

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1 Η έννοια του Δημοτικού Σχολείου

Το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί το σχολείο από το οποίο αρχίζει η κύρια σχολική αγωγή. Φέρει διάφορες ονομασίες, όπως : στοιχειώδες σχολείο (Elementary School) στις Αγγλοσαξωνικές χώρες, λαϊκό σχολείο (Volksschule) στη Γερμανία, σχολείο πρώτης παιδείας (Ecole Primaire) στη Γαλλία.

Υπό τη σημερινή του μορφή, του κρατικού σχολείου καθολικής γενικής εκπαίδευσης, το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί κατάκτηση των νεότερων σχετικά χρόνων. Πρώτη η μεταρρύθμιση του Λούθηρου διακήρυξε την ανάγκη παροχής εκπαίδευσης στα ευρύτερα λαϊκά στρώματα, για θρησκευτικούς κυρίως λόγους, για να μπορούν δηλαδή οι χριστιανοί να διαβάζουν και να κατανοούν από τα ιερά βιβλία το λόγο του Θεού. Τις ιδέες όμως περί καθολικής δημόσιας εκπαίδευσης διατύπωσε συστηματικά και επέβαλε η Γαλλική Επανάσταση, η εθνοσυνέλευση της οποίας καθιέρωσε με νόμο του 1792 τη δωρεάν παροχή της δημόσιας εκπαίδευσης στο σύνολο των πολιτών. Από τις ιδέες αυτές και τις μεταγενέστερες κοινωνικές εξελίξεις προήρθε το Δημοτικό Σχολείο, για να αποτελέσει τη βάση και τον κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Είναι το σχολείο στο οποίο χωρίς διάκριση κοινωνικής ή επαγγελματικής προέλευσης, γίνεται εκμάθηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, διευρύνεται και συστηματοποιείται ο κύκλος της γνώσης, δημιουργείται εθισμός στην άσκηση των κοινωνικών αρετών και αποκτούνται τα θεμέλια πάνω στα οποία οικοδομείται ο πνευματικός βίος, ο χαρακτήρας και το ήθος.

Είναι μεγίστη η σημασία η οποία αποδίδεται στο Δημοτικό Σχολείο. Σε όλες τις χώρες του κόσμου, η οργάνωση, η ομαλή λειτουργία και η βελτίωσή του, αποτελούν αντικείμενο του πλέον ζωηρού κρατικού ενδιαφέροντος και θεωρούνται ως μια των πρωταρχικών υποχρεώσεων της Πολιτείας.

Οι τύποι των δημοτικών σχολείων, η ηλικία εισόδου σε αυτά, ο αριθμός των τάξεων, η διάρκεια φοίτησης και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους διαφέρουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με τις περί εκπαίδευσης αντιλήψεις οι οποίες επικρατούν σε αυτές και με τα κοινωνικά και πολιτειακά καθεστώτα τους. Στις περισσότερες χώρες, οι μαθητές εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο από του 6^{ου} έτους της ηλικίας τους (Ην. Πολιτείες, Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία), ενώ στις ανατολικές και βόρειες χώρες η φοίτηση αρχίζει από το 7^ο έτος (Ρωσία, Βουλγαρία, Ουγγαρία, Σουηδία, Νορβηγία) και στην Αγγλία από το 5^ο έτος (Σκωτία 6^ο έτος). Ως προς τη διάρκεια της φοίτησης, συνηθέστερος είναι ο τύπος του εξαετούς δημοτικού σχολείου.

3.2 Ο σκοπός της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σκοπός του Δημοτικού Σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα το Δημοτικό Σχολείο βοηθά τους μαθητές :

- α) Να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν.
- β) Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.
- γ) Να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.
- δ) Να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου.
- ε) Να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών.
- στ) Να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

Τα Δημοτικά Σχολεία, ανάλογα με τον αριθμό των οργανικών θέσεων των δασκάλων, είναι μονοθέσια έως εξαθέσια ή δωδεκαθέσια. Είναι δυνατή η

λειτουργία επταθέσεων έως και ενδεκαθέσεων Δημοτικών Σχολείων, όταν το επιβάλλουν ο αριθμός των μαθητών, οι διατιθέμενοι χώροι διδασκαλίας και οι αποστάσεις μεταξύ των σχολείων.

Η οργανικότητα των Δημοτικών Σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο για τα μονοθέσια και διθέσια και για τα υπόλοιπα, τριάντα (30) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο. Στις περιπτώσεις που ειδικές τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν, είναι δυνατή η ίδρυση μονοθέσιων δημοτικών σχολείων, ανεξαρτήτως του αριθμού μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν.

3.3 Ο ρόλος και οι υποχρεώσεις του δασκάλου στο σημερινό σχολείο

Οι περιοχές εκείνες, όπου το έργο του δασκάλου είναι καθοριστικό για το τι πρεσβεύει και τι πετυχαίνει, περιορίζονται σχεδόν εκεί όπου συνεργάζεται ο δάσκαλος με τους μαθητές του, επομένως η αίθουσα της διδασκαλίας, η βιβλιοθήκη, το εργαστήριο και κάθε χώρος μέσα ή έξω από το σχολικό κτήριο, όπου δίνεται ευκαιρία για συζήτηση, προβληματισμό, στοχασμό, κίνηση, δηλαδή εκεί όπου δάσκαλος και μαθητής δρουν και κινούνται πνευματικά ή σωματικά.

Το σχολείο γενικά και ιδιαίτερα η σχολική τάξη είναι οι δυο σπουδαιότερες κοινωνικές ομάδες που επιδρούν στο παιδί κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του. Η τύχη των παιδιών θα εξαρτηθεί από τη νοητική και ψυχολογική ατμόσφαιρα που θα δημιουργήσουν οι ομάδες αυτές, με την προϋπόθεση βέβαια πως θα συνεργήσει στην αξιολόγηση των μορφωτικών ικανοτήτων τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Βαριά η ευθύνη για το δάσκαλο, που είναι υπεύθυνος για την ατμόσφαιρα μέσα στην οποία θα κινηθούν, θα ζήσουν και θα μορφωθούν τα παιδιά.

Ο δάσκαλος που ενδιαφέρεται για τους μαθητές του, πρέπει να υποβάλλει στον εαυτό του τα παρακάτω ερωτήματα :

- Το σχολικό πρόγραμμα αντιμετωπίζει όπως πρέπει τις βιολογικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες των παιδιών ;

- Έχω ο ίδιος, ως δάσκαλος, την υπομονή να ανέχομαι τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να προσαρμοσθούν στους κανόνες συμπεριφοράς που έχουν θέσει οι ενήλικοι ;
- Το σχολείο δίνει τη δυνατότητα σ' όλα τα παιδιά, παρά τις υπάρχουσες σ' αυτά διαφορές ν' αντιμετωπίσουν τις ανάγκες τους ;
- Βοηθώ τα παιδιά να θέτουν στόχους, ανάλογα με τις ικανότητές τους ;
- Βοηθώ τους γονείς ν' αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα και να περιμένουν ό,τι πρέπει να περιμένουν για τα παιδιά τους ;
- Μελετώ τα σφάλματα των παιδιών για να βρω τις αιτίες της αποτυχίας και κάνω προσπάθειες ν' αποφεύγονται μεγάλης εκτάσεως αποτυχίες, με την προσαρμογή της όλης εργασίας στις αναπτυξιακές ανάγκες ;
- Δίνονται ευκαιρίες στα καθυστερημένα ή στα προικισμένα παιδιά να πετύχουν, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους ;
- Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να μάθουν να εργάζονται ως μέλη μιας ομάδας και να μάθουν να γίνουν σιγά - σιγά αυτοδύναμα ;
- Βοηθούνται τα παιδιά να μάθουν τις απαραίτητες δεξιότητες, που χρειάζονται για να επικοινωνούν με τους άλλους ανθρώπους ;
- Το κοινωνικό κλίμα του σχολείου και κυρίως η ατμόσφαιρα της τάξης, είναι τέτοια που να ενθαρρύνει τα παιδιά να συζητούν ελεύθερα με το δάσκαλό τους τα προβλήματά τους και τις ανάγκες τους ;

3.4 Η επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο

Ο καλύτερος γενικός ορισμός της " επιτυχίας " , που αναμένεται να έχουν τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου είναι : οι διάφορες επιδόσεις που από τη μια μεριά αρμόζουν στη σχολική κατάσταση και από την άλλη θεωρούνται από τους ενήλικες ως σημαντικές καθαυτές. Ο ορισμός αυτός, (Άννα Φραγκουδάκη) , μπορεί να καταταμηθεί σε δυο βασικά συστατικά. Το ένα είναι η περισσότερο " γνωστική " μάθηση, που περιέχει πληροφορίες, δεξιότητες και πλαίσια αναφοράς σχετικά με εμπειρική γνώση και τεχνολογική επιδεξιότητα. Η γραπτή γλώσσα και οι πρώτες φάσεις του μαθηματικού λογισμού είναι ζωτικής σημασίας. Προϋποθέτουν γνωστικές δεξιότητες σε ολότελα νέα επίπεδα γενίκευσης και αφαίρεσης, σε σχέση με εκείνα που

κατέχει το παιδί στην προσχολική ηλικία. Μαζί με τις θεμελιώδεις αυτές δεξιότητες γίνεται η αφομοίωση πλήθους πραγματολογικών πληροφοριών για τον κόσμο. Το δεύτερο βασικό συστατικό της επίδοσης, είναι η μάθηση που αποκαλείται " ηθική ". Στις προηγούμενες γενιές μαθητών ονομαζόταν " διαγωγή ". Γενικότερα θα μπορούσε να οριστεί ως υπεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά μέσα στη σχολική κοινότητα. Τα κύρια συστατικά της είναι ο σεβασμός προς το δάσκαλο, η διακριτικότητα προς τους συμμαθητές και η συνεργατικότητα καθώς και οι "καλές συνήθειες εργασίας" που οδηγούν στην απόκτηση " ηγετικών " ικανοτήτων και " πρωτοβουλίας ".

Το σημαντικό για την επίδοση είναι ότι στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, τα δυο αυτά συστατικά που την απαρτίζουν δε διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Ο μαθητής αξιολογείται με όρους γενικούς που εμπεριέχουν και τα δυο. Ο καλός μαθητής περιγράφεται με όρους που αναμιγνύουν τα γνωστικά και τα ηθικά συστατικά του όρου και παραλλάζει η σημασία που αποδίδεται στον καθένα ξεχωριστά. Επομένως " άριστη επίδοση " στο δημοτικό έχουν οι μαθητές που είναι " ευφυείς " , που πετυχαίνουν εύκολα στα διανοητικά τους καθήκοντα και είναι πιο "υπεύθυνοι", που "συμπεριφέρονται σωστά " και πάνω στους οποίους ο δάσκαλος μπορεί να στηρίζεται ως προς τα προβλήματα ελέγχου της τάξης.

Το ουσιώδες χαρακτηριστικό του δημοτικού σχολείου ως προς τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης φαίνεται ότι είναι τούτο : το εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιεί τη σχολική τάξη, με βάση μια μοναδική κλίμακα επιτυχίας, που περιεχόμενό της έχει το βαθμό στον οποίο ο μαθητής κατορθώνει ν' ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που έχει γι' αυτόν ο δάσκαλος. Τα κριτήρια της επιτυχίας αυτής δεν κάνουν γενικά διάκριση ανάμεσα στις γνωστικές ή τεχνικές ικανότητες και στην ηθική ή κοινωνική πλευρά της επίδοσης. Αλλά, ως προς τη σχέση της με τις κοινωνικές αξίες, η επιτυχία κρίνεται με βάση τη γενική διάκριση της ικανότητας του καθενός να ενεργεί σε αρμονία με αυτές τις αξίες.

3.5 Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στο Δημοτικό Σχολείο

Έχουν γίνει πολλές έρευνες για την επίδραση των Η/Υ στη μάθηση. Τα περισσότερα συμπεράσματα είναι ενθαρρυντικά για τη νέα τεχνολογία. Οι

Niemic και Walberg (1992), ανάλυσαν δεκατρείς (13) εμπειρικές έρευνες, με αντικείμενο τη βασισμένη στον Η/Υ μάθηση και βρήκαν ότι η μάθηση με Η/Υ είναι μετρίως αποτελεσματική στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Ο Liao (1992), ανάλυσε τριανταμία (31) έρευνες με αντικείμενο τα γνωστικά αποτελέσματα της διδασκαλίας με τη βοήθεια Η/Υ. Βρήκε ότι οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν κάποιες γνωστικές δεξιότητες, όπως λογικής σκέψης, αιτιολόγησης, σχεδιασμού και δεξιότητες λύσης προβλημάτων. Δε μπόρεσε όμως να καταλήξει σε συμπεράσματα για το αν άλλες διδακτικές προσεγγίσεις είναι το ίδιο ή περισσότερο αποτελεσματικές.

Μια ενδιαφέρουσα χρήση του Η/Υ στην εκπαίδευση, αποτελεί η αξιοποίηση της δυνατότητας για εξ αποστάσεως επικοινωνία ("εξ αποστάσεως εκπαίδευση"). Το παγκόσμιο δίκτυο προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον για προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση. Οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα με τον ίδιο σχεδόν τρόπο, με τον οποίο συμμετέχουν στη δική τους τάξη (Duffy και Cunnigham, 1996). Τα προγράμματα ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναπτύσσονται όλο και περισσότερο και η αποδοχή και αναγνώριση της προσφοράς τους αυξάνεται.

Εκτός όμως από το χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υπάρχει και ο χώρος της παραδοσιακής εκπαίδευσης, ο οποίος δε μένει ανεπηρέαστος από τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας. Και σε αυτόν το χώρο παραμένει το θέμα της ενασχόλησης με τον Η/Υ σε χρόνο που θα αφιερωνόταν σε επικοινωνία μεταξύ προσώπων. Οι σκεπτικιστές της ένταξης των Η/Υ στη διαδικασία μάθησης εκφράζουν ανησυχίες για τα αποτελέσματά της, ιδιαίτερα στις σχέσεις των μαθητών και την επικοινωνία μεταξύ τους. Ο Η/Υ είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί στην τάξη, με τρόπο που να απομονώνει το μαθητή. Ο ρόλος του Η/Υ ως μαθητή (tutee), ή δασκάλου (tutor) (Taylor, 1980), ο οποίος βρίσκει εφαρμογή στα περισσότερα προγράμματα τα οποία έχουν φτιαχτεί για την εκπαίδευση, είναι ρόλος που αντικαθιστά ανθρώπους. Βέβαια ακόμα και ερευνητές που επισημαίνουν τον κίνδυνο απομόνωσης του μαθητή, δεν αγνοούν το γεγονός ότι οι Η/Υ είναι πια ένα μέρος της καθημερινής ζωής και θα ήταν απερίσκεψια αν αγνοηθούν από την εκπαίδευση (Κανάκης, 1989).

Όσα Δημοτικά Σχολεία διαθέτουν εργαστήρια πληροφορικής , τα χρησιμοποιούν ως εξής :

- Οι δάσκαλοι ετοιμάζουν το εκπαιδευτικό τους υλικό (δημιουργία και εκτυπώσεις φυλλαδίων ασκήσεων, διαφανειών , κλπ.)
- Γίνονται αυστηρά ορισμένα μαθήματα για όλες τις τάξεις, όπως μαθηματικά, ελληνική γλώσσα, φυσική (με την επιφύλαξη πάντοτε της επιλογής του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού) , για να ελεγχθεί η εμπέδωση του διδαχθέντος αντικειμένου.
- Οι δάσκαλοι αναθέτουν εργασίες στους μαθητές, για τις οποίες αυτοί χρησιμοποιούν το εργαστήριο τόσο για το γράψιμο όσο για τη συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο.
- Χρησιμοποιείται για την πρακτική εξάσκηση στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.
- Χρησιμοποιείται για τα θέματα της Σχολικής Ζωής, όπως έκδοση εφημερίδας, επικοινωνία με άλλα σχολεία στην Ελλάδα και στον κόσμο μέσω Internet, παρουσίαση της δουλειάς του σχολείου μέσω ιστοσελίδων.

Πολλοί ερευνητές αξιολογούν θετικά τη χρήση του Internet στο χώρο της εκπαίδευσης. Αναγνωρίζουν ότι προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (Honey & Henriguez, 1993, Gordin et al, 1996). Παρέχει πρόσβαση σε πληροφορίες και αυξάνει τις ερευνητικές και αναλυτικές δεξιότητες (Honey & Henriguez, 1993). Παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με νέες αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες (Alexander, 1996). Προσφέρει στους μαθητές δυνατότητες δημοσίευσης των δικών τους κειμένων εύκολα και γρήγορα γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας των γραπτών τους (Cohen & Riel, 1989 - Perrone et al, 1996). Το διαδίκτυο παρέχει πολλές εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν με συναδέλφους τους και με άλλους ειδικούς στο χώρο τους από όλο τον κόσμο (Honey & Henriguez, 1993). Διευκολύνει την πρόσβαση σε μουσεία, βιβλιοθήκες, βάσεις δεδομένων, και άλλες άτυπες πηγές γνώσεις. Προσφέρει νέες δυνατότητες ανεύρεσης επιπλέον πληροφοριών, εκατοντάδων σχεδίων μαθημάτων (Koszalka et al, 1999) και εναλλακτικών διδακτικών

στρατηγικών. Προσφέρει επίσης τη δυνατότητα να μοιραστούν με συναδέλφους τις δικές τους εργασίες.

3.6 Το Δημοτικό Σχολείο απέναντι στα προβλήματα ένταξης αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα

Η παλιννόστηση κι η υποδοχή αλλοδαπών εργαζομένων είναι ένα νέο σχετικά φαινόμενο για τη χώρα μας. Στη δεκαετία 1971-1981 επαναπατρίστηκαν στην Ελλάδα 330.000 απόδημοι Έλληνες, από τους οποίους 30.000 - 40.000 ήταν πολιτικοί πρόσφυγες από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Την επόμενη δεκαετία το ρεύμα της παλιννόστησης των απόδημων Ελλήνων μειώθηκε σημαντικά, αλλά την ίδια περίοδο σημειώθηκε εισροή μεγάλου αριθμού αλλοδαπών, νόμιμων και παράνομων. Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 εκδηλώθηκε, με αιφνίδιο τρόπο, το κύμα της μετοικεσίας προς τη χώρα μας των Ελλήνων Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και των ομογενών Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία. Υπολογίζεται δε, ότι στο διάστημα 1988 - 1998 επαναπατρίστηκαν 90 - 100.000 Ελληνοπόντιοι και 60 - 70.000 Βορειοηπειρώτες. Κατά πολύ μεγαλύτερος εκτιμάται ότι είναι ο αριθμός των αλλοδαπών που κυμαίνεται από 800 - 1.000.000. Η πολυπληθέστερη κατηγορία αλλοδαπών είναι οι Αλβανοί. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. , το σχολικό έτος 2001 - 2002 φοιτούσαν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 79.342 μαθητές με διαφορετική εθνική και πολιτιστική προέλευση (παλιννοστούντες και αλλοδαποί).

Η εκπαιδευτική κατάσταση παλιννοστούντων και αλλοδαπών, όπως παρουσιάζεται σήμερα στη χώρα μας, (Δαμανάκης Μ. 1997), δεν είναι ικανοποιητική. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών αυτών είναι κυρίως:

- Η έλλειψη γλωσσικής επάρκειας στην Ελληνική
- Οι χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα
- Η διακοπή της φοίτησης μεγάλου ποσοστού μαθητών πριν από την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε μπόρεσε μέχρι σήμερα να αντιμετωπίσει τα προβλήματα αυτά αποτελεσματικά. Στα πλαίσια των άμεσων παρεμβάσεων που θα έπρεπε να γίνουν για το σκοπό αυτό ανήκουν :

- Η δημιουργία προγραμμάτων ταχύρυθμης διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας έτσι ώστε να αντισταθμιστεί η γλωσσική τους ανεπάρκεια που εμποδίζει αυτούς τους μαθητές να παρακολουθήσουν με επιτυχία τα μαθήματα του κανονικού προγράμματος.
- Να προσφέρεται η δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που έχουν αποκτήσει από την εκπαιδευτική τους εμπειρία στις χώρες προέλευσης.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. από το 1980 ίδρυσε τις Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες παράλληλα με τα Φροντιστηριακά Τμήματα προσφέρουν στους μαθητές ταχύρυθμα προγράμματα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και διαφοροποιημένα προγράμματα για τη διατήρηση και την ανάπτυξη της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Οι διαπιστώσεις σχετικά με την αποδοτικότητα του θεσμού των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων είναι :

- Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχει εξασφαλιστεί η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή (αίθουσες διδασκαλίας και εποπτικά και διδακτικά μέσα) για παραγωγική εργασία.
- Η ανάθεση της διδασκαλίας, κυρίως στις τάξεις υποδοχής, γίνεται σε αναπληρωτές δασκάλους με ελάχιστη διδακτική πείρα.
- Παρατηρείται έλλειψη σύγχρονων διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων.

Βεβαίως, η Πολιτεία θα αποφασίσει πόσους αλλοδαπούς μαθητές, ποιους, από ποιες χώρες και με ποιους όρους κρίνει ότι μπορούν και πρέπει να ενταχθούν και να ζήσουν στην Ελλάδα, (Γ. Μπαμπινιώτης, 2002), όμως είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ομαλή και έγκαιρη ένταξη των αλλοδαπών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Πρέπει το σχολείο να μπορεί και να θέλει να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών, η οποία γεννά κυρίως τις όποιες δυσκολίες τους στη μάθηση και να μη ζητά από ένα ανομοιογενές μαθητικό σύνολο τις ίδιες επιδόσεις και ικανότητες, αλλά ο εκπαιδευτικός να «στέκεται» πάνω στις

δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών, χωρίς να ρίχνει την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία μόνο στους μαθητές.

Η ομαλή και έγκαιρη ένταξη των αλλοδαπών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα απαιτεί τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, μείωση της προκατάληψης, προώθηση της παιδαγωγικής της επιείκειας, εναρμόνιση του περιεχομένου με τον πολιτισμό των μειοψηφιών, εμπέδωση κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης με ενθάρρυνση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. (Κοσσυβάκη Φ. 2001)

3.7 Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο

Το Υπουργείο Παιδείας θέσπισε το Ολοήμερο Σχολείο με στόχο την εξυπηρέτηση κοινωνικών και παιδαγωγικών σκοπών. Ο κοινωνικός του σκοπός προσδιορίζεται από την ενίσχυση του ρόλου της μέριμνας από την πολιτεία, με την παροχή ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στους μαθητές, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου η ανάγκη εξεύρεσης εργασίας και για τους δυο γονείς είναι αυξημένη. Με αυτήν την εφαρμογή, επιτυγχάνεται η καταπολέμηση των διακρίσεων, η προώθηση της κοινωνικής συνοχής, μέσω της ισότιμης πρόσβασης στην αγορά εργασίας, ο εναρμονισμός εργασιακής και οικογενειακής ζωής, καθώς και η πρόληψη φαινομένων σχολικής διαρροής.

Συγχρόνως, με τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου στα πρότυπα του προγράμματος μεγάλης διδακτικής ημέρας, εξυπηρετούνται παιδαγωγικοί σκοποί όπως :

- Η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των μαθητών στο σχολείο, υπό την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσονται μαθήματα και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως η διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, η εισαγωγή στην Πληροφορική, Ρυθμική και Ενόργανη Γυμναστική, Εικαστικές Τέχνες, Δημοτικοί χοροί και Αθλοπαιδιές, αντικείμενα που συνολικά προσδιορίζουν τον ορισμό των βασικών δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης και διαμορφώνουν συνθήκες ανοικτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ελκυστικότερης μάθησης.

- Επίσης, η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας σε όσους μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως και η δυνατότητα της υπό καθοδήγησης μελέτης και προετοιμασίας των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, εφαρμογή που επιτρέπει την ορθολογική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου και αποτρέπει τη συσσώρευση μαθησιακών κενών και τη σχολική διαρροή. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε.)

Με βάση τα παραπάνω, συντάσσεται το πρόγραμμα του ολοήμερου, το οποίο εφαρμόζεται από την ώρα λήξης των μαθημάτων του κανονικού προγράμματος μέχρι τις 16.00' και περιλαμβάνει:

- Προετοιμασία για την επόμενη ημέρα και ενισχυτική διδασκαλία στη γλώσσα και τα μαθηματικά
- Ξένη γλώσσα
- Πρόσθετες δραστηριότητες (Θεατρικό παιχνίδι, Πληροφορική, Αθλητισμός, Χοροί, Εικαστικές τέχνες)

3.8 Ενδοατομικές διαφορές στη σχολική επίδοση

Οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων χαρακτηριστικών στο ίδιο άτομο λέγονται ενδοατομικές διαφορές, (Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, 1974). Η μελέτη των ενδοατομικών διαφορών βοηθά στη **διαφορική διάγνωση**. Η αναλυτική αυτή μέθοδος αξιολόγησης της ψυχολογικής ανάπτυξης καθορίζει ποιες ικανότητες, δεξιότητες και επιδόσεις του ατόμου έχουν υψηλή - ιδιαίτερη ανάπτυξη και ποιες έχουν χαμηλή - ελλειμματική ανάπτυξη. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά είναι δυνατό να διαφέρουν τόσο πολύ από τα υπόλοιπα και να βρίσκονται σε τόσο ψηλό ή χαμηλό βαθμό ανάπτυξης, ώστε να αποτελούν εξαιρετικά ιδιαίτερες **ειδικές ικανότητες** (ταλέντα) ή σημαντικές ανεπάρκειες.

Ένας τομέας στον οποίο οι ενδοατομικές διαφορές βρίσκουν καταφανή έκφραση είναι η σχολική επίδοση. Κάθε μαθητής έχει υψηλή επίδοση σε ορισμένα μόνο μαθήματα, ενώ σε άλλα παρουσιάζει μέτρια ή ακόμα και χαμηλή επίδοση. Παρά το γεγονός ότι μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων υπάρχει μια σχετική συνάφεια και αλληλεξάρτηση (η αλληλεξάρτηση αυτή είναι μεγαλύτερη μεταξύ ομοειδών μαθημάτων), η κλινική παρατήρηση έχει

δείξει ότι σπάνιες είναι οι περιπτώσεις που ο μαθητής είναι εξίσου "καλός" ή εξίσου "κακός" σε όλα ανεξαιρέτως στα μαθήματα. Κάθε μάθημα έχει, μέχρι ενός βαθμού, μια ιδιομορφία και η εκμάθησή του απαιτεί διαφορετικές ικανότητες. Ορισμένα μάλιστα δευτερεύοντα μαθήματα (μουσική, γυμναστική, τεχνικά) εξαρτώνται κυρίως από ειδικές ικανότητες και η συνάφειά τους με άλλα μαθήματα είναι αμελητέα. Είναι φυσικό λοιπόν κάθε μαθητής να παρουσιάζει ένα διαφορετικό προφίλ σχολικής επίδοσης, το οποίο αντικατοπτρίζει βασικά τις ενδοατομικές του διαφορές στις διάφορες γνωστικές λειτουργίες, τις ειδικές ικανότητες και την προσωπικότητα.

Η γνώση των ενδοατομικών διαφορών κάθε μαθητή στα διάφορα μαθήματα έχει μεγάλη πρακτική αξία, τόσο για τη σχολική καθοδήγηση όσο και για τη θεραπευτική παιδαγωγική. Συχνά όμως, όταν η βαθμολογία της σχολικής επίδοσης Δε στηρίζεται σε σταθμισμένα tests, αλλά στην υποκειμενική εκτίμηση του διδάσκοντος, όπως συμβαίνει στη χώρα μας, παρατηρείται το φαινόμενο κάθε μαθητής να έχει την ίδια περίπου βαθμολογία σε όλα τα μαθήματα. Αυτό συμβαίνει γιατί οι διδάσκοντες βαθμολογούν, τόσο στις προφορικές όσο και τις γραπτές δοκιμασίες σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα, κυρίως με βάση την επίδοση του μαθητή στα δύο ή τρία πρωτεύοντα μαθήματα. Έτσι ο μαθητής που έχει υψηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά, παίρνει υψηλούς βαθμούς και στα άλλα μαθήματα, ανεξάρτητα από τις τυχόν αδυναμίες και ελλείψεις του στα μαθήματα αυτά. Αντίθετα ο μαθητής που έχει χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά, παίρνει χαμηλούς βαθμούς και στα άλλα μαθήματα, ανεξάρτητα από τις τυχόν ειδικές ικανότητες και επιδόσεις του στα μαθήματα αυτά.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ομοιομορφία, την οποία παρουσιάζουν οι βαθμοί ενός μαθητή στα διάφορα μαθήματα, είναι περισσότερο αποτέλεσμα λαθεμένης τακτικής των βαθμολογητών και όχι της πραγματικής επιδόσεως του μαθητή. Για να αποφευχθεί η "ισοπέδωση" των ενδοατομικών διαφορών στη βαθμολογία του διδάσκοντος, πρέπει να κατασκευαστούν και να χρησιμοποιούνται σταθμισμένα tests σχολικής επίδοσης, τα οποία να μετρούν αντικειμενικά την επίδοση των μαθητών σε κάθε διδασκόμενο μάθημα.

3.9 Η αξιολόγηση της σχολικής εργασίας

Είναι φυσικό ο δάσκαλος να θέλει να μάθει αν και κατά πόσο πέτυχε τους στόχους που είχε βάλει στη διδασκαλία κάποιου αντικειμένου ή και γενικότερα τους στόχους της δουλειάς του. Έτσι θα μπορέσει να εκτιμήσει και ν' αξιολογήσει τόσο τον εαυτό του όσο και τους μαθητές του.

Θα χρειαστεί γι' αυτό να κάμει κάποια εξέταση. Η εξέταση αυτή θ' αναφέρεται σε επιτυχίες ή αποτυχίες των μαθητών. Επειδή οι αποτυχίες ή επιτυχίες αυτές συνδέονται με πνευματικά βιώματα των παιδιών, η εξέταση προχωρεί στην ανίχνευση "ψυχικών συμβάντων" , δηλαδή στη σπουδή χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή. Για το λόγο αυτό η εξέταση είναι περίπλοκο πρόβλημα, μια και συνδέεται με το πρόβλημα της κρίσεως του ανθρώπου (Πετρουλάκης Ν. , 1981). Για τον ίδιο λόγο τα δεδομένα της εξέτασης δεν μπορούν να "μετρηθούν" ακριβώς με μέτρα αριθμητικής δομής, αλλά μόνο με περιγραφική εκτίμηση. Γι' αυτό είναι ανάγκη να χρησιμοποιείται η λέξη "εκτίμηση" αντί της λέξης "μέτρηση" (Μαρκαντώνης Σ. , 1979). "Μέτρηση" σημαίνει ότι είναι δυνατό "με ακρίβεια ύστερα από σύγκριση με ορισμένη μετρική μονάδα, που είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, να καθορίσουμε το μέγεθος ή το ποσό" (Τσιμπούκης Κ. , 1979). Το αποτέλεσμα της μέτρησης ή εκτίμησης πρέπει στη συνέχεια να αξιολογηθεί, γιατί είναι πιθανό να διαφοροποιείται ανάλογα με τη συγκεκριμένη κάθε φορά περίπτωση.

Με τη μέτρηση (εκτίμηση) και την αξιολόγηση σχετίζονται τρία προβλήματα:

- Τι είναι αυτό που θα μετρηθεί
- Πώς θα μετρηθεί και αφού μετρηθεί ,
- Πώς θα αξιολογηθεί

(α) Τι θα μετρηθεί (εκτιμηθεί)

Λέγοντας "εκτίμηση" συνήθως αναφερόμαστε στις προόδους του μαθητή. Η πρόοδος ή όχι του μαθητή θα εξαρτηθεί τόσο από τις προσπάθειες τις δικές του, όσο και από τις προσπάθειες του δασκάλου, την ποιότητα και

την αποτελεσματικότητα των μεθόδων, των μέσων και των προγραμμάτων. Εκτιμώντας τις προόδους του μαθητή εκτιμούμε την όλη εκπαίδευση, το δάσκαλο, το μαθητή, τα αναλυτικά και άλλα προγράμματα, τα διδακτικά και βοηθητικά βιβλία, τα βοηθητικά μέσα, την "ατμόσφαιρα" της τάξης, τις μεθόδους, και γενικά κάθε τι που συνδέεται με τη διαδικασία της διδασκαλίας.

(β) Πώς θα γίνει η μέτρηση

Οι βασικές αρχές που πρέπει ν' ακολουθηθούν στη διαδικασία της μετρήσεως είναι :

- *Η εκτίμηση θ' αναφέρεται στην πραγματική πρόοδο των παιδιών. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με ποικιλία εμπειριών. Κάποιοι με πολύ λίγη δυσκολία θ' αντιμετωπίσουν τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο εξαιτίας του πλούτου των γνώσεων και δεξιοτήτων που είχαν αποκτήσει στο σπίτι τους. Άλλοι μαθητές όμως που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα με φτωχό πλούτο εμπειριών θα συναντήσουν μεγάλες δυσκολίες και θα καταβάλουν μεγάλες προσπάθειες για να πετύχουν. Η πρόοδος στις κατηγορίες αυτές των μαθητών είναι διαφορετική.*
- *Η εκτίμηση πρέπει να βασίζεται στην επίτευξη ή όχι των στόχων που είχαν τεθεί. Οι στόχοι αναφέρονται στο γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Η επιτυχία σε κάποιον από τους στόχους αυτούς συνεπάγεται μια αλλαγή στην όλη συμπεριφορά του ατόμου. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ποιες αλλαγές είναι ανάγκη να γίνουν στη συμπεριφορά του μαθητή με την επίτευξη κάθε στόχου.*
- *Η εκτίμηση δε θα περιοριστεί μόνο στη γνώση. Ο καλός μαθητής πρέπει να έχει αποκτήσει ορισμένες στάσεις και δεξιότητες και ένα σύστημα αξιών, παράλληλα με το σώμα των γνώσεων.*
- *Η εκτίμηση πρέπει να γίνεται συνεχώς. Ο δάσκαλος ιδιαίτερα αποτιμά τα αποτελέσματα της εργασίας του με την εκτίμηση των προόδων των μαθητών του, με τη συνεχή επανατροφοδότηση.*
- *Η εκτίμηση πρέπει ν' αναφέρεται σ' όλα τα πεδία της παιδικής δραστηριότητας.*

(γ) Πώς θα γίνει η αξιολόγηση

Με την αξιολόγηση εκφέρεται κρίση για την αξία του μετρηθέντος αποτελέσματος, σε σχέση με κάποιο σκοπό, για τον οποίο έγινε η μέτρηση. Στην πράξη οι δύο όροι μέτρηση - αξιολόγηση συμπλέκονται πολλές φορές, και στα σχολεία προτιμάται ο γενικός όρος εξέταση ή εξετάσεις (Φράγκος Χ., 1985). Η αξιολόγηση είναι όμως απαραίτητη γιατί πληροφορεί δάσκαλο και μαθητές για την ποιότητα της εργασίας τους και για τις δυσκολίες που συναντούν, βοηθά στην επιλογή και ομαδοποίηση των μαθητών και τέλος δίνει τη δυνατότητα στον κάθε υπεύθυνο να ελέγξει την αξία του αναλυτικού προγράμματος (Χριστιάς Ι., 1981).

Οι μέθοδοι αξιολόγησης

Οι μέθοδοι αξιολόγησης της προόδου των μαθητών και της σχολικής γενικά εργασίας, διακρίνονται σε δυο κατηγορίες : στις *υποκειμενικές* και στις *αντικειμενικές*.

Στις υποκειμενικές η κρίση είναι συνέπεια *κάποιας γνώμης*, που σχημάτισε ο εκτιμητής - κριτής - δάσκαλος, με βάση την όλη επαφή που είχε με τον κρινόμενο, την παρακολούθηση δηλαδή της εργασίας του, τη μελέτη των γραπτών του εργασιών, τη συζήτηση μαζί του, τις πληροφορίες που θα μαζέψει από άλλα πρόσωπα με τα οποία έρχεται σ' επαφή ο κρινόμενος, από τη συμπεριφορά του σ' ορισμένες ειδικές καταστάσεις, από τις στάσεις του και τις δεξιότητές του.

Στις αντικειμενικές τα αποτελέσματα είναι συνέπεια συστήματος, που λειτουργεί ανεξάρτητα από τη θέληση τόσο του κριτή, όσο και του κρινόμενου και στηρίζεται σε αντικειμενικούς παράγοντες.

Οι υποκειμενικές μέθοδοι, μπορεί να θεωρηθούν ως "άτυπες" (informal) μέθοδοι, μια και δεν κινούνται μέσα σε δοσμένα από πριν πλαίσια, όπως γίνεται στις συστηματικές μετρήσεις. Το "άτυπο" αυτό των υποκειμενικών μεθόδων αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα, γιατί τους δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσουν απεριόριστα χρονικά και να περιλάβουν στο πεδίο τους όλες τις περιοχές της παιδικής δραστηριότητας και όχι μόνο τη γνωστική. Με τις

υποκειμενικές μεθόδους θα εκτιμηθεί η συναισθηματική περιοχή, που αγνοείται από την τεχνική των "τυπικών" μεθόδων των tests.

(α) Υποκειμενικές μέθοδοι

Οι υποκειμενικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σήμερα στο σχολείο είναι :

1. Η εξέταση προφορική ή γραπτή, με βάση ερωτήσεις που δίνονται στο μαθητή.
2. Η συνέντευξη με τον κρινόμενο.
3. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή.
4. Η συλλογή πληροφοριών από άλλα πρόσωπα που έρχονται σ' επαφή με τον κρινόμενο.

Το αποτέλεσμα της κρίσης των εξεταστικών ερωτήσεων προφορικού ή γραπτού τύπου είναι ο *βαθμός*. Σχολικός βαθμός είναι ένας αριθμός, ή ένα γράμμα ή μια έκφραση που σημειώνει τη βαθμίδα επιτυχίας του μαθητή σ' ένα μάθημα ή στο σύνολο των μαθημάτων. Οι βαθμοί είναι αριθμητικοί (1-10) , για τις δυο τελευταίες τάξεις και περιγραφικοί, χρησιμοποιώντας τα γράμματα Α (Άριστα), Β (Πολύ καλά), Γ (Καλά) και Δ(Σχεδόν Καλά), για τις υπόλοιπες τάξεις. Τα σύμβολα (αριθμοί ή γράμματα) είναι εύκολα στη χρήση τους, απλά και σταθερά. Όταν χρησιμοποιούνται καλά έχουν την αρετή της "πλήρους σαφήνειας". Βέβαια δεν είναι παντοδύναμα και δεν μπορούν να παρουσιάσουν την αξία του μαθητή σ' όλες τις περιοχές δραστηριότητάς του, αλλά μπορούν αρκετά να δείξουν για τα επιτεύγματα του μαθητή σε μια ορισμένη περιοχή. Αυτό είναι μια καλή αρχή για παραπέρα έρευνα, ώστε να εντοπιστούν οι τυχόν αδυναμίες που υπάρχουν, οι δεξιότητες, τα επιτεύγματα ή και οι σφαλερές κατευθύνσεις ή πράξεις.

Τι σημαίνει το 10 στα Ελληνικά ή το 10 στα Μαθηματικά, ή το Β (Πολύ Καλά) σ' ένα μάθημα και Γ (Καλά) στο άλλο; Στην πραγματικότητα τα σύμβολα αυτά λίγα λένουν πόσο ο μαθητής ξέρει ελληνικά ή μαθηματικά ή οποιοδήποτε άλλο μάθημα. Απλώς λένουν πως ο μαθητής που πήρε 10 στα ελληνικά , παρουσιάστηκε να έχει καλύτερη επίδοση από τους συμμαθητές του που εξετάστηκαν μαζί του για το ίδιο θέμα. Με την προϋπόθεση εξάλλου πως τα μαθηματικά διδάχτηκαν όπως έπρεπε, σε μια ομάδα μέτριων μαθητών,

ο βαθμός 10 κάνει κάποιο έμπειρο μάτι να μαντεύσει σε ποια έκταση διδάχτηκε η ύλη των μαθηματικών και πόσα μαθηματικά ξέρουν τα παιδιά. Κυρίως όμως η σημασία των βαθμών είναι σχετική με τις επιδόσεις ενός συγκεκριμένου μαθητή σε σχέση πάντα με τους συμμαθητές του. Γι' αυτό δεν έχει την ίδια αξία ο βαθμός σ' όλες τις τάξεις, σ' όλα τα σχολεία, σ' όλα τα χρόνια.

Η πολεμική κατά των βαθμών είναι σφοδρή και ιδίως κατά τα τελευταία χρόνια. Το βαθμολογικό μας σύστημα, υποστηρίζουν οι πολέμιοί του, δεν είναι πια σχετικό με τις ανάγκες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα της κοινωνίας μας. Τίποτα το σαφές δε μας λέγει για το μαθητή. Μας παρουσιάζει ίσως τις προσπάθειες κάποιου παιδιού και την έλλειψη καταβολής προσπαθειών από κάποιο άλλο, αλλά δε μας δείχνει τα γενικότερα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Μας οδηγεί να εκτιμήσουμε τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από εκείνα που γνωρίζουν οι μαθητές και όχι από εκείνα που μπορούν να κατορθώσουν.

Ο μαθητής όμως μπορεί να μάθει, αν πραγματικά ο δάσκαλος και το σχολείο τον είχαν μάθει πώς να μαθαίνει. Οι μαθητές συνηθίζουν να αισθάνονται ικανοποιημένοι όταν φτάσουν ένα σκοπό και μια βαθμίδα επιτυχίας, που άλλοι έβαλαν και όχι όταν κάνουν το πιο καλό που μπορούσαν να κάνουν, επιστρατεύοντας όλες τις δυνάμεις τους. Το αποτέλεσμα της μεγάλης τους προσπάθειας ίσως να μη φτάσει το βαθμό (5). Για το δάσκαλο αυτό είναι κάτι το πολύ φτωχό, για το μαθητή όμως ό,τι το πιο καλό μπορούσε να γίνει. Το βαθμολογικό σύστημα πληγώνει την αυτοαντίληψη πολλών μαθητών και είναι εμπόδιο για την αυτοανάπτυξή τους.

(β) Αντικειμενικές μέθοδοι

Οι αντικειμενικές μέθοδοι έρχονται να διώξουν τα μειονεκτήματα των παραδοσιακών υποκειμενικών μεθόδων. Η υπερβολική καταπόνηση των μαθητών, που βαθμολογούνται με την παραδοσιακή βαθμολογία, ο αποπροσανατολισμός του δασκάλου και των γονέων από τον πραγματικό σκοπό του σχολείου και οι δυσμενείς επιπτώσεις στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή εξαιτίας του άγχους της βαθμολογίας, είναι σοβαροί λόγοι που οδηγούν στη θέσπιση αντικειμενικών μεθόδων με στόχο

την εκτίμηση και την παραπέρα αξιολόγηση της σχολικής εργασίας, όσο βέβαια αυτό θα είναι δυνατό, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην προσπάθεια να μετρηθούν ή να εκτιμηθούν ή να αξιολογηθούν οι ανθρώπινες πράξεις.

Οι αντικειμενικές μέθοδοι αναφέρονται κυρίως στα διάφορα tests. Χρησιμοποιούνται δύο ειδών tests :

- τα μη σταθμισμένα
- τα σταθμισμένα

Τα μη σταθμισμένα tests μπορούν να γίνουν από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό που διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση και χρησιμοποιούνται συνήθως για την εξέταση των μαθητών ορισμένης τάξης. Με τα tests αυτά επιδιώκεται συνήθως να εξακριβωθεί αν επιτεύχθηκε συγκεκριμένος διδακτικός στόχος, ο οποίος και αποτελεί το βασικό άξονα του test και τη βάση για την όλη κατασκευή του. Οι ελεγχόμενοι με τα tests αυτά στόχοι είναι ολιγάριθμοι.

Τα μη σταθμισμένα tests μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως tests κατάταξης των μαθητών μιας τάξης ή ενός περιορισμένου αριθμού σε αξιολογική σειρά ανάλογα με την επίδοσή τους. Το αποτέλεσμα όμως που επιτυγχάνεται με αυτό τον τρόπο έχει περιορισμένη αξία και συνδέεται άμεσα με το σύνολο στο οποίο δόθηκε η σχετική δοκιμασία. Ένας μαθητής που κατατάσσεται στους πολύ καλούς συγκρινόμενος με τους συμμαθητές του, μπορεί να θεωρηθεί ως μέτριος όταν συγκριθεί με ένα ευρύτερο σύνολο μαθητών.

Τα σταθμισμένα tests κατασκευάζονται με τη συνεργασία ειδικών επιστημόνων Παιδαγωγών ειδικευμένων σε θέματα αξιολόγησης, επιστημόνων Στατιστικής και ειδικών επί της ύλης, στην οποία αναφέρεται το test. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μεγάλο αριθμό σχολείων. Το πλεονέκτημα των tests αυτών είναι ότι επιτρέπουν τη σύγκριση της επίδοσης του μεμονωμένου ατόμου προς την κατά προσέγγιση προσδιοριζόμενη επίδοση του πληθυσμού, στον οποίο και το ίδιο ανήκει. Το αποτέλεσμα που βγαίνει από τη σύγκριση αυτή έχει μεγαλύτερη εγκυρότητα.

Οι προϋποθέσεις για την καλή αξιολόγηση

Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις :

- *Την εγκυρότητα.* Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται έγκυρη αν ελέγχει αυτό ακριβώς που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Ο τελικός βαθμός προαγωγής ενός μαθητή ή ο τελικός μέσος όρος του σε ένα ορισμένο μάθημα, θεωρούνται έγκυροι μόνο αν καταδεικνύουν το πραγματικό επίπεδο των γνώσεων του ή των άλλων δεξιοτήτων, των οποίων η ανάπτυξη επιδιώχθηκε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- *Την αξιοπιστία.* Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα.
- *Την αντικειμενικότητα.* Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση η οποία δεν επηρεάζεται από διάφορους ξένους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή αντιπάθεια προς τον κρινόμενο, η ψυχική κατάσταση του δασκάλου.
- *Τη διακριτικότητα.* Όλοι οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες. Υπάρχουν άριστοι, καλοί, μέτριοι και κακοί μαθητές. Αν μια εξεταστική δοκιμασία έχει την ικανότητα να κατατάσσει τους μαθητές σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολόγησης, ανάλογα με την αξία του καθενός, τότε έχει διακριτική ικανότητα.
- *Την πρακτικότητα και οικονομία.* Μια μέθοδος αξιολόγησης έχει πρακτικότητα, αν είναι εύκολη στη χρήση της τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές. Οικονομικές θεωρούνται οι μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες δεν απαιτούν πολύ χρόνο και πολύ προσωπικό τόσο κατά την εξέταση όσο και κατά τη διόρθωση των δοκιμίων.

Οι διάφορες δοκιμασίες που χρησιμοποιεί σήμερα το σχολείο ως μέσα αξιολόγησης είναι τις περισσότερες φορές ενισχύσεις αρνητικές, όπως παρατηρεί σχετικά ο Skinner (1968). Η κατάσταση αυτή δεν ευνοεί τη μάθηση και κυρίως τα κίνητρα για νέα μάθηση. Για να γίνεται άλλωστε η ενίσχυση κίνητρο προς μάθηση δεν πρέπει, σύμφωνα με το Skinner, να παρεμβάλλεται μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ της εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς και της ενίσχυσής της. Κάτι τέτοιο όμως δε συμβαίνει με τις

ισχύουσες μεθόδους αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της προσπάθειας του μαθητή ανακοινώνονται σ' αυτόν συχνά μετά από αρκετές ημέρες ή και εβδομάδες, πράγμα που αδυνατίζει ή και εξαλείφει ακόμη την επίδραση που μπορεί να έχει το αποτέλεσμα αυτό ως ενισχυτικό κίνητρο της συμπεριφοράς του μαθητή. Έτσι η αξιολόγηση ελάχιστα ενισχύει τον κύριο σκοπό της διδασκαλίας που είναι η μάθηση.

3.10 Το Αποτελεσματικό σχολείο

Τα τελευταία χρόνια υφίσταται μια σημαντική τάση προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης του σχολείου. Αυτό συνδυάστηκε με την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη σχολική φοίτηση και τη σχολική επιτυχία όπως και για το πώς αυτό μπορεί να βελτιωθεί, μια και οι γενικόλογες αξιολογήσεις ή αποτιμήσεις του εκπαιδευτικού έργου δεν επιτρέπουν την αξιοποίησή τους (Myers & Stoll, 1998). Ακόμη, παρατηρείται μια επικέντρωση στην προσμέτρηση της «προστιθέμενης αξίας» ή της «αποτελεσματικότητας» των εκπαιδευτικών συστημάτων σε συνδυασμό με δείκτες αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητα, εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, κριτήρια στη σχολική επιτυχία και την κινητικότητα των μαθητών και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Παράλληλα η επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη συνέβαλαν σε μια έντονη τάση για αλλαγές στον τομέα της γνώσης και την κοινωνική πραγματικότητα. Η ανταπόκριση σε αυτό το πρόβλημα, του να γίνει δηλαδή το σχολείο πιο αποτελεσματικό, ήταν να δημιουργηθεί μια προσπάθεια στην κατεύθυνση της αλλαγής της οργανωτικής λειτουργίας του, ιδιαίτερα προς την αναδιοργάνωσή του. Πρακτικά, αυτή η προσέγγιση υπερεκτιμά τη διοικητική οργάνωση παρά τον ανθρώπινο παράγοντα και παραμελεί τη σημασία των πολιτισμικών αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον.

Παραμένει όμως γεγονός ότι το σχολείο λειτουργεί ως ο σημαντικός δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται, επηρεασμένες από πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις και απαιτούν να προσφέρει, μεταξύ των άλλων δεξιοτήτων, και κοινωνικές δεξιότητες. Οι τάσεις αυτές επηρεάζουν τα

εκπαιδευτικά συστήματα, που προσπαθούν να καλύψουν ικανοποιητικά τις τέτοιου είδους ανάγκες, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

Ορόσημο των ερευνών γύρω από το αποτελεσματικό σχολείο ήταν η μελέτη του Coleman και οι μετέπειτα αντίστοιχες των Jensen, Jencks και άλλων (Coleman et al. 1966, Jensen 1969, Jencks et al. 1972). Κεντρικό τους θέμα ήταν η επίδραση του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι μελέτες αυτές υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό / κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο έχει - σε σχέση με το περιβάλλον - μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα.

Τα συμπεράσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από μια σειρά νεώτερων μελετών κατά τη δεκαετία του '70, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). (Weber, 1971, Hoover, 1978, Edmonds, 1979, Cohen, 1982). Στις μελέτες αυτές υποστηρίχθηκε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίδουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία θα προσδιόριζε η μορφωτική / κοινωνική τους προέλευση.

Η εξαιρετικά πλούσια βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, καταλήγει σε τέσσερις αρχές :

- Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.
- Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο.
- Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992).

Σήμερα η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν οριοθετείται στο ερώτημα του αν το σχολείο *μπορεί* να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μια και αποδέχεται ότι *μπορεί*. Έχει στραφεί σε μια νέα φάση: ερευνά τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην κατεύθυνση της περιρρέουσας κοινωνικής αντίληψης ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και εναλλαγή. Τώρα το πρόβλημα

εντοπίζεται στις στρατηγικές που χρειάζονται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά, όχι μόνο να παραμείνουν, αλλά να βελτιωθούν περισσότερο. Αυτό, φυσικά, είναι ένα μήνυμα ενθαρρυντικό, έστω κι αν τα σχολεία δεν μπορούν να αναπληρώσουν την κοινωνία, σύμφωνα με τον Bernstein (1970).

Γενικότερα, υπάρχουν τρεις σημαντικές κατευθύνσεις στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα ή το αποτελεσματικό σχολείο :

- Έρευνα για την επίδραση του Σχολείου, όπου ερευνώνται η επιστημονική αξία της επίδρασής του σε συνδυασμό με τις εισροές και τις εκροές του, με χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων.
- Έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο, όπου συσχετίζονται η διαδικασία της αποτελεσματικής φοίτησης, παλιές και σύγχρονες μελέτες που συνδυάζουν μεθόδους ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης, με ταυτόχρονη παρατήρηση των σχολικών τάξεων και των σχολικών μονάδων.
- Έρευνα για το βελτιωμένο σχολείο, όπου εξετάζεται η διαδικασία με την οποία τα σχολεία μπορούν να μεταβληθούν, χρησιμοποιώντας εξειδικευμένα πολυεπίπεδα μοντέλα, που επεκτείνουν τις απλές μεθόδους της γνώσης για το αποτελεσματικό σχολείο.

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμισμένα κριτήρια. Από την άλλη, ο ορισμός, όπως τον χρησιμοποιεί ο Gaskell (1995), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

Για να αποτιμήσουν τη αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηρι-

στικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτά ήταν :

- Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία.
- Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».
- Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπυχωτής.
- Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.
- Οι δάσκαλοι κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.
- Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. Αυτά τα αποτελέσματα θα καταδείξουν αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ προτιθέμενου, διδασκόμενου και αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών. Επίσης οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να τονίζουν σε «περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση» του κύριου προγράμματος σπουδών.

Ο προβληματισμός για τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η αποτελεσματικότητα προσδιορίζεται και τυποποιείται με στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας της διδασκαλίας, τον προσδιορισμό των αξιολογικών κριτηρίων στην εκπαίδευση - θεωρητική και πρακτική - των δασκάλων και την προβολή της διδασκαλίας ως επαγγέλματος, αναπτύχθηκε από τις αρχές του '90 και προτάθηκε ένα μοντέλο, που συνδυάζει τους τομείς του αποτελεσματικού σχολείου και της αποτελεσματικότητας του δασκάλου, με τον όρο

«εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα» (educational effectiveness), υποστηρίζοντας ότι δεν είναι λογικός ο διαχωρισμός τους και ότι σημαντικό ρόλο για την επίτευξη του σχολικού αποτελέσματος διαδραματίζει ο «αποτελεσματικός» δάσκαλος, σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης στη διαμόρφωση ενός *πρωτοτύπου*, που θα περιλαμβάνει την κεντρική τάση όλων των ερμηνειών. Από αυτή την άποψη διάφοροι ερευνητές προτείνουν έναν επαναπροσδιορισμό της άριστης διδασκαλίας, που αναπτύσσει μια «πρωτότυπη» άποψη για το πώς ένας «άριστος» δάσκαλος συμπεριφέρεται και σκέπτεται και επισημαίνουν εμπειρικά δεδομένα για να καταδείξουν ότι οι «άριστοι» διαφέρουν από το μη άριστο, σε τρία βασικά σημεία στη συμπεριφορά και δράση του δασκάλου, που περιλαμβάνουν :

α. *Γνώση* (οι άριστοι προσφέρουν τη γνώση για καλύτερη αποδοτικότητα).

β. *Ικανότητα* (επιτυγχάνουν με οικονομία χρόνου).

γ. *Επίγνωση* (διόραση). Οι άριστοι φαίνεται, να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για να φτάσουν σε καινοτομίες και κατάλληλες λύσεις.

Στο ερώτημα: «Αν ένας δάσκαλος μπορεί να οριστεί ως αποτελεσματικός ή άριστος», επειδή αυτός είναι εμπλεκόμενος με αξιοπαρατήρητες και ειδικές συμπεριφορές, επεσήμαναν ότι αυτό δεν προσδιορίζεται εύκολα ούτε υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος, που οδηγεί στην άριστη διδασκαλία, επειδή κανένα σύνολο διδακτικής συμπεριφοράς δε συνδέεται ξεκάθαρα με τη σχολική επιτυχία. Παρά ταύτα υφίστανται κάποια «πρότυπα» συμπεριφοράς, που διακρίνουν τους αποτελεσματικούς από τους μη δασκάλους, που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της διάνοησης και της προσωπικότητας, το στυλ επικοινωνίας και τη διδακτική μεθοδολογία.

3.11 Η ποιότητα στην εκπαίδευση

Προς τα τέλη της δεκαετίας του '80, οι σχετικοί προβληματισμοί οδήγησαν σε ύφεση το κίνημα της αποτελεσματικότητας και σε νέες ερευνητικές προσπάθειες. Οι νέες τάσεις χαρακτηρίστηκαν από την εισαγωγή του λόγου της «ποιότητας της εκπαίδευσης». Η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Χ. Δούκας, 1997). Σύμφωνα με πολλές απόψεις, η αντίληψη της

ποιότητας είναι *σχετική* και *πολυπαραγοντική*. Περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών στην εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση κτλ), τις διαδικασίες / λειτουργίες των σχολείων και τέλος τις εκροές / αποτελέσματα (πχ μαθητικές επιδόσεις) . Άλλες απόψεις επισημαίνουν ότι η ποιότητα θέτει ως κέντρο ανάλυσής της το τι συμβαίνει στο σχολείο, αντί της ανάλυσης μέσω του μοντέλου τη παραγωγικής λειτουργίας δηλ. της προσμέτρησης της σχέσης εκροών / αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος (Jansen, 1995). Τέλος άλλες μελέτες επισημαίνουν ιδιαίτερα την αντίληψη της ποιότητας ως αναπτυξιακής λειτουργίας, η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του σχολείου αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια .

Οι διαφορετικές απόψεις της ποιοτικής εκπαίδευσης μπορούν να προσεγγιστούν μέσω των πρακτικών μοντέλων εφαρμογής. Αυτά περιλαμβάνουν τεχνικές όπως η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance), η «λογοδότηση ή απόδοση λόγου» (accountability), οι «δείκτες απόδοσης» (performance indicators), τα «σταθμισμένα κριτήρια» (standards) και η «ποιοτική διαχείριση» (quality management).

Αναμφίβολα οι νέες αυτές εννοιολογήσεις σημασιοδοτούν μια μετατόπιση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη βελτίωση των σχολείων. Συγκεκριμένα η έννοια-κλειδί της «*διασφάλισης της ποιότητας*», σημαίνει την έμφαση στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός των σχολείων και των σχέσεών τους με τις μεταβλητές των εισροών / εκροών, αντί των παραδοσιακών γραφειοκρατικών μορφών ελέγχου των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα. Στόχος είναι η πρόληψη των σχολικών προβλημάτων και όχι η εκ των υστέρων διόρθωσή τους όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές επιθεωρήσεις (Oakland, 1989). Κατά συνέπεια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενδυνάμωση του σχολείου, η ανάπτυξη σχεδίων-στόχων και η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα.

Η *απόδοση λόγου* των σχολείων αποκτά επίσης κεντρική σημασία. Αναφέρεται στη λογοδοσία του σχολείου απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος ως προς τα μορφωτικά επιτεύγματα των σχολείων. Τα συστήματα λογοδοσίας μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το ποιος ορίζεται και «νομιμοποιείται» ως «υπεύθυνος» και ποιος ως αποδέκτης της εκπαιδευτικής προσφοράς. Ανάλογα με τους προσδιορισμούς αυτούς διακρίνονται σε

δημόσια συστήματα λογοδότησης (ισχυρή κρατική επίβλεψη - έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση), σε μοντέλα επαγγελματικής λογοδότησης (έμφαση στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτών-προτεραιότητα στην εσωτερική αξιολόγηση) και σε μοντέλα καταναλωτού-πελάτη (ενίσχυση του ρόλου των γονέων και έμφαση στην αντίληψη της εκπαιδευτικής αγοράς) (Lauglo, 1995).

Πίνακας 1
Μοντέλα απόδοσης λόγου

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
Φορείς	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Κρατικός έλεγχος	<ul style="list-style-type: none"> - Δημοκρατική νομιμότητα - Σαφήνεια στους στόχους / αρμοδιότητες 	<ul style="list-style-type: none"> - Μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών - Δυσκολία ανταπόκρισης στις τοπικές συνθήκες
Επαγγελματική λογοδότηση	<ul style="list-style-type: none"> - Δυναμική ποιοτικής ανάπτυξης λόγω της άμεσης συμμετοχής 	<ul style="list-style-type: none"> - Τα επαγγελματικά standards (των εκπαιδευτικών), μπορεί να μην ανταποκρίνονται στις εξωτερικές ανάγκες. - Οι εσωτερικοί επαγγελματικού κανόνες μπορεί να μην επιτρέπουν εναλλακτικές επιλογές.
Καταναλωτικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> - Αποδοχή της συμμετοχής από τους δέκτες και χρήστες. - Τα μοντέλα της οικονομίας δίνουν πρακτικές λύσεις εφαρμογής. 	<ul style="list-style-type: none"> - Προβληματική η χρήση του “πελάτη” ή “καταναλωτού” στην εκπαίδευση. - Νέες μορφές ανισοτήτων δημιουργούνται

Η οργάνωση της «διασφάλισης της ποιότητας» και της «απόδοσης λόγου», προϋποθέτει την εφαρμογή «δεικτών απόδοσης» και στάνταρτ επιδόσεων τα οποία διαμορφώνονται σε εθνικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου και ελέγχεται η εφαρμογή τους μέσω της ποιοτικής αξιολόγησης. Οι δείκτες απόδοσης ορίζονται ως απλά ή σύνθετα στοιχεία πληροφόρησης τα οποία συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου (Stoll, 1996). Η πληροφόρηση αυτή υπακούει σε ερωτήματα και κριτήρια διάγνωσης με βάση τα οποία αυτή αντλείται από ευρύτερες θεματικές περιοχές όπως οι εισροές (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, χρηματοδότηση κτλ), οι διαδικασίες (σχολικές σχέσεις, διδασκαλία, μάθηση κτλ) ή τα αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις κτλ) (OECD, 1992, 1995, E.U. 1997). Για παράδειγμα, το Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα (E.U. 1997), περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές περιοχές οι οποίες χωρίζονται σε 12 τομείς. Από αυτούς διαμορφώνονται τριάντα δύο δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας.

Πίνακας 2
Δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
Θεματικές Περιοχές	Τομείς	Διαμόρφωση Δεικτών
1. Αποτελέσματα	1.1 Εκπαιδευτικά επιτεύγματα	1.1.1 Ατομικός φάκελος μαθητών 1.1.2 Πρόβλεψη επιτυχίας 1.1.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών
	1.2 Προσωπική-κοινωνική ανάπτυξη	1.2.1 Εκτίμηση Κοινωνικής Παιδείας 1.2.2 Επικέντρωση σε ομάδες μαθητών 1.2.3 Ανάλυση υλικού
	1.3 Κατευθύνσεις μαθητών	1.3.1 Έρευνα των κατευθύνσεων 1.3.2 Συνέντευξη με πρώην μαθητές 1.3.3 Σχέσεις σχολείου - εργασίας

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
Θεματικές Περιοχές	Τομείς	Διαμόρφωση Δεικτών
2. Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης	2.1 Ο χρόνος ως συνιστώσα μάθησης 2.2 Ποιότητα διδασκαλίας 2.3 Μαθησιακές δυσκολίες	2.1.1 Παρατηρήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος 2.1.2 Ημερολόγιο κατ' οίκον εργασίας 2.1.3 Ανάλυση απώλειας χρόνου 2.2.1 Φύλλο γνώμης μαθητών 2.2.2 Επισκέψεις εκπαιδευτικών 2.2.3 Αφηγήσεις μαθητών 2.3.1 Ερωτηματολόγιο μάθησης 2.3.2 Καταγραφή αναγκών 2.3.3 Ημερολόγιο οικογένειας-σχολείου
3. Διαδικασίες σχολείου	3.1 Το σχολείο ως χώρος μάθησης 3.2 Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος 3.3 Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος	3.1.1 Δυναμική του πεδίου 3.1.2 Κλίμα μάθησης 3.2.1 Ερωτηματολόγιο 3.2.2 Φωτογραφική αξιολόγηση 3.2.3 Προσωπικό ημερολόγιο 3.3.1 Έρευνα ανάπτυξης προσωπικού 3.3.2 Καθήκοντα διαχείρισης
4. Περιβάλλον	4.1 Σχολείο-οικογένεια 4.2 Σχολείο-τοπική κοινωνία 4.3 Σχολείο-εργασία	4.1.1 Έρευνα σχέσεων σχολείου-οικογένειας 4.1.2 Ανάλυση συνεδριάσεων σχολικού Συμβουλίου 4.2.1 Ανάλυση περιεχομένου 4.2.2 Ανάλυση μέσων ενημέρωσης 4.2.3 Ανάλυση κοινής γνώμης 4.3.1 Εξακρίβωση αναγκών εργασίας 4.3.2 Ομάδες εστίασης

Τα στοιχεία κλειδιά του συστήματος της ποιοτικής διασφάλισης είναι :

- Η επικέντρωση στη διαρκή βελτίωση του σχολείου.
- Η δημιουργία από κάθε σχολείο σχεδίων στόχων, υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησής τους.
- Η καθιέρωση συστημάτων στάνταρντς και δεικτών απόδοσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών σχετικά με τη λειτουργία της ποιοτικής διασφάλισης.
- Η επιμόρφωση των σχολείων / εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη του συστήματος.