

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία

Διπλωματική Εργασία

Θέμα: Απόψεις και οι εμπειρίες των Νηπιαγωγών
σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την
εκπαιδευτική αξιολόγηση στα πλαίσια της ενταξιακής
εκπαίδευσης.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Νιώρα Ανδριάνα

Α.Μ.: 171113

Επιβλέπων: Βασίλειος Τσάφος

Αθήνα, 2024

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	8
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	10
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	10
Οι ορισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος	10
Κλειστά και Ανοιχτά Α.Π.....	12
Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	13
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του ΑΠ	14
Αξιολόγηση	16
Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση	16
Ο σκοπός της αξιολόγησης.....	17
Παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	18
Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και Αξιολόγηση	24
Οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.....	25
Η σχέση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αξιολόγησης.....	27
Θεωρία της ενταξιακής εκπαίδευσης	29
Οι βασικές αρχές της ένταξης.....	29
Ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση	30
Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ενταξιακή εκπαίδευση	31
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαδικασία της ενταξιακής αξιολόγησης	32
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	33
Σκοπός της έρευνας.....	33
Ερευνητικά ερωτήματα.....	33
Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας	34
Ποιοτική μέθοδος της έρευνας.....	34
Η επιλογή της συνέντευξης ως μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο	35
Θεματική ανάλυση περιεχομένου.....	37
Μεθοδολογικός Σχεδιασμός της Έρευνας.....	38
Προσδιορισμός του προς έρευνα θέματος, του δείγματος, των ερευνητικών ερωτημάτων και του οδηγού συνέντευξης	38
Δειγματοληψία	39

Μέθοδος δειγματοληψίας	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	41
Ορισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος	41
Σκοπούς που εξυπηρετεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα	42
Αναγκαιότητα ή μη διαχωρισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης.....	43
Αναγκαιότητα ή μη της ύπαρξης διαφορετικού Α.Π για κάθε αναπηρία στην Ειδική εκπαίδευση	46
Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση	47
Ορισμοί των όρων ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση	47
Μαθητές που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση	49
Απόψεις σχετικά με τον όρο αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση	50
Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση».	50
Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	52
Εμπλοκή μαθητών στην εκπαιδευτική αξιολόγηση	54
Βαθμός συμμετοχής των παιδιών στην αξιολόγηση	55
Πρακτικές αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς	57
Μορφές αξιολόγησης.....	57
Λόγοι επιλογής των παραπάνω μορφών αξιολόγησης	60
Τρόποι συμμετοχής των παιδιών στην αξιολόγηση	61
Προκλήσεις και προοπτικές.....	63
Εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση.....	63
Προτάσεις βελτίωσης.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	68
Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα	68
Ορίζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Ένας «μπούσουλας για τους εκπαιδευτικούς, ένα πακέτο γνώσης για τους μαθητές»	68
Διαχωρισμός ή μη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης: Αναγκαίος και μη υπό προϋποθέσεις	69
Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση	72
Εννοιολογική πλαισίωση των όρων ενταξιακής εκπαίδευσης: Ορθή αντίληψη	72
Απόψεις σχετικά με τον όρο αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση	74
Εκπαιδευτική αξιολόγηση και αναγκαιότητα αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία: Αναγκαία η αξιολόγηση για τον έλεγχο της επίτευξης στόχων και του προσδιορισμού του γνωστικού επιπέδου	74
Εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγηση: Χρήσιμη και απαραίτητη	76

Βαθμός συμμετοχής των παιδιών στην διαδικασία της αξιολόγησης: Συμμετοχή των παιδιών ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη της αναπηρίας- Διχασμός απαντήσεων.....	76
Πρακτικές αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς	78
Μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί: πολλές και διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης.....	78
Λόγοι επιλογής των παραπάνω μορφών αξιολόγησης: εντοπισμός της εξέλιξης των παιδιών και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού	79
Τρόποι συμμετοχής των παιδιών στην διαδικασία της αξιολόγησης: Εμπλοκή των μαθητών μέσω της συζήτησης.....	81
Προκλήσεις και προοπτικές ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης.....	81
Εμπόδια στην διαδικασία της αξιολόγησης: Χωροταξικές υποδομές και έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών	82
Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.....	83
Περιορισμοί της παρούσας έρευνας	86
Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
Αγγλική Βιβλιογραφία.....	89
Ελληνική Βιβλιογραφία	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	98
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	98

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής προσχολικής αγωγής σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, τους στόχους και σκοπούς της, την εμπλοκή των παιδιών σε συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όλα αυτά εξετάζονται σε σχέση με τις πρακτικές και τις μορφές αξιολόγησης που προτείνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα ώστε να διαπιστωθεί το κατά πόσο τα γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους.

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα για την οποία κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα, ο προκατασκευασμένος οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης ο οποίος περιείχε πέντε θεματικές ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις του Αναλυτικού Προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν έναν ορισμό σε σχέση με το Α.Π και να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το διαχωρισμό των Α.Π γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αλλά και την ύπαρξη διαφορετικών Α.Π για κάθε αναπηρία. Έπειτα, στο δεύτερο θεματικό άξονα οι συνεντευξιζόμενοι ρωτήθηκαν σχετικά με τις απόψεις τους γύρω από την ενταξιακή εκπαίδευση και το ποιους αυτή αφορά, ακολούθως στον τρίτο άξονα υποστήριξαν τις απόψεις γύρω από τον όρο αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση ενώ στον τέταρτο άξονα μίλησαν αναφέρθηκαν στους τρόπους εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην τάξη τους, τους σκοπούς αυτής και τον βαθμό συμμετοχής των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία αυτή. Τέλος, στον πέμπτο και τελευταίο άξονα οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και το αν υπάρχουν προοπτικές βελτίωσης.

Ακόμη, για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν οχτώ νηπιαγωγοί οι οποίοι εργάζονται στην Αθήνα και η επιλογή του δείγματος έγινε με τη βάση τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος, σύμφωνα με την οποία, ο ερευνητής επιλέγει άτομα που μπορεί να προσεγγίσει πιο εύκολα για την έρευνα, άτομα δηλαδή που είναι πιο εύκαιρα.

Τέλος, από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σύνολό τους το Αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα μπουσούλα, ένα πακέτο γνώσεων ενώ στην ερώτηση που αφορά το διαχωρισμό ή μη των Αναλυτικών Προγραμμάτων για κάθε αναπηρία οι περισσότεροι τάχθηκαν υπέρ αυτού. Μια τέτοια άποψη αδιαμφισβήτητα παραπέμπει σε μια ιατροκατευθυνόμενης αντιμετώπισης των παιδιών όπου ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας καθορίζουν τον βαθμό συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως και το είδος του Α.Π που θα μπορούν να ακολουθήσουν. Αναφορικά τώρα με τον όρο ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση μοιάζει σαν οι συνεντευξιαζόμενοι να έχουν μια ορθή αντίληψη του όρου αφού μιλούν για αποδοχή της διαφορετικότητας, ίσες ευκαιρίες κάτι που παρακάτω εγείρει ερωτηματικά μια και δε συνάδει με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την διαδικασία της αξιολόγησης. Τα ευρήματα δείχνουν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί αξιολόγησης είναι συνυφασμένες με την έννοια της επιτυχίας και συγκεκριμένα με το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι και ο εντοπισμός του γνωστικού επιπέδου των παιδιών. Ενώ, παρακάτω δίνουν μέσα από τις απαντήσεις τους αναφορικά με τους τρόπους που εφαρμόζουν την αξιολόγηση το προφίλ ενός στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, είναι κάτι που έρχεται και πάλι σε σύγκρουση με τα όσα ανέφεραν σε προηγούμενες θεματικές ενότητες.

Συνοψίζοντας, μέσα από τις απαντήσεις τους είναι πρόδηλο πως οι απόψεις τους στα διαφορετικά θέματα τείνουν να είναι αντικρουόμενες και συγκεχυμένες.

Λέξεις Κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, ενταξιακή εκπαίδευση, ενταξιακή αξιολόγηση, προσχολική εκπαίδευση

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate the opinions of special and general preschool teachers regarding the evaluation process, its goals and purposes, the involvement of children in relation to the Analytical Program. All of this is examined in relation to the practices and forms of assessment proposed in the Curriculum in order to establish whether the teachers know and apply them in their classroom.

This is a qualitative research for which it was deemed necessary to use the semi-structured interview as a data collection tool, and more specifically, the pre-made semi-structured interview guide which contained five thematic sections. More specifically, the first thematic axis refers to the theoretical approaches of the curriculum where the teachers were asked to give a definition in relation to the curriculum and to formulate their opinions regarding the separation of general and special curriculum but and the existence of different curriculums for each disability.

Then, in the second thematic axis, the interviewees were asked about their opinions about inclusive education and who it concerns, while in the fourth axis they talked about the subject of educational evaluation, its purposes and the degree of participation of the students themselves in the process she. Finally, in the fifth and last axis, the teachers list the difficulties they face and whether there are prospects for improvement.

Furthermore, thematic analysis was used as a data analysis method. Eight kindergarten teachers who work in Athens participated in the interviews and the selection of the sample was based on the available sample method, according to which the researcher selects people who can be approached more easily for the research, that is, people who are more opportune.

Finally, from the analysis it emerged that the teachers as a whole treat the curriculum as a compass, a package of knowledge, while in the question concerning the separation or not of the Analytical Programs for each disability, most of them were in favor of it.

Such a view unquestionably refers to a medically-directed treatment of children where the degree and type of disability determine their degree of participation in the educational process and therefore also the type of PA they will be able to follow. With reference now to the term integration and inclusive education, it seems as if the interviewees have a correct understanding of the term since they talk about acceptance of diversity, equal opportunities,

something that raises questions below since it is not consistent with the way they deal with the evaluation process. The findings show that the teachers' perceptions of assessment are intertwined with the concept of success and specifically with whether the goals were achieved and the identification of the children's cognitive level. While below they give through their answers regarding the ways they apply the evaluation the profile of a reflective teacher, it is something that again comes into conflict with what they mentioned in previous thematic sections.

In summary, through their responses it is evident that their views on different issues tend to be conflicting and confusing.

Key Words: curriculum, traditional and alternative methods of assessment, inclusive education, inclusive assessment, preschool education

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στο πλαίσιο της σύγχρονης ματιάς για την παιδαγωγική, η διαδικασία της αξιολόγησης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της μάθησης δίνοντας την ανατροφοδότηση που απαιτείται τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο μαθητή. Έτσι, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορούμε να εντοπίσουμε και να προσδιορίσουμε την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, τις δυνατότητες των παιδιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης αλλά και το κατά πόσο ανταποκρίνονται οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ώστε να προβούν οι απαραίτητες παρεμβάσεις που θα οδηγήσουν στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πολλές και διαφορετικές έρευνες (Gullo, 2005; Bagnato, 2007; Snow & Van Hemel, 2008; Losardo & Notari-Syverson, 2011) σχετικές με την αξιολόγηση έχουν δείξει το πόσο σημαντικές και βοηθητικές μπορούν να είναι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αφού

μπορούν να αποφέρουν πολλά οφέλη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και σε όλες εκείνες τις περιοχές μάθησης που προτείνονται στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου (p. 182-183, from Pekis & Gourgiotou, 2017).

Ακόμη, οι πολλές και γρήγορες αλλαγές που συμβαίνουν και αφορούν νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες κάτι που επηρεάζει και διαμορφώνει τον εκπαιδευτικό πληθυσμό καθιστούν αναγκαία την παροχή μια ισότιμης εκπαίδευσης που σέβεται κάθε είδους διαφορετικότητα, την εντάσσει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και παρέχει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους ανεξαιρέτως. Έτσι, λοιπόν, κρίνεται απαραίτητη και η αναφορά στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και τις μορφές αξιολόγησης που την υπηρετούν.

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί το θεωρητικό μέρος, στη συνέχεια δίνεται έμφαση στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κι έπειτα παρουσιάζονται τα ευρήματα, η ανάλυση αυτών και τα σχετικά συμπεράσματα.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου τεκμηριωμένη με σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές. Παρουσιάζονται οι ορισμοί γύρω από τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι στόχοι και οι σκοποί αυτών, τα διαφορετικά είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας, η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου και η περιγραφή του δείγματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, για κάθε θεματικό άξονα κωδικοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις και στη συνέχεια παρατέθηκαν αποσπάσματα από τα λόγια των συνεντευξιζόμενων που δικαιολογούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθενται τα στοιχεία που προέκυψαν από την θεματική ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων η οποία συνοδεύεται και από τη σχετική βιβλιογραφία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας παρατίθενται τα γενικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα ερευνητική μελέτη και στη συνέχεια ακολουθεί η συνολική βιβλιογραφία, ελληνική και ξενόγλωσση, που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της

παρούσας έρευνας και το παράρτημα που περιλαμβάνει τους άξονες των συνεντεύξεων και τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς.

Στο σημείο αυτό νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της ερευνητικής αυτής εργασίας, τον κύριο Τσάφο Βασίλη για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και σε προσωπικό επίπεδο, την διαθεσιμότητά του και τις εύστοχες παρατηρήσεις. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους καθηγητές του συγκεκριμένου Μεταπτυχιακού Προγράμματος που με τις γνώσεις τους και τον κατάλληλο σχεδιασμό δίνουν μια διαφορετική ματιά και πνοή στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους εκπαιδευτικούς που τόσο πρόθυμα δέχτηκαν να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις καθώς τη συμβολή εκείνων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη εργασία. Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω και τους γονείς μου Κατερίνα και Κωνσταντίνο οι οποίοι με στήριζαν καθ'όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, στάθηκαν στο πλευρό μου και με υποστήριξαν. Τους ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

1.1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1.1 Οι ορισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος

Εξετάζοντας την ετυμολογική προέλευση του όρου curriculum βλέπουμε πως προκύπτει από το λατινικό ρήμα *currere* που σημαίνει την ολοκλήρωση της διαδρομής στον ιππόδρομο. Η σύνδεση τώρα του εκπαιδευτικού όρου με το αθλητικό συμβάν αφορά κοινωνικούς και ιδεολογικούς όρους καθώς ο όρος curriculum αρχικά αναφερόταν σε οργανωτικές διευθετήσεις που επιχειρήθηκαν στο δεύτερο μισό του 16^{ου} αι. στα ευρωπαϊκά, ακαδημαϊκά ιδρύματα στο πλαίσιο μιας δράσης καθόλα ελεγκτικής της πολιτείας και της εκκλησίας (Hamilton, 1989: 45).

Η προσπάθεια ορισμού του ΑΠ αποτελεί μια διαδικασία σύνθετη, καθώς μέσα από αυτό ενεργοποιούνται οι λόγοι (*discours*) που έχουν υιοθετηθεί για το σχολείο και τους σκοπούς

αυτού, για την εκπαιδευτική διαδικασία, τη μάθηση και τις μεθόδους με τις οποίες αυτή επιτυγχάνεται, τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το ρόλο που αυτοί έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σχολική γνώση αλλά και τη σχέση σχολείου-κοινωνίας, το ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο καθώς και τις ευρύτερες πολιτισμικές εξελίξεις (Τσάφος, 2014). Το ΑΠ θα λέγαμε με άλλα λόγια πως εμπερικλείει απόψεις αντίθετες μεταξύ τους σχετικά με τους κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικούς όρους που συγκροτείται και λειτουργεί το σχολείο αλλά και το τι είναι αυτό που πρέπει να διδαχθεί και γιατί (Hewitt, 2006: 45). Συγκεκριμένα, ορίζοντας το ΑΠ μέσα από τη νεωτερική αντίληψη, φαίνεται πως η οπτική αυτή αντιλαμβάνεται το ΑΠ ως ένα σύνολο περιεχομένων τα οποία καλύπτονται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσάφος, 2014). Με άλλα λόγια το ΑΠ αντιμετωπίζεται ως πακέτο, μια δεσμίδα δηλαδή γνώσεων σχετικά με το τι και το πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ακόλουθος ορισμός είναι αντιπροσωπευτικός της νεωτερικής, θα λέγαμε, αντίληψης: « Ένα ΑΠ είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας» (Βρεττός & Καψάλης, 1994: 15 στο Τσάφος, 2014 σ. 101).

Προχωρώντας σε μια πιο σύγχρονη οπτική για τα ΑΠ, αυτή της μετανεωτερικότητας διαπιστώνει κάνεις πως το ΑΠ εδώ φαίνεται να έχει διαφορετικό προσανατολισμό. Συγκεκριμένα, το ΑΠ όχι μόνο δεν αντιμετωπίζεται ως προϊόν, αντίθετα η μετανεωτερική ματιά εστιάζει στη διαδικασία ανάπτυξής του. Το ΑΠ δηλαδή, τονίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Grundy, 2003/1987: 83). Έτσι, σύμφωνα με το παραπάνω το ΑΠ παύει να αποτελεί δεσμίδα γνώσεων και αποκτά μια περισσότερο διερευνητική οπτική με δυνατότητα αναμόρφωσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και φυσικά το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αποκτά, με άλλα λόγια, μια διαδραστικότητα και πολυφωνικότητα. Ακόμη, , φαίνεται πως αποτελεί ένα κοινωνικά κατασκευασμένο κείμενο, συγκροτημένο από ομάδες που υποστηρίζουν πολλά, διαφορετικά και ορισμένες αντίθετα συμφέροντα μέσα σε ένα πλαίσιο που δομείται από κοινωνικά ιεραρχικές σχέσεις.

Άλλοι μιλούν και ορίζουν το ΑΠ μέσα από μια ιστορική διάσταση, συσχετίζοντας το ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσió του. Σύμφωνα μάλιστα με τον Carlson «Το ΑΠ αποκτά νόημα μόνο εάν προσεγγιστεί στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό του πλαίσιο». Έτσι,

αναπόφευκτα οδηγούμαστε στην ιεράρχηση της σχολικής γνώσης από τις εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, θεωρώντας την έτσι ιστορικά και κοινωνικά προσανατολισμένη (Bernstein, 1971).

Από την άλλη μεριά, διαφορετική οπτική για το ΑΠ αποτελεί το «κρυφό ΑΠ» ή αλλιώς παραπρόγραμμα, ένα πρόγραμμα δηλαδή που αναπτύσσεται παράλληλα με το επίσημο. Πιο συγκεκριμένα, ως παραπρόγραμμα θεωρείται το άτυπο πρόγραμμα όλων εκείνων το εξωσχολικών δραστηριοτήτων καθώς επίσης και η ποιότητα των σχέσεων, η ισότητα ευκαιριών, οι αξίες που διαχέονται μέσα από τον τρόπο που το σχολείο προωθεί το εκπαιδευτικό του έργο.

Εν κατακλείδι, μελετώντας τους τόσο διαφορετικούς ορισμούς ίσως να μην έχει ιδιαίτερη ουσία να εστιάσουμε στο ποιος είναι ο πιο ορθός, αντιθέτως, να σκεφτούμε το τι εικόνα προσδίδει στην έννοια του σχολείου και του ρόλου του μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

1.1.2 Κλειστά και Ανοιχτά Α.Π

Ανάλογα τώρα με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου ως προς την παρέμβαση στην διαμόρφωση και την εφαρμογή των Α.Π, τα Α.Π διακρίνονται σε κλειστά και ανοικτά.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τα κλειστά και ανοικτά Α.Π ο Χρυσαφίδης (2004^α) τονίζει τα ακόλουθα:

- Τα κλειστά προγράμματα είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωτικά. Ο σχεδιασμός τους προκύπτει από μια ομάδα ειδικών οι οποίοι συντάσσουν ποικίλες μορφές δράσης και τα περιθώρια απόκλισης είναι ελάχιστα. Με άλλα λόγια, οποιαδήποτε ανάληψη πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό εκλείπει και ο ρόλος του περιορίζεται στη μεταφορά της γνώσης. Ακόμη, τα κλειστά Α.Π δίνουν έμφαση στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία της μάθησης.
- Δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο αποτέλεσμα της μάθησης και όχι στην ίδια τη διαδικασία. Αυτό προκύπτει και από το ότι ο σχεδιασμός και τα κριτήρια αξιολόγησής τους αναφέρονται στο τελικό αποτέλεσμα, στην επίτευξη με άλλα λόγια του στόχου. Χαρακτηριστικά που προκύπτουν και από τα Αναλυτικά Προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην κατάκτηση των γνώσεων από τον μαθητή και λιγότερο στις ικανότητες-δεξιότητες που

συγκροτούν την προσωπικότητά του, η οποία μπορεί να προκύψει μέσα από την επίλυση προβλημάτων (Bruner, 1966, Piaget, 1979).

- Τα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα συνήθως δεν αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλίας μια και αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις. Ενώ, αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, μοιάζει να είναι εκείνος η «αυθεντία» που προσφέρει τη γνώση. Με άλλα λόγια, περιγράφεται ένα σύστημα καθ'όλα δασκαλοκεντρικό όπου ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει τη γνώση.

Από την άλλη μεριά, αποτελεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα μέσα από το λόγο του Χρυσ αφίδη (2004):

- Τα ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία καθώς δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες που προκύπτουν από το ίδιο το πλαίσιο.
- Με άλλα λόγια, η διαδικασία δεν είναι προδιαγεγραμμένη, αντιθέτως δίνονται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Ακόμη στα Ανοιχτά αναλυτικά Προγράμματα δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται και οικοδομείται η γνώση παρά στο ίδιο το περιεχόμενο της γνώσης η οποία παύει έτσι να είναι προϊόν απομνημόνευσης (Bruner, 1966, Piaget, 1979). Έτσι, η γνώση δεν αποτελεί πακέτο γνώσεων αλλά ενίσχυση και καλλιέργεια δεξιοτήτων απόκτησης της γνώσης. Με άλλα λόγια τα παιδιά μέσα από τα Ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.
- Δίνεται ακόμη προτεραιότητα να οικοδομείται η γνώση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, προβληματισμούς, ερωτήματα, ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών κι όχι μέσα από προδιαγεγραμμένες δράσεις. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά μια μαθητοκεντρική διάσταση (Goehich, 2003).

1.1.3 Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ο όρος «λανθάνον» ή «κρυφό» Α.Π., που είχε χρησιμοποιηθεί από τον William Waller στη αρχή της δεκαετίας του '60 (Eisner, 1985 στο Τσάφος, 2014, σελ.119.), καθιερώθηκε από τον Phillip Jackson (1968), ο οποίος μελέτησε της διάφορες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στις σχολικές τάξεις (Χατζηγεωργίου, 2012, σελ. 110). Ο Jackson στο βιβλίο του *Life in Classrooms*, διατύπωσε με σαφήνεια ότι αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο είναι κάτι περισσότερο από το επίσημο Αναλυτικό πρόγραμμα (Τσάφος, 2014, σελ.119.).

Ονομάζεται Παραπρόγραμμα καθώς αναπτύσσεται παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και η όποια συμμόρφωση γίνεται έμμεσα και ανεπίσημα, με κρυφό και λανθάνοντα τρόπο. Με άλλα λόγια περιλαμβάνει όλα όσα μαθαίνουν οι μαθητές τα οποία όμως δεν προβλέπονται επίσημα από τους σχεδιαστές του Αναλυτικού Προγράμματος. Παραδείγματα αυτού μπορεί να είναι πρωινή προσευχή, η διάταξη των θρανίων, η διάκριση των «καλών » και «κακών» μαθητών, οι κανόνες, πεποιθήσεις και αξίες, κ.λ.π (Χατζηγεωργίου, 2012). Αναφέρεται σε εκείνες τις μορφές της μάθησης που δεν είναι σίγουρα επίσης αλλά πολλές φορές ούτε και συνειδητές. Έτσι, το κρυφό Α.Π μπορεί να αποκτήσει μια πολιτική διάσταση μια και το σχολείο με τον τρόπο αυτό μεταβιβάζει στους μαθητές κανόνες, πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές που θεωρούνται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες αποδεκτές (Μαρμαρινός,2000:79-118 στο Τσάφος, 2014, σελ.121.). “Ζώντας στο σχολείο ο μαθητής μας μαθαίνει να υποτάσσει τις επιθυμίες του στη θέληση του δασκάλου και τις δράσεις του στις απαιτήσεις του κοινού καλού. Μαθαίνει πως να είναι υπομονετικός και να συναινεί στο δίκτυο των κανονισμών και των καθημερινών πρακτικών στις οποίες ενσωματώνεται”. (Jackson, 1997: 99 στο Τσάφος, 2014, σελ.121.). Πρόκειται δηλαδή για τους τρόπους με τους οποίους άρρητα οικοδομείται τόσο η κοινωνικο-πολιτικά προσδιορισμένη γνώση όσο και η πρότυπα κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά που ξεφεύγει από τα μαθησιακά υλικά και τα μαθήματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μάθηση αυτή να φυσικοποιείται μέσα από μια μη συνειδητή διαδικασία και να παρουσιάζεται ως ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτερη (Τσάφος, 2014). Με τον τρόπο αυτό το παραπρόγραμμα θα λέγαμε πως επιβάλλει μια σειρά από αντιλήψεις και απόψεις οι οποίες υιοθετούνται από τους ίδιους τους μαθητές και καθορίζουν τα όρια της νομιμότητας (Apple, 1975).

1.1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του ΑΠ

Σημαντική και απαραίτητη θεωρείται η συμμετοχή στο σχεδιασμό των ΑΠ όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό ενδυναμώνονται και αναλαμβάνουν οι ίδιοι ευθύνη και δράση καθώς αποτελούν τους βασικούς συμμετέχοντες

στην εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως αναλύθηκε και παραπάνω, η κατηγοριοποίηση των ΑΠ σε ανοιχτά και κλειστά αποδίδει και τους αντίστοιχους ρόλους σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, στα κλειστά ΑΠ ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι πολύ περιορισμένος διότι μια ομάδα «ειδικών» είναι εκείνη που σχεδιάζει και οργανώνει τη σχολική γνώση η οποία δίνεται στα σχολεία ως τελικό προϊόν. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία διδασκαλίας, χωρίς περιθώρια δράσης. Με άλλα λόγια, συνιστά έναν εκπαιδευτικό διεκπεραιωτή που εφαρμόζει μια «συνταγή» και από την άλλη ο μαθητής καλείται, εάν φυσικά μπορεί, να ανταποκριθεί σε αυτό το προκαθορισμένο πλαίσιο (Τσάφος, 2014). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα λέγαμε πως είναι καθαρά πρακτικός ενώ οι η θεωρητική πλευρά του ΑΠ αφήνεται στα χέρια των ειδικών, ακαδημαϊκών (Keiny, 1993). Συνέπεια ακόμη αυτού, είναι να χάνεται η φωνή των μαθητών αφού μοιάζει να μη λαμβάνεται υπόψη, να αποκλείεται και να περιθωριοποιείται. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως σε μια τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης, το ΑΠ οργανώνεται με τέτοιο τρόπο που τα άμεσα ενδιαφερόμενα πρόσωπα συμμετέχουν παθητικά και καταργείται η αυτονομία τους.

Αντίθετα, σε μια πιο ανοιχτή οργάνωση του ΑΠ, εκπαιδευτικός και μαθητής έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη. Πρόκειται λοιπόν για μια αντίδραση και αντίσταση στον τεχνοκρατικό χαρακτήρα του ΑΠ η οποία αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Το ΑΠ δεν συνιστά μια «συνταγή» δοθείσα από ειδικούς αλλά αναπτύσσεται «μέσα σε αληθινές μαθησιακές καταστάσεις, μέσα από μια ενεργό διαδικασία κατά την οποία η σχεδίαση, η δράση και η αξιολόγηση όχι μόνο αλληλοσυνδέονται αλλά και αποτελούν μέρος της ίδιας της διαδικασίας» (Gryndy, 1987, στο Τσάφος, 2014: 312). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο και να την προσαρμόσει στις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης. Εφόσον λοιπόν, σε ένα ανοιχτού τύπου ΑΠ το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται στο προϊόν αλλά στην ίδια την πράξη δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να δομήσει το πρόγραμμα βασιζόμενος στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών του (Χρυσάφιδης, 2004^α: 212). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί επίσης και το Μοντέλο Διαδικασίας που εισηγήθηκε ο Stenhouse και μετέπειτα εξελίχθηκε σε ερευνητικό μοντέλο το οποίο περιγράφει πως για την ανάπτυξη του ΑΠ κρίνεται απαραίτητη η έρευνα που πραγματοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στην τάξη του και του δίνει τη δυνατότητα να υλοποιεί τις ιδέες του. Έτσι, η τάξη περιγράφεται ως ένα «εργαστήριο» όπου εκπαιδευτικός και μαθητές είναι συνερευνητές (Stenhouse, 2003: 179). Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός με άλλα λόγια, λαμβάνει αποφάσεις, αναστοχάζεται, γίνεται ευέλικτος, συνεργάζεται και αξιοποιεί τα στοιχεία προκειμένου να

αναμορφώσει το ΑΠ. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο μαθητής αποτελεί επίσης δρων υποκείμενο του οποίου οι εμπειρίες και η προϋπάρχουσα γνώση έχουν νόημα και λαμβάνονται υπόψη στην οργάνωση του ΑΠ (Τσάφος, 2014).

1.2 Αξιολόγηση

1.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση

Αδιαμφισβήτητα, στο δημόσιο διάλογο για το μέλλον της εκπαίδευσης κεντρικό ρόλο έχει το θέμα της αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι έχει αναγνωριστεί μεν η αξία της, ωστόσο, γενικότερα ασκείται κριτική για τις μεθόδους και τις τεχνικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν. Ακόμη, φαίνεται πως δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός της αξιολόγησης αφού έχουν προταθεί διαφορετικοί ορισμοί.

Πρώτα απ' όλα αξίζει να σημειωθεί πως ο όρος «αξιολόγηση» καθιερώθηκε από τον Ralph Tyler (1949) και προσδιορίζει την διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Γενικότερα, η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο μπορεί να οριστεί ως μια συνεχής διαδικασία συλλογής σημαντικών δεδομένων που αφορούν τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Για τον Κασσωτάκη (2013), η αξιολόγηση είναι «η απόδοση ορισμένης αξίας σε πρόσωπα, αντικείμενα, πράγματα, καταστάσεις ή γεγονότα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και κατάλληλη μέθοδο αποτίμησης» (σ. 15-16). Ο Γεωργούσης (1999), εστιάζοντας σε μια παιδαγωγική οπτική, ορίζει την αξιολόγηση «ως μια συστηματική διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων για τον προσδιορισμό της έκτασης επιτυχίας των εκπαιδευτικών σκοπών» (σ.50). Έπειτα, σύμφωνα με τους Κατσαρού και Δεδούλη (2008) η αξιολόγηση «αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για την βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για τον εκπαιδευτικό είτε για οποιονδήποτε άλλο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας)» (σ.115). Ακόμη, η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου από τον Hillyard (2013: 46) περιγράφεται ως: *«μια θεμελιώδης συνιστώσα του κύκλου της διδασκαλίας και της μάθησης. Έχει σκοπό να πληροφορήσει και να βελτιώσει όχι μόνο ό,τι αφορά στη μάθηση αλλά και στις πρακτικές διδασκαλίας. Επειδή η μάθηση των παιδιών πραγματοποιείται μέσα από τη δράση τους, η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται την ώρα που λαμβάνει χώρα η μάθηση, και όχι να αποτελεί ένα στιγμιότυπο κάποιου τελικού αποτελέσματος ή να συνιστά μια*

ξεχωριστή, ανεξάρτητη δραστηριότητα. Συνεπώς, τα «εργαλεία» αξιολόγησης είναι ανάγκη να μπορούν να δίνουν όσο το δυνατό περισσότερο σαφείς, συνεχείς και περιεκτικές πληροφορίες στον εκπαιδευτικό ώστε αυτός να κατανοήσει σε βάθος ό,τι αφορά τη μαθησιακή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεδομένου ότι στα παιδιά παρέχεται όλος ο χρόνος που εκείνα χρειάζονται για τη μάθησή τους και ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες για να αναπτύξουν και να παρουσιάσουν τα επιτεύγματά τους, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνεχής και να πραγματοποιείται σε πραγματικές, φυσικές συνθήκες μάθησης των παιδιών. [...]» (όπου αναφέρεται στη Ρεκαλίδου, 2016, σελ. 21).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε πως υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί που αφορούν την αξιολόγηση με κοινό όμως γνώμονα τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης οι οποίες δίνουν βάση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Μάλιστα, κοινό στοιχείο επίσης αποτελεί το γεγονός πως ο λόγος για τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τον εντοπισμό των δυνατών ή αδύναμων σημείων των παιδιών αλλά πρωτίστως στοχεύει στην βελτίωση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηγεωργίου, 2006/2016). Η θέση αυτή αποτυπώνει την αξία του να αντιμετωπίζεται το κάθε παιδί ως μια ολοκληρωμένη και αυτοτελή προσωπικότητα που έχει τους δικούς της ρυθμούς ανάπτυξης και εξέλιξης, με μοναδικές ανάγκες, κάτι που καθιστά την διαδικασία της αξιολόγησης ακόμα πιο πολύπλοκη και σύνθετη (Dunphy, 2010· Δημητρόπουλος, 2010).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως εν γένει η αξιολόγηση συνδέεται και εξυπηρετεί πολλαπλούς τομείς της εκπαίδευσης όπως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών, το εκπαιδευτικό δυναμικό, την βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και τα αναλυτικά προγράμματα. (Ντολιοπούλου & Γοργιώτου, 2008).

1.2.2 Ο σκοπός της αξιολόγησης

Αδιαμφισβήτητα, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γενικός σκοπός της αποτελεί κατά κύριο λόγο την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων που αφορούν την εκπαίδευση και τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί (Κωνσταντίνου 2004, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008).

Γενικότερα, ο σκοπός της αξιολόγησης μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από δύο κατευθύνσεις, αντίθετες μεταξύ τους, την τεχνοκρατική και την ανθρωπιστική. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα

με την τεχνοκρατική προσέγγιση η αξιολόγηση έχει ελεγκτικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει πως δίνεται έμφαση στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς να παρέχει πληροφορίες για την ερμηνεία των δυνατοτήτων ή των αδυναμιών αυτού που αξιολογείται (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Είναι με άλλα λόγια, μια αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου που στην ουσία της δεν συνεισφέρει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού πλαισίου καθώς εστιάζει στο αποτέλεσμα χωρίς να δίνει στοιχεία για τις δυνατότητες ή αδυναμίες των παιδιών.

Από την άλλη πλευρά, η ανθρωπιστική προσέγγιση της αξιολόγησης εστιάζει στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται χωρίς να δίνεται έμφαση στον «έλεγχο» των επιδιωκόμενων στόχων (Χατζηγεωργίου, 2004). Παράλληλα, η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία συνεχή που αρχίζει ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται μαζί της και την βελτιώνει (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τέλος, τα δεδομένα συλλέγονται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους όπως την παρατήρηση, τη συνέντευξη, τις φωτογραφίες, την βιντεοσκόπηση κ.λ.π. Επίσης, οι Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος (2007) χαρακτηρίζουν πως στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ελεγκτικός καθώς εκτιμάται ο βαθμός επίτευξης των στόχων αλλά και ανατροφοδοτικός λόγω του ότι εστιάζει στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ανατροφοδοτική σχέση αξιολόγησης και διδασκαλίας.

Ακόμη, ο Τσάφος (2007) αναφέρει πως η αξιολόγηση επιτελεί πολλαπλούς σκοπούς καθώς υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, παρέχει υλικό για την πορεία του κάθε μαθητή ατομικά, για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα. Έτσι, ο στόχος της αξιολόγησης δεν είναι πια ελεγκτικός αλλά ανατροφοδοτικός.

1.2.3 Παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Οι σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση, η εξέλιξη των θεωριών μάθησης, οι αλλαγές στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και οι αναθεωρημένες προτάσεις για την αξιολόγηση οδήγησαν στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης έναντι των παραδοσιακών μορφών (Δ.Ε.Π.Π.Σ 2003).

Ειδικότερα, στα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης εμπεριέχονταν διάφορα είδη σταθμισμένων και μη εργαλείων που στόχευαν στο τελικό αποτέλεσμα της μάθησης παραμερίζοντας το πλαίσιο της εξέλιξης της γνώσης και της μάθησης του παιδιού (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Η αλήθεια είναι πως οι τεχνικές αξιολόγησης που αφορούν σταθμισμένα εργαλεία διακρίνονται για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, μετρούν τη γνώση ωστόσο έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα και στην ουσία τους συγκρίνουν του μαθητές και δημιουργούν ταυτόχρονα ένα κλίμα ανταγωνισμού (Ντολιοπούλου & Γοργιώτου, 2008). Συνήθως, πρόκειται για εργαλεία αξιολόγησης όπως είναι τα τεστ ετοιμότητας, τα τεστ αναπτυξιακής προβολής και τα διαγνωστικά τεστ.

Από την άλλη μεριά, τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται πως η εκπαιδευτική θεωρία και πράξη έχουν αλλάξει κατά κόρον. Η αμφισβήτηση της παραδοσιακής αντίληψης για την αξιολόγηση και η ανάγκη για την απόκτηση μιας σύγχρονης ματιάς, οδηγεί σε μια νέα προσέγγιση, την εναλλακτική. Στις εναλλακτικές μορφές η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία δυναμική και συνεχής που πραγματώνεται σε συνεργασία με το παιδί και προς όφελός του. Η αξιολόγηση πια είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία με την οποία το παιδί οικοδομεί κάθε γνώση μέσα σε συνθήκες που του επιτρέπουν να εργάζεται δημιουργικά. Τέλος, στο εναλλακτικό μοντέλο της αξιολόγησης εντάσσονται η «διαμορφωτική αξιολόγηση», «η αυθεντική αξιολόγηση» καθώς και η «περιγραφική».

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Μιλώντας για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, βασικός της στόχος είναι το να προάγει τη γνώση των παιδιών δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αυτή. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχή και δυναμική που οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μεθόδους για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούν την εξέλιξη του παιδιού. Επεξεργάζονται τα στοιχεία τους, αναστοχάζονται και αποφασίζουν εκ νέου τα νέα τους βήματα. Κρίσιμα είναι τα ερωτήματα όπως αυτά διατυπώθηκαν στην εργασία του Sadler (1989) κατά τη Ρεκαλίδου (2016^a) που οφείλουν να θέσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να πετύχουν τα παραπάνω:

- Σε ποιο σημείο μάθησης βρίσκονται τα παιδιά της τάξης μου;
- Πού επιδιώκω να φτάσουν;
- Πώς θα τα βοηθήσω να φτάσουν εκεί;

Ακόμη, τα παιδιά έχουν έναν ρόλο ιδιαίτερα ενεργητικό αφού παρακολουθούν τα ίδια την εξέλιξή τους μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Έτσι, ο μαθητής σε απόλυτη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό αποφασίζουν μαζί τους στόχους και τους τρόπους που θα επιτευχθούν. Αυτό οδηγεί και στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής διαδικασίας (Φιλίππατου,

2013). Βλέπουμε λοιπόν πως περνάμε από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση (Stiggins, 2005). Πιο αναλυτικά, η αξιολόγηση για τη μάθηση στοχεύει στο να συλλεχθούν όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία που σχετίζονται με τη μάθηση και που θα χρησιμοποιηθούν στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας και θα συμβάλλουν στο σχεδιασμό των επόμενων βημάτων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή είναι όχι μόνο να δώσει πληροφορίες στο μαθητή σε σχέση με την πρόοδό του αλλά να του παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς έμαθε και πώς θα μάθει καλύτερα στο μέλλον (Hattie and Timperly, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί πως η διαμορφωτική αξιολόγηση οφείλει την ανάδυσή της στον κονστрукτιβισμό. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή αναγνωρίζεται πως ο κάθε μαθητής προέρχεται από ένα διαφορετικό περιβάλλον και φέρει γνώσεις, ενδιαφέροντα, εμπειρίες από αυτό κάτι το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο πρόγραμμα σπουδών και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, μαθητές και εκπαιδευτικοί μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση εργάζονται και στα πλαίσια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky η οποία πρόκειται για την απόσταση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης που βρίσκεται το παιδί και του επιπέδου που μπορεί να φτάσει με την βοήθεια του ενήλικα ή του συνομηλίκου του. Είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό μέσα από τη συνεχή του αλληλεπίδραση με το παιδί να προσδιορίσει το πώς μπορεί να υποστηριχθεί η μάθηση και που μπορεί να φτάσει το παιδί με την κατάλληλη υποστήριξη.

Ακόμη, σύμφωνα με την Φιλίππατου (2013) η διαμορφωτική αξιολόγηση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ελέγχει το αν επετεύχθησαν οι στόχοι που είχαν τεθεί προκειμένου να μετατραπούν σε νέους, η διαμορφωτική αξιολόγηση να πραγματοποιείται συστηματικά ή και καθημερινά και για το λόγο αυτό προτιμάται να είναι σύντομη και εύχρηστη και τέλος να γίνεται συστηματική καταγραφή της επίδοσης των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ώστε να μπορεί να εντοπίζεται και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τα παιδιά η εξέλιξή τους

Τέλος, θα λέγαμε πως η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στην οποία κρίνεται απαραίτητη η αλληλεπίδραση και συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή με σκοπό την βελτίωση όχι μόνο του παιδιού αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού (Herritage, 2010).

Αυθεντική αξιολόγηση

Ο όρος αυθεντική αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία της αξιολόγησης κατά την οποία τα όσα έχουν καταφέρει οι μαθητές λαμβάνουν τόπο σε πραγματικές συνθήκες και καταστάσεις (Wiggins, 1989). Σύμφωνα με τους Πανταζής & Σακελλαρίου (2005), η αυθεντική αξιολόγηση σημαίνει αυθεντική διδασκαλία και μάθηση κι έπειτα αξιολόγηση της ίδιας της μάθησης. Με άλλα λόγια, η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης σημαντικών πληροφοριών οι οποίες προκύπτουν σε φυσικές συνθήκες μάθησης (Pekis & Gourgiotou, 2017). Πρόκειται λοιπόν, για καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να δρουν ενεργητικά πάνω σε ό,τι έχουν κάνει (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005, όπ. αναφ. στους Βαρσαμίδου, & Ρες, 2007, σελ. 4). Παράλληλα, στόχος της αυθεντικής αξιολόγησης είναι το να κατακτήσουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες που να έχουν νόημα για τα ίδια και να μπορούν να τις εφαρμόζουν σε συνθήκες της καθημερινής ζωής αλλά και η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού (Ρεκαλίδου, 2016). Ακόμη, η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία καθώς οι πληροφορίες και οι ανατροφοδοτήσεις δεν προκύπτουν μόνο από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αλλά και από τους γονείς και από άλλα στελέχη που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κουλυομπάριτση & Ματσαγγούρα, 2004). Έτσι, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης όπου δίνεται έμφαση στο πως έχει απομνημονεύσει ο μαθητής τις νέες πληροφορίες τις οποίες χρησιμοποιεί μηχανικά, στην αυθεντική αξιολόγηση το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ικανότητα του μαθητή σε πραγματικές συνθήκες (Βαρσαμίδου, & Ρες, 2007 & Wiggins, 1993).

Ακόμη, οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) τονίζουν τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές. Πιο αναλυτικά, η αυθεντική αξιολόγηση: α) οι μαθητές κατέχουν ενεργητικό ρόλο στην αξιολόγηση των προσπαθειών του β) είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία γ) καλλιεργεί τη μεταγνώση των παιδιών δ) χρησιμοποιεί αυθεντικές πρακτικές όπως δείγματα εργασιών που προκύπτουν από αυθεντικές καταστάσεις ε) βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως μια υποστηρικτική διαδικασία για κάθε μαθητή (Καψάλης και Χανιωτάκης, 2011 όπ. αναφ. στο Πέκης, 2019, σελ.19). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως η εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνυπολογίζουν τις διαφορετικές εμπειρίες, ανάγκες και γνώσεις των παιδιών καθώς και τα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται. Με αυτόν τον

τρόπο, σύμφωνα με τους Πανταζή και Σακελλαριού (2005) (όπ. αναφ. στους Βαρσαμίδου, & Ρές, 2007, σελ.4) προωθείται η ολιστική αντίληψη του κόσμου μέσα από την βιωμένη πραγματικότητα και δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί πως από τα παραπάνω προκύπτουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην αυθεντική. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Ρεκαλίδου (2016^α) η βασική τους διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η αυθεντική αξιολόγηση λαμβάνει τόπο σε ρεαλιστικές συνθήκες, ενώ η διαμορφωτική εστιάζει στη διαρκή βελτίωση της μάθησης των εμπλεκόμενων.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να πούμε πως η αυθεντική αξιολόγηση εντάσσεται στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, κι αυτό γιατί αποτελεί μια διαδικασία συλλογής ποικίλων στοιχείων με συστηματικό τρόπο, εμπλέκει ενεργά μαθητές και εκπαιδευτικούς και αντιμετωπίζεται ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Περιγραφική Αξιολόγηση

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, το κάθε παιδί έχει τη δική του δυναμική και το δικό του ρυθμό όσον αφορά τη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, η περιγραφική αξιολόγηση που αποτελεί επίσης μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, μπορεί να αναγνωρίσει τη μοναδικότητα αυτή και να συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Πρωταρχικός της στόχος είναι να δημιουργήσει το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και κατ' επέκταση να υποστηρίξει και να βελτιώσει και το μαθησιακό προφίλ αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως η περιγραφική αξιολόγηση εστιάζει τόσο στο «τι μαθαίνουν» τα παιδιά αλλά και στο «πώς» μαθαίνουν.

Επιπροσθέτως, σημαντικό χαρακτηριστικό της περιγραφικής αξιολόγησης είναι το γεγονός πως η τεκμηριωμένη μάθηση γίνεται ορατή.

Σύμφωνα με τον Πιλοτικό οδηγό της περιγραφικής αξιολόγησης (2017) η μορφή αυτή επιτρέπει στους/τις εκπαιδευτικούς:

- *Να συλλέγουν και να ερμηνεύουν στοιχεία και πληροφορίες, προκειμένου να προσδιορίζουν τις δυνατότητες των παιδιών.*

- Να παρακολουθούν συστηματικά και συνεχώς την εξέλιξη και τα επιτεύγματά τους.
- Να σχεδιάζουν διδακτικές παρεμβάσεις και να αναπροσαρμόζουν τις πρακτικές τους στην τάξη, ώστε να υποστηρίζουν τη μάθηση και την ανάπτυξή τους.
- Να εντοπίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να προτείνουν παροχή πρόσθετης ή εξειδικευμένης υποστήριξης στις περιπτώσεις που τη θεωρούν απαραίτητη.
- Να συνεργάζονται με τα παιδιά, την οικογένεια και άλλους/-ες εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της μάθησης και την ανάπτυξης.
- Να αξιολογούν και να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του καθημερινού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο, τις συνθήκες και τα μέσα εφαρμογής του.

Ακόμη, είναι σημαντικό να εξετάζονται και οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εφαρμογή μιας αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο. Έτσι, σύμφωνα με τα όσα τονίζουν οι (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 Ρεκαλίδου, 2016^α, Kennedy & Stonehouse, 2012, Carr, Lee & Jones, 2004a Dunphy, 2008) στον Πιλοτικό οδηγό της περιγραφικής αξιολόγησης, οι αρχές που διέπουν την περιγραφική αξιολόγηση είναι οι ακόλουθες:

- *«Να είναι αυθεντική και να χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους: Η αξιολόγηση είναι αυθεντική, όταν πραγματοποιείται σε ρεαλιστικές-φυσικές συνθήκες της τάξης, όπου το παιδί συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και την αξιολόγησή του, μπορεί να ασχοληθεί με δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτό.*
- *Να είναι ολιστική: Η αξιολόγηση πρέπει να απευθύνεται σε όλες τις πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού και να περιλαμβάνει τη διερεύνηση και την αξιολόγηση διαφορετικών διαστάσεων της μάθησης και της ανάπτυξής του σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σχέσεις, ώστε να σκιαγραφηθεί με πληρότητα το προφίλ του κάθε παιδιού.*
- *Να είναι αντικειμενική: Η αξιολόγηση απαιτεί αντικειμενικότητα και αναστοχασμό. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να σκέπτεται κριτικά και να συνειδητοποιεί τυχόν προκαταλήψεις ή στερεότυπα που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που αξιολογεί τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού και κυρίως όσων προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται στην αξιολόγησή τους από το φύλο του παιδιού, γιατί έχουν διαφορετικές προσδοκίες σε σχέση με τη μάθηση από τα αγόρια και διαφορετικές από τα κορίτσια (Kennedy & Stonehouse, 2012). »*
- *Να είναι συνεχής: Η συμπεριφορά των παιδιών διαφέρει από μέρα σε μέρα και από κατάσταση σε κατάσταση. Η μάθηση δεν είναι πάντα μια γραμμική διαδικασία ή μια διαδικασία βήμα προς βήμα. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την ενεργητική τους*

συμμετοχή ή μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άλλους. Επομένως, η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής και συστηματική και να προσδιορίζει την πρόοδο και την εξέλιξη στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού με την πάροδο του χρόνου.)

- *Να εμπλέκει τα παιδιά: Η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, όταν μπορούν να αξιολογούν τη μάθησή τους και όταν τους παρέχεται ανατροφοδότηση είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από άλλα παιδιά. Κατά αυτόν τον τρόπο οι μεταγνωστικές τους ικανότητες εξελίσσονται και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.*
- *Να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των γονέων και κηδεμόνων και άλλων επαγγελματιών: Οι γονείς και κηδεμόνες, όπως ήδη αναφέρθηκε, διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους και αποτελούν πολύτιμη πηγή πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το κάθε παιδί και να σχεδιάζουν κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες.*
- *Να παρέχει ανατροφοδότηση στον/στην εκπαιδευτικό: Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο αξιολογούν τη μάθηση των παιδιών αλλά και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών τους, σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών».*

Συνοψίζοντας, η περιγραφική αξιολόγηση θα μπορούσαμε να πούμε πως τοποθετεί τον ίδιο το μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιδιώκοντας την ενεργό συμμετοχή του. Μέσα λοιπόν, από τον ενεργό του ρόλο αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες του αλλά και σταθμίζονται και όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσάφος, 2015).

1.3.Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και Αξιολόγηση

1.3.1Οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Θα μπορούσαμε να πούμε πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί μια παιδαγωγική που εστιάζει στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή, στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα και όχι στο αποτέλεσμα αυτής. (Σφυρόερα, 2004).

Στόχος της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να δίνει τη δυνατότητα στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιήσει τις δικές του στρατηγικές μάθησης, τον δικό του τρόπο, στο δικό του χρόνο. Με άλλα λόγια αποτελεί μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής που έρχεται σε αντίθεση με την έννοια της ομοιογένειας και την άποψη πως όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο (Σφυρόερα, 2004). Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς θα πρέπει να έχουμε κατά νου πως ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός αφού φέρει τις δικές του συνήθειες, συμπεριφορές, αξίες και ενδιαφέροντα τα οποία δημιουργήθηκαν σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Kallantzis, Core, 2013). Έτσι, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ενισχύει την ισότητα των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετική προέλευση του κάθε παιδιού και τους βοηθά στο να χτίσουν τη δική τους πορεία μάθησης.

Η αυτενέργεια και η αυτονομία του μαθητή είναι εξίσου σημαντική ωστόσο μεταβάλλει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός από φορέας της γνώσης γίνεται «διαμεσολαβητής» ανάμεσα στη γνώση και το μαθητή. Γίνεται περισσότερο ευέλικτος και ανοιχτός σε ό,τι έχουν να προτείνουν τα παιδιά. Κρίνεται απαραίτητη δηλαδή η ευέλικτη διαχείριση του χρόνου και των στόχων. Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος προσαρμόζονται στο πλαίσιο της τάξης τη δυναμική και στον τρόπο με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός σχεδιάζει και οργανώνει τα όσα επιθυμεί να κάνει στην τάξη του (Σφυρόερα, 2004). Ακόμη, θα λέγαμε πως η υλοποίηση μια διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να πλαισιώνεται από μια σειρά αποδοχών με βάση τις οποίες υποστηρίζεται ότι:

- οι διαφορές των παιδιών είναι αρκετές αλλά ιδιαίτερα πολύτιμες για την εξέλιξή τους (Bender, 2012).
- Η διαφορετικότητα αυτή των μαθητών θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πλεονέκτημα και όχι ως τροχοπέδη (Tomilson, 2001).
- Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες (Bender, 2012).
- Η εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαφορετικούς τρόπους μάθησης και με την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών (Tomilson, 2001).

Επιπροσθέτως, κατά τον Tomilson (1999), (όπ. αναφ. στον Β Αργυρόπουλο, 2013), η διαφοροποίηση αποτελεί μια διαδικασία διάδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Από τη μια πλευρά, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να ανταποκρίνεται στις μοναδικές

ανάγκες του μαθητή και από την άλλη ο μαθητής συμμετέχει ενεργά, μαθαίνει πώς να μαθαίνει και εξελίσσει τις δεξιότητές του.

Απαιράιτητο βήμα για την ύπαρξη ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού πλαισίου είναι η εφαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων οι οποίες όμως θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ που υπάρχουν σε μια τάξη. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μέθοδοι οφείλουν να «ακουμπούν» στις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ακόμη, η αναδιαμόρφωση των θεμάτων, η ξεκάθαρη στοχοθεσία και συνεχής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι μέτρα απαραίτητα (Byers & Rose, 1996).

Για έναν ολοκληρωμένο τώρα σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διαδικασίας πρέπει να δίνεται προσοχή σε τέσσερις βασικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι οι οποίες αφορούν την α) διαφοροποίηση του περιεχομένου, β) τη διαφοροποίηση της διαδικασίας, γ) τη διαφοροποίηση του παραγόμενου προϊόντος και δ) τη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Πιο αναλυτικά, **η διαφοροποίηση περιεχομένου** αφορά όλα εκείνα τα βήματα που πραγματώνονται μέσα στην τάξη και σχετίζονται με το τι χρειάζεται να μάθει ένας μαθητής και πώς θα έχει πρόσβαση στη γνώση αυτή (Αργυρόπουλος, 2013). Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική δράση θα πρέπει να συνδυάζεται με διαφορετικές διδακτικές μεθόδους οι οποίες «κουμπώνουν » στα διαφορετικά προφίλ των μαθητών και ταυτόχρονα εξασφαλίζεται για όλους η δυνατότητα συμμετοχής.

Σχετικά τώρα με **τη διαφοροποίηση της διαδικασίας** αυτή η παράμετρος έχει να κάνει με την ευελιξία που δίνεται στους μαθητές να επεξεργαστούν τη νέα πληροφορία. Μια ευελιξία που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διαλέξουν τα δικά τους μαθησιακά μονοπάτια και να βρουν τους δικούς τους τρόπου απόκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Σφυρόερα, 2004). Εκεί λοιπόν ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι συντοντιστής, να διευκολύνει τη διαδικασία και να συνδέει τις νέες πληροφορίες με άλλες οικείες εμπειρίες των μαθητών.

Όσον αφορά την **παραγωγή και επίδειξη του προϊόντος**, σύμφωνα με τον Αργυρόπουλο (2013) με τον όρο προϊόν εννοούμε τις παραγωγή και παρουσίαση των γνώσεων που κατακτήθηκαν από τους μαθητές. Ο Heacox (2009) τονίζει πως η διαφοροποίηση σχετίζεται με τις επιλογές και τις ανάγκες των μαθητών οι οποίοι θα αποφασίσουν τον

τρόπο με τον οποίο θα δείξουν αυτό που έχουν μάθει. Παραδείγματα αποτελούν η προφορική και γραπτή παρουσίαση, η αφήσα, η δημιουργία εφημερίδας.

Συνοψίζοντας, η Διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί μια πρακτική που εφαρμόζεται από αναστοχαζόμενους εκπαιδευτικούς οι οποίοι στοχεύουν:

- Να σχεδιάζουν και να υλοποιούν μαθησιακές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών,
- Να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν με ευελιξία και ετοιμότητα,
- Να δημιουργούν «σκαλωσιές» βασισμένες στις ανάγκες των παιδιών προκειμένου να εξελιχθούν και να υποστηριχθούν αποτελεσματικά (Vygotsky, 1978).
- Να παρατηρούν συστηματικά τους μαθητές του ώστε να συλλέγουν πληροφορίες για τις διαδικασίες μάθησης κάθε παιδιού, για τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τα δυνατά και αδύναμά του σημεία (Perrenoud, 2015).

Γίνεται λοιπόν φανερό πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί μια σύγχρονη, παιδοκεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση αρκετά καινοτόμα, ωστόσο, φαίνεται να αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς λόγω της πολυπλοκότητάς της.

1.3.2 Η σχέση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Όπως αναλύθηκε και παραπάνω, το κάθε παιδί είναι διαφορετικό αφού προέρχεται από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, με διαφορετικά βιώματα, εμπειρίες, διαφορετικά ενδιαφέροντα και αδυναμίες. Αυτό οφείλεται εν μέρει στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβολές που παρατηρούνται σε διεθνές επίπεδο και οδηγούν στην ετερογένεια του σχολικού πληθυσμού. Με λίγα λόγια, η ομοιογένεια στο σχολικό πλαίσιο δεν αποτελεί τίποτε άλλο παρά ένα κοινωνικό κατασκεύασμα κι έτσι κρίνεται απαραίτητη η μετακίνηση σε πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν της ισότιμη εκπαίδευση για όλους (Καραγιάννη, 2019). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να «ακούν» τα παιδιά, να συλλέγουν πληροφορίες για το τι τα ενδιαφέρει, πως μαθαίνουν, τι τα δυσκολεύει. Άρα, σημαντικό

ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η παρατήρηση, η καταγραφή των πληροφοριών σχετικά με το τι ξέρουν τα παιδιά, τι φέρουν ερχόμενα στο σχολείο, τι τους αρέσει, τι τους κινητοποιεί κ.λ.π.. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως απαιτείται η εφαρμογή μιας συνεχόμενης, συστηματικής και διαφοροποιημένης αξιολόγησης που θα βελτιώνει τη διδασκαλία με στοιχεία που συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός διαφοροποιημένου πλαισίου (Φιλιππάτου, 2013).

Παράλληλα, στην βελτιωτική διαδικασία αυτή για τη μάθηση είναι επίσης σημαντική η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην διαδικασία της αξιολόγησης και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνει (Heacox, όπ. αναφ. στη Φιλιππάτου, 2013).

Ακόμη, για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διαφοροποιεί το περιεχόμενο και τις διαδικασίες μάθησης αποτελεσματικά θα πρέπει να έχει συνολικά μια καθαρή εικόνα για κάθε παιδί. Αυτό σημαίνει πως γνωρίζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζεται και ξέρει τι μπορεί να κάνει ένας μαθητής του και τι όχι. Η σε βάθος γνώση κάθε μαθητή όμως δεν επιτυγχάνεται με την αξιολόγηση της τελικής επίδοσής του αλλά με την συνεχή παρατήρηση της πορείας του, την ανάλυσή της, τα βήματα που διανύει για να κατακτήσει τη γνώση. Απαιτεί δηλαδή τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Σφυρόερα, 2014). Σε αυτό βρίσκεται σύμφωνη και η Φιλιππάτου (2013), η οποία βέβαια προσθέτει και άλλες 2 φάσεις. Συγκεκριμένα, τονίζει πως ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να συλλέγει πληροφορίες στην αρχή προκειμένου να σχεδιάσει με κατάλληλο τρόπο τη διδασκαλία του (αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση), κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (διαμορφωτική) και στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να γίνει η εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς της (τελική αξιολόγηση). Κατά συνέπεια, παρατηρούμε πως στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής η αξιολόγηση έχει άμεση σχέση και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως κάτι ξεχωριστό. Αντίθετα, μοιάζει να είναι αλληλοεξαρτώμενες ανάγκες όπου η μια συμπληρώνει την άλλη.

1.4 Θεωρία της ενταξιακής εκπαίδευσης

1.4.1 Οι βασικές αρχές της ένταξης

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του όρου ένταξη, κρίνεται δόκιμο, σε ένα πρώτο επίπεδο να αποσαφηνιστεί η βασική διαφορά αυτού με τον όρο ενσωμάτωση διότι πολλές φορές οι όροι αυτοί τυγχάνει, λαθεμένα, να συγχέονται μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα η διαφορά είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν διαρκώς σε ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, ενώ στην ενσωμάτωση, εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Η σύγχυση αυτή του όρου της ένταξης οδηγεί αναπόφευκτα στην αποσαφήνιση του όρου και στον προσδιορισμό των γενικών αρχών αυτής. Ειδικότερα, η ενταξιακή εκπαίδευση προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αρχή της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Έχει άμεση σχέση με το κοινωνικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία είναι αυτή που θέτει εμπόδια στα άτομα με αναπηρία και όχι οι ίδιες οι ιδιαιτερότητές τους προωθώντας την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή και την άρση όλων των φραγμών που δρουν περιοριστικά. Γενικότερα, η ένταξη αντιμετωπίζει την διαφορετικότητα ως προτέρημα και ευκαιρία για εμπλουτισμό και εξέλιξη της μάθησης και όχι ως τροχοπέδη. Έτσι, είναι μια παιδαγωγική που αφορά όλους τους μαθητές (Barton, 2012). Ακόμη, όπως έχει τονίσει και ο Slee (2004), η ένταξη δεν αφορά μόνο τα άτομα με αναπηρία αλλά αφορά όλους εκείνους του μαθητές που για τον οποιονδήποτε λόγο βρέθηκαν στο περιθώριο. Άλλωστε, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί διαδικασία εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και έτσι διαφοροποιείται από την ειδική αγωγή (Armstrong, 2004, Slee, 2004). Επίσης, αξίζει να τονιστεί πως η ένταξη έχει ως στόχο να άρει όλα τα εμπόδια στη μάθηση και να καταργήσει όλες τις μορφές αποκλεισμού και διακρίσεων που δέχονται ορισμένα άτομα εξαιτίας μια ιδιαιτερότητας (Ντερλοπούλου-Ντέροου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αντίθετα, η ένταξη εστιάζει στο να αναδιαμορφώσει εκείνο το σχολείο που αποκλείει άτομα με ή χωρίς αναπηρίες με σκοπό να καταστεί ικανό να ανταποκριθεί στην όποια διαφορετικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Συνοψίζοντας, η παιδαγωγική της ένταξης αναγνωρίζει και σέβεται τις ατομικές ανάγκες, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα κίνητρα για τη μάθηση

διαφορετικών παιδιών και την ανάγκη σχεδιασμού κοινών και ευέλικτων Αναλυτικών Προγραμμάτων που θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους, Αποτελεί μια παιδαγωγική που στηρίζεται στην συνεργασία, στη διαφοροποιημένη αξιολόγηση και στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη την φωνή των μαθητών (Corbett, 2001, Tomlison, 2004).

1.4.2 Ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση

Αναφορικά με τους μαθητές που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση, φαίνεται πως επικρατεί λανθασμένα η αντίληψη ότι αυτή αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται από τους Armstrong (2004) και Slee (2004), η ενταξιακή εκπαίδευση διαφοροποιείται από την ειδική αγωγή καθώς αποτελεί διαδικασία και όχι αυτοσκοπό (όπ. αναφ. στις Καλογρίδης & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012, σελ.190). Δεν αφορά λοιπόν μόνο τους μαθητές με αναπηρία αλλά αντιθέτως η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει στην αποκατάσταση κάθε είδους εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Slee, 2011, σελ. 48). Η ένταξη λοιπόν, δεν περιορίζεται μόνο στις μορφές αναπηρίας αλλά γενικότερα στη διαφορετικότητα (Slee, 2000). Μάλιστα, η προσκόλληση στην ύπαρξη της αναπηρίας φέρει παραδείγματα αντιλήψεων που παραπέμπουν στο ιατρικό μοντέλο κάτι που οδήγησε στην δημιουργία σχολείων διαχωρισμού και διακρίσεων (Καλογρίδη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Είναι σημαντικό ακόμη να αναφερθεί πως η ένταξη δεν περιορίζεται μόνο στους μαθητές, παράλληλα περιλαμβάνει και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολείου και οικογένειας μεταξύ τους ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός αυτής για όλους τους μαθητές. Η ένταξη ως διαδικασία θα πρέπει να εμπλέκει όλα τα μέρη μαζί και τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές (Tilstone & Rose από Ζωνίου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012). Συμπερασματικά, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία με απαραίτητη την ύπαρξη συνεργασίας με ενταξιακό ήθος, διαφοροποιημένη αξιολόγηση και μια εκπαιδευτική διαδικασία που να λαμβάνει υπόψη την φωνή όλων των συμμετεχόντων. Στόχος λοιπόν είναι η εμπλοκή όλων και η ισότιμη συμμετοχή, πρόσβαση και επιτυχία (Slee, 2011, σελ.55).

1.4.3 Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ενταξιακή εκπαίδευση

Όπως διατυπώθηκε και παραπάνω, η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών και λαμβάνει κατά νου την διαφορετικότητα και μάλιστα ως κάτι το θετικό. Έτσι, στόχος της δεν είναι παρά να αξιοποιηθούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών και η διαφορετικότητα αυτή να αντιμετωπίζεται ως δημιουργική παρά ως ένα πρόβλημα που απαιτεί λύση (Ainscow, 1999, όπ. αναφ. στον Barton, 2012). Σαφώς λοιπόν, η παιδαγωγική της ένταξης μπορεί να συνδεθεί άρρηκτα με μια κατάλληλη αξιοποίηση ενταξιακών και ευέλικτων τρόπων αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αίρεται στο σημείο αυτό, το ερώτημα του τι σημαίνει ενταξιακή αξιολόγηση και πως αυτή επιτυγχάνεται στην προσχολική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την UNESCO (2017), σύμφωνα με τις βασικές αρχές μιας ενταξιακής αξιολόγησης:

- Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης θα πρέπει να επικεντρώνονται στην προώθηση της μάθησης.
- Όλοι οι μαθητές δικαιούνται να συμμετέχουν στις διαδικασίες της αξιολόγησης με τρόπο ενεργό οι οποίες είναι αξιόπιστες, έγκυρες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών.
- Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης θα πρέπει να δομούνται σύμφωνα με τις αρχές ενός καθολικού σχεδιασμού ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να οικοδομήσουν τους δικούς τους τρόπους μάθησης, τα επιτεύγματα και τις δεξιότητές τους.
- Ακόμη, όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης θα πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοενημερώνονται.
- Η ενταξιακή αξιολόγηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη και να γιορτάζει την διαφορετικότητα αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας τον ατομικό τρόπο μάθησης των μαθητών, των προσωπικών τους επιτευγμάτων και στόχων.
- Τέλος, η ενταξιακή αξιολόγηση, στοχεύει στην πρόληψη του διαχωρισμού αποφεύγοντας την ετικετοποίηση και εστιάζοντας στη μάθηση και τη διδασκαλία που προωθεί την ένταξη.

Η ενταξιακή αξιολόγηση περιλαμβάνει μια ποικιλία στρατηγικών που έχουν σκοπό τη συγκέντρωση όλων των απαραίτητων πληροφοριών για τη μάθηση των παιδιών. Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται από τους Piaget (Wadsworth, 1989), Vygotsky

(1962), Gardner (1983), από τη στιγμή που η μάθηση είναι πολυδιάστατη θα πρέπει και οι μορφές της αξιολόγησης να είναι πολυδιάστατες (όπως αναφέρεται στις Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σελ.158).

Συνοψίζοντας, ο βασικός σκοπός της ενταξιακής αξιολόγησης είναι η αξιοποίηση της διαφορετικότητας, προσδιορίζοντας την ατομική πρόοδο όλων των μαθητών και αποτρέποντας τον διαχωρισμό και την ετικετοποίηση και εστιάζοντας σε πρακτικές που προωθούν την ένταξη.

1.4.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαδικασία της ενταξιακής αξιολόγησης

Σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης τονίζεται πολλές φορές η πως η συμμετοχή των ίδιων των παιδιών μέσα από διαφορετικές μεθόδους είναι απαραίτητη όμως σε αυτό σημαντικό παράγοντα παίζει η καλή γνώση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Heal, 2015, όπ. αναφερ. Στο Ρεκαλίδου, 2016β, σελ.221). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν αρκετές γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να οργανώσουν δράσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την πρόοδό τους όπως επίσης να γνωρίζουν πώς μπορούν να διαφοροποιήσουν τις δραστηριότητες, ώστε να αποτελούν μέρος μιας συνέχειας που θα ανταποκρίνεται στην ανάπτυξή τους (Loggenberg, 2011). Πέραν όμως από τις γνώσεις, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να διεξάγουν μια έρευνα του εκπαιδευτικού τους πλαισίου. Θα πρέπει δηλαδή να αφιερώνουν χρόνο ώστε να παρατηρήσουν τους μαθητές τους, να καταγράψουν και να μελετήσουν τις συμπεριφορές τους, τις δυνατότητές τους. Η συλλογή πληροφοριών για τους μαθητές είναι αυτό που θα οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στο να δομήσει την εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο ευέλικτο ώστε να δίνει την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να μπορέσει να εξελιχθεί ακολουθώντας το δικό του ρυθμό, το δικό του τρόπο μάθησης ανταλλάσσοντας μαθησιακές εμπειρίες μαζί με τους υπόλοιπους. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων προϋποθέτει την ενεργή ακρόαση των φωνών των μαθητών κάτι που δίνει ένα ρόλο διαφορετικό στον εκπαιδευτικό από αυτόν του «παρόχου της γνώσης». Χαρακτηριστικά η Κουτσοβάνου, 2012, τονίζει:

Στη δουλειά μας με τα παιδιά πρέπει να μπαίνουμε μέσα στον κόσμο του παιδιού, να ακούμε προεκτικά και να καταλαβαίνουμε τα λόγια του, τη δική του άποψη. Και αυτό σημαίνει για εμάς τους δασκάλους να κρατάμε την επικοινωνία μας ζωντανή, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην καινοτομία, στη μοναδικότητα που είναι έμφυτη σε κάθε κατάσταση, όσο γνωστή και οικεία κι αν φαίνεται (σελ.21-22).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η προσπάθεια κριτικής προσέγγισης μέσα από μια ενταξιακή ματιά των Αναλυτικών Προγραμμάτων Γενικής και Ειδικής προσχολικής εκπαίδευσης ως προς την ενταξιακή του αντίληψη με κριτήριο τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η διερεύνηση της ενταξιακής ή μη αντίληψης που εκφράζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα σχετικά με την προσχολική εκπαίδευσης εστιάζοντας περισσότερο στο κομμάτι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα θα εξεταστούν και οι απόψεις εκπαιδευτικών Προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τα παρόντα Αναλυτικά Προγράμματα, την αξιολόγηση και τις μεθόδους αξιολόγησης που οι ίδιοι εφαρμόζουν αλλά και τις δυσκολίες που οι ίδιοι συναντούν κατά την αξιολογική διαδικασία και στις λύσεις που οι ίδιοι προτείνουν ώστε να διευκολυνθεί το εκπαιδευτικό τους έργο. Ως εκ τούτου, ο απώτερος στόχος έγκειται στη διερεύνηση της κυρίαρχης αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση αλλά και στην πιθανή δυνατότητα διαμόρφωσης ενός ευέλικτου πλαισίου αξιολόγησης υπό το πρίσμα της ενταξιακής οπτικής.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν μέσα από την παρούσα ερευνητική διαδικασία σε συνδυασμό με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι τα ακόλουθα:

1 Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα;

1^α Πώς ορίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

1^β Ποιους σκοπούς εξυπηρετεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

2 Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο ένταξη;

2^α Ποιους μαθητές αφορά;

3 Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της;

4. Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί;

4^α Κατά πόσο τις συσχετίζουν με την ένταξη;

5. Ποιες είναι με βάση την εμπειρία τους οι προκλήσεις και οι προοπτικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

5^α Ποια είναι τα βασικότερα εμπόδια ως προς την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης;

5^β Ποιες είναι οι προοπτικές βελτίωσης της διαδικασίας της αξιολόγησης;

2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

2.3.1 Ποιοτική μέθοδος της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, ορίστηκε η ποιοτική έρευνα καθώς αποτελεί ένα από τα δύο μεγάλα μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην ερμηνευτική προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου, με την έννοια του ότι κύριο μέλημα είναι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται ο κόσμος (Mason, 2011). Ακόμη, η ποιοτική έρευνα εστιάζει σε μια ολιστική και σφαιρική κατανόηση των εμπειριών και των υποκειμένων. Ειδικότερα, λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα της κατανόησης του εκάστοτε πλαισίου και βασίζεται σε ευέλικτες μεθόδους παραγωγής δεδομένων. Επίσης, οι ποιοτικές μέθοδοι αποτυπώνουν και την «φωνή» του υποκειμένου και τον τρόπο που εκφράζονται (Eisner, 1999, όπ. αναφ. στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Επιπροσθέτως, τα βασικά ζητήματα που σχετίζονται με την ποιοτική μεθοδολογία (όπως και με κάθε μεθοδολογία) είναι η ερευνητική και μεθοδολογική προσέγγιση, το ερευνητικό πρόβλημα, η θεωρητική αφετηρία του ερευνητή και τα συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία άντλησης γνώσης από το ερευνητικό πεδίο (Ιωσηφίδης, 2003).

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί πως η ποιοτική έρευνα απαιτεί μια αναστοχαστική διάθεση από την πλευρά του ερευνητή. Σύμφωνα με την Mason (2011), αυτό σημαίνει πως οι ερευνητές θα πρέπει να εκτιμούν τις πράξεις και το ρόλο τους κατά την

ερευνητική διαδικασία και να υποβάλουν τα αποτελέσματα αυτής της εκτίμησης στην ίδια αυστηρή κριτική εξέταση με την οποία αντιμετωπίζουν όλα τα υπόλοιπα ερευνητικά τους «δεδομένα». Ο ερευνητής λοιπόν, είναι εκείνος που καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα και η συναίσθηση του τι είναι σημαντικό και το πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα ερευνηθεί, υπόκειται στις ικανότητες του ερευνητή (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Τέλος, η χρήση της ποιοτικής μεθόδου έρευνας έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον σε έρευνες κοινωνικού εκπαιδευτικού περιεχομένου, καθώς αποτελεί μέσο μέτρησης των στάσεων των ανθρώπων (Bryman, 2004). Αυτές περιλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό λεκτικά και γλωσσικά δεδομένα, που χαρακτηρίζουν το παρελθόν μιας κοινωνίας ή μιας κουλτούρας, τα οποία μέσα από την ποιοτική τους ανάλυση συλλέγονται, ταξινομούνται, κατηγοριοποιούνται, διασταυρώνονται, αξιολογούνται και ερμηνεύονται (Cohen, Manion * Morisson, 2007: 197).

2.3.2 Η επιλογή της συνέντευξης ως μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο

Οι συνεντεύξεις αδιαμφισβήτητα αποτελούν μια από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου (Mason, 2011) . Ο Burgess, μάλιστα, τις αποκαλεί «συζητήσεις με κάποιο σκοπό» (Burgess, 1984 :102, όπ. αναφ. στην Mason 2010). Η συνέντευξη είναι θα λέγαμε ένα μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού που βασικός της σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ερωτώμενοι να μπορούν να εκφραστούν με δικά τους λόγια. Είναι με άλλα λόγια, η «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν {...} σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cannell και Kahn, 1968: 527, Cohen, Manion, & Morisson, 2007, σελ.452). Συγκεκριμένα, όπως τονίζεται από την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008) ένα στοιχείο που τη διαφοροποιεί από την απλή συζήτηση είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, ένας έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ανθρώπων που ερωτώνται. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί σημαντικό ερευνητικό εργαλείο καθώς από μια οντολογική προσέγγιση παρουσιάζει τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικούς άξονες της κοινωνικής πραγματικότητας. Ακόμη, από μια επιστημολογική προσέγγιση τώρα, προκειμένου να παραχθούν τα

δεδομένα σχετικά με αυτές τις οντολογικές, θα πρέπει ο ερευνητής να αναπτύξει μια σχέση διάδρασης με τον ερωτώμενο, να του μιλήσει, να τον ακούσει και να αποκτήσει έτσι πρόσβαση σε αυτό που έχει να του αφηγηθεί (Mason, 2011).

Αναφορικά τώρα με τα είδη της συνέντευξης μπορούμε να εντοπίσουμε τις ακόλουθες μορφές: α) τυποποιημένες συνεντεύξεις και οι β) μη τυποποιημένες συνεντεύξεις. Στις τυποποιημένες συνεντεύξεις περιλαμβάνονται: (α) η δομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, στη δομημένη συνέντευξη ο συνεντευξιαζόμενος προτρέπει να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων που ο αριθμός, η σειρά και το περιεχόμενο είναι προκαθορισμένα από τον οδηγό συνέντευξης ενώ οι απαντήσεις γράφονται αυτολεξεί ή κωδικοποιημένες (Φίλιας, 2001). Αντίθετα τώρα οι μη τυποποιημένες δε βασίζονται σε προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά σε μια περισσότερο ελεύθερη συζήτηση κι έχουν σκοπό να συλλέξουν όσο γίνεται περισσότερες πληροφορίες από το συμμετέχοντα. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η μη δομημένη συνέντευξη είναι αρκετά ευέλικτη και ο ερευνητής δίνει την αίσθηση στο συμμετέχοντα πως πραγματοποιείται μια συζήτηση έχοντας όμως στο νου του συγκεκριμένα πράγματα που θέλει να μάθει ή να ελέγξει. Τέλος, οι μη τυποποιημένες συνεντεύξεις περιλαμβάνουν την ομαδική (μη δομημένη), εθνογραφική (χωρίς δομή), ιστορίες ζωής, άτυπη συνέντευξη, συζήτηση ή «ωτακουστική».

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη. Η ημι-δομημένη συνέντευξη, λόγω της ευελιξίας της δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει μια περισσότερες λεπτομέρειες για τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του συνεντευξιαζόμενου ενώ σύμφωνα με τους Αβραμίδης & Καλυβά (2006), διέπεται από τις ακόλουθες βασικές αρχές:

- Γίνεται μια απόπειρα εδραίωσης μιας σχέσης με τον ερωτώμενο,
- Η σειρά των ερωτήσεων δεν έχει ιδιαίτερη σημασία,
- Ο ερευνητής νιώθει την ελευθερία να υποστηρίξει την ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων που κρίνει πως έχουν ενδιαφέρον,
- Η συνέντευξη εξελίσσεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες που εκφράζει ο συνεντευξιαζόμενος.

2.3.3 Θεματική ανάλυση περιεχομένου

Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος εντόπισης, ανάλυσης και αναφοράς των διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα (Braun and Clarke, 2006). Μάλιστα, παρέχει στον συνεντευξιαζόμενο οργάνωση και λεπτομερή περιγραφή των δεδομένων που πρόκειται να μελετήσει. Παράλληλα, ο ερευνητής μπορεί να συγκεντρώσει διάφορα δεδομένα ωστόσο διατηρεί τα στοιχεία εκείνα που συνάδουν με το θέμα που μελετά και σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν τα ερευνητικά ερωτήματα ((Braun and Clarke, 2012, όπ. αναφ. στον Τσιώλη, 2017, σελ.3). Ακόμη, η θεματική ανάλυση δίνει τη δυνατότητα της ελεγχόμενης κωδικοποίησης του λόγου, γραπτού και προφορικού, με αποτέλεσμα να αντιστοιχεί στις ποσοτικοποίηση των απαντήσεων σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων (Λυδάκη, 2001). Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως η θεματική ανάλυση τίθεται σε εφαρμογή κυρίως σε ό,τι αφορά τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ωστόσο, εφαρμόζεται και στην ανάλυση άλλων τύπων κειμένων όπως, εγγράφων, συνεντεύξεων, επιστολών κ.ά.

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία της ανάλυσης αποτελεί και η κατηγοριοποίηση, ο σχεδιασμός δηλαδή κατηγοριών που αφορούν τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Ουσιαστικά, η κεντρική ιδέα της ταξινόμησης των ποιοτικών δεδομένων είναι ότι ο ερευνητής εφαρμόζει ένα ομοιόμορφο σύνολο κατηγοριών ταξινόμησης (Mason, 2003). Μάλιστα, σύμφωνα με την Κυριαζή (2011) η μέθοδος κατηγοριοποίησης αποτελεί κύριο κορμό της ανάλυσης περιεχομένου. Αυτό φανερώνεται και από την άποψη του Bernard Berelson: «Η επιτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται από τις κατηγορίες που διαμορφώνονται. Κάποιες συγκεκριμένες μελέτες υπήρξαν αποτελεσματικές εφόσον οι κατηγορίες διατυπώθηκαν με σαφήνεια και ήταν κατάλληλες για το συγκεκριμένο πρόβλημα [...] Δεδομένου ότι οι κατηγορίες περικλείουν την ουσία της έρευνας, η ανάλυση περιεχομένου αξιολογείται με βάση το σύστημα κατηγοριών της» (οπ. αναφ. στην Κυριαζή, 2011).

2.4 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός της Έρευνας

2.4.1 Προσδιορισμός του προς έρευνα θέματος, του δείγματος, των ερευνητικών ερωτημάτων και του οδηγού συνέντευξης

Για τη διενέργεια της παρούσας ερευνητικής μελέτης αρχικά επιλέχθηκε το αντικείμενο ενδιαφέροντος που αφορά τις απόψεις και τις εμπειρίες των Νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα και την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, αφού πραγματοποιήθηκε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα, στη συνέχεια ορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, ακολούθησε η αναζήτηση του δείγματος το οποίο αποτελείται από Νηπιαγωγούς που εργάζονται στην Γενική και την Ειδική Εκπαίδευση. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, το ερευνητικό εργαλείο ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις αποτελούνταν από ένα σύνολο ερωτήσεων που αφορούσαν α) τη δημογραφική ταυτότητα των συνεντευξιζόμενων και β) τους θεματικούς άξονες που περιείχαν ανοιχτού τύπου ερωτήματα. Ο πρώτος άξονας (ερωτήσεις 1.1-1.4) αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Ο δεύτερος άξονας (ερωτήσεις 2.1-2.3) μελετούσε τις απόψεις τους σχετικά με τον όρο ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση. Αναφορικά με τον τρίτο άξονα, (ερωτήσεις 3.1-3.4) αυτός πραγματευόταν το πως ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση και ποια θεωρούν ότι είναι η αναγκαιότητά της. Ο τέταρτος θεματικός άξονας (ερωτήσεις 4.1-4.3) εστιάζει περισσότερο στις πρακτικές αξιολόγησης που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και στους λόγους για τους οποίους τις εφαρμόζουν, και τέλος ο πέμπτος άξονας (ερωτήσεις 5.1-5.4) ερευνά τα εμπόδια που οι Νηπιαγωγοί συναντούν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τις μεθόδους εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και τις αλλαγές που προτείνουν ώστε να γίνει αποτελεσματικότερη η αξιολόγηση.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν οχτώ (8) Νηπιαγωγοί, τέσσερις (4) που εργάζονται στην Γενική εκπαίδευση και τέσσερις (4) που εργάζονται στην Ειδική. Αξίζει να σημειωθεί πως προηγήθηκε και μια πιλοτική συνέντευξη με μια εκπαιδευτικό Δημοτικής εκπαίδευσης, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς όπως επισημαίνει και η Mertens (2009), οι πιλοτικές μελέτες είναι ιδιαίτερα βοηθητικές για τη διαμόρφωση του πλαισίου και των ερωτήσεων στις συγκεκριμένες έρευνες. Ακόμη, πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων προηγήθηκε και μια πρώτη επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρξει μια πρώτη γνωριμία και να δημιουργηθεί ένα πιο οικείο κλίμα αλλά και για να ενημερωθούν για το θέμα της ερευνητικής μελέτης και το σκοπό αυτής, καθώς επίσης και να ορίσουμε τον ακριβή χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης. Επίσης, όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν

είτε τηλεφωνικά είτε μέσω πλατφόρμων όπως Zoom κ.λ.π λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνουμε το τελευταίο διάστημα εν μέσω πανδημίας. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν περίπου 30 με 40 λεπτά και φυσικά όλες παρέμειναν ανώνυμες καθώς μέσω της ανωνυμίας εξασφαλίζεται το γεγονός ότι οι πληροφορίες που παρέχονται από τους συνεντευξιζόμενους δεν πρέπει να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους (Cohen, Manion & Morison, 2007). Έτσι, η ανωνυμία των εκπαιδευτικών εξασφαλίστηκε με τη χρήση του αρχικού γράμματος της λέξης «γενικής» (Γ) (π.χ Γ1, Γ2 κ.ο.κ) για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και το αρχικό γράμμα της λέξης «ειδικής» (Ε) (π.χ Ε1, Ε2 κ.ο.κ) για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης.

2.5 Δειγματοληψία

2.5.1 Μέθοδος δειγματοληψίας

Γενικότερα, η δειγματοληψία αποτελεί μια διαδικασία η οποία τίθεται σε εφαρμογή ώστε να εντοπιστούν και να επιτευχθεί πρόσβαση στις μονάδες εκείνες οι οποίες σχετίζονται με την εκάστοτε έρευνα και θα χρησιμοποιηθούν στην παραγωγή δεδομένων (Mason, 2011).

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα το δείγμα επιλέχθηκε με βάση την προσβασιμότητα του ερευνητή και συγκεκριμένα πρόκειται για τη δειγματοληψία της χιονοστιβάδας (Mertens, 2009). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ο ερευνητής απευθύνεται σε άτομα που στοχεύει κάθε έρευνα ανάλογα με το θέμα, και τα οποία με τη σειρά τους θα μπορούν να συστήσουν κι άλλους ανθρώπους ώστε να συμπληρωθεί ο επιθυμητός αριθμός του δείγματος.

Ακόμη, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, στην έρευνα συμμετείχαν οχτώ (8) Νηπιαγωγοί, τέσσερις (4) γενικής εκπαίδευσης και τέσσερις (4) ειδικής οι οποίοι διαμένουν στην περιοχή της Αττικής και ως προς το φύλο ήταν και οι 8 γυναίκες. Παρακάτω, ακολουθούν πίνακες με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, στους οποίους αναφέρονται η ηλικία, οι τίτλοι σποδών, παρακολούθηση σεμιναρίων, έτη προϋπηρεσίας καθώς και η περιγραφή της τάξης.

Ηλικία	N
25-30	3

30-35	3
35-40	2

Πίνακας 2.1 *Ηλικία των εκπαιδευτικών*

Έτη Προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση	N
1	1
2	1
3	1
6	1
Έτη Προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση	N
1	2
3	1
4	1
6	1
13	1

Πίνακας 2.2 *Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη Γενική και την Ειδική Εκπαίδευση*

Τίτλοι Σπουδών	N
Πτυχίο ΑΕΙ	8
ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής	5

Ετήσια σεμινάρια Ειδικής Αγωγής	3
ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα»	1

Πίνακας 2.3 *Τίτλοι Σπουδών*

Αριθμός Παιδιών	N
20	2
25	5
19	1

Πίνακας 2.4 *Αριθμός παιδιών και φοίτηση παιδιών με αναπηρία*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

3.1 Ορισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος

Όπως παρατηρούμε και στον πίνακα 3.1.1 η συντριπτική πλειοψηφία (7 στο σύνολο) των εκπαιδευτικών ορίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως ένας «μπούσουλα», οδηγό που περιέχει συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς που αφορούν τις διαφορετικές μαθησιακές περιοχές στην προσχολική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια Το αντιμετωπίζουν ως ένα θεσμικό κείμενο που ορίζει και εμμέσως ελέγχει τη δράση τους. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Το Αναλυτικό Πρόγραμμα εγώ το έχω...σαν οδηγίες ας πούμε, να με βοηθάει να βρω τα θέματα τους σκοπούς και τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, να έχω ας πούμε ένα μπούσουλα..» (Εκπαιδευτικός 1)

«Ένα σύνολο λόγου, ένα κείμενο, ένας μπούσουλας θα έλεγα σχετικά με το τι αναμένεται να κάνει κανείς στην προσχολική εκπαίδευση». (Εκπαιδευτικός 3)

«Ένας είδος προγράμματος που έχει κάποιους στόχους, κάποιους σκοπούς σε σχέση με το μάθημα... Είναι ένας οδηγός για τους εκπαιδευτικούς». (Εκπαιδευτικός 4)

Τέλος, για μια (1) μόνο εκπαιδευτικό το Αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα πρόγραμμα σπουδών με διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση.

«Ουσιαστικά πρόκειται για ένα πρόγραμμα σπουδών.. με μια προτεινόμενη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση σε διάφορες θεματικές».

(Εκπαιδευτικός 8)

Ορισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος	Αριθμός απαντήσεων
Το Α.Π ως «μπούσουλας», οδηγός με συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς.	7
Το Α. Π ως ένα πρόγραμμα σπουδών που συντάσσεται από το Υπουργείο Παιδείας με διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση.	1

Πίνακας 3.1.1 Ορισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος

3.1.2 Σκοπούς που εξυπηρετεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Από τον παρακάτω πίνακα που αφορά τους σκοπούς τους οποίου εξυπηρετεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρατηρούμε πως και οι 8 συνεντευξιζόμενοι ,με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις, υποστηρίζουν πως το Αναλυτικό είναι εκεί για να δώσει ιδέες στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους στόχους που πρέπει να καλύψουν και προτεινόμενες δραστηριότητες σε σχέση με τις θεματικές που πραγματεύονται και τα γνωστικά αντικείμενα. Μοιάζει να υπάρχει μια σύνδεση με την προηγούμενη ερώτηση και μια συνέχεια καθώς η οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους βλέπουν το Α.Π ως μπούσουλα- οδηγό. Παρακάτω παρατίθενται και σχετικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

«Έχεις ένα μπούσουλα. Σε βοηθάει, σου δίνει ιδέες» (Εκπαιδευτικός 1)

«Είναι σημαντικό το Α.Π γιατί δίνει στους εκπαιδευτικούς ιδέες, τους παρακινεί να κάνουν κάποια πράγματα αλλά στην ουσία μπορεί να ελιχθεί κι ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του». (Εκπαιδευτικός 4)

Μια μικρή διαφοροποίηση βλέπουμε στην απάντηση της εκπαιδευτικού 3 η οποία από τη μια υποστηρίζει πως το Α.Π είναι εκεί για να δώσει μια κατεύθυνση θεωρητικά ανοιχτή, ωστόσο στην πορεία φαίνεται να κλείνει.

«Θεωρώ ότι έχει σα στόχο να σου δώσει μια κατεύθυνση θεωρητικά ανοιχτή... ωστόσο κατά τη γνώμη μου ενώ στην αρχή φαίνεται ανοιχτό κλείνει στην πορεία. Δηλαδή ενώ μιλά για δράσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών μετά στο κλείνει αφού έχει κάποιες δραστηριότητες πολύ συγκεκριμένες». (Εκπαιδευτικός 3)

Σκοποί του Α.Π	Αριθμός απαντήσεων
Δίνει κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς-ιδεές	8

Πίνακας 3.1.2 Σκοποί του Αναλυτικού Προγράμματος

3.1.3 Αναγκαιότητα ή μη διαχωρισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης

Στην ερώτηση τώρα που αφορά την αναγκαιότητα ή μη της ύπαρξης διαφορετικού Αναλυτικού Προγράμματος για τη Γενική και την Ειδική αγωγή, παρατηρούμε από τις απαντήσεις που δίνονται και στον πίνακα ότι μισοί εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ του διαχωρισμού αυτού ενώ οι άλλοι μισοί φαίνεται να αντιτίθενται σε μια τέτοια πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, 3 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο διαχωρισμός αυτός διαχωρίζει αυτόματα και τα παιδιά λόγω της ύπαρξης αναπηρίας κάτι με το οποίο δεν είναι σύμφωνοι ενώ προτείνουν την ύπαρξη ενός κοινού Αναλυτικού Προγράμματος.

«Θεωρώ πιο χρήσιμο θα ήταν να υπάρχει ένα Α.Π άλλης μορφής βέβαια... ένα πρόγραμμα το οποίο λαμβάνει υπόψη του αυτό το κομμάτι, είναι γενικό κι απευθύνεται σε όλους θεωρώ ότι θα ήταν εντάξει και δεν θα υπήρχε λόγος διαφοροποίησης». (Εκπαιδευτικός 3)

«Θεωρώ πως δεν είναι απόλυτα αναγκαίος. Το γεγονός ότι υπάρχει Α.Π Γενικής και Ειδικής είναι σα να ξεχωρίζει τα παιδιά με αναπηρία... Θα μου ακουγόταν καλύτερο να υπάρχει ένα κοινό Α.Π. με κάποιες διαφοροποιήσεις στην αναπηρία». (Εκπαιδευτικός 5)

Από την άλλη μεριά, 4 από τους συνεντευξιαζόμενους τάσσονται υπέρ του διαχωρισμού αιτιολογώντας πως τα παιδιά με αναπηρία χρήζουν μιας άλλης μεταχείρισης και το γεγονός ότι υπάρχει εξειδικευμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης τους βοηθά.

«Ναι, θεωρώ γενικά ότι η Ειδική αγωγή, δηλαδή παιδιά με αυτισμό, από τη δική μου εμπειρία, το κάθε παιδί είναι τελείως διαφορετικό και έχει διαφορετικές αντιδράσεις». (Εκπαιδευτικός 1)

«Σίγουρα μας κατευθύνει για το πώς να προάγει κάποιος τη γνώση για το πώς τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους» (Εκπαιδευτικός 7)

Έπειτα, παρατηρούμε πως η απάντηση της εκπαιδευτικού 2 είναι σαν να φάσκει και να αντιφάσκει. Από τη μια υποστηρίζει πως της φαίνεται θετικό το ότι υπάρχουν διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα για να ξέρεις πως να αντιμετωπίσεις κάθε αναπηρία από την άλλη όμως δεν συμφωνεί απαραίτητα με το διαχωρισμό αυτό γιατί είναι σα να ξεχωρίζεις τα παιδιά και προτείνει την ύπαρξη ενός κοινού.

«Το ότι υπάρχει μου φαίνεται καλό αυτό γιατί σου δίνει ιδέες πως να φερθείς σε κάθε αναπηρία... Δε θα θελα να διαχωρίζονται όμως. Θα προτιμούσα να υπάρχει ας πούμε ένα κοινό». (Εκπαιδευτικός 2)

Ακολούθως, εντύπωση προκαλεί και η απάντηση της εκπαιδευτικού 6 καθώς στην αρχή αναφέρει ξεκάθαρα πως τάσσεται υπέρ του διαχωρισμού στη συνέχεια, όταν αναφέρεται στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, προτείνει την ύπαρξη ενός κοινού Α.Π με διαφοροποιήσεις που αφορούν όμως και πάλι την αναπηρία.

«Εφόσον...σίγουρα θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει διαφορετικό Α.Π πρόγραμμα στα ειδικά σχολεία... στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης τώρα πιστεύω ότι θα μπορούσε να υπάρχει κι ένα κοινό Α.Π που θα ακολουθούσε κάποιες διαφοροποιήσεις ανάλογα με την εκάστοτε αναπηρία». (Εκπαιδευτικός 6)

Τέλος, και η εκπαιδευτικός 8 προτείνει την σύμπτυξη του ενός προγράμματος στο άλλο με κάποιες πάλι διαφοροποιήσεις που να αφορούν τις ιδιαιτερότητες της κάθε αναπηρίας.

Επομένως, καταλήγουμε στο ότι είναι πρόδηλο ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μια σταθερή οπτική απέναντι στην αναπηρία. Σε αυτό οφείλονται και οι ποικίλες αντιφάσεις που ανακύπτουν. Ίσως η κυρίαρχη πρακτική, που είναι αντίθετη με τις υποτιθέμενες αντιλήψεις τους, έχει μεγαλύτερο βάρος στην δική τους επιλογή.

«Θα έλεγα όχι απαραίτητα αναγκαίος ο διαχωρισμός αλλά η σύμπτυξή τους, να περιλαμβάνεται δηλ. το ένα μέσα στο άλλο... θα ήταν σωστότερο και πιο ολοκληρωμένο μέσα στο πρόγραμμα της γενικής να υπάρχουν προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας και για την ειδική αγωγή ανάλογα την αναπηρία».(Εκπαιδευτικός 8)

Διαχωρισμός Α.Π	Αριθμός απαντήσεων
Θετικοί	4
Ύπαρξη κοινού Α.Π	4
Ύπαρξη κοινού Α.Π μόνο στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης με διαφοροποιήσεις ανάλογα την εκάστοτε αναπηρία	1
Σύμπτυξη του ενός με το άλλο με προτάσεις διαφοροποίησης για την αναπηρία	1

Πίνακας 3.1.3Αναγκαιότητα ή μη διαχωρισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης

3.1.4 Αναγκαιότητα ή μη της ύπαρξης διαφορετικού Α.Π για κάθε αναπηρία στην Ειδική εκπαίδευση

Παρ' ότι στην προηγούμενη ενότητα που αφορούσε το διαχωρισμό του Αναλυτικού Προγράμματος στη γενική και την ειδική εκπαίδευση 4 εκπαιδευτικοί τάσσονταν υπέρ του διαχωρισμού, τώρα βλέπουμε πως η πλειονότητα των συνεντευξαζόμενων υποστηρίζουν το διαχωρισμό του Αναλυτικού Προγράμματος για κάθε αναπηρία ξεχωριστά. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι αιτιολογούν την απάντησή τους εστιάζοντας στο κομμάτι της αναπηρίας. Με άλλα λόγια, εκτιμούν πως το Α.Π για κάθε αναπηρία ξεχωριστά είναι πολύ βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς καθώς τους δίνουν ιδέες και μια κατεύθυνση για το πώς να αντιμετωπίσουν την κάθε αναπηρία.

«Ναι, γιατί σου παρέχει την εξειδίκευση που είπα παραπάνω. Σε βοηθά στο να ξέρεις τι είναι η κάθε αναπηρία και πως μπορείς να δομήσεις τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες». (Εκπαιδευτικός 1)

«Ναι, γιατί άλλες δραστηριότητες μπορείς να κάνεις με ένα παιδί που έχει αυτισμό, άλλες με ένα παιδί που έχει κώφωση κ.λ.π. Εξαρτάται από την αναπηρία». (Εκπαιδευτικός 2)

«Για μένα είναι πολύ χρήσιμη. Εγώ κοιτάζω κάθε φορά το Α.Π της ειδικής και ξέρω για κάθε αναπηρία που να κινηθώ, τι να προσέξω». (Εκπαιδευτικός 7)

Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η απάντηση της εκπαιδευτικού 8, η οποία υποστηρίζει πως την βοηθά ο διαχωρισμός κυρίως για συγκεκριμένες περιπτώσεις αναπηρίας όπως η τύφλωση και η κώφωση όπου χρειάζονται πιο εξειδικευμένες γνώσεις, ενώ σε περιπτώσεις που συναντώνται πιο συχνά κάποιες αναπηρίες δεν θεωρεί τόσο χρήσιμο το διαχωρισμό.

«Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις αναπηρίας για παράδειγμα σε μια τύφλωση ή κώφωση που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός και χρειάζεται να έχει κάποιες πιο εξειδικευμένες γνώσεις εκεί θα έλεγα ναι. Διαφορετικά αν μιλάμε για περιπτώσεις που συναντάς ούτως ή άλλος συχνότερα στην τάξη σου τότε όχι». (Εκπαιδευτικός 8)

Υπάρχουν ωστόσο και 2 εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε συμφωνούν με το διαχωρισμό αυτό λέγοντας πως δεν βοηθά να στεκόμαστε ξεχωριστά σε κάθε αναπηρία. Αντίθετα, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 3, είναι προτιμότερο να είναι ο εκπαιδευτικός σε ετοιμότητα και να μπορεί να ανταπεξέλθει σε κάθε πλαίσιο είτε υπάρχει αναπηρία είτε όχι. Ακόμη, η εκπαιδευτικός 5 προσθέτει πως αυτός ο διαχωρισμός θυμίζει το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας κάτι με το οποίο δεν είναι σύμφωνη.

«Όχι δε θεωρώ ότι είναι χρήσιμο. Πιστεύω πως περισσότερο απαραίτητο είναι το να είσαι εσύ alert και λίγο πιο υποψιασμένος γενικά για το τι μπορεί να συμβαίνει κι ένα παιδί δεν ανταποκρίνεται σε αυτό που θεωρείται ότι «πρέπει» είτε υπάρχει αναπηρία είτε όχι». (Εκπαιδευτικός 3)

Διαχωρισμός για κάθε αναπηρία	Αριθμός απαντήσεων
Υπέρ	6
Κατά	2

Πίνακας 3.1.4 Αναγκαιότητα ή μη διαχωρισμού του Α.Π Ειδικής εκπαίδευσης για κάθε αναπηρία

3.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση

3.2.1 Ορισμοί των όρων ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή οι συντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να δώσουν έναν ορισμό σχετικά με το τι πιστεύουν πως σημαίνει ο όρος ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν αρκετές και διαφορετικές ωστόσο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών συμφωνεί πως η ένταξη είναι στην ουσία της η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στο σύνολο και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Ακόμη 2 από αυτούς προσθέτουν και την αποδοχή κάθε είδους διαφορετικότητας.

«..θα έλεγα ότι αφορά όλους τους μαθητές με κάποιο τρόπο που είναι...ναι, δηλ εντάξει, να ενταχθείς σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αυτό σκέφτομα, να ενταχθείς ισότιμα... Φυσικά να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά στη μάθηση».
(Εκπαιδευτικός 3)

«...όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά και στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους».
(Εκπαιδευτικός 5)

«Ένταξη δηλαδή για εμένα είναι μια διαδικασία που θα βοηθήσει το κάθε παιδί ώστε μέσα στην αίθουσα και στην κοινωνία να νιώθει ότι είναι μέσα στο σύνολο».(Εκπαιδευτικός 2)

Ακόμη, 2 εκπαιδευτικοί από τους παραπάνω πρόσθεσαν και το στοιχείο της αποδοχής της διαφορετικότητας.

«...ας πούμε μια διαδικασία που στοχεύει στην αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή γιατί όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά και στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους». (Εκπαιδευτικός 5)

«...και την παροχή ίσων ευκαιριών και σε κοινωνικό επίπεδο γενικότερα και στο σχολικό περιβάλλον. Ίση παροχή ευκαιριών για όλα τα παιδιά». (Εκπαιδευτικός 8)

Ορισμοί ένταξης	Αριθμός απαντήσεων
Να ενταχθούν τα παιδιά ισότιμα και λειτουργικά στο σύνολο και στην ομάδα- Να έχουν ίσες ευκαιρίες όλοι	4
Αποδοχή διαφορετικότητας	2
Προσαρμογή και κοινωνικοποίηση του παιδιού με αναπηρία	1
Συμμετοχή κάθε παιδιού στις διαδικασίες του σχολείου	1
Ενσωμάτωση των παιδιών με ιδιαιτερότητες- προσαρμογή διδασκαλίας στο μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή	1
Διαδικασία που βοηθά το παιδί με αναπηρία ή χωρίς να προσαρμοστεί	1

Πίνακας 3.2.1 Ορισμοί των όρων ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση

3.2.2 Μαθητές που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση

Το ερώτημα που τέθηκε αυτή την φορά στους εκπαιδευτικούς αφορά την άποψή τους σε σχέση με το ποιους μαθητές αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση. Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα βλέπουμε πως η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων πιστεύει πως η ένταξη αφορά όλους τους μαθητές. Βέβαια, 1 από τους εκπαιδευτικούς εξηγώντας την απάντησή της φαίνεται πως στάθηκε σε μαθητές με αναπηρία, μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα, κ.λ.π.

«Πάλι θα έλεγα ότι αφορά όλους τους μαθητές με κάποιο τρόπο...». (Εκπαιδευτικός 3)

«Αφορά όλους τους μαθητές. Σίγουρα μαθητές με αναπηρία, σίγουρα μαθητές με κάποιες..κοίτα υπάρχουν και παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Δηλαδή όλα τα παιδιά». (Εκπαιδευτικός 7)

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως η ένταξη αφορά μαθητές με αναπηρία που μπορεί να ενταχθεί μια απάντηση που υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός διαχωρίζει το είδος και το βαθμό της αναπηρίας.

«Αφορά παιδιά με αναπηρίες που μπορούν να ενταχθούν γιατί υπάρχουν και αναπηρίες που δεν μπορούν να ενταχθούν». (Εκπαιδευτικός 1)

Ενώ η εκπαιδευτικός 4 απαντά πως η ένταξη αφορά κυρίως μαθητές που είτε έχουν κάποιου είδους αναπηρία, είτε είναι μετανάστες και γενικότερα μαθητές που βρίσκονται όπως αναφέρει στο περιθώριο.

«Μαθητές ας πούμε που είναι περιθωριοποιημένοι. Π.χ μαθητές με αναπηρίες, μαθητές μετανάστες, είτε είναι αλλοδαποί είτε χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων». (Εκπαιδευτικός 7)

Μαθητές που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση	Αριθμός απαντήσεων
Όλους τους μαθητές	6
Παιδιά με αναπηρίες	1
Περιθωριοποιημένα παιδιά	1

Πίνακας 3.2.2 Μαθητές που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση

3.3 Απόψεις σχετικά με τον όρο αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση

3.3.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση»

Η ενότητα αυτή αφορά το πώς ερμηνεύουν και προσεγγίζουν τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση οι συνεντευξιαζόμενοι. Πιο συγκεκριμένα, βλέπουμε πως για 4 εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση σημαίνει το να προσδιορίζεις τους στόχους σου και να δεις κατά πόσο επιτεύχθηκαν.

«...εννοώ ότι είναι μια διαδικασία που βάζεις ένα στόχο. Εγώ φτιάχνω ας πούμε τις δραστηριότητες, βάζοντας κάποιους στόχους και στο τέλος της διαδικασίας με κάποιο τρόπο βλέπεις το αν ανταποκρίθηκε η ομάδα στους στόχους». (Εκπαιδευτικός 3)

«μια διαδικασία η οποία πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους και στη συνέχεια ολοκληρώνεται με την επίτευξη αυτών των στόχων». (Εκπαιδευτικός 4)

Έπειτα, για 3 εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που συνδέεται άμεσα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

«Αρχικά, αναφορικά με τα παιδιά, θα το πήγαινα αναπτυξιακά, να δω που βρίσκεται το παιδί κι έπειτα γνωστικά, τι ξέρει ώστε να θέσω τους στόχους που θα δουλέψουμε». (Εκπαιδευτικός 2)

«Είναι μια συνεχής διαδικασία.... Κυρίως για τον εκπαιδευτικό, για να δει που είναι το παιδί γνωστικά, που βρίσκεται, τι έκανε το παιδί σωστά τι λάθος για να μπορεί να διορθώσει».(Εκπαιδευτικός 6)

«Είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται καθ'όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Από την αρχή που βλέπεις και παρατηρείς το παιδί και τη σταδιακή του ανάπτυξη, αν προχώρησε, αν πήγε πίσω, κυρίως γνωστικά». (Εκπαιδευτικός 7)

Ακόμη, για μια εκπαιδευτικό η αξιολόγηση πέρα από τους μαθητές έχει να κάνει και με τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, δηλώνει πως θα πρέπει να αξιολογήσει και ο εκπαιδευτικός το δικό του έργο, αν υπήρχε διαθεματικότητα σε όσα έκανα κι αν ανταποκρίθηκαν τα παιδιά σε αυτό, αν τα ενδιέφερε.

«...Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς τώρα... να αξιολογείται είναι η πληθώρα θεμάτων και κυρίως το πώς προσεγγίζεται το κάθε θέμα από τον/την εκπαιδευτικό κι αν υπάρχει διαθεματικότητα. Θα αξιολογούσα ακόμη τη συμπεριφορά μου το πώς φέρομαι εγώ στα παιδιά και το αν ανταποκρίνονται σε αυτά που κάνουμε, αν τα ενδιαφέρει». (Εκπαιδευτικός 2)

Βέβαια για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση ως προς το δικό του έργο κάνει λόγο και η εκπαιδευτικός 8 χωρίς ωστόσο να δίνει και ένα σαφή ορισμό για την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

«Είναι μια διαδικασία που αφορά όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα αφορά και μαθητές και εκπαιδευτικούς». (Εκπαιδευτικός 8)

Τέλος, για την εκπαιδευτικό 1 αξιολόγηση αποτελεί η διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις δυσκολίες των παιδιών ενώ για την εκπαιδευτικό 5

αξιολόγηση είναι το να θέτεις νέους στόχους αναπροσαρμόζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία όπου κρίνεται απαραίτητο.

«Άρα για μένα η αξιολόγηση είναι να εντοπίσω τις δυσκολίες του παιδιού ώστε να γίνει πρώιμα η παρέμβαση όπου χρειάζεται». (Εκπαιδευτικός 1)

«Ουσιαστικά είναι ας πούμε όταν θέτεις στόχους βλέπεις αν επιτεύχθηκαν και βάζει νέους, αναπροσαρμόζοντας έτσι την εκπαιδευτική σου διαδικασία». (Εκπαιδευτικός 5)

Ορισμός εκπαιδευτικής αξιολόγησης	Αριθμός απαντήσεων
Προσδιορισμός και επίτευξη στόχων	4
Γνωστικό επίπεδο μαθητών	3
Αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού-ενδιαφέρον των παιδιών, επίτευξη στόχων	1
Νέοι στόχοι-αναπροσαρμογή	1
Εντοπισμός των δυσκολιών του παιδιού	1
Απουσία απάντησης	1

Πίνακας 3.3.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση»

3.3.2 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα 6 από αυτούς ανέφεραν πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία στην εκπαιδευτική διαδικασία καθότι τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των μαθητών τους. Μερικά από τα αποσπάσματα θέτονται παρακάτω:

«...Ακόμη σε βοηθά να δεις το που βρίσκονται τα παιδιά αναπτυξιακά, ποια είναι η εξέλιξή τους». (Εκπαιδευτικός 2)

«...Θέλω να πω είναι ότι κάνεις κάποιες δράσεις με στόχους και βλέπεις την πορεία των παιδιών.». (Εκπαιδευτικός 3)

«Φυσικά και είναι απολύτως αναγκαία η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Πρώτα απ' όλα αν γίνεται συστηματικά σε βοηθά να δεις την εξέλιξη των παιδιών σου, την πρόοδό τους». (Εκπαιδευτικός 5)

«Είναι απόλυτα αναγκαία γιατί βοηθά να δεις την πορεία του κάθε παιδιού». (Εκπαιδευτικός 6)

Ακόμη, 6 εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση βοηθά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να κάνει και τη δική του αυτοαξιολόγηση. Να εντοπίσει τι πήγε καλά, τι όχι, να επαναπροσδιορίσει την εκπαιδευτική του διαδικασία κ.λ.π.

«...Εξελίσσεσαι κι εσύ κάπως επαγγελματικά...ξέρεις τι κρατάς τι όχι κι επίσης είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας». (Εκπαιδευτικός 3)

«.... Ταυτόχρονα όμως, σε βοηθά να κάνεις και τη δική σου αυτοαξιολόγηση σαν εκπαιδευτικός. Να δεις τι λειτουργεί, τι όχι, γιατί και τι μπορείς εσύ να διορθώσεις στο εκπαιδευτικό σου έργο». (Εκπαιδευτικός 5)

«Είναι απαραίτητη γιατί μέσα από την αξιολόγηση μπορείς να δεις κι συ ποιο ήταν το εκπαιδευτικό σου έργο όλη τη χρονιά». (Εκπαιδευτικός 7)

«Ντάξει σίγουρα πρόκειται για μια διαδικασία απαραίτητα ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός... αλλά να κάνει και τη δική του αυτοαξιολόγηση ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ώστε μέσα από αυτή να κρίνει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές και να δει τι μπορεί να διορθώσει». (Εκπαιδευτικός 8)

Επίσης, 2 εκπαιδευτικοί τόνισαν πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε βοηθά να εντοπίσεις και τις δυσκολίες των μαθητών.

«...αν υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται κι εκεί πρέπει να τα βοηθήσεις να τις ξεπεράσουν». (Εκπαιδευτικός 1)

«...ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει ή τη δυσκολία που υπάρχει σε κάθε μαθητή». (Εκπαιδευτικός 8)

Έπειτα, μια εκπαιδευτικός υποστήριξε πως η αξιολόγηση την βοηθά στο να δει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί ενώ η εκπαιδευτικός 7 συμπληρώνει πως η αξιολόγηση εξυπηρετεί και την ανατροφοδότηση των γονέων.

«Είναι απόλυτα αναγκαία. Κατ' αρχήν δεν μπορώ να φανταστώ ότι θα φτάσω στο τέλος της χρονιάς για να δω αν πέτυχα ή όχι τους στόχους». (Εκπαιδευτικός 4)

«...την εξέλιξη για το ίδιο και μια ανατροφοδότηση στους γονείς. Ειδικά στην ειδική οι γονείς θέλουν περισσότερο να δουν ότι έχει προχωρήσει σε κάτι μικρό έστω..ζητάνε συνέχεια που τα έχει καταφέρει το παιδί τους». (Εκπαιδευτικός 7)

Τέλος, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 1 η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στο να εντοπίσει τους αδύναμους και δυνατούς μαθητές, κάνοντας θα λέγαμε μια διάκριση.

«Άρα είναι αναγκαία η αξιολόγηση για να δεις αν υπάρχουν παιδιά που είναι ικανά και προχωράνε γρήγορα ή αν υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται». (Εκπαιδευτικός1)

Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	Αριθμός απαντήσεων
Εξέλιξη των μαθητών	6
Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού	6
Εντοπισμός δυσκολιών των μαθητών	2
Επίτευξη στόχων	1
Ανατροφοδότηση γονέων	1
Εντοπισμός αδύναμων και δυνατών μαθητών	1

Πίνακας 3.3.2 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

3.3.3 Εμπλοκή μαθητών στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

Αναφορικά τώρα με το αν θεωρούν οι εκπαιδευτική σημαντική την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στην αξιολόγηση όλοι οι συνεντευξιζόμενοι απάντησαν ομόφωνα πως είναι

χρήσιμη και απαραίτητη. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 1 αναφέρει πως είναι απόλυτα χρήσιμο το να συμμετέχουν στην αξιολόγηση τα παιδιά δίνοντας το παράδειγμα των συζητήσεων.

«Είναι χρήσιμη η εμπλοκή. Ανάλογα με το θέμα κάνουμε συζητήσεις με τα παιδιά για να δούμε τι τους άρεσε τι όχι». (Εκπαιδευτικός 1)

Ενώ η εκπαιδευτικός 3 συμπληρώνει πως μια τόσο απλή ερώτηση όπως το «τι σου άρεσε»,, μπορεί να αποτελέσει την τέλεια αφορμή ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν στην αξιολόγηση.

«Ναι σίγουρα είναι χρήσιμη. Και θεωρώ ότι ειδικά στο Νηπιαγωγείο αυτό που φαίνεται ασήμαντο, το τι σου άρεσε, είναι πάρα πολύ σπουδαίο γιατί μπορείς να...δηλ. ακούς τη δική τους άποψη, μπαίνεις στα δικά τους παπούτσια και τελικά αυτό σου δίνει την αφορμή να κάνεις αυτό που τα αφορά όντως». (Εκπαιδευτικός 3)

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός 6 προσθέτει πως όταν το παιδί συμμετέχει στην αξιολόγηση αποκτά εσωτερικά κίνητρα κάτι που το βοηθά στην εξέλιξή του.

«...Χρήσιμη είναι γιατί όταν τα παιδί μάθει να αξιολογεί τον εαυτό του μόνο του αποκτά κίνητρα εσωτερικά... Τους δίνετε κίνητρο να συμμετέχουν ενεργά και να εξελίσσονται». (Εκπαιδευτικός 6)

Παράλληλα κι η εκπαιδευτικός 7 τονίζει πως αν δεν εμπλακούν τα ίδια τα παιδιά τότε η αξιολόγηση μοιάζει ξένο σώμα. Μάλιστα, μια λεπτομέρεια που προσθέτει είναι πως η αξιολόγηση μοιάζει δύσκολη στην Ειδική Αγωγή καθώς όπως η ίδια αναφέρει, τα παιδιά συνήθως δε μιλάνε άρα δεν μπορούν και να συμμετέχουν.

«...Αν δεν εμπλακούν τα παιδιά είναι ξένο σώμα η αξιολόγηση. Απλά αυτό είναι πολύ δύσκολο στην Ειδική. Τα περισσότερα παιδιά εκεί, μάλλον όλα δε μιλάνε..άρα είναι δύσκολο». (Εκπαιδευτικός 7)

Ενώ κι η εκπαιδευτικός 8 αναφέρει πως είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγηση καθώς τα βοηθά να συμμετέχουν ενεργά κάτι που τα βοηθά να εντοπίσουν τις ικανότητές τους, τα ταλέντα τους καθώς και τις δυσκολίες τους.

«...συμμετέχουν πιο ενεργά, αντιλαμβάνονται κι κείνα τις πιθανές τους ικανότητες, τα ταλέντα τους, πιθανές δυσκολίες που μπορούν να εντοπίσουν ότι έχουν». (Εκπαιδευτικός 8)

Εμπλοκή μαθητών στην αξιολόγηση	Σύνολο απαντήσεων
Χρήσιμη	8

Πίνακας 3.3.3 Εμπλοκή μαθητών στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

3.3.4 Βαθμός συμμετοχής των παιδιών στην αξιολόγηση

Έτσι, όπως παρατηρούμε και στον πίνακα, οι μισοί εκπαιδευτικοί (4 στους 8) απάντησαν πως δεν διαφέρει ο βαθμός συμμετοχής τονίζοντας πως το κάθε παιδί μπορεί να συμμετέχει στον ίδιο βαθμό στην αξιολόγηση αλλά με διαφορετικό τρόπο. Εκεί, οφείλει ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτός για να παρατηρεί κάθε συμπεριφορά των παιδιών. Παρακάτω παρατίθενται και τα σχετικά αποσπάσματα.

«Θεωρώ ότι δε διαφέρει ο βαθμός, όχι. Απλά το κάθε παιδί έχει το δικό του τρόπο και θα πρέπει εσύ να το αντιληφθείς...». (Εκπαιδευτικός 2)

«Όχι, νομίζω πως όλα τα παιδιά συμμετέχουν απλά ίσως διαφέρει ο τρόπος. Ένα παιδί για παράδειγμα μπορεί να σου περιγράψει λεκτικά αν κάτι του άρεσε ή τον δυσκόλεψε κι ένα άλλο παιδί να στο κάνει γνωστό με τη μη συμμετοχή του». (Εκπαιδευτικός 3)

«Κατά τη γνώμη μου δε διαφέρει. Το κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Έτσι, θα έχει το δικό του τρόπο να συμμετέχει σε μια τέτοια διαδικασία. Μπορεί μια λέξη, μια κίνηση, οτιδήποτε να είναι συμμετοχή στην αξιολόγηση». (Εκπαιδευτικός 5)

«Όλα τα παιδιά θεωρώ ότι μπορούν να συμμετέχουν το ίδιο αλλά με διαφορετικό τρόπο. Κάποιο παιδί που δυσκολεύεται με τη συζήτηση π.χ ένα παιδί με αυτισμό, μπορεί να συμμετέχει μέσα από μια κατασκευή, μέσα από μια πράξη. Και στη γενική αγωγή το πιστεύω αυτό». (Εκπαιδευτικός 6)

Ακόμη, υπήρχαν και 3 εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν πως ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών στην αξιολόγηση διαφέρει αιτιολογώντας πως μια δυσκολία μπορεί να είναι η ύπαρξη αναπηρίας, ή τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες και δεν μιλούν την ελληνική, κ.λ.π.

«Διαφέρει σίγουρα ο βαθμός εμπλοκής. Για παράδειγμα για ένα παιδί με αυτισμό η κάθε μέρα είναι διαφορετικά, παίζουν πολλά πράγματα ρόλο, πως θα είναι το παιδί, σε τι φάση». (Εκπαιδευτικός 1)

«Σίγουρα διαφέρει. Διαφέρει ας πούμε στα παιδιά με αναπηρία ή που έρχονται από άλλη χώρα, κι εκεί θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρει τον τρόπο να προσαρμόσει τους τρόπους αξιολόγησης σύμφωνα με τις δυνατότητες των παιδιών». (Εκπαιδευτικός 4)

«Στην ειδική διαφέρει γιατί αν το παιδί δε μιλάει πως θα το εμπλέξεις. Δηλαδή εγώ η μόνη εμπλοκή που μπορώ να κάνω είναι με τα φύλλα εργασίας ας πούμε». (Εκπαιδευτικός 7)

Τέλος, σύμφωνα με την άποψη της εκπαιδευτικού 8, τα παιδιά φαίνεται να μη συμμετέχουν ενεργά στον αξιολόγηση και η ευθύνη είναι του εκπαιδευτικού για το αν θα δώσει κίνητρο στα παιδιά, αν θα τους δώσει την ευκαιρία να πάρουν πρωτοβουλίες στη διαδικασία αυτή.

«Γενικά δε συμμετέχουν τα παιδιά στην αξιολόγηση συνήθως. Δε συνηθίζεται, είναι κάτι που τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να γίνει. Σίγουρα όμως. Εκεί έχει να κάνει και με τον εκπαιδευτικό. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δίνουν περισσότερες πρωτοβουλίες στα παιδιά. Υπάρχουν κι άλλοι που θα τα έχουν πιο αποστασιωποιημένα. Επομένως θεωρώ ότι διαφέρει και έχει να κάνει με τον εκπαιδευτικό». (Εκπαιδευτικός 8)

Βαθμός συμμετοχής των παιδιών	Αριθμός απαντήσεων
Δεν διαφέρει	4
Διαφέρει ο βαθμός συμμετοχής (π.χ αναπηρία, παιδιά από άλλη χώρα)	3
Διαφέρει ανάλογα τον εκπαιδευτικό	1

Πίνακας 3.3.4 Βαθμός συμμετοχής των παιδιών στην αξιολόγηση

3.4 Πρακτικές αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς

3.4.1 Μορφές αξιολόγησης

Όσον αφορά τις μορφές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση βλέπουμε από τα δεδομένα του πίνακα πως οι απαντήσεις είναι ποικίλες. Βέβαια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να χρησιμοποιούν το ημερολόγιο και το portfolio ως βασικές μεθόδους.

Πιο συγκεκριμένα, 6 εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για τις προσωπικές σημειώσεις. Κρατούν το δικό τους ημερολόγιο κάτι που τους βοηθά να συγκεντρώνουν αρκετά δεδομένα και λεπτομέρειες για τους μαθητές τους και την εκπαιδευτική διαδικασία.

«Εγώ προσωπικά έχω ένα αρχείο, ένα τετράδιο που γράφω τη δραστηριότητα, το στόχο και στο τέλος τι έγινε... Προτιμώ κυρίως το ημερολόγιο γιατί το θεωρώ πιο δημιουργικό, ανοιχτό και νιώθω ότι έτσι εξελίσσομαι κι εγώ και τα παιδιά».
(Εκπαιδευτικός 2)

«Μπορεί να κρατάω και κάποιες σημειώσεις σε πιο πρακτικό επίπεδο». (Εκπαιδευτικός 3)

«...κρατάω παράλληλα σημειώσεις». (Εκπαιδευτικός 4)

«Κάτι που με βοηθά και με εξυπηρετεί πολύ είναι οι προσωπικές μου σημειώσεις. Προσπαθώ να κρατώ ένα ημερολόγιο, να καταγράφω...θέλει μια συνέπεια όλο αυτό».
(Εκπαιδευτικός 5)

«Χρησιμοποιώ ημερολόγιο, όπου κάνω και τη δική μου αυτοαξιολόγηση...».
(Εκπαιδευτικός 7)

«Συνήθως χρησιμοποιώ την παρατήρηση και την καταγραφή. Κρατάω δικό μου προσωπικό ημερολόγιο». (Εκπαιδευτικός 8)

Εν συνεχεία, 5 στους 8 εκπαιδευτικούς αναφέρουν και τους ατομικούς φακέλους των παιδιών, τα portfolio ως μια πολύ καλή πηγή για να συλλέξουν τα απαραίτητα δεδομένα.

«Ακόμη και τα portfolio είναι χρήσιμα. Παρακολουθώ συχνά τον ατομικό τους φάκελο». (Εκπαιδευτικός 4)

«Ακόμη, με βοηθά πολύ το να ανατρέχω και στα portfolio των παιδιών. Ειδικά να γίνεται με ουσιαστικό τρόπο και εμπλέκεται το ίδιο το παιδί σε αυτό έχει νόημα.».
(Εκπαιδευτικός 5)

«Σίγουρα την παρατήρηση, το portfolio και τα έργα των παιδιών και κάποιες φορές ίσως και φύλλα εργασίας». (Εκπαιδευτικός 6)

«Χρησιμοποιώ ημερολόγιο, όπου κάνω και τη δική μου αυτοαξιολόγηση, portfolio, φωτογραφίες...». (Εκπαιδευτικός 7)

«Επίσης, βοηθούν και οι ατομικοί φάκελοι των παιδιών, τα portfolio». (Εκπαιδευτικός 8)

Ακόμη, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς κάνουν λόγο και για την παρατήρηση, ως έναν ακόμη τρόπο που βοηθά στη διαδικασία της αξιολόγησης.

«Ας πούμε στην αρχή της χρονιάς δίνω λίγο χρόνο στο να παρατηρήσω, να γνωρίσω τα παιδιά, το πλαίσιό τους κ.λ.π Άρα παρατήρηση γενικά». (Εκπαιδευτικός 3)

«Σίγουρα χρησιμοποιώ την παρατήρηση καθημερινά. Ξέρω...δηλαδή προσπαθώ να γνωρίσω τις ανάγκες του κάθε μαθητή μου και καθημερινά βλέπω την εξέλιξή του». (Εκπαιδευτικός 4)

«Σίγουρα την παρατήρηση...». (Εκπαιδευτικός 6)

«Συνήθως χρησιμοποιώ την παρατήρηση και την καταγραφή». (Εκπαιδευτικός 8)

Επίσης, 3 εκπαιδευτικοί μιλούν για τα φύλλα εργασίας τα οποία επίσης τους βοηθούν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση για να εντοπίσουν πιθανές αδυναμίες των μαθητών.

«Χρησιμοποιώ αρκετά φύλλα εργασίας...». (Εκπαιδευτικός 1)

Και τα φύλλα εργασίας με βοηθούν και κρατάω παράλληλα σημειώσεις». (Εκπαιδευτικός 4)

«...και φύλλα εργασίας. Τα χρησιμοποιώ αυτά γιατί είναι ένας άμεσος τρόπος και για τα παιδιά και για τους γονείς να δουν την πρόοδο ή μη που έχει κάνει το παιδί». (Εκπαιδευτικός 6)

Επιπλέον, 3 εκπαιδευτικοί αναφέρουν και τη συζήτηση ως ένα τρόπο να συλλέξεις πληροφορίες που αφορούν την εξέλιξη των παιδιών, 2 κάνουν λόγο για τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού όπως φωτογραφίες, βίντεο και 1 εκπαιδευτικός προσθέτει και την ζωγραφική.

«. Τώρα πιο συγκεκριμένα σε μια δράση συνήθως κατά τη διάρκεια κι όχι μόνο στο τέλος, μπορεί να συζητήσουμε με τα παιδιά πως θα ήθελαν να το συνεχίσουμε». (Εκπαιδευτικός 3)

«*. Σίγουρα συζητάω με το παιδί.*». (Εκπαιδευτικός 4)

«*Τέλος, και η συζήτηση είναι ένα ακόμη σημαντικό εργαλείο για μενα.*».
(Εκπαιδευτικός 5)

«*...τους δίνω ερεθίσματα όπως βίντεο, παραμύθια για να δω τι γνωρίζουν.*».
(Εκπαιδευτικός 1)

«*....οι φωτογραφίες με βοηθούν ειδικά στην ειδική αγωγή που κάνουμε πιο πολλές δραστηριότητες.*»». (Εκπαιδευτικός 7)

«*...ή μέσα από τις ζωγραφιές μπορείς να δεις την εξέλιξη του παιδιού. Να παρατηρήσεις δηλ. το σχέδιο, το πώς έχει εξελιχθεί.*». (Εκπαιδευτικός 3)

Μορφές αξιολόγησης	Αριθμός απαντήσεων
Ημερολόγιο	6
Portfolio	5
Παρατήρηση	4
Φύλλα εργασίας	3
Συζήτηση	3
Οπτικοακουστικό υλικό	2
Ζωγραφική	1

Πίνακας 3.4.1 Μορφές αξιολόγησης

3.4.2 Λόγοι επιλογής των παραπάνω μορφών αξιολόγησης

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τους παραπάνω τρόπους αξιολόγησης, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους υποστηρίζουν πως εξυπηρετεί στο να δουν την εξέλιξη των παιδιών.

«*Με βοηθά να δω την εξέλιξη σίγουρα των παιδιών.*». (Εκπαιδευτικός 3)

«*Με βοηθά να δω την εξέλιξη σίγουρα των παιδιών να δω δηλαδή να βλέπω τις δυνατότητες και κυρίως τις δυσκολίες τους για να μπορέσω να τα βοηθήσω όσο γίνεται περισσότερο.*». (Εκπαιδευτικός 4)

«*Με βοηθά να δω την εξέλιξη σίγουρα των παιδιών.*». (Εκπαιδευτικός 5)

«*Με βοηθά να δω την εξέλιξη των παιδιών συνολικά, κυρίως αυτό. Να δω την πρόοδο που έχουν κάνει ή και όχι. Να δω που υστερούν.*». (Εκπαιδευτικός 6)

«Βλέπω την εξέλιξη του παιδιού ...».(Εκπαιδευτικός 7)

Στο να μπορέσω να δω την εξέλιξη και τα ενδιαφέροντα των παιδιών».(Εκπαιδευτικός 8)

Παράλληλα όμως με την εξέλιξη των παιδιών 4 εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν πως τους βοηθά να κάνουν και τη δική τους αυτοαξιολόγηση, το δικό τους αναστοχασμό, βλέποντας τι λειτουργεί και τι όχι.

«Με βοηθά να δω την εξέλιξη σίγουρα των παιδιών αλλά και τη δική μου. Το πώς είσαι δηλ. εσύ μέσα σε αυτό σαν εκπαιδευτικός. Είναι σα διπλή αξιολόγηση ας πούμε». (Εκπαιδευτικός 3)

«Με βοηθά να δω την εξέλιξη σίγουρα των παιδιών αλλά ταυτόχρονα και τη δική μου. Άρα έχει διπλή σημασία. Δεν αξιολογείς μόνο τα παιδιά». (Εκπαιδευτικός 5)

«Βλέπω την εξέλιξη του παιδιού και σε μένα τι πρέπει να αλλάξω, να βελτιώσω...». (Εκπαιδευτικός 7)

«Στο να μπορέσω να δω την εξέλιξη και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και να δω τι μπορώ να διορθώσω εγώ στις δικές μου πρακτικές». (Εκπαιδευτικός 8)

Επίσης, η εκπαιδευτικός 1 αναφέρει πως οι τρόποι αξιολόγησης την βοηθούν στον να εντοπίζει κυρίως τις αδυναμίες- δυσκολίες των μαθητών της.

«Αποσκοπούν στις αδυναμίες. Να εντοπίσεις δηλαδή τις αδυναμίες και μέσα από τη δουλειά αυτές σταδιακά εξαλείφονται. Βλέπεις που δυσκολεύονται και πάνω εκεί δουλεύεις». (Εκπαιδευτικός 1)

Ενώ, η εκπαιδευτικός 3 κάνει λόγο για το ενδιαφέρον των παιδιών επισημαίνοντας πως μέσα από τη συζήτηση, την παρατήρηση μπορεί να εντοπίσει το τι αρέσει στα παιδιά και σε τι ανταποκρίνονται.

«Με βοηθά στο να δω πως ανταποκρίνονται τα παιδιά στην εκάστοτε δραστηριότητα. Αν δεν ανταποκρίνονται, διαφοροποιώ για να έρθει στα μέτρα των παιδιών. Με κατευθύνουν τα παιδιά δηλαδή». (Εκπαιδευτικός 2)

Τέλος, η εκπαιδευτικός 7 βάζει μια ακόμη παράμετρο, αυτή των γονέων, λέγοντας πως το ημερολόγιο, το portfolio κ.λ.π αποτελούν τρόποι για να δείξεις την πρόοδο των παιδιών και στην οικογένεια.

«...και για τους γονείς. Οι γονείς ζητάνε ειδικά στο ειδικό σχολείο να δουν τι κατάφερε το παιδί τους». (Εκπαιδευτικός 7)

Λόγοι επιλογής	Αριθμός απαντήσεων
Εξέλιξη παιδιών	6
Εξέλιξη εκπαιδευτικού	4
Εντοπισμός αδυναμιών	1
Ενδιαφέρον-ανταπόκριση παιδιών	1
Απόδειξη προόδου των παιδιών στους γονείς	1

3.4.2 Πίνακας Λόγοι επιλογής των παραπάνω μορφών αξιολόγησης

3.4.3 Τρόποι συμμετοχής των παιδιών στην αξιολόγηση

Όταν οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης και οι 8 απάντησαν πως ένας τρόπος είναι η συζήτηση. Παρακάτω παρατίθεται κι ορισμένες από τις απαντήσεις.

«Συμμετέχουν π.χ μέσα από τη συζήτηση. Οι πλανήτες για παράδειγμα είναι ένα θέμα που ενδιέφερε φέτος πολύ τα παιδιά. Είχαν αρκετές γνώσεις που μοιράστηκαν, έφερναν παραμύθια». (Εκπαιδευτικός 1)

«Ναι συμμετέχουν μέσα από τη συζήτηση κυρίως». (Εκπαιδευτικός 4)

«Ναι συμμετέχουν μέσα από τη συζήτηση». (Εκπαιδευτικός 6)

Ακόμα όμως και με προφορική συζήτηση για να δούμε τι τους άρεσε και τι τα δυσκόλεψε. Στα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι εύκολο να στο πουν προφορικά (Εκπαιδευτικός 8)

Επιπλέον, οι μισοί εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν και τα έργα των παιδιών ως ένα τρόπο συμμετοχής τους.

«...τα παιδιά συμμετέχουν αλλά και τα έργα τους όχι τους συνειδητά όμως». (Εκπαιδευτικός 3)

«...από τα έργα τους μπορείς να αντιληφθείς το τι έχουν κατακτήσει.». (Εκπαιδευτικός 5)

«κι αν υπάρχει δυσκολία προσπαθώ να βρω εναλλακτικούς τρόπους όπως είπα και πριν μια κατασκευή π.χ». (Εκπαιδευτικός 6)

«Στα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι εύκολο να στο πουν προφορικά ή να το δεις μέσα από τις εργασίες τους». (Εκπαιδευτικός 8)

Τέλος η εκπαιδευτικός 4 κάνει λόγο και για το παιχνίδι των παιδιών, όχι τόσο το ελεύθερο, όσο ένα παιχνίδι γνωστικού περιεχομένου όπως το περιγράφει κι η ίδια, ενώ η εκπαιδευτικός 7 προσθέτει πως η συμμετοχή των παιδιών στην ειδική αγωγή μπορεί να γίνει και μέσα από τα φύλλα εργασίας.

«...αλλά και μέσα από το παιχνίδι. Μέσα από το παιχνίδι δηλαδή προσπαθώ να καταλάβω τι έχουν κατακτήσει. Π.χ με τα σχήματα όλη τη χρονιά που τα μαθαίναμε στο τέλος παίξαμε ένα πολύ ωραίο παιχνίδι το οποίο με βοήθησε να καταλάβω ότι τα παιδιά τα έχουν μάθει.». (Εκπαιδευτικός 4)

«Τα παιδιά συμμετέχουν στην ειδική μέσα από τις δραστηριότητες κυρίως και τα φύλλα εργασίας κάποιες φορές». (Εκπαιδευτικός 7)

Τρόποι συμμετοχής	Αριθμός απαντήσεων
Συζήτηση	8
Έργα των παιδιών	4
Παιχνίδι	1
Φύλλα εργασίας	1

3.4.3 Πίνακας Τρόποι συμμετοχής των παιδιών στην αξιολόγηση

3.5 Προκλήσεις και προοπτικές

3.5.1 Εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση

Στην ενότητα αυτή οι συνεντευξιζόμενοι κλήθηκαν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα που αφορά τα εμπόδια που οι ίδιοι συναντούν καθημερινά στην τάξη τους και δυσκολεύουν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα

μοιάζει πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, και συγκεκριμένα 7 στον αριθμό δήλωσαν πως ένα μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τάξη.

«Πολλά. Κατ' αρχάς είναι πολλά τα παιδιά, 25 παιδιά σε μια τάξη, είναι δύσκολο να αξιολογήσεις...». (Εκπαιδευτικός 1)

«....Επίσης, ο αριθμός των παιδιών. Τα 25 παιδιά σε μια τάξη είναι πάρα πολλά για να μπορείς να τα δεις». (Εκπαιδευτικός 2)

«Σίγουρα τα εμπόδια είναι αρκετά. Κατά τη γνώμη μου 25 παιδιά ανά τάξη είναι μεγάλος αριθμός». (Εκπαιδευτικός 5)

«Γενικά θα έλεγα πως μια μεγάλη πρόκληση είναι ο αριθμός των παιδιών. Το να έχεις 25 παιδιά, ορισμένες φορές και 27 μες την τάξη δυσκολεύει το έργο σου». (Εκπαιδευτικός 8)

Ένα ακόμη εμπόδιο που ανέφεραν 6 από τους 8 εκπαιδευτικούς αφορά και τις υλικοτεχνικές υποδομές που παρέχονται στα σχολεία και οι οποίες είναι ελλιπείς. Μερικές από τις απαντήσεις παρατίθενται παρακάτω:

«...η υλικοτεχνική υποδομή δεν υπάρχουν υλικά, μέσα...». (Εκπαιδευτικός 1)

«Ακόμη λείπει κι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που μπορείς να χρησιμοποιήσεις». (Εκπαιδευτικός 4)

«Επίσης, σίγουρα μέσα στην τάξη ένα πρόβλημα είναι η έλλειψη υλικών». (Εκπαιδευτικός 6)

«... Οι υλικοτεχνικές υποδομές είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα». (Εκπαιδευτικός 7)

Ακόμη 3 εκπαιδευτικοί ανέφεραν και το χωροταξικό ζήτημα, τονίζοντας πως οι τάξεις είναι αρκετά μικρές κάτι που επίσης εμποδίζει το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ άλλοι 3 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν και το ζήτημα της έλλειψης επιμορφώσεων ως προς το θέμα της αξιολόγησης.

«...και ο χώρος των τάξεων είναι αρκετά μικρές για τόσα πολλά παιδιά». (Εκπαιδευτικός 1)

«Ακόμη και ο χώρος της τάξης μπορεί να είναι εμπόδιο. Για παράδειγμα, αν εγώ θέλω να φτιάξω γωνιές μαζί με τα παιδιά για να αξιολογήσω ως πούμε μια θεματική και η ίδια η τάξη λόγω μεγέθους δε μου το επιτρέπει...». (Εκπαιδευτικός 2)

«Επίσης, η χωροταξία των τάξεων πολλές φορές δεν βοηθά, είναι μικρές». (Εκπαιδευτικός 5)

«Σίγουρα λείπουν οι επιμορφώσεις για την αξιολόγηση». (Εκπαιδευτικός 4)

«Επίσης, σίγουρα μέσα στην τάξη ένα πρόβλημα είναι η έλλειψη υλικών και επιμορφώσεων». (Εκπαιδευτικός 6)

«Επίσης, θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουμε επιμορφωθεί αρκετά πάνω στο κομμάτι τη αξιολόγησης. Πολλές φορές δεν ξέρεις πως να το κάνεις για να έχει νόημα». (Εκπαιδευτικός 8)

Επίσης, η εκπαιδευτικός 1 και η εκπαιδευτικός 7 μίλησαν και για μια κακή συνεργασία η οποία μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στο κομμάτι της αξιολόγησης.

«...ακόμη εμπόδιο μπορεί να είναι η κακή συνεργασία που μπορεί να έχεις με την άλλη εκπαιδευτικό». (Εκπαιδευτικός 1)

«Ένα άλλο πρόβλημα που εντοπίζω είναι όταν ήμουν παραλλήλη στήριξη η συνεργασία μου με την γενική εκπαιδευτικό. Δεν ξέρουν την έννοια της συνδιδασκαλίας. Νομίζουν ότι είσαι βοηθός..». (Εκπαιδευτικός 7)

Επιπροσθέτως, 2 ακόμη διαφορετικές απαντήσεις δόθηκαν από την εκπαιδευτικό 4 η οποία μίλησε για την έλλειψη εκπαιδευτικών καθώς και την εκπαιδευτικό 6 η οποία πρόσθεσε πως εμπόδιο στην αξιολόγηση μπορεί να είναι και το ίδιο το παιδί, αν για παράδειγμα δεν έχει διάθεση.

«Επίσης, δεν υπάρχει και επιπλέον εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν μπορείς να είσαι μόνη σου». (Εκπαιδευτικός 4)

«Σίγουρα είναι το πλαίσιο ότι...Κατ' αρχάς κάθε μέρα δεν είναι ίδια. Μπορεί την ημέρα που θα θες να δεις κάτι αν έχει κατακτήσει το παιδί, το παιδί να μην είναι σε κατάσταση καλή, και να μην το δεις». (Εκπαιδευτικός 6)

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε συμπληρωματικά και την απάντηση της εκπαιδευτικού 3 η οποία εκτός των άλλων σημειώνει πως εμπόδιο μπορεί να είναι και η απουσία εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση αλλά και οι απόψεις σχετικά με αυτή.

«Σίγουρα το θέμα εξοικείωσης με το κομμάτι της αξιολόγησης..Ένα άλλο εμπόδιο είναι το αν πιστεύουμε ότι μας βοηθάει κι η αξιολόγηση το πως το βλέπει ο καθένας δηλ σαν κάτι χρήσιμο ή όχι». (Εκπαιδευτικός 3)

Εμπόδια αξιολόγησης	Αριθμός απαντήσεων
Αριθμός παιδιών ανά τάξη	7
Υλικοτεχνικές υποδομές	6
Χωροταξία-μικρές τάξεις	3
Έλλειψη επιμορφώσεων	3
Κακή συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό	2
Πλαίσιο-διάθεση παιδιών	1
Έλλειψη εκπαιδευτικών	1
Εξοικείωση εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση	1
Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση	1

Πίνακας 3.5.1 Εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση

3.5.2 Προτάσεις βελτίωσης

Στο τελευταίο αυτό ερώτημα, έπειτα από τις προκλήσεις που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σε σχέση με την αξιολόγηση, κλήθηκαν τώρα να προτείνουν πρακτικές κι οι ιδέες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το έργο τους.

Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (7σους 8) μίλησαν για εμπλουτισμό των υλικοτεχνικών υποδομών.

«...να υπάρχουν περισσότερα υλικά για να μπορούμε να δουλέψουμε...». (Εκπαιδευτικός 1)

«Σίγουρα να βελτιωθούν οι υποδομές...». (Εκπαιδευτικός 2)

«Ακόμη λείπει κι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που μπορείς να χρησιμοποιήσεις». (Εκπαιδευτικός 4)

«Σίγουρα υπάρχει κι έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, πολλές φορές χρησιμοποιούμε δικό μας εξοπλισμό». (Εκπαιδευτικός 5)

«Σίγουρα να υπάρχουν και περισσότερα υλικά στην τάξη για να κάνεις πράγματα.». (Εκπαιδευτικός 6)

«Κι ο εμπλουτισμός των υλικών και των μέσων βοηθά. Δεν υπάρχουν βασικά πράγματα στα σχολεία». (Εκπαιδευτικός 7)

«...παροχή υλικών». (Εκπαιδευτικός 8)

Επιπροσθέτως 5 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν πως θα βοηθούσε επίσης να μειωνόταν κι ο αριθμός των παιδιών που βρίσκονται ανά τάξη και παράλληλα μερικοί από αυτούς και συγκεκριμένα 3 προσθέτουν πως θα εξυπηρετούσε να υπήρχαν παραπάνω από 1 εκπαιδευτικοί στην τάξη κάτι που θα ενίσχυε την συνδιδασκαλία, τη συνεργασία και κατ'έκταση και την αξιολόγηση, μια άποψη την οποία προτείνει και η εκπαιδευτικός 2.

«Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχουν λιγότερα παιδιά μέσα στην τάξη». (Εκπαιδευτικός 1)

«Προφανώς λιγότερα παιδιά ανά τάξη.... Επίσης, δεν υπάρχει και επιπλέον εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν μπορείς να είσαι μόνη σου». (Εκπαιδευτικός 4)

«Σίγουρα θα βοηθούσε να υπάρχουν λιγότερα παιδιά ανά τάξη... ίσως να υπάρξει κι άλλος εκπαιδευτικός στην τάξη, να γίνεται συνδιδασκαλία». (Εκπαιδευτικός 5)

«Κι ο αριθμός των παιδιών, να είναι μικρότερος και αυτό θα βοηθούσε». (Εκπαιδευτικός 7)

«Από κει και πέρα, μόνο το να έχεις λιγότερα παιδιά στην τάξη από το να έχεις 25 και 27 συμβάλλει και στην εκπαιδευτική διαδικασία». (Εκπαιδευτικός 8)

«...να υπάρχουν παραπάνω από μια εκπαιδευτικό, να υπάρχει συνεργασία...». (Εκπαιδευτικός 2)

Μια ακόμη πρόταση που θέτουν 3 εκπαιδευτικοί είναι και η παροχή περισσότερων επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, ενώ η εκπαιδευτικός 6 εκτός από τους εκπαιδευτικούς προτείνει και την επιμόρφωση των γονέων ως προς το θέμα της αξιολόγησης.

«Σίγουρα λείπουν οι επιμορφώσεις για την αξιολόγηση». (Εκπαιδευτικός 4)

«Νομίζω ότι πρέπει να γίνει κάτι που να τονώσει τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης π.χ κάποια επιμόρφωση και για τους εκπαιδευτικούς και για τους γονείς». (Εκπαιδευτικός 6)

«Σίγουρα χρειάζονται αρκετές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση». (Εκπαιδευτικός 8)

Επίσης, η εκπαιδευτικός 1 και 2 προσθέτουν μεταξύ άλλων και την αναδιαμόρφωση-βελτίωση των χώρων, να υπάρξουν καλύτερες υποδομές.

«και οι τάξεις γιατί και ο χώρος της τάξης μπορεί να μην εξυπηρετεί...». (Εκπαιδευτικός 1)

«Σίγουρα να βελτιωθούν οι υποδομές, να αναδιαμορφωθούν οι τάξεις...». (Εκπαιδευτικός 2)

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός 3 υποστηρίζει πως θα βοηθούσε να αλλάξει και η ίδια η στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και να αποκτήσουν μια πιο ουσιαστική άποψη στο θέμα αυτό.

Τέλος, η εκπαιδευτικός 7 τονίζει πως θα ήταν ωφέλιμο να αξιολογηθούν κι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί από έναν εξωτερικό παράγοντα σε σχέση με το πως εκείνοι αξιολογούν την εκπαιδευτική διαδικασία.

«Νομίζω ότι θέλει να δεις λίγο τη χρησιμότητά της σαν εκπαιδευτικοί..να δεις τι βάζεις σαν στόχο και γιατί. Αυτό νομίζω ότι είναι λίγο το πρόβλημα στο Νηπιαγωγείο. Χρειάζεται δηλαδή για μένα να αλλάξει η στάση των εκπαιδευτικών. Να αποκτήσουν μια πιο ουσιαστική ματιά στο τι σημαίνει αξιολόγηση και πως πρέπει να την κάνουν». (Εκπαιδευτικός 3)

«Σίγουρα να υπάρξει αξιολόγηση κυρίως ως προς το δικό μας εκπαιδευτικό έργο. Όλοι έχουν έναν τρόπο διδασκαλίας και δεν αλλάζουν. Ό,τι έκανα πέρυσι κάνουν και την επόμενη χρονιά. . Να αξιολογηθούν από κάποιον τρίτο. Δεν ξέρω...». (Εκπαιδευτικός 7)

Προτάσεις βελτίωσης	Αριθμός απαντήσεων
Εμπλουτισμός υλικοτεχνικών υποδομών	7
Λιγότερα παιδιά ανά τάξη	5
Αύξηση εκπαιδευτικού προσωπικού	4

Περισσότερες εκπαιδευτικών	επιμορφώσεις	3
Αναδιαμόρφωση υποδομών	τάξεων- βελτίωση	2
Επιμόρφωση γονέων		1
Αλλαγή στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση		1
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών		1

Πίνακας 3.5.2 Προτάσεις βελτίωσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

4.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

4.1.1 Ορίζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Ένας «μπούσουλας για τους εκπαιδευτικούς, ένα πακέτο γνώσης για τους μαθητές»

Μέσα από την μελέτη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών μοιάζει πως η πλειονότητα αντιμετωπίζει το Α.Π ως ένα πακέτο υλικού γεμάτο συγκεκριμένες γνώσεις και μεθόδους που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να τις μεταδώσουν στους μαθητές. Η συγκεκριμένη άποψη των νηπιαγωγών, πιθανότατα πηγάζει από την κυρίαρχη αντίληψη που επικρατεί η οποία βλέπει το Α.Π ως ένα πακέτο γνώσης προς μετάδοση (Τσάφος, 2014).

Θα μπορούσαμε να πούμε πως αυτή η αντίληψη για τη γνώση η οποία είναι συγκεκριμένη και αδιαμφισβήτητη, συναντάται κυρίως σε συγκεντρωτικά μοντέλα εκπαίδευσης όπως είναι και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηγεωργίου, 1999). Σε ένα τέτοιο μοντέλο εκπαίδευσης το Α.Π που σχεδιάζεται ανήκει στα κλειστά Α.Π. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα τέτοιου είδους Α.Π η εκπαιδευτική διαδικασία είναι προσχεδιασμένη και ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει την ευελιξία ώστε να δράσει με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της τάξης τους μια και στόχος των συγκεκριμένων Α.Π είναι να ασκούν έλεγχο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσάφος, 2008). Με άλλα λόγια, ο συγκεντρωτικός τους χαρακτήρας δηλώνει πως πίσω από το σχεδιασμό τους υπάρχει μια ομάδα ειδικών η οποία προβαίνει στη λεπτομερή καταγραφή των ποικίλων μορφών δράσεων, και ορίζει με λεπτομέρειες τον σχεδιασμό του μαθήματος, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο αποτέλεσμα που θα πρέπει να έχει η μάθηση. Από την προσφερόμενη γνώση απουσιάζει κάθε μορφή διεπιστημονικότητας και

διαθεματικότητας. (Μπαγάκης, 2003:82). Έτσι, η διάδοση της γνώσης μεταφέρεται στον εκπαιδευτικό αποκτώντας έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα.

Μάλιστα, η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών μοιάζει να είναι δικαιολογημένη το γεγονός δηλαδή πως το Α.Π πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως μπούσουλας, ως ένα προϊόν μια και σύμφωνα με τους Φλουρή & Πασιά (2004) το Α.Π έτσι όπως είναι διαμορφωμένο σύνολο δραστηριοτήτων με προκαθορισμένους στόχους τους οποίους θα πρέπει να πετύχουν. Πρακτικά λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθούν τις οδηγίες, χωρίς μεγάλα περιθώρια ευελιξίας καθώς κάθε γνωστικό αντικείμενο συνοδεύεται λεπτομερώς με τον τρόπο που θα πρέπει να διδαχθεί (Καραγιάννη, 2009).

4.1.2 Διαχωρισμός ή μη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης: Αναγκαίος και μη υπό προϋποθέσεις

Στην ερώτηση αν είναι αναγκαίος ο διαχωρισμός των Α.Π σε γενικής και ειδικής εκπαίδευσης με μια πρώτη ματιά φαίνεται πως οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων είναι χωρισμένες ισόποσα. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν είναι αναγκαίος ο διαχωρισμός αυτός καθώς είναι να σα να διαχωρίζει τα παιδιά και έτσι προτείνουν την ύπαρξη ενός κοινού θέτοντας όμως τον παράγοντα της διαφοροποίησης ανάλογα με την αναπηρία. Από τη μια λοιπόν πιστεύουν θέλουν να δείξουν έναν ενταξιακό προσανατολισμό, από την άλλη στην πλειονότητά τους αναιρούν καθώς μιλούν για διαφοροποίηση ανάλογα την αναπηρία. Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως στην ουσία οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θέτουν τον παράγοντα αναπηρία ως κάτι που θα πρέπει να διαφοροποιείται. Οι άλλοι μισοί μάλιστα εκπαιδευτικοί το δηλώνουν ανοιχτά πως κάθε αναπηρία έχει τις δικές της δυσκολίες και ανάγκες γι αυτό και τάσσονται υπέρ της ύπαρξης διαφορετικών Α.Π.

Από τα παραπάνω δεδομένα λοιπόν μοιάζει οι εκπαιδευτικοί να τάσσονται προς μια ιατροκατευθυνόμενη αντιμετώπιση της αναπηρίας όπου ο βαθμός και η φύση αυτής καθορίζουν τη συμμετοχή και το είδος αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012- Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2011). Υιοθετούν μια ελλειμματική προσέγγιση η οποία επικεντρώνεται στην αδυναμία του ατόμου και τοποθετεί την πηγή των προβλημάτων στο ίδιο το άτομο (Ζώνιου-Σιδέρη 4 Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Ακόμη, το γεγονός ότι εστιάζουν στο κομμάτι της αναπηρίας δείχνει πως για τους συνεντευξιαζόμενους η αναπηρία αποτελεί έναν λειτουργικό περιορισμό για το άτομο. Με άλλα λόγια, η αναπηρία θεωρείται ως «ασθένεια», «πάθηση»

όπου τονίζεται η παθολογία και η διαγνωστική εικόνα της αναπηρίας (Barnea, Mercer & Shakespeare, 1999). Συμπεραίνουμε έτσι πως οι παραπάνω εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να έχουν διαμορφωθεί από την εκπαιδευτική πολιτική που επικρατεί στις μέρες μας και η οποία επικεντρώνεται σε μια ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας και της κατασκευής των «ειδικών αναγκών» (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Συμπερασματικά, η ελλειμματική αυτή προσέγγιση την οποία υιοθετούν οι νηπιαγωγοί τονίζει τις «αδυναμίες» που έχει ο ίδιο ο μαθητής ο οποίος θεωρείται υπεύθυνος για την ανεπάρκειά του στο να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του σχολείου και κατά συνέπεια να ακολουθήσει το γενικό ΑΠ αίροντας έτσι την ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο μοιάζει να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012).

Μοιάζει πως μόνο η εκπαιδευτικός 3 είναι αντίθετη με την ύπαρξη ειδικού Α.Π μια και θεωρεί πως έτσι μαθητές με αναπηρία και κάθε είδους διαφορετικότητα θα στιγματιστούν και θα αποκλειστούν. Έτσι, προτείνει την ύπαρξη ενός γενικού που θα εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει πως σε όλους τους μαθητές θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης και τα σχολεία να μπορούν να το εξασφαλίσουν αυτό καθώς έτσι θα μπορέσει να διατηρηθεί η ισότιμη πρόσβαση των παιδιών και η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή (Ζώνιου- Σιδέρη, 2009. Ainscow, Muijs & West, 2006. Armstrong, 2003).

Αναφορικά τώρα με την ύπαρξη Α.Π για κάθε αναπηρία ξεχωριστά δηλώνοντας πως είναι χρήσιμο καθώς εστιάζει στην κάθε αναπηρία και δίνει οδηγίες για το πως μπορούν να αντιμετωπίσουν την κάθε κατάσταση ανάλογα με το είδος της αναπηρίας που εμφανίζει ο εκάστοτε μαθητής.

Αδιαμφισβήτητα, φανερώνεται για ακόμα μια φορά πως οι συνεντευξιζόμενοι ενστερνίζονται το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας. Τάσσονται υπέρ μιας ιατροκατευθυνόμενης αντιμετώπισης των παιδιών όπου ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας καθορίζουν τον βαθμό συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως και το είδος του Α.Π που θα μπορούν να ακολουθήσουν (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012. Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυριανίδου & Σπανδάγου, 2011).

Έτσι λοιπόν στην αναπηρία δίνεται πρόσημο αρνητικό μια και θεωρείται ως προσωπικό πρόβλημα που χρήζει ιατρικής παρέμβασης. Δεν φαίνεται να αμφισβητούν λοιπόν την

ανεπάρκεια του ΑΠ και φαίνεται να την προσεγγίζουν από μια ελλειμματική και πάλι προσέγγιση. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να προσκολλούνται στις «αδυναμίες» των παιδιών, να εστιάζουν στην διάγνωση οργανώνοντας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους που τους οδηγούν στο να θεωρούν πως οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να ακολουθήσουν ένα γενικό Α.Π. (Franco, 1982).

Σημαντικό ρόλο στην επικράτηση του μοντέλου αυτού περί αναπηρίας διαδραματίζει και η εκπαιδευτική πολιτική η οποία διατηρεί την ιατροκατευθυνόμενη αντίληψη περί ειδικής αγωγής, αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα και τη χρησιμότητα των ειδικών Α.Π. μετατοπίζοντας έτσι τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στους μαθητές με αναπηρία. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η υποτιθέμενη αποτελεσματικότητα των ειδικών Α.Π. και η εξειδίκευσή τους θεωρείται πολύτιμη (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012. Armstorng, 2003). Η επιλογή λοιπόν για το Α.Π. καθορίζεται από την φύση και τον βαθμός της ίδιας της αναπηρίας κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η θεώρηση ενός καλακάγαθου ανθρωπισμού των εκπαιδευτικών ενταγμένου σε πλαίσιο κλινικού μοντέλου (Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2011). Μόνο 2 από τις εκπαιδευτικούς τάσσονται κατά της ύπαρξης του Α.Π. ειδικής αγωγής και η μια μάλιστα αναφέρει πως την ευθύνη την έχει ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα πρέπει να είναι κάθε φορά σε εγρήγορση για να αντιληφθεί τις ανάγκες του παιδιού του ενώ η 2^η εκπαιδευτικός κάνει λόγο για το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας στο οποίο παραπέμπει και ο διαχωρισμός του Α.Π. ειδικής Αγωγής για κάθε αναπηρία ξεχωριστά.

4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση

4.2.1 Εννοιολογική πλαισίωση των όρων ενταξιακής εκπαίδευσης: Ορθή αντίληψη

Στο ερώτημα που αφορά την εννοιολογική πλαισίωση της ένταξης μοιάζει οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους να προσπαθούν να αποδώσουν σωστά τον ορισμό. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνουν πως ένταξη σημαίνει παροχή ίσων ευκαιριών, αποδοχή διαφορετικότητας. Αυτές οι αντιλήψεις θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνάδουν και με τη διεθνή βιβλιογραφία καθώς σύμφωνα με τον Muth (1986, στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), ένταξη αποτελεί την κοινή αγωγή των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα ενώ ταυτόχρονα η ενταξιακή εκπαίδευση εμπεριέχει την τάση μιας αλλαγής στη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μιας αλλαγής που αφορά την αποδοχή της διαφορετικότητας (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ακόμη, σύμφωνα με τον Armstrong (1999) η ενταξιακή εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα σύστημα εκπαιδευτικής

διαδικασίας το οποίο θεωρεί πως όλα τα παιδιά δικαιούνται να μοιράζονται ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου όλοι θεωρούνται ισότιμοι, ανεξάρτητα από διαφορές στην αντιληπτική ικανότητα, το φύλο, την εθνικότητα ή τον τρόπο μάθησης. Με άλλα λόγια, η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, έχοντας όμως κατά νου τις ανάγκες και τη «διαφορετικότητά τους» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012) κάτι που πηγάζει από την ανάγκη ικανοποίησης των αναγκών όλων των παιδιών μιας τάξης. Επιπλέον, 2 από τις εκπαιδευτικούς μοιάζει να έχουν μια πιο παραδοσιακή άποψη για την ένταξη, μια άποψη που στηρίζεται κυρίως στον παράγοντα της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός αναφέρει τον όρο ενσωμάτωση, ένας όρος αρκετά ξεπερασμένος. Βέβαια, αρκετές φορές ακόμη και σήμερα, η ένταξη ταυτίζεται με τον όρο της ενσωμάτωσης, ωστόσο δεν πρόκειται καθόλου για δυο έννοιες συνώνυμες. Η ένταξη είναι ο μη αποκλεισμός ενώ η ενσωμάτωση αποτελεί μια αφομοίωση του ατόμου από την κοινωνία, με αποτέλεσμα τα δικά του χαρακτηριστικά να απορροφώνται από τα χαρακτηριστικά του συνόλου που κυριαρχούν (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Ο στόχος ωστόσο του σχολείου δεν είναι η αφομοίωση αλλά η αποδοχή κάθε είδους διαφορετικότητας, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών (Avramidis & Norwich, 2002). Επιπλέον, μια ακόμη εκπαιδευτικός έθεσε και τον παράγοντα της κοινωνικοποίησης. Πράγματι, ένας από τους στόχους της ένταξης είναι η κοινωνικοποίηση, κάτι που προκύπτει και από προηγούμενες έρευνες όπου αναφέρουν πως η κοινωνικοποίηση και η κοινωνική αποδοχή αποτελούν τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της ενταξιακής εκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Επιπροσθέτως, σε ό,τι αφορά τους μαθητές που περιλαμβάνει η ενταξιακή εκπαίδευση φαίνεται πως η πλειοψηφία αναγνωρίζει πως η ένταξη αφορά όλους τους μαθητές. Πράγματι, ένταξη σημαίνει σύμφωνα με τον Bailey (1998) ότι όλα τα παιδιά οφείλουν να βρίσκονται την ίδια στιγμή, στην ίδια αίθουσα ακολουθώντας το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με τον ίδιο βαθμό συμμετοχής χωρίς να αισθάνεται κανείς ότι διαφέρει. Μάλιστα, και μια από τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης αναφέρει πως αφορά όλους τους μαθητές και όχι αποκλειστικά τους μαθητές με αναπηρία. Βέβαια, αυτό που δεν αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι είναι το γεγονός ότι σύμφωνα και με την βιβλιογραφία, η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά πέρα από τους μαθητές και όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό πλαίσιο, όπως γονείς, εκπαιδευτικοί (Slee, 2004). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως 2 εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την αντίληψη αυτή καθώς θεωρούν πως η ένταξη αφορά κυρίως τα παιδιά με αναπηρία αλλά και περιθωριοποιημένα παιδιά. Μια τέτοιου είδους αντίληψη έρχεται σε πλήρη αντίθεση με αυτό που η ενταξιακή εκπαίδευση πρεσβεύει. Πιο συγκεκριμένα, η ένταξη αφορά όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη της

αναπηρίας ή άλλων κατηγοριών όπως Ρομά, μετανάστες κ.λ.π. Σύμφωνα με τον Barton (2004), η ένταξη συνάδει με την παροχή εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές και ενδιαφέρεται για την ευημερία όλων.

4.3 Απόψεις σχετικά με τον όρο αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση

4.3.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση και αναγκαιότητα αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία: «Αναγκαία η αξιολόγηση για τον έλεγχο της επίτευξης στόχων και του προσδιορισμού του γνωστικού επιπέδου»

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, με βάση τις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται ως μια διαδικασία η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι και να εντοπίσουν το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι δήλωσαν πως η αξιολόγηση εξυπηρετεί στο να δουν αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν θέσει στις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες και να εντοπίσουν το πόσο εξελίσσονται τα παιδιά στο μαθησιακό τομέα χωρίς να θέτουν άλλους τομείς.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί ένα ουσιαστικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών αν και σε επόμενη ερώτηση η πλειοψηφία αυτών θεωρεί ότι είναι χρήσιμη και αναγκαία. Χρήσιμη μεν για λάθος λόγους δε. Από τις απαντήσεις αυτές φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια διαστρεβλωμένη και παραδοσιακή αντίληψη για την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δε δίνει απλώς πληροφορίες και υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση για όλους τους μαθητές,

άρα και το ενδιαφέρον δεν περιορίζεται στο διδακτικό αποτέλεσμα (Καραγιάννη, 2009). Αντίθετα, η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και σκοπός της είναι να παρέχει στους εκπαιδευτικούς γνώσεις σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο προκειμένου να οργανώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες και να διαφοροποιήσουν όπου κρίνεται αναγκαίο (Tomilson, 2010). Από τις απαντήσεις ωστόσο της πλειονότητας των εκπαιδευτικών μοιάζει πως για εκείνους η αξιολόγηση αποτελεί μονάχα ένα εργαλείο για να διαπιστώσουν τι έμαθαν και τι όχι οι μαθητές, μια αντίληψη που ίσχυε παλαιότερα και συνδέεται με παραδοσιακές περισσότερο μεθόδους αξιολόγησης (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Ακόμη, το γεγονός ότι θέλουν να δουν το πόσο και ποια παιδιά εξελίχθηκαν μέσα από την αξιολόγηση και να εντοπίσουν και το γνωστικό τους επίπεδο, εγείρει ερωτήματα γύρω από τους σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιείται αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν τα δεδομένα που θα προκύψουν. Μοιάζει δηλαδή, οι συνεντευξιζόμενοι να στοχεύουν μέσα από την εκπαιδευτική αξιολόγηση να εντοπίσουν τις αδυναμίες των παιδιών, τις δυσκολίες κάτι που μοιραία μπορεί να οδηγήσει στο διαχωρισμό του μαθητικού πληθυσμού. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε πως η αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία «ουδέτερη», αλλά προσδιορίζεται ιδεολογικά από αυτούς που την κατευθύνουν (Μαυρογιώργος, 1992). Επομένως, δεν θα μπορούσαμε να αποδώσουμε την ευθύνη μόνο στους εκπαιδευτικούς. Η άποψή τους πιθανότατα είναι επηρεασμένη από την αντίληψη που έχει διαμορφωθεί από την εκπαιδευτική πολιτική και η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένες αξίες, πρακτικές, εστιάζοντας στις έννοιες της «ικανότητας», «επιτυχίας», «αποτυχίας», έννοιες που εμπερικλείουν μέσα τους σχέσεις εξουσίας, ανισότητες και μια ιεραρχία σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα (Armstrong, 2004, Slee, 2004).

Τέλος, όσον αφορά και την αναγκαιότητα της ύπαρξης της αξιολόγησης βλέπουμε πως και πάλι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία αυτής μεν αλλά και πάλι της δίνουν ελεγκτικό ρόλο αφού αιτιολογούν πως εξυπηρετεί στον έλεγχο της εξέλιξης των μαθητών. Βέβαια, αυτή την φορά στην πλειονότητά τους προσθέτουν και έναν ακόμη λόγο αυτό της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Πράγματι, ένας στόχος της αξιολόγησης αφορά την ανατροφοδότηση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, είναι χρήσιμη αφού δίνει χρήσιμες πληροφορίες σε σχέση με την λειτουργικότητα ή μη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός. Θα λέγαμε πως ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός βάζει τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία να ασκήσει κριτική ανάλυση στις δικές τους διδακτικές πρακτικές και πεποιθήσεις (Farell, 1998). Έτσι, μέσα από την ανάλυση αυτή

της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό δίνεται η δυνατότητα να μπορεί να «δει εκ νέου» την εμπειρία που έχει ήδη βιώσει, να εντοπίσει και να αναλύσει τυχόν δυσκολίες και να αντιληφθεί τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτό που ζητείται και σε αυτό που μπορεί να πραγματοποιηθεί (Larrivee, 2008: 344). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού καλούνται επαναπροσδιορίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, να εντοπίσουν τυχόν δυσκολίες, να επανεξετάσουν με σκοπό την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως ο αναστοχασμός είναι το εργαλείο εκείνο που μπορεί να συμβάλλει στην ατομική κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξελίσσοντάς την δίνοντας νέες προοπτικές (Boud et al., 1985; Çimer et al., 2013; Dewey, 1933) .

4.3.2 Εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγηση: Χρήσιμη και απαραίτητη

Όσον αφορά το ερώτημα του αν είναι χρήσιμη ή όχι η εμπλοκή των παιδιών στην διαδικασία της αξιολόγησης, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη.

Πράγματι, η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί να βοηθήσει τα ίδια τα παιδιά να παρακολουθούν την εξέλιξή τους και την πρόοδό τους. Όπως αναφέρεται και στον Οδηγό Νηπιαγωγού για την Περιγραφική αξιολόγηση (2014), μέσα από την ενεργή συμμετοχή στην διαδικασία της αξιολόγησης τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να παρατηρούν, να εντοπίζουν και να βλέπουν με πιο κριτική ματιά την εξέλιξη της μαθησιακής τους προόδου και του έργου τους. Για παράδειγμα, όταν ο/η εκπαιδευτικός βάζει τα παιδιά στη διαδικασία να μιλήσουν για τα έργα τους, τι τα δυσκόλεψε, τι όχι, τι έμαθαν τότε η διαδικασία αυτή τα ενθαρρύνει να αναπτύξουν στρατηγικές και δεξιότητες μεταγνωστικές και να μάθουν με τρόπο βιωματικό την σημασία της αυτοαξιολόγησης.

Έτσι λοιπόν, μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της αξιολόγησης, τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν κι εκεί να τις απόψεις τους και να ενισχύσουν έτσι τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος διαλόγου μεταξύ τους που θα μπορέσει να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία εφόσον αυτή θα συνδιαμορφωθεί και οι αποφάσεις θα παίρνονται από όλους τους συμμετέχοντες.

Η εμπλοκή μάλιστα των παιδιών μεταμορφώνει την αξιολόγηση της μάθησης σε αξιολόγηση για τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση για τη μάθηση αποτελεί ένα εργαλείο ενδοσκοπήσης ή καλύτερα ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν για τη μάθησή τους μια και συμμετέχουν σε έναν διαδραστικό «κύκλο ανατροφοδότησης» με τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τον «κύκλο ανατροφοδότησης» προάγεται αυτό που αναφέρθηκε και νωρίτερα, η μεταγνώση των μαθητών, δηλαδή η κατανόηση όχι μόνο των όσων έχουν μάθει αλλά και του τρόπου με τον οποίο τα έμαθαν και πώς μπορούν να μάθουν καλύτερα στο μέλλον (European Agency, 2004).

4.3.2 Βαθμός συμμετοχής των παιδιών στην διαδικασία της αξιολόγησης: Συμμετοχή των παιδιών ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη της αναπηρίας- Διχασμός απαντήσεων

Στο ερώτημα του αν διαφέρει ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών στην διαδικασία της αξιολόγησης τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις που δόθηκαν έδειξαν πως με διαφορά μιας απάντησης και συγκεκριμένα 7 στους 8 εκπαιδευτικούς προωθούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και θεωρούν πως ο βαθμός συμμετοχής δεν διαφέρει από την άλλη όμως 3 από τους 8 πιστεύουν πως ο βαθμός συμμετοχής επηρεάζεται από την ύπαρξη της αναπηρίας ή την προέλευση των μαθητών.

Το γεγονός ότι θεωρούν πως ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών δεν διαφέρει και πως όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως αλλά με διαφορετικό τρόπο μπορούν και συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης κρίνεται πολύ σημαντικό και θετικό. Μάλιστα, σύμφωνα και με τον Χαρίση (2006) (όπ. αναφ. στις Ντολιοπούλου & Γοργιώτου, 2008, σελ.180) η συμμετοχή στην αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει το παιδί να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης του. Ακόμη, μέσα από τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πως υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι που μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν στην αξιολόγηση. Τρόποι που ανέφεραν οι περισσότεροι ήταν η συζήτηση ή τα ίδια τα έργα των παιδιών και οι κατασκευές τους. Η αλήθεια είναι πως μέσα από τα έργα τους τα παιδιά κατακτούν δεξιότητες αφού παρουσιάζουν τα έργα τους, απαντούν σε ερωτήσεις (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη & Σοφινίδου, 2010). Ακόμη, το οπτικό υλικό και συγκεκριμένα οι εργασίες, τα έργα των παιδιών διευκολύνουν την εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία αποτίμησης, ιδιαίτερα σε τάξεις που μπορεί να υπάρχουν μαθητές που διστάζουν, δυσκολεύονται να εκφραστούν (Σφυρόερα, 2002). Ακόμη, αναφορικά με τη δύναμη της συζήτησης όπως τονίζει και η Κουτσουβάνου (2012), δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να έχουν το δικό τους χώρο να εκφραστούν, να επιλύσουν τυχόν προβλήματα σχετικά με τη δουλειά τους. Άλλωστε, μέσα από τη συζήτηση επιτυγχάνεται η συλλογικότητα, η συμμετοχή, η

αλληλεπίδραση κάτι που συνδέεται με την ενταξιακή θεωρία (Πέλου & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2014).

Από την άλλη μεριά, λίγο λιγότεροι από τους μισούς απάντησαν πως ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών διαφέρει κυρίως λόγω ύπαρξης αναπηρίας. Η άποψη αυτή τοποθετεί τους μαθητές σε μειονεκτική θέση, διαχωρίζει τους μαθητές και δημιουργεί ανισότητες. Μάλιστα, η απάντηση αυτή συνδέει την αναπηρία με το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας όπου η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, ένα «πρόβλημα» το οποίο τοποθετείται στο άτομο και οι αιτίες του προβλήματος οφείλονται στους λειτουργικούς περιορισμούς και τα ελλείμματα που προκύπτουν από την αναπηρία (Oliver, 1990). Κατά συνέπεια, τα άτομα αυτά οδηγούνται στο περιθώριο και βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Ωστόσο, τα άτομα αυτά μπαίνουν στο περιθώριο λόγω της ανικανότητας της αναπηρίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Barnes, Oliver & Barton, 2002).

4.4 Πρακτικές αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς

4.4.1 Μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί: πολλές και διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης

Ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται από τον σχετικό πίνακα ότι δόθηκαν πολλές και διαφορετικές απαντήσεις. Ωστόσο, αυτές που ξεχώρισαν καθώς επιλέχθηκαν από τους περισσότερους συνεντευξαζόμενους ήταν το προσωπικό ημερολόγιο, το portfolio μαθητή και η παρατήρηση.

Πιο αναλυτικά, το ημερολόγιο το οποίο μπορεί να έχει τη μορφή σύντομων περιγραφών, σημειώσεων μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, και κατά συνέπεια η χρήση του να ωφελήσει τη διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας και σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών (Αυγητίδου 2011, σ. 30, McIndosh 2010, Holly 1989, Elliott 2011). Ακόμη, μέσα από τη συστηματική καταγραφή και τη διαδικασία του αναστοχασμού στα οποία συμβάλλει το ημερολόγιο, μπορεί να εξελίξει ακόμη περισσότερο τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της αυτογνωσίας του και να συμβάλλει στη διερεύνηση, την κατανόηση και την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, όσον αφορά τις άλλες 2 μορφές που μονοπώλησαν το ενδιαφέρον

και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών την παρατήρηση και το portfolio, είναι αλήθεια είναι πως με βάση και την βιβλιογραφία αποτελούν τις πιο βασικές μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης και θεωρούνται ως οι πιο κατάλληλες για το νηπιαγωγείο. Μάλιστα σύμφωνα και με τους Cohen, Stern και Balaban η παρατήρηση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας υποστηρίζουν πως είναι ο καλύτερος τρόπος να γνωρίσουν την φύση και τον πλούτο της προσωπικότητας ότου παιδιού γενικότερα»(σ. 16). Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο που μας δίνει τη δυνατότητα να ακούσουμε τις φωνές των παιδιών, να δούμε με ποιο τρόπο μαθαίνουν και τι, πως λειτουργούν, τι τους μοιάζει δύσκολο ή τι τους αρέσει σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία (Buldu, 2012, όπ. αναφ. στη Ρεκαλίδου, 2016β, σελ. 202). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός που παρατηρεί τα παιδιά μπορεί να κάνει υποθέσεις, να καταγράψει, να συλλέξει υλικό που αφορά τα παιδιά και ωφελεί τη διαδικασία της αξιολόγησης. Όσον αφορά τώρα το portfolio η σημασία του θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι διττή: από τη μια δίνει την ευκαιρία στο παιδί να δείξει τον τρόπο που έμαθε και πώς δούλεψε (Chen, Krechevsky, Isberg & Viens, 1998, όπ. αναφ. στις Ντολιοπούλου & Γοργιώτου, 2008, σελ.183) κι από την άλλη ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει πολλές και σημαντικές πληροφορίες, χρήσιμες για την βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου μέσα από μια κριτική ματιά και αναστοχασμό. Μάλιστα, κατά την Cohen (1999), ο φάκελος μαθητή λόγω του ότι περιέχει έργα των παιδιών από διαφορετικές χρονικές περιόδους δίνει τη δυνατότητα να φανεί η εξέλιξη των παιδιών και συνεχής πρόοδός τους.

Ωστόσο, παρ' όλες τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αναφερθούν σε εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, πρέπει να διατηρήσουμε και ορισμένες επιφυλάξεις σε σχέση με την χρήση ειδικότερα της παρατήρησης ως εργαλείο αξιολόγησης μια και η συστηματική παρατήρηση αποτελεί μια διαδικασία αρκετά δύσκολη που χρήζει αφοσίωσης, συστηματικότητας κάτι που μοιάζει μάλλον δύσκολο για τους συνεντευξιαζόμενους τουλάχιστον έτσι φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις τους και σε άλλα ερωτήματα. Το εύρημα αυτό ταυτίζεται και με την έρευνα της Κακανά (2006) όπου μοιάζει συχνά οι εκπαιδευτικοί να ταυτίζουν την άτυπη παρατήρηση με τη συστηματική και να μη γνωρίζουν τη διαδικασία που απαιτείται για την υλοποίησή της. Έπειτα, και η χρήση του ατομικού φακέλου μαθητή (portfolio) εγείρει ορισμένα ερωτήματα και αμφιβολίες καθώς δεν ερευνήθηκε στην συγκεκριμένη εργασία το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εφαρμογή του.

4.4.2 Λόγοι επιλογής των παραπάνω μορφών αξιολόγησης: εντοπισμός της εξέλιξης των παιδιών και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Ταυτόχρονα με τις μορφές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση, αναφέρθηκαν και στους λόγους για τους οποίους επιλέγουν τις συγκεκριμένες τεχνικές. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα τόνισε πως χρησιμοποιεί τις μεθόδους αυτές προκειμένου να εντοπίσει την εξέλιξη των μαθητών. Ωστόσο, όπως αναλύθηκε και παραπάνω φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί όταν μιλούν για την εξέλιξη των παιδιών εστιάζουν στην πρόοδο κυρίως στο γνωστικό τομέα, τι έμαθαν δηλαδή τα παιδιά και όχι πώς. Η άποψη αυτή μας παραπέμπει σε ποιο παραδοσιακούς λόγους ύπαρξης της αξιολόγησης και συνδέεται με την αξιολόγηση της μάθησης. Δυστυχώς σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης επικρατεί η άποψη πως το πρωταρχικό κριτήριο για την αξιολόγηση του μαθητή είναι η επίδοσή του (Ρεκαλίδου, 2011). Άλλωστε, δε θα πρέπει να ξεχνάμε πως η αρχή της επίδοσης είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των σύγχρονων βιομηχανοποιημένων κοινωνιών όπου «κάθενας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει». Κατά συνέπεια, αυτό οδηγεί και σε ανάλογες ψυχολογικές και παιδαγωγικές συνέπειες για τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2007, σ. 21- 22). Η εξέλιξη λοιπόν των μαθητών που συνδέεται με την επίδοση και το τι έχουν μάθει. Μιλάμε λοιπόν για μια αξιολόγηση της μάθησης που συνδέεται με τη συλλογή πληροφοριών σε σχέση με το τι έχουν μάθει τα παιδιά εστιάζοντας στα επιτεύγματά τους και το γνωστικό αντικείμενο.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για τη δική τους αυτοαξιολόγηση, κάτι που έρχεται σε αντίθεση ίσως με την πιο παραδοσιακή μορφή της αξιολόγησης με την οποία συνδέεται η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Η παροχή της ανατροφοδότησης της δουλειάς των εκπαιδευτικών, του ρόλου τους και της αποτελεσματικότητάς τους κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τον αναστοχασμό κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθηθεί βελτιώνοντας την εκπαιδευτική πράξη. Στην ουσία, μέσα από την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν με διαφορετική ματιά την εμπειρία τους και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής να είναι η ανακάλυψη της άτυπης θεωρίας τους και η προσπάθεια να την αναπτύξουν ή να την αναδιαμορφώσουν (Φρυδάκη, 2009). Σε αυτό αδιαμφισβήτητα, βοηθά το προσωπικό ημερολόγιο, οι καταγραφές με συστηματικό τρόπο κάτι για το οποίο μιλήσαμε και παραπάνω. Έτσι, θα μπορούσαμε σε ένα πρώτο επίπεδο να πούμε πως οι επισημάνσεις αυτές των εκπαιδευτικών συνδέονται με την άποψη που επικρατεί για τον στοχαζόμενο επαγγελματία ο οποίος κρατά μια απόσταση από την πράξη του ώστε να αναλογιστεί εκ νέου την κατάσταση προκειμένου να

προχωρήσει σε εναλλακτικές δράσεις (Moon, 1999), και να αξιολογήσει την εμπειρία του (Broud, Keogh, & Walker, 2002, όπ. αναφ. στις Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016γ, σελ.12). Δε θα πρέπει ακόμη να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η κοινωνία μας μπορεί να χαρακτηρίζεται από συνεχείς κοινωνικές μεταβολές καθιστώντας αβέβαιη την όποια σταθερότητα αλλά αυτό μπορεί να δημιουργήσει νέες δυνατότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τις κουλτούρες διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Ωστόσο, αναλύοντας και συγκρίνοντας στο σύνολό τους τις απόψεις των εκπαιδευτικών μοιάζει πως δεν υιοθετούν στην ουσία τη στάση ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Αντιθέτως, κάνουν λόγο για αξιολόγηση που έχει ελεγκτικό ρόλο, εστιάζει σε γνωστικούς τομείς και αδυναμίες των παιδιών, δηλώσεις που έρχονται σε σύγκρουση με όσα έχουν προαναφέρει.

4.4.3 Τρόποι συμμετοχής των παιδιών στην διαδικασία της αξιολόγησης: Εμπλοκή των μαθητών μέσω της συζήτησης

Ως προς τους τρόπους με τους οποίους συμμετέχουν τα παιδιά στην διαδικασία αυτή της αξιολόγησης φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία εμπλέκει τα παιδιά μέσα από τις συζητήσεις.

Η αλήθεια είναι πως μέσα από συζητήσεις που μπορεί να προκύψουν είτε αυθόρμητα είτε όχι στην καθημερινή ρουτίνα, αυτές μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης είτε μέσα από ερωτήσεις κλειστού τύπου όπου εκεί ενεργοποιείται περισσότερο η μνήμη παρά η σκέψη του παιδιού, είτε μέσα από ανοιχτού τύπου όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την δημιουργική και κριτική τους σκέψη. Ακόμη, μια ευκαιρία που μπορεί να προκαλέσει τη συζήτηση δίνεται και μέσα από τα έργα των παιδιών. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μιλούν για τις δικές τους κατασκευές και τα έργα τους. Τα παιδιά όταν εκφράζονται για τα έργα τους κατακτούν την ικανότητα να δίνουν εξηγήσεις, να αιτιολογούν, να απαντούν σε ερωτήματα (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη & Σοφιανίδου, 2010). Ακόμη, μέσα από τη διαδικασία της συζήτησης μπορεί να επιτευχθεί και σημαντική βελτίωση ως προς την επικοινωνία με τα παιδιά λόγω των ευκαιριών που δίνονται για διάλογο. Μάλιστα, μέσα από τη συζήτηση δίνεται ο απαραίτητος χώρος στην ομάδα για να εκφραστεί κάτι που

βοηθά στο να ξεπεραστούν τυχόν προκλήσεις ανισότητας συμπεριλαμβάνοντας έτσι την εμπλοκή όλων.

4.5 Προκλήσεις και προοπτικές ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης

4.5.1 Εμπόδια στην διαδικασία της αξιολόγησης: Χωροταξικές υποδομές και έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών

Σε αυτό το σημείο της έρευνας οι συνεντευξαζόμενοι αναφέρθηκαν στους παράγοντες εκείνους που αποτελούν τροχοπέδη αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ως κυρίαρχη πρόκληση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας αναδείχθηκαν τα πολυάριθμα τμήματα, η έλλειψη υλικοτεχνικών δομών και το αμέσως επόμενο εμπόδιο που αφορά τη χωροταξική δομή των τάξεων.

Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα από τις υλικοτεχνικές υποδομές μια και είναι παράγοντες που την καθορίζουν (Ζωγόπουλος, 2013). Ας μην ξεχνάμε πως η ποιότητα του χώρου όπου λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία και η μάθηση αποτελούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της (Γερμανός, 2003. Κόφφας, 2002. Ματσαγγούρας, 2001). Ειδικότερα στις πιο μικρές ηλικίες το γεγονός της διαμόρφωσης του σχολικού χώρου συνδέονται με την ανάπτυξη του παιδιού λόγω των ερεθισμάτων που προσφέρονται και ταυτόχρονα διευκολύνουν την επικοινωνία με τους άλλους αλλά και με τα χαρακτηριστικά του υλικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 1998. Γερμανός, 2003. Γερμανός, 2006. Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999). Ακόμη, ένας σωστός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών μονάδων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα κριτήρια και όλες εκείνες τις προδιαγραφές που θα συμβάλλουν στην παροχή ενός ποιοτικού παιδαγωγικά μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο με τη σειρά του θα υποστηρίζει το κατάλληλα το εκπαιδευτικό έργο (Sanoff, 1995. Moore & Warner, 1998). Αξίζει ακόμη να σημειωθεί πως στην Ελλάδα η ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων των δημοσίων σχολείων χαρακτηρίζεται από μέτρια έως και αρκετά χαμηλή (Λέκκας, 1996. Γερμανός, 1998. Κουλαϊδης, 2006. Σταμάτης, 2001. Γκιζέλη, κ.α, 2007. Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωννάκη & Χαλά, 2007. Ζεπάτου & Σπυρέλλης, 2008., 2011. Οικονομίδης & Λιναρδάκης 2012) (βλ. 1.4) Επίσης όπως περιγράφουν ο Γερμανός (1998) και η Γκιζέλη (2007) η κατάσταση των σχολικών μονάδων χαρακτηρίζεται ως «προβληματική». Τέλος, από τη χωροταξική δομή του σχολείου σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική

διαδικασία και κατ'επέκταση την αξιολόγηση είναι η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα, οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000) τονίζουν μεταξύ άλλων την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους ως τροχοπέδη. Αξίζει να σημειωθεί πως σε έρευνα μεγάλης κλίμακας των Σπυροπούλου, Κόνταρη, Αντωνακάκη και Χαλά, (2007) αναφορικά με τους οικονομικούς πόρους που δίνονται στην εκπαίδευση οι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν την ανεπάρκεια των πόρων που θα παρέχονται για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων.

4.5.2 Εμπόδια στην διαδικασία της αξιολόγησης: Χωροταξικές υποδομές και έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών

Στη παρούσα φάση της ερευνητικής εργασίας οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν διάφορες προτάσεις βελτίωσης της εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά και την ίδια σχολική ζωή. Ενδεικτικά λοιπόν αναφέρονται η βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών, η μείωση του αριθμού των μαθητών και η αύξηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εστιάζουν λοιπόν κυρίως στα στοιχεία εκείνα που πριν χαρακτήρισαν ως εμπόδια. Ως ανασταλτικοί λοιπόν παράγοντες χαρακτηρίζονται η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού στις τάξεις και προτείνουν έτσι τον εμπλουτισμό καθώς και τη μείωση του αριθμού των νηπίων που θα μπορούσε να λειτουργήσει προς όφελος συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δυστυχώς όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω όλα αυτά έχουν επιδεινωθεί λόγω της οικονομικής κρίσης που πλήττει τα τελευταία χρόνια τη χώρα μας. Οι μειωμένες κρατικές επιχορηγήσεις και πολλές φορές οι καταβαλλόμενες μετά από μεγάλη χρονική καθυστέρηση και το ελλιπές προσωπικό ταλανίζουν την

Εκπαίδευση. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί πως 3 από τους 8 εκπαιδευτικούς συμπλήρωσαν πως θα ήταν αποδοτικό να γίνονται και επιμορφώσεις η θεματολογία των οποίων να εστιάζει σε θέματα αξιολόγησης. Φυσικά, το ζήτημα της επιμόρφωσης αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά θέματα προς συζήτηση περί εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον στις έρευνες στρέφεται αναπόφευκτα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφού θεωρείται ένας παράγοντας ο οποίος μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ'επέκταση της μάθησης των μαθητών (Darling Hammond et al. 2000 & 2005, Greenwald et al. 1996). Άλλωστε, σύμφωνα και με τον Hyson (2003), η ανάγκη για επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει σε ένα πιο συγκεκριμένο επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων στη διαδικασία της αξιολόγησης στο σύνολό της όπου κατά

συνέπεια και οι αξιολογητές πρέπει να εποπτεύονται και να αξιολογούνται (p.12 from Loggenberg, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Λίγο πριν το τέλος της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων σε γενικούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη μια υπενθύμιση των σημείων που αναλύθηκαν. Αρχικά, τα ερωτήματα αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα κλήθηκαν να δώσουν έναν ορισμό για το Α.Π και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την ύπαρξη διαφορετικών Α.Π για την γενική και ειδική εκπαίδευση καθώς και για κάθε αναπηρία ξεχωριστά. Έπειτα, ακολούθησαν ερωτήματα που αφορούν τον όρο της ένταξης και το ποιους αυτή αφορά. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους γύρω από την διαδικασία της αξιολόγησης, τους στόχους της και τους τρόπους με τους οποίους την εντάσσουν οι συνεντευξιζόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ, τέλος, αναφέρονται και στις προκλήσεις και τις προτάσεις βελτίωσης. Από τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν, που τέθηκαν και μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Καταρχάς, από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα φάνηκε πως το αντιμετωπίζουν ως ένα πακέτο υλικού, έναν μπούσουλα που έχει μια δομημένη σειρά στόχων που θα κληθούν οι μαθητές να κατακτήσουν και οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν. Η συγκεκριμένη αντίληψη είναι και αυτή που κυριαρχεί από μια μεγάλη πλειονότητα εκπαιδευτικών που θεωρούν πως το Α.Π αποτελεί ένα πακέτο γνώσης προς μετάδοση (Τσάφος, 2014). Η αντίληψη αυτή για το Α.Π οδηγεί σε μια συγκεντρωτική και προσχεδιασμένη διαδικασία για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας με πιθανότατα προκαθορισμένα αποτελέσματα. «Τόσο το περιεχόμενο όσο και η δομή και η οργάνωση του Α.Π, καθορίζονται από διευθετήσεις που επιτελούνται εκτός σχολείου και συνδέονται με τις αρχές κοινωνικού και πολιτισμικού ελέγχου σε μια κοινωνία». Τσάφος, Β. (2014: 254). Τα γνωρίσματα αυτά παραπέμπουν σε κλειστού τύπου Α.Π όπου υπάρχουν οι «ειδικοί» που κατέχουν τη γνώση και παίρνουν αποφάσεις και στη συνέχεια έρχεται ο εκπαιδευτικός ο

οποίος λαμβάνει τη γνώση αυτή ως ένα πακέτο με προκαθορισμένο σχεδιασμό το οποίο οφείλει να διεκπεραιώσει. Μοιάζει δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να αγνοούν τις παραμέτρους αυτές και να αισθάνονται μια πιθανότατα ασφάλεια μέσα στο ρόλο τους αυτό, του να εκτελούν και να εκτελούν τις δραστηριότητες που προτείνονται με την αντίστοιχη στοχοθεσία. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε πως μια τέτοια λογική ενός συγκεντρωτικού και κλειστού χαρακτήρα του Α.Π δεν συνάδει σε καμία περίπτωση με τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Δεν μπορούμε να παραβλέψουν καίριας σημασίας χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού όπως μαθητές με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό- πολιτισμικό υπόβαθρο που μόνο ομοιογενής τάξη δεν μπορεί να χαρακτηριστεί.

Στον παραπάνω έτσι άξονα και με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το πως αντιμετωπίζουν το Α.Π έρχονται να κουμπώσουν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το διαχωρισμό ή μη των Α.Π για κάθε αναπηρία. Φαίνεται πως η πλειονότητα τάσσεται υπέρ του διαχωρισμού των Α.Π για κάθε αναπηρία ξεχωριστά με αποτέλεσμα να προκύπτει το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε μια ιατροκατευθυνόμενη αντιμετώπιση της αναπηρίας όπου ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας καθορίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία άρα και το είδος του Α.Π που μπορούν να διδαχθούν (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012- Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυριανίδου & Σπανδάγου, 2011). Έτσι, φαίνεται πως οι συνεντευξιαζόμενοι αντιμετωπίζουν την αναπηρία μέσα από μια ελλειμματική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία τα προβλήματα και οι αδυναμίες του ατόμου πηγάζουν από την ίδια την αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Όλα τα παραπάνω όμως έρχονται σε αντίθεση με τα όσα δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την ένταξη και το ποιους αυτή αφορά. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία τονίζει πως η ένταξη και η ενταξιακή εκπαίδευση αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών, την ισοτιμία την αποδοχή της διαφορετικότητας και αφορά όλους τους μαθητές κάτι που συνάδει και με την βιβλιογραφία σχετικά με την ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, διαμορφώνεται μια θεωρητικά ανθρωπιστική και πολιτική θέση των εκπαιδευτικών γύρω από την ένταξη καθώς κάνουν λόγο για ίσες ευκαιρίες, αποδοχή της διαφορετικότητας, κάτι που εναρμονίζεται με τον ορισμό της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία “η ένταξη και η ενταξιακή εκπαίδευση αφορούν το αίτημα για ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, συμμετοχή και κάθε άρση κάθε είδους παραδοχών και πρακτικών αποκλεισμού. Βασίζεται σε μια θετική θεώρηση της διαφοράς και έχει ως βασική αρχή ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων

και εκείνων που είναι “διαφορετικοί”, είναι άξια και σεβαστά μέλη της σχολικής κοινότητας” (Zoniou- Sideri, & Vlachou 2006:379).

Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους γνωρίζουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία και όχι συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών όπως Ρομά, αναπήρους, «κακούς μαθητές» ή παιδιά μεταναστών (Barton, 2004 Slee, 2004).

Στη συνέχεια, εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, τους στόχους αυτής, τις μορφές που ακολουθούν και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκουν τα ίδια τα παιδιά στη διαδικασία αυτή. Σε γενικές γραμμές από τις απαντήσεις τους φαίνεται πως θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι μια απαραίτητη διαδικασία κάτι που σαφώς δεν αμφισβητείται. Αυτό που αμφισβητείται όμως είναι ο στόχος αυτής, τουλάχιστον έτσι όπως τον εκφράζουν οι περισσότεροι από τους συνεντευξιζόμενους. Συγκεκριμένα, αποδίδουν έναν ελεγκτικό ρόλο στην αξιολόγηση αφού μέσα από τα λεγόμενά τους εστιάζουν στην πρόοδο των παιδιών και δη στην πρόοδο που εμφανίζουν στο γνωστικό επίπεδο αγνοώντας άλλες παραμέτρους. Με άλλα λόγια, ορίζουν την αξιολόγηση ως μέτρηση της επίδοσης των παιδιών και ως μια διαδικασία ανίχνευσης του γνωστικού τους επιπέδου. Τους ενδιαφέρει δηλαδή, να δουν το «πού» βρίσκονται οι μαθητές τους και «τι» έχουν κατακτήσεις ως τώρα προκειμένου να θέσουν τους στόχους τους.

.Παρακάτω όμως, όταν αναφέρονται στις μεθόδους που ακολουθούν και τα εργαλεία που υιοθετούν σε σχέση με την αξιολόγηση φαίνεται, τουλάχιστον, στις διατυπώσεις τους να αξιοποιούν πιο εναλλακτικές μεθόδους. Αναφέρουν ως μέσα την παρατήρηση, το προσωπικό ημερολόγιο, τον αναστοχασμό, τη συζήτηση, το portfolio. Από τη μια λοιπόν μοιάζει να θεωρούν την διαδικασία της αξιολόγησης πολύτιμη κυρίως για να εντοπίσουν το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και να θέσουν τους στόχους όμως αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και τους στόχους αυτών τις οποίες δηλώνουν πως εφαρμόζουν. Επιθυμούν να δείξουν ένα αναστοχαστικό προφίλ εκπαιδευτικού μέσα από τις δηλώσεις τους όμως αυτό αναιρείται από τον τρόπο που απαντούν σε άλλα ερωτήματα. Μοιάζει σαν να φάσκουν και να αντιφάσκουν. Συγκεκριμένα, ενώ οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης έχουν αναστοχαστικό ρόλο, στοχεύουν στο να μπει ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία ανάλυσης, ερμηνείας και επαναξιολόγησης των αποτελεσμάτων των προσπαθειών του και του ρόλου του, οι εκπαιδευτικοί παρ’ότι τις αναφέρουν στην ουσία τις αναιρούν καθώς δίνουν «ελεγκτικό» πρόσημο στην διαδικασία της αξιολόγησης όπως τη διατυπώνουν νωρίτερα. Πέφτουν και πάλι σε μια αντίφαση και ίσως αυτό να μπορούσε να εξηγηθεί μέσα από την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους εναλλακτικούς

τρόπους αξιολόγησης, η οποία κρίνεται πολύτιμη ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται Σε σχέση ακόμη με τους στόχους των πρακτικών αυτών, οι συνεντευξιαζόμενοι τονίζουν και πάλι τον έλεγχο και τη διαπίστωση της ατομικής προόδου των μαθητών, παράλληλα όμως αναφέρονται και στην αναστοχαστική στάση του εκπαιδευτικού που παραπέμπει και διαμορφώνει έναν εκπαιδευτικό ερευνητή και έναν στοχαζόμενο επαγγελματία. Είναι πρόδηλο όμως ακόμη και από τις αντιφάσεις τους στο συγκεκριμένο θέμα ότι δεν υιοθετούν συνολικά μια τέτοια αναστοχαστική στάση. Η αποτελεσματική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης και αξιολόγησης απαιτεί αν μη τι άλλο τον αναστοχασμό και τη συνεχή επαγρύπνηση από μέρους των εκπαιδευτικών, τη συνειδητοποίηση του τι είναι στην ουσία της η ένταξη και τη συλλογική ανάληψη ευθυνών. Χρειάζεται να αναρωτηθούμε εάν οι προσεγγίσεις και οι αντιλήψεις μας για την αξιολόγηση είναι στην ουσία τους ενταξιακές για όλα τα παιδιά και να μη μένουν μόνο στις απλές προφορικές αναφορές.

5.2 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Αναφορικά τώρα με τους περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το γεγονός του ότι οι περισσότερες από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ'αποστάσεως μέσα από βιντεοκλήση η οποία ορισμένες φορές επηρέαζε την ομαλή διεξαγωγή τους λόγω καθυστέρησης ή διακοπής του διαδικτύου, της κλήσης. Ωστόσο, η βιντεοκλήση ήταν η μόνη θα λέγαμε δυνατότητα για να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις λόγω των περιορισμών των μετακινήσεων εξ'αιτίας του Covid-19.

Έπειτα, ένας ακόμη περιορισμός ήταν και το μέγεθος του δείγματος, το οποίο ήταν αρκετά περιορισμένο, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Ακόμη, στην περίπτωση που δεν ίσχυαν οι περιορισμοί λόγω της πανδημίας, θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί η έρευνα με συνδυασμό και άλλων ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων, όπως είναι η παρατήρηση για να μπορέσουν να διασταυρωθούν οι απόψεις και οι πρακτικές που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί σε σχέση με τη διαδικασία της αξιολόγησης και του Α.Π.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός σύμφωνα και με τους Cohen, Manion & Morrison (2007) μπορεί να αποτελέσει και η χρήση συνέντευξης έναντι του ερωτηματολογίου στην ποιοτική

έρευνα η οποία μπορεί να εγκυμονεί το μειονέκτημα ότι ο ίδιος ο συνεντευκτής αποτελεί μία από τις πηγές σφάλματος στην έρευνα.

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Όσον αφορά τις μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις, ένας μεγαλύτερος αριθμός δείγματος θα επέτρεπε μεγαλύτερη αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέχθηκαν, συνεπώς μια μελλοντική πρόταση θα ήταν μία παρόμοια έρευνα να διεξαχθεί χωρίς τη πίεση χρόνου με αποτέλεσμα να ευρεθούν περισσότεροι συμμετέχοντες. Για την προσέλκυση περισσότερων συμμετεχόντων θα μπορούσε να είναι δελεαστική η διοργάνωση μιας ημερίδας ή ενός συνεδρίου σχετικό με θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης των νηπίων και της αξιολόγησης, έτσι ώστε οι νηπιαγωγοί που θα συγκεντρωθούν να έχουν κίνητρο συμμετοχής την αποκόμιση χρήσιμων γι'αυτούς πληροφοριών καθώς και την εμπειρία της γνωριμίας με άλλους συναδέλφους που αντιμετωπίζουν και εκείνοι παρόμοιες προκλήσεις.

Ακόμη, θα μπορούσε να γίνει περαιτέρω έρευνα και στο πλαίσιο της τάξης μέσα από την παρατήρηση για να μπορέσουμε να διερευνήσουμε τη σύγκλιση και την ταύτιση του λόγου και των πρακτικών αξιολόγησης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί.

Έπειτα, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο και το βαθμό της συμμετοχής της οικογένειας του παιδιού στη διαδικασία της αξιολόγησης, το κατά πόσο είναι σημαντική, λαμβάνεται υπόψη μια και ο παράγοντας γονείς και οικογένεια δεν αναφέρθηκε σχεδόν καθόλου από τους συνεντευξιζόμενους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγλική Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους- Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. W. (1975). The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. In W.Pinar (ed.) Curriculum Theorizing: The Reconceptualists. Berkeley, CA: McCutchan, pp.95-119.
- Ainscow, M., Muijs, D & West, M (2006). *Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances*. Improving schools, Vol. 9, No3, pp. 192—202.
- Armstrong, D. (1999). Inclusion, Curriculum and the struggle for space in school. International Journal of Inclusive Education, v.3, n.1, p.75-87.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of special education: re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge.

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, I. (2002). Introduction. In: C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds). *Disability Studies Today*, p.2-17. Cambridge, UK: Polity Press.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τόμ. Α', σελ 55-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bender, W.N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators* (3rd ed). New York: Sage
- Boud, D., Keogh, M., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer, New York: Nichols Publishing Company
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). Pp. 77-101.
- Braun, V. and Clarke, V. (2012). *Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed). APA Handbook of Research Methods in psychology* (pp. 51-77).
- Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byers, R. and Rose, R. (1996). *Planning the Curriculum for Pupils with Special Educational Needs: a practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Çimer, A., Çimer, S.A., & Vekli, G.S. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4), 133–148.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας-Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1). Διαθέσιμο: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
- Darling Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S.J. & Heilig, J.V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), 16-17.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 41-56.

- Farrell, T. (1998). Reflective teaching: the principles and practices. *Forum*, 36(4), 10-17.
- Greenwald, R., Hedges L.V. & Laine, L.D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66 (3), 61-396.
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, N.1, pp. 81-112.
- Franco, W.V (1982). *An ethical excursion through labeling the mentally retarded. Journal of Medical Humanities*. Vol. 4, No. 1-2, p.p. 29-42.
- Heacox, D. (2009). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Minneapolis: Free Spirit.
- Herritage, M. (2010). *Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?* Council of Chief State School Officers.
- Hewitt, T. (2006). *Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why*.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *New learning- Elements of a science of education*. Cambridge University Press
- Keiny, S. (1993). *School Based Curriculum Development. Educational Action Research*.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.
- Loggenberg, E., M. (2011). *Assessment in Early Childhood Education*. Massey University, Albany, New Zealand.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (επιμ. Κυριαζή, Ν.), Αθήνα: Πεδίο.
- Mertens, D., M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moore, D. & Warner, E. (1998). *Where Children Learn: The Effect of Facilities on Student Achievement*. Council of Educational Facility Planners International, Scottsdale.
- Oliver, M. (1990). The individual and social model of disability.
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. (μετάφραση Βερβερίδης, Α.). Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνης
- Pekis, A. & Gourgiotou, E. (2017). Parental Perceptions about Children's Authentic Assessment and the Work Sampling System's implementation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, Vol. 4, Issue 2, pp. 182-210.

- Sanoff, H. (1995). *Creating Environments for Young Children*. North Carolina State University. School of Design. Raleigh.
- Slee, R (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 31-42. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.) *Εκπαίδευση & Τύφλωση*. (σ.σ. 79-93). Αθήνα: Πεδίο.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment For learning. A path to success in standards- based schools, *Phi Delta Kappan*, 87 (4), 324-328.
- Tilestone, C., Rose, R. (2012). Από την πολιτική εως την πράξη: Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου Μπαλαφούτη (επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική-Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. (σελ. 189-212). Αθήνα: Πεδίο.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mix -ability classrooms*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Developmen
- Tyler R. (1949). *Basic principle of curriculum, instruction and evaluation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Unesco Digital Library- Inclusive student assessment (2017). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250054>
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, 1-3
- Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Greek teachers' belief systems about diasability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4/5), 379-394.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. & Καλυβά Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή- Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία στο Α. Ζώνιου Σιδέρη & Η, Σπανδάγου (επιμέλεια). *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα- δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. Αναρτήθηκε στις 20-12-2023 από ηλεκτρονική
διεύθυνση

http://ww25.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf?subid1=20231226-1819-29f9-8d67-7f6044a7e69a

- Αυγητίδου, Σ. & Γουργιώτου, Ε. (2016γ). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Αυγητίδου, Σ, Τζεκάκη Μ., Τσάφος, Β (επιμ.) *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*.
- Α' τεύχος: Αθήνα: Gutenberg, (σελ.9-92).
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρέσ, Γ.(2007). Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, σελ. 4,21-41.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπανάνου, Ι. (2012). *Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία*. Στο Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.) (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Cohen, D., Stern V., & Balaban N. (2001) *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Αθήνα: Gutenberg
- Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο Χαραλάμπους Ν. (Επιμ.), *Το Συνεργατικό Σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 79-88.
- Γκιζέλη, Β. (2008). Σχολικός χώρος: ένα ιδιόρρυθμο πεδίο πεδίο έρευνας. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο, (Εισηγήσεις διημερίδων, Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008), 77-87.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζεπάτου, Β., Σπυρέλλης, Ν. (2008). Επιλογή και χρήση υλικών σε σχολικές μονάδες φιλικές προς το περιβάλλον 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Δομικών Υλικών και Στοιχείων». ΤΕΕ, Αθήνα, 21-23 Μαΐου.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 13, 135-151. Αναρτήθηκε στις 20-12-2023 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>

- Ζωγόπουλος Α. (2013). Η σπουδαιότητα των παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόροι» στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Τα Εκπαιδευτικά, 107-108, 47-62.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α (1998). *Οι ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*. 10^η εκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α (2009). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε & Καραγιάννη, Π. & Παπασταυριανίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η. (2011). *Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα*, στην Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (επιμ.). Εκπαίδευση και τύφλωση (σελ 21-29), Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε.(2012). *Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης*. Στο Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.) (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α (2011). *Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.) (2011). *Εκπαίδευση και Τύφλωση «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές»*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α (2012). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακανά, Δ.Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλοθ, Ν. Χανιωτάκη, Ε. Καβαλάρη (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, σέ' .31-41.
- Καλογρίδη, Β. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών με κώφωση στην ενταξιακή εκπαίδευση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Κ. Παπαδοπούλου (επιμ.) *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καραγιάννη, Π (2009). *Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Β'. Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Κουλαΐδης, Β. (2006). Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Μатσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροείδης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείτο.
- Κουτσοβάνου, Ε., Γιαλαμάς, Β. (1999). Ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες μάθησης και αγωγής. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2012). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης, σελ.11-22.
- Κόφφας, Α. (2002). Γενική και Ειδική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*, Αθήνα: Πεδίο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λέκκας, Ε. (1996). Φυσικές και Τεχνολογικές Καταστροφές. Αθήνα: Πατάκης.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μатσαγγούρας, Η. (2001). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Η. (1996). *Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα*. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Μεταίχμιο, σελ.82, 517.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). *Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα*. Στο Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.)

- (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγισης της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2009). *Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση/τύφλωση)*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Β΄*. Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg
 - Οικονομίδης, Β., Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνίες δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Στο Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. 1, 770-781
 - Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε., Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*- Methodology of qualitative research in social sciences and interviews. The journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol 4, No1.
 - Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία : Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
 - Πέλου, Αικ. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2014). *Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών για τον τρόπο προσέγγισης της συζήτησης ως διδακτικής μεθόδου στο πλαίσιο της ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή». Αθήνα
 - Ρεκαλίδου, Γ, Ζάνταλη, Θ. & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
 - Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση*;. Αθήνα: Πεδίο.
 - Ρεκαλίδου, Γ. (2016α). *Η αξιολόγηση στην τάξη του Νηπιαγωγείου- Τι, γιατί και πώς*; Αθήνα: Gutenberg.
 - Slee, R (2004). *Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή* στο Α. Ζώνιου Σιδέρη & Η, Σπανδάγου (επιμέλεια). *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σπυροπούλου, Δ., Κόνταρης, Χ., Αντωνακάκη, Τ., Χαλά, Χ. (2007). Οι Οικονομικοί Πόροι στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο (Εισηγήσεις διημερίδων, Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008). 102-106
- Stenhouse L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάλυση του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο I.I.) Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, <https://www.kleidiakaantikleidia.net/>
- Σφυρόερα, Μ. (2019). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική με το βιβλίο ως «όχημα». Στο Χ. Δαφέρμου & Μ. Σφυρόερα (Επιμ), Βιβλία με ιστορίες: Για τον γραμματισμό & την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών(σσ. 44-57). Αθήνα: Gutenberg.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II , Μέτρο I.I) Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, <https://keys.museduc-mm.gr/alexandra.html>
- [Tomilson, C. \(2010\). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.](#)
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. 2015. Εναλλακτικές Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλιππάτου, Δ. (2013) Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.) Διαφοροποιημένη Διδασκαλία- Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές: Αθήνα: Πεδίο, σελ.61-95.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2004). *Σχολική Γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώς αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000)*. Στο Γ. Μπαγάκης (επ.). *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σς. 125-137.

- Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2006/2016). Αξιολόγηση για ενδυνάμωση: Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σσ. 83-90). 1η έκδοση 2006, 2η έκδοση, 2015. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Χρυσοφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής. Το Νηπιαγωγείο στο χώρο της Ιδεολογίας και της Επιστήμης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Δημογραφικά στοιχεία:

- Φύλο εκπαιδευτικού:
- Ηλικία εκπαιδευτικού:
- Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (ειδική ή γενική):
- Τίτλοι σπουδών, εκπαιδευτικές επιμορφώσεις:
- Περιγραφή τάξης:

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Απόψεις των συντακτών σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα

3.1 Πώς ορίζετε το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

3.2 Ποιους σκοπούς εξυπηρετεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

3.3 Πιστεύετε πως είναι αναγκαίο ο διαχωρισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης;

3.4 Θεωρείτε πως είναι χρήσιμη η ύπαρξη διαχωρισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Ειδική εκπαίδευση για κάθε αναπηρία; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Απόψεις σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευσης και ο ενταξιακός προσανατολισμός στην αξιολόγηση όπως προβλέπεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

2.1 Πώς ορίζετε τον όρο «ένταξη» και «ενταξιακή εκπαίδευση»;

2.2 Ποιους μαθητές αφορά;

3^{ος} Θεματικός Άξονας: Απόψεις σχετικά με τον όρο αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση

3.1 Πώς ορίζετε τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση»;

3.2 Ποια η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία;

3.3 Είναι χρήσιμη η εμπλοκή των παιδιών στην διαδικασία της αξιολόγησης;

2.4 Διαφέρει ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών στην διαδικασία της αξιολόγησης; Αν ναι, γιατί;

4^{ος} Θεματικός Άξονας: Πρακτικές αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς

4.1 Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία;

β) Για ποιο λόγο επιλέγετε αυτές τις μορφές αξιολόγησης;

4.2 Σε τι αποσκοπούν οι πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζετε;

4.3 Τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης;

α) Αν ναι με ποιους τρόπους; Μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα;

5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προκλήσεις και προοπτικές

5.1 Ποια εμπόδια πιστεύετε ότι συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τις μεθόδους αξιολόγησης όπως αυτές προτείνονται στα Α.Π;

5.2 Πώς κατά τη γνώμη σας μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση;

5.3 Πώς σας φάνηκε ο οδηγός συνέντευξης;

5.4 Θα θέλατε να προσθέσετε και κάτι ακόμα;