

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης



Ελένη Κατσαρού - Μαρίνα Δεδούλη

Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης

3^ο Κ.Π.Σ. \ 2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. \ Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1 \ ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1.
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.στ «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»
Συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (75%) και από το Ελληνικό Δημόσιο (25%)



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΕΛΛΑΔΑ
ΚΥΒΕΡΝΗΣΗ 2008
Ανάπτυξη παιδιών. Ανάπτυξη για όλους.

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ISBN: 978-960-407-187-6

ΑΘΗΝΑ 2008

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Ελένη Κατσαρού - Μαρίνα Δεδούλη

**Επιμόρφωση και Αξιολόγηση
στο χώρο της Εκπαίδευσης**

ΑΘΗΝΑ 2008

| | |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ | Ελένη Κατσαρού , Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης Μαρίνα Δεδούλη , Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης |
| ΚΡΙΤΕΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ | Αθανάσιος Τριλιανός , Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών Ευαγγελία Καταρτζή , Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιγνάτιος Καράμιννας , Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης |
| ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ - ΕΞΩΦΥΛΛΟ | Χριστίνα Πανίκου , Καλλιτεχνικών, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης |
| ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ | Μαρία Κλειδωνάρη , Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης |
| ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ Π.Ι. ΠΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ | Βασιλική Περάκη , Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου |

**Γ' Κ.Π.Σ. / Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ / ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ:
«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Δημήτριος Γ. Βλάχος

Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πράξη με τίτλο:

«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»

Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου

Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας της ΑΣΠΑΙΤΕ

Βασιλική Περάκη

Σύμβουλος Βιολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αναπληρωτής Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου

Παναγιώτης Μαντάς

Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έργο συγχρηματοδοτούμενο κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και
κατά 25% από Εθνικούς πόρους

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ΜΕΡΟΣ Α΄ | 6 |
| ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ¹ | |
| 1. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ | 8 |
| 2. ΟΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ | 12 |
| 2.1. Μορφές οργάνωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών | 13 |
| 2.2. Προγράμματα με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό | 14 |
| 2.2.1. Προγράμματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στις ανθρώπινες σχέσεις | 16 |
| 2.2.2. Προγράμματα συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών | 16 |
| 2.2.3. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με εστίαση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού | 17 |
| 2.2.4. Προγράμματα ενθάρρυνσης της δημιουργικής έκφρασης των ίδιων των εκπαιδευτικών | 18 |
| 2.3. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο το σχολείο | 18 |
| 2.3.1. Προγράμματα βελτίωσης του τρόπου διοίκησης του σχολείου | 20 |
| 2.3.2. Προγράμματα σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα | 20 |
| 2.3.3. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών | 21 |
| 2.3.4. Προγράμματα συνεργασίας του σχολείου με πανεπιστήμια και άλλους φορείς | 21 |
| 2.4. Προγράμματα με επίκεντρο το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω προώθησης συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης | 22 |
| 2.4.1. Δίκτυα εκπαιδευτικών – Δίκτυα σχολικών μονάδων | 23 |
| 2.4.2. Αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη: Κύκλοι μελέτης εκπαιδευτικών – Ομάδες αυτομόρφωσης | 24 |
| 3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ | 27 |
| 3.1. Μέθοδοι παρουσίασης (ή εκθετικές μέθοδοι) | 28 |
| 3.1.1. Εισήγηση | 28 |
| 3.1.2. Επίδειξη | 29 |
| 3.1.3. Παρακολούθηση διδασκαλιών | 29 |
| 3.2. Ενεργητικές-συμμετοχικές μέθοδοι και τεχνικές | 29 |
| 3.2.1. Μικροδιδασκαλία | 30 |
| 3.2.2. Προσομοιωτικές διδασκαλίες | 31 |
| 3.2.3. Εργαστήρια (workshops) | 31 |
| 3.2.4. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος (μέθοδος των μικρών ομάδων) | 32 |
| 3.2.5. Σχέδια εργασίας (μέθοδος project) | 32 |
| 3.2.6. Διερευνητική μέθοδος | 33 |
| 3.2.7. Παιχνίδι ρόλων | 35 |
| 3.2.8. Προσομοίωση | 37 |
| 3.2.9. Βιωματικές ασκήσεις – Αξιοποίηση κειμένων αυτοαναφοράς | 37 |
| 3.2.10. Καταιγισμός ιδεών (brain storming) | 38 |
| 3.2.11. Εκπαιδευτικές/επιμορφωτικές επισκέψεις – Συνεντεύξεις με ειδικούς επιστήμονες, ερευνητές, ανθρώπους του λόγου, της τέχνης, του πολιτισμού | 38 |
| 3.2.12. Αξιοποίηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού (teacher's portfolio) | 39 |
| 3.3. Αναπτυξιακή εποπτεία | 40 |
| 3.4. Έρευνα-δράση (action research) | 41 |
| 3.5. Ανοικτή εκπαίδευση | 47 |
| 3.5.1. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning) | 47 |

¹ Την ευθύνη της συγγραφής του Α΄ μέρους –Επιμόρφωση– είχε κυρίως η Μ. Δεδούλη, εκτός από τα υποκεφάλαια 3.2.12.(Αξιοποίηση του φακέλου υλικού εκπαιδευτικού) και 3.4. (Έρευνα-δράση), την ευθύνη συγγραφής των οποίων είχε η Ε. Κατσαρού.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.5.2. e-Learning (εκπαίδευση υποστηριζόμενη από Η/Υ) | 48 |
| 4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ | 50 |
| 4.1. Σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων | 51 |
| 4.1.1. Σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος στο πλαίσιο στοχοθετικού μοντέλου | 52 |
| 4.1.1.1. Ανίχνευση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών | 52 |
| 4.1.1.2. Καθορισμός του σκοπού και διατύπωση των λειτουργικών στόχων ενός επιμορφωτικού προγράμματος | 53 |
| 4.1.1.3. Προσδιορισμός του τύπου του προγράμματος, του τίτλου, της χρονικής διάρκειας, του προβλεπόμενου αριθμού συμμετεχόντων | 55 |
| 4.1.1.4. Επιλογή επιμορφωτών - Το πρόσωπο και ο ρόλος του επιμορφωτή | 55 |
| 4.1.1.5. Επιλογή περιεχομένου | 57 |
| 4.1.1.6. Πρόβλεψη υλικοτεχνικής υποδομής (χώροι επιμόρφωσης, εξοπλισμός, εργαστήρια) | 59 |
| 4.1.1.7. Προϋπολογισμός κόστους | 60 |
| 4.1.1.8. Πρόβλεψη για διοικητική και οικονομική υποστήριξη του προγράμματος την ανάπτυξη των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων | 61 |
| 4.1.1.9. Προσδιορισμός κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης | 61 |
| 4.1.1.10. Σύνταξη χρονοδιαγράμματος οργάνωσης, ανάπτυξης και αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων | 61 |
| 4.1.2. Σχεδιασμός επιμορφωτικών-αναπτυξιακών δραστηριοτήτων με βάση το μοντέλο διαδικασίας | 62 |
| 4.1.3. Προϋποθέσεις καλής λειτουργίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων | 63 |
| 4.2. Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων | 67 |
| 4.2.1. Μορφές και τρόποι προσέγγισης της αξιολόγησης | 67 |
| 4.2.2. Μέσα συλλογής στοιχείων | 70 |
| 5. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ | 72 |
| 5.1. Οι επιμορφωτικές ανάγκες | 74 |
| 5.1.1. Επιμορφωτικές και αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών | 75 |
| 5.1.1.1. Επιμορφωτικές (μαθησιακές) ανάγκες των εκπαιδευτικών | 78 |
| 5.1.1.2. Αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών | 80 |
| 5.1.1.3. Ενδιαφέροντα εκπαιδευτικών για ειδικά θέματα | 81 |
| 5.1.2. Επιμορφωτικές και αναπτυξιακές ανάγκες των στελεχών της εκπαίδευσης | 82 |
| 5.1.2.1. Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων | 83 |
| 5.1.2.3. Επιμορφωτικές ανάγκες σχολικών συμβούλων | 84 |
| 5.2. Επιμορφωτικά προγράμματα | 85 |
| 5.2.1. Ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα | 86 |
| 5.2.2. Ταχύρρυθμα ή μέσης διάρκειας προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα | 86 |
| 5.2.3. Ειδικά καινοτόμα πιλοτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης | 87 |
| 5.2.4. Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα | 87 |
| 5.2.5. Επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης | 90 |
| 5.3. Επιμορφωτικοί φορείς στην Ελλάδα | 90 |
| 5.4. Σύντομες επισημάνσεις | 96 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 100 |
| Μέρος Β΄ | 112 |
| Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ² | 113 |

² Την ευθύνη της συγγραφής του Β΄ μέρους —Αξιολόγηση— είχε κυρίως η Ε. Κατσαρού

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ | 115 |
| 1.1. Η τεχνοκρατική αντίληψη για την αξιολόγηση | 116 |
| 1.2. Η αντίληψη για την αξιολόγηση σύμφωνα με το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο | 118 |
| 2. ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ | 122 |
| 2.1. Διαγνωστική – διαμορφωτική – τελική αξιολόγηση | 123 |
| 2.2. Ποσοτική – ποιοτική αξιολόγηση | 124 |
| 3. ΟΙ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΙΕΘΝΩΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ | 127 |
| 3.1. Εξωτερική αξιολόγηση | 128 |
| 3.2. Εσωτερική αξιολόγηση | 130 |
| 3.3. Συνύπαρξη διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης | 133 |
| 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ | 136 |
| 4.1. Επικρατούσες τάσεις στις χώρες της Ε.Ε. | 137 |
| 4.2. Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας | 137 |
| 4.2.1. Η ενιαία φιλοσοφία ενός πλαισίου αξιολόγησης | 138 |
| 4.2.2. Κατευθυντήριοι άξονες για τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης | 139 |
| 4.2.3. Κριτήρια ποιότητας | 140 |
| 4.2.4. Ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών της αξιολόγησης | 151 |
| 4.2.4.1. Διαγνωστική φάση της εσωτερικής αξιολόγησης | 152 |
| 4.2.4.2. Διερευνητική φάση | 153 |
| 4.2.5. Μέθοδοι και εργαλεία αξιολογικής έρευνας | 154 |
| 4.3. Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας | 163 |
| 4.4. Σχέσεις μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης | 164 |
| 5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | 168 |
| 5.1. Αρχική εκπαίδευση και επιλογή εκπαιδευτικών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε. | 169 |
| 5.2. Αξιολόγηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών | 170 |
| 5.2.1. Αξιολόγηση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών | 170 |
| 5.2.2. Αξιολόγηση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών | 171 |
| 5.3. Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου: Σκοπιμότητα και προϋποθέσεις | 171 |
| 5.4. Μορφές και διαδικασίες αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού | 173 |
| 6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ | 178 |
| 6.1. Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα | 179 |
| 6.2. Εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης του μαθητή | 180 |
| 6.3. Μέθοδοι και τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης του μαθητή | 183 |
| 6.4. Δυσκολίες και προβλήματα κατά τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης | 195 |
| 7. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ | 198 |
| 7.1. Τι εννοούμε με τον όρο «εκπαιδευτικό υλικό» | 197 |
| 7.2. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού | 199 |
| 7.3. Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού | 200 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 206 |
| ΓΛΩΣΣΑΡΙ | 213 |

Μέρος Α

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

1ο Κεφάλαιο



Κυριότερες προσεγγίσεις
στην επιμόρφωση
των εκπαιδευτικών

1.1 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι στενά συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός συνδιαμορφώνει την πραγματικότητα του σχολείου, ερμηνεύοντας –και όχι απλώς μεταδίδοντας– το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.), αναδεικνύοντας σκοπούς και αξίες, επιλέγοντας μεθόδους και χρωματίζοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και μαθαίνουν οι μαθητές, προσδίδει σ' αυτόν μια ιδιαίτερα σημαντική θέση σε κάθε προσπάθεια για εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση.

Παρά το ότι ο ίδιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται από ποικίλες θεσμικές προδιαγραφές, από την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από το Α.Π. και το «παραπρόγραμμα», από τις δεσμεύσεις των πολιτισμικών κωδίκων, από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα «των αξιών της αγοράς» και από τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς, αυτό που τελικά θέτει τη σφραγίδα στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι η προσωπική απάντηση του εκπαιδευτικού στην πραγματικότητα του θεσμού. Επομένως η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθίσταται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Βασικό μοχλό αυτής της ανάπτυξης αποτελεί η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

Στον βαθμό που κάθε εκπαιδευτική πρακτική εμπεριέχει μια συγκεκριμένη θεώρηση για τον άνθρωπο και τον κόσμο (Φρέιρε, 1977: 27, Grundy, 1987: 7), έτσι και κάθε επιμορφωτική πρακτική για τους εκπαιδευτικούς εμπεριέχει μια συγκεκριμένη θεώρηση για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις για τον επαγγελματικό ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών, για το είδος της μάθησης που προκρίνουν, έχουν διαφορετικούς σκοπούς και παραπέμπουν σε διαφορετικά ερευνητικά παραδείγματα.

Ένα πλαίσιο που θα βοηθούσε να κατανοήσουμε τις επιμορφωτικές πρακτικές–σε σχέση με ένα φάσμα επιστημολογικών παραδοχών, ερευνητικών επιλογών και σκοποθεσίας– μπορεί να δημιουργηθεί με βάση τη θεωρία των γνωστικών διαφορόντων του J. Habermas. Ο Habermas υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη γνώση συγκροτείται με βάση τρία είδη διαφορόντων³, τα οποία κατηγοριοποιεί σε «τεχνικά», «πρακτικά» και «χειραφετικά». Παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, κατά τη γνώμη μας, η αντιστοιχία που προτείνει ο Habermas ανάμεσα στα γνωστικά διαφέροντα, τις μεθόδους ερευνητικής σκέψης και συγκεκριμένες πρακτικές.

- α) Το *τεχνικό διαφέρον* στοχεύει στην απόκτηση γνώσης που διευκολύνει τον τεχνικό έλεγχο του περιβάλλοντος, των διαδικασιών και των φυσικών αντικειμένων και οδηγεί σε μια εργαλειακή μορφή πράξης. Το διαφέρον αυτό έχει παραγάγει μεγάλο μέρος της αναγκαίας γνώσης για τις παραγωγικές διαδικασίες. Ο Habermas χωρίς να απαξιώνει την «τεχνική γνώση», υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να είναι η μοναδική γνώση που νομιμοποιείται. Θεωρεί ότι το τεχνικό διαφέρον κινητοποιεί τη θετικιστική έρευνα των εμπειρικοαναλυτικών επιστημών (Habermas, 1990: 30, Carr & Kemmis, 1986, 1997: 181-182).
- β) Το *πρακτικό διαφέρον* στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος, μέσω της διερεύνησης της διυποκειμενικότητας και οδηγεί σε επικοινωνιακή μορφή πράξης. Αυτός ο τύπος του δια-

³ Σύμφωνα με τον Habermas (1973), διαφέροντα είναι οι «βασικοί προσανατολισμοί που συνοδεύουν ορισμένες θεμελιακές συνθήκες της δυνατής αναπαραγωγής και αυτοσυγκρότησης του ανθρώπινου είδους, δηλαδή την εργασία και την αλληλόδραση».

φέροντος διέπει, κυρίως, την ερμηνευτική έρευνα των ιστορικο-ερμηνευτικών επιστημών (Habermas, ό.π.π.: 31).

- γ) Το *χειραφετικό γνωστικό* διαφέρει στοχεύει στην άρση «της εξάρτησης των υποκειμένων από τις υποστασιοποιημένες εξουσίες» κυρίως μέσω του κριτικού στοχασμού. Επειδή τα υποκειμενικά νοήματα προσδιορίζονται, ως έναν βαθμό, από κοινωνικοπολιτικές συνιστώσες, το χειραφετικό διαφέρει κινείται πέρα από τη στενή ενασχόληση με υποκειμενικά νοήματα, με στόχο να κατακτήσει τη γνώση του κοινωνικού πλαισίου που ενεργοποιεί την κοινωνική δράση και επικοινωνία. Το χειραφετικό είναι το διαφέρον που έχουν οι κριτικά προσανατολισμένες κοινωνικές επιστήμες και η φιλοσοφία (Habermas, ό.π.π.: 32, Carr & Kemmis, 1986, 1997: 182).

Οι κυριότερες προσεγγίσεις της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Δεδούλη:1998) θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αντιστοιχούν στα τρία γνωστικά διαφέροντα του Habermas.

Η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων προτείνει την ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών ή την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αυτοί δεν έχουν και στοχεύει στο να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να χειρίζονται αποτελεσματικά τους μαθητές. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες υποστηρίζονται από το θετικιστικό ερευνητικό μοντέλο και εντάσσονται στο τεχνικό γνωστικό διαφέρον.

Οι εκπαιδευτικοί, ως «εντολοδόχοι εργαζόμενοι», αναμένεται ότι θα μεταδώσουν την προκαθορισμένη διδακτέα ύλη όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά και κρίνονται από τον βαθμό επίτευξης των επίσημων προδιαγραφών (Brinkman, 1996: 29). Αν ο βαθμός αυτός δεν κριθεί ικανοποιητικός, τότε, μέσω της επιμόρφωσης, επιχειρείται αφενός να καλυφτούν τα πιθανά κενά της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και αφετέρου να τους δοθεί ενημέρωση για τις τρέχουσες εξελίξεις της επιστήμης⁴.

Για την κάλυψη των ελλείψεων αυτών ακολουθούνται συνήθως δύο δρόμοι:

- α) Γενική θεωρητική επανεκπαίδευση, με σεμινάρια που στοχεύουν στη βαθύτερη και πλατύτερη γνώση των μαθημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ή στην ενημέρωσή τους σε θέματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος.
- β) Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην άσκηση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (competency based teacher training) και στην ενημέρωσή τους σε νέες τεχνικές διδασκαλίας ή σε τεχνικές σχετικές με τον «χειρισμό» της τάξης⁵ (πρβλ. Brophy, 1983: 265-266). Τα προγράμματα αυτά στηρίζονται στην έρευνα που είναι προσανατολισμένη προς τον διδακτικό σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων παραπέμπει στην εικόνα ενός, μάλλον, παθητικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να ενστερνισθεί συγκεκριμένες γνώσεις ή δεξιότητες και να μάθει ένα «ρεπερτόριο» τεχνικών, τις οποίες στη συνέχεια καλείται να εφαρμόσει (πρβλ. Diamond, 1991: 10).

⁴ Πολλοί υποστηρίζουν ότι τέτοιου είδους επιμόρφωση βασίζεται σε μια εικόνα παθολογίας και ελαττώματος, που έχει ως στόχο «το ξερίζωμα των αδυναμιών ακατάλληλα προετοιμασμένων εκπαιδευτικών» (πρβλ. Holly, 1989: 175), ή, με άλλα λόγια, σε ένα μοντέλο ασθένειας που επικεντρώνεται στις αδυναμίες (πρβλ. Clark, 1995: 130).

⁵ Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων αναπτύσσονται κυρίως τεχνικές διαχείρισης και παρέμβασης (τεχνικές διαχείρισης κρίσεων, τεχνικές ελέγχου του άγχους, τεχνικές ελέγχου της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών κ.ά.).

Τα προγράμματα αυτής της προσέγγισης βασίζονται σε κάποια κριτήρια τα οποία οι «ειδικοί» έχουν αξιολογήσει ως κριτήρια καλής διδασκαλίας, χωρίς τη συνεργασία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός δεν έχει, συνήθως, ευκαιρίες συμμετοχής στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων ούτε στον σχεδιασμό των διαδικασιών μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε αυτό που οι Argyris και Schon (1974) αποκάλεσαν «μονομερή εκπαίδευση», η οποία επιχειρεί να ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις, χωρίς όμως να αλλάξει τις δεδομένες παραδοχές των εκπαιδευτικών, την προσωπική και συχνά άρρητη θεωρία τους (tacit theory). Δε δίνεται δηλαδή η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής τους πράξης και να προχωρήσουν στη συνέχεια σε συνειδητές διδακτικές επιλογές (Μαυρογιώργος, 1989: 22).

Πορίσματα συνεδρίων, σεμιναρίων και ερευνητικών εκθέσεων δε δίνουν μια ενθαρρυντική εικόνα για την αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους επιμορφωτικών προγραμμάτων και για την επίδραση που έχουν αυτά στο ίδιο το σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας (Μαυρογιώργος, 1996: 19). Ίσως δεν αρκεί να προσφέρουμε στους εκπαιδευτικούς θεωρητικές μόνο γνώσεις ή δεξιότητες. Η ποιότητα και η ευελιξία του έργου των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι στενά συνδεδεμένες με την επαγγελματική τους ανάπτυξη – με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι εξελίσσονται ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες (Hargreaves, 1995: 11).

Η αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία εστιάζει την προσοχή της στις δυνατότητες ανάπτυξης κάθε εκπαιδευτικού, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι διέπεται από το πρακτικό γνωστικό διαφέρον και εντάσσεται στο πλαίσιο του ερμηνευτικού ερευνητικού παραδείγματος. Αξιοποιεί μια επικοινωνιακού τύπου μάθηση και στοχεύει στην κατανόηση της προοπτικής του εκπαιδευτικού και στην αναζήτηση νοήματος.

Η αναπτυξιακή προσέγγιση μεταβιβάζει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό την ευθύνη της επαγγελματικής του ανάπτυξης, μεταθέτοντας έτσι το κέντρο λήψης αποφάσεων από μια εξωτερική αυθεντία στον εσωτερικό έλεγχο του ίδιου του προσώπου, αφού παραδέχεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι απλώς και μόνο ένας τεχνικός γνώσεων (πρβλ. Wiggins, 1993: 53).

Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε βαθύτερη και πλουσιότερη κατανόηση του έργου τους μέσω ενός διαρκούς στοχασμού σχετικά με τη διδασκαλία, από πολλές διαφορετικές σκοπιές (Jackson, 1995: 121), και υποστηρίζει μια διαδικασία συνεχιζόμενης μάθησης. Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση, πρέπει να ανταποκριθεί στο αίτημα των εκπαιδευτικών για νόημα και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν για τους θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαιδευτικής τους πρακτικής (πρβλ. Hanlon, 1993: 244). Όπως υποστηρίζει και ο Diamond: «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να δίνει έμφαση στα νοήματα παρά στις μιμητικές συμπεριφορές, πρέπει να εστιάζει περισσότερο στις υποκειμενικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και λιγότερο στις αντικειμενικά συλλεγόμενες ή προσλαμβανόμενες πληροφορίες για τη διδασκαλία» (1991: 11).

Επειδή, επιπροσθέτως, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επηρεάζεται αναπόφευκτα από τη γενικότερη ανάπτυξή του, υποστηρίζεται ότι η επαγγελματική του πορεία πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με το πλαίσιο ολόκληρης της ζωής του.

Τέλος, η **προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης**, η οποία υποστηρίζεται από το χειραφετικό

γνωστικό διαφέρον, προτείνει να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της κριτικής ανάλυσης τον τρόπο με τον οποίο πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες προσδιορίζουν την καθημερινή τους πρακτική.

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να δημιουργούν τις αναγκαίες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι σπουδαστές –όπως γράφει ο Giroux (1988)– να στοχαστούν κριτικά για το σχολείο, την κοινωνία, την παιδαγωγική (πρβλ. Smyth, 1987: 166 και 229). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στοχαστούν κριτικά για την ιστορικά και κοινωνικά δομημένη φύση των αναπαραστάσεων και των αξιών και να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους η δύναμη επισφραγίζει κάθε όψη της σχολικής διαδικασίας (Giroux, 1994: 303) πρέπει να κατανοήσουν τις συνθήκες, οι οποίες προσδιορίζουν και οριοθετούν την καθημερινή τους πράξη (πρβλ. Carr & Kemmis, 1986: 152, Hursh, 1995: 110) και πρέπει, τέλος, να αποκτήσουν κοινωνική συνειδητοποίηση⁶.

Τα σχετικά προγράμματα –παρά τις διαφοροποιήσεις των ποικίλων τάσεων– στοχεύουν, σε γενικές γραμμές, στη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού από τις πιέσεις που του ασκεί το εκπαιδευτικό, αλλά και το κοινωνικό σύστημα. Ακόμη, τον προετοιμάζουν να αναλάβει δράση για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και αξιοποιούν συνήθως την έρευνα-δράση (ή ενεργό συμμετοχική έρευνα).

Συχνά στη βιβλιογραφία και στην επιμορφωτική πράξη οι δύο τελευταίες προσεγγίσεις εμφανίζονται ενιαία. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές της επιμόρφωσης που εστιάζουν στο πρακτικό και το κριτικό ενδιαφέρον θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο κάθε προσπάθειας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας ενισχύουν την ικανότητά του να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών του και να δραστηριοποιείται προς την κατεύθυνση της συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς για την επίλυση αυτών των προβλημάτων στοχεύουν στο να αναπτύξουν την πρακτική γνώση. Αυτή την πρακτική γνώση αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσω στοχασμού και διαλόγου, όταν προσπαθούν να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους θεωρία, τις εκπαιδευτικές τους αρχές και τις παγιωμένες πρακτικές που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη.

⁶ Ο Giroux (1998: 121) προτείνει να δούμε τους εκπαιδευτικούς ως αναμορφωτές διανοουμένους (*transformative intellectuals*), οι οποίοι, αφού «συνειδητοποιήσουν τον ρόλο που παίζουν στην παραγωγή και τη νομιμοποίηση διάφορων πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών ενδιαφερόντων μέσω της παιδαγωγικής που εγκρίνουν και χρησιμοποιούν» (Giroux, ό.π.: 125), θα πρέπει να αναλάβουν έναν υπεύθυνο ρόλο στον μετασχηματισμό των σκοπών και των συνθηκών της σχολικής ζωής και γενικότερα της κοινωνικής ζωής.

2^ο Κεφάλαιο



Οι ευρωπαϊκές τάσεις
στην επιμόρφωση των
εκπαιδευτικών

2.1. ΜΟΡΦΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Εκτός από τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό, τον σκοπό και το περιεχόμενο κάθε επιμορφωτικού προγράμματος –καθώς και τις φιλοσοφικές και επιστημολογικές παραδοχές που προσδιορίζουν τις συγκεκριμένες επιλογές– οι ποικίλες επιμορφωτικές πρακτικές μπορούν να ομαδοποιηθούν στη βάση και άλλων κριτηρίων (διαμορφώνοντας έτσι αντίστοιχες τυπολογίες).

Ως κριτήρια κατηγοριοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων λαμβάνονται, μεταξύ άλλων: η οργανωτική δομή, το πλαίσιο, ο χρόνος και η διάρκεια διεξαγωγής τους, ο χαρακτήρας της συμμετοχής, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το επίπεδο παρέμβασης κ.ά. (Βεργίδης, 1993: 46, Χατζηπαναγιώτου, 2001: 37, Κωστίκα, 2004: 55, Φώκιαλη, 2003: 29–31). Τα κριτήρια αυτά, τα οποία τις περισσότερες φορές προσδιορίζουν την επιμόρφωση ως προς ένα μόνο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, συνδέονται διαλεκτικά μεταξύ τους.

Ανάλογα με την *οργανωτική δομή*, το σύστημα επιμόρφωσης μπορεί να χαρακτηριστεί ως: **συγκεντρωτικό, αποκεντρωτικό, αυτοδιοικούμενο (κινήσεις αυτομόρφωσης)**.

Ανάλογα με τη *φάση σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών*, μπορούμε να αναφερθούμε σε επιμόρφωση: **εισαγωγική ή ενδοϋπηρεσιακή**.

Ανάλογα με τη *διάρκεια* της επιμόρφωσης, μπορούμε να μιλήσουμε για: **βραχεία (ταχύρρυθμη), μέσης διάρκειας, μακράς διάρκειας επιμόρφωση**.

Ανάλογα με την *περιοδικότητα* που θα έχει η επιμόρφωση, μπορούμε να τη διακρίνουμε σε: **εφάπαξ ή περιοδική (διά βίου)**. Στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης η επιμόρφωση θεωρείται μέρος της διαδικασίας της ζωής και όχι ένα στεγανοποιημένο τμήμα ειδικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης (Rogers, 1996, 1998: 54). Υπογραμμίζεται έτσι το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να επανέρχονται στον «κόσμο της εκπαίδευσης» κάθε φορά που το επιθυμούν.

Ανάλογα με τον *χαρακτήρα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών*, αναφερόμαστε σε επιμόρφωση: **υποχρεωτική ή προαιρετική**.

Ανάλογα με τα *χαρακτηριστικά των επιμορφουμένων*, μιλάμε για: **επιμόρφωση στελεχών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδικότητα κ.ά.**

Ανάλογα με τον *χρόνο διεξαγωγής*, η επιμόρφωση μπορεί να διακριθεί σε: **εντός χρόνου εργασίας, εκτός χρόνου εργασίας, κατά τη διάρκεια των διακοπών**.

Ανάλογα με το *πλαίσιο διεξαγωγής* της, μπορούμε να αναφερθούμε σε επιμόρφωση που διεξάγεται: **α) εντός του σχολείου (ενδοσχολική), β) με επίκεντρο το σχολείο, γ) εκτός του σχολείου**. (Στα επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται εκτός του σχολείου περιλαμβάνονται, ανάμεσα σε άλλα, καλοκαιρινά σχολεία και κατασκηνώσεις για εκπαιδευτικούς –Summer schools– ταξίδια περιβαλλοντικών, αρχαιολογικών, ιστορικών μελετών –Study tours– εκπαιδευτικές–επιμορφωτικές επισκέψεις κ.ά.)

Για την παρουσίαση των σημαντικότερων επιμορφωτικών πρακτικών που ακολουθούνται σήμερα στην Ε.Ε., αλλά και ευρύτερα, ακολουθήσαμε την τυπολογία που προτείνει ο Edelfelt (1989), σύμφωνα με την οποία τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο εστιάζει την παρέμβασή του κάθε πρόγραμμα (πρβλ. Δεδούλη: 1998). Έτσι, τα ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως:

- I) προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό
- II) προγράμματα με επίκεντρο το σχολείο

III) προγράμματα ανάπτυξης με επίκεντρο το εκπαιδευτικό προσωπικό, κυρίως μέσω της προώθησης συμμετοχικών-συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι οι τύποι των προγραμμάτων που αναφέρθηκαν δεν είναι οι μοναδικοί. Οι διαφοροποιήσεις εξάλλου ανάμεσα στα προγράμματα δεν είναι συχνά ευδιάκριτες, ενώ οι επικαλύψεις στόχων, μεθόδων και πρακτικών είναι πολλές. Όπως εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε, η κατηγοριοποίηση των προγραμμάτων δεν είναι απόλυτη και γίνεται κυρίως για λόγους διευκόλυνσης της πρόσληψης.

Καλές πρακτικές, οι οποίες κερδίζουν όλο και περισσότερο έδαφος στην Ευρώπη, αλλά και ευρύτερα, θεωρούνται: α) η **έρευνα-δράση**, β) η **εξ αποστάσεως εκπαίδευση** και γ) η **e-Learning**, για τις οποίες θα γίνει ειδική αναφορά στο κεφάλαιο «Σύγχρονες μέθοδοι επιμόρφωσης».

Τέλος, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ε.Ε. συναντάμε και προγράμματα που βασίζονται στην άποψη ότι η **σπουδή του αντικειμένου πρέπει να αποτελεί τον βασικό κορμό της επιστημονικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών** (πρβλ. Μασαγγούρας, 1996: 13), καθόσον «αν γνωρίζει κάποιος κάτι καλά, μπορεί να το διδάξει».

2.2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Στη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται, πολλές φορές, ως φορέας ενός ειδικού ρόλου. «Η έννοια του ρόλου εκφράζει το σημείο τομής ατόμου και κοινωνικού συνόλου και αποτελεί ένα πλέγμα από “προσδοκίες” και “νόρμες” που απευθύνει το κοινωνικό σύνολο προς τον κάτοχο μιας “θέσης” ή τον “φορέα του ρόλου”. Αυτό για το εκπαιδευτικό έργο σημαίνει ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του καθορίζονται ως έναν βαθμό από τις “προδιαγραφές” των “ομάδων αναφοράς” που περιβάλλουν το σχολείο ή έχουν σχέση με αυτό (δηλαδή των μαθητών, γονέων, συναδέλφων και προϊσταμένων του εκπαιδευτικού, πολιτικών, πολιτιστικών, συνδικαλιστικών και θρησκευτικών οργανώσεων) και την ερμηνεία που δίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στο έργο του» (Ξωχέλλης, 1990: 4–25).

Κάθε ρόλος ερμηνεύεται και εκτελείται με έναν προσωπικό τρόπο. Ο εαυτός τους είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τη φύση του επαγγέλματός τους. Η θεσμική περιγραφή του ρόλου δεν προκαθορίζει λεπτομερώς τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και παρέχει τη δυνατότητα επιλογής διαφορετικών ερμηνειών του ρόλου, έστω και μέσα σε ένα περιοριστικό πλαίσιο (πρβλ. Νίας, 1987: 178, Μακρυνιώτη, 1994: 150). Η ερμηνεία του ρόλου έχει σχέση και με το τι θεωρεί ο εκπαιδευτικός ως πρωταρχικό σκοπό της επαγγελματικής του δραστηριότητας, δηλαδή με το αξιακό του σύστημα. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο ένας επαγγελματίας, αλλά ένα πρόσωπο με αξίες, πιστεύω, γνώση, στάσεις και ενόραση για τον επαγγελματικό ρόλο που ασκεί (Blackman, 1989: 3).

Ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα επάγγελμα που τον «εμπλέκει» πολύ ως πρόσωπο (πρβλ. Kelchterman, 1993: 200, Κοσμόπουλος, 1983: 465). Γι' αυτόν τον λόγο υποστηρίζεται συχνά ότι το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί βασίζεται σ' αυτό που είναι (πρβλ. Pearce & Pickard, 1987: 42). Το πώς εκτελεί κάποιος τον ρόλο του αποτελεί, πρωτίστως, θέμα προσωπικής επιλογής, άρα οι αποφάσεις για αλλαγή στην πρακτική είναι επαγγελματικές αποφάσεις που βασίζονται στις προσωπικές προτιμήσεις και αξίες. Οι επαγγελματικές πράξεις επηρεάζονται συνεπώς, σε μεγάλο βαθμό, από το προσωπικό πλέγμα αξιών (Hanlon, 1993: 243).

Τα τελευταία χρόνια αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα μεταβιβάζουν στον ίδιο τον εκπαι-

δευτικό την ευθύνη της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Είναι προφανές ότι η ανάπτυξη της ψυχολογίας επηρέασε τις κατευθύνσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα:

Η άνθηση του **μπικεβιορισμού** προσανατόλισε τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τον χειρισμό της ομάδας-τάξης (classroom management), με βάση κυρίως τις αρχές τροποποίησης της συμπεριφοράς και με κύρια μέθοδο την παρατήρηση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως τεχνικοί ή μηχανικοί της μάθησης, οι οποίοι καλούνται να οργανώσουν ορθολογικά τη διδακτική παρέμβαση, σύμφωνα με τους νόμους της ψυχολογίας της συμπεριφοράς, και να εφαρμόσουν στην πρακτική τους τις οδηγίες ειδικών (πρβλ. Elliott, 1989: 248–249, Tom, 1987: 10, Ματσαγγούρας, 1996: 339).

Η αντίληψη ότι η διδασκαλία είναι μια τεχνική δραστηριότητα και ο εκπαιδευτικός ένας τεχνικός γνώσεων (πρβλ. Duncan, 1990: 2) οδηγεί στην παραδοχή ότι και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αποτελεί ένα εργαλείο για την αλλαγή της διδασκαλίας με στόχο την επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας και ελέγχου (πρβλ. Smyth, όπ.π.: 7, Sachs & Lujan, 1990: 473).

Η **ανθρωπιστική ψυχολογία** έστρεψε το ενδιαφέρον από τις τεχνικές παρακολούθησης της τάξης στις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές διεργασίες. Δεν ενδιαφέρεται τόσο για την παρατηρήσιμη (και ίσως μετρήσιμη) πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όσο για τα ανθρώπινα συναισθήματα, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις σκοπιμότητες και τις αξίες, δηλαδή για την «εσωτερική» διάσταση που προσδίδει σε κάθε άτομο την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητά του (Kolensnik, 1992: 49–50).

Η **ψυχοδυναμική σκέψη** ενδιαφέρθηκε για τη διερεύνηση των ψυχοδυναμικών φαινομένων που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ψυχανάλυση, πιο συγκεκριμένα, προσφέρει τη δυνατότητα έρευνας αυτού που συμβαίνει στο παιδαγωγικό πεδίο και βοηθά τον παιδαγωγό να ανακαλύψει τον εαυτό του μέσα από τη σχέση με τον μαθητή του. Διαφοροποιημένη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Postic (1995: 213), από τις κοινωνιολογικές, θεσμικές και ψυχοκοινωνιολογικές έρευνες, η ψυχαναλυτική προσέγγιση στοχεύει στην κατανόηση και σημασιοδότηση της συμπεριφοράς των υποκειμένων της μορφωτικής σχέσης. Αποκαλύπτει το πώς οι ασυνείδητες παράμετροι της παιδαγωγικής σχέσης, οι οποίες συνδέονται με την προσωπική ιστορία και τα πολύ πρωταρχικά βιώματα του καθενός, χρωματίζουν και καθορίζουν όλα τα επίπεδα αυτής της σχέσης και κάποιες φορές μπορούν να τη μετατρέψουν –από σχέση επικοινωνίας και δημιουργίας, από μοχλό που απελευθερώνει, που γεννά ιδέες και πρακτικές και που ανατρέπει δεδομένα– σε μια σχέση ανταγωνισμού και εξουσίας (Cifali & Imbert, 1998, 2005: 10).

Θα πρέπει βεβαίως να επισημανθεί ότι οι διάφορες σχολές ψυχοδυναμικής σκέψης και ψυχοθεραπείας επηρεάζουν τη διαμόρφωση αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων, εργαστηρίων ή ομάδων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών⁷...

Δεν μπορούμε, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, να αναφερθούμε εκτενέστερα στο θέμα αυτό. Φαίνεται όμως ότι, καθώς γίνεται παραδεκτή η σημασία του προσωπικού στοιχείου στην εκπαιδευτική διαδικασία, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναζητούν και συμμετέχουν σε προγράμματα, σεμινάρια και ομάδες ευαισθητοποίησης ή ‘αυτογνωσίας’.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν τέσσερις τύποι προγραμμάτων που συναντώνται συχνότερα: 1. προγράμματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στις ανθρώπινες σχέσεις, 2. προγράμματα συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών, 3. προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με εστίαση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού και 4. προγράμματα ενθάρρυνσης της δημιουργικής έκφρασης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

2.2.1. Προγράμματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στις ανθρώπινες σχέσεις

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 έχει αρχίσει μια σταδιακή ανάπτυξη προγραμμάτων που αξιοποιούν κυρίως μεθόδους βιωματικής μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ευρύτερα, τα προγράμματα αυτά είναι γνωστά ως:

- προγράμματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στις ανθρώπινες (διαπροσωπικές) σχέσεις ή στην επικοινωνία (πρβλ. Bowes, 1988, Hall κ.ά., 1984, Hawes, 1989, Moracco & Higgins, 1982, Habeshaw, 1984–1985, Atkinson, 1989).
- προγράμματα ευαισθητοποίησης σε θέματα ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών (πρβλ. Τσιάντης κ.ά., 1984: 32–35, Ναυρίδης κ.ά., 1990: 2–27).
- προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες συμβουλευτικής για παροχή οδηγητικής φροντίδας (πρβλ. Stoate, 1988, Κρουσταλάκης, 1995: 254, Hamblin, 1981: 2).
- προγράμματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στη δυναμική της ομάδας (πρβλ. Silverlock, 1987: 29).
- προγράμματα ελέγχου του άγχους (stress) (πρβλ. Woodhouse κ.ά., 1985).
- προγράμματα άσκησης στην αυτοεπιβεβαίωση (assessiveness training) (πρβλ. Ellis, 1986)?
- προγράμματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα προκαταλήψεων σχετικά με το φύλο⁸ (πρβλ. Weissglass, 1991: 31, Robertson, 1995: 77, Arnot, 1989: 163).

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στις ανθρώπινες σχέσεις οδηγεί σε μείωση του άγχους των ιδίων, καθώς και σε αυξημένα επιτεύγματα των μαθητών τους (πρβλ. Woodhouse κ.ά., 1985: 119–123, Moracco & Higgins, 1982: 8).

7 Ενδεικτικά αναφέρουμε :

- Τις πιο γνωστές ομάδες ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης για εκπαιδευτικούς, τις ομάδες *Ballint*.
- Τα προγράμματα του *Rogers (1959)*, τα οποία απευθύνονταν σε σχολεία μιας ολόκληρης περιοχής και στόχευαν στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και των διοικητικών υπαλλήλων των σχολείων στη δυναμική των ομάδων, στον χειρισμό των συγκρούσεων, στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργατικότητας και στην ανάπτυξη βελτιωμένων διαπροσωπικών ικανοτήτων.
- Τα σεμινάρια που βασίζονται στην προσωποκεντρική θεωρία του *Rogers*, τις ομάδες συνάντησης και τις ομάδες έντονης εμπειρίας εκπαιδευτικών (*Rogers, 1970, 1991: 183-191*)
- Τα εργαστήρια εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συναλλακτικής θεωρίας, της θεραπείας *Gestalt* κ.ά., τα οποία προσφέρουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για διερεύνηση των προσωπικών και των επαγγελματικών τους δυνατοτήτων.
- Τα εργαστήρια «θεραπείας» συγκεκριμένων ρόλων, τα οποία -βασισμένα στην ψυχολογία του *G. Kelly-*, προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν για δέκα σχολικές ημέρες κάποιον συγκεκριμένο ρόλο εκπαιδευτικού, διαφορετικό από τον δικό τους, και στη συνέχεια να μελετήσουν τις αλλαγές στη διδακτική πρακτική και τη συμπεριφορά τους. (*Diamond, 1991*)
- Τα προγράμματα στο πλαίσιο της συστημικής θεωρίας (*Willke, 1996*), τα οποία στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στις έννοιες της δομής, του έργου, των ρόλων, των ορίων, της διεργασίας των συστημάτων, των υποσυστημάτων και των υπερσυστημάτων και των μεταξύ τους σχέσεων, όπως και των σχημάτων συναλλαγής και συνεξέλιξης.

- 8 Ο προβληματισμός αυτός πιθανόν να τροφοδοτείται και από τη λειτουργία τμημάτων γυναικείων σπουδών σε πανεπιστήμια αρκετών χωρών του κόσμου.

2.2.2. Προγράμματα συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να ενταχθούν και τα προγράμματα συμβουλευτικής. Η διευκόλυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσω ομάδων υποστήριξης και ενθάρρυνσής τους, καθώς και η ανακούφισή τους από ψυχολογικές πιέσεις και εντάσεις μέσω προγραμμάτων συμβουλευτικής αποτελούν διαδεδομένες πρακτικές των τελευταίων χρόνων σε πολλές χώρες (πρβλ. Jackson, 1995: 111).

Ιδιαίτερα η **διεπαγγελματική συμβουλευτική** παραπέμπει σε μια συνεργασία διάφορων επιστημόνων –επαγγελματιών. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο παραπέμπει σε συνεργασία των συμβούλων (παιδοψυχιάτρου, ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού κ.ά.) και του συμβουλευομένου (εκπαιδευτικού), με σκοπό την πληρέστερη επαγγελματική έκφραση και ανέλιξη του συμβουλευομένου (Σακκάς, 1994: 89, Steinberg, 1994: 37). Η διαδικασία αυτή στοχεύει στο να βοηθηθεί ο επαγγελματίας (στην περίπτωσή μας ο εκπαιδευτικός) να αυτοδιαχειριστεί τον ρόλο του, να κατανοήσει και να λύσει ο ίδιος τα προβλήματα που παρουσιάζονται στον χώρο της εργασίας του, αναλαμβάνοντας την ευθύνη γι' αυτά.

Η διεπαγγελματική συμβουλευτική ενισχύει κυρίως τον ρόλο του συμβουλευομένου, ώστε να αποφευχθεί κάθε υπονόμηση των αρμοδιοτήτων ή της ευθύνης του (Steinberg, όπ.π.: 37), προωθεί την επαναπλαισίωση του προβλήματος –αλλαγή ή διεύρυνση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο συμβουλευόμενος το πρόβλημα– και συχνά προτείνει αλλαγές στο ίδιο το πλαίσιο του σχολείου.

2.2.3. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με εστίαση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού

Μετά την εστίαση πολλών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στις πρακτικές διδασκαλίας τους στην τάξη και στον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές, αρκετά προγράμματα αρχίζουν να δίνουν προσοχή στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού και να ενσωματώνουν στην προβληματική τους –εκτός από το «**τι**» (περιεχόμενο) και το «**πώς**» (μεθοδολογία της διδασκαλίας)– το «**ποιος**» (πρόσωπο) (πρβλ. Weissglass, 1991: 29). Διαπιστώνεται δηλαδή μια μετατόπιση της αφετηρίας της ανάπτυξης από την πρακτική του εκπαιδευτικού στο πρόσωπο του(πρβλ. Goodson, 1995: 185).

Ο προβληματισμός σχετικά με το πόσο η ιστορία της ζωής του εκπαιδευτικού επηρεάζει την επαγγελματική του ανάπτυξη συναντάται όλο και περισσότερο στη βιβλιογραφία των τελευταίων χρόνων (πρβλ. Wallace, 1989: 21). Έτσι, η ζωή του εκπαιδευτικού θεωρείται πλούσια πηγή για την κατανόηση του ίδιου και της εργασίας του. Γενικότερα, τα βιώματα και το υπόβαθρό μας είναι βασικά συστατικά της προσωπικότητάς μας, της αίσθησης που έχουμε για τον εαυτό μας. Επομένως, στο μέτρο που ο εκπαιδευτικός επενδύει τον εαυτό του στη διδασκαλία, τα βιώματα και το υπόβαθρό του διαμορφώνουν, ως έναν βαθμό, την πρακτική του (Goodson, όπ.π.: 183).

Πολλοί ερευνητές και επιμορφωτές, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την προοπτική του εκπαιδευτικού, να δουν δηλαδή τον κόσμο μέσα από τα μάτια του ίδιου του εκπαιδευτικού, ενδιαφέρονται να γνωρίσουν την ιστορία της ζωής του –είτε ως αυτοβιογραφία είτε ως διήγηση ζωής– στον βαθμό που οι παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές κάθε εκπαιδευτικού μπορούν να εκληφθούν ως το αποτέλεσμα της δυναμικής διάδρασης μεταξύ του επαγγελματικού πλαισίου και της προσωπικής του βιογραφίας (πρβλ. Raymond κ.ά., 1955: 238). Τονίζουν έτσι οι

ερευνητές τη σημασία των αυτοβιογραφικών αναφορών στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού (πρβλ. Elbaz, 1987: 52, Ellis, 1986), καθόσον αυτές οι αναφορές δημιουργούν γέφυρες από το παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον και διευκολύνουν την ερμηνεία της διδακτικής του πρακτικής⁹. Σε αρκετά σεμινάρια εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στην ιστορία της ζωής των εκπαιδευτικών και στην κοινωνικοπολιτική ιστορία – τα συσσωρευτικά αποτελέσματα που έχουν οι ομαδικές διαδικασίες, οι θεσμοί, οι κοινωνικές δομές, οι κοινωνικές ανισότητες και οι κοινωνικές αλλαγές μέσα στον χρόνο (Wetherell, 1996, 2004: 410–411). Όπως υποστηρίζει και ο Goodson: «Η μελέτη της ζωής των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να μας βοηθήσει να δούμε το άτομο σε σχέση με την ιστορία της εποχής του, θα μας επέτρεπε να δούμε την τομή της ιστορίας της ζωής του με την ιστορία της κοινωνίας και θα φώτιζε τις επιλογές και τα ενδεχόμενα που είναι ανοιχτά στο άτομο» (Goodson, 1995: 188). Εκτός από την αυτοβιογραφία (Day, 1993: 223, Kelchtermans, 1993: 198), στα σχετικά προγράμματα με εστίαση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού προτείνεται η αξιοποίηση και διάφορων άλλων μορφών αυτοαναφοράς¹⁰.

Τα τελευταία χρόνια προτείνεται, επίσης, η **μελέτη του κύκλου ζωής των εκπαιδευτικών ή των σταδίων σταδιοδρομίας τους** και η αξιοποίησή τους στη διαδικασία επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Butt κ.ά., 1990: 257).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα με θέμα τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική άτυπη γνώση έχει επηρεάσει αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα (πρβλ. Calderhead, 1993: 11, Batten, 1993: 177).

2.2.4. Προγράμματα ενθάρρυνσης της δημιουργικής έκφρασης των ίδιων των εκπαιδευτικών

Η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των εκπαιδευτικών συνεισφέρει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, καθόσον η ίδια η διδασκαλία αποτελεί, κατά πολλούς, μια δημιουργική δραστηριότητα (πρβλ. Kolesnik, 1992).

Τις τελευταίες δεκαετίες προτείνονται και πραγματοποιούνται προγράμματα που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ελεύθερης αυτοέκφρασης μέσω της **δραματοποίησης, του χορού, της ζωγραφικής, της μουσικής, της δημιουργικής γραφής και άλλων μορφών τέχνης** (πρβλ. Μασσαγγούρας, 1996: 348).

⁹ Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αυτοβιογραφία του (Holly & McLoughlin, 1989: 267-268, Kelchtermans, 1993).

¹⁰ Κείμενα αυτοαναφοράς, μεταξύ άλλων, θεωρούνται:

- το προσωπικό ημερολόγιο,
- η τεχνική της διερεύνησης των προσωπικών δομημάτων (πρβλ. Diamond, 1991: 58),
- ο χάρτης καριέρας (πρβλ. Kompf, 1993: 167),
- η συγγραφή και η συζήτηση περιπτώσεων (Shulman, 1992: 1, Richert, 1991, 1992: 155),
- η κατά καιρούς διατύπωση των «πιστεύω» του εκπαιδευτικού για τους μαθητές, την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς (Basse, 1992: 8),
- ο αυτοχαρακτηρισμός (πρβλ. Diamond, 1991: 53),
- η συγγραφή επιστολών (Diamond, ό.π.: 97-98),
- οι διηγήσεις ζωής ή οι ιστορίες ζωής (Goodson, 1995),
- οι διηγήσεις διδασκαλίας (Wood, 1992: 536, Miller, 1987: 193).

2.3. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Αρκετά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θέτουν το σχολείο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και συνδέουν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού με την αναμόρφωση του σχολείου. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί ένα αναπτυξιακό περιβάλλον για τον εκπαιδευτικό, εάν θέλουμε να αποτελεί ένα ιδανικό αναπτυξιακό περιβάλλον για τον μαθητή (πρβλ. Eisner, 1979: 283, Cooper, 1991: 88, Keast, 1982: 22, Bolam, 1994: 37, Day, 1987: 219).

Είναι σημαντικό το πλαίσιο και οι επιλογές κάθε σχολείου να δημιουργούν και να υποστηρίζουν νόρμες και προσδοκίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προσδίδοντας έναν κεντρικό ρόλο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την πορεία αυτής της ανάπτυξης. Είναι πολύ σημαντικό επίσης οι οργανωτικές δομές να προωθούν την επικοινωνία και τη συντροφικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και να ευνοούν τον κριτικό στοχασμό (πρβλ. Mc Laughlin, 1991: 79).

Στη διεθνή πρακτική αλλά κυρίως στη βιβλιογραφία συναντάμε μια διαφοροποίηση στους όρους «επιμόρφωση με βάση το σχολείο» και «επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο».

Το μοντέλο επιμόρφωσης με βάση το σχολείο (school-based model) διαμορφώθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1970 και προβλέπει την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσα στο σχολείο. Συχνά για το μοντέλο αυτό συναντάμε και τον όρο «ενδοσχολική επιμόρφωση».

Το μοντέλο επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο (school-focused model) προσπαθεί να συνδυάσει την ενδοσχολική μορφή επιμόρφωσης με άλλες μορφές «εξω-σχολικής» επιμόρφωσης. Την ευθύνη του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων την έχουν, συνήθως, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με άλλους φορείς και υπηρεσίες.

Τα προγράμματα με επίκεντρο το σχολείο προσπαθούν ουσιαστικά να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός συγκεκριμένου σχολείου. Θέτουν εκπαιδευτικούς στόχους με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας και δίνουν έμφαση στην επίλυση των προβλημάτων και στη γενική βελτίωση του σχολείου, ώστε αυτό να καταστεί ικανοποιητικό για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (πρβλ. Armstrong, 1991: 5, Fax, 1986: 223, Olivero, 1976: 197, Hargreaves, 1995: 355).

Θα μπορούσε να λεχθεί ότι στις παραπάνω περιπτώσεις παρατηρείται μια μετατόπιση από ένα μοντέλο κέντρου-περιφέρειας ή κορυφής-βάσης (από ένα μοντέλο δηλαδή όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται σε ένα κέντρο και μεταφέρονται στην περιφέρεια) στο **μοντέλο περιφέρειας-κέντρου** ή **βάσης-κορυφής**, όπου τα ίδια τα σχολεία¹¹ αποφασίζουν για τις καινοτομίες που επιθυμούν να συντελεστούν σ' αυτά, μετά την καταγραφή των αναγκών τους (πρβλ., Dancan, 1990: 22-27).

Παρ' ότι στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με κέντρο το σχολείο επιτυγχάνεται καλύτερη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης, διαπιστώνονται ωστόσο και προβλήματα¹².

¹¹ Ιδιαίτερα στη Μεγάλη Βρετανία φαίνεται να εξαπλώνεται όλο και περισσότερο η τάση να θεωρείται το σχολείο ως η εκπαιδευτική μονάδα που θα προωθήσει την αλλαγή. Τα σχολεία ενθαρρύνονται να οργανώσουν τα δικά τους προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, αναλαμβάνοντας και την οικονομική ευθύνη αυτής της οργάνωσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση καθίσταται σχολειοκεντρική, όπως εξάλλου σχολειοκεντρικό, σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό του Hargreaves (1993: 87), τείνει να γίνει γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα στη Μεγάλη Βρετανία.

¹² Έρευνες με θέμα την αξιολόγηση προγραμμάτων για τη μεταβίβαση οικονομικών πόρων στα σχολεία, ώστε τα ίδια τα σχολεία να οργανώσουν επιμορφωτικά προγράμματα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δυνατότητα διαχείρισης των οικονομικών πόρων δε σχετίζεται και με τη χειραφέτηση των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχει δηλαδή σχέση αίτιου και αιτιατού ανάμεσα στην αυξανόμενη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την οικονομική ενίσχυση για τα επιμορφωτικά προγράμματα και στην προοπτική της χειραφέτησής τους (Day, 1993: 135).

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Μαυρογιώργος: «...η οργάνωσή της στη βάση του κάθε σχολείου χωριστά μεγιστοποιεί το οργανωτικό κόστος λειτουργίας της επιμόρφωσης. Η αναγωγή εξάλλου του κάθε σχολείου σε αυτόνομη μονάδα επιμόρφωσης δεν είναι δυνατό να καλύψει ευρύ φάσμα αναγκών και ενδιαφερόντων, γιατί ένα σχολείο δεν μπορεί να διαθέτει την ποικιλία και αρτιότητα μέσων ούτε τα κατάλληλα πρόσωπα για την υποστήριξη μιας δυναμικής επιμορφωτικής πολιτικής» (1986: 94–95).

Παρά ταύτα **η βελτίωση του σχολείου και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εξαρτώνται η μία από την άλλη**. Δίνοντας μια αληθινή κουλτούρα μάθησης και συνεργασίας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να αναμένουμε ότι τα αποτελέσματα θα φθάσουν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.

Στο πλαίσιο αυτής της κατηγορίας προγραμμάτων βρίσκουμε: 1. προγράμματα βελτίωσης του τρόπου διοίκησης του σχολείου, 2. προγράμματα σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, 3. προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών και 4. προγράμματα συνεργασίας του σχολείου με πανεπιστήμια και άλλους φορείς.

2.3.1. Προγράμματα βελτίωσης του τρόπου διοίκησης του σχολείου

Πολλά σχολεία υιοθετούν **μοντέλα μετασχηματιστικής διοίκησης**, τα οποία παρέχουν δυνατότητες για το χτίσιμο μιας πιο ανθρώπινης σχολικής κοινότητας. Τα μοντέλα αυτά περιλαμβάνουν συνήθως μια ποικιλία δραστηριοτήτων σε επίπεδο συνεργατικής λειτουργίας του προσωπικού του σχολείου, όπως ομάδες:

- εκτίμησης αναγκών,
- στοχοθεσίας,
- σχεδιασμού δράσης,
- λύσης προβλημάτων,
- λήψης αποφάσεων,
- αντιμετώπισης συγκρούσεων,
- διαπροσωπικής επικοινωνίας,
- δυναμικής της ομάδας,
- ύφους διοίκησης¹³ (Kelly, 1992: 55).

13 Ένα από τα γνωστά καινοτόμα διεθνή ερευνητικά προγράμματα είναι «Η ηγεσία για τη μάθηση» («*Carpe Vitae. Leadership for Learning*»), το οποίο διερευνά ποια μορφή ηγεσίας διευκολύνει περισσότερο τη μάθηση στο σχολείο. Το πρόγραμμα, που συντονίζεται από τον John Mac Beach του Πανεπιστημίου του Cambridge, προωθεί τη συνένωση της σχολικής κοινότητας με το πανεπιστήμιο. Συμμετέχουν πανεπιστήμια και σχολεία από τις Η.Π.Α., την Αυστραλία, τη Δανία, τη Νορβηγία, την Ελλάδα (Παν. Πατρών, 2ο Γυμν. Πετρούπολης, 2ο Γυμν. Αγ. Παρασκευής, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πατρών) κ.ά. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, μετά τη συγκρότηση της ομάδας των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών, επιλέγεται ένα θέμα που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του σχολείου (*focus of development*). Η ομάδα κάθε σχολείου έχει κατ' ιδίαν συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα, αλλά και συναντήσεις με την υποστηρικτική ομάδα του προγράμματος μία φορά τον χρόνο. Στην υποστηρικτική ομάδα συμμετέχει ένας «κριτικός φίλος» που υποστηρίζει τη διαδικασία αλλαγής, χωρίς να καθοδηγεί την ομάδα του προγράμματος του σχολείου, και ένας ερευνητής που υποστηρίζει την ομάδα του σχολείου στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Προβλέπονται επίσης συναντήσεις των ομάδων των διάφορων χωρών.

2.3.2. Προγράμματα σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα

Τα προγράμματα αυτά αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής στην κοινότητα. Προτείνουν, στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη συγκρότηση εργαστηρίων τα οποία θα ασχολούνται με τα προβλήματα της ζωής των μελών της κοινότητας που επηρεάζουν την εκπαίδευση και θα οργανώνουν δραστηριότητες για μαθητές με κοινωνικά προβλήματα (Huberman, 1989: 72).

Πολλά προγράμματα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα φυλετικών προκαταλήψεων και σε θέματα ένταξης στην ομάδα-τάξη μαθητών που προέρχονται από μειονότητες.

Ο εκπαιδευτικός, αλλά και το σχολείο, έχει να παίξει έναν ζωτικό ρόλο στην προώθηση διαπολιτισμικών και αντιρατσιστικών ιδεών, στην αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας. Το σχολείο θα πρέπει να προωθεί ίσες ευκαιρίες για τα παιδιά των μεταναστών και να βρίσκει λύσεις για το πώς θα δημιουργήσουμε μια διαπολιτισμική κοινότητα, στην οποία διάφορες φυλετικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες θα μπορούν να ζήσουν μαζί σε συνθήκες κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Έτσι, αρκετά προγράμματα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στοχεύουν στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιρατσιστικής πολιτικής (πρβλ. Grugeon κ.ά., 1989: 65, Abbott κ.ά., 1989: 200, Chatwin κ.ά., 1988: 130, Μάρκου, 1996: 62, Θ. Παπακωνσταντίνου και Λ. Δελλασούδας, 1995: 21).

2.3.3. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών

Αρκετά σχολεία δοκιμάζουν την αυτοαξιολόγησή τους ως στρατηγική της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αυτοεκτίμηση και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα δυναμικό εργαλείο για την επαγγελματική του ανάπτυξη¹⁴. Η έρευνα των Hoover και Carrol επιβεβαίωσε την παραπάνω θέση, επισημαίνοντας ότι η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης μεταβιβάζει την ευθύνη και την απόφαση για βελτίωση στον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Hoover & Carrol, 1987: 180–188).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι η αυτοαξιολόγηση προτείνεται ως απάντηση στην εξωτερική αξιολόγηση, αλλά και στις πιέσεις για λογοδοσία (accountability)¹⁵ (πρβλ. Eraut, 1987: 734, Radnor, 1990: 151). Για τα θέματα αυτά θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στο δεύτερο μέρος του βιβλίου.

¹⁴ Μία από τις μεθόδους που ακολουθούνται είναι η δημοσίευση σχολικών επιθεωρήσεων, στις οποίες όλο το προσωπικό κάνει μια συστηματική ανασκόπηση της τρέχουσας πρακτικής του σχολείου. Παρά τις αμφιβολίες που έχουν διατυπωθεί για την εγκυρότητα των σχολικών επιθεωρήσεων, λόγω της υποκειμενικότητας των σχολίων που διατυπώνονται, αναγνωρίζεται η σημασία της προσπάθειας αυτοαξιολόγησης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωτικές αλλαγές της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης και στην οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

¹⁵ Με τον όρο «λογοδοσία» (απόδοση λόγου, απολογισμός) εννοούμε τη διαδικασία κατά την οποία τα σχολεία αφενός «επιδεικνύουν» στην κοινότητα, στην οποία ανήκουν τις επιτυχίες των μαθητών τους και αφετέρου αναλαμβάνουν την υποχρέωση να επιφέρουν τις απαραίτητες αλλαγές, όταν τα αποτελέσματά τους δεν είναι τα αναμενόμενα. «Σε μια περίοδο κατά την οποία η απόδοση λόγου», γράφει χαρακτηριστικά ο Duncan, «είναι ένα σύνθημα προς τους γονείς ή προς τους εργοδότες, οι εκπαιδευτικοί εύχονται να πιστέψει η κοινότητα ότι όχι μόνο μπορεί να τους εμπιστευθεί, αλλά ότι είναι ικανοί να ελέγχουν οι ίδιοι το τι συμβαίνει στα σχολεία και να εμπλέκονται σε μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης και βελτίωσης» (1990: 34).

2.3.4. Προγράμματα συνεργασίας του σχολείου με πανεπιστήμια και άλλους φορείς

Τα τελευταία χρόνια υλοποιείται σταδιακά η ιδέα της από κοινού έρευνας των πανεπιστημιακών και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση του σχολείου (Goodlad, 1993: 25).

Συγκεκριμένα σχολεία, συνεργαζόμενα με πανεπιστήμια, συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα εισαγωγικής ή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αυτά τα σχολεία αποδέχονται μια δέσμευση σε ένα πνεύμα πειραματισμού και μια διαρκή διαδικασία αναστοχαστικής διερεύνησης (thoughtful inquiry reflection). Στη συνεργατική προσπάθεια μεταξύ πανεπιστημιακών και εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι δεν είναι απλώς παραλήπτες και εκτελεστές των προϊόντων της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας για τη βελτίωση των σχολικών πρακτικών (Stevenson, 1993: 101).

Βεβαίως σε μια τέτοια συνεργασία δεν μπορεί να παραγνωρισθεί η πιθανότητα της διαφοράς ή ακόμη και της ασυμφωνίας ανάμεσα στην κουλτούρα του σχολείου και σ' αυτήν του πανεπιστημίου, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει, ενίοτε, και κάποιες εντάσεις.

Παρ' όλα αυτά η ανάπτυξη της πρακτικής θεωρίας της παιδαγωγικής απαιτεί συνεργασία των επαγγελματιών και των πανεπιστημιακών ερευνητών (Stoddart, 1993: 8). Έτσι, όλο και περισσότερο υποστηρίζεται ότι το πανεπιστήμιο έχει να παίξει έναν σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με το σχολείο και άλλους φορείς (Λαμπράκη-Παγανού, 1992: 13).

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες **άτυπα εκπαιδευτικά ιδρύματα**, όπως μουσεία, βοτανικοί κήποι, κέντρα επιστήμης και τεχνολογίας, ενυδρεία κτλ. (Κουλαϊδής, 2005: 171), αναπτύσσουν εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία συνήθως έχουν μεγάλη απήχηση στους μαθητές λόγω της αξιοποίησης βιωματικών μεθόδων μάθησης και ενός συνδυασμού εκφραστικών τεχνικών και τεχνολογικών καινοτομιών (γραπτού λόγου, ήχου, εικόνας, video, αλληλεπιδραστικών προγραμμάτων Η/Υ). Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων επιδιώκεται η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί μάλιστα από αυτούς τους φορείς οργανώνουν και πραγματοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς.

Η ανταλλαγή εμπειρίας ανάμεσα στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς ερευνητές, ειδικούς επιστήμονες, μουσειολόγους και μουσειοπαιδαγωγούς είναι πολύτιμη και για τα δύο μέρη. Έτσι, καθίσταται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η πρόταση να αξιοποιηθεί αυτή η συνεργασία και προς την κατεύθυνση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

16 O Hargreaves (1995: 329-365) έχει κατατάξει τις νοοτροπίες που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους σε τέσσερις κατηγορίες:

α) Νοοτροπία του ατομισμού, η οποία φαίνεται να είναι η πλέον συχνή στα περισσότερα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να διδάσκουν πίσω από κλειστές πόρτες.

β) Νοοτροπία του διαμερισμού. Σε μερικά σχολεία παρατηρείται η συγκρότηση άτυπων ομάδων εκπαιδευτικών, οι οποίες ενδιαφέρονται για την εξασφάλιση υπεροχής και ισχύος. Οι ομάδες αυτές, είναι κάποιες φορές, και ανταγωνιστικές μεταξύ τους.

γ) Νοοτροπία της τεχνητής συναδελφικότητας. Η διοίκηση προτείνει συνήθως κάποιες διαδικασίες για έναν κοινό σχεδιασμό που αποσκοπούν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας στο σχολείο. Η τεχνητή συναδελφικότητα –κατά τον Hargreaves– μπορεί να είναι μια φάση προετοιμασίας για τη συνεργασία, αλλά μπορεί να εκφυλιστεί σε ένα υποκατάστατο της γνήσιας νοοτροπίας συνεργασίας.

δ) Νοοτροπία συνεργασίας. Όταν επικρατεί η νοοτροπία συνεργασίας, καλλιεργούνται οι ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και ενθαρρύνεται η επαγγελματική ανάπτυξη κάθε συναδέλφου.

2.4. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΜΕΣΩ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη σημασία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους¹⁶. Η έρευνα αποδεικνύει ότι μέσω των προγραμμάτων που προάγουν τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προάγονται και οι προσωπικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη. Η επιτυχία ή η αποτυχία της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κρίνεται τελικά από τα σχήματα των μεταξύ τους σχέσεων, αφού ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους συναδέλφους τους έχει βαθιά επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας τους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί (Hargreaves, 1995: 331 και 354, Berlak, 1987: 169, Cole, 1991: 415, Raymond κ.ά., 1995: 243).

Τις τελευταίες δεκαετίες δοκιμάζονται, συνήθως με επιτυχία, σχήματα συνεργατικής διαδικασίας, παρατήρησης, ανατροφοδότησης και συμβουλευτικής μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων μπορεί, εκτός των άλλων, να αφορά:

- α) την ανταλλαγή ειδικών γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο
- β) τον σχεδιασμό ενός μαθήματος ή μιας ενότητας μαθημάτων
- γ) τη συνδιδασκαλία κάποιων μαθημάτων (πρβλ. Thiessen, όπ.π.: 154–155)
- δ) τη συμμετοχική παρατήρηση ενός μαθήματος και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού ως προς την εξέλιξη του μαθήματος και τις μορφές διάδρασής του με τους μαθητές¹⁷ (πρβλ. Aitken & Mildon, 1992: 13, Gates, 1989: 12).

Είναι επίσης πιθανόν κάποιος εκπαιδευτικός να λειτουργήσει ως συντονιστής μιας ομάδας συναδέλφων του, όντας ειδικός σε κάποιο μάθημα. Μια τέτοια διαδικασία μπορεί να υποστηρίζεται από κάποιον σύμβουλο ή από ομάδα εξωτερικών εξειδικευμένων συνεργατών (πρβλ. Hargreaves, 1995: 330, Thiessen, όπ.π.: 153).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι η άνηψη των συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί εν μέρει να οφείλεται στο ξεπέρασμα των μοντέλων της παλαιότερης διδακτικής και παιδαγωγικής, όπου ο εκπαιδευτικός «ήξερε» τι έπρεπε να κάνει. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί, διαθέτοντας μια ποικιλία δυνατοτήτων επιλογής μοντέλων διδακτικής, αισθάνονται ανασφάλεια και έχουν έντονη ανάγκη για συνεργασία και αλληλοβοήθεια. Προστρέχουν, όταν χρειαστεί, στους συναδέλφους τους, που είναι μια πιο πολύτιμη πηγή επαγγελματικής εξέλιξης, (Thiessen, 1995: 153), και συχνά δημιουργούν δίκτυα συνεργασίας.

¹⁷ Οι ρόλοι που μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός είναι αφενός αυτός του τυπικού ή άτυπου παρατηρητή («coach») και αφετέρου αυτός του συμβούλου. Στο παραπάνω πλαίσιο έχει αξιοποιηθεί μια μορφή συνεργατικής ανάπτυξης μέσω της επικοινωνίας δύο συναδέλφων που αποφασίζουν να συνεργαστούν για μια συμφωνημένη χρονική περίοδο, κατά την οποία ο ένας έχει τον ρόλο του «διευκολυντή» της ανάπτυξης του άλλου και ακούει τον προβληματισμό του με απόλυτο σεβασμό, ενσυναίσθηση και εντιμότητα. Λειτουργεί δηλαδή ως εκπαιδευτικός σύμβουλος. Στη συνέχεια ακολουθεί αλλαγή ρόλων. Ο «εκπαιδευτικός σύμβουλος» γίνεται συμβουλευόμενος. Το δυαδικό αυτό σχήμα, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν (πρβλ. Edge, 1992: 62).

2.4.1. Δίκτυα εκπαιδευτικών – Δίκτυα σχολικών μονάδων

Ένα από τα συνεργατικά σχήματα που εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες και ιδιαίτερα στη Μεγάλη Βρετανία είναι τα δίκτυα «κοινοτήτων μάθησης». Οι κοινότητες αυτές παρέχουν στους εκπαιδευτικούς το πλαίσιο να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα και τις αγωνίες τους και να αναλύσουν σε βάθος ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, καθώς και προβλήματα της καθημερινής διδακτικομαθησιακής πράξης. Αρκετά από τα δίκτυα αυτά προσανατολίζονται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και διαμορφώνουν πρακτικές συμμετοχικής–συνεργατικής έρευνας (Elliott, 2005: 42–61).

Σε κάθε δίκτυο είναι ιδιαίτερα σημαντική η παρουσία ενός **κριτικού φίλου**¹⁸–σχολικού συμβούλου, ερευνητή ή ακαδημαϊκού– που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να απεμπλακούν από την «τυραννία του οικείου» και να προχωρήσουν στη δοκιμή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και άλλων μορφών οργάνωσης των σχολικών μονάδων. Ο κριτικός φίλος, χωρίς να έχει καθοδηγητικό ρόλο, ενθαρρύνει και υποστηρίζει συμμετοχικές αποφάσεις, προσφέρει ανατροφοδότηση, εμπλουτίζει τον προβληματισμό με ερευνητικά δεδομένα ή γνώσεις που έχουν παραχθεί σε άλλα πλαίσια, παρέχει συμβουλές για την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών μέσων και –με δεδομένη την αφαιρετική και τη συνθετική του ικανότητα– βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μην εμπλακούν σε περιπτώσιολογίες, αλλά να προχωρήσουν στη σύνθεση της διδακτικής τους εμπειρίας με θεωρητικές προσεγγίσεις (πρβλ. Μπαγάκης, 2005: 202).

Την πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου δικτύου θα μπορούσε να έχει ο διευθυντής ή οι διευθυντές κάποιων σχολείων, οι σύλλογοι διδασκόντων, ο σχολικός σύμβουλος, κάποιος ερευνητής ή πανεπιστημιακός. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλή λειτουργία των δικτύων εκπαιδευτικών ή των δικτύων σχολικών μονάδων είναι η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και η αποφυγή κυριαρχίας του ιεραρχικά ή θεσμικά ισχυρότερου επί των άλλων.

Κάποιες κοινότητες μάθησης λειτουργούν διευρυμένα και έχουν συμπεριλάβει και άλλους εταίρους στη συζήτηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως μαθητές, γονείς, διοικητικούς υπαλλήλους, εκπροσώπους της κοινότητας κ.ά.

Πρέπει να σημειωθεί βεβαίως ότι το μοντέλο των δικτύων κοινοτήτων μάθησης μπορεί να προσανατολιστεί σε αξίες και πρακτικές που μοιάζουν με αυτές της αγοράς, όπως για παράδειγμα στην επίτευξη παραγωγικότητας–αποδοτικότητας¹⁹.

Παρά ταύτα τα δίκτυα εκπαιδευτικών ή σχολικών μονάδων (όπως το Foxfire Teacher Networks) φαίνεται ότι αποτελούν μια ενδιαφέρουσα πρόταση στο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (πρβλ. Smith, Wigginton κ.ά., 1991: 193).

Στο πλαίσιο των δικτύων μπορούν να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν:

- ομάδες μελέτης και διαλόγου κάποιων θεμάτων,
- ομάδες ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων,

¹⁸ Ιδιαίτερη αναφορά στον ρόλο του κριτικού φίλου και διευκολυντή (facilitator) θα γίνει στην έρευνα-δράση.

¹⁹ Κάτι τέτοιο έχει συμβεί, εν πολλοίς, στη Μεγάλη Βρετανία (πρβλ. Elliott, ό.π.: 44-47), όπου τα δίκτυα αποτέλεσαν καρπό της κυβερνητικής πρωτοβουλίας. Υπενθυμίζουμε ότι στη Μεγάλη Βρετανία η επιλογή σχολείου από τους γονείς γίνεται με βάση τις αναφορές των επιθεωρητών και τα διαγράμματα επίδοσης των μαθητών σε προτυποποιημένα τεστ και γενικές εξετάσεις. Έτσι, οι διευθυντές των σχολείων ενδιαφέρονται για την υιοθέτηση μοντέλων βέλτιστης απόδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών.

- ομάδες παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού,
- ομάδες σύνταξης σχολικών εγχειριδίων (πρβλ. Jackson, 1995: 110),
- ομάδες ανάπτυξης νέων μοντέλων της διοίκησης των σχολείων,
- ομάδες συμμετοχικής–συνεργατικής έρευνας (έρευνας–δράσης) για την προώθηση αλλαγών στα σχολεία κ.ά.

2.4.2. Αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη: Κύκλοι μελέτης εκπαιδευτικών – Ομάδες αυτομόρφωσης

Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να σχεδιάσουν μόνοι τους ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμενοποιούν τις ελλείψεις τους, επιλέγουν τα βιβλία που χρειάζονται και οργανώνουν κύκλους μελέτης²⁰. Άλλες φορές πάλι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αναλαμβάνουν πρωτεύοντα και ενεργητικό ρόλο στην επιμόρφωσή τους, συνεργαζόμενοι με άλλους συναδέλφους τους ή/και εξωτερικούς συνεργάτες–επιμορφωτές (π.χ. σχολικούς συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς κ.ά.). Συχνά, στο πλαίσιο της αυτομόρφωσης, χρησιμοποιούν και τις νέες τεχνολογίες.

Η αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη εντάσσεται στην προσέγγιση της διά βίου μάθησης, κατά την οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη του σχεδιασμού της επαγγελματικής του πορείας, απαντώντας στα ερωτήματα: «Ποιος είμαι; Τι χρειαζομαι; Πώς μπορώ να βρω βοήθεια;» Ο Clark συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς: «Όταν ο ίδιος ο κόσμος και η δομή του επαγγέλματος παύουν να σας παρέχουν την αίσθηση της ανάπτυξης και της προόδου, μπορείτε να αρχίσετε να την παρέχετε οι ίδιοι στους εαυτούς σας» (1995: 127 και 132).

Τα μέλη της εκπαιδευτικής και της ερευνητικής κοινότητας που προκρίνουν την αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς ως σκεπτόμενους επαγγελματίες, που μπορούν να επιλέγουν, να σχεδιάζουν, να αναθεωρούν, να αναδιοργανώνουν την πρακτική τους και να διδάσκονται από τις εμπειρίες τους. Η αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διεργασία, η οποία απαιτεί να έχεις μια έντιμη και ανοιχτή ματιά στην εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου, να εντοπίζεις τα δυνατά σημεία, αλλά και εκείνα στα οποία είναι αναγκαία η βελτίωση και κατόπιν να αναπτύσσεις ένα προσωπικό πλάνο εισαγωγής και αξιολόγησης των αλλαγών²¹ (Clark, 1995: 125 και 128).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι στοιχεία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι καλό να χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο όλων των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

²⁰ Τους κύκλους μελέτης αυτομόρφωσης –κατά το πρότυπο των κύκλων μελέτης της Αγίας Γραφής (Bibelkreise), οι οποίοι άνθισαν κατά τον 18ο και τον 19ο αιώνα στις προτεσταντικές κυρίως χώρες– τους συναντάμε για πρώτη φορά στο τέλος του 19ου αιώνα στη Σουηδία, όταν οι εργάτες αποφασίζουν να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι το πρόβλημα της ελλιπούς μόρφωσής τους. Έκτοτε αρκετές εκπαιδευτικές ενώσεις έχουν αξιοποιήσει τη μέθοδο αυτή σε εκσυγχρονισμένη μορφή.

²¹ Ο Huberman προτείνει ένα μοντέλο στήριξης του «αυθόρμητου» πειραματισμού των εκπαιδευτικών στην τάξη. Αντλεί τα συμπεράσματά του: α) από μια έρευνα που πραγματοποίησε από το 1979 έως το 1986 με εκπαιδευτικούς της δεύτερης βαθμίδας εκπαίδευσης στη Γενεύη και στο Βοντ με θέμα τον κύκλο ζωής των εκπαιδευτικών και β) από την εμπειρία στη Γενεύη, όπου παρασχέθηκε, με μεγάλη επιτυχία, οικονομική στήριξη σε ευκαιριακές ομάδες εκπαιδευτικών να πειραματιστούν. Ένα από τα συμπεράσματά του είναι ότι οι διάφορες μορφές επιμόρφωσης θα πρέπει να εμβολιαστούν με τους τρόπους του αυθόρμητου πειραματισμού των εκπαιδευτικών στην τάξη. Αυτό με τη σειρά του θα απαιτήσει τη ριζική αλλαγή των τρόπων με τους οποίους οργανώνονται τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης. Γράφει χαρακτηριστικά «Ενώ, για πολλά χρόνια, ξοδέψαμε χρήματα δημιουργώντας πλήρως εξοπλισμένα περιφερειακά κέντρα, θα έπρεπε μάλλον να είχαμε επενδύσει σε προσωρινά οικήματα που θα ήταν τοποθετημένα δίπλα στα σχολεία» (Huberman, 1995: 215).

3^ο Κεφάλαιο



Σύγχρονες μέθοδοι
επιμόρφωσης των
εκπαιδευτικών

Στο πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων, γενικά, έχει αναπτυχθεί εδώ και χρόνια ένας πολύ-πλευρος προβληματισμός σε σχέση με τις μεθόδους που πρέπει να αξιοποιούνται (Mezirow, 1991). Η επιστημονική συζήτηση για τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων είναι ακόμη ανοιχτή. Σίγουρα όμως όλα τα ερευνητικά δεδομένα, οι θεωρητικές απόψεις, αλλά και η συσσωρευμένη εμπειρία στο πεδίο αυτό συγκλίνουν σε κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που φαίνεται ότι έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (πρβλ. Rogers, 1999: 92-105, Κόκκος, 2005: 86-93). Τα χαρακτηριστικά αυτά, τα οποία συναντώνται και στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο από τους σχεδιαστές των επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και από τους επιμορφωτές.

- α) **Οι ενήλικες είναι φορείς γνώσεων και εμπειριών:** Κάθε επιμορφούμενος διαθέτει ένα σύνολο γνώσεων και εμπειριών που σχετίζεται σε κάποιον βαθμό με το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος. Στην περίπτωση που δε ληφθεί υπόψη η εμπειρία αυτή, τότε είναι πιθανόν ο εκπαιδευτικός να νιώσει ότι απορρίπτεται ο ίδιος ως πρόσωπο. Είναι σημαντικό λοιπόν, στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος, να αξιοποιείται ο πλούτος των γνώσεων και των εμπειριών όλων των συμμετεχόντων.
- β) **Οι ενήλικες επιζητούν ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία:** Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικες, έχουν την ανάγκη, αλλά και την ικανότητα για αυτοκαθορισμό. Επιζητούν την ενεργό συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις της επιμορφωτικής διαδικασίας και προτιμούν οι θεματικές ενότητες να σχετίζονται με τις ανάγκες τους. Δε θέλουν να εγκλωβίζονται σε ρόλο παθητικών ακροατών παρακολουθώντας την παρουσίαση απόλυτων θέσεων από μια αυθεντία. Υπάρχουν βεβαίως και περιπτώσεις κάποιων ενηλίκων που προτιμούν να παρακολουθούν παθητικά την επιμορφωτική διαδικασία, αλλά αυτό μπορεί να αποτελεί μηχανισμό άμυνας ή να σχετίζεται με εγγεγραμμένα σχήματα μάθησης που οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει στα παιδικά τους χρόνια.
- γ) **Οι ενήλικες έχουν μια προσωπική επαγγελματική θεωρία – συχνά άρρητη – υπό το πρίσμα της οποίας προσλαμβάνουν κάθε προτεινόμενη νέα γνώση:** Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία κάθε συμμετέχοντα περιλαμβάνει την πρακτική γνώση, αλλά και την ιδιαίτερη προοπτική του, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο αυτός αντιλαμβάνεται τον επαγγελματικό του ρόλο και την επαγγελματική του δραστηριότητα (Schon, 1987). Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιούν την προσωπική εκπαιδευτική τους θεωρία και συγχρόνως να τους αφήνουν περιθώρια εναλλακτικών θεωρήσεων και επαναπροσδιορισμού των επιλογών τους (Ματσαγούρας, 1996: 121).
- δ) **Οι ενήλικες αντιμετωπίζουν συχνά σοβαρά εμπόδια στη μαθησιακή και αναπτυξιακή τους προσπάθεια:** Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν μια σειρά από προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα. Πρέπει επίσης να μπορούν να ανταποκρίνονται σε ένα σύνολο επαγγελματικών, οικογενειακών και κοινωνικών υποχρεώσεων, που συχνά προκαλούν περισπασμούς και δυσχεραίνουν την προσήλωσή τους στην επιμόρφωση. Επιπλέον, κάποιοι ενήλικες αντιμετωπίζουν και εσωτερικά εμπόδια (ανησυχία, φόβους, ανασφάλεια, άγχος). Οι επιμορφωτές θα πρέπει να προσεγγίζουν τους εκπαιδευτικούς με ενσυναίσθημα κατανόηση και να τους διευκολύνουν στο να υπερβούν τα εξωτερικά και τα εσωτερικά τους εμπόδια, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα μιας επαγγελματικά αναπτυξιακής πορείας.

Οι μέθοδοι που ακολουθούνται στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι παρόμοιες με αυτές της εκπαίδευσης ενηλίκων και θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε στις ακόλουθες κατηγορίες: α) μεθόδους παρουσίασης (ή εκθετικές) (3.1), β) ενεργητικές-συμμετοχικές μεθόδους (3.2), γ) αναπτυξιακή εποπτεία (3.3), δ) έρευνα-δράση (3.4) και ε) ανοικτή εκπαίδευση (3.5), στο πλαίσιο της οποίας θα συνεξετάσουμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και την εκπαίδευση την υποστηριζόμενη από Η/Υ.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να προχωρήσουμε σε μια εννοιολογική διασαφήνιση των όρων «μέθοδος» και «τεχνική». Η μέθοδος αναφέρεται σε ένα σύνολο αρχών που προσδιορίζουν την αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση, καθώς και τις γενικές προδιαγραφές του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση (πρβλ. Noyge & Riveteau, 1998: 47). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι τα μέσα με τα οποία εφαρμόζεται η μέθοδος.

Η επιλογή των επιμορφωτικών μεθόδων σχετίζεται στενά με το είδος και τον προσανατολισμό του επιμορφωτικού προγράμματος. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές, παρά το ότι ως έναν βαθμό συνδηλώνουν τρόπους αντίληψης της μάθησης, σφραγίζονται και αποκτούν την τελική λειτουργική τους αξία –αλλά και την ιδιαίτερη ποιότητα της διδακτικής γνώσης που προτείνουν– μόνο μέσα από τον προσανατολισμό της ευρύτερης προσέγγισης στην οποία κάθε φορά εντάσσονται.

Έτσι, το παιχνίδι ρόλων, για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί (στο πλαίσιο της προσέγγισης της θεραπείας των ελλείψεων) για την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη ή να αξιοποιηθεί (στο πλαίσιο της αναπτυξιακής-κριτικής προσέγγισης) για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης ή για την αλλαγή της στάσης των συμμετεχόντων σε ένα ζήτημα.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι συχνά στο πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων παρατηρούμε συνδυασμό μεθόδων και τεχνικών. Κάθε τεχνική πρέπει να χρησιμοποιείται με ελαστικότητα και να συνδέεται λειτουργικά με το μαθησιακό αντικείμενο. Σε κάθε περίπτωση πάντως θα πρέπει να γίνεται ανάδειξη και ανάλυση του νοήματος της ίδιας της τεχνικής (πρβλ. Μαυρογιώργος, x.x.: 170).

Δε θα πρέπει να παραγνωρίζεται, τέλος, ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως και οι τεχνικές, κρίνονται πάντα στη βάση του προσώπου του επιμορφωτή που τις προτείνει και τις υποστηρίζει. Η γνωστική επάρκειά του και η καλή γνώση της μεθόδου που χρησιμοποιεί αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της καλής λειτουργίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

3.1. ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ (ΕΚΘΕΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ)

Στις μεθόδους αυτές εντάσσονται κυρίως η εισήγηση, η επίδειξη και η παρακολούθηση διδασκαλιών. Πολλές φορές οι εκθετικές μέθοδοι συνδυάζονται με ενεργητικές-συμμετοχικές μεθόδους και τεχνικές.

3.1.1. Εισήγηση

Η εισήγηση αποτελεί τον πλέον διαδεδομένο τρόπο μετάδοσης πληροφοριών-γνώσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Παρά το ότι βαρύνεται με όλες τις αδυναμίες και τις αστοχίες του δα-

σκαλοκεντρικού μοντέλου, δύσκολα θα μπορούσαμε να την καταδικάσουμε σε ανυπαρξία. Ο εμπλουτισμός της με ερωτήσεις-απαντήσεις, με διάλογο ή με επίδειξη, η υποστήριξή της με οπτικοακουστικά μέσα και ο συνδυασμός της με ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές μπορούν να την καταστήσουν λειτουργική και χρήσιμη (Κόκκος, κ.κ.: 177-195). Ο εισηγητής θα πρέπει να φροντίσει, ώστε η επιχειρηματολογία του να έχει καλή ροή, οι συλλογισμοί του να είναι άρτια διατυπωμένοι και ο χρόνος της εισήγησής του να μην υπερβαίνει τα 15-20'. Θα πρέπει ακόμη να ενσωματώνει στον λόγο του στοιχεία που θα κινούν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και να αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία με το ακροατήριό του, προσκαλώντας την ομάδα σε ενεργητική ακρόαση.

3.1.2. Επίδειξη

Στο πλαίσιο της τεχνικής αυτής οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν βλέποντας τον επιμορφωτή ή κάποιον συνάδελφό τους να παρουσιάζει μια δραστηριότητα. Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται συχνά οι ίδιοι στη συγκεκριμένη δραστηριότητα υπό τη (φθίνουσα συνήθως) καθοδήγηση του επιμορφωτή τους.

Η τεχνική αυτή προτείνεται κυρίως για τα προγράμματα κατάρτισης-επιμόρφωσης με αντικείμενο τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, για τα τεχνικά επαγγέλματα, καθώς επίσης στο πλαίσιο επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σε Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) (διεξαγωγή πειραμάτων) ή σε σεμινάρια φυσικής αγωγής κ.ά.

3.1.3. Παρακολούθηση διδασκαλιών

Στα επιμορφωτικά προγράμματα περιλαμβάνονται συχνά και παρακολουθήσεις διδασκαλιών. Οι συμμετέχοντες καλούνται να παρακολουθήσουν έμπειρους συναδέλφους τους, σχολικούς συμβούλους και πανεπιστημιακούς να διδάσκουν ή να εφαρμόζουν μια διδακτική καινοτομία. Στη συνέχεια συμμετέχουν σε συζήτηση σχετικά με τις συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές, τις συνεπαγωγές αυτών των επιλογών, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, την ποιότητα της αλληλεπίδρασης κ.ά.

Η παρακολούθηση μιας διδασκαλίας μπορεί να γίνει επίσης και μέσω e-learning, σε σύνδεση με αίθουσα τηλεδιδασκαλιών.

Παραλλαγή της ίδιας μεθόδου μπορεί να θεωρηθεί η παρακολούθηση και η ανάλυση μιας μαγνητοσκοπημένης διδασκαλίας.

3.2. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Παρά τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που ανιχνεύει κάποιος στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, **οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που προτείνονται και υποστηρίζονται διεθνώς είναι κυρίως εκείνες που ενθαρρύνουν την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία, τη διερευνητική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού.**

Συμμετοχικές χαρακτηρίζονται οι μέθοδοι που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση του επιμορφωτή και των εκπαιδευομένων, καθώς και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, αξιοποιώντας τη διερ-

γασία της ομάδας. Ενεργητικές χαρακτηρίζονται οι μέθοδοι που βασίζονται στην αρχή «learning by doing» και στη διερευνητική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτών των μεθόδων οι εκπαιδευόμενοι εκπονούν εργασίες ατομικές ή ομαδικές και ανακαλύπτουν ή δημιουργούν μόνοι τους τη γνώση μέσω ποικίλων πειραματισμών, έρευνας, μελέτης, δράσης, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού.

Εκ παραλλήλου η εκπαιδευτική έρευνα των τελευταίων ετών υποστηρίζει, μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, όταν έχουν τη δυνατότητα να ερευνούν, να πειραματίζονται δημιουργικά στην αίθουσα διδασκαλίας, να έχουν πρόσβαση στην εξειδικευμένη γνώση και να λειτουργούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Ο πειραματισμός, η εισαγωγή καινοτομιών και η δοκιμή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων τους βοηθούν να αποδεσμευτούν από τα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά πρότυπα οργάνωσης της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, να αποδεχτούν τη συνευθύνη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και, αποκτώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερο έλεγχο στο εκπαιδευτικό τους έργο, να αντλήσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτό.

Τα στοιχεία από τον τομέα της εκπαίδευσης των ενηλίκων, αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα από τον χώρο της επιμόρφωσης συνηγορούν υπέρ της υιοθέτησης ενεργητικών-συμμετοχικών μεθόδων στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Βασικές προϋποθέσεις της επιτυχούς αξιοποίησης των ενεργητικών συμμετοχικών μεθόδων και τεχνικών είναι:

- α) η διασφάλιση κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα των εκπαιδευομένων (ατμόσφαιρα αποδοχής, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και κατανόησης)
- β) η πλαισίωση των ενεργητικών-συμμετοχικών δραστηριοτήτων με αναστοχαστική διεργασία, ώστε η εμπειρία να επαναξιολογηθεί στο φως των νέων δεδομένων και πιθανόν να επανανοηματοδοτηθεί.

3.2.1. Μικροδιδασκαλία

Η μικροδιδασκαλία ως μέθοδος εκπαίδευσης ενηλίκων²² και ιδιαίτερα εκπαιδευτικών εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 1960. Βασίζεται στις θεωρίες της ψυχολογίας της μάθησης, στην κοινωνιογνωστική μάθηση του Bandura²³ και στην προγραμματισμένη διδασκαλία του Skinner. Επιμερίζει τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία σε συγκεκριμένες ικανότητες, όπως είναι η αποτελεσματική χρήση ερωτήσεων, η κριτική επεξεργασία κειμένου κ.ά.

Ο χρόνος της μικροδιδασκαλίας προσδιορίζεται το ανώτερο σε 20' και μπορεί να αξιοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Αρχικά ο επιμορφωτής αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη διδακτική ικανότητα και εξηγεί τη σημασία της. Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίασή της είτε μέσω ζωντανής «επίδειξης» από τον επιμορφωτή είτε μέσω βίντεο. Μετά από συζήτηση και επισήμανση

²² Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην Ελλάδα αξιοποιήθηκε πρόσφατα και από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, σε συνεργασία με το Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ.)

²³ Σήμερα η θεωρητική της βάση έχει εμπλουτιστεί από τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και τις θέσεις του Vigotsky.

των θετικών ή των αρνητικών στοιχείων γίνεται η πρώτη «εκτέλεση» της μικροδιδασκαλίας από κάθε επιμορφούμενο -με θέμα που έχει επιλέξει ο ίδιος- σε επίπεδο προσομοίωσης τάξης. Ακολουθεί ανατροφοδότηση από την ομάδα των επιμορφουμένων και του επιμορφωτή και αυτοαξιολόγηση του διδάσκοντος, που μπορεί να βασίζεται και στην οπτικοακουστική καταγραφή της μικροδιδασκαλίας του. Ύστερα από μικρό χρονικό διάστημα επαναλαμβάνεται η μικροδιδασκαλία με νέα ανατροφοδότηση.

Εναλλακτικά, το μοντέλο αυτό μπορεί να διαφοροποιηθεί και οι μικροδιδασκαλίες να πραγματοποιούνται στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης (πρβλ. Μιχαλακοπούλου, 2005: 438-441).

Κατά τα τελευταία χρόνια οι μικροδιδασκαλίες τείνουν να αντικατασταθούν από τις προσομοιωτικές διδασκαλίες, καθόσον το κυριότερο πρόβλημά τους είναι ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος και η αποσπασματικότητα της παρουσίας.

3.2.2. Προσομοιωτικές διδασκαλίες

Στο πλαίσιο του σεμιναρίου ή του επιμορφωτικού προγράμματος καλούνται όσοι από τους συμμετέχοντες το επιθυμούν να προετοιμάσουν μια διδασκαλία, η οποία στη συνέχεια παρουσιάζεται στην ολομέλεια του σεμιναρίου²⁴. Κατά την προσομοιωτική διδασκαλία, οι επιμορφούμενοι παίζουν τον ρόλο των μαθητών. Ο διδάσκων έχει στη διάθεσή του περισσότερο χρόνο από όσο έχει στη μικροδιδασκαλία και κατά συνέπεια την ευχέρεια να οργανώσει αρτιότερα τις διδακτικομαθησιακές δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των προσομοιωτικών διδασκαλιών οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να λειτουργήσουν όχι ως απλοί «καταναλωτές» διδακτικών «συνταγών», αλλά ως ερευνητές και συνδημιουργοί εναλλακτικών διδακτικών προτάσεων.

Μετά από κάθε προσομοιωτική διδασκαλία ακολουθεί αξιολόγηση με τη μορφή ανατροφοδότησης από την πλευρά της «ολομέλειας» των συμμετεχόντων και με τη μορφή κριτικοστοχαστικής ανάλυσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού που δίδαξε (ή και των μελών της ομάδας προετοιμασίας). Οι προσομοιωτικές διδασκαλίες μπορούν να λειτουργήσουν, μεταξύ άλλων, ως αφορμή για επανεξέταση θεωρητικών και μεθοδολογικών επιλογών, για συνειδητοποίηση της προσωπικής θεωρίας των συμμετεχόντων, καθώς και για ανάπτυξη γενικότερου προβληματισμού.

3.2.3. Εργαστήρια (workshops)

Εργαστήριο ονομάζουμε μια σειρά εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών συναντήσεων με έμφαση στην αλληλεπίδραση και στην ανταλλαγή απόψεων για ένα συγκεκριμένο θέμα μεταξύ ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων.

Στα εργαστήρια αξιοποιούνται συνήθως συμμετοχικές, διερευνητικές και βιωματικές μέθοδοι μάθησης. Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορούμε να συναντήσουμε μια πολύ μεγάλη ποικιλία εργασιών, όπως ενδεικτικά: εργαστήριο δημιουργικής γραφής, εργαστήριο πει-

²⁴ Συχνά η διδασκαλία προετοιμάζει μια ομάδα εκπαιδευτικών, ενώ την ευθύνη της παρουσίασης αναλαμβάνει ένας/μία, εκτός βέβαια από τις περιπτώσεις της συνδιδασκαλίας, οπότε έχουμε δύο διδάσκοντες.

ραματισμών με καθοδηγούμενη ανακάλυψη στις φυσικές επιστήμες, εργαστήριο ευαισθητοποίησης στην επικοινωνία, εργαστήριο θεατρικού παιχνιδιού κ.ά.

3.2.4. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος (μέθοδος των μικρών ομάδων)

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος αξιοποιείται, πολύ συχνά, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και βεβαίως στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Αποτελεί βασικό σχήμα πάνω στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν και να λειτουργήσουν οι περισσότερες από τις ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές. Η ανταλλαγή απόψεων σε μια μικρή ομάδα ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση και τη συνοχή της ομάδας, ευνοεί τη διαπροσωπική μάθηση, διευκολύνει την ανάληψη ευθυνών και συνεισφέρει στην καλλιέργεια ικανοτήτων ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας (πρβλ. Noye & Diveteau, 1998: 98).

Η οργάνωση της εργασίας σε μικρές ομάδες ακολουθεί τις βασικές αρχές της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης (Ματσαγγούρας, 1998: 499–526). Η συγκρότηση των μικρών ομάδων (υποομάδων) μπορεί να είναι τυχαία, εκτός αν η δημιουργία υποομάδων είναι επιβεβλημένο – από τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο της μαθησιακής δραστηριότητας – να γίνει στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων (για παράδειγμα ομάδες με εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας, εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα, εκπαιδευτικούς που μοιράζονται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον κ.ά.).

Στο πλαίσιο της ευέλικτης αυτής τεχνικής μπορούμε να αξιοποιήσουμε διάφορες παραλλαγές της όπως την **τεχνική της «συνεργατικής συναρμολόγησης»²⁵ (jigsaw)** ή την **τεχνική του «αγώνα λόγων» (αντιπαράθεσης απόψεων)**.

3.2.5. Σχέδια εργασίας (μέθοδος project)

Τα σχέδια εργασίας (μέθοδος project) προσφέρουν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους και να συνδέσουν τη μάθηση με τα ενδιαφέροντά τους και την επαγγελματική τους ζωή, συμμετέχοντας οι ίδιοι ενεργητικά σε μια διερευνητικού τύπου μάθηση (Δεδούλη, 2005: 417–424).

Η ανάπτυξη σχεδίου εργασίας στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος ακολουθεί τις βασικές φάσεις της μεθόδου (Frey, 1986, Ματσαγγούρας, 2002):

- ανάπτυξη προβληματισμού,
- επιλογή θέματος,
- συλλογικός προγραμματισμός,

²⁵ Η τεχνική αυτή αναπτύχθηκε από τον Aronson και διασκευάστηκε από τον Slavin. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει την ευθύνη της παρουσίασης ενός επιμέρους θέματος στους υπολοίπους. Τα μέλη από διαφορετικές ομάδες με το ίδιο θέμα συγκεντρώνονται για να ανταλλάξουν απόψεις και για να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Στη συνέχεια επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες και παρουσιάζουν στους υπολοίπους το θέμα τους. Ακολουθεί η σύνθεση της ομαδικής εργασίας και η παρουσίαση στην ολομέλεια (Παπανδρέου, 2001: 448).

- χωρισμός σε ομάδες,
- ενδοομαδικός προγραμματισμός,
- διεξαγωγή του έργου,
- παρουσίαση,
- ανατροφοδότηση.

Ενδεικτικά, οι θεματικοί άξονες των σχεδίων εργασίας μπορούν να αναφέρονται στη:

- διδακτική πράξη (νέες διδακτικές προσεγγίσεις),
- δημιουργία/παραγωγή πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού,
- αναμόρφωση Α.Π.,
- έρευνα,
- ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- ανάπτυξη νέων μοντέλων διοίκησης σχολείων,
- συγκρότηση εργαστηρίων που θα ασχολούνται με προβλήματα ζωής στην κοινότητα κ.ά.

3.2.6. Διερευνητική μέθοδος

α) Μελέτη περίπτωσης / Ανάλυση εκπαιδευτικού περιστατικού

Στο πλαίσιο αυτής της τεχνικής προτείνεται η ανάλυση μιας περίπτωσης η οποία βρίσκεται πολύ κοντά στην πραγματικότητα των εκπαιδευομένων και συνδέεται στενά με το αντικείμενο προβληματισμού του προγράμματος. Επιχειρείται δηλαδή μια σύνδεση ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς και την πραγματική ζωή.

Ο επιμορφωτής παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο περιστατικό, το οποίο όμως εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, και παρέχει διευκρινίσεις και άλλα στοιχεία χρήσιμα για τη βαθύτερη κατανόησή του. Η έκθεση της περίπτωσης μπορεί να γίνει μέσω γραπτού κειμένου, μαγνητοσκοπημένου υλικού, ηχητικού ντοκουμέντου ή προφορικά. Θα πρέπει να τονιστεί ότι την πρωτοβουλία της παρουσίασης ενός εκπαιδευτικού περιστατικού από τον χώρο εργασίας του μπορεί να αναλάβει και κάποιο μέλος της ομάδας. Ο επιμορφωτής μπορεί να λειτουργήσει καθοδηγητικά, θέτοντας συγκεκριμένα ερωτήματα για μια πολύπλευρη και σε βάθος ανάλυση του συγκεκριμένου περιστατικού, ή απλώς να ζητήσει τον ελεύθερο σχολιασμό του. Οι επιμορφούμενοι, συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες εντός ή εκτός του χρόνου του επιμορφωτικού προγράμματος, εκπονούν μια «αναφορά». Οι «αναφορές» όλων των ομάδων παρουσιάζονται στην ολομέλεια, συζητιούνται και καταβάλλεται προσπάθεια δημιουργικής σύνθεσής τους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ως μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια μαγνητοσκοπημένη διδασκαλία, ένα αποσπάσιμα από το Πρακτικό των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων ενός συγκεκριμένου σχολείου ή ένα υποθετικό σενάριο.

Περιστατικό σχολικής βίας (πραγματικό περιστατικό): Ο Γιάννης, ένα μικρόσωμο και αδύναμο σωματικά παιδί, μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου ενός σχολείου στο κέντρο μιας μεγαλούπολης, πέφτει θύμα εκφοβισμού από ομάδα συμμαθητών του που είναι σωματώδεις. Δέχεται συστηματικά λεκτικές προκλήσεις (κυρίως πειράγματα, βωμολοχίες, υποτιμητικά σχόλια) και «υπόγειες» επιθέσεις μέσω διαρροής άσχημων φημών για το πρόσωπό του. Ο Γιάννης δυσανασχετεί, αλλά δεν μπορεί να αντιδράσει. Το φαινόμενο επαναλαμβάνεται καθημερινά στους διαδρόμους και στο προαύλιο του σχολείου. Ο μαθητής, μετά από έναν περίπου μήνα, το λέει στους γονείς του, αυτοί επισκέπτονται το σχολείο και εκθέτουν την κατάσταση στη διευθύντρια. Το μεσημέρι εκείνης της ημέρας και πριν η διευθύντρια προλάβει να πάρει οποιοδήποτε μέτρο, η ομάδα των συμμαθητών περιμένει τον Γιάννη στην έξοδο του σχολείου, του επιτίθεται, πολύ βίαια αυτή τη φορά, και τον στέλνει στο νοσοκομείο με κάταγμα στο χέρι.

β) Λύση προβλήματος

Η τεχνική αυτή έχει αρκετά κοινά σημεία με τη μελέτη περίπτωσης, την προσομοίωση και τη λήψη απόφασης. Αποτελεί μια μορφή διερευνητικής μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτής της τεχνικής οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται στην αναζήτηση λύσεων για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και στην επεξεργασία τρόπων εφαρμογής τους. Καλούνται επίσης να εμβαθύνουν στις αιτίες του προβλήματος, να διατυπώσουν πιθανές εναλλακτικές λύσεις και να αξιολογήσουν τις πιθανές αντιδράσεις και αντιστάσεις των εμπλεκόμενων ή των ομάδων αναφοράς.

Παραθέτουμε στη συνέχεια ως παραδείγματα προβλημάτων δύο πραγματικά περιστατικά, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας, σε επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών.

Αδιαφορία μαθητών: Σε Λύκειο επαρχιακής πόλης ομάδα τεσσάρων μαθητών της Β΄ Λυκείου, τις δύο τελευταίες εβδομάδες του σχολικού έτους, μετά το Πάσχα, δείχνουν τέτοια αδιαφορία για την εκπαιδευτική διαδικασία, που αρνούνται συστηματικά να μπουν στην τάξη. Προτιμούν να περιφέρονται διαρκώς στο προαύλιο του σχολείου και να μπαίνουν στην τάξη τα τελευταία 5΄ του μαθήματος. Παρακαλούν τους καθηγητές να μην τους βάζουν απουσία και στις επανειλημμένες συστάσεις των καθηγητών τους να προσέλθουν στην τάξη οι τέσσερις μαθητές απαντούν ότι δεν μπορούν να συμμορφωθούν.

Πώς θα επιλύατε ως διδάσκοντες το συγκεκριμένο πρόβλημα;

Ο Πέτρος, μαθητής της Γ΄ Δημοτικού, αρνιόταν σταθερά να γράψει οτιδήποτε του ζητούσε η δασκάλα του στο σχολείο. Στα διαλείμματα, κάθε φορά που συναντούσε τον Μίμη, συμμαθητή του από την Αλβανία, τον έφτυνε. Παράλληλα έβριζε με εκφράσεις ασυνήθιστες για την ηλικία του. Οι γονείς του, όταν ενημερώθηκαν για τη συμπεριφορά του, επέρριψαν την ευθύνη στη δασκάλα και στο σχολείο γενικότερα.

Σημείωση: Ο πατέρας του Πέτρου ήταν απόστρατος αξιωματικός και η μητέρα του, πτυχιούχος Α.Ε.Ι., αντιμετώπιζε σοβαρό πρόβλημα υγείας (σκλήρυνση κατά πλάκας).

Πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, το συγκεκριμένο πρόβλημα;

γ) Λήψη απόφασης

Η λήψη απόφασης διαφοροποιείται από τη λύση προβλήματος, ως προς το ότι οι συμμετέχοντες καλούνται όχι μόνο να αντιμετωπίσουν μια προβληματική κατάσταση, αλλά και να αποφασίσουν για το τι πρέπει να γίνει στη βάση αξιολογικών κριτηρίων, σταθμίζοντας τις συνέπειες κάθε απόφασης. Μέσα από την τεχνική αυτή αναδεικνύονται εσωτερικές συγκρούσεις, ενεργοποιούνται ηθικά διλήμματα και αναδύονται στοιχεία της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας κάθε εκπαιδευτικού.

Προβληματική κατάσταση (πραγματικό περιστατικό): Η Μαρία, μαθήτρια της Β' Λυκείου, με ικανοποιητική επίδοση και συμμετοχή στο μάθημα, σταδιακά από τον Δεκέμβρη αποστασιοποιείται από την εκπαιδευτική διαδικασία και χάνει το ενδιαφέρον της για το σχολείο. Ο μαθηματικός το παρατηρεί και προσπαθεί να καταλάβει τι της συμβαίνει. Κάποια μέρα την παρατηρεί να διαβάζει κάτι που έχει κρυμμένο κάτω από το θρανίο της. Διαπιστώνει ότι πρόκειται για ένα περιοδικό. Το τραβάει απότομα και βλέπει ότι είναι το περιοδικό *Το παιδί μου κι εγώ*. Δεν ξέρει πώς να αντιδράσει. Στέκει αμήχανος. Οι άλλες μαθήτριες χαμογελούν πονηρά... Η Μαρία, σε κατ' ιδίαν συζήτηση που ακολουθεί, παραδέχεται ότι είναι έγκυος και παρακαλεί τον καθηγητή να μην αποκαλύψει τίποτα ούτε στους γονείς της ούτε στον διευθυντή του σχολείου. Του ζητά χρονικό περιθώριο δέκα ημερών, για να ρυθμίσει μόνη της το ζήτημα...

Ποια απόφαση θα παίρνατε ως καθηγητής της Μαρίας;

δ) Τεχνική κρίσιμων περιστατικών

Η τεχνική των κρίσιμων περιστατικών του Flanagan (1954: 327–358) αποτελεί μια ευέλικτη τεχνική και ο συνδυασμός της με τη μελέτη περίπτωσης, όπως άλλωστε και με την προοπτική των προβολικών μεθόδων, έχει μεγάλο ενδιαφέρον.

Ο επιμορφωτής, μετά την αφήγηση ενός περιστατικού που προκάλεσε ένταση στη σχολική τάξη ή στη σχολική κοινότητα (για παράδειγμα, ο διαπληκτισμός ενός εκπαιδευτικού με έναν μαθητή ή το άγγιγμα ενός εκπαιδευτικού που έγινε αντιληπτό από μια μαθήτρια ως παρενόχληση), ζητά από τα μέλη της ομάδας, αφού επιλέξουν έναν ρόλο, να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το περιστατικό αυτό στο «προσωπικό τους ημερολόγιο» ή σε κάποιου άλλου τύπου αυτοαναφορικό κείμενο. Κάθε επιμορφούμενος μπορεί να επιλέξει μεταξύ αρκετών ρόλων: του εκπαιδευτικού που ενεπλάκη στο περιστατικό, κάποιου συναδέλφου του, του μαθητή, κάποιου άλλου μαθητή της τάξης, του διευθυντή του σχολείου, του γονέα του μαθητή κτλ. Στη συνέχεια οι επιμορφούμενοι αναλύουν το περιστατικό και μοιράζονται τις σκέψεις τους και τα όσα έχουν γράψει.

Η τεχνική αυτή βοηθά στη βαθύτερη διερεύνηση προσωπικών στάσεων και αξιών καθώς και στη διεύρυνση του πλαισίου αναφοράς των συμμετεχόντων μέσω των πολλών διαφορετικών προοπτικών θέασης του συγκεκριμένου περιστατικού.

3.2.7. Παιχνίδι ρόλων

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες το παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιείται ως μια βασική εκπαιδευτική δραστηριότητα σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, σε προγράμματα εκπαίδευ-

σης ενήλικων και ειδικότερα σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες στο παιχνίδι ρόλων καλούνται να υποδυθούν έναν ρόλο σε μια δεδομένη δραστηριότητα, αναπαράγοντας έτσι μια κατάσταση ή ένα περιστατικό της πραγματικής ζωής.

Μ' αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες έχουν «άμεση» εμπειρία των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του άλλου (αυτού δηλαδή του οποίου τον ρόλο υποδύονται), στον βαθμό που τα πρόσωπα αντιλαμβάνονται το ένα το άλλο και επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα από ανάλογες αναπαραστάσεις που το καθένα έχει για τον ρόλο του άλλου σε σχέση με τον δικό του. Έχουν επίσης τη δυνατότητα να διερευνήσουν την αλληλεπίδραση της τυπικής δομής του ρόλου και των προσωπικών εκδοχών ερμηνείας και «εκτέλεσης» του ρόλου (Kohut, 1976: 114, Glassberg & Ojia, 1981: 64, Melnick, 1991: 63).

Το παιχνίδι ρόλων και ιδιαίτερα η αντιστροφή ρόλων (role-reversal) βοηθούν το άτομο να αναπτύξει ενσυναίσθηση, να μπει στη θέση του άλλου, να νιώσει τα συναισθήματά του και να δει τα πράγματα από μία διαφορετική σκοπιά (Hamilton, 1976: 233–250).

Έτσι, ο καθηγητής, για παράδειγμα, που καλείται να υποδυθεί τον ρόλο του μαθητή έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει πληρέστερα πώς σκέπτεται και πώς νιώθει ένας μαθητής. Έχει επίσης τη δυνατότητα να αντιληφθεί ότι τα αίτια μιας δυσλειτουργικής επικοινωνίας ανάμεσα στον ίδιο και τον μαθητή δε θα πρέπει να αναζητούνται μόνο στη μία πλευρά, αλλά να κατανοήσει την κυκλικότητα και την αλληλοσύνδεση συμπεριφορών και συναισθημάτων καθηγητή–μαθητή. Ως εκ τούτου, μπορεί ο καθηγητής να θελήσει να δοκιμάσει νέους τρόπους επικοινωνίας.

Η προετοιμασία του παιχνιδιού ρόλων πρέπει να είναι ιδιαίτερη προσεκτική. Πριν από την έναρξη της δραστηριότητας πρέπει να δίνεται πάντα κάποιος χρόνος στους συμμετέχοντες, ώστε να αναπτύξουν τη γνωστική και τη συναισθηματική ετοιμότητα που απαιτείται για την αντιμετώπιση του ρόλου. Επίσης, στο τέλος της διαδικασίας πρέπει να προβλέπεται χρόνος για την «επιστροφή στην πραγματικότητα» και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού.

Ο επιμορφωτής πρέπει να ετοιμάσει ένα απλό σενάριο που να είναι κοντά στα προβλήματα των εκπαιδευτικών και το οποίο να αφορά δύο ή περισσότερους ρόλους. Δημιουργεί «κάρτες ρόλων», στις οποίες αναγράφονται τα στοιχεία των προσώπων, και παρουσιάζει το πλαίσιο της ιστορίας. Μπορεί να καθοδηγήσει με ακρίβεια τα μέλη της ομάδας στην «εκτέλεση» των ρόλων τους ή, αντίθετα, να τα ενθαρρύνει να διαμορφώσουν ελεύθερα τους ρόλους τους, μέσα από ανοικτή συναλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν εθελοντικά τους ρόλους τους. Κάθε ρόλος μπορεί να παιχτεί από περισσότερα άτομα, ώστε να αναδυθούν όλες οι «εσωτερικές απόψεις–φωνές» του ρόλου, η αμφιθυμία και τα πιθανά διλήμματα του φορέα του ρόλου.

Είναι σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα μέλη της ομάδας να λάβουν μέρος στο παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες μπορούν να διαμορφώσουν ζευγάρια ή τριάδες και να παίζουν παράλληλα. Θα πρέπει ωστόσο να υπάρχει πάντα η δυνατότητα σε κάποιον να μην υποδυθεί έναν ρόλο, εάν δεν το επιθυμεί. Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παρατηρητής της διαδικασίας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην ομάδα.

3.2.8. Προσομοίωση

Η προσομοίωση είναι μια μορφή δραστηριότητας που επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων. Πολύ συχνά συναντάμε τον όρο σε περιβάλλοντα πληροφορικής και πολυμέσων ή σε προγράμματα εκπαίδευσης οδηγών, πιλότων, αστροναυτών κ.ά.

Υπάρχουν αρκετές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την προσομοίωση οι μελετητές. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι στην προσομοίωση οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν μόνο νοητά στην αναπαράσταση μιας κατάστασης και ότι η προσομοίωση διαφοροποιείται από το παιχνίδι ρόλων ως προς το ότι οι εκπαιδευόμενοι δε δρουν με θεατρικό τρόπο. Άλλοι μελετητές όμως υποστηρίζουν ότι η προσομοίωση αναφέρεται σε σύνθετες και απαιτητικές καταστάσεις της πραγματικής ζωής και συμπεριλαμβάνει την υπόδυση ρόλων (Cash, 1983: 6–8).

Είναι πολύ σημαντικό ο επιμορφωτής να διαμορφώσει (ή να επιλέξει) μια κατάλληλη ιστορία, η οποία να ανταποκρίνεται σε καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ζωή, έτσι ώστε να κεντριστεί το ενδιαφέρον τους και να συμμετάσχουν δημιουργικά. Οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφθούν πώς θα συμπεριφέρονταν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, να προβληματιστούν για τις διαφορετικές πλευρές ενός ζητήματος και να προχωρήσουν στην ανασύσταση της κατάστασης.

Απαραίτητη, σε κάθε περίπτωση, είναι η σύνδεση των συμπερασμάτων με το μαθησιακό αντικείμενο ή με το αντικείμενο προβληματισμού της ευρύτερης θεματικής ενότητας.

Ενδεικτικά, δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις προσομοίωσης που θα μπορούσαν να προταθούν στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών είναι η προσομοίωση συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων ενός σχολείου, ο οποίος καλείται να αντιμετωπίσει ένα σοβαρό πρόβλημα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητή, ή η προσομοίωση συνεδρίασης της Επιτροπής Παιδείας του Δήμου της περιοχής.

3.2.9. Βιωματικές ασκήσεις – Αξιοποίηση κειμένων αυτοαναφοράς

Στην ποικιλία των ενεργητικών–συμμετοχικών μεθόδων και τεχνικών θα μπορούσε να συμπεριληφθούν και οι βιωματικές ασκήσεις (ασκήσεις ευαισθητοποίησης στην επικοινωνία, συνειδητοποίησης –awareness raising– ενίσχυσης της αυτοαποδοχής και της αποδοχής των άλλων κτλ.). Οι ασκήσεις αυτές, πλαισιωμένες πάντα με αναστοχασμό, κινητοποιούν τη νόηση και το συναίσθημα, ώστε οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν εναίσθηση (insight) και ενσυναίσθηση (empathy).

Βιωματικές ασκήσεις θα πρέπει να προτείνονται στην ομάδα των επιμορφουμένων μόνο από ψυχολόγους–ψυχοθεραπευτές ή επιμορφωτές ειδικά εκπαιδευμένους στην αξιοποίηση τέτοιων μεθόδων (Evans, 1994, Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003).

Τα **κειμένα αυτοαναφοράς** λειτουργούν ως υλικό το οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να χρησιμοποιήσουν, ώστε:

- να στοχαστούν κριτικά για το πώς διαμορφώθηκαν οι αναπαραστάσεις τους
- να αναγνωρίσουν τους κοινωνικούς θεσμικούς περιορισμούς που ίσως έκαναν τη σχολική τους ζωή λιγότερο ικανοποιητική

- να επανελέγξουν τις αντιλήψεις και τις αξίες τους
- να ξαναδούν την αυτοεικόνα τους
- να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική τους θεωρία.

Στα κείμενα αυτοαναφοράς κατατάσσονται, μεταξύ άλλων:

- Οι αφηγήσεις ζωής.** Παραπέμπουν στην υποκειμενική ερμηνεία της εμπειρίας, αναδεικνύοντας τα σημεία τομής της προσωπικής ιστορίας του εκπαιδευτικού με την ιστορία της εποχής του και την επαγγελματική του πορεία (Wallace, 1989: 21, Goodson, 1995: 188).
- Οι διηγήσεις διδασκαλίας.** Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν περιστατικά από τη σχολική ζωή με πρωταγωνιστές μαθητές, συναδέλφους ή τους ίδιους. Τα περιστατικά αυτά μελετώνται και αναλύονται σε ομάδες συναδέλφων ή κατά μόνας (πρβλ. «Μελέτη περίπτωσης»).
- Το προσωπικό ημερολόγιο.** Ο εκπαιδευτικός περιγράφει συστηματικά κάποιες ώρες διδασκαλίας, τις σχολιάζει, τις αναλύει, ερμηνεύει τις επιλογές του, ανιχνεύει τους λόγους αυτών των επιλογών και προβληματίζεται για τα αποτελέσματά τους.
- Η αυτοβιογραφία**²⁶ (Elbaz, 1987: 52).
- Η μελέτη του κύκλου ζωής ή του κύκλου επαγγελματικής ζωής** (Butt, 1990: 257).

Οι αυτοβιογραφικές αναφορές ενισχύουν τη συνειδητότητα των εκπαιδευτικών, επειδή, όπως έχει ήδη λεχθεί, δημιουργούν «γέφυρες» ανάμεσα στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον, αναδεικνύοντας τα σημεία που συνδέουν την προσωπική τους ιστορία με τις παιδαγωγικο-διδασκαλικές αντιλήψεις τους. Τα κείμενα αυτά είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν και στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

3.2.10. Καταιγισμός ιδεών (*brain storming*)

Πρόκειται για την πολύπλευρη προσέγγιση ενός ζητήματος ή μιας έννοιας μέσω της ελεύθερης έκφρασης ιδεών από τους συμμετέχοντες στην ομάδα. Ζητείται δηλαδή από τους επιμορφούμενους να εκφράσουν τελείως ελεύθερα και με γρήγορο ρυθμό όσο περισσότερες ιδέες μπορούν, χωρίς να λογοκρίνουν τον εαυτό τους. Αφού καταγραφούν οι ιδέες αυτές, ταξινομούνται σε κατηγορίες, συζητούνται, σχολιάζονται και στη συνέχεια επιχειρείται μια σύνθεση όλων αυτών που συζητήθηκαν.

Ο καταιγισμός ιδεών (ή «ιδεοθύελλα») μπορεί, σε συνδυασμό και με άλλες μεθόδους, να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως.

3.2.11. Εκπαιδευτικές/επιμορφωτικές επισκέψεις – Συνεντεύξεις με ειδικούς επιστήμονες, ερευνητές, ανθρώπους του λόγου, της τέχνης, του πολιτισμού

Η επίσκεψη σε έναν εκπαιδευτικό-εργασιακό χώρο, έναν χώρο πολιτισμικής αναφοράς, έναν

²⁶ Το βιβλίο του Mac Cort *Ο δάσκαλος. Μια αυτοβιογραφία* (2005, εκδ. SCRIPTA) αποτελεί ένα καλό παράδειγμα αυτών των προσεγγίσεων.

χώρο τέχνης, έναν ερευνητικό χώρο κτλ. μπορεί να αποτελέσει μια ακόμη ενδιαφέρουσα επιμορφωτική δραστηριότητα για άντληση εμπειρίας και γνώσης. Κατά την εκπαιδευτική επίσκεψη δίνεται στους συμμετέχοντες η ευκαιρία να παρατηρήσουν, να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να προβληματιστούν. Οι επισκέψεις, για παράδειγμα, εκπαιδευτικών της μίας βαθμίδας σε σχολεία της άλλης βαθμίδας ή σε Α.Ε.Ι., καθώς και οι επισκέψεις σε άλλου τύπου σχολεία (π.χ. εσπερινά, διαπολιτισμικά, Δεύτερης Ευκαιρίας κτλ.) ή και σε σχολεία άλλων χωρών βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, εκτός των άλλων, να αντιληφθούν πληρέστερα την εκπαιδευτική διαδρομή των μαθητών τους και τις ανάγκες τους.

Η παρακολούθηση, επίσης, θεατρικών παραστάσεων, κινηματογραφικών έργων, συναυλιών κ.ά. θα μπορούσε –πέραν των αφορμών για ανάπτυξη προβληματισμού– να επιδράσει θετικά στην ίδια τη δυναμική της ομάδας των επιμορφουμένων.

Σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, τέλος, θα μπορούσε να προσκληθεί ένα πρόσωπο εγνωσμένης αξίας και προσφοράς σε τομείς σχετικούς με την εκπαίδευση ή τον πολιτισμό, με σκοπό να παραχωρήσει μια συνέντευξη στους ίδιους τους επιμορφουμένους. Η συνέντευξη θα μπορούσε να είναι ελεύθερη ή ημιδομημένη, ώστε να περιστραφεί και σε θέματα που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς ή που συνδέονται με τα γνωστικά τους αντικείμενα.

3.2.12. Αξιοποίηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού (*teacher's portfolio*)

Ο φάκελος (portfolio) υλικού του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο αναστοχασμού, είναι προσωπικός και διαμορφώνεται από τον ίδιο εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει και την ευθύνη της τήρησής του (Graves & Sustein, 1992: 5–6). Σ' αυτόν μπορεί να συμπεριλάβει εργασίες που έχει αναθέσει στους μαθητές του, περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων που οργάνωσε και υλοποίησε στην τάξη του, φύλλα εργασίας που μοίρασε στους μαθητές, επιστημονικά κείμενα που λειτούργησαν υποστηρικτικά στο διδακτικό του έργο (εισηγήσεις σε συνέδρια, άρθρα σε εκπαιδευτικά περιοδικά ή κεφάλαια σε βιβλία), οπτικοακουστικό υλικό που χρησιμοποίησε, δείγματα από διορθωμένα γραπτά μαθητών, αυτοαξιολογικά σχόλια, επισημάνσεις για στοιχεία του έργου του που χρειάζονται βελτίωση κτλ.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να καταφέρει να συμπεριλάβει στον φάκελό του δείγματα δουλειάς που τον αντιπροσωπεύουν και τα οποία παρουσιάζουν ενδιαφέρον για ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους (Bowman, 1999), αυτοαξιολογικά σχόλια και προσωπικούς μελλοντικούς στόχους της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Barkley & Cohn, 1999).

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο μιας ομάδας εργασίας που έχει συμφωνήσει να εργαστεί με βάση τους φακέλους, μελετώνται οι φάκελοι αυτοί. Μέσα από τη συζήτηση και τις αξιολογικές κρίσεις των συναδέλφων του ο εκπαιδευτικός στοχάζεται κριτικά για τη διδακτική πράξη. Συχνά ο εκπαιδευτικός, μετά την ανατροφοδότηση που παίρνει, αποφασίζει να δοκιμάσει νέες πρακτικές, αλλάζοντας στοιχεία που ως τότε θεωρούσε δεδομένα.

Παραθέτουμε ένα παράδειγμα αυτοαξιολογικού σχολίου και στόχων από αυθεντικό φάκελο φιλολόγου που εργάζεται σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

«...Επέλεξα να βάλω στον φάκελο αυτή την εργασία, γιατί τη δουλέψαμε πάρα πολύ και μας κούρασε. Καταφέραμε ωστόσο να φτάσουμε κάποιους γενικούς και υψηλούς στόχους του γλωσσικού γραμματισμού.

Η διδασκαλία του κειμένου αυτού ήταν ένας αγώνας για μένα και για τους μαθητές μου, προκειμένου να κατανοήσουν ένα δύσκολο κείμενο. Προσπάθησα με χίλιους τρόπους να δώσω να καταλάβουν το νόημα και οι δυνατοί και οι αδύνατοι μαθητές: έδωσα ένα εκλαϊκευμένο κείμενο, έγραψα μία απλουστευμένη διασκευή του κειμένου πλάι στο πρωτότυπο κείμενο σε δύο στήλες, έδωσα τις συνώνυμες λέξεις, κατασκεύασα δειγματικό πλάνο για τη μελέτη της δομής και τρία διαφορετικά φύλλα εργασίας.

Δυνατά σημεία της ενότητας που δίδαξα ήταν: α) Οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν ένα δύσκολο κείμενο, ώστε να μη φοβούνται πια τα δύσκολα κείμενα. β) Έμαθαν κάποια ενδιαφέροντα πράγματα σχετικά με τη ζωγραφική και τα μουσεία. γ) Εξοικειώθηκαν με ένα πλούσιο λεξιλόγιο. δ) Δούλεψαν τη δομή των κειμένων.

Τα αδύνατα σημεία ήταν: α) Η δομή δεν έγινε κατανοητή από τους αδύνατους μαθητές, γιατί το κείμενο ήταν δύσκολο. β) Δουλεύτηκαν πολλοί στόχοι ταυτόχρονα πάνω στο ίδιο κείμενο και οι μαθητές κουράστηκαν.

Τέλος, δεν ξέρω αν τόση εργασία από μέρους μου έπιασε τόπο ή αν οι στόχοι μου θα μπορούσαν να επιτευχθούν με ευκολότερο τρόπο. Οι μαθητές είπαν ότι όλα ήταν χρήσιμα γι' αυτούς, επομένως κατά κάποιον τρόπο δικαιώνομαι... Σκέφτηκα πολύ και νομίζω ότι κάτι έμαθα από όλα αυτά...»

Στόχοι για το μέλλον: α) Να θέτω για κάθε κείμενο έναν μόνο στόχο. β) Να επιμένω όλοι οι μαθητές (στο μέτρο του δυνατού) να κατακτήσουν αυτόν τον στόχο. γ) Να διατυπώνω καλύτερα τις ερωτήσεις. δ) Να βάζω απλούστερες εργασίες...»

Είναι σημαντικό να τονίσουμε δύο βασικές προϋποθέσεις, ώστε ο φάκελος να λειτουργήσει ως εργαλείο αναστοχασμού, διαρκούς βελτίωσης και επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού: πρώτον, τη βεβαιότητα ότι ο φάκελος τηρείται όχι για να κριθεί και να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός από κάποιον εξωτερικό παράγοντα, αλλά για να βοηθηθεί ο ίδιος, και, δεύτερον, τη διασφάλιση δημοκρατικού κλίματος και σχέσεων ισοτιμίας στην ομάδα εργασίας του επιμορφωτικού ή αναπτυξιακού προγράμματος.

3.3. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ

Η εποπτεία αποτελεί μία διαδεδομένη μέθοδο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Η *κλασική εποπτεία* έχει τη μορφή μιας ιεραρχικής σχέσης όπου ο επόπτης-σύμβουλος παρατηρεί τον εκπαιδευτικό στην τάξη και στη συνέχεια του ασκεί κριτική και τον συμβουλεύει. Το σχήμα αυτής της εποπτείας είναι συνδεδεμένο με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και έχει κατηγορηθεί για στοιχεία αυθαιρεσίας, στον βαθμό κατά τον οποίο ο επόπτης-σύμβουλος λειτουργεί ως φορέας μιας απόλυτης αλήθειας, χωρίς συγκεκριμένα και σαφή κριτήρια.

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο έχουν αναπτυχθεί σχήματα «εποπτείας», κατά τα οποία ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον σύμβουλο με δική του, ελεύθερη επιλογή.

Έτσι, κατά την *αναπτυξιακή εποπτεία* (Wallace, 1989: 95) η επιλογή για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μετατίθεται από την «εξωτερική επιβολή» του επόπτη στην προσωπική απόφαση

ση του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια και σε έναν κύκλο συναντήσεων, πριν και μετά την παρατήρηση τάξης, ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τις επιθυμητές αλλαγές στην πρακτική του. Σε μια πορεία αυτονομίας, ενεργά και συνειδητά, μέσω της συνεργατικής διαδικασίας με τον σύμβουλο-επιμορφωτή, επιλέγει ο ίδιος τους στόχους της επαγγελματικής του ανάπτυξης και προχωρά στην υλοποίησή τους.

Στο πλαίσιο της αναπτυξιακής εποπτείας είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν η συμμετοχική παρατήρηση, το portfolio του εκπαιδευτικού, καθώς και αυτοαναφορικά κείμενα.

Θα πρέπει να σημειωθεί, τέλος, ότι η αναπτυξιακή εποπτεία μπορεί να λειτουργήσει εξαιρετικά και με ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι μοιράζονται το ίδιο ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

3.4. ΕΡΕΥΝΑ – ΔΡΑΣΗ (ACTION RESEARCH)

Από τη δεκαετία του 1980 η ανάγκη αναμόρφωσης του διεθνούς πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οδήγησε σε εναλλακτικές προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες ήταν απαραίτητη η μετατόπιση της έμφασης από την παρουσίαση πορισμάτων ακαδημαϊκών ερευνών στη διενέργεια ερευνών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (McNiff, 1988: 137). Μια τέτοια εναλλακτική επιμορφωτική πρακτική προτείνει η εκπαιδευτική έρευνα-δράση, η οποία προσπαθεί να υπερβεί την αντίληψη ότι η θεωρία –που διαμορφώνεται σε «πραξιακό» κενό και κυρίως στον ακαδημαϊκό χώρο– μπορεί να καθοδηγήσει την εκπαιδευτική πράξη. Αναγνωρίζοντας ότι η εκπαιδευτική πράξη, ως επικοινωνιακή διαδικασία, δεν επαναλαμβάνεται μηχανιστικά και θεωρώντας την εκπαιδευτική εμπειρία ως σταθερή βάση για την επαγγελματική γνώση, αναθέτει στον εκπαιδευτικό πρωτεύοντα ρόλο στην επιμορφωτική διαδικασία.

Η πρόταση αυτή έχει τις ρίζες της στο κίνημα του εκπαιδευτικού-ερευνητή ως «επαγγελματία με διευρυμένες ικανότητες» (Stenhouse, 1975: 143–144), το οποίο ξεκίνησε από τη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του 1970 και σχετίστηκε άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη ως μια ερευνητική διαδικασία (McNiff κ.ά., 1996: 9). Οι δύο διαδικασίες (διδασκαλίας και έρευνας) αλληλεξαρτώνται και μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη (Τσάφος και Κατσαρού, 2000: 69). Η σύνδεση μάλιστα έρευνας και διδασκαλίας μέσω της έρευνας-δράσης βοηθά τον εκπαιδευτικό όχι μόνο να διερευνήσει την πρακτική του και να προσπαθήσει να την κατευθύνει σε μια προοπτική βελτίωσης, αλλά και να αναζητήσει τις αρχές και τις εκπαιδευτικές αξίες (Elliott, 1995: 10) που καθοδηγούν αυτή την πρακτική, καθώς και τη σχέση τους με το κοινωνικό/εκπαιδευτικό περιβάλλον (Carr & Kemmis, 1997: 219).

Η έρευνα-δράση ορίζεται ως «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης η οποία περιλαμβάνει ως ερευνητές τους ίδιους τους συμμετέχοντες, με την προοπτική να βελτιωθεί στο πλαίσιο της η ποιότητα της δράσης» (Somekh, 1988: 164). Χαρακτηρίζεται από συστηματική διερεύνηση, η οποία ενεργοποιεί τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην κοινωνική κατάσταση (εκπαιδευτικούς), και από συμμετοχικές διαδικασίες: οι κοινωνικοί δρώντες συμμετέχουν στις αποφάσεις και έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν οι ίδιοι πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που τους αφορούν άμεσα. Επίσης, η έρευνα-δράση έχει ουσιαστικά συνεργατικό χαρακτήρα (Henry & Kemmis, 1993: 17). Δεν αντιμετωπίζει τους ανθρώπους της πράξης (εκπαιδευτικούς) ως αντικείμενα για έρευνα ή ως παθητικούς δέκτες επιμορφωτικών διαδικασιών, αλλά τους ενθαρρύνει να δουλεύουν

μαζί με τους εξωτερικούς ερευνητές (συμβούλους επιμορφωτές), ως υποκείμενα που έχουν συνείδηση και ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης (Carr & Kemmis, 1997: 241).

Βασικό στοιχείο της έρευνας-δράσης είναι επίσης η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική (Κοσμίδου, 1989: 32). Η πρακτική σοφία του ανθρώπου της δράσης είναι κύρια πηγή γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές στηρίζονται στην εμπειρία τους και μέσα από αυτήν ψάχνουν τους τρόπους και τα μέσα που θα βελτιώσουν τη δράση τους και θα τους βοηθήσουν να ασκούν καλύτερα το επάγγελμά τους. Η ανάμειξή τους βέβαια με την πρακτική δε σημαίνει και εγκατάλειψη της θεωρίας, αλλά ανάληψη του καθήκοντος να διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πρακτική ως τον πιο τεκμηριωμένο τρόπο ανάπτυξης και των δύο. Η έρευνα-δράση εμπλέκει τους επαγγελματίες στη διαδικασία της «θεωρητικοποίησης» της πρακτικής τους. Οι θεωρίες που αναπτύσσουν όσοι διενεργούν την έρευνα υποβάλλονται σε κριτική εξέταση. Ο βασικός κρίκος που συνδέει τη θεωρία με την πράξη είναι ο στοχασμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η έρευνα-δράση είναι διαδικασία κριτική και αναστοχαστική. Ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε κριτική διερεύνηση της δράσης τους, που μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη θεωριών δράσης (Day, 2003: 91).

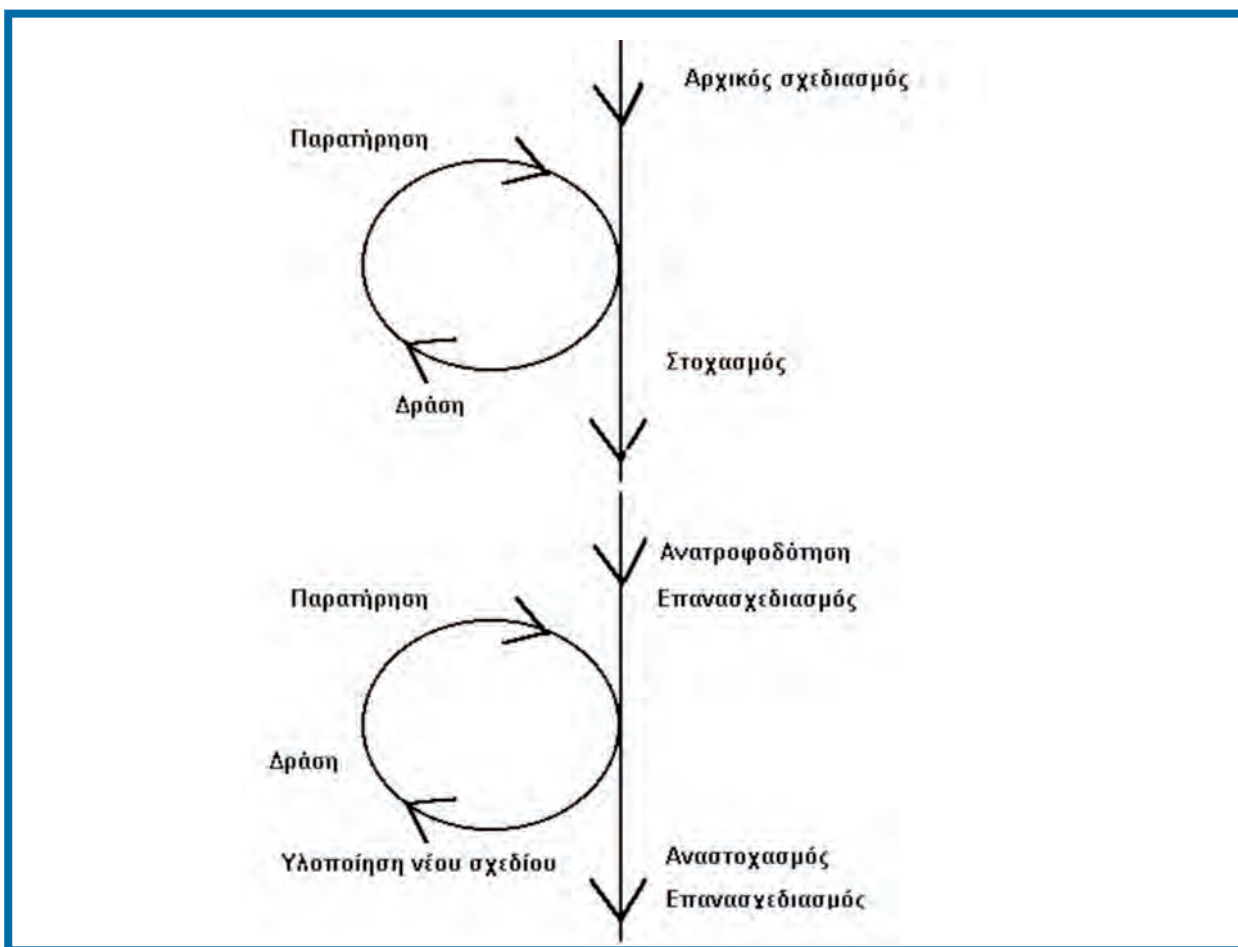
Αφού αναλύσαμε τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης, μπορούμε να παραθέσουμε έναν ορισμό της που αποδίδει πληρέστερα την πολυσύνθετη φύση της: είναι μια μορφή αυτοκριτικής έρευνας που κάνουν όσοι συμμετέχουν σε κοινωνικές καταστάσεις (των εκπαιδευτικών καταστάσεων συμπεριλαμβανομένων), με σκοπό να κατανοήσουν τις πρακτικές που ακολουθούν και τις περιστάσεις στις οποίες λειτουργούν οι πρακτικές αυτές και κατά συνέπεια να βελτιώσουν την ορθολογικότητα και τη δικαιοσύνη αυτών των πρακτικών (Carr & Kemmis, 1997: 215).

Βάση της προτεινόμενης μεθοδολογίας αποτελεί η παραδοχή ότι, για να αντεπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις του σύνθετου έργου τους, είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία της «σπειροειδούς μάθησης» που προβλέπει η έρευνα-δράση. Η διαδικασία αυτή εξελίσσεται σπειροειδώς με επάλληλους κύκλους. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας διαγνώσει στην πράξη συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προβλήματα (διδασκτικά, μαθησιακά, προβλήματα στις σχέσεις μέσα στην τάξη κ.ά.), συμμετέχουν σε έρευνα αντιμετώπισής τους. Η επιθυμία τους να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις που τους πιάζουν στην επαγγελματική τους ζωή μπορεί να αποτελέσει κίνητρο εμπλοκής τους στις επιμορφωτικές διαδικασίες που προτείνει η έρευνα-δράση. Μπορεί επίσης, έχοντας διάθεση για προσωπική επαγγελματική εξέλιξη και κάτω από το βάρος των δυσλειτουργιών του σχολείου, να θελήσουν να δοκιμάσουν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης.

Παραδείγματα προβληματικών καταστάσεων από όπου μπορεί να ξεκινήσει η έρευνα-δράση:

1. Έναν εκπαιδευτικό τον απασχολεί η μικρή συμμετοχή των μαθητών του στη διδακτική διαδικασία και η αδιαφορία που δείχνουν κατά τη διάρκειά της.
2. Μια δασκάλα διαπιστώνει ότι στην τάξη της ενεργοποιούνται πολύ τα κορίτσια, ενώ τα αγόρια δε συμμετέχουν στο μάθημα, αν και αποδίδουν καλά στα γραπτά.
3. Μια νεοδιόριστη εκπαιδευτικός προβληματίζεται για το είδος των ερωτήσεων που θέτει στους μαθητές της, τη σειρά με την οποία τις θέτει και τον τρόπο με τον οποίο τις συνδέει.
4. Μια ομάδα εκπαιδευτικών θέλει να διερευνήσει τις προοπτικές, τις δυνατότητες και τα προβλήματα της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή.

Όποια κι αν είναι η αφετηρία των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν να διενεργήσουν έρευνα-δράση, το πρώτο τους βήμα θα είναι ένας σχεδιασμός παρέμβασης στην ισχύουσα κατάσταση. Από τον αρχικό σχεδιασμό θα προχωρήσουν στη δράση, παρατήρηση, κατόπιν στον στοχασμό και από εκεί σε έναν αναθεωρημένο σχεδιασμό, ο οποίος και πάλι θα δοκιμαστεί στην πράξη, θα παρακολουθηθεί και θα δώσει νέα δεδομένα που θα αποτελέσουν τη βάση για έναν νέο στοχασμό. Σχηματικά η διαδικασία μπορεί να αποδοθεί ως εξής (Kemmis & McTaggart, 1988: 11-15):



Επειδή ωστόσο κατά την πορεία της έρευνας-δράσης προκύπτουν συχνά κι άλλα θέματα για διερεύνηση, έχει προταθεί και η «παραγωγικού τύπου έρευνα-δράση», η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα προβλήματα (McNiff, 1988: 42-46). Έτσι, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής πραγματεύεται αρκετά προβλήματα χωρίς να χάνει τη θέαση του κεντρικού. Με αυτόν τον τρόπο διερευνά το κεντρικό πρόβλημα σε μεγαλύτερη έκταση, καθώς ελέγχει όλες τις συνθήκες που το επηρεάζουν.

Όποιο όμως μοντέλο κι αν προτείνεται, η έρευνα-δράση παρουσιάζεται ως μια αέναη διαδικασία που τείνει προς τη συνεχή βελτίωση και γι' αυτόν τον λόγο αποδίδεται συχνά με μια σειρά επάλληλων φάσεων. Κάθε φάση αποτελεί ουσιαστικά προσπάθεια βελτίωσης της προηγούμενης, μέσω της επανατροφοδότησης και του κριτικού στοχασμού όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τα ερευνητικά δεδομένα που κάθε φορά συλλέγονται.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της έρευνας-δράσης είναι η ποικιλία των τεχνικών που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τη συλλογή των δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές (όπως ημερολόγιο εκπαιδευτικών ή μαθητών, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις και μαγνητοσκοπήσεις διδακτικών διαδικασιών, ανοιχτή συμμετοχική παρατήρηση μιας συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας ή ευρύτερα της σχολικής ζωής κ.ά.) όσο και πιο αυστηρές και ποσοτικές (όπως ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, κλείδες παρατήρησης, δομημένη συνέντευξη κ.ά.). Έτσι, ανάλογα με τις ερευνητικές ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν, οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν άλλοτε ποιοτικά δεδομένα και άλλοτε μετρήσιμα στοιχεία, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορούν να τολμήσουν συνδυασμούς ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων. Την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται ενισχύει η μέθοδος του «τριγωνισμού», της τριπλής δηλαδή διασταύρωσης των στοιχείων είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση, συνέντευξη και μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας) είτε με την άντληση των δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (π.χ. από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς).

Για παράδειγμα, δεδομένα μπορούν να συλλεγούν:

α) Από μαθητές μέσω:

Παρατήρησης της δραστηριότητας. Εδώ περιλαμβάνεται η περιγραφή των δραστηριοτήτων ενός παιδιού, μιας ομάδας παιδιών ή και μιας ολόκληρης τάξης σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα. Τις σημειώσεις μπορεί να τις γράφει σε ένα τετράδιο ή να τις ψιθυρίζει σε ένα κασετόφωνο ένας παρατηρητής κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ή να τις γράψει αμέσως μετά τη δραστηριότητα βασιζόμενος στη μνήμη του ή σε οπτικοακουστικές καταγραφές της δραστηριότητας²⁷.

(2) **Αναφορών εμπειρίας.** Οι δύο κυριότερες μέθοδοι για την απόκτηση αναφορών εμπειρίας είναι:

- (α) η υποβολή ερωτήσεων σχετικά με την εμπειρία (με συνέντευξη ή ερωτηματολόγιο) και
- (β) η συγγραφή ημερολογίου που περιγράφει την εμπειρία η οποία μελετάται.

(3) **Εξετάσεων – Διαγωνισμάτων.** Οι εξετάσεις περιλαμβάνουν αξιολόγηση της επίδοσης σε μαθήματα του σχολικού προγράμματος, καθώς και αξιολόγηση άλλων ιδιοτήτων, όπως είναι η ευφυΐα, η δημιουργικότητα, η αποκλίνουσα σκέψη και η μνήμη. Επίσης, είναι δυνατόν να προστεθούν και εξετάσεις γνώσεων – οι οποίες συχνά είναι ad hoc εξετάσεις που επινοεί ένας εκπαιδευτικός για μια συγκεκριμένη σειρά μαθημάτων.

(4) **Έκφρασης γνώμης.** Οι απόψεις των παιδιών είναι δυνατόν να παράσχουν δεδομένα, αν μπορούσαμε να τις εξασφαλίσουμε μέσω συνέντευξης ή ερωτηματολογίου.

(5) **Σχολικών δημιουργιών.** Εδώ περιλαμβάνεται καθετί που επινοείται ή κατασκευάζεται μέσα στην τάξη από τα παιδιά, όπως για παράδειγμα τα τετράδια εργασιών τους, τα γραπτά τους και κάθε δημιουργική εργασία τους.

β) Από γονείς μέσω:

²⁷ Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν κασετόφωνα για λεπτομερείς καταγραφές αυτών που ελέχθησαν. Οι σημειώσεις μπορεί να προέρχονται είτε από μια αυτόματη καταγραφή, εκφρασμένη σύμφωνα με την άμεση αντίληψη του παρατηρητή, είτε από μια δομημένη καταγραφή, με βάση προκαθορισμένες ερωτήσεις. Μπορεί, τέλος, κατά την καταγραφή να σημειώνουμε απλώς σε έναν κατάλογο τις φορές που συνέβησαν ορισμένες δραστηριότητες.

- (6) **Αναφορών εμπειρίας.** Όπως και με τα παιδιά, τα δεδομένα αυτά μπορούν να συλλεγούν με ημερολόγιο, συνέντευξη ή ερωτηματολόγιο.
- (7) **Έκφρασης γνώμης.** Οι απόψεις των γονιών είναι δυνατόν να συλλεγούν με συνέντευξη ή με ερωτηματολόγιο.
- γ) **Από διδάσκοντες μέσω:**
- (8) **Παρατήρησης της δραστηριότητας.**
- (9) **Αναφορών εμπειρίας.**
- (10) **Έκφρασης γνώμης.**
- (11) **Μελέτης της βιβλιογραφίας και των αρχείων.** Εδώ περιλαμβάνονται τα σχολικά βοηθήματα, η γενικότερη βιβλιογραφία που συμβουλευονται οι διδάσκοντες, καθώς και τα αρχεία τους, που περιλαμβάνουν διδακτικές δραστηριότητες και διδακτικό υλικό που έχουν κατασκευάσει ή συλλέξει και χρησιμοποιούν στην τάξη τους.
- δ) **Από τον εαυτό μας μέσω:**
- (12) **Παρατήρησης της δραστηριότητας** (με οπτικοακουστικές καταγραφές).
- (13) **Αναφορών εμπειρίας.** Το ημερολόγιο είναι ένας ιδιαίτερα επιτυχημένος τρόπος συλλογής δεδομένων.
- (14) **Έκφρασης γνώμης.** Πρόκειται για καταγραφές που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν συλλέγονται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και αποκαλύπτουν μια πιθανή μεταβολή της γνώμης που μπορεί να ερμηνευτεί αυτο-στοχαστικά.
- (15) **Βιβλιογραφίας και αρχείων.** Μελετάμε την εξέλιξή τους και προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τις διαφορετικές κάθε φορά επιλογές μας.

Σ' αυτό το ερευνητικό έργο τους οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν κάποιους συνεργάτες, **διευκολυντές** (facilitators), στην προσπάθειά τους. Οι εξωτερικοί αυτοί συνεργάτες (επιμορφωτές) στηρίζουν ουσιαστικά την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων (projects) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζοντας όχι μόνο την προτεραιότητα των θεμάτων που εκείνοι θέτουν, αλλά και τον πρωτεύοντα και ενεργητικό ρόλο που πρέπει να έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην επιμόρφωσή τους (Whitehead, 1986: 142–143). Έργο των διευκολυντών είναι να δώσουν στους εκπαιδευτικούς την υποστήριξη που χρειάζονται, προκειμένου οι τελευταίοι να διερευνήσουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασία τους. Έργο τους δηλαδή είναι να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές να έχουν πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο που διαμορφώνει ή που μπορεί να τροποποιήσει την πρακτική τους, αν το επιθυμούν. Ίσως πάλι χρειαστεί να εξασφαλίσουν οι διευκολυντές συμμετρική επικοινωνία στις ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας τόσο στην υιοθέτηση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας όσο και στην ανάπτυξη διαδικασιών που εντάσσουν τους συμμετέχοντες σε μια κριτική και αυτο-κριτική κοινότητα. Κύρια επιδίωξή τους είναι να κατευθύνουν τους διδάσκοντες, ώστε να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για τις αποφάσεις και τη δράση τους. Επίσης, οι διευκολυντές οργανώνουν τις διαδικασίες δράσης και στοχασμού, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας (Grundy & Kemmis, 1988: 328–329).

Βασικό επίσης ρόλο σε μια έρευνα-δράση μπορεί να παίξει –εκτός από τον διευκολυντή– και ο **κριτικός φίλος**, ένας συνάδελφος εκπαιδευτικός, ο οποίος παρέχει κριτική και υποστηρικτική φιλία κατά τη διάρκεια της έρευνας. Λειτουργεί ως έμπιστος συνεργάτης ή μέντορας και συζητά με

τους εκπαιδευτικούς για την έρευνα, σε τακτά χρονικά διαστήματα, με την οπτική του εσωτερικού συνεργάτη. Επειδή θεωρείται ότι ένας κριτικός φίλος γνωρίζει καλά το γενικό πλαίσιο της έρευνας, μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή να αντιμετωπίσει θέματα της εργασίας του. Μπορεί να επιλεγεί επειδή η θέση του στον θεσμό ενδυναμώνει τον ερευνητή και συμβάλλει στην επίτευξη της αλλαγής. Έργο του κριτικού φίλου είναι να βοηθήσει τον ερευνητή να επιτύχει μια κριτική στάση απέναντι στην έρευνά του, ακόμα και αν έτσι αμφισβητούνται οι αντιλήψεις και οι θεωρίες στις οποίες βασίζεται η εργασία του ερευνητή. Ο κριτικός φίλος είναι σημαντικός στη διαδικασία αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, επειδή ως εσωτερικός παρατηρητής, με ιδιαίτερη γνώση του γενικού πλαισίου της έρευνας, είναι σε θέση να επαληθεύσει την εγκυρότητα της έρευνας.

Μέσω αυτής της επιμορφωτικής διαδικασίας που μπορεί να οργανωθεί στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της επιμόρφωσής τους και της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Βοηθούνται να συνειδητοποιήσουν σταδιακά τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές αρχές, να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους (όσον αφορά τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις προτιμήσεις, τις κλίσεις τους) και να επανεξετάσουν τις προσωπικές τους θεωρίες για τη διδασκαλία (Kennedy, 1996: 21, Whitehead, 1989: 41–52).

Βασικές προϋποθέσεις για την εκδήλωση όλων αυτών των θετικών αποτελεσμάτων μιας επιμόρφωσης τέτοιου είδους είναι:

- οι ισότιμες σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων (ιδιαίτέρως μεταξύ εκπαιδευτικών-ερευνητών και επιμορφωτή-κριτικού φίλου)
- η ειλικρινής διάθεση για στοχασμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών-ερευνητών, η οποία ισοδυναμεί με μετακίνηση από τη μονοδιάστατη γραμμική αντίληψη της πραγματικότητας σε μια κυκλική-σπειροειδή
- η πραγματική διάθεση για αλλαγή από την πλευρά όλων των συμμετεχόντων στην επιμορφωτική-ερευνητική δράση.

Είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική στο πλαίσιο της οποίας ο σπουδαστής –στη συγκεκριμένη

Παράδειγμα έρευνας-δράσης: Ομάδα φιλολόγων καθηγητών της Γ΄ Γυμνασίου σχολείου της Αθήνας, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, διαπιστώνει ότι υπάρχουν έντονα προβλήματα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (ασαφής στοχοθεσία, δραστηριότητες χωρίς σαφή προσανατολισμό, αναποτελεσματικές διδακτικές διαδικασίες, αδιαφορία των μαθητών). Αποφασίζει, με τη βοήθεια ενός εξωτερικού συνεργάτη, να διενεργήσει έρευνα-δράση με στόχο την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) και του σχολικού εγχειριδίου. Οι καθηγητές ξεκινούν από την περιγραφή της προβληματικής κατάστασης και τον προσδιορισμό των παραμέτρων που τη συνθέτουν. Ο διευκολυντής τους τροφοδοτεί με γνώση γύρω από τις θεωρητικές παραδοχές που στηρίζουν το Α.Π. και το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο, καθώς και τις διδακτικές πρακτικές που συνεπάγονται οι παραδοχές αυτές. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές, μέσα από στοχασμό και διάλογο πάνω στις πρακτικές τους και στις θεωρητικές παραδοχές, διαμορφώνουν έναν πρώτο σχεδιασμό δράσης, τον οποίο οι ίδιοι υλοποιούν στις τάξεις τους. Κατά την υλοποίηση του σχεδιασμού συλλέγονται δεδομένα από πολλές πηγές και με διάφορες μεθόδους (κι εδώ η βοήθεια του διευκολυντή ήταν καίριας σημασίας). Τα δεδομένα που συνελέγησαν από τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές, τους μαθητές και τον διευκολυντή αποτέλεσαν τη βάση για περαιτέρω στοχασμό και συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας εργασίας.

περίπτωση ο εκπαιδευτικός— αναλαμβάνει την ευθύνη της εκπαίδευσής του και διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών του σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες, τις δικές του επιθυμίες και δυνατότητες, στους δικούς του χρόνους και με τους δικούς του ρυθμούς²⁸. Τις περισσότερες φορές αυτό το είδος εκπαίδευσης τέμνεται, σε ένα μεγάλο μέρος της, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συμβαίνει ωστόσο να συναντάμε στοιχεία ανοικτής εκπαίδευσης και σε συμβατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όταν αφήνεται στους σπουδαστές μεγάλο περιθώριο πρωτοβουλίας ως προς τους τρόπους μάθησης και τον ρυθμό φοίτησης ή όταν η εγγραφή στο πρόγραμμα σπουδών γίνεται χωρίς αυστηρούς περιορισμούς (Κόκκος, 2001: 5).

3.5.1. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (*distance learning*)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε μια μορφή ανοικτής εκπαίδευσης, η οποία έχει ως χαρακτηριστικό γνώρισμα την ύπαρξη γεωγραφικής απόστασης ανάμεσα στον εκπαιδευτή—σύμβουλο και τον εκπαιδευόμενο.

Τα πρώτα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) είχαν τη μορφή των σπουδών δι' αλληλογραφίας. Καθοριστικό σημείο για την ανάπτυξη της Ε.Α.Ε. θεωρείται η ίδρυση του Open University, στα μέσα της δεκαετίας του 1970, στην Αγγλία. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται, διεθνώς, μια αυξανόμενη τάση για αξιοποίηση της Ε.Α.Ε., η οποία εφαρμόζεται κυρίως από τα ανοικτά πανεπιστήμια, αλλά και από τα «συμβατικά», που εμπλουτίζουν τα προγράμματα σπουδών τους και με προγράμματα που λειτουργούν εξ αποστάσεως. Επίσης, αρκετοί φορείς επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και άλλοι επιμορφωτικοί φορείς έχουν αρχίσει και στη χώρα μας να αξιοποιούν τη συγκεκριμένη μέθοδο²⁹.

Στα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης—επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί—όπως και όλοι οι σπουδαστές— υποστηρίζονται από υλικό διάφορων πηγών μάθησης, από διδακτικά εγχειρίδια, αναλυτικό οδηγό σπουδών και πακέτα ανοικτής εκπαίδευσης σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή (CD, DVD, video, πολυμέσα). Το διδακτικό υλικό παρέχει συνήθως εναύσματα για κριτική σκέψη και εμβάθυνση, δίνει οδηγίες για προαπαιτούμενη μελέτη, προτείνει παράλληλα κείμενα και ασκήσεις για ειδικές κατηγορίες σπουδαστών, ενθαρρύνει μια ενεργητική προσέγγιση και αφομοίωση της ύλης και, τέλος, προσφέρει ανατροφοδότηση.

Στην Ε.Α.Ε. η μάθηση συντελείται κυρίως μέσω της κα' ιδίαν μελέτης, γεγονός που ωθεί τους σπουδαστές στην ανάληψη της κύριας ευθύνης ως προς τη μαθησιακή τους διαδρομή.

Οι σπουδαστές υποστηρίζονται συστηματικά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους από τον διδάσκοντα ή τον σύμβουλο (αν προβλέπεται), ο οποίος, διατηρώντας συχνή επικοινωνία μαζί τους, παρακολουθεί την επιστημονική τους πρόοδο, αξιολογεί τις εργασίες τους και τους παρέχει ανατροφοδότηση, συμβουλές και ενθάρρυνση.

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων γίνεται με e-mail, fax ή με το ταχυδρομείο. Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους προβλέπεται συνήθως συνεργασία με τους εκπαιδευτές—συμβούλους και διά ζώσης, στο πλαίσιο **ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων**.

²⁸ Η έννοια «ανοικτή» παραπέμπει και σε ελεύθερη πρόσβαση στα προγράμματα σπουδών.

²⁹ Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας και του Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ.) βασίστηκε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται μέσω ενός συνόλου εφαρμογών και διαδικασιών σε αρθρωτό (modular) –συνήθως– σύστημα, με βασική λειτουργική μονάδα τη θεματική ενότητα.

Πολλοί εκπαιδευτικοί στρέφονται προς την Ε.Α.Ε. για μια σειρά από λόγους, οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι:

- α. Η ευελιξία των προγραμμάτων όσον αφορά τον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο εκπαίδευσης.
- β. Η μικρή οικονομική επιβάρυνση, καθώς το κόστος περιορίζεται σημαντικά, αφού ο σπουδαστής/εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να μετακινηθεί από το σπίτι του.
- γ. Η δυνατότητα να σπουδάζει κάποιος για μακρό χρονικό διάστημα χωρίς να απαιτείται άδεια από την εργασία του και χωρίς να απομακρυνθεί από την οικογένειά του.
- δ. Η δυνατότητα προεπιλογής μεταξύ διαθέσιμων θεμάτων.
- ε. Ο μεγάλος αριθμός σπουδαστών που γίνονται δεκτοί και η εύκολη, σχετικά, πρόσβαση στα προγράμματα.

Βεβαίως, αρκετοί υποστηρίζουν ότι η ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της μάθησης που διασφαλίζει η πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση –μέσα και από την ανάπτυξη δυναμικής της ομάδας– υπερτερεί έναντι της επικοινωνίας από απόσταση. Παρά ταύτα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κερδίζει και στη χώρα μας όλο και περισσότερο έδαφος στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για περαιτέρω σπουδές.

3.5.2. e-Learning (εκπαίδευση υποστηριζόμενη από Η/Υ)

Όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται προγράμματα –στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών– τα οποία αξιοποιούν τη ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).



Η αξιοποίηση περιβαλλόντων ηλεκτρονικής μάθησης μπορεί να καλύψει τις αυξανόμενες ανάγκες μιας μαζικής επιμόρφωσης, αφού, μέσω των ηλεκτρονικών δικτύων, η εκπαιδευτική/επιμορφωτική διαδικασία αποδεσμεύεται από χιλιόμετρικές αποστάσεις. Οι εκπαιδευόμενοι από απομακρυσμένες περιοχές έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε γνωστικά πεδία απρόσιτα, μέχρι πρότινος, γι' αυτούς. Παρόμοια προγράμματα καλύπτουν συχνά τις επιμορφωτικές ανάγκες ομογενών εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνικά σχολεία χωρών του εξωτερικού (πρβλ. Δαμανάκης και Αναστασιάδης, 2005: 378–379).

Το περιεχόμενο, η διάρκεια και οι προδιαγραφές των προγραμμάτων e-Learning προσδιορί-

ζονται κυρίως από τις επιμορφωτικές ανάγκες της ομάδας–στόχου στην οποία απευθύνονται και βεβαίως από τη σχετική ζήτηση. Ο σχεδιασμός τους ανατίθεται σε ειδικευμένους επιστημονικούς συνεργάτες.

Στο πλαίσιο της e-Learning εκπαίδευσης διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφουμένου, αλλά και των επιμορφουμένων μεταξύ τους, αφού η ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών, σκέψεων και προβληματισμού γίνεται χωρίς στενό χρονικό περιορισμό.

Συχνά αξιοποιείται ο λειτουργικός συνδυασμός (blended instructional model) εκπαιδευτικών τεχνολογιών **σύγχρονης και ασύγχρονης μετάδοσης**.

Μέσω του περιβάλλοντος της σύγχρονης μάθησης-τηλεδιάσκεψης δίνεται η δυνατότητα της άμεσης οπτικοακουστικής επαφής του επιμορφωτή με τους επιμορφουμένους. Κατά τη σύγχρονη επικοινωνία χρησιμοποιούνται υποδομές voice/video-conferencing. Πρόκειται για μια εικονική τάξη χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς.

Κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης οι επιμορφούμενοι μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα και διαλέξεις έχοντας τη δυνατότητα ερωτήσεων, παρεμβάσεων, διαλόγου. Επιπλέον, είναι δυνατή η καταγραφή του μαθήματος, έτσι ώστε, αν κάποιος το επιθυμεί, να έχει τη δυνατότητα να το ξανακούσει.

Μια σύγχρονη συνεδρία ακολουθείται συνήθως από τη δυνατότητα επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης με ασύγχρονο τρόπο. Οι επιμορφούμενοι, οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιθυμούν, έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (που είναι τις περισσότερες φορές αλληλεπιδραστικό), όπως σε ιστοσελίδες ανάρτησης σχεδίων μαθημάτων ή καινοτόμων πρακτικών, στην ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail), σε ομάδες συζητήσεων (chat-rooms, fora κ.ά.).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να έχει και η μέσω τηλεδιασκέψεων- τηλεδιδασκαλιών επικοινωνία μεταξύ σχολικών τάξεων της ίδιας χώρας ή διάφορων χωρών. Τα σχολεία επικοινωνούν ανά ζεύγη σε προκαθορισμένο χρόνο και οι μαθητές του ενός μπορούν να παρακολουθούν, αλλά και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία που εκτυλίσσεται στο άλλο σχολείο.

Η δημιουργία αυτού του **υβριδικού μαθησιακού περιβάλλοντος** –ενός λειτουργικού συνδυασμού νέων τεχνολογικών εφαρμογών και συμβατικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων– εκτός του ότι ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές διάφορων χωρών, επιτρέπει και στους επιμορφουμένους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, να ανταλλάσσουν απόψεις, να συνδημιουργούν νέες διδακτικές προτάσεις και έτσι να αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Η δημιουργία μιας ηλεκτρονικής σχολικής τάξης (αξιοποίηση πλατφόρμας e-class) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αλλά και σε εκπαιδευτικούς, να επιλέξουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη χρήση εκπαιδευτικών πολυμέσων (πρβλ. Πρόγραμμα ΟΙΚΑΔΕ).

Η χρήση των Τ.Π.Ε. διευκολύνει την ανάπτυξη **κοινοτήτων πράξης** (communities of practice) μεταξύ των εκπαιδευτικών, διευρύνει τις δυνατότητες αυτομόρφωσης ή αυτοεπιμόρφωσής τους και βεβαίως αυξάνει την εξοικείωσή τους με τις Τ.Π.Ε., με συνακόλουθο πιθανό αποτέλεσμα την παραγωγική αξιοποίησή τους στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.

Η e-Learning εκπαίδευση δεν μπορεί βεβαίως να υποκαταστήσει τις «διά ζώσης» επιμορφωτικές δραστηριότητες. Παρά ταύτα, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης των εκπαιδευτικών, φαίνεται να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο συνδυασμός των «πρόσωπο με πρόσωπο» επιμορφωτικών προγραμμάτων και της επιμόρφωσης της υποστηριζόμενης από Η/Υ (πρβλ. Παπαδάκης και Φραγκούλης, 2005: 278).

4^ο Κεφάλαιο



Σχεδιασμός και
αξιολόγηση
επιμορφωτικών
προγραμμάτων

Ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων βρίσκεται προφανώς σε αντιστοιχία με τις επισημολογικές παραδοχές, τις παιδαγωγικές επιλογές και τα οργανωτικά δεδομένα (χρόνος, τόπος, δυνατότητες).

Το είδος της επιμορφωτικής παρέμβασης, η φιλοσοφία, ο προσανατολισμός και η μορφή του προγράμματος³⁰, αλλά και το διοικητικό οργανωτικό σύστημα επιμόρφωσης προσδιορίζουν, εν πολλοίς, τον τρόπο σχεδιασμού αλλά και τις φάσεις της οργάνωσης, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του προγράμματος.

Στο α' μέρος αυτού του κεφαλαίου (4.1) θα αναφερθούμε στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ στο β' μέρος (4.2) στην αξιολόγησή τους.

4.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος επιμόρφωσης (ιεραρχικής διάρθρωσης) ο σχεδιασμός του προγράμματος γίνεται συνήθως από τον κεντρικό επιμορφωτικό φορέα, χωρίς τη συμμετοχή των επιμορφουμένων και των επιμορφωτών (πρβλ. Χατζηπαναγιώτου, 2001: 43).

Στο πλαίσιο ενός αποκεντρωτικού συστήματος επιμόρφωσης περιφερειακά κέντρα αναλαμβάνουν, μετά από ανάθεση της κεντρικής διοίκησης, τον συντονισμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει η δυνατότητα μιας μερικής αυτονομίας, η οποία επιτρέπει να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες σε τοπικό επίπεδο και να γίνει –με πιθανή συνεργασία των ενδιαφερομένων– ο σχεδιασμός των προγραμμάτων. Την πρωτοβουλία για μια αντίστοιχη συμμετοχική διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να την αναλάβει και ο σχολικός σύμβουλος ή άλλο στέλεχος της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο μιας αυτενεργού, αυτοεπιμορφωτικής κίνησης (κίνησης «από κάτω προς τα πάνω») σχολικές μονάδες, συμπράξεις σχολείων, ομάδες ή δίκτυα εκπαιδευτικών διάφορων σχολείων, αυτοδιοικούμενοι –περιφερειακά ή τοπικά– φορείς, επιστημονικές και συνδικαλιστικές ενώσεις αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων, αποφασίζοντας συλλογικά για την επιλογή, την οργάνωση, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών-αναπτυξιακών ή ερευνητικών δραστηριοτήτων.

Υπενθυμίζουμε ότι **στο πλαίσιο του στοχοθετικού-στοχοκεντρικού μοντέλου** προκαθορισμένοι στόχοι προσδιορίζουν τον σχεδιασμό συγκεκριμένων μαθησιακών εμπειριών, ενώ συγκεκριμένα αποτελέσματα μεταφράζονται σε προσδοκώμενες –παρατηρήσιμες και μετρήσιμες– συμπεριφορές.

Αντίθετα, **στο πλαίσιο του μοντέλου διαδικασίας** δίνεται προτεραιότητα στην ίδια την αναπτυξιακή διαδικασία, μέσω της εμπειρίας της συμμετοχής και της βαθύτερης κατανόησης.

Στην παράγραφο 4.1.1 θα αναφερθούμε στις βασικές φάσεις και θα αναδείξουμε τις κυριότερες αρχές σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος στοχοθετικού χαρακτήρα, λαμβάνοντας υπόψη τις αντίστοιχες αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σημειώνουμε ότι αρκετές από τις φάσεις αυτού του τύπου των προγραμμάτων τις συναντάμε και στα προγράμματα του διαδικαστικού μοντέλου. Ακολούθως, στην παράγραφο 4.1.2, θα αναφερθούμε στο μοντέλο διαδικασίας και στη συνέχεια, στην παράγραφο 4.1.3, στις προϋποθέσεις καλής λειτουργίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων

³⁰ Εύκολα γίνεται κατανοητό, για παράδειγμα, ότι η μεθοδολογία σχεδιασμού ενός προγράμματος έρευνας-δράσης διαφοροποιείται από αυτήν ενός στοχοθετικού επιμορφωτικού προγράμματος.

4.1.1. Σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος στο πλαίσιο στοχοθετικού μοντέλου

Στον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος (πρβλ. Χασάπης, 2000: 13-59) σκόπιμο θα ήταν να περιλαμβάνονται τα εξής:

1. Ανίχνευση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών, καθώς και μελέτη της γενικότερης εκπαιδευτικής κατάστασης.
2. Καθορισμός του σκοπού και σαφής διατύπωση των λειτουργικών στόχων του προγράμματος.
3. Προσδιορισμός του τύπου του προγράμματος, του τίτλου, της χρονικής διάρκειας, του προβλεπόμενου αριθμού συμμετεχόντων.
4. Επιλογή επιμορφωτών.
5. Επιλογή περιεχομένου – δομής:
 - προσδιορισμός θεματικών ενοτήτων, εκπαιδευτικών μεθόδων, εκπαιδευτικών μέσων,
 - επιλογή και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού.
6. Πρόβλεψη υλικοτεχνικής υποδομής: χώροι επιμόρφωσης, εξοπλισμός εργαστήρια.
7. Προϋπολογισμός κόστους.
8. Πρόβλεψη για διοικητική και οικονομική υποστήριξη του προγράμματος.
9. Προσδιορισμός κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης.
10. Σύνταξη χρονοδιαγράμματος οργάνωσης, ανάπτυξης, αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

4.1.1.1. Ανίχνευση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η ποιότητα του σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος καθορίζεται από την αντιστοίχιση των χαρακτηριστικών του και των προδιαγραφών του με τις διαπιστωμένες ανάγκες και μάλιστα με τα διατυπωμένα αιτήματα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται (πρβλ. Χασάπης, ό.π.: 11).

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έρχεται συνήθως να «συναντήσει» τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις οποίες προσπαθεί να ικανοποιήσει.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα ρητά εκφρασμένες ούτε ακόμη απόλυτα συνειδητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι Witkin and Altschuld (1995:9) διακρίνουν τις ανάγκες σε εκφρασμένες (expressed) και μη εκφρασμένες ή λανθάνουσες (latent), ενώ ο Βεργίδης (1999:28-9) α)σε συνειδητές και ρητές, β)σε συνειδητές και μη ρητές και γ)σε λανθάνουσες και μη ρητές.

Για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών χρησιμοποιούνται τόσο **οι κλασικές ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές όσο και οι συμμετοχικές ερευνητικές τεχνικές** (πρβλ. Βεργίδης, 1989: 2.055). Η επιλογή της μεθόδου ή του μοντέλου ανίχνευσης και καταγραφής των αναγκών εξαρτάται από το είδος των πληροφοριών που επιθυμούμε να συλλέξουμε, τον διαθέσιμο χρόνο, αλλά και το προφίλ της ομάδας των επιμορφουμένων (πρβλ. Χατζηπαναγιώτου, ό.π.: 85). Είναι προφανές ότι για την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών θα πρέπει να εξασφαλιστεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών, μέσα σε ένα κλίμα καλής θέλησης.

Ως ερευνητικές μέθοδοι ανίχνευσης και καταγραφής των αναγκών μπορούν να χρησιμοποιηθούν το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένου κειμένων-γραφικών τεκμηρίων, η μελέτη στατιστικών στοιχείων κ.ά. Στις μορφές επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο αξιοποιούνται μοντέλα καταγραφής με μια άλλη οπτική, όπως είναι τα Diagnosis of Individual and Organizational Needs (DION), Self Initiated Group Managed Action (SIGMA)³¹ κ.ά. (πρβλ. Elliott & Kemp, 1996, Χατζηπαναγιώτου, ό.π.: 85-86). Συχνά η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών θα πρέπει να συμπληρώνεται και με την ανάλυση των ειδικότερων χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πληθυσμού.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα δε θα πρέπει να κινούνται μόνο προς την κατεύθυνση της κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευτικών ή της θεραπείας των ελλείψεών τους, αλλά **στον σχεδιασμό τους θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών –εκφρασμένες ή άρρητες –για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.**

Για παράδειγμα, η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της τραγωδίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δε θα προβλεπόταν πιθανόν στην καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών. Όταν όμως το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα προτάθηκε στους φιλόλογους συγκεκριμένης περιοχής, συνάντησε την αποδοχή αρκετών, που σε εθελοντική βάση συμμετείχαν στο βιωματικό αυτό σεμινάριο.

4.1.1.2. Καθορισμός του σκοπού και διατύπωση των λειτουργικών στόχων ενός επιμορφωτικού προγράμματος

Στο πλαίσιο ενός στοχοκεντρικού/στοχοθετικού μοντέλου –σε αντίθεση με το μοντέλο διαδικασίας³²– ο καθορισμός του σκοπού και η αναλυτική και σαφής διατύπωση των επιμέρους στόχων αποτελούν βασική παράμετρο επιτυχίας του προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση, ο σκοπός και οι στόχοι θα πρέπει να αντιστοιχούν στις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών ή του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού αποτελούν τη βάση καθορισμού του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος, των εκπαιδευτικών μεθόδων και του εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί.

Η διατύπωση των στόχων³³ –σύμφωνα και με την επικρατούσα διεθνώς πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων– είναι τριεπίπεδη. Αναφέρεται:

31 Όσον αφορά το μοντέλο DION, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν από μια ευρεία γκάμα αναφορών έναν αριθμό τομέων που κατά την άποψή τους δε λειτουργούν ικανοποιητικά στο σχολείο τους. Συγκεντρώνοντας και αναλύοντας τα στοιχεία αυτά, οι υπεύθυνοι του προγράμματος προσδιορίζουν με ευκολία τους σημαντικούς τομείς που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών χρειάζονται βελτίωση. Όσον αφορά το μοντέλο SIGMA, η καταγραφή των αναγκών γίνεται μετά από μια διεργασία αυτοανάλυσης, αναστοχασμού και αλληλεπίδρασης στην ομάδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ένα σχολείο, αφού αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους.

32 Βλ. σχετικά 4.1.2.

33 Η προτεινόμενη ταξινόμηση στόχων έχει κοινά στοιχεία με τα γνωστότερα στοχοταξινόμικά συστήματα:

α) Το σύστημα του Bloom και των συνεργατών του, που βασίζεται στις αρχές της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και διακρίνει τους εκπαιδευτικούς στόχους σε τρεις τομείς: τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον αισθησιο-κινητικό τομέα.
β) Το σύστημα των Gagne και Briggs, που διακρίνει πέντε στόχους μάθησης: γνώση πληροφοριών, ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών, διαμόρφωση στάσεων, ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων.
γ) Το σύστημα των Coffey και Golden, οι οποίοι αναγνωρίζουν τέσσερις αλληλεξαρτώμενες περιοχές αλλαγής που παρατηρούνται στο άτομο ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης: γνώσεις, διδακτικές δεξιότητες, στάσεις και εσωτερικευμένα αισθήματα (κίνητρα, φιλοδοξίες) (Henderson, ό.π.: 50).

- στην απόκτηση γνώσεων,
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων,
- στη διαμόρφωση στάσεων.

Οι ειδικοί στον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων γενικότερα (πρβλ. Χασάπης, όπ.π.: 47), αλλά και των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών ειδικότερα, συμβουλεύουν να χρησιμοποιούνται στη διατύπωση των στόχων όροι που αναφέρονται σε ενέργειες με αισθητά αποτελέσματα (πρβλ. Γιαννακοπούλου, χ.χ.: 61). Έτσι, για παράδειγμα, η διατύπωση των στόχων θα πρέπει, σύμφωνα μ' αυτή την αντίληψη, να έχει περίπου τη μορφή: «Μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος αναμένεται οι επιμορφούμενοι να μπορούν: α) να αναγνωρίζουν..., β) να εφαρμόζουν..., γ) να αποδέχονται...»

Προτεινόμενοι όροι (ενδεικτικά)

| | |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Για στόχους που αφορούν γνώσεις: | αναγνωρίζουν περιγράφουν απαριθμούν διακρίνουν ορίζουν... |
| Για στόχους που αφορούν δεξιότητες: | εφαρμόζουν χρησιμοποιούν επιδεικνύουν κατασκευάζουν συντάσσουν ελέγχουν... |
| Για στόχους που αφορούν στάσεις: | αποδέχονται ενθαρρύνουν υποστηρίζουν εκτιμούν διερωτώνται υιοθετούν... |

Παράδειγμα: Μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος αναμένεται οι επιμορφούμενοι να μπορούν: α) Να αναγνωρίζουν τις ενεργητικές- συμμετοχικές τεχνικές μάθησης. β) Να εφαρμόζουν σωστά τις τεχνικές αυτές, σύμφωνα με τις προδιαγραφές που έμαθαν. γ) Να αποδέχονται τη σημασία των τεχνικών αυτών για τη διδακτική πράξη.

Παραμένοντας στο ίδιο πλαίσιο αντίληψης, σημειώνουμε ότι στη διατύπωση των στόχων θα πρέπει να περιλαμβάνονται:

- οι τυπικές συνθήκες εμφάνισης των επιδιωκόμενων στόχων και
- τα κριτήρια επάρκειας των αποτελεσμάτων με όρους που να επιτρέπουν τον έλεγχο και την αξιοποίησή τους.

Παράδειγμα στόχου για επιμορφούμενους στις Τ.Π.Ε. εκπαιδευτικούς: Μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος αναμένεται οι επιμορφούμενοι να μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), ώστε κατά τη διδασκαλία (συνθήκη εμφάνισης του αποτελέσματος) να είναι σε θέση να κατευθύνουν το σύνολο των μαθητών τους στην αναζήτηση συγκεκριμένων ιστοσελίδων (κριτήριο επάρκειας του αποτελέσματος).

4.1.1.3. Προσδιορισμός του τύπου του προγράμματος, του τίτλου, της χρονικής διάρκειας, του προβλεπόμενου αριθμού συμμετεχόντων

Η επιλογή του τύπου του επιμορφωτικού προγράμματος συναρτάται –όπως έχει ήδη αναφερθεί– με το είδος των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και με τις επιστημολογικές παραδοχές και τις παιδαγωγικές επιλογές των διοργανωτών. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι οι παραπάνω παραδοχές και επιλογές έχουν σχέση και με την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία των διοργανωτών του συγκεκριμένου προγράμματος.

Ο τίτλος του επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να ανταποκρίνεται οπωσδήποτε στο περιεχόμενό του. Ευκαίως θα ήταν ένας «έξυπνος» τίτλος, ο οποίος θα δημιουργήσει θετικούς συνειρμούς και θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών.

Η χρονική διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από τον τύπο του προγράμματος και από τους στόχους του. Για τον προσδιορισμό της χρονικής διάρκειας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα συμπεράσματα προηγούμενων αξιολογήσεων συναφών προγραμμάτων, η εκτίμηση ειδικών επιστημόνων, καθώς και οι ενδεχόμενοι χρονικοί, οικονομικοί και πρακτικοί περιορισμοί (πρβλ. Χασάπης, όπ.π.: 64). Θα πρέπει ακόμη να γνωρίζουμε ότι προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που ενθαρρύνουν την αυτοδιερεύνηση, τον αναστοχασμό, τους εκπαιδευτικούς πειραματισμούς και τις συνεργασίες απαιτούν μεγάλα περιθώρια χρόνου για να αναπτυχθούν. Τέλος, θα πρέπει να μην ξεχνάμε ότι η αλλαγή στάσεων συναρτάται με μια μακρά πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα στον χρόνο.

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα προσδιορίζεται αρχικά από την επιθυμία και τη δυνατότητα συμμετοχής των ίδιων των εκπαιδευτικών, από τον τύπο του προγράμματος, τους διαθέσιμους πόρους, τους διαθέσιμους επιμορφωτές – και πιθανόν τον διαθέσιμο χώρο.

Θα πρέπει ωστόσο να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι σε κάθε ομάδα ο αριθμός των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να υπερβαίνει τους 20, έτσι ώστε να μπορεί να αναπτυχθεί η δυναμική της ομάδας. Αυτό είναι απολύτως απαραίτητο, ιδιαίτερα σε προγράμματα, στα οποία αξιοποιούνται ενεργητικές-συμμετοχικές μορφές μάθησης.

Στη φάση της **επιλογής των επιμορφουμένων** θα πρέπει να τους κοινοποιούνται εγκαίρως και με σαφή τρόπο οι προϋποθέσεις, οι όροι, η διαδικασία επιλογής (συνέντευξη, κλήρωση κ.ά.), καθώς και ο τύπος της πιστοποίησης για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

4.1.1.4. Επιλογή επιμορφωτών – Το πρόσωπο και ο ρόλος του επιμορφωτή

Ο καθορισμός των χαρακτηριστικών των επιμορφωτών εξαρτάται από το θεματικό περιεχόμενο του προγράμματος, σε συνδυασμό με τις προκαθορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και τα

χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευτικών που πρόκειται να επιμορφωθούν.

Στην επιλογή των επιμορφωτών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα βασικά εκπαιδευτικά προσόντα (μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικό δίπλωμα, γνωστική επάρκεια, εμπειρία στη διδακτική του συγκεκριμένου θεματικού πεδίου και παιδαγωγική κατάρτιση), καθώς και η επικοινωνιακή ικανότητα των επιμορφωτών.

Εξαιτίας της σημαντικότητας του θέματος κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία ενιαίου μητρώου επιμορφωτών για την κάλυψη των αναγκών όλων των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται με ευθύνη του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (πρβλ. Π.Ι., 2006: 13).

Κάθε επιμορφωτής έχει μια φιλοσοφία ζωής, το προσωπικό του σύστημα αξιών και συγκεκριμένες στάσεις έναντι της ζωής και των ανθρώπων, γενικά, και ειδικότερα έναντι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος με τον οποίο εργάζεται κάποιος και η προσέγγιση την οποία επιλέγει για το αντικείμενό του είναι πολλές φορές μια αντανάκλαση των αξιών του και των υποθέσεων του για τους άλλους (πρβλ. Culley, 1991: 9).

Στο σημείο αυτό αξίζει να θυμηθούμε ότι **διδάσκουμε περισσότερο μ' αυτό που είμαστε παρά μ' αυτά που λέμε. Ο επιμορφωτής θα πρέπει να αποτελεί πρότυπο διαφάνειας, ειλικρίνειας και γνησιότητας**³⁴, αν επιθυμεί αυτές οι ποιότητες να χαρακτηρίζουν την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας του προγράμματός του (πρβλ. Brookfield, 1993: 29). **Θα πρέπει επίσης να βρίσκεται ο ίδιος σε μια πορεία επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης**, αν επιθυμεί να διευκολύνει την αντίστοιχη πορεία των εκπαιδευτικών.

Ο επιμορφωτής, εκτός του ότι οφείλει να φροντίζει για την τήρηση όλων των προϋποθέσεων της καλής λειτουργίας ενός επιμορφωτικού προγράμματος, επιπλέον θα πρέπει:

- **Να γνωρίζει άριστα το γνωστικό του αντικείμενο.**
- **Να επιδιώκει την επίτευξη «εργασιακής συμμαχίας»³⁵ με την ομάδα των εκπαιδευτικών.** Πρέπει να αποφεύγει με κάθε τρόπο την εμπλοκή του σε «παιχνίδια δύναμης» με κάποιο μέλος της ομάδας ή με όλη την ομάδα, γιατί το «παιχνίδι νικητής – ηττημένος» (ανάμεσα στον επιμορφωτή και την ομάδα) δεν προάγει τη διαδικασία ανάπτυξης. Αντίθετα, πρέπει να επιδιώκει την προσέγγιση των κοινών στόχων, εξασφαλίζοντας τη σύμπλευση της ομάδας μαζί του. Θα πρέπει ακόμη **να ελέγχει κάθε τάση ναρκισσιστικής προβολής του στην ομάδα.**
- **Να επιδιώκει την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ των αναγκών των προσώπων και των αναγκών της ομάδας** (πρβλ. Adair, 1983), έτσι ώστε η εκπλήρωση των ατομικών και ομαδικών στόχων να γίνεται για αμοιβαία ωφέλεια και η επίτευξη των στόχων του ενός να ενισχύει την προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του άλλου (Βασιλείου, 1987: 267). **Ο επιμορφωτής πρέπει να μην παρεκκλίνει γενικά από το πλάνο του προγραμματισμού του, λαμβάνοντας όμως υπόψη του και όσα προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.** Η επακριβής τήρηση του πλάνου δεν ωφελεί, όταν τα μέλη της ομάδας δεν ανταποκρίνονται. Θα πρέπει επομένως να υπάρχει μια κάποια ευελιξία στην τήρηση του προγράμματος.

³⁴ Ο Rogers έχει μιλήσει για την ανάγκη γνησιότητας του προσώπου του συμβούλου. Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για γνησιότητα των προσώπων των επιμορφωτών-συντονιστών μιας ομάδας. Η γνησιότητα αναφέρεται στην ικανότητα του προσώπου να είναι ένα συγκροτημένο άτομο, το οποίο να μην παριστάνει κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι και το οποίο να είναι παρόν στη διαδικασία με τη συναισθηματική και τη γνωστική του πλευρά (Rogers, 1970: 73).

³⁵ Ο όρος «εργασιακή συμμαχία» αναφέρεται εδώ κατ' αναλογία του όρου «θεραπευτική συμμαχία» που χρησιμοποιείται στην ψυχοθεραπεία

- Να ενθαρρύνει τις δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μην είναι απλοί διεκπεραιωτές ή –κατά την προσφιλή έκφραση του Stenhouse– «γκαρσονία» του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά να είναι δημιουργικοί ερμηνευτές του.
- Να ενδυναμώνει και να «εμπνέει» τους κουρασμένους και ίσως απογοητευμένους εκπαιδευτικούς.
- Να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν μόνοι τους νέες, κατάλληλες γι' αυτούς, πηγές μάθησης και μετά τη λήξη του προγράμματος, ώστε να καταστούν αυτοοργανωμένοι, διά βίου μαθητές.

4.1.1.5 Επιλογή περιεχομένου

α) Προσδιορισμός θεματικών ενοτήτων

Το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τον σκοπό και τους στόχους του προγράμματος, τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιμορφουμένων (εκπαιδευτικά προσόντα, επαγγελματική-διδακτική εμπειρία, ενδιαφέρον εμπάθουσας κ.ά.).

Για τον καθορισμό του θεματικού περιεχομένου ενός προγράμματος θα ήταν χρήσιμες η αξιοποίηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου και η εκτίμηση απόψεων έμπειρων εκπαιδευτικών, καθώς και ειδικών στο θέμα επιστημόνων, ερευνητών, πανεπιστημιακών, ανθρώπων της τέχνης κ.ά.

Σε κάθε περίπτωση, είναι πολύ σημαντικό οι επιμορφωτές –και οι επιμορφούμενοι– να λαμβάνουν ενεργά μέρος στη διαμόρφωση των θεματικών κύκλων, στη δομή του προγράμματος και στη χρονική κατανομή του θεματικού περιεχομένου και όχι να καλούνται, εκ των υστέρων, να διδάξουν και να υποστηρίξουν προκαθορισμένες θεματικές ενότητες.

Το θεματικό περιεχόμενο πρέπει να χαρακτηρίζεται από:

- **συνέπεια** (νοηματική αλληλουχία, έλλειψη αντιφάσεων με ταυτόχρονη ανάδειξη διαφορετικών ή και αντικρουόμενων επιστημονικών απόψεων) και
- **πληρότητα** (έλλειψη κενών, απουσία επικαλύψεων) (πρβλ. Χασάπης, όπ. π.: 62).

Η χρονική κατανομή των διδακτικών ενοτήτων, των διδακτικών δραστηριοτήτων, της περιγραφής και ανάλυσης των μαθησιακών εμπειριών, καθώς και της πρακτικής –όταν αυτή προβλέπεται– συναρτάται με τους στόχους και τις επιμορφωτικές ανάγκες.

Ο βαθμός εμπάθουσας ή διεύρυνσης της μελέτης του συγκεκριμένου θεματικού πεδίου εξαρτάται από τους στόχους, από τη δυναμική της ομάδας των εκπαιδευτικών και βεβαίως από τον διαθέσιμο χρόνο.

β) Προσδιορισμός-επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων

Η επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων δεν υπόκειται σε γενικούς αποδεκτούς κανόνες. Ωστόσο, τόσο με βάση την εμπειρία στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και με βάση τα ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έχει διαμορφωθεί μια σαφής πρόταση υπέρ των ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων.

Στον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνεται πρόνοια για την καλύτερη κατά το δυνατόν αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μεθόδων στο συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο. Θα πρέπει, για παράδειγμα, να έχουμε υπόψη μας ότι οι διερευνητικές και οι βιωματικές μέθοδοι απαιτούν πολύ περισσότερο χρόνο από τις εκθετικές μεθόδους (διάλεξη).

Θα πρέπει επίσης να έχουμε φροντίσει, ώστε η υλικοτεχνική υποδομή να επιτρέπει την εφαρμογή των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μεθόδων. Αν, για παράδειγμα, έχουμε επιλέξει την εργασία σε μικρές ομάδες, θα πρέπει ο χώρος να επιτρέπει τον σχηματισμό και την εργασία πολλών μικρών ομάδων.

Για τις εκπαιδευτικές μεθόδους αποφασίζει, κυρίως, ο επιμορφωτής, συνεκτιμώντας όλα τα διαθέσιμα στοιχεία. Ο επιμορφωτής βεβαίως έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί τις αρχικές του επιλογές, αν κρίνει ότι αυτό εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους του και τη λειτουργικότητα της ομάδας τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Σε περίπτωση που ο αρχικός σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος προβλέπει αξιοποίηση ιδιαίτερων μεθόδων (π.χ. βιωματικών δραστηριοτήτων, εργαστηριακών δοκιμών, χρήση απαιτητικού λογισμικού κ.ά.), θα πρέπει να αναζητηθούν επιμορφωτές που να γνωρίζουν και να μπορούν να υποστηρίξουν επαρκώς τις ανάλογες προσεγγίσεις.

Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων συνδέεται με τους στόχους, το θεματικό περιεχόμενο του προγράμματος, αλλά και τη δυναμική της συγκεκριμένης ομάδας.

γ) Επιλογή εποπτικών μέσων

Η επιλογή εποπτικών μέσων πρέπει να γίνεται με βάση τα κριτήρια της σαφέστερης απόδοσης των διδασκόμενων αντικειμένων (εννοιών, σχέσεων, φαινομένων), της αναπαράστασης της πραγματικότητας, της προσέλευσης της προσοχής των συμμετεχόντων και της διέγερσης του ενδιαφέροντός τους (Τριλιανός, 2004: 209). Σε καμία περίπτωση βεβαίως δε θα πρέπει να επιδιώκεται η διδασκαλία-θέαμα, όπου το εποπτικό μέσο θα επισκιάζει το μήνυμα.

Τα βασικά εποπτικά μέσα που θα πρέπει να βρίσκονται στη διάθεση των επιμορφωτών είναι:

- πίνακες κιμωλίας – μαρκαδόρου,
- χαρτοπίνακες (flip chart),
- ανακλαστικός προβολέας ή διαφανοσκόπιο (over head projector),
- προβολέας δεδομένων Η/Υ (LCD projector),
- κάμερα λήψης, όταν αυτό είναι εφικτό (μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο δημιουργικής εφαρμογής, πρακτικών εφαρμογών κτλ.),
- Η/Υ, διαλογικά πολυμέσα (multimedia).

Τα εποπτικά μέσα δεν μπορούν ούτε πρέπει βεβαίως να υποκαταστήσουν τον επιμορφωτή. Η σχέση του επιμορφωτή με τους εκπαιδευτικούς –καθώς και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους– βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χρήση των εποπτικών μέσων δε θα πρέπει να καταδικάζει σε παθητική παρακολούθηση τους επιμορφούμενους· αντιθέτως, θα πρέπει να ενισχύει και να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η τεχνολογία πρέπει οπωσδήποτε να «υπηρετεί» τους εκπαιδευτικούς στόχους και όχι να χρησιμοποιείται για εντυπωσιασμό. Κλείνοντας, θέλουμε να τονίσουμε ότι η εκπαιδευτική αξία μιας ταινίας, μιας διαφάνειας ή ενός λογισμικού καθορίζεται από τον βαθμό στον

οποίο προωθεί τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και από τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο όλο πλαίσιο.

δ) Επιλογή ή δημιουργία επιμορφωτικού υλικού

Το περιεχόμενο, η μορφή και το είδος του επιμορφωτικού υλικού προσδιορίζονται από τη θεματική του επιμορφωτικού προγράμματος, τους επιδιωκόμενους στόχους και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν. Προσδιορίζονται ακόμη από τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή και την ευχέρεια των συμμετεχόντων να χρησιμοποιούν το σχετικό υλικό.

Ο επιμορφωτής πρέπει να λαμβάνει μέρος στην επιλογή ή τη δημιουργία του επιμορφωτικού υλικού, αφού έχει την ευθύνη της παρουσίας του.

Υπάρχει μια πολύ μεγάλη ποικιλία επιμορφωτικού υλικού, που μπορεί να αξιοποιηθεί ή να δημιουργηθεί και με τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών :

- **Έντυπο υλικό:**
 - βιβλία – σημειώσεις,
 - περιοδικά, εφημερίδες, φυλλάδια,
 - φύλλα εργασίας,
 - γραφικές παραστάσεις.
- **Οπτικό υλικό:**
 - αντικείμενα,
 - υλικά εργαστηρίου,
 - προπλάσματα – μοντέλα,
 - διαφάνειες.
- **Ακουστικό υλικό:**
 - μαγνητοταινίες,
 - CD.
- **Οπτικοακουστικό υλικό:**
 - κινηματογραφικές ταινίες,
 - ντοκιμαντέρ της εκπαιδευτικής τηλεόρασης,
 - βιντεοταινίες.
- **Λογισμικό Η/Υ**

4.1.1.6. Πρόβλεψη υλικοτεχνικής υποδομής (χώροι επιμόρφωσης, εξοπλισμός, εργαστήρια)

Ο χώρος που θα επιλεγεί θα πρέπει να πληροί τις βασικές προδιαγραφές (2 περίπου τετραγωνικά μέτρα ανά επιμορφούμενο), τους όρους υγιεινής (φωτισμός, θέρμανση, κλιματισμός, εξαερισμός) και ασφάλειας (πυρασφάλεια, αντισεισμική προστασία, πρόληψη ατυχημάτων) και να είναι προσβάσιμος σε άτομα με κινητικές δυσκολίες. Είναι προφανές ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που αναπτύσσεται σε μια παγωμένη αίθουσα τον χειμώνα ή σε έναν μη κλιμα-

τιζόμενο χώρο το καλοκαίρι έχει πολλές πιθανότητες να ναυαγήσει μέσα σε ένα κλίμα γενικής απaréσκειας.

Η ακουστική και η αισθητική του χώρου είναι παράγοντες που πρέπει επίσης να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής, καθόσον επηρεάζουν τη διδακτική πράξη.

Η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή (χώροι, εξοπλισμός, εργαστήρια) θα πρέπει να επιτρέπει την αξιοποίηση των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών μέσων. Η πρόνοια της παρουσίας ενός τεχνικού στον χώρο μπορεί να αποτρέψει καθυστερήσεις και εκνευρισμούς, σε περίπτωση που «χτυπήσει» ο γνωστός «δαίμονας» της τεχνολογίας.

Κατά τον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να επιλέγεται ο κατάλληλος χώρος ανάπτυξης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, γιατί ο χώρος επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση της «ατμόσφαιρας» μάθησης.

Ο τρόπος με τον οποίο θα διαμορφωθεί η αίθουσα όπου θα αναπτυχθούν οι επιμορφωτικές δραστηριότητες επηρεάζει την επικοινωνία μεταξύ του επιμορφωτή και των εκπαιδευτικών, την ενεργό ή μη συμμετοχή τους, τη συνεργασία μεταξύ τους και τελικά την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία.

Πιθανοί τύποι διάταξης της αίθουσας (πρβλ. Βαλάκας, x.x.: 43) είναι οι εξής:

- μετωπική διάταξη (διάταξη σχολικής τάξης),
- θεατρική διάταξη,
- κυκλική (ή ημικυκλική) διάταξη,
- διάταξη σε ομάδες συνεργασίας,
- διάταξη τύπου συμβουλίου (συσκέψεων),
- διάταξη σε σχήμα Π.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κάθε επιλογή τύπου διάταξης της αίθουσας παραπέμπει σε μια συγκεκριμένη φιλοσοφία και παιδαγωγική αντίληψη για την εκπαιδευτική-επιμορφωτική διαδικασία. Συνδέεται επίσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Είναι προφανές, για παράδειγμα, ότι η μετωπική διάταξη συνδέεται περισσότερο με τις εκθετικές μορφές διδασκαλίας και λιγότερο με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Επισημαίνουμε, τέλος, τη σημασία της πρόβλεψης κατάλληλου χώρου που θα φιλοξενεί τους επιμορφούμενους κατά τα διαλείμματα της διαδικασίας. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να λαμβάνεται και για «λεπτομέρειες» όπως είναι η λειτουργία κυλικείου στον χώρο όπου διεξάγονται οι επιμορφωτικές δραστηριότητες.

4.1.1.7. Προϋπολογισμός κόστους

Στον προϋπολογισμό του κόστους ενός επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να περιλαμβάνονται οι δαπάνες προσωπικού και τα λειτουργικά έξοδα όλων των φάσεων του προγράμματος. Οι αμοιβές του επιστημονικού και του βοηθητικού προσωπικού, τα επιδόματα των εκπαιδευτικών, τα έξοδα μετακινήσεων, οι δαπάνες για τη χρήση και τη συντήρηση των χώρων, για την αγορά και τη χρήση εξοπλισμού και υλικών, για την επικοινωνία, για την έρευνα και την ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και για την αξιολόγηση του προγράμματος πρέπει να συμπεριληφθούν, μεταξύ άλλων, στον προϋπολογισμό του κόστους.

4.1.1.8. Πρόβλεψη για διοικητική και οικονομική υποστήριξη του προγράμματος

Η διασφάλιση της οικονομικής και της διοικητικής υποστήριξης ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι αναγκαία για την αποτελεσματική λειτουργία του. Από την εμπειρία μας γνωρίζουμε ότι ανεπάρκειες ή αστοχίες στη διοικητική υποστήριξη ενός προγράμματος μπορεί να προκαλέσουν δυσaréσκεις και εντάσεις στους εκπαιδευτικούς, με κίνδυνο να υπονομευτεί το καλό ψυχολογικό κλίμα που απαιτείται για την ανάπτυξη των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

4.1.1.9. Προσδιορισμός κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης

Στον σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται η πρόβλεψη μεθόδων αξιολόγησης του προγράμματος, καθόσον αυτή είναι απαραίτητη για τη χάραξη βελτιωτικών παρεμβάσεων-αναπροσαρμογών ή ακόμη και ριζικότερων αλλαγών του επιμορφωτικού έργου.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η επιλογή των μεθόδων και των μέσων αξιολόγησης συνδέεται με τον τύπο και τη μορφή του επιμορφωτικού προγράμματος.

Βεβαίως σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να φροντίζουμε να τηρούνται τα βασικά κριτήρια ποιότητας της αξιολόγησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος (πρβλ. Χασάπης, ό.π.: 99-101), όπως:

- ο επαρκής και σαφής καθορισμός αντικειμένων, μεθόδων, μέσων και κριτηρίων αξιολόγησης
- η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα των μεθόδων και των μέσων αξιολόγησης
- η επάρκεια και η πληρότητα της ανάλυσης, της ερμηνείας και της παρουσίασης των στοιχείων-συμπερασμάτων.

4.1.1.10. Σύνταξη χρονοδιαγράμματος οργάνωσης, ανάπτυξης και αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων

Κατά τη σύνταξη του χρονοδιαγράμματος ενός επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να αφήνονται χρονικά περιθώρια, ώστε να μην προκύψει πίεση από αιφνίδιες, μη αναμενόμενες καταστάσεις (χιονοπτώσεις, ασθένεια κάποιου επιμορφωτή κτλ.).

Θα πρέπει επίσης να υπάρχει πρόβλεψη για την έγκαιρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών ως προς την πραγματοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος, γεγονός που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε προγράμματος. Ο σκοπός, οι στόχοι, το περιεχόμενο, η μεθοδολογία, ο χρόνος, ο τόπος και η διάρκεια της διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος είναι απολύτως χρήσιμες πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου αυτοί να πάρουν τις αποφάσεις τους και να κάνουν τον προσωπικό τους προγραμματισμό.

Θα πρέπει επίσης να είναι σαφή τα χαρακτηριστικά της ομάδας του εκπαιδευτικού πληθυσμού στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα.

Θα πρέπει, τέλος, να κοινοποιούνται στους εκπαιδευτικούς πιθανές διευκολύνσεις (π.χ. στη μεταφορά) ή πιθανές παροχές (αποζημιώσεις, επιδόματα, οδοιπορικά κ.ά.) που θα παρασχεθούν σε όσους παρακολουθήσουν το πρόγραμμα. Η καταχώριση στις σχετικές ιστοσελίδες και η αποστο-

λή e-mail καλό θα ήταν για κάποιο χρονικό διάστημα να συνοδεύονται από έντυπη μορφή ενημέρωσης (αλληλογραφία) ή και τηλεφωνική επικοινωνία με τα σχολεία. Ενημερωτικές αφίσες, δελτία τύπου και καταχωρίσεις σε εφημερίδες και σε εξειδικευμένα περιοδικά αποτελούν κάποιους από τους καθιερωμένους τρόπους δημοσιοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Τα χρονοδιαγράμματα της ανάπτυξης και της αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να επιτρέπουν την ομαλή εξέλιξη του προγράμματος.

4.1.2. Σχεδιασμός επιμορφωτικών-αναπτυξιακών δραστηριοτήτων με βάση το μοντέλο διαδικασίας

Τα προγράμματα προώθησης συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και τα περισσότερα από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο το σχολείο αξιοποιούν συνήθως, κατά τον σχεδιασμό τους, στοιχεία του μοντέλου διαδικασίας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τον προσανατολισμό στις επιμορφωτικές διαδικασίες τον δίνουν κάποιοι γενικοί σκοποί, η οποίοι όμως δεν εξειδικεύονται σε επιμέρους στόχους. Οι σκοποί αυτοί συναρτώνται με τις γενικές αρχές που διέπουν το όλο πρόγραμμα του μοντέλου διαδικασίας και συνδέουν τις επιμέρους δραστηριότητες. Το μοντέλο διαδικασίας υιοθετεί αξιολογικά πρότυπα απαλλαγμένα από συγκεκριμένους στόχους (free goals) και αφήνει το περιθώριο στους συμμετέχοντες να βιώσουν αναπτυξιακές εμπειρίες και να κατακτήσουν μη διατυπωμένους στόχους.

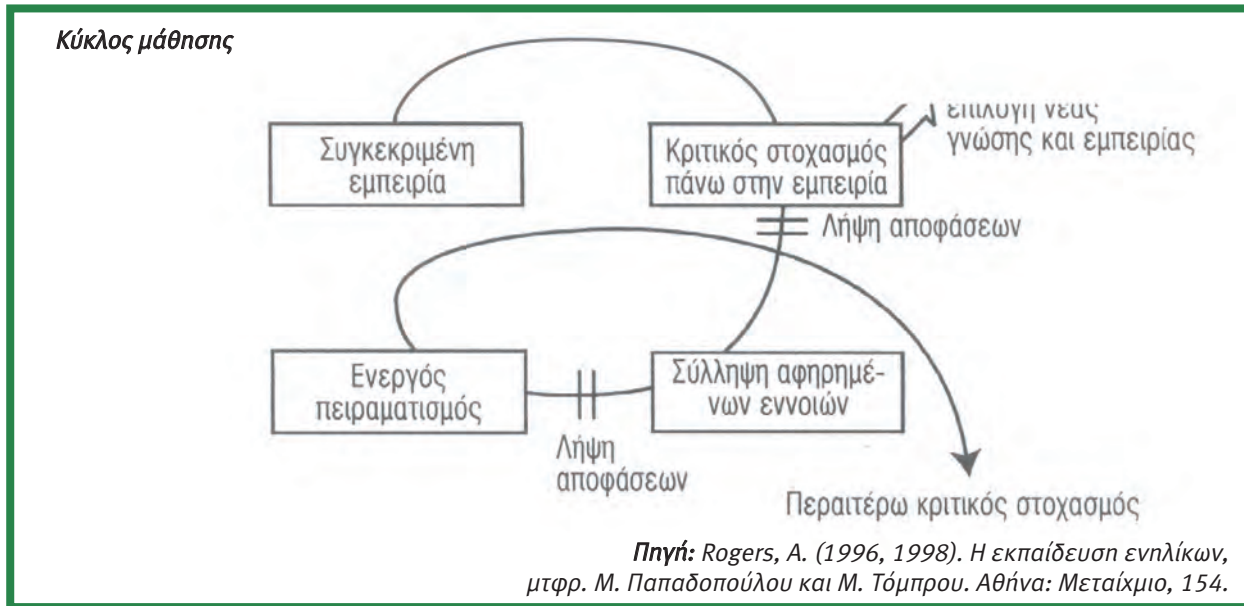
Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα προγράμματα με επίκεντρο το σχολείο, καθώς και τα προγράμματα προώθησης συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης απαντούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προσώπων και ως μελών μιας επαγγελματικής ομάδας, αλλά και στις ανάγκες των σχολικών μονάδων.

Η ποικιλία αυτού του τύπου των προγραμμάτων δεν επιτρέπει τη σαφή αποτύπωση κάποιων μεθοδολογικών βημάτων ή την καταγραφή των σταδίων σχεδιασμού τους, καθώς διαφοροποιούνται μεταξύ τους³⁶. Παρά ταύτα θα προσπαθήσουμε να αποδώσουμε τη γενική σύλληψη του σχεδιασμού και της υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων, αξιοποιώντας το διάγραμμα του κύκλου της μάθησης (Kolb, 1984: 42) έτσι όπως τον επεξεργάστηκε ο Alan Rogers (1996, 1998: 151-155).

Αυτά τα προγράμματα σχεδιάζονται, τις περισσότερες φορές, με την πρωτοβουλία ή τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Με βάση τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική (διδακτικοπαιδαγωγική ή και διοικητική) εμπειρία των συμμετεχόντων, αναπτύσσεται, υπό το πρίσμα θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων, **κριτικός στοχασμός**. Πρέπει να τονίσουμε ότι στην προσπάθεια αναζήτησης και επιλογής της νέας γνώσης και εμπειρίας είναι πολύ σημαντικό να μεριμνήσουμε, ώστε να μην εκφυλιστεί ο στοχασμός σε μια αυτάρεσκη ή στείρα ανακύκλωση προβληματισμού. Έτσι, καθίσταται σχεδόν απαραίτητη η παρουσία επιστημόνων, ερευνητών, πανεπιστημιακών, εμπειρών εκπαιδευτικών ή ανθρώπων της τέχνης που θα καταθέσουν και αυτοί τις γνώσεις τους, τις απόψεις τους και τους στοχασμούς τους, ώστε να ανανεωθεί και να διευρυνθεί το πλαίσιο του προβληματισμού των εκπαιδευτικών.

³⁶ Ιδιαίτερη μνεία έχει γίνει στα στάδια της έρευνας-δράσης.



Η πολύπλευρη εκτίμηση της δεδομένης κατάστασης είναι πιθανόν να οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων για **ενεργό πειραματισμό** σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συμμετεχόντων. Ο ενεργός πειραματισμός μπορεί να αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος ή εκπαιδευτικού υλικού, τη διαμόρφωση εναλλακτικών διδακτικομαθησιακών προτάσεων, την εφαρμογή εναλλακτικών μοντέλων διοίκησης της σχολικής μονάδας κ.ά.

Μετά τον ενεργό πειραματισμό ακολουθεί **περαιτέρω κριτικός στοχασμός** και επεξεργασία της νέας εμπειρίας από την ομάδα. Η εμπειρία αυτή αναμένεται να αποτελέσει και τη βάση της νέας μάθησης. Η **προσπάθεια νοηματοδότησης** της όλης διαδικασίας και η σύγκριση με την προηγούμενη εμπειρία διευκολύνουν τη συναγωγή συμπερασμάτων, την ανάπτυξη γενικεύσεων και τη σύλληψη αφηρημένων εννοιών. **Συμπερασματικά, ο περαιτέρω κριτικός στοχασμός μπορεί να οδηγήσει σε έναν νέο κύκλο μάθησης, στην προοπτική μιας σπείρας που εξελίσσεται.**

Κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ωστόσο μπορεί να μη διατρέξει όλο τον κύκλο μάθησης και να περιοριστεί, για παράδειγμα, στον κριτικό στοχασμό και την αναζήτηση νέας γνώσης, χωρίς να περάσει στο στάδιο του ενεργού πειραματισμού.

Υπογραμμίζεται ότι τα προγράμματα που ακολουθούν το μοντέλο διαδικασίας αξιολογούνται στη βάση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (βλ. Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, 4.2).

4.1.3. Προϋποθέσεις καλής λειτουργίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στη συνέχεια αναπτύσσονται οι σημαντικότερες προϋποθέσεις για την καλή λειτουργία των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

1. Η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα.
2. Η σύνδεση των προτεινόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας

Το περιεχόμενο των προγραμμάτων, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται πρέπει να συνδέονται με την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών και με τις καταστάσεις που αυτοί αντιμετωπίζουν στην τάξη και τη σχολική μονάδα.

3. Η ενεργός συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία

Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι οι υπεύθυνοι επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να προσκαλούν και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος, συμβάλλοντας έτσι στον προσδιορισμό των στόχων του, στη διαμόρφωση του περιεχομένου του, στην επιλογή των τρόπων αξιολόγησής του και βεβαίως στην ίδια τη διαδικασία μάθησης. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία πρέπει να προωθείται μέσω των ανάλογων ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

4. Η σύνδεση θεωρίας και πράξης

Η σύγχρονη έρευνα, αλλά και η εμπειρία στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν την ανάγκη σύνδεσης θεωρίας και πράξης. Κατά τον Καντ, η θεωρία χωρίς την πράξη είναι κενή, αλλά και η πράξη χωρίς τη θεωρία είναι τυφλή.

Τα αμιγώς θεωρητικού τύπου προγράμματα κουράζουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά απορρίπτουν τα προτεινόμενα διδακτικά σχήματα με τη δικαιολογία της μη δυνατής εφαρμογής τους στην πράξη. Θα ήταν σκόπιμο λοιπόν και –σχεδόν επιβεβλημένο– να συμπεριλαμβάνονται στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρακτικές ασκήσεις, πειραματικές εφαρμογές, ερευνητικές δραστηριότητες κ.ά. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί είναι πράγματι φορείς μιας πλούσιας εμπειρίας και συχνά νιώθουν την ανάγκη ενός θεωρητικού πλαισίου που θα τους βοηθήσει να οργανώσουν τις διάσπαρτες γνώσεις τους, να ερμηνεύσουν τα γεγονότα και να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Η σύνδεση και η διαλεκτική σύνθεση θεωρίας και πράξης αποτελούν πάντα μια ανοιχτή πρόκληση για τους επιμορφωτές.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική και τη θεωρητική γνώση, ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ο ρόλος του αναστοχασμού ως συνδυαστικού άξονα ανάμεσα στην πράξη και τη θεωρία.

5. Η ενθάρρυνση της αναστοχαστικής διεργασίας

Η σύνδεση της σκέψης με την πρακτική τροφοδότησε την ιδέα του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού (Schon, 1987), του εκπαιδευτικού δηλαδή που διερευνά τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, που προβληματίζεται για τη φύση της διδασκαλίας, που αναλύει κριτικά την προσωπική του εκπαιδευτική θεωρία, που προσπαθεί να συνειδητοποιήσει τις λανθάνουσες θεωρίες του (πρβλ. Huber, 1996: 9), που αναρωτιέται για την ορθότητα των επιλογών του και που γενικά στοχάζεται κριτικά για το έργο του³⁷.

Ο εκπαιδευτικός, προσεγγίζοντας αναστοχαστικά την επαγγελματική του πρακτική, τις πίστεις του, τις θεωρητικές του παραδοχές, καθίσταται ικανός να συνδέσει τη θεωρία με την πρακτική και να αναζητήσει τρόπους βελτίωσης αυτής της πρακτικής (πρβλ. Diamond, 1991:47). Μπορεί επίσης να λάβει μέρος στην ανάπτυξη ή στην τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και να συνδιαμορφώσει τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου του.

³⁷ Ο αναστοχασμός σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη έχει υποστηριχθεί από διανοητές όπως οι Dewey, Schon, Schwab, οι οποίοι βασίζονται κυρίως στη φιλοσοφία της πρακτικής δράσης, και από παιδαγωγούς όπως οι Zeichner, Tabachnick, Carr και Kemmis, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον κριτικό στοχασμό ως μέσο κοινωνικής συνειδητοποίησης και δράσης για την κοινωνική αλλαγή (πρβλ. Ματσαγγούρας, 1995: 459).

6. Η δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος

Τόσο από τη βιβλιογραφική έρευνα όσο και από την εμπειρία προκύπτει η σημασία της δημιουργίας υποστηρικτικής ατμόσφαιρας στις ομάδες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών (πρβλ. Weissglass, 1991: 28).

Η ίδια η ομάδα στο σύνολό της είναι, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, μια ζωντανή πηγή υποστήριξης, αφού τα μέλη της, μέσω αυτής της υποστήριξης, μπορούν να αναπτύξουν κριτικό στοχασμό και αυτοσυνειδησία και να βελτιώσουν την αυτοαντίληψή τους (πρβλ. Underhill, 1992: 71, Schniedewind, 1978: 98).

Η υποστηρικτική ατμόσφαιρα της ομάδας δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις, τις ανησυχίες, τις αγωνίες και τα προβλήματά τους. Εξάλλου μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μπορεί κάποιος να δοκιμάσει νέες μορφές διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους, να βρει διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων του και να εκφράσει νέες ιδέες χωρίς να διακινδυνεύει την απόρριψη ή τη γελοιοποίηση (πρβλ. Culley, 1991: 9). Ο Underhill γράφει χαρακτηριστικά: «...το ψυχολογικό κλίμα που διευκολύνει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζεται από διαπροσωπική φροντίδα, κατανόηση και εμπιστοσύνη, με μια από κοινού δέσμευση στη διαδικασία της επιθυμητής ανάπτυξης. Μια τέτοια ατμόσφαιρα βοηθά τους συμμετέχοντες να αισθανθούν ασφαλείς, να θέλουν να υποστηρίξουν τις αναπτυξιακές προσπάθειες των άλλων, να είναι τίμιοι με τους εαυτούς τους και να έχουν λιγότερη ανάγκη να "παίζουν παιχνίδια". Αυτή η υποστηρικτική και αυθεντική ατμόσφαιρα μπορεί να τους βοηθήσει να ρισκάρουν και να κάνουν προσπάθειες για να διευρύνουν ή να βαθύνουν την αυτοσυνειδησή τους με περιέργεια και έξαψη παρά με αμυντικότητα και άγχος» (Underhill, 1992: 77).

Στη διαμόρφωση κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα συμβάλλουν:

- α) Η δημιουργία ατμόσφαιρας αποδοχής όλων των μελών της ομάδας**, έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες κάθε μέλους για συμμετοχή και αποδοχή (πρβλ. Silverlock, 1987: 32). Η αποδοχή αυτή όμως δεν πρέπει να φτάνει στα όρια της υπερπροστασίας ή της κτητικότητας.
- β) Η δημιουργία αισθημάτων ασφάλειας και εμπιστοσύνης** (πρβλ. Rogers, 1970: 20 και 74). Είναι πολύ σημαντικό οι συμμετέχοντες να μην αισθάνονται την ομάδα ως ένα απειλητικό περιβάλλον. Η αποφυγή κάθε μορφής μείωσης³⁸ των μελών της ομάδας ή αρνητικής αξιολόγησης των απόψεών τους θεωρείται βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση θετικού συναισθηματικού κλίματος. Επίσης, η διαβεβαίωση εμπιστευτικότητας παρέχει στους συμμετέχοντες τη συναισθηματική ασφάλεια που χρειάζονται για να μοιραστούν την εμπειρία τους και τα συναισθήματά τους.
- γ) Η ενσυναίσθηση**. Η αίσθηση ότι γίνεται κανείς κατανοητός αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την ενεργοποίηση κάθε διαδικασίας ανάπτυξης. Θεωρείται πολύ σημαντικό να μπορούν οι συντονιστές-επιμορφωτές να δώσουν σε κάθε μέλος της ομάδας το μήνυμα ότι κατανοήθηκε η προοπτική του ή το πλαίσιο αναφοράς του (πρβλ. Culley, 1991: 41).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ιδιαίτερα βοηθητικό στοιχείο στην ανάπτυξη όλων των ειδών των ανθρώπινων σχέσεων. Ως ενσυναίσθηση ή ενσυναισθηματική κατανόηση ορίζουμε τη δυνατότητα «να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και τα νοήματα που ενυπάρχουν σ' αυτό, σαν να εί-

³⁸ Κάθε πιθανή αρνητική αξιολόγηση θα μπορούσε να αναστείλει τη διάθεση συμμετοχής του ατόμου στις δραστηριότητες της ομάδας, καθώς και τη διάθεσή του για αυτοδιερεύνηση και κριτικό στοχασμό (πρβλ. Lamb, 1971: 563).

να ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχνά ποτέ τον όρο “σαν” (Rogers, 1959: 210).

Δεν πρέπει ωστόσο να παραβλέπουμε ότι «η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτεπίγνωση. Όσο περισσότερο είμαστε εμείς οι ίδιοι ανοικτοί στα συναισθήματά μας, τόσο περισσότερο ικανοί θα είμαστε στο να αντιληφθούμε τα συναισθήματα των άλλων» (Goleman, 1997: 148).

7. Η διευκόλυνση της διαπροσωπικής μάθησης και η προώθηση της συνεργασίας

Η μάθηση είναι συγχρόνως ενδοπροσωπική και διαπροσωπική διαδικασία. Δε συντελείται απλώς ως απάντηση σε ένα ερέθισμα, αλλά είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης (πρβλ. Wiggins, 1993: 15).

Η μάθηση από τους συναδέλφους θεωρείται συχνά ο καλύτερος τρόπος μάθησης (πρβλ. Evans, 1994: 10, Thiessen, 1995: 153). Είναι γνωστό εξάλλου ότι οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά, στην καθημερινή τους πρακτική, απευθύνονται στους συναδέλφους τους για βοήθεια.

Στις ομάδες επιμορφωτικών προγραμμάτων και επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται την εμπειρία, τη γνώση και τη σοφία τους με έναν δομημένο τρόπο. Πρέπει να ενθαρρύνονται να διατυπώνουν τις απόψεις τους και να διαλέγονται με τους άλλους. Έτσι, η ομάδα διευκολύνει τη διαπροσωπική μάθηση, γιατί, όπως γράφει χαρακτηριστικά και ο Diamond: « Πηγή της μάθησης δεν είναι μόνο η έρευνα και η ανακάλυψη, αλλά επίσης η διαπραγμάτευση και το μοίρασμα» (Diamond, 1991: 14). Το μοίρασμα εναλλακτικών προοπτικών μεταξύ των μελών της ομάδας ενθαρρύνει πιθανές διαφοροποιήσεις απόψεων³⁹.

Η ομάδα μπορεί να θεωρηθεί μια μικρή κοινότητα ανάπτυξης διαλόγου, όπου υπάρχουν πολλές εστίες μάθησης (πρβλ. Schniedwind, 1978: 97). Ο διάλογος σε μια ομάδα συναδέλφων αποτελεί ένα μέσο «έκθεσης» των προσώπων σε διαφορετικές απόψεις, αλλά και μια πρόκληση για στοχασμό πάνω σε νέα θέματα ή σε θέματα που έχουν ήδη απασχολήσει τα πρόσωπα με έναν διαφορετικό τρόπο (πρβλ. Nias, 1987: 142, Oja, 1989: 150).

Η επίτευξη ενός τέτοιου διαλόγου απαιτεί **ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη και μείωση της «αμυντικής ακαμψίας»** κάθε συμμετέχοντα, ώστε να υπάρξει άνοιγμα προς τον άλλον (πρβλ. Rogers, 1970: 26).

Η ικανότητα για συνεργασία, σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα, είναι μια από τις βασικές απαιτήσεις της κοινωνίας μας, αλλά και της εργασίας μας στο σχολείο (πρβλ. Fullan, 1993: 14). Είναι πολύ σημαντικό τα άτομα μιας ομάδας να αναπτύξουν θετική αλληλεπίδραση, να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά και να μοιράζονται πληροφόρηση και προοπτικές νοήματος.

8. Η άψογη οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος σε όλα τα επίπεδα

Κάθε πρόγραμμα θα πρέπει να είναι άψογα οργανωμένο, από το επίπεδο του σχεδιασμού του έως την υποδομή και τη γραμματειακή υποστήριξή του.

³⁹ Στην ομάδα, όπως υποστηρίζει η Abercrombie: «Ορισμένες περιοχές του ιδιωτικού κόσμου συγκρίνονται και αντιπαραβάλλονται με αυτές των άλλων ανθρώπων και, αν υπάρχουν διαφορές, δίνεται η ευκαιρία να αλλάξουμε τον δικό μας κόσμο, αν το θελήσουμε. Αντί να ανακαλύπτουμε τα λάθη μας αντιπαραβάλλοντάς τα με τις απόψεις μιας αναμφισβήτητης αυθεντίας, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή σχέση μαθητή και δασκάλου, παρακολουθούμε μια σειρά από ερμηνείες για τον ίδιο τύπο ερεθίσματος? η αξία της κάθε ερμηνείας πρέπει να εξακριβωθεί με τα δικά της κριτήρια» (Abercrombie, 1986: 69).

4.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν αποτελεί αυτοσκοπό ούτε πρέπει να εγγράφεται σε μια λογική εποπτείας και ελέγχου. Δεν πρέπει επίσης να περιορίζεται στην απλή ανίχνευση δεδομένων και στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων. Αντιθέτως, πρέπει να λειτουργεί στην κατεύθυνση μιας αναπτυξιακής προοπτικής και, μέσω της ανατροφοδότησης, να συνεισφέρει στην επανεξέταση και τον επαναπροσδιορισμό όλων των παραγόντων της επιμορφωτικής διαδικασίας, με σκοπό τη βελτίωσή της.

Υπενθυμίζουμε και πάλι ότι η επιλογή των μεθόδων και των μέσων αξιολόγησης συνδέεται με τον τύπο και τη μορφή του επιμορφωτικού προγράμματος. Επιπροσθέτως, συνδέεται –συνειδητά ή λιγότερο συνειδητά– με την αντίληψη των εκάστοτε υπευθύνων για τον ρόλο της αξιολόγησης, αλλά και του επιμορφωτικού έργου. (πρβλ. Μαυρογιώργος, κ.κ.: 299).

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η αξιολόγηση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, μόνο αν είμαστε έτοιμοι να το αξιοποιήσουμε και να βελτιωθούμε από αυτό.

4.2.1 Μορφές και τρόποι προσέγγισης της αξιολόγησης

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν ταξινομήσεις διάφορων μορφών αξιολόγησης. Στο β' μέρος αυτού του βιβλίου θα παρουσιαστούν αναλυτικά όλα τα σημαντικά ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση. Εδώ θα περιοριστούμε σε μια σύντομη αναφορά των μορφών αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ι. Με κριτήριο τον χρόνο διεξαγωγής και τον τρόπο αξιοποίησής της, η αξιολόγηση διακρίνεται σε:

- αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση,
- διαμορφωτική αξιολόγηση,
- τελική (συνολική, αθροιστική ή απολογιστική) αξιολόγηση.

Η αρχική αξιολόγηση γίνεται πριν από την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, με σκοπό να διαγνωστούν το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, καθώς και οι στάσεις τους ως προς τη συγκεκριμένη θεματική του επιμορφωτικού προγράμματος.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια ερευνητική δραστηριότητα που εξελίσσεται παράλληλα με το επιμορφωτικό πρόγραμμα και ανατροφοδοτεί τον επιμορφωτή και τον συντονιστή του προγράμματος με στοιχεία για την ποιότητα της διεργασίας, την επάρκεια των συντελεστών και την καταλληλότητα των άλλων παραμέτρων του προγράμματος, ώστε να ακολουθήσουν οι απαιτούμενες βελτιωτικές-διορθωτικές παρεμβάσεις.

Η τελική αξιολόγηση γίνεται στο τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος. Συντελεί στη δημιουργία μιας συνολικής-τελικής εικόνας σχετικά με την επίτευξη των διατυπωμένων στόχων του προγράμματος, καθώς και στον εντοπισμό στοιχείων που είχαν θετική ή αρνητική συμβολή στην αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος.

Η τελική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει στη συνέχεια ως διαμορφωτική κατά τον σχεδιασμό νέων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης ενδιαφέρει:

- α) η αξιολόγηση των άμεσων αποτελεσμάτων (output evaluation) και
- β) η αξιολόγηση των απώτερων αποτελεσμάτων (impact evaluation).

Θα πρέπει επίσης να σημειώσουμε ότι υπάρχει η δυνατότητα και μιας «**follow-up αξιολόγησης**», μετά την παρέλευση ενός ικανοποιητικού χρονικού διαστήματος από το τέλος του προγράμματος, με στόχο την ανίχνευση και την καταγραφή μονιμότερων αποτελεσμάτων.

II. Με κριτήριο τη θεσμική θέση του φορέα αξιολόγησης, η αξιολόγηση διακρίνεται σε:

- **εξωτερική αξιολόγηση**, όταν αυτή πραγματοποιείται από εξωτερικό αξιολογητή ή ομάδα αξιολόγησης, και
- **εσωτερική αξιολόγηση**, όταν αυτή πραγματοποιείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους.

Η επιλογή αξιολογητή ή φορέα αξιολόγησης, καθώς και η διασφάλιση περιθωρίων αυτόνομης επιστημονικής δράσης γι' αυτούς έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την ποιότητα της αξιολογικής διαδικασίας, στον βαθμό που ο αξιολογητής αποφασίζει τη μεθοδολογική προσέγγιση και έχει την ευθύνη για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

III. Με κριτήριο το είδος της προσέγγισης (και το είδος των δεδομένων) της αξιολόγησης, η αξιολόγηση διακρίνεται σε:

- **Ποσοτική αξιολόγηση**. Οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων αναζητούν συνήθως, σχέσεις αίτιου-αποτελέσματος. Τα εργαλεία που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των στοιχείων είναι κλειστά, αυστηρά δομημένα, με τυποποιημένες κωδικοποιήσεις, ενώ τα στοιχεία που συλλέγονται προορίζονται για στατιστική επεξεργασία.

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης –κινούμενη στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος– εξισώθηκε, κυρίως στις Η.Π.Α., με τη μελέτη των αλλαγών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους.

Πίσω από αυτή τη μορφή αξιολόγησης υπολανθάνει η μπιχεβιοριστική άποψη, η οποία θεωρεί ότι στόχος της επιμόρφωσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι η άσκηση κάποιων δεξιοτήτων. Τα προγράμματα αυτού του τύπου στοχεύουν συνήθως σε τροποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, ενώ η αξιολόγηση ελέγχει την επίτευξη αυτού του στόχου σε όρους παρατηρήσιμων συμπεριφορών.

- **Ποιοτική αξιολόγηση (πλουραλιστικό μοντέλο)**. Η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται στην ερμηνεία της συγκεκριμένης περίπτωσης, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα αλλά και τον υποκειμενικό χαρακτήρα της πρόσληψης των δρωμένων. Η συλλογή των ποιοτικών στοιχείων, που γίνεται με ανοιχτά και ευέλικτα εργαλεία, αποσκοπεί κυρίως στην κατανόηση και την ερμηνεία μιας συγκεκριμένης περίπτωσης.

Σήμερα πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης να εκτιμηθούν με βάση εξειδικευμένους συμπεριφορικούς στόχους (Henderson, 1978: 54-55).

Σε προγράμματα των οποίων η θεωρητική αφόρμηση και η εν γένει φιλοσοφία είναι διαφο-

ρετικές από τα προγράμματα μπιχεβιοριστικής κατεύθυνσης και στα οποία σκοπός της επιμόρφωσης είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών – με το περιεχόμενο που έχουμε δώσει στον όρο στο πρώτο μέρος αυτής της μελέτης– η αξιολόγηση δεν μπορεί να πάρει τη μορφή καταγραφής και μέτρησης των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών⁴⁰, γιατί θα ήταν ασύμβατη με την ίδια τη θεωρία της παρέμβασης.

Τα προγράμματα αυτά αξιοποιούν κυρίως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, οι οποίες, όπως αναφέρει και ο Patton, «δίνουν τη δυνατότητα περιγραφής και κατανόησης των δυναμικών διαδικασιών ενός προγράμματος, καθώς και των αποτελεσμάτων του στους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να παραχθεί πληροφόρηση για τη βελτίωση του προγράμματος» (Patton, όπ.π.: 52).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εναλλακτικές μορφές⁴¹ αξιολόγησης μοιά-

40 Εξάλλου η διδασκαλία δεν μπορεί να αναλυθεί με νόημα σε λεπτομερείς συμπεριφορικούς στόχους και βεβαίως το άθροισμα τέτοιων συμπεριφορών δεν αντιπροσωπεύει μια καλή διδασκαλία (Bolam, 1979: 9).

41 Ενδεικτικά, αναφέρονται οι ακόλουθες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης:

α) Απαντητική (σύμφωνα με τον Robert Stake). Η αξιολόγηση αυτή είναι ανοιχτή σε όλα τα δεδομένα που αναδύονται από το ίδιο το πρόγραμμα, ώστε να μη καθούν μη αναμενόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, δίνεται η δυνατότητα σε κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό να αξιολογήσει, μετά το τέλος του προγράμματος, την επίτευξη των προσδοκιών που ο ίδιος είχε πριν από την έναρξή του, αλλά και να εντοπίσει άλλους στόχους που τυχόν αναδύθηκαν μέσα από το πρόγραμμα. Ο απαντητικός χαρακτήρας της αξιολόγησης βρίσκεται σε συστοιχία με την αρχή της επαγωγικής προσέγγισης και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία της προσωπικής αξιολόγησης (Patton, όπ.π., 52). Ο ερευνητής δηλαδή που ακολουθεί το μοντέλο μιας απαντητικής αξιολόγησης έχει προσωπική επαφή με τους ανθρώπους του προγράμματος και προσπαθεί να βρει τι υπήρξε σημαντικό γι' αυτούς. Κατά τον Patton, η απαντητική αξιολόγηση είναι μια μορφή του «συναλλακτικού μοντέλου αξιολόγησης», όρο που έχει εισαγάγει ο Emie House (Patton, όπ.π., 52). Οι Guba και Lincoln θεωρούν την απαντητική αξιολόγηση ιδιαίτερα σημαντική για τη βελτίωση της χρήσης των αποτελεσμάτων.

β) Διαφωτιστική (κατά τους Partlett και Hamilton). Το πρωταρχικό ενδιαφέρον της διαφωτιστικής αξιολόγησης είναι μάλλον η περιγραφή και η ερμηνεία παρά η μέτρηση και η πρόβλεψη. Στόχος αυτής της αξιολόγησης είναι να μελετήσει πώς λειτουργεί ένα νέο πρόγραμμα, πώς επηρεάζεται από διάφορες καταστάσεις και ποια είναι τα αποτελέσματά της στους συμμετέχοντες.

γ) Αξιολόγηση «από κάτω» (σύμφωνα με την τυπολογία αξιολογήσεων του Elliott). Η αξιολόγηση «από κάτω» ενδιαφέρεται κυρίως για την προοπτική των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της επιμόρφωσης θεωρείται μεγαλύτερης σημασίας από οποιοδήποτε άλλο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας (Bolam, 1979: 8). «Η αξιολόγηση από κάτω», γράφει χαρακτηριστικά ο Henderson, «είναι μια μορφή κοινωνικής κριτικής, που στοχεύει στο να αναδείξει τους περιορισμούς στην επαγγελματική ανάπτυξη, ώστε [οι συμμετέχοντες] να είναι σε καλύτερη θέση για να τους άρουν» (Henderson, 1978: 71).

Βεβαίως, η αξιολόγηση «από κάτω» θα μπορούσε να αποτελέσει μια προσπάθεια να αναδειχθούν όχι μόνο οι περιορισμοί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και οι δυνατότητές τους. Η αξιολόγηση «από πάνω», αντιθέτως, απορρέει από μια γραφειοκρατική αντίληψη ότι η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και εξάσκηση είναι μια διαδικασία παραγωγής συγκεκριμένων επιθυμητών αλλαγών. Όταν οι δραστηριότητες της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης θεωρούνται μορφή κοινωνικής τακτικής για τη διόρθωση του ελαττωματικού συστήματος, το έργο της αξιολόγησης είναι να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα του συστήματος στη θεραπεία των ελλείψεων. Η αξιολόγηση «από πάνω» αντιστοιχεί στο γραφειοκρατικό και αυταρχικό στίλ αξιολόγησης του MacDonald, ενώ η αξιολόγηση «από κάτω» αντιστοιχεί στο δημοκρατικό στίλ του MacDonald (Henderson, 1978: 70).

δ) Αξιολόγηση τέταρτης γενιάς. Αυτή η μορφή αξιολόγησης βασίζεται στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση και την απαντητική εστίαση. Σύμφωνα με τους Guba και Lincoln (1989), «τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν είναι περιγραφές του τρόπου με τον οποίο τα πράγματα υπάρχουν και λειτουργούν πραγματικά ή κάποιας αλήθειας, αλλά αντιπροσωπεύουν κατασκευές γεμάτες νόημα, τις οποίες τα άτομα ή οι ομάδες δημιουργούν για να νοηματοδοτήσουν τις καταστάσεις μέσα στις οποίες βρίσκονται. Τα ευρήματα δεν είναι γεγονότα, αλλά δημιουργούνται μέσω της διαδικασίας αλληλεπίδρασης».

ζουν μεταξύ τους σε πολλά σημεία. **Ωστόσο, οι περισσότερες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης είναι αξιολογήσεις «ελεύθερες στόχων» (free goals) (Scriven, 1977).**

Τις προηγούμενες δεκαετίες η πλειονότητα των αξιολογικών προσεγγίσεων εστίαζε την προσοχή της στην επίτευξη των στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα-επιτεύγματα των συμμετεχόντων. Τα τελευταία χρόνια αξιολογείται με μεγάλη προσοχή και η εκπαιδευτική-επιμορφωτική διαδικασία, καθόσον έχει καταστεί αντιληπτό ότι η επίτευξη των στόχων των επιμορφωτικών προγραμμάτων εξαρτάται κυρίως από την ποιότητα αυτής της διεργασίας (πρβλ. Rogers, όπ.π.: 297-298).

Σήμερα επικρατεί η τάση του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών αξιολογικών προσεγγίσεων. Αξίζει να σημειώσουμε πως ο ίδιος ο Scriven τονίζει ότι οι αξιολογήσεις χωρίς στόχους μπορούν να διεξάγονται παράλληλα με τις στοχοκεντρικές αξιολογήσεις (πρβλ. Patton, όπ.π.: 117).

Το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης έχει μεγάλο ενδιαφέρον, αλλά αναφέρεται περισσότερο σε όλη τη σχολική μονάδα παρά σε ένα συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Θα εξεταστεί στο β' μέρος του βιβλίου.

4.2.2. Μέσα συλλογής στοιχείων

Τα μέσα συλλογής στοιχείων είναι:

- κατάλληλα σχεδιασμένα ερωτηματολόγια,
- πλάνο δομημένης ή ημιδομημένης συνέντευξης,
- φύλλα παρατήρησης,
- συμπλήρωση κλιμάκων αξιολόγησης,
- ανάλυση περιεχομένου ημερολογίων: α) επιμορφωτών, β) εκπαιδευτικών,
- ανάλυση περιεχομένου άλλων τεκμηρίων (φωτογραφικού υλικού, πρακτικών, επιμέρους εκθέσεων, ποικίλων εγγράφων κ.ά.),
- μαγνητοφώνηση – βιντεοσκόπηση επιμορφωτικών συναντήσεων (ανάλυση περιεχομένου),
- κοινωνιομετρικά και άλλα τεστ,
- επιτόπια έρευνα.

Στα μέσα συλλογής στοιχείων θα πρέπει να υπάρχει πάντα πρόβλεψη για την ανίχνευση, την καταγραφή και την ανάλυση μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων.

Κατά την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τέλος, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι **δείκτες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών**, όπως:

- ο αριθμός των αιτήσεων (ζήτηση) για ένα προσφερόμενο πρόγραμμα,
- η προσέλευση,
- ο μικρός αριθμός διαρροών,
- η τακτική παρακολούθηση,
- η δήλωση επιθυμίας παράτασης-προέκτασης του προγράμματος,

- τα προφορικά ή γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών που επιδοκιμάζουν το πρόγραμμα.

Οι δείκτες αυτοί (πρβλ. Rogers, όπ.π.: 300) θα πρέπει να εξετάζονται προσεκτικά, σε συνδυασμό πάντα με τα δεδομένα της αξιολογικής διαδικασίας.

5^ο Κεφάλαιο



Η επιμόρφωση
των εκπαιδευτικών
στην Ελλάδα

Αφού κάνουμε μια εξαιρετικά σύντομη αναφορά στην εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, θα αναφερθούμε στη συνέχεια στις επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης (5.1), στα επιμορφωτικά προγράμματα που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια (5.2) και στους επιμορφωτικούς φορείς που ενεργοποιούνται στη χώρα μας (5.3).

Τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσπάθησαν, από τις αρχές του 20ού αιώνα, να καλύψουν το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (1910) και το Μαράσλειο Διδασκαλείο (1922). Στα διδασκαλεία αυτά φοίτησαν τα περισσότερα στελέχη διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, τουλάχιστον μέχρι και τη δεκαετία του 1970.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1970 ιδρύθηκαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.⁴²) και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.⁴³). Οι σχολές αυτές, οι οποίες λειτουργούσαν έως και το 1992, υποστηρίζεται συχνά ότι χαρακτηρίζονταν από συγκεντρωτισμό στη διοίκηση και στα προγράμματα επιμόρφωσης, «σχολειοποίηση», «αδικίες» στον τρόπο πρόσβασης σ' αυτές λόγω κλήρωσης των εκπαιδευτικών, μικρό ποσοστό επιμορφούμενων και υψηλό κόστος (πρβλ. Ξωχέλλης, 2003: 40).

Με τον νόμο 1566/85 διαφοροποιούνται οι βασικές επιλογές της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και με τον νόμο 1824/88 η ετήσια επιμόρφωση αντικαθίσταται από περιοδική. Έτσι, τους θεσμούς της ετήσιας επιμόρφωσης, Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. διαδέχτηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Παρά το ότι στον αρχικό σχεδιασμό των Π.Ε.Κ. τονιζόταν η σημασία της αποκέντρωσης, τελικά τα Π.Ε.Κ. λειτούργησαν μάλλον συγκεντρωτικά (Ν. 2009/92) (πρβλ. Βεργίδης, 1995, Κοντάκος κ.ά., 2003: 55-57).

Πολύ σύντομα τα αρχικά τριμηνιαία διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα των Π.Ε.Κ. αντικαταστάθηκαν, λόγω σοβαρών προβλημάτων στη λειτουργία τους και αντιδράσεων του εκπαιδευτικού κόσμου⁴⁴, από τα ονομαζόμενα ταχύρρυθμα (των 40 περίπου ωρών⁴⁵).

Στο διάστημα από το 1988 έως το 1995 οι ομάδες εργασίας, στις οποίες το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ανέθεσε τη σχετική μελέτη, πρότειναν η επιμόρφωση να είναι μικρής διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολυμορφική (εισαγωγική, περιοδική, εξ αποστάσεως, ενδοσχολική, ταχύρρυθμη) (πρβλ. Ξωχέλλης, 2003: 40).

Έτσι, από το 1995 έως και σήμερα, οι αλλαγές του θεσμικού πλαισίου, παράλληλα με την υλοποίηση του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση»

⁴² Από το 1978 ιδρύθηκαν σταδιακά 10 Σχολές, από τις οποίες λειτούργησαν οι 8

⁴³ Από το 1979 ιδρύθηκαν σταδιακά 13 Σχολές, από τις οποίες λειτούργησαν οι 10.

⁴⁴ Ως σημαντικότερα μειονεκτήματα αυτού του μοντέλου έχουν αναφερθεί: α) Ο αυταρχικός, scholeioποιημένος τρόπος δομής, οργάνωσης και λειτουργίας τους, που δεν επέτρεπε ουσιαστική συμμετοχή των επιμορφούμενων και αξιοποίηση των εμπειριών τους. β) Το αυταρχικό και αναχρονιστικό σύστημα αξιολόγησης των επιμορφούμενων. γ) Η αναστάτωση της λειτουργίας των σχολείων κατά τη διάρκεια του έτους, καθώς η ένταξη των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα των Π.Ε.Κ. σήμαινε αποσπάσεις και αντικαταστάσεις μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών. δ) Η υποχρέωση των εκπαιδευτικών να μετακινούνται σε μεγάλες αποστάσεις, συχνά χωρίς να το επιθυμούν οι ίδιοι, για να παρακολουθήσουν τα επιμορφωτικά προγράμματα. ε) Η συχνά χαμηλού επιπέδου διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ιδίως στα περιφερειακά Π.Ε.Κ.. στ) Οι σοβαρές ελλείψεις σε υποδομή και εξοπλισμό των Π.Ε.Κ. (π.χ. βιβλιοθήκες και εργαστήρια).

⁴⁵ Την περίοδο αυτή σημειώθηκαν κάποιες επικαλύψεις ανάμεσα στα ποικίλα προγράμματα και διατυπώθηκαν ανησυχίες ότι σημαντικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών παρέμειναν ακάλυπτες.

(Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), οδήγησαν στην πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων διάφορων μορφών και τύπων⁴⁶. Τα προγράμματα αυτά προσπάθησαν να καλύψουν στις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού θεσμού και των εκπαιδευτικών.

5.1. ΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της επιμόρφωσης γενικότερα, αλλά και στη χώρα μας είναι ότι συχνά οι σχεδιαστές των προγραμμάτων δε λαμβάνουν υπόψη τους τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτός θεωρείται και ένας από τους λόγους για τη χαμηλή αποδοτικότητα ενός μεγάλου αριθμού προγραμμάτων. Έτσι, η αδυναμία πολλών προγραμμάτων να «συναντήσουν» τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες περιορίζει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν τη χρησιμότητά τους ή να βρουν ενδιαφέρον σ' αυτά (Guskey, 2002: 381, Φώκιαλη και Καΐλα, 2005: 140-141).

Πέρα από την ανίχνευση, καταγραφή και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, είναι απολύτως απαραίτητες η μελέτη των αναγκών του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, η εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, η ανάλυση των γενικότερων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων και της επίδρασης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η σε βάθος μελέτη των διαπιστωμένων προβλημάτων του συγκεκριμένου πληθυσμού-στόχου.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες θα ήταν δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- α) **γενικές επιμορφωτικές ανάγκες, όπως προκύπτουν από τη λειτουργία του θεσμού σε μια συγκεκριμένη ιστορική, κοινωνικοπολιτική, τεχνολογική⁴⁷ και πολιτισμική πραγματικότητα και όπως διαφοροποιούνται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και τύπο σχολείου (τεχνικά-επαγγελματικά σχολεία, σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κ.ά.),**
- β) **επιμορφωτικές ανάγκες που προκύπτουν από την εισαγωγή καινοτομιών, εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (π.χ. αλλαγές προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών εγχειριδίων, εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, όπως για παράδειγμα της Ευέλικτης Ζώνης, του Ολοήμερου Σχολείου κ.ά.),**
- γ) **ειδικές επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών μονάδων σε σχέση με τοπικά, κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά⁴⁸,**
- δ) **επιμορφωτικές και αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης.**

Για να αποφευχθεί ο ετεροκαθορισμός των επιμορφωτικών και αναπτυξιακών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης, απαιτείται –εκτός από μια έρευνα

⁴⁶ Δεν εμπίπτει στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης η εξέταση των παραγόντων που συνδιαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (πρβλ. Βεργίδης, 1998: 38, Χαραμής και Κοτσιφάκης, 2005: 355-359). Οι ιστορικοί και οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης έχουν αναλάβει ή θα αναλάβουν την έρευνα και τη μελέτη όλων των παραμέτρων της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας. Φαίνεται ωστόσο ότι ο στρατηγικός στόχος της Ε.Ε. να γίνει ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη η οικονομία της γνώσης επηρεάζει και τα προτεινόμενα επιμορφωτικά μοντέλα.

⁴⁷ Η ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών επιτάσσει, για παράδειγμα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση Η/Υ.

⁴⁸ Οι επιμορφωτικές ανάγκες, για παράδειγμα, των σχολικών μονάδων στα Πομακοχώρια διαφοροποιούνται από τις επιμορφωτικές ανάγκες των αντίστοιχων σχολικών μονάδων στα Κάτω Πατήσια της Αθήνας ή στα Οινόφυτα της Βοιωτίας.

ευρείας κλίμακας– και μια συμμετοχική-ερευνητική διαδικασία που θα επιτρέψει τη συνειδητοποίηση και την ανάδειξη των αυθεντικών αναγκών κυρίως μικρών ομάδων εκπαιδευτικών ή στελεχών της εκπαίδευσης (σχετικές αναφορές έχουν γίνει στο αντίστοιχο κεφάλαιο) (πρβλ. Βεργίδης, 1989: 2.055). Η ανίχνευση επομένως των επιμορφωτικών αναγκών θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μια συνεχής διεργασία, η οποία θα συνδέεται με τη διαδικασία της επιμόρφωσης, έτσι ώστε να τροφοδοτεί και να συμπληρώνει η μία την άλλη.

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε την προσοχή μας στις επιμορφωτικές και αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών (5.1.1) και των στελεχών της εκπαίδευσης (5.1.2).

5.1.1. Επιμορφωτικές και αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Συχνά, σε ένα μεγάλο ποσοστό, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συμπίπτουν ή εναρμονίζονται με τις ανάγκες που προκύπτουν από τη λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης και από αυτές που προκύπτουν από την εισαγωγή καινοτομιών, εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Αρχικά θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετίζονται και με την ποιότητα της βασικής τους εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τα κενά της αρχικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης συνδέονται με το είδος και την «ένταση» των επιμορφωτικών αναγκών.

Στην Ελλάδα η πανεπιστημιακή κοινότητα φαίνεται να υπερτονίζει την επιστημονική κατάρτιση –σε βάρος της επαγγελματικής προετοιμασίας– των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (πρβλ. Καζαμίας κ.ά., 1995: 447), με αποτέλεσμα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να μην είναι αρκούντως προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του επαγγέλματος.

Επιπροσθέτως, υπάρχει η γενική αίσθηση ότι οι φοιτητές αρκετών καθηγητικών σχολών (εκτός των παιδαγωγικών τομέων των Φιλοσοφικών Σχολών) λαμβάνουν περιορισμένες γνώσεις στην παιδαγωγική (πρβλ. Πατούνα κ.ά., 2005: 274), με συνέπεια να οδηγούνται στο διδακτικό επάγγελμα μη πλήρως προετοιμασμένοι, γεγονός που ενισχύει τον εμπειρισμό και την αναπαραγωγή ξεπερασμένων διδακτικών μεθόδων.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται βεβαίως ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και ανά ειδικότητα. Ακόμη όμως και οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας έχουν πιθανόν διαφορετικές ανάγκες λόγω της ανομοιομορφίας που παρατηρείται στην αρχική τους εκπαίδευση (διαφοροποίηση που αφορά τόσο τα υποχρεωτικά όσο και τα προσφερόμενα μαθήματα επιλογής).

Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από επιμορφωτικές (μαθησιακές), έχουν και αναπτυξιακές ανάγκες. Η ενήλικη ζωή δεν είναι μια στατική περίοδος. Αρκετές θεωρίες έχουν διατυπωθεί για την ανάπτυξη του ενήλικα, όπως τα στάδια ανάπτυξης του εγώ, οι φάσεις ανάπτυξης του κύκλου της ανθρώπινης ζωής κ.ά. (Loevinger, Erikson, Kohlberg). Πολλοί ερευνητές συνδέουν τα στάδια ανάπτυξης με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους, τα θέματα που τους αφορούν και τις ανάγκες τους. Για παράδειγμα, ανάλογα με τη φάση σταδιοδρομίας, ο Morant (1981) μιλά για κατηγοριοποίηση των αναγκών σε τέσσερις τύπους: ανάγκες εισαγωγής στο επάγγελμα, ανάγκες διεύρυνσης γνώσεων και ικανοτήτων, ανάγκες αναζωογόνησης και ανάγκες μετεξέλιξης.

Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκει ένας εκπαιδευτικός συνδέεται και με την αντίληψή του για την προσωπική και την επαγγελματική του ταυτότητα. Κατ' αυτή την έννοια η διδασκαλία είναι συνδεδεμένη με τις ζωές των εκπαιδευτικών, το προσωπικό και το επαγγελματικό τους ιστορικό, το τι είδους άνθρωποι είναι και σε ποια φάση ζωής και σταδιοδρομίας βρίσκονται (Hargreaves, 1994). Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το σύνολο της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού, εφόσον η προσωπικότητα είναι αυτή που νοηματοδοτεί τη διδακτική πράξη (Day, 2003: 442, Κοσσυβάκη, 2005: 37). Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η καλή διδασκαλία δεν είναι μόνο ζήτημα γνώσεων, ανάπτυξης δεξιοτήτων και υιοθέτησης κατάλληλων τεχνικών, αλλά περιλαμβάνει και συναισθηματικό έργο. Ως εκ τούτου, πρέπει να στραφούμε με ιδιαίτερη προσοχή στις αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών (επιμορφωτικές και αναπτυξιακές) προσδιορίζονται και διαφοροποιούνται στη βάση μιας σειράς παραγόντων (πρβλ. Day, όπ.π.: 439), όπως είναι:

- η αρχική τους εκπαίδευση,
- η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές τους σπουδές,
- η ποιότητα της μαθησιακής τους εμπειρίας, από την αρχή της δικής τους σχολικής ζωής,
- η γενική κουλτούρα του επαγγέλματος,
- η ιδιαίτερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας,
- οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες,
- οι αξίες της εποχής,
- η γεωγραφική περιοχή,
- τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού με τον οποίο εργάζονται⁴⁹,
- τα χρόνια διδακτικής και εργασιακής εμπειρίας⁵⁰,
- η φάση σταδιοδρομίας στην οποία βρίσκονται,
- η φάση της προσωπικής και της οικογενειακής τους ζωής,
- η προσωπική τους βιογραφία,
- το φύλο,
- η ηλικία,
- ο βαθμός κόπωσης που νιώθουν και που σε κάποιες περιπτώσεις αγγίζει τα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out),

49 Οι επιμορφωτικές ανάγκες, για παράδειγμα, των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και ιδιαίτερα των καθηγητών ειδικοτήτων είναι οξυμμένες σε θέματα ενημέρωσης ως προς τις εξελίξεις του διδακτικού τους αντικείμενου, καθώς η τεχνολογία αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς και προσδευτικά απαιτώνται ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της γνώσης που διαθέτουν, με αποτέλεσμα την αναντιστοιχία σύγχρονης πραγματικότητας, εγχειριδίου και εργαστηριακών εφαρμογών. Εντελώς απαραίτητη εξέλιξη φαίνεται να είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, καθώς στα συγκεκριμένα σχολεία φοιτούν πολλοί αλλοδαποί μαθητές, καθώς και μαθητές μεγαλύτερης της συνήθους ηλικίας, με μεγάλες ανάγκες.

50 Οι επιμορφωτικές ανάγκες ενός νεοδιόριστου είναι διαφορετικές από αυτές ενός έμπειρου-ειδήμονα εκπαιδευτικού.

- η προσωπική εκπαιδευτική τους θεωρία,
- τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Θα πρέπει να τονίσουμε ακόμη ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες –τόσο σε επίπεδο πλαισίου, όσο και σε επίπεδο προσωπικής και συλλογικής έκφρασης– **προσδιορίζονται επιπροσθέτως από τις βασικές αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού.** Έτσι, οι επιμορφωτικές ανάγκες σχηματοποιούνται ανάλογα με το ποιος νομίζουμε ότι είναι ή πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού (πρβλ. Καζαμίας, 1995: 448, Μασσαγγούρας, 1996: 258–270). Εκλαμβάνοντας τον εκπαιδευτικό ως:

- απλό αναμεταδότη γνώσεων,
- δημόσιο υπάλληλο–διεκπεραιωτή εντολών,
- επιστήμονα του αντικειμένου που διδάσκει,
- «εφαρμοστή» του Αναλυτικού Προγράμματος,
- σύμβουλο μάθησης,
- καθοδηγητή του αναπτυσσόμενου ατόμου,
- διευκολυντή–βοηθό στην ανακάλυψη της γνώσης,
- στοχαστικοκριτικό δάσκαλο,
- φορέα κοινωνικής αλλαγής,
- αυτόνομο επαγγελματία,
- αναμορφωτή–διανοούμενο κτλ.,

είναι προφανές ότι ορίζουμε διαφορετικά τις επιμορφωτικές και αναπτυξιακές του ανάγκες. Άλλες, για παράδειγμα, είναι οι ανάγκες ενός εκπαιδευτικού που θεωρείται ή θεωρεί τον εαυτό του απλό αναμεταδότη γνώσεων και διαφορετικές του εκπαιδευτικού που θεωρείται ή θεωρεί τον εαυτό του σύμβουλο μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίσουν σε κάποια φάση της σταδιοδρομίας τους προβλήματα που θα καταστήσουν δύσκολη την ανταπόκρισή τους στα καθήκοντά τους. Εκτός όμως από τις δυσκολίες που άπτονται της διδακτικής δραστηριότητας (εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων μεθόδων, χρήση Η/Υ κ.ά.), είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, δυσκολίες με μεικτές ομάδες μαθητών, καθώς επίσης και προσωπικά προβλήματα (υπερκόπωση, άγχος, εξουθένωση). Οι περισσότερες χώρες της Ε.Ε. παρέχουν στήριξη στους εκπαιδευτικούς για προβλήματα εκπαιδευτικής φύσης. Λιγότερο συχνή είναι η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης σε περιπτώσεις προβλημάτων προσωπικού χαρακτήρα (πρβλ. Eurydice, 2007).

Επειδή δεν υπάρχουν δημοσιευμένα αποτελέσματα ερευνών ευρείας κλίμακας σε σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, θα επιχειρήσουμε μια ενδεικτική αναφορά στις επιμορφωτικές–μαθησιακές (5.1.1.1) και τις αναπτυξιακές (5.1.1.2) ανάγκες των εκπαιδευτικών, με βάση τη βιβλιογραφία⁵¹ (Valkanos, 1988: 70–98, Ξωχέλλης και Παπαναούμ, 2000: 16–27, Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, 2001: 75–90, Κορομηλάς, 1992: 69–74, Παπαδάκης και Φραγκούλης, 2005: 276–284, Τσετσίλας, 2006: 68–110). Στη συνέχεια (5.1.1.3) θα γίνει μια σύντομη αναφορά στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών για ειδικά θέματα.



5.1.1.1. Επιμορφωτικές (μαθησιακές) ανάγκες των εκπαιδευτικών

Προτείνεται μια αδρή ταξινόμηση των **επιμορφωτικών (μαθησιακών) αναγκών των εκπαιδευτικών** με βάση:

- I) τα γνωστικά αντικείμενα (το περιεχόμενο της γνώσης, της διδακτέας ύλης),
- II) τη διδακτική μεθοδολογία,
- III) την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση,
- IV) την ψυχοκοινωνιολογική ευαισθητοποίηση.

I. Ως προς τα γνωστικά αντικείμενα

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα παρακάτω:

- Ενημέρωση στις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις.
- Απόκτηση εμπειριών που προάγουν την κατανόηση της φύσης της επιστήμης.
- Διεπιστημονικές και διακλαδικές συσχετίσεις.
- Ιστορία και φιλοσοφία των επιστημών (και κάθε συγκεκριμένης επιστήμης).
- Επιστημολογικά εμπόδια στη μάθηση.
- Μεθοδολογία έρευνας.

II. Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Αρχές διδακτικής μεθοδολογίας.
- Διδακτική κάθε μαθήματος (ειδική διδακτική).
- Νέες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τα αποτελέσματα θεωρητικών και εμπειρικών διερευνήσεων και πιλοτικών εφαρμογών.
- Εναλλακτικές διδακτικές-μαθησιακές προσεγγίσεις, όπως ομαδοσυνεργατική, διερευνητική, μέθοδος project, εποικοδομητική, διαθεματική, βιωματική κ.ά.
- Οργάνωση μαθησιακού περιβάλλοντος.
- Συσχέτιση θεωριών μάθησης με την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας.

51 Σύμφωνα με ευρήματα έρευνας που έχει πραγματοποιηθεί στην Κύπρο (Χαραλάμπους και Μιχαηλίδου, 2001: 103), οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιθυμούν να επιμορφωθούν περισσότερο για την αντιμετώπιση πρακτικών θεμάτων και καθημερινών προβλημάτων τάξης (μαθησιακές δυσκολίες, προβληματική συμπεριφορά μαθητών, χρήση Η/Υ στην τάξη, διδακτική των μαθηματικών) και λιγότερο για θεωρητικά θέματα, όπως η κοινωνιολογία ή η φιλοσοφία της εκπαίδευσης.

Οι θεματικές ενότητες που κυριάρχησαν στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Ξωχέλλης και Παπανασούμ, 2000: 16) ήταν : α) οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, β) η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, γ) οι θεωρίες μάθησης, τα κίνητρα μάθησης και οι μαθησιακές δυσκολίες. Σε μικρότερο ποσοστό επελέγησαν τα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, πολυπολιτισμικής και αισθητικής αγωγής.

Οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών (Κακανά και Μητσιούλη, 2001: 364-372, Μπατσούτα και Παπαγιαννίδου, 2006), ενδιαφέρονται να ενημερωθούν για θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, για θέματα παιδαγωγικής, καθώς και για νέες εκπαιδευτικές και διδακτικές θεωρήσεις. Πιο συγκεκριμένα, έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν σε θέματα: οργάνωσης και διοίκησης του νηπιαγωγείου, ψυχοκινητικής/μουσικοκινητικής αγωγής, αισθητικής αγωγής, θεατρικού παιχνιδιού, αγωγής υγείας, παιχνοδοκατασκευών, μαθησιακών δυσκολιών, πληροφορικής.

- Κίνητρα μάθησης.
- Μαθησιακές δυσκολίες.
- Αντιμέτωπιση μαθησιακών προβλημάτων και δυσκολιών στην τάξη.
- Ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.
- Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του διδακτικού έργου και της σχολικής μονάδας.
- Νέες μορφές αξιολόγησης μαθητή (portfolio κ.ά.).
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών.
- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών.
- Κριτική ανάλυση σχολικών εγχειριδίων.
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού.
- Ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος.
- Παραγωγή-ανάπτυξη διδακτικού υλικού.

III. Ως προς την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Θέματα παιδαγωγικής, εξελικτικής, κοινωνικής, κλινικής ψυχολογίας.
- Διδακτική πράξη και Σχολές παιδαγωγικής σκέψης.
- Η ψυχολογική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης.
- Ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών.
- Το ψυχολογικό κλίμα στη σχολική τάξη.
- Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.
- Η ομάδα των ομηλίκων.
- Η δυναμική της ομάδας-τάξης.
- Αξιοποίηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας του μαθητικού δυναμικού στη διδακτική πράξη και τη σχολική ζωή.
- Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών.
- Ευαισθητοποίηση στην επικοινωνιακή διάδραση.
- Ασυμείδητες συγκρουσιακές πλευρές της μορφωτικής σχέσης.
- Αντιμέτωπιση των προβλημάτων της τάξης και της σχολικής ζωής.
- Αντιμέτωπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (επιθετικότητα, βίας κ.ά.).
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.
- Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία του εκπαιδευτικού.
- Ενσωμάτωση στη σχολική τάξη παιδιών με ειδικές ανάγκες.

- Αντιμετώπιση προικισμένων και ταλαντούχων μαθητών.
- Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού.
- Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας – Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής.

IV. Ως προς την ψυχοκοινωνιολογική ευαισθητοποίηση

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Το κοινοτικό μοντέλο οργάνωσης του σχολείου.
- Συστημική προσέγγιση του σχολείου.
- Διαμόρφωση διαδικασιών εσωτερικής ανασυγκρότησης για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου.
- Σχολική ζωή (μαθητικές κοινότητες, πολιτιστικές δραστηριότητες κ.ά.).
- Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου.
- Κοινωνικές και μορφωτικές ανισότητες.
- Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- Οι μεταβολές στη σύγχρονη κοινωνία και οι επιδράσεις τους στην εκπαίδευση.
- Κριτική προσέγγιση της θεωρίας και της εκπαιδευτικής πράξης.
- Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα.
- Σχέσεις σχολείου και οικογένειας.
- Συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα.
- Συνεργασία του σχολείου με Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. και άλλους φορείς.
- Διαπολιτισμική εκπαίδευση–αντιρατσιστική αγωγή.
- Στήριξη μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
- Το λανθάνον–αφανές πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα.
- Εκπαίδευση και φύλο.
- Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων).
- Η δυναμική των πολιτικών επιλογών στην εκπαίδευση.
- Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης.
- Θέματα κοινωνιολογίας, ιστορίας και φιλοσοφίας της εκπαίδευσης.

5.1.1.2. Αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών

- Ανάγκη συμμετοχής στην ανάπτυξη συλλογικού προβληματισμού για τον μεταβαλλόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία.
- Ανάγκη αυτοδιερεύνησης και κριτικής επανεξέτασης των παραδοχών, των προδιαθέσεων, των αξιών, του «γιατί», του «τι» και του «πώς» της διδασκαλίας, καθώς και των στάσεων προς τους μαθητές.

- Ανάγκη αναζήτησης ή επαναβεβαίωσης του νοήματος στην εργασιακή τους ζωή.
- Ανάγκη ενίσχυσης της θετικής αυτοαντίληψης.
- Ανάγκη άντλησης ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό έργο.
- Ανάγκη ενδυνάμωσης ή επαναβεβαίωσης της δέσμευσης, του ενθουσιασμού, της φροντίδας.
- Ανάγκη αντιμετώπισης του επαγγελματικού στρες, της επαγγελματικής κόπωσης, της απογοήτευσης και πιθανών ενοχικών αισθημάτων.
- Ανάγκη ανάπτυξης της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών.
- Ανάγκη διεύρυνσης–εμβάθυνσης των γνώσεών τους σε συγκεκριμένους τομείς ή και ανάγκη απόκτησης γνώσεων υποδομής.
- Ανάγκη υποκειμενικής και διυποκειμενικής επεξεργασίας θεωρητικών επισημάνσεων. Ανάγκη επικοινωνίας και ανταλλαγής γνώσεων, εμπειριών και απόψεων με συναδέλφους και πρόσωπα αναφοράς.
- Ανάγκη κατοχύρωσης της επαγγελματικής αυτονομίας.
- Ανάγκη ανανέωσης της διδακτικής πράξης (πειραματισμού και δοκιμής νέων προσεγγίσεων στην τάξη).
- Ανάγκη ανάπτυξης συγκεκριμένων διδακτικών δεξιοτήτων.
- Ανάγκη προετοιμασίας για κάποιον άλλο ρόλο διοικητικής ή συμβουλευτικής ευθύνης.

Σημείωση: Οι επιμορφωτικές και οι αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον χώρο της ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερες. Ιδιαίτερες είναι επίσης και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία άλλης χώρας.

5. 1.1.3. Ενδιαφέροντα εκπαιδευτικών για ειδικά θέματα

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα παρακάτω θέματα:

- Διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Αγωγή υγείας (διατροφή, εξάρτηση από ουσίες, AIDS κ.ά.).
- Θεατρική παιδεία, πολιτιστικά θέματα, αισθητική αγωγή.
- Περιβαλλοντική εκπαίδευση.
- Εκπαίδευση για την αειφορία.
- Συμβουλευτική και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.).
- Ολοήμερο σχολείο.
- Δημιουργική απασχόληση των μαθητών.
- Ενισχυτική διδασκαλία.
- Αγωγή ειρήνης.
- Ισότητα των φύλων.
- Σχέσεις των φύλων.

- Ψυχοκινητική/μουσικοκινητική αγωγή.
- Ψυχανάλυση και εκπαίδευση.
- Παιδική λογοτεχνία.
- Καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.
- Θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, παντομίμα.
- Παιχνιδοκατασκευές.
- Κυκλοφοριακή αγωγή.
- Τα αποτελέσματα της PISA και το ελληνικό σχολείο.
- Μουσείο και σχολείο.

5.1.2. Επιμορφωτικές και αναπτυξιακές ανάγκες των στελεχών της εκπαίδευσης

Τα στελέχη της εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφέρειας, νομού, περιοχής ή σχολείου έχουν, εκτός των άλλων, την ευθύνη της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για νέα μέτρα και πρακτικές, για νέα προγράμματα σπουδών και για νέα σχολικά εγχειρίδια. Επιπλέον, καλούνται να υποστηρίξουν την εισαγωγή καινοτομιών και να συμμετάσχουν –ανάλογα με τη θέση τους– στον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων τους θεωρείται απαραίτητη η στήριξή τους από την πολιτεία μέσω της διαρκούς επιμόρφωσής τους⁵².

Η κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των στελεχών της εκπαίδευσης θα μπορούσε να γίνει μέσω:

- της συμμετοχής τους σε σεμινάρια⁵³, συνέδρια, συναντήσεις,
- της συνεργασίας τους με το Π.Ι., τον Ο.Ε.Π.ΕΚ., τα Α.Ε.Ι. και τους φορείς άτυπης εκπαίδευσης,
- των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε άλλες χώρες, ώστε τα στελέχη της εκπαίδευσης να γνωρίσουν από κοντά τη λειτουργία παράλληλων ή αντίστοιχων θεσμών,
- της συμμετοχής τους σε ερευνητικά προγράμματα,
- της δημιουργίας δικτύου επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων και συνεργασίας μεταξύ τους.

Στον σχεδιασμό των ανάλογων προγραμμάτων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, χωριστά οι επιμορφωτικές ανάγκες κάθε κατηγορίας στελεχών.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις:

- α) επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων (5.1.2.1),
- β) επιμορφωτικές ανάγκες των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των τμημάτων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, των διευθυντών Διευθύνσε-

⁵² Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας τοπικής κλίμακας, τα στελέχη της εκπαίδευσης δεν είναι καθόλου ικανοποιημένα από την επιμόρφωση που τους παρέχει η πολιτεία, τόσο πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους όσο και κατά την άσκηση των καθηκόντων τους (Κωστίκα, 2004: 194).

⁵³ Τα νεοεπιλεγέντα στελέχη, ιδιαίτερα, έχουν αυξημένες ανάγκες συμμετοχής σε σεμινάρια προετοιμασίας (πρβλ. Κορομπλάς, 1992: 73).

ων Νομών, των προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης (5.1.2.2),
 γ) επιμορφωτικές ανάγκες σχολικών συμβούλων (5.1.2.3).

5.1.2.1. Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων

Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, η εισαγωγή καινοτομιών (π.χ. ολοήμερο σχολείο, ευέλικτη ζώνη κ.ά.), η ανάληψη προαιρετικών προγραμμάτων και ποικίλων δραστηριοτήτων, η διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού, η διεύρυνση της «σχετικής αυτονομίας» των σχολικών μονάδων συνθέτουν ένα τοπίο που απαιτεί διευθυντικά στελέχη με ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών σχετίζονται βεβαίως –εκτός από τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τις τοπικές ιδιαιτερότητες– με το στιλ διοίκησης και την επιλογή συγκεκριμένου τύπου «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» που θα ακολουθήσει κάθε διευθυντής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας (Καταβάτη και Τσερεγκούνη, 2005: 286–294), οι νέοι διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ζητούν επιμόρφωση σε θέματα: α) οργάνωσης και διοίκησης, β) επικοινωνίας, γ) ευρωπαϊκών προγραμμάτων, δ) Η/Υ⁵⁴.

Στις περισσότερες χώρες–μέλη της Ε.Ε. οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για τους διευθυντές σχολικών μονάδων, τα οποία προσπαθούν να καλύψουν τις **ανάγκες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των διευθυντικών στελεχών σε θέματα όπως:**

- Οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας.
- Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού.
- Μοντέλα μετασχηματιστικής διοίκησης,
- Κοινοτικό μοντέλο διοίκησης.
- Συστημικές προσεγγίσεις της σχολικής μονάδας.
- Ανθρώπινες σχέσεις.
- Επίλυση προβλημάτων.
- Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.
- Υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.
- Ευρωπαϊκά προγράμματα.
- Διευθυντής–manager ή διευθυντής–παιδαγωγός, ηγέτης της σχολικής κοινότητας;
- Από την αποτελεσματική στη μεταρρυθμιστική διοίκηση του σχολείου.
- Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο.

⁵⁴ Αξίζει να σημειωθεί ότι, με βάση τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, η προτεραιότητα των αναγκών διαμορφώνεται ανάλογα με το φύλο των διευθυντών. Οι άνδρες διευθυντές επιζητούν επιμόρφωση στη χρήση Τ.Π.Ε. (73%) και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (59%) και σε μικρότερα ποσοστά σε θέματα επικοινωνίας, οργάνωσης και διοίκησης. Οι περισσότερες γυναίκες διευθύντριες επιζητούν επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας – ψυχολογίας, οργάνωσης – διοίκησης και μετά στα υπόλοιπα θέματα που προτιμούν οι άνδρες συνάδελφοί τους (Καταβάτη και Τσερεγκούνη, ό.π.: 291).

- Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του.
- Δίκτυα εκπαιδευτικών – συμπράξεις σχολείων.
- Η κουλτούρα και το ήθος του σχολείου ως παράγοντες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Συνεργατικές μορφές έρευνας, έρευνα-δράση.
- Το σχολείο ως ψυχοκοινωνικό περιβάλλον για μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- Σχέση του σχολείου με τους γονείς.
- Σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα.
- Το σχολείο ως κυψέλη πολιτισμού.

Σημείωση: Ιδιαίτερες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών και των υποδιευθυντών των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), των Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

5.1.2.2. Επιμορφωτικές ανάγκες περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, προϊσταμένων τμημάτων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, διευθυντών Διευθύνσεων Νομών και προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των τμημάτων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, των διευθυντών Διευθύνσεων Νομών και των προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις προαναφερθείσες ανάγκες των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Επιπροσθέτως, σύμφωνα και με ευρήματα σχετικών ερευνών (πρβλ. Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, 2001: 83), τα συγκεκριμένα στελέχη έχουν αυξημένες **ανάγκες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα:**

- διαχείρισης κρίσεων,
- οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης,
- μοντέλων μετασχηματιστικής διοίκησης,
- εκπαιδευτικής πολιτικής,
- αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού συστήματος,
- εκπαιδευτικής νομοθεσίας – στοιχείων διοικητικού δικαίου,
- ευρωπαϊκών προγραμμάτων,
- ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού,
- ιστορίας της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικά κινήματα) και συγκριτικής εκπαίδευσης,
- αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Σημείωση: Οι γενικές επιμορφωτικές ανάγκες των υποστηρικτικών στελεχών της εκπαίδευσης (υπευθύνων Σ.Ε.Π., ΚΕ.ΣΥ.Π., Ε.Κ.Φ.Ε., ΠΛΗ.ΝΕ.Τ., Κ.Π.Ε., αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών θεμάτων και καλλιτεχνικών αγώνων, συμβουλευτικών σταθμών νέων) ταυτίζονται πρωτίστως με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και σε έναν βαθμό με τις ανάγκες των άλλων στελεχών της εκπαίδευσης. Οι ιδιαίτερες ανάγκες τους διαφοροποιούνται ανά κατηγορία.

5.1.2.3. Επιμορφωτικές ανάγκες σχολικών συμβούλων

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών συμβούλων ταυτίζονται, σε ένα ποσοστό, με τις ανάγκες των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά και με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Βεβαίως, οι επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών συμβούλων διαφοροποιούνται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ειδικότητα, τις σπουδές (προπτυχιακές και μεταπτυχιακές), τη γεωγραφική περιοχή ευθύνης τους, την ερευνητική εμπειρία και όλους τους άλλους παράγοντες που έχουν ήδη αναφερθεί για τους εκπαιδευτικούς.

Ως γενικές επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών συμβούλων θα μπορούσαν, ενδεικτικά, να αναφερθούν οι ανάγκες: **α) διεύρυνσης–εμβάθυνσης γνώσεων, β) ευαισθητοποίησης και γ) ανάπτυξης ικανοτήτων** σε θέματα και τομείς όπως:

- Παιδαγωγική ψυχολογία.
- Ειδικά γνωστικά αντικείμενα.
- Διδακτική μεθοδολογία.
- Συμβουλευτική.
- Εκπαίδευση ενηλίκων.
- Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Σχολική νομοθεσία.
- Ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος.
- Σχεδιασμός και συντονισμός εκπαιδευτικού έργου.
- Ανάπτυξη σχολικής μονάδας.
- Προώθηση και υποστήριξη καινοτομιών.
- Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.
- Ενίσχυση των εκπαιδευτικών και του έργου τους.
- Σχεδιασμός, οργάνωση, πραγματοποίηση και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Αξιολόγηση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού.
- Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο.
- Υποστήριξη της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Συντονισμός δικτύων εκπαιδευτικών.
- Μεθοδολογία έρευνας, έρευνα–δράση.

5.2. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Οι τύποι των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας θα ήταν δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα,
2. ταχύρρυθμα ή μέσης διάρκειας προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα,
3. ειδικά καινοτόμα πιλοτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,
4. προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα,
5. επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

5.2.1. Ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα

- α. Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.** Η εισαγωγική επιμόρφωση πραγματοποιείται στα 16 Π.Ε.Κ. της χώρας και στα εξακτινωμένα παραρτήματά τους και διεξάγεται σε τρεις φάσεις, ως εξής:

Κατά την α' φάση επιδιώκεται η ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.

Κατά τη β' φάση προβλέπεται η παρακολούθηση από τους νεοδιοριστούς της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης του διδακτικού έργου στα σχολεία.

Κατά την γ' φάση αναδεικνύονται από τους ίδιους τους επιμορφούμενους προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων και, αφού συζητηθούν, προτείνονται τρόποι αντιμετώπισής τους.

- β. Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σχετικά με εκπαιδευτικές αλλαγές και «ανάγκες αιχμής» του εκπαιδευτικού συστήματος (Π.Ι.).** Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για αλλαγές σχολικών εγχειριδίων και προγραμμάτων σπουδών, για τον σχεδιασμό, τη φιλοσοφία και τη στρατηγική καινοτόμων δράσεων (π.χ. των σχετικών με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. και την ευέλικτη ζώνη, το ολοήμερο σχολείο, τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και πρόσθετης διδακτικής στήριξης κ.ά.) (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι., 2000, 2004, Μονιάς και Παπαγιαννοπούλου, κ.κ.).

- γ. Προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης (Π.Ι.).**

5.2.2. Ταχύρρυθμα ή μέσης διάρκειας προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα παρακάτω:

- α. Ταχύρρυθμα προαιρετικά προγράμματα 40 ωρών(επιδοτούμενα).** Πραγματοποιήθηκαν –όπως προαναφέρθηκε– από τα Π.Ε.Κ. κατά την περίοδο 1997–2000 και τα παρακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί στον ελεύθερο χρόνο τους.
- β. Πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.** Υλοποιήθηκε, στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., κατά την τριετία 1997–2000, υπό την επιστημονική εποπτεία του καθηγητή Π. Ξωχέλλη και είχε ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν, οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν προσαρμόστηκαν στην ιδιαιτερότητα κάθε σχολικής

μονάδας (πρβλ. Ξωχέλλης, 2003: 39–46).

- γ. Πρόγραμμα μέσης διάρκειας για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του έργου «Προετοιμασία του δασκάλου» της Κοινωνίας της Πληροφορίας (Κ.τ.Π.). Περιλαμβάνει: 1) αρχική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης των Τ.Π.Ε. για εκπαιδευτικούς στόχους, 2) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, 3) επαγγελματικό λογισμικό στην Τ.Ε.Ε.: επιμόρφωση και εφαρμογή⁵⁵(Π.Ι.).
- δ. Πιλοτικό πρόγραμμα εισαγωγής δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Π.Ι.).
- ε. Επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης⁵⁶(Π.Ι.).
- στ. Επιμορφωτικό πρόγραμμα για θέματα Ευρωπαϊκής Ένωσης (Π.Ι.).
- ζ. Επιμορφωτικές ημερίδες, διημερίδες, σύντομα σεμινάρια (Π.Ι.) με ποικίλα θέματα όπως: εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου, ολυμπιακή παιδεία, αγωγή υγείας, portfolio γλωσσών, επιχειρηματικότητα νέων, αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών και βιβλίων Τ.Ε.Ε. και πολλά ακόμα.

5.2.3. Ειδικά καινοτόμα πιλοτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

- α. Ίδρυση ηλεκτρονικού κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.). Το έργο «Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα» έχει αναλάβει και υλοποιεί το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το οποίο, με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, δημιουργεί μια κατάλληλα διαμορφωμένη ηλεκτρονική πύλη, προσφέροντας στους φιλολόγους υποστήριξη, αλλά και δυνατότητες διαρκούς αυτομόρφωσης σε θέματα διδακτικής θεωρίας και πράξης. Οι υπηρεσίες του έργου μπορούν να αξιοποιηθούν και από τους διδάσκοντες στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, αλλά και από τους μαθητές (www.komnos.edu.gr).
- β. Ίδρυση Κέντρου Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης στο Π.Ι. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του) δημιούργησε Κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης, μέσω του οποίου παρέχονται υπηρεσίες ενδοσχολικής και από απόσταση επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Κέντρο διαθέτει υπολογιστική και δικτυακή υποδομή⁵⁷

⁵⁵ Το πρόγραμμα αυτό είναι παρόμοιο με εκείνο της γενικής εκπαίδευσης.

⁵⁶ Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 50 ώρες και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προαιρετική, εκτός ωραρίου. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τα εξής θεματικά πεδία: α) Διαχείριση ιδιαιτεροτήτων μαθητών με έμφαση στις μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρισματικά παιδιά. β) Προβλήματα συμπεριφοράς (διαχείριση επιθετικότητας, βίας, συναισθηματικών διαταραχών). γ) Πολυπολιτισμικότητα σχολείου, τρόποι στήριξης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

⁵⁷ Οι προσφερόμενες υπηρεσίες βασίζονται στους ακόλουθους άξονες: 1) Αυτοεκπαίδευση: πρόσβαση σε επιμορφωτικό και ενημερωτικό υλικό για διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και για γενικότερα θέματα που ενδιαφέρουν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. 2) Συνεργατική μάθηση: επικοινωνία και συμμετοχή σε θεματικούς κύκλους συζητήσεων και εκπόνηση συνεργατικών δραστηριοτήτων. 3) Εικονική τάξη: σειρά μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο με δυνατότητα αλληλεπίδρασης μέσω πρωτεύουσας (primary) ISDN σύνδεσης

5.2.4. Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η συνεισφορά των προαιρετικών προγραμμάτων (τα οποία άνθισαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά) στην ενδοσχολική επιμόρφωση είναι σημαντική. Τα προγράμματα αυτά παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και καλύπτουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στον βαθμό που οι ίδιοι τα επιλέγουν και τα συνδιαμορφώνουν. Επίσης, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μέσω των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προωθούνται εναλλακτικά μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και έρευνας τάξης (συνεργατική έρευνα, έρευνα-δράση), αναπτύσσονται δίκτυα εκπαιδευτικών και συνεργασίες μεταξύ σχολείων της χώρας ή μεταξύ σχολείων διαφορετικών χωρών, εμπλουτίζονται και ανανεώνονται η διδακτική πράξη και η σχολική ζωή, αυξάνεται ο βαθμός αυτονομίας των σχολείων και περιορίζεται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης.

Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα θα ήταν δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν σε: α) προγράμματα εκπαιδευτικών πειραματισμών, β) πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα, γ) περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα, δ) ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.

α) Προγράμματα εκπαιδευτικών πειραματισμών

Τα προγράμματα αυτά αφορούν:

- τα Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.),
- το ολοήμερο σχολείο,
- την αγωγή υγείας,
- την ενισχυτική διδασκαλία,
- την κυκλοφοριακή αγωγή,
- τη διδακτική μαθημάτων,
- την οργάνωση της σχολικής ζωής,
- τη διαπολιτισμική εκπαίδευση,
- τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.),
- τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.).

Από τα προγράμματα εκπαιδευτικών πειραματισμών θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στα προγράμματα Σ.Ε.Π.Π.Ε.⁵⁸ (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης), τα οποία προσέφεραν ένα ευνοϊκό και ενδιαφέρον πλαίσιο για τη σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης.

Αντικείμενο του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή, η αξιοποίηση και η αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης της χώρας (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια), τα οποία θα υποστήριζαν και θα ενίσχυαν τις απαραίτητες αλλαγές για την ανανέωση της σχολικής γνώσης και για την ανάπτυξη του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, στο πλαίσιο υλοποίησης της εσωτερικής μεταρρύθμισης του ελληνικού σχολείου.

⁵⁸ Το έργο Σ.Ε.Π.Π.Ε. υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την περίοδο 1997-2000 στο πλαίσιο του 1ου Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (υπεύθυνος έργου-1997/8-:Ι. Σολομών) Τα Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε.) που υλοποιήθηκαν την περίοδο 1997-2000 ανήλθαν σε 81 και διεξήχθησαν σε 760 περίπου σχολικές μονάδες από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας.

Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. αποσκοπούσαν στην ανανέωση του περιεχομένου της παρεχόμενης γνώσης και των διδακτικών πρακτικών στα σχολεία, στην αναβάθμιση του κύρους και στην αναπροσαρμογή του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη διεύρυνση του επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και στη μεγιστοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος μέσα από τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις σύγχρονες απαιτήσεις σχετικά με την προετοιμασία των μαθητών για την «κοινωνία της γνώσης» και τη «διά βίου εκπαίδευση». Ειδικότερα, οι στόχοι αφορούσαν τον πειραματισμό σχετικά με:

- την εισαγωγή–ενσωμάτωση στο πρόγραμμα του σχολείου νέων γνωστικών αντικειμένων, με έμφαση στην τοπική και τη διεθνή διάσταση
- τη διεύρυνση του σχολικού προγράμματος προς την κατεύθυνση του ολοήμερου σχολείου
- τη μετατροπή των αιθουσών διδασκαλίας από «αίθουσες τμημάτων» σε «αίθουσες μαθημάτων», με αναδιάταξη του σχολικού χώρου και έμφαση στη δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων αιθουσών–εργαστηρίων
- την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών και πολλαπλών διδακτικών πηγών.
- την υποστήριξη της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και το άνοιγμα του σχολείου στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία.

β) Πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα προγράμματα αυτά αναφέρονται στους τομείς των εικαστικών, της μουσικής, της μουσειακής εκπαίδευσης, του αθλητισμού, της λαϊκής παράδοσης, των παραμυθιών κ.ά.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα πολιτισμικής αγωγής, το πρόγραμμα «**ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση αγωγής και πολιτισμός**», που αποτελεί κατά κύριο λόγο και πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ως «πολιτιστικών εμπυκωτών». Στο πλαίσιο της υλοποίησής του συμπεριλαμβάνονται πολλές επιμορφωτικές δραστηριότητες⁵⁹. Το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» αξιοποίησε τις τέχνες (το θέατρο, τη μουσική, τον χορό και την κίνηση, την εικαστική και οπτικοακουστική έκφραση), για να αναδείξει την πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του προγράμματος η διδακτική πράξη οριοθετείται ως κορυφαίο πολιτισμικό γεγονός της ζωής κάθε ανθρώπου, ιδιαίτερα του μικρού παιδιού.

γ) Περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα

δ) Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα

Μια σύντομη αναφορά θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερα στα **προγράμματα κινητικότητας των μαθητών**⁶⁰ στο πλαίσιο του κοινοτικού πλαισίου στήριξης «Socrates» και «Socrates 2», «Leonardo» και «Leonardo 2». Τα προγράμματα αυτά, εκτός του ότι παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες βιωματικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσφέρουν και στους εκπαιδευτικούς ση-

⁵⁹ Η μελέτη και ο σχεδιασμός του προγράμματος ξεκίνησε το 1994 στο πλαίσιο της ελληνικής προεδρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η εξαστητή πειραματική εφαρμογή του ξεκίνησε το 1995-1996, σταδιακά, στις τάξεις 92 δημοτικών σχολείων. Το επιμορφωτικό μοντέλο που ακολουθήθηκε διαμορφώθηκε και στη βάση των αξιολογήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (πρβλ. Τζαβάρα και Βεργίδης, 2005: 255).

⁶⁰ Ομάδες μαθητών (20-30) με τη συνοδεία εκπαιδευτικών (3-4) επισκέπτονται ένα άλλο σχολείο, ερευνητικό κέντρο, μουσείο, εργαστήριο, περιβαλλοντικό κέντρο, πανεπιστήμιο για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Μπαγάκης και Μπαλάσκα, 2000: 76-77).

μαντικές ευκαιρίες επιμόρφωσης, κυρίως σε ερευνητικές μεθόδους και σε καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας.

Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν υπαγορεύονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και συνήθως υλοποιούνται με κύριες συνιστώσες την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Τα περισσότερα εκτυλίσσονται σε θεσμοθετημένο –αλλά μη υποχρεωτικό– πλαίσιο. Τα προαιρετικά προγράμματα δε τυχάνουν βεβαίως της γενικής αποδοχής. Κάποιες φορές θεωρείται πιθανόν κοινωνικοπολιτικές και επαγγελματικοοικονομικές δυνάμεις να «χρησιμοποιούν» κάποια από τα προγράμματα αυτά στην προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν περισσότερο έλεγχο στον χώρο της εκπαίδευσης⁶¹ (Σολομών, 2000: 18).

Τα προβλήματα τα σχετικά με την εφαρμογή των προαιρετικών προγραμμάτων αφορούν κυρίως τον «ευκαιριακό» τους χαρακτήρα, την ασυνέχειά τους, την αδυναμία ενσωμάτωσής τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, την ανυπαρξία πλαισίου συστηματικής αξιοποίησης και τη συμμετοχή μικρού αριθμού μαθητών και εκπαιδευτικών ανά σχολείο, με αποτέλεσμα να λειτουργούν πολλές φορές ως κλειστά πειράματα που δεν επηρεάζουν το γενικότερο κλίμα του σχολείου (Σολομών, όπ.π.: 23).

5.2.5. Επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ. 130/1990) αποσκοπούσε στην «εξομοίωση» των διευθυντών εκπαίδευσης αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών προς τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων των πανεπιστημίων.

Για την «εξομοίωση» των δασκάλων και των νηπιαγωγών λειτούργησε εξακτινωμένο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε 93 εκπαιδευτικά κέντρα, με την ευθύνη των Παιδαγωγικών Τμημάτων, από το ακαδημαϊκό έτος 1997–1998. Η ανάγκη για εξομοίωση των πτυχίων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνδέεται με το αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών τους.

5.3. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές χώρες της Ε.Ε., παρατηρείται μια ποικιλία φορέων που ασκούν επιμορφωτικό έργο. Οι σημαντικότεροι επιμορφωτικοί φορείς στη χώρα μας είναι οι εξής:

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)
- Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)
- Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι. (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)

⁶¹ Κριτική έχει ασκηθεί, για παράδειγμα, στο πρόγραμμα προώθησης της επιχειρηματικότητας, όπου γίνεται, κατά πολλούς, εμφανές ότι οι δυνάμεις της αγοράς προσπαθούν με έναν ακόμη τρόπο να «αποικίσουν» και τον χώρο της εκπαίδευσης.

- Διδασκαλεία
- Σχολικοί σύμβουλοι
- Στελέχη της εκπαίδευσης
- Επιστημονικά Ινστιτούτα και κέντρα συνδικαλιστικών φορέων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.–Ο.Λ.Μ.Ε., Ι.Π.Ε.Μ.–Δ.Ο.Ε. κ.ά.)
- Επιστημονικές ενώσεις και σύνδεσμοι εκπαιδευτικών
- Ευρωπαϊκά ερευνητικά κέντρα και διεθνείς οργανισμοί
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) – Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ)
- Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)
- Σχολικές μονάδες – συμπράξεις σχολείων – δίκτυα εκπαιδευτικών
- Μουσεία, φορείς άτυπης εκπαίδευσης (οργανισμοί, ιδρύματα, μη κυβερνητικές οργανώσεις, δήμοι, κέντρα, εταιρείες), ιδιώτες κ.ά.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο⁶² είναι ο παλαιότερος ερευνητικός και συμβουλευτικός φορέας σε ζητήματα παιδείας και με το έργο του συμβάλλει στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κύριος σκοπός του Π.Ι. είναι η πολύπλευρη μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποβολή προτάσεων, γνωμοδοτήσεων και εισηγήσεων προς τον υπουργό Παιδείας για όλα τα θέματα της εκπαίδευσης, καθώς και η εφαρμογή των αποφάσεων του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε εκπαιδευτικό–παιδαγωγικό επίπεδο. Ειδικότεροι στόχοι του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Π.Ι. είναι ο σχεδιασμός και η μέριμνα για την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)

Ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών⁶³ (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) έχει ως έργο «τον σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την υποβολή σχετικών προτάσεων στον υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τον συντονισμό όλων των μορφών και τύπων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και την εφαρμογή των επιμορφωτικών δράσεων, την κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα

⁶² Το Π.Ι. ιδρύθηκε, ως ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία, το 1964 (Ν. 4379/1964) από τον τότε πρωθυπουργό και υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου. Ως νέος αλλά και πρωτοποριακός θεσμός, αποτέλεσε μετεξέλιξη προϋπαρχόντων συμβουλευτικών οργάνων του Υπουργείου και οργανώθηκε έχοντας ως υπόδειγμα την εσωτερική οργάνωση του Συμβουλίου της Επικρατείας (τμήματα αρμοδιοτήτων, στα οποία υπηρετούν σύμβουλοι και πάρεδροι). Πρώτος πρόεδρος του Π.Ι. ήταν ο καθηγητής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Ι.Θ. Κακριδής. Στους αρχικούς στόχους του Π.Ι. περιλαμβάνονταν ο σχεδιασμός και η στήριξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που τότε επιχειρήθηκε και στην οποία καθοριστική ήταν η συμβολή των Ε. Παπανούτσου και Λ. Ακρίτα. Την περίοδο της δικτατορίας το Π.Ι. καταργήθηκε (Α.Ν. 59/1967). Κατά τη μεταπολίτευση (Ν. 186/1975) ιδρύθηκε το «Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως» (Κ.Ε.Μ.Ε.), οι αρμοδιότητες του οποίου ήταν αντίστοιχες με αυτές του Π.Ι. Το 1985 (Ν. 1566) καταργήθηκε το Κ.Ε.Μ.Ε. και επανιδρύθηκε το Π.Ι. Σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 1566/85 (άρθρο 24), το Π.Ι. αποτελεί ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία, εδρεύει στην Αθήνα και υπάγεται απευθείας στον υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (από την ιστοσελίδα του Π.Ι.).

⁶³ Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, εποπτευόμενο από τον υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ν. 2986/2002), και έως σήμερα έχει οργανώσει δύο προγράμματα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με θέματα: α) Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης, β) Συσχετισμός οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος με τη σχολική επίδοση του παιδιού.

οποία, ύστερα από την έγκρισή τους από τον υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς».

Η φυσιογνωμία και η λειτουργία του νέου αυτού φορέα δεν έχουν καταστεί απολύτως σαφείς, λόγω και των επικαλύψεων –που εύκολα μπορεί να αντιληφθεί κάποιος ότι υπάρχουν– με το Π.Ι.

Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)

Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα καθιερώθηκαν, ως θεσμός, το 1985 (Ν. 1566/85 και 1824/88) και άρχισαν να λειτουργούν το 1992. Η έλλειψη διοικητικής αυτοτέλειας των Π.Ε.Κ. και ο κεντρικός σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, σε πολλές περιπτώσεις δεν αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών σε τοπικό–περιφερειακό επίπεδο.

Τα Π.Ε.Κ. θα μπορούσαν, κάτω από κατάλληλες προϋποθέσεις, να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ένα Π.Ε.Κ., ως επιτελική υπηρεσία, μπορεί να συντονίζει επιμέρους δίκτυα σχολείων, να βοηθά στη στελέχωση επιστημονικών–ερευνητικών ομάδων στο πλαίσιο επιμορφώσεων με επίκεντρο το σχολείο (ή ομάδα σχολείων) και να υποστηρίζει οργανωτικά συμμετοχικές μορφές έρευνας στα σχολεία (έρευνα–δράση). Επιπλέον, μπορεί να οργανώνει μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αξιοποιώντας και τις δυνατότητες e–learning της νέας τεχνολογίας (αίθουσα τηλεδιασκέψεων ή τηλεδιδασκαλιών) (πρβλ. Μαρμαρινός, 2005: 4).

Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.

Τα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι. μπορούν και πρέπει να παίξουν βασικό ρόλο στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συνδέοντας την επιμόρφωση με τη βασική κατάρτιση, την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πραγματικότητα. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τα τελευταία χρόνια σε πολλές καθηγητικές σχολές και στα Π.Τ.Δ.Ε. λειτουργούν αρκετά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Αρκετά πανεπιστήμια προχώρησαν επίσης στην οργάνωση και τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σύνδεσης της έρευνας με την πράξη.

Εκ παραλλήλου ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – κυρίως με τη μορφή μαθητείας μελλοντικών εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο **Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.)**, το οποίο λειτουργεί στη βάση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης⁶⁴.

Πρέπει επίσης να αναφερθούμε στην **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)**, η οποία ιδρύθηκε στην Αθήνα το 2002, ως καθολικός διάδοχος της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (ΠΑ.ΤΕ.Σ., Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.)⁶⁵. Η σχολή οργανώνει και λειτουργεί –συμπληρωματικά προς τις ειδικό-

⁶⁴ Σημειώνουμε ότι η Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών προσφέρει προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σε θέματα πολιτισμού και εκπαίδευσης. Τα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, σπουδές στον ευρωπαϊκό πολιτισμό, σπουδές στον ελληνικό πολιτισμό, σπουδές στην εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, μεταπτυχιακή ειδίκευση καθηγητών αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής γλώσσας. Παρέχει πτυχία, μεταπτυχιακά διπλώματα ειδίκευσης, διδακτορικά διπλώματα, πιστοποιητικά προπτυχιακής επιμόρφωσης, πιστοποιητικά μεταπτυχιακής επιμόρφωσης, πιστοποιητικά παρακολούθησης θεματικών ενοτήτων.

⁶⁵ Η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. ιδρύθηκε με νομοθετικό διάταγμα το 1959 (Ν.Δ. 3971/1959) στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας οργάνωσης και ανάπτυξης ενός συστήματος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στη μεταπολεμική Ελλάδα του 1950. Αργότερα, στη δεκαετία του 1970, προχώρησε στη σύζευξη της παιδαγωγικής με την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η νέα αυτή οπτική γωνία οδήγησε στη δημιουργία δύο ανεξάρτητων σχολών υπαγόμενων στη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.: της ΠΑ.ΤΕ.Σ. (Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής) και της Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ. (Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών). Η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. λειτούργησε με την ανωτέρω μορφή και ακαδημαϊκή οργάνωση μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002.

τητες των τμημάτων της– προγράμματα διάρκειας μέχρι δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων: α) παιδαγωγικής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς ή υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και για ορισμένους κλάδους που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση, β) επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης⁶⁶.

Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τα Δ.Δ.Ε. λειτουργούν κάτω από την «ομπρέλα» των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μετασχηματίστηκαν στη σημερινή τους μορφή το 1995 και απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προσφέροντας διετή μετεκπαίδευση.

Στον διάλογο που έχει αρχίσει υποστηρίζονται και απόψεις σχετικά με την πιθανή μετεξέλιξή τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης.

Σχολικοί σύμβουλοι

Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός. Οι σχολικοί σύμβουλοι ασκούν την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και έχουν την ευθύνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της περιοχής τους.

Παρά ταύτα, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων δεν υποστηρίζεται διοικητικά, οικονομικά και επιστημονικά, σε ικανοποιητικό βαθμό.

Επίσης, οι σχολικοί σύμβουλοι δε συμμετέχουν στη χάραξη του κεντρικού προγραμματισμού επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και δεν έχουν δυνατότητες θεσμοθετημένης συνεργασίας με τα Α.Ε.Ι., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Οι σχολικοί σύμβουλοι θα μπορούσαν, κατ' εξοχήν, να συνεισφέρουν στην οργάνωση προγραμμάτων προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βεβαίως επιμορφωτικών προγραμμάτων με επίκεντρο το σχολείο. Μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, θα μπορούσαν να πρωτοστατήσουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών για ανάπτυξη συμπράξεων σχολείων, δικτύων εκπαιδευτικών, κοινοτήτων μάθησης και πράξης, αξιοποιώντας, μεταξύ άλλων, και τη νέα τεχνολογία.

Στελέχη της εκπαίδευσης

Τα στελέχη των διοικητικών θεσμών της εκπαίδευσης, ως περιφερειακά όργανα που συνδέουν τις σχολικές μονάδες με το κεντρικό επίπεδο, μπορούν και πρέπει να αναλάβουν το σημαντικό έργο της γνωστοποίησης στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών – όπως αυτές διαμορφώνονται στη βάση και των τοπικών ιδιαιτεροτήτων.

Ιδιαίτερα οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και των σχολικών εργαστηριακών κέντρων μπορούν και πρέπει να αναπτύξουν επιμορφωτικά προγράμματα με επίκεντρο τη σχολική μονάδα, να ανοίξουν διάλους επικοινωνίας και συνεργασίας με τα πανεπιστήμια και άλλους επιμορφωτικούς φορείς, να προχωρήσουν σε συμπράξεις σχολείων και να ενθαρρύνουν τη δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών ή ομάδων διαλόγου και προβληματισμού.

⁶⁶ Σε όσους παρακολουθούν επιτυχώς τα προγράμματα αυτά χορηγείται αντίστοιχα πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ή πιστοποιητικό επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης. Το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) λειτουργεί στις πόλεις Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Βόλο, Ιωάννινα και Ηράκλειο Κρήτης, ενώ προγράμματα εξειδίκευσης λειτουργούν στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη.

Τα στελέχη των Γραφείων και των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν και πρέπει να υποστηρίζουν το επιμορφωτικό έργο με την επίλυση των διοικητικών και των γραφειοκρατικών προβλημάτων και να διευκολύνουν την άνθηση συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και επιμορφωτικών προγραμμάτων με επίκεντρο το σχολείο. Για την υποστήριξη του διδακτικού και του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών λειτουργούν επίσης αρκετοί θεσμοί⁶⁷, όπως οι παρακάτω:

- Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.)
- Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.)
- Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.)
- Τμήματα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.)
- Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.)
- Υπεύθυνοι αγωγής υγείας
- Υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
- Υπεύθυνοι πολιτιστικών θεμάτων και καλλιτεχνικών αγώνων
- Συμβουλευτικοί σταθμοί νέων

Τα στελέχη των υποστηρικτικών θεσμών, εκτός του ότι προωθούν και ενθαρρύνουν την υιοθέτηση καινοτομιών στη σχολική ζωή, ασκούν επιμορφωτικό έργο. Προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας του επιμορφωτικού έργου αποτελεί η στελέχωση των θεσμών αυτών από εκπαιδευτικούς με ειδική κατάρτιση υψηλού επιπέδου (μεταπτυχιακές σπουδές) και ικανότητες επικοινωνίας.

Επιστημονικά Ινστιτούτα και κέντρα συνδικαλιστικών φορέων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.–Ο.Λ.Μ.Ε., Ι.Π.Ε.Μ.–Δ.Ο.Ε.)

Το **Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης**⁶⁸ της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης έχει, μεταξύ άλλων, ως σκοπό την επιστημονική, την παιδαγωγική και τη συνδικαλιστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Παρόμοιοι είναι και οι στόχοι του **Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών–Μελετών (Ι.Π.Ε.Μ.)** της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος.

Επιστημονικές ενώσεις και σύνδεσμοι εκπαιδευτικών

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες των επιστημονικών ενώσεων και συνδέσμων των εκπαιδευτικών (Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, Ένωση Ελλήνων Φυσικών, Ένωση Ελλήνων Χημικών, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης κτλ.) αφορούν κυρίως τη διοργάνωση και την πραγματοποίηση συνεδρίων, σεμιναρίων ή άλλου τύπου εκδηλώσεων προσανατολισμένων, κατά βάση, στις εξειδικευμένες απαιτήσεις κάθε συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου.

⁶⁷ Ιδιαίτερη κατηγορία αποτελούν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).

⁶⁸ Το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. συστάθηκε το 1992 και λειτουργεί από το 1994. Μεταξύ των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που ανέπτυξε αξίζει να αναφερθούν τα προγράμματα για την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών σε ζητήματα ρατσισμού και κοινωνικών διακρίσεων, σεμινάρια για την αγωγή υγείας, την αγωγή του καταναλωτή κ.ά.

Ευρωπαϊκά ερευνητικά κέντρα και διεθνείς οργανισμοί

Τα τελευταία χρόνια ευρωπαϊκά ερευνητικά κέντρα (όπως, για παράδειγμα, το European Organization for Nuclear Research της Γενεύης, το European Molecular Biology Laboratory της Χαϊδελβέργης) και διεθνείς οργανισμοί (όπως η UNESCO), σε συνεργασία με ελληνικούς φορείς, αναπτύσσουν ενδιαφέροντα εκπαιδευτικά επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. «Ανοιχτές θύρες» κ.ά.).

Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.)

Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) έχει ως βασικό του σκοπό την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και την υλοποίηση προγραμμάτων που αφορούν τη διά βίου μάθηση⁶⁹. Αρκετά από τα σεμινάρια που διοργανώνει άπτονται των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών.

Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.), που υπάγεται στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, σε συνεργασία με τους φορείς του δημοσίου και των Ο.Τ.Α. ανιχνεύει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δημοσίων υπαλλήλων, σχεδιάζει και υλοποιεί δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις, τους επιχειρησιακούς στόχους και τις οργανωσιακές αλλαγές κάθε δημόσιας υπηρεσίας⁷⁰.

Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)

Στο πλαίσιο του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης –οι δραστηριότητες του οποίου εποπτεύονται από το Υπουργείο Εργασίας– αναπτύχθηκε κυρίως τη διετία 1998–1999, περιορισμένος αριθμός προγραμμάτων που απευθύνονταν σε ειδικότητες σχετικές με τα παιδαγωγικά επαγγέλματα. Τα αντικείμενα κατάρτισης ήταν πολύ λίγα και δε συνδέονταν με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος ούτε με την αναβάθμιση του επαγγελματικού προφίλ των άνεργων παιδαγωγών. Σχετιζονταν κυρίως με τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών, τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ανέργων, την εκπαίδευση εκπαιδευτών και τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης (Καραλής, 2005: 337–339).

Σχολικές μονάδες – Συμπράξεις σχολείων – Δίκτυα εκπαιδευτικών

Κάθε σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί ως **κοινότητα μάθησης** όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που τη στελεκώνουν. Σχολικές μονάδες, συμπράττοντας μεταξύ τους και σε συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς, λογοτέχνες, ανθρώπους της τέχνης κτλ., μπορούν να προχωρήσουν στην οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων ποικίλων μορφών που να απαντούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους.

⁶⁹ Οι σημαντικότερες δραστηριότητες του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (Ν. 2327/1995, Ν. 2909/2001), από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα, αφορούν την υλοποίηση των εξής έργων (στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II και του Β' και Γ' Κ.Π.Σ.): «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», «Κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων», «Συμβουλευτική γονέων», «Αγωγή του καταναλωτή», «Πρόγραμμα εθελοντικής δράσης», «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους», «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε εργαζόμενους μετανάστες», «Εκπαίδευση ενηλίκων στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες», «Αγωγή υγείας», «Προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης στα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων και στο κέντρο εκπαίδευσης-επιμόρφωσης ενηλίκων από απόσταση».

⁷⁰ Στόχος του ΙΝ.ΕΠ. (και των Π.ΙΝ.ΕΠ.-Περιφερειακών Ινστιτούτων Επιμόρφωσης) είναι η εκπαίδευση, η ευαισθητοποίηση και η ενεργοποίηση υπαλλήλων και δημόσιων λειτουργών σε επίκαιρα ζητήματα που απασχολούν γενικότερα την κοινωνία και ειδικότερα τη δημόσια διοίκηση και την τοπική αυτοδιοίκηση. Οι κυριότεροι τομείς εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΙΝ.ΕΠ. είναι: οικονομικά θέματα, πολιτισμός, δημόσιο management, ξένες γλώσσες, περιβάλλον, νέες τεχνολογίες, εισαγωγική εκπαίδευση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ήδη στη χώρα μας ένας –όχι ευκαταφρόνητος– αριθμός σχολείων έχει αναπτύξει παρόμοιες πρωτοβουλίες.

Τα δίκτυα εκπαιδευτικών (όπως π.χ. το δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση), καθώς και οι **ομάδες μελέτης, διαλόγου και προβληματισμού για εκπαιδευτικά ζητήματα** μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι νέες τεχνολογίες εξάλλου διευκολύνουν τις προοπτικές μιας περαιτέρω ανάπτυξης τέτοιων δικτύων⁷¹.

Μουσεία, φορείς άτυπης εκπαίδευσης (οργανισμοί, ιδρύματα, μη κυβερνητικές οργανώσεις, κέντρα, δήμοι ή δημοτικά πολιτιστικά κέντρα, εταιρείες), ιδιώτες κ.ά.

Αρκετά μουσεία (Μουσείο Μπενάκη, Παιδικό Μουσείο, Κέντρο ΓΑΙΑ του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Γουλανδρή κ.ά.) οργανώνουν και πραγματοποιούν επιμορφωτικά σεμινάρια που απευθύνονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς (μελλοντικούς ή εν ενεργεία).

Παράλληλα, ιδρύματα ερευνών και κέντρα επιστήμης και τεχνολογίας (όπως το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, το Ίδρυμα Ιατροβιολογικών Ερευνών της Ακαδημίας Αθηνών, το Ελληνικό Ινστιτούτο Παστέρ, το Ίδρυμα Ευγενίδου κ.ά.) προσφέρουν δυνατότητες επιμόρφωσης σε θέματα τρεχουσών εξελίξεων στις αντίστοιχες επιστήμες.

Αρκετοί οργανισμοί, ιδρύματα, οργανώσεις, κέντρα, εταιρείες, με πρόβλεψη σχετικών δραστηριοτήτων στο καταστατικό τους, καθώς και ιδιώτες (π.χ. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Εταιρεία Ελλήνων Λογοτεχνών, Αρχαιολογική Εταιρεία, Γαλλικό Ινστιτούτο, Κολέγιο Αθηνών, Πολιτιστικός Οργανισμός Δ.Ο.Λ., Δ.Ε.Σ.Τ.Ε., εκδοτικοί οίκοι, βιβλιοπωλεία κτλ.) αναπτύσσουν επιμορφωτικές δραστηριότητες για ενήλικες. Αρκετές από αυτές τις επιμορφωτικές δραστηριότητες απευθύνονται συχνά στους εκπαιδευτικούς. Κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι άλλοι ενήλικες, έχουν ποικίλες ευκαιρίες άτυπης αυτομόρφωσης ή επιμόρφωσης.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι επιλογές των θεμάτων, αλλά και των μορφών επιμόρφωσης από αυτούς τους φορείς –συμπεριλαμβανομένων και των ιδιωτικών– συνδιαμορφώνουν τον προσανατολισμό της ευρύτερης επιμορφωτικής πολιτικής.

Η ανάληψη εκτεταμένης επιμορφωτικής δραστηριότητας από φορείς της ιδιωτικής πρωτοβουλίας εγείρει κάποιους προβληματισμούς ως προς τις επιλογές και τις στοχεύσεις αυτών των φορέων. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παρακολούθηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων συνεπάγεται, συχνά, οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών.

⁷¹ Συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος «έξυπνο σχολείο» για το σχολείο που βρίσκεται σε ηλεκτρονικό δίκτυο συνεργασίας με κάποιον κεντρικό επιμορφωτικό φορέα και με άλλα σχολεία.

5.4. ΣΥΝΤΟΜΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η ποικιλία των φορέων που προσφέρουν επιμόρφωση παρέχει εχέγγυα μιας πολυφωνικής επιμορφωτικής διαδικασίας. Ωστόσο, το **έλλειμμα συντονισμού** στο ευρύτερο επιμορφωτικό πεδίο δεν αποκλείει επικαλύψεις ανάμεσα στα προγράμματα και δεν εξασφαλίζει την κάλυψη των ουσιαστών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Την παρούσα χρονική στιγμή, τα σημαντικότερα προβλήματα σε σχέση με την επιμόρφωση στη χώρα μας είναι:

- Η ουσιαστική απουσία γενικευμένου προγράμματος περιοδικής επιμόρφωσης μεγάλης διάρκειας, η οποία να αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών⁷². Η ετήσια επιμόρφωση-μετεκπαίδευση καθίσταται αναγκαία και ως ένα είδος συμπληρωματικής εκπαίδευσης, λόγω της ανεπάρκειας των προπτυχιακών σπουδών σε κάποια πεδία και ιδιαίτερα στις επιστήμες της αγωγής. Η απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, κατά την επιμόρφωση μακράς διάρκειας, θεωρείται επιβεβλημένη, ώστε ο εκπαιδευτικός αφενός να αφοσιωθεί απερίσπαστος από άλλες υποχρεώσεις στην υπόθεση της επιμόρφωσής του και αφετέρου να αποφύγει την επαγγελματική ρουτίνα που κάποτε τον οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση.
- Η περιορισμένη, σχετικά, παρουσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον τομέα της παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσης και μεγάλης διάρκειας.
- Οι μεγάλοι περιορισμοί στη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών σε εκπαιδευτικούς που έχουν υποτροφίες ή έχουν γίνει δεκτοί από κάποιο πανεπιστήμιο για μεταπτυχιακές σπουδές.
- Οι γραφειοκρατικές δυσκολίες και η έλλειψη κινήτρων (καθυστερήσεις στη χρηματοδότηση, χαμηλές αμοιβές κ.ά.) που αποθαρρύνουν αξιόλογους επιστήμονες, ερευνητές, πανεπιστημιακούς και στελέχη της εκπαίδευσης να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, ιδιαίτερα στην επαρχία.
- Η απουσία μόνιμης στέγης και οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή.
- Οργανωτικές ελλείψεις και αστοχίες.
- Η απουσία αξιόπιστου και χρήσιμου επιμορφωτικού υλικού.
- Η σύγχυση αρμοδιοτήτων που παρατηρείται ανάμεσα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον νεοσύστατο Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Η σταδιακή υποβάθμιση των Π.Ε.Κ., τα οποία έχουν περιοριστεί κυρίως στον τομέα της «εισαγωγικής» επιμόρφωσης.

Ιδιαίτερα ως προς την *εισαγωγική επιμόρφωση* των Π.Ε.Κ., εκτός των προαναφερθέντων, πρέπει να επισημανθούν και τα εξής προβλήματα:

⁷² Ο θεσμός των διδασκαλείων καλύπτει μόνο τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Ο.Λ.Μ.Ε. διεκδικεί την καθιέρωση ετήσιας επιμόρφωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001), ώστε να καταστεί δυνατό να επιμορφώνεται κάθε εκπαιδευτικός μία φορά τουλάχιστον κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του. (Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα για την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης μακράς διάρκειας είναι το οικονομικό. Σημαντικό μέρος του προϋπολογισμού για την επιμόρφωση θα πρέπει να δοθεί στους αντικαταστάτες των εκπαιδευτικών που απαλλάσσονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα από τα καθήκοντά τους στην τάξη, προκειμένου να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα. Αυτός αποτελεί ίσως και έναν από τους λόγους που επιλέγονται επιμορφωτικές δραστηριότητες βραχείας ή μέσης διάρκειας.)

- Ο «σχολαιοποιημένος» χαρακτήρας της πρώτης και της τρίτης φάσης, χωρίς περιθώρια επιλογής θεματικών ενοτήτων και επιμορφωτών.
- Η μη τήρηση του οριζόμενου χρόνου υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων (αρχές Σεπτέμβρη για την πρώτη φάση).
- Η μη πρόβλεψη απαλλαγής των επιμορφούμενων από τα διδακτικά τους καθήκοντα, γεγονός που τους οδηγεί συχνά σε υπερκόπωση και σε μειωμένη ετοιμότητα συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία.
- Η μη έγκαιρη κάλυψη των δαπανών μετακίνησης και διαμονής των επιμορφούμενων, γεγονός που προκαλεί δυσαρέσκεις και άγχος.

Ως γενικότερα προβλήματα της επιμόρφωσης στην Ελλάδα θεωρούνται τα εξής:

- Η έλλειψη σύνδεσης θεωρίας – πράξης – έρευνας.
- Η ασυνέχεια των επιμορφωτικών δράσεων.
- Το ασύνδετο και η αποσπασματικότητα των προσφερόμενων γνώσεων.
- Η προσήλωση, εν πολλοίς, των επιμορφωτών σε εισηγήσεις ακαδημαϊκού τύπου, που «καταδικάζουν» τους συμμετέχοντες σε παθητική παρακολούθηση
- Η μη διασφάλιση, σε αρκετές περιπτώσεις, των κριτηρίων της γνωστικής επάρκειας και της ψυχοπαιδαγωγικής καταλληλότητας των επιμορφωτών.
- Η μη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως προς τα επιμορφωτικά προγράμματα.
- Η έλλειψη εμβάθυνσης στα θέματα λόγω του περιορισμένου επιμορφωτικού χρόνου.

Η επίλυση των προαναφερθέντων προβλημάτων είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένα, να καθοδηγούνται σωστά και να υλοποιούνται με αξιόπιστο τρόπο από επαρκείς και δημιουργικούς επιμορφωτές, ώστε να ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και του θεσμού γενικότερα.

Οι διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες θα πρέπει να αξιοποιούνται ως μέρος ενός ευρέος φάσματος ευκαιριών υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας (Day, 1999: 328).

Σ' αυτό το φάσμα θα πρέπει να συμπεριληφθούν και οι επιμορφώσεις μακράς διάρκειας, οι οποίες θα δώσουν την ευκαιρία σε κάθε συμμετέχοντα να προχωρήσει σε ανώτερα επίπεδα ανάπτυξης. Στην εποχή των γρήγορων λύσεων, των αυτοματισμών και των «πυροσβεστικών» παρεμβάσεων υπάρχει ανάγκη επιμορφώσεων που απαιτούν χρόνο, δέσμευση και προσπάθεια. Εξάλλου, οι διεργασίες αλλαγών σε βαθύτερα επίπεδα (διαφοροποίησης αντιλήψεων, στάσεων και αξιών) προϋποθέτουν χρόνο και αίσθημα συνευθύνης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες αλλά και με τη γενική βιβλιογραφία, ως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να εκλαμβάνεται απλώς η συμμετοχή τους σε κάποια προγράμματα μικρής ή μεγάλης διάρκειας· η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Day, 2003: 445–447, Φώκιαλη και Καΐλα,

2005:140–142), η οποία με τη σειρά της πρέπει να συνδέεται με τη διαδικασία ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

Όπως αναφέρεται στην απόφαση της Ευρωπαϊκής Συνόδου των Επαγγελματικών Ενώσεων (7–12–1994, στον Day, ό.π.: 445), οι στατικές ή γραμμικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών –όπως και οι αποσπασματικές δραστηριότητες θα πρέπει να αντικατασταθούν από μια ολιστική κατανόηση του εσωτερικού συσχετισμού μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Βέβαια, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν μπορεί να επιβληθεί, γιατί είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που αυτοβούλως συναινεί σ' αυτήν και δεν την υφίσταται παθητικά (Day, ό.π.: 219). Ως εκ τούτου, μόνο αν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να δεσμευτεί σε μια πορεία αλλαγών, αυτές μπορούν να συμβούν.

Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύσσεται με διαφορετικούς τρόπους. Είναι σημαντικό να τον διευκολύνουμε να γίνει καλύτερος με τον δικό του τρόπο. Διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων μπορεί να είναι κατάλληλοι για διαφορετικούς εκπαιδευτικούς ή και για τον ίδιο εκπαιδευτικό σε διαφορετικές περιόδους της ζωής και της καριέρας του (Calderhead, 1993: 14). Σε κάθε περίπτωση, τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να αποτελούν μια μαθησιακή εμπειρία που να έχει νόημα για τους εκπαιδευτικούς.

Κλείνοντας, επισημαίνουμε ότι η ιστορία της επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε εκπαιδευτικού, για να είναι αληθινή, πρέπει να έχει διάρκεια (Maurice κ.ά., 1995: 15). Όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που έχουν τα τυπικά και τα ουσιαστικά προσόντα να διδάσκουν, που θέλουν να διδάσκουν, που χαίρονται να διδάσκουν και που επιθυμούν να αναπτύσσονται επαγγελματικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- [1] Ανδρέου, Α. (1997). Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της ΕΖΕΣ του ΕΟΧ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 40-43.
- [2] Αρχοντάκη, Ζ. και Φιλίππου, Δ. (2003). *Βιωματικές ασκήσεις για εμπύκωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- [3] Βαλάκας, Γ. (χ.χ.). Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος, Στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τόμ. III.
- [4] Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα: Μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Γ. Τσιάντης και Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τόμ. Α'. Αθήνα: Καστανιώτης.
- [5] Βεργίδης, Δ. (1989). Επιμόρφωση ενηλίκων: Σχεδιασμός προγραμμάτων. Στο *Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, τόμ. 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [6] Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, α' μέρος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 43-49.
- [7] Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- [8] Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- [9] Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Ε.Α.Π., *Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμ. Γ', 11-61. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- [10] Βρατσάλης, Κ. (2005) (επιμ.-εισ.). *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- [11] Γιαννακοπούλου, Ε. (χ.χ.). Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τόμ. III.
- [12] Δαμανάκης, Μ. και Αναστασιάδης, Π. (2005). Διά βίου εκπαίδευση από απόσταση. Ανάπτυξη προγράμματος (e-learning) για την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [13] Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής - αναστοχαστικής διαδικασίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή - Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- [14] Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [15] Δ.Ο.Ε. - Π.Ο.Ε.Δ. (2001). *14ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο* με θέμα: *Μόρφωση - επιμόρφωση - μετεκπαίδευση - μεταπτυχιακές σπουδές* (επιμ. Ν. Τζαβάρας). Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα Δ.Ο.Ε.
- [16] Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. και Κλάδης, Δ. (1995). Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- [17] Κακανά, Δ. και Μητσιούλη, Β. (2001). Πρόγραμμα επαγγελματικής και ακαδημαϊκής αναβάθμισης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: Αξιολόγηση

- πεπραγμένων. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου* με θέμα: *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- [18] Καραλής, Θ. (2005). Η επιμόρφωση των άνεργων παιδαγωγών στο πλαίσιο του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης κατά την περίοδο 1994-2004. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [19] Καταβάτη, Ε. και Τσερεγκούνη, Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [20] ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2001). *Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για την εκπαίδευση. Τι ψήφισαν τα συνέδρια της ΟΛΜΕ για τα εκπαιδευτικά ζητήματα* (επιμ. Π. Χαραμής). Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.
- [21] Κόκκος, Α. (2001). *Μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση. Επιμορφωτικό υλικό για τα μέλη του συνεργαζόμενου εκπαιδευτικού προσωπικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- [22] Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [23] Κοντάκος, Α., Ζούγκης, Ν., Τσίνας, Ε. και Μπάμπαλης, Θ. (2003). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μοχλός χαμένων ευκαιριών για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη-Heppmann και Μ. Καίλα (επιμ.), *Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Ακαδημία Lillingen Μονάχου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- [24] Κορομπλάς, Σ. (1992). Χαρακτηριστικά και επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69-74.
- [25] Κοσσυβάκη, Φ. (2005). Ολιστική θεματοκεντρική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Πρακτικές και όρια. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- [26] Κοσμίδου, Χ. (1989). Η ενεργός έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48, 22-33.
- [27] Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική. Παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα.
- [28] Κουλαϊδής, Β. και Δημόπουλος, Κ. (2005). Τα σχολεία και τα άτυπα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως περιβάλλοντα μάθησης των φυσικών επιστημών: Προς ένα πλαίσιο για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν φυσικές επιστήμες. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- [29] Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Διαπαιδαγώγηση. Πορεία ζωής, θεωρία και πράξη της αγωγής του νέου ανθρώπου*. Αθήνα.
- [30] Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- [31] Λαμπράκη-Παγανού, Α. (1992). Η παιδαγωγική κατάρτιση του προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ημερίδα του Πανεπιστημίου. *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 5-13.
- [32] Μακρυνιώτη, Δ. (1994). Η υπό διαπραγμάτευση σχολική τάξη. Στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλη (επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- [33] Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γενική Γραμματεία Λαϊ-

κής Επιμόρφωσης.

- [34] Μαρμαρινός, Ι. (2000). *Το σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα.
- [35] Μαρμαρινός, Ι. (2005). *Υπόμνημα προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ.* Τρίπολη.
- [36] Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. Στο Α. Καζαμιάς και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- [37] Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Συμμετρία.
- [38] Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- [39] Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [40] Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- [41] Μαυρογιώργος, Γ. (1989). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46.
- [42] Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- [43] Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ.). Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο «Παιδαγωγικά επαγγέλματα». Στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*.
- [44] Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ.). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. Στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τόμος ΙΙΙ.
- [45] Μιχαλακοπούλου, Γ (2005). Η δυνατότητα επιμόρφωσης στα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο σε μικρο-διδασκαλία. Στο Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [46] Μονιάς, Ν. και Παπαγιανοπούλου, Α. (χ.χ.). *Οι τάσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Σημειώσεις του Π.Ι.
- [47] Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [48] Μπαγάκης, Γ. (2005). Προς αναζήτηση σύγχρονων λειτουργικών στοιχείων και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του «διευκολυντή» στις επιστήμες. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- [49] Μπαγάκης, Γ και Μπαλάσκα, Γ. (2000). Διερεύνηση των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στα προγράμματα κινητικότητας μαθητών του 2ου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [50] Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- [51] Μπατσούτα, Παπαγιαννίδου (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11.
- [52] Ναυρίδης, Κ., Δραγώνα, Θ., Μιλιαρίνη, Μ. και Τσιάντης, Ι. (1990). *Ψυχοκοινωνική ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών. Παρουσίαση και αξιολόγηση προγράμματος*. Ανακοινώθηκε στο 2ο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρέθυμνο.
- [53] Ξωκέλλης, Π. (2003). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες. Στο Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη-Herrmann και Μ. Καΐλα (επιμ.), *Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Ακαδημία Lillingen Μονάχου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- [54] Ξωκέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- [55] Ξωκέλλης, Π. και Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action Α.Ε.
- [56] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Τμήμα Αξιολόγησης-Επιμόρφωσης) (2006). *Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- [57] Παπαδάκης, Σ. και Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [58] Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [59] Παπακωνσταντίνου, Θ. και Δελλασούδας, Λ. (1995). Ενημερωτική εισήγηση για το ερευνητικό πρόγραμμα: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο. Στο Θ. Παπακωνσταντίνου και Λ. Δελλασούδας (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο. Προϋποθέσεις – προβλήματα – προτάσεις – πρακτικά σεμινάρια*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- [60] Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α. και Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [61] Σακκάς, Δ. (1994). Η συνάντηση της διεπαγγελματικής συμβουλευτικής με τον ελλαδικό χώρο. Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού (επιμ.), *Διεπαγγελματική συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [62] Σολομών, Ι. (2000). «Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει;» Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [63] Σαΐτης, Χ. και Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.
- [64] Τζαβάρα, Δ. και Βεργίδης, Δ. (2005). Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών.

Αθήνα: Μεταίχμιο.

- [65] Τριλιανός, Θ (1992, 2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα.
- [66] Τσάφος, Β. και Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας-δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.
- [67] Τσεσίλας, Ι. (2006). *Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και σχεδιασμός προγραμμάτων επιμόρφωσης: Η μελέτη περίπτωσης μίας σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με το μοντέλο D.I.O.N.* Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- [68] Τσιάντης, Ι., Ναυρίδης, Κ., Chancerel, J., Σιππάνου, Α. και Σόλμαν, Μ. (1984). *Εμπειρίες και παρατηρήσεις από ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συμπόσιο Αγωγής Υγείας για Νέους, Οκτώβριος 1994, Αθήνα.
- [69] ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *1997-2000: Το έργο μιας τριετίας*. Αθήνα.
- [70] ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Απολογισμός 2000-2004*. Αθήνα.
- [71] Φώκιαλη, Π., Τριάρχη-Herrmann, Β. και Καΐλα, Μ (επιμ.) (2003). *Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Ακαδημία Lillingen Μονάχου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- [72] Φώκιαλη, Π. και Καΐλα, Μ. (2005). Ζήτηση και προσφορά επιμόρφωσης: Η επαγγελματική ανάπτυξη ως στόχος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- [73] Χαραλάμπους, Η. και Μιχαηλίδου, Α. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Πραγματικότητες και προοπτικές. Στο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ., *14ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο* με θέμα: *Μόρφωση – επιμόρφωση – μετεκπαίδευση – μεταπτυχιακές σπουδές* (επιμ. Ν. Τζαβάρας). Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα Δ.Ο.Ε.
- [74] Χαραμής, Π. και Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προτάγματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [75] Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [76] Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- [77] Abercrombie, M. (1986). *Δημιουργική διδασκαλία και μάθηση. Η ανατομία της σκέψης* (μτφρ. Ε. Μπακαλάκη και Π. Χ. Φράγκος). Αθήνα: Gutenberg.
- [78] Brinkman, G. (1996). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Τάσεις στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 27-37.
- [79] Carr, W. & Kemmis, S. (1986, 1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλικού και Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- [80] Cifali, M. & Imbert, F. (1998, 2005). *Ο Freud και η παιδαγωγική* (μτφρ. και πρόλογος Β. Παύλου). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- [81] Clark, Chr. (1995). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- [82] Day, Chr. (1999, 2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

- [83] Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [84] Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project* (μτφρ Γ. Βασδέκη). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- [85] Henry, C. & Kemmis, S. (1993). Βήμα βήμα προς την έρευνα δράσης. Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς (μτφρ. Γ. Μπαγάκης και Ε. Λαπαθιώτη). *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 23, 16-19.
- [86] Huber, G.L. (1996). Πρόλογος. Στο Η. Μαρσαγγούρας, *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Συμμετρία.
- [87] Jackson, Ph. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο Α. Hargreaves & M. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- [88] Kolesnik, W. (1992). *Ανθρωπισμός ή μικροβιορισμός στην εκπαίδευση* (μτφρ. Φ. Κοκαβέτης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- [89] Noye, D. & Riveteau, J. (1997, 1998). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (μτφρ. Ελ. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [90] Oberg, A. & Underwood, S. (1995). Βοηθώντας την αυτοεξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στοχασμός με βάση την εμπειρία. Στο Α. Hargreaves & M. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- [91] Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση* (πρόλογος Α. Κοσμόπουλος, μτφρ. Δ.Χ. Τουλούπες). Αθήνα: Gutenberg.
- [92] Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1995). Πλαίσια για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Σκέψεις που γεννιούνται από ιστορίες εκπαιδευτικών. Στο Α. Hargreaves & M. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- [93] Robertson, H.J. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων. Στο Α. Hargreaves & M. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- [94] Rogers, A. (1996, 1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [95] Rogers, C. (1970, 1991). *Ομάδες συνάντησης. Αυτογνωσία – ψυχολογία των ομάδων – επικοινωνία* (μτφρ. Αθ. Ντούργα). Αθήνα: Δίοδος.
- [96] Thiessen, D. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο Α. Hargreaves & M. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- [97] Steinberg, D. (1994). Η ουσία της συμβουλευτικής εργασίας. Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού (επιμ.), *Διεπαγγελματική συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [98] Φρέιρε, Π. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τσάμης, επιμ. Ν. Μπαλής). Αθήνα: Καστανιώτης.
- [99] Wetherell, M. (1996, 2004). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα* (μτφρ. Ν. Μποζατζής). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [100] Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία* (μτφρ. Ν. Λίβος). Αθήνα: Κριτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- [101] Abbott, B., Gilbert, S., Lawson, R., Burt, C. & Woods, P. (1989). Towards anti-racist awareness: Confessions of some teacher convents. In P. Woods (ed), *Working for teacher development*.
- [102] Adair, J. (1983). *Effective leadership*. London: Pan Books.
- [103] Aitken, J.L. & Mildon, D.A. (1992). Teacher education & the developing teacher: The role of personal

- knowledge. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds), *Teacher development and educational change*. The Falmer Press.
- [104] Argyris, C. & Schon, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. New York: Jossey-Bass.
- [105] Arnot, M. (1989). *The challenge of equal opportunities: Personal and professional development for secondary teachers*. In P. Woods (ed), *Working for teacher development*.
- [106] Armstrong, P. (1991). A naturalistic model of in-service education and training. *British Journal of In-service Education and Training*, 17, 51-62.
- [107] Atkinson, D. (1989). Humanistic approaches in the adult classroom: An affective reaction. *ELT Journal*, 43-44, 268-273.
- [108] Bassey (1992). *Creating education through research*. *British Educational Journal*, 18, 1, 3-16.
- [109] Batten, M. (1993). The identification, development and sharing of professional craft knowledge. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (eds), *Research on teacher thinking understanding professional development*. Falmer Press.
- [110] Barkley, S. & Cohn, R. (1999). Professional growth plans offer alternative to teacher checklists. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.aasa.org
- [111] Blackman, C.A. (1989). Issues in professional development: The continuing agenda. In M.C. Holly & C.S. Mcloughlin (eds), *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press.
- [112] Bolam, R. (1994). The impact of research on policy and practice in continuing professional development. *British Journal of In-service Education*, 20, 1, 35-46.
- [113] Bolam, R. (1979). Evaluating in-service education and training: A national perspective. *British Journal of Teacher Education*, 5, 1-15.
- [114] Bowman, M. (1999). Using peers in teacher evaluation. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.aasa.org
- [115] Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83, 4, 265-285.
- [116] Brookfield, S. (1993). Through the lens of learning: How the visceral experience of learning reframes teaching. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (eds), *Using experience for learning*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- [117] Butt, R., Townsend, D. & Raymond, D. (1990). Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development. *Cambridge Journal of Education*, 20, 3, 255-263.
- [118] Calderhead, J. (1993). *The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers*. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (eds), *Research on teacher thinking understanding professional development*. Falmer Press.
- [119] Cash, K. (1983). Designing and using simulation for training. *Technical Note*, 20, Massachusetts University Amherst, Center for International Education.
- [120] Chatwin, R., Turner, M. & Wick, T. (1988). School focussed INSET and the external team: An evaluative case study. *British Journal of In-service Education*, 14, 2.
- [121] Cole, A. (1991). Relationships in the workplace: Doing what comes naturally? *Teaching and Teacher Education*, 7, 5/6, 415-426.

- [122] Cooper, M. (1991). Stretching the limits of our vision: Staff development and the transformation of schools. In A. Lieberman & L. Miller (eds), *Staff development for education in the '90s new demands, new realities, new perspectives*. Teachers College, Columbia University.
- [123] Culley, S. (1991). *Intergrative counselling skills in action*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- [124] Day, C. (1993). The development of teachers thinking and practice: Does choice lead to empowerment? In J. Elliott (1993), *Reconstructing teacher educational, teacher development*. The Falmer Press.
- [125] Day, C. (1987). Professional learning through collaborative in-service activity. In J. Smyth (ed), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. Falmer Press.
- [126] Diamond, P. (1991). Teacher education as transformation. A psychological perspective. *Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes*.
- [127] Duncan, R. (1990). *A structure for staff development in primary education*. Ph.D. University of Aberdeen.
- [128] Edelfelt, R. (1989). Teacher organization influence on professional development. In M.L. Holly & C.S. Mcloughlin (eds), *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press.
- [129] Edge, J. (1992). Co-operative development. *ELT Journal*, 46/1, 62-70.
- [130] Eisner, E. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: MacMillan Publishing.
- [131] Elbaz, F. (1987). Teachers' knowledge of teaching: Strategies for reflection. In J. Smyth (ed), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. The Falmer Press.
- [132] Elliott-Kemp, J. (1986). *SIGMA: Self-Initiated Group Managed Action*. Sheffield City Polytechnic.
- [133] Elliott, J. (1989). Teacher evaluation and teaching as a moral science. In M.C. Holly & C.S. Mcloughlin (eds), *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press.
- [134] Elliott, J. (ed) (1993). *Reconstructing teacher education. Teacher development*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- [135] Elliott, J. (1995). What is a good action research? – Some criteria. *Action Researcher*, 2, 10-11.
- [136] Ellis, R. (1986). Activities and procedures for teacher training. *ELT Journal*, 40/2, 91-99.
- [137] Eraut, M. (1987). In-service teacher education. In Dunkin (ed), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York: Pergamon Press.
- [138] Evans, N. (1994). *Experiential learning for all*. London, New York: Cassell.
- [139] Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 4, 327-358.
- [140] Fullan, I. (1993). Why teachers must become change agents? *Educational Leadership*, March.
- [141] Fox, T. (1986). *Synthesis report*. In D. Hopkins (ed), *Inservice training and educational development: An international survey*. London: Groom Helm.
- [142] Gates, P. (1989). *Developing consciousness and pedagogical knowledge through mutual observation*. In P. Woods (ed), *Working for teacher development*. Peter Francis Publishers.
- [143] Giroux, H. (ed) (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin and Garvey critical studies in Education Series.
- [144] Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational*

- Review*, 64, 3, 278-308.
- [145] Glassberg, S. & Oja, S. (1981). A developmental model for enhancing teachers' personal and professional growth. *Journal of Research and Development in Education*, 14, 2, 59-70.
- [146] Goodlad, J. (1993). School-university partnerships and partner schools. *Educational Policy*, 7, 1, 24-39.
- [147] Goodson, I. (1995). Studying the teacher's life and work. In J. Smyth (ed), *Critical discourses on teacher development*.
- [148] Grugeon, E., Inskip, M., Cox, R., Scrivener, V., Shaw, H., Smith, B. & Symonds, A. (1989). Teacher development through collaborative research. In P. Woods (ed), *Working for teacher development*.
- [149] Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- [150] Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- [152] Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 3-4, 381-391.
- [153] Graves, D. & Sustain, B. (eds) (1992). *Portfolio portraits*. New Hampshire: Heinemann.
- [154] Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The state of the art (an overview). In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The action research reader*. Deakin: Deakin University Press, 321-335.
- [155] Habeshaw, T. (1984-85). A personal and professional development programme. *British Journal of Inservice Education*, 10-11, 54-57.
- [156] Hamblin, D. (1981). *The teacher and counselling*. Oxford: Basil Blackwell.
- [157] Hamilton, V.L. (1976). Role play and deception: A reexamination of the controversy. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 6, 233-250.
- [158] Hanlon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. In J. Elliott (ed), *Reconstructing teacher education. Teacher development*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- [159] Hargreaves, D.H. (1993). A common-sense model of the professional development of teachers. In J. Elliott (ed), *Reconstructing teacher education. Teacher development*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- [160] Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- [161] Henderson, E. (1978). *The evaluation of in-service teacher training*. London: Groom Helm.
- [162] Holly, M.L. & Mcloughlin, C.S. (1989). Professional development and journal writing. In M.L. Holly & C.S. Mcloughlin (eds), *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press.
- [163] Hoover, N.L. & Carroll, R. (1987). Self-assessment of classroom instruction: An effective approach to inservice education. *Teaching and Teacher Education*, 3, 3, 179-191.
- [164] Huberman, M. (1989). The influence of competing cultures on teacher development. In M.L. Holly & C.S. Mcloughlin (eds), *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press.
- [165] Hurch, D. (1995). Its more than style: Reflective teachers an ethical and political practitioners. In J. Smyth (ed), *Critical discourses on teacher development*. London, New York: Cassell.
- [166] Itskowitz, R., Alon, M. & Strauss, H. (1989). *Increasing sensitivity in teachers toward pupils' behavior*

- by means of structured sensitivity training. *Small Group Behavior*, 20, 3, 302-319.
- [167] Iwanicki, E & MacEachern, L. (1983). Teacher self improvement: A promising approach to professional development and school improvement. *The Journal of Staff Development*, 4, 1, 62-77.
- [168] Keast, D. (1982). School-based in-service and the providers. *British Journal of In-service Education*, 9, 1, 22-26.
- [169] Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their careers story: A biographical perspective on professional development. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (eds), *Research on teacher thinking understanding professional development*. Falmer Press.
- [170] Kelly, R. (1992). *Understanding the experience of teacher development*. M.A. Simon Fraser University.
- [171] Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds) (1988). *The action research planner*. Deakin: Deakin University Press.
- [172] Kennedy, J. (1996). Starting points. *Action Researcher*, 5.
- [173] Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc Englewood Cliffs.
- [174] Kohut, S. (1976). Psychodrama techniques. *College-Student Journal*, 10, 2, 114-115.
- [175] Kompf, M. (1993). Construing teachers' personal development: Reflections on landmark events through career mapping. In C. Day et al. (eds), *Research on teacher thinking understanding professional development*. Falmer Press.
- [176] Louden, W. (1991). *Understanding teaching. Continuity and change in teachers' knowledge*. Cassell, Teachers College Press.
- [177] Maurice, H., Albrecht, B., Anderson, N. & Milz, C (1995). True stories: The politics of truth in teacher development. In J. Smyth (ed), *Critical discourses on teacher development*. London, New York: Cassell.
- [178] McLaughlin, M.W. (1991). Enabling professional development: What have we learned? In A. Lieberman & L. Miller (eds), *Staff development for education in the '90s. New demands, new realities, new perspectives*. Teachers College Press.
- [179] McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. London: McMillan Education Ltd.
- [180] McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge, Hyde Publications.
- [181] Melnick, S. (1991). High school staff development: Matching activities to outcomes, *NASSP Bulletin*, 60-64.
- [182] Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: The Jossey-Bass, Higher and Adult Education Series.
- [183] Miller, J. (1987). Teachers' emerging texts: The empowering potential of writing in-service. In J. Smyth (ed), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. Falmer Press.
- [184] Moracco, J. & Higgings, E. (1982). The effectiveness of a group approach. *Journal for Specialists in Group Work*, 7, 2, 80-87.
- [185] Morant, R.W. (1981). *In-service education within the school*. London: Allen and Unwin.
- [186] Nias, J. (1987). Learning from difference: A collegial approach to change. In J. Smyth (ed), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. Falmer Press.
- [187] Oja, S.N. (1989). Teachers: Ages and stages of adult development. In M.L. Holly & C.S. McLoughlin (eds), *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press.

- [188] Olivero, J.L. (1976). Helping teachers grow professionally. *Educational Leadership*, 34, 194-200.
- [189] Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- [190] Pearce, J. & Pickard, A. (1987). Being a teacher: Towards an epistemology of practical studies. In J. Smyth (ed), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. Falmer Press.
- [191] Radnor, H. (1990). Evaluating change processes promotes change school-focused evaluation – A professional development model. *British Journal of In-service Education*, 16, 150-155.
- [192] Richert, A. (1991). Using teacher cases for reflection and enhanced understanding. In A. Lieberman & L. Miller (eds), *Staff development for education in the '90s new demands, new realities, new perspectives*. Teachers College, Columbia University.
- [193] Rogers, C. (1959). *Theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client – centered framework*.
- [194] Sachs, J. & Logan, L. (1990). Control of development? A study of in-service education. *Curriculum Studies*, 22, 5, 473-481.
- [195] Scriven, M. (1977). Goal-free evaluation. In D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald & M. Parlett (eds), *Beyond the numbers game a reader in educational evaluation*. London: Mac Millan Education Ltd.
- [196] Schniedewind, N. (1978). Group processes in education. A cross-age affective education project. *College Student Journal*, 12, 1, 92-99.
- [197] Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco – London: Jossey Bass Publishers.
- [198] Shulman, J. (ed) (1992). *Case methods in teacher education*. Teachers College Press.
- [199] Silverlock, L. (1987). Making groupworkers out of teachers. *Educational and Child Psychology*, 4, 3-4, 29-34.
- [200] Smith, H., Wigginton, E., Hocking, K. & Jones, R.E. (1991). Foxfire teacher networks. In A. Lieberman & L. Miller (eds), *Staff development for education in the '90s new demands, new realities, new perspectives*. Teachers College, Columbia University.
- [201] Smyth, J. (1987). *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. Falmer Press.
- [202] Somekh, B. (1988). Action research and collaborative school development. In R. McBride (ed.), *The in-service training of teachers*. London: Falmer Press.
- [203] Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.
- [204] Stevenson, R. (1993). Critically reflective inquiry and administrator preparation: Problems and possibilities. *Educational Policy*, 7, 1, 96-113.
- [205] *Stoate, P.C. (1988). Developmental group work: A study of an experimental inservice course for teachers. Ph.D. Thesis, University of Exeter.*
- [206] *Stoddart, T. (1993). The professional development school: Building bridges between cultures. Educational Policy*, 7, 1, 5-23.
- [207] Tom, A.R. (1987). Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. In J. Smyth

- (ed), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. The Falmer Press.
- [208] Underhill, A. (1992a). Teacher self awareness. The role of groups in developing teacher self awareness. *E.L.T.*, 46/1, 71-79.
- [209] Valkanos, E. (1998). *A study of the inservice training needs of secondary school teachers in Athens. Greece based on perceptions of teachers and principals*. Dissertation, University of Connecticut.
- [210] Wallace, W. (1989). *Personal-professional growth: Self situation and teacher image*. Ph.D. Thesis, University of Toronto.
- [211] Weissglass, J. (1991). Teachers have feelings: What can we do about it? *Journal of Staff Development*, 12, 1, 28-33.
- [212] Whitehead, J. (1986). In-service education as collaborative action research. *British Journal of In-service Education*, 13, 3.
- [213] Whitehead, J. (1989). Creating a leaving educational theory from questions of the kind: "How do I improve my practice?" *Cambridge Journal of Education*, 19, 1.
- [214] Wiggins, R.A. (1993). *An alternative view of staff development: Personal professional growth within a single school setting*. Ph.D. University of Illinois, U.M.I. Dissertation Services, Urbana.
- [205] Witkin, B.R. & Althsould, G.W. (1995). *Planning and conducting need assessment: A practical guide*. Thousand Oaks: Sage.
- [216] Wood, D. (1992). Teaching narratives: A source for faculty development and evaluation. *Harvard Educational Review*, 62, 4, 535-550.
- [217] Woodhouse, D.A., Hall, E. & Wooster, A.D. (1985). Taking control of stress in teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 2, 119-123.

Μέρος Β



Η Αξιολόγηση στην
Πρωτοβάθμια και στη
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1^οΚεφάλαιο

αξιολόγη... αξιολογώ] (Κ
 -εως) καθο... νόσ πράγματος.
 αξιολογί... ολογος] κλάδο
 φίας που μα... τις αξίες.
 αξιολογικ... <αξιολογία] (Κ
 τά τις αρχές τη... αξιολογική διάκρ
 αξιόλογος, -η, -ο... <αρχ. αξιόλογο
 -λόγος] (Κ -ος, -ον) άξιο... ογού, σημαντικί
 ξίας ● Συνών. αξιομνημό... ● Αντίθ. ανα
 μαντος ■ επίρρ. αξιόλογα... ολόγως).
 αξιολογώ, -είς, -εί ρ. [... ολογος] κα
 φωνα με την αξία.

Έννοια και περιεχόμενο της
 εκπαιδευτικής αξιολόγησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στη χώρα μας και διεθνώς γύρω από τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον αυτό συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν καίρια την εκπαίδευση και ως προς τους στόχους της και ως προς τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιο της και ως προς τα αποτελέσματά της. Η διαρκής αναμόρφωση στοιχείων της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη – μέσα ωστόσο από μια συστηματική διαδικασία παρακολούθησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Η διερεύνηση τρόπων βελτίωσης της εκπαίδευσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια στόχο της αξιολόγησης και έργο διάφορων ερευνητικών σχολών και ποικίλων εκπαιδευτικών φορέων και κρατικών οργανισμών διεθνώς.

Στο β' μέρος του παρόντος τεύχους θα παρουσιάσουμε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, προσπαθώντας να τη συνδέσουμε με την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Σκοπός μας είναι να δώσουμε στους αναγνώστες/στελέχη της εκπαίδευσης διαφορετικές οπτικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους η αξιολόγηση υλοποιείται σε κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι τρόποι αυτοί στοχεύουν όχι τόσο στον έλεγχο των τελικών αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού έργου, αλλά κυρίως στη συνολική βελτίωση του έργου αυτού.

1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί έννοια πολυσήμαντη. Γι' αυτόν τον λόγο εξάλλου δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινής αποδοχής. Η σημασία του όρου μάλιστα συγχέεται συχνά με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως *μέτρηση*, *βαθμολογία*, *εξέταση*, *εκτίμηση* κ.ά. (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005: 423). Ο προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης εξαρτάται άμεσα από το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται. Στην πληθώρα των σχετικών μοντέλων οφείλονται η ποικιλία και η διαφοροποίηση που παρατηρούνται ανάμεσα στους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί (Σολομών, 1998). Πολύ γενικά πάντως μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλον παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Αυτή και μόνο η διαπίστωση δείχνει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης.

Βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί το αντικείμενό της: τι ή ποιον προτίθεται να αξιολογήσει. Μπορεί, για παράδειγμα, η αξιολόγηση να αφορά ένα εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, μια σχολική μονάδα, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα σχολικό εγχειρίδιο ή ένα άλλο διδακτικό υλικό (έντυπο ή ψηφιακό), τον εκπαιδευτικό ή τον μαθητή. Παρομοίως μεγάλη σημασία για τη διαδικασία της αξιολόγησης που θα οργανωθεί έχει και το υποκείμενό της: ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν, και

κυρίως ποια σχέση έχουν με το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Έχουν κατά καιρούς προταθεί πολλά μοντέλα ταξινόμησης των διάφορων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Για να πετύχουμε μια πρώτη προσέγγιση της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, επιλέγουμε δύο πολύ γενικά μοντέλα που έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους: *το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό –πλουραλιστικό μοντέλο* (Χατζηγεωργίου, 2004: 249). Η συγκεκριμένη επιλογή έχει νόημα, γιατί αυτά τα μοντέλα αντιπροσωπεύουν τις δύο βασικές κατευθύνσεις στον χώρο της εκπαίδευσης: από τη μία τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, που στηρίζονται στην επιστημολογία του θετικισμού, και από την άλλη τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα, που κρύβουν πίσω τους μια «υποκειμενική» επιστημολογία η οποία στηρίζεται στην ερμηνευτική θεωρία.

Η διαφορά ανάμεσα στα δύο αυτά μοντέλα έγκειται κυρίως στους σκοπούς και κατ' επέκταση στις μεθόδους της αξιολόγησης. Πιθανοί σκοποί της αξιολόγησης μπορεί να είναι: να μετρηθούν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος και να καθοριστεί η αποτελεσματικότητά του, να ισχυροποιηθούν θεσμοί, να μετασχηματιστούν οργανισμοί, να γίνει κατανοητό πώς μαθαίνουν οι οργανισμοί κ.ά. Οι διαφορές που παρουσιάζουν οι σκοποί της αξιολόγησης συνεπάγονται διαφορές στα ερωτήματα που θέτουν και κατ' επέκταση διαφορές στις μεθόδους που απαιτείται να χρησιμοποιηθούν για την απάντηση των ερωτημάτων αυτών. Από τις διαφορές αυτές απορρέουν και πολλές άλλες που αφορούν, για παράδειγμα, το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν να διενεργήσουν την αξιολογική διαδικασία, τον τελικό αποδέκτη (ή τους τελικούς αποδέκτες) της αξιολόγησης, τις επιδράσεις που μπορεί να έχει η αξιολόγηση σε όσους σχετίζονται με τον παράγοντα της εκπαίδευσης που αξιολογείται κτλ. Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της αξιολόγησης αποτελεί ο καθορισμός κριτηρίων. Το ζήτημα όμως είναι ποιος καθορίζει τα κριτήρια και κατά πόσο είναι ίδια για όλους ή λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες κάθε φορά συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί το αντικείμενο της αξιολόγησης.

1.1. Η τεχνοκρατική αντίληψη για την αξιολόγηση

Σύμφωνα με το *τεχνοκρατικό μοντέλο*, η αξιολόγηση νοείται ως ένας μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ελέγχει την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των διάφορων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προϊόντων της (Dressel, 1976). Ουσιαστικά γίνεται για να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό έχουν καλυφθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά και προϋποθέτει εξέταση, η οποία ορίζεται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένα κλίμακα μέτρησης (Λάμνιαν, 1997). Κλειδί για την επιτυχία μιας τέτοιας αξιολόγησης αποτελεί ο καθορισμός συγκεκριμένων, σαφών και μετρήσιμων στόχων. Ένα ιεραρχικά ανώτερο όργανο, φορέας ή άτομο αξιολογεί κάποιον κατώτερο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης (tests), τα οποία απορρέουν από τους καθορισμένους στόχους. Ο αξιολογούμενος δε συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησής του (δεν εκφέρει άποψη, δεν κρίνει), αλλά αποδέχεται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Βέβαια, μια τέτοια αξιολόγηση είναι αντικειμενική, γιατί στηρίζεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα.

Η έννοια της μέτρησης είναι κυρίαρχη στο μοντέλο αυτό. Με τον όρο «μέτρηση» εννοούμε την

απόδοση στα πρόσωπα, στα πράγματα και στις καταστάσεις αριθμητικών τιμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις τιμές αυτές να αντιστοιχούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκείνων στα οποία οι τιμές αυτές αποδίδονται. Με την έννοια αυτή η βαθμολόγηση των μαθητών, για παράδειγμα, θεωρείται ένα είδος μέτρησης (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005: 428 –429).

Τα εργαλεία της αξιολόγησης σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι όργανα μέτρησης, μέσα προσδιορισμού της ποσότητας, τρόποι κατανομής σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα μέτρησης. Το να αξιολογείς σημαίνει να εντοπίζεις ένα σημείο σε μια κλίμακα «αξίας», όπως λέγεται, της οποίας το πρότυπο παραμένει η βαθμολόγηση, για παράδειγμα από το μηδέν έως το είκοσι. Οι στατιστικές επιβάλλονται και χρησιμοποιούνται ως μεθοδολογίες. Με άλλα λόγια, η μέθοδος της αξιολόγησης συγχέεται με διαδικασίες διαχείρισης της απόδειξης, στο πλαίσιο μιας αυστηρής επιστημονικότητας δανεισμένης από τις θετικές επιστήμες (Bonniol & Vial, 2007: 57).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο υποστηρίζει μια αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, που εστιάζει στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δε δίνει στοιχεία για την ερμηνεία των δυνατοτήτων και των αδυναμιών αυτού που αξιολογείται και επομένως δε συντελεί στη βελτίωσή του. Αντίθετα, δίνει στοιχεία χρήσιμα για τη σύγκριση του αξιολογουμένου με συναφή στοιχεία. Για παράδειγμα, αν η αξιολόγηση αφορά το παραγόμενο από μια σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, τότε, με βάση το τεχνοκρατικό μοντέλο, προσφέρει στοιχεία που συγκρίνουν το έργο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας με το παραγόμενο έργο από άλλες σχολικές μονάδες. Αν αξιολογείται ο μαθητής, μετριοούνται τα αποτελέσματα της μάθησης και αποδίδονται με έναν βαθμό, σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής κατατάσσεται, συγκρινόμενος με τους συμμαθητές του, στους άριστους, στους πολύ καλούς, στους καλούς, στους μέτριους ή στους κακούς. Πρόκειται δηλαδή για μια συγκριτική αξιολόγηση, που κάνει επιλογές και ταξινομήσεις και διαμορφώνει ιεραρχίες, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τους συμμετέχοντες στον θεσμό.

Στην αξιολόγηση τεχνοκρατικού τύπου κυριαρχεί η έννοια της αποτελεσματικότητας, εφόσον μια τέτοιου είδους αξιολόγηση αποδίδει μεγάλη σημασία στους παράγοντες της εκπαίδευσης που παράγουν κατά τον καλύτερο τρόπο τα αποτελέσματα που έχουν προκαθοριστεί γι' αυτούς. Έτσι, αποτελεσματική χαρακτηρίζεται η διδασκαλία που παράγει στον απαιτούμενο βαθμό τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, την απόκτηση, για παράδειγμα, από τους μαθητές των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των άλλων ικανοτήτων που επιδιώκει να τους μεταδώσει. Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας καθορίζεται ύστερα από συστηματική αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005: 467 –468). Κατά τη δεκαετία του 1970 μάλιστα στην Αμερική και σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες αναπτύχθηκε το λεγόμενο «Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων» (Movement of Effective Schools). Τότε διενεργήθηκε πλήθος ερευνών, οι οποίες αποσκοπούσαν στο να εντοπίσουν τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να μετατρέψουν ένα σχολείο σε αποτελεσματικό. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 είχαν καταρτιστεί πολλοί κατάλογοι με τέτοιους παράγοντες, μεταβλητές αποτελεσματικότητας. Το πρόβλημα των καταλόγων αυτών είναι ότι δεν προσδιορίζουν τους τρόπους με τους οποίους αλληλοσυνδέονται οι προτεινόμενες μεταβλητές, ώστε να προάγουν τη βελτίωση του σχολείου. Τα σχολεία είναι πολυσύνθετοι οργανισμοί και λειτουργούν με δυναμικό και όχι με στατικό τρόπο. Το ερώτημα λοιπόν είναι πώς μέσα στο σύστημα οι ποικίλοι παράγοντες αλλη-

λεπιδρούν δίνοντας άλλοτε ένα θετικό αποτέλεσμα και άλλοτε όχι (Δούκας, 1999).

Στο τεχνοκρατικό αξιολογικό μοντέλο ασκήθηκε καίρια κριτική, της οποίας τα βασικά σημεία συνοψίζονται στα εξής:

- Στην εκπαίδευση δεν είναι όλα τα μεγέθη μετρήσιμα. Συχνά αναπτύσσονται και ποιότητες που διακρίνονται μακροπρόθεσμα και δεν μπορούν να μετρηθούν (Bonniol & Vial, 2007: 64).
- Αξία μπορεί να έχουν και εκπαιδευτικές διαδικασίες που δεν υπηρετούν συγκεκριμένους στόχους, αλλά διακρίνονται από εσωτερική ποιότητα (Stenhouse, 2003: 115 –118).
- Μια αξιολόγηση που ελέγχει, ιεραρχεί και ταξινομεί συχνά τιμωρεί και οδηγεί σε αποκλεισμούς, με αρνητικά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα τη συρρίκνωση σχολικών μονάδων ή τη μαθητική διαρροή (Goldenring Fine & Davis, 2003, Rumberger, 1995).

1.2. Η αντίληψη για την αξιολόγηση σύμφωνα με το ανθρωπιστικό –πλουραλιστικό μοντέλο

Κατά το τέλος της δεκαετίας του 1980 οι σχετικοί προβληματισμοί στον διεθνή χώρο προκάλεσαν επιφυλάξεις για το τεχνοκρατικό μοντέλο και οδήγησαν σε ύφεση το συνακόλουθο κίνημα της αποτελεσματικότητας. Οι νέες τάσεις έδωσαν έμφαση στον όρο «ποιότητα της εκπαίδευσης» και στον λόγο που συνεπάγεται⁷³. Βέβαια, και ο όρος αυτός είναι πολυσήμαντος και δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και τις πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Δούκας, 1997). Πάντως, σε αρκετές αξιολογικές μελέτες παρουσιάζεται ως αναπτυξιακή λειτουργία η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του σχολείου, αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια (Δούκας, 1999). Φαίνεται δηλαδή ότι συντελείται σταδιακά μια μετατόπιση της παραδοσιακής αντίληψης για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των σχολείων: αντί των παραδοσιακών μορφών ελέγχου των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα, η έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση του σχολείου και στην ανάπτυξη σχεδίων –στόχων από το ίδιο το σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν πολλές και ποικίλες προσεγγίσεις της αξιολόγησης, τις οποίες –για λόγους οικονομίας– παρουσιάζουμε ενσωματωμένες σε ένα μοντέλο, το ανθρωπιστικό –πλουραλιστικό, που συμπυκνώνει τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού –πλουραλιστικού μοντέλου το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας μεταφέρεται από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004: 257). Στο μοντέλο αυτό προβάλλονται οι επιμέρους δραστηριότητες του υποκειμένου (π.χ. εκπαιδευτικού ή μαθητή) στην πορεία σύστασης της όποιας παιδαγωγικής πραγματικότητας, καθώς και οι επιδράσεις του συνολικού πλαισίου λειτουργίας των δραστηριοτήτων αυτών στη δια-

⁷³ Ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια του αγγλικού *discourse*. Περιλαμβάνει ένα σύνολο δηλώσεων για μια συγκεκριμένη περιοχή γνώσης, ενώ παράλληλα οργανώνει και διαγράφει τον τρόπο με τον οποίο θα συζητηθεί ένα θέμα. Απαιτεί μια κοινωνία –πολιτισμική προσέγγιση της γλώσσας σύμφωνα με την οποία η γλώσσα αποτελεί πηγή κοινωνικά οριοθετημένων νοημάτων και όχι μέσο έκφρασης ατομικών ιδεών (Μητσιακοπούλου 2006).

μόρφωση του οποιουδήποτε εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Λάμνιας, 1997). Επομένως το μοντέλο αυτό είναι ανθρωπιστικό, γιατί επικεντρώνεται στα υποκείμενα της εκπαίδευσης, και πλουραλιστικό, γιατί συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες και όχι μόνο την επίτευξη των στόχων.

Βασική επιδίωξη μιας τέτοιας αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών του αξιολογουμένου, με σκοπό πρώτα την κατανόηση και την ερμηνεία τους και στη συνέχεια τη βελτίωση του αξιολογουμένου. Γίνεται δηλαδή η αξιολόγηση, στο πλαίσιο αυτό, διαδικασία διάγνωσης και αποτίμησης μιας δραστηριότητας σε αντιστοιχία με τον εκπαιδευτικό στόχο και επομένως υποδεικνύει τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Βασικό χαρακτηριστικό της αξιολόγησης αυτού του τύπου αποτελεί η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται δηλαδή για μια διαρκή και σκόπιμη λειτουργία, που ξεκινά ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται μαζί της, την ανατροφοδοτεί και τη βελτιώνει. Δεν έρχεται στο τέλος απλώς για να την ελέγξει, αλλά συμπορεύεται μαζί της σε ένα ευέλικτο πλαίσιο διαρκών προσαρμογών.

Για μια αξιολόγηση ανθρωπιστικού –πλουραλιστικού τύπου συλλέγονται δεδομένα με πολλούς και ποικίλους τρόπους: με συστηματική παρατήρηση, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις, ημερολόγια κτλ. Στη συνέχεια τα δεδομένα αυτά ερμηνεύονται (Eisner, 1991) και, τέλος, συντάσσονται αναφορές, ανακοινώσεις των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας: παρουσιάζονται περιγραφές των θεμάτων που αξιολογήθηκαν και διατυπώνονται συστάσεις βασισμένες στις πληροφορίες που συλλέχθηκαν.

Μια τέτοια αξιολόγηση ξεφεύγει από τις τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες και δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομικευμένες, που αποσκοπούν στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων κάθε εκπαιδευτικής περίπτωσης και στην ερμηνεία τους, με τελικό σκοπό την επανορθωτική παρέμβαση (Κωνσταντίνου, 2000: 126). Χρησιμοποιεί συνήθως περιγραφές των δυνατών και των αδύνατων σημείων του αξιολογουμένου, ενώ αποφεύγει τις μετρήσεις, θεωρώντας ότι συχνά στην εκπαίδευση συναντώνται ποιότητες που δεν μπορούν να εκτιμηθούν με ποσοστά ούτε να παρασταθούν με αριθμούς. Η λειτουργία της αξιολόγησης που υπηρετεί την επιλογή στον κοινωνικό χώρο (π.χ. επιλογή των αποτελεσματικότερων διδακτικών μεθόδων με στόχο τη γενίκευσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα) παραμερίζεται – χωρίς να παύει να υπάρχει– και προβάλλεται η παιδαγωγική λειτουργία, το πώς δηλαδή η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στη βελτίωσή της (Παπαναούμ –Τζίκα, 1985: 37).

Σε μια αξιολόγηση αυτού του τύπου ο αξιολογητής μετατρέπεται σε σύμβουλο που στοχεύει περισσότερο στο να αναπτύξει στον αξιολογούμενο την ικανότητα αυτοαξιολόγησής του. Συμμετέχει στην αξιολόγηση λειτουργώντας μέσα σε ένα γρήγορα εξελισσόμενο πλαίσιο αλληλόδρασης, ανατροφοδότησης και αλλαγής, προσπαθώντας να εντάξει στην αξιολόγηση όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, για παράδειγμα, αν αξιολογείται ο μαθητής, τότε, στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού –πλουραλιστικού μοντέλου, γίνεται προσπάθεια να ενταχθεί στη διαδικασία αξιολόγησής του από εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως σύμβουλοί του και όχι ως ελεγκτές των αποτελεσμάτων της μάθησης (βλ. ενότητα 6.2: Εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης του μαθητή).

Παρά την αναπτυξιακή λειτουργία μιας τέτοιας αξιολόγησης και τη στόχευσή της στη βελτίωση, η συγκεκριμένη προσέγγιση δε χρησιμοποιείται ευρέως. Έχει δεχτεί μάλιστα κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της: ότι δεν μπορεί με αντικειμενικότητα να υπηρετήσει τους στό-

χους της επιλογής, εφόσον δε χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, ότι ο αξιολογητής δε στέκει απόμακρος αντικειμενικός κριτής, αλλά συνεργάζεται με τους αξιολογούμενους. Επίσης, η συνθετότητα του συγκεκριμένου μοντέλου, το πλήθος των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και η μεγάλη χρονική διάρκεια που είναι αναγκαία για τέτοιου τύπου αξιολογήσεις αποτρέπουν από την εφαρμογή τους.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται μια συγκριτική παράθεση των δύο βασικών μοντέλων αξιολόγησης που παρουσιάστηκαν παραπάνω:

| | Τεχνοκρατικό μοντέλο | Ανθρωπιστικό –πλουραλιστικό μοντέλο |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Σκοποί | <ul style="list-style-type: none"> ● Να διαπιστώσει σε ποιον βαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που τέθηκαν για αντικείμενο της αξιολόγησης (να μετρήσει αποτελέσματα). ● Να δώσει πληροφορίες για λήψη αποφάσεων. | <ul style="list-style-type: none"> ● Να μελετήσει τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. ● Να ενδυναμώσει τους οργανισμούς σε θέματα αξιολόγησης, ώστε να βελτιώνονται διαρκώς. |
| Ενδεικτικές ερωτήσεις | <ul style="list-style-type: none"> ● Επέφερε η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος ή το πειραματικό πρόγραμμα πιο αποτελεσματική μάθηση για όλους τους μαθητές; ● Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συντέλεσε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών; | <ul style="list-style-type: none"> ● Πώς μπορούν να οργανωθούν τα πειραματικά προγράμματα, ώστε να παρέχουν αποδείξεις για την αξία της παρέμβασης που δοκιμάζεται; |
| Κύρια χαρακτηριστικά | <ul style="list-style-type: none"> ● Διατύπωση συγκεκριμένων στόχων. ● Χρήση αντικειμενικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων. ● Εντοπισμός αποκλίσεων ανάμεσα στους στόχους και τα αποτελέσματα. | <ul style="list-style-type: none"> ● Ευελιξία. ● Χρήση πολλαπλών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από ποικίλες πηγές. ● Καταγραφή πολλαπλών πραγματικοτήτων. |
| Ρόλος του αξιολογητή | <ul style="list-style-type: none"> ● Μακρινός | <ul style="list-style-type: none"> ● Κριτικός φίλος |

Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται στη θεώρηση του ζητήματος της αξιολόγησης, τείνει να γίνει πλέον κοινή πεποίθηση μεταξύ ερευνητών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής, στον διεθνή και κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητο πια (Σολομών, 1999: 15):

- να συμβάλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο
- να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων
- να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων
- να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.



2^ο Κεφάλαιο



Είδη και μορφές
αξιολόγησης

2.1. Διαγνωστική – διαμορφωτική – τελική αξιολόγηση

Υπάρχουν πολλά είδη και μορφές αξιολόγησης. Έχουν γίνει πολλές ταξινομήσεις ανάλογα με τον σκοπό της αξιολόγησης, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της, τη διάρκεια της κ.ά. Εδώ θα αναφερθούμε σε μία ταξινόμηση που διακρίνει τρία είδη αξιολόγησης: τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση, ενώ σε άλλα σημεία του παρόντος τεύχους θα αναφερθούμε σε άλλα είδη (π.χ. στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση).

Με τον όρο «διαγνωστική αξιολόγηση» εννοούμε την αξιολόγηση που στοχεύει στην πληρέστερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα. Με τη διαγνωστική αξιολόγηση γίνονται σαφείς οι ήδη κεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες, όπως και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (π.χ. μαθητών, εκπαιδευτικών). Μια τέτοια αξιολόγηση πραγματοποιείται στην αρχή του προγράμματος και μπορεί να δώσει πολύ χρήσιμες πληροφορίες για τροποποιήσεις που είναι απαραίτητες να γίνουν προκειμένου να αποδώσει καλύτερα το πρόγραμμα.

Η διαμορφωτική ή συνεχής (formative) αξιολόγηση αποτελεί μέσο για τη διαρκή αποτίμηση ενός προγράμματος, ενόσω αυτό υλοποιείται. Είναι ένα ανοιχτό και ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης, μια και συνεχώς αναμορφώνεται με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται. Αποτελεί μια μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης του προγράμματος, εφόσον αποκαλύπτει κρυφά εμπόδια ή μη προσδοκώμενες ευκαιρίες (Ματσαγγούρας, 2004: 305 –306). Στοχεύει, μέσα από την αξιολόγηση του προγράμματος, στο να υποδεικνύει τις βελτιώσεις που απαιτούνται για την αναμόρφωση του προγράμματος. Δίνει έμφαση στις διαδικασίες που αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται και λειτουργεί το πρόγραμμα, τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα διάφορα στοιχεία του, τις εσωτερικές του αξίες. Αναδεικνύει τους παράγοντες που ευθύνονται για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες ενός προγράμματος. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για παράδειγμα, από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να αντλεί ανατροφοδοτικά στοιχεία για τη διδασκαλία του, ώστε να τη βελτιώνει (Black & Wiliam, 1998). Η συνάφεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης με το ανθρωπιστικό –πλουραλιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι φανερό.

Η τελική ή αθροιστική (summative) αξιολόγηση εκτιμά το τελικό αποτέλεσμα ενός προγράμματος. Μετρά δηλαδή την αποτελεσματικότητα του προγράμματος με βάση τους στόχους του. Συγκεκριμένα, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος, συγκρίνονται με τους στόχους και τις προσδοκίες που τέθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό και εκτιμάται ο βαθμός αποτελεσματικότητας ή το κατά πόσο το πρόγραμμα πέτυχε την επιθυμητή αλλαγή. Επειδή αυτή η αξιολόγηση γίνεται στο τέλος ενός προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. της διδασκαλίας ή της μάθησης), αποτυπώνει συνολικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται και προτείνει βελτιώσεις, για την εφαρμογή των οποίων ωστόσο δεν υπάρχει συχνά χρόνος. Αυτή η μορφή αξιολόγησης, με την έμφαση που δίνει στα αποτελέσματα, βρίσκεται πιο κοντά στο τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Πάντως, παρά τις διαφορές τους, η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση δεν πρέπει να αλληλοαποκλείονται, αλλά μπορεί να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά, παρά τις δυσκολίες που ενέχει κάθε απόπειρα συνδυασμού τους (Torrance, 1993). Βέβαια, τα αποτελέσματα ενός

προγράμματος έχουν πάντα ενδιαφέρον, μια αξιολόγηση ωστόσο που στοχεύει στην παραπέ-
ρα ανάπτυξη και βελτίωση του αξιολογουμένου θα πρέπει να είναι ικανή να προσδιορίζει κά-
τω από ποιες συνθήκες το πρόγραμμα είναι περισσότερο αποτελεσματικό, δίνοντας ερμηνεί-
ες των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του.

2.2. Ποσοτική – ποιοτική αξιολόγηση

Ανάλογα με τα κριτήρια και με τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση, τη
διακρίνουμε σε ποσοτική απόδοση της αξίας, η οποία εκφράζεται με βαθμολόγηση, και σε
ποιοτική απόδοση της αξίας, η οποία εκφράζεται με περιγραφές και καταγραφές σχολίων.

Η ποσοτική αξιολόγηση ταυτίζεται συνήθως με τη μέτρηση, εφόσον μάλιστα η βαθμολογία
αποτελεί την έκφραση του αποτελέσματος της μέτρησης (Καψάλης, 1994: 11). Σκοπός της εί-
ναι η τοποθέτηση των δεδομένων σε κλίμακα και επομένως η σύγκρισή τους με βάση αντικει-
μενικά κριτήρια. Η ποσοτική αξιολόγηση επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα (που επιφέ-
ρει, για παράδειγμα, το πρόγραμμα που αξιολογείται), στην επίδοση, αν πρόκειται για αξιολό-
γηση μαθητή. Στηρίζεται σε στιγμιαίες εξετάσεις και εξυπηρετεί μηχανισμούς ιεράρχησης και
ταξινόμησης – και κατά συνέπεια επιλογής είτε προγραμμάτων που δοκιμάζονται είτε μαθη-
τών ή εκπαιδευτικών που αξιολογούνται. Πρόκειται βέβαια για μια τεχνοκρατική αντίληψη για
την αξιολόγηση (Κατσαρού, 2005: 245).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στην ποσοτική αξιολόγηση μπορεί να συνοψιστεί σε τρία βασικά
σημεία:

- α. Ο βαθμός, ως μέσο πληροφόρησης και ανατροφοδότησης, αμφισβητείται. Οι αριθμοί της
βαθμολογικής κλίμακας δίνουν την εντύπωση μιας απόλυτα καθορισμένης διαδοχής. Κά-
θε βαθμός όμως εκφράζει μια συνολική, γενικευμένη και συνήθως ασαφή εκτίμηση και
συνεπώς δεν έχει προσδιορισμένο περιεχόμενο. Επιπλέον, ένας βαθμός δίνει ελάχιστες
πληροφορίες για τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία αυτού που αξιολογείται. Επομένως πο-
λύ δύσκολα μπορεί να ικανοποιήσει τον στόχο της αξιολόγησης που αφορά τη βελτίωση
του αξιολογουμένου, εφόσον περιορίζει τη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης
(Κωνσταντίνου, 2000: 118 –125, Χιωτάκης, 1997: 92).
- β. Στην εκπαίδευση είναι γεγονός ότι δεν μπορούν όλα να μετρηθούν. Η κοινωνική πραγμα-
τικότητα δεν αντικειμενοποιείται. Επιπλέον, σε μια προσέγγιση που στηρίζεται στην αντι-
κειμενικότητα παρεμβάλλεται η υποκειμενικότητα του αξιολογητή, η οποία μπορεί να οδη-
γήσει την αξιολόγηση σε υποκειμενικά σφάλματα. Άλλωστε κάθε αξιολόγηση γίνεται στο
πλαίσιο μιας κοινωνικής περίπτωσης, που σημαίνει ότι υπάρχει αυτονομία η επίδραση της
περίστασης στην κρίση του αξιολογητή (Κωνσταντίνου, 2000: 118 –125, Κασσωτάκης,
1998: 45, Μπουζάκης, 1997: 93).
- γ. Η αποτίμηση μιας απομονωμένης συμπεριφοράς, ενός τελικού παρατηρήσιμου αποτελέ-
σματος, παραμελεί:
 - τη διερεύνηση του ρόλου του υποκειμένου στη διαδικασία σύστασης του υπό παρατήρη-
ση αποτελέσματος.
 - το ευρύτερο πλαίσιο δράσης του υποκειμένου, το οποίο ασφαλώς επηρεάζει το παρατη-

ρήσιμο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του. Είναι βέβαιο ότι το πλαίσιο αυτό μπορεί να φωτίσει πολλές κρυφές όψεις της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Λάμνιας, 1997).

Κάθε αξιολογική δράση στην εκπαίδευση έχει νόημα, μόνο αν συναρτάται με το τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι συναρτήσεις αυτές όμως δύσκολα εμπερικλείονται στη βαθμολογία ή αποδίδονται με αυτήν.

Η άσκηση κριτικής κατά της χρήσης ποσοτικών μεγεθών, προκειμένου να εκφραστούν αξιολογικές αποτιμήσεις και κρίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, οδήγησε την αριθμητική απόδοση της αξίας (βαθμολόγηση) σε αμφισβήτηση και συνέβαλε στο να δοθεί έμφαση στην ποιοτική απόδοση της αξίας μέσω περιγραφικής αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004).

Η περιγραφική αξιολόγηση αποφεύγει την αποτίμηση του αποτελέσματος και προσπαθεί να προσδιορίσει και να ερμηνεύσει τη διαδικασία σύστασης του όποιου αποτελέσματος έχει παραχθεί. Κατά την προσπάθεια αυτή περιγράφει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του αξιολογούμενου. Οι περιγραφές αυτές έχουν αξία, γιατί μπορούν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση του αξιολογούμενου, καλύπτοντας έτσι τον βασικό στόχο της αξιολόγησης. Δίνεται έμφαση δηλαδή στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης.

Επιπλέον, η περιγραφική αξιολόγηση, μέσα από τις ερμηνείες που επιχειρεί, δίνει την ευκαιρία να σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία: εκτός δηλαδή από τους σχολικούς, και όσοι σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, με δεδομένο το ευρύτερο αυτό πλαίσιο, προσπαθεί να ερμηνεύσει –αξιολογήσει τη συγκεκριμένη περίπτωση και όχι να επιχειρήσει συγκρίσεις (Λάμνιας, 1997). Ξεφεύγοντας από τις τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες, δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομικευμένες, οι οποίες αποσκοπούν στον εντοπισμό και στην ερμηνεία των δυσκολιών και των ιδιαιτεροτήτων τους με τελικό σκοπό την επανορθωτική παρέμβαση (Κωνσταντίνου, 2000: 126). Πρόκειται βέβαια για μια ανθρωπιστική –πλουραλιστική προσέγγιση της αξιολόγησης.

Σε επόμενα κεφάλαια του παρόντος τεύχους (αξιολόγηση μαθητή, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικού) θα δούμε συγκεκριμένους τρόπους αξιοποίησης της περιγραφικής αξιολόγησης και των δυνατοτήτων της

3^ο Κεφάλαιο



Οι τάσεις και οι φορείς αξιολόγησης
στην εκπαίδευση διεθνώς και
ειδικότερα στις χώρες της
Ευρωπαϊκής Ένωσης

3. ΟΙ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΙΕΘΝΩΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί κεντρική τάση στον διεθνή χώρο. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι το βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών πολιτικών στις ευρωπαϊκές χώρες. Η ιδέα ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προϋποθέτει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρείται στις χώρες αυτές δεδομένη (Eurydice, 2004). Γι' αυτόν τον λόγο τις δύο τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσονται στις χώρες της Ε.Ε., αλλά και σε αρκετές άλλες, διάφορα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ιστορικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών κάθε χώρας.

Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνει το στίγμα μιας νέας εποχής στη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού, η οποία χαρακτηρίζεται από (Τσακίρη, κ.κ.):

- την αναδιάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού,
- τις αποκεντρωμένες διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων,
- την ενεργό συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στη διαχείριση της σχολικής μονάδας,
- την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας,
- την προβολή νέων απαιτήσεων στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με έναν τέτοιο προσανατολισμό αναδείχθηκε μια νέα προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνεται και αξιολογείται ως ολότητα. Αυτό σημαίνει ότι αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, δηλαδή:

- οι εκπαιδευτικές πολιτικές,
- οι τρόποι λειτουργίας και οργάνωσης των θεσμών,
- οι συμπεριφορές των κοινωνικών υποκειμένων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων κτλ.).

Επίσης, μια κοινή τάση των συστημάτων αξιολόγησης των περισσότερων κρατών –μελών της Ε.Ε. αποτελεί η επικέντρωση της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Ενώ δηλαδή παλαιότερα αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί σε ατομική βάση, τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση θέτει στο επίκεντρό της το παραγόμενο από κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο. Αυτή η επικέντρωση στη σχολική μονάδα δεν είναι ούτε ανεξήγητη ούτε τυχαία. Τα σχολεία στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποκτούν, ολοένα και περισσότερο, κεντρική σημασία στις εκπαιδευτικές προκλήσεις. Τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν προς την αποκέντρωση, προκειμένου να προσαρμοστούν στις τοπικές συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές) και να αντεπεξέλθουν στη συνεχώς αυξανόμενη ετερογένεια των σχολείων.

Παρ' όλη την πολυμορφία των πρακτικών αξιολόγησης που εφαρμόζονται στις διάφορες χώρες, μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Οι όροι αυτοί αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού, ίσως ακόμα –σπανιότερα– και του μαθητή.

Στην πράξη οι διαδικασίες της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν πάντα τέσσερα στάδια: αρχικά τη συλλογή των σχετικών πληροφοριών, την αποτίμηση –κρίση, τη σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης και τέλος την εφαρμογή της αλλαγής. Βεβαίως, οι μέ-

θοδοί και οι διαδικασίες διαφοροποιούνται, όπως και οι ρόλοι των εξωτερικών και των εσωτερικών αξιολογητών (Eurydice, 2004: 131).

3.1. Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση ήταν ο τύπος της αξιολόγησης που συνήθως χρησιμοποιούνταν μέχρι το πρόσφατο παρελθόν. Για πολλά χρόνια μάλιστα ήταν η μοναδική διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Nevo, 2001). Πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και οι οποίοι ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε σε τοπικό είτε σε περιφερειακό ή σε εθνικό επίπεδο. Η κύρια έμφαση δίνεται στην *αποτίμηση – κρίση*. Συλλέγεται μεγάλος όγκος πληροφοριών, ούτως ώστε να μπορέσει η αξιολόγηση να προχωρήσει σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής κατάστασης που αξιολογείται και να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση κριτήρια που περιλαμβάνονται σε λίστες που έχει ετοιμάσει η κεντρική διοίκηση. Μάλιστα, όσο πιο κοντά βρίσκονται οι αξιολογητές στο κέντρο (κεντρική διοίκηση) τόσο μεγαλύτερη είναι η ομοιομορφία των κριτηρίων που εφαρμόζουν. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004: 131), ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία (π.χ. επιδρούν στην προαγωγή του προσωπικού ή στη χρηματοδότηση του σχολείου). Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα η εξωτερική αξιολόγηση παίρνει διαφορετικές μορφές. Εδώ θα αναφερθούμε συνοπτικά σε ορισμένες από αυτές:

Επιθεώρηση. Είναι η πιο συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης. Ως μορφή εξωτερικής αξιολόγησης η επιθεώρηση εμφανίστηκε σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης (αρχές 19ου αιώνα) στις περισσότερες δυτικές χώρες. Βασική της λειτουργία είναι ο έλεγχος κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μορφή της επιθεώρησης δεν είναι πάντα ενιαία υπάρχουν παραλλαγές, οι οποίες οφείλονται στις διαφορές των προσώπων που ασκούν την επιθεώρηση – στο φάσμα των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών – στα διαφορετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχουν οι κρίσεις τους και στις διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν (Σολομών, 1999). Όποια πάντως παραλλαγή κι αν υιοθετείται, πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η επιθεώρηση έχει ορισμένα πλεονεκτήματα: αποτελεί συμβατική μορφή ελέγχου που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινού προσφέρει αξιόπιστες κρίσεις, εφόσον προέρχεται από φορείς ή πρόσωπα κύρους και μάλιστα εκτός σχολικής μονάδας γίνεται σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο και δεν προσθέτει απασχόληση στους εκπαιδευτικούς τέλος, καθώς οι ίδιοι επιθεωρητές εξετάζουν διάφορα σχολεία, ενισχύει τη συγκρισιμότητα των κρίσεων και έτσι μπορούν να διατυπωθούν προτάσεις μεγαλύτερης εμβέλειας.

Ωστόσο, το μοντέλο της επιθεώρησης έχει δεχτεί έντονη κριτική, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στις εξής αδυναμίες: πρόκειται για αξιολόγηση που εστιάζει στα μετρήσιμα ή παρατηρήσιμα αποτελέσματα της διαδικασίας (π.χ. επιδόσεις των μαθητών) και παραμερίζει μια σειρά από άλλα στοιχεία που ενδεχομένως να ευθύνονται για τη σύσταση των όποιων αποτελεσμάτων (π.χ. κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών). Επίσης, περιορίζεται σε μια απλοϊκή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, αγνοώντας ουσιαστικές ποιότητες που μπορούν

να γίνουν φανερές μόνο μακροπρόθεσμα. Προκαλεί φόβο και άγχος στον εκπαιδευτικό, κάτι που δε συνάδει με τον σύγχρονο ρόλο του. Παράλληλα, συνοδεύεται συχνά από προκατάληψη και αστήρικτες υποκειμενικές κρίσεις, μια και, όταν ξεφεύγει από τα μετρήσιμα δεδομένα, διενεργείται με κριτήρια ασαφή και άρρητα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν οικειοποιούνται τα αποτελέσματα της επιθεώρησης, δεν αλλάζουν τις πρακτικές τους ούτε δραστηριοποιούνται για να επιφέρουν κάποια βελτίωση στο σχολείο (Altrichter & Specht, 1998).

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, σταδιακά τροποποιείται. Έχει πια την τάση να μην περιορίζεται στην αξιολόγηση των ατόμων (κυρίως των εκπαιδευτικών), αλλά να διευρύνεται σε μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής μονάδας. Επίσης, αρχίζει πια να διατυπώνει σαφή και ρητά κριτήρια, με στόχο τον περιορισμό της υποκειμενικότητας των κρίσεων. Για τον ίδιο λόγο, τέλος, συγκροτούνται πια ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται όχι μόνο από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς (Cullingford, 1997).

Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης. Η ποικιλία αυτών των μηχανισμών είναι μεγάλη: συλλογή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες (π.χ. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Τμήμα Στατιστικών Παιδείας) με στόχο την παρακολούθηση διάφορων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως του μαθητικού και του εκπαιδευτικού δυναμικού, της κτιριακής υποδομής, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Ορισμένα από τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιούνται άμεσα είτε σε διάφορες λειτουργίες του Υπουργείου Παιδείας (π.χ. στους διορισμούς εκπαιδευτικών, στην κατασκευή σχολικών κτιρίων κ.α.) είτε στη συμπλήρωση των συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης και κοινωνικής ανάπτυξης (π.χ. δείκτες του Ο.Ο.Σ.Α.). Τέτοιου είδους απεικονίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος δίνουν βέβαια μια συνολική εικόνα του στηριγμένη σε αξιόπιστα δεδομένα. Περιορίζονται όμως κυρίως σε αριθμητικά στοιχεία, συνήθως δημοσιεύονται αποσπασματικά ή με μεγάλες καθυστερήσεις και δεν μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση των ίδιων των σχολείων (Σολομών, 1999).

Μια συστηματική προσπάθεια που έγινε στη χώρα μας –και εντάσσεται στο πλαίσιο αυτό– ξεκίνησε το 2001 στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, με στόχο «την αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων». Στο έργο αυτό συγκεντρώθηκαν στοιχεία που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας, καθώς και το ανθρώπινο δυναμικό της (αριθμητικά δεδομένα που αφορούν τους μαθητές, το εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό). Στο ίδιο έργο γίνεται επίσης αναφορά στις διαδικασίες που αναπτύσσουν οι σχολικές μονάδες για τη διεύρυνση του προγράμματος σπουδών (διοργάνωση ενημερωτικών εκδηλώσεων, συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς, εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων) (Κουλαϊδής, 2005). Πολύ θετικό στοιχείο της συγκεκριμένης προσπάθειας αποτελεί η πρόβλεψη μηχανισμών επικαιροποίησης των στοιχείων που συλλέγονται μέσω ενημέρωσης της ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων.

Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Τις τελευταίες δεκαετίες σε αρκετές δυτικές χώρες διεξάγονται μελέτες αξιολόγησης σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο, εντοπισμένες σε συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι έρευνες αυτές αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Περιλαμβάνουν μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και ανάλυση των διδακτικών βιβλίων. Επιπλέον, καταγράφουν την επίδοση των μαθητών σε ειδικές δοκιμασίες, μελετούν το κοινωνικό και το πολιτισμικό τους περιβάλλον, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους. Περιλαμβάνουν επίσης καταγραφή των εκπαιδευτικών πρακτικών και των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών πρακτικών του σχολείου, όπως και του γενικότερου κλί-

ματος που επικρατεί στο σχολείο. Γενικά, επιλέγονται θέματα ανάλογα με τις προτεραιότητες που τίθενται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην Ελλάδα τέτοιες μελέτες γίνονται στο πλαίσιο της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement: I.E.A.⁷⁴) από το Ελληνικό Κέντρο της I.E.A. Το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον του Ελληνικού Κέντρου εστιάζεται στην κοινωνικο-οικονομική προέλευση, στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών (www.ecd.uoa.gr/erevndep.p). Τέτοιες μελέτες βέβαια γίνονται και από άλλους πανεπιστημιακούς ερευνητικούς φορείς, ενώ και το ΥΠ.Ε.Π.Θ. πια συμμετέχει σε νάλογες μελέτες υπό την αιγίδα του Ο.Ο.Σ.Α.

Οι μελέτες αυτές δίνουν τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκρισιμότητα των δεδομένων μεταξύ χωρών, περιφερειών ή σχολείων επιτρέπει ενδιαφέρουσες αναλύσεις. Ωστόσο, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών των σχολείων σ' αυτές τις μελέτες είναι περιορισμένη και τα αποτελέσματά τους, όταν (και αν) φτάσουν στα σχολεία, δεν έχουν ουσιαστική επίδραση στις πρακτικές τους. Έτσι, οι δυνατότητες βελτίωσης των σχολείων και, μέσω αυτών, των αξιολογικών μελετών είναι περιορισμένες (Σολομών, 1999).

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ε.Ε. εφαρμόζονται πρακτικές εξωτερικής αξιολόγησης που παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία στις μεθόδους που εφαρμόζουν. Οι διαφοροποιήσεις αυτές πηγάζουν κυρίως από τους στόχους που θέτει η αξιολόγηση σε κάθε περίπτωση. Εδώ διαφαίνονται δύο βασικές προσεγγίσεις. Η πρώτη ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις αναφορικά με την αξιολόγηση και στοχεύει στο να βοηθήσει τη σχολική μονάδα να γίνει κέντρο που παρέχει εκπαίδευση με ποιότητα, υποστηρίζοντάς τη συμβουλευτικά ή βοηθώντας τη στη διαδικασία της εσωτερικής της αξιολόγησης. Αντίθετα, η δεύτερη προσέγγιση στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο οι σχολικές μονάδες ανταποκρίνονται στα κριτήρια που έχει θέσει η εξωτερική αξιολόγηση. Η πρώτη προσέγγιση όμως ολοένα και περισσότερο κερδίζει έδαφος σε σχέση με τη δεύτερη (Eurýdice, 2004: 52, 131).

3.2. Εσωτερική αξιολόγηση

Μέσα από την κριτική που δέχτηκε η εξωτερική αξιολόγηση άρχισαν να αναπτύσσονται νέες μέθοδοι αξιολόγησης, με τη μορφή της εσωτερικής ή αυτοαξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991). Και αυτού του τύπου η αξιολόγηση μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Βασική είναι η διάκριση των μορφών εσωτερικής αξιολόγησης σε δύο κύριες κατηγορίες: στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (ή αυτοαξιολόγηση).

Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Σ' αυτή τη μορφή οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους (π.χ. ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί τους νεότερους κτλ.). Η αξιολόγηση αυτού του τύπου νοείται συνήθως ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης). Υπάγεται σε ένα σχήμα διοικητικού ελέγχου. Επικεντρώνεται στα άτομα και στις πρακτικές τους και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο. Συνήθως στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια scho-

⁷⁴ Διεθνής Σύνδεσμος για την Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης, που ιδρύθηκε το 1958. Είναι ο φορέας που ξεκίνησε πρώτος τις διεθνείς συγκρίσεις και έρευνες σε σχέση με τη σχολική επίδοση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Απαρτίζεται από δημόσιους φορείς και κέντρα εκπαιδευτικής έρευνας σε 58 χώρες.

λική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999).

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς), αφού οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν, αλλά και διαμορφώνουν καθημερινά. Βασικός στόχος είναι η αλλαγή, η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σ' αυτή τη μορφή αξιολόγησης το προσωπικό του σχολείου λαμβάνει ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια αληθινά εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης, μακριά από τις παραδοσιακές αξιολογήσεις του δημόσιου διοικητικού ελέγχου (επιθεώρηση, άμεση ιεραρχική επιτήρηση/παρατήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια) αλλά και από εκείνη του λεγόμενου αντικειμενικού, «επιστημονικού» ή λογιστικού απολογισμού, που γίνεται από κεντρικούς οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης με τεστ αξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και σπανιότερα με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο.

Οι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι:

- Να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον ως βασικός συντελεστής μάθησης, να κινητοποιηθούν και να αναπτυχθούν οι σχολικές μονάδες, ώστε να αναληφθούν πρωτοβουλίες για όσους από τους εκπαιδευτικούς τομείς φαίνεται να υπάρχει ανάγκη αναμόρφωσης.
- Να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων: να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για τα προβλήματα του σχολείου και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική διερεύνηση αυτών των προβλημάτων, ώστε να μπορούν να στηρίζουν επιστημονικά τις όποιες απόψεις τους, τα αιτήματα, τις αξιώσεις και τις διεκδικήσεις τους.
- Να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο, να ερμηνεύσουν τη στάση τους και, σταδιακά, να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους. Με τον όρο αυτόν εννοούμε ένα σύνολο από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αναφέρονται, μεταξύ των άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του Αναλυτικού Προγράμματος, στη φύση της γνώσης. Η προσωπική θεωρία έχει τις βάσεις της στις εμπειρίες που απέκτησε ο εκπαιδευτικός ως μαθητής και ως δίδασκων, καθώς και στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα, και παραμένει σε μεγάλο βαθμό σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή (Ματσαγγούρας, 2000: 45 –48).
- Να προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο, σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών – μαθησιακών πρακτικών και κατά συνέπεια βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Η διεθνής εμπειρία από την ανάπτυξη συστημάτων συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης έχει υποδείξει τα *σημαντικά πλεονεκτήματα* αυτής της μορφής αξιολόγησης. Έτσι, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση:

- Συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998).
- Εφοδιάζει τη σχολική μονάδα με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Nevo, 2001).
- Αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί γνωρίζουν από μέσα τα προβλήματα και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, και ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό τους.
- Ενθαρρύνει την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και διερευνητικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον των συνήθως αδρανών μελών (π.χ. των μαθητών) και ενεργοποιώντας λανθάνουσες δυνάμεις της σχολικής κοινότητας.
- Ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, που είναι απαραίτητο τόσο για τη συστηματική έρευνα όσο και για τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του σχολείου (Hargreaves, 1994, Stoll & Fink, 1996).
- Ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας.
- Μπορεί να συμβάλει στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με όρους «bottom-up», δηλαδή ουσιαστικής συμμετοχής και αυτενέργειας των «από κάτω» (Κατσαρού κ.ά., 2003: 115).

Βέβαια, έχουν αναφερθεί και τα αδύνατα σημεία της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης, όπως:

- Είναι συνήθως δύσκολη η διατήρηση του ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας σε διαδικασίες χρονοβόρες, που δεν έχουν άμεσα και ορατά αποτελέσματα (Solomon, 1998).
- Αντλούνται στοιχεία και εξάγονται συμπεράσματα που αφορούν τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και όχι το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν συνήθως περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες δεν τους επιτρέπουν να αναπτύσσουν με ευχέρεια κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές διερεύνησης, να προβαίνουν σε ερμηνείες των δεδομένων τους και να οδηγούνται σε συμπεράσματα (Σολομών, 1999).

Γενικά, επισημαίνεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση συναντά πολλές δυσκολίες στη συλλογή, στην επεξεργασία και στην παρουσίαση επαρκών και αξιόπιστων στοιχείων (Hargreaves, 1988).

Παρά τις επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί, τα τελευταία χρόνια η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση (McBeath, 2001). Ενώ κυριαρχούσε η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (ο διευθυντής του σχολείου αξιολογούσε τους εκπαιδευτικούς), η οποία σε κάποια κράτη –μέλη υπάρχει ακόμα, η ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης φαίνεται πως σταδιακά ωρίμασε και καλύπτει πια όχι μόνο όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων που αναπτύσσει ένα σχολείο, αλλά κυρίως την ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αξιολογική διαδικασία. Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα δηλαδή προωθούν όλο και περισσότερο τη συμμετοχή πολλών παραγόντων στην εσωτερική αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας. Η εσωτερική αξιολόγηση είναι πλέον υποχρεωτική σε 22 χώρες της Ε.Ε. και συνιστάται σε άλλες 6. Η βασική επιδίωξη είναι να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και να γίνουν αλλαγές οι οποίες να αξιοποιούν στοι-

χεία που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Eurýdice, 2004: 131).

Για να μπορέσει όμως η εσωτερική αξιολόγηση να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις (Σολομών, 1999: 26 –28):

- Πρώτα πρώτα απαιτείται αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση έχει συνδεθεί με τον εξωτερικό έλεγχο των μαθητών και των εκπαιδευτικών και συνειρμικά παραπέμπει σε δυσάρεστες πρακτικές. Αντίθετα, η εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητο να εκληφθεί ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του σχολικού έργου, βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.
- Επίσης, απαιτείται αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης. Ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μας έχει συνθίσει να στρεφόμεστε στις αρχές, προκειμένου να δώσουν αυτές λύσεις στα προβλήματά μας. Τα αποτελέσματα όμως της εσωτερικής αξιολόγησης δε στέλνονται στην πολιτεία για την ικανοποίηση των αιτημάτων των εκπαιδευτικών. Κύριος αποδέκτης τους είναι η σχολική μονάδα, η οποία με βάση τα αποτελέσματα αυτά θα αναλάβει δράση.
- Ιδιαίτερη προσοχή κατά την εσωτερική αξιολόγηση απαιτούν η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις. Χρειάζεται σύνθετη, ευαίσθητη και κριτική θεώρηση των ποικίλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτισμικών διαστάσεων των φαινομένων που εξετάζει.
- Παράλληλα, είναι απαραίτητο να τροποποιηθούν οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων. Κατά την εσωτερική αξιολόγηση οι κάθετες και ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, επιδιώκεται να δώσουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισότητας. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν είναι απλό, καθώς οι σχέσεις αυθεντίας αποτελούν συστατικό των παιδαγωγικών σχέσεων. Η επιδίωξη των οριζόντιων σχέσεων είναι επομένως βασική για όλους τους συμμετέχοντες στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης.

3.3. Συνύπαρξη διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Το ερώτημα αν είναι δυνατός ο συνδυασμός διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης απασχολεί σήμερα πολλούς ερευνητές και επιστήμονες που ασχολούνται με θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες διεθνώς. Γενικότερα, οι σχέσεις εσωτερικής – εξωτερικής αξιολόγησης κατέχουν κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία και αποτελούν κρίσιμο θέμα στην υλοποίηση των αξιολογικών πολιτικών. Και τούτο, γιατί η ρύθμιση των σχέσεων αυτών δεν αφορά μόνο τις τεχνικές άντλησης γνώσης/πληροφόρησης, αλλά και τις μορφές ρύθμισης των σχέσεων εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και των σχέσεων μεταξύ σχολείων και κεντρικής εξουσίας (Δούκας, 1999).

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν κράτη –μέλη της Ε.Ε. στα οποία συνυπάρχουν οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης. Είναι ενδιαφέρον όμως να δει κανείς αν σ' αυτά τα κράτη –μέλη, όπου συνυπάρχουν η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση, αυτές οι δύο μορφές αξιολόγησης είναι ανεξάρτητες (λειτουργούν δηλαδή παράλληλα) ή αλληλεξαρτώνται. Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό, καλό είναι να έχουμε υπόψη μας δύο βασικές παραμέτρους: πρώτο ποια μορφή έχουν πάρει την τελευταία δεκαετία οι διαδικασίες της εξωτερικής και της εσωτερικής αξιολόγησης στις

χώρες της Ε.Ε. και δεύτερο ποιες κατευθύνσεις ακολουθούν οι χώρες αυτές, προκειμένου να ρυθμίσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα και το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζουν.

Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε το 2000 –2001 στο πλαίσιο του δικτύου «Ευρυδίκη», τα χαρακτηριστικά της εξωτερικής και της εσωτερικής αξιολόγησης, όπως εφαρμόζονται στην πλειονότητα των χωρών της Ε.Ε., είναι τα ακόλουθα (Eurydice, 2004: 132):

| Εξωτερική αξιολόγηση | Εσωτερική αξιολόγηση |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Οι αξιολογητές:</i> | <i>Οι αξιολογητές:</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Συλλέγουν πληροφορίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (μέσω συνεντεύξεων, μελέτης αρχείων, επισκέψεων, όπως και της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης) και για τις επιδόσεις των μαθητών (μέσω εθνικών δεδομένων). | <ul style="list-style-type: none"> ● Συλλέγουν πληροφορίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (μέσω συζητήσεων, ερωτηματολογίων) και μερικές φορές και για τις επιδόσεις των μαθητών (μέσω εθνικών δεδομένων). |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Αναλύουν τα ευρήματα, με βάση τους στόχους του Εθνικού Προγράμματος και τα επιτεύγματα των άλλων σχολείων, και διαμορφώνουν την κρίση τους (μερικές φορές αναφορικά με προκαθορισμένη λίστα κριτηρίων αξιολόγησης). | <ul style="list-style-type: none"> ● Αναλύουν την κατάσταση σεβόμενοι τους τοπικούς και τους εθνικούς στόχους ή αναγνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της σχολικής μονάδας. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Συντάσσουν έκθεση αξιολόγησης για το σχολείο και ετοιμάζουν έκθεση για τις εκπαιδευτικές αρχές. | <ul style="list-style-type: none"> ● Συντάσσουν έκθεση αξιολόγησης για το σχολείο και για τον εξωτερικό αξιολογητή, όπως και μια πρόταση για βελτίωση. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Παρακολουθούν την εφαρμογή των αλλαγών που επιχειρούν τα σχολεία και συχνά συμβάλλουν στη συζήτηση που γίνεται σε κεντρικό επίπεδο για γενικευμένες παρεμβάσεις που απαιτούνται, προκειμένου να βελτιωθεί συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα. | <ul style="list-style-type: none"> ● Εφαρμόζουν αλλαγές σε επίπεδο σχολικής μονάδας. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Βασική ευθύνη: η παρακολούθηση της ποιότητας της απόδοσης του σχολείου και η διαβεβαίωση ότι οι βελτιώσεις πραγματικά εισάγονται στην εκπαίδευση. | <ul style="list-style-type: none"> ● Βασική ευθύνη: ο εντοπισμός μέσων, τρόπων και συνθηκών που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. |

Αν δούμε συγκριτικά τα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στις χώρες της Ε.Ε., θα διαπιστώσουμε ότι οι χώρες αυτές στρέφονται σταδιακά σε τρεις κοινές κατευθύνσεις για την οργάνωση των αξιολογικών τους συστημάτων (Τσακίρη, χ.χ.):

- στην ανάπτυξη της αξιολόγησης σε κεντρικό επίπεδο και στην καθιέρωση ενός δικτύου πληροφοριών,
- στην αναπροσαρμογή του ρόλου της επιθεώρησης με την ανάπτυξη της συντονιστικής και συμβουλευτικής δράσης απέναντι στους εκπαιδευτικούς,
- στην ανάπτυξη της αξιολόγησης σε τοπικό επίπεδο και στη νομοθετική κατοχύρωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Μέσω της αξιολόγησης οι χώρες της Ε.Ε. αναζητούν τρόπους ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, ακολουθώντας τις παρακάτω κατευθύνσεις:

- Αναδιοργάνωση της διοικητικής διαχείρισης του προσωπικού με την καθιέρωση ενός νέου τρόπου αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων, ο οποίος στηρίζεται στην ανάπτυξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών μέσω της συν-αξιολόγησης ή της αυτο-αξιολόγησης.
- Ενίσχυση των μηχανισμών της στατιστικής επεξεργασίας πληροφοριών και δεδομένων σχετικών με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία μάλιστα επιβάλλεται και από τους διεθνείς οργανισμούς που διενεργούν συγκριτικές μελέτες.
- Ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων με τη δημοσίευση δεικτών αξιολόγησης, οι οποίοι παρέχουν πληροφόρηση και οδηγούν σε συγκρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων.
- Ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με τους συντελεστές της σχολικής μονάδας και με τους εταίρους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, λοιπόν, μοιάζει φυσική η πορεία που διαγράφουν συνολικά οι χώρες της Ε.Ε. προς την αλληλεξάρτηση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Οι δύο μορφές αξιολόγησης τείνουν γενικά να αλληλοσυμπληρώνονται σε ό,τι αφορά είτε τους στόχους που θέτουν είτε το ποιος αξιολογεί ή το τι αξιολογείται. Εξάλλου, ολοένα και περισσότερο πια επικρατεί η αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up) και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003).

Όταν μάλιστα προηγείται η εξωτερική αξιολόγηση, η εσωτερική, που ακολουθεί, παρέχει μια ιδιαίτερα χρήσιμη ενδοσκόπηση στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου. Πάντως, τα σχολεία που διενεργούν την εσωτερική αξιολόγηση σπανίως εφαρμόζουν την εξωτερική. Σ' αυτή την περίπτωση οι δύο προσεγγίσεις λειτουργούν παράλληλα, επειδή η εξωτερική αξιολόγηση δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ευρήματα της εσωτερικής, εφόσον κάτι τέτοιο ενέχει τον κίνδυνο να αλλοιώσει τον γνήσιο χαρακτήρα των ευρημάτων (Eurydice, 2004). Άλλωστε, ο αναπτυξιακός χαρακτήρας των αξιολογικών διαδικασιών περιορίζεται, όταν εξυπηρετούνται συγχρόνως και στόχοι απόδοσης λόγου των σχολείων σε εξωτερικούς αξιολογητές (Cuttance, 1994).

4^ο Κεφάλαιο



Αξιολόγηση
σχολικής μονάδας

4.1. Επικρατούσες τάσεις στις χώρες της Ε.Ε.

Κατ' αρχήν πρέπει να διευκρινίσουμε ότι με τον όρο *αξιολόγηση σχολικής μονάδας* εννοούμε την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, την απόδοση αξίας συνολικά στο παραγόμενο από αυτό εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του. Καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. τείνουν προς την αποκέντρωση, οι σχολικές μονάδες γίνονται ολοένα και πιο κεντρικές στις εκπαιδευτικές προκλήσεις –και γι' αυτόν τον λόγο– και στο βασικό αντικείμενο της αξιολόγησης, πάντα στο πλαίσιο σύνδεσής της με την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η πιο συνηθισμένη μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ευρώπη ήταν βέβαια η εξωτερική αξιολόγηση, με τη μορφή του γνωστού επιθεωρητισμού ή κάποιου άλλου είδους επόπτευσης των σχολείων από εξωτερικούς φορείς. Κατά την τελευταία δεκαεπταετία όμως παρατηρούμε μια ισχυρή τάση για στροφή προς την υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν χώρες (Γερμανία, Γαλλία, Βέλγιο) όπου οι επιθεωρητές, παραδοσιακά, αξιολογούν μεμονωμένα τους εκπαιδευτικούς, αλλά όχι τις σχολικές μονάδες στο σύνολό τους, στις οποίες γίνεται πια σοβαρή προσπάθεια αναζήτησης μιας προσέγγισης εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας συνολικά (MacBeath, 2001: 65).

Παράλληλα, ολοένα και σε λιγότερες χώρες διατηρείται αναλλοίωτο το κεντρικό σύστημα επιθεώρησης, το οποίο εξελίσσεται σταδιακά από σύστημα παρακολούθησης σε πηγή ενημέρωσης του σχολείου. Επειδή ταυτόχρονα υπάρχει στις χώρες της Ε.Ε. έντονη τάση υιοθέτησης μοντέλων εσωτερικής αξιολόγησης και εφόσον στόχος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι, σαφέστατα πια, η βελτίωσή της, η εξωτερική αξιολόγηση αναλαμβάνει ρόλο υποστήριξης του σχολείου κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του. Έτσι, δοκιμάζονται πλαίσια εσωτερικής αξιολόγησης με παράλληλη χρήση μορφών εξωτερικής αξιολόγησης, σε μια σχέση μάλλον συμπληρωματική.

4.2. Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εσωτερική αξιολόγηση (ή αυτοαξιολόγηση) αποτελεί μια διαδικασία που διεκπεραιώνεται από τη σχολική μονάδα με στόχο τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και την ερμηνεία των πληροφοριών αυτών και τη συνακόλουθη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά και συνακόλουθα σε βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (MacBeath, 2001).

Με βάση τους τομείς ενδιαφέροντος που καθορίζει το ίδιο το σχολείο, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης που συνδέονται μ' αυτούς και επιλέγονται πάλι από το σχολείο, στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης διενεργείται ουσιαστικά αξιολογική έρευνα. Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοσυνειδησίας, καθώς διενεργείται από όλους τους παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα: από τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές, τη διοίκηση του σχολείου, τους γονείς και όποιον άλλο συμμετέχει με κάποιον τρόπο στη σχολική ζωή. Εξάλλου, οι ίδιοι είναι οι αποδέκτες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, τα οποία καλούνται να αξιοποιήσουν με τρόπους που θεωρούν προσφορότερους (Χατζόπουλος, 2006). Πρόκειται δηλαδή για διαδικασία συμμετοχική και συλλογική, που ουσιαστικά

δεν έχει τέλος, γιατί αναπτύσσεται και βελτιώνεται συνεχώς. Έργο του σχολείου είναι να επιδιώκει διαρκώς να την κάνει πιο συστηματική, πιο στοχαστική και πιο τεκμηριωμένη.

Έχουν προταθεί και πολλές φορές δοκιμαστεί στην εκπαιδευτική πράξη ποικίλα σχήματα/πλαίσια εσωτερικής αξιολόγησης σε πολλές χώρες της Ε.Ε. Βέβαια, τα σχήματα αυτά δεν προτείνονται σαν αποκλειστικές συνταγές για το πώς πρέπει να γίνεται η εσωτερική αξιολόγηση σε κάθε σχολική μονάδα, αφού μια τέτοια αντίληψη θα ήταν ασύμβατη με την αποκεντρωτική λογική που διέπει την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου, αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει και συνεπώς είναι ένα με την ιδιαίτερη ιστορία και τη φυσιογνωμία του κάθε σχολείου. Επομένως, όπως κάθε σχολείο, έτσι και η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης είναι μοναδική (MacBeath κ.ά., 2005: 160). Το γεγονός αυτό δεν αποκλείει βέβαια τη διαμόρφωση πλαισίων για την εσωτερική αξιολόγηση, αλλά συμβάλλει στην κατάθεση πολλών προτάσεων για πλαίσια που ουσιαστικά παίρνουν οριστικό σχήμα και νόημα μέσα από τη διαδικασία διαμόρφωσής τους. Κάθε τέτοιο πλαίσιο πρέπει να βρει το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στη «συνταγογραφία» και την παροχή πολύ γενικών αρχών. Δεν πρέπει να αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς «να ανακαλύψουν ξανά τον τροχό» ούτε όμως να προσδιορίζει με ακρίβεια τις ενέργειές τους και να περιορίζει έτσι την πρωτοβουλία τους.

Επειδή λοιπόν τα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ρευστά και ευέλικτα και η εφαρμογή τους σε κάθε σχολείο διαδικασία μοναδική, η περιγραφή τέτοιων πλαισίων και διαδικασιών είναι δύσκολη. Ό,τι ακολουθεί αποτελεί κοινό τόπο των πλαισίων αυτών, κοινές αρχές, βασικά στοιχεία και ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογών.

Βασικά στοιχεία κάθε πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης αποτελούν τα εξής (MacBeath, 2001: 139):

1. Η ενιαία φιλοσοφία που διέπει το πλαίσιο συνολικά.
2. Οι κατευθυντήριοι άξονες για τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης.
3. Ένα σύνολο από κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση.
4. Μια ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών της αξιολόγησης.
5. Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας.

4.2.1. Η ενιαία φιλοσοφία ενός πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης

Με τον όρο αυτόν εννοούμε ένα σύνολο από πεποιθήσεις και συναφείς παραδοχές που στηρίζουν κάθε φορά το εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης. Τέτοιες παραδοχές μπορεί να αφορούν τη φύση της μάθησης, τον ρόλο του σχολείου στη μάθηση, την ευθύνη των παραγόντων της σχολικής μονάδας (διοικητικών, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών) για την κατάσταση και τη βελτίωση στοιχείων της ποιότητας του σχολείου.

Επίσης, η ενιαία φιλοσοφία ενός πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνει τις επιδιώξεις μιας τέτοιας προσπάθειας, οι οποίες εξαρτώνται βεβαίως από το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον στο οποίο επιχειρείται η εσωτερική αξιολόγηση. Τέτοιες επιδιώξεις μπορεί να είναι η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσα από την αξιολογική έρευνα, τον συνακόλουθο προγραμματισμό και την ανάληψη δράσης.

Επιπλέον, η ενιαία φιλοσοφία ενός τέτοιου πλαισίου ορίζει και τις προϋποθέσεις που σε κάθε περιβάλλον θεωρούνται απαραίτητες, προκειμένου να υλοποιηθεί επιτυχώς η εσωτερική αξιολόγηση. Τέτοιες προϋποθέσεις μπορεί, για παράδειγμα, να αφορούν την αλλαγή των αντιλή-

ψεων για την έννοια και τις πρακτικές της (αυτο-)αξιολόγησης. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο η αξιολόγηση έχει συνδεθεί κυρίως με τον εξωτερικό έλεγχο, απαιτείται οι διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης να γίνουν αντιληπτές ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Άλλη προϋπόθεση θα μπορούσε να είναι η αλλαγή των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Στη διάρκεια ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης οι κάθετες και ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που βασίζονται σε σχέσεις αυθεντίας, επιδιώκεται να δώσουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. Η αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και θέσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων ή ατόμων που συμμετέχουν στην εσωτερική αξιολόγηση είναι μια συναφής προϋπόθεση (Σολομών, 1999: 26 –28).

4.2.2. Κατευθυντήριοι άξονες για τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης

Το δεύτερο χαρακτηριστικό του πλαισίου είναι η ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης, συντελεστής που είναι πιθανό να συμβάλει στην επιτυχία της εσωτερικής αξιολόγησης (MacBeath, 2001: 142 –154).

Ένα πρώτο βήμα για την υλοποίηση των διαδικασιών της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η *συνειδητοποίηση* από τους συμμετέχοντες των *στόχων* της. Είναι απαραίτητο να πειστούν όλες οι ομάδες των συμμετεχόντων σχετικά με τα προσδοκώμενα οφέλη από τη διαδικασία. Αν η εσωτερική αξιολόγηση έχει ως μοναδικό κίνητρο την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής και δε χαρακτηρίζεται από ειλικρινή αφοσίωση στην παιδαγωγική της αξία, θα είναι μια διεκπεραιωτική διαδικασία χωρίς ουσιαστικό νόημα. Εξάλλου, στόχοι που έχουν συζητηθεί και συνειδητοποιηθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας θεωρούνται από τους συμμετέχοντες πολύ περισσότερο χρήσιμοι και σχετιζόμενοι με την ποιότητα συγκριτικά με τους φανερά αυθαίρετους στόχους που προέρχονται από ένα απομακρυσμένο κέντρο λήψης αποφάσεων. Επομένως τέτοιοι στόχοι εντάσσουν ουσιαστικά και δυναμικά τους συμμετέχοντες στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης, δημιουργώντας τους κίνητρα για την ανακάλυψη των στοιχείων που συνιστούν την ποιότητα στη σχολική τους μονάδα.

Δεύτερο βήμα αποτελεί η *δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας* και η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης. Χρειάζεται η πρόθυμη συμμετοχή των ατόμων σε ένα πλαίσιο δράσης δίκαιο και ενθαρρυντικό.

Τρίτο βασικό χαρακτηριστικό ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης είναι η *τήρηση εχεμύθειας*. Είναι πολύ σημαντικό οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης να αισθάνονται ότι μπορούν να κρίνουν ελεύθερα και χωρίς καμία απαγόρευση βασικές γι' αυτούς πτυχές της σχολικής ζωής. Πρέπει δηλαδή να γίνει σαφές από την αρχή ότι δε θα αποκαλύπτεται η πηγή της πληροφορίας και ότι τα δεδομένα που θα συλλέγονται δε θα εκθέτουν άτομα, αλλά θα αναδεικνύουν γενικές τάσεις που επικρατούν στο σχολείο.

Τέταρτη και πολύ βασική ρύθμιση αποτελεί η *εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου*, ενός εξωσχολικού δηλαδή παράγοντα, που θα μπορέσει να υποστηρίξει τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Costa και Killick (1993: 22), ο κριτικός φίλος είναι ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης που θέτει προκλητικές ερωτήσεις, συνεισφέρει δεδομένα, κάνει κριτικές παρατηρήσεις και συμβάλλει στην επιτυχία του εγχειρήματος. Ο κριτικός φίλος προσφέρει στο σχολείο την οπτική του «τρίτου προσώπου», είναι αυστηρός στις κρίσεις του, αλλά παράλληλα διαθέτει μεγάλη ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα και στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης. Είναι καλός ακροατής και

ταυτόχρονα είναι σε θέση να δώσει χρήσιμες συμβουλές. Επίσης, μπορεί να κατανοεί σωστά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί το σχολείο. Πολύ ουσιαστική ικανότητα ενός κριτικού φίλου είναι να μπορεί να αμφισβητεί τις πρακτικές του σχολείου με τέτοιο τρόπο, που η κριτική του να είναι εποικοδομητική για το σχολείο. Ο κριτικός φίλος συνεργάζεται κατά κανόνα με τη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς, αλλά μπορεί να συνεργαστεί και με τους μαθητές και τους γονείς, προσδίδοντας μια επιπλέον διάσταση στη συνεργασία του με το σχολείο (MacBeath κ.ά., 2005: 263 –274). Όποιος αναλαμβάνει τον ρόλο αυτόν είναι απαραίτητο να έχει στο μυαλό του τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνει ένας κριτικός φίλος.

Πρέπει:

- Να έχει επίγνωση του ρόλου του.
- Να τηρεί θετική στάση απέναντι στο σχολείο.
- Να ακούει όσους μετέχουν στη σχολική ζωή και να διαπραγματεύεται μαζί τους.
- Να ενθαρρύνει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.
- Να ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών.

Δεν πρέπει:

- Να εκφέρει βιαστικές κρίσεις.
- Να αναλαμβάνει διευθυντικό ρόλο.
- Να προτείνει βιαστικές και αβασάνιστες λύσεις.
- Να κάνει διακρίσεις και να παίρνει το μέρος ορισμένων.

Πηγή: MacBeath κ.ά., 2005: 273

4.2.3. Κριτήρια ποιότητας

Για να γίνει η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου από τη σχολική μονάδα, χρειάζονται κριτήρια ποιότητας, τα οποία περιλαμβάνονται σε κάθε πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης. Βέβαια, τα σχολεία δεν έχουν τον χρόνο να αξιολογήσουν όλες τις πτυχές της λειτουργίας τους και γι' αυτό πρέπει να επιλέξουν προσεκτικά τι θα αξιολογήσουν. Δε θα είχε νόημα να αξιολογήσουν έναν τομέα στον οποίο όλα πάνε καλά και να παραμελήσουν άλλους τομείς στους οποίους υπάρχουν δυσλειτουργίες στο συγκεκριμένο σχολείο ούτε θα είχε νόημα να ασχολούνται διαρκώς με ανώδυνους τομείς που δε φέρνουν κανέναν σε δύσκολη θέση (π.χ. κατάσταση του κτιρίου) και ταυτόχρονα να παραμελούν άλλους, πολύ ουσιαστικούς για τη λειτουργία του σχολείου (π.χ. ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης). Επίσης, είναι πολύ σημαντικό στη διαδικασία οριστικής διαμόρφωσης και επιλογής των κριτηρίων να συμμετέχουν όσοι είναι υπεύθυνοι για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας που θα αξιολογηθεί, όπως βέβαια και οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς (τουλάχιστον εκπρόσωποί τους) και η κεντρική διοίκηση. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να υπάρξει συμφωνία ύστερα από διαπραγμάτευση ανάμεσα στους συμμετέχοντες πάνω στο τι θα αξιολογηθεί. Αν αξιολογηθεί ένας τομέας που ενδιαφέρει μόνο μια μικρή αλλά ισχυρή μειονότητα, το ηθικό της πλειονότητας μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά (MacBeath κ.ά., 2005: 162, MacBeath, 2001: 87 –88).

Στα διάφορα πλαίσια εσωτερικής αξιολόγησης έχουν προταθεί ποικίλα συστήματα οργάνωσης και ταξινόμησης των τομέων λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τα οποία περιλαμβάνουν αντίστοιχα κριτήρια ποιότητας των τομέων αυτών. Στο παρόν τεύχος θα παρουσιάσουμε δύο τέτοια συστήματα, ώστε ο αναγνώστης να σχηματίσει μια εικόνα, ενώ στη βιβλιογραφία μπορεί να αναζητήσει και πολλά άλλα (βλ. ενδεικτικά MacBeath, 2001, την πρόταση του Π.Ι. Κύπρου στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.paideia.org.cy/upload/shedioAxiologisis/pdf2).

Το πρώτο σύστημα προέρχεται από το πρότυπο υλικό που διαμορφώθηκε από το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», που εφαρμόστηκε υπό την εποπτεία και την επιστημονική ευθύνη του Ιωσήφ

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ | ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΜΕΣΑ – ΠΟΡΟΙ | 1.1. Κτίριο, χώροι και εξοπλισμός 1.2. Οικονομικοί πόροι |
| 2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ – ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ | 2.1. Πρόγραμμα σπουδών 2.2. Σχολικά εγχειρίδια |
| 3. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | 3.1. Διδακτικό προσωπικό 3.2. Διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό |
| 4. ΔΙΟΙΚΗΣΗ | 4.1. Συντονισμός σχολικής ζωής 4.2. Διαμόρφωση, εφαρμογή σχολικού προγράμματος 4.3. Αξιοποίηση μέσων – πόρων |
| 5. ΚΛΙΜΑ – ΣΧΕΣΕΙΣ | 5.1. Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό 5.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους 5.3. Σχέσεις σχολείου – γονέων/κηδεμόνων 5.4. Σχέσεις σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία |
| 6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ | 6.1. Ποιότητα της διδασκαλίας 6.2. Ποιότητα της μάθησης 6.3. Λειτουργία της αξιολόγησης |
| 7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ | 7.1. Φοίτηση – ροή – διαρροή μαθητών 7.2. Επίδοση – πρόοδος μαθητών 7.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών 7.4. Κατευθύνσεις μαθητών μετά την αποφοίτησή τους |

Πηγή: Σολομών, 1999: 61

Σολομών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σολομών, 1999). Το συγκεκριμένο σύστημα οργανώνει τους τομείς λειτουργίας του σχολείου σε 20 δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κατανεμημένους σε 7 θεματικές περιοχές. Για την αξιολόγηση των 20 αυτών δεικτών μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλά κριτήρια ποιότητας, μερικά από τα οποία περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο υλικό, ενώ, όσον αφορά τα άλλα, ενθαρρύνονται να τα καθορίσουν οι συμμετέχοντες στην εσωτερική αξιολόγηση.

Αυτές οι επτά θεματικές περιοχές χωρίζονται σε τρεις ομάδες: οι τρεις πρώτες αποτελούν τα δεδομένα (αυτά που φτάνουν από έξω στη σχολική μονάδα), οι τρεις επόμενες (περιοχές 4, 5 και 6) αποτελούν τις διαδικασίες που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα και η τελευταία θεματική περιοχή αφορά τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα.

Για τη διερεύνηση καθενός δείκτη είναι απαραίτητος ο καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων ποιότητας. Ενδεικτικά αναφέρουμε (Σολομών, 1999: 62 –127):

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ 1: Διαθέσιμα μέσα – πόροι**ΔΕΙΚΤΗΣ 1.1: Κτίριο, χώροι και εξοπλισμός****Κριτήρια**

- Οι υπάρχοντες χώροι επαρκούν για την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.
- Οι διάφοροι χώροι αποδεικνύονται ιδιαίτερα κατάλληλοι τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τις σχολικές δραστηριότητες.
- Οι χώροι και οι εγκαταστάσεις είναι λειτουργικοί. Διαμορφώνουν ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον, ικανό να καλύψει τις ατομικές και τις κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών.
- Η υλικοτεχνική υποδομή και ο τεχνολογικός εξοπλισμός επαρκούν και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.
- Στο σχολείο υπάρχουν οι απαραίτητοι χώροι και ο εξοπλισμός για τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

ΔΕΙΚΤΗΣ 1.2: Οικονομικοί πόροι**Κριτήρια**

- Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι παρέχουν καλή βάση για την υποστήριξη της παιδαγωγικής εργασίας στο σχολείο.
- Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επιτρέπουν τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της σχολικής ζωής.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ 2: Πρόγραμμα σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια**ΔΕΙΚΤΗΣ 2.1: Πρόγραμμα σπουδών****Κριτήρια**

- Στο Π.Σ. διατυπώνονται με σαφήνεια οι σκοποί, οι στόχοι, οι δραστηριότητες και τα κριτήρια της αξιολόγησης, καθώς και οι αρχές οργάνωσής τους.
- Οι αρχές οργάνωσης των γνωστικών περιοχών διατυπώνονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να υπάρχει συνέπεια στη σύνδεση των επιμέρους στοιχείων του Π.Σ.
- Η οργάνωση των περιεχομένων του Π.Σ. επιτρέπει την πρόσβαση στη γνώση για όλες τις κατηγορίες των μαθητών.
- Τα περιεχόμενα του Π.Σ. χαρακτηρίζονται από συνέχεια και συνοχή, έτσι ώστε να διευκολύνονται η μάθηση και η πρόοδος όλων των μαθητών.
- Το Π.Σ. ανταποκρίνεται με επάρκεια σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα που απαιτεί ο σύγχρονος τρόπος ζωής (π.χ. πληροφορική, αγωγή υγείας, διαπολιτισμική αγωγή, περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή καταναλωτή κτλ.).
- Τα περιεχόμενα του Π.Σ. είναι ανάλογα με τον διαθέσιμο προς διδασκαλία χρόνο.
- Η στήριξη που παρέχεται μέσω των οδηγιών συμβάλλει στην εναρμόνιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη φιλοσοφία του Π.Σ.
- Το Π.Σ. είναι ευέλικτο και παρέχει τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό για εναρμόνιση σε τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες.
- Στο Π.Σ. διατυπώνονται αποτελεσματικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών.

ΔΕΙΚΤΗΣ 2.2: Σχολικά εγχειρίδια**Κριτήρια**

- Το σχολικό βιβλίο αντιστοιχεί και συμφωνεί με τους σκοπούς/στόχους, τα περιεχόμενα και τις ειδικότερες διδακτικές οδηγίες του Π.Σ. κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- Περιέχει έγκυρη και διαχρονική επιστημονική γνώση και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης.
- Εστιάζεται στο ουσιώδες και στο παιδαγωγικά γόνιμο.
- Υπάρχει συνέχεια και συνοχή στο σχολικό βιβλίο του ίδιου μαθήματος: η διάρθρωση των περιεχομένων γίνεται με αποτελεσματικό για τη μάθηση τρόπο, ούτως ώστε να αποφεύγονται κενά, επαναλήψεις και επικαλύψεις.
- Υπάρχει συντονισμός διδακτικού εγχειριδίου και βιβλίου ασκήσεων/εργασιών του μαθητή, καθώς και των βιβλίων αναφοράς (π.χ. γραμματική ή συντακτικό).
- Υπάρχει οριζόντιος και κάθετος συντονισμός μεταξύ των εγχειριδίων του ίδιου μαθήματος και των διάφορων μαθημάτων όλων των τάξεων.
- Το βιβλίο είναι ευχάριστο για τους μαθητές από τυπογραφική άποψη (εικονογράφηση, στοιχειοθεσία, ποιότητα χαρτιού, μέγεθος γραμμάτων κ.ά.).
- Το διδακτικό βιβλίο διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης δίνοντας έμφαση στην οργάνωση, τη σαφήνεια και την επανάληψη των κύριων σημείων του περιεχομένου. Η οργάνωση, για παράδειγμα, της σελίδας από τεχνική άποψη αναδεικνύει τη δομή του περιεχομένου.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ 3: Προσωπικό σχολείου

ΔΕΙΚΤΗΣ 3.1: Διδακτικό προσωπικό

Κριτήρια

- Ο αριθμός των εκπαιδευτικών καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου ανά ειδικότητα.
- Η αναλογία ανάμεσα στο μόνιμο και το έκτακτο προσωπικό δεν παρεμποδίζει το έργο του σχολείου.
- Τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις επιστημονικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις του Π.Σ.

ΔΕΙΚΤΗΣ 3.2: Διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό

Κριτήρια

- Το υπάρχον βοηθητικό προσωπικό με αρμοδιότητες σχετικές με την καθαριότητα, τη συντήρηση και τη φύλαξη του σχολείου επαρκεί για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και διαμορφώνει ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον.
- Το υπάρχον τεχνικό προσωπικό είναι επαρκές και ικανοποιεί τις απαιτήσεις για στήριξη του εκπαιδευτικού έργου.
- Υπάρχει εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό που καλύπτει τις ατομικές και τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.
- Στην περίπτωση που δεν υπάρχει στη σχολική μονάδα επιστημονικό προσωπικό εξειδικευμένο σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, η συνεργασία με εξωτερικά ανάλογα κέντρα είναι ικανοποιητική και καλύπτει θέματα καθοδήγησης των μαθητών για τη μελλοντική ακαδημαϊκή ή και επαγγελματική τους πορεία.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ 4: Διοίκηση

ΔΕΙΚΤΗΣ 4.1: Συντονισμός σχολικής ζωής

Κριτήρια

- Η σχολική ζωή συντονίζεται με βάση την ισχύουσα νομοθεσία.
- Η διοίκηση θέτει στόχους και προτεραιότητες για τη λειτουργία του σχολείου, αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους και αξιολογεί την πρόοδό τους σε κάθε τομέα.
- Οι αποφάσεις είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών. Οι εκπαιδευτικοί συνέρχονται τακτικά για την από κοινού αντιμετώπιση ζητημάτων/προβλημάτων του σχολείου.
- Η κατανομή των εργασιών και η ανάληψη ευθυνών (διδασκικών ή άλλων) γίνονται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες του καθενός (εκπαιδευτικών και μαθητών).
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν συμφωνήσει πάνω σε ένα γενικό πλαίσιο αρχών του σχολείου, τις οποίες όλοι τηρούν, ώστε να έχουν κοινή γραμμή στην αντιμετώπιση των διάφορων προβλημάτων (προβλήματα πειθαρχίας, ανεπαρκής προετοιμασία των μαθητών, μη έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο κτλ.).
- Οι απόψεις και τα αιτήματα μαθητών και γονέων λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

ΔΕΙΚΤΗΣ 4.2: Διαμόρφωση, εφαρμογή σχολικού προγράμματος

Κριτήρια

- Η διαμόρφωση του ωρολόγιου προγράμματος διέπεται από παιδαγωγικές –διδασκικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Από την αρχή της σχολικής χρονιάς προγραμματίζονται δραστηριότητες που αφορούν τη σχολική ζωή για όλο το έτος (γιορτές, εκδρομές, πολιτιστικές και άλλες εκδηλώσεις).
- Το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων που έχει προγραμματίσει το σχολείο για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά πραγματοποιούνται με τρόπο ικανοποιητικό.
- Η διοίκηση υποστηρίζει και συντονίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα, με στόχο την αποτελεσματικότερη οργάνωση, ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του Π.Σ.
- Αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, όπως και βελτίωσή τους από άποψη επιστημονική και παιδαγωγική.

ΔΕΙΚΤΗΣ 4.3: Αξιοποίηση μέσων – πόρων

Κριτήρια

- Η διοίκηση του σχολείου διαμορφώνει χώρους άνετους και λειτουργικούς, οι οποίοι ευνοούν τη μάθηση και τη δημιουργική έκφραση.
- Το προσωπικό του σχολείου και οι μαθητές έχουν εύκολη πρόσβαση στα διαθέσιμα μέσα (διάφορους χώρους και εξοπλισμό).
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν τακτικά και με δική τους πρωτοβουλία τα διαθέσιμα μέσα.
- Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου.
- Αναπτύσσονται διαδικασίες εξεύρεσης πρόσθετων οικονομικών πόρων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ 5: Κλίμα – σχέσεις

ΔΕΙΚΤΗΣ 5.1: Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό

Κριτήρια

- Υπάρχει κλίμα συνεννόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού που διαπερνά τόσο τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και τις σχέσεις τους με τον διευθυντή του σχολείου.
- Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα.
- Η λήψη αποφάσεων σχετικά με τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στηρίζε-

ται στις εισηγήσεις των ομάδων εργασίας που λειτουργούν στο σχολείο και γίνεται σε κλίμα δημοκρατικό. Οι αποφάσεις στηρίζονται από το σύνολο του προσωπικού.

ΔΕΙΚΤΗΣ 5.2: Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους

Κριτήρια

- Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με πνεύμα δικαιοσύνης, αξιοκρατίας και κατανόησης, συμπεριφέρονται με ευγένεια και εκτίμηση –στοιχεία που καλλιεργούν την εμπιστοσύνη των μαθητών απέναντί τους– και δημιουργούν περιβάλλον θετικού διαλόγου.
- Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα προβλήματα πειθαρχίας με ευαισθησία και διακριτικότητα, αλλά συγχρόνως με τη δέουσα αυστηρότητα, έτσι ώστε να μη διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- Οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή (π.χ. πειθαρχία των μαθητών) είναι απόρροια συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι μαθητές συνεργάζονται δημιουργικά με τους δασκάλους τους και μεταξύ τους για όλα τα θέματα της σχολικής ζωής.
- Οι μαθητές συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις αρχές και τους κανόνες που έχουν διαμορφωθεί στο σχολικό περιβάλλον.

ΔΕΙΚΤΗΣ 5.3: Σχέσεις σχολείου – γονέων/κηδεμόνων

Κριτήρια

- Το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των απόψεων και των θέσεων των γονέων/κηδεμόνων.
- Διασφαλίζεται τακτική και αμφίδρομη ροή πληροφοριών ανάμεσα στους γονείς/κηδεμόνες και στο σχολείο σχετικά με την πρόοδο των μαθητών.
- Με τον θεσμό του σχολικού συμβουλίου η σχολική μονάδα αντιμετωπίζει προβλήματα που προκαλούν στο σχολείο μαθητές και μη συνεργάσιμοι γονείς.
- Οι πληροφορίες που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς στις άτυπες συναντήσεις με τους γονείς απαντούν στα ερωτήματα των γονέων.
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σαφή σχετικά εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές στο σπίτι και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

ΔΕΙΚΤΗΣ 5.4: Σχέσεις σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία

Κριτήρια

- Το σχολείο επικοινωνεί με τα σχολεία προέλευσης και υποδοχής των μαθητών του, καθώς και με άλλους αρμόδιους φορείς, προκειμένου να διευκολύνει την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών (συναισθηματική, ακαδημαϊκή, κοινωνική) στο νέο σχολικό περιβάλλον.
- Το σχολείο συνεργάζεται με άλλα σχολεία ή εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά προγράμματα, πολιτιστικές ή άλλες εκδηλώσεις), προκειμένου να ανταλλάγουν πληροφορίες και εμπειρίες που θα συμβάλουν στην προαγωγή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Το σχολείο συμμετέχει ενεργά στη ζωή της κοινότητας και συνεργάζεται αποτελεσματικά με αυτή σε διάφορες δραστηριότητες.
- Το σχολείο δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του σχολείου.
- Το σχολείο υποστηρίζει επαφές με διάφορους κοινωνικούς φορείς, όπως περιβαλλοντικές οργανώσεις, οργανισμούς υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες, εκπροσώπους εργασιακών τομέων κ.ά., με στόχο να διαμορφώσουν οι μαθητές σφαιρικότερη εικόνα των κοινωνικών ζητημάτων.

- Οι επιστημονικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και άλλοι φορείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας.
- Το σχολείο συνεργάζεται συχνά και ικανοποιητικά με τους συμβούλους εκπαίδευσης για την καλύτερη υλοποίηση του Π.Σ.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ 6: Διδακτική – μαθησιακή διαδικασία

ΔΕΙΚΤΗΣ 6.1: Ποιότητα της διδασκαλίας

Κριτήρια

- Εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι, ανάλογα με το ιδιαίτερο αντικείμενο, καθώς και με τις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.
- Χρησιμοποιούνται ποικίλα οργανωτικά σχήματα στην τάξη (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία με ομάδες εργασίας κτλ.), ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών.
- Η οργάνωση της τάξης δημιουργεί ευκαιρίες στους μαθητές για ανάπτυξη δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας.
- Γίνεται καλή αξιοποίηση της διδακτικής ώρας. Ο ρυθμός του μαθήματος εξυπηρετεί τον δάσκαλο στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας και βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν στους στόχους που έχουν προκαθοριστεί.
- Η υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή του σχολείου αξιοποιείται στη διδασκαλία, ενώ εμπλουτίζεται και με άλλα υλικά (κασέτες, σλάιντς κ.ά.).
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράζουν τη γνώμη τους, ενώ τα λάθη αντιμετωπίζονται με διακριτικότητα.
- Οι ατομικές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες των μαθητών (μαθησιακές ανάγκες, πολιτισμικές διαφορές κ.ά.) παρακολουθούνται με σεβασμό και αντιμετωπίζονται με τις κατάλληλες πρακτικές.
- Καλλιεργείται στην τάξη πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας με την ανάθεση και αξιοποίηση ομαδικών εργασιών.
- Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις δυνατότητες των μαθητών τους, έχουν ανάλογες προσδοκίες και βοηθούν τους μαθητές να εκπληρώσουν τις προσδοκίες αυτές.
- Γίνεται μακροπρόθεσμος σχεδιασμός του μαθήματος, ο οποίος είναι σύμφωνος με το Π.Σ., αλλά παράλληλα προβλέπει και δημιουργικές πρωτοβουλίες.
- Οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους αναφέρονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (π.χ. κατανόηση αιτιακών σχέσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης – σύνθεσης κτλ.).
- Οι ατομικές διαφορές και οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών υπολογίζονται στον σχεδιασμό, και γίνεται επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους.
- Οι εργασίες είναι σύμφωνες με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών, ενώ υπάρχει συνεργασία και με τους άλλους δασκάλους του ίδιου τμήματος, ώστε να αποφεύγεται η υπερβολική δουλειά στο σπίτι.

ΔΕΙΚΤΗΣ 6.2: Ποιότητα της μάθησης

Κριτήρια

- Οι μαθητές νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα στην τάξη.
- Συμμετέχουν στο μάθημα, διατυπώνουν προβληματισμούς, εκφράζουν και υποστηρίζουν τις προσωπικές τους απόψεις.

- Ανταποκρίνονται με προθυμία στις εργασίες που τους ανατίθενται και τις ολοκληρώνουν με υπευθυνότητα.
- Συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορες περιστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικό και καταβάλλουν προσπάθειες για αλληλοϋποστήριξη.
- Οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους.

ΔΕΙΚΤΗΣ 6.3: Λειτουργία της αξιολόγησης

Κριτήρια

- Κατά τη διάρκεια του έτους χρησιμοποιούνται όλες οι μέθοδοι αξιολόγησης και συνδέονται λειτουργικά με τους στόχους του μαθήματος.
- Τηρούνται σημειώσεις για τα επιτεύγματα ή για τα προβλήματα στην επίδοση των μαθητών (όχι μόνο αριθμητικά αλλά και περιγραφικά).
- Οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για τις επιδόσεις και τα προβλήματά τους.
- Οι μαθητές συζητούν με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πρόοδό τους και οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη.
- Παρακολουθείται η ατομική πρόοδος του μαθητή (ή των ομάδων) και με βάση την πρόοδο αυτή σχεδιάζονται τα επόμενα βήματα στη διαδικασία της μάθησης.
- Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση αξιοποιούνται όταν διερευνάται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης και γίνονται οι αναγκαίες αλλαγές.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ 7: Εκπαιδευτικά επιτεύγματα

ΔΕΙΚΤΗΣ 7.1: Φοίτηση – ροή – διαρροή μαθητών

Κριτήρια

- Στο σχολείο υπάρχουν και εφαρμόζονται διαδικασίες για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών.
- Υπάρχει πρόβλεψη από το σχολείο για τη βελτίωση της φοίτησης σε περιπτώσεις μαθητών που απουσιάζουν συστηματικά.
- Το σχολείο γνωρίζει ποιοι μαθητές απουσιάζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα (π.χ. περισσότερο από μία εβδομάδα), καθώς και τους λόγους απουσίας τους.
- Οι μαθητές προσέρχονται έγκαιρα στο μάθημα και παρακολουθούν όλα τα μαθήματα της ημέρας.
- Το σχολείο λαμβάνει μέτρα για την υποστήριξη μαθητών που απουσιάζουν από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

ΔΕΙΚΤΗΣ 7.2: Επίδοση – πρόοδος μαθητών

Κριτήρια

- Η πλειονότητα των μαθητών ανταποκρίνεται επαρκώς στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.
- Οι ανισότητες στις επιδόσεις μεταξύ των λιγότερο και των περισσότερο ικανών μαθητών μειώνονται κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο.
- Οι μαθητές σημειώνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις εσωσχολικές εξετάσεις.
- Οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερο ρυθμό ατομικής πρόοδου συγκριτικά με το αρχικό επίπεδό τους.
- Οι μαθητές σημειώνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

- Οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των λιγότερο και των περισσότερο ικανών μαθητών μειώθηκαν κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς.

- Η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά.

ΔΕΙΚΤΗΣ 7.3: Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών

Κριτήρια

- Η ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί θέμα προβληματισμού και συζήτησης για το διδακτικό προσωπικό.
- Το σχολείο δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να ασκηθούν στην πρακτική του πολίτη.
- Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για την ικανοποίηση του δικαιώματος της κριτικής κατανόησης.
- Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εκτιμούν τόσο την εθνική τους κληρονομιά όσο και τις ιδιαιτερότητες των άλλων πολιτισμών.

ΔΕΙΚΤΗΣ 7.4: Κατευθύνσεις μαθητών μετά την αποφοίτησή τους

Κριτήρια

- Οι κατευθύνσεις που επιλέγουν οι μαθητές φαίνεται να τους προσφέρουν ικανοποίηση και να τους δημιουργούν το αίσθημα της επιτυχίας.
- Ένας σημαντικός αριθμός των αποφοίτων του σχολείου πέτυχε σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.
- Οι απόφοιτοι που δεν πέτυχαν σε Ανώτερα ή Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ή δεν επέλεξαν τέτοια κατεύθυνση παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.
- Η επιτυχία των αποφοίτων από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα στα Ανώτερα ή Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι ανάλογη με την επιτυχία των αποφοίτων από τις άλλες κοινωνικές κατηγορίες.
- Το σχολείο επιτυγχάνει να προσφέρει στους μαθητές μια ποικιλία δεξιοτήτων, οι οποίες είναι αναγκαίες για την ακαδημαϊκή ή την επαγγελματική τους εξέλιξη (π.χ. ανάλυση και κριτική αξιολόγηση πληροφοριών από διάφορες πηγές, ανάπτυξη επιχειρημάτων στον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ερμηνεία δεδομένων κτλ.).
- Το σχολείο παρέχει στους μαθητές επαρκή πληροφόρηση σχετικά με προγράμματα σπουδών και επαγγέλματα. Οι επισκέψεις που οργανώνει σε ανάλογους χώρους προσφέρουν μια πλούσια εμπειρία στους μαθητές σχετικά με τις απαιτήσεις και τα δεδομένα των χώρων αυτών.
- Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης, οι οποίες επιτρέπουν τη σωστή εκτίμηση των δυνατοτήτων τους και την ιεράρχηση των ενδιαφερότων τους.

Το δεύτερο σύστημα ταξινόμησης κριτηρίων ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου από τη σχολική μονάδα που θα παρουσιάσουμε εδώ προέρχεται από το ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο «Αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση», που πραγματοποιήθηκε σε 18 χώρες της Ε.Ε. (MacBeath κ.ά., 2005). Εδώ έχουν επιλεγεί δώδεκα τομείς που αφορούν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Οι τομείς αυτοί οργανώθηκαν σε τέσσερα πεδία, ουσιαστικά σε ένα «μοντέλο πολλαπλών επιπέδων» που περιλαμβάνει διαδικασίες σε επίπεδο ατόμου, τάξης, σχολείου και τοπικής κοινωνίας:

Αποτελέσματα

- 1. Ακαδημαϊκές επιδόσεις
- 2. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη
- 3. Προορισμοί των μαθητών

Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης

- 4. Ο χρόνος ως εργαλείο μάθησης
- 5. Ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας
- 6. Στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες

Διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου

- 7. Το σχολείο ως χώρος μάθησης
- 8. Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος
- 9. Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος

Περιβάλλον

- 10. Σχολείο και σπίτι
- 11. Σχολείο και τοπική κοινωνία
- 12. Σχολείο και εργασία

Για να γίνει η αξιολόγηση καθενός από τους τομείς αυτούς, είναι απαραίτητο να τεθούν τα σχετικά κριτήρια ποιότητας. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα ακόλουθα κριτήρια ποιότητας, με τη μορφή ερωτημάτων αυτή τη φορά (MacBeath κ.ά., 2005: 176 –184):

Αποτελέσματα*1. Ακαδημαϊκές επιδόσεις – Κριτήρια ποιότητας:*

- Όταν οι μαθητές τελειώνουν το σχολείο, έχουν φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο σε όλα τα μαθήματα;
- Σε σύγκριση με τις προηγούμενες επιδόσεις των μαθητών, η πρόοδός τους είναι μεγαλύτερη, μικρότερη ή περίπου ίση με την αναμενόμενη;
- Το σχολείο μειώνει ή μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές υψηλών και χαμηλών επιδόσεων και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις;

2. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη– Κριτήρια ποιότητας:

- Σε ποιον βαθμό πετυχαίνει το σχολείο να ενισχύσει κοινωνικές αρετές όπως η κοινωνικότητα, το πνεύμα συνεργασίας, η υπευθυνότητα απέναντι στους συμπολίτες, ο σεβασμός για τους άλλους, το αίσθημα της αλληλεγγύης;
- Σε ποιον βαθμό καλλιεργεί το σχολείο τις εξω –ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως είναι η ικανότητα για ομαδική εργασία, για επίλυση προβλημάτων, για αντιμετώπιση πολύπλοκων καταστάσεων, για αποτελεσματική επικοινωνία, για λήψη πρωτοβουλιών, για υλοποίηση καινοτόμων δραστηριοτήτων;
- Σε ποιον βαθμό αναπτύσσουν αυτές τις τάσεις και τις δεξιότητες όλοι οι μαθητές εξίσου;

3. Προορισμοί των μαθητών– Κριτήρια ποιότητας:

- Πετυχαίνουν οι μαθητές να βρουν ικανοποιητική εργασία, να αποκτήσουν κατάρτιση ή πε-

ραιτέρω εκπαίδευση, όταν τελειώνουν το σχολείο;

- Σε ποιον βαθμό είναι αυτοί οι προορισμοί οι πιο κατάλληλοι για το επίπεδο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και ατομικής ανάπτυξης των μαθητών;
- Μαθητές με το ίδιο επίπεδο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων φτάνουν στους ίδιους προορισμούς ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική ή την εθνική τους καταγωγή;

Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης

4. Ο χρόνος ως εργαλείο μάθησης– Κριτήρια ποιότητας:

- Στην τάξη αφιερώνεται αρκετός χρόνος στη μάθηση σε σύγκριση με τα θέματα διαχείρισης, την πειθαρχία, την τακτοποίηση των πραγμάτων των μαθητών;
- Πόσο χρόνο αφιερώνουν οι μαθητές στις σχολικές εργασίες στο σπίτι; Είναι ο χρόνος αυτός παραγωγικός;

5. Ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας– Κριτήρια ποιότητας:

- Είναι τα επιθυμητά επίπεδα μάθησης και τα κριτήρια επίδοσης σαφή και κατανοητά σε όλους τους μαθητές και τους διδάσκοντες;
- Παρέχεται μάθηση της ίδιας ποιότητας σε όλους τους μαθητές;

6. Στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες– Κριτήρια ποιότητας:

- Εντοπίζονται εγκαίρως και με αξιόπιστο τρόπο οι μαθησιακές δυσκολίες;
- Πόσο αποτελεσματική είναι η στήριξη που παρέχεται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;
- Οι μαθητές στους οποίους παρέχεται στήριξη είναι εκείνοι που την έχουν περισσότερο ανάγκη ή εκείνοι που εκμεταλλεύονται περισσότερο τις προσφερόμενες παροχές;

Διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου

7. Το σχολείο ως χώρος μάθησης– Κριτήρια ποιότητας:

- Είναι οι μαθητές οργανωμένοι και χωρισμένοι σε ομάδες με τρόπους που μεγιστοποιούν τις ευκαιρίες τους για μάθηση;
- Έχει προσαρμοστεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών;
- Θεωρούν οι μαθητές ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να τους βοηθήσουν;

8. Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος– Κριτήρια ποιότητας:

- Υπάρχει κλίμα αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών ή, αντίθετα, καταπίεση των πιο αδύναμων από τους δυνατότερους και έλλειψη σεβασμού;
- Το σχολείο παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να αναλάβουν ευθύνες και να πάρουν αποφάσεις;
- Οι ανταμοιβές και οι κυρώσεις αποδίδονται με πνεύμα ισότητας και δικαιοσύνης;

9. Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος– Κριτήρια ποιότητας:

- Ποια είναι η ποιότητα των διαδικασιών συζήτησης και λήψης αποφάσεων μέσα στο σχολείο; Στις συζητήσεις αυτές συμμετέχει ο απαραίτητος αριθμός ενδιαφερόμενων μερών;

- Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που παρέχεται καλύπτει τις ανάγκες του προσωπικού και του σχολείου;
- Παρέχεται επαρκής και αποτελεσματική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες;

Περιβάλλον

10. Σχολείο και σπίτι– Κριτήρια ποιότητας:

- Η παρεχόμενη στους γονείς ενημέρωση είναι αυτή που θέλουν και που καλύπτει τις ανάγκες τους;
- Αισθάνονται οι γονείς ευπρόσδεκτοι στο σχολείο;
- Έχουν οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να μάθουν από τους γονείς ποιες είναι οι ανάγκες και ποια τα προβλήματα των μαθητών τους;

11. Σχολείο και τοπική κοινωνία– Κριτήρια ποιότητας:

- Ποιες είναι οι προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας από το σχολείο; Σε τι διαφέρουν οι προσδοκίες διαφορετικών κοινωνικών ομάδων;
- Τι προσφέρει το σχολείο στην τοπική κοινωνία;
- Τι κάνει το σχολείο για να ενισχύσει τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία;

12. Σχολείο και εργασία– Κριτήρια ποιότητας:

- Βοηθάει το σχολείο τους νέους να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να βρουν εργασία ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση;
- Παρέχουν οι εργοδότες και τα ιδρύματα ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης ενημέρωση και στήριξη στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και στις απαιτήσεις τους;

4.2.4. Ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών της αξιολόγησης

Κάθε πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας προτείνει μια ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών για την πραγματοποίησή της. Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλές τέτοιες μορφές οργάνωσης των σχετικών διαδικασιών (βλ. ενδεικτικά: Alvik, 1996, Schratz, 1997, MacBeath, 2001, MacBeath κ.ά., 2005, Σολομών, 1999). Βέβαια, κάθε σχολική μονάδα, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σ' αυτήν, τον διαθέσιμο χρόνο, τις σχέσεις που υπάρχουν και τη δυνατότητα για συνεργασίες, θα μπορέσει να βρει τον κατάλληλο κάθε φορά τρόπο, προκειμένου να οργανώσει αυτές τις διαδικασίες.

Μετά τη συμφωνία πάνω στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τα κριτήρια αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν, δύο είναι οι βασικές προσεγγίσεις που μπορεί να ακολουθήσει το σχολείο: είτε αυτή της γενικής είτε αυτή της ειδικής θεώρησης, είτε δηλαδή θα επιχειρήσει αυτοαξιολόγηση σε όλους τους τομείς είτε θα εστιάσει σε έναν ή δύο συγκεκριμένους τομείς. Βεβαίως, οι δύο προσεγγίσεις δεν αλληλοαποκλείονται. Αντίθετα, μια συνολική θεώρηση είναι πιθανόν να φανεί πολύ χρήσιμη για τον καθορισμό των τομέων που χρειάζονται μεγαλύτερη προσοχή. Στη λογική αυτή στηρίζεται μια προτεινόμενη μορφή διαδικα-

σιών εσωτερικής αξιολόγησης που προβλέπει την ύπαρξη δύο φάσεων (Σολομών, 1999: 131–148): στην πρώτη φάση, τη διαγνωστική, γίνεται η συνολική θεώρηση της σχολικής μονάδας, ενώ στη δεύτερη, τη διερευνητική, επιχειρείται εξειδικευμένη θεώρηση συγκεκριμένων τομέων λειτουργίας του σχολείου.

4.2.4.1. Διαγνωστική φάση της εσωτερικής αξιολόγησης

Σ' αυτή τη φάση ο κύριος στόχος είναι η συνοπτική μελέτη καθεμίας από τις θεματικές περιοχές και καθενός από τους δείκτες ποιότητας της εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και η καταγραφή μιας κοινής θέσης ή των διαφορετικών θέσεων που υπάρχουν ή διαμορφώνονται στη σχολική μονάδα σε σχέση με τις θεματικές περιοχές και τους δείκτες. Οι συμμετέχοντες δηλαδή στη διαγνωστική φάση της εσωτερικής αξιολόγησης θα επιχειρήσουν μια συνολική εκτίμηση της κατάστασης που βιώνουν στο σχολείο τους και θα προσπαθήσουν να δώσουν μια συνολική εικόνα του τρόπου με τον οποίο αισθάνονται να λειτουργεί το συγκεκριμένο σχολείο, του εκπαιδευτικού κλίματος που υπάρχει και αυτού που φαίνεται να προσδοκούν οι ίδιοι.

Πιο συγκεκριμένα, σε ένα πρώτο στάδιο οι συμμετέχοντες (δηλαδή όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετάσχουν στην εσωτερική αξιολόγηση, η διοίκηση του σχολείου, εκπρόσωποι μαθητών και γονέων) θα συζητήσουν τον σκοπό και τις δεσμεύσεις του εγχειρήματος που αναλαμβάνουν, τις προκλήσεις που είναι πιθανόν να συναντήσουν και τις ανταμοιβές που μπορεί να προκύψουν. Επίσης, θα ορίσουν μια ομάδα η οποία θα συντονίζει την αξιολόγηση και θα συντονίζεται από τον κριτικό φίλο. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες θα χωριστούν σε ομάδες των 5–10 μελών. Οι ομάδες αυτές μπορεί να είναι είτε ομοιογενείς, αποτελούμενες μόνο από μαθητές ή μόνο από εκπαιδευτικούς ή μόνο από γονείς, είτε ετερογενείς, μεικτές ομάδες στις οποίες θα εκπροσωπούνται διάφοροι ενδιαφερόμενοι. Θα βοηθούσε αν κάθε ομάδα είχε έναν πρακτικογράφο, αλλά κυρίως έναν συντονιστή που θα διευκόλυνε τη ροή της συζήτησης, θα εμπόδιζε την κυριαρχία του ενός ατόμου και θα διασφάλιζε ότι ακούγεται η φωνή όλων.

Σε ένα δεύτερο στάδιο κάθε ομάδα θα προσπαθήσει να εκτιμήσει συνολικά την κατάσταση του σχολείου ως προς τα «δεδομένα», τις διαδικασίες που αναπτύσσονται και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου. Σ' αυτή τη συνολική απεικόνιση της κατάστασης του σχολείου θεωρείται απαραίτητη η ομοφωνία, καθώς βασική αρχή ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης είναι ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων. Γι' αυτόν τον λόγο πρέπει να καταγράφονται όλες οι διαφορετικές θέσεις. Κάθε ομάδα θα καταγράψει την εικόνα που έχει για το σχολείο, θα αιτιολογήσει τις θέσεις της με επιχειρήματα, θα σημειώσει διαφωνίες και αποκλίσεις και, τέλος, θα καταθέσει μια πρόταση για τους συγκεκριμένους τομείς/δείκτες ποιότητας στους οποίους πρέπει να επικεντρωθεί η περαιτέρω αξιολόγηση.

Στο τρίτο στάδιο, και με την ολοκλήρωση των καταγραφών αυτών από την κάθε ομάδα, θα συγκληθεί και πάλι η ολομέλεια των συμμετεχόντων ή –αν αυτό δεν είναι δυνατόν– θα πραγματοποιηθεί συνάντηση των συντονιστών και των πρακτικογράφων των ομάδων. Στην ολομέλεια θα παρουσιαστούν τα πορίσματα των ομάδων εργασίας, θα συζητηθούν και θα συντεθούν. Έτσι, η σχολική μονάδα θα καταλήξει στην καταγραφή μιας ενιαίας θέσης για την κατάσταση, για τις πρακτικές και τα επιτεύγματα του σχολείου ή, και σ' αυτό το επίπεδο, στην καταγραφή των διαφορετικών θέσεων. Επίσης, η ολομέλεια –μέσα από τη σύνθεση των επιμέρους προ-

τάσεων των ομάδων– θα διαμορφώσει ένα ενιαίο σχέδιο που θα περιλαμβάνει την επιλογή των δεικτών οι οποίοι θα μελετηθούν κατά την υπόλοιπη χρονιά από τη σχολική μονάδα, καθώς και ένα χρονοδιάγραμμα για τη μελέτη των δεικτών με βάση τον χρόνο που διατίθεται. Η διαγνωστική φάση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεσης στην οποία αναφέρονται:

- όλες οι επιμέρους ενέργειες των συμμετεχόντων στην εσωτερική αξιολόγηση,
- η συνολική αποτίμηση των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας,
- η επιλογή των δεικτών που θα εξεταστούν στην επόμενη φάση και η αιτιολόγηση της επιλογής αυτής,
- το χρονοδιάγραμμα δράσης της επόμενης φάσης.

Για να ολοκληρωθεί με επιτυχία η διαγνωστική φάση, είναι απαραίτητο να προσεχτούν ορισμένα σημεία της διαδικασίας. Η συνολική αποτίμηση των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας είναι αξιόπιστη, μόνο αν στην πρώτη αυτή αξιολογική προσπάθεια συμμετέχουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η γνώμη των μαθητών συχνά αγνοείται και οι γονείς πολλές φορές δεν έχουν άποψη για κάποιους δείκτες. Το συγκεκριμένο εγχείρημα όμως πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια πρόκληση για όλους, που θα αποφέρει εμπειρία και γνώση. Επίσης, είναι σημαντικό τόσο στην εργασία των ομάδων όσο και στην εργασία της ολομέλειας να ακουστούν όλες οι φωνές των συμμετεχόντων χωρίς αυτές να πιέζονται από διαδικασίες που αποσκοπούν στην επίτευξη συναίνεσης ή διατύπωσης μιας ενιαίας θέσης. Όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες έχουν την ευθύνη να αποφεύγουν την επιβολή ορισμένων απόψεων που προβάλλονται από άτομα ή ομάδες. Το σημαντικό είναι όχι η επικράτηση της μίας άποψης, αλλά η σύνθεση των απόψεων όλων των μελών της ομάδας, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχει κάθε μέλος σ' αυτήν, αν είναι, για παράδειγμα, διευθυντής ή μαθήτρια.

4.2.4.2. Διερευνητική φάση

Κατά τη διερευνητική φάση, η οποία εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι συμμετέχοντες επιχειρούν μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλέξει κατά την προηγούμενη φάση. Η φάση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει δύο ή τρεις κύκλους διερεύνησης με την κατανομή ενός ή περισσότερων δεικτών σε κάθε κύκλο. Ένα πολυπληθές σχολείο μπορεί να μελετά σε κάθε κύκλο δύο δείκτες χάρη στην παράλληλη εργασία ομάδων, ενώ ένα μικρό σχολείο θα περιοριστεί στη διερεύνηση ενός δείκτη σε κάθε κύκλο. Για τη διερεύνηση κάθε δείκτη καλό είναι να δημιουργηθούν 2 –3 ομάδες εργασίας, η δομή και η λειτουργία των οποίων ακολουθούν όσα προαναφέρθηκαν στη διαγνωστική φάση. Για τη διερεύνηση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κάθε ομάδα:

- Διαμορφώνει κριτήρια διερεύνησης του δείκτη (τα στοιχεία δηλαδή που θεωρεί ότι πρέπει να μελετήσει, προκειμένου να διαμορφώσει μια σε βάθος και όσο γίνεται πληρέστερη απεικόνιση του δείκτη).
- Θέτει τους στόχους της διερεύνησης και διαμορφώνει τα ερευνητικά ερωτήματα (τι ακριβώς είναι αυτό που θέλει να «μάθει» και ποιες πληροφορίες χρειάζεται να συλλέξει).
- Επιλέγει τα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγιο, παρατήρηση, συνέντευξη, ανάλυση περιεχομένου κτλ.) τα οποία θεωρεί κατάλληλα για τη συγκεκριμένη διερεύνηση.

- Αμέσως μετά τα μέλη των ομάδων, σε συνάντηση ολομέλειας, καταλήγουν σε κοινές αποφάσεις για τα παραπάνω, τις οποίες και καταγράφουν μαζί με οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις τους. Από αυτό το σημείο ξεκινά η αναλυτική διερεύνηση του δείκτη, η οποία περιλαμβάνει: εκπόνηση/κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων (π.χ. των ερωτηματολογίων, των οδηγιών συνεντεύξεων, των κλειδών παρατήρησης κτλ.), συλλογή και συστηματική καταγραφή των πληροφοριών, ανάλυση των δεδομένων (π.χ. απομαγνητοφώνηση, κωδικοποίηση απαντήσεων σε ερωτηματολόγιο), επεξεργασία και ερμηνεία τους (προσδιορίζονται δηλαδή οι πιθανές αιτίες, τα αποτελέσματα και οι σχέσεις που συνδέουν τα δεδομένα μεταξύ τους).
- Τέλος, οι συμμετέχοντες φτάνουν στη διατύπωση συμπερασμάτων: αναστοχάζονται πάνω στις πιθανές αιτίες των καταστάσεων, κρίνουν τις διερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν (π.χ. αν τα εργαλεία τους ήταν αποτελεσματικά) αλλά και τη στάση ή τις αντιλήψεις τους, καταγράφουν τις κοινώς αποδεκτές απόψεις, ενώ ταυτόχρονα σέβονται διαφορετικές ερμηνείες και άλλες θεωρήσεις ή εκπαιδευτικές αξίες.

Η αξιολογική διαδικασία βέβαια δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά στοχεύει στη δραστηριοποίηση των παραγόντων του σχολείου για τη βελτίωση του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου. Πρωταρχικός αποδέκτης των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης είναι το ίδιο το σχολείο που τη διενήργησε και το οποίο, με βάση τα αποτελέσματα αυτά, θα προγραμματίσει και θα αναλάβει τη δική του δράση. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της εσωτερικής αξιολόγησης, αξιοποιώντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν, θα καταρτίσουν πρόγραμμα δράσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Ο προγραμματισμός αυτός ουσιαστικά επεκτείνει τις αξιολογικές κρίσεις και τις εκτιμήσεις, καθώς η ίδια η σχολική μονάδα επιλέγει τους τομείς στους οποίους πρέπει να παρέμβει για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το σχέδιο δράσης και η διαδικασία εφαρμογής του είναι απαραίτητο να διακρίνονται από ευελιξία και να αναπροσαρμόζονται διαρκώς από τους συμμετέχοντες ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Η διερευνητική φάση, όπως ίσως φάνηκε από όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι πολύ απαιτητική και πιθανόν να δυσκολέψει τους συμμετέχοντες, οι οποίοι στην πλειονότητά τους δεν έχουν ερευνητική εμπειρία. Ουσιαστικά απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς –μέσα σε ένα πλαίσιο έρευνας –δράσης (βλ. κεφ.)– να αναβαθμίσουν τον ρόλο τους, να διαχειριστούν, μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες, μια διεισδυτική και κριτική διαδικασία που αφορά το σχολείο τους και τους ίδιους και επιπλέον να αναλάβουν δράση, για να βελτιώσουν ό,τι αποδειχθεί ότι δεν ανταποκρίνεται στους όρους ποιότητας που έχουν θέσει οι ίδιοι. Στο σημείο αυτό η υποστήριξη του εξωτερικού φορέα ή του κριτικού φίλου είναι πολύ σημαντική. Αυτός μπορεί να βοηθήσει με την ερευνητική εμπειρία του, αρκεί να μην προσπαθήσει να ελέγξει τη διαδικασία ή να επιβάλει την άποψή του. Εδώ είναι λεπτή η ισορροπία μεταξύ υποστήριξης και πίεσης.

4.2.5. Μέθοδοι και εργαλεία αξιολογικής έρευνας

Με τον όρο αυτόν εννοούμε τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα τα οποία θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohei & Manion, 1994). Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές, στο πλαίσιο μάλλον της θετικιστικής/εμπειρικής προσέγγισης, είτε ποιοτικές, συνδεδεμένες μάλλον με την ερμηνευτική προσέγγιση (Carr & Kemmis, 1997: 77 –140).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ορισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται συχνά σε προγράμματα εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αντίστοιχα παραδείγματα:

Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις μάς βοηθούν να αντλήσουμε πιο λεπτομερείς πληροφορίες σε προσωπικό επίπεδο σχετικά με τα ζητήματα που μας ενδιαφέρουν. Μπορεί να είναι είτε ατομικές είτε ομαδικές. Ομαδικές συνεντεύξεις μπορούμε να πάρουμε από μαθητές. Δεν απαιτείται πολύς χρόνος, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα να γίνουν γόνιμες συζητήσεις στην τάξη, καθώς μάλιστα τα παιδιά κατά τη διάρκεια της συζήτησης διευρύνουν το ένα τις ιδέες του άλλου. Επίσης, οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι ανοιχτές ή κλειστές, ανάλογα με τον βαθμό ελευθερίας που δίνεται στον ερωτώμενο. Μια ανοιχτή συνέντευξη μπορεί να πάρει αφηγηματικό χαρακτήρα. Ανάλογα πάλι με τον βαθμό ελευθερίας που έχει ο ερωτών, έχουμε δομημένες συνεντεύξεις με πολύ συγκεκριμένες ερωτήσεις ή μη δομημένες στις οποίες ο ερωτών δεν είναι υποχρεωμένος να θέσει ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων. Είναι δηλαδή ελεύθερος να θέσει ερωτήματα και να ανοίξει θέματα ανάλογα με την κατάσταση που δημιουργείται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Σε γενικές γραμμές, όταν προετοιμαζόμαστε να πάρουμε μια συνέντευξη, καλό είναι να σχεδιάσουμε μια σειρά από ερωτήσεις οι οποίες αφενός θα είναι αρκετά ανοιχτές, ώστε να αφήνουν περιθώρια να καταγραφούν οι απόψεις κάθε ερωτώμενου και αφετέρου θα παρέχουν έναν κοινό κορμό θεμάτων.

Στη συνέχεια δίνονται ορισμένα παραδείγματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να λειτουργήσουν οι συνεντεύξεις στην εσωτερική αξιολόγηση.

1. Μπορεί ύστερα από κλήρωση να επιλεγούν τυχαία πενήντα μαθητές, είκοσι εκπαιδευτικοί και είκοσι γονείς, προκειμένου να δώσουν συνεντεύξεις για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο τους. Η ομάδα εργασίας που θα έχει αναλάβει τη διερεύνηση αυτού του δείκτη με τη χρήση του εργαλείου της συνέντευξης θα πρέπει να συνεδριάσει, προκειμένου να ορίσει τα κριτήρια ποιότητας και πάνω σ' αυτά να σχεδιάσει έναν οδηγό συνεντεύξεων. Στη συνέχεια οι γονείς θα πάρουν συνεντεύξεις από τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί από τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές από τους μαθητές. Οι απαντήσεις θα συγκεντρωθούν από την ομάδα εργασίας, για να αναλυθούν.
2. Όσον αφορά τη διερεύνηση του ίδιου δείκτη, η συνέντευξη μπορεί να πάρει τη μορφή επιτόπιου ρεπορτάζ, κατά το οποίο οι μικρότεροι μαθητές θα επισκέπτονται τάξεις σε όλο το σχολείο, θα επιλέγουν στην τύχη κάποιον που είναι απασχολημένος με μια δραστηριότητα (για παράδειγμα, κάνει ένα πείραμα) και θα μαγνητοφωνούν μια σύντομη συνέντευξη. Μπορούν να τον ρωτήσουν τι κάνει, τι μαθαίνει, ποια είναι η γνώμη του για τη δραστηριότητα, πώς θα μπορούσε αυτή να υλοποιηθεί καλύτερα κτλ.
3. Μαθητές που έχουν επιλέξει να μελετήσουν τον δείκτη «σχέσεις σχολείου με την τοπική κοινωνία» μπορούν να πάρουν συνεντεύξεις από μέλη της τοπικής κοινωνίας γύρω από το σχολείο.

Πηγή: MacBeath κ.ά., 2005: 200

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι απλή και διαδομένη τεχνική συλλογής πληροφοριών. Χρησιμοποιείται για τη συλλογή λίγο πολύ τυποποιημένων απαντήσεων, οι οποίες είναι δυνατόν να συγκριθούν μεταξύ τους πιο εύκολα από ό,τι οι απαντήσεις που δίνονται στις συνεντεύξεις. Το μεγάλ-

λο του πλεονέκτημα είναι η ανωνυμία που προσφέρει, κάτι που επιτρέπει σε όλους να απαντήσουν ελεύθερα, χωρίς τον φόβο ότι θα κατηγορηθούν. Συντίθεται από ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου. Όσο πιο ανοιχτές είναι οι ερωτήσεις, τόσο μεγαλύτερη ελευθερία απάντησης δίνουν, αλλά τόσο πιο δύσκολες γίνονται η κωδικοποίηση και η επεξεργασία των απαντήσεων.

Οι πιο συνηθισμένες ομάδες –στόχοι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές. Οι ερωτήσεις που τίθενται σ' αυτές τις τρεις ομάδες μπορεί να είναι είτε διαφορετικές, ανάλογες με τις εμπειρίες της συγκεκριμένης ομάδας, είτε σχεδόν ίδιες (με μικρές ίσως διαφορές στη διατύπωση), έτσι ώστε το σχολείο να μπορέσει να συγκρίνει τις διαφορές απόψεων μεταξύ των τριών ομάδων για τα ίδια ζητήματα.

Ακολουθούν παραδείγματα ερωτηματολογίων για εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

1. Ερωτηματολόγιο με συμπλήρωση προτάσεων, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς:

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

του.....

Θέμα..... Ημερομηνία.....

Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης ένιωθα.....

Κατά τη γνώμη μου το πιο σημαντικό θέμα ήταν.....

Βρήκα χρήσιμη τη συζήτηση σχετικά με.....

Είχα μεγάλο πρόβλημα όταν.....

Πηγή: MacBeath κ.ά., 2005: 202

2. Ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, που απευθύνεται σε μαθητές:

Μπορώ να ζητήσω βοήθεια από τον δάσκαλό μου, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι:

| | | | |
|-------|--------------|---------------|------|
| Πάντα | Σχεδόν πάντα | Μερικές φορές | Ποτέ |
|-------|--------------|---------------|------|

Καταλαβαίνω τις οδηγίες του δασκάλου:

| | | | |
|-------|--------------|---------------|------|
| Πάντα | Σχεδόν πάντα | Μερικές φορές | Ποτέ |
|-------|--------------|---------------|------|

Ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται πότε δεν καταλαβαίνω αυτό που κάνω:

| | | | |
|-------|--------------|---------------|------|
| Πάντα | Σχεδόν πάντα | Μερικές φορές | Ποτέ |
|-------|--------------|---------------|------|

Ο δάσκαλος με βοηθάει αμέσως, όταν βλέπει ότι δεν καταλαβαίνω:

| | | | |
|-------|--------------|---------------|------|
| Πάντα | Σχεδόν πάντα | Μερικές φορές | Ποτέ |
|-------|--------------|---------------|------|

Καταλαβαίνω γιατί πρέπει να γίνει μια εργασία που μου αναθέτει ο δάσκαλος:

| | | | |
|-------|--------------|---------------|------|
| Πάντα | Σχεδόν πάντα | Μερικές φορές | Ποτέ |
|-------|--------------|---------------|------|

Πηγή: MacBeath κ.ά., 2005: 205

3. Ερωτηματολόγιο που αφορά τον δείκτη «ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης» και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς:

| Παρακαλώ βάλτε Χ στη στήλη που σας εκφράζει. | Πολύ συχνά | Συχνά | Κάποιες φορές | Σπάνια ποτέ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|---------------|-------------|
| 1. Στο μάθημά μου προσπαθώ: | | | | |
| Να μεταδώσω και γνώσεις εκτός της διδακτέας ύλης, συνδέοντας το αντικείμενό μου με άλλες επιστήμες. | | | | |
| Να αναδείξω τη χρησιμότητα της σχολικής γνώσης στην καθημερινή ζωή. | | | | |
| Να καλλιεργήσω τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. | | | | |
| Να βοηθήσω στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μου. | | | | |
| Να καλλιεργήσω τη μεθοδικότητα της σκέψης τους. | | | | |
| Να εμπνεύσω αξίες (ανοχή, αποδοχή ετερότητας). | | | | |
| 2. Εκτός από τα διαγωνίσματα, αξιολογώ τους μαθητές και με βάση: | | | | |
| Τις εργασίες που τους αναθέτω. | | | | |
| Τη συμμετοχή τους στο μάθημα. | | | | |
| Τις ερωτήσεις που θέτουν. | | | | |
| Τις πρωτοβουλίες που παίρνουν. | | | | |
| Την κριτική σκέψη που επιδεικνύουν. | | | | |
| 3. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου σε θέματα επίδοσης των μαθητών/τριών. | | | | |
| 4. Χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου για να πείσω τους μαθητές να βελτιωθούν. | | | | |
| 5. Στο μάθημά μου: | | | | |
| Χρησιμοποιώ ποικίλα μοντέλα διδασκαλίας. | | | | |
| Χρησιμοποιώ την ομαδο –συνεργατική διδασκαλία. | | | | |
| Παροτρύνω τους μαθητές για κριτική σκέψη και προκαλώ ερωτήσεις. | | | | |
| Χρησιμοποιώ φυλλάδια, βιβλία, εποπτικό υλικό. | | | | |
| Χρησιμοποιώ νέες τεχνολογίες | | | | |
| Διδάσκω με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης. | | | | |
| Ασχολούμαι με όλους τους μαθητές. | | | | |
| Είμαι φιλικός προς τους μαθητές, έχω χιούμορ. | | | | |

Πηγή: Χατζόπουλος, 2006 (διασκευή)

4. Ερωτηματολόγιο που αφορά τον δείκτη ποιότητας «διδασκτικό προσωπικό» και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς:

| Παρακαλώ βάλτε Χ στη στήλη που σας εκφράζει. | Πάντα | Συχνά | Κάποιες φορές | Σπάνια Ποτέ |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|---------------|-------------|
| 1. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους της ειδικότητάς μου. | | | | |
| 2. Υπάρχει στο σχολείο πνεύμα συνεργασίας με τους συναδέλφους. | | | | |
| 3. Είμαι ευχαριστημένος με το ωρολόγιο πρόγραμμά μου. | | | | |
| 4. Αναπτύσσω σε συνεργασία με τους συναδέλφους μου των άλλων ειδικοτήτων δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες. | | | | |
| 5. Συνεργάζομαι με επιστημονικούς φορείς, ενημερώνομαι για τα νέα δεδομένα της ειδικότητάς μου. | | | | |
| 6. Συμμετέχω σε επιμορφωτικές διαδικασίες. | | | | |
| 7. Συνεργάζομαι με τον σχολικό σύμβουλο. | | | | |

Πηγή: Χατζόπουλος, 2006

5. Ερωτηματολόγιο που αφορά τη θεματική περιοχή «διοίκηση του σχολείου» και μπορεί να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή του σχολείου:

| Παρακαλώ βάλτε Χ στη στήλη που σας εκφράζει. | Ισχύει πλήρως | Ισχύει αρκετά | Ισχύει ελάχιστα | Δεν ισχύει |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|-----------------|------------|
| 1. Η διεύθυνση του σχολείου υποστηρίζει τις καινοτόμους πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. | | | | |
| 2. Η διεύθυνση παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες. | | | | |
| 3. Η διεύθυνση συνεργάζεται στα παιδαγωγικά ζητήματα: με τον σύλλογο. με τους μαθητές. με τους γονείς. | | | | |
| 4. Η διεύθυνση του σχολείου αποδέχεται την κριτική και την αξιοποιεί δημιουργικά. | | | | |
| 5. Οι μαθητές/τριες έχουν πάντα ελεύθερη πρόσβαση στο γραφείο της διεύθυνσης. | | | | |
| 6. Η διεύθυνση επιλύει παιδαγωγικά ζητήματα σε συνεργασία με τον σύλλογο και τους γονείς. | | | | |
| 7. Η διεύθυνση ενημερώνει τον σύλλογο για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του, καθώς και για τα δικαιώματά του. | | | | |
| 8. Η διεύθυνση ενημερώνει όλους για την εισερχόμενη αλληλογραφία του σχολείου. | | | | |
| 9. Η διεύθυνση προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. | | | | |
| 10. Φροντίζει για τη συνεχή συνεργασία με τους γονείς. | | | | |
| 11. Ενδιαφέρεται για την υλοποίηση των αποφάσεων του συλλόγου. | | | | |
| 12. Στις συνεδριάσεις τα παιδαγωγικά θέματα είναι σε απόλυτη προτεραιότητα. | | | | |

Πηγή: Χατζόπουλος, 2006

Επισκόπηση (survey)

Αποτελεί μια παραλλαγή του ερωτηματολογίου. Διαφέρει από το ερωτηματολόγιο στο ότι αυτός που τη χρησιμοποιεί επιβλέπει τη συλλογή των δεδομένων ή συμμετέχει άμεσα σ' αυτήν. Μπορεί, για παράδειγμα, να αφορά την καταγραφή της χρήσης των υπολογιστών ή του χρόνου που απαιτείται για τη μετακίνηση από τη μια σχολική αίθουσα στην άλλη, τη συχνότητα και την ποιότητα των επιστολών που απευθύνει το σχολείο στους γονείς.

Στη συνέχεια δίνονται δύο παραδείγματα επισκοπήσεων.

1. Για την επισκόπηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κατά τη διερεύνηση του δείκτη ποιότητας «διδακτικό προσωπικό» μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το παρακάτω φύλλο επισκόπησης:
 - Αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης,
 - Χρόνος που περνούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο εκτός των ωρών διδασκαλίας,
 - Χρόνος που αφιερώνεται στη λήψη αποφάσεων και στον σχεδιασμό δράσης για θέματα που αφορούν όλο το σχολείο.
 - Πολιτικές μεταφοράς γνώσης από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στη σχολική ζωή.
2. Για την επισκόπηση των σχέσεων σχολείου – γονέων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το παρακάτω φύλλο:
 - Αριθμός γονέων τους οποίους συναντούν οι εκπαιδευτικοί ή ο διευθυντής του σχολείου ανά τρίμηνο. Ποια είναι η φύση αυτών των συναντήσεων;
 - Ενημέρωση των γονέων όσον αφορά τις αποφάσεις που λαμβάνει το σχολείο.
 - Χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί ή ο διευθυντής του σχολείου στις σχέσεις με τους γονείς.
 - Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες ζωής των μαθητών στο σπίτι τους.

Πηγή: MacBeath κ.ά., 2005: 212 –213

Παρατήρηση

Είναι μια χρήσιμη τεχνική κυρίως για δείκτες που αφορούν την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης, όπου η παρατήρηση του ενός εκπαιδευτικού από τον άλλον –μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας– μπορεί να δώσει πολύτιμα στοιχεία για τον παρατηρούμενο κατά τη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Hopkins, 1985).

Η παρατήρηση μπορεί είτε να επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, να είναι δηλαδή εστιασμένη, είτε να είναι ελεύθερη. Το πλεονέκτημα της ελεύθερης παρατήρησης είναι συγχρόνως και το μεγαλύτερο μειονέκτημά της: όσο περισσότερα μπορούμε να παρατηρήσουμε, τόσο λιγότερα τελικά βλέπουμε, γιατί δεν εστιάζουμε σε συγκεκριμένα σημεία. Ωστόσο, όσο πιο δομημένη είναι η παρατήρηση, τόσο λιγότερο μπορεί να συλλάβει όλες τις αποχρώσεις και τις πτυχές του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιείται (MacBeath κ.ά., 2005: 219).

Όποια προσέγγιση (εστιασμένη ή ελεύθερη) κι αν επιλέξουν εκπαιδευτικός και παρατηρητής, θα ήταν ίσως χρήσιμο, πριν αρχίσει η παρατήρηση, να συζητήσουν και να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα: ποιος είναι ο σκοπός της παρατήρησης, ποια συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αξίζει να παρατηρηθεί, ποια είναι τα σημεία στα οποία χρειάζεται να επικεντρωθεί η παρατήρηση και τι είδους στοιχεία πρέπει να συλλεχθούν που να υπηρε-

τούν τον σκοπό της παρατήρησης. Μετά από μια τέτοια συζήτηση μπορούν να προγραμματίσουν την παρατήρηση (Σολομών, 1999: 155).

Στη συνέχεια παρατίθεται ένα ενδεικτικό εργαλείο παρατήρησης που κατασκευάστηκε για τη διερεύνηση του δείκτη «ποιότητα διδασκαλίας»

A. Διδάσκων:

A.1. Οργάνωση της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας

A.1.1. Ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τους μαθητές (εφιστά την προσοχή τους σε σημαντικά στοιχεία, τους δίνει οδηγίες και κατευθύνσεις, θέτει ένα πρόβλημα –ερώτημα, καθορίζει τους στόχους, τους οποίους κάνει σαφείς στους μαθητές).

A.1.2. Ο εκπαιδευτικός οδηγεί τους μαθητές στην κατάκτηση των διδακτικών στόχων (αποτρέπει την εκτροπή τους προς άλλη κατεύθυνση, τους εξηγεί τους λόγους της μη ικανοποιητικής πρόοδου, υπογραμμίζει την πρόοδο που έχει ήδη πραγματοποιηθεί).

A.2. Επεξεργασία των πληροφοριών

A.2.1. Ο εκπαιδευτικός πληροφορεί (παρέχει γνώσεις).

A.2.2. Παρακινεί τους μαθητές να θυμηθούν γνώσεις και να τις χρησιμοποιήσουν για να λύσουν ένα πρόβλημα.

A.2.3. Δίνει αναδρομικά κάποια πληροφορία, επαναδιατυπώνει την απάντηση του μαθητή, συσχετίζει τις απαντήσεις των μαθητών (χρησιμοποιεί, δομεί και αναπτύσσει τις ιδέες των μαθητών).

A.2.4. Παρακινεί τους μαθητές να αντιδράσουν: να επαναδιατυπώσουν την απάντησή τους, να τη συμπληρώσουν (αντιμετώπιση του λάθους).

A.3. Αντίδραση στις απαντήσεις των μαθητών – αξιολόγηση

A.3.1. Θετική: αόριστη ή σαφής – έπαινος και συναισθηματική ενίσχυση των μαθητών.

A.3.2. Αρνητική: απλή επιφύλαξη ή σαφής απόρριψη.

A.3.3. Ουδέτερη: α. θετική για το ένα μέρος της απάντησης και αρνητική για το άλλο και β. διαφορούμενη αξιολόγηση με επανάληψη της απάντησης χωρίς σαφή τοποθέτηση απέναντί της.

A.4. Γενική εικόνα του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη

A.4.1. Ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε κυρίαρχη φυσιογνωμία: χρήση μονολόγου ή κατευθυνόμενου διαλόγου, πληθώρα εντολών, συχνές επικρίσεις στους μαθητές, για να δικαιολογή την εξουσία του.

A.4.2. Ο εκπαιδευτικός έχει μια διακριτική, συντονιστική παρουσία: δίνει ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης των ιδεών και ανάληψης πρωτοβουλιών στους μαθητές.

B. Μαθητές:

B.1. Συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία

B.2. Συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στη στάση του εκπαιδευτικού

B.2.1. Συναισθηματική αντίδραση.

B.2.2. Αντίδραση ως προς το διδακτικό αντικείμενο.

B.3. Λόγος των μαθητών ως αντίδραση στον λόγο του εκπαιδευτικού

B.3.1. Ο εκπαιδευτικός προκαλεί τον διάλογο και ο μαθητής έχει περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του.

B.3.2. Οι μαθητές εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και θέτουν νέα θέματα.

B.4. Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους: συνεργασία, αδιαφορία, ανταγωνισμός κτλ.

Ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων

Υπάρχουν στο σχολείο αρκετά τεκμήρια με μορφή κειμένων που μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία στην εσωτερική αξιολόγηση. Εδώ δίνουμε ορισμένα παραδείγματα κειμένων που υπάρχουν σε κάθε σχολείο και αξίζει να μελετηθούν:

- το αρχειακό υλικό του σχολείου: έλεγχοι μαθητών, απουσιολόγια, μαθητολόγια, πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων, ποινολόγια, στατιστικά στοιχεία του σχολείου, φωτογραφίες,
- το ημερολόγιο του σχολείου,
- γραπτές εργασίες και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών: εκθέσεις, διαγωνίσματα, ατομικές ή ομαδικές εργασίες, μαθητική εφημερίδα.

Είναι σημαντικό να διατυπώσουμε μέσα στην ομάδα εργασίας τα σχετικά ερωτήματα τα οποία αφορούν θέματα που μας ενδιαφέρουν, πριν αρχίσουμε να μελετάμε τα κείμενα. Τέτοια ερωτήματα θα μπορούσε να είναι:

- Πώς φωτίζουν τα κείμενα την τρέχουσα κατάσταση;
- Τι φαίνεται να έχει αλλάξει μέσα από τα κείμενα;
- Τι δε μας λένε τα κείμενα;

Όταν αναλύουμε το περιεχόμενο των κειμένων, μπορεί να χρειαστεί να σκεφτούμε ποιά κατηγοριοποίηση των δεδομένων τους θα μας βοηθήσουν να τα ερμηνεύσουμε. Θα ήταν ενδιαφέρον, για παράδειγμα, να μελετήσουμε σε ένα σχολείο τα πρακτικά των συνελεύσεων του συλλόγου διδασκόντων μιας χρονιάς, για να δούμε πώς παίρνονται οι αποφάσεις (π.χ. από μεμονωμένα άτομα ή συναινετικά).

Προσωπικά ημερολόγια

Χρήσιμα στοιχεία είναι πιθανόν να αντληθούν και από προσωπικά ημερολόγια που μπορεί να κρατούν οι συμμετέχοντες, αφού το γράψιμο βοηθά στην εξέλιξη της σκέψης τους, στην ερμηνεία καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και στη διατύπωση νέων υποθέσεων δράσης. Όποιος τηρεί προσωπικό ημερολόγιο σε τακτά χρονικά διαστήματα, στο οποίο καταγράφει συγκεκριμένες κατηγορίες στοιχείων, μπορεί να συνδυάσει σκέψεις, δράσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις και αξίες, προκειμένου να προσδώσει νόημα σε εμπειρίες αναστοχαζόμενος πάνω σ' αυτές κατά τη διαδικασία της τήρησης του ημερολογίου (Andrusyszyn & Davie, 1997). Βέβαια, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι συμμετέχοντες ότι πρόσβαση στο ημερολόγιό τους έχουν μόνο οι ίδιοι, ώστε να αισθάνονται ελεύθεροι να αποτυπώνουν αυθεντικές σκέψεις τους και όχι ό,τι νομίζουν ότι θα ευχαριστούσε όσους θα το διάβαζαν. Συχνά όσοι τηρούν ημερολόγιο μπορούν να συμβουλευούνται ορισμένες προσυμφωνημένες ερωτήσεις, προκειμένου να κάνουν τις αντίστοιχες καταγραφές, χωρίς όμως αυτό να περιορίζει την ελευθερία τους να σημειώνουν ό,τι θέλουν ή θεωρούν αξιόλογο να καταγραφεί.

Παράδειγμα τέτοιων ερωτήσεων –αξόνων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ημερολόγιο που τηρούν μαθητές για τη διερεύνηση του δείκτη «ποιότητα διδασκαλίας» είναι:

- 1) Γιατί νομίζετε ότι διδάσκεστε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο;
- 2) Ποιες δυσκολίες συναντάτε στο μάθημα αυτό;
- 3) Τι σας αρέσει περισσότερο από το μάθημα αυτό και γιατί;
- 4) Τι έχετε να προτείνετε για να βελτιωθεί η διδασκαλία του;

- *Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση*

Οι τρεις αυτές τεχνικές συλλογής δεδομένων μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως γενικά διαγνωστικά εργαλεία για την αναγνώριση, τη συνειδητοποίηση και τη βελτίωση πτυχών της διδασκαλίας και της σχολικής ζωής συνολικά. Μπορούν να φωτίσουν, για παράδειγμα, τις αλληλοδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους μαθητές ή ανάμεσα στον διδάσκοντα και έναν συγκεκριμένο μαθητή ή ανάμεσα στους μαθητές.

Και οι τρεις αυτές τεχνικές όμως θέτουν σοβαρά ζητήματα δεοντολογίας. Είναι απαραίτητο όλοι οι συμμετέχοντες στην αξιολόγηση να γνωρίζουν γιατί, πότε και πώς γίνονται μαγνητοφωνήσεις, βιντεοσκοπήσεις ή φωτογραφήσεις και να συμφωνούν. Συχνά μάλιστα παρατηρείται ένα δυσάρεστο αρχικό συναίσθημα σε όσους πληροφορούνται ότι η διαδικασία στην οποία συμμετέχουν μαγνητοφωνείται ή βιντεοσκοπείται ή φωτογραφίζεται. Ωστόσο, το αρχικό αυτό συναίσθημα γρήγορα μπορεί να ξεπεραστεί μέσω της εξοικείωσής τους με την τεχνική, καθώς και μέσω της ενεργής ανάμειξής τους στην ερευνητική διαδικασία (Hopkins, 1985).

Μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές μια φωτογραφική μηχανή ή μια βιντεοκάμερα τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία αξιολόγησης, προκειμένου να διερευνήσουν το σχολείο τους ως «οργανισμό που μαθαίνει», δηλαδή ως οργανισμό του οποίου τα μέλη αναζητούν συνεχώς νέους δημιουργικούς τρόπους σκέψης και δράσης, ώστε να πετύχουν τους στόχους τους. Οι εικόνες που θα παραγάγουν οι μαθητές είναι φορείς ενός νοήματος διαφορετικού από εκείνο που θα εξέφραζαν λεκτικά. Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους και να ασκηθούν στις συναινετικές διαδικασίες, προκειμένου να επιλέξουν τις εικόνες που αξίζει να καταγραφούν, δημιουργώντας έτσι μικρές κοινότητες ερευνητών δράσης, οι οποίοι θα μελετήσουν τη σχολική καθημερινότητα από μια διαφορετική οπτική γωνία (MacBeath κ.ά., 2005: 255).

Ο κατάλογος των εργαλείων βέβαια δε σταματά εδώ. Μπορεί να περιλάβει και πολλά άλλα εργαλεία εκπαιδευτικής έρευνας, όπως διάφορες μετρήσεις, χρήσεις εικόνων και ζωγραφιών, κοινωνιομετρικές τεχνικές κ.ά. Είναι αυτονόητο φυσικά ότι κατά τη διερεύνηση ενός δείκτη ποιότητας μπορούν (και πρέπει) να χρησιμοποιηθούν διάφορα εργαλεία συνδυαστικά και όχι μόνο ένα. Έτσι, για παράδειγμα, αν κατά τη διερεύνηση του δείκτη «σχέσεις σχολείου – γονέων» έχουμε θέσει το κριτήριο ποιότητας «οι γονείς αισθάνονται στο σχολείο ευπρόσδεκτοι και σεβαστοί», μπορούμε να συλλέξουμε δεδομένα από επισκόπηση που αφορούν τον αριθμό των γονέων που επισκέπτονται το σχολείο ή χρησιμοποιούν χώρους του σχολείου για διάφορες εκδηλώσεις, δεδομένα από ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγγράφων που απευθύνονται στους γονείς, δεδομένα από τη μαγνητοφώνηση προσωπικής συνομιλίας γονέων και εκπαιδευτικών ή του διευθυντή του σχολείου, δεδομένα από συνεντεύξεις με γονείς και δεδομένα από ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Ο MacBeath (2001: 175–212) μας δίνει πληθώρα τέτοιων παραδειγμάτων διερεύνησης δεικτών μέσα από τη συνδυαστική χρήση πολλών εργαλείων.

Παρά τις δυσκολίες ενός εγχειρήματος εσωτερικής αξιολόγησης, η ευρωπαϊκή εμπειρία διδάσκει ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ανάπτυξη τέτοιων δημοκρατικών μοντέλων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ώστε να παραχωρηθούν περισσότερες αρμοδιότητες στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς τους. Το μοντέλο του σχολείου που «μιλά για τον εαυτό του» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη των δικτύων ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης μπορούν να οδηγηθούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι διαδικασίες αυτές θα τους δώσουν

επικοινωνιακή και συστηματική ανατροφοδότηση, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις ανάγκες τους και μάλιστα μέσα στο συγκείμενο της δικής τους σχολικής μονάδας. Έτσι, διασφαλίζεται η σύζευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ως ατόμων, με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής μονάδας στην οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται. Καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν, αλλά και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αισθάνονται περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί και σταδιακά διευρύνουν τον επαγγελματισμό τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

4.3. Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Σε πολλές χώρες της Ε.Ε. κατά τη δεκαετία που διανύουμε εκδηλώνονται προσπάθειες συνδυασμού της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία βέβαια μετασχηματίζεται σταδιακά –σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα– σε ένα σύστημα υποστήριξης της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων στις χώρες της Ε.Ε. όπου εφαρμόζεται. Δύο πάντως είναι οι βασικές τάσεις. Η μία ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις από την αξιολόγηση των σχολείων και στοχεύει στο να τα βοηθήσει να γίνουν κέντρα ποιότητας, προσφέροντάς τους βοήθεια στο εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης που αναλαμβάνουν. Η δεύτερη τάση όμως στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο κάθε σχολείο ευθυγραμμίζεται με κριτήρια που έχουν θέσει άλλοι γι' αυτό (Eurydice, 2004).

Στις χώρες που υιοθετούν την πρώτη τάση η αξιολόγηση ακολουθεί, ολοένα και περισσότερο, ορισμένες βασικές αρχές (MacBeath, 2001: 218 –219):

- Οι στόχοι, οι διαδικασίες και τα κριτήρια της εξωτερικής αξιολόγησης συζητιούνται και γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης με το σχολείο.
- Υπάρχει ένα πρωτόκολλο συμπεριφοράς, διαπροσωπικών σχέσεων και επαγγελματικού σεβασμού το οποίο έχει συμφωνηθεί μετά από συζήτηση μεταξύ των εξωτερικών αξιολογητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου.
- Οι ομάδες αξιολόγησης αποτελούνται τόσο από άτομα που γνωρίζουν το σχολείο όσο και από άλλους που δεν είχαν προηγουμένως καμία σχέση μαζί του.
- Το σχολείο εμπιστεύεται την ικανότητα και την αξιοπιστία των ομάδων αξιολόγησης.
- Οι ομάδες αξιολόγησης είναι υπεύθυνες απέναντι στο σχολείο για την ποιότητα της δουλειάς τους.
- Οι αρμοδιότητες για την αξιολόγηση του σχολείου κατανέμονται με σωστό τρόπο ανάμεσα στις ομάδες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.
- Η ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης αφιερώνει χρόνο, για να γνωρίσει το σχολείο και τα μέλη του, προτού προβεί σε επιθεώρηση και αξιολόγηση.
- Στο επίκεντρο της εξωτερικής αξιολόγησης βρίσκεται κυρίως η ποιότητα της προσπάθειας του ίδιου του σχολείου να βελτιωθεί και να ανταποκριθεί στις αλλαγές.

Η αυστραλέζικη πρακτική της ανάμειξης σε ομάδα αξιολόγησης κατά 50% μελών του σχολείου και κατά 50% ατόμων έξω από αυτό αποτελεί έναν τρόπο επίτευξης μιας σωστής ισορροπίας.

4.4. Σχέσεις μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να πά-
ρει –σύμφωνα με τον Alvik (1997)– τρεις μορφές:

- α. *Παράλληλη μορφή.* Το σχολείο και η εξωτερική ομάδα αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα μπορούν να αντιπαραβάλουν τα αποτελέσματα της καθεμιάς και να εξάγουν συμπεράσματα.
- β. *Διαδοχική μορφή.* Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ως βάση για τη δική της αξιολόγηση. Μπορεί βεβαίως να γίνει και το αντίστροφο: να δουλέψει πρώτα η ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης και να καταθέσει στο σχολείο τα πορίσματα της αξιολόγησής της, ώστε αυτά να τα χρησιμοποιήσει στη συνέχεια για τη δική του αξιολόγηση.
- γ. *Συνεργατική μορφή.* Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που τους ωθούν στην αξιολόγηση, όπως και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα.

Αν και η κατηγοριοποίηση του Alvik δε συνεπάγεται οπωσδήποτε μια εξέλιξη από τη μια μορφή στην άλλη, τα στοιχεία της σχολικής ανάπτυξης δείχνουν ότι, καθώς ένα σχολικό σύστημα ωριμάζει, ακολουθεί μια προοδευτική πορεία από την επιθεώρηση, μέσω μιας παράλληλης αξιολόγησης, προς ένα διαδοχικό και συνεργατικό μοντέλο. Χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η Σκωτία, η οποία τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια πέρασε από τον επιθεωρητισμό στο παράλληλο μοντέλο αξιολόγησης κι από εκεί στο διαδοχικό, με προοπτική υιοθέτησης ενός γνήσιου συνεργατικού μοντέλου (MacBeath, 2001: 73).

Εξετάζοντας τις χώρες της Ε.Ε. στις οποίες η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνυπάρχουν και παρακολουθώντας τι συμβαίνει στην πράξη, παρατηρούμε ότι διαμορφώνεται η παρακάτω τυπολογία (Eurydice, 2004: 43):

1. Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση αποτελούν ανεξάρτητες διαδικασίες.

Η εξωτερική αξιολόγηση δε λαμβάνει υπόψη της τα συμπεράσματα που διαμορφώθηκαν κατά την εσωτερική αξιολόγηση – και το αντίστροφο.

Στην περίπτωση αυτή υπάρχουν δύο πιθανά σενάρια:

- α) Οι δύο αξιολογήσεις διενεργούνται παράλληλα και φτάνουν σε ανεξάρτητα συμπεράσματα.
- β) Έχουν το ίδιο επίκεντρο αλλά διαφορετικούς στόχους και διενεργούνται συμπληρωματικά η μια στην άλλη.

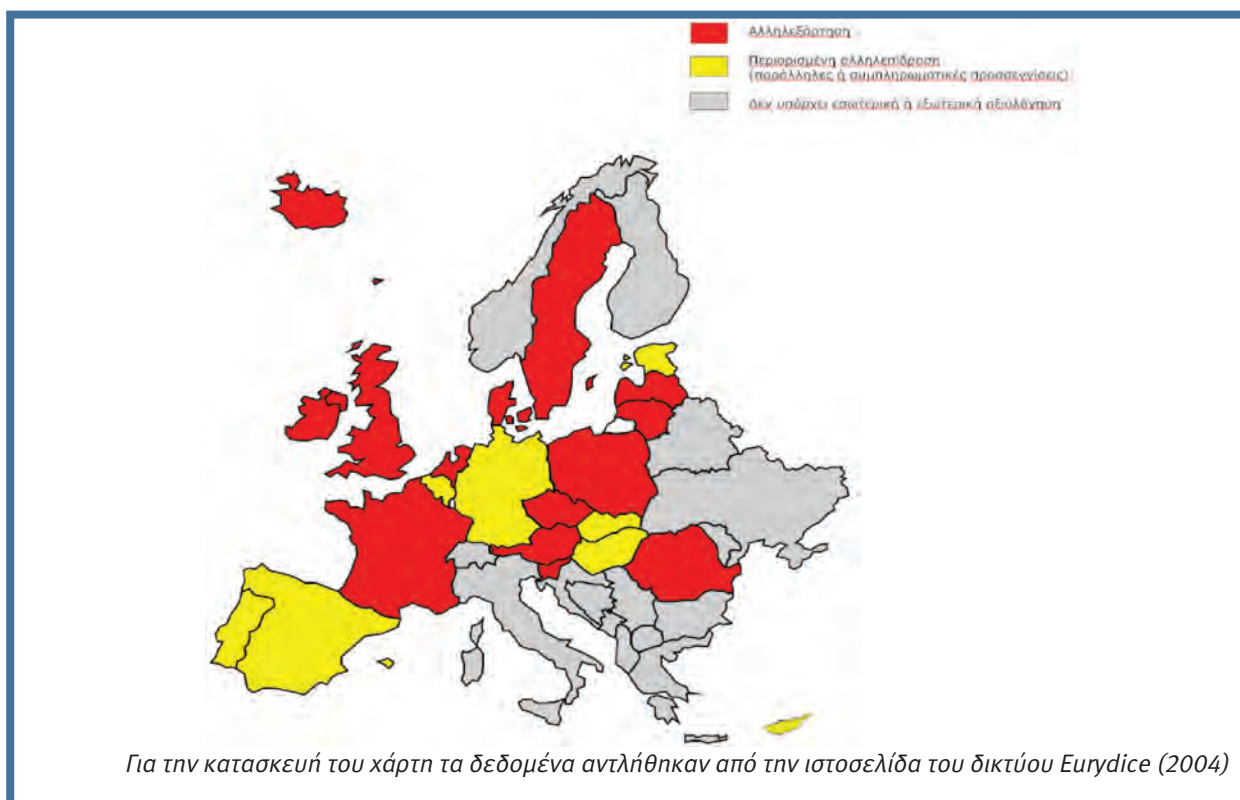
2. Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση αλληλεξαρτώνται.

Η εξωτερική αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη της τα συμπεράσματα που διαμορφώθηκαν κατά την εσωτερική αξιολόγηση – και το αντίστροφο.

Στην περίπτωση αυτή υπάρχουν δύο πιθανά σενάρια:

- α) Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται εν μέρει στα συμπεράσματα που διαμορφώθηκαν κατά την εσωτερική αξιολόγηση – ή το αντίστροφο.
- β) Η εξωτερική αξιολόγηση εστιάζεται στην παρακολούθηση της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης.

Ο χάρτης που ακολουθεί δείχνει τις χώρες της Ε.Ε. σε σχέση με αυτή την τυπολογία. Φαίνεται ότι η πιο συνηθισμένη κατάσταση είναι αυτή της αλληλεξάρτησης. Ανεξάρτητες διαδικασίες εφαρμόζουν χώρες στις οποίες η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί καινούρια προσέγγιση, που πρόσφατα έχει αρχίσει να υιοθετείται.



Σύμφωνα με τον Nevo (2001), η γόνιμη σύζευξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Ωστόσο, παρά τα προσδοκώμενα οφέλη και τις προσπάθειες που γίνονται σε αρκετές χώρες της Ε.Ε., είναι γεγονός ότι ακόμα και στις μέρες μας δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο συνδυασμός αυτός σε μια δημοκρατική, γόνιμη και συνεργατική μορφή αποτελεί κοινή πρακτική για τα περισσότερα κράτη – μέλη της Ε.Ε. Σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα η καταγραφή της ποιότητας κάθε σχολικής μονάδας γίνεται μόνο από την εξωτερική επιθεώρηση, ενώ σε μερικά άλλα δεν υπάρχει εξωτερικός φορέας και η εγγύηση της ποιότητας ανήκει στη δικαιοδοσία του ίδιου του σχολείου. Το σημείο ισορροπίας των δύο συστημάτων βρίσκεται κάπου ενδιάμεσα. Το πού ακριβώς εντοπίζεται διαφέρει από τη μια χώρα στην άλλη και από το ένα κοινωνικό πλαίσιο στο άλλο. Η εξεύρεση του σημείου αυτού είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση (MacBeath, 2001: 23).

Πάντως, το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται σίγουρα από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποκέντρωση σημαίνει εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων στα χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Τη μεγαλύτερη αυτονομία την έχουν τα σχολεία στην Ολλανδία και στη Μεγάλη Βρετανία. Επίσης, στο Βέλγιο (στη φλαμανδική κοινότητα), στη Δα-

νία, στη Φινλανδία και στη Σουηδία οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τα ίδια τα σχολεία. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις σκανδιναβικές χώρες η σχολική μονάδα έχει την πρωτοβουλία καταρτισμού του ετήσιου προγραμματισμού της και του δικού της μοναδικού σχεδίου δράσης, φυσικά μέσα στο γενικότερο περίγραμμα των στόχων που ορίζει ο κεντρικός εκπαιδευτικός φορέας (Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2005).

Η τάση για αποκέντρωση συνοδεύεται από τη διαπίστωση ότι οι άνθρωποι που επηρεάζονται περισσότερο από μια απόφαση θα πρέπει να έχουν λόγο στη λήψη της απόφασης αυτής. Η αποκέντρωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δοθεί δύναμη σε παράγοντες της εκπαίδευσης που δεν έχουν την παραμικρή εξουσία (π.χ. μαθητές), αναθέτοντάς τους την ευθύνη να ορίσουν οι ίδιοι το πώς εννοούν την ποιότητα στην εκπαίδευση και καθιστώντας τους μέτοχους του εκπαιδευτικού συστήματος σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα τα σχολεία αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία, αλλά και περισσότερες ευθύνες, συνθήκη που τα υποχρεώνει να λογοδοτούν για τις επιδόσεις τους. Δεδομένου ότι είναι κρατική ευθύνη η εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στην ποιοτική εκπαίδευση, το κράτος πρέπει να είναι βέβαιο ότι ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται σε όλα τα επίπεδα. Για να υλοποιηθεί ο στόχος αυτός, απαιτείται έλεγχος του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την εξωτερική αξιολόγηση στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Η αξιολόγηση της ποιότητας σε επίπεδο σχολείου είναι ένας στρατηγικός μηχανισμός που μπορεί να δώσει πληροφορίες στις κυβερνήσεις για τις ανάγκες των σχολείων και ταυτόχρονα να βοηθήσει τα ίδια τα σχολεία να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους και να διαχειριστούν τις δυνατότητες που τους δίνει η αποκέντρωση (MacBeath κ.ά., 2005: 151 –153).

Επίσης, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι τα σχολεία μπορούν να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν μέσα από διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, όχι όμως χωρίς εξωτερική υποστήριξη από επαγγελματικούς φορείς, ερευνητικά κέντρα ή πανεπιστήμια. Τα σχολεία χρειάζονται συστήματα που προσφέρουν υποστήριξη και ευνοούν την ανάπτυξη προκλήσεων. Χρειάζονται συστήματα των οποίων ο πρωταρχικός σκοπός θα είναι να τα βοηθήσουν στη δημιουργία καλών πρακτικών, ενώ παράλληλα θα τα βοηθούν να μαθαίνουν από τις δικές τους εμπειρίες και τις εμπειρίες άλλων σχολείων. Τα σχολεία έχουν ανάγκη από καλά ενημερωμένους και ευαισθητοποιημένους συμβούλους (MacBeath, 2001: 141). Οι σύμβουλοι αυτοί μπορούν να αναλάβουν την υποστήριξη της εσωτερικής αξιολόγησης και τη διενέργεια εξωτερικής αξιολόγησης, προσφέροντας επιπλέον στοιχεία στο σχολείο και μάλιστα από άλλη οπτική γωνία. Κι εδώ όμως η εξεύρεση ισορροπίας είναι πολύ σημαντική, αλλά δύσκολη. Η υποστήριξη μπορεί να μεταβληθεί πολύ εύκολα σε πίεση που επιβάλλεται από εξωτερικούς φορείς στο σχολείο.

Ενώ λοιπόν ο επιτυχημένος και μακροχρόνιος συνδυασμός της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης μοιάζει ζωτικής σημασίας στόχος για τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών, ταυτόχρονα δείχνει ότι ένας τέτοιος στόχος δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Οι ισορροπίες είναι πολύ λεπτές και τα σημεία ισορροπίας ευμετάβλητα. Η επιλογή και η εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης είναι πάντα μια διαδικασία που έχει «πολιτικές» προεκτάσεις, ενέχοντας μια υπόρρητη (και άλλες φορές ρητή) σχέση ισχύος. Υπάρχει πάντα το ερώτημα «ποιος αποφασίζει;»: για παράδειγμα, ποιος ορίζει τα κριτήρια ποιότητας με βάση τα οποία θα γίνει η αξιολόγηση ή σε ποιον ανήκουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης; Επίσης, η συλλογή και η επεξεργασία πληροφοριών για την εσωτερική αξιολόγηση αποτελούν πάντα ένα είδος

παρέμβασης και συνεπώς επηρεάζουν τους ανθρώπους και την κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Γι' αυτόν τον λόγο και η εφαρμογή μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης δεν αποτελεί απλώς διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας (π.χ. συλλογής δεδομένων ή παρουσίασής τους), συνθήκη συνήθη για μορφές εξωτερικής αξιολόγησης, αλλά μια συνεχή διαδικασία ερμηνείας και διαπραγμάτευσης (Schratz, 1997: 17).

Ωστόσο, η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας και τους εξωτερικούς αξιολογητές ίσως να μην είναι πια τόσο δύσκολη όσο μοιάζει, λόγω της ευρωπαϊκής εμπειρίας που έχει αρχίσει να σωρεύεται. Οι εξωτερικοί αξιολογητές θα πρέπει να είναι πρόσωπα όχι άμεσα αναμειγμένα με τη σχολική μονάδα, ώστε να μπορούν να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία και να υποβάλλουν βελτιωτικές εισηγήσεις. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να διαθέτουν τη σχετική τεχνογνωσία, για να στηρίζουν και να συντονίζουν διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Πάνω από όλα όμως απαιτείται να έχουν διάθεση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε ισότιμη βάση και να προσεγγίζουν τη σχολική μονάδα και τα μέλη της με την πρόθεση όχι να ελέγξουν και να επιβάλουν ποινές, αλλά να βελτιώσουν την ποιότητα του έργου που παράγεται. Τον ρόλο αυτό, των εξωτερικών συνεργατών δηλαδή, μπορούν να παίξουν ερευνητές από ποικίλα ερευνητικά κέντρα της χώρας και ειδικοί καταρτισμένοι σχολικοί σύμβουλοι.



5^ο Κεφάλαιο



Αξιολόγηση
του έργου
του εκπαιδευτικού

5.1. Αρχική εκπαίδευση και επιλογή εκπαιδευτικών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε.

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών παρέχεται γενικά στα πανεπιστήμια. Πρόσφατα, με τη διακήρυξη της Μπολόνια (Ιούνιος 1999) και τη σύνοδο της Λισαβόνας (Μάρτιος 2000), γίνεται προσπάθεια σύγκλισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσον αφορά την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η προσπάθεια αυτή επικεντρώνεται στην παροχή *επιστημονικής εξειδίκευσης* και ταυτόχρονα *επαγγελματικής –παιδαγωγικής κατάρτισης* στους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να διδάξουν στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Σακκά, 2006: 42). Οι σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια των κρατών –μελών της Ε.Ε. παρέχουν στους φοιτητές τους εκπαίδευση πάνω σε δύο βασικούς άξονες: αφενός μαθήματα γενικής εκπαίδευσης, τα οποία αφορούν γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουν στο σχολείο (π.χ. ιστορία, αρχαία ελληνικά, μαθηματικά κτλ.), και αφετέρου μαθήματα θεωρητικής και πρακτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (μαθήματα παιδαγωγικής). Ακολουθούν μάλιστα είτε το παράλληλο (concurrent) είτε το διαδοχικό (consecutive) μοντέλο. Αν ακολουθούν το παράλληλο μοντέλο (συνήθως τετραετούς φοίτησης), προσφέρουν σε ισόρροπη αναλογία μαθήματα επιστημονικής ειδικότητας και μαθήματα επαγγελματικής –παιδαγωγικής εκπαίδευσης. Αν ακολουθούν το διαδοχικό μοντέλο (συνήθως η φοίτηση διαρκεί 3 + 1 ή 2 χρόνια), παρέχουν τα μαθήματα του επιστημονικού πεδίου στην πρώτη φάση (των τριών ετών), ενώ στη δεύτερη φάση παρέχουν την επαγγελματική –παιδαγωγική εκπαίδευση (Eurydice, 2002: 1 –40).

Στις χώρες της Ε.Ε. επικρατεί το παράλληλο μοντέλο, το οποίο μοιάζει να ακολουθεί και η Ελλάδα. Ωστόσο, στις καθηγητικές σχολές των ελληνικών πανεπιστημίων η επαγγελματική –παιδαγωγική εκπαίδευση των φοιτητών είναι περιορισμένη. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη σχετική ταξινόμηση του δικτύου «Ευρυδική» γίνεται ειδική αναφορά στην Ελλάδα, όπου τονίζεται ότι στις καθηγητικές σχολές της παρέχεται μόνο «γενική εκπαίδευση». Το αν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μαθήματα επαγγελματικής προετοιμασίας ή όχι εξαρτάται από το τμήμα φοίτησής τους και η παρακολούθηση αυτών των μαθημάτων δεν είναι πάντα υποχρεωτική (Eurydice, 2002: 24).

Στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ε.Ε., εκτός από τη μέριμνα για την ισόρροπη αναλογία ανάμεσα στα μαθήματα που αφορούν γνωστικά αντικείμενα και στα παιδαγωγικά μαθήματα, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην πρακτική άσκηση των φοιτητών. Στην Ελλάδα παρατηρείται σοβαρό έλλειμμα στο θέμα αυτό στις καθηγητικές και πάλι σχολές (Φρυδάκη, 2001: 256), ενώ η κατάσταση στα Παιδαγωγικά Τμήματα είναι σαφώς καλύτερη. Η αδυναμία συνδυασμού θεωρίας και πράξης στον χώρο του πανεπιστημίου και η συνακόλουθη έμφαση στη θεωρία (Παπακωνσταντίνου κ.ά., 1998: 448), όπως και η έλλειψη συσχετίσεων και συνδέσεων ανάμεσα στα ακαδημαϊκού περιεχομένου αντικείμενα και στα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής αποτελούν κάποιες από τις αιτίες της δυσλειτουργίας που παρατηρείται στην πρακτική άσκηση των φοιτητών –υποψήφιων καθηγητών στη χώρα μας (Λιακοπούλου, 2004). Αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας αυτής είναι ένα αίσθημα αμηχανίας και ανασφάλειας που έρευνες δείχνουν ότι διακατέχει τους φοιτητές καθηγητικών σχολών όσον αφορά την επάρκειά τους στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μελλοντικού τους επαγγέλματος στο σχολείο (Σπανός, 2005? Σπανός, 2001? Τσάφος, 2007). Λύσεις στα προβλήματα που προκαλούνται μπορούν να προκύψουν από την ουσιαστική συνεργασία των πανεπιστη-

μίων με τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ίσως μετά και από έκδοση σχετικής υπουργικής απόφασης από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., εφόσον μάλιστα ανάλογες υπουργικές αποφάσεις έχουν εκδοθεί για τη συνεργασία των Παιδαγωγικών Τμημάτων με Δημοτικά Σχολεία της χώρας. Η συνεργασία αυτή είναι απαραίτητη συνθήκη όχι μόνο για την αποτελεσματική λειτουργία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, αλλά και –ως πηγή ανατροφοδότησης– για ενδεχόμενες προσαρμογές του συνολικού προγράμματος της αρχικής εκπαίδευσης των φοιτητών.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την πρόσληψή τους στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στις διάφορες χώρες της Ε.Ε. οι διαδικασίες ποικίλλουν, συγκλίνουν όμως στην έμφαση που δίνεται σε δεξιότητες του εκπαιδευτικού οι οποίες απορρέουν αφενός από τη γνώση των ακαδημαϊκών αντικειμένων και αφετέρου από την επαρκή παιδαγωγική του εκπαίδευση. Σε κάποιες χώρες απαιτούνται υποχρεωτικές παρακολουθήσεις ειδικών προγραμμάτων και αυστηρές εξετάσεις (Γαλλία, Ιταλία κ.ά.), ενώ σε άλλες απλώς παρακολούθηση σειράς μαθημάτων σεμιναριακού τύπου.

Στην Ελλάδα η πρόταση καθιέρωσης του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (Κασσωτάκης και Κλάδης, 1999) δεν υλοποιήθηκε ποτέ, και έτσι μηχανισμός επιλογής των εκπαιδευτικών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μετά την απόκτηση του πτυχίου του πανεπιστημίου, είναι ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. Ωστόσο, ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π., εξαιτίας της στιγμιαίας φύσης των εξετάσεων και του τύπου των θεμάτων που τίθενται σ' αυτές, έχει συχνά αμφισβητηθεί για το κατά πόσο μπορεί να αξιολογήσει την παιδαγωγική και τη διδακτική επάρκεια των μελλοντικών εκπαιδευτικών (ενδεικτικά βλ. Γουβιάς, 2002? Σακκά, 2006: 55). Άλλωστε, σε κάθε περίπτωση, εξετάσεις πρόσληψης στην εκπαίδευση, όσο αντικειμενικές και δύσκολες κι αν είναι, δεν μπορούν από μόνες τους να αναπληρώσουν τα κενά της βασικής εκπαίδευσης την οποία μπορεί να πάρει κανείς με ένα καλά σχεδιασμένο και εφαρμοσμένο ειδικό πρόγραμμα σπουδών για εκπαιδευτικούς μέσα στο πανεπιστήμιο (Μπαμπινιώτης, 1994: 162 –163).

5.2. Αξιολόγηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ουσιαστικός και αναγνωρίζεται ευρέως. Είναι επομένως ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτυχθούν συστήματα που θα διασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Απαιτούνται δηλαδή σαφείς διαδικασίες με τις οποίες θα διασφαλίζεται η αξιολόγηση των ιδρυμάτων ή των προγραμμάτων που προσφέρουν αρχική και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

5.2.1. Αξιολόγηση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Στις χώρες της Ε.Ε., όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχεται γενικά στα πανεπιστήμια. Στα δύο τρίτα των χωρών αυτών ισχύουν μόνο οι γενικοί κανονισμοί για την αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, τα ειδικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται, κατά ένα μεγάλο μέρος, στα έγγραφα που χρησιμοποιούνται ως βάση για την αξιολόγηση, επηρεάζουν δηλαδή τις ειδικές φόρμες που συμπληρώνονται για την αξιολόγηση του ιδρύματος που αναλαμβάνει την εκπαίδευση.

ση των εκπαιδευτικών. Στο υπόλοιπο ένα τρίτο όμως των χωρών της Ε.Ε. υπάρχουν κανονισμοί οι οποίοι προορίζονται συγκεκριμένα για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και συχνά αφορούν την επαγγελματική επάρκειά τους (συμπεριλαμβανομένης της πρακτικής άσκησης σε σχολεία κατά την τελική φάση της εκπαίδευσης). Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση των ιδρυμάτων ή των προγραμμάτων που προσφέρουν αρχική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς κρίνονται υποχρεωτικές ή συστήνονται στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. (Eurydice, 2006).

5.2.2. Αξιολόγηση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Σε αρκετές χώρες της Ε.Ε. τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οργανώνονται και υλοποιούνται σε μια πλήρως αποκεντρωμένη βάση και αποτελούν ευθύνη των σχολείων ή των τοπικών αρχών εκπαίδευσης. Οι φορείς που μπορούν να παρέχουν τέτοιου είδους επιμόρφωση ποικίλλουν και περιλαμβάνουν: ιδρύματα ή προγράμματα που ασχολούνται με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δημόσια ή ιδιωτικά κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, εκπαιδευτικές ενώσεις, μη κυβερνητικές οργανώσεις κτλ. Σχεδόν όλες οι χώρες έχουν κανονισμούς για την πιστοποίηση ή/και την αξιολόγηση των φορέων που παρέχουν ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Οι κύριες διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν ανάλυση γραπτών εργασιών επιμόρφωσης ή/και εκθέσεις αυτοαξιολόγησης και επισκέψεις. Η αξιολόγηση εστιάζεται συνήθως στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης, στις μεθόδους διδασκαλίας που προτείνονται, στις δεξιότητες που καλλιεργούνται στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς και στην υλικοτεχνική υποδομή όπου λαμβάνει χώρα η επιμόρφωση. Οι απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για την ποιότητα της επιμόρφωσης λαμβάνεται υπόψη στις μισές περίπου χώρες της Ε.Ε. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την εξωτερική αξιολόγηση μπορούν να έχουν αντίκτυπο στην αναγνώριση και τη χρηματοδότηση των φορέων που παρέχουν επιμόρφωση (Eurydice, 2006).

5.3. Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου: Σκοπιμότητα και προϋποθέσεις

Πέρα από την αξιολόγηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να παίξει η αξιολόγηση του ίδιου του έργου του εκπαιδευτικού. Βέβαια, οι σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις, αλλά και οι πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στις χώρες της Ε.Ε. συνδέουν άμεσα το έργο του εκπαιδευτικού με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Επομένως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και ουσιαστικά περιλαμβάνεται σ' αυτή. Με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» εννοούμε την αξιολόγηση ενός συνολικού πλαισίου που περικλείει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία: εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικές πολιτικές κτλ. Ο όρος αυτός δηλαδή δεν περιορίζεται στην έννοια της αξιολόγησης, για παράδειγμα μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά επεκτείνεται στον καθορισμό της αξίας του εκπαιδευτικού έργου συνολικά.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία. Ο εκπαιδευτικός, όπως και κάθε

άλλος επαγγελματίας, προσφέρει έργο που καθημερινά –τουλάχιστον άτυπα– κρίνεται: από τον εαυτό του, από τους μαθητές του, από τους γονείς των μαθητών, από τους συναδέλφους του. Η ταύτιση της αξιολόγησης του έργου του με τον διοικητικό έλεγχο και τη συνακόλουθη πειθάρχηση σε κανόνες ενοχοποίησε όχι μόνο τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά ακόμα και τη λέξη *αξιολόγηση*. Ωστόσο, μέσα σε ένα άλλο πλαίσιο (θα παρουσιαστεί αναλυτικά παρακάτω: βλ. 5.4 Γ), η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, λειτουργώντας ως μια σημαντική πηγή ανατροφοδότησης για τη διδακτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται και οφείλουν να σκέφτονται πάνω στο έργο τους, πάνω στα αποτελέσματα που έχουν οι διδακτικές τους ενέργειες, με έναν τρόπο συστηματικό και οργανωμένο, προκειμένου να βελτιώνουν διαρκώς το έργο τους, αλλά και να το υποστηρίζουν τεκμηριωμένα.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει ως βασικό σκοπό τη βελτίωση της μάθησης (των διαδικασιών και των επιτευγμάτων της). Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, απαιτούνται δύο προϋποθέσεις: α) η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και β) η επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης (Ingvarson, 2001). Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού. Όταν η αξιολόγηση λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα και μηχανισμό αποδυνάμωσης των ελεγκτικών και πειθαρχικών αρμοδιοτήτων που ενδέχεται να αποκτήσουν φορείς ή άτομα σε ένα ιεραρχικό –πυραμιδικό σύστημα αξιολόγησης.

Είναι απαραίτητο να τονίσουμε αυτή την ενισχυτική και βελτιωτική λειτουργία της αξιολόγησης, επειδή στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς, ακόμα και η αναφορά οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης προκαλεί στους αξιολογούμενους ένταση, άγχος, πίεση και φόβο. Ιδιαίτερα μάλιστα όταν η αξιολόγηση συνδέεται με υπηρεσιακές μεταβολές (π.χ. εξελίξεις, προαγωγές, μισθολογικές αυξήσεις κτλ.) και διενεργείται από εξωτερικούς φορείς, οι εκπαιδευτικοί παντού και πάντα δείχνουν μεγάλες επιφυλάξεις απέναντι στους σκοπούς και στα κίνητρα της αξιολόγησης και εμφανίζουν μεγάλες αντιστάσεις απέναντι στις αξιολογικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται (McLaughlin & Pfeiffer, 1998: 5). Υπό τέτοιες συνθήκες όμως δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμμετάσχει σε μια ουσιαστική διαδικασία αξιολόγησης του έργου του, αφού δεν πρόκειται να κατανοήσει και να παρουσιάσει τις αδυναμίες του, παρ' όλο που η αναγνώριση από τον ίδιο των αδυναμιών του αποτελεί το πρώτο και αναγκαίο βήμα προς τη βελτίωσή του.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει επιτυχώς η αξιολόγηση είναι οι εξής (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983? Wise κ.ά., 1984):

- Οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των στόχων και στην ανάπτυξη των διαδικασιών της αξιολόγησης.
- Να μην επιτρέπεται καμία παρέκκλιση από τον βασικό σκοπό της αξιολόγησης, ο οποίος σε κάθε περίπτωση είναι η βελτίωση.
- Ο κύριος σκοπός (αυτός της βελτίωσης) να επιμερίζεται κάθε φορά σε ειδικούς στόχους, οι οποίοι είναι απαραίτητο να είναι σαφείς και κατανοητοί, ώστε να γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στις αξιολογικές διαδικασίες.
- Οι διαδικασίες να καθορίζονται από τους διατυπωμένους στόχους της αξιολόγησης.
- Στην αξιολόγηση να συνυπολογίζονται οι τοπικές εκπαιδευτικές συνθήκες.

Ένα αξιολογικό πλαίσιο που μπορεί να διασφαλίσει τη βελτιωτική λειτουργία της αξιολόγησης και να ικανοποιήσει τις παραπάνω προϋποθέσεις είναι το πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (βλ. υποκεφάλαιο 4.2). Σ' αυτό το πλαίσιο μπορεί ο εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, να ενδυναμωθεί ως «πρόσωπο» σε ένα περιβάλλον ασφάλειας. Επίσης, αυτό το πλαίσιο του παρέχει τη δυνατότητα να συνδέσει την αξιολόγηση του έργου του με το πολιτισμικό πλαίσιο, τις συνθήκες λειτουργίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, καθώς και τα διαθέσιμα μέσα διεξαγωγής του διδακτικού του έργου.

5.4. Μορφές και διαδικασίες αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού

Έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλοι τρόποι κατηγοριοποίησης, πολλές τυπολογίες μορφών που παίρνουν οι πρακτικές αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Εδώ επιλέγουμε μια τυπολογία που θεωρούμε ότι εκφράζει τα σύγχρονα επιστημονικά ρεύματα μέσα στα οποία διαμορφώνονται οι θέσεις και γίνονται η επιλογή και η διαμόρφωση πρακτικών αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η τυπολογία αυτή διακρίνει τρία μοντέλα αξιολόγησης (Σολομών, 1998):

A. Το μοντέλο των παραδοσιακών και γνωστών στη χώρα μας –αλλά και διεθνώς– αξιολογήσεων που στοχεύουν στον δημόσιο διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών ως ατόμων: επιθεώρηση, άμεση ιεραρχική επιτήρηση/παρατήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιείται συνήθως από άτομα ή από ομάδες επιθεωρητών. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις προηγμένες χώρες του πλανήτη αποτελούσε συνήθη πρακτική αξιολόγησης του εκπαιδευτικού η παρακολούθηση των διδασκαλιών του και άλλων δραστηριοτήτων του μέσα στο σχολείο από κάποιον παράγοντα εκτός σχολείου (Γρόλλιος κ.ά., 2002). Η παρακολούθηση κατέληγε συνήθως σε μία αξιολογική έκθεση, που συντασσόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Το μοντέλο του δημόσιου διοικητικού ελέγχου είναι βέβαια ένα ιεραρχικό μοντέλο αξιολόγησης. Ως τέτοιο, τοποθετεί χαμηλά στην ιεραρχία τους εκπαιδευτικούς και ακόμα χαμηλότερα, φυσικά, τους μαθητές. Βασική απαίτηση του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί η καθυπόταξη εκπαιδευτικών και μαθητών σε ένα πλαίσιο κανόνων και απαγορεύσεων. Αντλεί τη νομιμοποίησή του από τη συλλογιστική της ανάγκης για εξασφάλιση παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, όποιοι κι αν είναι, όπου κι αν βρίσκονται. Κάθε εκπαιδευτικός και κάθε σχολείο επιθεωρούνται, ώστε να υπάρχει η βεβαιότητα ότι σε όλους τους μαθητές της χώρας παρέχεται ουσιαστικά η ίδια εκπαίδευση. Αυτές οι περίφημες «ίσες ευκαιρίες» όμως είναι μια επινόηση για την κάλυψη ανισοτήτων κάτω από έναν δημοκρατικό μανδύα. Τα τοπικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά κάθε περιοχής, οι ιδιαιτερότητες των μαθητικών πληθυσμών, η ξεχωριστή φυσιογνωμία κάθε σχολικής μονάδας και η διαφορετική συγκρότηση κάθε εκπαιδευτικού (σπουδές, εμπειρία, προσωπικά διαβάσματα, επιμόρφωση, εκπαιδευτικά οράματα), όλα παραβλέπονται στο όνομα των «ίσων ευκαιριών», της πλήρους δηλαδή εξομοίωσης όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης, που ισοδυναμεί μάλλον με ισοπέδωση και ως τέτοια γεννά πολλά ερωτηματικά για τη δημοκρατικότητά της.

Το μοντέλο αυτό, πρώτο στην ιστορία του μαζικού σχολείου, αλλού έχει εκλείψει (όπως στην Ελλάδα από το 1982) και αλλού έχει ριζικά μετασχηματιστεί ως προς τα εργαλεία, αλλά όχι αναγκαστικά και ως προς τη βασική λογική του.

Β. Το μοντέλο του λεγόμενου αντικειμενικού, «επιστημονικού» ή λογιστικού απολογισμού, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση πραγματοποιείται από κεντρικούς οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης με τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και –σπανιότερα– με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς. Το μοντέλο αυτό αντλεί τη νομιμότητά του από τη λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή». Οι υποτιθέμενοι αποδέκτες της αξιολόγησης είναι πρώτα και κύρια οι γονείς «ως καταναλωτές». Ρητός σκοπός του μοντέλου είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους μέσα από πληροφόρηση και ελεύθερη επιλογή. Στις χώρες του εξωτερικού, όπου εφαρμόζεται το μοντέλο αυτό, δείκτης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας θεωρείται η επίδοση των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ.

Αυτά τα τεστ σχεδιάζονται έτσι, ώστε να επιτρέπουν τις συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών από διάφορα σχολεία και περιοχές της χώρας πάνω στις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν, χωρίς όμως να συνυπολογίζεται ότι η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται καθοριστικά από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στο οποίο αυτοί μεγαλώνουν. Άλλωστε τέτοια τεστ αδυνατούν συχνά να μετρήσουν τα πιο σημαντικά πράγματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τις σύνθετες δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές (Porham, 1998). Προβλήματα επίσης προκαλούνται στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς «κακής απόδοσης», κακής δηλαδή λογιστικής σχέσης ανάμεσα στη χρηματοδότηση που τους δίνεται και στα αποτελέσματα που φέρνουν. Τι θα γίνει μ' αυτούς; Πώς θα βελτιωθούν; Επιπλέον, η ερμηνεία των όποιων αποτελεσμάτων μιας τέτοιας αξιολόγησης είναι προβληματική, όπως και η κατανόηση των παραγόντων που τα επηρεάζουν.

Το μοντέλο του λογιστικού απολογισμού συνδυάζεται συχνά με το προηγούμενο, αυτό του δημοσίου διοικητικού ελέγχου. Και τα δύο αυτά μοντέλα μάλιστα τείνουν όλο και περισσότερο να χρησιμοποιούν τα ίδια αντικειμενικά εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση που επιχειρούν. Παράλληλα όμως χρησιμοποιούν και κατάλληλα αναπλαισιωμένες τεχνικές από το φάσμα των ποιοτικών μεθόδων έρευνας: παρατήρηση, συνέντευξη, βιογραφικές μεθόδους κτλ. Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει ο κίνδυνος ελεγκτικά συστήματα αξιολόγησης (όπως αυτά που αναφέραμε) να ενδυσθούν δημοκρατικό μανδύα, προκειμένου να αποσπάσουν όσο περισσότερα στοιχεία μπορούν από τους εκπαιδευτικούς. Τότε έχουμε να κάνουμε με μια επικίνδυνη μορφή κρατικού ελέγχου, που εκμεταλλεύεται ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, όχι για να διερευνήσει και να βελτιώσει μια εκπαιδευτική κατάσταση, αλλά για να την ελέγξει και να τη χειραγωγήσει.

Και τα δύο μοντέλα που παρουσιάστηκαν παραπάνω υλοποιούνται μέσω διαδικασιών συνολικής αξιολόγησης που στηρίζονται –όσο το δυνατόν περισσότερο– σε αντικειμενικές μετρήσεις και εστιάζονται κυρίως στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως κριτήριο αναφοράς έχουν τον «αποτελεσματικό» δάσκαλο, τον εκπαιδευτικό «διεκπεραιωτή» των εντολών, των κανόνων και των επιβολών που έρχονται από όργανα ιεραρχικά ανώτερα από το σχολείο. Ωστόσο, τα τελευταία είκοσι χρόνια και στη βιβλιογραφία και στη διεθνή πρακτική παρατηρούμε ότι γίνονται όλο και περισσότερες αναφορές σε προοδευτικότερες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση, οι οποίες θέτουν τον εκπαιδευτικό σε μια πιο ενεργητική θέση.

Γ. Το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, του οποίου η ρητή προτεραιότητα δεν είναι η διαδικασία του ελέγχου, αλλά η διαδικασία της επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα της «θεραπείας των αδυναμιών» που εντοπίζονται από τα ίδια τα σχολεία. Πρόσφατα η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέ-

θηκε πολύ στενά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τοποθετήθηκε σε ένα κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς. Έτσι, οι όροι που συναρτώνται μ' αυτήν είναι συχνά όροι όπως «κριτική συνειδητοποίηση», «ενδυνάμωση», «ποιοτική ανάπτυξη», «αυτενέργεια», «αυτονομία», «αλλαγή» και «βελτίωση» (Altrichter & Specht, 1998).

Από το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών απορρέουν πια εναλλακτικοί τρόποι διαμορφωτικής αξιολόγησης που στηρίζονται στις εξής αρχές:

- Ανάπτυξη συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους του.
- Άμεση, προσωπική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες αξιολόγησής του.
- Ανάλυση πρωτοβουλίας, δράσης και προσωπικής ευθύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης.

Με μεγάλη έμφαση πια προτείνεται σε χώρες της Ε.Ε. αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μέσω ανάμειξης του ίδιου του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες έρευνας – δράσης (περισσότερα για την έρευνα – δράση βλ. υποκεφάλαιο 3.4). Η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού ως υποκειμένου της έρευνας, η επικοινωνιακή ετοιμότητα και ο αναστοχασμός αποτελούν στοιχεία σύνδεσης της έρευνας – δράσης με εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που αποσκοπούν πρώτα και κύρια στην επαγγελματική ανάπτυξή του. Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακό και αναστοχαστικό (απαραίτητα στοιχεία της έρευνας – δράσης) επιχειρεί αξιολόγηση (του μαθητή, του εαυτού του, των διαδικασιών διδασκαλίας – μάθησης, του Αναλυτικού Προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων, του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα) η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές του και με όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω προσωπικών ερμηνειών και νοηματοδοτήσεων. Παράλληλα, ερμηνεύει στοχαστικά την πρακτική του και τις πρακτικές των άλλων συμμετεχόντων και βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, προκειμένου να επανακαθορίσει τους στόχους του σε σχέση με την πραγματική κατάσταση (Carr & Kemmis, 1997).

Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία που επιχειρεί να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει όλους τους παράγοντες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του όποιου αποτελέσματος μέσα στην τάξη και το σχολείο. Στις ερμηνείες που επιχειρείται να δοθούν διερευνάται και η πιθανότητα της προσωπικής ευθύνης του εκπαιδευτικού για την αποτυχία του μαθητή να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Κατά τη συνεκτίμηση των παραγόντων της αποτυχίας γίνεται και ο επανακαθορισμός των στόχων της διδασκαλίας. Τις ερμηνείες που επιχειρεί να δώσει ο εκπαιδευτικός στηρίζει όχι μόνο στις υποκειμενικές του αντιλήψεις, αλλά κυρίως στην επιστημονική (παιδαγωγική – διδακτική) και κοινωνιολογική του θεωρία. Ταυτόχρονα, μέσα από την έρευνα – δράση επιδιώκει την κριτική κατανόηση των διαστρεβλωμένων αυτοαντιλήψεων και των κοινωνικών παραγόντων που τις προκαλούν, καθώς και την ανάληψη δράσης για την υπέρβαση των περιορισμών αυτών. Η διδασκαλία αρθρώνεται γύρω από την επιλογή «δοκιμαστικών» ή «πειραματικών» στρατηγικών δράσης και την κριτική διερεύνηση των αποτελεσμάτων τους με σκοπό τη βελτίωση της πράξης. Έτσι, μέσω της αξιολόγησης των μαθησιακών διαδικασιών συναξιολογούνται οι στρατηγικές δράσης που έχουν επιλεγεί και εφαρμόζονται πειραματικά από τους εκπαιδευτικούς, όπως και οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προτείνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω της συμμετοχής του σε ομάδα συναδέλφων του εκπαιδευτικών (teacher evaluation by peers) (Bowman, 1999). Μια τέτοια πρόταση στηρίζεται στις ακόλουθες παραδοχές:

- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της (τη βελτίωση των παραγόντων της εκπαίδευσης), αν στηρίζεται στον αυτο-στοχασμό και στην ανατροφοδότηση που μπορεί να πάρει ο εκπαιδευτικός από την ερευνητική ομάδα. Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001) έχει περισσότερες πιθανότητες να αλλάξει συμπεριφορά από ό,τι αν διάβαζε τις αξιολογικές εκθέσεις που γράφει γι' αυτόν κάποιος άλλος, ο οποίος τον αφήνει ουσιαστικά έξω από την αξιολογική διαδικασία.
- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της, αν συντελείται σε ένα πλαίσιο επιμορφωτικό για τον εκπαιδευτικό, σε μια ομάδα συναδέλφων που παρέχει ένα περιβάλλον υποστήριξης, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός δε νιώθει ότι απειλείται, αλλά ότι μαθαίνει και διαρκώς βελτιώνεται (Barkley & Cohn, 1999).
- Οι εκπαιδευτικοί –ερευνητές εκτιμούν το γεγονός ότι τους ανατίθενται καθήκοντα (αξιολόγησης και επιμόρφωσης) που υπερβαίνουν τα παραδοσιακά διδακτικά καθήκοντά τους. Συνειδητοποιούν ότι αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της έρευνας ως επαγγελματίες που αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τους εαυτούς τους και τους συναδέλφους τους να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Bowman, 1999).

Το βασικό όφελος από τέτοιες διαδικασίες αξιολόγησης συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση αυτή επιτυγχάνεται καθώς οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε διαδικασίες αναγνώρισης της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας της δουλειάς τους: μοιράζονται κοινή πρακτική γνώση, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές, στοχάζονται πάνω σ' αυτές και τις κάνουν σαφείς σε όλους, προκειμένου να τις δοκιμάσουν κι αυτοί (Peterson, 2000: 123).

Επιπλέον, έχουν διατυπωθεί προτάσεις για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω ατομικού φακέλου υλικού (portfolio) και του συνακόλουθου πλάνου επαγγελματικής ανάπτυξης που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μετατρέποντας τις αδυναμίες που εντοπίζονται από την αξιολογική διαδικασία σε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης για το μέλλον (Barkley & Cohn, 1999). Ο ατομικός φάκελος διαμορφώνεται μέσω μεθοδικής συγκέντρωσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του απαραίτητου υλικού που του επιτρέπει να καθορίζει και να αποτιμά την εξέλιξη του προγραμματισμού της διδασκαλίας του, την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί και τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που θέτει. Το υλικό που μπορεί να περιλάβει στον ατομικό του φάκελο ο εκπαιδευτικός είναι: θέματα εργασιών που ανέθεσε στους μαθητές του, διδακτικές δραστηριότητες που οργάνωσε και υλοποίησε στην τάξη του, φύλλα εργασίας ομαδικών εργασιών, οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό που χρησιμοποίησε, διδακτικό υλικό που κατασκεύασε ο ίδιος, επιστημονικά κείμενα που λειτούργησαν υποστηρικτικά στο διδακτικό του έργο (εισηγήσεις σε συνέδρια, άρθρα σε εκπαιδευτικά περιοδικά ή κεφάλαια σε βιβλία), δείγματα από διορθωμένα γραπτά μαθητών κτλ.

Ο ατομικός φάκελος αποτυπώνει την πορεία που διανύει κάθε εκπαιδευτικός, από πού ξεκίνησε, τι πέτυχε ως δάσκαλος και ποιους στόχους έχει θέσει για το μέλλον. Αποτελεί μια μαρτυρία της προσωπικής του ιστορίας επαγγελματικής ανάπτυξης. Η συνεπής τήρησή του από τον εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας επαγγελματισμού, ενός αισθήματος συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης (Αγγελόπουλος κ.ά., 2004). Για να συμβεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν διαδικασίες αναστοχασμού του εκπαιδευτικού πάνω στο περιεχόμενο και τη δομή του ατομικού του φακέλου. Ο αναστοχασμός θα φωτίσει και θέματα που αφορούν τα κριτήρια επιλογής του υλικού που περιλαμβάνεται στον φά-

κελο. Επειδή ο φάκελος υλικού δεν αποτελεί προσωπικό αρχείο, αλλά απαιτεί, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, επιλογή των στοιχείων που θα συμπεριληφθούν, ένα βασικό σχετικό ερώτημα που πρέπει να απασχολήσει τον εκπαιδευτικό είναι με ποια κριτήρια θα κάνει τις επιλογές αυτές. Αν καταλήξει στην απόφαση να περιλάβει ό,τι του φαίνεται ενδιαφέρον και ό,τι θεωρεί ότι τον αντιπροσωπεύει ως δάσκαλο, είναι απαραίτητο να ψάξει να βρει τι είδους δάσκαλος είναι. Η αυτοστοχαστική αυτή διερεύνηση έχει βέβαια μεγάλη αξία αυτή καθαυτή και μπορεί να εμπλουτίσει τον στοχασμό του εκπαιδευτικού.

Συστατικό στοιχείο του φακέλου που μπορεί να ενθαρρύνει τη διαδικασία στοχασμού του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι η σύνταξη και η συμπερίληψη στον φάκελο αυτοαξιολογικού σχολίου. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή είναι χρήσιμο –κατά τη φάση του αναστοχασμού– να καταγράψει τις κρίσεις του, λόγου χάριν, για τον τρόπο με τον οποίο το διδακτικό υλικό που κατασκεύασε αξιοποιήθηκε στην τάξη, σχόλια για τις αντιδράσεις των μαθητών του σ' αυτό, σκέψεις που αφορούν την ποιότητά του, καθώς και προτάσεις για τη βελτίωσή του σε μια μελλοντική φάση χρησιμοποίησής του.

Ο ατομικός φάκελος, ως τρόπος αυτοαξιολόγησης, ταιριάζει σε έναν επαγγελματία. Δίνει την ανάλογη σοβαρότητα στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη δουλειά τους και τα επιτεύγματά τους. Μέσα από την ανατροφοδότηση που μπορούν να πάρουν από τον φάκελό τους –αν βέβαια σταθούν ενεργητικά και κριτικά απέναντί του– έχουν την ευκαιρία να βελτιωθούν και να αναπτύξουν περαιτέρω την επαγγελματική τους προσωπικότητα και τις ικανότητές τους και μάλιστα με βάση προσωπικούς στοχασμούς και αξιολογήσεις. Ο ατομικός φάκελος, ως μέθοδος αυτοαξιολόγησης, συνδέεται βεβαίως με τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και τις αξιολογήσεις άλλων ατόμων, συχνά συναδέλφων εκπαιδευτικών. Είναι όμως προσωπική υπόθεση, εφόσον ο καθένας αποφασίζει μόνος του πώς θα τον χρησιμοποιήσει.

Παρ' όλα τα πιθανά οφέλη, είναι απαραίτητο να σημειώσουμε ότι η συνεπής τήρηση ατομικού φακέλου εκπαιδευτικού είναι διαδικασία κουραστική γι' αυτόν και χρονοβόρα. Είναι επίσης βέβαιο ότι ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται επαγγελματικά αργά και σταδιακά μέσα σε ένα πλαίσιο διαρκούς αναστοχασμού (Αγγελόπουλος κ.ά., 2004). Επομένως δεν μπορεί να περιμένει κανείς αποτελέσματα άμεσα και θεαματικά. Αξίζει όμως να δοκιμαστούν τέτοιες μέθοδοι, γιατί όποια βελτίωση επιφέρουν είναι μόνιμη και ουσιαστική.

6^οΚεφάλαιο



Αξιολόγηση του μαθητή

6.1. Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα

Στη χώρα μας ο όρος «αξιολόγηση του μαθητή» σημαίνει κυρίως την αξιολόγηση της επίδοσής του στον γνωστικό τομέα. Η επίδοση συνδέεται με το τελικό αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μάθησης, το οποίο, αφού προϋποθέτει την εξέταση, ορίζεται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης (Λάμνιαν, 1997) και αποδίδεται με έναν βαθμό. Είναι μια θετικιστικής μορφής αξιολόγηση, που εντάσσεται στο μπιχεβιοριστικό πλαίσιο.

Αυτού του είδους η αξιολόγηση προϋποθέτει μια διδακτική διαδικασία που ισοδυναμεί με μεταβίβαση συγκεκριμένων γνώσεων, στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη (Κουζέλης, 1995: 175) και ο εκπαιδευτικός σε αξιολογητή μιας γνώσης που κατασκευάστηκε μακριά από τη σχολική τάξη και την οποία οφείλει να μεταβιβάσει και στη συνέχεια να αξιολογήσει. Αποτέλεσμα ενός τέτοιου μηχανισμού αξιολόγησης είναι η ρητή ή άρρητη σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους και η ιεραρχική κατάταξή τους με βάση νόρμες και κριτήρια που θέτει το πρόγραμμα σπουδών (Σολομών, 1998). Η αδιάκοπη σύγκριση των μαθητών, συνδυασμένη με τη διάθεση καθημερινών κατατάξεων που αναπτύσσεται στο σχολείο, τροφοδοτεί ατελείωτα τον ανταγωνισμό και τη διάκριση, δημιουργώντας αναπόφευκτα επιτυχημένους και αποτυχημένους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπακωνσταντίνου, 1993: 127).

Η απομόνωση και αποτίμηση μιας συμπεριφοράς, ως τελικό παρατηρήσιμο αποτέλεσμα, παραμελεί από τη μια τη διερεύνηση του ρόλου του μαθητή στη διαδικασία σύστασης του αποτελέσματος και από την άλλη το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο δράσης του, το οποίο αναμφισβήτητα επηρεάζει το αποτέλεσμα (Λάμνιαν, 1997). Ο μαθητής δε μαθαίνει γιατί απέτυχε, ποιες ακριβώς είναι οι αδυναμίες του, σε ποια σημεία μπορεί να βελτιωθεί και ποιες ικανότητές του μπορεί να αξιοποιήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Μια τέτοια αξιολόγηση δε συντελεί στη διαδικασία της μάθησης παρά αρκείται στο να μετρά τα αποτελέσματά της (Παπαναούμ – Τζίκα, 1985: 36). Εξάλλου η αξιολόγηση που περιορίζεται μόνο στην αποτίμηση του αποτελέσματος που παράγει ο μαθητής οδηγεί σε μια τελική αξιολόγηση της διδακτικής πράξης και δε δίνει στοιχεία για την ερμηνεία των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της διδασκαλίας και επομένως δεν εξυπηρετεί καμία προσπάθεια βελτίωσής της. Επομένως πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης αποσυνδεδεμένη ουσιαστικά από τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, τις οποίες θα περίμενε κανείς να συμπληρώνει.

Στη χώρα μας, ακόμα και στις μέρες μας, στο θέμα της αξιολόγησης του μαθητή συνεχίζει να επικρατεί η παραδοσιακή αντίληψη. Το εξεταστικοκεντρικό εκπαιδευτικό μας σύστημα το επιβεβαιώνει. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε προσπάθειες και νομοθετήματα που βρίσκονται προς μια κατεύθυνση αντίθετη προς την παραδοσιακή και που δείχνουν ότι –τουλάχιστον σε επίπεδο θεσμικών κειμένων και εξαγγελιών– κάτι τείνει να αλλάξει στην αξιολόγηση του μαθητή. Για παράδειγμα, η περιγραφική αξιολόγηση είναι θεσμοθετημένη στο Δημοτικό Σχολείο για τους μαθητές όλων των τάξεων από το 1995. Σύμφωνα με το Π.Δ. 8/1995, οργανώνεται με βάση το «παιδαγωγικό ημερολόγιο» που τηρεί ο δάσκαλος της τάξης καταγράφοντας τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά του (Βλάχου, 2006: 55). Αντίστοιχα, με το Π.Δ. 409 – Φ.Ε.Κ. 226, 22 – 12 – 94, άρθρο 2, ορίζεται και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανάλογη διαδικασία: κάθε καθηγητής καλείται να καταθέσει στο τέλος κάθε τριμήνου, μαζί με τη βαθμολογία, και σημείωμα περιγραφικής αξιολόγησης για κάθε μαθητή. Στον νόμο 2525 γίνεται αναφορά στην υλοποίηση συνθετικών δημιουργικών εργασιών για το Γυμνάσιο και το Λύκειο,

όπως και στην τήρηση ατομικού φακέλου υλικού από κάθε μαθητή. Στο ισχύον σήμερα Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Φ.Ε.Κ. 303/13 –03 –03) η αξιολόγηση του μαθητή παρουσιάζεται ως ανατροφοδοτική διαδικασία, διαρκής και σκόπιμη, ενσωματωμένη στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Ως τεχνικές της αξιολόγησης προτείνονται «οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, ο ημιδομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, οι συνθετικές δημιουργικές – διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας), η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών του μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του, ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών κτλ.». Ως μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος προτείνονται: για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου η περιγραφική έκφραση, ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και για το Γυμνάσιο «διαπιστώνεται η αναγκαιότητα χρησιμοποίησης της περιγραφικής μορφής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος σε συνδυασμό με τους παραδοσιακούς τρόπους ποσοτικής έκφρασης...»

Όποτε όμως η πολιτεία προτείνει στα νομοθετικά της κείμενα εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για την Πρωτοβάθμια και ιδιαίτερα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, συνήθως αυτό γίνεται σε βάση προαιρετική και χωρίς να τις εντάσσει στη διαδικασία επιλογής των μαθητών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συνήθως πάλι δεν υπεισέρχεται σε λεπτομερείς οδηγίες εφαρμογής τέτοιων μορφών αξιολόγησης ούτε προτείνει λύσεις για τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκληθούν από τις καινοτομίες που προτείνει: για παράδειγμα, δεν αναφέρεται τίποτα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, αν σε κάποιο σχολείο δοκιμαστεί ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μορφών αξιολόγησης λόγω της ασυμβίβαστης φύσης τους (ποιος μαθητής, λόγω χάριν, θα προχωρήσει σε μια ειλικρινή αυτοαξιολόγηση, όταν ξέρει ότι τα στοιχεία που θα παρουσιάσει θα χρησιμοποιηθούν για να διαμορφωθεί ο βαθμός του;). Επίσης, ενώ προτείνονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, δεν παρέχεται η κατάλληλη, συστηματική και μακροπρόθεσμη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σ' αυτές. Το αποτέλεσμα είναι (όπως δείχνουν εμπειρικά δεδομένα στα Δημοτικά, αλλά περισσότερο στα Γυμνάσια και στα Λύκεια της χώρας) να επιχειρείται σε σπάνιες περιπτώσεις η χρησιμοποίηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης του μαθητή.

Έτσι, ενώ σε άλλες χώρες τέτοιοι τρόποι αξιολόγησης έχουν ενταχθεί επίσημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ιδιαίτερα σ' αυτό της γλωσσικής διδασκαλίας (δες παρακάτω: φάκελος υλικού μαθητή στο υποκεφάλαιο 6.3), στην Ελλάδα η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος διατηρεί ακόμα στοιχεία περιοριστικά ως προς την αξιοποίηση καινοτομιών που θα μπορούσαν να αναβαθμίσουν την ποιότητα των διαδικασιών απόκτησης της γνώσης και να στηρίξουν την αξιολόγηση του μαθητή στην ποιότητα συμμετοχής του σε τέτοιες διαδικασίες. Η θετικιστική αντίληψη της έτοιμης γνώσης προς αφομοίωση και αναπαραγωγή κυριαρχεί ακόμα και εξυπηρετεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο στις εξετάσεις. Έτσι, η πιστότητα της αναπαραγωγής των γνώσεων αποτελεί σήμερα στη χώρα μας το ασφαλέστερο κριτήριο αξιολόγησης (Φρυδάκη, 1999: 35 –36).

Τι είναι όμως οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή; Πώς μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Ποιες προϋποθέσεις απαιτούνται για την εφαρμογή τους και ποια αποτελέσματα μπορούν να έχουν για τη διδασκαλία και τη μάθηση;

6.2. Εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης του μαθητή

Με τον όρο «εναλλακτική αξιολόγηση» εννοούμε μορφές αξιολόγησης που εκτός από το αποτέ-

λεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, την τελική δηλαδή επίδοση του μαθητή, αποτιμούν ταυτόχρονα και τις επιμέρους δραστηριότητές του κατά την πορεία σύστασης του όποιου αποτελέσματος. Έτσι, συνυπολογίζονται μορφές δράσης που αναπτύσσουν οι μαθητές και έχουν εσωτερική αξία (ανεξάρτητα από τους στόχους που υπηρετούν και τα αποτελέσματα που έχουν), όπως είναι για παράδειγμα δραστηριότητες δημιουργικής ενασχόλησης με τον λόγο, δραστηριότητες που απαιτούν σκέψη, κρίση, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, συνεργασίες στην τάξη και έξω από αυτήν κτλ.

Στις μέρες μας η ανάγκη υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης είναι πλέον επιτακτική. Η αμφισβήτηση των παραδοσιακών θεωριών μάθησης, οι οποίες στηρίζονταν στην αναπαραγωγή της γνώσης, και η αντιμετώπιση της μάθησης περισσότερο ως διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης μέσα στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (θεωρία εποικοδομισμού⁷⁵) (βλ. ενδεικτικά von Glasersfeld, 1989, Cunningham, 1992) έχουν ως αποτέλεσμα τη στροφή από το αξιολογικό μοντέλο, που έδινε έμφαση στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και αξιολογούσε αποπλαισιωμένα την επίδοση του μαθητή, σε ένα μοντέλο που εστιάζει στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και αξιολογεί τα αποτελέσματά της μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης του μαθητή. Επιπλέον, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης εμπλέκουν ουσιαστικά τον μαθητή στη διαδικασία μάθησης, του δίνουν στοιχεία για να την παρακολουθεί – και όχι μόνο έναν βαθμό, που καμία ουσιαστική πληροφορία δεν του παρέχει. Εξάλλου, είναι πλέον κοινά αποδεκτό και αποδεδειγμένο από έρευνες στον διεθνή χώρο ότι η λήψη ανατροφοδότησης βελτιώνει τη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή (Black & William, 2001). Επίσης, επειδή στην εποχή μας πολύς λόγος γίνεται για την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη σημασία της προσωπικότητας, είναι πια καιρός η αξιολόγηση να περάσει από την κουλτούρα της σειροθέτησης των μαθητών μέσω της ισοπεδωτικής μέτρησης σε μια κουλτούρα εναλλακτικής αξιολόγησης, με βασικούς άξονες την ευελιξία και την ποικιλία των μεθόδων, την πληροφόρηση των συμμετεχόντων και την ερμηνεία των επιτυχιών και των αποτυχιών τους.

Βασική επιδίωξη της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών της μάθησης, αλλά και της διδασκαλίας, με σκοπό τη βελτίωση και των δύο διαδικασιών. Με άλλα λόγια, η εναλλακτική αξιολόγηση διαγιγνώσκει και αποτιμά τη μαθησιακή και τη διδακτική διαδικασία, με κριτήριο αναφοράς την αντιστοιχία τους με τον εκπαιδευτικό σκοπό, και υποδεικνύει τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Τέτοια αξιολόγηση μπορεί να φωτίσει ποιότητες των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, όπως και αδυναμίες τους, και να δώσει στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή ανατροφοδοτικά στοιχεία που θα τους επιτρέψουν να τις βελτιώσουν. Πρόκειται λοιπόν για μια αξιολόγηση με διαμορφωτικό χαρακτήρα. Ξεφεύγει από τις τυποποιημένες διαδικασίες σύγκρισης και δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομικευμένες (Κωνσταντίνου, 2000: 126). Η λειτουργία της επιλογής παραμερίζεται – χωρίς να παύει να υπάρχει – και προβάλλεται η παιδαγωγική λειτουργία, το πώς δηλαδή η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της μάθησης (και συνακόλουθα και της διδασκαλίας).

Στο εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης εντάσσεται και η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία έχει την έννοια της ποιοτικής έκφρασης της επίδοσης του μαθητή, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε, προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση (για περισσότερα στοιχεία σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση δες ενδεικτικά Κωνσταντίνου, 2000: 125 – 128). Έτσι, πε-

⁷⁵ Επιστημολογικό ρεύμα σύμφωνα με το οποίο η γνώση οικοδομείται από το άτομο μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και απαιτείται γι' αυτό διαπραγμάτευση των νοημάτων μέσα σε μια ομάδα ατόμων. Κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση η έμφαση μετατοπίζεται από τα αποτελέσματα στη διαδικασία.

ριγράφονται οι ικανότητες και οι αδυναμίες του μαθητή, τα επιτεύγματά του, όπως και η διαδικασία της μάθησης και η εξέλιξή της. Στο επίκεντρο επομένως της διαδικασίας της αξιολόγησης τοποθετείται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία αφενός αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που διαδραματίζουν κάποιον ρόλο στην οργάνωση και στην υλοποίηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Κασσωτάκης, 1995, Καψάλης, 1994, Μπουζάκης, 1988).

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο που δεν αποσκοπεί απλώς στη βελτίωση της συμβατικής σχολικής επίδοσης του μαθητή, αλλά της αυθεντικής επίδοσής του στον κοινωνικό στίβο, όταν δηλαδή ο μαθητής ως ενήλικος πια θα δρα και θα αντιδρά σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, θα γράφει γράμματα και θα στέλνει μηνύματα για να επικοινωνήσει, θα καλείται να κρίνει την κατάσταση γύρω του και να επιλύει σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, θα πρέπει να μιλήσει μια ξένη γλώσσα κτλ. Επειδή μάλιστα η αξιολόγηση αυτή φέρνει τον μαθητή αντιμέτωπο με αυθεντικές καταστάσεις της ζωής, ονομάζεται και αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment) (βλ. ενδεικτικά Fischer κ.ά., 1995, Darling –Hammond κ.ά., 1995).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η αξιολόγηση στηρίζεται σε δραστηριότητες που απαιτούν σύνθετες νοητικές διεργασίες. Δεν αξιολογείται τόσο η ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει ή να ανακαλεί στη μνήμη του ό,τι έχει μάθει (προγενέστερες γνώσεις) όσο ο βαθμός στον οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις γνώσεις αυτές (Darling –Hammond κ.ά., 1995: 4 –5). Τέτοιες δοκιμασίες καλλιεργούν επίσης την ικανότητα για κριτική και εμβάθυνση, την αναλυτική σκέψη και την εφευρετικότητα. Έμφαση δίνεται στην ικανότητα του μαθητή να καθορίζει και να επιλύει «προβλήματα». Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δίνουν δυνατότητες και προοπτικές για μια πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, όχι περιορισμένη στον γνωστικό τομέα. Κατευθύνουν την αξιολόγηση όχι τόσο στον έλεγχο της γνώσης, αλλά στον βαθμό κατανόησης, καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, ικανότητας αιτιολόγησης και ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών από την πλευρά του μαθητή. Έτσι, δεν ελέγχουν τη δυνατότητα απομνημόνευσης και αναπαραγωγής της γνώσης, αλλά προκαλούν τους μαθητές να δομήσουν οι ίδιοι τη γνώση και να παραγάγουν τα εκπαιδευτικά προϊόντα, κάτι που απαιτεί ερμηνεία, συνθετική και αναλυτική ικανότητα.

Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να καθοδηγούν τη μάθηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται σταδιακά οι προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να διαμορφώνουν εικόνα του τι μαθαίνουν και πώς το μαθαίνουν. Επομένως η μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή διαρκώς εξελίσσεται και ο ίδιος γίνεται ικανότερος να σχεδιάζει συνειδητά, βασισμένος σε εμπειρίες του, να διαμορφώνει κανόνες και να προσαρμόζει το σχέδιό του ανάλογα με τα νέα δεδομένα. Προς την κατεύθυνση αυτή συντείνει ταυτόχρονα η έμφαση που δίνουν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή ως μέσο αναθεώρησης ή τροποποίησης των ενεργειών του.

Τέτοιοι τρόποι αξιολόγησης είναι εξατομικευμένοι, αντιπροσωπευτικοί της επίδοσης του κάθε μαθητή, ενώ ταυτόχρονα του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξει τον προσωπικό του χρόνο και τον προσωπικό του τρόπο μάθησης και να ικανοποιήσει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Η πρόοδος του μαθητή δε συγκρίνεται με αυτήν των υπολοίπων, αλλά το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ατομική του πρόοδο. Η ατομική αξιολόγηση δίνει στοιχεία σχετικά με το αν βελτιώνεται η προσπάθεια του μαθητή και γιατί. Μια τέτοια αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται

σε βαθμούς, αλλά κυρίως εκφράζεται με σχόλια, και αποτελεί ουσιαστικά μια προσωπική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ικανότητα του μαθητή να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασίες. Οι μαθητές έχουν την ανάγκη να συμβουλευτούν ο ένας τον άλλον, όταν γράφουν ή όταν μιλούν (το κάνουν άλλωστε κρυφά, όταν ο δάσκαλος το απαγορεύει). Πρέπει επομένως να τους δίνεται η ευκαιρία να συνεργάζονται στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων (μικρών ερευνών, δημιουργικών –συνθετικών εργασιών, αξιολόγησης από συμμαθητές).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να διαμορφώσουμε τον ακόλουθο πίνακα:

| Παραδοσιακή αξιολόγηση | Εναλλακτική αξιολόγηση |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης. | Έμφαση στη διαδικασία της μάθησης. |
| Τελική αξιολόγηση. | Διαμορφωτική αξιολόγηση. |
| Ποσοτική: εκφράζεται με βαθμούς. | Ποιοτική: εκφράζεται με περιγραφές. |
| Ελέγχει την απομνημόνευση συγκεκριμένων γνώσεων. | Απαιτεί σύνθετες νοητικές διεργασίες. |
| Αποσυνδέει την αξιολόγηση από τη διδασκαλία και τη μάθηση. | Συνδέει τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. |
| Συνεπάγεται σύγκριση των μαθητών. | Εξατομικευμένη αξιολόγηση. |
| Δημιουργεί κλίμα ανταγωνισμού. | Ενθαρρύνει συνεργασίες. |

6.3. Μέθοδοι και τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης του μαθητή

Υπάρχει ένα πλούσιο «ρεπερτόριο» δημιουργικών τρόπων λειτουργίας της αξιολόγησης, μέσα από το οποίο επιλέγουμε και παρουσιάζουμε ενδεικτικά τις ακόλουθες μεθόδους:

Συστηματική παρατήρηση του μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης.

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον μαθητή κατά τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες που απαιτούν σύνθετες διανοητικές διεργασίες. Παρατηρεί πώς ο μαθητής διαβάζει, γράφει, (συν)μιλεί, (συν)εργάζεται, σκέφτεται, δρα, κρίνει. Οργανώνονται στην τάξη αξιολογικές δραστηριότητες που δεν καλούν τους μαθητές να δώσουν απλώς μια απάντηση ή να επιχειρήσουν μια εφαρμογή, αλλά να σκεφτούν και να παρουσιάσουν στους υπολοίπους τη συλλογιστική τους πορεία, ακόμα και ενδεχόμενες αναθεωρήσεις που επιχειρήσαν, αιτιολογώντας κάθε φορά τις επιλογές τους (Stiggins, 1997).

Κατά την υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός τηρεί σε ειδικά φύλλα παρατήρησης συστηματικές καταχωρήσεις που αφορούν τη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα, σημειώνει για κάθε μαθητή: τη συμμετοχή του, το ενδιαφέρον του, την αυτοσυγκέντρωση που δείχνει, τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, τις συνεργασίες που αναπτύσσει, την αυτονομία της σκέψης του, την ικανότητά του να ολοκληρώνει τις εργασίες που αναλαμβάνει, την απόδοσή του, τις αδυναμίες του, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις που εμφανίζει (για παραδείγματα τέτοιων φύλλων παρατήρησης βλ. Κωνσταντίνου, 2000: 130 –131). Αυτοί οι άξονες πάνω στους οποίους δομεί τις παρατηρήσεις του ο εκπαιδευτικός πρέπει όχι μόνο να είναι γνωστοί, σαφείς και κατανοητοί στους μαθητές, αλλά και να αποτελούν αντικείμενο διαλόγου μέσα

στην τάξη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Με τη συστηματική παρατήρηση ο εκπαιδευτικός κατανοεί τις στρατηγικές μάθησης που αναπτύσσουν οι μαθητές του και μπορεί να περιγράψει καλύτερα την πρόοδο καθενός από αυτούς. Η αξιολόγηση σ' αυτό το πλαίσιο γίνεται κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της εργασίας σε συνδυασμό με την αποτίμηση του αποτελέσματός της. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του στοιχεία που μπορούν να τον βοηθήσουν να εκφράσει περιγραφικά την πορεία μάθησης κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός που παρακολουθεί τους μαθητές του, καθώς αυτοί εργάζονται, ανοίγει διαύλους επικοινωνίας μαζί τους και μαθαίνει πώς να τους βοηθήσει να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους, ώστε να διευρύνει τις ευκαιρίες μάθησής τους προς την κατεύθυνση την οποία ο καθένας έχει ανάγκη.

Μικρές έρευνες με τη μορφή σχεδίων δράσης (project) ή συνθετικές εργασίες.

Πρόκειται για σύνθετες μορφές διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης με αφετηρία προβληματισμούς, ενδιαφέροντα και ανάγκες μεμονωμένων ατόμων (μαθητή ή εκπαιδευτικού) ή ομάδας μαθητών. Μετά την αρχική ιδέα μια ομάδα αποφασίζει για τη μορφή του θέματος και σχεδιάζει τη διεξαγωγή της έρευνας καθορίζοντας ένα ευέλικτο σχέδιο δράσης. Στη συνέχεια όλα τα μέλη της ομάδας συμβάλλουν ενεργά στη διεξαγωγή των εργασιών. Επειδή τα θέματα των εργασιών σχετίζονται λιγότερο με το σχολείο και περισσότερο με την κοινωνική ζωή, κατά τη διενέργεια ενός project η κλειστή κοινωνία του σχολείου ανοίγεται προς τον «έξω κόσμο». Η συνεργασία της ομάδας με εσωσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες, η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών και η αυτονομία στη λήψη αποφάσεων αποτελούν συνθήκες απαραίτητες για τη διεξαγωγή ενός project. Οι εργασίες καταλήγουν σε ένα προϊόν, για παράδειγμα μια έκθεση, ένα περιοδικό, ένα βιβλίο, μια κατασκευή, μια σχολική εκδήλωση, χωρίς βέβαια να αξιολογείται μόνο αυτό, αλλά κυρίως η όλη διαδικασία παραγωγής του (Frey, 1998).

Πώς αξιολογείται όμως ένα σχέδιο δράσης, μια συνθετική εργασία; Παραθέτουμε στη συνέχεια ένα ενδεικτικό παράδειγμα αξιολόγησης ενός project σε δύο επίπεδα: στο πρώτο αξιολογείται συνολικά η ομάδα των μαθητών και στο δεύτερο ένα ένα τα μέλη κάθε ομάδας.

Ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης ενός project

| Όνομα ομάδας: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--------------------------------------------------------------------------------------|---|---|----|
| Συμμετοχή | Μόνο ένας δυο δουλεύουν από όλη την ομάδα. | | | Μερικές φορές μόνο ένας αναλαμβάνει όλη τη δουλειά, αλλά κάποιες δουλειές μοιράζονται και γίνονται και κάποιες συζητήσεις. | | | Όλα τα μέλη της ομάδας λένε τις ιδέες τους και γίνεται δίκαιο μοίρασμα της δουλειάς. | | | |
| Συμπεριφορά | Μερικές φορές κάποια μέλη της ομάδας δε συμπεριφέρονται καλά και αγνοούν ή παραγκωνίζουν τις ιδέες και τη δουλειά των άλλων. | | | Συνήθως τα μέλη της ομάδας συμπεριφέρονται καλά, αλλά όχι όταν υπάρχουν διαφωνίες ή άγχος για να τελειώσουν μια δουλειά. | | | Όλοι συμπεριφέρονται με σεβασμό, ακόμα και όταν υπάρχουν διαφωνίες. | | | |

Ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης ενός project

| | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Επικοινωνία | Καθένας παίρνει το λόγο μόνος του και δεν ακούει τον άλλον. τον έχει καταλάβει. | Συνήθως ακούει ο ένας τον άλλον, αλλά όχι πάντα με προσοχή. | Όλοι ακούνε τον άλλον και ο καθένας θέλει να βεβαιωθεί ότι ο άλλος |
| Αποτελεσματικότητα στη δουλειά | Η δουλειά μας είναι πολύ μπερδεμένη. Καθένας έχει διαφορετικές ιδέες για το τι πρόκειται να κάνουμε ή καμία ιδέα. | Έχουμε όλοι καταλάβει τι πρέπει να κάνουμε, αλλά μερικές φορές μπερδευόμαστε με κάποια συγκεκριμένη δουλειά. | Ξέρουμε τι κάνουμε και γιατί το κάνουμε. |
| Ενδιαφέρον για το project | Στην πραγματικότητα κανένας δεν ενδιαφέρεται γι' αυτό το project. Είναι βαρετό. | Καλό είναι το project, αλλά δε μας ενδιαφέρει πολύ. | Το project μας ενδιαφέρει πολύ και σκεφτόμαστε ότι μας έχει δώσει πολλά |
| Γνώσεις | Δεν κάνουμε τίποτα ώστε να αισθανθούμε ότι μαθαίνουμε ή ότι δοκιμάζουμε νέες δεξιότητες. | Έχουμε μάθει μερικά πράγματα, αλλά θα μπορούσαμε να μάθουμε περισσότερα σ' αυτό το χρονικό διάστημα. | Μάθαμε κυρίως πώς να δουλεύουμε ομαδικά, να επιλέγουμε ένα θέμα και να συγκεντρώνουμε πληροφορίες. Αποκτήσαμε δεξιότητες στη χρήση της γλώσσας και στο στίσιμο των επιχειρημάτων. |

Ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης ενός project

Όνομα ομάδας:

Όνομα μαθητή:

| | Μέλος Α | Μέλος Β | Μέλος Γ | Μέλος Δ | Μέλος Ε | Όλη η ομάδα |
|---------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|-------------|
| Συμμετοχή | | | | | | |
| Συμπεριφορά | | | | | | |
| Επικοινωνία | | | | | | |
| Αποτελεσματικότητα | | | | | | |
| Ενδιαφέρον για το project | | | | | | |
| Γνώσεις | | | | | | |

Πηγή: Βερβενιώτη, 2002

Αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από συμμαθητές

Μόλις οι μαθητές ολοκληρώσουν μια εργασία, ο εκπαιδευτικός ζητά από κάθε μαθητή χωριστά να αξιολογήσει την εργασία του χρησιμοποιώντας έναν συγκεκριμένο πίνακα κριτηρίων αναφοράς ως οδηγό. Τα κριτήρια αυτά καθορίζουν ένα επίπεδο με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά της εργασίας και είναι το αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης στην τάξη. Αυτοαξιολόγηση ουσιαστικά σημαίνει άμεση ανάμειξη του μαθητή στον καθορισμό των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για να κριθεί κάθε εργασία του, καθώς και διατύπωση κρίσεων για τον βαθμό στον οποίο μια συγκεκριμένη εργασία καλύπτει τα κριτήρια αυτά (Boud, 1997: 12). Αυτοαξιολόγηση δηλαδή δε σημαίνει βαθμολόγηση της εργασίας από τους ίδιους τους μαθητές ούτε είναι μια διαδικασία γραμμική: πρώτα διατυπώνονται με σαφήνεια τα κριτήρια αναφοράς και στη συνέχεια γίνεται η αξιολόγηση της εργασίας. Μάλλον πρόκειται για μια διαδικασία κυκλική: μέσα από τη διδακτική διαδικασία αναδύονται τα κριτήρια αναφοράς, τα οποία εφαρμόζονται στις εργασίες των μαθητών (ή και σε άλλες που θα φτάσουν για μελέτη στην τάξη) και διαρκώς αναθεωρούνται, εμπλουτίζονται και αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, καθώς η διδασκαλία προχωρά.

Παραθέτουμε έναν ενδεικτικό πίνακα κριτηρίων αξιολόγησης μιας εργασίας.

Μια εργασία είναι πετυχημένη, αν:

- Ο μαθητής επιδεικνύει σ' αυτήν κριτικές δεξιότητες (κρίνει, σκέφτεται, επιλέγει, απορρίπτει κτλ.).
- Δείχνει ότι ο μαθητής ανέπτυξε τις κοινωνικές του δεξιότητες (συνεργασία, συλλογικότητα, σεβασμό).
- Καλύπτει τους συγκεκριμένους στόχους για τους οποίους πραγματοποιήθηκε αυτή η εργασία.
- Είναι ολοκληρωμένη.
- Δείχνει ότι ο μαθητής κινητοποιήθηκε, διερεύνησε, σκέφτηκε, πήρε πρωτοβουλίες, επέλυσε πρόβλημα, ανακάλυψε νέα γνώση.
- Έδωσε στον μαθητή την ευκαιρία να ανακαλέσει στη μνήμη του προηγούμενες γνώσεις και να κάνει χρήση τους σε νέες περιοχές.
- Έδωσε στον μαθητή την ευκαιρία να επιδείξει, κατά την εκτέλεσή της, φαντασία και δημιουργικότητα.
- Έδωσε στον μαθητή την ευκαιρία να επιδείξει, κατά την εκτέλεσή της, ευελιξία στη σκέψη του – όπου συνάντησε δυσκολίες βρήκε άλλους τρόπους επίλυσης του προβλήματος
- Δείχνει ότι ο μαθητής εφάρμοσε σ' αυτήν τη γνώση που απέκτησε στο μάθημα.

Πηγή: Κατσαρού, 2004

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση είναι κοινωνική διαδικασία: ο μαθητής δε διαμορφώνει κρίσεις ανεξάρτητα από τις κρίσεις των άλλων. Η συμβολή των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αυτοαξιολογείται. Η ανατροφοδότηση που μπορούν να δώσουν στον μαθητή ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές του έχει στόχο τη βελτίωση της εργασίας που έχει παραχθεί και μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος στην τάξη (Boud, 1997: 15 – 17). Έρευνες έχουν δείξει ότι σε τάξεις όπου εφαρμόζεται συστηματικά και για αρκετούς μήνες η αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται υψηλό επίπεδο συνεργασίας και περιορίζεται ο ανταγωνισμός, ο οποίος προκαλείται από τη βαθμολόγηση. Κάτι τέτοιο εξάλλου είναι φυσικό, γιατί ο μαθητής βλέπει ότι δεν είναι ο δάσκαλος που ασκεί τον έλεγχο, ο δάσκαλος –τιμωρός που καταδικάζει τον μαθητή και τα λάθη

του είναι ο δάσκαλος που ενδιαφέρεται για την πρόοδό του, που τον βοηθά να επισημάνει τις ελλείψεις του, προκειμένου να τις καλύψει (Κατσαρού, 2004).

Βέβαια, η αυτοαξιολόγηση είναι μια σύνθετη και απαιτητική δραστηριότητα, που απαιτεί χρόνο και εξοικείωση. Πρέπει οι μαθητές να εξοικειωθούν σταδιακά και από μικρές τάξεις σε αυτοαξιολογικές διαδικασίες (Αγγελόπουλος κ.ά., 2004). Δεν πρέπει να θεωρούμε την αυτοαξιολόγηση απλώς και μόνο άλλη μια μέθοδο αξιολόγησης. Αν κάνουμε κάτι τέτοιο, υπάρχει ο κίνδυνος να παραβλέψουμε τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από αυτή στη μάθηση. Από την άλλη πλευρά πάλι, δεν μπορούμε να τη θεωρήσουμε μόνο μαθησιακή δραστηριότητα, γιατί οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης θα αποτρέψουν την εφαρμογή της στην τάξη. Ούτε μπορούμε να τη θεωρήσουμε μόνο διαδικασία διδακτική. Δεν μπορούμε πια να αποσυνδέουμε τη διδασκαλία από τη μάθηση, σύμφωνα με την παλιά αντίληψη: «εγώ διδάσκω – εσύ μαθαίνεις». Διδασκαλία και μάθηση δεν μπορούν να διαχωριστούν? είναι διαδικασίες αλληλοσυμπληρούμενες, και η αυτοαξιολόγηση μας βοηθά να το πραγματοποιήσουμε αυτό στην τάξη. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία με τριπλή υπόσταση: είναι πρακτική αξιολόγησης και ταυτόχρονα διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα (Boud, 1997: 36).

Η χρήση αυτοαξιολογικών δραστηριοτήτων δίνει το μήνυμα στους μαθητές ότι τέτοιες δραστηριότητες θεωρούνται σημαντικές για τη μάθηση. Το πόσο ισχυρό είναι αυτό το μήνυμα εξαρτάται από το πόσο καλά είναι σχεδιασμένες και οργανωμένες οι δραστηριότητες αυτές και από το πόσο λειτουργικά είναι ενσωματωμένες στη διδακτική διαδικασία, της οποίας αποτελούν μέρος.

Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να συμμετάσχουν σε αξιολόγηση της εργασίας συμμαθητή τους, δραστηριότητα που μπορεί επίσης να διευρύνει την εμπειρία της μάθησης. Σ' αυτή την περίπτωση οι μαθητές θα ανταλλάξουν τις εργασίες τους μεταξύ τους και θα τις αξιολογήσουν με βάση πάντα τον πίνακα κριτηρίων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές μπορούν να δουν και να κρίνουν τις εργασίες των άλλων, να μελετήσουν σε βάθος τα κριτήρια αξιολόγησης, να αποκτήσουν ένα μέτρο σύγκρισης για τις δικές τους εργασίες και να έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν μέσα στην τάξη και να αναλύσουν τη δουλειά τους στηρίζοντας την άποψή τους σε συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας. Έτσι, αξιολόγηση και διδασκαλία μπορούν να συνδυαστούν πετυχημένα, εφόσον οι μαθητές αξιολογούνται μέσα από τη διαδικασία αυτή και ταυτόχρονα μαθαίνουν.

Φάκελος υλικού μαθητή (portfolio)

Ο φάκελος υλικού είναι συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον διδάσκοντα και τον μαθητή, για να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Τα περιεχόμενα του φακέλου αναδεικνύουν περισσότερο τα επιτεύγματα του μαθητή παρά τα σημεία στα οποία υστερεί. Ο φάκελος υλικού ανήκει στον μαθητή. Αυτός τον οργανώνει και τον τηρεί και πρέπει να αισθάνεται ότι του ανήκει. Επεμβαίνει διαρκώς σ' αυτόν, στην οργάνωση και τα περιεχόμενά του. Ο μαθητής απορρίπτει, «πετάει» οτιδήποτε δεν τον αντιπροσωπεύει πια, αναθεωρεί συνεχώς τους στόχους του, τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντά του. Έτσι προσθέτει νέα δεδομένα. Ο φάκελος αποτελεί δυναμικό εργαλείο στα χέρια του (Graves & Sunstein, 1992).

Ο φάκελος υλικού ενσωματώνει και άλλες μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, προϋποθέτει:

- Την αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Αυτή πραγματοποιείται μέσα από τις σημειώσεις που φυ-

Παρατίθενται στη συνέχεια δύο παραδείγματα οργάνωσης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οι ενδεικτικές αυτές διαδικασίες μπορούν να εφαρμοστούν είτε στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου είτε στην Α΄ Γυμνασίου.

- Μοιράζουμε στους μαθητές πρότυπες εργασίες / κείμενα κατάλληλα ως προς το κειμενικό είδος που διδάσκουμε ή το γλωσσικό φαινόμενο που εξετάζουμε. Για παράδειγμα, αν διδάσκουμε το κειμενικό είδος της περιγραφής, τους μοιράζουμε ένα κείμενο που περιέχει μια κλασική περιγραφή τοπίου από έναν ταξιδιωτικό οδηγό και τους ρωτάμε: «Τι κάνει την περιγραφή αυτή πετυχημένη;» Οι μαθητές, σε συνεργασία μαζί μας και μεταξύ τους, βρίσκουν τα κριτήρια ποιότητας του λόγου της περιγραφής. Όσα μπορούν τα εντοπίζουν μόνοι τους, ενώ τα υπόλοιπα τα βρίσκουν με κατευθυνόμενο διάλογο με τη βοήθειά μας. Υπάρχει μάλιστα η πιθανότητα να εντοπίσουν οι μαθητές και κριτήρια που εμείς δεν είχαμε σκεφτεί. Στη συνέχεια τους αναθέτουμε μια παραγωγή λόγου που να ζητά αξιοποίηση των κριτηρίων που έθεσαν: για παράδειγμα, τους ζητάμε να κάνουν μια περιγραφή τοπίου για έναν τουριστικό οδηγό της περιοχής τους που ετοιμάζει το σχολείο τους. Οι μαθητές γράφουν τα κείμενά τους, ο εκπαιδευτικός τα διορθώνει και κατά τη διδακτική ώρα της διόρθωσης οι μαθητές βρίσκουν με ομαδική συζήτηση και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό τα κριτήρια ποιότητας για τη συγκεκριμένη εργασία και μετά επιχειρούν την αυτοαξιολόγησή τους, τη σύγκριση δηλαδή του λόγου τους με τα κριτήρια αναφοράς (Αγγελόπουλος κ.ά., 2004).
- Εναλλακτικά: Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και τους δίνουμε αποσπάσματα από τα κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να χρησιμοποιήσει τον πίνακα κριτηρίων, για να γράψει μια αξιολόγηση που θα επισημαίνει τα θετικά στοιχεία της εργασίας και τις αδυναμίες της. Στη συνέχεια κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη τα θετικά και τα αρνητικά σχόλια που έκανε και τα αιτιολογεί. Οι υπόλοιποι μαθητές παρέχουν ανατροφοδότηση στην ομάδα που έκανε την αξιολόγηση. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αλλά τώρα κάθε μαθητής αξιολογεί μόνος του την εργασία που έγραψε και δέχεται στο τέλος από τους συμμαθητές του ανατροφοδοτικά σχόλια για την αξιολόγηση που επιχείρησε (Clemmons κ.ά., 1993).
- Όταν φτάσουν πια οι μαθητές στο σημείο να επιχειρήσουν μόνοι τους την αυτοαξιολόγησή τους, τότε σε 5βαθμη κλίμακα για κάθε κριτήριο οι μαθητές σημειώνουν πόσο κατά τη γνώμη τους πληροί η εργασία τους το συγκεκριμένο κριτήριο. Στο τέλος γράφουν και ένα περιγραφικό σχόλιο για την εργασία τους. Συμπληρώνουν δηλαδή τον πίνακα που ακολουθεί και απαντούν στις ερωτήσεις που τον συνοδεύουν:

| ΚΡΙΤΗΡΙΑ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΥ | ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ |
|----------|---------|------|--------|------|-----------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Σε ποιο από τα παραπάνω κριτήρια έχετε πετύχει το καλύτερο αποτέλεσμα; Ποια σημεία της εργασίας σας το αποδεικνύουν;

Ποιο από τα κριτήρια στα οποία δεν είχατε επιτυχία βάζετε προσωπικό στόχο να διορθώσετε στο μέλλον;

Πηγή: Κατσαρού, 2004

λάει ο μαθητής στον φάκελό του, τη συμπλήρωση σχετικών φύλλων αυτοαξιολόγησης και τη συζήτηση πάνω στον φάκελο, που μπορεί να γίνεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή σε τακτά χρονικά διαστήματα.

- Την αξιολόγηση από συμμαθητές. Όταν μια εργασία του φακέλου τίθεται στην κρίση της ομάδας, οι συμμαθητές αξιολογούν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και στη συνέχεια οι κρίσεις τους κατηγοριοποιούνται, ομαδοποιούνται και φυλάσσονται μαζί με την εργασία στον φάκελο.
- Την παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό. Την ώρα που οι μαθητές εργάζονται (είτε εκπονούν τις εργασίες τους είτε οργανώνουν τον φάκελό τους), ο εκπαιδευτικός τους παρατηρεί, τον καθένα ξεχωριστά, και καταγράφει τις παρατηρήσεις του, προκειμένου αυτές να τροφοδοτήσουν τον προβληματισμό του κατά τη συζήτηση που θα έχει με τον μαθητή.

Αν σκεφτούμε τους σκοπούς που είναι δυνατόν να εξυπηρετήσει η τήρηση φακέλου υλικού από τον μαθητή, θα διαπιστώσουμε ότι ο φάκελος μπορεί:

- Να δείξει τη σταδιακή προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη κάθε μαθητή.
- Να αποτυπώσει τη διαδικασία μάθησης, δηλαδή όχι μόνο τι έχει μάθει ο μαθητής, αλλά και πώς τα πάει με τη μάθηση, πώς σκέφτεται, πώς αναλύει και συνθέτει, πώς παράγει και δημιουργεί και τελικά πώς συνεργάζεται με τους άλλους στο πλαίσιο μιας διανοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής αλληλόδρασης.
- Να ενθαρρύνει τον μαθητή στην ενεργή και κριτική μάθηση, εφόσον τον εμπλέκει στη διαδικασία καθορισμού κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των εργασιών του (η γνώση παράγεται μέσα στην τάξη, δε μεταφέρεται έτοιμη μέσα σ' αυτή, σαν ένα έτοιμο πακέτο).
- Να βοηθήσει τον μαθητή να παίρνει αποφάσεις και πρωτοβουλίες, εφόσον τον εμπλέκει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και του καθορισμού προσωπικών μαθησιακών στόχων.
- Να δώσει στον εκπαιδευτικό στοιχεία, για να καταλαβαίνει τους μαθητές του και να μπορεί να τους στηρίξει σε ενδεχόμενα εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά τους σχέδια.
- Να δώσει στον εκπαιδευτικό στοιχεία ανατροφοδότησης για τη διδασκαλία του και να τον βοηθήσει να παίρνει τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές αποφάσεις (Στεφανάκη, 1996).

Όποιοι κι αν είναι πάντως οι σκοποί για τους οποίους δοκιμάζουμε στην τάξη τον φάκελο υλικού, είναι πολύ σημαντικό να καθορίζονται με σαφήνεια από την αρχή του εγχειρήματος. Από τους σκοπούς εξαρτώνται τα περιεχόμενα που θα επιλεγούν, για να περιληφθούν στον φάκελο, και επομένως και τα κριτήρια επιλογής αυτού του υλικού.

Οι φάκελοι μπορεί να είναι πολλών ειδών: μπορεί να είναι είτε εξελικτικοί και να περιέχουν δείγματα εργασιών του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας περιόδου είτε φάκελοι επίδειξης, οι οποίοι φτιάχνονται στο τέλος του σχολικού έτους ή κοντά στην αποφοίτηση. Ένας τέτοιος φάκελος περιλαμβάνει μόνο τα τελικά προϊόντα, τα επιτεύγματα του μαθητή, ενώ εργασίες που βρίσκονται σε εξέλιξη δεν περιλαμβάνονται. Στον φάκελο αυτόν ο μαθητής δίνει μεγάλη βαρύτητα στην παρουσίαση του υλικού του. Επίσης, υπάρχουν φάκελοι μονοθεματικοί (για ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο) ή πολυθεματικοί – διεπιστημονικοί φάκελοι για σχέδια εργασίας. Τέλος, μπορεί να υπάρχουν ατομικοί, αλλά και ομαδικοί φάκελοι, που τηρούνται από ολόκληρη την ομάδα εργασίας των μαθητών. Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να κάνουμε σε ένα ξεχωριστό είδος φακέλου: το «Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών», το οποίο θέσπισε το Συμβούλιο της Ευρώπης σε μια προσπάθεια παιδαγωγικής αξιοποίησης του πολυγλωσσικού γραμματισμού που επι-

διώκεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση. Στον φάκελο αυτόν ο μαθητής έχει την ευκαιρία να τεκμηριώσει την εξέλιξη των γνώσεών του στις διάφορες γλώσσες και την επαφή του με άλλους πολιτισμούς (Καγκά, 2003 και 2004).

Ανάλογα με το είδος του, ένας φάκελος υλικού μπορεί να περιλαμβάνει:

- αντιπροσωπευτικά δείγματα εργασιών του μαθητή (είτε στις διάφορες εξελικτικές τους φάσεις είτε στην τελική μορφή τους),
- αυτοαξιολογικές κρίσεις του μαθητή και στόχους μάθησης που έχει θέσει ο ίδιος,
- σχόλια που έγιναν από τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές.

Αναλυτικότερα, ένας φάκελος υλικού περιλαμβάνει:

- Στοιχεία που τεκμηριώνουν την πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης χρονικής περιόδου (σχετικά εκτεταμένης).
- Εργασίες οι οποίες στοχεύουν στη λύση προβλημάτων που συναντώνται σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής.
- Σημαντικές εργασίες, δηλαδή τέτοιες που απαιτούν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και εφαρμογή ειδικών διαδικασιών ή στρατηγικών, προκειμένου να καταλήξει κάποιος σε απαντήσεις. Για παράδειγμα, μαθητής που διαβάζει ένα βιβλίο και βρίσκεται στη μέση μπορεί να προβλέψει και να γράψει πώς θα τελειώσει η ιστορία. Το κείμενο που θα γράψει θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να καταλάβει σε ποια στοιχεία στήριξε ο μαθητής την πρόβλεψή του και έτσι θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή.
- Στοιχεία που παρουσιάζουν ποικιλία, όχι μόνο ένα είδος άσκησης ή εργασίας.
- Τεκμήρια που δείχνουν αλλαγές και ανάπτυξη στην κατανόηση, στις δεξιότητες και στις επιδόσεις του μαθητή. Ο φάκελος αποτελεί μια προοδευτική καταγραφή της ανάπτυξης του μαθητή και γι' αυτό πρέπει να περιέχει τη «βιογραφία» κάποιων εργασιών, η οποία περιλαμβάνει όλες τις αρχικές ιδέες, τις σημειώσεις, τα σχέδια, τις αναθεωρήσεις και τις σκέψεις που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας. Είναι πολύ σημαντικό δηλαδή να περιέχει ο φάκελος στοιχεία που να αποδεικνύουν τη διαδικασία από την οποία πέρασε ο μαθητής, για να καταλήξει στο συγκεκριμένο «προϊόν», γιατί διαφορετικά θα αξιολογείται μόνο το «προϊόν», όπως στην παραδοσιακή αξιολόγηση. Επομένως ο φάκελος περιλαμβάνει και τις ολοκληρωμένες εργασίες των μαθητών στην τελική τους μορφή και κάποιες εργασίες τους στις διάφορες εκδοχές τους (από τις πρώτες σκέψεις και σημειώσεις, πρώτες απόπειρες, παρεμβάσεις, βελτιώσεις έως το τελικό «προϊόν») που δείχνουν την πορεία μάθησης.
- Εκτός από τα «προϊόντα» του μαθητή, στον φάκελο μπαίνουν και οι εκθέσεις του εκπαιδευτικού για τον μαθητή, οι οποίες προέρχονται από την καταγραφή των παρατηρήσεων του δασκάλου για κάθε μαθητή, όταν αυτός εργάζεται και συμμετέχει με διάφορους τρόπους σε μαθησιακές διαδικασίες. Οι παρατηρήσεις καταγράφονται με βάση καθορισμένα κριτήρια, χωρίς να αποκλείονται όμως και κατηγορίες κριτηρίων που δεν έχουν προβλεφθεί. Στον φάκελο τοποθετούνται μόνο στοιχεία που μπορούν να τεκμηριωθούν.
- Αυτοαξιολογικές κρίσεις του μαθητή είτε άμεσες είτε έμμεσες με την επιλογή που κάνει στα περιεχόμενα του φακέλου. Η διδακτική αξία και η δύναμη του φακέλου αναδύονται όταν ο μαθητής χρησιμοποιεί κριτήρια και βαθιά σκέψη για να αποφασίσει γύρω από το τι θέλει να επιδείξει για τον εαυτό του και γιατί. Μπορεί ο μαθητής να επικολλά μια σημείω-

ση με τους λόγους για τους οποίους επέλεξε να συμπεριλάβει το συγκεκριμένο στοιχείο στον φάκελο, ώστε να κάνει και τεκμηρίωση της αξιολόγησής του.

- Τους στόχους που θέτει ο μαθητής για τη μελλοντική του πρόοδο.
- Αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για τις εργασίες του μαθητή. Γίνονται μετά την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, είναι γραμμένες με τρόπο θετικό και απευθύνονται εξατομικευμένα στον κάθε μαθητή σε β' ενικό πρόσωπο.
- Φύλλο στο οποίο συνοψίζονται τα σχόλια της συζήτησης – αξιολόγησης του φακέλου και οι στόχοι μάθησης που έχει θέσει ο μαθητής.

Τι αξιολογούμε όμως σε έναν φάκελο; Παραθέτουμε στη συνέχεια έναν ενδεικτικό πίνακα των στοιχείων που μπορούμε να αξιολογήσουμε σε έναν φάκελο υλικού μαθητή:

- την ατομική πορεία και πρόοδο του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα,
- τη μεθοδικότητα στη συλλογή και στην οργάνωση των πληροφοριών, στην οργάνωση του φακέλου,
- τις διαρκείς προσπάθειες βελτίωσης του «προϊόντος»,
- το αίσθημα ευθύνης για την προσωπική επίδοση,
- την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων,
- την ολοκλήρωση των εργασιών,
- την αυτοαξιολογική ικανότητα του μαθητή (π.χ. επιλέγει να βάλει στον φάκελο ό,τι έχει συμφωνηθεί;),
- τον βαθμό ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων,
- την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και της μαθησιακής διαδικασίας που αναπτύχθηκε,
- τον βαθμό στον οποίο δομείται στον φάκελο μια κριτική μεταγλώσσα, όχι στενά και μόνο για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά γενικότερα για την κατανόηση και νοηματοδότηση του κόσμου που μας περιβάλλει.

Πώς όμως οργανώνεται και τηρείται στην πράξη ο φάκελος υλικού; Στη συνέχεια παραθέτουμε μια ενδεικτική διαδικασία:

1. Στάδιο προβληματισμού και πρώτων, γενικών αποφάσεων

Κάνουμε σαφή τον σκοπό του φακέλου (για ποιον λόγο τον δημιουργούμε;).

Απαντάμε στα ερωτήματα:

- Σε ποιους απευθύνεται ο φάκελος;
- Τι θέλουν αυτοί να γνωρίζουν γύρω από τη μάθηση του μαθητή;
- Για να λάβουμε ποιου είδους αποφάσεις χρειαζόμαστε τον φάκελο;

Αποφασίζουμε:

- Για πόσο χρόνο θα χρησιμοποιηθεί ο φάκελος.
- Τι είδους θα είναι ο φάκελος και ποια μορφή θα έχει.
- Τι πρόκειται να περιληφθεί στον φάκελο, ανάλογα με το είδους του φακέλου.

2. Στάδιο προετοιμασίας της αξιολογικής λειτουργίας του φακέλου:

- Καθορίζουμε με σαφήνεια τι θα αξιολογηθεί.
- Καθορίζουμε τα κριτήρια της αξιολόγησης, τα οποία επαναδιαπραγματευόμαστε με τους μαθητές. (Αν είναι γνωστά από την αρχή, οι προσδοκίες μάθησης είναι γνωστές εκ των προτέρων. Έτσι, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση υποβοηθούν και τη μάθηση.)

3. Στάδιο οργάνωσης του φακέλου

Οι μαθητές οργανώνουν τους φακέλους τους με δείγματα από δραστηριότητες μάθησης και εργασίες αξιολόγησης.

Με ποια κριτήρια επιλέγουν οι μαθητές τα δείγματα εργασιών που τοποθετούν στον φάκελο;

Δάσκαλος και μαθητές αποφασίζουν μαζί τα κριτήρια αυτά. Στη συνέχεια πάλι μαζί επιλέγουν τα δείγματα που θα μπουν στον φάκελο, ώστε να είναι εύκολο για τους μαθητές να κρίνουν την εργασία τους. Αργότερα κάνουν μόνοι τους την επιλογή ή τους βοηθούν και οι συμμαθητές τους.

Εκτός από τα επιλεγμένα δείγματα εργασιών τοποθετούν στον φάκελο και τις αυτοαξιολογήσεις που έχουν κάνει γι' αυτά τα δείγματα, καθώς και τους στόχους που έχουν θέσει για τη μάθησή τους στο μέλλον.

4. Χρήση και αξιολόγηση του φακέλου:

Κατά περιόδους ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τον μαθητή, προβαίνει σε ανασκόπηση των περιεχομένων του φακέλου, για να προσδιοριστεί αν αυτά υπηρετούν τον σκοπό τους. Ο φάκελος χρησιμοποιείται ως βάση για συζήτηση και ανατροφοδότηση και για τον εκπαιδευτικό και για τον μαθητή.

Πριν αρχίσει η συζήτηση – αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός βλέπει για λίγο μόνος του τον φάκελο, ώστε να ανοίξει τη συζήτηση με κάποια θετικά σχόλια που θα έχει σημειώσει (π.χ. σχόλια για την οργάνωση του φακέλου, για την πετυχημένη επιλογή των δειγμάτων, για τα αυτοαξιολογικά σχόλια του μαθητή). Η συζήτηση, η οποία έχει ουσιαστικά τον χαρακτήρα «αναστοχαστικής συνέντευξης», μπορεί να συνεχιστεί με το να ζητήσει ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή να του μιλήσει για τα περιεχόμενα του φακέλου και να στοχαστεί πάνω στην πρόδοό του. Μέσα από τις ερωτήσεις που θα του κάνει θα μπορέσει να αξιολογήσει σε ποιον βαθμό ο μαθητής έχει αποκτήσει αυτοσυνείδηση: κατά πόσο έχει συνειδητοποιήσει το προσωπικό του ύφος, σε ποιον βαθμό μπορεί να επισημάνει τις αδυναμίες του, πόσο έχει καταλάβει σε ποιους τομείς είναι ιδιαίτερα καλός και έχει δυνατότητες εξέλιξης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει θέσει από τις προηγούμενες μέρες τις ερωτήσεις στον μαθητή, ώστε να του δώσει τον χρόνο να αναστοχαστεί πάνω στον φάκελό του για να απαντήσει.

Τον ρωτά, για παράδειγμα:

- Γιατί περιέλαβες τη συγκεκριμένη εργασία στον φάκελο;
- Τι δείχνει αυτό το δείγμα που διάλεξες για σένα και την πορεία σου στο συγκεκριμένο μάθημα;
- Πώς ξεκίνησες από αυτό το αρχικό σχέδιο και κατέληξες σ' αυτή την τόσο διαφορετική τελική εκδοχή της εργασίας σου; Τι μεσολάβησε; Ποια πορεία ακολούθησε η σκέψη σου;
- Ποια προβλήματα αντιμετώπισες, όταν εκπόνησες αυτή την εργασία; Πώς τα έλυσες;
- Πώς τα πας με τους στόχους που είχες θέσει την προηγούμενη φορά; Πώς εργάστηκες για να τους πετύχεις;
- Τι μπορείς να κάνεις τώρα που στο προηγούμενο δίμηνο δεν μπορούσες;
- Ποιους στόχους θέτεις για το επόμενο δίμηνο;

Ο μαθητής βρίσκει έτσι την ευκαιρία και παρουσιάζει τον φάκελό του. Μιλά για τη δουλειά του, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, τις διευκολύνσεις που βρήκε, την πορεία της εργασίας του, τις διορθώσεις – παρεμβάσεις που έκανε, τα τελικά «προϊόντα» στα οποία κατέληξε. Εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενος μελετούν μαζί τα κριτήρια ποιότητας του φακέλου υλικού και συζητούν τον βαθμό στον οποίο τα καλύπτει η εξελικτική πορεία του συγκεκριμένου φακέλου. Επισημαίνουν μαζί τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Μέσα από μια τέτοια συζήτηση ο μαθητής όχι μόνο αξιολογείται, αλλά ταυτόχρονα εισάγεται στη διαδικασία της αξιολόγησης και συμμετέχει ενεργά σ' αυτήν.

Τα σχόλια του εκπαιδευτικού που αφορούν την αξιολόγηση του τρόπου οργάνωσης του φακέλου και των περιεχομένων του, οι παρατηρήσεις του μέσα στην τάξη και τα σχόλια του μαθητή (οι αυταξιολογικές του κρίσεις, οι στόχοι που έχει θέσει, οι σκέψεις και οι προτάσεις του), καθώς και τα κύρια σημεία της συζήτησής τους συνοψίζονται σε ένα φύλλο της μορφής:

Το φύλλο αυτό περιλαμβάνεται στον φάκελο υλικού.

| Σχόλια εκπαιδευτικού | Σχόλια μαθητή | Στόχοι |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Θετικά στοιχεία, δυνατότητες, προτάσεις για αλλαγές και βελτιώσεις, αδυναμίες, ανησυχίες... | Οι παρατηρήσεις του για τον φάκελό του, οι απαντήσεις του στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού... | Οι στόχοι μάθησης για το επόμενο διάστημα... |
| | | |

5. Η χρήση του φακέλου συνεχίζεται έως την επόμενη αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί παράλληλα τις αξιολογήσεις των μαθητών, τους στόχους που έθεσαν, τις παρατηρήσεις του, τα αξιολογικά του σχόλια και διαμορφώνει ένα πρόγραμμα δράσης. Οργανώνει διδακτικές παρεμβάσεις που καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών του.

6. Τελική αξιολόγηση και παρουσίαση του φακέλου:

- Στο τέλος της χρονιάς πια γίνεται η τελική αξιολόγηση του φακέλου και συστηματοποιούνται τα σχόλια που έχουν διατυπωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς σε ένα φύλλο ποιοτικής περιγραφικής αξιολόγησης. Ο φάκελος δε βαθμολογείται.
- Οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν τους φακέλους τους στους συμμαθητές ή στους καθηγητές τους, για να δείξουν τη μαθησιακή και αναπτυξιακή τους πορεία. Στη συνέχεια, αν οι μαθητές αποφοιτούν, παίρνουν τους φακέλους τους μαζί τους. Αν συνεχίζουν και την επόμενη χρονιά τη φοίτηση, καλό θα ήταν να μείνουν οι φάκελοί τους στο σχολείο, ώστε να τους μελετήσουν οι εκπαιδευτικοί του επόμενου έτους.

Πηγή: Graves & Sunstein, 1992

Περιγραφική έκφραση των αξιολογικών κρίσεων

Τα ποιοτικά αξιολογικά στοιχεία που θα συλλεχθούν με τους τρόπους με τους οποίους παρουσιάστηκαν παραπάνω θα αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να συνθέσει, σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. κάθε δίμηνο ή τρίμηνο), το δελτίο περιγραφικής αξιολόγησης για κάθε μαθητή. Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε πόσο σημαντικό είναι να δείξει ο εκπαιδευτικός ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση κατά τη συγγραφή αυτού του δελτίου. Κατ' αρχήν είναι απαραίτητο να αποφύγει χαρακτηρισμούς για τον μαθητή (καλός, ανεπαρκής κτλ.) και να προτιμήσει ρηματικές εκφράσεις που δείχνουν τι μπορεί να κάνει ο μαθητής, σε ποιο σημείο έχει φτάσει και πώς δουλεύει στην τάξη. Επίσης, είναι βασικό να τονίσει τις ικανότητες του μαθητή και μετά να αναφέρει τις αδυναμίες του. Η εναλλακτική αξιολόγηση στοχεύει στην ενθάρρυνση του μαθητή και στην υποβοήθησή του, έτσι ώστε να διαμορφώσει προσωπικούς στόχους μάθησης μέσα από την αναγνώριση των αδυναμιών του, και όχι στην τιμωρία του και την επίκρισή του για όσα δεν κατάφερε να κάνει. Τέλος, ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να αναφερθεί στην εξελικτική πορεία που διέγραψε ο μαθητής κατά το χρονικό διάστημα στο οποίο αναφέρεται το δελτίο (π.χ. ενώ στην αρχή του τριμήνου δεν μπορούσε να διαβάσει με ευχέρεια, τώρα το καταφέρνει).

Ενδεικτικά παραθέτουμε ένα δελτίο περιγραφικής αξιολόγησης μαθητή Β' τάξης Δημοτικού Σχολείου της Γερμανίας:

Ονοματεπώνυμο

Τάξη: Β'

Τμήμα: 2

Γενική συμπεριφορά στην τάξη

Ο Γιάννης δεν έχει ακόμα στενή επικοινωνία με τους συμμαθητές και τον δάσκαλό του. Στις ομαδικές εργασίες ήταν πάντα πρόθυμος να συνεργαστεί και να βοηθήσει. Ωστόσο, έψαχνε ο ίδιος τους συνεργάτες – συμμαθητές του. Στην αδικία, στην ασυνέπεια και στη μη τήρηση των κανόνων έδειχνε ιδιαίτερες ευαισθησίες. Στις συγκρούσεις προσπαθούσε να βρει λύσεις επικαλούμενος τους κανονισμούς, αλλά, επειδή έδειχνε μια υπερευαίσθησία στο ζήτημα αυτό, πολλές φορές δεν έβρισκε κατανόηση από τους άλλους.

Ο Γιάννης συμμετείχε στο μάθημα πάντα με ενδιαφέρον. Εργαζόταν κατεξοχήν αργά και προσεκτικά, γι' αυτό και δεν προλάβαινε πάντα να τελειώσει τις εργασίες του. Έδειχνε να αντιλαμβάνεται με ευκολία τα αντικείμενα μάθησης και μάλιστα πρωτοτυπούσε σε πολλά θέματα είτε με καινούριες ιδέες είτε με άλλες επινοήσεις.

Επισημάνσεις για τα γνωστικά αντικείμενα

Έχει κάνει από την αρχή της χρονιάς σημαντική πρόοδο στην ανάγνωση κειμένων. Διαβάζει εκφραστικά, αλλά κάπου κάπου κομπιάζει. Δείχνει να κατανοεί τα νοήματα των κειμένων.

Στα γραπτά κείμενά του δεν παρουσιάζει πολλά ορθογραφικά λάθη. Στον προφορικό λόγο δείχνει κάποια διστακτικότητα εξωτερίκευσης των σκέψεών του.

Στις μαθηματικές ασκήσεις έδειξε ότι διαθέτει μαθηματική αντίληψη, αλλά εξακολουθεί να κάνει κάποια λάθη στις εργασίες του, τα οποία πιθανώς να οφείλονται σε ενδεχόμενες ανασφάλειες στο ζήτημα αυτό.

Πηγή: Κωνσταντίνου, 2000: 129

6.4. Δυσκολίες και προβλήματα κατά τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

Όπως θα έγινε σαφές από την παρουσίαση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, πρόκειται για ενδιαφέρουσες προτάσεις προς υιοθέτηση στη διδακτική πράξη με σημαντικά προσδοκώμενα οφέλη. Έγινε όμως ταυτόχρονα σαφές ότι πρόκειται για μεθόδους που απαιτούν πολύ χρόνο (διδακτικό και εξωδιδακτικό) από την πλευρά τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή, οι οποίοι είναι απαραίτητο να πειστούν για την αξία και την αναγκαιότητά τους, προκειμένου να προχωρήσουν στην εφαρμογή τους.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εναλλακτικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί της πράξης είναι ελάχιστα ενημερωμένοι για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.

Παράλληλα, στα σχολεία δεν υπάρχει συχνά η υλικοτεχνική υποδομή που χρειάζεται για την υλοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες απαιτούν, για παράδειγμα: τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών και πλούσιες βιβλιοθήκες, όπου οι μαθητές θα μπορούν να καλλιεργούν μια ερευνητική στάση βρίσκοντας απαντήσεις μόνοι τους σε ερωτήματα που θέτουν οι ίδιοι ή θα διερευνούν θέματα που τους αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Πολλές δυσκολίες μπορεί να προέλθουν, επίσης, από τους μαθητές που έχουν συνηθίσει σε μηχανισμούς μάθησης διαφορετικούς από αυτούς που προτείνει η εναλλακτική αξιολόγηση. Οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με μαθητοκεντρικές μαθησιακές διαδικασίες. Ψάχνουν να βρουν τη γνώση στην οποία θα εξεταστούν, για να είναι έτοιμοι να την αναπαραγάγουν, όποτε τους ζητηθεί.

Οι ουσιαστικότερες βέβαια δυσκολίες προέρχονται από το επίσημο εξεταστικό σύστημα, που προάγει έναν συγκεκριμένο τύπο αξιολόγησης των μαθητών. Η κυριαρχία των εξετάσεων, η πίεση των τεστ και η συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών στις απαιτήσεις των τεστ περιορίζουν –όχι μόνο στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς– οποιαδήποτε πιθανότητα της αξιολόγησης να λειτουργήσει δημιουργικά και ανατροφοδοτικά (Black & William, 2003).

Παρά τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που υπάρχουν στο παραδοσιακό σχολείο, το οποίο επιμένει να διατηρεί τις ιεραρχικές σχέσεις των υποκειμένων του, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αποτελούν μια ενδιαφέρουσα πρόκληση, ένα κίνητρο για ανανέωση της διδασκαλίας. Παράλληλα, είναι δυνατόν μέσα από αυτές να αξιολογηθεί όχι μόνο ο μαθητής και η επίδοσή του, αλλά και οι παράγοντες που ευθύνονται για τη διαμόρφωση του αποτελέσματος που παράγει ο μαθητής. Από την εύκολη λύση της αξιολόγησης του αποτελέσματος μπορούμε να περάσουμε στην ερμηνεία και την αξιολόγηση των ποικίλων παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ικανότητας του μαθητή, καθώς και του αποτελέσματος της μαθησιακής διαδικασίας: του εκπαιδευτικού, του Αναλυτικού Προγράμματος, των σχολικών εργασιών, της σχολικής μονάδας, της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού θεσμού (Λάμνιας, 1997).

7^ο Κεφάλαιο



Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού

7.1. Τι εννοούμε με τον όρο «εκπαιδευτικό υλικό»

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε ένα έντονο ενδιαφέρον στη σύγχρονη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία και αρθρογραφία για το θέμα της *παραγωγής εκπαιδευτικού* ή –όπως αλλιώς ονομάζεται– *διδακτικού υλικού*. Χωρίς το θέμα αυτό να είναι ουσιαστικά καινούριο (πάντα ο εκπαιδευτικός ετοίμαζε για τους μαθητές του κάποιο φυλλάδιο με ασκήσεις, έφερνε ένα κείμενο για μελέτη στην τάξη ή έστω ανέθετε κάποιες δικές του ερωτήσεις ως «εργασία για το σπίτι»), με την πρόσφατη ανάπτυξη των ηλεκτρονικών μέσων το θέμα έχει πάρει νέες και σύνθετες διαστάσεις.

Ας δούμε όμως αρχικά τι εννοούμε με τον όρο *εκπαιδευτικό υλικό*. Ο όρος περιλαμβάνει οποιοδήποτε μέσο διευκολύνει τη μάθηση και βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον (Φλογαίτη, 2003: 108). Επομένως ως εκπαιδευτικά υλικά νοούνται διδακτικά και μαθησιακά μέσα ποικίλων μορφών και ειδών, έντυπα και ψηφιακά, ηχηρικά και οπτικά.

Στις μέρες μας πια οι εκπαιδευτικοί συναντούν και χρησιμοποιούν στην τάξη ή και έξω από αυτήν εκπαιδευτικά υλικά πολλών ειδών και μορφών:

1. Υλικά για τον διδάσκοντα:

- βιβλίο του εκπαιδευτικού,
- οδηγίες για τη διδασκαλία,
- θεωρητικό πλαίσιο και οδηγίες για την εφαρμογή κάποιας καινοτόμου δραστηριότητας ή ενός νέου Αναλυτικού Προγράμματος ή σχολικού εγχειριδίου.

2. Υλικά για τον μαθητή:

- Σχολικό εγχειρίδιο, με το οποίο εννοούμε κάθε βιβλίο που εκδίδεται (αφού πάρει την έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας) με σκοπό να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία της οργανωμένης εκπαίδευσης για τη διδασκαλία ενός αντικειμένου που προβλέπεται από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Τοκατλίδου, 1986: 34). Το σχολικό εγχειρίδιο μεταφράζει σε εκπαιδευτική πράξη το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και είναι γραμμένο με τέτοιον τρόπο, ώστε να συνεπικουρεί τον μαθητή στην προσπάθειά του για μάθηση (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995: 113, 118). Κατέχει την κυρίαρχη θέση ανάμεσα στα εκπαιδευτικά υλικά στο σύγχρονο σχολείο. Συχνά συνοδεύεται από άλλα εκπαιδευτικά υλικά, όπως το Τετράδιο Ασκήσεων/Εργασιών για τους μαθητές ή/και το βιβλίο αναφοράς (π.χ. η Νεοελληνική Γραμματική για τη γλωσσική διδασκαλία).
- Φυλλάδιο δραστηριοτήτων που εισάγει τους μαθητές σε ένα θέμα της επικαιρότητας (π.χ. τη γνωριμία του μαθητή με το ευρώ ή με την ιστορία και τα αγωνίσματα των Ολυμπιακών Αγώνων).
- Έντυπο διδακτικό υλικό σε μορφή φακέλου (ντοσιέ) –με φύλλα εργασίας για μαθητές ή ομάδες μαθητών– με προτάσεις για δραστηριότητες, με παιδαγωγικές υποδείξεις και με συνοδευτικό υλικό, όπως σχεδιαγράμματα, φωτογραφίες, σκίτσα, κάρτες (Φλογαίτη, 2003: 108 –109).
- Κασέτες ήχου, βίντεο, ταινίες, σλάιντς κ.ά.

- Ιστοσελίδα στο διαδίκτυο/έναν δικτυακό τόπο κ.ά. που συνοδεύεται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στις μέρες μας πια έχουν πληθύνει αρκετά οι σχετικοί τόποι και μπορούν με ποικίλους τρόπους να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη και να την εμπλουτίσουν. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε την εκπαιδευτική πύλη του ΥΠ.Ε.Π.Θ., την οποία μπορεί κανείς να επισκεφτεί στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.e.yliko. Εκεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει εκπαιδευτικά υλικά και λογισμικά, προτάσεις διδασκαλίας, εργαστηριακά μαθήματα, χρήσιμους υπερσυνδέσμους κτλ. Επίσης, χρήσιμες ιδέες για μαθητικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά υλικά που διαμορφώθηκαν από εκπαιδευτικούς και μαθητές διάφορων σχολείων, θέματα για σχέδια εργασίας (project), σχέδια μαθημάτων κ.ά. μπορεί να βρει ο εκπαιδευτικός και στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.e-paideia.net. Ακόμα, η πύλη του πανελληνίου σχολικού δικτύου (στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.sch.gr) μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό εναλλακτικό υλικό για τη διδασκαλία του.
- CD –ROM με διαδραστικά εκπαιδευτικά προγράμματα που συνοδεύουν το σχολικό εγχειρίδιο ή είναι ανεξάρτητα από αυτό.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στις μέρες μας –εκτός από το γνωστό σε όλους και κυρίαρχο σχολικό εγχειρίδιο– εμφανίζονται σταδιακά στην εκπαίδευση, και στη χώρα μας, ποικίλες μορφές εκπαιδευτικού υλικού.

Η εμφάνιση νέων αντικειμένων στην εκπαίδευση με τη μορφή κυρίως προαιρετικών προγραμμάτων (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας κ.ά.), οι αλλαγές στον κοινωνικοπολιτικό χώρο (νομισματική ένωση στην Ευρώπη, εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών και κατάρτιση ειδικών προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης γι' αυτούς), η εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία και η άμεση έκθεσή τους στα Μ.Μ.Ε. και στους Η/Υ⁷⁶, καθώς και σύγχρονες διδακτικές θεωρίες προκαλούν την ολοένα και μεγαλύτερη παραγωγή και χρήση εκπαιδευτικών υλικών ποικίλων μορφών, που απέχουν από το τυπικό και συμβατικό σχολικό εγχειρίδιο.

Το εκπαιδευτικό υλικό έχει, με την κατάλληλη αξιοποίηση, πολλές δυνατότητες προσαρμογής και εξατομίκευσης που του δίνουν πλεονέκτημα απέναντι στο σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο από τη φύση του χαρακτηρίζεται από αδυναμία ανανέωσης, καθώς και από έλλειψη τοπικών και χρονικών διαφοροποιήσεων.

Παρά τις παραπάνω διαπιστώσεις, στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, το σχολικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να αποτελεί το σημαντικότερο διδακτικό μέσο και να κυριαρχεί ανάμεσα στα εκπαιδευτικά υλικά⁷⁷. Πρόκειται για ένα «κλειστό»⁷⁸, κοινό και ομογενοποιημένο για όλο τον μαθητικό πληθυσμό εκπαιδευτικό υλικό, απότοκο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρουσιάζει συνήθως γραμμική μορφή, δίνει πληροφορίες, παρέχει γνώσεις, εξασκεί τον μαθητή και, τέλος, ελέγχει τι αυτός έμαθε. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι το βιβλίο έχει σε πολ-

⁷⁶ Πώς μπορεί το βιβλίο να είναι ανταγωνιστικό προς αυτά, αν δε συμπληρωθεί με υλικά που σχετίζονται άμεσα με τη σύγχρονη τεχνολογία;

⁷⁷ Πρβλ. την άποψη του Χατζησαββίδη: «Όταν μιλάμε στην παιδαγωγική γλώσσα στην Ελλάδα για εκπαιδευτικό υλικό, εννοούμε πρωτίστως και συνήθως το σχολικό εγχειρίδιο και το φανταζόμαστε ως ενιαίο για όλη την επικράτεια» (2000: 35).

⁷⁸ Ο χαρακτηρισμός «κλειστό» αντλείται από τον χώρο των Α.Π. και προδιαγράφει ένα εκπαιδευτικό υλικό που αφήνει μόνο στενά περιθώρια πρωτοβουλιών στον εκπαιδευτικό (Βρεττός και Καψάλης, 1999: 33) και λαμβάνει ελάχιστα υπόψη το περιεχόμενο της σχολικής τάξης.

⁷⁹ Το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπάνια φτάνει στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειονότητα αγνοούν το περιεχόμενό του.

λές περιπτώσεις αντικαταστήσει το Α.Π.⁷⁹ (Shutes & Petersen, 1994: 11 –12): εμπεριέχει το υλικό, υποδεικνύει μια διδακτική μεθοδολογία, προβλέπει ασκήσεις/εργασίες αξιολόγησης του μαθητή και μερικές φορές δηλώνει και τους στόχους κάθε ενότητας. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού και οι οδηγίες διδασκαλίας περιορίζονται σε μεθοδολογικές διευκρινίσεις και οδηγίες για τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Είναι κι αυτά προσανατολισμένα στο βιβλίο και όχι στο Α.Π. Δεν προωθούν την επιλογή παράλληλου υλικού από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

7.2. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού

Ενώ αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί πλήθος λειτουργιών στην τάξη, αλλά και έξω από αυτήν, οργανώνοντας ουσιαστικά τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, η αξιολογική έρευνα που το αφορά δεν έχει συστηματοποιηθεί στη χώρα μας. Οι μέχρι τώρα αξιολογικές προσπάθειες περιορίζονται συνήθως στην κριτική των κοινωνικών και των πολιτικών αντιλήψεων που διαπερνούν το περιεχόμενο των βιβλίων ή των ιδεολογικών μηνυμάτων που μεταβιβάζουν στους μαθητές (ασχολούνται π.χ. με τις αντιλήψεις αναφορικά με τον «άλλον» και την εικόνα που δημιουργείται μέσω των σχολικών εγχειριδίων γι' αυτόν). Είναι όμως πια απαραίτητο η αξιολογική έρευνα στη χώρα μας που αφορά το σχολικό εγχειρίδιο και συνολικότερα το εκπαιδευτικό υλικό να επεκταθεί και σε άλλα πεδία: να εξετάσει το εκπαιδευτικό υλικό ως μέσο διδασκαλίας και επικοινωνίας, εστιάζοντας σε ζητήματα περιεχομένου και αναγνωσιμότητάς του. Θα πρέπει επίσης να εξετάσει τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του και τις διδακτικές προϋποθέσεις που διαμορφώνει: για παράδειγμα, αν τα κείμενά του είναι κατανοητά στους μαθητές, αν τα κείμενα και οι ασκήσεις κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, αν προτείνουν ποιοτικές μαθησιακές δραστηριότητες (δραστηριότητες που προσκαλούν τον μαθητή να σκεφτεί, να κρίνει, να συνεργαστεί κτλ.) (Μπονίδης, 2004: 5).

Η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου είναι μια διαδικασία που πρέπει να διενεργείται σε συνεχή βάση, όχι μόνο από μεμονωμένους ερευνητές ή ερευνητικά κέντρα, πανεπιστήμια κτλ., αλλά και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η κυριαρχία του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου ανά μάθημα διαμορφώνει εξαιρετικά δυσμενείς εκπαιδευτικές συνθήκες: εξομοιώνει και ισοπεδώνει όλους τους μαθητές από τη μια άκρη της χώρας έως την άλλη. Αντιμετωπίζει ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό ως ένα ομογενοποιημένο σύνολο με κοινά χαρακτηριστικά. Οι μαθητές όμως προσέρχονται στο σχολείο με σαφέστατα διαφορετικές πολιτισμικές, κοινωνικές και γλωσσικές καταβολές, εμπειρίες και ανάγκες. Μαθητές πολύ διαφορετικοί μεταξύ τους καλούνται να οργανώσουν τη μάθησή τους με βάση το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο και κατ' επέκταση το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό. Τις απαραίτητες προσαρμογές στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων μαθητών επωμίζεται ο εκπαιδευτικός, που γνωρίζει τους μαθητές της τάξης του. Αυτός θα κρίνει τι ταιριάζει στους μαθητές του και τι θα αφαιρέσει, αυτός θα αποφασίσει ποια άλλα εκπαιδευτικά υλικά θα πρέπει να διαμορφώσει ο ίδιος για να καλύψει τις διδακτικές ανάγκες στην τάξη του.

Ιδιαίτερα σήμερα, που εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας ο μαθητικός πληθυσμός είναι έντονα διαφοροποιημένος και η πολιτεία, αγνοώντας την πραγματικότητα αυτή, επιμένει στη διδασκαλία ενός μόνο σχολικού εγχειριδίου ανά μάθημα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα ουσιαστικός στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στα τοπικά χαρακτηριστικά κάθε τάξης. Παράλληλα, σε αρκετά μαθήματα πια το σχολικό εγχειρίδιο συνο-

δύεται από ηλεκτρονικό υλικό σε ψηφιακό δίσκο (CD –ROM) ή ψηφιακή ταινία (DVD). Επιπλέον, έχουν διαμορφωθεί ειδικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά στη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων.

Επομένως ο εκπαιδευτικός καλείται αφενός να προσαρμόσει το σχολικό εγχειρίδιο στα χαρακτηριστικά των μαθητών που έχει κάθε φορά μπροστά του και αφετέρου να επιλέξει άλλα εκπαιδευτικά υλικά που θα πλαισιώσουν τη διδασκαλία του. Για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύνθετου αυτού ρόλου, είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή του σε θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού, όπως και η υποστήριξή του σε σχετικά εγχειρήματά του από στελέχη της εκπαίδευσης.

Ένα βασικό θέμα που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού –και μπορεί να εξυπηρετήσει οποιαδήποτε προσπάθεια γίνει προς αυτή την κατεύθυνση– αποτελεί το θέμα των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί το υλικό. Ανεξάρτητα από τη διαδικασία που θα επιλεγεί και τα πρόσωπα που θα αναλάβουν την αξιολόγηση (αν είναι, π.χ., μια ομάδα εκπαιδευτικών με έναν σχολικό σύμβουλο, ένας εκπαιδευτικός με τους μαθητές του που δουλεύουν με έρευνα –δράση κτλ.), χρειάζονται κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού τα οποία θα μπορούν κατά περίπτωση να προσαρμοστούν στο σχολικό εγχειρίδιο, στα υλικά που το συνοδεύουν (έντυπα και ηλεκτρονικά), σ' αυτά που θα διαμορφώσει και θα δοκιμάσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην τάξη του, σ' αυτά που θα φέρουν συνάδελφοί του στο σχολείο, που θα βρει στο διαδίκτυο ή αλλού.

7.3. Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού

Έχουν γίνει αρκετές κατηγοριοποιήσεις των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού, οι περισσότερες από τις οποίες αναφέρονται βέβαια στα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων. Έχουν διαμορφωθεί ενδιαφέροντα συστήματα κριτηρίων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπως:

- *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων*, τόμ. 3, Γραφείο Προτυποποίησης, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999).
- *Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων*, Τμήμα Αξιολόγησης (πρόεδρος Α. Τριλιανός), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999).
- *Γενικές προδιαγραφές, κριτήρια αξιολόγησης και «δείγματα γραφής» εκπαιδευτικού υλικού*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003).

Παράλληλα, και στο έργο μεμονωμένων ερευνητών μπορεί κανείς να βρει κριτήρια αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου, τα οποία μπορούν να ισχύσουν ευρύτερα και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού (βλ. ενδεικτικά Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, Κουλαϊδής κ.ά., 2002, Κουτσελίνη –Ιωαννίδου, 1996, Ματσαγγούρας και Χέλμης, 2003, Μπονίδης, 2004).

- Μία πρώτη ομάδα κριτηρίων που θίγεται από όλους τους μελετητές (αλλού περισσότερο, αλλού λιγότερο) αφορά την **κοινωνικοποιητική και ιδεολογική λειτουργία** του σχολικού εγχειριδίου. Είναι φυσικό το ενδιαφέρον των μελετητών για τη λειτουργία αυτή, εφόσον το βιβλίο –ως προϊόν και παράγοντας κοινωνικών διαδικασιών και ως φορέας ιδεολογιών–

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του μαθητή (Μπονίδης και Χοντολίδου, 1997: 188). Είναι σημαντικό να εξετάζεται το σχολικό εγχειρίδιο ως προς τον βαθμό ανταπόκρισής του στις ανάγκες του πλουραλιστικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών (Κουτσελίνη –Ιωαννίδου, 1996: 70).

- Ένα βασικό κριτήριο αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο αφορά όλες τις λειτουργίες που αυτό επιτελεί (την κοινωνικοποιητική, που προαναφέραμε, και άλλες, που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια), είναι **να είναι συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα**. Είναι σημαντικό το σχολικό εγχειρίδιο να κινείται μέσα στη γενικότερη φιλοσοφία που διέπει το Α.Π., να κινείται στο πλαίσιο των σκοπών και των στόχων του, να καλύπτει την ύλη που αυτό καθορίζει και γενικότερα να ευθυγραμμίζεται με το επιστημολογικό μοντέλο που το Α.Π. υιοθετεί.
- Εκτός όμως από την κοινωνικοποιητική, το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί άλλες τρεις λειτουργίες: **τη γνωσιακή, τη διδακτική και τη μαθησιακή**, εφόσον καθορίζει αποφασιστικά: (α) το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, (β) τις διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και (γ) τις μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές. Και στους τρεις τομείς, γνώση, διδασκαλία και μάθηση, τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να επιλέγουν μορφές οργάνωσης που έχουν ως τελικό σκοπό να διευκολύνουν τους μαθητές στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2004). Με ποια κριτήρια άραγε θα μπορούσαν να αξιολογηθούν αυτές οι τρεις λειτουργίες;

Α) Ξεκινώντας από τη **γνωσιακή λειτουργία** του σχολικού εγχειριδίου είναι απαραίτητο να εξετάσει κανείς το θέμα της επιλογής και της οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Κατ' αρχήν είναι αυτονόητο το πόσο σημαντική είναι η εγκυρότητα της σχολικής γνώσης που περιέχει το εγχειρίδιο. Τα περιεχόμενα μιας επιστημονικής περιοχής πρέπει να μετασχηματίζονται σε σχολική γνώση χωρίς να διαστρεβλώνονται, ώστε τα περιεχόμενα διδασκαλίας να είναι επιστημονικά αξιόπιστα (Βρεττός και Καψάλης, 1999: 137).

Άλλο βασικό θέμα που αφορά τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου είναι το «ποια επιλέγεται ως ουσιαστική γνώση που αξίζει να περιληφθεί». Στις μέρες μας οι γνώσεις έχουν πολλαπλασιαστεί και υπάρχει έντονο πρόβλημα πληθώρας ύλης. Ένας πιθανός τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος αυτού είναι να ακολουθήσει το εγχειρίδιο ή το εκπαιδευτικό υλικό την «αρχή του παραδειγματικού», δηλαδή να κάνει επιλογή συγκεκριμένων «παραδειγμάτων», αντιπροσωπευτικών μιας γνωστικής περιοχής. Η προσεκτική επεξεργασία των παραδειγμάτων υπόσχεται την καλλιέργεια γενικότερων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων οι οποίες απαιτούνται για την αντιμετώπιση ομοειδών θεμάτων (Βρεττός και Καψάλης, 1999: 184 –191). Σε μια τέτοια περίπτωση κριτήρια αξιολόγησης του υλικού θα μπορούσε να είναι τα εξής (Π.Ι., 1999β: 22):

- Τα περιεχόμενα που έχουν επιλεγεί ως παραδειγματικά είναι τα κατάλληλα.
- Τα περιεχόμενα που έχουν επιλεγεί ως παραδειγματικά είναι σημαντικά.
- Τα περιεχόμενα αυτά υπηρετούν τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις στάσεις που είναι ανάγκη να αποκτήσουν οι μαθητές.

Μια άλλη πιθανή λύση στο πρόβλημα της επιλογής και της οργάνωσης των περιεχομένων στο

σχολικό εγχειρίδιο θα μπορούσε να είναι η οικοδόμησή του πάνω στην κύρια εννοιολογική γνώση των επιστημονικών κλάδων. Η γνώση αυτή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να προσεγγιστούν πραγματολογικές γνώσεις ή άλλα θέματα του επιστημονικού πεδίου που μελετάται. Σ' αυτή την περίπτωση το σχολικό εγχειρίδιο οργανώνεται με βάση την εννοιοκεντρική προσέγγιση της γνώσης και σχετικά κριτήρια αξιολόγησής του θα μπορούσε να είναι τα εξής (Ματσαγγούρας, 2004):

- Τα θέματα προσεγγίζονται εννοιοκεντρικά.
- Προβάλλονται οι βασικές έννοιες της επιστήμης που μελετάται.
- Προβλέπονται δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο των βασικών εννοιών.
- Προβλέπονται δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις εφαρμογές των εννοιών στην ανάλυση διάφορων καταστάσεων.
- Οι έννοιες παρουσιάζονται στη λογική τους αλληλουχία.
- Το υλικό αναδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ των βασικών εννοιών.

Β) Το σχολικό εγχειρίδιο διαφοροποιείται από ένα επιστημονικό βιβλίο, γιατί προορίζεται για διδακτική χρήση. Γι' αυτόν τον λόγο **ενσωματώνει αρχές διδακτικής** οι οποίες –σε ένα πλαίσιο σύγχρονων διδακτικών αντιλήψεων– έχουν ως σκοπό: να προσελκύσουν την προσοχή και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να καταστήσουν το κείμενο του εγχειριδίου νοηματικά προσπελάσιμο στους μαθητές, να τους εντάξουν ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, να τους βοηθήσουν να αναγάγουν τη νέα γνώση σε ανώτερα επίπεδα γενίκευσης και να τους στηρίξουν, ώστε να μεταφέρουν τη νέα γνώση σε αυθεντικό πλαίσιο προβληματικών καταστάσεων από την ίδια τη ζωή. Βασική προϋπόθεση για να επιτευχθούν τέτοιοι στόχοι είναι η ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης, που μπορεί να γίνει μέσα από την ενεργό ανάμιξη του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσα από τη σύνδεση του σχολείου (και επομένως και του σχολικού εγχειριδίου) με την κοινωνική πραγματικότητα.

Γ) Οι διδακτικές προσεγγίσεις που προωθεί ένα σχολικό εγχειρίδιο και οι διδακτικές αρχές που ενσωματώνει επηρεάζουν βέβαια σε κάθε περίπτωση και τις **μαθησιακές διαδικασίες**, μέρος των οποίων αποτελούν και οι δραστηριότητες αξιολόγησης των μαθητών. Σύμφωνα πάλι με τις σύγχρονες αντιλήψεις της διδακτικής, το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να οργανώνει δραστηριότητες που να αξιοποιούν τις προηγούμενες μαθητικές εμπειρίες και να ενεργοποιούν τις δημιουργικές, γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικής δράσης. Αυτό μπορεί να γίνεται μέσα από δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων από τους μαθητές, λειτουργικής κατανόησης της σχολικής γνώσης από την πλευρά τους, ανάπτυξης αυτονομίας στη μάθηση και αξιολόγησης της μάθησης σε ένα εναλλακτικό πλαίσιο (βλ. ενότητα 6.2) (Ματσαγγούρας, 2004).

Μέσα σε ένα τέτοιο διδακτικό και μαθησιακό πλαίσιο σαν κι αυτό που σκιαγραφήθηκε παραπάνω θα μπορούσαν ενδεικτικά να αναφερθούν τα εξής κριτήρια για την αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου και γενικότερα του εκπαιδευτικού υλικού:

- Το υλικό κινητοποιεί τους μαθητές για δημιουργική εργασία και όχι για μηχανιστικές

εφαρμογές.

- Δίνει ευκαιρίες για διερευνητική μάθηση.
- Αναπτύσσει την κριτική σκέψη του μαθητή.
- Ενισχύει την αυτενέργεια του μαθητή και την ικανότητά του να παίρνει αποφάσεις.
- Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν χρησιμοποιούνται στην επίλυση προβλημάτων.
- Το υλικό ενθαρρύνει την ομαδοκεντρική εργασία των μαθητών.
- Ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα οποία έχουν παρωθητική αξία (Τριλιανός, 1997: 73).
- Το υλικό κάνει σαφείς στους μαθητές τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας. Η γνώση των αποτελεσμάτων μιας ενέργειας έχει παρωθητική αξία (Τριλιανός, 1997: 99).
- Αξιοποιεί τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών στη διδασκαλία του νέου αντικειμένου.
- Καθοδηγεί σταδιακά τους μαθητές προς την αυτόνομη μάθηση.
- Το υλικό –ενισχύοντας την προσωπική ανάγνωση και τους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης του κειμένου– ανοίγει έναν προσωπικό διάλογο με τον μαθητή και τον καθιστά μέτοχο στη συλλογιστική του.
- Οργανώνει δραστηριότητες αξιολόγησης που προσφέρουν ανατροφοδότηση στον μαθητή.
- Προτείνει ποικίλες ασκήσεις αξιολόγησης που παρουσιάζουν διαβαθμισμένη δυσκολία. Η ιεράρχηση και η διαφοροποίηση των ασκήσεων εξασφαλίζουν την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών (Κουτσελίνη –Ιωαννίδου, 1996: 73 –74? Πηγιάκη, 1998: 171).
- Μία τελευταία ομάδα κριτηρίων αξιολόγησης αφορά τον **τρόπο με τον οποίο το υλικό παρουσιάζει τα διδακτικά περιεχόμενα**. Η ομάδα αυτή επηρεάζει και τις τρεις λειτουργίες που επιτελεί το εκπαιδευτικό υλικό (τη γνωσιακή, τη διδακτική και τη μαθησιακή) και αφορά τη δόμηση του υλικού, το ίδιο το κείμενό του (τη δομή του, τη γλώσσα του), την εικονογράφηση και άλλα τυποεκδοτικά στοιχεία που επηρεάζουν τη μορφή του. Θεωρούμε τα χαρακτηριστικά που αφορούν την παρουσίαση των περιεχομένων του υλικού πολύ βασικά, γιατί αφενός επηρεάζουν τον μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, αφετέρου διαμορφώνουν τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία σε σημαντικό βαθμό, επηρεάζοντας, για παράδειγμα, τον βαθμό στον οποίο είναι κατανοητό και ελκυστικό το υλικό για τους μαθητές.

Ξεκινώντας από τη δόμηση του υλικού θα μπορούσαμε να θέσουμε τα εξής κριτήρια αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004):

- Υπάρχει αναλυτικός και κατατοπιστικός πίνακας περιεχομένων με σαφή δομή.
- Οι τίτλοι και οι υπότιτλοι αναδεικνύουν τη δομή των εννοιών.
- Τα επιμέρους μέρη και κεφάλαια ακολουθούν (παρ –)όμοια δομή και οργάνωση.

- Τα κείμενα και η εικονογράφηση βρίσκονται σε καλή αναλογία και δεν παρατηρούνται ανισομέρειες.
- Όσον αφορά το ίδιο το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου, θα μπορούσαμε ενδεικτικά να θέσουμε τα παρακάτω κριτήρια:
- Η γλώσσα του υλικού είναι ανάλογη με την ηλικία των μαθητών.
- Η γλώσσα είναι σαφής και φυσική και, όπου χρησιμοποιούνται ειδικοί όροι, αυτοί επεξηγούνται.
- Χρησιμοποιούνται στο κείμενο παραδείγματα, για να το κάνουν σαφέστερο στους μαθητές.
- Το κείμενο παρουσιάζει γλωσσική συνοχή.
- Το κείμενο παρουσιάζει νοηματική συνεκτικότητα.
- Υπάρχει πάντα ανακεφαλαίωση.

Το κείμενο δεν είναι συνεχές, αλλά συνοδεύεται και συμπληρώνεται από μαθησιακές δραστηριότητες, παράλληλο υλικό, πηγές και όποια άλλα μέσα δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να αλληλεπιδράσει με το διδακτικό περιεχόμενο. Το εκπαιδευτικό υλικό δίνει έτσι ρόλο και λόγο στον μαθητή κατά την οικοδόμηση της γνώσης.

Αναφορικά με τα τυποεκδοτικά στοιχεία, μπορούμε να παρουσιάσουμε ενδεικτικά τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης:

- Στο κείμενο χρησιμοποιούνται ευανάγνωστες και ελκυστικές γραμματοσειρές.
- Το κείμενο δεν είναι πολύ πυκνό. Υπάρχουν διαστήματα ανάμεσα στις σειρές.
- Η τυπογραφική εμφάνιση του κειμένου αναδεικνύει τη δομή του και βοηθά τον μαθητή να εντοπίζει αμέσως τα κύρια και τα δευτερεύοντα σημεία. Υπάρχουν, για παράδειγμα, πλαγιότιτλοι, υπογραμμίσεις, έντονα γράμματα, χρώματα κτλ.
- Χρησιμοποιούνται ανάλογα με το μάθημα μέσα που εξυπηρετούν την πυκνότητα και τη συνοπτικότητα στην παρουσίαση της ύλης, όπως πίνακες και διαγράμματα, επιστημονικά σύμβολα και τύποι.
- Η σελιδοποίηση του υλικού έχει γίνει με τέτοιο τρόπο, που βοηθά την κατανόηση του περιεχομένου.

Τέλος, σε σχέση με την εικονογράφηση, στην οποία περιλαμβάνονται φωτογραφίες, σκίτσα, χάρτες, γραφικές παραστάσεις, σχήματα, μπορούμε να παραθέσουμε τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

- Η εικονογράφηση είναι κατάλληλη και ταιριάζει στην ηλικία των μαθητών.
- Οι απεικονίσεις που χρησιμοποιούνται δεν παίζουν έναν απλό διακοσμητικό ρόλο, αλλά συνδυάζονται με το κείμενο που συνοδεύουν, είτε επεξηγώντας το είτε συμπληρώνοντάς το νοηματικά.
- Η εικόνα προκαλεί τον μαθητή να λειτουργήσει δημιουργικά για την αποκωδικοποίησή της, συγκεντρώνοντας τις πληροφορίες που του είναι απαραίτητες για την κατανόησή της.

- Οι απεικονίσεις προσφέρουν οπτικές αναλογίες, παρουσιάζουν περίπλοκες πλευρές του περιεχομένου ή αυτές που δεν μπορούν να παρουσιαστούν εύκολα στο κείμενο.
- Οι λεζάντες που συνοδεύουν το εικονογραφικό υλικό είναι σαφείς και χρησιμοποιούν στοιχεία του επιστημονικού κώδικα.

Σε κάθε περίπτωση και πέρα από τα συγκεκριμένα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης, κάθε εκπαιδευτικό υλικό είναι πολύ σημαντικό να εξασφαλίζει έναν ενεργητικό ρόλο για τον μαθητή, να του δίνει διαρκώς ευκαιρίες να χρησιμοποιεί το μυαλό του, να ψάχνει για λύσεις, να τον προβληματίζει και όχι να του προσφέρει έτοιμες λύσεις και απαντήσεις.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- [1] Altrichter, H. & Specht, W. (1998). *Quality assurance and quality development in education. International approaches and parameters as applying to the austrian school system*. In J. Solomon (ed), Trends in evaluation of education systems: School (self –)evaluation and decentralization. Athens: Pedagogical Institute.
- [2] Alvik, T. (1996). *Self –evaluation: What, why, how, by whom, for whom?* CIDREE Collaborative Project: Self –evaluation in school development. Dundee: CIDREE.
- [3] Alvik, T. (1997). *School self –evaluation: A whole school approach*. Dundee: CIDREE.
- [4] Andrusyszyn, M. & Davie, L. (1997). *Facilitating reflection through interactive journal writing in an online graduate course: A qualitative study*. Journal of Distance Education, 12, 1, retrieved February 2007, from <http://cade.athabascau.ca/vol12.1/andrusyszyndavie.html>
- [5] Barkley, St. & Cohn, R. (1999). *Professional growth plans offer alternative to teacher checklists*. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.aasa.org
- [6] Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
- [7] Black, P. & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623 –637.
- [8] Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 80, 2, 139 –148, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ditc.missouri.edu/docs/blackbox.pdf>
- [9] Boud, D. (1997). *Enhancing learning through self assessment*. London and Philadelphia: Kogan Page.
- [10] Bowman, M. (1999). *Using peers in teacher evaluation*. The School Administrator Web Edition, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.aasa.org
- [11] Clemmons, J., Laase, L., Cooper, D., Areglado, N. & Dill, M. (1993). *Portfolios in the classroom: A teacher's sourcebook*. New York: Scholastic.
- [12] Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- [13] Costa, A.L. & Killick, B. (1993). *Through the lens of the critical friend*. Educational Leadership, 51 (2), 49 –51.
- [14] Cullingford, C. (1997). *Assessment, evaluation and the effective school*. In C. Cullingford (ed), Assessment versus evaluation. London: Cassell.
- [15] Cunningham, D. (1992). *Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue*. In T.M. Duffy & D. Jonassen (eds), Constructivism and the technology of instruction. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 35 –44.
- [16] Cuttance, P. (1994). *Quality assurance in education systems*. Educational Evaluation, 20, 99 –112.
- [17] Darling –Hammond, L., Ancess, J. & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- [18] Darling –Hammond, L., Wise, A.E. & Pease, S.R. (1983). *Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature*. Review of Educational Research, 53, 285 –327.

- [19] Dressel, P.L. (1976). *Handbook of academic evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- [20] Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: McMillan.
- [21] Eurydice (2002). *Key topics in education, vol. 3: The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, Report I: Initial training and transition to working life*. Brussels: European Commission.
- [22] Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eurydice.org>
- [23] Fischer, C. & King, R. (1995). *Authentic assessment: A guide to implementation*. USA: Corwin Press.
- [24] Goldenring Fine, J. & Davis, J. (2003). *Grade retention and enrollment in post –secondary education*. Journal of School Psychology, 41, 6, 401 –411.
- [25] Graves, D. & Sunstein, B. (1992). *Portfolio portraits*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- [26] Hargreaves, A. (1988). *Assessment and performance indicators: The english experience*. In A. Ruby & T. Wyatt (eds), *Indicators in education*. Sydney.
- [27] Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- [28] Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- [29] Ingvarson, L.C. (2001). *Strengthening the profession: A comparison of recent reforms in the USA and the UK*. Canberra: ACE.
- [30] McDonald, D. (2003). *Curriculum change and the post –modern world: Is the school curriculum –reform movement an anachronism?* Journal of Curriculum Studies, 35, 139 –149.
- [31] McLaughlin, M. & Pfeiffer, R.S. (1998). *Teacher evaluation, improvement, accountability and effective learning* New York: Teachers College Press.
- [32] Nevo, D. (2001). *School evaluation: Internal or external*, Studies in Educational Evaluation, 27, 95 –106.
- [33] Peterson, K.D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [34] Popham, J. (1998). Your school should not be evaluated by standardized test scores! *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.aasa.org
- [35] Rumberger, R. (1995). *Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools*. American Educational Research Journal, 32, 3, 583 –625.
- [36] Schratz, M. (1997). *Initiating change through self –evaluation: Methodological implications for school development*. Dundee: CIDREE.
- [37] Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. CA: Sage.
- [38] Shutes, R. & Petersen, S. (1994). *Seven reasons why textbooks cannot make a curriculum*. NASSP Bulletin, 11 –20.
- [39] Solomon, J. (ed) (1998). *Trends in evaluation of education systems: School (self)evaluation and decentralization*. Athens: Pedagogical Institute.
- [40] Stiggins, R. (1997). *Student –centered classroom assessment*. New Jersey: Prentice –Hall, Inc.
- [41] Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

- [42] Torrance, H. (1993). *Formative assessment: Some theoretical problems and empirical questions*. Cambridge Journal of Education, 23, 333–343.
- [43] Von Glasersfeld, E. (1989). *Cognition, construction of knowledge and teaching*. Synthese, 80, 121–140.
- [44] Wise, A.E., Darling–Hammond, L., McLaughlin, M. & Bernstein, H.T. (1985). *Teacher evaluation: A study of effective practices*. The Elementary School Journal, 86, 1, Special Issue: The Master Teacher, 60–121.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- [45] Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μτφρ. Α. Λαμπράκη–Παγανού, Ε. Μηλίγκου και Κ. Ροδιάδου–Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- [46] Αγγελόπουλος, Α., Κατσαρού, Ε., Ντούρου, Κ., Οικονόμου, Π., Παππά, Θ., Σιώπα, Χ. και Σοφιανού, Ε. (2004). *Δοκιμή του φακέλου υλικού εκπαιδευομένων (portfolio) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών: Διερεύνηση των δυνατοτήτων και των ορίων του*. Στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας με θέμα: Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 117–125.
- [47] Βερβενιώτη, Α. (2002). *Αξιολόγηση project*. Προφορικό σεμινάριο στο ΚΕΣΥΠ Αργινίου.
- [48] Βλάχου, Μ. (2006). *Ο λόγος για την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών στα Μαθηματικά του Δημοτικού Σχολείου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία στο πλαίσιο Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- [49] Bonniol, J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης* (μτφρ. Η. Παπαδημητρίου, Ζ. Πολυμεροπούλου και Γ. Στεργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [50] Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [51] Γουβιάς, Δ. (2002). *Σκέψεις για τις εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π.* Στην ιστοσελίδα του Συλλόγου Ελλήνων Κοινωνιολόγων στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.sociology.gr/pages/articles/Varticles/asep2002.htm>
- [52] Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. και Τζήκας, Χ. (2002). *Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*. Στο Χ. Κάτσικας και Γ. Καββαδίας (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί. Αθήνα: Σαββάλας, 113–135.
- [53] Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: 1982–1994*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [54] Δούκας, Χ. (1999). *Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1, 172–185. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [55] Eurydice (2006). *Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eurydice.org/Documents/QA/en/FrameSet.htm>
- [56] Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου: *Διάλογος για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.paideia.org.cy
- [57] Καγκά, Ε. (2003). *Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών (European language portfolio)*. Αθήνα: Eiffel.
- [58] Καγκά, Ε. (2004). *Portfolio γλωσσών: Καινοτόμες πρακτικές προσεγγίσεις πολυγλωσσικού γραμματισμού*. Στο Π. Παπούλια–Τζελέπη και Ε. Τάφα (επιμ.), Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [59] Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθή-

- τω – Γ. Δαρδανός.
- [60] Κασσωτάκης, Μ. και Κλάδης, Δ. (1999). *Το πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας – Η πρόταση του Κ.Ε.Ε.* Στο Συμπόσιο – επιμορφωτικό σεμινάριο: Αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Οργάνωση: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- [61] Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης.* Στο Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού.* Αθήνα: Σείριος, 417 –444.
- [62] Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα.
- [63] Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- [64] Κατσαρού, Ε. (2004). *Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου.* Στα Πρακτικά του σεμιναρίου με θέμα: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας – Π.Μ.Σ.: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- [65] Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος με ενεργητική συμμετοχική έρευνα: Το παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας.* Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Αθήνα.
- [66] Κατσαρού, Ε. (2005). *Αναζητώντας ένα εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.* Στο Κ. Μπαλάσκας και Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [67] Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφιανού, Ε. και Τσάφος, Β. (2003). *Εσωτερική αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών.* Στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- [68] Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ. (επιμ.) (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί.* Αθήνα: Σαββάλας.
- [69] Καψάλης, Α. και Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια.* Αθήνα: Έκφραση.
- [70] Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- [71] Κουζέλης, Γ. (1995). *Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της διδακτικής.* Στο Η. Ματσαγούρας, *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση.* Αθήνα: Gutenberg, 155 –181.
- [72] Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2005). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων.* Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- [73] Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ. και Χρηστίδου, Β. (2002). *Τα κείμενα της τεχνο –επιστήμης στο δημόσιο χώρο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [74] Κουτσελίνη –Ιωαννίδου, Μ. (1996). *Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων.* Νέα Παιδεία, 79, 70 –77.
- [75] Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

- [76] Λάμνιαν, Κ. (1997). *Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26, 7 –35.
- [77] Λιακοπούλου, Μ. (2004). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Περιεχόμενο και οργάνωση των Προγραμμάτων Σπουδών*. Στο 3ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/liakopoulou.htm>
- [78] MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (επιμ. – μτφρ. Χρίστος Δούκας και Ζωή Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [79] MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα* (μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [80] Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κριτική ανάλυση των διδακτικών εγχειριδίων: Κριτική ανάλυση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας*. Σημειώσεις στο Π.Μ.Σ., Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- [81] Ματσαγγούρας, Η. και Χέλμης, Σ. (2003). *Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση*. Στο Β. Ψαλλιδάς (επιμ.), Σχεδιασμός και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συμπόσιο Ελληνικής Εταιρείας. Αθήνα: Λιβάνη.
- [82] Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα.
- [83] Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- [84] Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- [85] Μιχαηλίδου –Ευριπίδου, Α. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://athena.pi.ac.cy/2005/erevna/erevna_evaluation.pdf
- [86] Μητσικοπούλου, Β. (2006). *Λόγος: Η έννοια του όρου λόγος*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse
- [87] Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- [88] Μπινίδης, Κ. και Χοντολίδου, Ε. (1997). *Έρευνα διδακτικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένων σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – το παράδειγμα της Ελλάδας*. Στο Μ.Ι. Βάμβουκας και Α.Γ. Χουρδάκης (επιμ.), Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [89] Μπινίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [90] Μπουζάκης, Σ. (1988). *Εσωτερική μεταρρύθμιση στο δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 38, 30 –36.
- [91] Μπουζάκης, Σ. (1997). *Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική –υποχρεωτική εκπαίδευση: Προβληματική, διεθνείς εμπειρίες – τάσεις. Συγκριτική θεώρηση*. Στο Σ. Χιωτάκης (επιμ.), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης, 89 –105.
- [92] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999α). *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων*, τόμ. 3, Γραφείο Προτυποποίησης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [93] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999β). *Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων*, Τμήμα Αξιολόγησης (πρόεδρος Α. Τριλιανός). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [94] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Γενικές προδιαγραφές, κριτήρια αξιολόγησης και «δείγματα γρα-*

- φής» εκπαιδευτικού υλικού. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [95] Παπακωνσταντίνου, Θ., Δάλκος, Γ., Δεδούλη, Μ., Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. (1998). Ένα εξελισσόμενο ερευνητικό πρόγραμμα κατάρτισης φοιτητών στη γενική διδακτική. Στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Αθήνα: Ατραπός, 448 –456.
- [96] Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- [97] Παπανασούμ –Τζικά, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: Δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- [98] Πηγιάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία – σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [99] Σακκά, Β. (2006). *Η αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: Η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...* Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 2, 39 –59.
- [100] Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Στο Virtual School. The sciences of Education Online, τόμ. 1, τχ. 2, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html
- [101] Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [102] Σπανός, Γ. (2005). *Προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων και παιδαγωγική – ψυχολογική κατάρτιση και διδακτική επάρκεια των προς διορισμό φιλολόγων καθηγητών*. Στο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων – Β. Τσάφος (επιμ.), *Ο φιλόλογος στη σύγχρονη κοινωνία: Σπουδές – δυνατότητες – προοπτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 15 –29.
- [103] Σπανός, Γ. (2001). *Απόψεις και στάσεις των φοιτητών για την παιδαγωγική – ψυχολογική κατάρτιση και τη διδακτική επάρκεια*. Στα Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., 158 –163.
- [104] Στεφανάκη, Ε. (1996). *Η δύναμη του portfolio: Ένας τρόπος αξιολόγησης*. Ανοικτό Σχολείο, 60, 24 –27.
- [105] Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος* (μτφρ. Α. Τσάπελης). Αθήνα: Σαββάλας.
- [106] Τοκατλίδου, Β. (1986³). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα, προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- [108] Τριλιανός, Α. (1997). *Η παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση*. Αθήνα: Λύχνος.
- [108] Τσακίρη, Δ. (χ.χ.). *Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.kee.gr/html/research.php.&ID=16
- [109] Τσάφος, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών για το ρόλο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας και τις μεθόδους διδασκαλίας του*. Στα Πρακτικά Διημερίδας της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων με θέμα: Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [110] Φλογαίτη, Ε. (2003). *Το παιδαγωγικό υλικό στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συμποσίου με θέμα: Σχεδιασμός και παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αθήνα: Λιβάνης, 107 –118.

- [111] Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδων
- [112] Φρυδάκη, Ε. (2001). *Προς ένα κριτικό – ερευνητικό παράδειγμα για την αρχική κατάρτιση των καθηγητών*. Στα Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., 255 –260.
- [113] Φρυδάκη, Ε. (1999). *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- [114] Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- [115] Χατζησαββίδης, Σ. (2000). *Εκπαιδευτικό υλικό και ομαδοκεντρική διδασκαλία: Το παράδειγμα της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της Γλώσσας*. Στα Πρακτικά του Διήμερου Επιστημονικού Συμποσίου με θέμα: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: Τάσεις και εμπειρίες. Θεσσαλονίκη: Graphica, 35 –45.
- [116] Χατζόπουλος, Α. (2006). *Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.theologika.gr/hmerides/f/protashautoax.doc
- [117] Χιωτάκης, Σ. (1997). *Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: Προσδοκίες και πραγματικότητα*. Στο Σ. Χιωτάκης (επιμ.), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης, 48 –85.
- [118] Ψαλλιδάς, Β. (επιμ.) (2003). *Σχεδιασμός και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συμπόσιο Ελληνικής Εταιρείας. Αθήνα: Λιβάνης.

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

- ▶ **Αλληλόδραση (interaction):** Η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο λαμβάνει υπόψη και επηρεάζεται από το υποκειμενικό νόημα της δράσης άλλου ή άλλων ατόμων, στο πλαίσιο μιας κοινωνικά αμφίδρομης σχέσης.
- ▶ **Αναστοχασμός (reflection):** Ο κριτικός στοχασμός ενός ατόμου σε σχέση με την πρακτική του, τις θεωρητικές του παραδοχές, την εμπειρία του, το αξιακό του σύστημα και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Περιλαμβάνει αυτοπαρατήρηση, ενδοσκόπηση, επανεξέταση και αυθόρμητο στοχασμό.
- ▶ **Ανατροφοδότηση – ανάδραση (feedback):** Με τον όρο «ανατροφοδότηση» αναφερόμαστε στη διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο (ή ένας οργανισμός) δέχεται και επεξεργάζεται στοιχεία, πληροφορίες και αντιδράσεις του δέκτη της επικοινωνίας (ή της λειτουργίας του) με στόχο τη δική του τη βελτίωση. Ο όρος συναντάται, μεταξύ άλλων, και στην τεχνολογία, στην κυβερνητική και βεβαίως στη θεωρία της επικοινωνίας.
- ▶ **Γραμματισμός (literacy):** Περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, αλλά είναι ευρύτερος όρος. Αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, καθώς και πολυτροπικά κείμενα (εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.ά.), ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά στα διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας και να νοηματοδοτεί τον κόσμο με τρόπο ικανοποιητικό για τον ίδιο. Ο όρος «literacy» έχει αποδοθεί στα ελληνικά και ως εγγραμματισμός και εγγραματοσύνη.
- ▶ **Ενσυναίσθηση (empathy):** Η δυνατότητα να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί κάποιος τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματα του άλλου («σαν να είσαι ο άλλος, χωρίς να γίνεσαι ο άλλος»). Ο ελληνικής προέλευσης όρος «empathy» έχει αποδοθεί επίσης ως εμπίωση, καθώς και ως ψυχολογικοκοινωνική αντιμεταχώρηση.
- ▶ **Θετικισμός (positivism):** Φιλοσοφικό ρεύμα του 19ου αιώνα, θεμελιωτής του οποίου υπήρξε ο Comte. Ο θετικισμός, αποδεχόμενος τη δυνατότητα αντικειμενικής γνώσης και στις κοινωνικές επιστήμες, έχει επηρεάσει το αντίστοιχο ερευνητικό παράδειγμα (θετικιστικό), το οποίο αξιοποιεί ως ερευνητικές μεθόδους κυρίως την παρατήρηση και το πείραμα και έχει ως στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων γενικευτικού τύπου.
- ▶ **Μεταγνώση (metacognition):** Ο όρος αναφέρεται στη γνώση που έχουν οι άνθρωποι τόσο για τις γνωστικές τους λειτουργίες (και για τη γνώση καθεαυτήν, δηλαδή τι το άτομο γνωρίζει ότι γνωρίζει) όσο και για τους μηχανισμούς παραγωγής της γνώσης (τη γνώση που έχει το άτομο για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντλήσει γνώση από το περιβάλλον).
- ▶ **Μεταεπικοινωνία (metacommunication):** Η επικοινωνία για την επικοινωνία. Με τον όρο χαρακτηρίζονται οι επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται πέρα από το εκάστοτε περιεχόμενο της επικοινωνίας, με στόχο την εξασφάλιση της κατανόησης των απόψεων και του τρόπου αλληλεπίδρασης των επικοινωνούντων προσώπων.

- ▶ **Μπιχεβιορισμός (behaviourism):** Ψυχολογία της συμπεριφοράς.
- ▶ **Οδηγητική (guidance):** Ο όρος αναφέρεται στις ειδικές διαδικασίες ψυχολογικής καθοδήγησης και επαγγελματικού προσανατολισμού. Πολλές φορές θεωρείται συνώνυμος του όρου «συμβουλευτική».
- ▶ **Παραπρόγραμμα (hidden curriculum):** Το ανεπίσημο, αφανές, άδηλο ή κρυφό σχολικό πρόγραμμα, βασικές λειτουργίες του οποίου είναι η κοινωνική και η πολιτισμική αναπαραγωγή – η μεταβίβαση δηλαδή στους μαθητές αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων, καθώς και η άσκησή τους στην αποδοχή τρόπων και τύπων κοινωνικής οργάνωσης που εξυπηρετούν τις άρχουσες ομάδες και την κουλτούρα τους.

Οι ορισμοί αποτελούν συνθέσεις της συγγραφικής ομάδας και βασίστηκαν σε ποικίλες βιβλιογραφικές πηγές.

