

ηλεκτρονικό περιοδικό

Τόμος Β, τεύχος 1

ςερτυθιο
πασδφγηξ
κλζχψωβν
μσερταυθι
οπασδφγ
ηξκλζχψω
βνμσερτυ

Ε
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι
Κ
Α
Ι
Ρ
Ο
Τ
Η
Τ
Α

Ιούνιος, 2015

ISSN: 1792-2437



Ε ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι
Κ
Α
Ι
Ρ
Ο
Τ
Η
Τ
Α

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος.

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Λαπούσης Γεώργιος, Παπαδοπούλου Μαρία.

Επιστημονική επιτροπή-Κριτές




Αδάμου Μαρία
Βλάχος Φίλιππος
Βίγκλας Λίνος
Δαρόπουλος Απόστολος
Δημουλάς Κωνσταντίνος
Καραγεώργου Ελένη
Κολλάτου Μαρίνα
Κόλλιας Βασίλειος
Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Κοντογεωργίου Ασημίνα
Κοτοπούλης Θωμάς
Κωτούλας Βασίλειος
Λαπούσης Γεώργιος
Μανώλη Πολυξένη
Μάτος Αναστάσιος
Ντιβέρη Παναγιώτα
Παπαδημητρίου Άρτεμις
Παπαδημητρίου Ευαγγελία
Παπαδοπούλου Μαρία
Πατσαδάκης Εμμανουήλ
Πετρίδη Μαρία
Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία
Σταχτέας Χαράλαμπος
Σμυρναίος Αντώνιος
Τασιός Αθανάσιος
Τσιόπα Κυρατσώ
Χανιωτάκης Νικόλαος



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Περιεχόμενα

- | | σελ. |
|---|------|
| | 2 |
|  Από τη Θεολογία της Ελπίδας στην Παιδαγωγική της Ελπίδας
Διαμαντής Φώτιος | 4 |
|  Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων
Μαρτίδου Ραχήλ | 16 |
|  Απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες στην αξιολόγηση του έργου τους
Κολοκοτρώνης Δημήτριος | 28 |

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Από τη Θεολογία της Ελπίδας στην Παιδαγωγική της Ελπίδας

Διαμαντής Φώτιος
Δάσκαλος – Θεολόγος,
Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth
Δντής 1^{ου} Δημ. Σχολείου Πεύκων Θεσσαλονίκης
difotios@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα μέσα του προηγούμενου αιώνα χριστιανοί θεολόγοι επηρεασμένοι από το μνημειώδες έργο του E. Bloch η «Αρχή της Ελπίδας» εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο αρχέγονο πνεύμα της «μεσσιανικής ελπίδας» και στο πως αυτή θα μπορούσε να οδηγήσει σε ένα ανοιχτό μέλλον, προσφέροντας έτσι απεριόριστες δυνατότητες για κάθε κοινωνικό πεδίο. Είναι η ίδια Θεολογία της Ελπίδας που στο περιβάλλον της Λατινικής Αμερικής -με τις μεγάλες κοινωνικές ανισότητες και τους αυταρχικούς μηχανισμούς εξουσίας- μετεξελίχθηκε σε Θεολογία της Απελευθέρωσης. Για τους εκεί θεολόγους ο διαχωρισμός ανάμεσα σε «εκκλησία των καταπιεστών» και σε «εκκλησία των καταπιεζόμενων» υπήρξε αδήριτη ανάγκη, στοιχείο που αναδείχθηκε και από τον σπουδαίο Βραζιλιάνο παιδαγωγό P. Freire, καθώς υπογράμμιζε ότι «η προφητική εκκλησία είναι η εκκλησία της ελπίδας, της ελπίδας που υπάρχει μόνο στο μέλλον, ένα μέλλον που έχουν μόνο οι καταπιεζόμενες τάξεις, καθώς το μέλλον των κυρίαρχων τάξεων είναι μια καθαρή επανάληψη της παρούσας κατάστασης, του να είναι καταπιεστές». Ο ίδιος, προχωρώντας ακόμη παραπέρα, μίλησε για την Παιδαγωγική της Ελπίδας, έχοντας πάντα στη σκέψη του την Αγωγή των Καταπιεζόμενων. Σε αυτήν, λοιπόν, την προοπτική είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν και να αναδειχθούν εκείνα τα στοιχεία της θεολογικής ελπίδας που μέσα από μία διαλεκτική σχέση σχετίζονται με χειραφετητικές παιδαγωγικές πρακτικές.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Θεολογία της Ελπίδας, Παιδαγωγική της Ελπίδας, Αγωγή του Καταπιεζόμενου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η «Αρχή της Ελπίδας» είναι ο τίτλος του μνημειώδους έργου του Ernst Bloch, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία εγκυκλοπαίδεια της ανθρώπινης ελπίδας, η οποία επιχειρεί να καταγράψει το απόθεμα της ουτοπικής σκέψης από τους πρώιμους Έλληνες φιλοσόφους έως τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Αυτός ο μνημειώδης θησαυρός είναι γεμάτος από ίχνη ουτοπίας και ελπίδας στις τέχνες, στην οικονομία, στη λογοτεχνία, στη θρησκεία, και σε άλλα πεδία. Ο Bloch σε αυτό του το έργο, κατά πρώτον σε φιλοσοφικό επίπεδο, εναντιώνεται στη διχοτόμηση ανάμεσα στο πραγματικό και το ουτοπικό –γεγονός που συνήθως συμβαίνει- και πάνω απ' όλα ενδιαφέρεται για την αλληλοσύνδεση και το μετασχηματισμό αυτών των δύο. Έτσι, η πραγματικότητα δεν είναι γι' αυτόν «είναι», αλλά «να γίνει» μια ολότητα γεμάτη από αντιφάσεις, που είναι διαρκώς «εν εξελίξει» και την οποία οραματίζεται ως έναν κόσμο ανοιχτό στις διαφορετικές δυνατότητες του μέλλοντος (Marvakis 2007). Ο ορισμός της ελπίδας, όχι μόνο ως ανθρώπινης τάσης προς το μέλλον, αλλά ως κύριας τάσης του «είναι», ως «όχι ακόμα είναι», καθιστά την έννοια της πραγματικότητας ανοιχτή, όπου το «είναι» αναφέρεται ως δυνατότητα, ως πείραμα. Η ελπίδα δεν είναι όνειρο, αλλά αποδείξιμη ελπίδα που καταστρέφει τόσο το μηδενισμό όσο και τις αφηρημένες ουτοπίες, γιατί είναι η λανθάνουσα πράξη της πραγματικότητας μια ανθρωπολογική και οντολογική δύναμη που συναντά τη ανθρώπινη πράξη στην κατεύθυνση μιας συγκεκριμένης ουτοπίας (Romagnoli 2008:89). Μάλιστα, σε αυτήν τη διάσταση, ξανανοίγουν οι πύλες σε μία μεγάλη ποικιλία δημιουργημάτων και εκφράσεων του ανθρώπινου πολιτισμού και το παρελθόν γίνεται μία ήπειρος που δεν έχει ανακαλυφθεί ακόμα, γεμάτη από αδρανοποιημένες εκφράσεις της ανθρώπινης αισιοδοξίας. Κάτω από αυτό, λοιπόν, το πρίσμα, η θρησκεία θεωρείται ως

κληρονομιά, την οποία ο Bloch προσπαθεί να ανθρωποποιήσει. Βλέπει σε αυτήν, και κυρίως στη δυτική θρησκευτική παράδοση, την προοδευτική είσοδο του ανθρώπου στο προσκήνιο και την εκθρόνιση των θεών, γεγονός που αποτυπώνεται στην όλο και μεγαλύτερη σπουδαιότητα που απέκτησαν στην ιστορία οι άνθρωποι-θεμελιωτές των διαφόρων θρησκευτικών παραδόσεων (Green 1969).

Η επίδραση του E. Bloch υπήρξε καταλυτική στο χώρο της χριστιανικής θεολογίας. Η υιοθέτηση από τους χριστιανούς θεολόγους της θέσης του ότι ο μεσσιανισμός και ο μυστικισμός δεν αποτελούν εναλλακτικές δυνατότητες, αλλά είναι μία συνεχής έκφραση της θρησκευτικής ελπίδας, έδωσε μια νέα διάσταση στη χριστιανική εσχατολογία, καθώς η εκ νέου ανακάλυψή της αποτελούσε μία από τις χαρακτηριστικές όψεις της θεολογίας του 20^{ου} αιώνα (Τζιμπελλίνι 2002:345). Κάτω από την επίδραση του έργου του E. Bloch και με κύριο εκπρόσωπο το J. Moltman, ξεκίνησε μια πολύ γόνιμη περίοδος στο χώρο της θεολογίας, καθώς προτάχθηκε η θέση ότι στη χριστιανική ζωή η πίστη έχει την προτεραιότητα, αλλά η ελπίδα το πρωτείο (Moltman 2002:6). Μάλιστα, ο ίδιος ο Moltman περιγράφοντας τη συνάντησή του με το έργο του E. Bloch και τη φιλοσοφία της ελπίδας, αναρωτιόταν: «Μα γιατί η χριστιανική πίστη άφησε να της διαφύγει αυτό το ζήτημα, που έπρεπε να είναι δικό της; Που κατέληξε στο σημερινό χριστιανισμό το αρχέγονο πνεύμα της ελπίδας;». Σε αυτήν, λοιπόν, την προοπτική, ο ίδιος δήλωνε ότι: «άρχισα τότε την εργασία μου για τη Θεολογία της Ελπίδας, και ότι δεν είχα πρόθεση να διαδεχθώ τον Ernst Bloch. Ούτε και να τον ανταγωνιστώ ήθελα. Είχα κατά νου μάλλον ένα έργο παράλληλο με τη φιλοσοφία της ελπίδας, στη γραμμή των θεολογικών και θρησκευτικών παραδόσεων» (Τζιμπελλίνι 2002:357). Η εργασία του Moltman ουσιαστικά οδήγησε σε μία αλλαγή παραδείγματος στο θεολογικό χώρο. Είναι πολύ διαφωτιστικά τα όσα καταθέτει ο R. Bauckham: «Με αυτήν η θεολογία του J. Moltman εκτοξεύεται στη διεθνή θεολογική σκηνή και αρχίζει η ιστορία της βαθιάς επίδρασής της στις χριστιανικές Εκκλησίες παγκοσμίως. Και άλλοι Γερμανοί θεολόγοι στράφηκαν σε αυτό το θέμα [...] με μία παρόμοια έμφαση στη χριστιανική ελπίδα, ως ελπίδα για το μέλλον του κόσμου. Αυτό το ακολούθησαν, με το δικό τους τρόπο και κάποιες από τις Θεολογίες της Απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική. Επιπλέον, στον κόσμο, έξω από τις Εκκλησίες, η δεκαετία του 1960 είχε χαρακτηριστεί, όπως ο Moltman το είχε θέσει αργότερα, ως μία εκτόξευση της ελπίδας προς τα έξω [...] ως ένα ανοιχτό μέλλον που φαινόταν να προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες σε κάθε κοινωνικό πεδίο» (Bauckham 2002:xi).

Με τη δική της σειρά, η Θεολογία της Απελευθέρωσης, ως έκφραση της Θεολογίας της Ελπίδας στη Λατινική Αμερική και συνδεδεμένη με την πολιτική και πολιτιστική δράση στο πλευρό των καταπιεζόμενων κοινωνικών στρωμάτων, αποτέλεσε κορυφαία στιγμή στον 20^ο αιώνα, αλλά και αφετηρία για αλλαγή παραδείγματος τόσο στο χώρο της ακαδημαϊκής θεολογίας όσο σε αυτόν της λαϊκής θρησκευτικότητας. Το ζητούμενο πλέον για τη χριστιανική θεολογία ήταν το να μπορούν να εμφανιστούν στο προσκήνιο της ιστορίας, σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού πεδίου, και αυτοί που παρέμεναν στη σιωπή ή «κουλτούρα της σιωπής» όπως τους αποκάλεσε ο σπουδαίος Βραζιλιάνος Παιδαγωγός P. Freire (Freire 1977α). Κατ' αυτόν, το σύστημα των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων ενσταλάζει στους καταπιεζόμενους μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να αποδέχονται, αλλά και να ενστερνίζονται πολύ πιο εύκολα τις αξίες και τις νόρμες των κυρίαρχων ελίτ. Αυτήν, όμως, την «άφωνη κουλτούρα» δεν την επιβάλλουν μόνο εξωτερικοί παράγοντες, γιατί αυτό αυτόματα θα σήμαινε πως όταν οι εξωτερικοί παράγοντες θα εξέλειπαν, τότε την ίδια στιγμή θα απελευθερώνονταν και η φωνή των καταπιεζόμενων. Τουναντίον, πέρα από τους εξωτερικούς παράγοντες, ενυπάρχει και η εγχάραξη της κυρίαρχης κουλτούρας στους καταπιεζόμενους, γι' αυτό χρειάζεται και η κατάλληλη διαπαιδαγώγησή τους, ώστε να μπορούν να αποκηρύξουν και το «είδωλο του καταπιεστή που έχει θρονιάσει μέσα τους», καθώς «με την αποκλήρυξη του ειδώλου, ο καταπιεζόμενος αρχίζει να βλέπει κριτικά την πραγματικότητα και από τη στιγμή αυτή απελευθερώνεται» (Γέρου 1977α:13). Αυτή η απελευθέρωση του καταπιεζόμενου μέσω μιας κριτικής απελευθερωτικής παιδαγωγικής είναι που έχει ανάγκη όσο τίποτε άλλο την «διαλεκτική» ουτοπία, η οποία ως «κατάλοιπο του ανεκπλήρωτου» αποτελεί την κινητήρια δύναμη κάθε ελπίδας για μια καλύτερη ζωή (Bloch 2000:16). Ο Freire στο έργο του Παιδαγωγική της Ελπίδας,

συσχετίζοντάς την με τις αντίστοιχες θεολογικές συντεταγμένες, κατέδειξε τη διαχρονικότητα των προταγμάτων για κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στοιχείο που θεώρησε ότι αντανακλάται τόσο στην εσωτερική ζωτικότητα των γενεών στις οποίες αρνήθηκαν την ευημερία όσο και στην συχνά σιωπηλή, αλλά ισχυρή δύναμη των εκατομμυρίων ανά τον κόσμο, οι οποίοι αρνήθηκαν αλλά και εξακολουθούν να αρνούνται να αφήσουν να σβήσει η ελπίδα για μία καλύτερη ζωή (Freire 2014). Στην παρούσα, λοιπόν, εργασία θα αναζητήσουμε και θα διερευνήσουμε όλα εκείνα τα στοιχεία που με αφετηρία τον φιλοσοφικό λόγο και μέσω της θεολογίας συνάντησαν τα προτάγματα της κριτικής παιδαγωγικής για μία απελευθερωτική αγωγή, που θα δώσει ελπίδα και φωνή σε όλους αυτούς που βρέθηκαν ή συνεχίζουν να βρίσκονται στο περιθώριο της ιστορίας στην «κουλτούρα της σιωπής».

Η «ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΕΛΠΙΔΑΣ» ΚΑΙ ΤΟ «ΠΝΕΥΜΑ ΤΗΣ ΟΥΤΟΠΙΑΣ» ΣΤΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ

Ο E. Bloch διακήρυξε πως «όπου υπάρχει ελπίδα εκεί πραγματικά υπάρχει θρησκεία», καθώς διέβλεπε σε αυτήν την έκφραση της έντονης επιθυμίας του ανθρώπου για προβολή στο πέραν και στο μέλλον (E. Bloch 1996:1203, 2009: 250). Γι' αυτόν, η «Βασιλεία του Θεού» και η «μεσσιανική Ελπίδα», ως κορύφωση της ανθρώπινης θρησκευτικής έκφρασης και ως έννοιες που βρίσκονται στον πυρήνα της θρησκείας, αξίζουν μια θέση και σε ένα μετα-θρησκευτικό αθεϊσμό. Μάλιστα, με θρησκευτικούς όρους, η Βασιλεία -η Πατρίδα της Ταυτότητας όπως προτιμάει να την αποκαλεί- δεν είναι μόνο μια μεσσιανική έννοια, αλλά επίσης και μια μυστικιστική, γεγονός που εξηγεί και τις πρώιμες μελέτες του για τον επαναστάτη Χίλιαστή και μυστικιστή Thomas Münzer (Green 1969:134–135). Ο Bloch, καθώς προσδιορίζει την Πατρίδα της Ταυτότητας, αναφέρει: «αυτό που προσδοκεί ο άνθρωπος περισσότερο στην Ελπίδα, το ύψιστο αγαθό, αντιπροσωπεύει την περιοχή του τελικού σκοπού, στην οποία συμμετέχει κάθε αλληλεγγύη που θέτει ως στόχο της τον αγώνα του ανθρώπου για ελευθερία. Το Όλον, στην έννοια της ταυτοποίησης, είναι το Απόλυτο αυτού που βασικά θέλουν οι άνθρωποι. Έτσι, αυτή η ταυτότητα βρίσκεται στο σκοτεινό έδαφος όλων των ονειροπολήσεων, των ελπίδων, των ιδίων των ουτοπιών, όπως επίσης στο χρυσό έδαφος στο οποίο εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες ουτοπίες. Κάθε στέρεη ονειροπόληση στοχεύει σε αυτό το διπλό έδαφος ως Πατρίδα. Είναι αυτό που δεν έχει ανακαλυφθεί ακόμα, η εμπειρία της “Όχι Ακόμα Εμπειρίας” σε κάθε εμπειρία που προϋπήρξε» (Bloch 1996:316).

Στη βάση των προαναφερθέντων μπορούμε να αντιληφθούμε γιατί η επίδραση του E. Bloch υπήρξε καταλυτική στο χώρο της χριστιανικής θεολογίας και ιδίως η θέση του ότι μέσω της δυτικής θρησκευτικής παράδοσης έχουμε την ανθρωποποίηση της θρησκείας, γεγονός που αποτυπώνεται κατά πρώτον στο θέμα της προμηθεϊκής εξέγερσης, το οποίο στιγματίζοντας αυτήν την παράδοση φέρνει στο προσκήνιο τη σημαντικότητα των ανθρώπων που θεμελίωσαν τα μεγάλα θρησκευόμενα της εποχής μας (Green 1969:128-130). Είναι ο ίδιος ο Προμηθέας τον οποίο ο Marx -στον πρόλογο της διδακτορικής του διατριβής- χαρακτηρίζει ως τον πιο επιφανή άγιο και μάρτυρα του φιλοσοφικού ημερολογίου, καθώς η ομολογία του: με λίγα λόγια, μισώ όλους τους θεούς, είναι για τη φιλοσοφία η δική της ομολογία, ο δικός της αφορισμός ενάντια σ' όλους τους ουράνιους και επίγειους θεούς που δεν αναγνωρίζουν την ανθρώπινη αυτοσυνείδηση σαν την ύψιστη θεότητα (Marx 1985).

Πέρα, όμως, από τον Προμηθέα, υπάρχει και η μορφή του Μωυσή, για τον οποίο ο Bloch λέει ότι είναι χρονολογικά ο πρώτος που εμφανίζεται ως θεμελιωτής θρησκείας και παραμένει άνθρωπος, εμφανής μέσα από ανθρώπινους όρους. Την ίδια στιγμή είναι ο πρώτος ηγέτης που οδήγησε το λαό του έξω από τη σκλαβιά (Bloch 1996:1230). Ο Μωυσής είναι ο θεμελιωτής μιας πίστης που περιστρέφεται γύρω από μία κύρια αποστολή στην πραγματοποίηση μιας χωρίς προηγούμενο επανάστασης έξω από τη γη του τυράννου. Επιπλέον: είναι ο επαναστάτης ενάντια στον ίδιο το Θεό, καθώς βρίσκεται σε διένεξη μαζί του, εκφράζοντας την αμφιβολία ότι ο Γιαχβέ θα σώσει το λαό του και επιμένοντας ότι αυτός ο ίδιος, και όχι απλά ένας άγγελος, θα πρέπει να οδηγήσει τους Ισραηλίτες στη Γη της Υπόσχεσης. Έτσι, ο Γιαχβέ είναι ο Θεός της Υπεσχημένης Γης ή αλλιώς δεν είναι καθόλου

Θεός (Green 1969:130). Όσο γι' αυτούς που βρίσκονται στη συνέχεια του Μωσέ, υπάρχει η επιμονή του Ιώβ ότι ο Θεός παραμένει αληθινός στις δικαιοσύνη του. Στον Ιώβ η έξοδος γίνεται ακόμα πιο ριζοσπαστική. Όχι απλά πλέον ως αναμέτρηση του Γιαχβέ ενάντια στο ιδεώδες της δικαιοσύνης και στο βασίλειο της δικαιοσύνης, αλλά ως έξοδος του Γιαχβέ στην άγνωστη Χαναάν, γεγονός που αποτελεί την τηρηθείσα υπόσχεση (Bloch 1996:1235). Τέλος, από τον Ιώβ γίνεται το πέρασμα στον υπεσχημένο Μεσσία, τον Ιησού, ο οποίος αποτελεί το λογικό έσχατο, καθώς αντιπροσωπεύει όχι μόνο την επανάσταση στη γη αλλά την «αυτο-εισαγωγή» του ιδρυτή μιας θρησκείας στον ίδιο τον ουρανό (Green 1969:131).

Οι δύο τελευταίες μορφές -του Ιώβ και του Χριστού- είναι αυτές στις οποίες ο Bloch ανακαλύπτει τον επαναστατικό ουτοπιανισμό. Ο Χριστός, καθώς υπερβαίνει τα όρια του ανθρώπου και τις εντολές του Θεού, είναι ταυτόχρονα επαναστάτης και μάρτυρας. Φέρει τον ύψιστο τίτλο Υιός του Ανθρώπου και η υπερβατικότητά του δεν είναι ένα ζήτημα του να βρεθείς πέρα από τον κόσμο, αλλά μια ανατρεπτική υπόδειξη του να έρθει ένας νέος κόσμος. Το ίδιο συμβαίνει και με το βιβλίο του Ιώβ, στο οποίο η μεγάλη ανατροπή των αξιών αρχίζει με την ανακάλυψη της δυνατότητας μέσα στη θρησκευτική σφαίρα ότι ο άνθρωπος μπορεί να είναι καλύτερος και να συμπεριφερθεί καλύτερα από τον ίδιο του το Θεό (Power 2009:61-63). Συνεπώς, ο επαναστατικός ανθρωπισμός του Bloch μπορεί να κινηθεί μόνο μέσω του χριστιανισμού. Γι' αυτόν η χριστιανική πίστη περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη, ζει από την ιστορική πραγματικότητα του ιδρυτή της: είναι ουσιαστικά η γνώση και η μίμηση μιας ζωής στη γη και όχι η λατρεία της εικόνας. Αυτή η αληθινή μνήμη επενεργεί πάνω στους αιώνες. Η μίμηση του Χριστού -παρά τη μεγάλη εσωτερίκευση και πνευματοποίηση- ήταν αρχικά μια ιστορική και μόνο ως τέτοια, μια μεταφυσική εμπειρία (Bloch 1996:1259).

Κατά τον Bloch ο χώρος της θρησκείας είναι αυτός που κατ' εξοχήν εμπεριέχει το ουτοπικό στοιχείο, το οποίο ορίζοντάς το ως «κατάλοιπο του ανεκπλήρωτου» θεωρεί ότι αποτελεί την κινητήρια δύναμη κάθε ελπίδας για μια καλύτερη ζωή (Bloch 2000:16). Ο Θεός ως ουτοπία δεν είναι η σιγουριά για την ύπαρξη του Θεού, αλλά «η κατάφαση του "άπειρου κόσμου" ανάμεσα στο εδώ του κόσμου και στο εκεί της αλληλοκοσμικότητας, ανάμεσα σ' αυτό που βιώνεται ως άπειρη πιθανότητα του είναι και στην υπόσχεση ενός πέραν του οποίου η φανέρωση εγκυμονείται μέσα στο εδώ, ενός άγνωστου του οποίου η καταδύλωση εμπεριέχεται στο ήδη γνωστό της ζωής και του κόσμου». Την ίδια στιγμή, ο Θεός ως ουτοπία είναι «η διάσχιση του Θεού, η συστολή του, η σύγχυσή του και τέλος η εξορία του από τον κόσμο, μια εξορία που επιτρέπει στον κόσμο και στον άνθρωπο να επανακαλύψει τον εαυτό του μέσα στην ελπίδα του μη δημιουργημένου ακόμη και μέσα στην προσδοκία της λύτρωσης του ανθρώπινου, που επιφέρει τη λύτρωση του συγχυσμένου θείου. Ο Θεός ως ουτοπία είναι η ουτοπικότητα των ψυχών και της ψυχής του κόσμου» (Ροζάνης 2004:61-62). Σε αυτήν τη βάση, δεν πρέπει να παραξενεύει η πίστη στο γεγονός ότι «φθάσαμε πολύ κοντά στην οντολογική απόδειξη του Θεού», γιατί «αν δεν υπάρχει ένα είδος ίχνους αλήθειας στην οντολογική απόδειξη του Θεού, αν το στοιχείο της πραγματικότητάς του δεν έχει ήδη μεταβιβασθεί μέσα στη δύναμη της ίδιας της σύλληψης, τότε όχι μόνο δεν θα υπήρχε ουτοπία, αλλά ούτε καν σκέψη» (Adorno 2000:30). Άρα, η ουτοπία αποτελεί έκφραση ελπίδας σε ζωντανή εμπειρία, παρουσιάζοντας το παρόν έξω από τον εαυτό του, και δίνει τις αναγκαίες συντεταγμένες κίνησης για τους ανθρώπους, καθώς τους παροτρύνει να ερευνήσουν -ακολουθώντας τα ίχνη του παρελθόντος και του παρόντος- για κάθε πειστήριο επίλυσης ενός προβλήματος, έτσι ώστε να μπορέσουν να πάνε πέρα από την εποχή τους. Συνεπώς ο ρόλος της ουτοπίας, με το να δίνει αξία στο παρόν, στο φως ενός διαφορετικού μέλλοντος, είναι αναντικατάστατος (Marvakis 2007). Αυτή, λοιπόν, η αξία του παρόντος στο φως ενός διαφορετικού μέλλοντος είναι που οδήγησε στην εκ νέου ανακάλυψη της εσχατολογικής διάστασης στη χριστιανική θρησκεία. Η Θεολογία της Ελπίδας, βαθιά επηρεασμένη από το φιλοσοφικό έργο του E. Bloch αναζήτησε το «αρχέγονο πνεύμα της ελπίδας» (Τζιμπελλίνι 2002:237), και επαναπροσέγγισε τα κείμενα της Αγίας Γραφής, μέσα από την πίστη ότι ο Χριστός όχι μόνο μίλησε, αλλά παρουσίασε και ένα «νέο μέλλον» για τον κόσμο. Προσπαθώντας δε να κατανοήσει τον κόσμο στην ιστορική του διάσταση, επισήμανε ότι υπάρχει η βίωση της εσχατολογικής πραγματικότητας στο παρόν (Πατρώνος 2002:110-113).

ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΛΠΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ

Η Θεολογία της Ελπίδας, αποτελώντας περισσότερο ένα όραμα εσχατολογικής θεολογίας από μεσσιανική σκοπιά, παρά μια θεολογία ενός κλάδου της θεολογικής επιστήμης, βρέθηκε στη βάση της πολιτικής καμπής της θεολογίας στη δεκαετία του 1960, ενώ εκφράστηκε με τον πιο εντυπωσιακό τρόπο στην Πολιτική Θεολογία και στην Θεολογία της Απελευθέρωσης (Τζιμπελλίνι 2002:237). Πρόκειται για δύο διαφορετικές θεολογίες, που αναπτύχθηκαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να υιοθετήσουν διαφορετικούς ορίζοντες. Η μεν Πολιτική Θεολογία ασχολήθηκε με τις προκλήσεις του κριτικού ορθολογισμού και της ατομικής ελευθερίας σε μία κοινωνία διαμορφωμένη από τον αστισμό, ενώ η Θεολογία της Απελευθέρωσης είχε ως συνομιλητές τους «απόντες της ιστορίας», οι οποίοι στη Λατινική Αμερική έγιναν το ιστορικό υποκείμενο μιας εξελικτικής πορείας προς τη λαϊκή απελευθέρωση (Τζιμπελλίνι 2002:447). Εμβληματική μορφή στο χώρο της Πολιτικής Θεολογίας υπήρξε ο J. Baptist Metz, ο οποίος - επηρεασμένος και αυτός από τον E. Bloch- θεώρησε ότι η εκκλησία και η θεολογία πρέπει να έχουν απαραίτητη σχέση με την ιστορία της ελευθερίας της ανθρώπινης κοινωνίας, για να μπορέσει αυτή ν' αποτελέσει το πεπερασμένο θεμέλιο μιας νέας πολιτικής τάξης. Προχωρώντας, μάλιστα, ακόμα παραπέρα, ανέφερε ότι ο Χριστός δεν ήταν ένας δάσκαλος κοσμοθεωρίας ούτε ένας κοσμικός ερμηνευτής, αλλά ένας επαναστάτης που ήταν αντίθετος προς τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και ο οποίος χρειάζεται άξιους συνεχιστές στην υπηρεσία της κοσμικής αλλαγής (Νικολαΐδης 1987:111-116). Μια κοσμική αλλαγή την οποία θεώρησε πως είναι ακόμα πιο επιτακτική στην εποχή μας, καθώς οι συνθήκες –όπως ο κατακερματισμός των ανθρώπων, η καταπίεση και ο ρατσισμός– που είναι απόλυτα ενάντια στο Ευαγγέλιο, αποτελούν πρόκληση για τον πυρήνα του μηνυματός του και έτσι το κάλεσμα της Πολιτικής Θεολογίας για μία διαμόρφωση του χριστιανικού λόγου κάτω από τις κατηγορίες της αντίστασης και του μετασχηματισμού της κοινωνίας βρέθηκε στον πυρήνα των πιστεύων της (Metz 1998:27). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι μέσα σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης, η Πολιτική Θεολογία αποτέλεσε μια διάσταση της χριστιανικής θεολογίας που συγκεκριμενοποιήθηκε σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα και η οποία -σε καθένα από αυτά- αποδόθηκε και με διαφορετική ονομασία Έτσι, η Θεολογία της Απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική, η Μαύρη Θεολογία στις ΗΠΑ, η Θεολογία Minjung στην Κορέα, η Φεμινιστική Θεολογία και άλλες μορφές της Θεολογίας, έδειξαν αυτήν ακριβώς τη γονιμότητα αλλά και την αναγκαιότητα της πολιτικής συνείδησης της χριστιανικής θεολογίας (Τζιμπελλίνι 2002:397).

Ειδικά για τη Θεολογία της Απελευθέρωσης, αυτή εμφανίστηκε στη Λατινική Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1960, σε μια εποχή όπου συντελούνταν έντονες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές. Σε αυτό συνέβαλε και η ύπαρξη των εκεί στρατιωτικών καθεστώτων, τα οποία προσπαθούσαν να εγγυηθούν την τάξη και την ησυχία καταργώντας αστικά και κοινωνικά δικαιώματα, ενώ σκόπευαν στο να δημιουργήσουν ενοϊκές συνθήκες για επενδύσεις σε εξαγωγικά-διεθνοποιημένα κεφάλαια, που είχαν ξεκινήσει εκείνη την εποχή να αναζητούν παραδείσους γρήγορης κερδοφορίας. Αυτό το γεγονός δημιούργησε συνθήκες για την εμφάνιση επαναστατικών κινημάτων και λαϊκών διεκδικήσεων, ενώ ταυτόχρονα άρχισε να αναπτύσσεται στη βάση των νέων δεδομένων και η κριτική σκέψη ευαισθητοποιημένων χριστιανών για την κατάσταση που διαμορφώνονταν (Houtart 1999:135). Το αποτέλεσμα αυτής της προβληματικής ήταν η αποκρυστάλλωση μιας θεολογίας, η οποία, ως έκφραση ενός μεγάλου κοινωνικού κινήματος, κινητοποίησε εκατομμύρια χριστιανούς στη κατεύθυνση μιας συστράτευσης με την πάλη των φτωχών για χειραφέτηση, ενώ δέχθηκε τη σφοδρή αντίδραση και την επίθεση από την Καθολική Εκκλησία, η οποία εν μέρει κατόρθωσε να την αποδυναμώσει. Παρ' όλα αυτά, ακόμα και σήμερα, πολλές από τις εκεί εκκλησίες, όπως για παράδειγμα της Βραζιλίας, συνεχίζουν να έχουν προχωρημένες θέσεις σε μια σειρά από ζητήματα, όπως η καταγγελία της ασκούμενης νεοφιλελεύθερης πολιτικής, η πάλη για την αγροτική μεταρρύθμιση, η άρνηση αποπληρωμής του εξωτερικού χρέους κ.ά., ενώ επηρεάζει μερικά από τα πιο σημαντικά κοινωνικά κινήματα της Λατινικής Αμερικής, όπως το κίνημα των ακτημόνων στη Βραζιλία, έως αυτά των αυτοχθόνων στο Μεξικό και τον Ισημερινό (Λεβί 2001).

Τέλος και όσον αφορά τη χριστολογία και την εκκλησιολογία της, η Θεολογία της Απελευθέρωσης τασσόμενη απέναντι στην επίσημη αλλά αφηρημένη χριστολογία του κυρίαρχου δόγματος, αντιπαρέθεσε την εικόνα του Χριστού που υποφέρει στο σταυρό. Με την εικόνα, όμως, του σταυρωμένου Χριστού, ταυτίστηκαν οι φτωχοί, καθώς συνέδεσαν τα δικά του πάθη με τις δικές τους εξαθλιωμένες συνθήκες διαβίωσης (Sobrinho 1994:11). Όσο για την εκκλησιολογία της, σε αυτήν τονίστηκε η εξελικτική διαδικασία μέσα από την οποία η εκκλησία, πλησιάζοντας το λαό, σαρκώνεται από τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις και γίνεται πιο προφητική, πιο φτωχή, πιο αδελφική. Έτσι, δημιουργείται μια εκκλησία που γεννιέται από το λαό, στο μέτρο που αυτή γίνεται «εκκλησία των φτωχών» (Τζιμπελλίνι 2002:462). Επιπρόσθετα και σε σχέση με την κοινωνική της δράση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Θεολογία της Απελευθέρωσης αναπαρέστησε την κοινωνία με όρους δομής των ανταγωνιστικών κοινωνικών σχέσεων και στόχευσε στην απονομιμοποίηση του οικονομικού συστήματος από τη λατρεία της αγοράς. Στηρίχθηκε από τα λαϊκά κοινωνικά κινήματα αντίστασης και αναζήτησε νέες κοινωνικές σχέσεις προς όφελος των μη ευνοημένων πλειοψηφιών, ενώ προέταξε τη λαϊκή συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, διευρύνοντας έτσι την έννοια της δημοκρατίας (Houtart 1999:148).

Η ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΓΜΑΤΩΝ ΤΟΥ P. FREIRE ΚΑΙ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ

Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός P. Freire θεωρείται διεθνώς ως ένας από αυτούς που επηρέασαν καταλυτικά -τόσο με το συγγραφικό του έργο όσο και με τη σύνολη δράση του- το χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και της Θεολογίας της Απελευθέρωσης. Το θεωρητικό του έργο και η εφαρμογή του στην πράξη για περίπου τριάντα χρόνια έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε προγράμματα εκπαίδευσης και καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού, καθώς συμμετείχε στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων γραμματισμού και μετα-γραμματισμού σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Αφρικής (Γρόλλιος 2005). Γεννημένος και μεγαλωμένος στο κατ' εξοχήν περιβάλλον της Θεολογίας της Απελευθέρωσης, ανάμεσα σε φτωχές οικογένειες αγροτών και εργατών, γνώρισε και ο ίδιος σε νεαρή ηλικία τι σημαίνει φτώχεια και πείνα. Από πολύ μικρός βρέθηκε κοντά στην Καθολική Εκκλησία, στοιχείο που αποτέλεσε σημαντική επιρροή τόσο στις παιδαγωγικές του θεωρήσεις όσο στην πρακτική του, αφού ο ίδιος υπήρξε ένας μαχητής στο κίνημα της Καθολικής Δράσης. Ο Freire ποτέ δεν αρνήθηκε τη χριστιανική του παιδεία, ενώ -αντιτασσόμενος και κριτικάροντας την «εκκλησία των καταπιεστών»- πάντοτε υποστήριζε την προφητική «εκκλησία των καταπιεζόμενων», καθώς θεωρούσε πως «η προφητική εκκλησία είναι η εκκλησία της ελπίδας, της ελπίδας που υπάρχει μόνο στο μέλλον, ένα μέλλον που έχουν μόνο οι καταπιεζόμενες τάξεις, καθώς το μέλλον των κυρίαρχων τάξεων είναι μια καθαρή επανάληψη της παρούσας κατάστασης, του να είναι καταπιεστές» (Gadotti, 1994).

Στη βάση, λοιπόν, των προαναφερθέντων αποτελεί πρόκληση να αναζητήσουμε τις έννοιες κλειδιά που μέσα από μία διαλεκτική σχέση βρέθηκαν να υπηρετούν τόσο τη θεολογική γλώσσα του περιβάλλοντος του P. Freire όσο και τις παιδαγωγικές του προτάσεις. Μάλιστα, κατά τον A. Hennelly, ο μεγάλος Βραζιλιάνος παιδαγωγός θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένας από τους πιο δημιουργικούς πρωτοπόρους μιας σύγχρονης Θεολογίας της Απελευθέρωσης (Hennelly 1989). Ξεκινώντας, λοιπόν, την αναζήτηση των εννοιών-κλειδιών στο έργο του Freire, στεκόμαστε στην πολύ βασική έννοια του conscientization/conscientização που αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα ως κριτική συνειδητοποίηση και η οποία αποτυπώνει τη διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και τον κόσμο. Πρόκειται για μια κοινωνική διαδικασία, με την οποία οι άνθρωποι υπαρξίζουν -πέρα από υποκειμενισμούς και μηχανιστικούς αντικειμενισμούς- ως ενσυνείδητα υποκείμενα, κατορθώνουν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα που επηρεάζει και δίνει μορφή στη ζωή τους (Γέρου 1977α:11). Μάλιστα, σημαντικό ρόλο σε αυτήν την προοπτική, αλλά και ως απόρροια του Προγράμματος που εφάρμοσε για την Κίνηση της Λαϊκής Εκπαίδευσης στη γενέτειρά του Recife, έπαιξε η εισαγωγή ενός νέου θεσμού λαϊκού πολιτισμού, των «πολιτιστικών κύκλων» (Freire 1976). Μέσα στους «πολιτιστικούς κύκλους» και πάντα στη

βάση της ομάδας, γινόταν προσπάθειες άλλοτε για να διαλευκανθούν καταστάσεις και άλλοτε για να αναληφθεί δράση ως απόρροια αυτής της διαλεύκανσης. Ο Freire θεωρούσε πως το ξεπέραςμα της κυριαρχίας της καταπίεσης συνεπάγεται αναίρεση των πτυχών της καταπιεστικής πραγματικότητας που περιορίζει τους καταπιεζόμενους. Ως εκ τούτου, σε μία ενιαία κοινωνία, όπου το κυρίαρχο θέμα είναι η καταπίεση, η καταπιεστική πραγματικότητα θα αποτελείται από όλο το φάσμα των οριακών καταστάσεων που χαρακτηρίζουν την καταπίεση. Στις χώρες του Τρίτου Κόσμου, όπου κατά κύριο λόγο είχε εργαστεί, αυτές κυμαίνονταν από τις κακές συνθήκες διαβίωσης των αγροτικών πληθυσμών και τους πολύ χαμηλούς μισθούς των εργατών, έως τις ευρύτερες οριακές καταστάσεις των εξαρτημένων εθνικών οικονομιών. Ωστόσο, αν και ο τελικός στόχος των καταπιεζόμενων για τις καταστάσεις αυτές είναι η απελευθέρωση, η προσπάθεια εκπλήρωσης αυτού του στόχου απαιτεί την άρνηση κάθε μίας από αυτές τις οριακές καταστάσεις, οι οποίες όλες μαζί μορφοποιούν μια καταπιεστική πραγματικότητα (Roberts 2000).

Πέρα, όμως, από την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, εξίσου σημαντικό ρόλο στο έργο του Freire παίζει και η έννοια «της κοινωνίας με το λαό», για την οποία θεωρεί ότι αποτελεί χαρακτηριστικό-διακριτό σημάδι της επαναστατικότητας. Μάλιστα, πιστώνοντας την πρακτική εφαρμογή αυτής της ιδέας στον Αργεντινό επαναστάτη Τσε Γκεβάρα, πιστεύει πως «όσο πιο πολύ μελετάμε το έργο του τόσο περισσότερο προσλαμβάνουμε την πεποίθησή του ότι η αληθινή επαναστατικότητα πρέπει να είναι σε κοινωνία με το λαό» (Schutte 1993). Μια κοινωνία στα πλαίσια της οποίας, τόσο οι ακτιβιστές όσο και τα μέλη της κοινότητας την οποία υπηρετούν, θα πρέπει να συμπλέκονται και να λειτουργούν ως ένα πνεύμα σε όλες τις έγνοιες και τις ανάγκες τους. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η έννοια της αναγκαίας κοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην υπόθεση της διαπαιδαγώγησης του λαού είναι διάχυτη στο έργο του Freire και αποτυπώνεται στη βάση της δημιουργίας συνθηκών για έναν διάλογο που θα απαιτεί το θεμελιώδη σεβασμό για το διαφορετικό, την ποικιλομορφία και την ετερότητα, στοιχεία που αποτελούν τη βάση αναφοράς για τη σχετική αυτονομία ατόμων και ομάδων μέσα σε μία πολιτική κοινότητα. Κατά τον Freire η «κοινωνία με το λαό» - προσβάσιμη μόνο σε εκείνους που έχουν ουτοπικά οράματα- αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά στην πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας (Freire 1977β). Μόνο η πράξη στο πλαίσιο της «κοινωνίας με το λαό» μεταπλάθει την κριτική συνειδητοποίηση σε βιώσιμη προοπτική. Η συνάρθρωση των δύο οδηγεί σε εκείνο το βιώσιμο project που λαβαίνει χώρα σε ένα πρόσωπο μεταξύ άλλων προσώπων, όπου τα πρόσωπα συνδέονται μέσω της δράσης τους και μέσω του αναστοχασμού τους πάνω στη δράση τους και πάνω στον κόσμο. Έτσι, οι άνθρωποι πετυχαίνουν εκείνη την κατάσταση αντιληπτικής σαφήνειας η οποία αποκαλείται «το μέγιστο της εν δυνάμει κριτικής συνειδητοποίησης» και η οποία βρίσκεται πέρα από την «πραγματική κριτική συνειδητοποίηση» (Bhattacharya 2011).

Και ενώ όπως είδαμε έννοιες όπως η κριτική συνειδητοποίηση, οι «πολιτιστικοί κύκλοι» ή η «κοινωνία με το λαό» χρησιμοποιήθηκαν από τον Freire προκειμένου να οικοδομήσει τις παιδαγωγικές του προτάσεις, αντίστοιχοι όροι υιοθετήθηκαν -μέσα από μία διαλεκτική διαδικασία- και από τους θεολόγους και τους ιερωμένους της Λατινικής Αμερικής, σε μία προσπάθεια των εκεί εκκλησιών προκειμένου να βοηθήσουν τους πιστούς στις δύσκολες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες διαβίωσης τους. Κατά το P. Berryman τρία χαρακτηριστικά θα πρέπει να συνεχίσουν να αποτελούν βάση για τις εκκλησίες της Λατινικής Αμερικής: η ταύτιση με το λαό, η κριτική συνειδητοποίηση και ο σχηματισμός χριστιανικών κοινοτήτων Βάσης (Berryman 1984). Το πρώτο από αυτά αντιστοιχεί στην «κοινωνία με το λαό» του Freire και αναφέρεται στο καθήκον των ιερωμένων προκειμένου να απεγκλωβιστούν από τη σχέση τους με την κοινωνική ελίτ και να προσπαθήσουν να μοιραστούν τη ζωή των λαϊκών τάξεων στις φτωχογειτονιές. Το δεύτερο χαρακτηριστικό -η κριτική συνειδητοποίηση- έχει τεράστια δυναμική αξία εξαιτίας του φαινομένου της αστικοποίησης, καθώς μεγάλες λαϊκές μάζες ξεριζώθηκαν από την πατρογονική τους κληρονομιά και τις παραδόσεις τους και με αυτόν τον τρόπο έγιναν εύκολα θύματα της ανομίας και της επίσημης και εμπορικής προπαγάνδας των πόλεων. Έτσι, καθώς οι άνθρωποι διαλογίζονται για την κατάστασή τους και αναζητούν δρόμους αλλαγής μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, λαμβάνει χώρα μία αναπόφευκτη διαδικασία πολιτικοποίησης, η οποία

οδηγεί στο τρίτο χαρακτηριστικό: στη διαμόρφωση των «Χριστιανικών Κοινοτήτων Βάσεων» (Hennelly, 1989).

Ήδη από την Β΄ Βατικάνεια Σύνοδο (1962-65) είχε ξεκινήσει στη Λατινική Αμερική μία τάση απεγκλωβισμού των ιερωμένων από τις μεγάλες σε αριθμό πιστών ενορίες των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων προς μία μορφή ποιμαντορικού έργου που θα βρισκόταν πολύ πιο κοντά στις ανάγκες των λαϊκών στρωμάτων. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 το νέο αυτό μοντέλο εμφανίστηκε με τη μορφή των χριστιανικών κοινοτήτων βάσης, οι οποίες αποτελούν κατά κάποιο τρόπο και ένα νέο μοντέλο εκκλησίας. Οι «Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης» θα μπορούσαν να προσδιοριστούν ως «μικρές, υπό λαϊκή καθοδήγηση, ομάδες ανθρώπων, κυρίως φτωχών, που συνδυάζουν δραστηριότητες για την ανύψωση της κοινωνικής τους συνείδησης, την αλληλοβοήθεια και συχνά την πολιτική δράση για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους» (Berryman 1984). Η δημιουργία «συναντήσεων διαλόγου» με συζητήσεις γύρω από τη Βίβλο ή με κάποιο συμβάν από την οικογενειακή ζωή ή ακόμη με αφορμή κάποιες ανάγκες της κοινότητας αποτελούσε σημείο εκκίνησης για το ζητούμενο διάλογο. Σε όλη, λοιπόν, αυτή τη δράση αναγνωρίζουμε την ισχυρή επιρροή της παιδαγωγικής μεθόδου του Freire, του οποίου οι ιδέες βρήκαν τη μεγαλύτερη απήχηση στη Λατινική Αμερική, ακριβώς μέσα από τη λειτουργία των χριστιανικών κοινοτήτων βάσης (Russell, Shannon Clarkson 1996). Έτσι, για τα λαϊκά στρώματα η συμμετοχή σ' αυτές οδηγούσε βαθμιαία στη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας, καθώς οι άνθρωποι άρχισαν να γνωρίζονται αναμεταξύ τους ή ακόμα και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, κι αργότερα ίσως και να προχωρούσαν σε κάποιες περιορισμένες τοπικές δράσεις με στόχο πάντα την κατάκτηση της ελευθερίας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Berryman 1984).

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΛΠΙΔΑΣ ΩΣ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΚΑΤΑΠΙΕΖΟΜΕΝΩΝ

Είδαμε προηγουμένως ότι η «φρεϊριανή μέθοδος» της κριτικής συνειδητοποίησης άσκησε βαθιά επίδραση στο χώρο της Θεολογίας της Απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική, επηρεάζοντας τους προοδευτικούς κύκλους των εκεί εκκλησιών (Russell, Shannon Clarkson 1996). Την ίδια, όμως, στιγμή και το ίδιο το έργο του Freire επηρεάστηκε από τον ευαγγελικό λόγο, καθώς η χριστιανική έννοια της αγάπης κατείχε κεντρική θέση στην παιδαγωγική του πρόταση. Εκτιμώντας πως η σχέση ανάμεσα σε καταπιεστή και καταπιεζόμενο έχει πολυσύνθετο χαρακτήρα και θέλοντας να απαντήσει στο ερώτημα για το πως θα πρέπει να είναι μια απελευθερωτική αγωγή, ο Freire θεώρησε πως ένας τέτοιος αγώνας οφείλει να είναι «μία δράση αγάπης» μιας ριζοσπαστικής αγάπης που θα αντιτίθεται στην έλλειψη αγάπης του καταπιεστή (Kincheloe 2008:178-181). Εξάλλου, η δύναμη μέσω της αδυναμίας της αγάπης ήταν και η ουσία του μυστηρίου της ενσάρκωσης. Έτσι, για τον Freire, «όσο και αν αυτό φαίνεται παράδοξο, ακριβώς μέσα στην απάντηση του καταπιεζόμενου προς τη βία του δυνάστη του μπορεί να βρει κανείς μιαν εκδήλωση αγάπης. Συνειδητά ή υποσυνείδητα η πράξη ανταρσίας του καταπιεζόμενου [...] μπορεί να εγκαινιάσει την αγάπη. Γιατί ενώ η βία του δυνάστη εμποδίζει τον καταπιεζόμενο να αρτιωθεί σαν άνθρωπος, η απάντηση του καταπιεζόμενου σ' αυτή τη βία θεμελιώνεται πάνω στην επιδίωξη του δικαιώματός του να είναι άνθρωπος» (Freire 1977α:56).

Ωστόσο η «δράση της αγάπης» αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Αρχής της Ελπίδας, γι' αυτό και ο Freire ένωσε την ανάγκη, 25 χρόνια μετά την πρώτη δημοσίευση της Αγωγής του Καταπιεζόμενου, να την επαναπροσεγγίσει μέσω της Παιδαγωγικής της Ελπίδας –το τελευταίο του βιβλίο πριν το θάνατό του- προκειμένου να δώσει μια καλύτερη επαναδιατύπωση των όσων είχε ήδη πει (Freire 2014). Παρ' όλα αυτά, υπάρχει η γενικότερη εκτίμηση πως ο Freire με αυτό του το έργο πραγματοποίησε κάτι περισσότερο από το να επαναλάβει προηγούμενες θέσεις του, καθώς προέταξε και εστίασε με πολύ μεγαλύτερη ένταση στην ιδέα της ελπίδας, ως αναπόσπαστο στοιχείο της προοδευτικής εκπαίδευσης. Τονίζοντας πως αυτή, δεν είναι ούτε στατική ούτε αποκλειστικά συναισθηματική, την ανέδειξε ως βασική κινητήρια δύναμη, απαραίτητη τόσο για την επιτυχή επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται στην προοπτική μιας προοδευτικής εκπαίδευσης όσο και για την ίδια τη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης (Hendriks

1994). Μάλιστα, την αντιπαρέθεσε με την απελπισία, την οποία χαρακτήρισε ως μία συγκεκριμένη οντότητα, που δημιουργείται από τις οικονομικές, ιστορικές και κοινωνικές δυνάμεις της καταπίεσης, και η οποία γίνεται ακόμα εντονότερη όταν υπάρχει αδυναμία κριτικής γνώσης της πραγματικότητας (Freire 2014). Η κατανόηση, όμως, της καταπίεσης από μόνη της δεν θα οδηγήσει στην απελευθέρωση από αυτήν, παρ' όλο που είναι προαπαιτούμενο σε μια προοπτική νέας θεώρησης του κόσμου, που θα βασίζεται στη δικαιοσύνη και την ελευθερία. Σε αυτήν τη διάσταση, λοιπόν, έρχεται να συμπράξει και η Ελπίδα, η οποία μας βοηθά να κατανοήσουμε τόσο την ανθρώπινη ύπαρξη όσο και τον αγώνα που χρειάζεται να δώσει για να βελτιωθεί. Ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης, η Παιδαγωγική της Ελπίδας ξαναζωντανεύει την Αγωγή των Καταπιεσμένων, καθώς αποτελεί μια επιπρόσθετη μαρτυρία για τη σημασία και τη συνεχή επίδραση που έχουν η ενοποίηση της δράσης και της ανάλυσης, η κεντρικότητα του διαλόγου στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, αλλά και η σημασία της κριτικής συνειδητοποίησης ως επιτακτική ανάγκη στη διαδικασία της μάθησης (Hendriks 1994).

Είναι γεγονός ότι με την Παιδαγωγική της Ελπίδας καταδεικνύεται όσο ποτέ άλλοτε η αναγκαιότητα του να αναζητηθεί αυτό που είχε επισημανθεί με έμφαση στην Αγωγή του Καταπιεζόμενου: οι καινούριες διαδρομές στον αγώνα ενάντια στην καταπίεση των ανθρώπων (Freire 1976: 39-73). Σε αυτή την προοπτική πολύ σημαντικό στοιχείο αποτελεί η παραδοχή πως η απελευθέρωση των καταπιεζόμενων εμπεριέχει ένα είδος ουτοπίας (Gaudiano-Alba 1994:132-133, McLaren 1994:202-203). Η απελευθέρωση των καταπιεσμένων εμπεριέχει αναγκαστικά ένα λόγο ελπίδας, μία ουτοπική βάση για νέες ονειροπολήσεις, οι οποίες θα πρέπει να βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τις νέες αφηγήσεις για ελευθερία. Αφηγήσεις οι οποίες με τη σειρά τους θα πρέπει να στηρίζονται σε μία γλώσσα κριτικής και ελπίδας, καθώς αυτή αποτελεί τη μόνη γλώσσα που είναι εξ ορισμού ουτοπική και στην ουσία της βαθιά επαναστατική (Gaudiano-Alba 1994). Ωστόσο σε όλη αυτήν τη διαδικασία δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός της σχέσης της ουτοπίας με την κριτική συνειδητοποίηση. Κάθε κριτική συνειδητοποίηση είναι εμποτισμένη με την ουτοπία αλλά και το αντίστροφο, καθώς η κριτική συνειδητοποίηση αποτελεί μία υπέρβαση, ένα σπάσιμο της πραγματικότητας, που ταυτόχρονα οδηγεί και στην απομυθοποίησή της (Puiggròs 1988:16–17). Όμως, το ουτοπικό όραμα αναδύεται μέσα από συγκεκριμένες εμπλοκές στην εγκόσμια πραγματικότητα, οι οποίες στοχεύουν στην αναδιάρθρωση της υπάρχουσας κοινωνίας σε μία κατεύθυνση αντίθετη προς τις καταπιεστικές πτυχές της καθημερινής ζωής. Γι' αυτό και το ουτοπικό όραμα του Freire δεν απευθύνεται σε ένα «υπερβατικό σημαινόμενο», που μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στη φαντασία και ως εκ τούτου να στερείται ιστορικής δυνατότητας. Αντίθετα, είναι έμφυτο και πραγματοποιήσιμο μέσα στο πλαίσιο της διαδικασίας της κριτικής συνειδητοποίησης και της επαναστατικής πρακτικής και έχει ως σημείο αναφοράς τη ζώσα πραγματικότητα της εγκόσμιας κοινωνίας (McLaren 1994:203).

Στο σημείο, όμως αυτό, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι το ιστορικό πλαίσιο της συγγραφής της Αγωγής του Καταπιεζόμενου –αρχές της δεκαετίας του 1970- ήταν πολύ διαφορετικό από το αντίστοιχο της δεκαετίας του 1990, όταν και γράφτηκε η Παιδαγωγική της Ελπίδας (Hendriks 1994). Στην πρώτη περίπτωση είχαμε το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος της Λατινικής Αμερικής και ολόκληρου του κόσμου ήταν κάτω από αυταρχικά καθεστώτα. Στην δεύτερη περίπτωση είχαμε την αρχή της παντοδυναμίας του νεοφιλελευθερισμού, ο οποίος διατείνονταν ότι με την κατάρρευση των αυταρχικών σοσιαλιστικών καθεστώτων θα επέρχονταν το τέλος των κοινωνικών τάξεων και της κοινωνικής αδικίας. Ο Freire ευθύς εξαρχής απέρριψε τη νεοφιλελεύθερη παραδοχή, θεωρώντας πως οι σύγχρονοι καιροί είναι πολύ πιο σύνθετοι και ταραχώδεις (Freire 2014). Με δεδομένη, μάλιστα, την αύξηση της φτώχειας σε παγκόσμιο επίπεδο, την επικράτηση της επισιτιστικής ανασφάλειας στον πλανήτη και τον καταστροφικό αντίκτυπο των προγραμμάτων διαρθρωτικής προσαρμογής, το μήνυμα της Αγωγής του Καταπιεζόμενου για απελευθέρωση από την καταπίεση γινόταν επίκαιρο όσο ποτέ άλλοτε (Hendriks 1994). Όπως χαρακτηριστικά ο ίδιος ανέφερε: δεν ζούμε μια νέα ιστορία, καθώς ο ταξικός αγώνας εξακολουθεί να είναι πολύ πραγματικός, όσο είναι και η ιδεολογία της ελευθερίας (Freire 2014). Σίγουρα, η παρουσία του Freire στην παγκόσμια σκηνή και το γεγονός ότι θεωρήθηκε

«άνθρωπος της εποχής του» αποτέλεσε έμπνευση και εφελκυστήριό για πολλούς, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, κοινωνικής τάξης και κάστας. Το έργο του, όντας αφετηρία αυτού που χαρακτηρίστηκε ως Κριτική Παιδαγωγική, ενέπνευσε και εξακολουθεί να εμπνέει και να χρησιμοποιείται προκειμένου να εντοπίζονται και να αμφισβητούνται τόσο οι μηχανισμοί που κατέχουν κεντρική θέση στο φαινόμενο της καταπίεσης όσο και εκείνοι που ενυπάρχουν στις σχέσεις που διαμορφώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο. Μηχανισμοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα άτομα με τη λογική της κυριαρχίας, έχοντας πάντα ως πρόσημα τις μεγάλες αφηγήσεις του ορθού λόγου και τις μονοσήμαντες νοηματοδοτήσεις του προς όφελος του κεφαλαίου (McLaren, Giroux 1994). Συνεπώς, η παιδαγωγική του Freire -με δεδομένη τη σταθερή προσήλωσή της στα κοινωνικά ζητήματα- είναι μία παιδαγωγική που δεν εδράζεται στη δογματική απολυτότητα. Αντίθετα, πρόκειται για μία παιδαγωγική που εξακολουθεί να υπερασπίζεται τον κριτικό ριζοσπαστισμό και τον προοδευτισμό στο μεταμοντέρνο κόσμο της εποχής μας. Το μήνυμα, λοιπόν, της ελπίδας που κομίζει αποτελεί -μέσα από τη διαρκή επαναβεβαίωση της δέσμευσης της για έναν κόσμο που θα βασίζεται στη δικαιοσύνη και την ελευθερία- πολύτιμη κληρονομιά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Παιδαγωγική της Ελπίδας και το ουτοπικό όραμα του Freire έχουν βαθιά ταυτιστεί και αποτελούν μέρος της κουλτούρας της νέας «προφητικής εκκλησίας» -της «εκκλησίας της ελπίδας» όπως συνήθιζε ο ίδιος να την αποκαλεί- που εμφανίστηκε στη Λατινική Αμερική ως απότοκος της Θεολογίας της Απελευθέρωσης και γενικότερα της Θεολογίας της Ελπίδας. Πρόκειται για μία μορφή νέας εκκλησίας που ήρθε σε αντιπαράθεση τόσο με την παραδοσιακή εκκλησία και την κοσμοθεωρία της -συνηγορούσε στη μοιρολατρική και φοβισμένη συνείδηση των καταπιεζόμενων, ενώ τους βύθιζε σε μία κουλτούρα της σιωπής- όσο και με την εκμοντερνισμένη, η οποία μέσω μεταρρυθμίσεων προσπάθησε να διατηρήσει την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, υπηρετώντας εξ' ολοκλήρου τις ισχυρές ελίτ. Η νέα «προφητική εκκλησία» προτάσσοντας την κριτική ανάλυση των κοινωνικών δομών προκάλεσε τις υπάρχουσες ιστορικές συνθήκες, ενώ απαιτήσε από τους πιστούς της γνώση των κοινωνικοπολιτικών επιστημών αλλά και μία ιδεολογική επιλογή. Σε αυτή, λοιπόν, την προοπτική, η προφητική της διάσταση δεν αντιπροσωπεύει μία απόδραση σε έναν ανέφικτο κόσμο ονείρων, αλλά εμπειρέχει την απαίτηση για επιστημονική γνώση του κόσμου όπως ακριβώς είναι στην πραγματικότητα. Είναι ο ίδιος κόσμος για τον οποίο η Παιδαγωγική της Ελπίδας απαίτησε να ανασυγκροτηθεί σε μία κατεύθυνση εντελώς διαφορετική από τις υπάρχουσες καταπιεστικές συνθήκες της καθημερινής ζωής. Στην ουσία, πρόκειται για ένα ουτοπικό όραμα που καλύπτει την ανάγκη για θεμελιακή πίστη τόσο στον ανθρώπινο διάλογο όσο και γενικότερα στην ανθρώπινη κοινότητα. Σε αυτήν τη διάσταση, η Παιδαγωγική της Ελπίδας δεν απαιτεί μόνο μία γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας θα αποκωδικοποιούνται σημεία του κοινωνικού γίνεσθαι, αλλά ταυτόχρονα επιζητεί και μία κριτική εμπλοκή σε ζώσα εμπειρία σε σχέση με τους άλλους. Αυτό από μόνο του το γεγονός προϋποθέτει μία πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας. Για να αναλάβουμε, όμως, μια τέτοια δράση είναι αναγκαίο να έχουμε πίστη στους ανθρώπους, και να είμαστε αλληλέγγυοι μαζί τους. Με λίγα λόγια, θα πρέπει να είμαστε ουτοπιστές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adorno, T. (2000). *Bloch, E. & Adorno, T. - Κάτι Λείπει: Μια συζήτηση για τις αντιφάσεις της ουτοπικής επιθυμίας*. Αθήνα: Έρασμος.

Baukhham, R. (2002). Preface. *Theology of Hope: on the Ground and the Implications of a Christian Eschatology*. London: SCM Press.

Berryman, P. (1984). «Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης» και το μέλλον της Λατινικής Αμερικής. Στο *Αριστερά και Θρησκεία: η θεολογία της απελευθέρωσης*, 32-48, *Ειδική Έκδοση, μηνιαία επιθεώρηση Monthly Review*. Αθήνα: Μηνιαία Επιθεώρηση.

Bhattacharya, A. (2011). *Paulo Freire: Rousseau of the Twentieth Century*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Bloch, E. (1996). *The Principal of Hope*. Massachusetts: MIT Press.
- Bloch, E. (2000). *Bloch, E. & Adorno, T. - Κάτι Λείπει: Μια συζήτηση για τις αντιφάσεις της ουτοπικής επιθυμίας*. Αθήνα: Έρασμος.
- Bloch, E. (2009). *Atheism in Christianity*. London: Verso.
- Freire, P. (1976). *Education: the practice of freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977β). *Πολιτιστική Δράση για τη Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire : His Life and Work Teacher Empowerment and School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Gaudiano G., Alba, A. (1994). Freire—present and future possibilities. In (McLaren, P. & Lankshear, C. eds) *Politics of liberation*, 123-141. London & New York: Routledge.
- Green, R. (1969). Ernst Bloch's Revision of Atheism. *The Journal of Religion*, v. 49, n. 2, 128-135. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hendriks, S. (1994). *Review by (OISE/UT) Freire, Paulo. "Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed"*. New York: Continuum Publishing Company.: Διαθέσιμο στο: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_sc/freire/sh.html. Ανακτήθηκε στις 26/12/2014
- Hennely, A. (1989). *Theology for a Liberating Church: The New Praxis of Freedom*. Washington: Georgetown University Press.
- Houtart, F. (1999). Η Θεολογία της Απελευθέρωσης και το Κοινωνικό Δόγμα της Εκκλησίας. *Ουτοπία*, 34, 132-152. Αθήνα: Τόπος.
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy*. Montreal: Springer.
- Marvakis, A. (2007). The Utopian Surplus in Human Agency – Using Ernst Bloch's Philosophy for Psychology. In (Daventer, Vasi van et al. eds), *Citizen City. Between constructing agent and constructed agency*, 278-288. Concord, CA: Captus Press.
- Marx, K. (1985). *Η διαφορά ανάμεσα την Επικούρεια και τη Δημοκρίτεια φιλοσοφία της φύσης*. Αθήνα: Αλλαγή.
- McLaren, P. (1994). Postmodernism and the death of politics: a Brazilian reprieve. In (McLaren, P. & Lankshear, C. eds) *Politics of liberation*, 193-215. London & New York: Routledge.
- McLaren, P., Giroux, H. (1994). Foreword. In (Gadotti, M.). *Reading Paulo Freire: His Life and Work Teacher Empowerment and School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Metz, J. (1998). *A Passion for God: the Mystical-Political Dimension of Christianity*. New Jersey: Paulist Press.
- Moltman, J. (2002). *Theology of Hope: on the Ground and the Implications of a Christian Eschatology*. London: SCM Press.
- Power, N. (2009). The Purloined Bible. *Radical Philosophy*, n.158, 61-63. Nottingham: Russell House.
- Puiggrós, A. (1988). Prologue. In (Freire, P. & Betto, F.) *This School Called Life*. Buenos Aires: Legasa.
- Roberts, P. (2000). *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Romagnoli, C. (2008). Ernst Bloch and the Phenomenology of Hope as Fundamental Ontological Question. In (Green R. & Horrigan J. eds), *Hope: Probing the Boundaries*, pp. 89-97. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Russell, L., Shannon Clarkson, J. (1996). *Louisville Kentucky: Dictionary of Feminist Theology*. Westminster: John Knox Press.
- Schutte, O. (1993). *Cultural Identity and Social Liberation in Latin American Thought*. Albany: State University of New York Press.
- Sobrinho, J. (1994). *Jesus the Liberator: A Historical Theological Reading of Jesus of Nazareth*. Kent: Burns & Oates.

- Γέρου, Θ. (1977α). Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Στο Freire, P., *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, 9-24. Αθήνα: Ράππα.
- Γρόλλιος Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Λεβί, Μ. (2001). Το δόγμα το Ιωάννη Παύλου Β'. *Ελευθεροτυπία* (6/5/2001).
- Νικολαΐδης, Α. (1987). *Κοινωνικοπολιτική Επανάσταση και Πολιτική Θεολογία*. Κατερίνη: Τέρτιος.
- Πατρώνος, Π. Γ. (2002). *Ιστορία και Εσχατολογία στη Βασιλεία του Θεού*. Αθήνα: Δόμος.
- Ροζάνης, Σ. (2004). *Για το Πνεύμα της Ουτοπίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζιμπελλίνι, Ρ. (2002). *Η Θεολογία του 20^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Άρτος Ζωής.

Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων

Ραχήλ Μαρτίδου
Σχολική Σύμβουλος Π.Α 37^{ης} Περιφέρειας Ν. Χαλκιδικής
rmartidou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με βάση τον ιδρυτικό Νόμο (Ν. 1304/1982) και την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002-ΦΕΚ 1340/16-10-02, μία από τις βασικές αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα.

Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία, αφού γίνει μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση του σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων, θα περιγραφεί η διαδικασία του σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο πλαίσιο του επιμορφωτικού έργου του σχολικού συμβούλου με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Ειδικότερα, αφού καταγραφεί η διαδικασία ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειας ευθύνης μου με τη χρήση ερωτηματολογίου, θα περιγραφεί ο σχεδιασμός του επιμορφωτικού προγράμματος με βάση ένα μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Επιμορφωτικές ανάγκες, σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που οργανώνεται τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας βασίζεται σε μαζικά και συγκεντρωτικά μοντέλα (Ξωχέλλης 2002, Γραικός 2014). Οι θεωρητικές κατευθύνσεις για αποκεντρωτικούς τύπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την πράξη. Οι ευκαιρίες που έχουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση έχουν περιστασιακό χαρακτήρα και οργανώνονται μαζικά και ταχύρρυθμα, με αποτέλεσμα να επισημαίνονται ελλείψεις τόσο στο επίπεδο οργάνωσης όσο και στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (Γραικός, 2014). Αντίθετα, σταθερό χαρακτήρα έχουν οι επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι σύμφωνα με τη δυνατότητα που τους δίνει η σχετική νομοθεσία (Γραικός, 2014).

Με βάση τον ιδρυτικό Νόμο (Ν. 1304/1982) και την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002-ΦΕΚ 1340/16-10-02, οι σχολικοί σύμβουλοι οργανώνουν και πραγματοποιούν σεμινάρια και επιμορφωτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας, παρακολουθούν διδασκαλίες εκπαιδευτικών ή οργανώνουν δειγματικές διδασκαλίες, ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς πάνω σε σύγχρονα επιστημονικά θέματα, ενθαρρύνουν την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και υποστηρίζουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών (Αντωνίου 2011).

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 1304/82 και το άρθρο 8 του Ν.2525/97, οι σχολικοί σύμβουλοι ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν και καθοδηγούν τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς τους, ενισχύουν τις πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων για την επιμόρφωσή τους και δημιουργούν θετικά κίνητρα στην εκπαίδευση, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων του

σχολικού έργου για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό και την οργάνωση της επιμόρφωσης τους (ενδοσχολική επιμόρφωση). Με βάση επομένως το νομικό πλαίσιο που αναφέρθηκε, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου θεωρείται καθοριστικός στην οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Αντωνίου 2011).

Μία από τις βασικές παραμέτρους αποτελεσματικότητας ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι ο συστηματικός σχεδιασμός του (Χατζηπαναγιώτου 2001, Μπότου 2013, Αντωνίου 2011). Ο σχεδιασμός του επιμορφωτικού προγράμματος βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις επιστημολογικές παραδοχές, τις παιδαγωγικές επιλογές και τα οργανωτικά δεδομένα, δηλαδή, τον χρόνο, τον τόπο και τις δυνατότητες. Το είδος της επιμορφωτικής απρέμβασης, η φιλοσοφία, ο προσανατολισμός και η μορφή του προγράμματος, προσδιορίζουν τον τρόπο σχεδιασμού, αλλά και τις φάσεις της οργάνωσης, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του προγράμματος (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Είναι, επομένως, σαφές ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων που οργανώνει ο σχολικός σύμβουλος είναι ο σχεδιασμός αυτών των δράσεων.

Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία, αφού γίνει μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση του σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων, θα περιγραφεί η διαδικασία του σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο πλαίσιο του επιμορφωτικού έργου του σχολικού συμβούλου με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Ειδικότερα, αφού καταγραφεί η διαδικασία ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειας ευθύνης μου με τη χρήση ερωτηματολογίου, θα περιγραφεί ο σχεδιασμός του επιμορφωτικού προγράμματος με βάση ένα μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Κάθε σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος που απευθύνεται σε ενήλικες θα πρέπει να διέπεται από τις βασικές αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων. Σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Χασάπης 2000, Βεργίδης 1999), ο σχεδιασμός ενός προγράμματος επιμόρφωσης περιλαμβάνει τα εξής:

- Τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και τον εντοπισμό των κυριότερων προβλημάτων.
- Τον προσδιορισμό και την ανάλυση σημαντικών δεδομένων σχετικά με τα κοινωνικο – οικονομικά, επαγγελματικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου.
- Τη διερεύνηση και καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου.
- Τη διερεύνηση των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων για την υλοποίηση προγράμματος.
- Τον καθορισμό του σκοπού και τη σαφή διατύπωση των λειτουργικών στόχων του προγράμματος.
- Τον προσδιορισμό του τύπου του προγράμματος, του τίτλου, της χρονικής διάρκειας, του προβλεπόμενου αριθμού των συμμετεχόντων και την επιλογή των επιμορφωτών.
- Την επιλογή και τη δόμηση του περιεχομένου του προγράμματος. Προσδιορίζονται, δηλαδή, οι θεματικές ενότητες, οι μέθοδοι και τα μέσα, επιλέγεται και αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό υλικό.
- Την επιλογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών μέσων.
- Τον προσδιορισμό προϋποθέσεων (προϋπολογισμός κόστους, κατάλληλοι χώροι επιμόρφωσης, εξοπλισμός και εργαστήρια, διάρκεια κλπ).
- Τον προσδιορισμό των κριτηρίων, μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης.

- Τη σύνταξη χρονοδιαγράμματος οργάνωσης, ανάπτυξης, και αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Ένας από τους πλέον διαδεδομένους και συνήθεις σχεδιασμούς προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου, 2001), προβλέπει τα εξής πέντε διαδοχικά στάδια:

1. Στάδιο μελέτης της υπάρχουσας κατάστασης και συγκεκριμένα ανίχνευση, καταγραφή και ανάλυση των αναγκών εκπαίδευσης και κατάρτισης της ομάδας-στόχου.
2. Στάδιο καθορισμού συγκεκριμένων σκοπών και λειτουργικών στόχων του προγράμματος, όπως αυτοί απορρέουν από την ανάλυση των καταγεγραμμένων αναγκών.
3. Στάδιο επιλογής περιεχομένων, ορισμού θεματικών ενοτήτων και δόμησης του προγράμματος.
4. Στάδιο οργάνωσης της μεθόδευσης και επιλογής μεθόδων και μέσων διδασκαλίας και άσκησης, και
5. Στάδιο πρόβλεψης κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης, με το οποίο ολοκληρώνεται ο σχεδιασμός της εφαρμογής κάθε επιμορφωτικού προγράμματος, ενώ η υλοποίησή του εξαρτάται από τη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων.

Στην πράξη τα στάδια αυτά δεν είναι ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά αλληλεπιδρούν. (Sork & Caffarella 1989: 233-245, Βεργίδη 1989: 2055-2056). Ο προηγούμενος σχεδιασμός θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στην περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που οργανώνει ο σχολικός σύμβουλος.

ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Πρώτο βήμα, στη διαδικασία οργάνωσης ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι η φάση της καταγραφής αναγκών. Βασική προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής του αποτελεί η διαδικασία της καταγραφής αναγκών. Σύμφωνα και με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων η μάθηση γίνεται περισσότερο αποτελεσματική, όταν απαντά σε υπαρκτά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες (Ehrlich et al 1995: 173). Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έρχεται συνήθως να «συναντήσει» τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις οποίες προσπαθεί να ικανοποιήσει (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Το στάδιο της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του σχεδιασμού στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι σημαντική διαδικασία που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία και αποτελεσματικότητα του προγράμματος και κινείται πάνω σε δύο άξονες: στο πλαίσιο αναφοράς και στον πληθυσμό-στόχο. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008, 20) «Ως διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται η συστηματική ερευνητική διαδικασία του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού-στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας παρέμβασης και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλειμμάτων του σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς». Επομένως, η ποιότητα σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά και τις προδιαγραφές του προγράμματος σε συνδυασμό με τις διαπιστωμένες ανάγκες και τα διατυπωμένα αιτήματα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται το πρόγραμμα. Η έννοια «ανάγκη» ορίζεται πάντοτε στο πλαίσιο μιας θεωρητικής προσέγγισης και συνεπώς επιδέχεται διαφορετικούς ορισμούς και ερμηνείες (Βεργίδη, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, στους οποίους απευθύνονται τα επιμορφωτικά προγράμματα, είναι άτομα με ιδιαίτερα βιώματα και προσωπικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, κίνητρα, επιθυμίες, ανάγκες, στάσεις, συμπεριφορές – αλλά και μέλη κοινωνικών ομάδων, φορέων και θεσμών. Ως εκ τούτου η ανομοιογένεια που παρατηρείται, αλλά και η πολυμορφία των προβλημάτων που καλύπτει η εκπαίδευση ενηλίκων καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση των αναγκών των συμμετεχόντων.

Οι ανάγκες όμως των εκπαιδευτικών μπορεί να μην είναι ούτε ξεκάθαρες, ούτε απόλυτα συνειδητές και εκφρασμένες ρητά. Μπορεί να είναι αντιφατικές και συγκρουσιακές μεταξύ τους, εφόσον αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα και έχουν αντικειμενικές και υποκειμενικές διαστάσεις (Βεργίδη 2007, Βεργίδη 1999). Σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα

και όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει σε βάθος τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, δεν τις εκφράζουν ρητά ή τις εκφράζουν με έμμεσο και υπαινικτικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) σε συνειδητές και ρητές, β) σε συνειδητές και μη ρητές και γ) σε λανθάνουσες ανάγκες (Βεργίδης 1999). Η διάκριση αυτή των εκπαιδευτικών αναγκών μάς βοηθάει στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών για τη συλλογή και επεξεργασία στοιχείων.

Η διερεύνηση αναγκών είναι δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, θεωρείται όμως απαραίτητη, αφού έχει ως στόχο να αναγνωρίσει προβλήματα και αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους έργο, καθώς και σε τομείς, τους οποίους επιθυμούν να βελτιώσουν. Η διερεύνηση αναγκών θα πρέπει να αποτελεί μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας και καθημερινής δραστηριότητας με απαραίτητη την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Hopkins 1989, 97). Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001), για να προσδιορίσουμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων, ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

- I. Στάδιο προετοιμασίας, δηλαδή εξασφάλιση της καλής θέλησης και της δημιουργίας κλίματος αποδοχής της διαδικασίας
- II. Στάδιο άσκησης, δηλαδή εκπαίδευση, ώστε όσοι πρόκειται να επιμορφωθούν να κατανοήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στην εφαρμογή του σχήματος καταγραφής αναγκών που θα επιλεγεί.
- III. Στάδιο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, το οποίο αναφέρεται στη μεθόδευση της συλλογής και της ανάλυσης δεδομένων.
- IV. Στάδιο follow-up, στην περίπτωση που χρειαστεί και δεύτερη εκτίμηση αναγκών εάν διαπιστωθεί ότι μετά την επιμόρφωση οι καταγεγραμμένες ανάγκες δεν ικανοποιήθηκαν, επειδή από την αρχή δεν προσδιορίστηκαν με αξιοπιστία.

Η επιλογή της μεθόδου ανίχνευσης και καταγραφής των αναγκών εξαρτάται: α) από το επίπεδο καταγραφής και ανάλυσης των αναγκών, β) από το πόσο σύντομα χρειαζόμαστε τα αποτελέσματα της καταγραφής, γ) από τον διαθέσιμο προϋπολογισμό, δ) από το ποιος θα καταγράψει και θα αναλύσει τη διαδικασία, ε) από το αν θα συμμετάσχουν εθελοντικά οι εκπαιδευτικοί και στ) από το πλαίσιο και τις ευρύτερες συνθήκες διεξαγωγής της (Χατζηπαναγιώτου, 2001, 85). Για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις κλασικές ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές, όπως είναι το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις, ο καταγιγισμός ιδεών, η ανάλυση περιεχομένου κειμένων-γραφιών τεκμηρίων, η μελέτη στατιστικών στοιχείων κ.λπ. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η διάκριση των εκπαιδευτικών αναγκών σε τρεις κατηγορίες: α) σε συνειδητές, και ρητές, β) σε συνειδητές, αλλά μη ρητές, γ) σε λανθάνουσες μάς βοηθάει να επιλέξουμε τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για τη διερεύνησή τους. Για τις εκπαιδευτικές ανάγκες που θεωρούμε ότι είναι συνειδητές και ρητές μπορούμε να επιλέξουμε ως καταλληλότερη μέθοδο συλλογής στοιχείων την περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδο και τη χρήση ερωτηματολογίων ή/και κατευθυνόμενων συνεντεύξεων. Εάν οι ανάγκες των συμμετεχόντων είναι σε σημαντικό βαθμό μη ρητές ή λανθάνουσες, τότε για τη διερεύνησή τους θα επιλέξουμε ποιοτικές μεθόδους και τεχνικές που δίνουν έμφαση στην κατανόηση των πράξεων, των προσωπικών νοημάτων και των αναγκών των ατόμων από τη σκοπιά των ίδιων, όπως είναι: οι ιστορίες ζωής, οι μελέτες περίπτωσης, η ατομική και η ομαδική συνέντευξη.

Όσον αφορά το μοντέλο καταγραφής των αναγκών υπάρχουν διάφορα μοντέλα καταγραφής και ανάλυσης αναγκών (Χατζηπαναγιώτου 2001). Τα πιο αντιπροσωπευτικά είναι το μοντέλο DION, το μοντέλο SIGMA και το μοντέλο GRIDS. Το τελευταίο μοντέλο (GRIDS, Guidelines for review and internal development in schools), είναι σύμφωνα με την Αντωνίου (2011) το καταλληλότερο για την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: α) εξοικείωση με τη μέθοδο, ορισμός υπεύθυνου καταγραφής αναγκών και μεθόδευση της όλης διαδικασίας, β) χρήση ερωτηματολογίου, ώστε όλο το προσωπικό να εκφράσει την άποψη του για τους τομείς, στους οποίους θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων, γ) σχεδιασμός, συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων προκειμένου να διατυπωθούν προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος, δ) στάδιο δράσης και εφαρμογής των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, ε)

εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης, καθώς και αξιολόγηση του μοντέλου GRIDS (Χατζηπαναγιώτου 2001: 87-88).

ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΣΚΟΠΩΝ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο καθορισμός του σκοπού και η αναλυτική και σαφής διατύπωση των επιμέρους στόχων αποτελούν βασική παράμετρο επιτυχίας του επιμορφωτικού προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση ο σκοπός και οι στόχοι θα πρέπει να αντιστοιχούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θέτουν το περίγραμμά του και αντιπροσωπεύουν το πιο αφηρημένο επίπεδο των εκπαιδευτικών προθέσεων, σε αντίθεση με τους διδακτικούς στόχους (objectives) με τους οποίους δηλώνουμε επακριβώς τι επιδιώκουμε να επιτύχουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπότου 2013). Η διατύπωση των στόχων σύμφωνα με την επικρατούσα διεθνώς πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι τριεπίπεδη και αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση στάσεων.

ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ, ΟΡΙΣΜΟΥ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΟΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τον σκοπό και τους στόχους του προγράμματος, τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιμορφουμένων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Για τον καθορισμό του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος μπορεί να αξιοποιηθεί και η σχετική βιβλιογραφία και οι απόψεις επιστημόνων και ερευνητών, όπως επίσης και αυτές έμπειρων εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό οι επιμορφούμενοι να λαμβάνουν ενεργά μέρος στην επιλογή του περιεχομένου.

ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΘΟΔΩΝ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η επιλογή των μεθόδων εξαρτάται από τον σκοπό της επιμόρφωσης, τους διδακτικούς στόχους, την υπάρχουσα υλικότεχνική υποδομή, τις γνώσεις των εκπαιδευόμενων και το προφίλ των εκπαιδευτών (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σε κάθε περίπτωση, εφόσον πρόκειται για εκπαίδευση ενηλίκων, πρέπει να χρησιμοποιούνται ενεργητικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές μέθοδοι. Η επιλογή των εποπτικών μέσων πρέπει να γίνεται με βάση τα κριτήρια της σαφέστερης απόδοσης των διδασκόμενων αντικειμένων, της αναπαράστασης της πραγματικότητας, της προσέλκυσης της προσοχής των συμμετεχόντων και της διέγερσης του ενδιαφέροντός τους. Τέλος, το περιεχόμενο, η μορφή και το είδος του επιμορφωτικού υλικού προσδιορίζονται από τη θεματική του επιμορφωτικού προγράμματος, τους επιδιωκόμενους στόχους και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν. Προσδιορίζονται ακόμη από τη διαθέσιμη υλικότεχνική υποδομή και την ευχέρεια των συμμετεχόντων να χρησιμοποιούν το σχετικό υλικό.

ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στο σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να συμπεριλαμβάνεται η πρόβλεψη μεθόδων αξιολόγησης του προγράμματος για τη χάραξη βελτιωτικών παρεμβάσεων ή και ριζικότερων αλλαγών του επιμορφωτικού έργου. Η δημιουργία ενός σχεδίου ή πλάνου αξιολόγησης συμπεριλαμβάνει τόσο την τελική-συνολική αξιολόγηση, όσο και τη διαμορφωτική αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα καθ' όλη την πορεία του προγράμματος. Η τελική-συνολική αξιολόγηση αποτελεί μια ερευνητική δραστηριότητα που απαιτεί καθορισμένη μεθοδολογία και επιδιώκει με βάση τους διατυπωμένους στόχους ενός προγράμματος τον προσδιορισμό και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς του και παράλληλα τον εντοπισμό των παραγόντων που ενδεχομένως να επέδρασαν αρνητικά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των βασικών συντελεστών του (Αντωνίου 2011). Η

μεθοδολογία της τελικής ή συνολικής αξιολόγησης του προγράμματος περιλαμβάνει τη συλλογή, την καταγραφή και την ανάλυση στοιχείων με στόχο α) τον προσδιορισμό και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος με κριτήρια βασισμένα στους διατυπωμένους στόχους και β) τον εντοπισμό και την εκτίμηση του βαθμού θετικής ή αρνητικής συμβολής των βασικών δραστηριοτήτων (Χασάπης 2000). Τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τελική αξιολόγηση είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η παρατήρηση κ.α.

Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από την τελική αξιολόγηση αναφέρονται συνήθως στην απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ή και τη διαμόρφωση στάσεων, με συνέπεια την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σε βάθος χρόνου την αναβάθμιση συνολικά της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η διαδικασία, όμως, αυτή γίνεται μια φορά στο τέλος ενός προγράμματος και επιδιώκει να προσδιορίσει αθροιστικά το τι επιτεύχθηκε, σε αντίθεση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη του προγράμματος και συμβάλλει στην επαναδιαπραγμάτευσή του και στη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων για τη βελτίωση του (Βεργίδης 1993: 48). Αντικείμενα της διαμορφωτικής αξιολόγησης ενός προγράμματος αποτελούν (μεμονωμένα ή σε συνδυασμό) τα εξής: α) το αντικείμενο, η έκταση και το εύρος του περιεχομένου των θεματικών ενοτήτων, β) οι καθορισμένες κατά θεματική ενότητα εκπαιδευτικές μέθοδοι γ) το περιεχόμενο και η ποιότητα του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού, δ) η απόδοση των εκπαιδευτών, ε) η επίδοση των εκπαιδευομένων και στ) η οργάνωση του χώρου και του χρόνου ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του προγράμματος. Η συλλογή, η καταγραφή και η ανάλυση των πιο πάνω στοιχείων γίνεται με κατάλληλα σχεδιασμένα ερωτηματολόγια, κλειδές παρατήρησης (Χατζηπαναγιώτου 2001, Χασάπης 2000).

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΕΥΘΥΝΗΣ ΜΟΥ

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρθηκε προηγουμένως, θα περιγραφεί η διαδικασία που θα ακολουθήσουμε, προκειμένου να σχεδιάσουμε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα απευθύνεται σε νηπιαγωγούς της περιφέρειας ευθύνης μου. Ειδικότερα, αφού ανιχνεύσουμε και αναλύσουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, θα καθορίσουμε τον σκοπό και τους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος. Στη συνέχεια θα προσδιορίσουμε τον τίτλο, τη χρονική διάρκεια, τον προβλεπόμενο αριθμό των συμμετεχόντων και τους επιμορφωτές του προγράμματος. Το επόμενο στάδιο αφορά την επιλογή των θεματικών ενοτήτων, των μεθόδων, των εκπαιδευτικών μέσων και των χώρων της επιμόρφωσης. Τέλος, αφού προσδιορίσουμε το κόστος και την οικονομική και διοικητική υποστήριξη του προγράμματος, θα προσδιορίσουμε τα κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης του προγράμματος.

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών θα χρησιμοποιήσω ένα ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευέλικτο εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων μέσα από κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι η ανωνυμία που προσφέρει και ο ελάχιστος χρόνος που χρειάζεται για να συμπληρωθεί. Επιπροσθέτως, η προκωδικοποιημένη μορφή τους διευκολύνει την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου, την ταξινόμηση των απαντήσεων και τη μηχανογραφική τους επεξεργασία (Βάμβουκας, 1991). Σκοπός του ερωτηματολογίου που θα περιγραφεί στη συνέχεια είναι η διερεύνηση και αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών και των απόψεων των νηπιαγωγών ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο επιμόρφωσής τους, ώστε μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους να γίνει αποτελεσματικότερη και ουσιαστικότερη η επιμόρφωσή τους.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποβλέπει στη διερεύνηση των απόψεών σας σχετικά με τους τομείς, στους οποίους έχετε ανάγκη επιμόρφωσης και τις μορφές επιμόρφωσης που βρίσκονται πλησιέστερα στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες σας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμπλήρωσή του βοηθά να καταγραφούν οι απόψεις σας, ώστε να οργανωθούν επιμορφώσεις που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές σας ανάγκες. Ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ : Άνδρας Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ Κάτω των 25 25-30 31-35 Άνω των 35

3. ΣΠΟΥΔΕΣ

Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών	
Εξομοίωση	
Άλλο πτυχίο	
Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης	
Διδακτορικό δίπλωμα	

4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: Μόνιμος Αναπληρωτής

Β΄ ΜΕΡΟΣ

1. Ποιες μαθησιακές περιοχές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ πιστεύετε ότι θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης :

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Πολύ λίγο
Μαθηματικά				
Μελέτη Περιβάλλοντος				
Γλώσσα				
Δημιουργία και Έκφραση				
Πληροφορική				
Σύνολο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ				

Άλλο				
------	--	--	--	--

2. Ποια θέματα πιστεύετε ότι πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης:

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Πολύ λίγο
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις				
Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης				
Διοικητικά-οργανωτικά θέματα				
Διαπολιτισμική αγωγή				
Συνεργασία με τους γονείς				
Αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες				
Εφαρμογή νέων τεχνολογιών				
Συνεργασίες και δίκτυα σχολείων				
Άλλο				

3. Ποιες μέθοδοι επιμόρφωσης πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποδοτικές;

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Πολύ λίγο
Εισήγηση - Διάλεξη				
Εργασία σε ομάδες				
Προσομοιωτικές διδασκαλίες				
Μελέτη περίπτωσης				
Παρακολούθηση διδασκαλιών και αξιολόγησή τους				
Άλλο				

4. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο καθημερινό σας εκπαιδευτικό έργο; Αναφέρατε τρεις που θεωρείτε πιο σημαντικές.

- α).....
- β).....
- γ).....

5. Μόλις ολοκληρώσατε τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου που καταγράφει τις επιμορφωτικές σας ανάγκες. Υπάρχει κάποια ερώτηση που πιστεύετε ότι παραλείφθηκε; Αν ναι, ποια είναι αυτή;

.....
.....
.....
.....
.....
6. Πώς θα την απαντούσατε;
.....
.....
.....
.....

Ευχαριστώ για τη συνεργασία

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΜΕΣΩ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ**

Ας υποθέσουμε, ότι από τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στη θεματική της *διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αφού αναλυθούν τα ειδικότερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πληθυσμού, θα προχωρήσουμε στον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος, καθορίζοντας σε πρώτη φάση τον σκοπό και διατυπώνοντας τους στόχους του.

- **Σκοπός και στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος**

Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση προβλημάτων της σχολικής τάξης. Μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος αναμένεται οι επιμορφούμενοι: α) να μπορούν να εντοπίζουν τα προβλήματα που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης, να αναγνωρίζουν τις αιτίες τους και τον τρόπο που εκδηλώνονται, να τα συνδέουν με βασικές θεωρίες και να ερμηνεύουν τη σημασία τους και β) να μπορούν να τα διαχειρίζονται αποτελεσματικά στο πλαίσιο της τάξης.

- **Τίτλος επιμορφωτικού προγράμματος, χρονική διάρκεια, αριθμός συμμετεχόντων**

Τίτλος: Η διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης

Χρονική διάρκεια: 4 μήνες.

Αριθμός συμμετεχόντων: όλη η εκπαιδευτική περιφέρεια χωρισμένη σε τρεις ομάδες που θα έχει το πλεονέκτημα αφενός των μικρότερων ομάδων αλλά και των διαφορετικών γεωγραφικά θέσεων συνάντησης για την καλύτερη εξυπηρέτηση των επιμορφούμενων νηπιαγωγών.

- **Επιλογή επιμορφωτών:** Η επιλογή επιμορφωτών γίνεται με βάση τη θεματική ενότητα. Επομένως η πρόσκληση επιμορφωτών που έχουν σπουδές και ειδίκευση σχετικά με θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης θα υποστήριζε το επιμορφωτικό πρόγραμμα και θα βοηθούσε πολύ τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς.

- **Επιλογή θεματικών ενοτήτων, εκπαιδευτικών μεθόδων, εκπαιδευτικών μέσων, επιμορφωτικού υλικού και χώρων επιμόρφωσης**

Θεματικές ενότητες: Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο νηπιαγωγείο, διαχείριση προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι: η εισήγηση, η μελέτη περίπτωσης, το παίξιμο ρόλων, η συζήτηση, ο καταγιγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες.

- **Προϋπολογισμός κόστους και πρόβλεψη για οικονομική και διοικητική στήριξη του προγράμματος**

Το πρόγραμμα δεν θα έχει κανένα κόστος ως προς την οργάνωση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος.

- **Προσδιορισμός κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση του προγράμματος θα αποτιμήσει τόσο το περιεχόμενο του προγράμματος, όσο και τους συντελεστές του. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την αξιολόγηση του περιεχομένου ενός προγράμματος, αυτή επιβάλλεται να περιλαμβάνει την επιλογή της διδαχθείσας ύλης, την κατανομή της σε θεματικές ενότητες, την επικαιρότητά της, το διαθέσιμο για τη διδασκαλία της σε χρόνο, τη μεθόδευση και το κλίμα της διδασκαλίας, την ύπαρξη εναλλακτικών μεθόδων μάθησης για ενήλικους, τη σύζευξη θεωρίας και πρακτικής άσκησης, καθώς και την πρόβλεψη μεθόδων ανατροφοδότησης των επιμορφωμένων. Η αξιολόγηση των συντελεστών θα βασίζεται στη μέτρηση της απόδοσης των εκπαιδευτών, της απόδοσης των εκπαιδευόμενων τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και στην ανάπτυξη του προγράμματος.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Λιακοπούλου, 2014)

Ημερομηνία:

- 1. Σας παρακαλούμε να αναφέρετε επιγραμματικά τις εκτιμήσεις σας για το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε ως προς:**

	Εκτιμήσεις
Περιεχόμενο	
Συνοχή μεταξύ ενοτήτων	
Μεθοδολογία	
Επιμορφωτές	

- 2. Τι πιστεύετε ότι αποκομίσατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα;**

A) Σε επίπεδο γνώσεων

.....
.....
.....
.....
.....

B) Σε επίπεδο εφαρμογής στην πράξη (αν αποκομίσατε συγκεκριμένες ιδέες για εφαρμογή στην τάξη σας)

.....
.....
.....
.....
.....

- 3. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση**

A) του περιεχομένου

.....
.....
.....
.....

B) της μεθοδολογίας

.....
.....
.....
.....

Γ) του κλίματος

.....
.....
.....
.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνίου, Α. (2011). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και ο Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου*. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων, τ. Γ', Δημήτρης Βεργίδης, Θανάσης Καραλής, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και Οργάνωση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. στο: Βεργίδης, (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*: τ. Γ' (2η έκδ.), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γραϊκός, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. (σελ. 61-77). Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης*. Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ehrich. L.C., Terry Simpson, Merv Wilkinson, (1995), The Principal as Adult Educator in the Professional Development of Teacher, *Professional Development in Education*, 21,2: 167-180.

Hopkins, D. (1989), Identifying INSET Needs: A School Improvement Perspective, στο R. McBride, *The In- service Training of Teachers: Some Issues and Perspectives*, London, The Falmer Press.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο: *Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών (σελ. 36-61). Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης*. Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μπότου, Α. (2013). *Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: Αρχές Ανάλυσης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*», εκπαιδευτικό υλικό του επιμορφωτικού Προγράμματος «Επιμόρφωση σε Θέματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Sork, T. J. & R. S. Caffarella, (1989), Planning Programs for Adults, στο *Handbook of Adult and Continuing Education*: 233-245.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

Απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες στην αξιολόγηση του έργου τους

Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Λάρισας – Καρδίτσας
kolokotr@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας έχει περάσει ιστορικά από διάφορα στάδια με τελευταία πράξη την ψήφιση και εφαρμογή μέχρι κάποιο σημείο του Π.Δ. 152/2013. Το συγκεκριμένο Π.Δ. προκάλεσε πολλές συζητήσεις και κατατέθηκαν πολλές απόψεις υπέρ ή κατά της εφαρμογής του. Η παρούσα εργασία, αφού περιγράψει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ειδικότητας Πληροφορικής, που υπηρετούν στην Α/θμια και τη Β/θμια εκπαίδευση της χώρας μας, παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας με ερωτηματολόγιο σχετικά με τις απόψεις τους τόσο για την αξιολόγηση του έργου τους γενικά, όσο και σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της ειδικότητάς τους, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την οποιαδήποτε αξιολόγηση του έργου τους, όπως το γεγονός ότι η διδασκαλία των μαθημάτων τους προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλα εξοπλισμένου εργαστηρίου Η/Υ, η απαξίωση της επιστημονικής γνώσης είναι ταχύτατη, δεν υπάρχουν σχολικά βιβλία στην Α/θμια εκπαίδευση κ.ά. Επίσης, παρουσιάζονται οι προβληματισμοί τους και οι επιφυλάξεις τους σχετικά με την αξιολόγησή τους όπως την προέβλεπε το Π.Δ. 152/2013 αλλά και γενικότερα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, κριτήρια αξιολόγησης, Π.Δ. 152/2013, παράγοντες που επιδρούν στο έργο των εκπαιδευτικών Πληροφορικής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση νοείται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της (Παπακωνσταντίνου, 1993; Κουτούζης, 2003). Σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μία τέτοια αξιολόγηση, αποκτά ιδιαίτερη σημασία διότι μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση και εποικοδομητικό ρόλο σε μια σειρά από παράγοντες, όπως (π.χ. Παπακωνσταντίνου, 1993; Παπαδόπουλος, 1996) η ποιοτική βελτίωση του σχολείου και της σχολικής ζωής γενικά, ο περαιτέρω εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, η πραγματική ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από θεσμούς στήριξης του εκπαιδευτικού έργου. η ανάδειξη και ανάλυση των προβλημάτων του σχολείου και η λήψη των απαραίτητων μέτρων για την επίλυσή τους, η ανάδειξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και η συμμετοχή του στο σχεδιασμό και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, η δημιουργία ενός αναπτυξιακού εργαλείου, με την έννοια ότι τα συμπεράσματα της αξιολογικής διαδικασίας βοηθούν το σχολείο να βελτιωθεί, να εντοπίσει και να στηρίξει τα δυνατά του σημεία καθώς και να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες του και, τέλος, η παροχή πληροφοριών για την κατάσταση της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο.

Τους ερευνητές και τους επιστήμονες που ασχολούνται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση απασχολούν συνήθως μια σειρά ζητημάτων φιλοσοφικής και ιδεολογικής φύσης, όπως (Δημητρόπουλος, 2002) η υποκειμενικότητα των κριτηρίων και των σκοπών της αξιολόγησης, η διατύπωση των ερωτημάτων που θα θέτει η αξιολόγηση, η έλλειψη γενικότερης συμφωνίας και συναίνεσης όσον αφορά στους σκοπούς και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, η ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου, ο καθορισμός αντικειμενικών και αποδεκτών κριτηρίων για την αξιολόγηση κυρίως του εκπαιδευτικού, η ιδεολογική φόρτιση

των αξιολογητών και η εμπλοκή των πολιτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης (Ξηροτύρη-Κουφίδου & Πετρίδου, 2001).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε κάποιες άλλες χώρες είναι μέρος της ζωής των εκπαιδευτικών. Είναι αναπόσπαστο στοιχείο του επαγγελματικού κύκλου τους από τη στιγμή που θα αποφασίσουν να ασκήσουν αυτό το επάγγελμα. Πολλές φορές όμως, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους ως μέσο ελέγχου αυτών, ως μέσου κινητοποίησής τους, ως μέσου λογοδοσίας τους ή ακόμα και ως μέσου «απαλλαγής» από αυτούς, όταν οι επιδόσεις τους είναι κακές.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996) υπάρχουν διάφορες αρχές ή αξιώματα στα οποία πρέπει να στηρίζεται ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (και τα οποία αποτελούν το επιστέγασμα πολλών διεθνών μελετών και ερευνών). Το πιο βασικό αξίωμα της αξιολόγησης είναι ότι οι κύριες πηγές που μπορούν να δώσουν επαρκείς και έγκυρες πληροφορίες για τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού είναι ο αξιολογητής (π.χ. Σχολικός Σύμβουλος ή Διευθυντής), ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ή οι γονείς των μαθητών. Ένα άλλο βασικό αξίωμα της αξιολόγησης είναι ότι η αξιολόγηση δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός αλλά μια ολοκληρωμένη διαδικασία, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει κριτήρια και όργανα με βάση τα οποία διεξάγεται, καθώς και διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με βάση τα ίδια κριτήρια και με τον ίδιο τρόπο (εκτός βέβαια από αυτούς που κατέχουν διοικητικές θέσεις, π.χ. Διευθυντές, Σχολικοί σύμβουλοι κλπ.).

Επίσης, ένα σημαντικό αξίωμα είναι ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας απαιτεί συστηματική παρατήρηση μέσα στην τάξη, η οποία από τη φύση της θεωρείται επέμβαση στη διδακτική πράξη. Για το λόγο αυτό οι αξιολογητές/παρατηρητές αξιολογούν συνήθως αυτό που ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει και όχι αυτό που κάνει όταν ο αξιολογητής δεν βρίσκεται στην τάξη. Έτσι, ακριβέστερη και αντικειμενικότερη αξιολόγηση μπορεί να γίνει όταν χρησιμοποιηθούν πολλοί διαφορετικοί αξιολογητές και διαφορετικές πηγές πληροφόρησης (π.χ. Διευθυντής, Σχολικός Σύμβουλος, γονείς κ.ά.).

Ακόμη, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (π.χ. Shadish, 1998; Πασιαρδής κ.ά., 2005), υπάρχουν ορισμένες γενικές αρχές που πρέπει διέπουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, όπως η αρχή της συμμετοχικότητας και της αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, η αρχή της αντικειμενικής και αξιοκρατικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η αρχή της διαφοροποίησης της διαδικασίας αξιολόγησης ανάλογα με τη θέση και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, η αρχή της αποκέντρωσης, η αρχή της συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, η αρχή της επιστημονικής υποστήριξης των αξιολογικών αποτιμήσεων των εκπαιδευτικών, η αρχή της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και η αρχή της διαφάνειας στις διαδικασίες αξιολόγησης.

Σύμφωνα με κάποιους άλλους ερευνητές (π.χ. Δημητρόπουλος, 2002; Τσιριγώτης, 2002), μέσα σ' ένα συνολικό πλαίσιο εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία πάντα πρέπει να έχει ως σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θα πρέπει να διέπεται από κάποιες βασικές αρχές, όπως να υπάρχει ευρύτερη συναίνεση μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο και το σκοπό της αξιολόγησης των τελευταίων, η αξιολόγηση να προωθεί βελτιωτικές αλλαγές τόσο σε εκπαιδευτικές πρακτικές όσο και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, να υπάρχει αξιολόγηση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος και όλων των μέσων και παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, να έχουν καθοριστεί εξ' αρχής και σαφώς οι στόχοι, οι άξονες και τα επιμέρους κριτήρια και δείκτες καθώς και οι μέθοδοι και οι τεχνικές της αξιολόγησης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με ένα σύστημα διαρκούς επιμόρφωσης αυτών των εκπαιδευτικών στους οποίους διαπιστώθηκαν συγκεκριμένα ελλείμματα, να υπάρχει όχι μόνο αξιολόγηση από επάνω προς τα κάτω αλλά και αντίστροφα, δηλαδή και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν τους αξιολογητές τους, η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική του εξέλιξη και, τέλος, η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οφείλει να αποδέχεται την προσωπικότητα του καθενός

καθώς και τα ιδιαίτερα ανθρώπινα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, αλλά και να κινείται σ' ένα πνεύμα αξιοπρέπειας και αλληλοσεβασμού.

Βέβαια, οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συνδέεται με τις ιδεολογικές αφετηρίες του φορέα ή των φορέων που προτείνουν και υιοθετούν το συγκεκριμένο σύστημα (Αθανασίου, 1993). Έτσι, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης ή της «συμμόρφωσης» είναι συντηρητική – αυταρχική και αναπαράγει το σύστημα. Αντίθετα, όταν η αξιολόγηση εντάσσεται σ' ένα πλαίσιο κριτικής και μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος είναι δυνατό να συντελέσει στη διαμόρφωση των αναγκαίων προϋποθέσεων για εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ Α 240/05-11-2013) φιλοδοξούσε να θεσμοθετήσει μια αξιολογική διαδικασία στην οποία εμπλέκονταν πολλοί αξιολογητές, γεγονός που ενίσχυε τον ιεραρχικό και διοικητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ήταν διοικητική και εκπαιδευτική. Όλοι αξιολογούνταν και στις δύο παραμέτρους. Τα κριτήρια αξιολόγησης σε γενικές γραμμές δήλωναν τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν, να κατανοούν και να είναι ικανοί να κάνουν αποτελεσματικά, αλλά και τις αναμενόμενες στάσεις και αξίες τους σχετικά με την εκπαίδευση, τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της. Για τους εκπαιδευτικούς υπήρχαν 15 κριτήρια καταναμημένα σε πέντε κατηγορίες.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής διαθέτουν κάποια ιδιαίτερα στοιχεία μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο. Καταρχήν είναι νεαρής συνήθως ηλικίας, αφού περίπου οι μισοί από αυτούς διορίστηκαν μετά το 2000 και οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί τους κλάδοι (ΠΕ19 και ΠΕ20) δημιουργήθηκαν μόλις το 1992. Κατά τεκμήριο διαθέτουν μια τεχνοκρατική μερικές φορές αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως λόγω σχετικών σπουδών αλλά και διότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν παιδαγωγικές σπουδές. Αρκετοί από αυτούς, όμως, διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές επιπέδου master και, αρκετά λιγότεροι, διδακτορικού.

Η Πληροφορική μπήκε ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα Δημοτικά με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα μόλις πριν από 4 χρόνια και πλέον περίπου το 30% των εκπαιδευτικών Πληροφορικής που αρχικά διορίστηκαν στη δευτεροβάθμια, έχει μεταταχθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η διδασκαλία των μαθημάτων Πληροφορικής ενέχει κάποιες ιδιαιτερότητες κυρίως διότι κατά το μεγαλύτερο μέρος της διεξάγεται σε εργαστηριακό περιβάλλον αλλά και διότι οι επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της πληροφορικής είναι πιο γρήγορες από οποιαδήποτε άλλη επιστήμη, με αποτέλεσμα και η σχολική ύλη να απαξιώνεται ταχύτατα αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια να θεωρούνται εκτός πραγματικότητας μόλις μερικά χρόνια από τη συγγραφή τους. Γι' αυτούς τους λόγους, είναι πιθανόν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής να θεωρούν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης που προτείνονταν από το Π.Δ. δεν ήταν εξειδικευμένα και κατάλληλα γι' αυτούς.

Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν καταγεγραμμένες βιβλιογραφικά απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με το θέμα της αξιολόγησής τους, η διερεύνηση των απόψεων τους γι' αυτό, αποτέλεσε ένα πρωτότυπο και ενδιαφέρον πεδίο έρευνας. Σ' ένα αρχικό στάδιο, αποφασίστηκε η διαμόρφωση και χορήγηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, με κλειστές αλλά και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου να ανιχνευτεί το σύνολο των απόψεών τους σε σύντομο χρονικό διάστημα. Σε δεύτερο στάδιο (που όμως δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας), θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι πιο ενδιαφέρουσες από αυτές τις απόψεις, επιλέγοντας για το σκοπό αυτό κάποιο άλλο κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο, όπως π.χ. την ημιδομημένη συνέντευξη.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα μεταξύ Μαρτίου και Ιουλίου 2014. Κατά το διάστημα εκείνο, κατά την τρέχουσα

περίοδο, αλλά και καθ' όλο το χρονικό διάστημα της πρώτης εφαρμογής της αξιολόγησης, εγείρονταν διάφορα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο υλοποίησής της με βάση τα δεδομένα που έθετε το Π.Δ. 152/2013, για τα οποία δεν υπήρχαν επαρκείς απαντήσεις στη βιβλιογραφία.

Σκοπός της έρευνας ήταν η συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α'θμιας και Β'θμιας σχετικά με την αξιολόγησή τους γενικά αλλά και σχετικά με την εφαρμογή του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

α) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών γενικότερα και το Π.Δ. 152 ειδικότερα.

β) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτά περιγράφονται στο Π.Δ. 152/2013, καθώς και αν τα κριτήρια αυτά καλύπτουν της επαγγελματικές ιδιαιτερότητες της ειδικότητας της Πληροφορικής.

γ) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με το αν θεωρούν ότι οι ιδιαίτεροι παράγοντες που, σύμφωνα με κάποιους, αναστέλλουν την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Πληροφορικής.

Ο πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής, μόνιμοι και αναπληρωτές, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία όλης της επικράτειας (πανελλαδικό δείγμα). Πρόκειται για 141 εκπαιδευτικούς Πληροφορικής, που έχουν προέλθει από τον προαναφερθέντα πληθυσμό, χωρίς όμως να είναι γνωστό ποια είναι η κατανομή του σε σχέση με την περιοχή που εργάζεται.

Τα δύο τρίτα περίπου ήταν άνδρες και το υπόλοιπο ένα τρίτο ήταν γυναίκες. περίπου το 70% του δείγματος έχει 11 – 20 χρόνια συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν κατά το ήμισυ 1 – 10 χρόνια και κατά το άλλο ήμισυ πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης. Η εικόνα αυτή του δείγματος είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν κατά καιρούς από την πολιτεία, αφού οι περισσότεροι διορισμοί πραγματοποιήθηκαν από το 1995 μέχρι το 2003.

Λόγω της φύσης του προβλήματος και του σκοπού της έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Η χρήση του ερωτηματολογίου εμπεριέχει αρκετά πλεονεκτήματα, αφού δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πολλών και ποικίλων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων, είναι εύκολη η κατασκευή και η χρήση του, επιτρέπει τις συγκρίσεις, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τις στατιστικές αναλύσεις, επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα και με ειλικρίνεια λόγω της απουσίας του ερευνητή και της ανωνυμίας των απαντήσεων και, γενικά, δεν απαιτεί πάρα πολύ χρόνο (Παπαναστασίου, 1996; Κυριαζή, 1998). Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο έχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός έντυπου ερωτηματολογίου, αφού πρώτα συνήθως σχεδιάζεται στο χαρτί και κατόπιν, μέσω μιας διαδικτυακής εφαρμογής, μεταφέρεται στον υπολογιστή. Μέσω του Διαδικτύου μπορεί να αποσταλεί σε οποιονδήποτε χρήστη, ο οποίος απαντά με τον ίδιο τρόπο που θα απαντούσε και στο έντυπο. Με τον ηλεκτρονικό τρόπο συμπλήρωσης δεν υπάρχουν περιορισμοί που αφορούν στην απόσταση διαμονής ή εργασίας των ερωτώμενων, στο χρόνο συλλογής των δεδομένων, καθώς και του αριθμού του δείγματος. Επίσης, μειώνεται η κόπωση των ερωτώμενων, εξασφαλίζονται ευανάγνωστες ερωτήσεις και μειώνονται οι δυσκολίες στην αποθήκευση και στην επεξεργασία του των δεδομένων (Bell, 1997).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητούνταν η κατάθεση κάποιων προσωπικών στοιχείων από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής: το φύλο τους, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, αν έχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο καθώς και αν υπηρετούν στην Α'θμια ή στην Β'θμια εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε έντεκα ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση γενικά, ενώ η δεύτερη αφορούσε στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την

αξιολόγηση όπως αυτή προτείνεται στο Π.Δ. 152/2013. Εδώ ζητήθηκε και μια σύντομη αιτιολόγηση της απάντησής τους (ανοιχτή ερώτηση). Στην τρίτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν αν τα κριτήρια αξιολόγησης που θέτει το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν πιθανές ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού της Πληροφορικής. Στην τέταρτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, αφού παρουσιάστηκαν οι ιδιαίτεροι παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής, να προσδιορίσουν πόσο σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Πληροφορικής.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Τα περισσότερα ερωτήματα ήταν διατυπωμένα στην πεντάβαθμη κλίμακα διαβάθμισης Likert και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των δεικτών αυτών έγινε με τον ακόλουθο τρόπο:

Πολύ / Πολύ σημαντικό / Συμφωνώ απόλυτα=5,
Αρκετά / Αρκετά σημαντικό / Συμφωνώ αρκετά=4,
Μέτρια / Μέτριας σημασίας / Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ=3,
Λίγο / Λίγο σημαντικό / Διαφωνώ αρκετά=2,
Καθόλου / Καθόλου σημαντικό / Διαφωνώ απόλυτα=1

Για λόγους αναγνωσιμότητας των σχετικών πινάκων, αναφέρουμε ότι $\mu.o = 4,44$ σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν (κατά μέσο όρο) αρκετά (προς πολύ) με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν αρκετά (προς πολύ) σημαντικό. Αντίστοιχα, μέσος όρος 2,12 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφώνησαν (κατά μέσο όρο) αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν λίγο σημαντικό.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στην κατηγορική μεταβλητή «βαθμίδα στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός» (με κατηγορίες 1=A'/θμια και 2=B'/θμια) και μια άλλη κατηγορική μεταβλητή, όπως π.χ «δυνατότητα ένστασης» (με κατηγορίες 1=ναι και 2=όχι), εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στην κατηγορική μεταβλητή με δυο κατηγορίες «βαθμίδα στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός» {με κατηγορίες 1=A'/θμια και 2=B'/θμια} και μια ποιοτική μεταβλητή εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Αξίζει να σημειωθεί εδώ και πάλι ότι όλες οι ποιοτικές μεταβλητές ήταν διατυπωμένες σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα. Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της ποιοτικής μεταβλητής (που πραγματοποιήθηκε με το Levene's test) έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, τότε καταφεύγαμε σε προσαρμοσμένη τιμή του t-test για άνισες διασπορές.

Αξίζει, τέλος, να προστεθεί, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=.05$. Προτιμήθηκε, μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, να αναγράφεται με έντονους χαρακτήρες στους σχετικούς πίνακες με την ακριβή του μάλιστα τιμή.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ακολούθως παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας με τρόπο συγκριτικό ως προς αυτά που αφορούν στους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής της Α'/θμιας και τα αντίστοιχα της Β'/θμιας.

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών γενικά είναι:

Πίνακας 1. Απαντήσεις εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την αξιολόγηση του έργου τους

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	μ.ο. Α'/ΘΜΙΑ	μ.ο. Β'/ΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας γενικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	3,44	3,69	3,63
ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προτείνεται στο πρόσφατο Π.Δ. 152/2013	2,17	2,17	2,17

Στην ερώτηση 1, φαίνεται ότι η τάση των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι να «συμφωνούν αρκετά» όσον αφορά στην αξιολόγησή τους γενικά, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων συνολικά είναι 3,63. Αντίθετα, στην ερώτηση 2, φαίνεται ότι η τάση των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι να «διαφωνούν αρκετά» όσον αφορά στην αξιολόγησή τους όπως αυτή προτείνεται στο πρόσφατο Π.Δ. 152/2013, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων συνολικά είναι 2,17 (το «διαφωνώ αρκετά» αντιστοιχεί στον αριθμό 2). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν να υπάρχει μια μορφή αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, διαφορετική όμως από αυτή που προτείνει το συγκεκριμένο Π.Δ.

Κατόπιν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αιτιολογήσουν σύντομα την απάντησή τους ως προς την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών με το Π.Δ. 152/2013. Με τη μέθοδο της ανάλυσης κειμένου, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν και, στη συνέχεια, από την κωδικοποίηση τους προέκυψαν επτά συνολικά κατηγορίες σε σχέση με τη θέση που πήραν οι εκπαιδευτικοί αυτοί για την αξιολόγηση του έργου τους. Πιο αναλυτικά:

- Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην «ποσόστωση», δηλαδή στην υποχρεωτική κατάταξη του 15% των εκπαιδευτικών στους «ελλιπείς» και του 20% στους «εξαιρετικούς». Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η ποσόστωση ίσχυε στο νόμο για την αξιολόγηση γενικά των δημοσίων υπαλλήλων (του Υπουργείου Διοικητικής Μεταρρύθμισης).

- Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην καχυποψία των εκπαιδευτικών απέναντι στην Πολιτεία σχετικά με την επιλογή των αξιολογητών, η οποία θεωρούν ότι θα διέπεται από κομματικά και αναξιοκρατικά κριτήρια. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με τέτοιο τρόπο για την αξιολόγηση αποτελούν το 24,3% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση.

- Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις δυνατότητες που παρέχει ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στη βελτίωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση διότι λειτουργεί μετασχηματιστικά, εποικοδομητικά και αναστοχαστικά. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με τέτοιο θετικό τρόπο για την αξιολόγηση αποτελούν το 18,1% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση.

- Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στο γεγονός ότι το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο μετρήσιμο και δεν μπορεί εύκολα να αποτιμηθεί με κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης, που σε κάθε περίπτωση θα είναι υποκειμενικοί. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας θεωρούν ότι το έργο τους δεν μπορεί να αποτιμηθεί ποσοτικά χρησιμοποιώντας αριθμητικές κλίμακες. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με τέτοιο τρόπο για την αξιολόγηση αποτελούν το 9,7% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση.

- Η πέμπτη κατηγορία αναφέρεται στο άγχος, την αβεβαιότητα και την αγωνία που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με

τέτοιο τρόπο αποτελούν το 8,3% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση. Σύμφωνα μ' αυτούς, όλα αυτά συνθέτουν μια ατμόσφαιρα που δεν αρμόζει ούτε έχει θέση σε ένα σχολικό περιβάλλον, εντείνει τον ανταγωνισμό και, αναιρεί κάθε διάθεση συνεργασίας.

- Η έβδομη κατηγορία αναφέρονταν στη δυνατότητα που πρέπει να παρέχει το σύστημα αξιολόγησης στους αξιολογούμενους να αξιολογούν τους αξιολογητές τους (αξιολόγηση από κάτω προς τα επάνω). Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με τέτοιο τρόπο αποτελούν το 6,9% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στο τμήμα εκείνο της ερώτησης που αναφέρεται στο αν τα κριτήρια που έθετε το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν πιθανές ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής, συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2. Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής στο αν τα κριτήρια που έθετε το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν πιθανές ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	μ.ο. Α'/ΘΜΙΑ	μ.ο. Β'/ΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Τα κριτήρια που θέτει το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν πιθανές ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού της Πληροφορικής;	3,06	3,07	3,07

Ο συνολικός μέσος όρος είναι 3,07 δηλαδή στο μέσο της κλίμακας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα κριτήρια που έθετε το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν τις ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής σε μέτριο βαθμό.

Στο ανοιχτό ερώτημα που τέθηκε εδώ, δηλαδή «Αν απαντήσατε προηγουμένως 'Λίγο' ή 'Καθόλου' μπορείτε να αναφέρετε το σημαντικότερο λόγο», σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν αυτοί οι εκπαιδευτικοί κάτι τέτοιο συμβαίνει για τους εξής λόγους:

α) Η διδασκαλία των μαθημάτων Πληροφορικής προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλα εξοπλισμένου εργαστηρίου Η/Υ.

β) Η ταχύτατη απαξίωση της τεχνολογίας και των περιεχομένων των σχολικών βιβλίων Πληροφορικής.

γ) Η ανυπαρξία βιβλίων και άλλων εγχειριδίων στην Α/θμια εκπαίδευση.

δ) Οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως δάσκαλοι δεξιοτήτας και όχι επιστήμης, χρήσιμοι για τους άλλους αλλά απειλή για ένα σύστημα που δέχεται μόνο τα φιλολογικά και τα μαθηματικά και όχι την αλγοριθμική και την ανάλυση προβλημάτων.

ε) Το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί Πληροφορικής είναι κάθε χρονιά σε διαφορετικό σχολείο και με πάρα πολλές εξωδιδασκτικές απαιτήσεις από όλους (δ/ντη και συναδέλφους).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Πληροφορικής, κατά φθίνουσα σειρά όσον αφορά το συνολικό μέσο όρο των απαντήσεων, συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 3. Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με τους παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Πληροφορικής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	μ.ο. Α'/ΘΜΙΑ	μ.ο. Β'/ΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Η αναλογία μαθητών – Η/Υ	4,69	4,57	4,60
Η έλλειψη συντήρησης του εργαστηρίου	4,53	4,44	4,46
Η παλαιότητα ή μη του εργαστηρίου	4,53	4,30	4,36
Η έλλειψη κατάλληλου λογισμικού	4,25	4,37	4,34
Οι υποδομές σε γραμμές δικτύου και οι ταχύτητές του	4,41	4,28	4,30
Η μη ύπαρξη εποπτικών μέσων, π.χ. βιντεοπροβολέας	4,34	4,17	4,21
Η συνεχής ανάγκη για επιμόρφωση	4,22	4,17	4,18
Η έλλειψη επικαιροποιημένων σχολικών εγχειριδίων	4,34	4,08	4,14
Η μη ύπαρξη 2ου εκπαιδευτικού στην τάξη (συνδιδασκαλία)	4,31	4,08	4,14
Η ανάγκη για ταχύτερη επικαιροποίηση της γνώσης	4,19	4,08	4,11
Η λειτουργική ή μη επίπλωση του εργαστηρίου	3,84	3,50	3,58

Με εξαίρεση τον τελευταίο παράγοντα («επίπλωση του εργαστηρίου»), όλοι οι υπόλοιποι 10 παράγοντες έχουν μέσο όρο μεγαλύτερο από 4 που δείχνει ότι θεωρούνται πολύ σημαντικοί από τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου τους. Μάλιστα, η ποιότητα του παραγόμενου από τους εκπαιδευτικούς έργου φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επίδραση αυτών των παραγόντων οι οποίοι δεν ελέγχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής αποτελούν μια ομάδα σχετικά νεαρών εκπαιδευτικών, αφού οι κλάδοι τους (ΠΕ19 και ΠΕ20) συστάθηκαν το 1992. Η πλειοψηφία τους αποτελείται από άτομα με 11-20 έτη υπηρεσίας. Επιπλέον, το ένα τρίτο από αυτούς εργάζεται στην Α/θμια εκπαίδευση και οι υπόλοιποι στη Β/θμια, ενώ περίπου οι μισοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Αυτό το προφίλ, δηλαδή σχετικά νεαροί και με αυξημένα τυπικά προσόντα έχουν και οι 141 εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν:

1. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν γενικά να υπάρχει μια μορφή αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, κάτι που επιβεβαιώνει κάποιες προηγούμενες έρευνες (π.χ. Χαρακόπουλος, 1998 και Παμουκτσόγλου, 2001), ενώ δεν επιβεβαιώνει άλλες (π.χ. Μαγγόπουλος, 2005) όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται κατά της αξιολόγησής τους.
2. Στην παρούσα έρευνα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί στην αξιολόγηση εμφανίζονται αρνητικοί στη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης που πρότεινε το Π.Δ.

152/2013, με το οποίο οι περισσότεροι διαφωνούν. Οι λόγοι της διαφωνίας τους προέρχονται κατά κύριο λόγο από το φόβο της ποσόστωσης, δηλαδή της υποχρεωτικής κατάταξης του 15% των εκπαιδευτικών στους «ελλιπείς», με πιθανές συνέπειες τη διαθεσιμότητα ή την απόλυσή τους. Άλλος λόγος διαφωνίας των εκπαιδευτικών με το Π.Δ. 152/2013 αποτελεί η καχυποψία τους για την κομματική επιβολή των αξιολογητών, οι οποίοι δεν μπορούν να λειτουργήσουν με πνεύμα αξιοκρατίας. Το γεγονός αυτό είναι σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών στον ελλαδικό χώρο (Χαρακόπουλος, 1998, Παμουκτσόγλου, 2001 και Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλος, 2005). Κάποιοι θεωρούν επίσης ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του συγκεκριμένου Π.Δ. είναι πολύ υποκειμενικά και άρα είναι δύσκολο να συνεισφέρουν σε μια αξιοκρατική αξιολογική διαδικασία.

3. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν ότι τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού δεν ικανοποιούν τις ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής, διότι η διδασκαλία των μαθημάτων τους προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλα εξοπλισμένου εργαστηρίου Η/Υ, η απαξίωση της επιστημονικής γνώσης είναι ταχύτατη, δεν υπάρχουν σχολικά βιβλία στην Α/θμια, οι ίδιοι αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως δάσκαλοι δεξιάς και όχι επιστήμης, ενώ είναι επιφορτισμένοι με πάρα πολλές εξωδιδασκτικές εργασίες οι οποίες δεν τους αφήνουν χρόνο για επαρκή προετοιμασία της διδασκαλίας.
4. Οι ιδιαίτεροι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής θεωρούνται πολύ σημαντικοί από τους ίδιους. Παράγοντες οι οποίοι δεν ελέγχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως η αναλογία μαθητών – Η/Υ, η έλλειψη συντήρησης του εργαστηρίου, παλαιότητα ή μη του εργαστηρίου, η έλλειψη κατάλληλου λογισμικού, η μη ύπαρξη εποπτικών μέσων, π.χ. βιντεοπροβολέας, η συνεχής ανάγκη για επιμόρφωση, η έλλειψη επικαιροποιημένων σχολικών εγχειριδίων κ.ά. επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του παραγόμενου από τους εκπαιδευτικούς έργου και πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.

Shadish, W. (1998). Some evaluation questions. Presidential address: Evaluation theory. *American Journal of Evaluation*, 19 (1), 1-19.

Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο: *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*, 229-254, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α΄θμιας, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Άρτα.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.

Κυριαζή Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. & Πετρίδου, Ε. (2001). Αποτελεσματική Εκπαίδευση: πρόταση έρευνας αξιολόγησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων στη διοίκηση επιχειρήσεων. *Τιμητικός τόμος Ομότιμης Καθηγήτριας Α. Νικολάου-Σμοκοβίτη*, σελ. 1158-1172.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (ηλεκτρονικό περιοδικό, www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teykos5), 5, 81-90.

Παπαδόπουλος, Σ. (1996). *Οργάνωση και διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Λευκωσία.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσάκκίρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών*, 269-296, Αθήνα: Έλλην.

Τσιριγώτης, Θ. (2002). «Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση», στον τόμο Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί». στο Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ. (επιμ.) «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση». Αθήνα : Σαββάλας.

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.