



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

Διπλωματική Εργασία

«Συγκριτική αξιολόγηση επίδοσης μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων του Ν. Άρτας στην Ά Γυμνασίου»

ΓΚΟΡΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΛΗ: ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΛΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

Διπλωματική Εργασία

«Συγκριτική αξιολόγηση επίδοσης μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων του Ν. Άρτας στην Ά Γυμνασίου»

ΓΚΟΡΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΛΗ: ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΛΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....σελ.6
Εισαγωγή.....σελ. 8

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1: Αξιολόγηση του μαθητή ως έννοια, διαδικασία και εφαρμογή

1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της επίδοσης.....σελ. 14
1.2 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή.....σελ. 21
1.1.1 Παιδαγωγικοί λόγοι για την εφαρμογή ης αξιολόγησης.....σελ. 21
1.1.2 Επιφυλάξεις για την αξιολογική διαδικασία.....σελ. 27
1.3 Μορφές αξιολόγησης του μαθητή.....σελ. 31
1.4 Μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή.....σελ. 34
1.4.1 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.....σελ. 39
1.4.2 Παραδοσιακά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της επίδοσης του μαθητή.....σελ. 42
1.4.3 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.....σελ. 45
1.4.4 Εναλλακτικά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή.....σελ. 56
1.4.5 Δυσχέρειες εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.....σελ. 58
1.5 Βασικές προδιαγραφές για μια σωστή αξιολόγηση του μαθητή.....σελ. 62

Κεφάλαιο 2: Ο Θεσμός του Ολιγοθέσιου Σχολείου

2.1 Το σχολείο ως κοινωνικό δημιούργημα.....σελ. 64
2.2 Λειτουργίες του υπαρκτού σχολείου.....σελ. 65
2.3 Η εξέλιξη του ολιγοθέσιου σχολείου.....σελ. 67

2.4 Το ολιγοθέσιο σχολείο ως επιμέρους σχολικός θεσμός.....	σελ. 72
2.4.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά ολιγοθέσιων σχολείων.....	σελ. 74
2.4.2 Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα ολιγοθέσιων σχολείων.....	σελ. 78
2.4.2.1 Εκπαιδευτική Διάσταση.....	σελ. 80
2.4.2.2 Κοινωνική Διάσταση.....	σελ. 86
2.4.2.3 Οικονομική Διάσταση.....	σελ. 89

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3: Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Αναγκαιότητα έρευνας – Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος και ερευνητικών υποθέσεων.....	σελ. 92
3.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	σελ. 94
3.3 Ερευνητική στρατηγική.....	σελ. 95
3.4 Δείγμα της έρευνας.....	σελ. 96
3.5 Περιγραφή της έρευνας.....	σελ. 97

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Εισαγωγή.....	σελ. 98
4.2 Ανάλυση των δεδομένων.....	σελ. 99
4.2.1 Γενικός Μέσος Όρος προαγωγής μαθητών.....	σελ. 99
4.2.2 Μέσος Όρος επίδοσης στα Μαθηματικά.....	σελ. 101
4.2.3 Μέσος Όρος επίδοσης στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία.....	σελ. 104
4.2.4 Μέσος Όρος επίδοσης στο μάθημα «Φυσικές επιστήμες» (Βιολογία - Γεωγραφία - Πληροφορική).....	σελ. 107

4.2.5 Μέσος Όρος απουσιών.....σελ.	108
4.2.6 Μέσος Όρος επίδοσης μαθητών με βάση το φύλο.....σελ	111
4.2.6.1 Μέσος Όρος επίδοσης μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία με βάση το φύλο...σελ.	111
4.2.6.2 Μέσος Όρος επίδοσης μαθητών στα πολυθέσια σχολεία με βάση το φύλο...σελ.	113
4.2.7 Έλεγχος επίδοσης ανά τρίμηνα.....σελ.	114
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και προτάσεις	
5.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....σελ.	115
5.2 Προτάσεις.....σελ.	120
Βιβλιογραφία.....σελ.	124
Παράρτημα.....σελ.	136

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στην Α Γυμνασίου στον Νομό Άρτας, και έχουν φοιτήσει στο παρελθόν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στην έννοια της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, στα είδη της αξιολόγησης, στις αρχές της καθώς επίσης και στην παιδαγωγική της λειτουργία. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στις παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και στους παράγοντες εκείνους που θεωρούνται ανασταλτικοί για την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Στη συνέχεια, αναλύεται το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο ως ένας επιμέρους σχολικός θεσμός, επιχειρείται να γίνει μια καταγραφή των χαρακτηριστικών αυτού του θεσμού και γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του θεσμού του ολιγοθέσιου σχολείου. Ακόμη, καταγράφεται η εξέλιξη του θεσμού αυτού ιστορικά. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές που φοίτησαν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία, επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις στην Α Γυμνασίου, τόσο στον μέσο όρο προαγωγής τους όσο και στα μαθήματα των μαθηματικών και της νέας ελληνικής λογοτεχνίας. Στο μάθημα των φυσικών επιστημών δεν παρατηρείται κάποια διαφορά στις επιδόσεις τους, ενώ όσον αφορά την συνεχή παρακολούθηση των μαθητών, οι μαθητές που φοίτησαν σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία σημείωσαν περισσότερες απουσίες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Επίδοση, Μαθητής, Ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο, Πολυθέσιο δημοτικό σχολείο.

ABSTRACT

The purpose of this research was to study the performances of the students who attend the first grade of secondary school (Gymnasium) in the prefecture of Arta, and had attended in the past small rural primary schools and urban primary schools. This thesis consists of two parts: the theoretical and the practical research. The theoretical part refers to the concept of evaluation of students' performance, the genre, the principles and the pedagogical value of evaluation. Subsequently, is made reference to traditional and alternative forms of assessment and factors that are considered disruptive towards establishing alternative forms of assessment. In addition the small rural primary school as a separate school institution is analyzed, a recording of its characteristics is depicted and it is made reference to its advantages and disadvantages. Also, the historical evolution of this institution is presented. The practical part contains the research methodology, research findings, conclusions and suggestions. As evidenced by the research findings, students who attended one age classroom primary schools, achieve better performance in the first grade of secondary school. In particular their average grade of achievement is higher especially in Mathematics and Modern Greek Literature where they achieve also higher grades. However, as far as Science classes are concerned, no difference in grades is observed. Finally regarding the continuous attendance of students, those who attended small primary schools had more absences during the school year.

Keywords: Evaluation, Performance, Student, Small rural primary school, One age classroom primary school, Secondary School.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε όλο τον κόσμο γίνεται λόγος, πολύ συχνά, τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες, για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και την επίδρασή της στην πρόοδό του. Αυτό άλλωστε δείχνει και η βαρύτητα που αποδίδουν σε αυτή τη διαδικασία εκπαιδευτικοί, κρατικοί φορείς, μαθητές και γονείς. Η αξιολόγηση δεν είναι μια απλή και αυτόνομη εκπαιδευτική πρακτική αλλά μια συνεχής, πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης. Ως διαδικασία και πρακτική, η αξιολόγηση βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου, το οποίο και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας. Γι' αυτό και δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί ως ανεξάρτητη περιοχή και ως παράγοντας αυτόματης και άμεσης επίλυσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Η αξιολόγηση των μαθητών, αποσκοπεί στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης, στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να αναβαθμιστεί ποιοτικά, στη διερεύνηση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων των μαθητών, στην διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων τους από τον δάσκαλο, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαντίληψης των μαθητών, στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων. Αυτός ο προσανατολισμός της αξιολόγησης στον μαθητή, φαίνεται και από τις μορφές που αυτή παίρνει, στις οποίες πρώτα προσδιορίζεται το επίπεδο γνώσεων του μαθητή, έπειτα ελέγχεται συνεχώς η πορεία του μαθητή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί, με τις απαραίτητες τροποποιήσεις και παρεμβάσεις να λαμβάνουν χώρα όταν απαιτείται και, τέλος, εκτιμάται συνολικά η επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Όλα τα παραπάνω γίνονται με πρωταρχικό σκοπό την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την εναρμόνισή της με τους παιδαγωγικούς στόχους αλλά και με την ατομική «βιογραφία» κάθε μαθητή, η οποία σχετίζεται με παράγοντες (εξωσχολικός και ενδοσχολικός περίγυρος) που καθορίζουν τόσο τη διαδικασία της διδασκαλίας όσο και την ίδια τη σχολική ζωή.

Η διαδικασία της αξιολόγησης, λοιπόν, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, οι οποίοι έχουν ως σημείο αναφοράς τη μάθηση, τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή και τις ιδιαιτερότητές του. Αυτό σημαίνει ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης δεν είναι αυτοσκοπός αλλά ούτε μέσο για ιεράρχηση και ταξινόμηση του μαθητή.

Δηλαδή, οι προσδιορισμοί – χαρακτηρισμοί των επιδόσεων παίζουν, από άποψη παιδαγωγική, για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς ένα ρόλο διαπιστωτικό και ενημερωτικό (Κωνσταντίνου, 2004).

Ο εκπαιδευτικός είναι σε διαρκή αναζήτηση τρόπων και μεθόδων, που θα του επιτρέψει να αξιολογήσει δίκαια και αντικειμενικά τους μαθητές του. Η αξιολόγηση, συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου, το οποίο αποτελεί δημιούργημα της κοινωνίας. Κατά συνέπεια, η μορφή με την οποία εμφανίζεται η αξιολόγηση στην σχολική πραγματικότητα, ως διαδικασία και περιεχόμενο, συνιστά απόρροια του τρόπου που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από άποψη παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική (Κωνσταντίνου, 2000). Βασικός σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό την πρόοδο του μαθητή (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002: 17). Στη χώρα μας ο όρος «αξιολόγηση του μαθητή» σημαίνει κυρίως την αξιολόγηση της επίδοσής του στον γνωστικό τομέα, ως τελικό αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μάθησης.

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η συγκριτική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών που έχουν φοιτήσει σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Το ερώτημα όσον αφορά τη δυνατότητα παροχής σωστής εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σχολεία, είναι κάτι παραπάνω από επίκαιρο. Ένα κομβικό σημείο στις συζητήσεις των τελευταίων ετών, αποτελούν και οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στα ολιγοθέσια σχολεία καθώς επίσης και η δυνατότητα συνεχούς παρουσίας τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότερες έρευνες στην χώρα μας επικεντρώθηκαν στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ολιγοθέσια σχολεία και όχι τόσο στις επιδόσεις των μαθητών. Επιπροσθέτως, επικρατεί μια τάση να σταθεροποιηθεί η άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι αναποτελεσματικά σχολεία και ως εκ τούτου ο θεσμός τους θα πρέπει να καταργηθεί. Αυτή η τάση για κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων, βασίζεται κυρίως στο επιχείρημα της ύπαρξης υποθετικών μειονεκτημάτων. Ωστόσο, υπάρχουν πολύ περιορισμένες, επιστημονικά αποδεδειγμένες, αποδείξεις που να μπορούν να υποστηρίξουν αυτά τα υποθετικά επιχειρήματα. Απεναντίας, αυτές οι αποδείξεις που έχουμε μπορούν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως τα ολιγοθέσια σχολεία είναι ικανά να παρέχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο εκπαίδευσης στους μαθητές. Η κύρια εκτίμηση είναι ότι η επίδοση των μαθητών των προερχόμενων από ολιγοθέσια σχολεία δεν διαφέρει σημαντικά από εκείνη των μαθητών που προέρχονται από μη ολιγοθέσια σχολεία (Φύκαρης, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την εργασία επιδιώκουμε να ερευνήσουμε τις επιδόσεις μαθητών που φοίτησαν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία στο πρόσφατο παρελθόν, και τώρα φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, ειδικότερα, τις επιδόσεις τους στην Α Γυμνασίου που είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται προσέγγιση του θέματος με αναφορά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ενώ το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του μαθητή ως έννοια, διαδικασία και εφαρμογή. Επιχειρείται αρχικά η εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης και της επίδοσης του μαθητή και στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα αυτής με την παράθεση επιχειρημάτων υπέρ και κατά της εφαρμογής της. Ακολούθως, αναλύεται ο σκοπός και οι στόχοι που πρέπει να τίθενται για μια σωστή αξιολόγηση καθώς επίσης γίνεται και μια ταξινόμηση των μορφών που μπορεί να πάρει η αξιολόγηση. Έπειτα, όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης, διαχωρίζονται στις παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές, στις οποίες γίνεται και σχετική αναφορά, και αντιστοίχως παρατίθεται και η κριτική ή οι δυσχέρειες εφαρμογής των παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης. Τέλος, επιχειρείται μια αναφορά σε βασικές προδιαγραφές και στα στάδια αξιολόγησης, η ορθή τήρηση των οποίων οδηγεί σε μια πετυχημένη και παραγωγική αξιολόγηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στον θεσμό του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα αναλύεται το σχολείο ως κοινωνικό δημιούργημα και επιπροσθέτως αναλύονται και οι λειτουργίες που απορρέουν από τον επιφορτισμένο χαρακτήρα που έχει το σχολείο ως ένας εξειδικευμένος οργανισμός. Στη συνέχεια, αναλύεται το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο ως ένας επιμέρους σχολικός θεσμός, επιχειρείται να δοθεί ένας ορισμός για αυτό, καθώς επίσης να γίνει και μια καταγραφή των χαρακτηριστικών αυτού του θεσμού. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του θεσμού του ολιγοθέσιου σχολείου από τρεις σκοπιές, την εκπαιδευτική, την κοινωνική και την οικονομική. Τέλος, καταγράφεται η εξέλιξη του θεσμού αυτού ιστορικά.

Το τρίτο κεφάλαιο, περιλαμβάνει την μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, ορίζεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία.

Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται οι προτάσεις.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, για την καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας, καθώς επίσης και για τις πολύτιμες συμβουλές του στο ευαίσθητο θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ένα θέμα που λίγοι μπορούν να θίξουν τόσο στοχευμένα όσο εκείνος. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή για την ουσιαστική και ακούραστη βοήθειά του κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της έρευνας και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, καθώς επίσης και τον κ. Ιωάννη Φύκαρη για την υποστήριξή του και την καθοριστική βοήθειά του στην ολόπλευρη κάλυψη ενός θέματος ελάχιστα ερευνημένου στην χώρα μας, όπως αυτό του θεσμού των ολιγοθέσιων σχολείων. Επιπλέον, θα πρέπει, ιδιαίτερα, να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς και Γυμnasiάρχες, που δέχτηκαν να με βοηθήσουν γιατί, χωρίς τη βοήθειά τους, δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση του ερευνητικού τμήματος της εργασίας αυτής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Λεωνίδα Γκόρο και Αικατερίνη Παπαγεωργίου, για την ηθική τους συμπαράσταση, όχι μόνο για την συγγραφή της παρούσας εργασίας, αλλά και για την επιτυχή ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, καθώς επίσης και για τις πολύτιμες συμβουλές τους που μου προσέφεραν ως έμπειροι εκπαιδευτικοί και επιστήμονες στον τομέα της Α/θμιας εκπαίδευσης. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αδερφή μου Όλγα, η οποία, παρόλη την χωρική απόσταση που μας χωρίζει, ήταν και είναι δίπλα μου νοητά, σε κάθε μου προσπάθεια.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αξιολόγηση του μαθητή ως έννοια, διαδικασία και εφαρμογή

1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της επίδοσης.

Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο είναι μια διαδικασία στενά συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1993). Συνήθως αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία ο διδάσκων συγκεντρώνει πληροφορίες από έναν αριθμό διαφορετικών πηγών, με σκοπό τη διατύπωση κρίσεων για έναν ιδιαίτερο μαθητή ή για μια ομάδα μαθητών (Γεωργούσης, 1999). Ενώ η μέτρηση είναι ο καθορισμός του ποσοτικού μεγέθους αντικειμένου δεκτικού στάθμισης με βάση μια αμετάβλητη μονάδα μέτρησης προς την οποία συγκρίνεται, που πολλές φορές περιορίζεται σε μια προσπάθεια εκτίμησης ενός μόνο χαρακτηριστικού του μαθητή, όπως για παράδειγμα η αναγνωστική ή η αριθμητική επίδοση του, η αξιολόγηση επιδιώκει να συνδυάσει έναν αριθμό αξιόπιστων και έγκυρων μετρήσεων διάφορων χαρακτηριστικών, ώστε ο διδάσκων να μπορέσει να κρίνει καλύτερα την όλη ικανότητα ή τον όλο ρυθμό ανάπτυξης του μαθητή (Γιοκαρίνης, 1995).

Είναι συνηθισμένο φαινόμενο να επικρατεί σύγχυση σε ό,τι αφορά τη σημασία του όρου αξιολόγηση, όπως αυτός χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στην παιδαγωγική. Μερικές φορές χρησιμοποιείται -λανθασμένα- ως συνώνυμος του όρου μέτρηση. Έτσι, ο διδάσκων, ο οποίος διεξάγει μια εξέταση επίδοσης στην τάξη του, μπορεί να ισχυρισθεί ότι μετράει την επίδοση ή ότι αξιολογεί την επίδοση των μαθητών, χωρίς να ενδιαφέρεται και πολύ για τη σημασία ή την έννοια των δύο όρων. Σε άλλες περιπτώσεις, ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιείται ως περιεκτικός όρος για τις μεθόδους εκτίμησης που δεν εξαρτώνται από τη «μέτρηση». Η χρήση αυτή των δύο όρων διακρίνει τις «αξιολογήσεις» ως ποιοτικές περιγραφές της συμπεριφοράς του μαθητή, όπως για παράδειγμα, οι κατάλογοι ελέγχου, οι κλίμακες εκτίμησης, σε αντιπαραβολή με τις «μετρήσεις», οι οποίες είναι ποσοτικές περιγραφές, όπως για παράδειγμα, ο βαθμός σε μια εξέταση (Γεωργούσης, 1999).

Στη συνέχεια επιδιώκεται να αναλυθεί ο όρος αξιολόγηση για να γίνει αντιληπτό πώς προήλθαν οι παρανοήσεις αυτές.

«Ως αξιολόγηση ενός μαθητή μπορεί να ορισθεί η κρίση και η απόφαση για την αξία της απόδοσης ή της ικανότητας των επιτευγμάτων του. Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου και πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν» (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Σύμφωνα με τον Γεωργούση (1999), η αξιολόγηση είναι μια συστηματική - και όχι απλώς μια τυχαία παρατήρηση των μαθητών - και συνεχίζοντας δηλώνει τη σπουδαιότητα ενός σκόπιμου σχεδίου, με το οποίο κάποιος συγκεντρώνει πραγματικά και ακριβή δεδομένα (πληροφορίες) για ένα μαθητή είτε μέσω σταθμισμένων τεστ κατασκευασμένων από το διδάσκοντα, είτε μέσω της παρατήρησης είτε μέσω ερωτηματολογίων είτε μέσω συνεντεύξεων είτε με κάποιον άλλο τρόπο.

Η αξιολόγηση του μαθητή, εκτός από τη συγκέντρωση πληροφοριών, περιλαμβάνει και τη λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα προσφέρουν ανατροφοδότηση, προκειμένου να βελτιωθεί το αντικείμενο της αξιολόγησης. Οι αποφάσεις θα στηριχθούν στην ερμηνεία των δεδομένων. Η απλή συλλογή των δεδομένων για τον αξιολογούμενο δεν συνιστά, καθαυτή, αξιολόγηση, αν δεν τα αντιπαραβάλλουμε με μια σειρά προτύπων ή κριτηρίων, τα οποία θα μας βοηθήσουν στην επιλογή μιας εναλλακτικής λύσης που με τη σειρά της θα αποτελέσει συνιστώσα της απόφασης για τον μαθητή (Γεωργούσης, 1999).

Ο παραπάνω ορισμός της αξιολόγησης δείχνει ότι αυτή είναι περιεκτικότερη και ευρύτερη από τη μέτρηση και, κατά κανόνα, ακολουθεί τη μέτρηση. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει ποιοτικές και ποσοτικές περιγραφές της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς επίσης και αξιολογικές κρίσεις που αναφέρονται στο επιθυμητό ή μη αυτής της συμπεριφοράς. Επομένως, η αξιολόγηση διαφοροποιείται σημαντικά από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση, οι οποίες περιορίζονται περισσότερο στην ποσοτική εκτίμηση της παρουσίασης του μαθητή. Η αξιολόγηση δε στηρίζεται μόνον στους βαθμούς και στις μονάδες που παίρνει ο μαθητής από σταθμισμένα και μη τεστ, αλλά και σε ερωτήσεις που υποβάλλονται, σε ποικίλες εργασίες και ασκήσεις που αναλαμβάνει να τελειώσει, σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις, με τις οποίες ελέγχεται η μάθηση του, σε άτυπες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού κ.ά. Αν η απονομή των βαθμών θεωρείται ως ένα γεγονός, που είναι δυνατό να παραλειφθεί, η αξιολόγηση είναι κάτι το εντελώς απαραίτητο στη διδασκαλία, γιατί υπηρετεί όπως θα δούμε παρακάτω τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Τριλιανός, 1998).

Ο Δημητρόπουλος ορίζει την αξιολόγηση ως «μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα του εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με τον Μάνο, η αξιολόγηση περιλαμβάνει αξίες που προέρχονται από κρίση και προσωπική ή αντικειμενική εκτίμηση και απόφαση για τις εμπειρίες του ανθρώπου και τα αποτελέσματα των μετρήσεων και γίνεται με βάση τους σκοπούς που έχουμε θέσει (Μάνος, 2003).

Βασικά στοιχεία που πρέπει να προσδιοριστούν σε κάθε αξιολογική διαδικασία είναι ο γενικός και ειδικός στόχος της αξιολόγησης, το αντικείμενο και το υποκείμενο της αξιολόγησης, τα εργαλεία και οι συνθήκες αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2004).

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, αυτή αποσκοπεί στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης, στη διερεύνηση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων των μαθητών, στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, στη διαμόρφωση κοινωνικής ευαισθησίας, στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002).

Τέλος, θα αναφέρουμε ακόμη έναν ορισμό στον οποίο επιλέξαμε να βασιστούμε στην παρούσα εργασία: Σύμφωνα λοιπόν με τον Κωνσταντίνου (2004 :15) «με τον όρο «αξιολόγηση» εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία».

Από τον παραπάνω ορισμό, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, (2004), συνεπάγονται τα ακόλουθα:

- Σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιοριστεί ο γενικός και ειδικός **στόχος**, γιατί σε διαφορετική περίπτωση ο αξιολογητής δεν θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει.

- Ο αξιολογητής, αναφορικά με το **αντικείμενο αξιολόγησης**, δηλαδή τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει, για παράδειγμα σε σχέση με το μαθητή, οφείλει να λάβει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες του αξιολογούμενου, καθώς και το επίπεδο της σχολικής τάξης.
- Το **υποκείμενο της αξιολόγησης**, ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές, αυτός ή αυτοί δηλαδή που είναι επιφορτισμένοι με αυτή τη «δικαιοδοσία», οφείλουν να διαθέτουν τις προϋποθέσεις και να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και γενικά την ενδεδειγμένη μεθοδολογία.
- Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η **ειδική περίπτωση** με τις εν γένει θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της κάτω από τις οποίες διεξάγεται η αξιολόγηση.
- Τα **εργαλεία** που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, δηλαδή οι τεχνικές και τα μέσα, πρέπει να είναι τέτοια ώστε να την καθιστούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική.

Ο Κωνσταντίνου (2004) τονίζει, επίσης, ότι στη σχολική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, ο όρος «αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, τους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και, βέβαια, στην επίδοση του μαθητή.

Φυσικά, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μια μόνο πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αποτελεί, όμως, ουσιώδη συνιστώσα της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και της εκπαιδευτικής λειτουργίας γενικότερα (Βάμβουκας και Τρούλης, 1993).

Το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, και ειδικότερα η αξιολόγησή της, είναι από τα παλαιότερα που απασχολεί όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση. Είναι ένα ζήτημα που συναρτάται με τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τους παιδαγωγικούς στόχους και, ευρύτερα, με τη λειτουργία του σχολείου, το οποίο, ως κοινωνικό δημιούργημα, συνδέεται αναγκαστικά και αυτονόητα με τους κοινωνικοπολιτιστικούς και οικονομικούς παράγοντες και τις εξελίξεις. Αυτή, ακριβώς, η συνάρτηση της επίδοσης και κατ' επέκταση της αξιολόγησής της με στενότερες και ευρύτερες λειτουργίες, με στόχους και αξίες του σχολείου και της κοινωνίας, δημιουργεί την

πολυπλοκότητα και την προβληματική στην ερμηνεία, τη χρήση και, γενικά, την αντιμετώπισή τους, σε βαθμό που οι σχετικές θεωρίες, απόψεις και πρακτικές να δίνουν συγκεχυμένη εικόνα γύρω από το θέμα αυτό (Κωνσταντίνου, 2004).

Σύμφωνα με τον Καψάλη (2003:45), «επίδοση είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας πνευματικής ή σωματικής. Για να χαρακτηριστεί ως επίδοση αυτό το αποτέλεσμα πρέπει η προσπάθεια να είναι σημαντική, διότι τότε μόνο εξασφαλίζει στο υποκείμενο το βίωμα της επιτυχίας, το οποίο συνοδεύει την κάθε επίδοση».

Ο Δήμου (1989:125-127), επίσης, ορίζει την επίδοση ως το αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας που δε θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική, επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης. Η επίδοση έχει μια ευρύτερη σημασία από εκείνη που, συνήθως, δίνεται στο σχολείο, και ειδικότερα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στην καθημερινή του δραστηριότητα αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον όρο "επίδοση" με τη στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης των διδακτικών και σχολικών στόχων. Το σχολείο κατανοεί, χαρακτηρίζει και αξιολογεί συνήθως την επίδοση, που είναι συνυφασμένη με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, ενώ αγνοεί σχεδόν συστηματικά ό, τι δεν έχει σχέση μ' αυτούς.

Κατά τον Αθανασίου (2000α:42), ο όρος «επίδοση» χρησιμοποιείται στο σχολείο, για να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που φαίνεται να έχει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (τρίμηνο, εξάμηνο, έτος), όπως αυτή πιστοποιείται από το είδος των εξετάσεων, που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός, τη συχνότητα αυτών και τις συνθήκες διεξαγωγής τους. Ο μαθητής καλείται άτυπα ή σε διαδικασίες εξετάσεων να δείξει τι ξέρει ή τι μπορεί να κάνει.

Ο Αθανασίου τονίζει, επίσης, ότι η επίδοση δεν είναι αποκλειστική υπόθεση του μαθητή. Επηρεάζεται αναμφίβολα από τον ίδιο, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται και από ποικίλους άλλους παράγοντες. Οι **εσωτερικοί και οι εξωτερικοί** παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή είναι οι εξής:

Α. Εσωτερικοί παράγοντες:

- Ενδιαφέρον για το μάθημα.

- Μελέτη που κάνει ο μαθητής.
- Διάθεση για εργασία.
- Κίνητρα που έχει.
- Χρόνο που διαθέτει.

B. Εξωτερικοί παράγοντες:

- Τρόπος διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό.
- Ποσότητα ύλης που διδάσκεται κάθε φορά.
- Σχολικά προγράμματα.
- Αναλυτικά προγράμματα.
- Υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο.
- Συνθήκες μάθησης στο σπίτι.
- Επικοινωνία στο σχολείο με εκπαιδευτικό.
- Επικοινωνία στο σπίτι με γονείς

(Αθανασίου, 2000α).

Επίσης, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004), η επίδοση του μαθητή εξαρτάται: α) από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του (βιολογικά, γνωστικά, ψυχοκινητικά), β) τα οικογενειακά γνωρίσματά του (μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες), γ) από τον κοινωνικό περίγυρο (συνομήλικοι, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και δ) από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, κλίμα τάξης-αυταρχικό, ανταγωνιστικό, συνεργατικό-, διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.λπ.).

Επομένως, όταν αξιολογούμε το μαθητή, συνυπολογίζουμε ένα πλήθος στοιχείων, προκειμένου να αποφανθούμε για μια γενικότερη κρίση που να αντικατοπτρίζει πληρέστερα την εικόνα της προσωπικότητάς του. Η σχολική επίδοση αποτελεί ένα μόνο από τα στοιχεία

αυτά. Αξιολογώντας, όμως, την επίδοση αξιολογούμε, συνήθως, μόνο γνωστικής φύσεως χαρακτηριστικά και, ειδικότερα, τις γνώσεις του ατόμου και την ικανότητά του να τις χρησιμοποιεί σε διάφορες καταστάσεις. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια καταβάλλεται προσπάθεια να συνδυαστεί η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και με την εκτίμηση και άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή, αν και το κύριο βάρος εξακολουθεί κατά την αξιολογική διαδικασία να πέφτει στο γνωστικό τομέα (Κασσωτάκης, 1999).

Τα αποτελέσματα, λοιπόν, της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο δεν πρέπει να «χρεώνονται» μόνο στο μαθητή, αλλά να συνεκτιμώνται και όλοι οι άλλοι παράγοντες που τα επηρεάζουν. Είναι άδικο και παιδαγωγικά ανεπίτρεπτο, τα οποιαδήποτε ανεπιθύμητα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο να κοστολογούνται μόνο σε αυτούς, όταν είναι αναμφισβήτητο ότι αυτά επηρεάζονται και από ποικίλους άλλους παράγοντες. Όσο οι παράγοντες αυτοί δεν λαμβάνονται υπόψη, τόσο η επιλεκτική και αναπαραγωγική λειτουργία της αξιολόγησης δικαιώνεται και προωθείται (Αθανασίου, 2000α).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004:26), η έννοια της σχολικής επίδοσης αποκτά παιδαγωγικό περιεχόμενο όταν: α) είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης, β) προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης και γ) προσδιορίζεται από τις αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης του μαθητή.

Οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί της σχολικής επίδοσης έρχονται, όμως, σε αντίθεση με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα. Το σχολείο σήμερα αποτελεί ένα αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης «κοινωνίας επιδόσεων» όπου κυριαρχούν οι οικονομικά προσδιορισμένες αρχές της επίδοσης, γεγονός που εμποδίζει τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της σχολικής επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2004).

Ως συνέπεια αυτής της έκβασης πρόκυψε το περιεχόμενο της σχολικής επίδοσης να προσανατολίζεται (Κωνσταντίνου, 2004:27-35):

α) Στην παραγωγή

Η σχολική επίδοση του μαθητή εκτιμάται με βάση τα αποτελέσματα των εξεταστικών διαδικασιών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη τι προηγήθηκε αυτών. Οι διαδικασίες μάθησης «μπαίνουν» σε υποδεέστερο επίπεδο ενώ οι εξετάσεις και οι βαθμοί, παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού.

β) Στον ανταγωνισμό

Στις διαδικασίες μάθησης η συνεργασία και η αλληλεγγύη περιθωριοποιούνται και αντί αυτών «προτιμάται» η ανταγωνιστική μάθηση και «νομιμοποιείται» η σύγκριση των επιδόσεων.

γ) Στην επιλογή

Το σχολείο δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών αλλά αναλαμβάνει και την ταξινόμησή τους με βάση την επίδοση. Η επιλεκτική λειτουργία είναι ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα, μέσω της οποίας αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή.

1.2 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Οι περισσότεροι παιδαγωγοί θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη του θεσμού της αξιολόγησης των μαθητών. Υπάρχει, όμως, και ένας αριθμός θεωρητικών από τις Επιστήμες της Αγωγής που για διάφορους λόγους (ψυχολογικούς , κοινωνικούς κ.ά.) επικρίνουν δριμύτατα τα γνωστά συστήματα αξιολόγησης των μαθητών.

1.2.1 Παιδαγωγικοί λόγοι για την εφαρμογή της αξιολόγησης

Η χρήση της αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό αρωγό στη διάγνωση τόσο των ικανοτήτων όσο και των αδυναμιών των μαθητών. Καθοδηγεί τους μαθητές στη σωστή κατεύθυνση ανάλογα με τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Ακόμη, ανατροφοδοτεί τη διαδικασία της μάθησης και εντοπίζει σημεία στη διδακτική διαδικασία που επιδέχονται βελτίωση. Βοηθά παράλληλα στη λήψη διδακτικών αποφάσεων, στους τομείς που κάτι τέτοιο κρίνεται αναγκαίο, και οι οποίες, θα προσφέρουν ανατροφοδότηση, προκειμένου να βελτιωθεί το αντικείμενο της αξιολόγησης (Αθανασίου, 2000α · Γεωργούσης, 1999).

Για να είναι, όμως, αποτελεσματική η αξιολόγηση πρέπει να είναι τακτική και οι επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα και κριτήρια εργασίας να γνωστοποιούνται εγκαίρως και γραπτώς στους αξιολογούμενους μαθητές (Slavin, 2007). Η γνώση μάλιστα των αποτελεσμάτων της προσπάθειας μάθησης θεωρείται μορφή ανατροφοδότησης και έχει διαπιστωθεί ότι λειτουργεί παρωθητικά κυρίως για τους μεγάλους μαθητές που οι ίδιοι θεωρούν τις αξιολογήσεις σημαντικές και καθοριστικές για να πετύχουν τους επιθυμητούς στόχους. Συχνά, όμως, οι παραδοσιακοί βαθμοί θεωρούνται ανεπαρκείς ως κίνητρα ανατροφοδότησης για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Το πρόβλημα της ανεπάρκειας εστιάζεται στο ότι η χρονική στιγμή της χορήγησης των βαθμών απέχει χρονικά πολύ από την επίδοση των μαθητών και δεν συνδέονται επαρκώς με συγκεκριμένες συμπεριφορές τους. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Skinner, η αποτελεσματικότητα των ενισχυτών και της ανατροφοδότησης μειώνεται ταχύτατα, όταν υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση μεταξύ συμπεριφοράς και αποτελεσμάτων. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι βαθμοί δεν είναι καθόλου ιδανικοί ως κίνητρα είναι ότι συνήθως βασίζονται σε συγκριτικά κριτήρια. Στην πράξη, είναι σχετικό εύκολο για τους μαθητές υψηλής ικανότητας να πετύχουν άριστα, ενώ είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές υψηλής επίδοσης να δουλεύουν λιγότερο απ' όσο μπορούν και κάποιοι μαθητές χαμηλής επίδοσης να εγκαταλείπουν την προσπάθεια (Slavin, 2007).

Για τους παραπάνω λόγους, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης θα πρέπει να συμπληρώνονται από αξιολογήσεις που εξυπηρετούν καλύτερα τους σκοπούς της κινητοποίησης και της ανατροφοδότησης. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν καθημερινά διαγωνίσματα 5 έως 10 ερωτήσεων που θα βαθμολογούνται στην τάξη

αμέσως μετά τη συμπλήρωση ή να βάζουν τους μαθητές να γράφουν καθημερινά σύντομες εκθέσεις αναπτύσσοντας ένα υπό μελέτη θέμα. Αυτά παρέχουν τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς τις πληροφορίες που χρειάζονται, για να προσαρμόσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζουν και για να διορθώσουν τυχόν ελλείψεις που αποκαλύπτονται από τις αξιολογήσεις. Αν οι εκπαιδευτικοί καταστήσουν σημαντικά τα αποτελέσματα των διαγωνισμάτων συνυπολογίζοντάς τα στους βαθμούς των μαθημάτων ή δίνοντας στους μαθητές που γράφουν «άριστα» ειδική αναγνώριση, τότε οι βαθμοί στα διαγωνίσματα θα είναι επίσης αποτελεσματικά κίνητρα, καθώς θα επιβραβεύουν την αποτελεσματική συμπεριφορά μελέτης λίγο μετά την πραγματοποίησή της. Είναι σημαντικό να τίθενται σαφή και αντικειμενικά κριτήρια με τα οποία συγκρίνεται η εργασία των μαθητών, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν ακριβώς γιατί τους αποδόθηκε η συγκεκριμένη βαθμολογία. Αν τα κριτήρια διευκρινίζονται με έναν οδηγό βαθμολόγησης που περιέχει περιγραφές διαφορετικών επιπέδων επίδοσης (βαθμών), καθώς και παραδείγματα απόδοσης μαθητών στα υψηλότερα επίπεδα (ή ακόμα καλύτερα μιας τυπικής απόδοσης για κάθε πιθανό βαθμό που μπορούν να πάρουν οι μαθητές σύμφωνα με τον οδηγό βαθμολόγησης), οι μαθητές μπορούν να διαπιστώσουν ακριβώς πώς είναι η επίδοσή τους σε σχέση με τα κριτήρια (Δημητρόπουλος, 1989).

Από τη **σκοπιά του σχολείου** (Δημητρόπουλος, 1989) η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή θεωρείται ως μια αποτελεσματική μέθοδος να ελεγχθεί, να αξιολογηθεί το ίδιο το σχολείο και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, από τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό μέχρι τη διδακτική πράξη. Δηλαδή αξιολογούνται: οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι, η υλικοτεχνική υποδομή, τα υλικά και μέσα που αξιοποιήθηκαν, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, τα αναλυτικά προγράμματα και τέλος το διδακτικό και λοιπό προσωπικό, που συνέβαλε στην όλη διαδικασία λειτουργίας του σχολείου. Φυσικά ως συνέχεια του ελέγχου αυτού είναι η λήψη και των απαιτούμενων διορθωτικών μέτρων. Επιπλέον, η σχολική αξιολόγηση τροφοδοτεί και την εκπαιδευτική έρευνα με δεδομένα και δίνει την "ανατροφοδότηση" στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός ο ίδιος έχει μεγάλη ανάγκη για ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δικής του διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αναμένει βέλτιστη αποτελεσματικότητα, αν δεν γνωρίζει κατά πόσον οι μαθητές κατανόησαν τα βασικά σημεία του γνωστικού του αντικειμένου. Η υποβολή ερωτήσεων στην τάξη και η παρατήρηση των μαθητών δεν αποτελούν ασφαλείς δείκτες του βαθμού εκμάθησης της διδαχθείσης ύλης. Επομένως, για να αντιμετωπισθεί αυτή η

σχετικότητα της αξιολόγησης και να έχει ο εκπαιδευτικός λεπτομερείς ενδείξεις της προόδου των μαθητών απαιτούνται σύντομα και συχνά διαγωνίσματα , γραπτές εργασίες και άλλα μαθητικά προϊόντα (Slavin, 2007). Και επίσης, όσο κι αν φαίνεται αυταρχική σκέψη, η αξιολόγηση της επίδοσης αποτελεί κι ένα μέσο ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, αφού στο σχολείο άλλα μέσα εξωσχολικά δεν έχουν ισχύ. Όχι βέβαια ότι η βαθμολογία θα αποτελέσει μέσο απειλής και εκφοβισμού (Τσαγκαρλή – Διαμαντή, 2003).

Ειδικότερα, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης προκύπτει από τους ίδιους τους στόχους και τους σκοπούς της όπως φαίνεται παρακάτω:

Τόσο στην ελληνική όσο και στην παγκόσμια βιβλιογραφία (Βεκ, 1987· Μαυρογιώργος, 1984· Abernot, 1996· Κασσωτάκης 1987α, 1989· Bonniol & Vial, 1997· Δημητρόπουλος, 2002· Αθανασίου, 1998· Μπουζάκης, 1998· Βασιλείου, 1999· Βεργίδης, 1991· Ανδρέου, 2003· στο: Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008) οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συγκλίνουν στα εξής:

1. στον έλεγχο και στη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος,
2. στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας,
3. στον σχεδιασμό προγραμμάτων, δραστηριοτήτων, φορέων, μέσων κ.ά.
4. στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στην τάξη,
5. στη διάχυση των πληροφοριών σε αυτούς που ενδιαφέρει η αξιολόγηση.

Ο γενικός σκοπός σε μια αξιολόγηση μπορεί να περιέχει διάφορους ειδικούς στόχους που πρέπει να τίθενται με ακρίβεια και σαφήνεια, καθώς υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ αυτών και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Έτσι, αν οι στόχοι της αξιολόγησης είναι συγκεκριμένοι, το ίδιο θα είναι και τα αποτελέσματα. Αντίθετα, αν οι στόχοι τεθούν με ακρίβεια τα αποτελέσματα θα είναι πιο εύκολο να ερμηνευτούν (Vogler, 1996).

Σύμφωνα με τους Goldstein και Lewis (1996), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποβλέπει σε τρεις βασικούς σκοπούς:

1. Να πιστοποιήσει τα προσόντα κάποιων ατόμων και να επιλέξει κάποια ανάμεσά τους.
2. Να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας κατανόηση του τι έχει μάθει κάποιος και τι περαιτέρω επιμόρφωση χρειάζεται.
3. Να βγάλει συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία των θεσμών και των συστημάτων (σύγκριση μεταξύ τους για ανταγωνιστικούς σκοπούς, σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών κ.λπ.).

Όσον αφορά ειδικότερα τον μαθητή, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποσκοπούν στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και των στόχων που έχουν επιτευχθεί, στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή και της προόδου που έχει επιτύχει, στον εντοπισμό των δυσκολιών μάθησης και στην αντιμετώπισή τους, στην κινητοποίηση των μαθητών και γενικότερα στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης (Κωνσταντίνου, 2004).

Η αξιολόγηση του μαθητή διαφοροποιείται σημαντικά από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση, οι οποίες περιορίζονται περισσότερο στην ποσοτική εκτίμηση της παρουσίας του μαθητή. Η αξιολόγηση του μαθητή αφορά στη συνολική παρουσία του μέσα στην τάξη και δε στηρίζεται μόνο στους βαθμούς που παίρνει ο μαθητής από σταθμισμένα και μη τεστ. Είναι κάτι το εντελώς απαραίτητο στη διδασκαλία και χρησιμεύει ως κίνητρο τόσο για το μαθητή όσο και για το διδάσκοντα. Μια δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση του μαθητή παρέχει σε αυτόν μια σαφή ιδέα για την πρόοδο που έχει σημειώσει, τον παρωθεί να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια και προσανατολίζει το μαθητή σε επαγγελματικούς και κοινωνικούς ρόλους, που θα μπορεί να παίξει στο μέλλον (Τριλιανός, 2004).

Από τη σκοπιά των **γονέων** και κηδεμόνων των μαθητών τα αποτελέσματα που προέρχονται από την αξιολόγηση μπορούν να αξιοποιηθούν ως εξής:

Πρώτον η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συμβάλλει στο να προγνωρίζουν γονείς και μαθητές τις πιθανότητες αξιοποίησης των δυνατοτήτων των παιδιών και επομένως

να προσανατολίζονται σωστά ως προς το μελλοντικό επάγγελμά τους. Δεύτερον οι βαθμοί και άλλες αξιολογήσεις καθιερώνουν άτυπα συστήματα ενίσχυσης που εφαρμόζονται στο σπίτι. Άλλωστε, σύμφωνα με πολλές μελέτες, η τακτική αναφορά της προόδου στους γονείς, όταν οι μαθητές έχουν καλή απόδοση και η παρακίνησή τους να παρέχουν ενίσχυση για τις καλές αναφορές βελτιώνουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών. Επίσης οι περισσότεροι γονείς, συνήθως χωρίς παρακίνηση, ενισχύουν αυθόρμητα τα παιδιά τους όταν τους φέρνουν καλούς βαθμούς, καθιστώντας τους με αυτόν τον τρόπο σημαντικούς και αποτελεσματικούς ως κίνητρα (Natriello & Dombusch, 1984). Τρίτον οι γονείς, ως φορολογούμενοι πολίτες, ενδιαφέρονται άμεσα για την προσπάθεια που καταβάλλεται, από το σχολείο, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά είναι κάτι πολύ γενικότερο, μέσα στο οποίο εμπερικλείεται και η ατομική αξιολόγηση του κάθε εκπαιδευόμενου μαθητή.

Η αξιολόγηση, όμως, στοχεύει μεταξύ των άλλων -μέσω της παροχής πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες των μαθητών - και στην ταξινόμηση των μαθητών σε **κοινωνικούς ρόλους**, τους οποίους θα μπορέσουν να υποδυθούν στο μέλλον. Με άλλα λόγια η αξιολόγηση προσανατολίζει τους μαθητές και τους γονείς για τις επαγγελματικές τους δυνατότητες. Γι' αυτό η αξιολόγηση οφείλει να βασίζεται σε όσο το δυνατό αμερόληπτα, αντικειμενικά και αξιόπιστα στοιχεία (Τριλιανός, 1998). Άλλωστε, όπως επισημαίνουν ορισμένοι κοινωνιολόγοι, πρωταρχικός σκοπός του σχολείου είναι η κατάταξη μαθητών σε κοινωνικούς ρόλους. Αυτή η ταξινομική λειτουργία συντελείται βαθμιαία, με την πάροδο των ετών στη σχολική εκπαίδευση (Slavin, 2007).

Εκτός των παραπάνω, η αξιολόγηση εξυπηρετεί και άλλους κοινωνικούς λόγους. Η κοινωνική συνοχή και ευημερία εξασφαλίζεται από την ανάγκη επικράτησης της αξιοκρατίας η οποία αποτελεί απαίτηση των ατόμων και των ομάδων που είναι μέρος της δομής της κοινωνίας. Η αξιολόγηση αποτελεί το αμεσότερο όργανο ενημέρωσης των φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση όπως γονείς, διευθυντές σχολείων, σχολικοί σύμβουλοι και το Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Εκπαίδευσης. Ενημερώνει τους φορολογούμενους πολίτες για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς αυτοί αποτελούν τους βασικότερους «επενδυτές» της. Καθιστά ευκολότερη την εκλογή ατόμων με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς και επιτυγχάνεται καλύτερος προγραμματισμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Τσιμπούκης, 1979).

1.2.2 Επιφυλάξεις για την αξιολογική διαδικασία

Η διαδικασία της αξιολόγησης, όπως προτείνεται από την κείμενη νομοθεσία, αποτελεί το σημαντικότερο μηχανισμό για τον έλεγχο και την αποτίμηση της ατομικής επίδοσης των μαθητών και ευρύτερα για τον έλεγχο και την αποτίμηση της ανταπόκρισης των μαθητών στους στόχους του συνόλου και των τμημάτων του πραγματοποιούμενου αναλυτικού προγράμματος από το σχολείο. Ακόμη και αυτή η ανατροφοδότηση και η παρώθηση που παρέχει η αξιολόγηση των μαθητών –σύμφωνα με όσα υποστηρίχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα-λειτουργούν ως μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου (Μαυρογιώργος, 1993). Ως τέτοιος μηχανισμός, η αξιολόγηση των μαθητών παρέχει άμεσα τη ρητή ή άρρητη σύγκριση και ιεραρχική τοποθέτηση των μαθητών είτε μεταξύ τους είτε με βάση νόρμες και κριτήρια που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και μακροπρόθεσμα τις εκπαιδευτικές συνθήκες της κοινωνικής επιλογής και κατανομής των ατόμων και του ελέγχου της πρόσβασης σε εξειδικευμένους λόγους και ταυτότητες και κατ' επέκταση της ρύθμισης ή της συγκρότησης της υποκειμενικότητας (Παπακωνσταντίνου, 1993). Η συγκεκριμένη μορφή που το σύστημα αυτό παίρνει έχει επομένως σημαντικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων, αφ' ενός διότι δρα ευθέως και συχνά βίαια πάνω στην εμπειρία, στα συναισθήματα και την σκέψη, αλλά και στη σταδιοδρομία των παιδαγωγικών υποκειμένων, αφ' ετέρου διότι αποτελεί έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες στην αναπαραγωγή και διαμόρφωση των παιδαγωγικών πρακτικών (Σολομών, 1998). Δεν απουσιάζουν όμως από την κριτική και την αμφισβήτηση του θεσμού του σχολείου και ακραίες απόψεις, όπως του Illich (1976) ο οποίος θεωρεί το σχολείο ως το κύριο μέσο διατηρήσεως του «υπάρχοντος status quo» και ως θεσμό που ασκεί τόσο ολέθρια επίδραση πάνω στην ελεύθερη ανθρώπινη μόρφωση· αντιπροτείνει δε μια κοινωνία χωρίς σχολεία, αφού ένα μεγάλο μέρος από τις γνώσεις του ατόμου μαθαίνονται έξω από το σχολείο και κατά συνέπεια δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τα συστήματα αξιολογήσεως που ισχύουν και τα οποία λειτουργούν σαν μέσα απονομής διπλωμάτων σε λίγους απορροφώντας τεράστια ποσά χρημάτων που θα μπορούσαν να διατεθούν αποδοτικότερα σε μη σχολικούς εκπαιδευτικούς φορείς.

Πέρα, όμως, από αυτή την κριτική του κοινωνικού ρόλου της αξιολογήσεως ο Illich (1976) προχωρεί και σε άλλα θέματα που άπτονται της ουσίας του προβλήματος της αξιολόγησης. Οι άνθρωποι, γράφει, που έχουν υποστεί παρατεταμένη εκπαίδευση υποκύπτουν στα μέτρα των άλλων για τον καθορισμό της προσωπικής τους ανάπτυξης και δεν είναι σε θέση να χειρισθούν τις μη μετρήσιμες εμπειρίες. Γι' αυτούς ό,τι δεν μπορεί να μετρηθεί είναι δευτερεύον, ταυτόχρονα όμως και απειλητικό. Όταν όμως οι άνθρωποι δια μέσου του σχολείου έχουν μάθει ότι οι αξίες μπορούν να παραχθούν και να μετρηθούν, τείνουν πλέον να αποδεχθούν όλες τις δυνατές διαβαθμίσεις. Η προσωπική όμως ανάπτυξη δεν είναι μια μετρήσιμη οντότητα.

Προς την ίδια κατεύθυνση της ολικής αμφισβήτησης της αξιολόγησης των μαθητών τάσσονται οι περισσότεροι εκπρόσωποι της αντιαυταρχικής αγωγής, οι οποίοι θεωρούν ότι ο σκοπός του αντιαυταρχικού σχολείου (τύπου Σάμμερχιλ) δεν είναι να παράσχει στα άτομα γνώσεις και να τους δημιουργήσει δεξιότητες για να υπηρετήσουν το κοινωνικό σύστημα, στο οποίο πρόκειται να ενταχθούν, αλλά να γίνουν ευτυχισμένες και αυτοδύναμες προσωπικότητες. Μέσα σ' ένα τέτοιο πνεύμα η αξιολόγηση που αποσκοπεί στο να εξακριβώσει, αν τα άτομα έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αντεπεξέλθουν στους ρόλους που θα τους εμπιστευθεί η κοινωνία δεν μπορεί παρά να έχει μικρή ή ελάχιστη σημασία (Κασσωτάκης, 1999).

Με παρόμοιο πνεύμα αντιμετωπίζει το θεσμό των εξετάσεων και ο Μαυρογιώργος (1993) ο οποίος, ενώ θεωρεί τις εξετάσεις ως το βασικό μοχλό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όταν αυτές διενεργούνται στα πλαίσια ποιοτικών αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η αλλαγή του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων ή οι διδακτικές μέθοδοι, δεν αποδέχεται όμως τις σχολικές εξετάσεις του ελληνικού σχολείου, γιατί αυτές αποτελούν «το βασικότερο αντιμεταρρυθμιστικό μηχανισμό που αναστέλλει την ανέλιξη, την προσαρμογή και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης».

Άλλοι πάλι θεωρητικοί των Επιστημών της Αγωγής, θεωρούν ότι οι εξετάσεις και τα κάθε είδους διαγωνίσματα παρά τα ψυχικά τραύματα που προκαλούν στους μαθητές συντελούν και στην αναπαραγωγή των αρνητικών γνωμών που έχουν τα παιδιά για το αδέκαστο των μεγαλύτερων (Παπάς, 1980) και παράλληλα ζητούν ένα άλλο πιο ανθρώπινο αξιολογικό σύστημα, λιγότερο ζημιογόνο της παιδικής ψυχής και περισσότερο σύμφωνο προς το σκοπό της αγωγής. Υπέρ των παραπάνω απόψεων φαίνεται να συνηγορούν και τα

αποτελέσματα πολλών ερευνών, οι οποίες αναδεικνύουν ότι το ψυχολογικό σοκ που προκαλεί η αποτυχία των μαθητών στις διάφορες σχολικές αξιολογικές δοκιμασίες έχει ακόμη σοβαρότερα επακόλουθα, όπως αυτοκτονίες, μελαγχολία, άγχος ή άλλες ψυχικές διαταραχές (Βάμβουκας, 1978). Οι ψυχολογικές αυτές συνέπειες των εξετάσεων δεν μπορούν παρά να αποβαίνουν τελικά όχι μόνο σε βάρος της υγείας του μαθητή, αλλά και σε βάρος της ίδιας της διαδικασίας της μαθήσεως, αφού οι μηχανισμοί άμυνας του εγώ αποδιώκουν συχνά από τη μνήμη εμπειρίες που συνδέονται με δυσάρεστα βιώματα, απειλητικά της ισορροπίας και της ακεραιότητας της προσωπικότητας του ατόμου (Κασσωτάκης, 1999). Άλλωστε, οι διάφορες δοκιμασίες που χρησιμοποιεί σήμερα το σχολείο σαν μέσα αξιολογήσεως είναι τις περισσότερες φορές αρνητικές ενισχύσεις, όπως παρατηρεί σχετικά ο Skinner. Η κατάσταση αυτή δεν ευνοεί τη μάθηση και κυρίως τα κίνητρα για νέα μάθηση.

Κάτι τέτοιο όμως δε συμβαίνει με τις ισχύουσες μεθόδους αξιολόγησης, επειδή τα αποτελέσματα της προσπάθειας του μαθητή τού ανακοινώνονται συχνά μετά από αρκετές μέρες ή και βδομάδες, πράγμα που αδυνατίζει ή και εξαλείφει ακόμη την επίδραση που μπορεί να έχει το αποτέλεσμα αυτό σαν ενισχυτικό κίνητρο της συμπεριφοράς του μαθητή. Έτσι η αξιολόγηση ελάχιστα βοηθάει και αυτό τον κύριο σκοπό της διδασκαλίας που είναι η μάθηση (Κασσωτάκης, 1999).

Ιδιαίτερα σφοδρή είναι η κριτική που άσκησαν και εξακολουθούν και σήμερα να ασκούν κατά της σχολικής αξιολόγησης και ιδιαίτερα κατά του συστήματος που εφαρμόζεται μέχρι τώρα στα σχολεία οι κοινωνιολόγοι της αγωγής. Οι σχολικές αποτυχίες, υποστηρίζουν, αποτελούν έναν έμμεσο τρόπο της κοινωνικής επιλογής (Κασσωτάκης, 1999).

Πραγματικά, όλες οι έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι τα παιδιά που επιτυγχάνουν τους μικρότερους βαθμούς στο σχολείο ή που αποτυγχάνουν στις σχολικές δοκιμασίες, με συνέπεια να αναγκάζονται να διακόψουν τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερα επίπεδα, προέρχονται κυρίως από τα οικονομικά ασθενέστερα στρώματα, από αγράμματους ή ημιαγράμματους γονείς, από περιοχές με περιορισμένη βιομηχανική ανάπτυξη, από εθνικές μειονότητες κ.λπ. Η διαπίστωση αυτή είναι σχεδόν καθολική και οι έρευνες που έχουν γίνει σ' όλα τα μέρη του κόσμου κατέληξαν στα ίδια περίπου συμπεράσματα με μικρές μόνο διαφορές (Κασσωτάκης, 1999).

Τα Π.Δ. (22/12-94 και 86/04-01) για την αξιολόγηση των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου αντίστοιχα, συνιστούν στις σύγχρονες μορφές μαζικής εκπαίδευσης ένα αναπόσπαστο

κομμάτι των αναλυτικών προγραμμάτων και των παιδαγωγικών πρακτικών και καθιερώνουν τις εξής αξιολογικές διαδικασίες:

- ✓ Γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις Ιουνίου.
- ✓ Ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες ανά μία κατά την διάρκεια των δύο πρώτων τριμήνων ή ανά μία κατά διάρκεια των δύο τετραμήνων για τα Γυμνάσια και τα Λύκεια αντίστοιχα σε μια ευρύτερη διδακτική ενότητα.
- ✓ Ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ).
- ✓ Συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Σύμφωνα με τα παραπάνω Π.Δ. κάθε μαθητής αναλαμβάνει την εκπόνηση μιας εργασίας και ο καθηγητής επιβλέπει όχι περισσότερες από 10 συνολικά.
- ✓ Τέλος καθιερώνεται η μέθοδος της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών.

(Δούκας, 2000)

Τα θεσμοθετημένα αυτά συστήματα αξιολόγησης των μαθητών, κατά τον Κασσωτάκη (1994), έχουν πολύ μεγαλύτερες απαιτήσεις τόσο από τους διδάσκοντες, όσο και από τους διδασκόμενους, γιατί:

Α) Στηρίζονται στο συνεχή έλεγχο και στην αδιάκοπη προσπάθεια.

Β) Θεσπίζουν για πρώτη φορά διαδικασίες παρακολούθησης της

αποτελεσματικότητας του σχολείου σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο.

Γ) Υποχρεώνουν τον εκπαιδευτικό να κάνει πραγματική αξιολόγηση

της προόδου, των ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών του και όχι απλή

μόνο βαθμολόγηση της επίδοσης τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και την επιχειρηματολογία που χρησιμοποιείται για την στήριξη των Π.Δ. διαπιστώνεται ότι αυτή αντλείται από το λόγο της ποιοτικής παιδείας για να

συνδέσει αξιωματικά ποιότητα, ισότητα ευκαιριών μάθησης, ανταγωνιστικότητα και κριτήρια αποδοτικότητας. Ωστόσο, αυτή η αναφορά στις πολυσύνθετες πτυχές, με τις οποίες συνδέεται η αξιολόγηση, αποδίδεται στην κρίση της εκπαίδευσης, στην έλλειψη εμπιστοσύνης της κοινωνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στην κρίση της νομιμοποίησης της εκπαίδευσης σε μια περίοδο ραγδαίων κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων (Δούκας, 2000).

1.3 Μορφές αξιολόγησης του μαθητή

Υπάρχουν πολλά είδη και μορφές αξιολόγησης. Έχουν γίνει διάφορες κατηγοριοποιήσεις όσον αφορά τις μορφές αξιολόγησης του μαθητή. Στις πιο διευρυμένες κατηγοριοποιήσεις εντάσσονται η *συνεχής* και η *αποσπασματική* αξιολόγηση. Η συνεχής αξιολόγηση γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και κατά μικρά χρονικά διαστήματα. Η αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση του μαθητή πραγματοποιείται αποσπασματικά (π.χ. τελικές εξετάσεις) (Κωνσταντίνου, 2004). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση διακρίνεται σε *αυτοαξιολόγηση* (όταν γίνεται από το ίδιο το άτομο που εμπλέκεται στο εκπαιδευτικό έργο και αφορά την εκτίμηση της δικής του προσπάθειας) και *ετεροαξιολόγηση* (όταν αυτός που κρίνει είναι ένα άλλο πρόσωπο). Επίσης διακρίνεται σε *μικροαξιολόγηση* (δηλαδή με περιορισμένο εύρος π.χ. η βαθμολογία της επίδοσης των μαθητών) και σε *μακροαξιολόγηση* (δηλαδή με μεγάλο εύρος, π.χ. το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου). Επιπλέον, ανάλογα με τους στόχους της, διακρίνεται σε *παιδαγωγική/εκπαιδευτική, κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική, πολιτική* (Καλογιαννάκη – Χουρδάκη, 1989· Κασσωτάκης, 1989α).

Η πιο συνηθισμένη ταξινόμηση των μορφών αξιολόγησης γίνεται ως προς τη σχέση τους με την κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σύμφωνα με τους Bloom κ.ά. (1971), Provus (1973), Rippey (1973), Alkin (1974), McKay (1975), Wentling και Lawson (1975), Stake (1976), Stufflebeam (1994), Κασσωτάκη (1989α), Κωνσταντίνου (2004), Τσακιράκη και Παπαρούνα (2002), Π.Ι. και Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2003), Koralek (2004) και Γουργιώτου (2006), στο: Ντολιοπούλου, Γουργιώτου (2008), είναι η παρακάτω:

A) Διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση

Με τον όρο **διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση** εννοούμε την αξιολόγηση που στοχεύει στην πληρέστερη κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών. Συντελεί στο να εξεταστεί η σκοπιμότητα μιας εκπαιδευτικής ενέργειας ή ενός μέτρου, προκειμένου να εξασφαλιστεί έγκαιρα η απάντηση για το πόσο σκόπιμο, χρήσιμο και εφικτό είναι να πραγματοποιηθεί αυτή η ενέργεια ή η λήψη αυτού του μέτρου. Με τη διαγνωστική αξιολόγηση γίνονται σαφείς οι ήδη κεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, κ.λπ. Σχετίζεται δηλαδή με την καταγραφή των γνώσεων, δεξιοτήτων, αναπαραστάσεων, ενδιαφερόντων και ιδιοιοτητών των παιδιών στην αρχή της σχολικής χρονιάς για τον περαιτέρω καθορισμό της εκπαιδευτικής πορείας. Πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες, προκειμένου να προσαρμοστούν οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο, στις δυνατότητες και ιδιοιοτητες του κάθε μαθητή. Επιπλέον, συμβάλλει στην μελέτη του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα η αξιολόγηση (φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό, ιστορικό, εκπαιδευτικό, διοικητικό κ.λπ.). Τα τεστ ετοιμότητας, η παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια αυτοέκφρασης, είναι μερικά από τα μέσα συλλογής πληροφοριών που αναφέρονται για τη διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση.

B) Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση

Η **διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση** αποτελεί μέσο για τη διαρκή αποτίμηση των μαθητών. Έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί. «Μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους σκοπούς» (Κωνσταντίνου, 2004). Λαμβάνει χώρα, λοιπόν, παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας και ανατροφοδοτώντας την διαμόρφωσή της. Αφορά τη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών, στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων στην τάξη, σχετικών με την ποιότητα των

μαθησιακών διαδικασιών. Έχει ρυθμιστική λειτουργία, αφού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει αντιπροσωπευτική εικόνα των ικανοτήτων των παιδιών και της προόδου τους, ώστε εν τέλει να βελτιώσει και να διευκολύνει τη μάθηση. Η παρατήρηση, οι προφορικές ερωτήσεις, οι εργασίες για το σπίτι, τα τεστ, οι συζητήσεις στην τάξη, είναι μερικές από τις μεθόδους διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Γ) Τελική ή συνολική αξιολόγηση

Η **τελική ή συνολική αξιολόγηση** γίνεται στο τέλος της μαθησιακής – εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκτιμά το τελικό αποτέλεσμα της μαθησιακής πορείας των μαθητών. Αποτυπώνει συνολικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες του μαθητή και εκτιμά τη συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους τελικούς στόχους που είχαν τεθεί εξ’ αρχής. Πρόκειται δηλαδή για ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία. Οι εξετάσεις στο τέλος μιας ενότητας, οι τελικές εξετάσεις της τάξης με τα τεστ τα οποία κατασκευάζονται από τον διδάσκοντα, είναι μερικές από τις τεχνικές τελικής αξιολόγησης.

Η τελική αξιολόγηση δεν είναι ανάγκη να διεξάγεται στο τέλος μιας μεγάλης περιόδου, αλλά μπορεί να γίνεται και αποσπασματικά. Πρέπει να είναι αξιόπιστη, διότι συγκρίνονται οι μαθητές ως προς τις προηγούμενες επιδόσεις τους, αλλά και ο εκπαιδευτικός πληροφορείται για το πόσο αποδοτικά επιτελέστηκε το διδακτικό του έργο (Τριλιανός, 2004 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στα διάφορα είδη αξιολόγησης αποδίδονται διαφορετικές λειτουργίες που εκφράζουν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης της έννοιας της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται με την παιδαγωγική λειτουργία, αφού έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και ενδιαφέρεται για τις αιτίες που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, με σκοπό να γίνουν βελτιωτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η συνολική ή τελική αξιολόγηση δεν αναζητά μόνο τις αιτίες του τελικού αποτελέσματος, αλλά και τα στοιχεία που

προκύπτουν και αξιοποιούνται κυρίως για τη λήψη αποφάσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα και την κατάταξη των μαθητών. Και οι τρεις αυτές μορφές αξιολόγησης είναι εξίσου απαραίτητες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και δεν πρέπει να αλληλοεπικαλύπτονται. «Σε όλες τις μορφές αξιολόγησης ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και αυτοαξιολογείται, ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο, τη γνωστική ανάπτυξη και την πνευματική ωρίμαση» (Παμουκτσόγλου, 2004).

1.4 Μέθοδοι αξιολόγησης

Μια αξιολόγηση για να είναι κατάλληλη για τους μαθητές θα πρέπει να αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και να μπορεί: Α) Να αναδεικνύει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, όσον αφορά το αναπτυξιακό τους επίπεδο, τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τα κίνητρά τους για τη μάθηση και τις προσωπικές τους ανάγκες, με δεδομένη πάντα τη διαφορετικότητά τους. Β) Να τεκμηριώνει την ανάπτυξή τους μέσα στον χρόνο. Γ) Να περιγράφει την πρόοδό τους σε σχέση με προδιαγεγραμμένους μαθησιακούς στόχους. Δ) Να παρέχει δομική ανατροφοδότηση στα προγράμματα σπουδών (Koralek, 2004, στο: Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008).

Επομένως, υπάρχει ανάγκη για αξιολογήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ολόκληρες, επιδεικνύουν σεβασμό στη διαφορετικότητά τους και στηρίζονται σε πρακτικές ενσωματωμένες στις καθημερινές δραστηριότητες. Τα παραπάνω είναι δυνατόν να επιτευχθούν, με την κατάλληλη επιλογή της μεθόδου αξιολόγησης που θα ακολουθηθεί (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008).

Μια διαδικασία αξιολόγησης σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, (2004) ακολουθεί **πέντε στάδια**:

1^ο στάδιο: Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης - δηλαδή προσδιορισμός του τι επιδιώκουμε.

2^ο στάδιο: Επιλογή της τεχνικής – δηλαδή επιλογή του εργαλείου με το οποίο θα κάνουμε την αξιολόγηση.

3^ο στάδιο: Ερμηνεία των πληροφοριών – σε σχέση με τους σκοπούς και στόχους που έχουν τεθεί.

4^ο στάδιο: Έκφραση – αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης (π.χ. ποσοτική – περιγραφική αξιολόγηση).

5^ο στάδιο: Ανατροφοδότηση – λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών – παιδαγωγικών μέτρων.

Σχηματικά η διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι η ακόλουθη:

Πίνακας 1: Στάδια αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000:49)

1^ο ΣΤΑΔΙΟ

Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης

Δηλαδή, τι επιδιώκω στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία.[Θέμα γνωστικού αντικειμένου, γενικοί και ειδικοί στόχοι, π.χ. προφορικού λόγου (ειδικοί στόχοι): ικανότητα διήγησης, κατανόησης, συνάφειας, γλωσσικής διατύπωσης, ορθοέπειας, επικοινωνίας].



2^ο ΣΤΑΔΙΟ

Επιλογή της τεχνικής

Δηλαδή, επιλογή του εργαλείου αξιολόγησης, με το οποίο θα συλλέξω τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. (Γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, τεστ, συνεντεύξεις, παρατήρηση).



3^ο ΣΤΑΔΙΟ

Ερμηνεία πληροφοριών

Ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών σε σχέση με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης (Ατομική επίδοση, επιδόσεις μαθητών, μαθησιακοί στόχοι).



4^ο ΣΤΑΔΙΟ

Έκφραση-αποτύπωση του αποτελέσματος αξιολόγησης

(Προφορικά, γραπτά-περιγραφική αξιολόγηση, βαθμοί, χαρακτηρισμοί...).



5^ο ΣΤΑΔΙΟ

Ανατροφοδότηση-λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων

Η ορθή τήρηση των ανωτέρω σταδίων οδηγεί σε μια επιτυχημένη και παραγωγική αξιολόγηση.

Για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης και την παροχή πληροφοριών σχετικά με την επίδοση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του μια σειρά από τεχνικές. Τεχνικές ονομάζονται τα εργαλεία με τα οποία θα γίνει η συλλογή των πληροφοριών εκείνων που θα ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό για την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2004).

Οι τεχνικές αξιολόγησης επιλέγονται με βάση τους στόχους και το περιεχόμενο του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος και παράλληλα επικεντρώνονται στην ικανότητα πρόσκτησης και διαχείρισης της γνώσης, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την πολλαπλή χρήση τους (Παμουκτσόγλου, 2004).

Ως τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή προτείνονται οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, ο ημιδομημένος 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 (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002: 18).

Τα μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης αφορούν την έκφραση, την ανακοίνωση και την αποτύπωση του αποτελέσματος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Ο μαθητής με αυτόν τον τρόπο ενημερώνεται για τις ικανότητές του, τις ελλείψεις του, τα ενδιαφέροντά του και γενικά για τις σχολικές δραστηριότητές του. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται και η κινητοποίηση του μαθητή ως προς την συμμετοχή του στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Και φυσικά, με βάση τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από την αξιολόγηση, το σχολείο και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός «κινητοποιούνται» να πάρουν τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα. Με άλλα λόγια, οι λειτουργίες που αποδίδονται στα μέσα έκφρασης – αποτύπωσης των επιδόσεων του μαθητή είναι τρεις: η λειτουργία της ανατροφοδότησης, της επιλογής και του κινήτρου (Κωνσταντίνου, 2004).

Ο Κωνσταντίνου (2004), διακρίνει τα μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης σε **ποσοτικά** και **ποιοτικά**. Στα ποσοτικά μέσα κατατάσσονται μέσα που

αφορούν την βαθμολόγηση, όπως η αριθμητική κλίμακα, η κλίμακα γραμμάτων, ο λεκτικός ή ονοματικός προσδιορισμός και οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε» ή «δεν πέτυχε», «προάγεται» ή «δεν προάγεται» ενώ στα *ποιοτικά* μέσα κατατάσσεται αυτό της περιγραφικής αξιολόγησης.

Οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε **παραδοσιακές** και **εναλλακτικές**.

Οι *παραδοσιακές* τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι η απλή παρατήρηση, οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, τα τεστ, τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις. Στις τεχνικές αυτές αποδίδεται μεγάλη σημασία στη συγκράτηση από το μαθητή των όσων γράφονται στα σχολικά εγχειρίδια ή των όσων λέγονται κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται η ικανότητα για απομνημόνευση ενώ ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο εξέτασης των μαθητών, γραπτής και προφορικής, χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις ανάπτυξης (Κασσωτάκης, 1989δ).

Το κεντρικό, λοιπόν, εργαλείο όλων των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αποτελούν οι ερωτήσεις. Οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις, τα τεστ και τα ερωτηματολόγια συγκροτούνται με βάση τις ερωτήσεις (Κωνσταντίνου, 2004).

Η σύνταξη των ερωτήσεων δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Απαιτεί από τον εκπαιδευτικό παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και επινοητικότητα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει την ύλη στην οποία αναφέρονται οι ερωτήσεις, να είναι σε θέση να διατυπώνει με σαφήνεια τους σκοπούς που επιδιώκει και να βρει τις ερωτήσεις εκείνες που εξυπηρετούν αυτούς τους σκοπούς. Οφείλει, επίσης, να γνωρίζει τις πνευματικές ικανότητες και την ψυχολογία των μαθητών, να είναι καλός χειριστής του λόγου και ενήμερος για τη μεθοδολογία της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1999).

Μέσα από την ολοένα και πιο πιεστική ανάγκη για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να υιοθετούν *εναλλακτικούς* τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, όπως ο φάκελος υλικού (portfolio), οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (project), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. «Στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση κυρίως στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της. Συγχρόνως αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή «ταυτότητα» του μαθητή» (Κωνσταντίνου, 2002:44).

1.4.1 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης είναι ο παλαιότερος και ο πιο γνωστός τρόπος ο οποίος έχει τύχει μεγάλης εφαρμογής. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης έχουν ως κυρίαρχα γνωρίσματα: α) την εξέταση των μαθητών με προφορικό τρόπο, γραπτό ή και τους δυο μαζί, με τη χρήση ερωτήσεων σύντομης ή πλήρους ανάπτυξης ενός θέματος, β) τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη στείρα απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια και τις «παραδόσεις» των εκπαιδευτικών, γ) τη συχνή χρήση μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων και δ) την εξέταση σε ατομική αποκλειστικά βάση, γεγονός που υποβαθμίζει τη συλλογική αξία σε κάθε μορφή δραστηριότητας και παράλληλα ευνοεί τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών (Κωνσταντίνου, 1995 και Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1995).

Τόσο οι ερωτήσεις ανάπτυξης και η εμμονή σε διδακτικούς στόχους, που συγκροτούνται κατά κανόνα από τον εκπαιδευτικό με υποκειμενικά κριτήρια, όσο και η μονομερής και αποσπασματική διαδικασία της εξέτασης της επίδοσης των μαθητών καθιστούν το παραδοσιακό σύστημα εξέτασης ως το πιο «ευάλωτο» από σκοπιά αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Στο σύστημα αυτό «παρέχεται» στον αξιολογητή η γενναιόδωρη δυνατότητα να παρέμβει υποκειμενικά στον ύψιστο βαθμό επιρροής, δεδομένου ότι βασίζεται μόνο σε μία ή δύο γραπτές ή προφορικές εξετάσεις ανά μάθημα και ανά τρίμηνο και αξιολογεί με «προσωπικά» (εμπειρικά) του κριτήρια τον τρόπο ανάπτυξης του θέματος, καθώς και οποιοδήποτε στοιχείο θεωρεί αυτός ως σημαντικό (Κωνσταντίνου, 1995).

Οι σημαντικότερες παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης είναι οι παρακάτω:

α) Απλή παρατήρηση

Η παρατήρηση έχει χρησιμοποιηθεί με μεγάλη επιτυχία ως μέθοδος εκτίμησης του ατόμου. Ιδιαίτερα στο σχολείο, αυτή η μέθοδος αποδίδει ακόμη περισσότερο, δεδομένου ότι γίνεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει την ευχέρεια να παρακολουθεί τον μαθητή σε φυσικό περιβάλλον για σχετικά μακρά χρονικά διαστήματα, οπότε διαπιστώνονται οι ανύπαρκτες αντιδράσεις του και η φυσική συμπεριφορά του (Δημητρόπουλος, 2003). Αυτή η

γνώση θα επιτρέψει σε αυτόν να λάβει τα κατάλληλα μέτρα για αποτελεσματικότερη μάθηση στην τάξη. Η παρατήρηση αποτελεί χρήσιμο μέτρο για την απόκτηση πληροφοριών σε περιπτώσεις που τα τεστ δε βοηθούν το δάσκαλο (Τριλιανός, 2004).

β) Προφορικές εξετάσεις

Οι προφορικές εξετάσεις είναι ενδιαφέρουσες και έχουν λόγο ύπαρξης στο σχολείο, όταν είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο συνεχούς και άμεσης επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Μέσω αυτής της τεχνικής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώνει όχι μόνο τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών του σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς, αλλά και να πληροφορηθεί την αποτελεσματικότητα του δικού του διδακτικού έργου. Οι διαπιστώσεις αυτές μπορεί να έχουν σημαντική αξία, αν γίνονται προσεχτικά, γιατί οι προφορικές εξετάσεις παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια συνεχή, συστηματική και άμεση ενημέρωση, για το τι συμβαίνει στη σχολική τάξη (Αθανασίου, 2000α).

Ο παραδοσιακός, όμως, τρόπος που πραγματοποιείται η προφορική εξέταση στηρίζεται σε μια ολιγόλεπτη εξεταστική διαδικασία στην αρχή του μαθήματος, κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μία σειρά ερωτήσεων που τους υποβάλλει ο εκπαιδευτικός. Ο τρόπος αυτός απέχει πολύ από την παιδαγωγική λειτουργία, που αποδίδεται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004).

Επίσης, μια τέτοια διαδικασία αδυνατεί να ελέγξει έγκυρα και αξιόπιστα την πρόοδο των μαθητών και να τους αξιολογήσει, όπως πρέπει. Η εξάρτηση της βαθμολογίας από το ευκαιριακό αποτέλεσμα μίας ή δύο ολιγόλεπτων ατομικών εξετάσεων μεγιστοποιεί το ρόλο της τύχης, και μειώνει στο ελάχιστο την αξιοπιστία του αποτελέσματος (Κασσωτάκης, 1999).

γ) Γραπτές εξετάσεις

Οι γραπτές εξετάσεις διακρίνονται σε «επίσημες» και «ανεπίσημες». Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εξετάσεις που γίνονται στο τέλος του σχολικού έτους ή στο τέλος του εξαμήνου. Η επίδοση που προκύπτει από τις επίσημες γραπτές εξετάσεις είναι καθοριστική για τους μαθητές, και επηρεάζει συχνά και την προφορική τους επίδοση. «Ανεπίσημες» ή «άτυπες» μορφές γραπτής εξέτασης θεωρούνται οι ποικίλες γραπτές ασκήσεις, που δίνονται στους μαθητές, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο, όσο και αυτές που δίνονται

για το σπίτι για την καλύτερη κατανόηση του νέου διδακτικού αντικειμένου (Αθανασίου, 2000α).

Αν και οι δυνατότητες που παρέχουν οι γραπτές εξετάσεις στη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι ποικίλες, πολλοί είναι αυτοί που τονίζουν τις επιπτώσεις που έχουν στο γνωστικό, συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών και συνολικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Συγκεκριμένα:

- «Οι διαδικασίες μάθησης «διαστρεβλώνονται» παιδαγωγικά και εξωθούν τους μαθητές στον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα. Το γεγονός αυτό εμποδίζει την ανάπτυξη μεταξύ των μαθητών ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος (αλληλεγγύη), ενώ παράλληλα συμβάλλει στην εμφάνιση εγωιστικών-ατομικιστικών τάσεων και στάσεων» (Κωνσταντίνου, 2004 :77).
- «Ο φόβος της αποτυχίας που αυξάνεται συχνά από το φόβο της τιμωρίας, εξωθεί τους μαθητές στην απάτη» (Κασσωτάκης, 1989:69).
- «Βασίζονται, στην πλειοψηφία τους, στις μνημονικές ικανότητες των μαθητών. Άλλες ικανότητες ελάχιστα καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσα από αυτή την τεχνική εξέτασης» (Αθανασίου, 2000 :116).
- «Η πίεση για υψηλή επίδοση στις εξετάσεις και η απειλή της αποτυχίας προκαλούν στους μαθητές αισθήματα άγχους, φοβίας, ανασφάλειας, που μπορούν να οδηγήσουν μέχρι και στην αυτοκτονία, ενώ παράλληλα για το μαθητή ελλοχεύει ο κίνδυνος στιγματισμού και περιθωριοποίησης» (Κωνσταντίνου, 2004:77).

δ) Τεστ

Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης περιλαμβάνουν σταθμισμένα και μη εργαλεία αξιολόγησης, ανάλογα με το αν είναι ή δεν είναι γνωστή η κατανομή των αποτελεσμάτων τους σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού για τον οποίο χρησιμοποιούνται. Τα σταθμισμένα που κατασκευάζονται από ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα και ειδικούς επιστήμονες αναφέρονται σε διαδικασίες και εργαλεία εξειδικευμένα και δομημένα, στη χρήση των οποίων ασκούνται ο εκπαιδευτικοί, ενώ οι αξιολογήσεις αναμένεται να είναι έγκυρες και αξιόπιστες σε δείγμα που περιλαμβάνει πολλές τάξεις και σχολεία (Κασσωτάκης, 1989δ· NAEYC, 2003). Από την άλλη πλευρά, τα μη σταθμισμένα εργαλεία μπορούν να υλοποιηθούν από οποιονδήποτε

εκπαιδευτικό που διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση, γι αυτό ονομάζονται και «τεστ δασκάλου» ή «τεστ τάξης» (Κασσωτάκης, 1989δ, 1999).

Τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης εκφράζουν την έννοια της αξιολόγησης ως μέτρησης (Bonniol & Vial, 1997). Τα πλέον γνωστά απ' αυτά είναι τα τεστ που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συγκρίνουν την επίδοση του παιδιού με τις επιδόσεις άλλων, τα οποία έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά (Gullo, 2005· Goodwin & Goodwin, 1997· Δημητρόπουλος, 1999).

Τα σταθμισμένα τεστ, αφενός δεν δίνουν λύσεις στα προβλήματα τα οποία στόχευαν να λύσουν και αφετέρου προσθέτουν πληθώρα προβλημάτων στο σύστημα αξιολόγησης των παιδιών. Σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα και την ολιστική φύση της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών, η οποία επηρεάζεται από βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η αξιολόγηση μέσω των σταθμισμένων τεστ περιγράφει μια διαδικασία από την οποία το αποτέλεσμα της σχολικής εργασίας παίρνει μια συμβολική τιμή μεταφρασμένη σε βαθμούς. Με τους βαθμούς αυτούς η επίδοση των παιδιών εκτιμάται, βάσει μιας νόρμας, με τη διαδικασία αδιάκοπης σύγκρισης, κατάταξης, διαφοροποίησης και ιεράρχησης μεταξύ τους και, σε τελική ανάλυση, με την οργάνωση της πυραμίδας επιτυχίας των μαθητών της τάξης. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται φυσικά την ενίσχυση του ανταγωνιστικού πνεύματος στο σχολείο και του ατομικισμού από πολύ τρυφερή ηλικία (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 1998· Παπακωνσταντίνου, 2003).

1.4.2 Παραδοσιακά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της επίδοσης του μαθητή

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παραδοσιακά μέσα αποτύπωσης αντιστοιχούν στην κατηγορία των ποσοτικών μέσων αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Οι σημαντικότερες παραδοσιακές - ποσοτικές μορφές προσδιορισμού-χαρακτηρισμού του αποτελέσματος της αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών είναι οι εξής:

- **Η αριθμητική κλίμακα**

Η αριθμητική κλίμακα έχει πολλές διαβαθμίσεις. Υπάρχει η αριθμητική κλίμακα ελαχίστου εύρους (0-5), η κλίμακα μικρού εύρους (0-10), η μεσαία κλίμακα (0-20) και η κλίμακα μεγάλου εύρους (0-100). Η αξία των κλιμάκων ακολουθεί μια αύξουσα αριθμητική πρόοδο. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξία της επίδοσης και αντίστροφα. Υπάρχει, όμως, και η περίπτωση η αξία της κλίμακας να ακολουθεί και φθίνουσα αριθμητική πρόοδο. Η αριθμητική κλίμακα είναι ιδιαίτερα εύχρηστη για την αποτύπωση της μαθητικής επίδοσης, λόγω του ότι: α) η χρήση των αριθμών είναι εύκολη και β) οι αριθμοί παρέχουν τη δυνατότητα για ποικίλες στατιστικές επεξεργασίες (Αθανασίου, 2000α).

Τα βασικά μειονέκτημα με τη χρήση της αριθμητικής κλίμακας είναι ότι είναι αδύνατον οι αριθμοί να αποτυπώσουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή με ένα ποσοτικό μέγεθος (π.χ. ενδιαφέρον = 7), καθώς επίσης, και το γεγονός ότι δημιουργούν φαινόμενα βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (Αθανασίου, 2000α).

- **Η κλίμακα των γραμμάτων**

Η χρήση της κλίμακας των τριών (Α-Γ) ή πέντε (Α-Ε) γραμμάτων επινοήθηκε, για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τη χρήση των αριθμητικών κλιμάκων, για την ανακοίνωση και αποτύπωση της μαθητικής επίδοσης.

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000α), τα πλεονεκτήματα από τη χρήση κλιμάκων με γράμματα είναι τα εξής:

- Ο προσδιορισμός της επίδοσης είναι ευκολότερος για τον εκπαιδευτικό, αφού ένα γράμμα μπορεί να συνοψίσει δύο ή περισσότερους αριθμούς (Α=10,9 ή 20,19,18).
- Μπορούν να αξιοποιηθούν στατιστικά.
- Το περιεχόμενό τους είναι πιο εύκολο να εκφραστεί ή να κατανοηθεί από το αντίστοιχο των αριθμών.

Οι επικρίσεις που δέχεται η κλίμακα των γραμμάτων είναι ότι δεν επισημαίνονται οι ελλείψεις ή οι ικανότητες των μαθητών, όπως επίσης, ότι επιτρέπουν παρερμηνείες, αφού δεν συνοδεύονται από επεξηγητικά σχόλια.

- **Ο λεκτικός ή ονοματικός προσδιορισμός (ποιοτικοί χαρακτηρισμοί): Άριστα, Πολύ Καλά, Καλά, Σχεδόν Καλά, Ανεπάρκεια.**

Με τη χρήση ποιοτικών χαρακτηρισμών δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα για μια διευρυμένη ομαδοποίηση των επιδόσεων των μαθητών του. Το βασικό μειονέκτημα από αυτές τις ομαδοποιήσεις είναι ότι επιτρέπει σε μαθητές με διαφορετική επίδοση να ενταχθούν στην ίδια κατηγορία, κάτι που δεν μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για προσπάθεια και βελτίωση της επίδοσής τους (Αθανασίου, 2000α).

- **Οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε» ή «δεν πέτυχε», «προάγεται» ή «δεν προάγεται»**

Οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε» ή «δεν πέτυχε», «προάγεται» ή «δεν προάγεται» ως μέσα για την ανακοίνωση και αποτύπωση της μαθητικής επίδοσης χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό την εξάλειψη των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν στις σχολικές τάξεις, όπως αυτά της βαθμοθηρίας, του ανταγωνισμού, των κακών ψυχολογικών επιπτώσεων στους μαθητές κτλ., που προέκυψαν από τη χρήση αριθμητικών κλιμάκων.

Στα αρνητικά του συγκεκριμένου μέσου αξιολόγησης καταλογίζονται τα παρακάτω:

- Παρέχει ελάχιστες πληροφορίες για τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο.
- Δεν ευνοεί τη δημιουργική άμλλα.
- Δεν δίνει κίνητρα μεγιστοποίησης της επίδοσης.
- Δεν παρέχει ανατροφοδότηση

(Αθανασίου, 2000α).

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με τη διαδικασία της ανακοίνωσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή γίνεται αναφορά στα Άρθρα 8/95 και 121/95 του Π.Δ. 8/1995 του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων:

Στις τάξεις Α΄ και Β΄ γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση. Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου δεν καταχωρείται καμία βαθμολογία. Οι στήλες για τις τάξεις αυτές στο παραπάνω

βιβλίο παραμένουν κενές και συμπληρώνονται στο τέλος του διδακτικού έτους με την ένδειξη «προάγεται» ή «επαναλαμβάνει την τάξη».

Στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Με το «Σχεδόν Καλά(Δ)» βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου η βαθμολογία καταχωρείται με τα σύμβολα των λεκτικών χαρακτηρισμών, δηλαδή με τα κεφαλαία γράμματα Α΄ ή Β΄ ή Γ΄ ή Δ΄. Η διαδικασία αυτή τηρείται και με τους ελέγχους προόδου των μαθητών. Κατά την έκδοση των αποτελεσμάτων στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου αναγράφεται η λέξη «προάγεται» χωρίς βαθμολογική ένδειξη.

Στις τάξεις Ε΄ και Στ΄, εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική και έχει ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν Καλά (1-4). Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου, η βαθμολογία καταχωρίζεται με αριθμητικό σύμβολο. Με «Σχεδόν Καλά» βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

1.4.3 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Η συνειδητοποίηση ότι η μάθηση δεν είναι αφενός γραμμική και αφετέρου ατομική υπόθεση, αλλά μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης γνώσεων που επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται (Ματσαγγούρας, 2002), δημιούργησε την ανάγκη για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης για τα παιδιά. Οι μορφές αυτές εμφανίζονται στην βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως «εναλλακτική», «αυθεντική» ή «άμεση» αξιολόγηση (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η αξιολόγηση πραγματοποιείται μαζί με το παιδί προς όφελός του (Gronlund & James, 2005), αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας της τάξης (Stiggins, 1997), τα παιδιά αξιολογούνται βάσει των πρωτογενών πηγών, δηλαδή τα έργα τους, αντί των δευτερογενών, δηλαδή μετρήσεις και συγκρίσεις της μάθησής τους μέσω των τεστ, ενώ δίνεται έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008).

Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008 :158), εναλλακτική είναι «η αξιολόγηση που πραγματοποιείται μαζί με το παιδί, προς όφελος του, αποτελεί αναπόσπαστο

μέρος της καθημερινότητας της τάξης, και ο μαθητής αξιολογείται βάσει των πρωτογενών πηγών (τα έργα τους), αντί δευτερογενών (μετρήσεις και συγκρίσεις μέσω τεστ), ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης».

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση, η εναλλακτική αποστασιοποιείται από την μέτρηση (Gullo, 2005) και περιλαμβάνει ποικιλία μορφών αξιολόγησης έναντι των σταθμισμένων τεστ (Oosterhof, 1996· Salvia & Ysseldyke, 1995) που αξιολογούν αφενός τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία στο σύνολό της και αφετέρου τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες μεμονωμένων παιδιών (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008· Kane, Crooks & Cohen, 1999). Οι υποστηρικτές της κοινωνικο – δομιστικής θεώρησης για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως ο Piaget (Wadsworth, 1989), ο Vygotsky (1962) και ο Gardner (1983), υποστηρίζουν ότι εφόσον η μάθηση είναι πολυδιάστατη, τότε και οι μορφές της αξιολόγησης πρέπει να είναι πολυδιάστατες. Προϋποθέτει, επίσης, συστηματική συλλογή και καταγραφή στοιχείων για την πρόοδο του κάθε παιδιού και επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην ατομική πρόοδο και όχι στη σύγκριση με τα άλλα παιδιά (Χαρίσης, 2006, στο: Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008).

Αν και η έρευνα που αφορά τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι περιορισμένη, διάφορες μελέτες (Gooding, 1994· Joyner, 1994· Fleege, 1997) υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά τους.

Η αναγκαιότητα για εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης προκύπτει, βασικά από το γεγονός ότι το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, το οποίο έχει ως χαρακτηριστικό του γνώρισμα συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, καθώς και την αριθμητική βαθμολογία, έχει επικριθεί από πολλούς ότι «απέχει» πολύ από τους στόχους που προβλέπονται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης στοχεύουν όχι μόνο στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης, αλλά και στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή και όχι στην ιεραρχική κρίση και βαθμολόγησή του, κάτι που συμβαίνει στα περισσότερα ελληνικά σχολεία σήμερα. Η αξιολόγηση έχει γίνει αυτοσκοπός και η απαίτηση για αναπαραγωγή και απομνημόνευση της διδακτέας ύλης (διδακτικό εγχειρίδιο, σημειώσεις), αποτελούν, σχεδόν, αποκλειστική μορφή προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή μοναδική πηγή πληροφοριών και οι μεμονωμένες (αποσπασματικές) προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, που καθορίζουν τη θέση του μαθητή στη βαθμολογική ιεραρχία της τάξης ή του σχολείου,

μετατρέπουν το μαθητή σε παθητικό δέκτη των σχολικών διαδικασιών, ασκώντας πίεση για υψηλή επίδοση στις εξετάσεις. Αυτό επενεργεί αρνητικά στην ψυχολογία του παιδιού με την πρόκληση αισθημάτων άγχους, φοβίας, ανασφάλειας κ.λπ., ενώ οι διαδικασίες μάθησης «διαστρεβλώνονται» παιδαγωγικά και εξωθούν τον μαθητή στον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα (Κωνσταντίνου, 2004).

Όπως το περιεχόμενο της αξιολόγησης καθορίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, έτσι και η μέθοδος αξιολόγησης καθ' αυτή επηρεάζει άμεσα αλλά και έμμεσα τη διδακτική μεθοδολογία. Η εναλλακτική αξιολόγηση πιέζει για πιο αυθεντικές μορφές διδασκαλίας, γιατί αξιολογεί στάσεις και στρατηγικές για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, τη συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες (project), δημιουργικότητα, φαντασία και δεξιότητες μυο-κινητικές, κοινωνικές, οργανωτικές κ.ά. Παρέχει, λοιπόν, τη δυνατότητα για αλλαγή των περιεχομένων διδασκαλίας και της διδακτικής μεθοδολογίας σε περιεχόμενα και μορφές, που εξυπηρετούν και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αλλά βρίσκονται πιο κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2004).

Επίσης, έχει επικρατήσει η άποψη ότι αξιολόγηση σημαίνει κατ' ανάγκη και εξέταση. Αυτή η λανθασμένη αντίληψη έχει οδηγήσει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς-μαθητές-γονείς) να θεωρούν ταυτόσημες τις έννοιες αξιολόγηση και εξέταση. Μπορεί η προφορική ή γραπτή εξέταση να εξυπνέτησε συγκεκριμένες ανάγκες άλλων εποχών – όπως για παράδειγμα τον αποκλεισμό κοινωνικών ομάδων από την ανώτατη εκπαίδευση- σήμερα, όμως, η κατάταξη και η σειροθέτηση που επιφέρει στο μαθητικό πληθυσμό δεν έχει θέση στο σύγχρονο σχολείο. Αυτό που, συνήθως, επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί, μέσω της αξιολόγησης, είναι η σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους και όχι η αντιπαραβολή των γνώσεων, στάσεων που απόκτησε ο μαθητής στην τάξη με αυτές που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα. Η εναλλακτική αξιολόγηση, όμως, είναι μια ευρύτερη έννοια που μπορεί να περιλαμβάνει και τα γραπτά δοκίμια, αλλά ολοκληρώνεται με τη χρήση εναλλακτικών τεχνικών για την αξιολόγηση στάσεων και δεξιοτήτων οι οποίοι ήταν και παραμένουν διακηρυγμένοι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, αλλά δυστυχώς, παραμένουν στην αφάνεια (Κωνσταντίνου, 2004).

Θα πρέπει, επίσης, να προσθέσουμε ότι η εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών θα εξασφαλίζουν την ελαχιστοποίηση ή ακόμη και την εξάλειψη της πίεσης για υψηλές επιδόσεις, που νιώθουν οι μαθητές, καθώς επίσης, και το

κλίμα ανταγωνισμού και βαθμοθηρίας που επικρατεί μέσα στις σχολικές αίθουσες, λόγω της χρήσης αριθμητικών κλιμάκων για τη βαθμολόγηση. Δεν είναι λίγοι οι παιδαγωγοί που υποστηρίζουν την άποψη ότι, όταν η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται μόνο σε ένα βαθμό, αποτελεί μια «ανάξια» παιδαγωγική πληροφορία, αν δεν ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο, όπου έλαβε χώρα. Η αμφισβήτηση αφορά, επίσης, την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των ποσοτικών μεγεθών αλλά και την αδυναμία τους να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και, ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες (Κωνσταντίνου, 2004).

Στις μέρες μας, λοιπόν, η ανάγκη υιοθέτησης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης είναι πλέον επιτακτική. Επειδή η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέεται με τη μάθηση, τη διαπαιδαγώγηση και την ενίσχυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητή, χωρίς να είναι αυτοσκοπός ο βαθμός, η εναλλακτική αξιολόγηση ως ανατροφοδοτική και ενισχυτική διαδικασία που εμπλέκει ενεργά το μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και γνωστοποιεί σε αυτόν τι μαθαίνει και πώς το μαθαίνει (μεταγνωστική ικανότητα), φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα απ' ότι οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες χρησιμοποιούν ποσοτικά μέσα αποτύπωσης. Με την εναλλακτική αξιολόγηση η λειτουργία της επιλογής παραμερίζεται και προβάλλεται η παιδαγωγική λειτουργία, το πώς δηλαδή η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της μάθησης (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Οι σημαντικότερες εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης είναι οι εξής:

α) Συστηματική παρατήρηση

Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί μια σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών σχετικά με την επίδοση του μαθητή. Η συστηματική παρατήρηση γίνεται από ειδικευμένο προσωπικό, το οποίο παρακολουθεί στο μαθητή τις αυθόρμητες αντιδράσεις και τη φυσική συμπεριφορά του. Η παρατήρηση του ατόμου μπορεί να είναι άμεση, δηλαδή να παρατηρείται απευθείας η συμπεριφορά του μαθητή στο φυσικό του περιβάλλον είτε έμμεση, όπου η παρατήρηση γίνεται όταν συλλέγονται πληροφορίες από την παρατήρηση άλλων ατόμων (Cohen, D., Stern, V., Balaban, N., 1995: 32-35). Η παρατήρηση είναι δυνατόν να είναι ατομική, δηλαδή να αφορά μόνο ένα μαθητή ή να είναι ομαδική όπου παρατηρούνται οι συμπεριφορές πολλών μαθητών. Ακόμη, η παρατήρηση σε σχέση με το χρόνο που διαρκεί μπορεί να είναι μακροχρόνια ή βραχυχρόνια, ενώ στην περίπτωση της ομαδικής παρατήρησης

σε πειραματικές καταστάσεις μπορεί να πάρει τη μορφή της εγκάρσιας έρευνας (Κωνσταντίνου, 2012).

Όπως κάθε τεχνική αξιολόγησης έτσι και η συστηματική παρατήρηση παρουσιάζει κάποια πλεονεκτήματα και κάποια μειονεκτήματα. Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της τεχνικής είναι η συστηματοποιημένη προσπάθεια, η οποία και αποδίδει διαρκώς καλύτερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, περισσότερες και ουσιαστικότερες πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή. Επίσης, πραγματοποιούνται με ρεαλιστικό τρόπο οι σκοποί σχετικά με τη γνώση του μαθητή. Ακόμη, η συμπεριφορά του μαθητή που παρατηρείται είναι φυσική, ειλικρινής και αυθόρμητη. Τέλος, η παρατήρηση είναι συνεχής, όταν πραγματοποιείται από το δάσκαλο και επιφέρει καλύτερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα (Δημητρόπουλος, 1999).

Στα βασικά μειονεκτήματα της μεθόδου συγκαταλέγεται η υποκειμενική κρίση του παρατηρητή, ιδιαιτέρως όταν το ρόλο αυτό τον κατέχει ο δάσκαλος, ο οποίος έχει προσωπική επαφή με το μαθητή και έχει διαμορφώσει μια πρώτη εικόνα. Ακόμη και η διάθεση του αξιολογητή μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα της παρατήρησης και να οδηγηθεί σε σφάλμα. Ο μαθητής, επίσης, επηρεάζεται άμεσα από εξωατομικούς παράγοντες, όπως η παρουσία τρίτων προσώπων και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται από την παρουσία τους, το περιβάλλον, η χρονική στιγμή, κ.τ.λ. (Δημητρόπουλος, 1999).

Η ιδανική χρήση της συστηματικής παρατήρησης απαιτεί ειδική εκπαίδευση και επιμόρφωση και μεγάλα χρονικά περιθώρια. Ακόμη, η παρατήρηση ως τεχνική δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις αξιολόγησης αλλά μόνο για μερικές εκδηλώσεις ή συμπεριφορές του μαθητή. Τέλος, είναι δυνατόν να προκύψει το μειονέκτημα του σφάλματος της ερμηνείας, όπου μπορεί τα αποτελέσματα να ερμηνευθούν με λανθασμένο τρόπο και να αλλοιώσουν το αποτέλεσμα (Δημητρόπουλος, 1999).

β) Συνθετικές δημιουργικές εργασίες

Μία από τις καινοτομίες για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή που καθιερώθηκαν τα τελευταία χρόνια σαν σημαντικό εκπαιδευτικό μέτρο, είναι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, γνωστές ως projects.

Για το χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, και σύμφωνα με τον ορισμό του Frey (1986:9): «η μέθοδος *project* είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι και η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν». Ακόμη, η

μέθοδος project ορίζεται ως μια μέθοδος διεπιστημονική, διαφοροποιημένη και συνεργατική, η οποία καθιστά τον μαθητευόμενο «ενεργό» στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον κινητοποιεί, ώστε να αποκτά νόημα γι' αυτόν η μάθηση.

Όταν τα projects χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι πολύ σημαντικό να οριοθετούνται από την αρχή τα κριτήρια με τα οποία θα κριθούν οι εργασίες. Αν μάλιστα πρόκειται για ομαδική εργασία, χρήσιμο είναι να τα ορίζει η ομάδα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει τα κριτήρια, πριν αρχίσει να ασχολείται με την εργασία (Δημητρόπουλος, 1998:176-178).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1989:176-178), τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί ένα project είναι τα παρακάτω:

1. *Τήρηση των αρχών και των διαδικασιών, που προβλέπονται για την συγκεκριμένη περίπτωση.*
2. *Τήρηση των χρονικών προδιαγραφών, που ορίστηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας.*
3. *Τρόπος παρουσίας της μελέτης ή της έκθεσης ή της αναφοράς ή οτιδήποτε άλλο είναι. Προφανώς, έχει προκαθοριστεί ο τρόπος αυτός, και ελέγχεται η εφαρμογή του.*
4. *Πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη (κείμενα, μέσα, υλικά κτλ.) ως προς την αντιπροσωπευτικότητα, το κύρος κτλ.*
5. *Κύρος και αξιοπιστία μέσων, υλικών, και διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν.*
6. *Επιχειρηματολογία, ιδέες, πρωτοτυπία, παραγωγικότητα, επανοητικότητα, χρηστικότητα προτάσεων κτλ.*
7. *Συμμετοχή, αν πρόκειται για ομαδική εργασία όλων των μελών της ομάδας στις προβλεπόμενες δραστηριότητες.*

Τα projects ανέτρεψαν τους παραδοσιακούς ρόλους του δασκάλου και του μαθητή, καθώς και την παραδοσιακή αντίληψη ότι αρχίζουμε με τη θεωρητική γνώση, που προσφέρεται έτοιμη από τον εκπαιδευτικό, και συνεχίζουμε με τη δράση στα πλαίσια των εφαρμογών. Αντίθετα, στα projects αρχίζουμε με τη δράση, για να οδηγηθούμε τελικά στη γνώση (Ματσαγγούρας, 1998).

γ) Φάκελος υλικού του μαθητή (Portfolio)

Ο όρος "portfolio" στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται ως «φάκελος υλικού» (Γεωργούσης, 2008) ή «φάκελος εργασιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002· Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008). Περιλαμβάνεται μεταξύ των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, και ουσιαστικά συνιστά μέθοδο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών με την εφαρμογή και άλλων τεχνικών, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη, τα ερωτηματολόγια και, συνεπώς, είναι ένας ευέλικτος τρόπος αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφινίδου, 2010:25).

Ο φάκελος υλικού του μαθητή αποτελεί μια μέθοδο συλλογής και φύλαξης των εργασιών του μαθητή (γραπτές ασκήσεις, εκθέσεις, σκέψεις, φωτογραφίες, κατάλογοι βιβλίων και ό,τι αντιπροσωπεύει το μαθητή). Βασίζεται στις πολλαπλές πηγές πληροφοριών που μπορούν να συλλέγουν κατά τη διάρκεια ενός ή περισσότερων σχολικών ετών. Περιλαμβάνει, δηλαδή, την εξέλιξη του μαθητή και τα περιεχόμενά του αναδεικνύουν περισσότερο τα επιτεύγματά του. Αυτός τον οργανώνει και τον τηρεί και πρέπει να αισθάνεται ότι του ανήκει. Επεμβαίνει διαρκώς σ' αυτόν, στην οργάνωσή του και στα περιεχόμενά του. Ο μαθητής απορρίπτει, «πετάει» ο,τιδήποτε δεν τον αντιπροσωπεύει πια, αναθεωρεί συνεχώς τους στόχους του, τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντά του. Ο φάκελος αποτελεί δυναμικό εργαλείο στα χέρια του (Κωνσταντίνου, 2010).

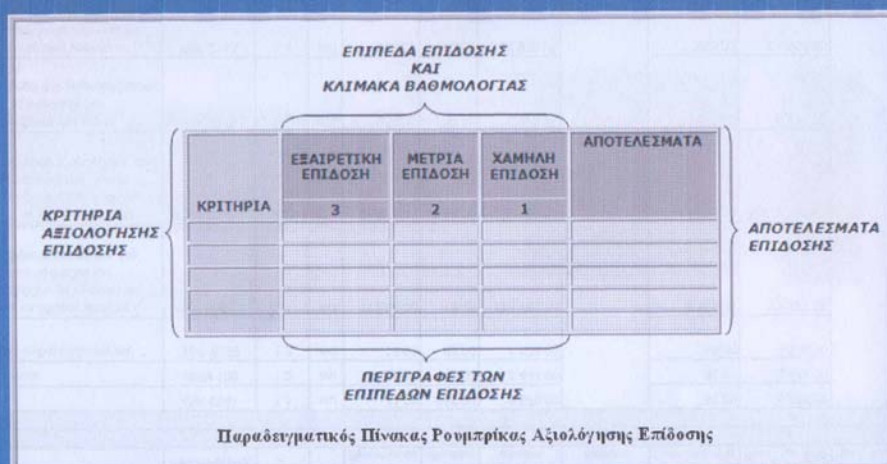
δ) Ρουμπρίκα (rubric)

Η ρουμπρίκα αντιστοιχεί στην αγγλική βιβλιογραφία με τον όρο «rubric» και αποδίδεται στα ελληνικά ως «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων» (Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρας, 2004).

Οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:174), ορίζουν τη ρουμπρίκα ως «ένα ποσοτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται, για να αξιολογήσει την καθημερινή εργασία των μαθητών και παρουσιάζει σαφή κριτήρια, κανόνες ή οδηγίες, με τις οποίες μπορεί να ερμηνεύει μια πολύπλοκη συμπεριφορά, βάσει διαρθρωμένων επιπέδων ποιότητας».

Αξιολόγηση

Ρουμπρίκες αξιολόγησης



(Τζωρτζάκης, Ι., 2011)

Η Ρουμπρίκα είναι ένα δελτίο αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, το οποίο περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολόγησης, που σχεδιάζεται και αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων, αντικειμενικών, αξιόπιστων και άμεσων συμπερασμάτων, αναφορικά με την επίδοση και τις δεξιότητες των μαθητών (Arter-Mc Tighe, 2001).

Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τεχνικής στην αξιολόγηση είναι η συστηματική και λεπτομερής καταγραφή της επίδοσης του μαθητή (εργασίες, παρουσιάσεις, συμπεριφορά, προσαρμοστικότητα, επίλυση προβλημάτων, φάκελοι μαθητή, projects), μέσα από τη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων προεπιλεγμένων κριτηρίων. Επίσης, επιτρέπει την ενθάρρυνση των μαθητών, ώστε να γνωρίσουν τις διαβαθμίσεις της επίδοσής τους, καθώς και πώς μπορούν να τη βελτιώσουν (Arter-Mc Tighe, 2001).

Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα ατομικού δελτίου μαθητή:

Ατομικό δελτίο μαθητή

Όνοματεπώνυμο: Εργασιακή ετοιμότητα Υψηλή Ουδέτερη/ Παθητική Μικρή Ανύπαρκτη	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	Τάξη: Τμήμα: Υπομονή, Αντοχή, Καρτερικότητα Μέχρι το τέλος Μέχρι τα μισά Πριν από τα μισά (σταμάτημα) Πιεζόμενος περατώνει	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ
Αυτοσυγκέντρωση Προσηλωμένος στην εργασία Μερικές φορές αποκλίνει Ελαφρώς αποκλίνει Εντελώς απρόσεκτος	Εργασιακός ρυθμός Πάνω από το μέσο όρο γρήγορος Μέτριος Αργός Ακραία αργός		
Τρόπος περαίωσης της εργασίας Πολύ προσεκτικός Ικανοποιητικός Με ελλείψεις Με σημαντικές ελλείψεις	Ικανότητα συνεργασίας Υψηλή Μέτρια Μικρή Ανύπαρκτη		
Αυτονομία Εργάζεται μόνος απερίσπαστα Με παραινήσεις Με τη βοήθεια του εκπ/κού Μόνο με ξένη βοήθεια	Αποτέλεσμα εργασίας Αλάνθαστο Ελάχιστες διορθώσεις – ελλείψεις Πολλά λάθη Εκτός θέματος		

(Κωνσταντίνου, 2007:130-131)

Τα μόνα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η τεχνική της ρουμπρίκας είναι ο χρόνος που απαιτείται για την κατασκευή της και οι γνώσεις για την ερμηνεία της που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να είναι αντικειμενική (Τζωρτζάκης, 2011).

ε) Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998), η ιδέα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, αν και είναι παλιά, έχει βρει πολλούς υποστηρικτές τα τελευταία χρόνια για τους εξής λόγους : α) ο μαθητής αισθάνεται ότι ελέγχει με κάποιο τρόπο την βαθμολόγησή του, β) ασκείται στην αυτοκριτική και γίνεται ικανός να κρίνει την αξία της δουλειάς του, και γ) αργότερα ως ενήλικας θα υποχρεωθεί ν' ασκήσει κριτική στον εαυτό του, επομένως δεν θα βρεθεί ανέτοιμος.

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να ξεκινήσει με μια ερώτηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τη δουλειά του μαθητή, για τον τρόπο συμμετοχής του σε μια ομαδική δραστηριότητα, για το πόσο συνεργάστηκε με τα άλλα παιδιά, για το τι θα άλλαζε σε μια επόμενη εργασία του κ.λπ. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα προτάσεων με ανοιχτό τέλος που μπορεί να ωθήσουν τα παιδιά στην αυτοαξιολόγηση: α) στον συναισθηματικό τομέα: «μου αρέσει ή δε μου αρέσει να...», «προτιμώ να...», «το βρίσκω δύσκολό να...», «χρειάζομαι βοήθεια σε ...», «είμαι ικανοποιημένος\η από...», β) στον κοινωνικό τομέα: «για την εργασία αυτή δούλεψα...(μόνος\η μου, με έναν φίλο, σε ομάδα)», «ο ρόλος μου στην εργασία αυτή ήταν...», «βοήθησα την ομάδα μου σε...(ιδέες, σχέδια, υλικά)» και γ) στον νοητικό τομέα: «γνωρίζω ήδη ότι...», «θέλω να μάθω...», «έμαθα ότι...», «μπορώ να βελτιωθώ...», «για την εργασία αυτή έκανα πρώτα..., μετά..., τέλος...» (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:180).

Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα φόρμας αυτοαξιολόγησης:

Αυτοαξιολόγηση μαθητή στον τρόπο εργασίας

<u>Στην τάξη προσέγω...</u>		<u>Ελέγγω την εργασία μου...</u>	
...τις περισσότερες φορές	☐	...κάθε φορά	☐
...μερικές φορές	☐	...τις περισσότερες φορές	☐
...σχεδόν ποτέ	☐	...σπάνια ή ποτέ	☐
<u>Αν δεν καταλαβαίνω κάτι...</u>		<u>Εργάζομαι...</u>	
...ζητώ κάθε φορά βοήθεια	☐	...με συνέπεια την περισσότερη ώρα	☐
...ζητώ συχνά βοήθεια	☐	...με αρκετή συνέπεια	☐
...δεν ζητώ σχεδόν ποτέ βοήθεια	☐	...χωρίς καθόλου συνέπεια	☐
<u>Καθώς εργάζομαι...</u>		<u>Τακτικότητα – ευταξία</u>	
...δεν αποσπάται η προσοχή μου	☐	...καθαρίζω πάντα	☐
...αποσπάται μερικές φορές	☐	...καθαρίζω τις περισσότερες φορές	☐
...αποσπάται αρκετά γρήγορα	☐	...ξεχνώ να καθαρίσω συχνά	☐
<u>Εργάζομαι...</u>			
...πολύ γρήγορα	☐		
...αν υπάρχει κάποιος που με επιβλέπει	☐		
...πότε πότε	☐		
...ανολοκλήρωτα	☐		

(Κωνσταντίνου, 2012)

στ) Αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους

Συχνά προτείνεται να χρησιμοποιούνται και οι συμμαθητές για την αξιολόγηση των μαθητών. Όσοι κάνουν τέτοιου είδους προτάσεις, επικαλούνται, συνήθως, το γεγονός ότι οι συμμαθητές γνωρίζουν εξ ίσου καλά με τον εκπαιδευτικό τους συναδέλφους τους, μπορούν να διαγνώσουν μερικές πτυχές της προσωπικότητας τους καλύτερα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και να κρίνουν με περισσότερη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα (Κασσωτάκης, 1999:293).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998:132), «η μορφή αυτή αξιολόγησης προσφέρεται, κυρίως, στις συνεργατικές εργασίες, κατά τις οποίες ο κάθε μαθητής, μέλος της ομάδας, μπορεί να εκτιμήσει τη συμβολή του συμμαθητή του στην αλληλεγγύη που επέδειξε, τις ευθύνες που ανέλαβε και στην προσπάθεια που κατέβαλε για τον κοινό σκοπό. Φυσικά, κι εδώ ανακύπτουν προβλήματα σχετικά με την επιείκεια και την ελαστικότητα που μπορούν οι μαθητές να δείξουν

μεταξύ τους. Όμως, υπάρχει πιθανότητα να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα, αν προηγηθεί κατάλληλη συζήτηση και προετοιμασία».

Ο Κασσωτάκης (1999:293) επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε μαθητή του. Για την αξιολόγηση, όμως, της επίδοσης αυτής καθεαυτής, η συνεισφορά των συμμαθητών είναι σχετικά μικρή, σε σύγκριση προς τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν σε άλλους, πλην του γνωστικού, τομείς.

1.4.4 Εναλλακτικά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή

Περιγραφική αξιολόγηση

Όπως επισημαίνει ο Τριλιανός (1998:105), «η αξιολόγηση των μαθητών δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στις γνώσεις που αυτοί απέκτησαν, αλλά να περιλαμβάνει και τις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που οι μαθητές εμφανίζουν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα πρέπει να καλύπτει και άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του μαθητή, που συνθέτουν την συνολική εικόνα του στη σχολική τάξη. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ενεργός συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, η προσπάθεια του για κατάκτηση της γνώσης, το επίπεδο συνεργασίας με τους συμμαθητές του, το ενδιαφέρον που δείχνει για τη σχολική μάθηση, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, οι δημιουργικές δραστηριότητες που επινοεί και υλοποιεί και η τήρηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης».

Αλλά και ο Κωνσταντίνου (2004:125-141) παρατηρεί αναφορικά με τη χρήση ποσοτικών μεγεθών, ως μέσο έκφρασης της επίδοσης του μαθητή, ότι *«η αμφισβήτηση δεν αφορά μόνο την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία τους αλλά και την αδυναμία τους να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες».*

Ο Κωνσταντίνου (2004:126-127) ορίζει την περιγραφική αξιολόγηση ως ένα μέσον έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, με το οποίο παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να περιγράψει τις επιδόσεις του μαθητή, με σαφήνεια και πληρότητα, αλλά και να αναφερθεί στα ενδιαφέροντα του μαθητή, τις κλίσεις,

τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του καθώς επίσης και στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, τις σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι η εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του και όχι μόνο στο αποτέλεσμα της.

Ο Καψάλης (2003:95-103) επισημαίνει μερικά από τα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης:

«α) Επανατροφοδοτεί πρώτα απ' όλα το μαθητή με στόχο την ατομική ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης, αφού είναι γραμμένη με τρόπο απλό και κατανοητή μορφή.

β) Ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, κάτι που ένας απλός βαθμός δεν μπορεί να κάνει, αφού δίνει λίγες πληροφορίες για –τυχόν- ιδιαίτερες δυνατότητες ή αδυναμίες του μαθητή. Επιπλέον, οι γονείς ενημερώνονται για την συμπεριφορά των μαθητών μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπως είναι το σχολείο.

γ) Πληροφορεί τους μελλοντικούς δασκάλους των μαθητών, βοηθώντας τους έτσι να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή και τις επιδόσεις του στα μαθήματα, τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, τα κενά και τις ελλείψεις του. Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει, φυσικά, να έχει προσωπική άποψη και εικόνα για κάθε μαθητή του, οι πληροφορίες, όμως, των συναδέλφων μπορούν να τον βοηθήσουν, να συμπληρώσουν ή και να βελτιώσουν την εικόνα αυτή.

δ) Επανατροφοδοτεί τον ίδιο τον δάσκαλο ο οποίος μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση εξασφαλίζει τη δυνατότητα να έχει οποιαδήποτε στιγμή μια ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα των δυνατοτήτων και της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, με στόχο τον εντοπισμό πιθανών τρόπων βοήθειας, την ενασχόληση με τους αδύνατους μαθητές, την εξατομικευμένη ενίσχυση και όχι την ομοιόμορφη διδασκαλία».

Εκτός, όμως, από την επανατροφοδότηση, «με αυτή τη μορφή έκφρασης-ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση για υψηλές επιδόσεις που ασκείται στους μαθητές» (Κωνσταντίνου, 2004:127).

Με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης αντιμετωπίζεται περιγραφικά και το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός εμπειρικού-

ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος (π.χ. συνεργασία) (Κωνσταντίνου, 2004).

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι ένα σύστημα, μέσα στο οποίο μπορούν εύκολα να ενταχθούν διάφορες μορφές αυτοαξιολόγησης των μαθητών. *«Η ένταξη μορφών αυτοαξιολόγησης στην αξιολόγηση του μαθητή έχει ιδιαίτερη σημασία όχι μόνον, γιατί συμβάλλει στη χαλάρωση της σχέσης αυθεντίας του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, ούτε γιατί εξασφαλίζονται κατ' αυτόν τον τρόπο δυνατότητες προσέγγισης της αντικειμενικής εικόνας του μαθητή, όσο κυρίως, γιατί εξασφαλίζουμε στον μαθητή ευκαιρίες ωρίμανσης»* (Καψάλης, 2003:97).

1.4.5 Δυσχέρειες εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Η εισαγωγή στην εκπαίδευση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί για πολλούς επιτακτική ανάγκη. Δεν είναι λίγοι αυτοί που τονίζουν την αναγκαιότητα μιας τέτοιας αλλαγής στα σχολεία, λόγω του ότι οι εξετάσεις και το κυνήγι του μεγαλύτερου δυνατού βαθμού έχουν γίνει «αυτοσκοπός» για πολλούς μαθητές, με δυσμενείς συνέπειες για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μα πάνω απ' όλα για τους ίδιους τους μαθητές.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δυστυχώς, παρουσιάζει έντονα συμπτώματα δυσλειτουργίας τα οποία εμποδίζουν την εφαρμογή καινοτόμων και σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων. Γενικευμένα αίτια – συμπτώματα της δυσλειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2010) η απουσία σταθερής και ενιαίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (σχεδιασμός έπειτα από μελέτη και χαρτογράφηση της πραγματικότητας, εφαρμογή, αξιολόγηση), η λανθασμένη αντίληψη για το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου, η ελλιπής και ανεπαρκής χρηματοδότηση λειτουργίας της εκπαίδευσης, η μονόπλευρη εξώθηση των μαθητών για συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ & ΤΕΙ, η υποβαθμισμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η υποβαθμισμένη εκπαιδευτική λειτουργία του Λυκείου, η ελλιπής και ανεπαρκής επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών (θεωρητική και πρακτική κατάρτιση και επιμόρφωση) κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αμφισβήτηση και η αναξιοκρατία

διαδικασιών επιλογής στελεχών εκπαίδευσης αλλά και ο εφησυχασμός στελεχιακού δυναμικού (λανθάνουσα μορφή υλοποίησης ρόλου για σχολικούς συμβούλους).

Ακόμη, ως αίτια θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν η απουσία αξιολόγησης συντελεστών εκπαιδευτικού έργου, ο ετεροχρονισμός και αναχρονισμός του σχολείου σε σχέση με τα νέα πολιτισμικά, επιστημονικά, τεχνολογικά και κοινωνικά δεδομένα (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, ένταξη νέων μαθημάτων ή θεμάτων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου κ.ά.), η μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της σωστής παιδαγωγικής και κοινωνικής λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου και οι διαμορφωμένες αντιλήψεις στην υλοποίηση ρόλων (Κωνσταντίνου, 2010).

Εκτός από τα συμπτώματα δυσλειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τροχοπέδη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για την γνωστική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του αλλά και ειδικότερα για την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησής του, αποτελούν και τα μειονεκτήματα της εκπαιδευτικής λειτουργίας του ελληνικού σχολείου. Κάποια χαρακτηριστικά από αυτά, αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2010) και τα παραθέτουμε παρακάτω:

- ✓ Εκπαιδευτικές διαδικασίες μακριά από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και, συνολικά, υποβάθμιση του παιδευτικού ρόλου του σχολείου, δηλαδή της αγωγής, που έχει ως σημείο αναφοράς την προσωπικότητα του μαθητή
- ✓ Υποβαθμισμένες διαδικασίες μάθησης με αμφιβόλου εκπαιδευτικής αξίας περιεχόμενο και στόχους (πληθώρα διδακτέας ύλης, στρεβλή αντίληψη παροχής των γνώσεων και ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή, μονόπλευρη διδακτική προσέγγιση της γνώσης, διαφοροποίηση και ιεράρχηση της γνώσης σε χρήσιμη και μη χρήσιμη, αξίωση για μνημονική ικανότητα, προώθηση ατομικιστικών και ανταγωνιστικών τάσεων κ.ά.)
- ✓ Στρεβλή αντίληψη και πρακτική της αξιολόγησης του μαθητή, καθώς και πίεση και καταπίεση στους μαθητές κυρίως για υψηλές επιδόσεις (βαθμοθηρία – επικράτηση υποκειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης, π.χ. διαγωγή – κοινωνική συμπεριφορά ως κριτήρια αξιολόγησης).
- ✓ Αποξένωση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.
- ✓ Διαμόρφωση συναισθημάτων φόβου, αποτυχίας και εγκλωβισμού στους μαθητές.

- ✓ Συρρίκνωση και μηδενισμός του ελεύθερου χρόνου των μαθητών.
- ✓ Απουσία σχολικού κανονισμού με συμμετοχή και συναπόφαση των μαθητών.

Κατά την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν ως κριτήριο αναφοράς το μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών της τάξης. Επιδόσεις που βρίσκονται πάνω από αυτόν, θεωρούνται καλές, ενώ όσες βρίσκονται κάτω από αυτόν, δε θεωρούνται καλές. Ο σημερινός μαθητής δε μαθαίνει, αλλά βρίσκεται συνεχώς, υπό εξέταση και σύγκριση με τους συμμαθητές του (Καψάλης, 2004).

Ο πραγματικός λόγος, για τον οποίο θα έπρεπε να υπάρχει ο θεσμός της αξιολόγησης στο σχολείο, διαφέρει κατά πολύ από αυτόν που λαμβάνει χώρα στις σχολικές αίθουσες. Η αξιολόγηση έχει ταυτιστεί με τη βαθμολόγηση και τις εξετάσεις. Υπάρχει, δηλαδή, ασυνέπεια μεταξύ των επίσημα διακηρυγμένων θέσεων για το ρόλο και το σκοπό της αξιολόγησης και αυτού που πραγματικά συμβαίνει στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η λανθασμένη αυτή αντίληψη για το ρόλο της αξιολόγησης και οι πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς, έχουν μετατρέψει το θεσμό της αξιολόγησης σε εμπόδιο για την πραγματοποίηση της ορθής αγωγής, πρόσκομμα στη λειτουργία του σχολείου και διαστροφή της ουσιαστικής αποστολής του, που καταντά να γίνεται η καλλιέργεια ενός αμείλικτου ανταγωνισμού και πάλης μεταξύ των εκπαιδευόμενων και η ανάπτυξη της μνημονικής ικανότητας σε βάρος δημιουργικών δυνάμεων που διαθέτει ο άνθρωπος (Κασσωτάκης, 1999).

Μέσα από το θεσμό της αξιολόγησης δεν στοχεύουμε να ιεραρχήσουμε τους μαθητές, δεν επιδιώκουμε το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, δεν συγκρίνουμε τις επιδόσεις των μαθητών και δεν χρησιμοποιούμε –φυσικά– τους βαθμούς ως μέσο εκφοβισμού και φρονηματισμού των μαθητών μας. Όλα αυτά, δυστυχώς, συμβαίνουν στα ελληνικά σχολεία και εκτός των άλλων δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Καψάλης, 1994).

Επίσης, ο Κωνσταντίνου (2004) επισημαίνει ότι η αρχή της επίδοσης αποτελεί κυρίαρχο κανόνα συμπεριφοράς και όχι μόνο για τον μαθητή και τη μαθητική σταδιοδρομία αλλά και ευρύτερα, για τη συνολική σχολική πραγματικότητα. Ειδικότερα, το σχολείο δεν αξιολογεί το μαθητή με βάση τις κοινωνικοποιητικές και ατομικές ιδιαιτερότητές του, καθώς και την προσπάθεια που καταβάλλει για να ανταποκριθεί στο μαθητικό ρόλο, αλλά σύμφωνα

με το «τελικό έργο» που παρήγαγε. Δηλαδή, το έργο που ουσιαστικά έχει προκύψει από την αναπαραγωγή – απομνημόνευση της γνώσης, η οποία βρίσκεται στα σχολικά εγχειρίδια ή στις σημειώσεις των μαθητών από τις «παραδόσεις» των εκπαιδευτικών. Δεν μπορεί, λοιπόν, να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι η απομνημονευτική μέθοδος εξέτασης αποτελεί τον τυπικό τρόπο εξετάσεων στα σχολεία, καθώς επίσης και το ότι το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά πράγματα εκδηλώνεται πολύ έντονα την εποχή των πανελλαδικών εξετάσεων και εξανεμίζεται -σχεδόν εντελώς- την υπόλοιπη χρονιά, αποτελούν δυσάρεστες διαπιστώσεις και αρνητικό κλίμα για την εισαγωγή τελείως διαφορετικών μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των σημερινών μαθητών.

Ως ανασταλτικό παράγοντα στην πρακτική εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή θεωρείται, επίσης, το γεγονός πως η σημερινή σχολική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι στο σχολείο έχουν επικρατήσει αρχές, κανόνες και προσανατολισμοί που κυριαρχούν και στην εγγύτερη και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή, όμως, η διαμορφωμένη πραγματικότητα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση όχι μόνο της αξιολόγησης στην παιδαγωγική της μορφή, αλλά πολύ περισσότερο της λειτουργίας του σχολείου στην παιδαγωγική του κατεύθυνση (Κωνσταντίνου, 2004).

Επιπροσθέτως, η ανεπαρκής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση οδήγησε τον Έλληνα εκπαιδευτικό στην αναζήτηση γνώσης από τις ίδιες τις εμπειρίες του, που αντλούνται από τα προσωπικά βιώματα του εκπαιδευτικού ως μαθητή και ως εκπαιδευτικού από την καθημερινή πράξη του. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλη εμπιστοσύνη στη σπουδαιότητα και την αποκλειστική εγκυρότητα της εμπειρίας, στην (εμπειρική) γνώση και την καθημερινή πράξη, που βασίζεται στα δεδομένα ενός εμπειρικού τρόπου απόκτησης γνώσης (Κωνσταντίνου, 2009α και Κωνσταντίνου, 2009β).

Τα πράγματα, όμως, είναι πιο δυσάρεστα στη μέση εκπαίδευση αφού η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των πολλών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής (Κωνσταντίνου, 2009α και Κωνσταντίνου, 2009β).

Η πλειονότητα, επίσης, των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προέρχεται αποκλειστικά από σπουδές σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες στις οποίες η φοίτηση ήταν βραχύχρονη, εγκυκλοπαιδική, χωρίς δυνατότητα έρευνας και με ιδιαίτερη βαρύτητα στο διδακτικό φορμαλισμό και τα «έτοιμα» και «ολοκληρωμένα» διδακτικά μοντέλα μίμησης (Πυργιωτάκης, 1992). Η εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης από αυτή τη

μερίδα των εκπαιδευτικών δεν θα έχει κανένα θετικό αποτέλεσμα, λόγω ελλιπούς ή ανεπαρκούς κατάρτισης τους σε θέματα αξιολόγησης, αν δεν προηγηθεί σωστή επιμόρφωση και παιδαγωγική κατάρτιση (Κωνσταντίνου, 2010).

Τέλος, η εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης απαιτεί ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή, η οποία δεν υπάρχει σε πολλά σχολεία. Η εφαρμογή τεχνικών αξιολόγησης, όπως τα project, ο φάκελος αξιολόγησης, απαιτούν την ύπαρξη και λειτουργία σχολικών βιβλιοθηκών στις οποίες οι μαθητές θα μπορούσαν να βρουν τα αναγκαία για τις εργασίες τους βοηθήματα. Δυστυχώς, στα περισσότερα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχουν οργανωμένες βιβλιοθήκες, ενώ σε κάποια σχολεία δεν υπάρχουν καθόλου. Την έλλειψη αυτή θα μπορούσε να καλύψει η χρήση του διαδικτύου, αλλά και σε αυτόν τον τομέα οι ελλείψεις στα σχολεία είναι πολύ μεγάλες.

1.5 Βασικές προδιαγραφές για μια σωστή αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή είναι διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Δ.Ε.Π.Π.Σ & Α.Π.Σ., 2002). Η περιγραφή μιας κατάστασης αξιολόγησης αποτελεί ένα από τα βασικά μελετήματα του αξιολογητή. Δεν νοείται περιγραφή μιας κατάστασης αξιολόγησης από την οποία λείπουν τα τρία βασικά στοιχεία, **το αντικείμενο, ο σκοπός/στόχος και τα κριτήρια αξιολόγησης** (Δημητρόπουλος, 2007).

✓ Αντικείμενο σε μια αξιολόγηση είναι αυτό το οποίο αξιολογείται. Στην περίπτωση της αξιολόγησης του μαθητή ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν του την ατομικότητα του μαθητή, την μαθησιακή κοινωνική ομάδα στην οποία συμμετέχει ο μαθητής και τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί (Κωνσταντίνου, 2004).

✓ Ο σκοπός ή ο στόχος της αξιολόγησης αντανακλά το λόγο για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση, δηλαδή σχετίζεται με το «γιατί» αξιολογείται το αντικείμενο αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007). Οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποσκοπούν στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και των στόχων που έχουν επιτευχθεί, στη διάγνωση των

ικανοτήτων του μαθητή και της προόδου που έχει επιτύχει, στον εντοπισμό των δυσκολιών μάθησης και στην αντιμετώπισή τους, στην κινητοποίηση των μαθητών και γενικότερα στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης (Κωνσταντίνου, 2004).

✓ Τα κριτήρια στην αξιολόγηση είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μία κρίση. Τα κριτήρια αξιολόγησης έχουν να κάνουν με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης, σε συνάρτηση πάντα με τους σκοπούς της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007). Βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι να έχουν υιοθετηθεί σαφή κριτήρια και να έχουν προσδιοριστεί συστηματικές και ελεγχόμενες διαδικασίες (Δεληγιάννη, 2002). Τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να διακριθούν σε διάφορες κατηγορίες. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007), διακρίνονται σε:

α) *εσωτερικά και εξωτερικά*, ανάλογα με τη σχέση τους με τον αξιολογητή και τη δυνατότητα που παρέχουν για αντικειμενική κρίση,

β) *ποσοτικά και ποιοτικά*, ανάλογα με τη φύση και τη μορφή τους,

γ) *παιδαγωγικά/εκπαιδευτικά, οικονομικά και γενικά*, ανάλογα με τον τομέα στον οποίο αναφέρονται,

δ) *σχεδιασμού, διαδικασίας και αποτελέσματος*, ανάλογα με τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία,

ε) *βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα*, ανάλογα με την εμβέλεια θεώρησής τους σε σχέση με το υπό αξιολόγηση αντικείμενο,

στ) *γενικά και ειδικά*, ανάλογα με το εύρος αναφοράς τους,

ζ) *έμψυχων ή άψυχων* παραγόντων, ανάλογα με τη κατηγορία του αντικειμένου αξιολόγησης.

Οι Gray & Wilcox (1995) ομαδοποιούν τα κριτήρια – δείκτες αξιολόγησης του μαθητή σε τρεις κατηγορίες. Σε δείκτες που αναφέρονται στην ακαδημαϊκή πρόοδο, σε δείκτες που αναφέρονται στην ικανοποίηση των μαθητών και σε δείκτες που αναφέρονται στις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών (Gray & Wilcox, 1995, στο: Δημητρόπουλος, 2007).

Ένας φορέας αξιολόγησης κατά την αξιολόγηση του αντικειμένου αρχικά επιλέγει και προσδιορίζει τους σκοπούς και τα κριτήρια αξιολόγησης και εν συνεχεία επιλέγει και χρησιμοποιεί κάθε φορά τα κατάλληλα είδη, προσεγγίσεις, μεθόδους, τεχνικές, υλικά και μέσα

αξιολόγησης. Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα. Η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, που προκύπτουν από τους στόχους μάθησης. Οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφή και να γνωστοποιούνται έγκαιρα στους μαθητές. Οι μαθητές αξιολογούνται όχι μόνο για τις γνώσεις που απέκτησαν, αλλά και για τις αποκτηθείσες δεξιότητες, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές. Επίσης πρέπει να γίνονται γνωστά και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται προς όφελος των μαθητών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο Θεσμός του Ολιγοθέσιου σχολείου

2.1 Το Σχολείο ως κοινωνικό δημιούργημα

Το σχολείο θεωρείται ένας οργανωμένος θεσμός και συνεπώς ένα κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο προέκυψε για να συμβάλλει στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου. Ο θεσμός του σχολείου υπήρξε και εξακολουθεί να είναι πολύ σημαντικός, γιατί βοηθά να αποκτήσουν τόσο ο άνθρωπος όσο και ο πολιτισμός του κοινωνική οντότητα. Η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας είναι δεδομένη και αναμφισβήτητη, αλλά παράλληλα καθοριστική ως προς τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο εκφράζει και υλοποιεί τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της κοινωνίας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη θεσμική – οργανωτική διάρθρωση και τη μορφή της λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, 2000). Το σχολείο ως οργανωμένος θεσμός, σε κάθε κοινωνικό σύστημα, διαθέτει τη δική του μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας. Οι σκοποί του είναι καθορισμένοι με ειδικές ρυθμίσεις και υλοποιούνται ανάλογα με τις λειτουργίες του, μέσα από σχεδιασμένους κατά περίπτωση και σκόπιμους κανόνες δράσης. (Κωνσταντίνου, 2000).

Εκτός από το υπό ανάπτυξη άτομο, το σχολείο έχει ως κεντρικό σημείο άρθρωσης το κοινωνικό σύστημα, στο οποίο ανήκει οργανικά και λειτουργικά. Αυτό σημαίνει ότι οι διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης οφείλουν να συναρτώνται με τις αξίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις προσδοκίες που λειτουργούν ως βασικές

προϋποθέσεις για τη διασφάλιση και τη προαγωγή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2000).

2.2 Λειτουργίες του υπαρκτού σχολείου

Το σχολείο ως οργανωμένος θεσμός, εκφράζει όλα τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τους οργανισμούς, όπως δομή, σκοπούς κ.λπ. Ωστόσο, διαφοροποιείται από αυτούς και εμφανίζει χαρακτήρα εξειδικευμένου οργανισμού (Κωνσταντίνου, 2000).

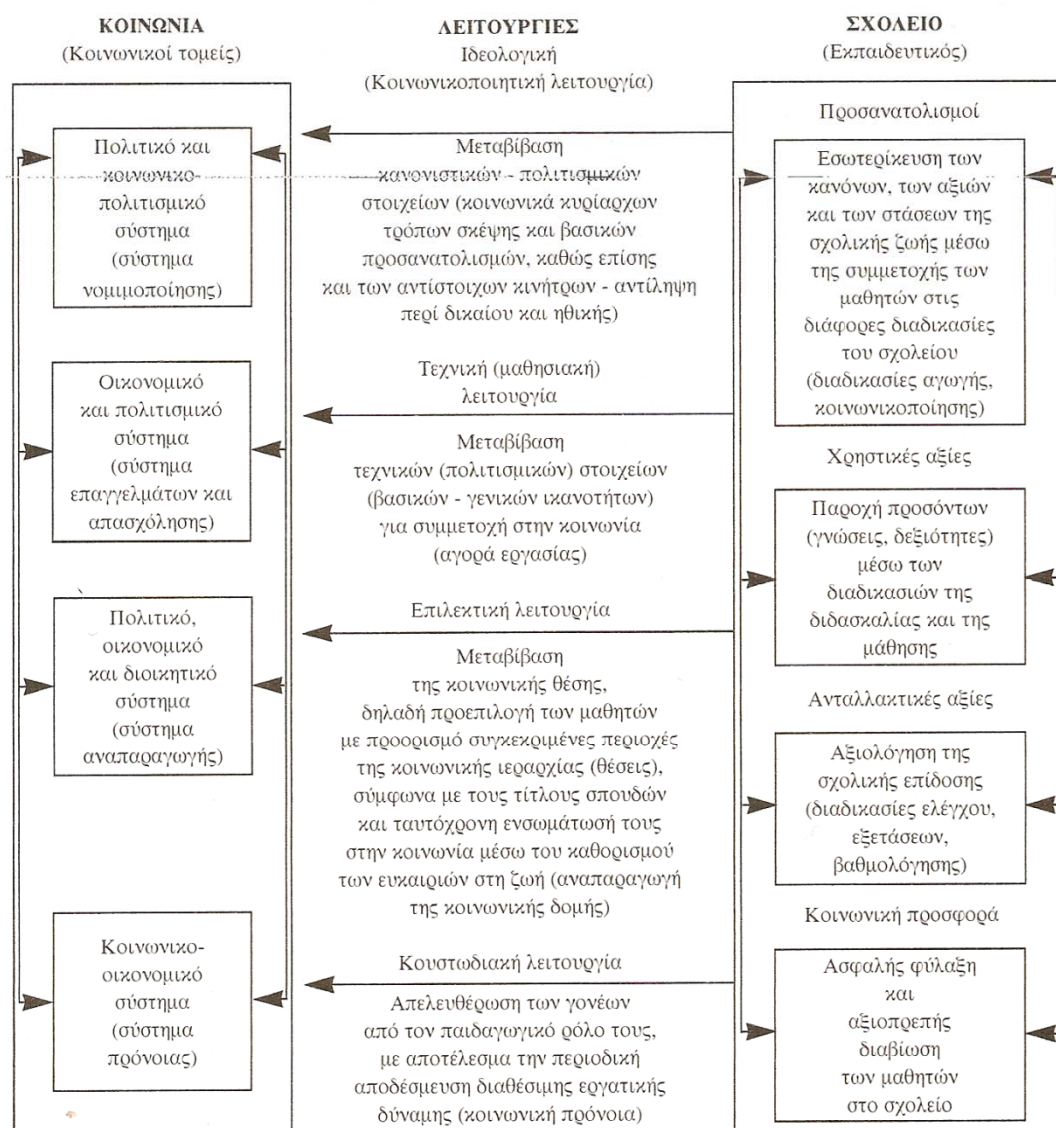
Ο εξειδικευμένος χαρακτήρας του σχολείου, που το διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς, οφείλεται στο ότι είναι επιφορτισμένο να επιτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, και συγκεκριμένα τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που το σχολείο αποκαλείται παιδαγωγικός οργανισμός. Οι διαδικασίες αυτές έχουν ως βασικά σημεία αναφοράς αφενός το άτομο και αφετέρου την κοινωνία και τα παράγωγά της. Χαρακτηριστικό, λοιπόν, γνώρισμα του σχολείου, ως παιδαγωγικού οργανισμού, είναι ότι απευθύνεται σε παιδιά και νέους που βρίσκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους και που σε σύγκριση με τους ενήλικους δεν έχουν αναπτύξει ακόμη «πλήρως» τις ικανότητες της επίδοσης, της εργασίας και γενικά αυτές που απαιτούνται, για να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα ζητήματα της κοινωνικής ζωής. Οφείλει, λοιπόν, το σχολείο, από σαφή παιδαγωγική οπτική, να λάβει τα ανάλογα μέτρα για να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Να λαμβάνει δηλαδή έμπρακτα υπόψη του τις ατομικές ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή (βιολογικές, διανοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικοπολιτισμικές) (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι μορφές οργάνωσης της αγωγής και της μάθησης οφείλουν να ωθήσουν τα παιδιά στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, συναισθημάτων, στάσεων και αξιών. Παράλληλα, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να επιλεγούν οι μαθητές για τις αντίστοιχες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις. Με την έννοια αυτή λοιπόν η εσω – σχολική και εξω – σχολική πραγματικότητα, που έχει διαμορφωθεί υπό την επήρεια διάφορων παραγόντων (κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών, ιστορικών, παιδαγωγικών κ.λπ.) δίνει την πραγματική εικόνα της υπόστασης του σημερινού σχολείου ως προς τις λειτουργίες του (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι Κοινωνικές λειτουργίες του Σχολείου

Ένα αποκαλυπτικό σχεδιάγραμμα για τις λειτουργίες του σχολείου παραθέτει ο Κωνσταντίνου, (2000 :77) και φαίνεται παρακάτω:

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



Μέρος της επιλεκτικής λειτουργίας, ως προς το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, αποτελεί όπως φάνηκε παραπάνω και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί ένα από τα πιο ευαίσθητα θέματα, από την στιγμή που βάσει αυτής γίνεται η μεταβίβαση της κοινωνικής θέσης αλλά και η ενσωμάτωση των ατόμων στην κοινωνία μέσω του καθορισμού των ευκαιριών στη ζωή. Γι αυτό το λόγο, κρίθηκε απαραίτητο στο προηγούμενο κεφάλαιο, να αποφασηριστούν πρώτα απ' όλα ο όρος αξιολόγηση και επίδοση και στη συνέχεια, να αναλυθούν βασικές πτυχές της αξιολόγησης. Τα ολιγοθέσια σχολεία δεν αποτελούν εξαίρεση όσον αφορά τις λειτουργίες που πρέπει να επιτελούν.

Παρακάτω θα αναφερθούμε στην εξέλιξη των ολιγοθέσιων σχολείων στη χώρα μας, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε έναν λειτουργικό ορισμό για τα ολιγοθέσια σχολεία και θα αναλύσουμε τον θεσμό τους, μιας που αποτελούν το δεύτερο συνθετικό κομμάτι της εργασίας μας.

2.3 Η εξέλιξη των ολιγοθέσιων σχολείων

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και έπειτα, η ανάπτυξη των αστικών κέντρων υπήρξε ταχύτερη με συνέπεια την αστικοποίηση της κοινωνίας. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος παρατηρούνται αλλαγές στην οργάνωση και τη ζωή της αγροτικής κοινότητας. Οι περισσότεροι εμφανείς είναι όσες επέρχονται στο μέγεθος της αγροτικής κοινότητας, κυρίως λόγω της μετακίνησης του αγροτικού πληθυσμού από την ύπαιθρο προς τις πόλεις. Οι μεταβολές αυτές με την σειρά τους συνεπάγονται μια σειρά άλλων εξελίξεων, που αντικατοπτρίζονται στην εισαγωγή πιο σύνθετων μορφών κοινωνικής διαστρωμάτωσης, την άμβλυνση της παλαιότερης ομοιογένειας του πληθυσμού και την ανάπτυξη νέων μορφών κοινωνικών σχέσεων, εξάρτησης και εξουσίας. Στις εξελίξεις αυτές συνέβαλε σημαντικά και η πρόοδος στην τεχνολογία και η χρήση ορθολογικών συστημάτων παραγωγής, τα οποία έφεραν το βιομηχανικό πνεύμα αλλά και το βιομηχανικό τρόπο σκέψης στους αγροτικούς πληθυσμούς. (Τσαούσης, 1999). Στην Ελλάδα, παρατηρείται, με την είσοδο στο 20^ο αιώνα, μία προσπάθεια προσαρμογής της

αγροτικής ζωής στο αστικό πρότυπο ζωής. Η γενική αυτή τάση είχε τις αιτίες της τόσο στη σταδιακή εμφάνιση και χρήση των τεχνολογικών επιτευγμάτων – που διευκόλυναν τις αγροτικές εργασίες αλλά και περιόρισαν τις ανάγκες σε εργατικό δυναμικό – τα οποία έγιναν ιδιαίτερα εμφανή στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και κορυφώθηκαν την τελευταία δεκαετία του, όσο επίσης και το φαινόμενο της εσωτερικής μετανάστευσης (Τσουκαλάς, 1985).

Μέσα σε αυτή τη διαδικασία μεταλλαγής της αγροτικής κοινωνίας υπήρξαν αναπόφευκτες επιπτώσεις και στο σχολείο, οι οποίες επηρέασαν την φυσιογνωμία του, τους προσανατολισμούς του, τις μεθόδους του και τελικά τον ρόλο του (Μπενέκος, 1989). Το παραδοσιακό αγροτικό σχολείο στο πλαίσιο των νέων εξελίξεων εκ των πραγμάτων διαφοροποιήθηκε, δημιουργώντας έτσι τον θεσμό του ολιγοθέσιου σχολείου όπως τον γνωρίζουμε σήμερα, επιχειρώντας την προσαρμογή του στα δεδομένα και τον προσανατολισμό του αστικού σχολείου, σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης ίσων συνθηκών εκπαίδευσης. Η αποβολή ή η αλλοίωση του παραδοσιακού χαρακτήρα της αγροτικής ζωής δεν σημαίνει και αυτόματα εξομοίωση προς τις συνθήκες ζωής της αστικής κοινωνίας. Στις αγροτικές κοινότητες οι κυριότερες λειτουργίες συντελούνται ή ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό διαμέσου των μηχανισμών της οικογένειας, του συγγενικού δικτύου, της εκκλησίας, των ηθών και εθίμων και γενικά των σχέσεων ενός κλειστού κυκλώματος ανθρωπίνων αλληλεξαρτήσεων (Μπενέκος, 1989).

Το σχολείο, επομένως, είναι υποχρεωμένο να λειτουργεί και να προσαρμόζεται σε αυτό το πλαίσιο των φυσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αλληλεξαρτήσεων, ως οργανικό στοιχείο της κοινοτικής ζωής και δραστηριότητας. Παράλληλα, τείνει να διαμορφώνει την ταυτότητά του ως φορέας εθνικής παιδείας, αλλά όχι ανεξάρτητα από την ταυτότητά της κοινότητας. Οι πολιτισμικές εκδηλώσεις της κοινότητας, αλλά και οι αλληλεξαρτήσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και κατοίκων αποτελούν μια πραγματικότητα που επηρεάζει το έργο του σχολείου ως συνόλου, αλλά και ατομικά του κάθε μαθητή, στον οποίο εντυπώνονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που ζει. Σύμφωνα με τον Howley το σχολείο της αγροτικής κοινότητας πέρα από την τυπική εκπαιδευτική λειτουργία του οφείλει να παροτρύνει τους μαθητές του να αντιμετωπίσουν με κριτικό πνεύμα τον ιδιαίτερο κόσμο στον οποίο κατοικούν, αναπτύσσοντας ικανότητες αλλά και διάθεση για συνεισφορά στη διεύρυνση και επέκταση του κόσμου αυτού (Howley, 1988). Στην προώθηση της αντίληψης αυτής το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο, το οποίο συναντάται κατ' εξοχήν στις αγροτικές περιοχές, έχει μια αυξημένη δυνατότητα για διαμόρφωση και ενίσχυση πνεύματος

ομαδικότητας και συνεργασίας στους μαθητές, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών λειτουργίας του, κυρίως όμως εξαιτίας της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθείται (Φύκαρης, 2002).

Η εκπαίδευση στις αγροτικές κοινότητες δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα διοικητικό σύστημα, το οποίο στοχεύει στην αντιμετώπιση των ζητημάτων της απόστασης και της απομόνωσης. Αντιθέτως, ο θεσμός των ολιγοθέσιων σχολείων, δημιουργήθηκε με σκοπό να αντιμετωπιστεί η εκπαίδευση στις αγροτικές περιοχές ως μια κατάσταση που σταδιακά δημιουργεί την ανάγκη μιας νέας αντίληψης, η οποία βασίζεται στη φιλοσοφία της αποκέντρωσης, της διατήρησης των τοπικών πολιτισμικών παραδόσεων και των οικολογικών περιβαλλοντικών προοπτικών (Dreyfus, 1994).

Ως θεσμός, τα ολιγοθέσια σχολεία αρχικά προέκυψαν από την ανάγκη εφαρμογής ενός ιδιότυπου, λειτουργικά, εκπαιδευτικού μοντέλου, περισσότερο υπό την επίδραση παραγόντων γεωγραφικών, κοινωνικών και ιστορικών, παρά ως ηθελημένη πολιτική επιλογή (Nemed, 2006). Ακόμη και σήμερα, όμως, η παρουσία τους είναι ουσιώδους σημασίας για την εξασφάλιση πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις απομακρυσμένων περιοχών αποτελούν και τις μόνες δομές παροχής εκπαίδευσης. Η πρώτη αναφορά στη νομοθετική καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη μορφή της οργάνωσής της (Δημοτικό σχολείο τετραετούς φοίτησης – Τριτάξιο ελληνικό σχολείο ή «Σχολαρχείο»), έγινε με το Διάταγμα του 1834, καθιερώνοντας επίσημα την *αλληλοδιδασκική μέθοδο* ως την πιο ενδεδειγμένη για την υποβοήθηση του έργου των δασκάλων από μεγαλύτερους μαθητές των σχολείων αυτών. Σε αυτά τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του ελληνικού κράτους, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (1986), σημειώνονται δύο *χαρακτηριστικές τομές* στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αποτελούν και το πλαίσιο ανάπτυξης του θεσμού των ολιγοθέσιων σχολείων:

- η πρώτη διάκριση αφορά στο είδος της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρεχόταν στα σχολεία και προωθούσε την υπηρετήση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών από το κράτος με όποιο εκπαιδευτικό δυναμικό υπήρχε διαθέσιμο και μπορούσε να ανταποκριθεί άμεσα σε μια τέτοια ανάθεση έργου. Έτσι ιδρύονται τα «γραμματοδιδασκαλεία», στελεχωμένα από δασκάλους- αποφοίτους δημοτικού και αργότερα σχολαρχείου (οι επονομαζόμενοι δάσκαλοι γ' τάξεως) μετά από πολύ σύντομη επιμόρφωση, ενώ στα σχολεία των πόλεων υπηρετούσαν δάσκαλοι α' τάξεως, ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις των καιρών, που ήθελαν στα σχολεία των πόλεων τους γόνους κοινωνικά προσδιορισμένων ομάδων, των κυρίαρχων

τάξεων.

- η δεύτερη διάκριση αφορά στον τρόπο οργάνωσης και διεύθυνσης των σχολείων, με την ίδρυση των «κοινών» (τετρατάξιων) σχολείων κυρίως στην ελληνική ύπαιθρο λόγω έλλειψης πόρων ή μειωμένου αριθμού μαθητών, και των «πλήρους δυναμικότητας» σχολείων (εξατάξιων), κυρίως στις πόλεις.

Κατά τον Παπασταμάτη (1998), το μονοθέσιο σχολείο ήταν αυτό που κυριάρχησε, ιδιαίτερα με τον νόμο του 1834, που υποχρέωνε τον μαθητή στην επταετή φοίτηση. Σε όλα τα μονοθέσια σχολεία, εκτός από αυτά της έδρας κάθε νομού ή επαρχίας όπου υπήρχαν και υποδιδάσκαλοι – βοηθοί, οι οικονομικές δυσκολίες του ελληνικού κράτους, δεν επέτρεπαν να προσληφθούν περισσότεροι δάσκαλοι. Ενώ μέχρι το 1880 επικρατούσε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, μετά το 1880 καθιερώθηκαν διτάξια σχολεία και πολυθέσια. Ο Σιαμάγκας (2002) σημειώνει πως τα ολιγοθέσια είναι ο κύριος τύπος σχολείου στη χώρα μας και αποτελούν περίπου το 50% των δημοτικών σχολείων. Ο ίδιος, μαθητής σε ένα τέτοιο σχολείο, όπως και πολλοί άλλοι δάσκαλοι, σημειώνει χαρακτηριστικά: «Στα σχολεία αυτά γίναμε δάσκαλοι».

Ήδη, επομένως, στα μισά του 19ου αι., διαπιστώνεται ότι η ποιοτική διαβάθμιση τόσο της ίδιας της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και του διδακτικού προσωπικού, καθώς και μια σειρά περιορισμών που υπήρχαν σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών από το ένα είδος σχολείου στο άλλο, οδήγησαν στην παγίωση ενός συνδυασμού αρχικά δημογραφικών, οικονομικών και τελικά *κοινωνικών ανισοτήτων*, οι οποίες, όπως τονίζει ο Μπουζάκης (1986), *«βρήκαν την αντανάκλαση και νομιμοποίησή τους στη νέα σχολική δομή»*. Αυτές οι εκπαιδευτικές συνθήκες προσδιόρισαν το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων της ελληνικής υπαίθρου για μεγάλο χρονικό διάστημα, με ελάχιστες οργανωτικές αλλαγές. Η μεταρρύθμιση του 1917, με την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο και τον εκσυγχρονισμό των βιβλίων ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση, πέρασε από αλλεπάλληλους σκοπέλους και οπισθοδρομήσεις, που κατέληξαν στην καθιέρωση του εξάχρονου δημοτικού σχολείου έτσι όπως είναι γνωστό σήμερα, με την μεταρρύθμιση του 1929 (Μπρούζος, 2002).

Η οικονομική κρίση της εποχής μας, αναπόφευκτα είχε τον αντίκτυπό της και στην σχολική πραγματικότητα. Οι καθιερωμένες ετήσιες εγκύκλιοι που αποστέλλονται στις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης για την ίδρυση, προαγωγή, υποβιβασμό, συγχώνευση και κατάργηση σχολείων, έπαψαν πια να είναι τυπικές και διαδικαστικές. Ειδικότερα, με αρχή το σχολικό έτος 2009-2010, η εγκύκλιος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προς τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα «Υποβολή προτάσεων για ίδρυση, προαγωγή, υποβιβασμό και κατάργηση δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων για το σχολικό έτος 2009-2010» αναφέρει πως θα πρέπει οι κατά τόπους διευθυντές εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους να συντάξουν σχετική πρόταση – εισήγηση προς τα αρμόδια όργανα του άρθρου 49 του Ν. 1566/85, τα οποία με τη σειρά τους οφείλουν να γνωμοδοτήσουν, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 3 παρ. 10 και 4 παρ. 16 του ανωτέρου νόμου. Πιο συγκεκριμένα, η εγκύκλιος αναφέρει πως για τη διαμόρφωση της παραπάνω εισήγησης-πρότασης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής, ώστε να εξυπηρετείται πρωτίστως το παιδαγωγικό συμφέρον των μαθητών. Στη συνέχεια η εγκύκλιος επισημαίνει, όσον αφορά την συγχώνευση σχολείων, πως «η συγχώνευση ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων της υπαίθρου σε βιώσιμες σχολικές μονάδες είναι επιβεβλημένη». Τέλος, ενώ τόσο για την κατάργηση όσο και για την συγχώνευση σχολείων αναφέρει η εγκύκλιος ότι θα πρέπει να συνεκτιμώνται και να καταγράφονται στις προτάσεις – εισηγήσεις των Διευθύνσεων εκπαίδευσης και η χιλιομετρική απόσταση των προτεινόμενων να συγχωνευτούν – καταργηθούν σχολείων, καθώς επίσης και η ημερήσια και η ετήσια δαπάνη για τη μεταφορά κάθε μαθητή ή νηπίου, καταλήγει, πως θα πρέπει να εξασφαλίζεται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (γονείς, Ο.Τ.Α., λοιποί παράγοντες των κοινοτήτων), ώστε να αποφεύγονται τόσο οι διαμαρτυρίες, όσο και οι παρεμβάσεις για δημιουργία παραρτημάτων, που ούτε επιτρέπεται από το Νόμο, ούτε κρίνεται σκόπιμη, αφού τελικά μια τέτοια εξέλιξη ακυρώνει ουσιαστικά την όλη προσπάθεια και υποβαθμίζει την παρεχόμενη εκπαίδευση (135064/Δ4, Μαρούσι, 20-10-2008). Οι σχετικές εγκύκλιοι συνεχίζονται και τα επόμενα χρόνια, για τα σχολικά έτη 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 με τις ίδιες απαιτήσεις από τις διευθύνσεις εκπαίδευσης.

Παρ' όλο που τα ολιγοθέσια σχολεία έχουν μειωθεί, εξακολουθούν, ωστόσο, να υπάρχουν και να κατέχουν υψηλή θέση στη δημογραφία των δημοτικών σχολείων. Εκτός από την έλλειψη οικονομικών πόρων του κράτους για την πρόσληψη πρόσθετου εκπαιδευτικού προσωπικού, βασική αιτία της ύπαρξης του αριθμού τους είναι και η μορφολογία του εδάφους

(πολλές κοιλάδες, οροπέδια, ορεινός όγκος), με αποτέλεσμα να έχουν δημιουργηθεί τα μικρά χωριά, απόμακροι οικισμοί και τα πολλά μικρά νησάκια (Παπασταμάτης, 1998). Φαίνεται ότι τέτοια μικρά σχολεία θα συνεχίσουν να υπάρχουν και στο μέλλον εξαιτίας τόσο των γεωγραφικών χαρακτηριστικών του ελληνικού χώρου όσο και της μείωσης του αριθμού των γεννήσεων στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με την εσωτερική μετανάστευση των κατοίκων προς μεγαλύτερα αστικά κέντρα (Μπρούζος, 1999).

2.4 Το Ολιγοθέσιο σχολείο ως επιμέρους σχολικός θεσμός

Η έννοια του σύγχρονου σχολείου και της αποτελεσματικότητάς του στις μέρες μας διαμορφώνεται μέσω της επίτευξης μιας σειράς στόχων που προβάλλονται σε διάφορα κοινωνικά επίπεδα ως αποτέλεσμα διαδικασιών κοινωνικού μετασχηματισμού κάτω από το βάρος μιας πραγματικότητας στην οποία κυριαρχούν η πολυπολιτισμικότητα, οι εναλλακτικές μορφές πληροφόρησης, η παγκοσμιοποίηση -με την αλλαγή του ρόλου των πολιτιστικά περιορισμένων εκπαιδευτικών μονάδων, και η εξατομίκευση των τύπων μάθησης (Παπαναούμ, 1995·OECD, 1999). Εκτός, όμως, από τις επιδράσεις του ευρύτερου, έμμεσου περιβάλλοντος, η λειτουργία του σχολείου επηρεάζεται σημαντικά από τις συνθήκες που επικρατούν στο άμεσο εξωτερικό περιβάλλον του, την τοπική κοινωνία. Συχνά δε, η ίδια η αποτελεσματικότητα και συνολική «αξία» του σχολείου υπολογίζεται ως προς επιτεύγματα που κρίνονται με βάση την «περιρρέουσα» κοινωνική ηθική. Σε αυτή την προοπτική, ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου γίνεται αντιληπτός μέσα από τη σύνθεση κοινωνικών παραμέτρων, επαναπροσδιορίζεται η μορφωτική ταυτότητά του και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του θεσμού, έτσι ώστε να αποκτήσει την απαραίτητη ευελιξία στην επίλυση των σύγχρονων εκπαιδευτικών προβλημάτων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008).

Τα ολιγοθέσια σχολεία ή «περιφερειακά σχολεία» (ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, 1997) ή «μικρά σχολεία» ή «σχολεία της υπαίθρου» (OECD, 1994), όπως αποκαλούνται στη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελούν σημαντική παράμετρο των συστημάτων εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Συνηθίζουμε να θεωρούμε την ύπαρξή τους συνώνυμη μιας παρελθούσας κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ακριβώς λόγω του γεγονότος ότι στην Ελλάδα υπηρέτησαν τις ανάγκες μιας δύσκολης περιόδου, κατά την οποία η ζήτηση για γνώση και

μάθηση αποτελούσε αρχικά πολυτέλεια για την ελληνική ύπαιθρο, ενώ στη συνέχεια κλήθηκαν να προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες με ποιοτικά χαρακτηριστικά ανάλογα των πλήρους δυναμικότητας σχολικών μονάδων, κατακτώντας την σημαντικότερη θέση στη δημογραφία των δημοτικών σχολείων (Μπρούζος, 2002). Η συζήτηση στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εδώ και δεκαετίες αναλώνεται στην ανάπτυξη επιχειρημάτων για την διατήρηση ή την κατάργησή τους. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, όμως, σε διεθνές επίπεδο, ότι υπάρχει μια διαρκώς εντονότερη τάση για ενίσχυση των συνθηκών που ευνοούν τα περιορισμένα σε μέγεθος σχολικά περιβάλλοντα, με πληθώρα ερευνών για αυτό το είδος σχολείων (Howley & Howley, 2006· Lowe, 2006· Holland, 2002· Miller, 1995· Miller, 1991).

Ένα από τα κυριότερα ερωτήματα, που προβάλλουν για τα ολιγοθέσια σχολεία, είναι το επίπεδο της αποτελεσματικότητάς τους. Η έννοια, ωστόσο, *αποτελεσματικότητα*, είναι μια έννοια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη. Ένα σχολείο υπερβαίνει τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας οργάνωσης (επίτευξη στόχων, τελικό αποτέλεσμα). Το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση, διαμορφώνει αντιλήψεις και αξίες. Είναι ένας θεσμός που υπηρετεί κοινωνικούς και ατομικούς στόχους (Παπαναούμ, 1995). Στην έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου αρχικά χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο η επίτευξη βασικών γνωστικών δεξιοτήτων, γιατί περιόριζε τους στόχους του σχολείου μόνο σε εκείνους που μπορούν να μετρηθούν. Στη συνέχεια, όμως, τονίστηκε ότι πρέπει να δοθεί προσοχή και στους κοινωνικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, καθώς επίσης και να ληφθούν υπόψη, στη μέτρηση των γνωστικών στόχων, δείκτες που αφορούν την ικανότητα λύσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και άλλα κριτήρια αποτελεσματικότητας, πέραν από τις επιδράσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους μαθητές και αφορούν το σύνολο του σχολείου ως οργάνωση (Παπαναούμ, 1995· Ματσαγγούρας, 1989).

2.4.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά ολιγοθέσιων σχολείων

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί ένας ορισμός για τα ολιγοθέσια σχολεία:

Αν προσπαθήσει κανείς να ορίσει τα «ολιγοθέσια σχολεία» θα διαπιστώσει πως δεν είναι κάτι απλό. Από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, διαπιστώνεται ότι για τα συγκεκριμένα σχολεία δεν υπάρχει σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός και ότι ο ορισμός των προϋποθέσεων που πρέπει να πληροί ένα σχολείο για να οριστεί ως ολιγοθέσιο είναι μια κατάσταση σύνθετη και πολύπλοκη (Phillips, 1997).

Η δυσκολία ορισμού των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων με κριτήριο τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών, οδήγησε τους ενασχολούμενους με το ζήτημα των ολιγοθέσιων στη χρήση άλλων κριτηρίων για την επίτευξη του σκοπού αυτού, διότι όπως επισήμαναν η οριοθέτηση ενός σχολείου απαιτεί τη συνεκτίμηση ενός συνόλου κοινωνικών, εκπαιδευτικών, δημογραφικών, οικονομικών αλλά και νομικών παραμέτρων (Simkins, 1980).

Κατά κανόνα τα ολιγοθέσια σχολεία είναι εκείνα στα οποία ο αριθμός των δασκάλων είναι μικρότερος του αριθμού των έξι (6) τάξεων, που περιλαμβάνει κάθε δημοτικό σχολείο (Φωτεινόπουλος, 1964) ή επίσης εκείνα στα οποία δύο ή περισσότερες τάξεις συνδιδάσκονται από τον ίδιο εκπαιδευτικό.

Στην Ελληνική βιβλιογραφία, ο Φύκαρης (2002), προσπάθησε να συνδυάσει τις βασικές παραμέτρους κάθε ορισμού και να δώσει έναν λειτουργικό ορισμό των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με τον οποίο «Ως ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο ορίζεται το Σχολείο εκείνο, στο οποίο υπηρετούν από ένας έως τρεις εκπαιδευτικοί με διδακτικά καθήκοντα πλήρους απασχόλησης, οι οποίοι διδάσκουν τα διδακτικά αντικείμενα τουλάχιστον δύο διαφορετικών τάξεων και υπάρχει συνύπαρξη και συνδιδασκαλία δύο τουλάχιστον διαφορετικών ηλικιακών βαθμίδων, επομένως και τάξεων, μέσα στην ίδια σχολική αίθουσα».

Το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεί ένα μικρό και κλειστό μορφωτικό σύνολο, το οποίο είναι ενταγμένο σε ένα επίσης περιορισμένο κοινωνικό πλαίσιο και οργανώνεται σε τρία επίπεδα:

1. Στο ατομικό (εξατομικευμένη διδασκαλία).

2. Στο ενδοσχολικό (εργασία τάξης, διαταξικές ομάδες, σχολική κοινότητα).
3. Στο κοινοτικό (εναρμόνιση με το άμεσο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον)

(Μπενέκου, 1989).

Παράλληλα αποτελεί ένα σημαντικό ίδρυμα για κάθε αγροτική κοινότητα, διότι έχει μορφωτική και ταυτόχρονα κοινωνική και πολιτισμική συμπεριφορά και συμμετοχή στην κοινότητα (William, 1989).

Τα βασικά χαρακτηριστικά των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων συνοψίζονται στα εξής:

- Βρίσκονται συνήθως στα χωριά. Έτσι, η έννοια του ολιγοθέσιου ταυτίζεται με την έννοια του σχολείου του χωριού.
- Ο εκπαιδευτικός εργάζεται συγχρόνως με δύο ή περισσότερες τάξεις.
- Η διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων (Θρησκευτικά, Γεωγραφία, Κοινωνική και πολιτική Αγωγή, Ιστορία, Αισθητική Αγωγή) γίνεται σε ημίωρα και όχι σε πλήρεις διδακτικές ώρες.
- Υπάρχει συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών ηλικιών. Σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας βρίσκονται ανά πάσα στιγμή οι μαθητές ενός συνδιδασκόμενου τμήματος και κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει ένα συνδιδασκόμενο τμήμα.
- Υπάρχει κοινό με τα πολυθέσια δημοτικά σχολεία Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Κύρια στρατηγική διδασκαλίας αποτελούν οι σιωπηρές εργασίες.
- Η αναλογία μαθητών και εκπαιδευτικού τείνει να είναι μικρότερη απ' ό,τι η αντίστοιχη αναλογία σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία

(Φωτεινόπουλος, 1964 · Παπασταμάτης, 1996).

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, ανάλογα με τον αριθμό των υπηρετούντων, με πλήρη απασχόληση, εκπαιδευτικών χωρίζονται στις εξής κατηγορίες:

Μονοθέσια → 1 εκπαιδευτικός

Διθέσια → 2 εκπαιδευτικοί

Τριθέσια → 3 εκπαιδευτικοί

(Φύκαρης, 2002).

Στα Τριθέσια (3/θ) σχολεία οι μαθητές διαιρούνται σε τρία τμήματα συνδιδασκαλίας ως εξής : Α' τάξη + Β' τάξη, Γ' τάξη + Δ' τάξη, Ε' τάξη + ΣΤ' τάξη. Κάθε τμήμα διδάσκεται από έναν εκπαιδευτικό. Η Α' τάξη και η Β' τάξη διδάσκεται η καθεμία ανεξάρτητα τα δικά της μαθήματα ενώ οι Γ' και Δ' και οι Ε' και ΣΤ' διδάσκονται σε κύκλους μαθημάτων, εκτός του μαθήματος των Μαθηματικών. Στο μάθημα των Μαθηματικών, κάθε τάξη, διδάσκεται τη διδακτέα ύλη που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη τάξη. Με τον όρο «κύκλους μαθημάτων» νοείται η συνδιδασκαλία των ίδιων ακριβώς μαθημάτων αλλά σε μαθητές δύο διαφορετικών ηλικιών. Συγκεκριμένα οι τάξεις Γ' + Δ' τη μια σχολική χρονιά διδάσκονται τα μαθήματα της Γ' τάξης και την επόμενη τα μαθήματα της Δ' τάξης. Κάτι αντίστοιχο, ισχύει για τις τάξεις Ε' + ΣΤ'. Έτσι συμβαίνει πολύ συχνά οι μαθητές που είναι με βάση τη χρονολογική τους ηλικία ενταγμένοι στην Γ' τάξη να διδάσκονται μαθήματα της Δ' τάξης και παιδιά εγγεγραμμένα στην Ε' τάξη να διδάσκονται μαθήματα της ΣΤ' τάξης και αντίστροφα (Παπασταμάτης, 1996).

Στα Μονοθέσια (1/θ) και Διθέσια (2/θ) Δημοτικά Σχολεία ισχύει η ίδια διδακτική διαδικασία με τη διαφορά ότι στα 1/θ όλα τα παιδιά του σχολείου αποτελούν ένα τμήμα και βρίσκονται συγκεντρωμένα σε μία μόνο σχολική αίθουσα, ενώ των διθέσιων το σύνολο των μαθητών του σχολείου είναι κατανεμημένο σε δύο τμήματα, καθένα εκ των οποίων διδάσκεται σε διαφορετική αίθουσα διδασκαλίας (Φύκαρης, 2002).

Ο ρόλος του Διευθυντή ενός ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, με δεδομένο ότι τις περισσότερες φορές είναι ο κύριος ή ο μόνος υπεύθυνος της Διεύθυνσης αλλά και της συνολικής λειτουργίας του σχολείου, ενώ παράλληλα έχει και πλήρη διδακτικά καθήκοντα (Φύκαρης, 2002).

Μια σημαντική παράμετρος στη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων είναι η ομαδοποίηση των παιδιών, συχνά διαφορετικής ηλικίας, για ένα μεγάλο μέρος της εργάσιμης ημέρας. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες με ποικίλους σκοπούς και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την ομαδοποίηση

διαφοροποιούνται ανάλογα με την εργασία. Αν και η ηλικία αποτελεί συχνά το βασικό κριτήριο για την πρώτη ομαδοποίηση των μαθητών, ωστόσο, χρησιμοποιείται ένα εύρος στρατηγικών ομαδοποίησης, που εφαρμόζονται σε διαφορετικές καταστάσεις. Έτσι δημιουργούνται ομάδες ανταλλαγής ιδεών για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στα μαθήματα, ομάδες δραστηριοτήτων ή ακόμη και ομάδες διαφορετικών υποχρεώσεων στο χώρο του σχολείου (Newton, E., - Wright, R., 1987). Σημαντικό σημείο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι η ομαδοποίηση των μαθητών στο Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και όχι από ομοιογένεια, έτσι επιτυγχάνεται και η πολλαπλότητα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον, στα ολιγοθέσια, ένα μόνο μέρος των μαθητών, που βρίσκονται στην τάξη, μετέχει στη διαδικασία που πραγματοποιεί εκείνη την ώρα ο εκπαιδευτικός. Οι υπόλοιποι μαθητές ασχολούνται σιωπηρά με εργασίες, οι οποίες εκτελούνται ελεύθερα από τους μαθητές, αλλά με συγκεκριμένο σκοπό. Πρόκειται για τις λεγόμενες «σιωπηρές εργασίες των Ολιγοθεσίων» (Φωτεινόπουλος, 1964).

Μεταξύ των χαρακτηριστικών των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων συγκαταλέγεται και ο έντονος ρυθμός εργασίας, εξαιτίας του περιορισμένου διδακτικού χρόνου, κυρίως για τη διδασκαλία του νέου διδακτικού αντικειμένου. Ενδεικτικά αναφέρουμε, ότι στο χρονικό πλαίσιο μιας διδακτικής ημέρας, ο εκπαιδευτικός του ολιγοθέσιου έχει να διδάξει πάνω από 12 μαθήματα. Ως εκ τούτου, ο συνδυασμός στρατηγικών διδασκαλίας και σιωπηρών εργασιών αποτελεί διδακτική πρακτική, που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (Φύκαρης, 2002). Ένα, επίσης, ακόμα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ολιγοθέσιων είναι ότι στερούνται τις υπηρεσίες εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (γυμναστών, ξένων γλωσσών, μαθημάτων αισθητικής αγωγής κ.λπ.) και την ευθύνη της διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων (πλην της ξένης γλώσσας) αναλαμβάνουν οι υπηρετούντες στο σχολείο εκπαιδευτικοί (Καραμήτρογλου, 1984).

2.4.2 Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα ολιγοθέσιων σχολείων

Στη διευρυμένη συζήτηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου εντάσσεται και η συζήτηση, που αφορά τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και ο βαθμός στον οποίον υστερούν ή υπερτερούν έναντι των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Η συζήτηση επικεντρώνεται κυρίως στην ποιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα – κυρίως με την έννοια της σχολικής επίδοσης των μαθητών – της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σχολεία, δημιουργώντας υποστηρικτές και επικριτές. Οι πρώτοι αναφέρονται στην προσωπική ατμόσφαιρα που δημιουργείται στα ολιγοθέσια, όπως επίσης και στον ρόλο που διαδραματίζουν στις μικρές αγροτικές κοινότητες, επιμένοντας στη διατήρησή τους και προωθώντας την ύπαρξή τους και από την άλλη πλευρά, οι επικριτές, επισημαίνουν το υψηλό κόστος λειτουργίας τους και ότι προσφέρουν ένα περιορισμένο πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων (Meighan, 1991). Σε έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στις ΗΠΑ, στις οποίες κατά κύριο λόγο διερευνήθηκε, η σχολική επίδοση των μαθητών των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων σε σύγκριση με τα πολυθέσια, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων είχαν χαμηλότερη επίδοση απ' ό,τι στα πολυθέσια. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε ο Fykaris (2012) στην έρευνά του, η οποία πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο. Ωστόσο, η κριτική στις έρευνες, που οδήγησαν στα ανωτέρω πορίσματα, επεσήμανε συγκεκριμένες ανεπάρκειές τους, κυρίως επειδή δεν είχαν λάβει υπόψη τους το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονταν τα σχολεία που αποτέλεσαν το δείγμα τους. Σύμφωνα με τις αντίθετες αυτές απόψεις, οι οποίες προέκυψαν από ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώνεται ότι στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία διαμορφώνεται θετικότερο μαθησιακό περιβάλλον (με την έννοια της ανάπτυξης οικειότητας, συνεργασίας, αλληλοβοήθειας κ.λπ.), οι μαθητές παρουσίαζαν ευνοϊκότερες στάσεις προς το σχολείο, υψηλότερο αυτοσυναισθημα, καλύτερη κοινωνική προσαρμογή, λιγότερο άγχος και καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους δασκάλους τους (Φύκαρης, 2002).

Τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν, κατά κανόνα, μια από τις πιο παραμελημένες πλευρές των εκπαιδευτικών συστημάτων εξαιτίας γεωπολιτικών και άλλων κοινωνικο-οικονομικών δυσχερειών. Η αλήθεια είναι ότι οι ρυθμίσεις που αφορούν στη λειτουργία του υποσυστήματος των ολιγοθέσιων σχολείων, εφαρμόζονται με βάση μια διοικητική λογική που στηρίζεται στην απρόσωπη κατανομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται

σε όλες γενικά τις μονάδες, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθούν ειδικότερα ερευνητικά δεδομένα του πεδίου αυτού. Από την άλλη πλευρά, το βασικότερο στοιχείο για την διατύπωση κάποιων θέσεων σχετικά με τα ζητήματα που ανακύπτουν σε αυτά τα σχολεία, καθώς και για την αναπόφευκτη σύγκριση ορισμένων χαρακτηριστικών τους με τα αντίστοιχα των πολυθέσιων σχολείων, αποτελεί κυρίως η προσωπική εμπειρία πολλών μελετητών που έχουν στο παρελθόν ενεργοποιηθεί στην εκπαίδευση μέσα από διάφορους ρόλους και έχουν μια συγκεκριμένη άποψη, συνήθως αρνητική, για την λειτουργικότητα και τη χρησιμότητα των ολιγοθέσιων σχολείων στη σύγχρονη εκπαίδευση. Παραθέτουν, προς υποστήριξη των απόψεών τους, μια σειρά μειονεκτημάτων των μονάδων αυτών που τελικά παραπέμπουν στην επιλογή της κατάργησής τους ή της συγχώνευσής τους σε μεγαλύτερης δυναμικότητας σχολεία (Φύκαρης, 2002).

Η κριτική, βεβαίως, των μελετητών, προσδιορίζεται κυρίως από την διάθεση να δοθεί μια απάντηση για τον βαθμό εγκυρότητας των αμφισβητήσεων που έχουν δεχθεί αυτά τα σχολεία, κυρίως σε σχέση με τις συνθήκες λειτουργίας τους και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά τους, ή να βρεθεί μια λύση που θα έχει σχέση με τη δυνατότητα ή μη περαιτέρω αξιοποίησής τους. Η παλαιότερη και γνωστότερη ως τώρα θέση για τα ολιγοθέσια σχολεία προτείνει την κατάργησή τους, προβάλλοντας ως βασικούς παράγοντες της «παθολογίας» τους το πολιτιστικό φτωχό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, τις δυσκολίες στην οργάνωσή τους και την ύπαρξη οικονομικών λόγων που καθιστούν ασύμφορη τη διατήρησή τους. Με διαφορετικό σκεπτικό αλλά στην ίδια πλευρά της επιχειρηματολογίας τάσσονται όσοι συνηγορούν υπέρ της συγχώνευσής τους σε μεγαλύτερης οργανικότητας σχολεία, εντοπίζοντας τα βασικά προβλήματά τους στο θέμα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της διαίωνισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει μερίδα μελετητών που αναγνωρίζει σημαντικά πλεονεκτήματα στον θεσμό, εφόσον αλλάξει η πολιτική αντιμετώπισής τους και υιοθετηθεί μια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση που θα ενισχύσει τα θετικά σημεία της εκπαιδευτικής τους ιδιοτυπίας (Φύκαρης, 2002).

Εν μέσω των αλλαγών που σημειώνονται στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι και επηρεάζουν την γενικότερη φιλοσοφία περί Διοίκησης της Εκπαίδευσης, και σε συνδυαστική βάση των στοιχείων που παρατίθενται στην βιβλιογραφία, οι υπάρχουσες θέσεις για το ζήτημα των ολιγοθέσιων σχολείων θα μπορούσαν να ενταχθούν σε δύο σύνολα, στους υποστηρικτές και στους επικριτές (Φύκαρης, 2002).

Πιο αναλυτικά:

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Στη συζήτηση αυτή, υπάρχουν ρήσεις και αντιρρήσεις, υπέρμαχοι και επικριτές, οι οποίοι κάθε φορά, ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης του θέματος, προβάλλουν τα επιχειρήματά τους αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων (Φύκαρης, 2002).

Οι επικριτές των ολιγοθέσιων διατυπώνουν την άποψη ότι τα ολιγοθέσια είναι σχολεία «ανάγκης», τα οποία ολοκλήρωσαν τον κύκλο τους και πλέον δεν δύνανται να ανταποκριθούν, στις σύγχρονες εκπαιδευτικές αλλά και κοινωνικές απαιτήσεις, παρέχουν εκπαίδευση υποβαθμισμένη και ελλιπή και ως εκ τούτου αποτελούν «ένα εκπαιδευτικό και οικονομικό παθητικό» (Bell, 1988). Από την άλλη πλευρά οι υποστηρικτές των ολιγοθέσιων συνδέουν την ύπαρξη των σχολείων αυτών με την κοινωνία της υπαίθρου, το χωριό, τις «ρίζες», και τα χαρακτηρίζουν «ως φάρους των περιοχών, όπου εδρεύουν», τονίζοντας ότι έχουν τις προϋποθέσεις για να προσφέρουν ικανοποιητική εκπαίδευση (Φύκαρης, 2002).

Τα βασικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα των ολιγοθέσιων, αφορούν τρεις διαστάσεις: **α)** την εκπαιδευτική, **β)** την κοινωνική και **γ)** την οικονομική (Bray, 1994).

2.4.2.1 Εκπαιδευτική διάσταση

Σ' αυτή τη διάσταση, τα θετικά και τα αρνητικά, που προκύπτουν από την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, αφορούν το μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία. Τα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που αναπτύσσονται είναι τα ακόλουθα:

Μειονεκτήματα

- Περιορισμοί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Περιορισμένες δραστηριότητες πέραν του Αναλυτικού Προγράμματος εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς διδακτικού χρόνου.
- Μείωση κινήτρων, λόγω έλλειψης ικανού αριθμού συνομηλίκων.

- Πολυηλικιακές τάξεις.
- Μείωση ευκαιριών για δραστηριοποίηση όλης της τάξης ως ενιαίου συνόλου.
- Έντονοι ρυθμοί εργασίας.
- Δυσκολία εξεύρεσης εκπαιδευτικών για να εργαστούν σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία.
- Αναποτελεσματική διδασκαλία εξαιτίας της διευρυμένης χρήσης των σιωπηρών εργασιών.
- Κοπώδης εργασία και επαγγελματική απομόνωση των εκπαιδευτικών.
- Προβλήματα πειθαρχίας.

Πλεονεκτήματα

- Οι μαθητές των ολιγοθέσιων έχουν περισσότερο θετική στάση για το σχολείο.
- Υπάρχει σημαντική υποστήριξη από τους γονείς.
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι πιο άμεσες και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πολύ καλύτερα τους μαθητές τους.
- Καλλιέργεια αυτενέργειας και ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές.
- Διαμόρφωση συνεργατικού πνεύματος, αλληλεγγύης και συμμετοχικότητας.
- Έλλειψη απομόνωσης και περιθωριοποίησης των μαθητών

(Φύκαρης, 2002).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Φύκαρη (2002), τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αναλύονται σε τρεις βασικές εκτιμήσεις:

Μια *πρώτη εκτίμηση* της αντιπαράθεσης των επικριτών των ολιγοθέσιων σχολείων με

τους υποστηρικτές τους αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι επικριτές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων υποστηρίζουν ότι τα σχολεία αυτά έχουν σχετικά λιγότερες δυνατότητες, συγκριτικά με τα πολυθέσια, ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις του Αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα λοιπόν με τους επικριτές:

α) Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην πλειονότητά τους είναι σχεδιασμένα και προσανατολισμένα προς τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις του πολυθέσιου δημοτικού σχολείου. Επομένως, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων πιέζονται για να προσαρμοστούν στα δεδομένα του πολυθέσιου δημοτικού.

β) Ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, ο οποίος μπορεί να περιοριστεί ακόμη και στον ένα εκπαιδευτικό και

γ) Ο μικρός αριθμός των μαθητών, συνηγορούν με την παραπάνω άποψη των επικριτών (Πυργιωτάκης, 1992).

Όσον αφορά την άποψη των επικριτών για μειωμένη επίτευξη των στόχων που τίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι υποστηρικτές αντιπροτείνουν ότι μπορεί να ξεπεραστεί εφόσον επιτευχθεί από τον εκπαιδευτικό κατάλληλη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας και ειδικότερα της διδακτικής πράξης, ώστε να γίνει δυνατή η διδασκαλία όλων των μαθημάτων (Bray, 1994). Άλλωστε, η ύπαρξη ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος τόσο για τα πολυθέσια όσο και για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, δημιουργεί ισχυρότερη πίεση στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία για την επίτευξη των ίδιων στόχων με τα πολυθέσια σχολεία (Φύκαρης, 2002).

Ένα ακόμη πρόβλημα, πέραν των στόχων, που προκύπτει από τη ύπαρξη κοινού Αναλυτικού Προγράμματος, είναι αυτό του χρόνου. Το ζήτημα αυτό φαίνεται να έχει βάση, εφόσον απαιτείται να διδαχθούν τα ίδια περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος στον ίδιο χρόνο, με τη διαφορά ότι στα ολιγοθέσια απαιτείται να διδαχθούν μαθήματα δύο, τριών έως και έξι τάξεων ταυτόχρονα (Φύκαρης, 2002).

Ερευνητικά έχει διαπιστωθεί σταθερή σχέση μεταξύ χρόνου μάθησης και της έμφασης του εκπαιδευτικού στους διδακτικούς στόχους, καθώς και της ικανότητάς του να εκτιμά το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών του και να αναθέτει μαθησιακές εργασίες ανάλογης δυσκολίας (Smyth, 1993). Το πώς γίνεται η μετάβαση αυτή από το ένα μάθημα στο άλλο, το πώς διαδέχεται η μία μαθησιακή δραστηριότητα την άλλη, διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό

ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Επομένως, είναι δύσκολο να διατυπωθούν απόλυτες κρίσεις για τη σχέση διατιθέμενου χρόνου και επίδοσης. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανέμουν το χρόνο μάθησης στην τάξη, ο τρόπος με τον οποίον επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν το διαθέσιμο χρόνο τους και η σημασία ή η αξία αυτού του χρόνου γι' αυτούς είναι σημαντικά στοιχεία της συνολικής μαθησιακής διαδικασίας. Η άποψη, επομένως, που υποστηρίζει πως όσο καλύτερα ο εκπαιδευτικός κατανέμει το διδακτικό χρόνο τόσο μειώνεται ο χρόνος που χρειάζονται οι μαθητές για να μάθουν, κινείται προς την ορθή κατεύθυνση (Anderson, 1981).

Μια *δεύτερη εκτίμηση* αφορά το ζήτημα της συνύπαρξης και της διδασκαλίας μαθητών διαφορετικών ηλικιών στην ίδια σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με τους επικριτές της παραμέτρου αυτής, η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών ηλικιών, δεν συμβάλλει στη μετάδοση των απαιτούμενων γνώσεων, μειώνει τον ανταγωνισμό, ενώ παράλληλα αυξάνει τους ρυθμούς της τάξης και καθιστά περισσότερο κοπιώδη την εργασία του εκπαιδευτικού, ο οποίος διαρκώς απαιτείται να προετοιμάζεται για τη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών μαθημάτων και να προσαρμόζεται στα δεδομένα και τις ανάγκες διαφορετικών τάξεων (Παπασταμάτης, 1996).

Αν θεωρήσουμε ότι στα κοινωνικά συστήματα υπάρχουν δύο κυρίαρχες τάσεις, αυτή που στηρίζεται στις βασικές αρχές για τους σκοπούς και την ελεύθερη βούληση των ατόμων (η φιλοσοφία του ατομικισμού), και αυτή που περιέχει τις αρχές της αντίθετης φιλοσοφίας, των περιορισμών (του συμπεριφορισμού), τότε η *συνεργασία* είναι η έκφραση αυτής της συνύπαρξης, η *λειτουργική φάση της κοινωνικής σχέσης των ατόμων που δημιουργείται για να επιτευχθούν οι σκοποί τους και να ξεπεραστούν οι περιορισμοί που θέτει η συμβίωσή τους* (Barnard, 1968). Οι κύριες έννοιες στον ορισμό αυτό, είναι οι έννοιες του «σκοπού» και του «περιορισμού». Για τον Barnard *«περιορισμός είναι μια λειτουργία της συνολικής κατάστασης θεωρούμενη από την θέση του σκοπού»*, εννοώντας ότι χωρίς δεδομένο σκοπό, ο όρος «περιορισμός» δεν έχει έννοια σε αυτή την θεωρητική προσέγγιση. Άρα η υπέρβαση των περιορισμών είναι ένα μέσον που οδηγεί σε ένα σκοπό και η *συνεργασία αποτελεί αυτό το μέσον με το οποίο ξεπερνιούνται οι περιορισμοί που προσδιορίζουν τι μπορούν να κάνουν τα άτομα*.

Ειδικότερα, στα ολιγοθέσια σχολεία, η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικής ηλικίας, έρχεται σε αντίθεση με τη διδασκαλία σε ηλικιακά αμιγείς τάξεις. Για πολλούς μελετητές, αυτό αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα, διότι εμπεριέχει παραμέτρους, οι οποίες συμβάλλουν

στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού αλλά και της απόκτησης σημαντικών γνώσεων, που αποκτώνται μέσω της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης (Φύκαρης, 2002).

Σημαντικό στοιχείο που αφορά τη συνδιδασκαλία είναι η προώθηση της ομαδικότητας και της συνεργασίας και βεβαίως των ιδιαίτερων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται, κατά κύριο λόγο, με τα άλλα μέλη της ομάδας και κατά δεύτερο λόγο με τον εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μεταβιβάζουν τις ατομικές γνώσεις, πληροφορίες και εμπειρίες τους στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Sharan, 1994). Επίσης, οι πολυηλικιακές ομάδες επιτρέπουν σε μαθητές με ποικίλες ικανότητες και διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα να εργαστούν και να μάθουν μέσα σε ένα περιβάλλον, το οποίο τείνει να αναπτύξει τις δυνατότητες μάθησής τους (Tabitha, D., - Terry, K., 1995).

Το ζήτημα της συνδιδασκαλίας αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων με πολλές επιμέρους παραμέτρους και ταυτόχρονα ένα κίνητρο για προβληματισμό κυρίως για τον εκπαιδευτικό που καλείται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και στις ανάγκες ενός συνδιδασκόμενου τμήματος (Φύκαρης, 2002). Σύμφωνα με τον Miller, (1991), έχουν αναγνωριστεί ερευνητικά έξι βασικές διαστάσεις οι οποίες συμβάλλουν στην επιτυχή διδασκαλία σε μια πολυηλικιακή τάξη:

1. Ο σχεδιασμός και η κατάλληλη οργάνωση της διδασκαλίας,
2. Η οργάνωση της τάξης,
3. Η διοίκηση της τάξης και η πειθαρχία της,
4. Ο τρόπος ομαδοποίησης των μαθητών,
5. Η παρακίνηση των μαθητών για βιωματική ανακάλυψη της γνώσης
(προϋποθέτει την κατάλληλη οργάνωση του χώρου και τον επαρκή εξοπλισμό),
6. Η προώθηση της αλληλοβοήθειας των μαθητών.

Τέλος, μια *τρίτη εκτίμηση*, αφορά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο που θα αντιμετωπίσει τόσο το ολιγοθέσιο σχολείο όσο και το ζήτημα της συνδιδασκαλίας. Παρόλο που το ζήτημα εξαρτάται κυρίως από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, μερικοί παράγοντες είναι κοινοί:

1. Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων δεν έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα, τα οποία περιορίζονται στο πτυχίο αποφοίτησής τους, είναι νέοι και άπειροι και ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι για τις απαιτήσεις του ολιγοθέσιου σχολείου (Miller, 1991· Παπασταμάτης, 1996). Αυτό συμβαίνει γιατί οι φιλόδοξοι και προνομιούχοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την εργασία σε απομακρυσμένα σχολεία, επιθυμώντας εργασία σε σχολεία αστικών περιοχών και επίσης γιατί στις αστικές περιοχές η πίεση προς τους προϊστάμενους από φορείς σχετικούς με το σχολείο για τοποθέτηση ικανών και προσοντούχων εκπαιδευτικών στα σχολεία της περιοχής τους είναι έντονη (Bray, 1994).

2. Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων είναι επαγγελματικά απομονωμένοι, έχουν λιγότερους συναδέλφους για ανταλλαγή ιδεών και ακόμη έχουν μειωμένη επαγγελματική υποστήριξη από τη διοίκηση (Bray, 1994).

3. Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων έχουν αυξημένες οργανωτικές, διοικητικές και διδακτικές ευθύνες, οι οποίες είναι πολύ περισσότερες στα Μονοθέσια. Οι αυξημένες ευθύνες έχουν ως συνέπεια τις συχνές διακοπές του διδακτικού έργου (Tabitha, D., - Terry, K., 1995).

4. Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία είναι προσανατολισμένη στις διδακτικές απαιτήσεις των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αισθήματος απόρριψης των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων (Forsythe, 1983)

5. Η έντονη κινητικότητα των εκπαιδευτικών των σχολείων αυτών

(Φύκαρης, 2002)

Παρά τα σημαντικά αυτά αρνητικά επιχειρήματα, με τα οποία εντοπίζονται οι αδυναμίες των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, όσον αφορά την ποιότητα αλλά και τις δυσκολίες του διδακτικού προσωπικού, που τα στελεχώνει, ωστόσο, σύμφωνα με τον Φύκαρη (2002), υπάρχει και η άλλη πλευρά των υποστηρικτών των ολιγοθέσιων, οι οποίοι τονίζουν ότι δεν υστερούν πάντα. Αντίθετα, όταν οι προϊστάμενοι εγγυηθούν την τοποθέτηση ικανών εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και όταν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται επαρκώς στο έργο τους και αισθάνονται την αναγνώριση των προσπαθειών τους, τότε η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού αλλά και η διδακτική προσφορά τους, μπορεί να έχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

2.4.2.2 Κοινωνική διάσταση

Όσον αφορά την κοινωνική διάσταση, οι επικριτές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων αναφέρουν ότι οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά στερούνται συναγωνισμού, αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, ενώ το πρότυπο των ενηλίκων περιορίζεται σε ελάχιστους έως και έναν εκπαιδευτικούς σε όλη την πορεία τους στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων μπορούν να έχουν άμεση και συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές τους, εξαιτίας του ότι τους γνωρίζουν καλύτερα και ταυτόχρονα, στο ολιγοθέσιο αναπτύσσεται πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, κάτι το οποίο δεν προκύπτει από σχετικές μελέτες ότι παρατηρείται, στο ίδιο επίπεδο στα πολυθέσια σχολεία, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις χαρακτηρίζονται ως «απρόσωπα» και με συχνά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους (Bray, 1994).

Είναι γεγονός ότι οι φιλικές σχέσεις, οι οποίες διαδραματίζουν έναν σπουδαίο ρόλο για τα παιδιά, στα ολιγοθέσια σχολεία είναι περιορισμένες εξαιτίας των λιγοστών επιλογών προσώπων σε αντίθεση με τα πολυθέσια, όπου η ύπαρξη πολλών προσώπων δημιουργεί περισσότερες εναλλακτικές επιλογές και κατ' επέκταση μεγαλύτερο δίκτυο αλληλεπιδράσεων (Φύκαρης, 2002). Παρ' όλα αυτά, έχει επίσης διαπιστωθεί ότι τα παιδιά δεν χρειάζονται πολλούς φίλους για να είναι ικανοποιημένα και συνήθως έχουν μικρό αριθμό φίλων, δύο ή τριών (Rubin, 1987). Ακόμη και ένας φίλος μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού για επικοινωνία, αποδοχή, υποστήριξη, αμοιβαιότητα (Παρασκευόπουλου, 1985).

Όσον αφορά την έλλειψη ανταγωνισμού, η οποία προβάλλει ως αρνητικό επιχείρημα για τα ολιγοθέσια σχολεία, στην ουσία πρόκειται για μια άμεση παραδοχή της επιθυμίας ανταγωνισμού και κατ' επέκταση διαχωρισμού (Φύκαρης, 2002).

Γενικότερα, τα παιδιά της ίδιας ηλικίας θεωρούνται άτομα που ευνοούνται για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, έχουν το ίδιο επίπεδο και τις ίδιες ικανότητες, ενώ τα μεγαλύτερα ή μικρότερα το αντίθετο. Γι' αυτό και επικράτησε ο διαχωρισμός των μαθητών σε τάξεις ανάλογα με την ηλικία τους. Σε κάθε τάξη, ωστόσο, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις ικανότητες των παιδιών. Παρόλα αυτά, οι μαθητές διδάσκονται σαν να έχουν το ίδιο επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Παπασταμάτης, 1996).

Επίσης, η εργασία, το παιχνίδι, η φιλία είναι στοιχεία ανεξάρτητα της ηλικίας, εκτός

από περιπτώσεις όπου τα παιδιά έχουν υποχρεωθεί να συνυπάρχουν με τέτοιο τρόπο. Η σχέση με τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών δημιουργεί ευκαιρίες γνωριμιών και απόκτησης εμπειριών και ικανοτήτων (Benford, 1988).

Επιπροσθέτως, σε μια μονάδα, εκτός από το θεσμικό περιβάλλον της (Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Περιφερειάρχες, Υπουργείο), και φυσικά εκτός από τους μαθητές, υπάρχουν οι «μέτοχοι» ή κοινωνικοί εταίροι, οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την ενεργοποίησή της: οι γονείς που έχουν άμεσο ενδιαφέρον στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, η τοπική κοινότητα η οποία επίσης παρακολουθεί και κρίνει το έργο αυτό, η δημοτική ή κοινοτική αρχή η οποία συμμετέχει με το σχολείο στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν, άλλες εκπαιδευτικές μονάδες με τις οποίες μπορεί να υπάρξει κάποια συνεργασία και τέλος ιδιωτικές παραγωγικές μονάδες που δραστηριοποιούνται σε μια περιοχή και έχουν τη δυνατότητα να στηρίζουν τις δράσεις της μονάδας. Ο Barnard (1968) θεώρησε ότι το κοινωνικό σύστημα των εκπαιδευτικών μονάδων, στο οποίο τα άτομα επιδρούν με άλλα εκτός οργάνωσης ή με άλλα συστήματα στα πλαίσια της «χωροθέτησής» τους αποτελεί μια μορφή αλληλεπίδρασης, η οποία διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο στον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών οργανώσεων, όμως μια τέτοια υπόθεση στις μέρες μας δεν εξηγεί ικανοποιητικά τον μετασχηματιστικό ρόλο που καλούνται να αναλάβουν τα σχολεία σε σχέση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Φύκαρης, 2002).

Το ζήτημα της σχέσης της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον της είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση του ολιγοθέσιου σχολείου, το οποίο έχει καταξιωθεί ως εκπαιδευτική οντότητα στους χώρους λειτουργίας του και διεκδικεί επάξια μια θέση στην ευρύτερη αντίληψη περί αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων στην ελληνική επικράτεια, σε ό,τι αφορά τον βαθμό προσαρμογής του στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, την ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία που καλλιεργεί, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκει την τοπική κοινωνία στην πορεία της εξέλιξής του. Ο Μπρούζος (2002) θεωρεί το ολιγοθέσιο σχολείο ως τον μοναδικό φορέα διοργάνωσης πολιτιστικών δραστηριοτήτων, ενώ σε χώρες όπως η Σουηδία τα ολιγοθέσια σχολεία προσφέρουν βιβλιοθήκες, αίθουσες συνεδριάσεων και αίθουσες τέχνης στην κοινότητα μέσα στα πλαίσια της φιλοσοφίας ότι το σχολείο είναι η καρδιά της πολιτιστικής ανάπτυξης και η βάση της κοινωνικής συνοχής (OECD, 1994). Σε αυτή την προοπτική, ο Παπασταμάτης (1996) αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο του τοπικού πολιτισμού στη διαμόρφωση ατόμων με υγιή ψυχολογία, διότι επιδρά στη θεμελιακή γνώση και την άμεση εμπειρία των γεγονότων, αλλά και στην ανάπτυξη της

σκέψης με βάση το παράδειγμα, γεγονός που συντελεί στη γνήσια μάθηση.

Οι συνιστώσες της σημασίας του ολιγοθέσιου σχολείου στα εξω-αστικά περιβάλλοντα έχουν αναλυθεί με βάση τον στρατηγικό τους ρόλο σε αυτά, έχουν συνδεθεί με την βιωσιμότητα των κοινοτήτων τους, αλλά και της σημασίας τους στην οικονομία, την κοινωνική συνοχή και κατά συνέπεια στην προοπτική της περιφερειακής ανάπτυξης (Κολοβός, 2004).

Για τον Miller (1995), ο ρόλος του ολιγοθέσιου σχολείου στην κοινότητα μπορεί να έχει πολλές μορφές, όπως:

- Να λειτουργήσει ως Κέντρο της κοινότητας, προσφέροντας εκπαιδευτικές ευκαιρίες (τεχνολογία και χώρο) σε μαθητές και ενήλικους, για την πραγμάτωση δραστηριοτήτων που εμπίπτουν στο πεδίο της δια βίου μάθησης, αλλά και υπηρεσίες κοινωνικής μέριμνας (υγείας).
- Να κάνει χρήση της κοινότητας ως στοιχείου εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος, έτσι ώστε να ενσωματώνεται σε αυτό η μελέτη των χαρακτηριστικών της και να δημιουργείται υψηλό αίσθημα εκτίμησης.
- Να λειτουργήσει ως μηχανισμός εντοπισμού επαγγελματικών αναγκών και διαμορφωτής θέσεων εργασίας, πιθανόν και με την εισαγωγή κατάλληλων μαθημάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμά του.

Ο Φύκαρης (2002) μάλιστα προσδίδει στη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων το πλεονέκτημα της υιοθέτησης της τοπικής κουλτούρας από τους μαθητές μετά την πολυετή έκθεσή τους σε αυτή, και της πιθανής ευνοϊκής διάθεσής τους να εργαστούν σε αυτά τα πλαίσια στο μέλλον, ως ενήλικα άτομα.

2.4.2.3 Οικονομική διάσταση

Η Οικονομική διάσταση, τείνει να γίνεται το ισχυρότερο επιχείρημα κατάργησης των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. Με στενά οικονομικά κριτήρια, τα ολιγοθέσια φαίνεται ότι απαιτούν περισσότερες δαπάνες απ' ό,τι τα πολυθέσια, προκειμένου να προσφέρουν στα παιδιά ανάλογη εκπαίδευση (Παπασταμάτης, 1996). Παρ' όλα αυτά ο ΟΟΣΑ επισημαίνει ότι είναι δύσκολο να μετρηθεί η επίδραση την οποία έχει το μέγεθος του σχολείου στο οικονομικό κόστος λειτουργίας του. Τονίζει, επίσης, ότι αρκετοί παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κόστους (η αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητών, τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου, το κόστος μετακίνησης των μαθητών κ.λπ.), οι οποίοι συχνά διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό επίδρασής τους, μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών, και οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη συνολικά. Τέλος, επισημαίνει ότι η συγχώνευση των σχολείων δεν συνεπάγεται ούτε εξασφαλίζει υποχρεωτικά και τη μείωση του κόστους για τη κεντρική διοίκηση (OECD, 1993).

Οι υποστηρικτές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, στηρίζονται επίσης στους κλασικούς οικονομολόγους του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, Smith, Marshall και Mill, οι οποίοι ανέφεραν συχνά την εκπαίδευση ως κύριο παράγοντα της οικονομικής δραστηριότητας της οικονομικής ανάπτυξης αλλά και ως εθνική επένδυση μιας χώρας. Ο Smith μάλιστα, επισήμανε την ύπαρξη της σχέσης «εκπαιδευτικού – έργου – αμοιβής», η οποία αποβλέπει στην αναγκαία και αυστηρή, από την πλευρά της οικονομίας, σύνδεση των κινήτρων της επιμερισμένης εκπαιδευτικής πράξης με τις συνέπειές της, με την ποσότητα, δηλαδή και την ποιότητα της εκπαιδευτικής εργασίας (Γράβαρη, 1994). Επίσης, υποστηρίζουν ότι απ' τη στιγμή που η εσωτερική αποδοτικότητα των πόρων που διατίθενται στην εκπαίδευση αφορά τη σχέση εισροών και αποτελέσματος στη σχολική μονάδα, η σχέση αυτή δεν μπορεί να εξεταστεί ακριβώς όπως η σχέση εισροών – εκροών σε μια επιχείρηση, μιας που η αποδοτικότητα μιας σχολικής μονάδας δεν είναι εύκολο να μετρηθεί και να ορισθεί το τελικό προϊόν (Φακιολά, 1991).

Συμπερασματικά, η άποψη ότι τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία είναι δαπανηρότερα στη λειτουργία τους, δεν αποτελεί πάντοτε τον κανόνα. Υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες η λειτουργία τους είναι οικονομικότερη. Εξάλλου, και στην περίπτωση κατάργησης των ολιγοθέσιων σχολείων, το κόστος παραμένει, λόγω των κονδυλίων που απαιτούνται για τη

μεταφορά των μαθητών στα κεντρικά σχολεία, που θα ιδρυθούν ή θα δεχτούν τους μαθητές των καταργημένων σχολείων, αλλά και της αύξησης των λειτουργικών αναγκών των κεντρικών αυτών σχολείων. Επιπρόσθετα, συχνά αγνοούνται και άλλες επιμέρους ποιοτικές παράμετροι που μπορούν να αφορούν, επί παραδείγματι, τον επιπλέον χρόνο που απαιτείται για τη μετάβαση των μαθητών στο σχολείο και την επιστροφή τους, την κόπωση με την οποία αυτοί επιβαρύνονται λόγω της μετακίνησής τους, και φυσικά την αυξημένη πιθανότητα ατυχήματος ή άλλων καταστάσεων που αποτελούν συνέπεια του μειωμένου ελέγχου των μαθητών (Παπασταμάτης, 1996).

Εν τέλει, πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι «φθηνή» εκπαίδευση δεν συνεπάγεται αναγκαστικά και οικονομική εκπαίδευση. Η οικονομική αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση δεν είναι το ίδιο με τη χαμηλή αγοραστική αξία. Μερικές αποφάσεις μπορεί να μην είναι δαπανηρές, αλλά να είναι αποτελεσματικές (Γλαμπεδάκη, 1990)

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Αναγκαιότητα έρευνας – διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος και των ερευνητικών υποθέσεων

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο μαθητών που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου στο Νομό Άρτας κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Το σύνολο των μαθητών αυτών ορίζεται σε 564.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αναμφίβολα, αποτελεί ένα από τα πιο επίμαχα ζητήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το οποίο ελκύει έντονα το ενδιαφέρον όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Κι αυτό, γιατί το σχολείο μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης και με βάση τις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική κατάταξη των ατόμων (Κωνσταντίνου, 1997: 70). Επίσης, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί οργανωτικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας και εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2010:103).

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή της εργασίας μας, ένα κομβικό σημείο στις συζητήσεις των τελευταίων ετών, αποτελούν και οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στα oligothésia σχολεία καθώς επίσης και η ολοκλήρωση φοίτησής τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιπροσθέτως επικρατεί μια τάση να σταθεροποιηθεί η ατεκμηρίωτη άποψη ότι τα oligothésia σχολεία είναι αναποτελεσματικά σχολεία και ως εκ τούτου ο θεσμός τους θα πρέπει να καταργηθεί (Φύκαρης, 2002).

Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει είναι εάν και κατά πόσο οι μαθητές που φοιτούν σε oligothésia σχολεία «μειονεκτούν» έναντι των μαθητών που φοιτούν σε πολυθέσια σχολεία καθώς επίσης και ποιες είναι εν τέλει οι διαφορές των επιδόσεών τους αλλά και της συνέπειας στην φοίτησή τους, στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου.

Οι ερευνητικές υποθέσεις τις οποίες καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

- Οι μαθητές που φοίτησαν σε oligothésia δημοτικά σχολεία έχουν χαμηλότερη γενική επίδοση από αυτούς που φοίτησαν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

- Οι επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία, διαφοροποιούνται έναντι των μαθητών που προέρχονται από πολυθέσια σχολεία συναρτήσει του φύλου.

- Οι επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία είναι χαμηλότερες έναντι των μαθητών που προέρχονται από πολυθέσια σχολεία στα 'πρωτεύοντα' μαθήματα.

- Η φοίτηση (ως προς τη συχνότητα και τη συνέπεια) των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία διαφοροποιείται έναντι των μαθητών που προέρχονται από πολυθέσια σχολεία.

Επίσης, παρατηρήθηκε, ότι οι μέχρι σήμερα έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτόν τον τομέα στην Ελλάδα, είναι εξαιρετικά περιορισμένες και εστιάζονται, κυρίως, στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και όχι στην αυτή κάθε αυτή διερεύνηση της επίδοσης των ίδιων των μαθητών που φοίτησαν σε ολιγοθέσια σχολεία.

Μέσα από την παρούσα εργασία επιχειρείται να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου στον Νομό Άρτας, να συγκριθούν οι επιδόσεις των μαθητών που φοίτησαν σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία με τους μαθητές που φοίτησαν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία και να διερευνηθεί η συχνότητα και η συνέπεια φοίτησης των μαθητών αυτών αντίστοιχα.

3.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου στο Νομό Άρτας, και έχουν φοιτήσει στο παρελθόν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία καθώς επίσης να διερευνηθεί και η συχνότητα και η συνέπεια φοίτησής τους.

Σε μια προσπάθεια ακριβέστερου προσδιορισμού της στοχοθεσίας της συγκεκριμένης εργασίας, μπορεί κανείς να διακρίνει τους εξής επιμέρους στόχους:

- Να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην γενική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με την γενική επίδοση αυτών που προέρχονται από πολυθέσια σχολεία.
- Να διερευνηθούν οι επιδόσεις των μαθητών στην Α΄ Γυμνασίου στο Νομό Άρτας, οι οποίοι φοίτησαν στο παρελθόν σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία
- Να διερευνηθούν οι επιδόσεις των μαθητών στην Α΄ Γυμνασίου στο Νομό Άρτας, οι οποίοι φοίτησαν στο παρελθόν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία
- Να συγκριθούν οι επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία με αυτές των μαθητών που προέρχονται από πολυθέσια.
- Να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην γενική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με την γενική επίδοση αυτών που προέρχονται από πολυθέσια σχολεία, συναρτήσει του φύλου.
- Να δημιουργηθεί ένα νέο μάθημα για τις ανάγκες της έρευνας που θα ονομαστεί «Φυσικές επιστήμες», εξαιτίας της απουσίας κάποιου μαθήματος ως συνέχεια της Μελέτης περιβάλλοντος στο δημοτικό σχολείο, και θα συμψηφίζει τους βαθμούς των μαθημάτων της Βιολογίας, της Γεωγραφίας και της Πληροφορικής.
- Να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην γενική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με την γενική επίδοση αυτών που προέρχονται από πολυθέσια σχολεία στα ‘πρωτεύοντα’ μαθήματα, δηλ. αυτά της νεοελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών αλλά και των Φυσικών επιστημών.

- Να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην συνέπεια φοίτησης των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία έναντι αυτών που προέρχονται από πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

3.3 Ερευνητική στρατηγική

Έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση και την καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου στο Νομό Άρτας, επιλέξαμε την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, για να μελετήσουμε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να αναλύσουμε στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα.

Στα πλαίσια της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης στη συγκεκριμένη εργασία, αναφέρεται ότι η συλλογή του δείγματος έγινε από την αρχειοθέτηση/οργάνωση και επεξεργασία των καρτελών βαθμολογίας ενός ικανοποιητικού αριθμού μαθητών. Τονίζεται ακόμη ότι η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι συνυφασμένη με τη συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη περιγραφική μέθοδο στην εκπαιδευτική έρευνα, την επισκόπηση, επειδή σύμφωνα με τους Cohen I. & Manion L. (2000: 122) *«οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα»*.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση την ταξινόμηση των επιστημονικών ερευνών σε είδη, βάσει κριτηρίων (Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ., 2005:56) η ερευνητική μας προσπάθεια αντιστοιχεί στην περιοχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, είναι ατομική, με πρωτοβουλία του ερευνητή, ποσοτική, εφαρμοσμένη και η ερευνητική στρατηγική που ακολουθεί είναι αρχειακή. Ως μέσο συλλογής δεδομένων κρίθηκε κατάλληλο η αξιοποίηση των καρτελών βαθμολογίας των μαθητών, γιατί είναι ο μόνος τρόπος συλλογής επίσημων επιδόσεων των μαθητών από τα αρχεία των σχολείων.

3.4 Δείγμα της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή κάθε έρευνας οι δαπάνες, ο χρόνος και η δυνατότητα πρόσβασης αποτελούν παράγοντες που δυσκολεύουν και εμποδίζουν την ύπαρξη μετρήσεων από ένα ολόκληρο πληθυσμό. Επομένως, οι ερευνητές συγκεντρώνουν πληροφορίες και δεδομένα από μία μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού, δηλαδή το «δείγμα», κατά τρόπο ώστε η γνώση που αποκομίζουν να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού (Cohen, L. & Manion, L., 2000: 127).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε δείγμα μη πιθανοτήτων, πράγμα που σημαίνει ότι η πιθανότητα επιλογής του κάθε μαθητή είναι άγνωστη. Σε δείγμα μη πιθανοτήτων δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε στατιστική συμπερασματολογία. Έχουμε, όμως, τη δυνατότητα να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας για τον πληθυσμό, αλλά όχι στην ίδια στατιστική βάση με τα δείγματα πιθανοτήτων. Το δείγμα μη πιθανοτήτων παρά το γεγονός ότι δεν είναι αντιπροσωπευτικό, είναι λιγότερο πολύπλοκο και λιγότερο δαπανηρό (Cohen, L. & Manion, L., 2000: 129· Robson, C., 2007: 309).

Η ποιότητα μιας έρευνας δεν στηρίζεται μόνο στην καταλληλότητα της μεθοδολογίας και της επιλογής των κατάλληλων μέσων, αλλά και στην καταλληλότητα της μεθόδου δειγματοληψίας (Morrison, 1993). Συγκεκριμένα, προτιμήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, απ' την στιγμή που κάθε στατιστική μονάδα του πληθυσμού που μελετούμε έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί σαν μονάδα του δείγματος (Ζαφειρόπουλος, 2005). Στην απλή τυχαία δειγματοληψία, επιλέγουμε τυχαία τον προκαθορισμένο αριθμό περιπτώσεων που θα αποτελέσουν το δείγμα απευθείας από τον ενιαίο κατάλογο των μελών του πληθυσμού (Παρασκευόπουλος, 1993). Η απλή τυχαία δειγματοληψία είναι η μόνη μέθοδος, η οποία μας εξασφαλίζει αυτό που απαιτεί η δειγματοληπτική θεωρία: κάθε μέλος του πληθυσμού να έχει την ίδια πιθανότητα να περιληφθεί στο δείγμα. Αυτός είναι, λοιπόν, ο λόγος που επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία για την έρευνά μας, μιας που οι καρτέλες βαθμολογιών των μαθητών επιλέχθηκαν τυχαία.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Robson (2007: 210) «το γεγονός αυτό δεν αποκλείει κάποιο είδος δυνατότητας γενίκευσης πέρα από το συγκεκριμένο περιβάλλον που μελετήθηκε. Αυτό μπορεί να εκληφθεί ως μια ανάπτυξη μιας θεωρίας που βοηθά στην κατανόηση άλλων

περιπτώσεων ή καταστάσεων, η οποία καμιά φορά αναφέρεται ως αναλυτική ή θεωρητική δυνατότητα γενίκευσης».

Πιο αναλυτικά : κρίθηκε ως πιο αξιόπιστη η επιλογή του δείγματος από το σύνολο των μαθητών που φοιτούσαν στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Άρτας και συγκεκριμένα στην Α Γυμνασίου, ύστερα από συγκέντρωση των καρτελών βαθμολογίας τους

Συμπερασματικά, το δείγμα, λοιπόν, της έρευνας αποτελείται από 364 μαθητές που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013 στο νομό Άρτας στην Α' Γυμνασίου και προέκυψε με «τυχαία» δειγματοληψία.

3.5 Περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για το σχολικό έτος 2012-2013 τον μήνα Οκτώβριο του έτους 2013 ύστερα από σχετική έγκριση του Υπουργείου Παιδείας. Κατά την διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκε η ανωνυμία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε όλα τα γυμνάσια του νομού Άρτας, από όπου λήφθηκαν και τα δεδομένα της έρευνάς μας σύμφωνα με την στρατηγική που αναλύσαμε παραπάνω. Στις επισκέψεις αυτές με την παρουσία είτε του Γυμνασιάρχη είτε κάποιου συναδέλφου καθηγητή, έγινε η εκτύπωση των ελέγχων προόδου του κάθε μαθητή από το σύστημα Η/Υ του σχολείου, παραλείποντας το ονοματεπώνυμο των μαθητών.

Στη συνέχεια η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Όλα τα διαθέσιμα δεδομένα των καρτελών βαθμολογίας που συλλέχτηκαν χειρόγραφα, καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά σε ένα συγκεντρωτικό φύλλο εργασίας του στατιστικού πακέτου IBM SPSS 20. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των διαθέσιμων δεδομένων.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω του μεγέθους των εξεταζόμενων δειγμάτων (πληθυσμοί σημαντικά μεγαλύτεροι από 30), οι κατανομές τους μπορούν να θεωρηθούν κανονικές σύμφωνα με το Κεντρικό Οριακό Θεώρημα (Κ.Ο.Θ). Κατά συνέπεια επιλέχθηκε η παραμετρική έκδοση του ελέγχου υποθέσεων για ανεξάρτητα δείγματα.

Είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι αποφασίστηκε να ελεγχθούν και να συγκριθούν οι επιδόσεις των μαθητών που αφορούν τους γενικούς μέσους όρους προαγωγής. Βέβαια, πρώτα πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών ανά τρίμηνο στα μαθήματα της Βιολογίας, Μαθηματικών, Γεωγραφίας, Ιστορίας, Πληροφορικής, Αρχαίων Ελληνικών και Νέων Ελληνικών. Παρατηρήθηκε ότι σε όλα τα μαθήματα που εξετάστηκαν, η κρίσιμη τιμή είναι τέτοια ώστε να θεωρηθεί ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%) στους βαθμούς των τριμήνων των μαθητών σε κάποιο από τα μαθήματα που αναφέρονται παραπάνω. Παρ' όλα αυτά η επιλογή να συγκριθούν οι γενικοί μέσοι όροι προαγωγής έγινε γιατί είχε μεγαλύτερη αξία για την έρευνά μας να μελετήσουμε το συνολικό βαθμό προαγωγής. Θεωρήσαμε ότι οι επιμέρους διακυμάνσεις ανά τρίμηνο εμπεριέχουν τυχαιότητες (τυχαία σφάλματα όπως προσωπικοί λόγοι διαφόρων ειδών που μπορεί να προκαλέσουν μια αυξομείωση της επίδοσης ανά τρίμηνο που συχνά δεν αντιπροσωπεύουν τις πραγματικές επιδόσεις ενός μαθητή) τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων ως προς την μία ή την άλλη κατεύθυνση χωρίς να περικλείουν την γενική επίδοση των μαθητών στα μαθήματα που εξετάστηκαν. Με άλλα λόγια, κρίθηκε ότι ο γενικός μέσος όρος είχε βαρύνουσα σημασία σε σχέση με τις τριμηνιαίες επιδόσεις των μαθητών και για το λόγο αυτό επιλέχθηκε να μελετηθεί ενδελεχώς ως προς τις διακυμάνσεις τους αναφορικά με το φύλο και τον τύπο σχολείου.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε, ότι μάθημα «Φυσικές επιστήμες» δεν υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα της Α Γυμνασίου, αλλά αποφασίσαμε πως θα ήταν ενδιαφέρον από ερευνητική και επιστημονική άποψη να διερευνηθεί και η επίδοση των μαθητών στα μαθήματα που αντιστοιχούν σε αυτά της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γεωγραφίας, και της Πληροφορικής που υπάρχουν στο πρόγραμμα της Στ΄ Δημοτικού. Κατά συνέπεια, δημιουργήσαμε ένα νέο μάθημα, αυτό των Φυσικών επιστημών, το οποίο προήλθε από συμψηφισμό, στο πρόγραμμα SPSS, των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά στα μαθήματα της Βιολογίας, της Πληροφορικής και της Γεωγραφίας.

4.2 Ανάλυση δεδομένων

4.2.1 Γενικός Μέσος Όρος (Μ.Ο) Προαγωγής μαθητών

Αναφορικά με το σύνολο όλων των καρτελών βαθμολογίας των μαθητών στα οποία υπήρχαν διαθέσιμα δεδομένα (συνολικός αριθμός: 364) για το Μέσο Όρο (Μ.Ο) Προαγωγής προέκυψαν τα περιγραφικά στατιστικά του Πίνακα 1.

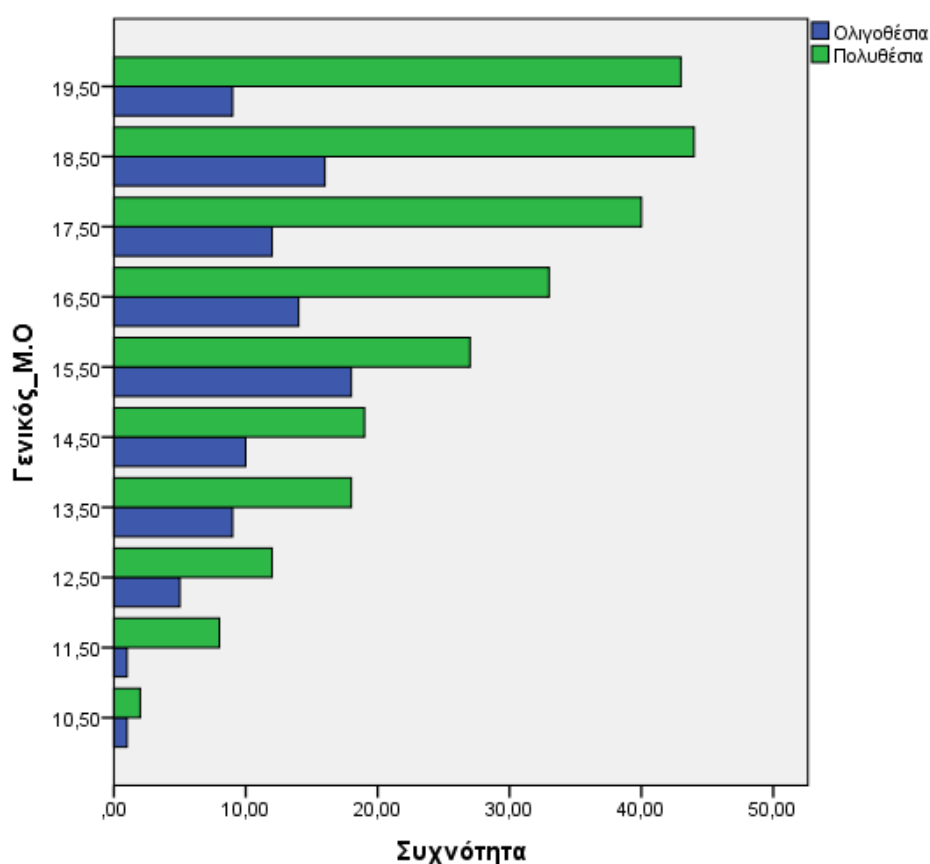
Πίνακας 1. Βασικά περιγραφικά στατιστικά για το γενικό Μ.Ο των αγοριών και των κοριτσιών στα πολυθέσια και τα ολιγοθέσια σχολεία.

Παράμετρος	Πολυθέσια σχολεία			Ολιγοθέσια σχολεία		
	Αριθμός μαθητών	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Αριθμός μαθητών	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Αγόρια	145	16.02	2.46	55	15.3	2.16
Κορίτσια	121	16.9	2.24	43	16.61	2.07
Σύνολο	266	16.46	2.35	98	15.95	2.11

Από το Πίνακα 1 παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι προαγωγής των μαθητών (τόσο στα κορίτσια όσο στα αγόρια) στα πολυθέσια σχολεία είναι μεγαλύτεροι από τους αντίστοιχους στα ολιγοθέσια σχολεία.

Από τον Πίνακα 1, παρατηρείται ακόμη ότι οι τυπικές αποκλίσεις στους γενικούς Μ.Ο είναι παρεμφερείς καθώς επίσης τα κορίτσια είναι κατά μικρό αριθμό λιγότερα από τα αγόρια και στις δυο κατηγορίες σχολείων.

Στη συνέχεια παρατίθενται τα ιστογράμματα κατανομής των Μ.Ο Προαγωγής όλων των μαθητών (ανεξαρτήτως φύλου) στα ολιγοθέσια σχολεία και στα πολυθέσια (Σχήμα 1). Παρατηρείται ότι υπάρχει μια σχετικά ομοιόμορφη κατανομή του γενικού Μ.Ο προαγωγής των μαθητών στα ολιγοθέσια σε αντίθεση με την τάση προς συσσώρευση στις μεγαλύτερες τιμές αναφορικά με τον γενικό Μ.Ο προαγωγής των μαθητών των πολυθέσιων (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Κατανομή του γενικού μέσου όρου προαγωγής των μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία και τα πολυθέσια σχολεία.

Από τον Πίνακα 1 παρατηρείται, ακόμη, ότι η μέση τιμή αναφορικά με το γενικό Μ.Ο των μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία είναι μικρότερη (15.95) από την αντίστοιχη στα πολυθέσια (16.46).

Στην συνέχεια θα επαληθευτεί μέσω του ελέγχου υποθέσεων t-test αν η διαφοροποίηση που παρατηρείται στο γενικό Μ.Ο προαγωγής είναι στατιστικώς σημαντική ή όχι. Έγινε, ακολούθως, σύγκριση των τιμών των γενικών Μ.Ο προαγωγής όλων των μαθητών μεταξύ των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων. Ύστερα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου ελέγχου υποθέσεων στα δεδομένα, προέκυψε ότι η κρίσιμη τιμή του ελέγχου υποθέσεων [significance (2-tailed): **0.043**] είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0.05) και κατά συνέπεια γίνεται δεκτή η διαφοροποίηση των τιμών των γενικών Μ.Ο προαγωγής ανάμεσα στα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια σχολεία σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95% (δηλαδή στο 95% των περιπτώσεων υπάρχουν στατιστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τιμών των δύο συγκρινόμενων κατηγοριών).

4.2.2 Μέσος Όρος επίδοσης στα Μαθηματικά

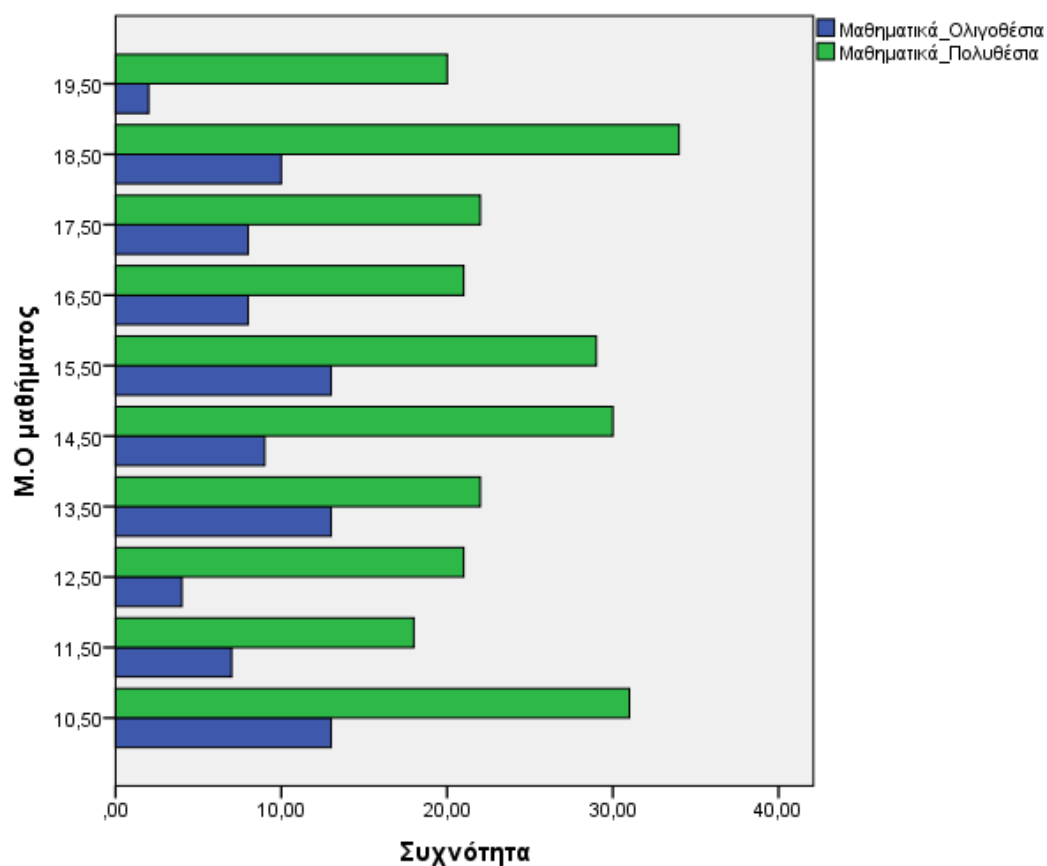
Αναφορικά με το σύνολο όλων των καρτελών βαθμολογίας των μαθητών στα οποία υπήρχαν διαθέσιμα δεδομένα (συνολικός αριθμός: 364), για το Μέσο Όρο (Μ.Ο) επίδοσης στα Μαθηματικά, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται βασικά στατιστικά.

Πίνακας 2. Βασικά περιγραφικά στατιστικά για το Μ.Ο επίδοσης στα Μαθηματικά των αγοριών και των κοριτσιών στα πολυθέσια και τα ολιγοθέσια σχολεία.

Πολυθέσια σχολεία				Ολιγοθέσια σχολεία		
Παράμετρος	Αριθμός μαθητών	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Αριθμός μαθητών	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Αγόρια	145	14.45	3.22	55	13.45	3.18
Κορίτσια	121	14.94	3.07	43	14.51	3.23
Σύνολο	266	14.7	3.15	98	13.98	3.2

Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τον Πίνακα 2, είναι μεγαλύτερος ο μέσος όρος επίδοσης στα Μαθηματικά των μαθητών – τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια – των πολυθέσιων σχολείων σε σχέση με τους αντίστοιχους μέσους όρους των μαθητών στα ολιγοθέσια.

Σε συνέχεια των παραπάνω στατιστικών, στο Σχήμα 2 παρέχεται το ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των τιμών του μέσου όρου επίδοσης στα Μαθηματικά όλων των μαθητών των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων σχολείων. Στο ιστόγραμμα παρουσιάζονται οι Μ.Ο των μαθητών ανά ένα βαθμό. Από το Σχήμα 2 παρατηρείται μία σχετικά ομοιόμορφη κατανομή των τιμών του μέσου όρου επίδοσης στα Μαθηματικά όλων των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων αλλά και των πολυθέσιων σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί ακόμη ο σχετικά μεγάλος αριθμός των μαθητών των πολυθέσιων σχολείων με υψηλό Μ.Ο στο συγκεκριμένο μάθημα.



Σχήμα 2. Κατανομή του γενικού μέσου όρου επίδοσης στα Μαθηματικά όλων των μαθητών των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων.

Στη συνέχεια θα διερευνηθεί μέσω του ελέγχου υποθέσεων t-test αν η διαφορά στους M.O επίδοσης στα Μαθηματικά μεταξύ των μαθητών των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων είναι στατιστικώς σημαντική ή όχι.

Ύστερα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου ελέγχου υποθέσεων στα δεδομένα, προέκυψε ότι η κρίσιμη τιμή του ελέγχου υποθέσεων [p-value (2-tailed)] που υπολογίστηκε (μηδενική τιμή) είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0.05) και κατά συνέπεια η διαφορά των τιμών των γενικών M.O προαγωγής ανάμεσα στα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια σχολεία θεωρείται στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 95% (δηλαδή στο 95% των περιπτώσεων υπάρχουν στατιστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τιμών των δύο συγκρινόμενων κατηγοριών).

4.2.3 Μέσος Όρος επίδοσης στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία

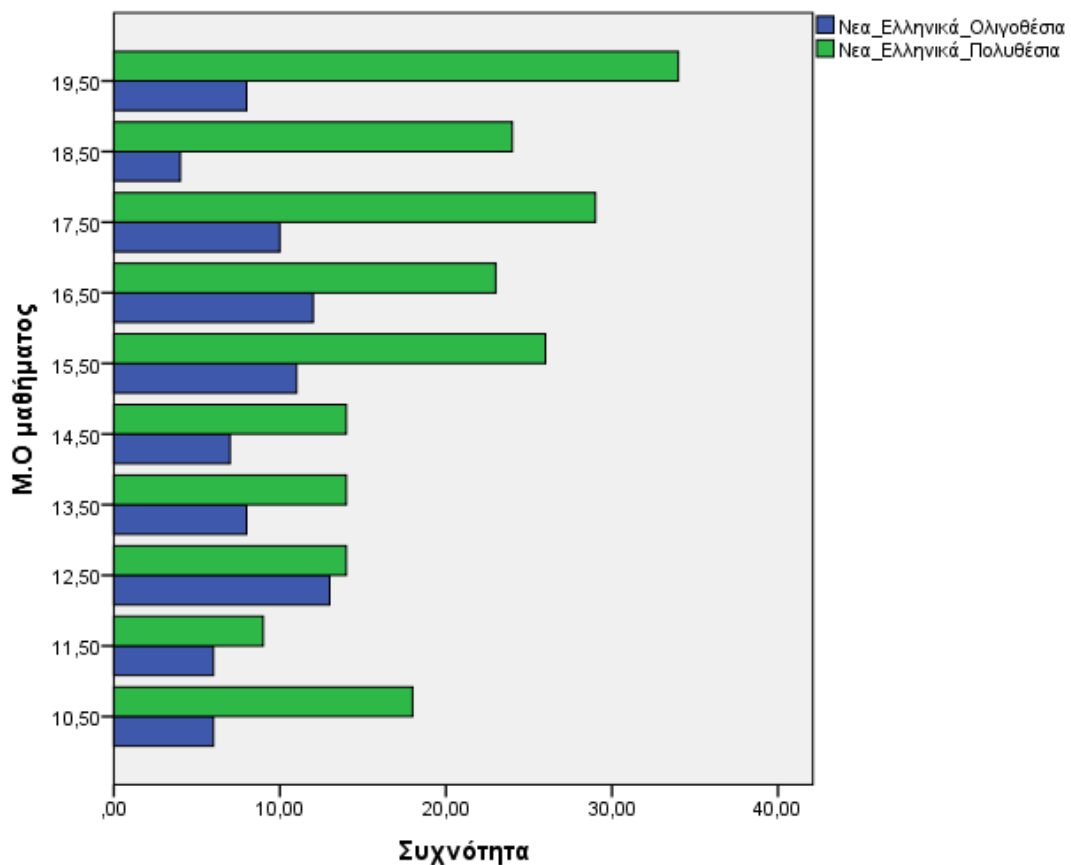
Αναφορικά με το σύνολο όλων των καρτελών βαθμολογίας των μαθητών στα οποία υπήρχαν διαθέσιμα δεδομένα (συνολικός αριθμός: 364), για το Μέσο Όρο (Μ.Ο) επίδοσης στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, πρόέκυψαν τα περιγραφικά στατιστικά του Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Βασικά περιγραφικά στατιστικά για το Μ.Ο επίδοσης στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία των αγοριών και των κοριτσιών στα πολυθέσια και τα ολιγοθέσια σχολεία.

Παράμετρος	Πολυθέσια σχολεία			Ολιγοθέσια σχολεία		
	Αριθμός μαθητών	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Αριθμός μαθητών	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Αγόρια	145	15.05	2.93	55	13.92	2.78
Κορίτσια	121	16.35	3.05	43	15.79	2.72
Σύνολο	266	15.7	2.98	98	14.86	2.75

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι κατά μέσο όρο οι επιδόσεις των μαθητών των πολυθέσιων σχολείων στο συγκεκριμένο μάθημα είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες τιμές των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων. Επισημαίνεται ακόμη ότι η διαφορά στο μέσο όρο επίδοσης των αγοριών μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών.

Στο Σχήμα 3 παρέχονται τα ιστογράμματα συχνότητας αναφορικά με τον Μέσο Όρο επίδοσης (Μ.Ο) όλων των μαθητών (κοριτσιών και αγοριών) στα ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία αντίστοιχα αναφορικά με το μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας.



Σχήμα 3. Κατανομή του γενικού μέσου όρου επίδοσης στη Νεοελληνική Λογοτεχνία των μαθητών των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων .

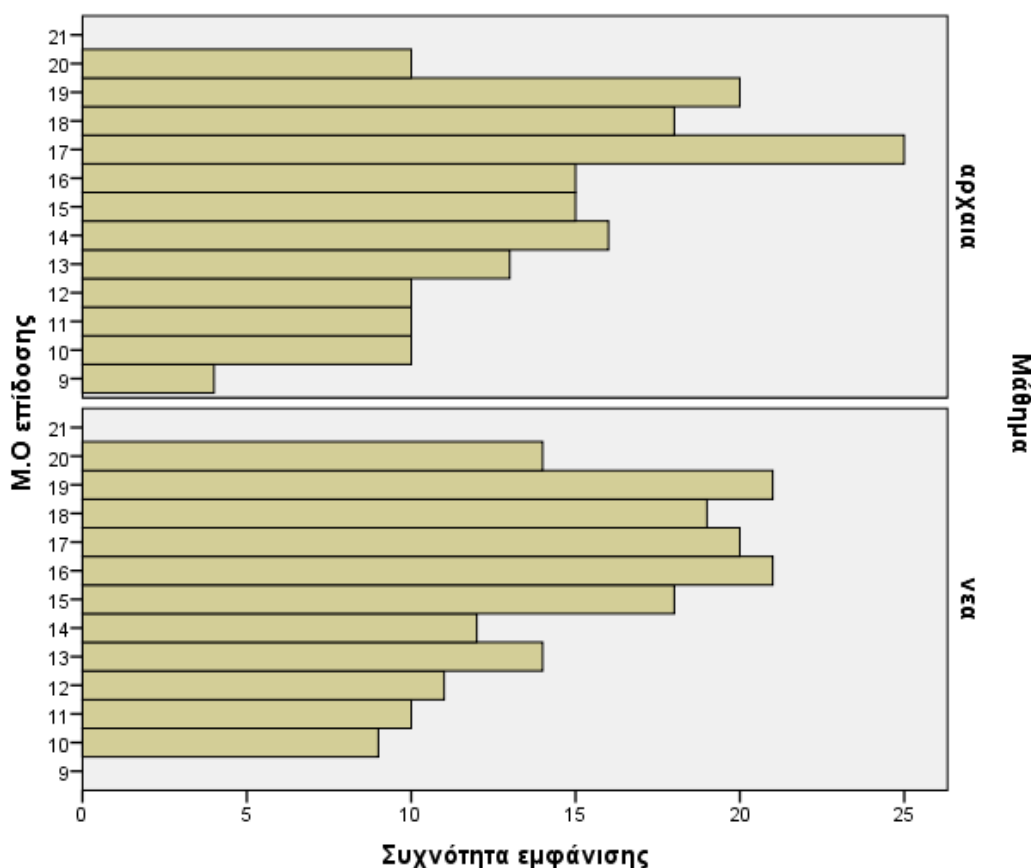
Συγκρίνοντας τα ιστογράμματα κατανομών του Σχήματος 3 παρατηρείται ότι η κατανομή των τιμών των επιδόσεων των μαθητών στο μάθημα της Νέα Ελληνικής Λογοτεχνίας στα πολυθέσια σχολεία είναι συγκεντρωμένες σε υψηλότερες τιμές από ότι η αντίστοιχη κατανομή στα ολιγοθέσια (Σχήμα 3). Η παρατήρηση αυτή αποτυπώνεται επίσης στο μέσο όρο των μαθητών (αγόρια και κορίτσια) ο οποίος είναι 15.7 αναφορικά με τα πολυθέσια σχολεία και 14.86 για τα ολιγοθέσια.

Όπως προαναφέρθηκε, παρατηρείται μία διαφορά στο μέσο όρο επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας. Το αποτέλεσμα του ελέγχου υποθέσεων t-test θα τεκμηριώσει στη συνέχεια αν η συγκεκριμένη διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική. Ύστερα από την υλοποίηση του t-test, η κρίσιμη τιμή του ελέγχου υποθέσεων [p-value (2-tailed)] βρέθηκε 0.012 η οποία είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0.05) και κατά συνέπεια γίνεται δεκτή η διαφοροποίηση των μέσων όρων επίδοσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας ανάμεσα στα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια σχολεία σε επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας 95% (δηλαδή στο 95% των περιπτώσεων υπάρχουν στατιστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τιμών των δύο συγκρινόμενων κατηγοριών).

Νέα Ελληνικά-Αρχαία Ελληνικά

Κατά τη σύγκριση του Μ.Ο μεταξύ όλων των μαθητών στα Νέα Ελληνικά και τα Αρχαία Ελληνικά παρατηρήθηκε ότι αυτή δεν είναι στατιστικώς σημαντική (η κρίσιμη τιμή βρέθηκε 0.2 και η οποία είναι μεγαλύτερη από το 0.05 που είναι η στάθμη εμπιστοσύνης). Κατά συνέπεια έγινε δεκτή η στατιστική ισότητα μεταξύ των δύο. Δηλαδή οι Μ.Ο των μαθητών (ανεξαρτήτως φύλου και τύπου σχολείου) είναι στατιστικά ίσοι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%. Γι' αυτό και επιλέχθηκε μόνο το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Εξάλλου, αποτελεί και συνέχεια του μαθήματος της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Στο Σχήμα 8 απεικονίζονται συγκεντρωτικά οι κατανομές συχνοτήτων των Μ.Ο επίδοσης όλων των μαθητών στα Νέα και Αρχαία Ελληνικά.



Σχήμα 8. Κατανομή συχνοτήτων των Μ.Ο επίδοσης όλων των μαθητών στα Αρχαία και τα Νέα.

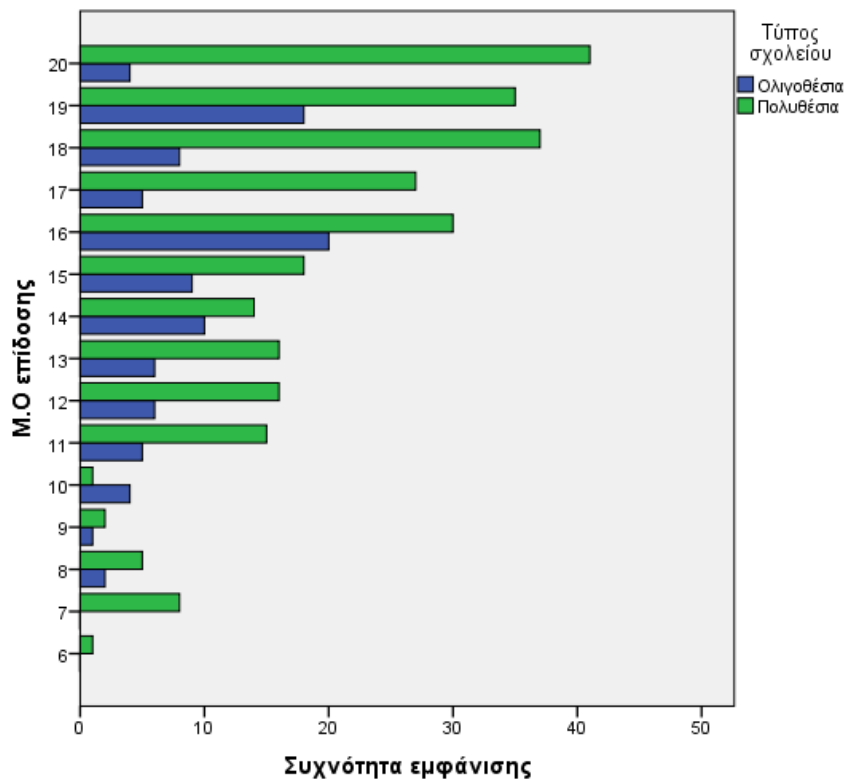
4.2.4 Μέσος Όρος επίδοσης στο μάθημα «Φυσικές επιστήμες» (Βιολογία - Γεωγραφία - Πληροφορική)

Καταρχήν, ορίστηκαν ως «Φυσικές Επιστήμες» τα μαθήματα της Βιολογίας, της Πληροφορικής και της Γεωγραφίας. Για τα μαθήματα αυτά υπολογίστηκε ο συνολικός Μ.Ο στην ενότητα «Φυσικές Επιστήμες» για κάθε μαθητή και στη συνέχεια έγινε διάκριση των Μ.Ο των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες με βάση τον τύπο του σχολείου (ολιγοθέσια/πολυθέσια).

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τη στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση των Μ.Ο στις Φυσικές Επιστήμες μεταξύ των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων και πολυθέσιων σχολείων. Η κρίσιμη τιμή βρέθηκε 0.2 που είναι μεγαλύτερη από το 0.05 που είναι η στάθμη εμπιστοσύνης. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων που πραγματοποιήθηκαν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στους Μ.Ο στις Φυσικές Επιστήμες μεταξύ των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων και των πολυθέσιων σχολείων. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές των πολυθέσιων σχολείων αποδίδουν κατά μέσο όρο 0.5 μονάδα περισσότερο από ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων στην κατηγορία «Φυσικές Επιστήμες» αλλά με βάση τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη διαφορά δεν θεωρείται στατιστικώς σημαντική. Στο Σχήμα 9 απεικονίζεται συγκεντρωτικά οι συχνότητες εμφάνισης των Μ.Ο επίδοσης στις Φυσικές Επιστήμες των μαθητών στα ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία.

Πίνακας 4. στατιστικά στοιχεία για τους γενικούς Μ.Ο επίδοσης στο σύνολο των μαθητών (αγόρια και κορίτσια) στα ολιγοθέσια και πολυθέσια στην ενότητα «Φυσικές Επιστήμες».

Πολυθέσια σχολεία				Ολιγοθέσια σχολεία		
Παράμετρος	Αριθμός μαθητών	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Αριθμός μαθητών	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Σύνολο	266	15.98	3.47	98	15.46	3.01



Σχήμα 9. Κατανομή συχνοτήτων των Μ.Ο επίδοσης στις Φυσικές Επιστήμες των μαθητών στα ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία.

4.2.5 Μέσος Όρος απουσιών

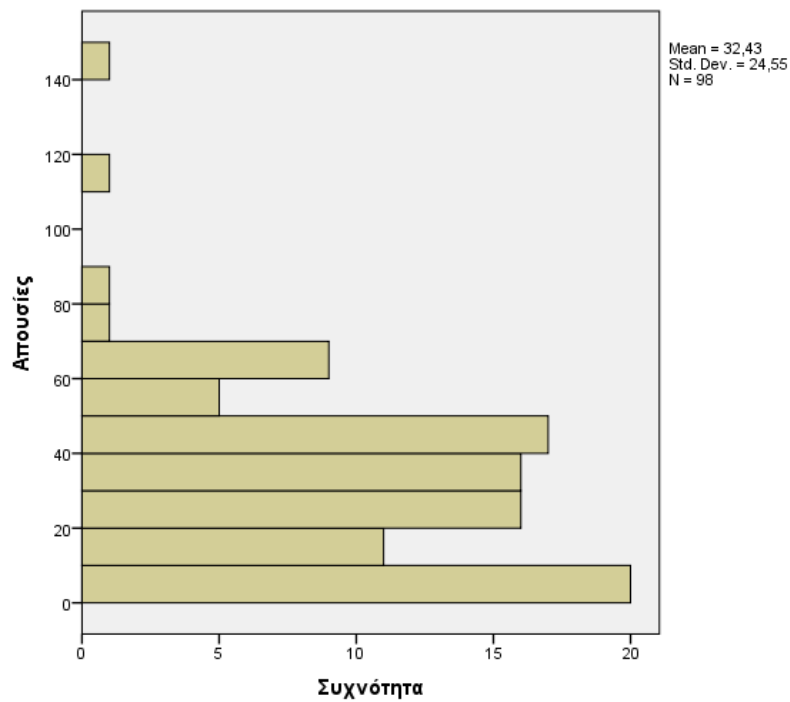
Αναφορικά με το σύνολο όλων των καρτελών βαθμολογίας των μαθητών στα οποία υπήρχαν διαθέσιμα δεδομένα (συνολικός αριθμός: 364), για το Μέσο Όρο (Μ.Ο) απουσιών ετησίως, πρόέκυψαν τα περιγραφικά στατιστικά του Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Βασικά περιγραφικά στατιστικά για το Μ.Ο απουσιών των αγοριών και των κοριτσιών στα πολυθέσια και τα ολιγοθέσια σχολεία.

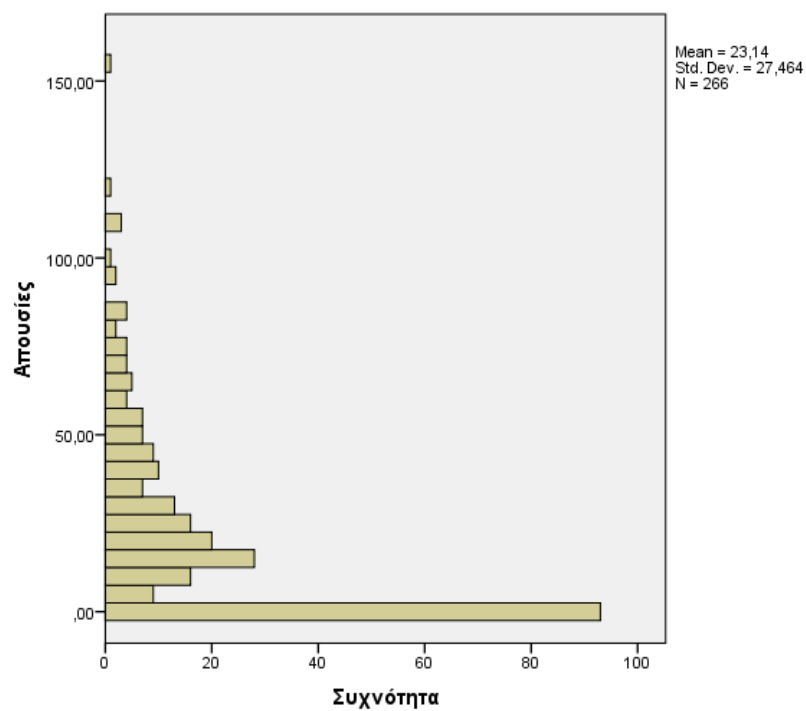
Παράμετρος	Πολυθέσια σχολεία			Ολιγοθέσια σχολεία		
	<i>Αριθμός μαθητών</i>	<i>Μέση τιμή</i>	<i>Τυπ. Απόκλιση</i>	<i>Αριθμός μαθητών</i>	<i>Μέση τιμή</i>	<i>Τυπ. Απόκλιση</i>
Αγόρια	145	24.09	27.11	55	36.27	27.48
Κορίτσια	121	21.99	27.95	43	27.51	19.41
Σύνολο	266	23.14	27.53	98	32.43	23.44

Από τον Πίνακα 5 μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων έχουν κατά μέσο όρο περισσότερες απουσίες σε σχέση με τους μαθητές των πολυθέσιων. Στα αγόρια η διαφορά στο μέσο όρο των ετήσιων απουσιών είναι 12 ενώ στα κορίτσια είναι πιο μικρή (6).

Στα Σχήματα 4 και 5 παρέχεται η κατανομή του ετήσιου αριθμού απουσιών των μαθητών στα ολιγοθέσια (Σχήμα 4) και πολυθέσια σχολεία αντίστοιχα (Σχήμα 5). Από τα συγκεκριμένα Σχήματα παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δεν είχε υπερβεί τις 50 απουσίες αλλά υπήρχαν περιπτώσεις και στους δύο τύπους σχολείων όπου ένας μικρός αριθμός μαθητών είχε υπερβεί το συγκεκριμένο όριο. Κατά μέσο όρο οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων έκαναν 32 απουσίες ετησίως ενώ οι μαθητές των πολυθέσιων έκαναν 23.



Σχήμα 4. Κατανομή του γενικού μέσου όρου απουσιών των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων.



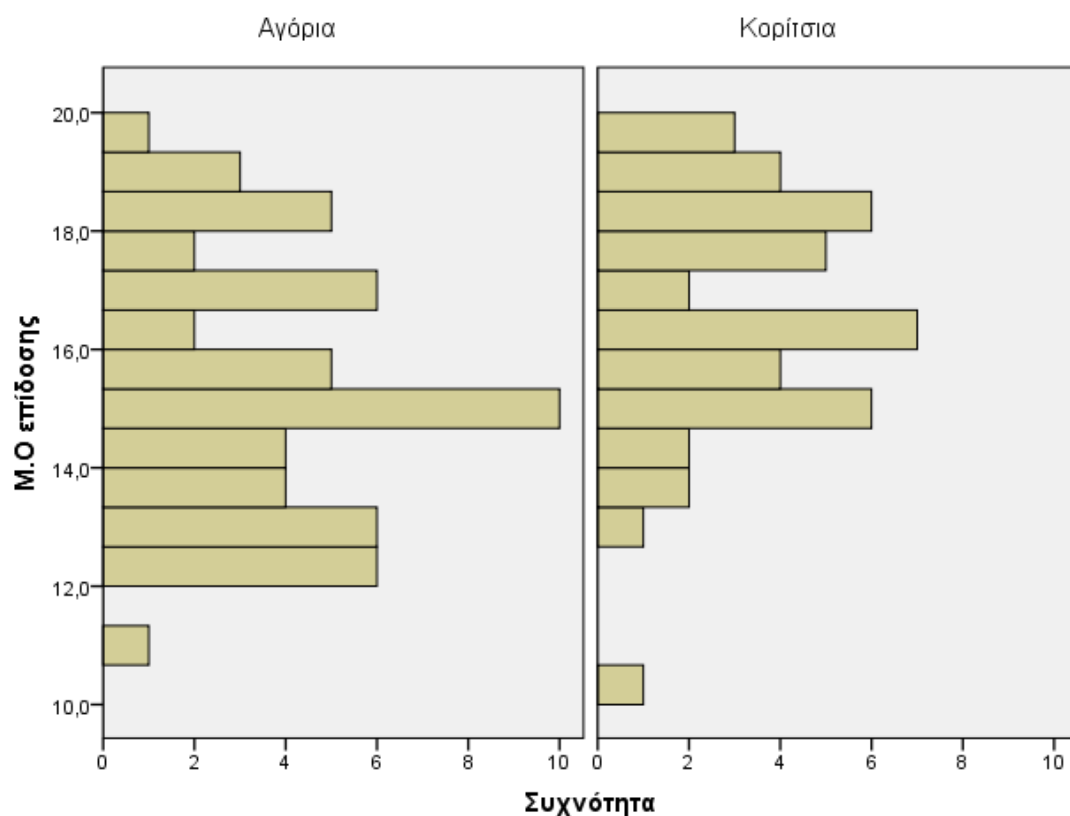
Σχήμα 5. Κατανομή του γενικού μέσου όρου απουσιών των μαθητών των πολυθέσιων σχολείων.

Όπως προαναφέρθηκε, παρατηρείται μία διαφορά στο μέσο όρο του συνολικού ετήσιου αριθμού απουσιών των μαθητών μεταξύ των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων σχολείων. Το αποτέλεσμα του ελέγχου υποθέσεων t-test θα τεκμηριώσει στη συνέχεια αν η συγκεκριμένη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Πράγματι, ύστερα από την υλοποίηση του t-test, η κρίσιμη τιμή του ελέγχου υποθέσεων [p-value (2-tailed)] βρέθηκε 0.002 η οποία είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0.05) και κατά συνέπεια γίνεται δεκτή η διαφοροποίηση του μέσου αριθμού απουσιών των μαθητών ανάμεσα στα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια σχολεία σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95% (δηλαδή στο 95% των περιπτώσεων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τιμών των δύο συγκρινόμενων κατηγοριών).

4.2.6 Μέσος Όρος επίδοσης μαθητών με βάση το φύλο.

4.2.6.1 Μέσος Όρος επίδοσης μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία με βάση το φύλο.

Από τον Πίνακα 1 παρατηρείται ότι στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων τα κορίτσια επιτυγχάνουν κατά μία μονάδα υψηλότερους Μ.Ο επίδοσης από τα αγόρια. Το αποτέλεσμα αυτό είναι επίσης φανερό από την σχηματική αναπαράσταση της κατανομής συχνοτήτων στο Σχήμα 6. Στο ίδιο Σχήμα αξίζει να σημειωθεί ότι η κατανομή των συχνοτήτων των Μ.Ο επίδοσης στα κορίτσια είναι συγκεντρωμένη σε υψηλότερες τιμές συγκριτικά με τα αγόρια.



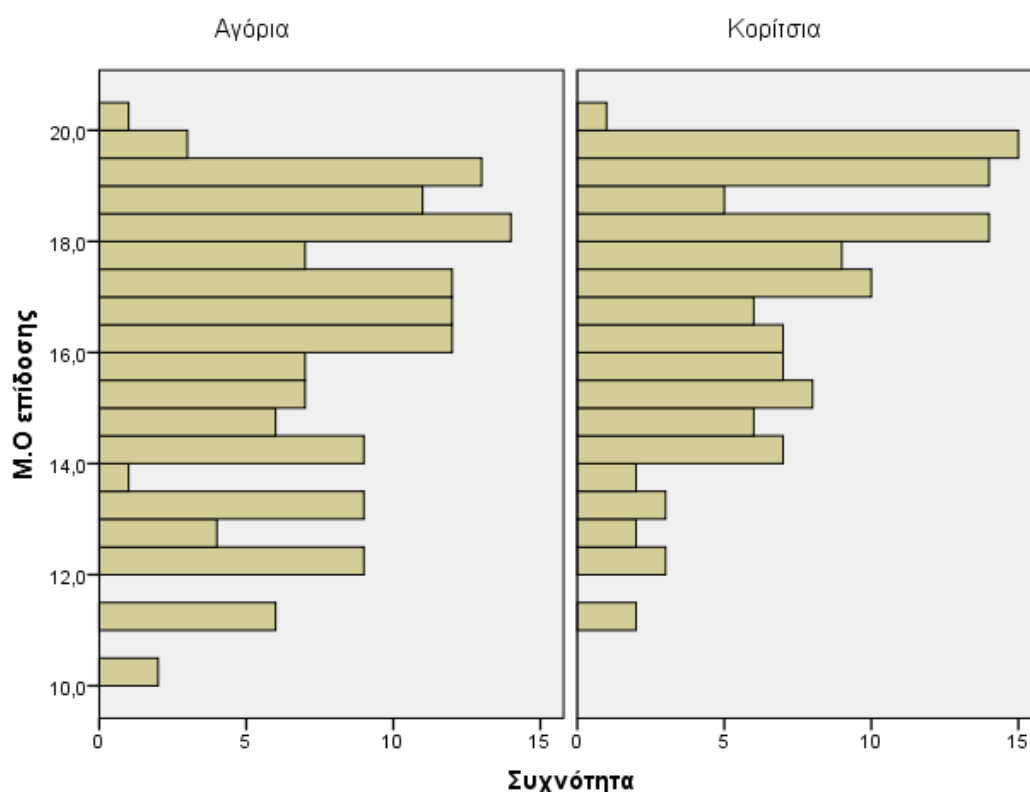
Σχήμα 6. Κατανομή συχνοτήτων στα ολιγοθέσια σχολεία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Στη συνέχεια ελέγχεται η στατιστική σημαντικότητα της παρατηρούμενης διαφοράς στο Μ.Ο επίδοσης των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων ανάλογα με το φύλο.

Ύστερα από την υλοποίηση του σχετικού ελέγχου υποθέσεων, το αποτέλεσμα οδηγεί σε κρίσιμη τιμή [p-value (2-tailed)] 0.003 η οποία είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0.05) και κατά συνέπεια γίνεται δεκτή η διαφοροποίηση του μέσου του Μ.Ο επίδοσης των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων με βάση το φύλο σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95% (δηλαδή στο 95% των περιπτώσεων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μ.Ο επίδοσης των αγοριών και των κοριτσιών στα ολιγοθέσια σχολεία).

4.2.6.2 Μέσος Όρος επίδοσης μαθητών στα πολυθέσια σχολεία με βάση το φύλο.

Από τον Πίνακα 1 παρατηρείται ότι στα πολυθέσια σχολεία, τα κορίτσια επιτυγχάνουν υψηλότερους Μ.Ο επίδοσης από τα αγόρια αλλά αυτή η διαφοροποίηση είναι μικρότερη από ότι στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να παρατηρηθεί μέσα από την σχηματική αναπαράσταση της κατανομής συχνοτήτων στο Σχήμα 7, η οποία είναι παρεμφερής με την αντίστοιχη των ολιγοθέσιων σχολείων (Σχήμα 6).



Σχήμα 7. Κατανομή συχνοτήτων στα πολυθέσια σχολεία με βάση το φύλο.

Στη συνέχεια ελέγχεται η στατιστική σημαντικότητα της παρατηρούμενης διαφοράς στο Μ.Ο επίδοσης των μαθητών των πολυθέσιων σχολείων ανάλογα με το φύλο.

Ύστερα από την υλοποίηση του σχετικού ελέγχου υποθέσεων, το αποτέλεσμα οδηγεί σε κρίσιμη τιμή [p-value (2-tailed)] 0.002 η οποία είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0.05) και κατά συνέπεια γίνεται δεκτή η διαφοροποίηση του μέσου του Μ.Ο επίδοσης των μαθητών των πολυθέσιων σχολείων με βάση το φύλο σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95% (δηλαδή στο 95% των περιπτώσεων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές

διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μ.Ο επίδοσης των αγοριών και των κοριτσιών στα πολυθέσια σχολεία).

4.2.7 Έλεγχος επίδοσης ανά τρίμηνα (μαθήματα: Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, Μαθηματικά)

Στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης της εργασίας πραγματοποιήθηκε ακόμη, στατιστικός έλεγχος [ANOVA (Analysis of Variance)] για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών ανά τρίμηνο στα μαθήματα της Βιολογίας, Μαθηματικών, Γεωγραφίας, Ιστορίας, Πληροφορικής, Αρχαίων Ελληνικών και Νέων Ελληνικών. Τα αποτελέσματα των κρίσιμων τιμών (p-value) που προέκυψαν από τους κατάλληλους ελέγχους υποθέσεων συνοψίζονται στον Πίνακα 6 που ακολουθεί:

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων για την εύρεση πιθανής στατιστικώς σημαντικής διαφοροποίησης των βαθμών των μαθητών ανά τρίμηνο.

Μάθημα	Κρίσιμη τιμή (p-val	Στάθμη σημαντικότητας
Βιολογία	0.000	95%
Ιστορία	0.001	95%
Πληροφορική	0.000	95%
Μαθηματικά	0.000	95%
Αρχαία Ελληνικά	0.001	95%
Νέα Ελληνικά	0.000	95%

Από τον Πίνακα 6 παρατηρείται ότι σε όλα τα μαθήματα που εξετάστηκαν, η κρίσιμη τιμή είναι τέτοια ώστε να θεωρηθεί ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%) στους βαθμούς των τριμήνων των μαθητών σε κάποιο από τα μαθήματα που αναφέρονται στον Πίνακα 5. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα

του στατιστικού ελέγχου σε κάθε ένα από τα εξεταζόμενα μαθήματα του Πίνακα 5, αναδεικνύει τη στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών ανάμεσα στα διαφορετικά τρίμηνα για τα μαθήματα που ελέγχθηκαν (Πίνακας 6).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου στον Νομό Άρτας, και έχουν φοιτήσει στο παρελθόν σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία καθώς επίσης να διερευνηθεί και η συχνότητα και η συνέπεια φοίτησής τους.

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις.

Από την ανάλυση των ποσοτικών ευρημάτων της έρευνας, γενικά, διαφαίνεται μια τάση οι μαθητές που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις καθώς επίσης και μικρότερη συχνότητα φοίτησης έναντι των μαθητών που προέρχονται από πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

Όσον αφορά τους **μέσους όρους προαγωγής των μαθητών** παρατηρήθηκε ότι, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, στα πολυθέσια σχολεία είναι μεγαλύτεροι από τους αντίστοιχους στα ολιγοθέσια σχολεία. Η μέση τιμή, δηλαδή, αναφορικά με το γενικό Μ.Ο των μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία, είναι μικρότερη (15.88) από την αντίστοιχη στα πολυθέσια (16.49).

Όπως παρατηρείται, υπάρχει μια σύγκλιση των ευρημάτων με την ερευνητική μας υπόθεση. Αυτή η χαμηλότερη γενική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία μπορεί να οφείλεται στον κοινωνικό περίγυρο ή στα οικογενειακά γνωρίσματα των μαθητών. Σίγουρα οι προσδοκίες μιας οικογένειας που διαμένει στην πόλη ή σε ένα αστικό κέντρο διαφέρουν από τις προσδοκίες που έχει μια οικογένεια που διαμένει σε μια ακριτική περιοχή του Νομού. Επίσης το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αλλά και του περιβάλλοντος των μαθητών μπορεί να επέδρασε και αυτό με τη σειρά του σε

σημαντικό βαθμό στην επίδοση των μαθητών. Τέλος, ο διδακτικός χρόνος που είναι διαθέσιμος σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο όπου γίνεται συνδιδασκαλία πολλών τάξεων αλλά και η πιθανόν φτωχή υλικοτεχνική υποδομή αυτών των σχολείων είναι παράγοντες που μπορεί να επηρέασαν τη σχολική επίδοση των μαθητών που φοίτησαν σε ολιγοθέσια σχολεία. Όλα τα παραπάνω συμφωνούν και με τον Κωνσταντίνου (2004) ο οποίος υποστηρίζει πως η επίδοση ενός μαθητή εξαρτάται από τα ατομικά του χαρακτηριστικά (βιολογικά, ψυχοκινητικά, γνωστικά), από τα οικογενειακά γνωρίσματά του (μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες), από τον κοινωνικό περίγυρο (συνομιλήκοι, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών, κλίμα τάξης – αυταρχικό, ανταγωνιστικό, συνεργατικό – διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.λπ.).

Αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα της Νέας ελληνικής λογοτεχνίας, των Μαθηματικών αλλά και στις Φυσικές επιστήμες επίσης παρατηρούνται διαφορές.

Στο μάθημα της **Νέας ελληνικής λογοτεχνίας**, παρατηρήθηκε ότι κατά μέσο όρο οι επιδόσεις των μαθητών των πολυθέσιων σχολείων στο συγκεκριμένο μάθημα είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες τιμές των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων. Επισημαίνεται, ακόμη, ότι η διαφορά στο μέσο όρο επίδοσης των αγοριών μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών. Αυτό αποτυπώθηκε ξεκάθαρα και στο μέσο όρο των μαθητών (αγόρια και κορίτσια) ο οποίος είναι 15.57 αναφορικά με τα πολυθέσια σχολεία και 14.62 για τα ολιγοθέσια.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί, ότι ο λόγος που δεν λήφθηκαν υπόψη οι επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών είναι από την μία μεριά η μη ύπαρξη αντίστοιχου μαθήματος στο δημοτικό σχολείο και από την άλλη μεριά η στατιστική ισότητα μεταξύ των δύο μαθημάτων έπειτα από έλεγχο υποθέσεων t-test που πραγματοποιήθηκε στις επιδόσεις όλων των μαθητών στα δύο αυτά μαθήματα. Δηλαδή οι Μ.Ο των μαθητών (ανεξαρτήτως φύλου και τύπου σχολείου) βρέθηκαν στατιστικά ίσοι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%.

Στο μάθημα των **Μαθηματικών**, παρατηρήθηκε επίσης ότι είναι μεγαλύτερος ο μέσος όρος επίδοσης στα Μαθηματικά των μαθητών – τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια – των

πολυθέσιων σχολείων σε σχέση με τους αντίστοιχους μέσους όρους των μαθητών στα ολιγοθέσια.

Ακόμη μια φορά η ερευνητική μας υπόθεση συμφωνεί με τα ερευνητικά μας αποτελέσματα. Πρόκειται για βασικά μαθήματα τα οποία χαρακτηρίζονται από την δυσκολία τους αλλά και από την ανάγκη συνεχούς φοίτησης και παρακολούθησης από τους μαθητές προκειμένου να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις. Οι χαμηλές επιδόσεις που παρατηρήθηκαν στους μαθητές που προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία έναντι αυτών που προέρχονται από πολυθέσια μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη κοινού αναλυτικού προγράμματος για όλα τα σχολεία της χώρας (ολιγοθέσια και πολυθέσια) καθώς επίσης και στον μειωμένο διδακτικό χρόνο που υπάρχει λόγω της συνύπαρξης με άλλες τάξεις αλλά και της συνδιδασκαλίας τους πολλές φορές από έναν εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2002), η ύπαρξη ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος δημιουργεί ισχυρότερη πίεση στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία για την επίτευξη των ίδιων στόχων με τα πολυθέσια σχολεία. Συνεχίζει, θίγοντας το ζήτημα του διδακτικού χρόνου, που φαίνεται να έχει βάση, εφόσον απαιτείται να διδαχθούν τα ίδια περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος στον ίδιο χρόνο, με τη διαφορά ότι στα ολιγοθέσια απαιτείται να διδαχθούν μαθήματα δύο, τριών έως και έξι τάξεων ταυτόχρονα.

Περνώντας στο μάθημα των **Φυσικών επιστημών** παρατηρούμε, αντίθετα, ότι τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων που πραγματοποιήθηκαν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των Μ.Ο στις Φυσικές Επιστήμες μεταξύ των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων και των πολυθέσιων σχολείων.

Σε αυτό το σημείο παρατηρείται μια απόκλιση από την αρχική μας ερευνητική υπόθεση, εν αντιθέσει με τα άλλα δύο παραπάνω 'πρωτεύοντα' μαθήματα. Στην περίπτωση των Φυσικών επιστημών δεν παρατηρούνται κάποιες σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών και αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, δείχνοντας μια τάση των μαθητών και της νεολαίας γενικότερα να προσαρμόζεται εύκολα στις νέες τεχνολογίες για παράδειγμα, όπως μας δείχνει το μάθημα της πληροφορικής, όσο μακριά κι αν βρίσκεται από το κέντρο όπου διαδραματίζονται οι τεχνολογικές αυτές εξελίξεις. Επίσης, η χρησιμοποίηση της κριτικής σκέψης αλλά και το πρόσφορο έδαφος για σχηματισμό ομάδων εργασίας που παρέχουν αυτά τα μαθήματα, είναι πιθανόν να επηρέασε την επίδοση των μαθητών.

Εν συνεχεία, ελέγχθηκε η συνεχή φοίτηση των μαθητών συγκρίνοντας τις **απουσίες** που σημείωσαν οι μαθητές είτε είχαν φοιτήσει σε ολιγοθέσια είτε σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

Το αποτέλεσμα της παραπάνω σύγκρισης είναι ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων έχουν κατά μέσο όρο περισσότερες απουσίες σε σχέση με τους μαθητές των πολυθέσιων. Στα αγόρια η διαφορά στο μέσο όρο των ετήσιων απουσιών είναι 12 ενώ στα κορίτσια είναι πιο μικρή (6). Κατά μέσο όρο οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων έκαναν 32 απουσίες ετησίως ενώ οι μαθητές των πολυθέσιων έκαναν 23. Όντως η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται, βρίσκοντας διαφοροποιήσεις στην συνεχή φοίτηση των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία έναντι αυτών που προέρχονται από πολυθέσια. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην φτωχή ποιότητα του οδικού δικτύου σε ορισμένες περιοχές του νομού που σε συνδυασμό με τα έντονα καιρικά φαινόμενα, ειδικά στα ορεινά, δεν επέτρεψαν κάποιες ημέρες του έτους, ένα μέρος των μαθητών να έχουν ασφαλή πρόσβαση στα σχολεία.

Ακόμη, ελέγχθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών τόσο στα ολιγοθέσια όσο και στα πολυθέσια σχολεία, με βάση το **φύλο**.

Παρατηρήθηκε ότι στην περίπτωση των *ολιγοθέσιων σχολείων* τα κορίτσια επιτυγχάνουν κατά μία μονάδα υψηλότερους Μ.Ο επίδοσης από τα αγόρια.

Στα *πολυθέσια σχολεία*, επίσης παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια επιτυγχάνουν υψηλότερους Μ.Ο επίδοσης από τα αγόρια αλλά αυτή η διαφοροποίηση είναι μικρότερη από ότι στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων.

Σχετικές έρευνες, Nicholls, J.G. (1975), Dweck, C. And Bush, E.S. (1976), έδειξαν ότι τα κορίτσια συχνά πιστεύουν πως οι αποτυχίες δηλώνουν έλλειψη ικανότητας, ότι είναι αξεπέραστες και ότι θα εξακολουθήσουν να συμβαίνουν, ανεξάρτητα απ' οποιαδήποτε προσπάθεια είναι δυνατόν να κάνουν στο μέλλον, και με όσες προηγούμενες εμπειρίες επιτυχίας μπορεί να είχαν. Από μια άποψη, αυτό είναι αρκετά παράδοξο μιας που τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν το αντίθετο, ότι δηλαδή τα κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια τόσο στα πολυθέσια όσο και στα ολιγοθέσια σχολεία. Αυτά μας τα ευρήματα υποστηρίζονται και από ευρήματα άλλων ερευνών, Hines, M. (1990) / Stanley, J. (1993), οι οποίες έδειξαν ότι κατά μέσο όρο τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στη λογοτεχνία, έκθεση, ξένες γλώσσες, ανάγνωση και ορθογραφία. Επίσης, έρευνα του

Achenback, I. M. (1970), έδειξε ότι τουλάχιστον στο δημοτικό σχολείο τα κορίτσια παίρνουν σταθερά τους πιο υψηλούς βαθμούς και κατά συνέπεια, μέσα από τις πληροφορίες που δέχονται μέσω των βαθμών, ενημερώνονται ότι δεν στερούνται ικανοτήτων.

Τέλος, ελέγχθηκε η επίδοση των μαθητών ανά **τρίμηνα**. Εδώ παρατηρήθηκε ότι σε όλα τα μαθήματα που εξετάστηκαν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στους βαθμούς των τριμήνων των μαθητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες για τον κάθε μαθητή. Αυτοί μπορεί να είναι η δυσκολία καλής επίδοσης στην αρχή της χρονιάς, ένα άλλο τυχαίο γεγονός όπως η ύπαρξη κάποιας εξωσχολικής μαθητικής υποχρέωσης (π.χ εξετάσεις για πτυχία ξένων γλωσσών), ακόμη θα μπορούσε να οφείλεται στην τάση κάποιων μαθητών να αποδίδουν καλύτερα τους χειμερινούς μήνες λόγω του ότι έχουν μπει σε ένα ρυθμό διαβάσματος ή λόγω του ότι δεν ευνοεί ο καιρός για να βγαίνουν έξω με τους φίλους τους ενώ αντιθέτως σε κάποια ορεινή περιοχή που οι χειμερινοί μήνες μπορεί να επέδρασαν αρνητικά στην επίδοση κάποιων μαθητών λόγω της δυσκολίας της καθημερινότητάς τους από τα καιρικά φαινόμενα.

Όπως παρατηρήθηκε παραπάνω, σε όλες τις συγκρίσεις με εξαίρεση το μάθημα των Φυσικών επιστημών, οι μαθητές των πολυθέσιων σχολείων σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις από αυτούς των ολιγοθέσιων.

Συμπερασματικά, σε συνάρτηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας με τις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές, μπορούμε να υποθέσουμε πως σημαντικό ρόλο για αυτή τη διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών έπαιξε η σχολική πραγματικότητα του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου. Οι περιορισμοί που τίθενται στο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς επίσης και οι περιορισμένες δραστηριότητες εξαιτίας της ανεπάρκειας επαρκούς διδακτικού χρόνου είναι μερικοί από τους περιορισμούς που θέτει το υπάρχον ολιγοθέσιο σχολείο. Επίσης, υπάρχει μείωση κινήτρων, λόγω έλλειψης ικανού αριθμού συνομιλήκων αλλά και μείωση προσδοκιών εξαιτίας του μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος των γονέων (Φύκαρης 2002· Κωνσταντίνου, 2004). Εκτός των παραπάνω, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων δεν έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα, τα οποία περιορίζονται στο πτυχίο αποφοίτησής τους, είναι νέοι και άπειροι και ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι για τις απαιτήσεις του ολιγοθέσιου σχολείου, στις οποίες εκτός από την συνδιδασκαλία πολλών τάξεων έρχονται να προστεθούν και οι διοικητικές ευθύνες οι οποίες έχουν ως συνέπεια τις συχνές διακοπές του διδακτικού έργου (Miller, 1991· Παπασταμάτης, 1996· Tabitha, D., -

Terry, K., 1995). Επιπροσθέτως, ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία, ο οποίος μπορεί να περιοριστεί ακόμη και στον ένα εκπαιδευτικό και η ύπαρξη ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος τόσο για τα πολυθέσια όσο και για τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία, δημιουργεί ισχυρότερη πίεση στα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία για την επίτευξη των ίδιων στόχων με τα πολυθέσια σχολεία και επομένως αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών αυτών στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου (Φύκαρης, 2002· Πυργιωτάκης, 1992).

Ένας άλλος παράγοντας, εκτός της σχολικής πραγματικότητας που αναφέρθηκε παραπάνω, στον οποίο μπορεί να οφείλονται αυτά τα αποτελέσματα καλύτερης επίδοσης των μαθητών των πολυθέσιων σχολείων, μπορεί να είναι ο τρόπος διαμονής των μαθητών. Ο Πυργιωτάκης (1984) και ο Τομπαΐδης (1982) επισημαίνουν την παράμετρο του τρόπου διαμονής και της επίδρασής της στην επίδοση των μαθητών. Ο τρόπος και οι συνθήκες διαβίωσης (οικογένεια) και φοίτησης (σχολείο) καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τους ίδιους, το είδος των κοινωνικών σχέσεων και τελικά την προσωπικότητα των ατόμων. Υποστηρίζουν, επίσης, πως ο τρόπος διαμονής του μαθητή επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη μαθητική του κατάσταση.

Κλείνοντας, θα υποστηρίζαμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας εμφανίζουν μια σειρά από διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών που φοίτησαν στο παρελθόν στα ολιγοθέσια και στα πολυθέσια σχολεία, με αυτούς των πολυθέσιων να υπερτερούν. Ωστόσο, οι παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην σωστή και ομαλή λειτουργία ενός ολιγοθέσιου σχολείου, είναι αρκετοί και αναφέρθηκαν παραπάνω. Επίσης τα πλεονεκτήματα που έχει ένα ολιγοθέσιο σχολείο, τα οποία παραθέσαμε νωρίτερα στην εργασία μας, είναι δύσκολο να μετρηθούν ποσοτικά.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στη διάρκεια των σπουδών τους, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν ένα πολύ περιορισμένο αριθμό μαθημάτων σχετικών με την εκπαιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης, τις μορφές, τις τεχνικές, το ρόλο της και την παιδαγωγική της διάσταση (Κωνσταντίνου, 2009α και Κωνσταντίνου, 2009β). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται, λόγω και της αποσπασματικής και ανεπαρκούς επιμόρφωσης, να προσπαθούν να καλύψουν την άγνοια τους

καταφεύγοντας στη βιβλιογραφία, στον έμπειρο συνάδελφο, στα δικά τους βιώματα από τη μαθητική τους ζωή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή της αντίληψης, όπου το κέντρο της εκπαίδευσης δεν είναι ο μαθητής και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αλλά η επίδοση του μαθητή στα γνωστικά αντικείμενα.

Στο πλαίσιο αυτό η παρέμβαση της πολιτείας οφείλει να είναι ολοκληρωμένη, προσεκτικά σχεδιασμένη και πολυεπίπεδη, ώστε να καταφέρουμε να απεμπλακούμε από το σχολείο της επίδοσης και του ανταγωνισμού. Αφετηρία των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων θα πρέπει να είναι τα ίδια τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα οποία θα πρέπει να περιλαμβάνουν στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα τα οποία θα παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς πλήρη κατάρτιση, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης και της μαθητικής επίδοσης. Επιπλέον, σίγουρα πρέπει να υπάρξει κατάλληλη εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να διδάξουν στα μικρά σχολεία και επιμόρφωσή τους πριν την ανάληψη καθηκόντων τους στα ολιγοθέσια σχολεία. Εδώ τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, περιλαμβάνοντας στα προγράμματα σπουδών τους πρακτική άσκηση και σε ολιγοθέσια σχολεία του Νομού στον οποίο εδρεύουν. Αυτό θα βοηθήσει την πρακτική εξάσκηση και την εξοικείωση των νέων εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται συνήθως να υπηρετήσουν σε τέτοια σχολεία, με την σχολική πραγματικότητα ενός ολιγοθέσιου σχολείου. Όσον αφορά την άποψη των επικριτών για μειωμένη επίτευξη των στόχων που τίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αυτή μπορεί να ξεπεραστεί εφόσον επιτευχθεί από τον εκπαιδευτικό κατάλληλη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας και ειδικότερα της διδακτικής πράξης, ώστε να γίνει δυνατή η διδασκαλία όλων των μαθημάτων (Bray, 1994).

Το ολιγοθέσιο σχολείο παρά τα θετικά του στοιχεία συνολικά μειονεκτεί έναντι του πολυθέσιου, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Ειδικά με την εφαρμογή του ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Απόφαση Φ12/620/61531/Γ1/31-5-2010) στα 12/θέσια σχολεία η διαφορά εντείνεται ακόμη περισσότερο. Όμως, το ολιγοθέσιο σχολείο λόγω της μορφολογίας του εδάφους της χώρας μας θα εξακολουθεί να υπάρχει και στο μέλλον.

Παρ' όλα τα ευρήματα της έρευνάς μας, ο Φύκαρης (2002), τονίζει ότι με βάση τις σχετικές έρευνες που εκπονήθηκαν στο διεθνή χώρο, η κατάργηση των ολιγοθέσιων

Δημοτικών Σχολείων και η συγχώνευσή τους δεν είναι πάντα η πιο ενδεδειγμένη λύση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Συνεχίζοντας, αναφέρει πως τα ευρήματα αυτών των ερευνών οδηγούν στην εκτίμηση ότι η εξωτερική οργάνωση του σχολείου δεν διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Σε γενικές γραμμές, υποστηρίζει, δεν φαίνεται να υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και το μέγεθος του σχολείου.

Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει μια μελέτη που να διερευνά και την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της περιοχής στην επίδοση των μαθητών, κάτι που αδιαμφισβήτητα παίζει ενεργό ρόλο στη μάθηση.

Ακόμη, είναι σημαντικό ότι από διάφορους συγγραφείς, όπως ο Lankshear, διατυπώνεται η θέση ότι τα οφέλη από την δημιουργία ομοσπονδιών σχολείων είναι ιδιαίτερης σημασίας και ότι στην πορεία πολλά σχολεία και όχι μόνο ολιγοθέσια θα αναπτύξουν τέτοιας μορφής διασυνδέσεις (Lankshear, 1995). Η διατήρηση, λοιπόν, της λειτουργίας των ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων και η ανάπτυξη συνεργασίας με άλλα όμορα δημοτικά σχολεία της ίδια κοινότητας είτε αυτά είναι ολιγοθέσια είτε πολυθέσια θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στην βελτίωση του επιπέδου μάθησης των μαθητών. Αυτή η βελτίωση, σύμφωνα με τον Φύκαρη (2002), μπορεί να γίνει α) με την αναγνώριση κοινών αναγκών και από κοινού εκπόνηση προγραμμάτων αλλά και μοίρασμα εμπειρίας των εκπαιδευτικών β) με βιώσιμες ομάδες για εξωσχολικές δραστηριότητες και γ) με αύξηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με παράλληλη μείωση της απομόνωσής τους.

Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων έχουν αυξημένες οργανωτικές, διοικητικές και διδακτικές ευθύνες, οι οποίες είναι πολύ περισσότερες στα Μονοθέσια. Οι αυξημένες ευθύνες έχουν ως συνέπεια τις συχνές διακοπές του διδακτικού έργου (Tabitha, D., - Terry, K., 1995). Επομένως, θα πρέπει να εκπαιδεύονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων αλλά και να επιμορφώνονται από την πολιτεία πριν την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Έτσι, θα μπορούν να επιτελέσουν το διδακτικό έργο τους παράλληλα με το διοικητικό με την ίδια επιτυχία. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να στηριχθεί το έργο των εκπαιδευτικών των μικρών σχολείων με την χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών και με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη διοίκηση, ώστε να κάνει αυτήν την επιπλέον υποχρέωση, της διεύθυνσης ενός σχολείου, πιο διαχειρίσιμη.

Φυσικά δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τον εμπλουτισμό του σχολείου με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Αυτό βέβαια είναι ένα θέμα που απασχολεί το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι μόνο τις κτιριακές εγκαταστάσεις των ολιγοθέσιων σχολείων. Ένα σχολείο πλήρως εξοπλισμένο, μπορεί να στελεχωθεί με όλες τις ειδικότητες (π.χ. ειδικότητα πληροφορικής, φυσικής αγωγής κ.ά.) αλλά επίσης να κάνει και την διαβίωση των μαθητών σε αυτό φυσιολογική μιας που δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις απομακρυσμένων ολιγοθέσιων σχολείων που αντιμετωπίζουν κτηριακά προβλήματα, προβλήματα θέρμανσης ακόμη και έλλειψη βασικών σχολικών υποδομών όπως πίνακες, ηλεκτρονικός υπολογιστής και υλικό φυσικής αγωγής.

Τέλος, θα πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση των σχολείων και στήριξη από τις τοπικές αρχές. Η δημιουργία δρόμων και η εξασφάλιση της ασφαλούς μετακίνησης των μαθητών, η ασφαλής διαβίωση αυτών μέσα στο κτίριο του σχολείου και η προστασία τους από τα καιρικά φαινόμενα καθώς επίσης και η προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στις κοινωνίες των απομακρυσμένων περιοχών και σε αυτές των πόλεων, είναι από τις πρακτικές που πρέπει να στηρίζουν οι τοπικές αρχές στις απομακρυσμένες περιοχές.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειώσουμε πως η αντικειμενική εκτίμηση της πραγματικής επίδοσης δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα μίας και μόνης μέτρησης αλλά πρέπει να είναι αποτέλεσμα συνεχών μετρήσεων οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Γι' αυτό το λόγο, ελπίζουμε αυτή η έρευνά μας να αποτελέσει οδηγό και απαρχή μιας σειράς ερευνών που θα πραγματοποιηθούν στο μέλλον, οι οποίες θα στηριχθούν και θα ερευνήσουν και τον συναισθηματικό και κοινωνικό παράγοντα που αδιαμφισβήτητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο αποτέλεσμα της μάθησης και της μαθησιακής συμπεριφοράς του κάθε ατόμου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2000α). Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Ιωάννινα.

Αθανασίου, Α. (2000β). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Βάμβουκας, Μ.,(1978). *Φόβοι και αγωνία στην εφηβεία, Επιστημονικές έρευνες*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Βάμβουκας, Μ. & Τρούλης, Γ., (1993). «Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών». Στο: Χιωτάκης, Σ.(επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, σσ.200-225. Αθήνα: Γρηγόρης

Γεωργούσης, Π., (1999). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα.

Γιοκαρίνης, Κ., (1995). *Η Τεχνική Των Ερωτήσεων*. Αθήνα: Επέκταση

Γλαμπεδάκη, Μ., (1990). *Οικονομία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων

Γράβαρη, Α., (1994). *Εκπαίδευση και πολιτική οικονομία*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα

Δεληγιάννη, Α., (2002). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμος 33.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. , (2002). Τόμος Α΄. Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ε., (1989). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση του Μαθητή*. Μέρος δεύτερο. Αθήνα: Γρηγόρης

Δημητρόπουλος, Ε., (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία – Πράξη – Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δημητρόπουλος Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, (2003). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Εκδόσεις Έλλην.

Δημητρόπουλος, Ε., (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δήμου, Γ. (1989). «Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο». Στην: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ.2 , σσ. 121-151. Ιωάννινα.

Δούκας, Χ., (2000). *Η παιδεία στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ζαφειρόπουλος, Κ., (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα.

Hines, M., (1990). “Gonadal hormones and human cognitive development”, In: Neisser, U. et al. 1996. Μτφρ. Τσιώρα, Α., επιμ. Ευκλείδη Α., Στο περιοδικό: *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 1997, 4 (1), σσ. 73 – 74.

Illich,I.,(1976).*Κοινωνία χωρίς σχολεία* (Μετάφ. Β. Αντωνόπουλος, Δ. Ποταμιάνος). Αθήνα.

Καλογιαννάκη – Χουρδάκη, Π., (1989). «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου». Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 2. Αθήνα.

Καραμήτρογλου, Θ., (1984). *Το μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο στη σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη.

Κασσωτάκης, Μ., (1989). «Αξιολόγηση του μαθητή». *Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 2.

Κασσωτάκης , Μ, (1999). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι ,προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης

Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ., (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of Text

Καψάλης Α., (2003). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Κολοβός, Σ., (2004). Για το ζήτημα των μονοθέσιων και των άλλων ολιγοθέσιων σχολείων. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 70, Μάιος-Ιουν. 2004

Κουλουμπαρίτση, Α., και Ματσαγγούρας, Η., (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία*, στο Αγγελίδης, Π., και Μαυροειδής, Γ., (2004)(επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα.

Κωνσταντίνου Χ., (1995). *Η προφορική εξέταση της επίδοσης των μαθητών ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κωνσταντίνου Χ., (1995). «Η Περιγραφική Αξιολόγηση της Επιδόσεως των μαθητών ως «Θεραπευτικό» Παιδαγωγικό Μέσο». *Περιοδικό Εκπαιδευτικά*. Τεύχη 39-40.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών». *Περιοδικό Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 7, σσ.37-51. Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ., (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg

Κωνσταντίνου, Χ., (2007). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg

Κωνσταντίνου, Χ. (2009α). Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών ως απαραίτητο προσόν για το Δημοτικό Σχολείο – Η παρουσία των Εκπαιδευτικών με Ειδικότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εισήγηση στην ημερίδα που διοργάνωσαν οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, 5 Μαΐου.

Κωνσταντίνου, Χ. (2009β). Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε δυσαναλογία με τις παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις ενός «κανονικού σχολείου. Εισήγηση στο επιστημονικό συνέδριο το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και το Διδακταλείο του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο, 15-18 Οκτωβρίου.

Κωνσταντίνου, Χ. (2010). «Χαρακτηριστικά συμπτώματα της παιδαγωγικής και θεσμικής παρακμής του ελληνικού σχολείου: αίτια, συνέπειες και αντιμετώπιση» στο συλλογικό τόμο

με τίτλο «Περί Παιδείας Διάλογος», Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Κωνσταντίνου, Χ., (2012). Σημειώσεις από το μάθημα : Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Μάνος, Κ., (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία – Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η., (1989). «Εκπαίδευσης αποτελεσματικότητα», Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Τόμος 3. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η., (2002). Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων. Οι απόψεις τους για επιδιώξεις του σχολείου. *Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, τόμος Β'. Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). «Ένα Ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση ή αναζήτηση αποδιοπομπαίων και την συμμόρφωση» , στο Μαυρογιώργος, Γ ., *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα.

Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ., (2008). *Αξιολόγηση του Μαθητή στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι.,240-280

Μπενέκος, Α., (1989). «Αγροτικό σχολείο – αγροτικό περιβάλλον και αγωγή», στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Τόμος 1. Αθήνα, σελ. 56-60.

Μπουζάκης Σ., (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg

Μπρούζος Α., (1999). «Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία: Μύθοι και πραγματικότητα», στο Κωνσταντίνου, Χ.-Πλειός, Γ. (επιμ.): Κοινωνικός αποκλεισμός και σχολική αποτυχία, *Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα 1999

Μπρούζος, Α., (2002). *Μικρά σχολεία – Μεγάλες Προσδοκίες: Απόψεις για την αποτελεσματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε., (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 2008

Παμουκτσόγλου, Α., (2003). *Η αξιολόγηση στο Ολοήμερο Σχολείο: Φάκελος Αξιολόγησης Προγράμματος Σπουδών και Μαθητή*, Ενημερωτική – Επιμορφωτική Ημερίδα (Παρασκευή, 21 Νοεμβρίου 2003), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παμουκτσόγλου, Α., (2004). *Η αξιολόγηση και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Στο Α. Τριλιανός, Ι. Καραμηνάς: *Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*. Τόμος Β΄. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π., (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο Και Αξιολόγηση Στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση

Παπαναούμ, Ζ., (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Παπασταμάτης, Α., (1996). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Γρηγόρης

Παπασταμάτης, Α., (1998). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση*; Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης

Παπάς, Α., (1980). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί

Παρασκευόπουλος, Ι., (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος 3. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2. Αθήνα.

Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων-Νηπιαγωγών «Περιφερειακά Σχολεία – Σχολικά Κέντρα». Στο : *Πρακτικά ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, 11ο* . Λάρνακα, 1997

Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Πυργιωτάκης, Ι., (1992). *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ. & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. Στο περιοδικό: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 16, σσ. 22-38, Αθήνα.

Slavin, R., (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Stanley, J., (1993). "Boys and girls who reason well mathematically", In: Neisser, U. et al. 1996. Μτφρ. Τσιώρα, Α., επιμ. Ευκλείδη Α., Στο περιοδικό: *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 1997, 4 (1), σσ. 73 – 74.

Σολομών, Ι.,(1998). "Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων" Virtual School, The sciences of Education Online. Τόμος 1. Τεύχος 2. Αύγουστος 1998

Ταρατόρη- Τσαλκατίδου Ε., (1995). *Η Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Τζωρτζάκης, Γ., (2011). Η Ερευνητική Εργασία (project) στο Νέο Λύκειο, Η αξιολόγηση των Ερευνητικών Εργασιών, Ρουμπρίκες Αξιολόγησης, από http://pekate.gr/index.htm_files

Τομπαΐδης, Δ., (1982). *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Τριλιανός, Θ., (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Τόμος Β'. Αθήνα.

Τριλιανός, Θ., (2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Τόμος Β'. Αθήνα.

Τσαγκαρλή-Διαμαντή, Ε., (2003). *Αξιολόγηση-Αυτοαξιολόγηση Μαθητών και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος

Τσαούσης, Δ., (1999). *Η κοινωνία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιμπούκης Κ., (1979). *Η μέτρηση και αξιολόγηση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Ορόσημο

Τσουκαλάς, Κ., (1985). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο

Φακιολά, Γ., (1991). «Οικονομικά της εκπαίδευσης», Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Τόμος 6. Αθήνα., σελ. 2742-2745.

Frey, K. (1986). Η μέθοδος Project, μτφ .Κ. Μάλλου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Φύκαρης, Ι., (2002). Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην Ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Φύκαρης, Ι., (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του Διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φωτεινόπουλος, Φ., (1964). «Ολιγοθέσια σχολεία», Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια. Τόμος 4, σελ. 197-199.

Χάρης, Τ., (1995). *Η Περιπέτεια Της Αξιολόγησης στα σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg

Χαρίσης, Α., (2004). *Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης: 1974-2000*. Στο: Χατζηδήμου, Δ. κ.ά.(επιμ.) Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στην Αλεξανδρούπολη. Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

Achenbach, I.M., (1970). “Standalization of a research instrument for identifying associate responding in children”, *Developmental Psychology*, 2, pp. 283 – 291.

Albrecht, K., & Miller, L., (2004). *The comprehensive preschool curriculum*. Beltsville MD: Gryphon House, Inc.

Anderson, L., (1981). “Time and timing”, Paper Presented to Invitational Conference on Instructional time. Chicago: Northwestern University.

Arter, J. & Tighe, J. (2001), *Scoring Rubrics in the classroom. Using performance criteria for assessing and improving student performance*, London: Corwin Press.

Barnard, C., (1968). *The Functions of the Executive*. Harvard University Press (30th anniversary edition).

- Bell, A.,** (1988). “The Federation. A support system for rural primary schools”. Cambridge Journal of Education, Volume 18, No 2, 1988, pp. 179-189.
- Benford, M.,** (1988). “Beyond clustering”, Education, Volume 172, No13, 1988, pp. 294-295.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R.,** (1999). How people learn. Brain, mind, experience, and school Washington D.C.: National Academy Press.
- Bray, M.,** (1994). “School size and small schools”. The International Encyclopedia of Education, Volume 9, Oxford 1994, pp. 2343-2345.
- Cohen, L. - Manion, L.** (2000), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohn, E., Rossmiller, R.,** (1997). Research on effective schools Implications for less developed countries. Comparative Education Review, 31(3), 377-399.
- Costa, A. L. & Kallick, B.,** (2000). Assessing the habits on mind. In: Costa, A. L. & Kallick, B. (eds), Assessing and reporting on habits of mind. Alexandria, VA: ASCD
- Dreyfus, A.,** (1994). “Agricultural and rural education”. The International Encyclopedia of Education, Vol. 1, Oxford 1994, pp. 240-244.
- Dweck, C.S. and Bush, E.S.,** (1976). “Sec differences in learned helplessness...”, op. cit., pp. 147 – 156.
- Fleege, P.,** (1997). Assessment in an intergrades curriculum. In C. Hart, D. Burts & R. Charlesworth (Eds), *Intergrated curriculum and developmentally appropriate practice. Birth to age eight*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Forsythe, D.,** (1983). *The rural community and the small school*, AnerdeeQ Aberdeen University Press.
- Fykaris, I.,** (2012). “Academic Performance at the First Frade of Secondary Schools (Gymnasium) of Students who attended Small rural School”. British Journal of Education, Society and Behavioural Science, Vol 2, Issue 2 (April – June), pp. 85-102.
- Galagher, A.,** (1993). Small rural primary school: A research review. Cookstone, Tyrone: Rural development Council for Nothern Ireland

Galton, M., (1993). *Managing Education in Small primary school*, London: ASPE/ Trentham books.

Galton, M. Hargraves, L., Comber, C., (1998). Classroom practice and the national curriculum in small rural primary schools. *British Educational Research Journal*, 24(1), 43-61.

Gardner, H., (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.

Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W., (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Goldstein, H., Lewis, T., (1996). *Assesment: problems, developments, and statistical issues: a volume of expert contributions*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Gooding, K., (1994). *Teaching to the test: The influence of alternative modes of assessment on teachers instructional strategies*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Goodwin, W., & Goodwin, L., (1997). Using standardized measures for evaluating young children's learning. In B. Spoder & O.N. Saracho (Eds), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation*. New York, NY: Teachers College Press.

Gronlund, G., & James, M., (2005). *Focused observations: How to observe children for assessment and curriculum planning*. St. Paul, MN: Readleaf Press.

Gullo, D., (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York, NY: Teachers College Press.

Holland, N., (2002). *Small Schools Making Big Changes: The Importance of Professional Communities in School Reform*. Consortium on Chicago School Research, Chicago. Illinois.

Howley, C., (1988). "The small rural primary school", *Journal Curriculum Studies*, Vol. 20, No 6, 1988, pp. 529-544.

Howley A., Howley C. , (2006). *Small Schools and the Pressure to Consolidate*. Education Policy Analysis Archives. 14 (10).

Joyner, J., (1994). “Implementing the professional standards for teaching mathematics: Linking teaching, learning and assessment”. *Arithmetic Teacher*, 41.

Kane, M., Crooks, T. & Cohen, A., (1999). «Validating measures of performance». *Educational Measurement*, 18(2).

Lankshear, D., (1995). *Small school*, London.

Lowe J., (2006). *Rural Education: Attracting and Retaining Teachers in Small Schools*. The Rural Educator, Volume 27, No 2.

Meighan, R., (1991). “Small school Jottings”, In Toogood, D. (ed): *Small schools: Educational Special Report*, Derby 1991, pp. 93-99.

Menon, L., Rao, Y.A.P., (2006). Multi-grade for Remote and Disadvantaged Schools. In L. Cornish (ed.), *Reaching EFA through Multi-grade Teaching: Issues, Contexts and Practices*. Armidale, Australia: Kardoorair Press, Inc.

Mertler, C. A. (2001), «Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment». *Research & Evaluation*, 7(25), ανάκτηση από <http://www.pareoline.net/getvn.asp?v7&n=25>

Miller, B., (1991). *Teaching and learning in the multigrade classroom. Student performance and instructional routine*. ERIC DISERT(ED 335178).

Miller, B., (1995). *The Role of Rural Schools in Rural Community Development*. ERIC Digest.

Morrison K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centered Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC), (2003). *Early Childhood curriculum, assessment and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth to age 8* (position statement). Washington, DC.

Natriello, G., & Dombusch, S., (1984) “Teacher Evaluative Standards and Student Effort”. *Teachers College Record*. Volume 88. Number 2. 1986

NEMED – Network of Multigrade Education, European Commission, Διακρατικό Πρόγραμμα Σωκράτης- Δράση Comenius 3, (Σχέδιο 114323-CP-1-2004-1 GR-COMENIUSC3PP). Greek Report on Multigrade Teaching, 2004-2007.

Newton, E. – Wright, R. (1987). “Forces affecting change in small rural school”. *School Organization*, Vol. 7, No 3, 1987, pp. 357-366.

Nicholls, J.G., (1975). “Causal attributions and other achievement related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 379 – 389.

OECD , (1994). *The educational infrastructure in rural areas*. Paris.

OECD, (1999). *Lifelong Learning: A monitoring Framework and Trends in Participation*. Paris.

Oosterhof, A., (1996). *Developing and using classrooms assessments*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Publishing Co.

Perrone, V., (1991). *On standardized testing: A position paper of the Association for Childhood Education International*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

Phillips, E., (1997). “A critique of the existing research into small Primary school”. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 45, No 3, 1997, pp. 235-247.

Robson, C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Rubin, Z., (1987). *Οι φιλίες των παιδιών*. Μτφ. Άννα Κελεσίδου. Αθήνα.

Salvia, J. & Yesseldyke, J.E., (1995). *Assesment*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.

Sharan, S., (1994). “Teaching in small groups”, *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 10, Oxford 1994, pp. 242-247.

Simkins, T., (1980). “The economics of smallness: the case of small primary schools”, *Educational Studies*, Vol. 6, No 1, 1980, pp. 79-91.

Smyth, W., (1993). «Χρόνος και σχολική μάθηση». *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 9, Αθήνα 1993, σελ. 3243-3246.

Solomon, N., (2005). *Identity work and pedagogy: textually producing the learner-worker*. *Journal of Vocational Education and Training*.

Stiggins, R.J., (1997). Student – centered classroom assessment. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Tabitha, D., - Terry, K., (1995). *Multiage classrooms by design: beyond the one-room school*. California: Corwin Press Inc.

Tyler, R., Horkey, L., Miller, J., (1998). How can schools and communities work together to improve our rural schools. *Rural Educator*, 20(2), 33-45.

Unesco-UNEP International Environmental Education Programme.(1984). Evaluating Environmental Education in Schools, A practical guide for teachers. UNESCO: Division of Science, Technical and Environmental Education.

Vogler, J., (1996). *L evaluation. Former, organizer pour enseigner*. Paris.

Vygotsky, L., (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Wadsworth, B., (1989). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. White Plains, NY: Longman.

William, C., et al, (1989). "Teaching in a Canadian Rural School: a taste of culture shock". *Journal of Education for Teaching*, Vol. 15, No 2, 1989, pp. 87-96.

Παράρτημα - Έγκριση διεξαγωγής έρευνας


ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 19-08-2013
Αρ. Πρωτ. 114370/Γ2

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3443422

ΠΡΟΣ:

- κ. Δημήτριο Γκόρο
Κομμένου 177
Άρτα
- Διεύθυνση Δ/θμιας Εκπ/σης
Άρτας

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση, και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 26/2013 του Δ.Σ) σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από τον κ. Δημήτριο Γκόρο, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Η έρευνα στα μητρώα των μαθητών να γίνει με την παρουσία του Διευθυντή ή εκπροσώπου του συλλόγου διδασκόντων και να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών. δ) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: «Αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών της Α' Γυμνασίου, που έχουν φοιτήσει σε Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στο Νομό Άρτας»

και απευθύνεται στους Διευθυντές των Γυμνασίων της Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης Άρτας

1

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να αποσταλούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα) σε ηλεκτρονική μορφή.
3. Ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας να ενημερώσει σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης του, ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΜΕΡΚΟΥΡΗΣ

Εσωτ. Διανομή

Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διδακτικού
Τμήμα Διαμόρφωσης Πρωτοκόλλου

ΛΑΛΙΩΤΗ ΠΗΝΕΛΟΠΗ