



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ
ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 4-6 ΕΤΩΝ-
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ

Ποζιού Αθηνά

ΑΜ:Μ012017149

Διπλωματική Εργασία

Επιβλέπων

Μπάγκος Παντελής

Λαμία, 2021



UNIVERSITY OF THESSALY
SCHOOL OF SCIENCE
INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE

**TEACHERS: THE IMPORTANCE OF ASSESSING THE
PERFORMANCE OF PRESCHOOL CHILDREN 4-6 YEARS OLD
THE PREFECTURE OF FTHIOTIDA**

Poziou Athina

RN: M012017149

Master Thesis

Bagos Pantelis

Lamia, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

ΚΑΙ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
ΤΩΝ**

ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 4-6 ΕΤΩΝ

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ

Αθηνά Ποζιού

ΑΜ: Μ012017149

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων

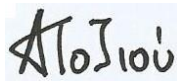
Μπάγκος Παντελής

Λαμία, 2021

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Εκπαιδευτικοί: Η σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών- Η περίπτωση του Νομού Φθιώτιδας», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



ΠΟΖΙΟΥ ΑΘΗΝΑ

22-3-2021

Τριμελής Επιτροπή:

Μπάγκος Παντελής

Παπαδοπούλου Θεοδώρα

Δελήμπασης Κωνσταντίνος

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους αυτούς τους ανθρώπους «κοντινούς» και λιγότερο «κοντινούς», που στάθηκαν αρωγοί και συνοδοιπόροι μου σ' αυτό το ταξίδι προς την κατάκτηση μιας μικρής κορυφής της οροσειράς, που λέγεται ΓΝΩΣΗ. Επίσης θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Παπαδοπούλου Θεοδώρα για την πολύτιμη βοήθειά της.

Ξεχωριστά και ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη φίλη και συναδέλφισσα Εύη Βαϊοπούλου που χάρη σ' αυτή ξεκίνησα αυτό το ταξίδι.

Περίληψη

Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών είναι μια διαδικασία απαραίτητη που λαμβάνει χώρα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας της αξιολόγησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας 4 έως 6 ετών στο Νομό Φθιώτιδας. Σε αυτή τη μελέτη υπάρχει μια εκτεταμένη, αλλά συγκεκριμένη θεωρητική αναφορά στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό σκοπό του νηπιαγωγείου, στην αξιολόγηση που εφαρμόζεται στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα και σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρουσιάζονται, επίσης, όλες οι μορφές αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο καθώς και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Τέλος, εκτιμάται ποσοτικά η αξιολόγηση της προσχολικής αγωγής στο Νομό Φθιώτιδας με τους νηπιαγωγούς να υποβάλουν τη γνώμη τους συμπληρώνοντας ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που εξυπηρετεί το σκοπό της έρευνας. Η έρευνα έγινε από τις αρχές Μαΐου του 2019 έως τα τέλη Ιουνίου 2019. Το δείγμα της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του νομού Φθιώτιδας κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε μέσω του προγράμματος IBM SPSS και πιο συγκεκριμένα με την έκδοση 20. Έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής. Το αποτέλεσμα της μελέτης υπογραμμίζει το θετικό πρόσημο που έχει η αξιολόγηση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό έργο, παιδαγωγικοί στόχοι, αξιολόγηση, μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης

Abstract

Assessing children's performance is a necessary process that takes place at all levels of education. The purpose of the present study is to highlight the importance of assessment in preschool children aged 4 to 6 years in the prefecture of Fthiotida. For this reason, at this study there is an extensive but specific theoretical reference to the educational work and pedagogical purposes of the kindergarten, to the assessment applied to preschool education in Greece and in several European Union countries. There is also presented all the forms of assessment applied by Greek teachers in kindergarten as well as alternative forms of assessment. Finally, the assessment of preschool education in Fthiotida Prefecture is quantified with the teachers submitting

their opinion by completing an electronic questionnaire to serve the purpose of the research. The research was conducted from the beginning of May 2019 until the end of June 2019. The sample of the research was the pre-school teachers of the prefecture of Fthiotida during the school year 2018-2019. The statistical analysis of the research data was done through the IBM SPSS program and more specifically with version 20. Descriptive statistics were used. The result of the study highlights the positive sign that assessment has in preschool children.

Key words: educational work, pedagogical goals, assessment, forms and methods of assessment

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract	7
ΜΕΡΟΣ Ι.....	11
Εισαγωγή.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Το Εκπαιδευτικό Έργο	14
1.1 Η Έννοια και το Περιεχόμενο του Εκπαιδευτικού Έργου	14
1.2 Βασικοί Παιδαγωγικοί Στόχοι στο Νηπιαγωγείο	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.....	23
2.1 Ο Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	23
2.2 Η Αξιολόγηση του μαθητή στην Εκπαίδευση – Σύντομη Ιστορική Ανασκόπηση	26
2.3 Η Αξιολόγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	29
2.3.1 Έρευνες στην Ελλάδα για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας	30
2.4 Η Αξιολόγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση στις χώρες της Ευρώπης	34
2.5 Σύγκριση συστημάτων αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία Ελλάδας-Ευρώπης ..	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μορφές Αξιολόγησης στην Προσχολική Εκπαίδευση.....	42
3.1 Διαγνωστική Αξιολόγηση.....	43
3.2 Διαμορφωτική Αξιολόγηση	45
3.3 Τελική Αξιολόγηση	46
3.4 Μέθοδοι Αξιολόγησης	47
3.4.1 Αυτό-αξιολόγηση	47
3.4.2 Οι Συζητήσεις-Συνεντεύξεις	49
3.4.3 Ο Ατομικός Φάκελος / Ηλεκτρονικός Φάκελος του Μαθητή	52
3.4.4 Η Παρατήρηση.....	54
ΜΕΡΟΣ ΙΙ.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία.....	57
4.1 Εισαγωγικές θεωρητικές παρατηρήσεις περί μεθοδολογίας	57
4.2 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	58
4.3 Περιγραφή ερωτηματολογίου και δείγματος.....	59
4.4 Στατιστική Ανάλυση.....	62

Αποτελέσματα Έρευνας	100
Συμπεράσματα Εργασίας.....	111
Προσφορά Εργασίας	114
Για μελλοντικές έρευνες.....	114
Βιβλιογραφία	115
References	123
Νομοθετικό Πλαίσιο	127
Παράρτημα 1	128
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	129

ΜΕΡΟΣ Ι:

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής έγιναν κατά καιρούς προσπάθειες ώστε να εφαρμοστεί ένα σύγχρονο πλαίσιο αξιολόγησης. Παρόλα αυτά, ακόμη επικρατεί η πρακτική της αξιολόγησης η οποία αποτιμά κατά κύριο λόγο το αποτέλεσμα. Ενώ σε άλλες χώρες πρακτικά εφαρμόζονται επίσημα σύγχρονες μορφές αξιολόγησης, οι οποίες έχουν (Πετροπούλου; Κασιμάτη; & Ρετάλης, 2015) ως στόχο τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, στα ελληνικά πλαίσια η διαδικασία της αξιολόγησης δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Παρ' όλα αυτά οι νέοι οδηγοί σπουδών για το νηπιαγωγείο φιλοδοξούν να υιοθετηθεί η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή και να εφαρμοστούν στην πράξη οι σύγχρονες πρακτικές της, που θα βοηθούν στην ανάπτυξη των παιδιών, υποστηρίζοντας τη φιλοσοφία της, βασιζόμενη στους στόχους του προγράμματος σπουδών. Οι οδηγοί σπουδών έχουν ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν το χαρακτήρα της αξιολόγησης, η οποία στοχεύει στην ανατροφοδότηση. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα να εξοικειωθούν με τη μέθοδο συλλογής, αλλά και καταγραφής στοιχείων που αφορούν τα παιδιά, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν, να αξιοποιούν, να κοινοποιούν, να παρακολουθούν την εξέλιξη των παιδιών. Ακόμη, η αξιολόγηση στοχεύει στη μάθηση, αλλά και στην ανάπτυξη των παιδιών δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σκιαγραφούν το προφίλ των παιδιών παρέχοντας τους την ανάλογη υποστήριξη, παρουσιάζοντας τα επιτεύγματά τους τόσο στα ίδια τα παιδιά, όσο και στους γονείς τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών στον Νομό Φθιώτιδας. Ειδικότερα στοχεύει να αναδειχθούν οι λόγοι για τους οποίους οι νηπιαγωγοί του συγκεκριμένου νομού χρησιμοποιούν την αξιολόγηση, οι μορφές και τα μέσα που χρησιμοποιούν για να το επιτύχουν.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση στο τι εστί εκπαιδευτικό έργο, καθώς επίσης αναλύονται εκτενώς οι παιδαγωγικοί στόχοι που θα πρέπει να

υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο. Έτσι ο αναγνώστης αποκτά μια πρώτη εικόνα για τη σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής και το πώς αυτή συμμετέχει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών σε αυτή την ευαίσθητη ηλικία.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται σύντομη αναφορά στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην ιστορική αναδρομή της και πώς αυτή εισέρχεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο ίδιο κεφάλαιο, αποτυπώνεται η διαδικασία της αξιολόγησης της προσχολικής αγωγής τόσο στην Ελλάδα, όσο και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η αποτύπωση αυτή δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να συγκρίνει τις πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μορφές και οι μέθοδοι της αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση καθώς και για τα τυπικά και άτυπα μέσα που τη χαρακτηρίζουν, για τη διαμορφωτική-σταδιακή αξιολόγηση και για την τελική ή συνολική αξιολόγηση. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται και οι μέθοδοι αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία, οι οποίες αφορούν την αυτό-αξιολόγηση, τις συζητήσεις και τις συνεντεύξεις, τον ατομικό και τον ηλεκτρονικό φάκελο του μαθητή και την παρατήρηση.

Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζεται αναλυτικά η έρευνα που διεξήχθη για να επιτευχθούν οι σκοποί της εργασίας, ώστε να παρουσιαστούν εκτενώς και να αποτυπωθούν στατιστικά τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του Νομού Φθιώτιδας. Σε αυτό το κεφάλαιο, προκύπτουν ουσιαστικά συμπεράσματα για τη σημασία που έχει η αξιολόγηση στη προσχολική ηλικία, από τους εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων του Νομού Φθιώτιδας. Πιο συγκεκριμένα από την έρευνα αναδεικνύεται η σημασία που έχει η αξιολόγηση αναφορικά με την επίδοση των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Επίσης, περιγράφονται οι μέθοδοι-εργαλεία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του Νομού Φθιώτιδας προκειμένου να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, όπως επίσης και η συχνότητα που το κάνουν. Ακόμη, προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα για τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης, η οποία σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους που επιτυγχάνονται καθώς και για τα χρήσιμα εργαλεία που παρέχει στους εκπαιδευτικούς. Εργαλεία όπως η παρατήρηση, η συζήτηση, ο ατομικός φάκελος βοηθούν τον εκπαιδευτικό να έχει την πλήρη εικόνα του παιδιού,

που θα συμβάλλει στην ανάδειξη των ικανοτήτων τους, της επίδοσής τους, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.

Από την έρευνα αποτυπώθηκαν σημαντικά ευρήματα για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στην προσχολική ηλικία καθώς η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που έχει στόχους, αφού βασίζεται στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η καταγραφή των στοιχείων που έγινε μέσα από την στατιστική ανάλυση της έρευνας απέδειξε, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του Νομού Φθιώτιδας θεωρεί την αξιολόγηση απαραίτητη και για τις δύο πλευρές καθώς μέσα από αυτήν παρακολουθείται η πρόοδος των παιδιών, εντοπίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες τους, αναδεικνύονται οι ικανότητές τους και αναπτύσσονται οι δεξιότητές τους. Για τους εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα της αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, αφού φάνηκε ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο που τους βοηθά στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Το Εκπαιδευτικό Έργο

Σε αυτό το κεφάλαιο, περιγράφεται η έννοια και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, έτσι όπως έχει αποτυπωθεί στη βιβλιογραφία. Στο ίδιο κεφάλαιο, αναλύονται οι παιδαγωγικοί στόχοι έτσι όπως έχουν οριστεί από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

1.1 Η Έννοια και το Περιεχόμενο του Εκπαιδευτικού Έργου

Ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση ακούγεται για πρώτη φορά το 1983 σε μια πρώτη προσπάθεια αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 1983). Δεν υπάρχει ομόφωνος ορισμός για τον ορισμό του εκπαιδευτικού έργου λόγω του ότι έχει διάφορες σημασίες ανάλογα με το περιεχόμενό του. Ωστόσο, στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν γίνει προσπάθειες απόδοσης ορισμών του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα λοιπόν με τον Γκότοβο (1984), το εκπαιδευτικό έργο έγκειται στο αποτέλεσμα της προσπάθειας από τον εκπαιδευτικό ή στο αποτέλεσμα που επιφέρει η παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επίσης, σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1992), το εκπαιδευτικό έργο είναι οι από κοινού ενέργειες που καταβάλει τόσο το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και οι ενέργειες που καταβάλλονται και από την πολιτεία και τους τοπικούς παράγοντες με στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία μεταγενέστερα αποδόθηκαν και άλλοι ορισμοί. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνει όλα τα συστατικά που εμπεριέχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό το πρίσμα της παραγωγής αλλά και με τα περιθώρια που δίνονται στο σύνολο της κοινωνίας να αναπτύξει τις δεξιότητές του, ώστε οι αυριανοί πολίτες να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται αξίες που αφορούν την αρμονική συμβίωση, τη συνεργασία, τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου. Τέλος, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993), το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί μια δέσμη ενεργειών αλλά και προσπαθειών, ώστε να πραγματοποιούνται εργασίες εντός του σχολικού χώρου, καθιερώνοντας την εκπαίδευση ως θεσμό.

Συνεπώς, για να επιτευχθεί η πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου απαιτούνται: α) η πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, κυρίως σε επίπεδο διαδικασίας που προσφέρει το «προϊόν» της λειτουργίας του, β) η πλευρά της σχολικής μονάδας που οργανώνει και σχεδιάζει δραστηριότητες και τέλος γ) η σχολική τάξη που βρίσκεται κάτω από την καθοδήγηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού οποίος παράγει και το προϊόν της διδακτικής πράξης (Μαντάς, 2009).

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται η σπουδαιότητα που έχει το εκπαιδευτικό έργο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό, έχει ο εκπαιδευτικός ο οποίος καλείται να το προασπίσει αναλαμβάνοντας ουσιαστική δράση προκειμένου να πετύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους και να προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2 Βασικοί Παιδαγωγικοί Στόχοι στο Νηπιαγωγείο

Το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθεί το Νηπιαγωγείο είναι βασισμένο σε παιδαγωγικές αρχές οι οποίες είναι αποτέλεσμα ερευνών που έχουν διεξαχθεί για όλα τα νηπιαγωγεία ανεξαρτήτου γεωγραφικής θέσης, ωραρίου και σύνθεση τάξης καθώς αποτελούν βασικά κριτήρια πάνω στα οποία οι νηπιαγωγοί σχεδιάζουν την διδασκαλία τους. Συνοπτικά οι παιδαγωγικές αρχές του νηπιαγωγείου αφορούν την ανάπτυξη των παιδιών και τη στάση που θα υιοθετήσουν απέναντι στη μάθηση, τη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας και την αλληλεπίδραση με το φυσικό, αλλά και κοινωνικό τους περιβάλλον. Επίσης, στις παιδαγωγικές αρχές περιλαμβάνονται το παιχνίδι ως βασικό μέσο εκμάθησης, η συνεργασία με την οικογένεια, το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και η διάθεσή του για αναζήτηση. Τέλος, μέσα από τις παιδαγωγικές αρχές αποτυπώνεται ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό των διδακτικών προσεγγίσεων δίνοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά ώστε να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες.

Αναλυτικά οι βασικές παιδαγωγικές αρχές αναλύονται στη συνέχεια

«Η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση» , είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου, όπως και οι εμπειρίες που βιώνει στα χρόνια αυτά αποτελούν την αφετηρία για την ψυχική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Συνεπώς το περιβάλλον του νηπιαγωγείου αποτελεί για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ίσως το πιο σημαντικό μαθησιακό περιβάλλον καθώς

αποκομίζουν εμπειρίες που επηρεάζουν σημαντικά τη συναισθηματική και τη γνωστική τους ανάπτυξη καθώς δέχονται ερεθίσματα που προκαλούν τη διέγερση του εγκεφάλου. Μέσα από την ποικιλία των ερεθισμάτων τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ενθαρρύνονται να τολμήσουν, να εξερευνήσουν, να ακολουθήσουν την περιέργειά τους, αλλά και να μάθουν από τα λάθη τους. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν την παραπάνω παιδαγωγική αρχή: α) δημιουργούν ένα ασφαλές συναισθηματικό περιβάλλον για τα παιδιά, β) προσπαθούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από καινούριες εμπειρίες με αντικείμενα ή με ανθρώπους, γ) ενθαρρύνουν τη συνεργασία των παιδιών με τους συμμαθητές τους, δ) διαθέτουν χρόνο για παιχνίδια και δημιουργικές δραστηριότητες, ε) δίνουν στα παιδιά τρόπους για να ικανοποιηθεί η περιέργειά τους μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες και εργαλεία που τα βοηθά στο να επικοινωνήσουν αυτά που γνωρίζουν και αισθάνονται, στ) δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να επαναλάβουν δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν έτσι ώστε να επιτευχθεί η διέγερση του εγκεφάλου με την επανάληψη. (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011)

«Η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης», το νηπιαγωγείο θεωρείται σημαντικός φορέας προάσπισης της ψυχοκοινωνικής υπόστασης και πρόληψης των προβλημάτων που αφορούν την ψυχική υγεία των παιδιών. Στα περισσότερα προγράμματα της προσχολικής αγωγής παγκοσμίως δίνεται έμφαση όχι μόνο στη μάθηση, αλλά και στη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών σε αυτή την ηλικία. Η ψυχική υγεία περιγράφεται (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2001) ως περίπτωση καλής ψυχολογίας, όπου το άτομο, που διακατέχεται από καλή ψυχολογία και από ευφορία, μπορεί να ανταπεξέλθει στα καθημερινά άγχη και ανησυχίες προσφέροντας τόσο στον εαυτό του, όσο και στο κοινωνικό σύνολο που το περιβάλλει. Συνεπώς, η ψυχική υγεία του ατόμου συνδέεται άρρηκτα με τις δυνατότητες του παιδιού κατά τη μάθηση, την επικοινωνία του με τους άλλους και με το πως διαχειρίζεται και φέρνει εις πέρας δυσκολίες και αντιξοότητες. Το πλαίσιο του σχολείου βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση παρέχοντας ένα περιβάλλον για τα παιδιά το οποίο φροντίζει για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους και την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων που είναι σημαντικές για να διαμορφώσουν μια υγιή προσωπικότητα. Η προσωπική

ενδυνάμωση του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία έχει ως στόχο να καλλιεργήσει την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία στο παιδί, ώστε το ίδιο να έχει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του και να μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Οι νηπιαγωγοί για να εφαρμόσουν την παραπάνω αρχή φροντίζουν να διαμορφώσουν ένα ευχάριστο και οικείο περιβάλλον για τα παιδιά. Επίσης φροντίζουν να χτίσουν μια σχέση οικεία με το παιδί και τους γονείς του. Ακόμη μέσα από ομαδικές, αλλά και ατομικές δραστηριότητες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους δίνοντάς τους ανατροφοδότηση για την προσπάθειά τους. Τέλος, ενθαρρύνουν τα παιδιά ώστε να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, καθοδηγώντας τη συμπεριφορά τους, μαθαίνοντάς τους τον αυτοέλεγχο, τα στηρίζουν όσον αφορά το πώς θα διαχειριστούν την αποτυχία και τα ακούν με προσοχή καθώς ανταποκρίνονται στους προβληματισμούς τους. (Γκλιάου, 2002)

«Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στους στόχους και στη μεθοδολογία του μαθησιακού προγράμματος», καθώς οι κοινωνικές θεωρίες (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011), δείχνουν ότι οι έννοιες αποκτούν νόημα μέσα από διάφορες πρακτικές (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011), η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο γίνεται ως ακολούθως: α) οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπ' όψη τους τις εμπειρίες που κουβαλούν τα παιδιά από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, β) η γνώση συν-οικοδομείται στο περιβάλλον της τάξης από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, γ) ο διάλογος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, στο παιδί και τους συμμαθητές αποτελεί βασικό μέσο για την κατανόηση των εννοιών και την απόκτηση νέων. Οι νηπιαγωγοί για να εφαρμόσουν την παραπάνω αρχή, ενθαρρύνουν τη συνεργασία μέσα από ομαδικές κατασκευές, ώστε να διατυπωθούν προτάσεις και ιδέες. Φροντίζουν να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με ανθρώπους που δε γνωρίζουν έτσι, ώστε τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με νέες ιδέες και γνώσεις. Οργανώνουν δραστηριότητες δίνοντας έτσι την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις και να παίρνουν τις πληροφορίες που χρειάζονται. Τέλος, οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών με σκοπό να κατανοήσουν πλήρως τις εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον, παροτρύνοντάς τα να αναπαραστήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες.

«Το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο», βασικός μοχλός της μάθησης και της ανάπτυξης των

παιδιών στο νηπιαγωγείο θεωρείται εδώ και πολλά χρόνια το παιχνίδι. Το παιχνίδι, κατά την άποψη της Wood (όπως αυτή διατυπώνεται σύμφωνα με τους Αυγητίδου; Τζετάκη; & Τζάφο, 2016), εμπεριέχει ένα σύνολο συμπεριφορών, δράσεων και αλληλεπιδράσεων, οι οποίες δύνανται να λάβουν ποικίλες ερμηνείες από τους συμμετέχοντες σ' αυτό. Το παιχνίδι προκαλεί θετικά συναισθήματα στο παιδί και μπορεί να επιλεχθεί από το ίδιο. Μέσα από το παιχνίδι επιτυγχάνεται μεγάλο μέρος της μάθησης. Επίσης μέσα από αυτό δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα της έκφρασης, της συνεργασίας με τους άλλους, του αυτοσχεδιασμού, της δημιουργίας αλλά και της εκτόνωσης της ενέργειάς τους. Για να εφαρμοστεί η παραπάνω αρχή οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης παρέχοντας στα παιδιά υλικά που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον όπως: έντυπο υλικό (βιβλία- εφημερίδες- περιοδικά), υφάσματα και άλλα υλικά καθημερινής χρήσης για την ανάπτυξη κατασκευών. Εμπλουτίζουν το παιχνίδι παίζοντας ρόλους που τα παιδιά επιλέγουν χτίζοντας έτσι διαλόγους που βοηθούν στην όξυνση της σκέψης τους και στη διεύρυνση του λεξιλογίου τους. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν ώστε το παιχνίδι να διακατέχεται από φαντασία και δημιουργικότητα είτε αυτό γίνεται στο εσωτερικό του σχολείου (τάξη) είτε στον εξωτερικό του χώρο (προαύλιο). Φυσικά ενημερώνουν τους γονείς για την σημασία που έχει το παιχνίδι κατά την προσχολική ηλικία (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011).

«Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών» είναι απόλυτα αποδεκτή η αντίληψη ότι η μάθηση των παιδιών ενισχύεται όταν υπάρχει συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Σύμφωνα με το Cambridge Dictionary συνεργασία (“collaboration”, χ.χ.) είναι μια κατάσταση όπου τουλάχιστον δύο άνθρωποι δουλεύουν μαζί με σκοπό να δημιουργήσουν ή να καταφέρουν κάτι (Κατσικονούρη & Τσίτρα, 2020). Έρευνες έχουν δείξει ότι η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τους γονείς συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Σακελλαρίου, 2009). Η συνεργασία σχολικής μονάδας και οικογένειας ενισχύει τη μάθηση των παιδιών, γιατί υπάρχει σύνδεση και μεταφορά των μαθησιακών εμπειριών τους στο σχολείο καθώς και έξω από αυτό. Η εμπειρία των παιδιών που αποκομίζεται εκτός σχολείου οδηγεί σε δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν. Έτσι τα παιδιά νιώθουν ότι είναι ο εαυτός τους σε όποιο περιβάλλον και αν βρίσκονται κάθε φορά. Οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν την παραπάνω αρχή οργανώνουν δραστηριότητες που εντείνουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με την

οικογένεια και ανθρώπους του σχολείου, εφαρμόζοντας διάφορες πρακτικές για την εμπλοκή της οικογένειας στις δράσεις του σχολείου. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς εξηγούν τους γονείς πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στις δύο πλευρές για την απόκτηση της μαθησιακής εμπειρίας των παιδιών. Για την εφαρμογή και την επιτυχία της αρχής που μόλις αναλύθηκε καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού κι εμπιστοσύνης, όπου οι γονείς θα μπορούν ανεμπόδιστα και χωρίς δισταγμό να εκφράζουν τις απόψεις τους (Κιρκιγιάννη, 2012)

«Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους», όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου οικονομικού επιπέδου και ταυτότητας (κοινωνικής, πολιτισμικής) αξίζουν σεβασμού από το νηπιαγωγείο καθώς όλα τα παιδιά έχουν ακριβώς ίσα δικαιώματα. Έτσι, όταν οικογένεια και σχολείο συνεργάζονται, τα παιδιά αισθάνονται ασφαλή στην τάξη, είτε έχουν τις ίδιες εμπειρίες με τους συμμαθητές τους είτε όχι είτε μιλάνε την ίδια γλώσσα είτε όχι. Οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν την παραπάνω αρχή προσπαθούν μέσα από δραστηριότητες κυρίως συνεργατικές να προσελκύσουν το ενδιαφέρον όλων των παιδιών δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφραστούν εφόσον το επιθυμούν δείχνοντάς τους παράλληλα σεβασμό. Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου; Κουλούρη; & Μπασαγιάννη, 2006) το Υπουργείο Παιδείας υλοποιεί προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής προκειμένου να αμβλύνει τις τυχόν ανισότητες που οφείλονται στη διαφορετική γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. Επίσης το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (ΦΠΨ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, εφάρμοσε πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από το 1997 έως το 2008 σε δημόσια σχολεία. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα επιμορφώθηκαν πάνω σε θέματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα κι έλαβαν και το ανάλογο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (Αντωνίου, 2011)

«Τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Στόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι να αξιοποιήσει και να ενδυναμώσει τη διάθεση των παιδιών για εξερεύνηση και μάθηση παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και εμπειρίες» τα παιδιά αυτής της ηλικίας διακατέχονται από περιέργεια κάτι που αποτελεί από μόνο του ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση. Οι

ενήλικες (γονείς - εκπαιδευτικοί), εάν καθοδηγήσουν τα παιδιά κατάλληλα, μπορούν να τα οδηγήσουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην κατανόηση του κοινωνικού και φυσικού κόσμου που τα περιβάλλει.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να δημιουργούν ευκαιρίες όπου τα παιδιά θα προβληματίζονται, θα παρατηρούν, θα διατυπώνουν ερωτήσεις και θα πειραματίζονται διατηρώντας κατά συνέπεια την περιέργεια τους ενεργή, καθώς μαθαίνουν στην ουσία να σκέφτονται συνδράμοντας με αυτό τον τρόπο στην κοινωνική τους εξέλιξη. Η συμβολή του εκπαιδευτικού σε αυτό το σημείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς οδηγεί το παιδί να διατυπώσει τις παρατηρήσεις του και να εστιάσει στη δράση του. Όπως προαναφέρθηκε, η περιέργεια των παιδιών αυτής της ηλικίας λειτουργεί ως μοχλός μάθησης, όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να επιτύχει τους αντίστοιχους μαθησιακούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν την παραπάνω αρχή φροντίζουν να προσελκύουν την προσοχή των παιδιών κυρίως σε ότι συμβαίνει γύρω τους, φέρνοντας στην τάξη αντικείμενα που δεν είναι οικεία στα ίδια, ώστε να προκαλέσουν ερωτήσεις. Τα παιδιά συνηθίζουν να σκέφτονται φωναχτά για να εκφράσουν την απορία τους. Τέλος, μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί μαζί με τα παιδιά καταγράφουν τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την επίλυση ενός προβλήματος μέσα από αναπαραστάσεις, φωτογραφίες κ.ά. ώστε να επιτευχθεί ο αναστοχασμός και η ανάπτυξη της νέας γνώσης.

«Τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης» λόγω του ότι οι τάξεις αποτελούνται από παιδιά με διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες καθώς προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα όπως, επίσης, το κάθε παιδί έχει τον δικό του ρυθμό μάθησης και τις δικές του ανάγκες καθώς και το είδος της γνώσης που επιδιώκεται να αποκτηθεί. Βάση των παραπάνω δεν θα πρέπει να γίνεται αποκλειστικά χρήση μόνο μιας διδακτικής μεθόδου, αλλά θα πρέπει να παρέχεται στα παιδιά ποικιλία μαθησιακών εμπειριών μέσω εργασιών είτε ομαδικών είτε ατομικών, παιχνιδιού και βιωματικών εμπειριών. Έτσι τα παιδιά επιλέγουν τα ίδια τον τρόπο που τα βοηθά να μάθουν, αλλά και να επιδείξουν την ήδη κατεκτημένη γνώση. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν την αναπαράσταση (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011) κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και της αξιολόγησής τους, ενθαρρύνονται στο να οργανώσουν περαιτέρω τη σκέψη τους. Συνεπώς, τα παιδιά ενθαρρύνονται κατά την μαθησιακή διαδικασία να κάνουν χρήση πολλαπλών μορφών αναπαράστασης. Για παράδειγμα μαθαίνουν να κατασκευάζουν,

να δημιουργούν και να επιλύουν προβλήματα. Κατά τη φάση της αξιολόγησης μπορούν να εκφραστούν επικοινωνώντας με μέσα που τους είναι γνώριμα από την καθημερινότητά τους όπως πχ. με τη μουσική προσαρμόζοντας έτσι τον τρόπο μάθησής τους, αλλά και οργάνωσης της σκέψης τους, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να εισάγονται στην έννοια των πολυγραμματισμών. Οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν την παραπάνω αρχή κάνουν μέρος της διδασκαλίας τους ποικίλες μορφές αναπαράστασης μέσω των οποίων εξηγούν στα παιδιά διάφορα φαινόμενα. Ταυτόχρονα όμως τους δίνουν και την ευκαιρία να εκφραστούν περιγράφοντας τη διαδικασία που ακολούθησαν ως μέσο για να επικοινωνήσουν με τους άλλους, αλλά και για να διατυπώσουν ερωτήσεις, επιτρέποντας τους να εργαστούν με το δικό τους ρυθμό.

«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος του είναι η ισορροπία μεταξύ δράσεων που πηγάζουν από τα ίδια τα παιδιά και δράσεων με σαφείς μαθησιακούς στόχους που θέτει ο ίδιος, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του», τα σύγχρονα προσχολικά προγράμματα καθιστούν τον εκπαιδευτικό πιο ενεργητικό από ότι στο παρελθόν με αποτέλεσμα να θεωρούνται πιο αποτελεσματικά τα σχολικά προγράμματα βάση των οποίων εκπαιδευτικοί και παιδιά δρουν από κοινού ώστε να επιλύσουν προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη μάθηση των παιδιών βοηθώντας τα να κατακτήσουν νέα γνώση η οποία συνδέεται με εμπειρίες τους, τους δίνει ανατροφοδότηση για την πορεία τους και προσπαθεί να αξιοποιήσει στιγμές των δράσεων τους που θα τα βοηθήσει στο να μάθουν κάτι καινούριο. Αυτό γίνεται κυρίως μέσα από το διάλογο μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού.

«Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών», μέσα από την συστηματική παρατήρηση δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να δει και να καταγράψει τη συμπεριφορά των παιδιών σε διάφορες-πραγματικές συνθήκες και να σχηματίσει έτσι μια αντικειμενική εικόνα γι αυτά αναφορικά με το πως είναι, το τι κάνουν αλλά και το πώς το κάνουν (Κακανά, 1994). Έτσι θα γνωρίσει καλύτερα τα παιδιά της τάξης του και θα οργανώσει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Μέσα από την παρατήρηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει τις αυθεντικές στιγμές των παιδιών, να εστιάσει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές τους, να καταγράψει τα εκφραστικά μέσα και τα συναισθήματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Για να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί

την παραπάνω αρχή χρησιμοποιούν τεχνικές οι οποίες ποικίλουν, ενώ η επιλογή τους εξαρτάται από τα μέσα που έχουν στην διάθεσή τους. Η παρατήρηση ακόμη έγκειται και στις πληροφορίες που έχει ο εκπαιδευτικός από την οικογένεια των παιδιών, αλλά και από διάλογο με τα ίδια τα παιδιά. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν χρόνο για παρατήρηση μέσα από το ημερήσιο πρόγραμμα σε στιγμές όπως το διάλειμα κ.ά. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν το πρόγραμμα τους με βάση την παρατήρηση, ώστε να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών.

Τελικά, η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού έργου έχει μεγάλη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε μια τόσο ευαίσθητη ηλικία όπως αυτή των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, αποκτά μεγαλύτερη σημασία καθώς διέπεται από παιδαγωγικές αρχές όπως αυτές αποτυπώθηκαν στο παρόν κεφάλαιο. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, περιγράφεται η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή, αλλά και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Σε αυτό το κεφάλαιο, προσδιορίζεται εννοιολογικά η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Επίσης, γίνεται μια σύντομη αναδρομή στο θεσμό της αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε χώρες της Ευρώπης.

2.1 Ο Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993), ο θεσμός της αξιολόγησης συνδέεται στενά με τη διδακτική πράξη, αλλά και με τη λειτουργία του σχολείου στο σύνολό του. Η αξιολόγηση κατά κύριο λόγο αφορά τη διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία με απώτερο στόχο τη διατύπωση κρίσης για τους μαθητές του. Πέραν τούτου, η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της όλης μαθησιακής διαδικασίας και για να είναι επιτυχημένη θα πρέπει να έχει σχεδιαστεί εκ των προτέρων για να καλυφθούν μαθησιακοί σκοποί, αποτελώντας μια διαδικασία, η οποία είναι συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, ενταγμένη πλήρως στο εκπαιδευτικό έργο, αφού ποικίλει σε τεχνικές που την καθιερώνουν. Κοινώς, η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τη βαθμολόγηση του μαθητή που προκύπτει από τεστ και εργασίες αλλά και από διάφορες ασκήσεις μέσω γραπτών ή προφορικών εξετάσεων, όπου ελέγχεται η μάθηση του μαθητή μέσω των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 1998) . Τα εκπαιδευτικά συστήματα κάνουν χρήση της συνεχούς αξιολόγησης, ώστε να προγραμματίζουν και να διαμορφώνουν τη γενική πορεία. Δυστυχώς, στην ελληνική σχολική πραγματικότητα η αξιολόγηση έχει αποτυπωθεί στις συνειδήσεις ως μια διαδικασία συνεχών εξετάσεων και βαθμών. Ωστόσο, η αξιολόγηση θα πρέπει να διέπεται από προϋποθέσεις στηριζόμενη σε αρχές όπως η εγκυρότητα που σημαίνει ότι το αποτέλεσμα μιας δοκιμασίας είναι έγκυρο αν εμπίπτει με τις προθέσεις του εκπαιδευτικού, η αξιοπιστία που σημαίνει ότι όσες φορές και αν επαναληφθεί μια αξιολόγηση δίνει το ίδιο αποτέλεσμα και η αντικειμενικότητα όταν η αξιολόγηση γίνεται με κριτήρια αντικειμενικά και όχι από παράγοντες όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια προς τον αξιολογητή ή τον αξιολογούμενο (Μανωλάκος, 2010).

Είναι κοινώς αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα όλων των εμπλεκόμενων μελών της εκπαίδευσης. Αυτόσημαίνει ότι εκπαιδευτικοί, μαθητές και αναλυτικά προγράμματα αποτελούν ένα μέρος του συνόλου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη (Πετροπούλου; Κασσιμάτη; & Ρετάλης, 2015) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι άκρως συνδεδεμένη με την αξιολόγηση των παιδιών σε καθημερινή βάση και μπορεί να προσδιοριστεί ως μια προσπάθεια συλλογής των απαραίτητων δεδομένων, ώστε να εκτιμηθούν οι δεξιότητες και οι γνώσεις των παιδιών προκειμένου να επιτευχθούν οι απαραίτητοι διδακτικοί στόχοι. Έτσι, η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αναγκαία καθώς περιλαμβάνεται σε όλα τα μέρη της, αφού ελέγχει κατά πόσο επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι σε συνδυασμό με τα μαθησιακά αποτελέσματα.



Σχήμα 1. Η αξιολόγηση άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας (blogs.sch.gr)

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση από παιδαγωγικής πλευράς έχει μεγάλη αξία διότι λειτουργεί ως δυναμικό εργαλείο μάθησης. Εμπλέκει ενεργά τα παιδιά στην ίδια τους την προσπάθεια και ταυτόχρονα λειτουργεί, όπως

έχει ήδη προαναφερθεί, ως εργαλείο ανατροφοδότησης που εστιάζει στη βελτίωση τόσο των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων και στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, όσο και των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη μαθησιακή τους πορεία καθώς και τις ελλείψεις τους μέσα από δεξιότητες (Πετροπούλου; Κασιμάτη; & Ρετάλης, 2015).

Συχνά η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται με έννοιες όπως η *μέτρηση*, η *εκτίμηση*, η *διόρθωση*, η *βαθμολογία* και η *εξέταση*. Αν και οι παραπάνω έννοιες είναι μέρη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ωστόσο χρησιμοποιούνται λανθασμένα παρερμηνεύοντας την αξιολογική διαδικασία. Για το λόγο αυτό παρακάτω παρατίθεται η αποσαφήνιση των συγκεκριμένων εννοιών και ο ρόλος που διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Η ύπαρξη της **μέτρησης** (Πετροπούλου; Κασιμάτη; & Ρετάλης, 2015) εφαρμόζεται κατά την αξιολογική διαδικασία, αφού στην ουσία μέσω αυτής μπορεί να αποτυπωθεί ένα ποσοτικό ή ποιοτικό χαρακτηριστικό μιας ομάδας ατόμων βάση συγκεκριμένης μονάδας μέτρησης. Αν όμως η μέτρηση δεν είναι έγκυρη ή αξιόπιστη ή αντικειμενική τότε η αξιολόγηση δεν είναι αποτελεσματική και δεν εκπληρώνει τον σκοπό της. Η μέτρηση κατέχει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση χωρίς βέβαια αυτές οι δύο έννοιες να ταυτίζονται (Ξενάκης, 2012).

Η **εκτίμηση** (Πετροπούλου; Κασιμάτη; & Ρετάλης, 2015) είναι έννοια ευρύτερη της μέτρησης και συνδυάζει τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις μετρήσεις με άλλες πληροφορίες όπως δεδομένα από παρατηρήσεις, ώστε να διαπιστωθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα η αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου δεν προκύπτει μόνο από μια γραπτή δοκιμασία, αλλά και από την ενεργό συμμετοχή του.

Η **διόρθωση** (Πετροπούλου; Κασιμάτη; & Ρετάλης, 2015) είναι η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων κατά την οποία εντοπίζονται τα λανθασμένα στοιχεία και αναδεικνύονται τα ορθά. Ωστόσο, σύμφωνα με πιο πρόσφατες προσεγγίσεις επικρατεί η λογική ότι η διόρθωση και η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να ταυτίζονται, ώστε να έχουν ως σκοπό τη συσχέτισή τους με τους διδακτικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Υπό αυτή την έννοια η διαδικασία της αξιολόγησης επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα γεγονός που βοηθά στη συγγραφή των κειμένων από τους μαθητές και κατ' επέκταση βοηθά στην ενσωμάτωσή της διόρθωσης στη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2009).

Η **εξέταση** κατά την αξιολόγηση αφορά κατά κύριο λόγο τη γραπτή ή προφορική εξέταση από τον εκπαιδευτικό για να διαπιστωθούν χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων.

Τέλος, η **βαθμολογία** στην αξιολογική διαδικασία εκφράζει το αποτέλεσμα της μέτρησης αποτυπωμένο σε κλίμακα είτε περιγραφική είτε αριθμητική (Πετροπούλου; Κασιμάτη; & Ρετάλης, 2015).

2.2 Η Αξιολόγηση του μαθητή στην Εκπαίδευση – Σύντομη Ιστορική Ανασκόπηση

Στην Ελλάδα, ο θεσμός της προσχολικής εκπαίδευσης κάνει την εμφάνισή του πολύ καθυστερημένα. Αυτό συνέβη λόγω της απουσίας των απαραίτητων οικονομικών πόρων, εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και κτιριακών υποδομών. Έτσι, το νηπιαγωγείο αναγνωρίζεται από την πολιτεία μόλις τον 19^ο αιώνα από την κυβέρνηση Δηλιγιάννη (Κυπριανός, 2007 & Κιτσαράς, 1985). Ωστόσο, αναφορές αξιολόγησης για την προσχολική εκπαίδευση δεν ανακύπτουν από τη βιβλιογραφία από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της αλλά πολύ αργότερα. Οι αναφορές και ο έντονος προβληματισμός όσον αφορά την καταλληλότητα, τα κριτήρια και τους τύπους της αξιολόγησης άρχισαν να αναπτύσσονται και να διατυπώνονται τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Κακανά, 2006).

Στην Ελλάδα, η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της με την ίδρυση των πρώτων σχολικών μονάδων και αφορούν τον έλεγχο και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Σολομών, 1999). Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος με το διάταγμα του 1834 καθιερώνονται οι εξαμηνιαίες εξετάσεις στα δημοτικά σχολεία (Δημαράς, 1983). Το 1842 προτείνεται στους δασκάλους ένας νέος οδηγός διδακτικής μεθόδου που χρησιμοποιεί την κλίμακα βαθμολογίας 4,3,2 όπου το 4 δήλωνε το άριστο, το 3 δήλωνε το καλό και το 2 που δήλωνε το μέτριο (Δημαράς, 1983). Το Υπουργείο Παιδείας με έγγραφο του το 1867 υποδεικνύει τη μη δημοσιοποίηση της βαθμολογίας των μαθητών για την προστασία τους από αρνητικές επιδράσεις (Δημαράς, 1983). Κατά τον 19^ο αιώνα, η εξεταστική διαδικασία κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν προφορική με σκοπό την επιβράβευση των μαθητών (Χανιωτάκης, 1999). Το 1892, οι εξετάσεις γίνονται ενώπιον πενταμελούς επιτροπής και διεξαγόταν δύο φορές τον χρόνο. Το 1895, πλέον καθιερώνεται η γραπτή αξιολογική διαδικασία για τη μετάβαση των εκπαιδευόμενων

από τη μια βαθμίδα στην επόμενη. Το 1896, με την εισαγωγή της κλίμακας 4,3,2,1 ταυτόχρονα καθιερώνονται γραπτές και προφορικές εξετάσεις στο τέλος κάθε σχολικού έτους (Δημαράς, 1983). Το 1912, εισάγεται η εξάβαθμη κλίμακα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και η εξαμηνιαία γραπτή αξιολογική εξέταση στις μεγαλύτερες τάξεις (Κανάκης, 1988). Το 1929 καθιερώνεται η εξαετής φοίτηση, η δημιουργία κατώτερων επαγγελματικών σχολείων με το σχολείο να προσαρμόζεται στις οικονομικές ανάγκες της εποχής, αλλά και σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα (Μπουζάκης, 1994). Την ίδια περίοδο εισάγεται και η δεκαβάθμια κλίμακα, αλλά και ο έλεγχος προόδου και διαγωγής του μαθητή.

Το 1964, επιχειρείται η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίς όμως αλλαγές στο σύστημα αξιολόγησης εκτός από την κατάργηση της γραπτής δοκιμασίας από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Νομοθετικό Διάταγμα, 4379/1964). Με την έκδοση του Προεδρικού διατάγματος 483/1977 προωθείται η κατάργηση των προαγωγικών εξετάσεων στις δυο τελευταίες τάξεις. Η σχολική επίδοση των παιδιών ελέγχεται ανά τρίμηνο με γραπτές και προφορικές εξετάσεις οι οποίες είναι όμως άτυπες. Ακόμη, βάση του Προεδρικού Διατάγματος 497/1981 αποσύρεται τελείως η αριθμητική βαθμολογία και τη θέση της παίρνει με νέα εγκύκλιο υπ' αριθμ. 9425/29- 11-1980 η βαθμολογία με λεκτικούς χαρακτηρισμούς όπως Πολύ Καλά (Α), Καλά (Β), Σχεδόν Καλά (Γ). Το 1985, εκδίδονται νέα προγράμματα σπουδών για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν τη φάση η αξιολογική διαδικασία έγκειται στις σχολικές εργασίες του μαθητή ο οποίος συμμετέχει ενεργά και στην αναγνώριση των λαθών του. Οι γραπτές εργασίες λειτουργούν με ανατροφοδότηση μέσω επαναληπτικών ασκήσεων. Επίσης, εισάγονται τα κριτήρια αξιολόγησης με στόχο την εμπέδωση της ύλης που διδάχθηκε ο μαθητής.

Ερχόμενοι στην αξιολόγηση του μαθητή του σήμερα, με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 8/1995, η αξιολόγηση έχει ως σκοπό να προσδιορίσει με αντικειμενικό τρόπο το αποτέλεσμα δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με τους στόχους που έχουν τεθεί, επιδιώκοντας την επάρκεια, αλλά και την καταλληλότητα των μέσων και των μεθόδων που έχουν χρησιμοποιηθεί. Επίσης, η αξιολόγηση αναφέρεται ως μια συνεχή διαδικασία μέσω της οποίας παρακολουθείται η πορεία του μαθητή, δεν έχει ανταγωνιστικό ρόλο, αλλά εστιάζει στα χαρακτηριστικά του μαθητή και στις προσπάθειες που καταβάλλει για γνώση, για τις σχέσεις του με τα άλλα άτομα, για τη δημιουργικότητά του, αλλά και για τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει. Στο ίδιο Προεδρικό Διάταγμα (8/1995) καθορίζεται και η διαδικασία της αξιολόγησης η οποία

τελείται από τον εκπαιδευτικό και περιλαμβάνει προφορική εξέταση, αποτελέσματα από την επίδοσή του μαθητή στα κριτήρια αξιολόγησης, στις εργασίες που πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι. Επίσης, καθιερώνεται η περιγραφική αξιολόγηση (προαιρετικά) των παιδιών στο νηπιαγωγείο, αλλά και η τήρηση ημερολογίου σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης για το μαθητή του σήμερα δίνει έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης. Τα καινοτόμα στοιχεία που εμπεριέχει όπως η περιγραφική αξιολόγηση, η τήρηση ημερολογίου και η δημιουργία συνθετικών εργασιών εφαρμόζονται κατά βούληση στο σχολικό πλαίσιο (Οδηγός Εκπαιδευτικού Για Την Περιγραφική Αξιολόγηση Στο Νηπιαγωγείο ,2017).

Η ελληνική εκπαίδευση καταβάλει προσπάθεια προκειμένου να αποκτήσει την κουλτούρα των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών μέσα από τα οποία οι μαθητές θα γνωρίσουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης, τη σημαντικότητα της βιωματικής μάθησης, και το ρόλο που κατέχουν οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Η προσπάθεια αυτή θα ευδοκιμήσει μέσα από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων (‘Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού’, 2012) και από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το ελληνικό νηπιαγωγείο το οποίο αποτελεί έναν χρήσιμο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς.

2.3 Η Αξιολόγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η γενική τάση που επικρατεί στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί έχουν υπό την ευθύνη τους την παρακολούθηση και την εξέλιξη των παιδιών, συντάσσοντας προαιρετικά ατομικές εκθέσεις αξιολόγησης. Οι ατομικές εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εστιάζουν σε μια πιο γενικευμένη και ολοκληρωμένη άποψη που αφορούν τη γενικότερη εξέλιξη των παιδιών σε σχέση με την κατάσταση της υγείας τους (σωματική και ψυχική), το βαθμό προσαρμογής τους σε σχέση με τις ομαδικές δραστηριότητες, αλλά και τις δυνατότητες μάθησής τους (Ρεκαλίδου, 2010). Με βάση τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους με σκοπό την περαιτέρω εξέλιξη των παιδιών. Οι στόχοι αυτοί σχετίζονται με την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους και αφορούν τομείς όπως η δημιουργικότητά τους καθώς και η κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη. Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει βαθμολογούμενη κλίμακα αξιολόγησης των παιδιών, αλλά κυρίως η ενημέρωση των γονέων. Σε άλλες χώρες όπως περιγράφεται στη συνέχεια, έχει υιοθετηθεί η έκθεση αναφοράς για κάθε παιδί η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί για την εισαγωγή τους στο επόμενο στάδιο εκπαίδευσης, αλλά και για τον εντοπισμό πιθανών ειδικών αναγκών του παιδιού, αλλά και για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού επόμενης βαθμίδας.

Η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών δεν άφησε ανεπηρέαστη την προσχολική εκπαίδευση. Όπως έχει αναφερθεί, επειδή δεν υπήρχε συγκεκριμένο πλαίσιο αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, εισήχθησαν διάφορες τεχνικές αξιολόγησης από το δημοτικό σχολείο κυρίως με ελεγκτικό και διαπιστωτικό χαρακτήρα. Για αρκετά χρόνια η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μια αυθαίρετη προσαρμογή της αξιολόγησης που εφαρμόζεται στο δημοτικό. Στο νηπιαγωγείο η διαδικασία της αξιολόγησης με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς σκοπούς εισάγεται επίσημα το 2002 στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002). Έχουν διατυπωθεί προτάσεις για την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο με βάση το φάκελο εργασιών του παιδιού ζήτημα που θα πρέπει να εξεταστεί σοβαρά αν πρόκειται να επιτευχθεί η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση (Ρεκαλίδου, 2010).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών υπάρχουν αναφορές για πρώτη φορά σε θέματα αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Η αξιολόγηση προτείνεται με

τρόπους μέσα από τους οποίους ενισχύεται η καταγραφή και η τήρηση των ημερολογίων, αλλά και μέσα από την μέθοδο της παρατήρησης και το φάκελο εργασιών των μαθητών με απώτερο στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της μαθησιακής πορείας τους (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Λόγω της ιδιαιτερότητας που κατέχει η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό και την επέκταση της, χωρίς όμως να παρεκκλίνει από τις βασικές αρχές που διέπουν το γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή διακρίνεται από εναλλακτικές μορφές που αφορούν τα κριτήρια, αλλά και τους τύπους της (Κακανά, 2006). Με την εισαγωγή της αξιολόγησης στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών ειδικότερα το 2003, συμπεραίνεται ότι η προσχολική εκπαίδευση δεν μένει αμέτοχη από τη συγκεκριμένη διαδικασία. Στην Ελλάδα η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση είναι ακόμη στην αφετηρία. Γίνονται, όμως, προσπάθειες ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις και η στάση που έχουν οι νηπιαγωγοί απέναντι στην εφαρμογή της στο νηπιαγωγείο (Οικονομίδης, 2013).

2.3.1 Έρευνες στην Ελλάδα για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Τα στοιχεία αυτών των ερευνών θα αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης σε σχέση με τα στοιχεία που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα.

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια, όπως ήδη αναφέρθηκε, να αναπτυχθεί σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο η σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Κάνοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση όσον αφορά τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση βρέθηκε περιορισμένος αριθμός. Δεν εντοπίστηκε (από πλευράς μου) έρευνα με ακριβώς το ίδιο αντικείμενο προς διερεύνηση, αλλά έρευνες με κοινά προς σ' αυτή σημεία.

Η πιο κοντινή έρευνα ήταν αυτή που πραγματοποιήθηκε από τη Σάκκα (2003) στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος).

Θέμα: «Η διαδικασία της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση»

Ο βασικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την αξιολόγηση, με το αν εφαρμόζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης στα νήπια, βάση ποιών μεθόδων και τέλος τι ακριβώς έχουν ως στόχο να αξιολογήσουν οι νηπιαγωγοί στο νήπιο: την επίδοση, τη συμπεριφορά, την κοινωνικότητα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από 131 νηπιαγωγούς που δούλευαν σε Βόλο, Λάρισα, Θεσσαλονίκη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί δε θεωρούν την αξιολόγηση απαραίτητη στη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής. Ως αιτιολογία προβλήθηκε το γεγονός ότι είναι πολύ μικρά σε ηλικία τα παιδιά του νηπιαγωγείου για να γίνει εκτίμηση της επίδοσής τους κι επίσης ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να έχει θέση στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καθώς το νηπιαγωγείο δε έχει στόχο την κατηγοριοποίηση κι επιβράβευση των μαθητών, όπως ανάλογα γίνεται στο δημοτικό. Η μερίδα των νηπιαγωγών που θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση, τη χρησιμοποιεί για να γνωρίσουν το παιδί, τις ικανότητές του, αλλά και τις μαθησιακές του δυσκολίες και περιορίζουν τη χρήση της επί το πλείστον στο γνωστικό τομέα. Επίσης, λίγες νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι κάνουν χρήση της αξιολόγησης για να ελέγξουν αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι τους. Κλήθηκαν να επιλέξουν μέθοδο αξιολόγησης κάνοντας επιλογή ανάμεσα στις ακόλουθες μεθόδους: συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς των νηπίων, ανάθεση εργασίας στα παιδιά στο τέλος κάθε δραστηριότητας για την αξιολόγησή της, διατήρηση φακέλου εργασιών κάθε παιδιού, διατήρηση φακέλου εργασιών ομάδας παιδιών, καθημερινή προφορική επικοινωνία με τα νήπια, συζήτηση στην ομάδα, άλλο. Στην πλειοψηφία τους επέλεξαν τη διατήρηση του ατομικού φακέλου (portfolio) έναντι της συστηματικής παρατήρησης, χωρίς όμως να θεωρούν τη λειτουργία του φακέλου ως μέθοδο αξιολόγησης σημαντική και κάνοντας χρήση αυτού κυρίως για αναμνηστικούς λόγους. Η άποψη των περισσότερων νηπιαγωγών για τις υπόλοιπες μεθόδους είναι ότι δεν είναι ούτε οι πιο

συνηθισμένες ούτε οι καλύτερες για το σκοπό της αξιολόγησης. Όσον αφορά τα στοιχεία που αξιολογούν οι νηπιαγωγοί αυτής της έρευνας, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι αξιολογούν, επί το πλείστον, την επίδοση των παιδιών, το πόσο κοινωνικά είναι, την προβληματική κυρίως συμπεριφορά τους και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Δε γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά αξιολόγηση της γενικής ανταπόκρισης της τάξης. Τέλος, οι νηπιαγωγοί επικοινωνούν με τους γονείς όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με το παιδί ή κατόπιν αιτήματος του γονέα.

Η ακόλουθη εργασία έγινε από τις φοιτήτριες Αγγέλου, Καπαγιαννίδου (2015), στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη

Θέμα: «Το portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης στο ελληνικό νηπιαγωγείο: θεωρία και εφαρμογές»

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση του portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο.

Ο γενικός σκοπός αυτής της εργασίας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την εφαρμογή του φακέλου εργασιών-Portfolio στο νηπιαγωγείο. Το δείγμα της έρευνας το αποτέλεσαν 117 νηπιαγωγοί. Η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, αλλά στοχευμένη σε πόλεις όπου θα ήταν εφικτό να δοθούν τα ερωτηματολόγια. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο υποστηρίζουν ότι αξιολογούν τους μαθητές τους με βάση το Portfolio. Υψηλό ποσοστό εξ αυτών συμφωνούν ότι η συμβολή του portfolio στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή τους είναι θετική. Επίσης συμφωνούν ότι συμβάλλει κι ενισχύει τη συμμετοχή του μαθητή σε διαδικασίες τόσο αυτό-αξιολόγησης όσο και ετερο-αξιολόγησης.

Η εργασία : «Τα παιδιά μαθαίνουν από τα λάθη τους: Η αξιοποίηση των e-portfolios, ως εργαλείο αυτό-αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία στην Ελλάδα» έγινε από τη Μιχαλίτσα Παντελέων (2015), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει ποιες είναι οι δυνατότητες και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί, να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί μέθοδος του ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών(e-portfolio) στο νηπιαγωγείο για την αξιολόγηση των παιδιών.

«Τα e-portfolios υποστηρίζουν την αυτό-αξιολόγηση, ενισχύουν τον αναστοχασμό και αναπτύσσουν κίνητρα γύρω από τη μάθηση».(σελ.121)

Η εργασία «Η Περιγραφική Μέθοδος Αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Απόψεις των εκπαιδευτικών από την πιλοτική εφαρμογή της» εκπονήθηκε από τη φοιτήτρια Καπούλα Αυγή (2019), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής όσον αφορά την πιλοτική χρήση της περιγραφικής μεθόδου αξιολόγησης, ως μεθόδου αξιολόγησης της επίδοσης των νηπίων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 νηπιαγωγοί που δούλευαν στα νηπιαγωγεία των δήμων Κομοτηνής, Θεσσαλονίκης, Καστοριάς, Ζακύνθου, Θηβών, Καλαμάτας, Πάρου, Ταυρωνίτη Χανίων, Πάτρας και Αθηνών. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύεται η θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης καθώς πιστεύουν (σε ποσοστό 80%) ότι συμβάλλει στο σχηματισμό από πλευράς τους μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για την ανάπτυξη του παιδιού. Πιστεύουν ότι τους βοηθά να θέσουν στόχους, να καταλάβουν τι έχει καταφέρει και τι έχει κατανοήσει το παιδί, να εντοπίσουν τις αδυναμίες του, να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, εντοπίζοντας τα δικά τους λάθη και τις δικές τους παραλείψεις. Τέλος πιστεύουν ότι μέσω της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης επιτυγχάνεται μια πιο ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς.

Η εργασία «Άτυπες μορφές αξιολόγησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις και Πρακτικές των Νηπιαγωγών» έγινε από την Άννα Κρουστάλη (2015), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα

Το δείγμα της έρευνας ήταν 15 νηπιαγωγοί από το νομό Αττικής και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για να πραγματοποιηθεί ήταν η συνέντευξη. Στόχος αυτής της έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών και να καταγραφούν οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη. Η έρευνα αυτή έχει ένα διαφορετικό προσανατολισμό, καθώς προσπαθεί μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων να γίνει αποσαφήνιση του όρου «διαδικασία» όσον αφορά την αξιολόγηση, να δει ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση για να την εφαρμόσουν, αν εκμεταλλεύονται και αξιοποιούν τα

ευρήματα της αξιολόγησης (αυτό-αξιολόγηση), αν είναι εφικτό να εμπλακούν οι γονείς στη διαδικασία της αξιολόγησης και κατά πόσο οι ίδιοι ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση του παιδιού τους.

2.4 Η Αξιολόγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση στις χώρες τις Ευρώπης

Σύμφωνα με τη *Μελέτη Αποτύπωσης Συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης* (2007), για τα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε χώρες της Ευρώπης περιγράφονται παραδείγματα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με το σύστημα αξιολόγησης που ακολουθούν στην προσχολική εκπαίδευση. Η επιλογή και η σύντομη «περιδιάβαση» των χωρών έγινε με γνώμονα το μοντέλο αξιολόγησης και τη διαδικασία αξιολόγησης που ακολουθούν για την προσχολική εκπαίδευση οι χώρες του εξωτερικού και άπτονται σαφώς εννοιολογικά με την παρούσα μελέτη που εκπονώ.

Στην Τσεχία στα σχολεία προσχολικής αγωγής, αλλά και στους εκπαιδευτικούς παρέχεται η δυνατότητα επιλογής της μεθόδου, αλλά και του συστήματος παρακολούθησης που κρίνουν ως καταλληλότερο για την εξέλιξη των παιδιών. Δεν ακολουθείται συγκεκριμένο πρότυπο, αλλά καταγράφονται σημαντικές παρατηρήσεις και πληροφορίες για το παιδί που ο εκπαιδευτικός κρίνει άξιες καταγραφής. Οι πληροφορίες αυτές διατίθενται μόνο σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

Στα σχολεία προσχολικής αγωγής της Φιλανδίας οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ένα συγκεκριμένο σχέδιο αξιολόγησης το οποίο βασίζεται σε επιδιώξεις και στόχους τόσο γενικούς, όσο και ατομικούς που αφορούν το κάθε παιδί. Το σχέδιο αξιολόγησης που ακολουθείται εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων μάθησης, έχει συνεχή χαρακτήρα και προσανατολίζεται στην προσωπική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αντίληψη του παιδιού σχετικά με τις δυνατότητές του. Φυσικά οι γονείς είναι βασικό μέρος του σχεδίου αξιολόγησης καθώς διοργανώνονται τακτικές συναντήσεις και συζητήσεις στις οποίες είναι παρόντα και τα παιδιά.

Στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Γερμανίας οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν την επίδοση των μαθητών, αλλά παρατηρούν τη γενικότερη εξέλιξη των

παιδιών ενημερώνοντας τους γονείς για τα προβλήματα που παρατηρούν και ειδικά αυτά που έχουν σχέση με την ένταξη τους στο περιβάλλον του σχολείου.

Τα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης στη Δανία δεν ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες όσον αφορά την παρατήρηση της εξέλιξης των παιδιών, αλλά επικρατεί μια γενικότερη φιλοσοφία, όπου αξιοποιείται πλήρως η ατομική επικοινωνία με τα παιδιά, αλλά και οι τακτικές επαφές με τους γονείς τους, όπου οι δεύτεροι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τον τρόπο ένταξης των παιδιών στο σχολείο, απαριθμούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και συζητούν για τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους καθώς και για τις σχέσεις που έχουν με άλλα παιδιά.

Στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Αγγλίας έχει υιοθετηθεί συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης από το 2002 δια νόμου (Foundation Act 2002) εφαρμόζοντας συγκεκριμένο προφίλ αξιολόγησης (Foundation Stage Profile) από την ηλικία των τριών ετών έως την πρώτη τάξη του δημοτικού. Για το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης έχει εκδοθεί ένας οδηγός αξιολόγησης (Foundation Stage Profile Handbook) βάση του οποίου καθορίζεται και ο τρόπος αξιολόγησης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς. Βασίζεται σε στόχους μέσα από την παρατήρηση, αλλά και από τη γνώση για κάθε παιδί. Οι μαθησιακοί στόχοι έχουν ως επίκεντρο τις παρακάτω περιοχές ενδιαφέροντος: α) προσωπική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, β) βασικές ικανότητες επικοινωνίας, γλώσσας, ανάγνωσης και γραφής, γ) μαθηματική αντίληψη, δ) κατανόηση του περιβάλλοντος, ε) σωματική ανάπτυξη, στ) δημιουργικότητα. Στόχος των παραπάνω είναι η οικοδόμηση μιας ολοκληρωμένης αντίληψης για κάθε παιδί πριν την εισαγωγή του στο επόμενο σκαλί της εκπαίδευσης.

Στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Σκωτίας εκπαιδευτικοί και γονείς παρακολουθούν την εξέλιξη των παιδιών από κοινού με απώτερο στόχο να καθοριστούν τα επόμενα στάδια εξέλιξης των παιδιών. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί συντάσσουν γραπτή αναφορά η οποία συνοδεύει τα παιδιά στην επόμενη σχολική χρονιά χωρίς να υπάρχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις της έκθεσης αυτής. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάζονται μεταξύ τους καθώς οι δεύτεροι ενημερώνονται από τους πρώτους κατά την εισαγωγή των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στα σχολεία της προσχολικής εκπαίδευσης της Γαλλίας χρησιμοποιείται η συστηματική παρατήρηση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη συνεχή αξιολόγηση της ανάπτυξης και της γνώσης τους. Η εξέλιξη των παιδιών μπορεί επίσης να αξιολογείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Οι

γονείς ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς και οι παρατηρήσεις τους φυλάσσονται στο αρχείο του σχολείου.

Στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Ιρλανδίας δεν ακολουθείται κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο αξιολόγησης των παιδιών παρά μόνο παρέχεται προφορική ενημέρωση στους γονείς από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Ολλανδίας δεν ακολουθείται κάποιο μοντέλο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν και παρατηρούν την εξέλιξη των παιδιών με κύριο σκοπό την ενημέρωση των γονέων.

Στην Πολωνία υπάρχουν οι σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης που στεγάζονται με τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κοινώς τάξεις νηπιαγωγείου σε δημόσια σχολεία και οι ανεξάρτητοι δημόσιοι παιδικοί σταθμοί. Και οι δύο απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Στις πρώτες δεν υπάρχουν διαδικασίες αξιολόγησης των παιδιών καθώς όταν αποφοιτούν από αυτές δεν λαμβάνουν κάποιο αποδεικτικό έγγραφο φοίτησης που να πιστοποιεί τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Μόνο τα παιδιά που συμπληρώνουν το έκτο έτος της ηλικίας τους και προορίζονται για κάποιο σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνουν τέτοιου είδους πιστοποιητικό με σκοπό να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που θα τα αναλάβουν. Στο πιστοποιητικό αυτό καταγράφεται η σωματική ανάπτυξη των παιδιών, ώστε να υπάρξει έγκαιρη διάκριση για τα παιδιά που ίσως χρειαστούν άλλου είδους αγωγή. Η αναβολή φοίτησης ενός παιδιού στο δημοτικό αποφασίζεται από το διευθυντή του δημοτικού σχολείου σε συνεργασία με κέντρα υποστήριξης. Στις δομές των παιδικών σταθμών οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν συνεχώς τα παιδιά και καταγράφουν την εξέλιξη τους. Οι πληροφορίες που συλλέγονται αξιοποιούνται πλήρως σε συνεργασία και με άλλους ειδικούς όπως παιδιάτρους και ψυχολόγους με σκοπό την ενημέρωση των γονέων.

Στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Ισπανίας οι στόχοι της αξιολόγησης αλλά και τα κριτήρια που την αφορούν καθορίζονται από το Υπουργείο. Την αξιολόγηση τη διενεργούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ανάπτυξη και στη δυνατότητα μάθησης των παιδιών ακολουθώντας συγκεκριμένους στόχους που επιτάσσει το εκπαιδευτικό τους σύστημα, αλλά και κριτήρια σύμφωνα με την προσωπική τους αντίληψη. Βασικό συστατικό της αξιολόγησης των παιδιών είναι οι συνεχείς επαφές των εκπαιδευτικών με τους γονείς καθώς επίσης και η παρακολούθηση της συμπεριφοράς των παιδιών. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά, ώστε να συζητούν μαζί τους και τα βοηθούν, ώστε να

αντιληφθούν τους προσωπικούς τους στόχους. Έτσι αναφορικά με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί ανά τακτά χρονικά διαστήματα συντάσσουν μια αναφορά σχετικά με την πρόοδο τους, ώστε να ενημερώνονται οι γονείς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας συντάσσουν μια ετήσια έκθεση των παιδιών, ώστε να ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός της επόμενης βαθμίδας.

Στην Σουηδία τα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης διακρίνονται σε σχολεία γενικής και ειδικής προσχολικής αγωγής για παιδιά ηλικίας έως έξι ετών. Τα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης εποπτεύονται από τους δήμους. Στα σχολεία που αφορούν τη γενική προσχολική εκπαίδευση δεν τίθενται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι, αλλά στοχεύουν στη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες σε διάφορες χρονικές περιόδους. Βασικό μέρος της όλης διαδικασίας αποτελούν οι γονείς οι οποίοι συμβάλλουν στην όλη κατάσταση μέσα από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Στις προσχολικές τάξεις δεν ακολουθείται τυπικό μοντέλο αξιολόγησης των παιδιών παρά μόνο η παρακολούθηση της εξέλιξης των παιδιών.

Στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Αυστρίας οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν την εξέλιξη των παιδιών και εκτιμούν την πρόδοό τους παίρνοντας κάθε φορά τα απαραίτητα μέτρα.

Στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Ιταλίας οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν την επίδοση των παιδιών, αλλά παρακολουθούν τα παιδιά καταγράφοντας τις δραστηριότητές τους, ώστε να διατυπώσουν παιδαγωγικές προτάσεις και να τις εκθέσουν στους γονείς. Έτσι συντάσσουν μια έκθεση περιγραφικού χαρακτήρα για το κάθε παιδί. Η έκθεση αυτή αποτελεί μέρος του φακέλου του μαθητή ο οποίος τον ακολουθεί στην μετέπειτα εκπαιδευτική του πορεία.

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός «Ευρυδίκη» (Eurydice) διεξήγαγε σχετική έρευνα αφού κάθε χώρα έχει καλλιεργήσει συγκεκριμένη νοοτροπία αξιολόγησης, βάση της οποίας δίνεται η ανάλογη σημασία στα διαφορετικά μέρη που απαρτίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι σχολικές μονάδες αποτελούν ένα μέρος της αξιολόγησης στο οποίο ο βαθμός ανάπτυξης της αξιολόγησης καθορίζεται διαφορετικά σε κάθε χώρα. Έτσι από την έρευνα προκύπτει, ότι η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων συμβαίνει σε όλες τις χώρες. Εξάιρεση αποτελούν το Λουξεμβούργο και η Βουλγαρία.

Η εξωτερική αξιολόγηση συναντάται με αρκετές μορφές. Στις περισσότερες χώρες μπορεί να θεωρηθεί ως μια υπηρεσία που ουσιαστικά επιθεωρεί δίνοντας λόγο

στην κεντρική κυβέρνηση. Σε κάποιες άλλες χώρες όπως: η Δανία, η Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ισλανδία, η Τσεχική Δημοκρατία, η Εσθονία, η Λιθουανία, η Πολωνία και η Σλοβακία, ο θεσμός της αξιολόγησης συντελείται από διαφορετικούς φορείς. (Eurydice, 2004)

Συνήθως στην εξωτερική αξιολόγηση γίνεται λόγος για τις διαδικασίες αλλά και για τα αποτελέσματα ανεξάρτητα από το γεγονός ότι οι υποψήφιοι αξιολογητές έχουν στην κατοχή τους λίστα με θέματα που άπτονται της αξιολόγησης. Τα παραπάνω συναντώνται σε χώρες όπως: η Ολλανδία, η Πορτογαλία, το Βέλγιο και το Ηνωμένο Βασίλειο. Αντίθετα, σε χώρες όπως η Γαλλία, η Ισλανδία και η Πολωνία δεν υφίσταται η συγκεκριμένη λίστα (Faubert, 2009). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αναφέρεται ότι στην Γαλλία, την αξιολόγηση αναλαμβάνουν δύο φορείς. Η εθνική επιθεώρηση εκπαίδευσης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και οι περιφερειακοί επιθεωρητές για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, όταν η αξιολόγηση εστιάζει αποκλειστικά στις διαδικασίες αυτό συνεπάγεται κατά πόσο η σχολική μονάδα έχει συμμορφωθεί στους κανονισμούς. Στις διαδικασίες περιλαμβάνονται θέματα όπως οι σχολικές τάξεις και η σύνθεσή τους, οι υποδομές των σχολικών μονάδων και πως αυτές χρησιμοποιούνται, όπως επίσης και θέματα που αφορούν στο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και των οικονομικών των σχολικών μονάδων. Εκπαιδευτικά θέματα απουσιάζουν από τις συγκεκριμένες διαδικασίες (Faubert, 2009).

Ο Faubert (2009), επίσης υποστηρίζει ότι μικρός αριθμός χωρών έχει καλλιεργήσει μια κουλτούρα αξιολόγησης κατά την οποία πρωτεύοντα ρόλο έχουν εκπαιδευτικά θέματα όπως για παράδειγμα στην επίδοση των μαθητών. Οι χώρες αυτές είναι η Ουγγαρία και οι Ηνωμένες Πολιτείες. Στην παρούσα έρευνα θα περιοριστούμε στις χώρες της Ευρώπης και δε θα γίνει αναφορά σε άλλες χώρες.

Σε αυτό το σημείο γίνεται μια μικρή ανασκόπηση πέντε χωρών που αφορούν τις χώρες Φιλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισπανία, Γαλλία, και Γερμανία οι οποίες έχουν καλλιεργήσει διαφορετική «κουλτούρα» αναφορικά με την αξιολόγηση. Αν εστιάσει κανείς ως προς το βαθμό συγκεντρωτισμού διακρίνει δύο συστήματα, το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό σύμφωνα με άρθρο του Λυμπέρη στο περιοδικό *Τα εκπαιδευτικά*. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας και της Γαλλίας είναι τα πιο συγκεντρωτικά. Πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα εμφανίζονται αυτά της Ισπανίας, της Αγγλίας και της Φιλανδίας (Ψαχαρόπουλος, 2003).

Στην περίπτωση της Φιλανδίας, η αξιολόγηση εστιάζει αποκλειστικά στη διδασκαλία και όχι σε κριτήρια αξιολόγησης (Sahlberg, 2013). Το εκπαιδευτικό της σύστημα αποτελείται από συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης το οποίο υποστηρίζουν το συμβούλιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης της Φιλανδίας και το εθνικό συμβούλιο εκπαίδευσης που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας της Φιλανδίας (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΑΕΕ-ΙΕΠ], 2017).

Στην περίπτωση της Γαλλίας, η αξιολόγηση διενεργείται σε κεντρικό επίπεδο από το αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας το οποίο επικεντρώνεται σε ένα πρόγραμμα αξιολόγησης που καλύπτει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα εκτός των εκπαιδευτικών θεμάτων. (ΑΕΕ-ΙΕΠ, 2017).

Στην περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου και σε χώρες όπως η Αγγλία, η Ουαλία και η Βόρεια Ιρλανδία το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει λόγο απέναντι στην κοινωνία, στους γονείς και τους μαθητές. Οι σχολικές μονάδες υπόκεινται σε εξωτερική αξιολόγηση τόσο από εξωτερικούς φορείς όσο και από τοπικούς φορείς (ΑΕΕ-ΙΕΠ, 2017).

Στην περίπτωση της Ισπανίας, η αξιολόγηση τελείται αποκλειστικά από το αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας και πιο συγκεκριμένα από το Ινστιτούτο Αξιολόγησης το οποίο συνεργάζεται και με φορείς που είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση (ΑΕΕ-ΙΕΠ, 2017).

Τέλος, στην περίπτωση της Γερμανίας οι σχολικές μονάδες αξιολογούνται από εξωτερικά όργανα με τη μορφή επιθεώρησης (ΑΕΕ-ΙΕΠ, 2017).

Ανακεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόζουν είτε επίσημα είτε ανεπίσημα την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην περίπτωση της επίσημης αξιολόγησης οι κατευθυντήριες γραμμές, όσον αφορά το μοντέλο και τη διαδικασία αξιολόγησης, εφαρμόζονται από τους επίσημους φορείς του κάθε κράτους, όπως το Υπουργείο Παιδείας. Στην περίπτωση της ανεπίσημης αξιολόγησης η όλη διαδικασία καθορίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού «Ευρυδίκη» οι σχολικές μονάδες αποτελούν μέρος της αξιολόγησης.

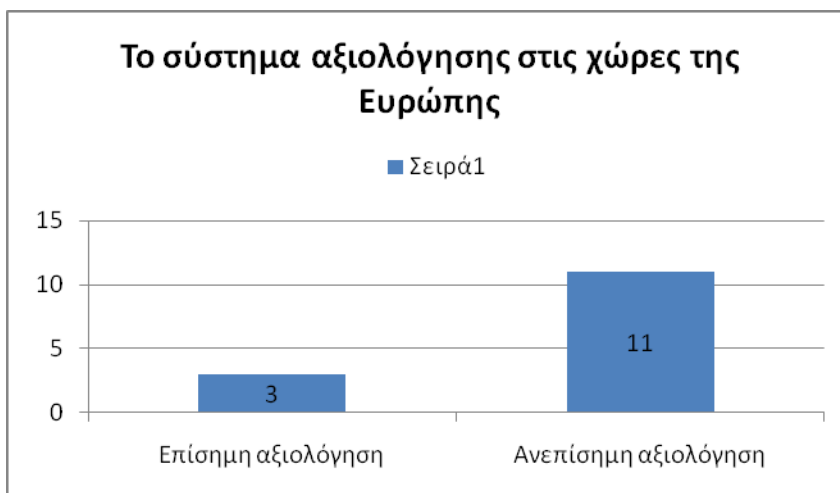
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να είναι εσωτερική ή/και εξωτερική.

2.5 Σύγκριση συστημάτων αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία Ελλάδας-Ευρώπης

Η Ελλάδα όπως ήδη αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο δεν εφαρμόζει κάποιο συγκεκριμένο-επίσημο σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, το οποίο να ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και οι νηπιαγωγοί να έχουν την υποχρέωση να το εφαρμόσουν.

Κάνοντας μια σύγκριση ανάμεσα στην Ελλάδα και τις χώρες της Ευρώπης, παρατηρούμε ότι το καθεστώς που αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών προσχολικής ηλικίας είναι σε γενικές γραμμές το ίδιο. Τόσο η Ελλάδα, όσο και οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης δεν εφαρμόζουν κάποιο καθορισμένο κι επιβεβλημένο από το κράτος σύστημα αξιολόγησης. Εφαρμόζουν την αξιολόγηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, να βοηθήσουν τους μαθητές τους, τους συναδέλφους της επόμενης βαθμίδας, να ενημερώσουν τους γονείς, χωρίς όμως να είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν. Εφαρμόζουν την αξιολόγηση κατ' επιλογήν και στο βαθμό που ο κάθε εκπαιδευτικός τη θεωρεί χρήσιμη.

Από τις δεκατέσσερις (14) χώρες της Ευρώπης που αναφέρονται λίγο πιο πάνω (Τσεχία, Γερμανία, Δανία, Σκωτία, Ιρλανδία, Ολλανδία, Πολωνία, Σουηδία, Αυστρία, Γαλλία, Ιταλία) κι αναλύεται σύντομα το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζουν, μόνο τρεις (3) προκύπτει (Αγγλία, Ισπανία, Φιλανδία) ότι τοκάνουν επίσημα με συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές από το Υπουργείο Παιδείας τους.



(Επεξεργασία ερευνητή)

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αποτυπώθηκε η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή προς τα πίσω διαπιστώθηκε ότι ο θεσμός της αξιολόγησης θεσπίστηκε αρκετά χρόνια πριν για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από το 2003 και έπειτα η διαδικασία της αξιολόγησης στην Ελλάδα περιλαμβάνει και την προσχολική εκπαίδευση αξιοποιώντας τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα, όσο και στις χώρες της Ευρώπης περιγράφοντας τα μοντέλα και τη διαδικασία που ακολουθείται. Στο επόμενο κεφάλαιο, περιγράφονται αναλυτικά οι μορφές αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση καθώς και οι μέθοδοι αξιολόγησης έτσι όπως ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μορφές Αξιολόγησης στην Προσχολική Εκπαίδευση

Στο παρόν κεφάλαιο, εξετάζονται οι μορφές αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Οι βασικές μορφές αξιολόγησης είναι η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, η διαμορφωτική – σταδιακή αξιολόγηση και η τελική ή συνολική αξιολόγηση. Στο ίδιο κεφάλαιο, εξετάζονται και οι μέθοδοι αξιολόγησης όπως η αυτό-αξιολόγηση, οι συζητήσεις-συνεντεύξεις, ο ατομικός φάκελος, και η παρατήρηση.

Σύμφωνα με τον Bloom (1971), η αξιολόγηση διακρίνεται σε: **α) αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, β) διαμορφωτική –σταδιακή αξιολόγηση, γ) τελική ή συνολική αξιολόγηση.**

Η *αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση* έχει ως στόχο να προσδιορίσει το επίπεδο της γνώσης των μαθητών και να εντοπίσει τυχόν προβλήματά τους. Σε αυτό το στάδιο της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του στο επίπεδο του μαθητή. (Κωνσταντίνου 2000). Στη *διαμορφωτική αξιολόγηση*, ελέγχεται η πορεία του μαθητή για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Κατά τον έλεγχο της προόδου του μαθητή συλλέγονται όλα τα στοιχεία που απαιτούνται για τυχόν τροποποίηση της διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2015). Τέλος, στην *τελική ή συνολική αξιολόγηση* αποτιμάται η επίτευξη των στόχων αναφορικά με τους αρχικούς στόχους. Εκτός της αρχικής ή διαγνωστικής αξιολόγησης η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής κυρίως για την εξυπηρέτηση παιδαγωγικών σκοπών. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση σε κάθε στάδιο μάθησης να γνωρίζει αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι, ώστε να συνεχίσει τη συλλογή πληροφοριών για μελλοντικούς σχεδιασμούς. (Μανωλάκος, 2010).

Ακόμη, η Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (2008), διέκριναν τις μορφές αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή στις παραπάνω κατηγορίες αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση και τελική ή συνολική αξιολόγηση επισημαίνοντας κάποια περαιτέρω χαρακτηριστικά τους. Στην αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση ερευνάται και το περιβάλλον που λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία καταγράφοντας σημαντικά ευρήματα για τις γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός έχει την

δυνατότητα μέσα από τη συλλογή πληροφοριών να σχηματίσει μια συνολική εικόνα για την πορεία του μαθητή. Τέλος, στην τελική αξιολόγηση τίθενται υπό το πρίσμα της αξιολόγησης το αν επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.1 Διαγνωστική Αξιολόγηση

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί τη σημαντική φάση στον προσδιορισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής για να αποκτήσει γνώσεις. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), η ορθή αξιολόγηση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη μάθηση αποτελεί ένα δύσκολο κομμάτι προκειμένου να αναγνωριστεί, να εκπαιδευτεί και να διαγνωστεί ένα παιδί που έχει τέτοιες αδυναμίες.

Η διαγνωστική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ποικιλία μεθόδων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Σε αυτό το στάδιο, απαραίτητη θεωρείται η συνεργασία των γονέων και του παιδιού, ώστε ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το ιστορικό και την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού, τα χαρακτηριστικά που διέπουν την προσωπικότητά του, τις γνωστικές δυνατότητες, αλλά και αδυναμίες που έχει. Η γνώση των προαναφερθέντων πληροφοριών θα συμβάλει στο να εξαχθούν συμπεράσματα για τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής και στο να σχεδιαστεί η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση. Θεωρείται δεδομένο ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι αντικειμενική και αδιάβλητη και τα αποτελέσματά της έγκυρα και αξιόπιστα λόγω του ότι τα αποτελέσματα της μπορεί να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την πορεία του παιδιού. Οι μέθοδοι και τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση του μαθητή, αρκεί να ικανοποιούν τον αρχικό σκοπό της αξιολόγησης. Τα μέσα αξιολόγησης διακρίνονται σε τυπικά και άτυπα μέσα.

Τα τυπικά μέσα αξιολόγησης (Πόρποδας, 2003) αφορούν τεστ που εμπεριέχουν πίνακες με κλίμακα επιδόσεων. Οι επιδόσεις των παιδιών συγκρίνονται με ομάδα παιδιών της ίδιας ηλικίας. Τα τεστ χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση των παιδιών και τα αποτελέσματά τους συγκρίνονται με αυτά παιδιών της ίδιας ηλικίας. Για να είναι επιτυχής η αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τυχόν ιδιαιτερότητες των παιδιών όπως: η εθνικότητα, η οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση, αλλά και η

κατανόηση στον τρόπο σκέψης και στις συνήθειες τους χωρίς προκαταλήψεις (McLoughlin & Lewis, 1994).

Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης χαρακτηρίζονται από την ευκολία σύνταξής τους για τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, τη μείωση του άγχους των παιδιών λόγω του ότι δεν ενέχουν επίσημο χαρακτήρα, για τη συχνότητά τους αλλά και ότι διενεργούνται από τον εκπαιδευτικό (Πόρποδας, 2003). Στην περίπτωση της διαγνωστικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται κυρίως τα άτυπα μέσα αξιολόγησης.

Η διαγνωστική αξιολόγηση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική αρκεί να τηρούνται οι αντίστοιχες προϋποθέσεις σε κάθε ενέργειά της. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν τις ειδικές γνώσεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες, τον τρόπο, αλλά και τον σκοπό της αξιολόγησης. Επίσης, αφορούν και τη σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την αξιολόγηση, ώστε με αυτόν τον τρόπο να υπάρχει καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τυχόν εντοπισμό δυσκολιών των παιδιών, καλύτερος διδακτικός σχεδιασμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και τη χρήση κατάλληλων μέσων και εργαλείων αξιολόγησης, ώστε να εκπληρώνεται ο αρχικός σκοπός της με βάση την εγκυρότητα και την αξιοπιστία.

Βάση των παραπάνω, προκύπτει ότι η διαγνωστική αξιολόγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να διέπεται από αρχές όπως: α) ο εκπαιδευτικός με γνώμονα πάντα το σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού θα πρέπει να είναι ενήμερος σχετικά με τον κώδικα δεοντολογίας (Πόρποδας, 2002) που αφορά την αξιολόγηση, β) να έχει την κατάλληλη γνώση ώστε να μπορεί να πραγματοποιήσει αξιολόγηση, γ) να έχει υπ' όψη του ότι γίνεται προς όφελος του παιδιού. Από την πλευρά του εξεταζόμενου θα πρέπει να του παρέχεται ενημέρωση για τη διαδικασία στην οποία θα υποβληθεί ώστε να είναι προετοιμασμένος για να συμμετάσχει στην αξιολογική διαδικασία (Πόρποδας, 2007).

Ακόμη, η διαγνωστική αξιολόγηση χρησιμεύει (Goode; Kingston; Grant; & Manson, 2010) στο να δημιουργηθεί ένας μαθησιακός στόχος ο οποίος θα είναι ικανός να καθοδηγήσει τη διδασκαλία προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Επίσης, χρησιμεύει στο να γίνει χρήση διαγραμμάτων ακόμα και παρουσιάσεων προς ενημέρωση των μαθητών για να διερευνηθεί το γνωστικό τους επίπεδο. Η όλη διαδικασία φυσικά, μπορεί να συνεχιστεί κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για να αντιληφθούν οι μαθητές τι πρόοδο έχουν κάνει.

Επομένως κρίνεται αρκετά σημαντικό το να αναγνωριστεί η πρόοδος των μαθητών, αλλά και η αναγνώριση και επίτευξη των στόχων. Με λίγα λόγια, η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να αποκαλύψει τις αδυναμίες ενός μαθητή. Ως διαδικασία περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων τα οποία υφίστανται αξιολόγηση σχετικά με την κατεχόμενη γνώση των μαθητών σε κάποια γνωστική περιοχή. Έτσι οι εκπαιδευτικοί με βάση τα δεδομένα που έχουν στην κατοχή τους έχουν τη δυνατότητα να προβούν στο σχεδιασμό μιας καλά οργανωμένης διδασκαλίας που θα λαμβάνει χώρα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον κατέχοντας σημαντικό ρόλο στο να βελτιωθούν οι αδυναμίες του μαθητή (Στυλιάρης, 2015).

3.2 Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία αξιολόγησης που διενεργείται καθ' όλη την διάρκεια της μαθητικής ζωής. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς (κατάλληλος διδακτικός σχεδιασμός για μεγιστοποίηση αποτελέσματος) όσο για τους εκπαιδευόμενους (ανάπτυξη δεξιοτήτων). Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί το κέντρο πάνω στο οποίο βασίστηκε η μαθησιακή αξιολόγηση και χρησιμοποιεί σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης όπως π.χ εννοιολογικός χάρτης, τεστ αυτό-αξιολόγησης, φάκελος εργασιών κ.ά.) (Πετροπούλου; Κασσιμάτη; & Ρετάλης, 2015).

Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνεται βαρύτητα στη διάγνωση και στη βελτίωση των αναγκών του εκπαιδευόμενου, γίνεται συλλογή στοιχείων που αφορούν την απόδοσή τους. Σύμφωνα με τον Κυριακίδη (2015) τα σχολεία που είναι περισσότερο αποτελεσματικά δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Επίσης, μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης καθορίζονται στόχοι οι οποίοι είναι σαφείς, μετρήσιμοι, ξεκάθαροι και ρεαλιστικοί. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία καθώς διενεργείται η παρατήρηση των παιδιών όταν αυτά εργάζονται, ελέγχεται η ήδη υπάρχουσα γνώση τους, καταγράφονται οι βασικές ιδέες τους για μια εργασία ή ένα μάθημα και τέλος γίνεται ουσιαστική αξιολόγηση στο τέλος του μαθήματος. Οι απαντήσεις των παιδιών ελέγχονται με διάφορα μέσα όπως: ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, νοήματα με το χέρι, εννοιολογικοί χάρτες, κείμενα γραφήματα, φωτογραφίες κ.α. Η διαμορφωτική

αξιολόγηση χρησιμοποιεί εργαλεία όπως: υπόδηση ρόλων, και διαλογικές συζητήσεις (Πετροπούλου; Κασσιμάτη; Ρετάλης, 2015).

Σύμφωνα με την Brookhart (2008), η ανατροφοδότηση αποτελεί σημαντικό μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης καθώς παρέχει πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό, αλλά και για τον εκπαιδευόμενο καθώς και για το επίπεδο που βρίσκονται για την πλήρωση των μαθησιακών στόχων.

Σύμφωνα με τους Brown, Bull & Pendlebury (1997) η ανατροφοδότηση γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν είναι ουσιώδης, έγκαιρη και παρέχει δυνατότητες βελτίωσης στο μαθητή.

Για να είναι μια ανατροφοδότηση αποτελεσματική θα πρέπει να είναι: συγκεκριμένη (βαρύτητα σε λίγα στοιχεία κάθε φορά), πρακτική (βαρύτητα στο τι μπορεί να γίνει διαφορετικά την επόμενη φορά), έγκαιρη (άμεση και συχνή), να γίνεται με σεβασμό (χωρίς κριτική, τεκμηριωμένα θετικά, εύχρηστη).

3.3 Τελική Αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση γίνεται με την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας παρέχοντας στον εκπαιδευτικό ένα συνολικό αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασής του στους εκπαιδευόμενους. Στην τελική αξιολόγηση δίνεται βαρύτητα στο τελικό αποτέλεσμα της μάθησης και στα σχολεία (εκτός του νηπιαγωγείου) για λόγους πρακτικής χρησιμοποιείται για την εξαγωγή βαθμολογίας (Πετροπούλου; Κασσιμάτη; Ρετάλης, 2015). Στην τελική ή συνολική αξιολόγηση εκτιμάται η επίτευξη των στόχων που είχε θέσει ο εκπαιδευτικός στο σύνολό τους συγκριτικά με τους αρχικούς στόχους που είχε θέσει.

Εκτός της αρχικής αξιολόγησης η οποία έχει διαγνωστικό χαρακτήρα, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνεχής κυρίως για παιδαγωγικούς σκοπούς έτσι, ώστε κάθε φορά που επιτυγχάνεται ένας στόχος ο εκπαιδευτικός να το γνωρίζει, ώστε να συλλέγει περαιτέρω πληροφορίες για την επίτευξη μελλοντικών στόχων. (Μανωλάκος, 2010)

Η συνολική ή τελική αξιολόγηση, δεν έχει ως στόχο μόνο το τελικό αποτέλεσμα, αλλά αναζητά και τα στοιχεία που ανακύπτουν και τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω αποφάσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να υπάρξει η κατάταξη των μαθητών. (Ματσαγγούρας, 2004)

3.4 Μέθοδοι Αξιολόγησης

Πέρα από τις μορφές αξιολόγησης, στην ενότητα που ακολουθεί αναλύονται και διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης στην Ελλάδα, οι οποίες αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μέθοδοι αξιολόγησης απαρτίζονται από ένα σύνολο μεθόδων οι οποίες χρησιμοποιούνται για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση στην πράξη. Είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού ο συνδυασμός των μεθόδων, ώστε να έχει τη δυνατότητα να συλλέγει χρήσιμα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν προκειμένου να αξιολογήσει την πρόοδο των παιδιών.

3.4.1 Αυτό-αξιολόγηση

Ενώ στην παραδοσιακή της μορφή η αξιολόγηση δίνει μεγαλύτερη εξουσία στον εκπαιδευτικό με το παιδί να είναι απλά ο δέκτης της, στην αυτό-αξιολόγηση συμβαίνει το αντίθετο. Το παιδί δεν είναι ένας απλός παθητικός δέκτης, αλλά έχει ενεργή συμμετοχή σε αυτήν (Carr; Lee; & Jones, 2004b). Μέσα από την αυτό-αξιολόγηση τα παιδιά βλέπουν την εξέλιξή τους και την πρόοδό τους μέσα από τις προσπάθειες τους, καθώς γίνονται ερευνητές της μάθησής τους (Γρόσδος, 2006). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αξιολογήσουν την προσπάθειά τους και την πρόοδό τους και να προβαίνουν σε λήψη αποφάσεων για το πώς θα βελτιωθούν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά θέτουν προσωπικούς στόχους και εργάζονται ομαδικά ή ατομικά (National Council for Curriculum and Assessment [NCCA], 2008). Μέσα από τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν τη μαθησιακή τους πορεία και να θέτουν από μόνα τους στόχους. Στο Νηπιαγωγείο δίνονται ευκαιρίες για αυτό-αξιολόγηση, όταν τα παιδιά ικανοποιούνται από την ομαδική δουλειά που έκαναν. Όταν μπορούν να επιλέγουν μια από τις εργασίες τους και να την τοποθετούν στον ατομικό τους φάκελο. Όταν αξιολογούν την πρόοδό τους μελετώντας είτε μόνα τους είτε με τον εκπαιδευτικό τον ατομικό τους φάκελο, και όταν τα παιδιά μιλάνε για τα δημιουργήματά τους. (NCCA, 2008)

Ακολουθώντας, η σημασία της αυτό-αξιολόγησης έγκειται στο δικαίωμα που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να έχουν άποψη σχετικά με τη μάθησή τους (Carr; Lee;

& Jones, 2004b), ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους, καθώς εμπλέκονται πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν τα παιδιά μικρής ηλικίας εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης (ΙΕΠ, 2014α), ενθαρρύνονται στο να:

- Αποκτήσουν αυτοκριτική
- Η άποψη τους να λαμβάνεται υπ' όψη από τον εκπαιδευτικό
- Να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά
- Να αποκτούν κίνητρα
- Να είναι ανεξάρτητα
- Να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους
- Να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν

Ωστόσο, η αυτό-αξιολόγηση δεν έχει καταλυτικό ρόλο μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους βοηθά να καταλάβουν το πώς σκέφτονται και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, σχεδιάζοντας αντίστοιχα τις κατάλληλες παρεμβάσεις. (Black & Wiliam, 1998). Επίσης, οι αναφορές των παιδιών που είναι καταχωρημένες στον ατομικό τους φάκελο, παρέχουν σημαντική πηγή πληροφοριών στην ίδια του την οικογένεια, καθώς αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες και τους στόχους του παιδιού και δρα ανάλογα (ΙΕΠ, 2014α).

Λόγω του ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζονται χρόνο για την ανάπτυξη της ικανότητας της αξιολόγησης του ίδιου του εαυτού τους, ο εκπαιδευτικός αφιερώνει χρόνο στα παιδιά είτε ατομικά είτε ομαδικά ενεργοποιώντας τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και συζητά μαζί τους το περιεχόμενο του ατομικού τους φακέλου κάνοντας τους κατάλληλες ερωτήσεις. Μέσα από τη **χρήση ερωτήσεων**, ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν για τα βιώματά τους, τις εμπειρίες και τα έργα τους (NCCA, 2008). Ακόμη, **με την επισκόπηση του ατομικού φακέλου** δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτό-αξιολόγησης καθώς δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να συζητήσει με τον εκπαιδευτικό το περιεχόμενό του, να επεξεργαστεί πληροφορίες, να παρατηρήσει τη μαθησιακή του πορεία αναγνωρίζοντας την πρόοδό του. Τέλος, με την αυτό-αξιολόγηση τίθενται **μαθησιακές επιδιώξεις και κριτήρια επιτυχίας**, ώστε να μπορούν τα παιδιά να αξιολογήσουν το έργο τους και να κατανοήσουν τους μαθησιακούς στόχους με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Αν τα παιδιά κατανοήσουν το στόχο τότε αντιλαμβάνονται πλήρως το λόγο που συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα. Πέρα από τους μαθησιακούς στόχους και οι δυο πλευρές - εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενοι- θα

πρέπει από κοινού να συμφωνήσουν για τα χαρακτηριστικά μιας εργασίας, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Όταν το παιδί κατανοήσει τα κριτήρια, θα αντιληφθεί το σημείο που βρίσκεται, ώστε να βελτιώσει τη μάθηση και να φτάσει στον επιδιωκόμενο στόχο (ΙΕΠ, 2017).

3.4.2 Οι Συζητήσεις-Συνεντεύξεις

Στην Ελλάδα, λόγω της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθείται στο Νηπιαγωγείο, δίνεται η δυνατότητα για συζητήσεις ανάμεσα στα παιδιά και στον εκπαιδευτικό. Μέσα από τις συζητήσεις ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να ανταλλάξει ιδέες μαζί τους και να βρουν από κοινού λύσεις σε τυχόν προβλήματα. Η συζήτηση μπορεί να είναι καθημερινή μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες και μπορεί να είναι πιο δομημένη, οπότε μπορεί να χαρακτηριστεί και ως συνέντευξη. Σύμφωνα με τους Clark & Moss, (2010) η συνέντευξη μπορεί να οριστεί *«ως μια σύντομη και δομημένη συζήτηση μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού ή μιας ομάδας παιδιών και εκπαιδευτικού»*. Η συνέντευξη μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο δουλειάς ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τη σκέψη των παιδιών. Σύμφωνα με το έργο του Piaget (1968), η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε για να αποτυπωθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν. Ακόμη και σήμερα θεωρείται πολύ σημαντική μέθοδος συλλογής στοιχείων και χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία για να αξιολογηθεί η ανάπτυξη της μάθησης των παιδιών (Dunphy, 2010). Η μέθοδος της συνέντευξης μπορεί να αξιολογήσει τόσο τη γνωστική ικανότητα των παιδιών, όσο και τις δεξιότητες με κοινωνικό και συναισθηματικό χαρακτήρα. Το πλεονέκτημα της συνέντευξης έγκειται στο ότι δεν απαιτείται μεγάλος χρόνος από τον εκπαιδευτικό (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Αντίθετα από τη συζήτηση, η συνέντευξη απαιτεί σχεδιασμό και οργάνωση για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προβεί στο σχεδιασμό των ερωτημάτων που θα θέσει στο παιδί, να διατυπώσει προσεκτικά τις ερωτήσεις, αλλά και να είναι προετοιμασμένος για τυχόν αντιδράσεις από τα ίδια τα παιδιά, αλλά και από το περιβάλλον τους (Clark & Moss, 2010). Η

συνέντευξη απαιτεί ευελιξία από την πλευρά του εκπαιδευτικού καθώς μπορεί να γίνει και με τη συμμετοχή και άλλων παιδιών και προϋποθέτει ότι η διεξαγωγή της θα γίνει σε ένα καλό, ήρεμο και φιλικό περιβάλλον, όπου το παιδί θα νιώθει ασφάλεια και εμπιστοσύνη για να μπορεί να συμμετέχει.

Πέραν τούτου, τόσο η συζήτηση όσο και η συνέντευξη αποτελούν πλούσιο πεδίο αξιολόγησης για τη μάθηση των παιδιών. Στην πράξη, συζητώντας με τα παιδιά, υλοποιούνται όλες οι μέθοδοι αξιολόγησης. Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφουγκράζεται τα παιδιά, δηλαδή να υπάρχει η αναγνώριση για την άποψη που έχει το παιδί για το περιβάλλον και τον κόσμο που το περιβάλλει. Ο εκπαιδευτικός, όταν του μιλάει ο μαθητής του, καλό είναι να 'πέφτει' στο επίπεδο του μαθητή του, να στέκεται δίπλα του και να τον 'ακούει' με όλες του τις αισθήσεις. Αυτό θα συμβάλλει στην πρόσληψη από τον εκπαιδευτικό όλων των μηνυμάτων, του μαθητή του, λεκτικών και μη λεκτικών. Έτσι σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη, υπάρχει η ενεργητική ακρόαση (Lancaster & Broadbent, 2003) και η παιδαγωγική της ακρόασης (Rinaldi, 2006). Οι δύο παραπάνω όροι είναι σύγχρονοι όροι και χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν στη διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφραστούν και να μιλήσουν στους ενήλικες.

Ο εκπαιδευτικός διατυπώνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις (κλειστού τύπου) προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των παιδιών, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφραστούν σχετικά με αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου συνήθως είναι μονολεκτικές (Μπιρμπίλη, 2008) και χρησιμοποιούνται για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών αναφορικά με όσα συμβαίνουν γύρω τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκφραστούν με απλά λόγια (Γρηγοριάδης; Μπιρμπίλη; & Παπανδρέου, 2016). Στις ανοικτές τύπου ερωτήσεις οι απαντήσεις των παιδιών μπορούν να είναι μεγαλύτερες. Μέσω των ερωτήσεων τα παιδιά ενθαρρύνονται, ώστε να δουλέψουν τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους, αλλά και το λεξιλόγιό τους. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι αποτελεσματικές και να έχουν ως στόχο στο να συγκεντρωθούν σημαντικές πληροφορίες, ώστε ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης των παιδιών, την κατεκτημένη γνώση, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν έτσι, ώστε να υπάρξει ουσιαστική αξιολόγησης της διαδικασίας.

Τέλος, για την πιο εύκολη διεξαγωγή των συζητήσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει χρήση και άλλων μέσων που βοηθούν τα παιδιά στο να εκφραστούν πιο

εύκολα όπως: τη χρήση παιχνιδιών, τη ζωγραφική, τις φωτογραφίες (Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο, 2017)

Παρακάτω, ακολουθεί ένα παράδειγμα συνέντευξης με τη μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων, η οποία αποκαλύπτει στον εκπαιδευτικό στοιχεία που σχετίζονται με τα συναισθήματα του μαθητή, τα πράγματα που τον ενδιαφέρουν, αλλά και πληροφορίες για το οικογενειακό του περιβάλλον. Τα στοιχεία που θα αντλήσει θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να μάθει περισσότερα πράγματα για το μαθητή έχοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

- **1η συνέντευξη**

- Φ: Ποια είναι η αγαπημένη σου ώρα στο Νηπιαγωγείο;

- Π : Δεν μου αρέσει το σχολείο

- Φ: Έχεις άλλα αδέρφια; Π : Ναι

- Φ: Τι σου αρέσει να κάνεις στο σπίτι;

- Π: Να παίζω με τα παιχνίδια μου

- **2η συνέντευξη**

- Φ: Έχεις αδέρφια;

- Π : Ναι ένα μεγαλύτερο που πάει

- Δημοτικό

- Φ: Τι δουλειά κάνει ο μπαμπάς και η μαμά;

- Π : Η μαμά μου κάνει κάτι με χαρτιά πολλά και ο μπαμπάς μου κάνει με σφυριά

- Φ: Τι σου αρέσει να κάνεις στο σπίτι;

- Π : (παύση) διάφορα, αλλά πιο

- πολύ να παίζω με κούκλες.

Σχήμα 2. Παράδειγμα συνέντευξης (Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο,2017)

3.4.3 Ο Ατομικός Φάκελος / Ηλεκτρονικός Φάκελος του Μαθητή

Πρόκειται για μια συλλογή στοιχείων, που επιβεβαιώνει τη μάθηση του παιδιού κατά την πορεία του στο νηπιαγωγείο (Epstein; Schweinhart; DeBrain- Parecki; & Robin, 2004). Ο ατομικός φάκελος του παιδιού καταγράφει την πρόοδο και την ανάπτυξή του. Επίσης, από τον ατομικό φάκελο διαφαίνεται η προσπάθεια και η εξέλιξη του παιδιού τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και στην οικογένειά του. Η σημασία του ατομικού φακέλου είναι μεγάλη καθώς τόσο η επισκόπησή του από τον εκπαιδευτικό, όσο και ο διάλογος βοηθά το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες. Επίσης, μέσω του ατομικού φακέλου το παιδί εισέρχεται στη διαδικασία της αυτο- αξιολόγησης καθώς έχει την ευκαιρία να συζητήσει με τον εκπαιδευτικό την πρόοδό του, αλλά και να παρατηρήσει την εξέλιξή του. Έτσι ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του και αποκτά θετική εικόνα για τον εαυτό του (Ρεκαλίδου, 2016α). Η μελέτη του ατομικού φακέλου του παιδιού δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία του υποστηρίζοντας τη μάθηση του παιδιού. Ο ατομικός φάκελος αποτελεί σημαντικό στοιχείο και για τους γονείς καθώς έτσι υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, αφού έτσι ενημερώνονται και για την πρόοδο του παιδιού τους. Ο ατομικός φάκελος δεν οργανώνεται βάση συγκεκριμένου μοτίβου, αλλά με σκοπό τόσο την εξυπηρέτηση της αξιολόγησης και της μάθησης του παιδιού, όσο και τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας του καθημερινού προγράμματος, διαμορφώνοντας έτσι το προφίλ των μαθητών. Στον ατομικό φάκελο συνήθως καταχωρούνται τα έργα του παιδιού που δηλώνουν τη μάθησή του στο νηπιαγωγείο. Αυτό γίνεται γιατί αν καταχωρούνταν όλα τα έργα του παιδιού ο ατομικός φάκελος θα χαρακτηριζόταν ως αναμνηστικός έχοντας απλά σε χρονική σειρά όλα τα καταχωρημένα έργα του (ΙΕΠ, 2014α). Έτσι, λοιπόν, για να επιτευχθούν οι παραπάνω σκοποί, είναι στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού το πώς θα οργανωθεί ο ατομικός φάκελος του μαθητή.

Το περιεχόμενο του ατομικού φακέλου του μαθητή μπορεί να περιέχει τα παρακάτω: έργα του παιδιού (ζωγραφιές, κολλάζ, κατασκευές, χειροτεχνίες κ.λπ.), φύλλα εργασίας. Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν εκτεταμένα τα φύλλα εργασίας είτε για να ενισχύσουν το διδακτικό τους έργο είτε για να αξιολογήσουν τη μάθηση των παιδιών είτε και τα δύο (Lesley, 2003). Επίσης, στον ατομικό φάκελο μπορούν να συμπεριληφθούν ομαδικές ή ατομικές εργασίες, φωνογραφημένο, βιντεοσκοπημένο

και ηχητικό υλικό, δείγματα γραφής, αφηγήσεις, συζητήσεις και συνεντεύξεις με το παιδί, σχόλια του παιδιού, του/της εκπαιδευτικού, των γονέων και κηδεμόνων, υλικό από σχέδια εργασίας, φύλλα αυτό-αξιολόγησης του παιδιού κ.λπ.

Τέλος, ο ατομικός φάκελος μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης αν σχεδιαστεί και προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε παιδιού, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός και η οικογένεια του παιδιού να κατανοήσουν την πρόοδό του, αλλά και τις δυσκολίες του (Ρεκαλίδου, 2016). Επίσης, το πώς, το πότε και από ποιον οργανώνεται ο προσωπικός φάκελος αποτελεί σημαντικό ζήτημα καθώς ο ατομικός φάκελος ανήκει στο παιδί (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) το οποίο θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά στην οργάνωση του περιεχόμενου του φακέλου του με το να έχει το δικαίωμα να επιλέξει τι θα τοποθετήσει ή θα αφαιρέσει. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθά το παιδί να επιλέξει τα έργα του και να τα τοποθετεί στο φάκελό του, ώστε να καλλιεργούνται στο παιδί τα κριτήρια των επιλογών του. Δίνοντας την ευκαιρία στο παιδί να επιλέξει το περιεχόμενο του φακέλου του, αυτομάτως το κάνει να αντιλαμβάνεται τη σημασία της συμμετοχής του στη διαδικασία της μάθησης. Η καταχώρηση των έργων των παιδιών στον ατομικό τους φάκελο γίνεται είτε με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού είτε από μόνα τους. Σε κάθε έργο του παιδιού θα πρέπει να αναγράφεται η ημερομηνία, ώστε να παρατηρείται η εξέλιξη του παιδιού, αλλά να περιλαμβάνεται και ένα μικρό κείμενο με τον απαραίτητο σχολιασμό που μπορεί να κάνει το ίδιο το παιδί. Έτσι το περιεχόμενο αποκτά ουσιαστική έννοια καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό να κάνει αναφορά σε γεγονότα, αλλά και εμπειρίες που αποκτά μαζί με τα παιδιά, αλλά και να συμπεριλαμβάνει δικά του σχόλια τα οποία μπορούν να συνδεθούν με τα κριτήρια αξιολόγησης. Τα σχόλια του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εστιάζουν στα δυνατά σημεία του παιδιού και όχι στα αδύναμά του σημεία. Ωστόσο, βασικό ρόλο στην οργάνωση του ατομικού φακέλου ενέχει και η οικογένεια του παιδιού.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώσει τους γονείς για τη δημιουργία του και πως αυτός αξιοποιείται στη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνεργαστεί με τους γονείς, ώστε να συλλεχθούν τα στοιχεία και να αξιοποιηθούν. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να οργανώνει συναντήσεις οι οποίες θα γίνονται δύο φορές τον χρόνο στις οποίες θα πρέπει να έχει κάνει επιλογή κάποιων έργων, ώστε να παρουσιάσει την πρόοδο και την εξέλιξη του παιδιού (Οδηγός Εκπαιδευτικού Για την Περιγραφική Αξιολόγηση Στο Νηπιαγωγείο, 2017)

Τα τελευταία χρόνια υιοθετείται όλο και περισσότερο ο ηλεκτρονικός φάκελος (e-portfolio). Η ανάπτυξη ενός ηλεκτρονικού φακέλου επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν τη διαχείριση οι ίδιοι, να είναι πιο αυτόνομοι στη διαδικασία μάθησης και να προωθήσουν τη λήψη αποφάσεων με τον εκπαιδευτικό. Τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια θα επιτρέψουν τη ρύθμιση της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας (Barberà et al., 2006) και θα κάνουν τους μαθητές πιο ενεργούς. Χρησιμοποιείται γενικά ως σύστημα αξιολόγησης που ενσωματώνεται στη διδασκαλία και διαδικασία εκμάθησης. Σχετικά με τα αποδεικτικά στοιχεία που παρουσιάζει ο μαθητής, ο ίδιος υποχρεούται να υποβληθεί σε διαδικασία προβληματισμού και αιτιολόγησης δημιουργώντας μια σχέση μεταξύ του τι παρουσιάζεται και του τι μαθαίνεται. Αυτό επιτρέπει στο μαθητή να λάβει υπόψη τι και πώς μαθαίνει, επιτρέποντας τον καθορισμό του δικού του ρυθμού εκμάθησης και εργασίας. Αυτή η συνεχής αντανάκλαση είναι αυτό που κάνει τους ηλεκτρονικούς φακέλους (e-portfolio) να χρησιμοποιούνται ως εργαλείο αξιολόγησης και αξιολόγησης μέσα στην τρέχουσα συνεχή αξιολόγηση (Amaya, et al., 2013).

3.4.4 Η Παρατήρηση

Η παρατήρηση θεωρείται ίσως η πιο αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης καθώς μπορεί να δώσει πιο άμεση πληροφόρηση για τη μάθηση και την εξέλιξη του παιδιού. Η παρατήρηση διενεργείται καθημερινά μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, από το διάλειμμα, από το φαγητό ακόμα και από το πώς λειτουργεί το παιδί μέσα στην τάξη, ώστε ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει τις διδακτικές του παρεμβάσεις για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες των παιδιών. Η παρατήρηση μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια δύο επίσης αξιόπιστων μεθόδων αξιολόγησης, του παιχνιδιού και της δραματοποίησης. Θεωρούνται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Μέσα από το παιχνίδι και τη δραματοποίηση τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δώσουν ζωή και κίνηση σε διάφορες ιστορίες που τους αφηγείται ο/η νηπιαγωγός. Στο επόμενο στάδιο της δραματοποίησης μιας ιστορίας τα παιδιά καλούνται να κάνουν επιλογή ρόλων καθώς ο/η νηπιαγωγός παρεμβαίνει εξασφαλίζοντας την εμφάνιση των χαρακτήρων την κατάλληλη στιγμή εξασφαλίζοντας έτσι ρόλους για όλα τα παιδιά (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ΥΠΕΠΘ, 2006).

Ακόμη η παρατήρηση, αλλά και γενικότερα η αξιολόγηση, μπορεί να γίνει και με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών, λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρουν δημιουργώντας ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών στην προσχολική ηλικία επιδιώκει να παρουσιάσει τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με ένα πιο φιλικό ως προς τα παιδιά τρόπο, να τα ενεργοποιήσει μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, να συμπυκνώσει μεγάλα κείμενα με τη μορφή οπτικών και ακουστικών μηνυμάτων. Σκοπός της χρήσης των εκπαιδευτικών λογισμικών είναι να αφομοιώσουν τα παιδιά καλύτερα τη διδασκόμενη ύλη, αλλά και να καλλιεργήσουν ανάμεσά τους τη συνεργατική μάθηση (Ρεκαλίδου, 2016α).

Η παρατήρηση μπορεί να έχει δομημένο χαρακτήρα και να προγραμματιστεί εκπληρώνοντας συγκεκριμένους στόχους αν ο εκπαιδευτικός έχει προγραμματίσει εκ των προτέρων τι ακριβώς θα παρατηρήσει, πως θα γίνει η καταγραφή και πως τελικά θα αξιοποιήσει τα στοιχεία που κατέγραψε. Όπως προαναφέρθηκε, μετά από την παρατήρηση ακολουθεί η καταγραφή. Με την έννοια «καταγραφή» ορίζεται η αποτύπωση, αλλά και η καταχώρηση των στοιχείων που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση. Η καταγραφή μπορεί να γίνει είτε με τη γραφή είτε με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Ρεκαλίδου, 2016α). Η καταγραφή θεωρείται σημαντική διότι δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να επανέλθει σε όσα έχει καταγράψει και να τα μελετήσει ενδελεχώς, ώστε να εξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα. Δεν είναι δυνατόν να καταγραφούν όσα λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει το είδος της πληροφορίας που θεωρεί σημαντική για να την καταγράψει, ώστε να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την πορεία της μάθησης του παιδιού. Άλλες φορές ο εκπαιδευτικός μπορεί να κρατήσει και κάποιες σημειώσεις ή φωτογραφίες που να δείχνουν τη δραστηριότητα του κάθε παιδιού. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητη μια πιο λεπτομερής καταγραφή προκειμένου να αφηγηθεί ένα περιστατικό μάθησης για συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η παρατήρηση θεωρείται σημαντική διότι καταγράφοντας τα όσα λένε τα παιδιά ιδιαίτερα το πώς μιλάνε ή τα όσα κάνουν, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με την εξέλιξή τους. Συγκεκριμένα μπορεί να συλλέξει στοιχεία για την αλληλεπίδραση των παιδιών όπως και το πώς αυτά συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους, αλλά και με τους ενήλικες, βοηθώντας τα να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητές τους για να

φτάσουν σε ένα αποτέλεσμα, και να γνωρίσουν την προσωπικότητά τους (Οδηγός Εκπαιδευτικού Για την Περιγραφική Αξιολόγηση Στο Νηπιαγωγείο, 2017).

Διενεργώντας την παρατήρηση σε καθημερινή βάση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, τοπώς χρησιμοποιεί το παιδί τη γλώσσα, το πώς αλληλοεπιδρά το παιδί στην τάξη ή σε εξωτερικό χώρο, το πώς διαχειρίζεται το παιδί τα συναισθήματά του, το πώς εμπλέκεται το παιδί στην εκπαιδευτική διαδικασία, το πόσο ικανό είναι το παιδί να εργάζεται είτε μόνο του είτε σε ζευγάρια, το πόσο ικανό είναι το παιδί να επιλύει τα προβλήματά του (Ρεκαλίδου, 2016α).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά παρατηρούνται την ώρα που συμβαίνουν γι' αυτό και η παρατήρηση θεωρείται ο μοναδικός τρόπος για να αξιολογηθεί η μάθησή του αξιόπιστα καθώς προσφέρει το πλεονέκτημα να διερευνηθούν διάφοροι αναπτυξιακοί τομείς. Επίσης, η παρατήρηση βοηθά τον εκπαιδευτικό καθώς πρακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε καθημερινή βάση. Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογεί οποιαδήποτε στιγμή τη μάθηση των παιδιών, επιλέγοντας τι πρόκειται να καταγράψει βάση των μέσων που έχει στη διάθεσή του, αλλά και το διαθέσιμο χρόνο που έχει για τις ανάγκες της καταγραφής (Οδηγός Εκπαιδευτικού Για την Περιγραφική Αξιολόγηση Στο Νηπιαγωγείο, 2017).

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή των παρατηρήσεων αφορούν σειρά φωτογραφιών που δείχνουν την εξέλιξη μιας διαδικασίας, καταγραφές διαλόγων μεταξύ των παιδιών, εργασίες των παιδιών με σημειώσεις του/της εκπαιδευτικού, ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις, εννοιολογικοί χάρτες, σημειώσεις από ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά, συνεχείς καταγραφές, ιστορίες.

Τελειώνοντας το θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης τονίσαμε τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού έργου και τους βασικούς παιδαγωγικούς στόχους του νηπιαγωγείου. Επίσης, αναφερθήκαμε στην έννοια της αξιολόγησης πραγματοποιώντας μια ιστορική αναδρομή στο θεσμό της αξιολόγησης συγκρίνοντας τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται τόσο στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας, όσο και σε αυτά της Ευρώπης. Τέλος, περιγράψαμε τις μορφές της αξιολόγησης, όπως αναφέρονται στην βιβλιογραφία, όπως και στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σήμερα από τους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία

4.1 Εισαγωγικές θεωρητικές παρατηρήσεις περί μεθοδολογίας

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2004), η μεθοδολογία της έρευνας αναφέρεται στα κριτήρια της έρευνας που θέτει ο ερευνητής τα οποία σχετίζονται με προσεγγίσεις και μεθόδους, αλλά και τεχνικές πάνω στις οποίες βασίζεται η ερευνητική του προσπάθεια. Εν ολίγοις, η μεθοδολογία της έρευνας βασίζεται στο πως θα σχεδιαστεί μια έρευνα καθώς και στο πως αυτή θα πραγματοποιηθεί. Τα στοιχεία βάση των οποίων σχεδιάζεται η έρευνα περιλαμβάνουν τον ορισμό του ερευνητικού προβλήματος, την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τους σκοπούς και στους στόχους της, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα εργαλεία της έρευνας και τη δειγματοληψία, την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και τη συγγραφή της έρευνας.

Τα είδη της επιστημονικής έρευνας ταξινομούνται σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), ως προς τον επιστημονικό σκοπό, τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα, τα μέσα που χρησιμοποιούνται, ώστε να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα, το χώρο διεξαγωγής, τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν, αλλά και το είδος της ερευνητικής μεθόδου που επιλέγεται.

Η έρευνα συνήθως χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Την ποσοτική έρευνα και την ποιοτική έρευνα. Στην ποσοτική έρευνα, γίνεται συνήθως μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διατυπώνεται η υπόθεση που πρέπει να ελεγχθεί καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντώνται στην έρευνα. Επίσης, θα πρέπει να υπάρξει ο σχεδιασμός της έρευνας μέσω ενός ερωτηματολογίου για παράδειγμα, εν συνεχεία να διεξαχθεί η έρευνα και να αναλυθούν τα αποτελέσματα. Τέλος, εξετάζεται το αν υπάρχει η δυνατότητα να γενικευτούν τα ευρήματα (Cohen et al., 2011). Στην ποιοτική έρευνα, τα στάδια που θα πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής είναι ο προσδιορισμός του θέματος, η βιβλιογραφική ανασκόπηση, να σχεδιαστεί το ερευνητικό ερώτημα, να γίνει η συλλογή δεδομένων, να εντοπιστούν οι πηγές, να διεξαχθεί η έρευνα και να συλλεχθούν τα δεδομένα και έπειτα να αναλυθούν. Τέλος,

μέσα από την ποιοτική έρευνα είναι δυνατή η δημιουργία μιας υπόθεσης για περαιτέρω ερευνητικούς σκοπούς (Cohen, et al., 2011).

Η μέθοδος της έρευνας που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη εργασία είναι η ποσοτική. Η ποσοτική μέθοδος έρευνας εφαρμόζεται συνήθως στις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες (Babbie, 2018). Με τη μέθοδο αυτή γίνεται στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνει ο ερευνητής μέσω ερωτηματολογίων, δημοσκοπήσεων και ερευνών (Gay; Mills; & Airasian 2017). Επιπλέον, με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου ο ερευνητής μπορεί να πραγματοποιήσει την έρευνά του σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς δεν είναι χρονοβόρα (Κάλλας, 2015) και να έχει πιο εύκολα αποτελέσματα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, μέσω μιας στατιστικής ανάλυσης (Babbie, 2018). Τέλος, η ποσοτική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν το δείγμα της έρευνας είναι μεγάλο, προκειμένου τα συμπεράσματά της να είναι πιο αξιόπιστα και γενικεύσιμα (Verma & Mallick, 2004).

4.2 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθεί η σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών στις σχολικές μονάδες του Νομού Φθιώτιδας για το σχολικό έτος 2018-2019. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθούν οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί την αξιολόγηση, τα μέσα και οι μορφές που χρησιμοποιούν για την επίτευξή της. Για το λόγο αυτό συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του οποίου αποδίδεται η εικόνα, τα χαρακτηριστικά και τα κριτήρια βάση των οποίων αξιολογήθηκε η επίδοση των παιδιών στις σχολικές μονάδες του Νομού Φθιώτιδας.

Επίσης, στην συγκεκριμένη έρευνα μελετώνται δεδομένα όπως ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί του Νομού Φθιώτιδας, πόσο συχνά την εφαρμόζουν, τι συμπεράσματα εξάγουν και κατά πόσο τους βοηθά η αξιολόγηση προκειμένου να συνθέσουν το προφίλ του μαθητή. Πέραν τούτου, η έρευνα που διεξήχθη απαντά σε ερωτήματα που αφορούν την αξιολόγηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας του Νομού Φθιώτιδας δείχνοντας πόσο σημαντική είναι. Οι εκπαιδευτικοί του Νομού Φθιώτιδας μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν την πρόοδο των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους, τα ταλέντα τους ακόμη και τις μαθησιακές δυσκολίες που

ενδέχεται να αντιμετωπίζουν. Ακόμη, έχουν την ευκαιρία να διαπιστώσουν σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι, να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους, αλλά και να αξιολογήσουν σε μεγάλο βαθμό τα μέσα που τους προσφέρει η διαδικασία της αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας;
2. Οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης;
3. Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν μια μεμονωμένη μέθοδο αξιολόγησης ή προτιμούν το συνδυασμό μεθόδων;
4. Οι νηπιαγωγοί αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών τους δίνοντας την ίδια έμφαση σε όλους τους τομείς (Γνωστικό, Κοινωνικό, Συναισθηματικό, Κινητικό, Αισθητηριακό) που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών;

4.3 Περιγραφή ερωτηματολογίου και δείγματος

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Η τυποποιημένη μορφή που έχει ένα ερωτηματολόγιο αποτελεί και το μεγαλύτερο πλεονέκτημά του όσον αφορά τη χρήση του για τη συγκέντρωση των δεδομένων (Bhattacharyya, 2006). Επίσης, η τυποποιημένη του μορφή συμβάλλει θετικά στον περιορισμό του παράγοντα μεροληψία και στην αντικειμενική συλλογή των απαντήσεων στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό. Σημαντικό μειονέκτημα του ερωτηματολογίου είναι το ότι δεν μπορούν να διερευνηθούν περεταίρω ερωτήσεις, από τις οποίες θα μπορούσαν να προκύψουν αξιολογικές απαντήσεις για την έκβαση της έρευνας (Lavrakas, 2008). Δεν αποτυπώνουν συναισθήματα, εκφράσεις του προσώπου και στάσεις του σώματος, όπως μπορεί να γίνει σε μια συνέντευξη (Cohen; Manion; & Morrison, 2011). Δεν υπάρχει η δυνατότητα να διαπιστωθεί κατά πόσο οι ερωτώμενοι έδωσαν ειλικρινείς απαντήσεις (Bryman, 2017). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορούν να αναλυθούν πιο εύκολα σε σχέση με αυτές του

ανοιχτού τύπου (Cohen; Manion; & Morrison, 2011). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ερωτήσεις τεσσάρων διαφορετικών τύπων. Υπήρχαν ερωτήσεις που οι ερωτώμενοι έπρεπε να επιλέξουν μία και μόνο απάντηση, ερωτήσεις που μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, ερωτήσεις όπου χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Η κλίμακα Likert είναι μια συστηματική ψυχομετρικού τύπου κλίμακα που μετρά τις απόψεις, στάσεις και πεποιθήσεις των ερωτώμενων (Αναστασιάδου, 2012). Τέλος, υπήρχε μια ερώτηση όπου έπρεπε να γίνει κατάταξη των απαντήσεων με βάση τη σειρά προτίμησης. Οι ερωτήσεις ήταν υποχρεωτικό να απαντηθούν όλες. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τους στόχους της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με το ελεύθερο εργαλείο *Google forms*. Στην συνέχεια αναζητήθηκαν μέσω του διαδικτύου οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των νηπιαγωγείων του Νομού Φθιώτιδας. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων βρέθηκαν στην ιστοσελίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού.

Η τελική μορφή του καθορίστηκε έπειτα από την έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας και στην συνέχεια στάλθηκε με email στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων και διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς του Νομού Φθιώτιδας που υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία ζητώντας τους να συμμετέχουν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο. Στο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε υπήρχε διευκρινιστικό σημείωμα ως προς τη συμπλήρωσή του τηρώντας τους κανόνες δεοντολογίας της έρευνας τονίζοντας ότι το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό, ότι η συμβολή των συναδέλφων στην έρευνα είναι καθοριστική και οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς και μόνο και ότι ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου δέκα λεπτά.

Οι θεματικές του ερωτηματολογίου είναι δύο: Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών όπως: το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, αν υπηρετούν σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, οι σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει πέραν του βασικού τους πτυχίου. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ειδικές ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στα νηπιαγωγεία του Νομού Φθιώτιδας, όπως: το πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς, πόσο συχνά αξιολογούν του μαθητές τους, με βάση ποια κριτήρια κάνουν την αξιολόγηση και ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν. Επίσης, στη δεύτερη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται

ερωτήσεις που κρίνουν για το αν η αξιολόγηση τελικά στα νηπιαγωγεία του Νομού Φθιώτιδας γίνεται για να προσεγγιστεί εκ νέου το διδακτικό αντικείμενο, ώστε να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός αν έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι, και αν μέσω αυτής της διαδικασίας εντοπίζονται τυχόν μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών. Επιπλέον, αν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για επιβράβευση των παιδιών, όταν οι στόχοι επιτυγχάνονται και αν ο εκπαιδευτικός εν τέλει διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη άποψη για την πρόοδο του παιδιού χρησιμοποιώντας τα μέσα που του προσφέρει η συγκεκριμένη διαδικασία.

Τέλος, σε αυτό το σημείο, δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά στο δείγμα που περιλαμβάνει η έρευνα. Έτσι λοιπόν, το δείγμα της έρευνας πρόκειται για το πλήθος των δεδομένων που το απαρτίζουν. Στην ουσία αφορά το πλήθος των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτήν (Babbie, 1989). Στην παρούσα έρευνα ήταν 113 νηπιαγωγοί δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων του νομού Φθιώτιδας. Έγινε δειγματοληψία σκοπιμότητας, όπου ο ερευνητής έχει τον απόλυτο έλεγχο της επιλογής του δείγματος της έρευνάς του (Adler & Clark, 2018 · Groves, et al., 2009 · Σιάρδος, 2005).

Οι νηπιαγωγοί των σχολικών μονάδων του Νομού Φθιώτιδας συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μέσω Ίντερνετ και τα αποτελέσματα στάλθηκαν απευθείας στον ερευνητή. Στον Νομό Φθιώτιδας ανήκουν 76 Δημόσια και 13 Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία. Οι νηπιαγωγοί των εν λόγω σχολείων ανταποκρίθηκαν θετικά στη διεξαγωγή της έρευνας και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Η διανομή και η συλλογή του ερωτηματολογίου ξεκίνησε στις αρχές Μαΐου του 2019 και τελείωσε στα τέλη Ιουνίου 2019.

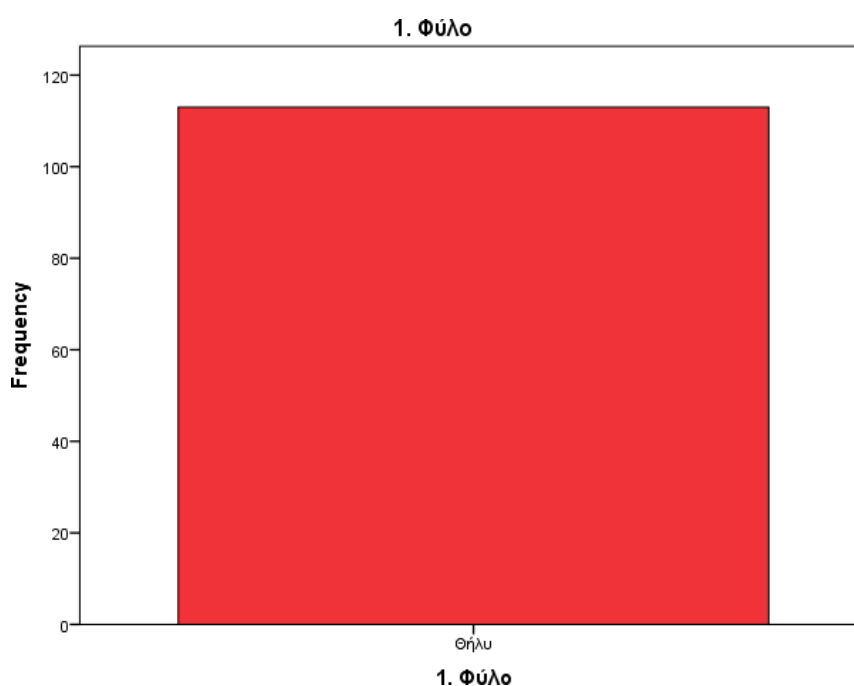
Τέλος, έγινε η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS 20. Στην συγκεκριμένη έρευνα έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής. Ο κλάδος της στατιστικής που ασχολείται με την περιγραφή, τη συλλογή, τον έλεγχο, την παρουσίαση, και τέλος την επεξεργασία των δεδομένων για να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την έρευνα λέγεται περιγραφική στατιστική (Creswell, 2013). Η περιγραφική στατιστική προκειμένου να αποτυπώσει τα όσα μόλις αναφέρθηκαν, κάνει χρήση αριθμητικών μέτρων όπως είναι η μέση τιμή, η διάμεσος, η διακύμανση και η διαγραμματική απεικόνιση. Αντίθετα η επαγωγική στατιστική προσπαθεί με βάση τη θεωρία των πιθανοτήτων να εκφράσει τις ιδιότητες ενός πληθυσμού μέσα από την ανάλυση των ιδιοτήτων ενός δείγματος δεδομένων που πηγάζει από αυτό (Neuman & Neuman, 2006).

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται μόνο από τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής του Νομού Φθιώτιδας. Το γεγονός αυτό οδηγεί στον χαρακτηρισμό του δείγματος ως μικρό σε σχέση με το πλήθος των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής όλης της επικράτειας. Συνεπώς, δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την έρευνα (Δαφέρμος, 2011. Field, 2016). Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε κατά πόσο οι απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής ανταποκρίνονται στις απόψεις και τις αντιλήψεις όλων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής της χώρας.

4.4 Στατιστική Ανάλυση

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από την έρευνα. Η επεξεργασία των στοιχείων έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:

Γράφημα 1. Φύλο Εκπαιδευτικών

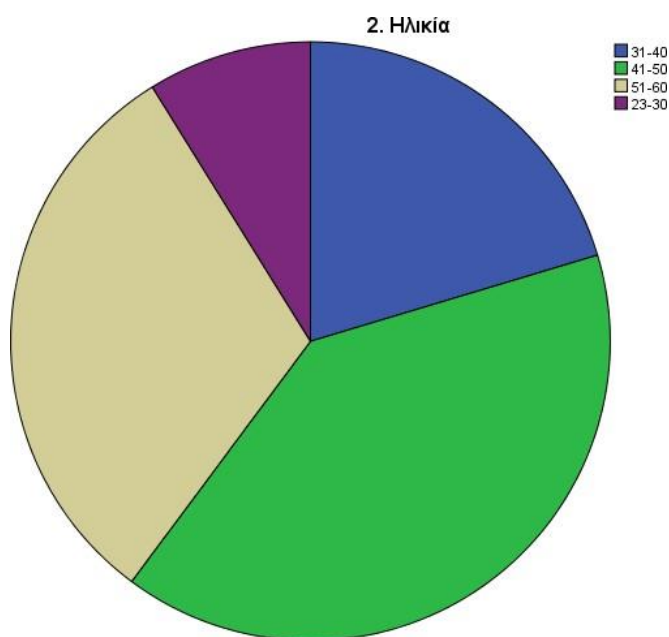


Πίνακας 1. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΦΥΛΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Φύλλο		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Γυναίκα	113	100,0%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 1, προκύπτει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών που υπηρετούν στα νηπιαγωγεία του Νομού Φθιώτιδας απαρτίζεται μόνο από γυναίκες σε ποσοστό 100%..

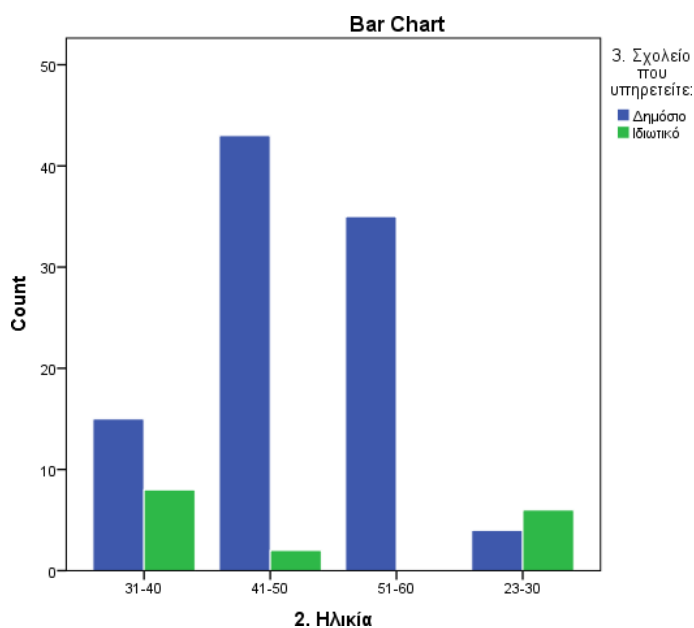
Γράφημα 2. Ηλικία Εκπαιδευτικών



Πίνακας 2. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

		Ηλικία Εκπαιδευτικών				Σύνολο	
Φύλλο Εκπαιδευτικών	Θήλο		23-30	31-40	41-50	51-60	
		Απόλυτη Συχνότητα	10	23	45	35	113
		Σχετική Συχνότητα	8,8%	20,4%	39,8%	31,0	100,0%
Σύνολο		Απόλυτη Συχνότητα	10	23	45	35	113
		Σχετική Συχνότητα	8,8%	20,4%	39,8%	31,0	100,0%

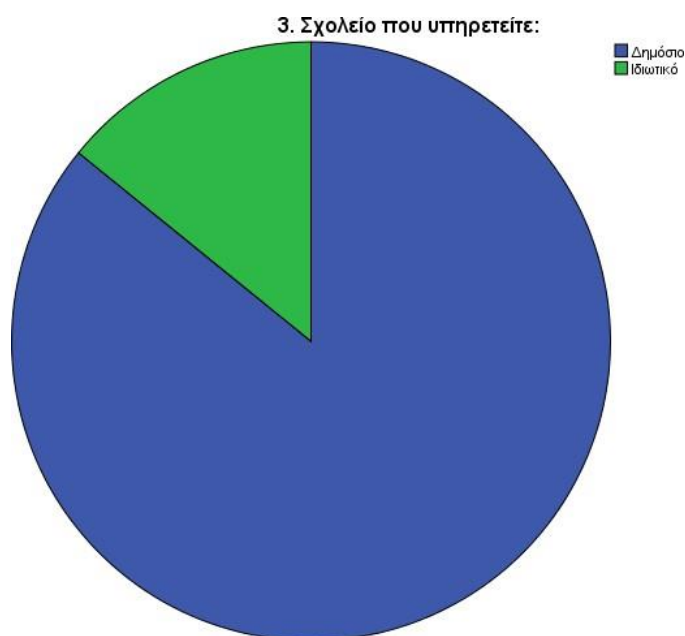
Γράφημα 2^ο. Συνδυασμός ηλικιακής ομάδας εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν υπηρετούν σε δημόσιο ή ιδιωτικό νηπιαγωγείο



Από το Γράφημα 2. συμπεραίνεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό των νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας ανήκει κατά μέσο όρο σε ποσοστό 39,8% στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών. Επίσης, αρκετά μεγάλο ποσοστό της τάξης του 31% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών. Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά όπως στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών ανέρχονται σε ποσοστό 20,4% και στην ηλικιακή ομάδα των 23-30 ετών στο 8,8%.

Από το Γράφημα 2^α, συμπεραίνεται ότι στο δημόσιο σχολείο κατά μέσο όρο υπηρετούν νηπιαγωγοί που ανήκουν αρχικά στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών. Η ηλικιακή ομάδα των 23-30 ετών στο δημόσιο νηπιαγωγείο κατέχει το μικρότερο ποσοστό. Αντίθετα στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία του Νομού Φθιώτιδας η ηλικιακή ομάδα που υπερισχύει ανήκει στους 31-40 ετών. Αμέσως μετά κατατάσσεται η ηλικιακή ομάδα των 23-30 ετών δείχνοντας ότι στα ιδιωτικά σχολεία του Νομού εργάζονται πιο νεαρής ηλικίας νηπιαγωγοί από ότι στα δημόσια σχολεία του Νομού Φθιώτιδας. Τέλος, από το Γράφημα 2^α, εξάγεται και μια σημαντική πληροφορία ότι στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία του Νομού Φθιώτιδας δεν εργάζεται κανένας νηπιαγωγός που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας. Αλλά εργάζεται ένα πολύ μικρό ποσοστό της ηλικιακής ομάδας 41-50 ενισχύοντας την άποψη ότι προτιμώνται οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί.

Γράφημα 3. Σχολείο που υπηρετείτε

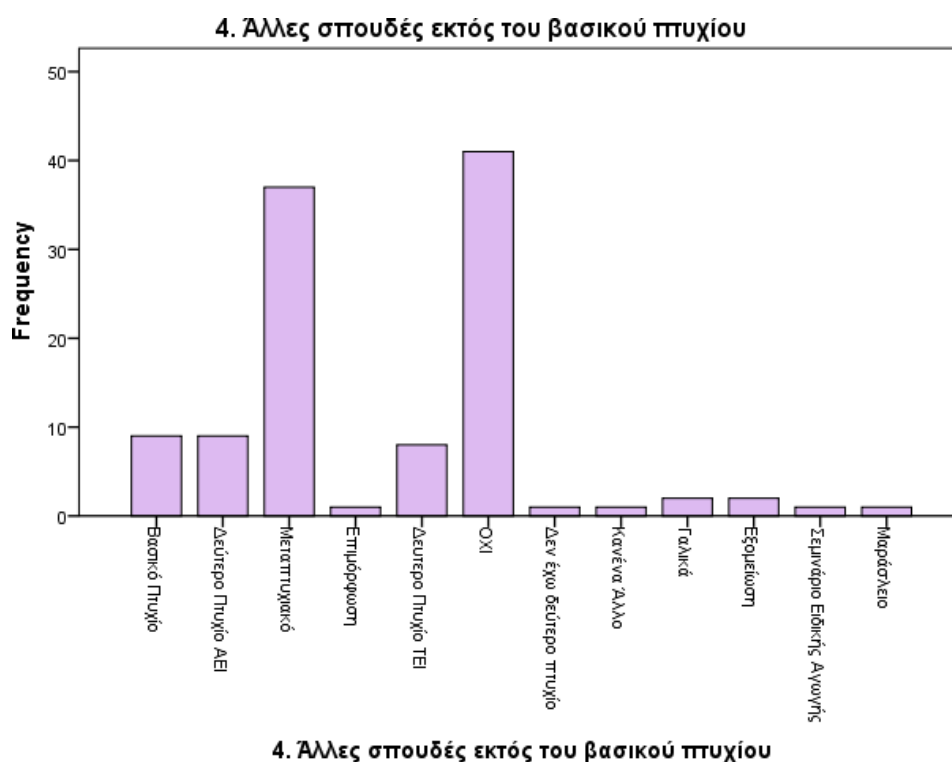


Πίνακας 3. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ

Σχολείο που υπηρετείτε		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Δημόσιο	97	85,8%
Ιδιωτικό	16	14,2%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 3. προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας σε ποσοστό 85,8% υπηρετούν σε δημόσιο νηπιαγωγείο, τη στιγμή που πανελλαδικά οι δημόσιες σχολικές μονάδες των νηπιαγωγείων ανέρχονται σε 5.331 (91,6%), και τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία σε 492. (Ελληνική Στατιστική Αρχή [ΕΛ.ΣΤΑΤ], Επεξεργασία Στοιχείων Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών [Ι.Ο.Β.Ε])

Γράφημα 4. Άλλες Σπουδές εκτός Βασικού Πτυχίου

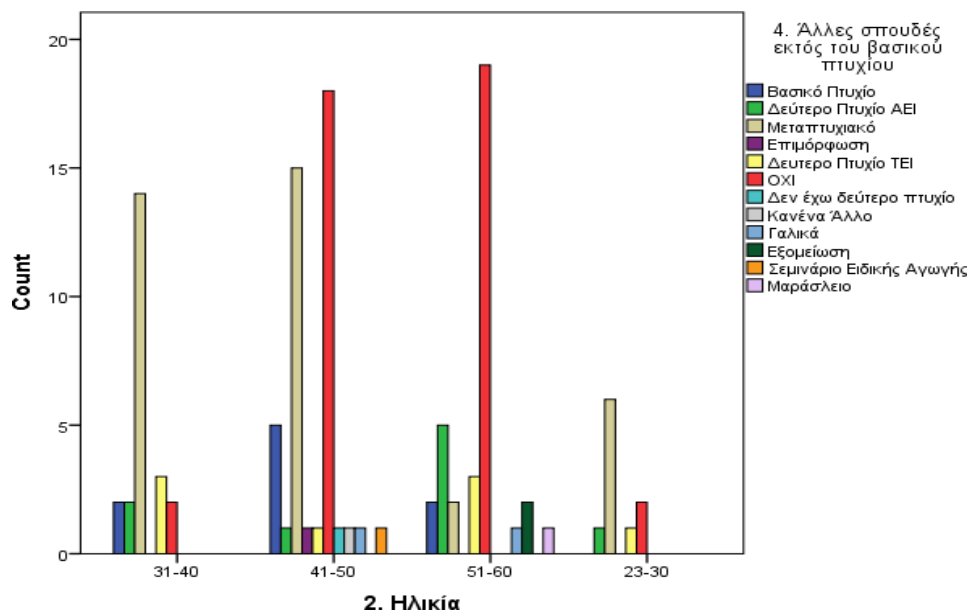


Πίνακας 4. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΒΑΣΙΚΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ

Άλλες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Βασικό Πτυχίο	9	8,0%
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	9	8,0%
Μεταπτυχιακό	37	32,7%
Επιμόρφωση	1	0,9%
Δεύτερο Πτυχίο ΤΕΙ	8	7,1%
ΟΧΙ	41	36,3%
Δεν έχω δεύτερο πτυχίο	1	0,9%
Κανένα Άλλο	1	0,9%
Γαλλικά	2	1,8%
Εξομοίωση	2	1,8%
Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής	1	0,9%
Μαράσλειο	1	0,9%
Σύνολο	113	100,0%

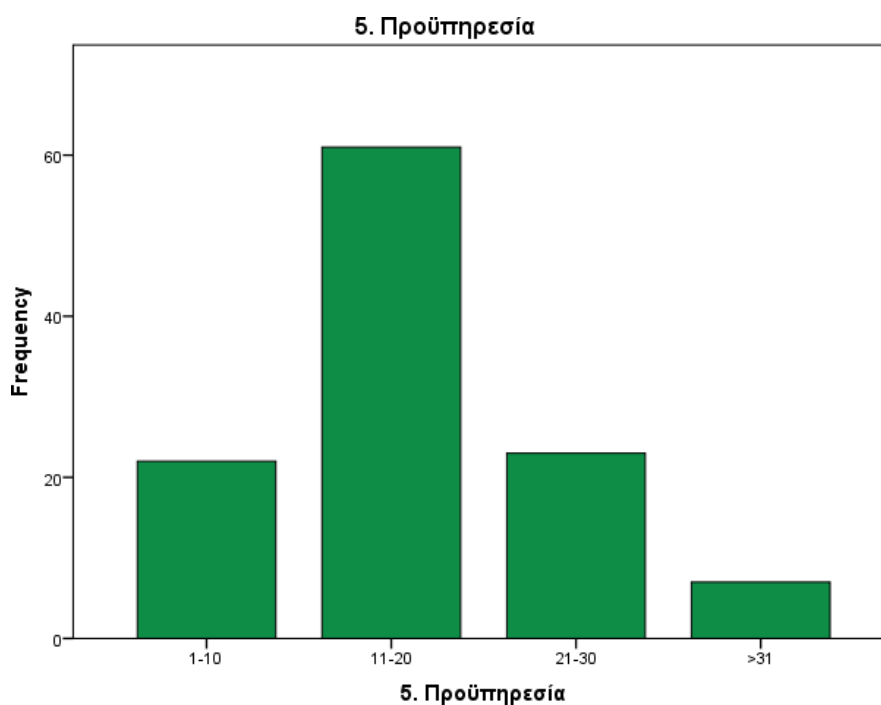
Στο Γράφημα 4. σε ποσοστό 46,1% οι νηπιαγωγοί του Νομού Φθιώτιδας είναι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών. Ακολουθεί ένα ποσοστό 32,7% οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος που δείχνει τηδιάθεση των εκπαιδευτικών για περαιτέρω σπουδές, πέραν των βασικών τους σπουδών. Δεν υπάρχει καμιά νηπιαγωγός που να είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

Γράφημα 4^β. Συνδυαστικό Γράφημα Μορφωτικού Επιπέδου Εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών



Από το Γράφημα 4^β, προκύπτει ότι στην ηλικιακή ομάδα των 23-30, 31-40 και των 41-50 ανήκουν οι νηπιαγωγοί που αρκετοί εξ αυτών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (32,7%). Ενώ στις νηπιαγωγούς ηλικίας κυρίως 51-60 ετών κυριαρχεί το βασικό πτυχίο και δεύτερος σε σειρά τίτλος σπουδών είναι το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Γενικά διαφαίνεται μια τάση προς την κατάρτιση και την εξειδίκευση στις περισσότερες ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών του Νομού Φθιώτιδας.

Γράφημα 5. Προϋπηρεσία

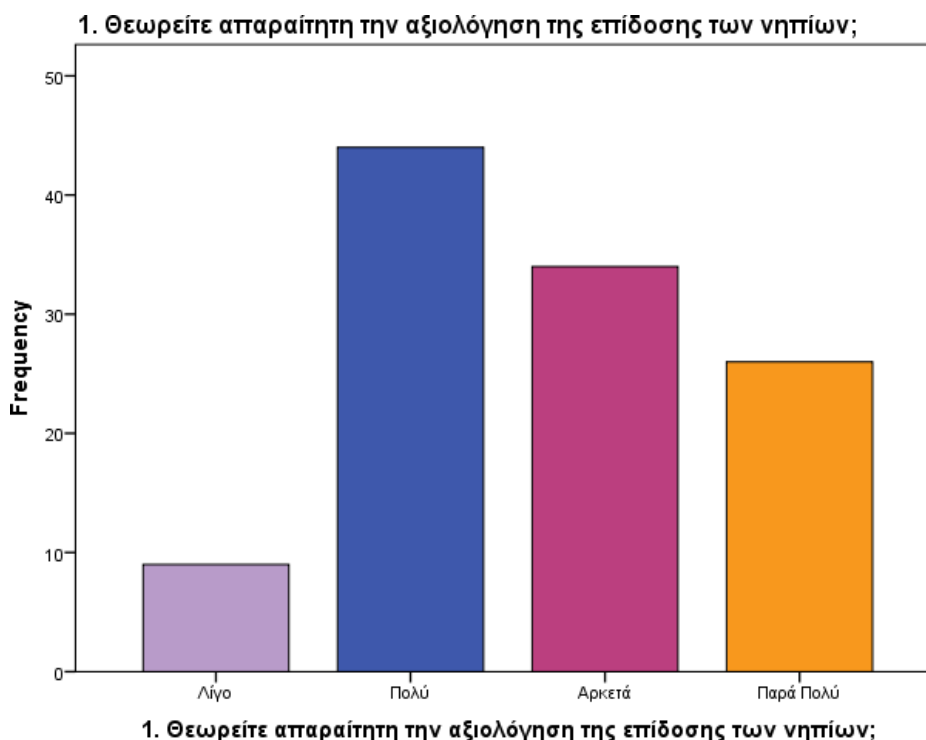


Πίνακας 5. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ

Προϋπηρεσία		
	Συχνότητα	Ποσοστό
1-10	22	19,5%
11-20	61	54,0%
21-30	23	20,4%
>31	7	6,2%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 5. προκύπτει ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του Νομού Φθιώτιδας σε ποσοστό 54% έχουν προϋπηρεσία από 11-20 έτη, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 6,2% έχει προϋπηρεσία πάνω από 31 έτη.

Γράφημα 6. Θεωρείται απαραίτητη την αξιολόγηση της επίδοσης των νηπίων;



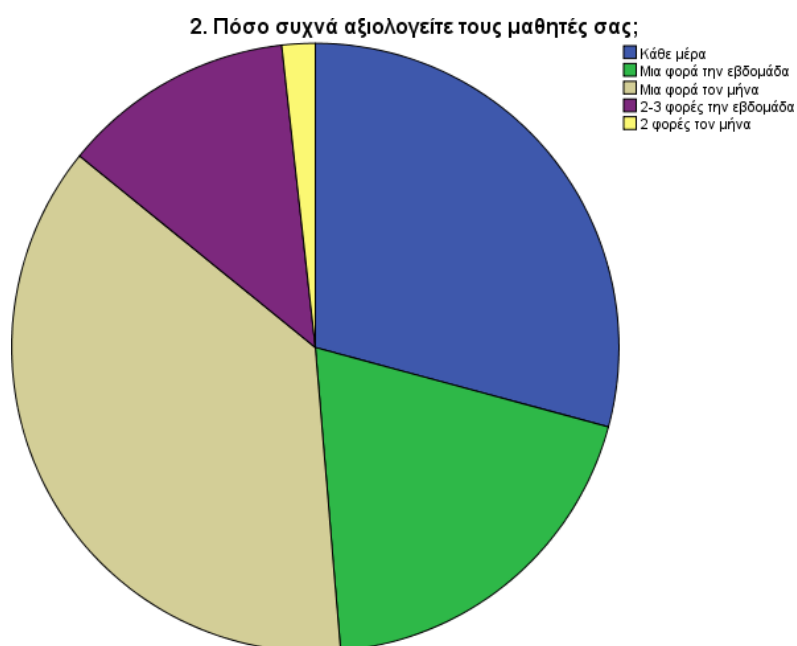
Πίνακας2 6. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ;

Θεωρείται απαραίτητη την αξιολόγηση της επίδοσης των νηπίων;		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	9	8,0%
Αρκετά	34	30,1%
Πολύ	44	38,9%
Πάρα Πολύ	26	23,0%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 6, προκύπτει ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 38,9% των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας θεωρεί πολύ σημαντική την αξιολόγηση της επίδοσης των νηπίων. Όπως έχει οριστεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα ([Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/28-2-2003](#)), «ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι ουσιαστικά η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Στο Νηπιαγωγείο δεν υπάρχει τυποποιημένη πορεία στη μάθηση. Η αξιολόγηση είναι διαρκής, ενσωματώνεται

στην καθημερινή διαδικασία και βασίζεται στη συνολική αποτίμηση του προγράμματος. (Eurydice , 2019)

Γράφημα 7. Πόσο συχνά αξιολογείται τους μαθητές σας;



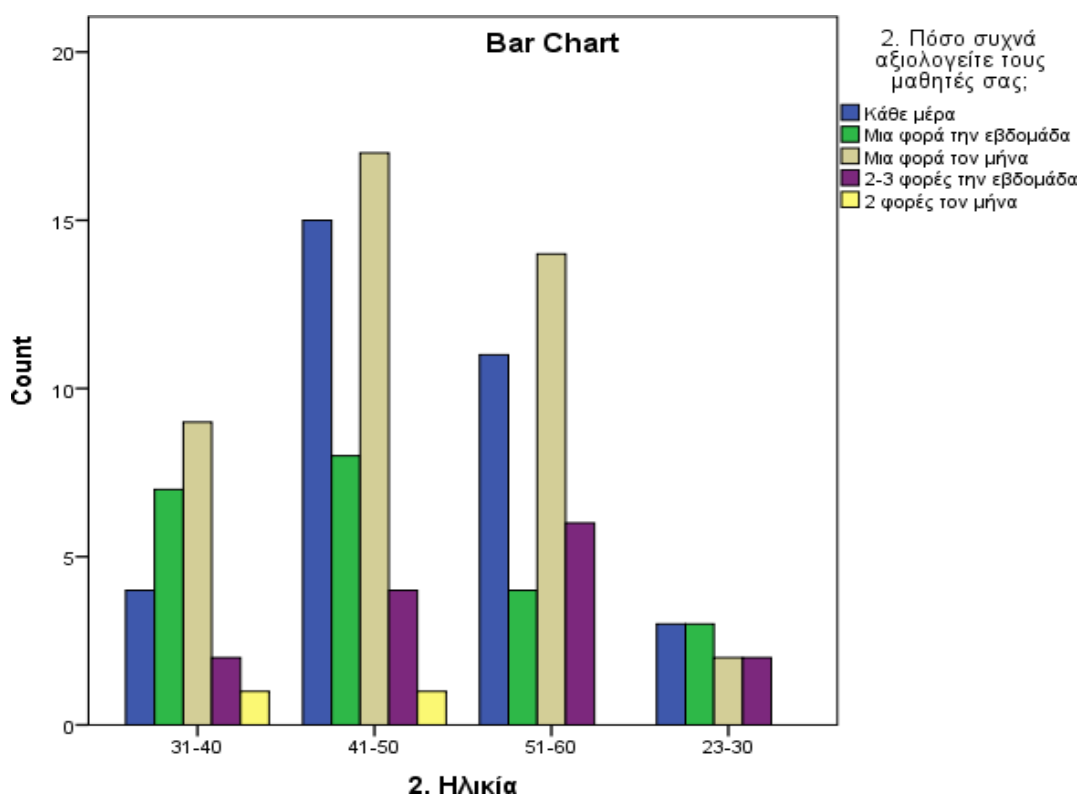
Πίνακας 7. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ;

Πόσο συχνά αξιολογείται τους μαθητές σας;		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Κάθε μέρα	33	29,2%
Μια φορά την εβδομάδα	22	19,5%
Μια φορά τον μήνα	42	37,2%
Δύο με Τρεις φορές την εβδομάδα	14	12,4%
Δύο φορές τον μήνα	2	1,8%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 7, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 37,2% των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας αξιολογεί τους μαθητές του μια φορά το μήνα. Αν και σύμφωνα με την σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι άκρως συνδεδεμένη με την αξιολόγηση των παιδιών

σε καθημερινή βάση. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί συστηματικά το παιδί στη διάρκεια του χρόνου. Σε πρώτη φάση, διαπιστώνει το επίπεδο των εμπειριών, βιωμάτων, γνώσεων, ενδιαφερόντων του παιδιού και προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στις δυνατότητες-ιδιαιτερότητες του παιδιού. Εν συνέχεια ελέγχει την πορεία του κάθε παιδιού καθώς αναπτύσσει νέες αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και δεξιότητες. Τέλος εκτιμάται η συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Ουσιαστικά, αξιολογείται η επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας στην ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο ομάδας. (Eurydice, 2019) Η επιλογή «κάθε μέρα» έρχεται δεύτερη στη σειρά προτίμησης όσον αφορά τη συχνότητα αξιολόγησης των μαθητών με ποσοστό 29,2%.

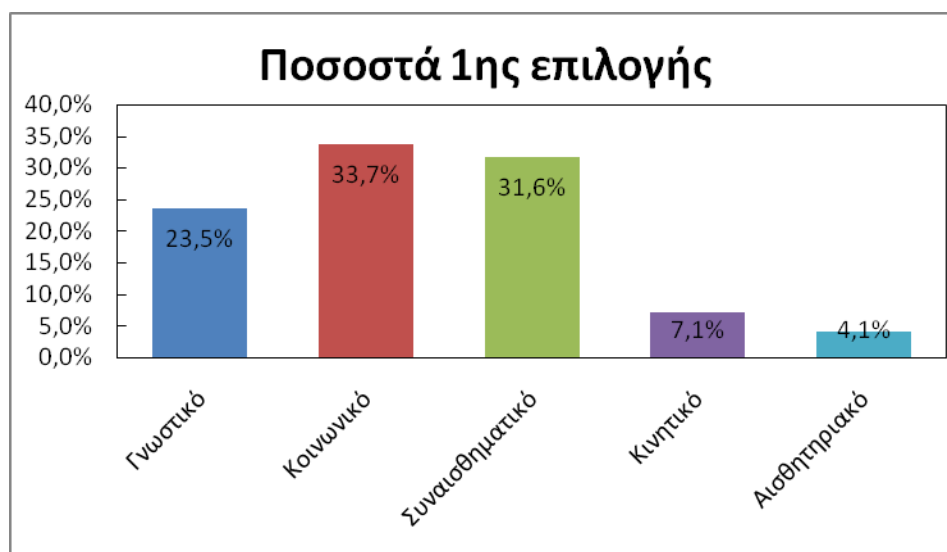
Γράφημα 7^β. Συνδυαστικό Γράφημα της Αξιολόγησης των μαθητών ανά ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών



ΓΡΑΦΗΜΑ 7^β

Σε μια προσπάθεια περαιτέρω διερεύνησης της απάντησης των νηπιαγωγών στο ερώτημα πόσο συχνά αξιολογούν τους μαθητές τους, έγινε συνδυασμός ανάμεσα στις ηλικίες των εκπαιδευτικών και στις επιλογές που αφορούν τη συχνότητα. Από το Γράφημα 7^β, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του Νομού Φθιώτιδας που ανήκουν μόνο στην ηλικιακή ομάδα των 23-30 αξιολογεί τους μαθητές κάθε μέρα ή μια φορά την εβδομάδα κι όχι μια φορά το μήνα όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα του γραφήματος 7, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες 31-40, 41-50 και 51-60 αξιολογούν τους μαθητές τους μια φορά τον μήνα. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι η δεύτερη κατά σειρά προτίμησης απάντηση, που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό από τις ηλικιακές ομάδες των 41-50 και 51-60 που αποτελούν το 70,8% του δείγματος της έρευνας είναι η επιλογή «κάθε μέρα».

Γράφημα 8. Χρησιμοποιείτε την αξιολόγηση για τους παρακάτω τομείς (κατατάξτε αριθμητικά Π.χ1 Κοινωνικό, 2 Αισθητηριακό, 3 Γνωστικό, 4 Συναισθηματικό, 5 Κινητικό). Ποσοστά 1^{ης} επιλογής

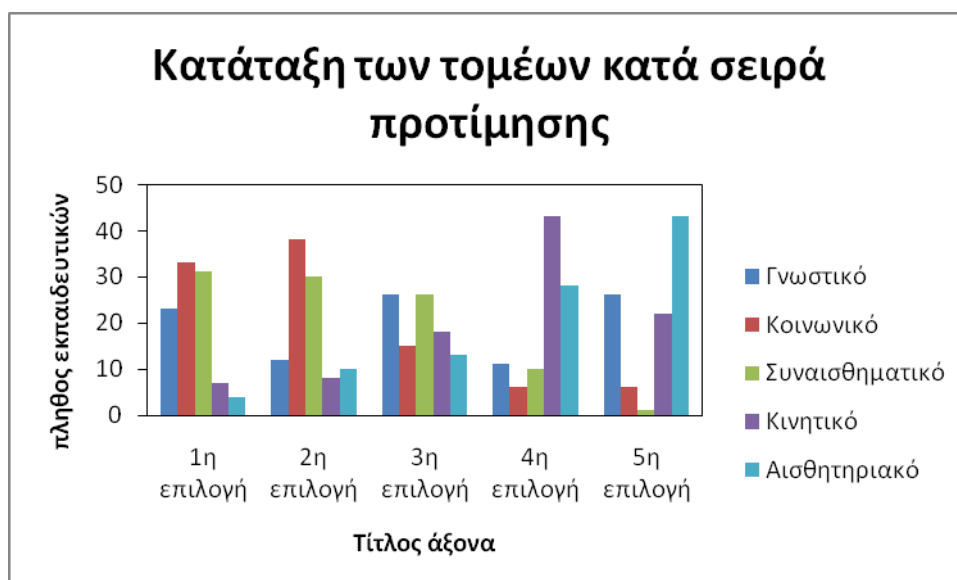


Πίνακας 8. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων της 1^{ης} επιλογής

	Γνωστικό	Κοινωνικό	Συναισθηματικό	Κινητικό	Αισθητηριακό
ποσοστά 1ης επιλογής	23,5%	33,7%	31,6%	7,1%	4,1%

Στο συγκεκριμένο σημείο της έρευνας ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να κατατάξουν αριθμητικά με συγκεκριμένη σειρά τους τομείς ανάπτυξης (κοινωνικό, συναισθηματικό, γνωστικό, κινητικό, αισθητηριακό) που προτιμούν να αξιολογούν. Σε έλεγχο που έγινε στις απαντήσεις που δόθηκαν στο φύλλο excel που δημιουργείται από την υπηρεσία google forms, διαπιστώθηκαν λάθη κατά την καταχώρηση των απαντήσεων. Τα λάθη αφορούσαν τη δήλωση κάποιων τομέων στην ίδια σειρά προτίμησης π.χ. δύο-τρεις τομείς στην πρώτη επιλογή ή σε κάποια άλλη ταυτόχρονα. Από το σύνολο των 113 απαντήσεων οι 98 ήταν τελικά σωστές. Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί κατατάσσουν τους τομείς με την ακόλουθη σειρά : 1^{ος} κοινωνικός (33,7%), 2^{ος} συναισθηματικός (31,6%), 3^{ος} γνωστικός (23,5%), 4^{ος} κινητικός (7,1%), 5^{ος} αισθητηριακός (4,1%).

Γράφημα 9. Κατάταξη των τομέων με βάση τη σειρά που τους τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε επιλογή τους

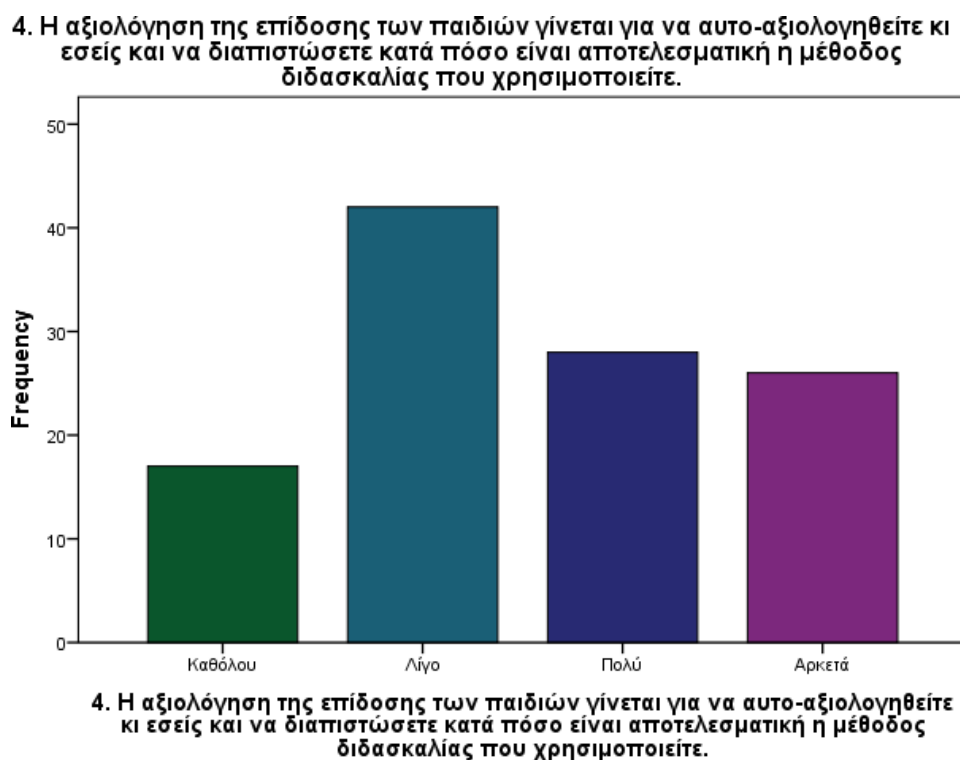


Πίνακας 9. Κατανομή απόλυτων συχνοτήτων με βάση τη σειρά που τους τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε επιλογή τους

	Γνωστικό	Κοινωνικό	Συναισθηματικό	Κινητικό	Αισθητηριακό
1η επιλογή	23	33	31	7	4
2η επιλογή	12	38	30	8	10
3η επιλογή	26	15	26	18	13
4η επιλογή	11	6	10	43	28
5η επιλογή	26	6	1	22	43

Στο Γράφημα 9, βλέπουμε ότι τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη επιλογή των προτιμήσεων υπερέχουν πάλι ο κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας, ενώ ως τελευταία (πέμπτη) επιλογή υπερέχει ο αισθητηριακός τομέας. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του νομού Φθιώτιδας τονίζουν με τις παραπάνω επιλογές τους τη σημασία που αποδίδει το νηπιαγωγείο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω της οποίας συντελείται και η γνωστική. Κατατάσσουν την κινητική και αισθητηριακή ανάπτυξη σε χαμηλότερο βαθμό προτεραιότητας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν αξία για τον εκπαιδευτικό, καθώς στόχος του νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η έμφαση σε κάποιους τομείς μπορεί να οφείλεται στη φύση της ερώτησης που είναι κλειστού τύπου και ζητάει κατάταξη. Άλλωστε η πρακτική αποδεικνύει ότι οι τομείς αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η κατάκτηση της γνώσης είναι συνυφασμένη με όλους τους τομείς, οπότε και η αξιολόγησή τους δεν είναι δυνατόν να γίνει απόλυτα ξεχωριστά για τον καθένα τους.

Γράφημα 10. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να αυτο-αξιολογηθείτε κι εσείς και να διαπιστώσετε κατά πόσο είναι αποτελεσματική η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε.

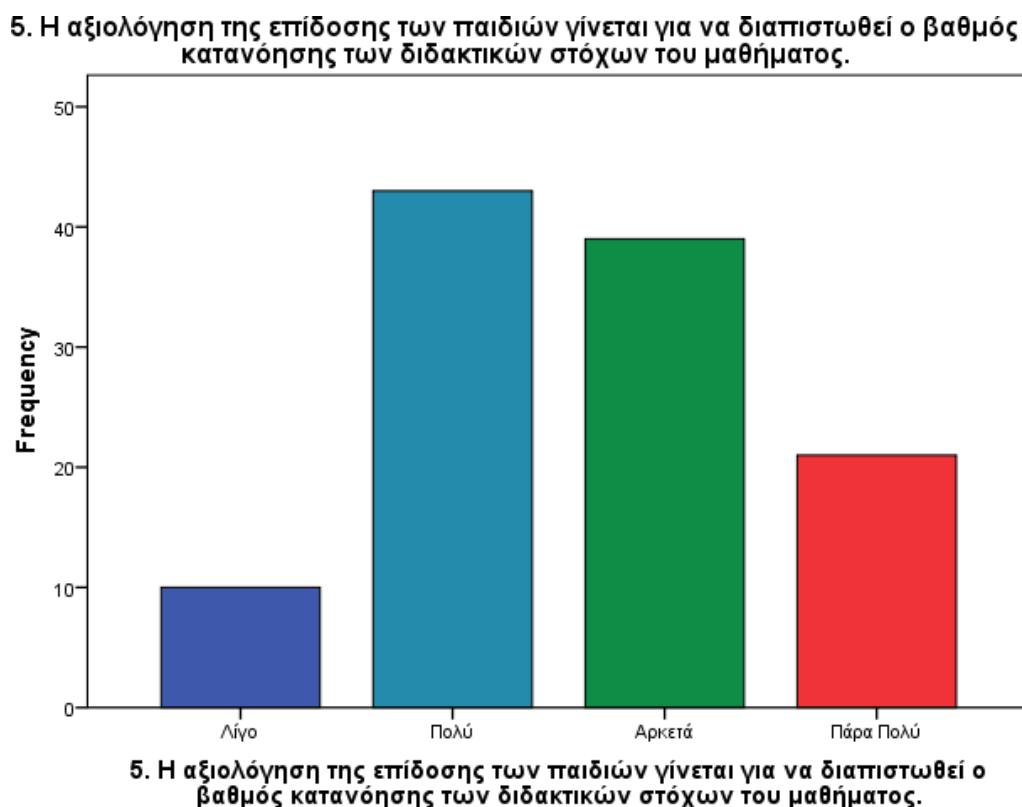


Πίνακας 10. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΘΕΙΤΕ ΚΙ ΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΤΕ ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	17	15,0%%
Λίγο	42	37,2%
Πολύ	28	24,8%
Αρκετά	26	23,0%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 10, προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί του Ν. Φθιώτιδας δεν χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών ως μέσο για την αυτό-αξιολόγηση και τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Η επιλογή «λίγο» έχει συγκεντρώσει το μεγαλύτερο ποσοστό 37,2% των απαντήσεων. Αν αθροίσουμε όμως τα ποσοστά των επιλογών καθόλου (15,0%)- λίγο (37,2%) -το αποτέλεσμά τους είναι 52,2% - και τα ποσοστά των επιλογών αρκετά(23,0%) – πολύ (24,8%) – το αποτέλεσμά τους είναι 47,8% - διαπιστώνουμε μια μικρή ποσοτική διαφορά μεταξύ τους , της τάξεως του 3,4%. Η διαφορά αυτή είναι υπέρ της πρώτης ομάδας που αφορά το συνδυασμό των επιλογών καθόλου – λίγο. Δεν είναι όμως ευκαταφρόνητο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών ως μέσο και για τη δική τους αυτό –αξιολόγηση και τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική κοινότητα αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους).

Γράφημα 11. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης των διδακτικών στόχων του μαθήματος.



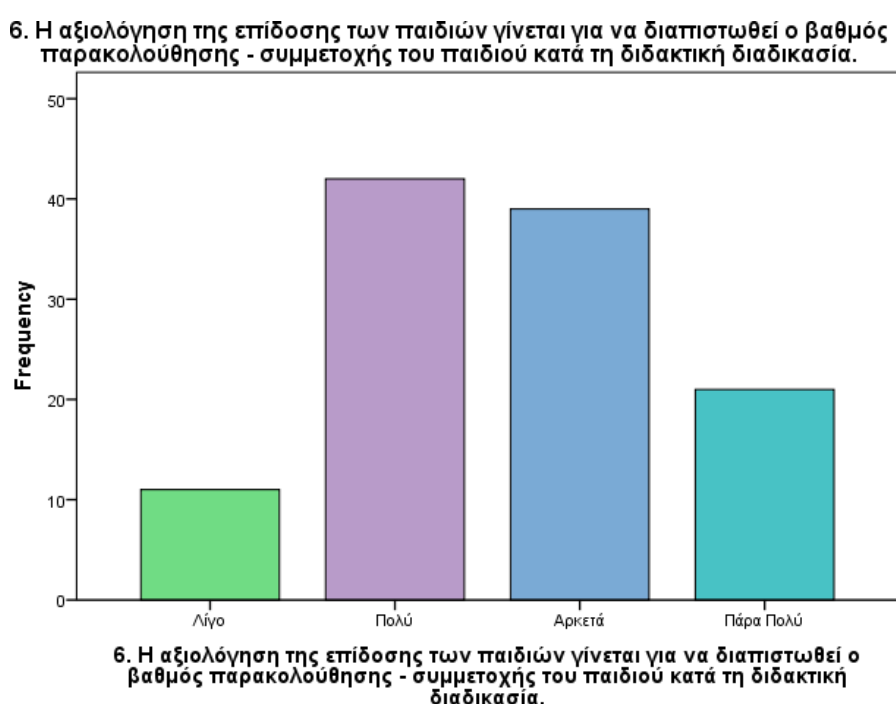
Πίνακας 11. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΠΙΣΤΩΘΕΙ Ο ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	10	8,8%
Πολύ	43	38,1%
Αρκετά	39	34,5%
Πάρα Πολύ	21	18,6%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 11, προκύπτει ότι μεγάλο ποσοστό θεωρεί αρκετά έως πολύ 34,5% και 38,1% αντίστοιχα ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης των διδακτικών στόχων του μαθήματος. Η αξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για τον εκπαιδευόμενο, αλλά και τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευόμενος διαπιστώνει τις ελλείψεις του, κατανοεί τη

μαθησιακή του πορεία. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαπίστωση του βαθμού κατανόησης των διδακτικών του στόχων από τους μαθητές του, καθορίζει την πορεία της διδακτικής του πράξης. Η πορεία αυτή μπορεί να αφορά είτε τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών του στόχων, είτε το σχεδιασμό της προσέγγισης κι επίτευξης νέων στόχων.

Γράφημα 12. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να διαπιστωθεί ο βαθμός παρακολούθησης- συμμετοχής του παιδιού κατά τη διδακτική διαδικασία.

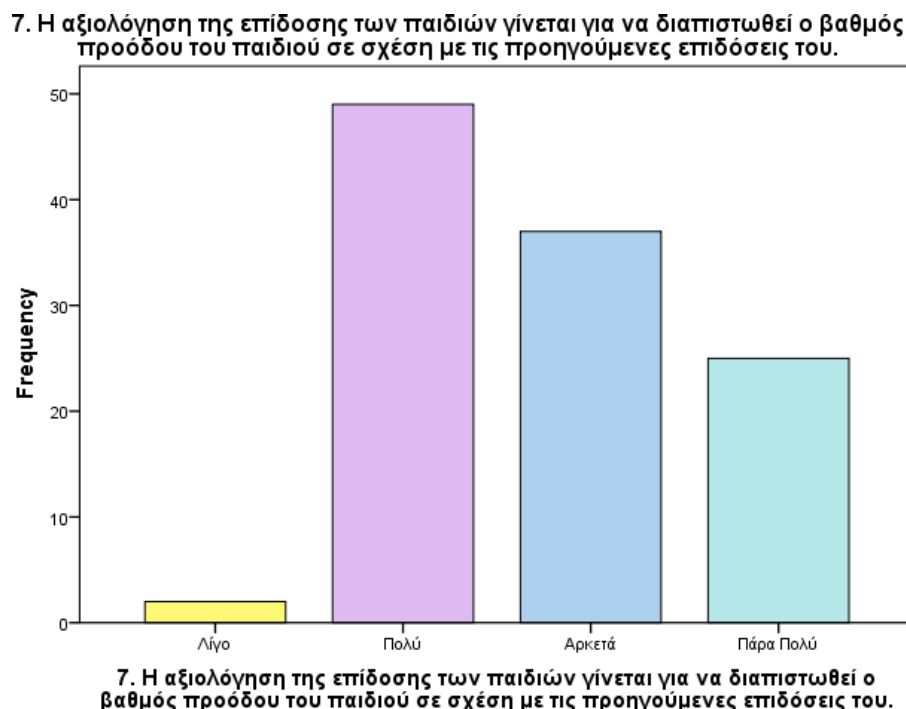


Πίνακας 12. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΠΙΣΤΩΘΕΙ Ο ΒΑΘΜΟΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ – ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	11	9,7%
Πολύ	42	37,2%
Αρκετά	39	34,5%
Πάρα Πολύ	21	18,6%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 12, προκύπτει ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών θεωρεί αρκετά έως πολύ 34,5% και 37,2% αντίστοιχα ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να διαπιστωθεί ο βαθμός παρακολούθησης-συμμετοχής του παιδιού κατά την διδακτική διαδικασία. Η καθημερινή πρακτική μέσα στην τάξη αποδεικνύει πόσο εύκολα μπορεί να διασπαστεί η συγκέντρωση της προσοχής των μικρών μαθητών της προσχολικής εκπαίδευσης. Δεδομένου λοιπόν ότι ο βαθμός και ο χρόνος συγκέντρωσης των νηπίων σε μια δραστηριότητα είναι μικρός, η νηπιαγωγός συχνά θέλει να διαπιστώσει κατά πόσο η προσοχή των παιδιών είναι στραμμένη πάνω σε αυτό που έχει ως στόχο να επιτύχει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον θέλει να διαπιστώσει και το βαθμό της συμμετοχής των παιδιών.

Γράφημα 13. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να διαπιστωθεί ο βαθμός προόδου του παιδιού σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του.



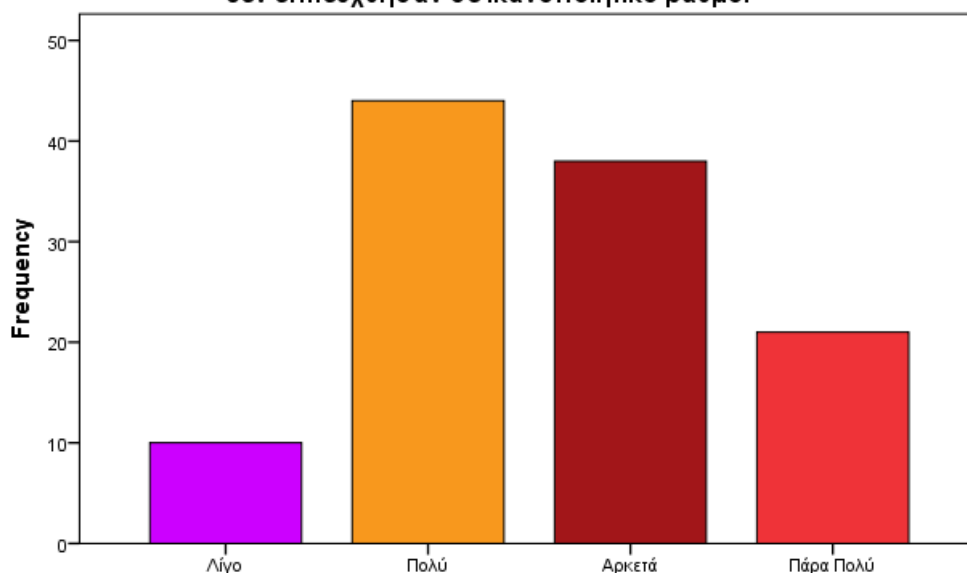
Πίνακας 13. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΠΙΣΤΩΘΕΙ Ο ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	2	1,8%
Πολύ	49	43,4%
Αρκετά	37	32,7%
Πάρα Πολύ	25	22,1%
Σύνολο	113	100,0%

Σύμφωνα με το Γράφημα 13, το 43,4% των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται πράγματι για να διαπιστωθεί ο βαθμός προόδου του παιδιού σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του. Η άποψη αυτή ενισχύεται και φτάνει στο 98,2% αν αθροιστούν τα ποσοστά των επιλογών με θετικό πρόσημο (αρκετά-πολύ-πάρα πολύ). Η κατάκτηση της γνώσης είναι μια συνεχής διαδικασία που δε λαμβάνει χώρα μόνο μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά και από μη οργανωμένες όπως το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών το πρωί στις γωνιές που αποτελεί μέρος του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου και το διάλειμμα. Αφού λοιπόν η κατάκτηση της γνώσης είναι μια συνεχής διαδικασία, η αξιολόγηση αυτής της γνώσης και η εξακρίβωση του βαθμού προόδου του παιδιού δεν μπορεί να είναι αποσπασματική και να μην συγκρίνεται με τις προηγούμενες επιδόσεις του.

Γράφημα 14. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να επαναπροσεγγιστεί το διδακτικό αντικείμενο σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι οι διδακτικοί στόχοι δεν επετεύχθησαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

8. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να επαναπροσεγγιστεί το διδακτικό αντικείμενο, σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι οι διδακτικοί στόχοι δεν επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.



8. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να επαναπροσεγγιστεί το διδακτικό αντικείμενο, σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι οι διδακτικοί στόχοι δεν επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Πίνακας 14. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΕΓΓΙΣΤΕΙ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΟΥ ΔΙΑΠΙΣΤΩΘΕΙ ΟΤΙ ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΔΕΝ ΕΠΙΤΕΥΧΘΗΣΑΝ ΣΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΒΑΘΜΟ

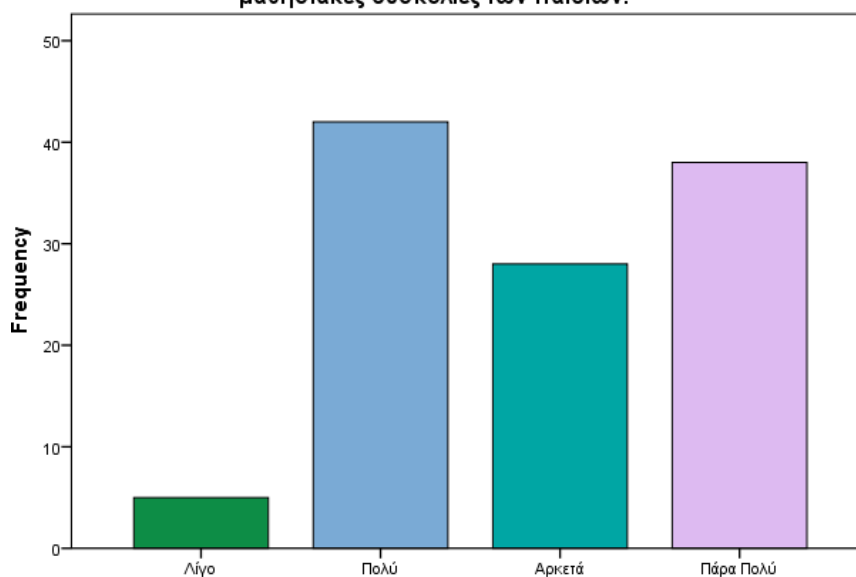
	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	10	8,8%
Πολύ	44	38,9%
Αρκετά	38	33,6%
Πάρα Πολύ	21	18,6%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 14, προκύπτει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών σε ποσοστό 33,6% και 38,9% αντίστοιχα γίνεται από αρκετά έως πολύ για να επαναπροσεγγιστεί το διδακτικό αντικείμενο σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι δεν επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι σε ικανοποιητικό βαθμό. Το νηπιαγωγείο δεν

είναι απλά ένας χώρος φύλαξης των παιδιών. Είναι κομμάτι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης της χώρας μας. Δεδομένου αυτού λοιπόν λειτουργεί με συγκεκριμένο και ταυτόχρονα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, μέσω του οποίου στόχος είναι η επίτευξη διδακτικών στόχων που αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική, αισθητηριακή, κινητική). Σύμφωνα με την έρευνα οι νηπιαγωγοί του Ν. Φθιώτιδας εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους για να βοηθηθούν αν χρειαστεί να γίνει μια επαναπροσέγγιση του διδακτικού τους αντικείμενου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας, σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι οι διδακτικοί στόχοι δεν επετεύχθησαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Γράφημα 15. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να εντοπιστούν πιθανές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών

9. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να εντοπιστούν πιθανές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών.



9. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να εντοπιστούν πιθανές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών.

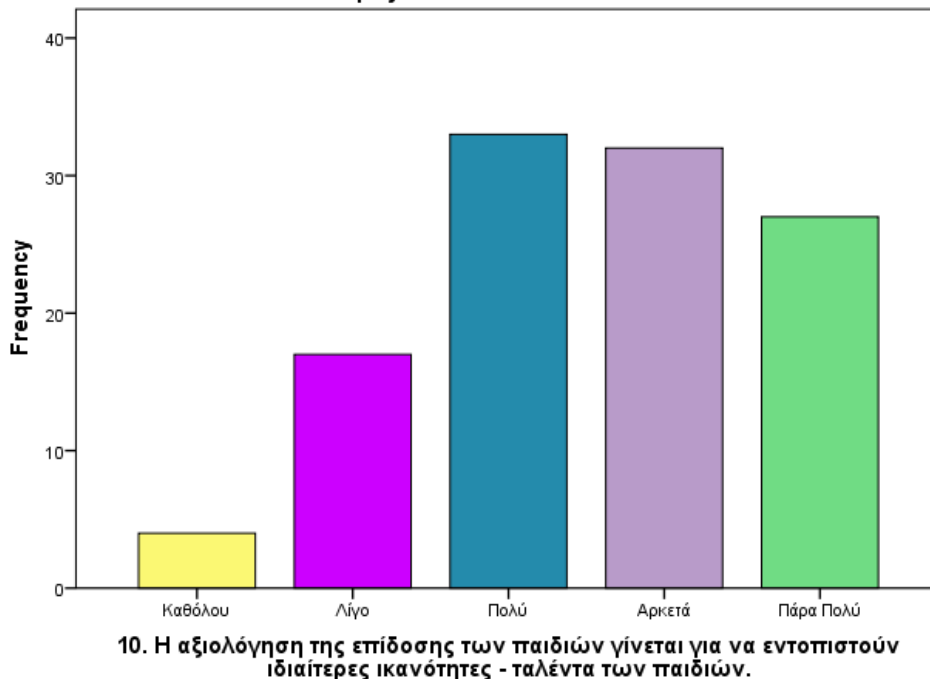
Πίνακας 15. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΕΝΤΟΠΙΣΤΟΥΝ ΠΙΘΑΝΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	5	4,4 %
Πολύ	42	37,2%
Αρκετά	28	24,8%
Πάρα Πολύ	38	33,6%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 18, συμπεραίνεται ότι το 37,2% σε μεγάλο βαθμό (πολύ) των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας χρησιμοποιεί την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών για να εντοπίσει τυχόν μαθησιακές δυσκολίες. Ποσοστό που αυξάνει και φτάνει στο 95,6% αν αθροίσουμε τα αποτελέσματα των επιλογών «αρκετά-πολύ-πάρα πολύ». Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιλογή «καθόλου» δεν προτιμήθηκε από καμία νηπιαγωγό. Το έργο λοιπόν του εκπαιδευτικού είναι πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό, όταν ο ίδιος γνωρίζει το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του. Η γνώση αυτή, που ο εκπαιδευτικός την αποκτά μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών του, βοηθά στην οργάνωση μιας κλιμακούμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας βασισμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή.

Γράφημα 16. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να εντοπιστούν ιδιαίτερες ικανότητες – ταλέντα των παιδιών

10. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να εντοπιστούν ιδιαίτερες ικανότητες - ταλέντα των παιδιών.



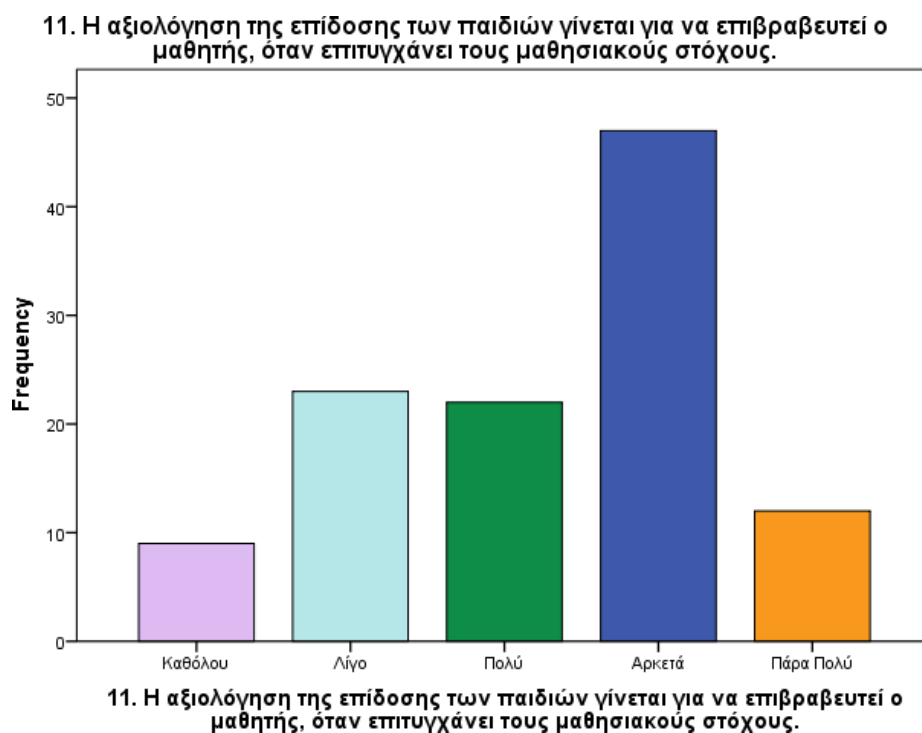
Πίνακας 16. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΕΝΤΟΠΙΣΤΟΥΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ – ΤΑΛΕΝΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	4	3,5%
Λίγο	17	15,0 %
Πολύ	33	29,2%
Αρκετά	32	28,3%
Πάρα Πολύ	27	23,9%
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 16, προκύπτει ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας χρησιμοποιεί την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών από αρκετά έως πολύ και πάρα πολύ σε ποσοστά 28,3% , 29,2% και 23,9% αντίστοιχα για να εντοπιστούν ιδιαίτερες ικανότητες – ταλέντα παιδιών. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή επιδρά θετικά, τόσο στον εντοπισμό των

μαθησιακών δυσκολιών όπως διαπιστώθηκε στο προηγούμενο γράφημα, όσο και στον εντοπισμό των ιδιαίτερων ικανοτήτων – ταλέντων.

Γράφημα 17. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να επιβραβευτεί ο μαθητής, όταν επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους



Πίνακας 17. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΤΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ, ΟΤΑΝ ΕΠΙΤΥΓΧΑΝΕΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ

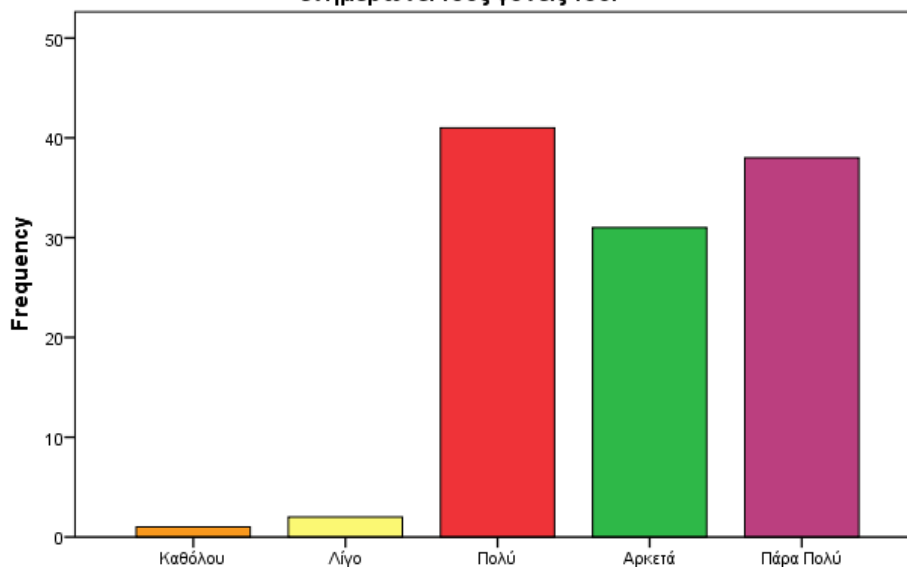
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	9	8,0%
Λίγο	23	20,4 %
Πολύ	22	19,5%
Αρκετά	47	41,6%
Πάρα Πολύ	12	10,6%
Σύνολο	113	100,0%

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Γραφήματος 17, το 41,6% των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας θεωρεί ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των

παιδιών γίνεται για να επιβραβευτεί ο μαθητής, όταν επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους. Οι νηπιαγωγοί, όπως και όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την ευεργετική επίδραση της επιβράβευσης στους μαθητές. Συνεπώς τη χρησιμοποιούν, όταν οι μαθητές τους επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους. Ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων καθορίζεται μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Επιπλέον ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων καθορίζει και το μέγεθος της επιβράβευσης. Οι μαθητές, ακόμη κι αυτοί της προσχολικής ηλικίας μπορούν να κρίνουν αν αξίζουν την επιβράβευση ή όχι. Μια υπερβολικά μεγάλη επιβράβευση, όταν ο μαθητής αισθάνεται ότι δεν την αξίζει τίθεται υπό αμφισβήτηση και βάζει σε σκέψη το μαθητή κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι αντικειμενικός.

Γράφημα 18. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να μπορεί να έχει ο/η εκπαιδευτικός μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την πρόοδο του παιδιού όταν ενημερώνει τους γονείς του

12. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να μπορεί να έχει ο/η εκπαιδευτικός μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την πρόοδο του παιδιού, όταν ενημερώνει τους γονείς του.



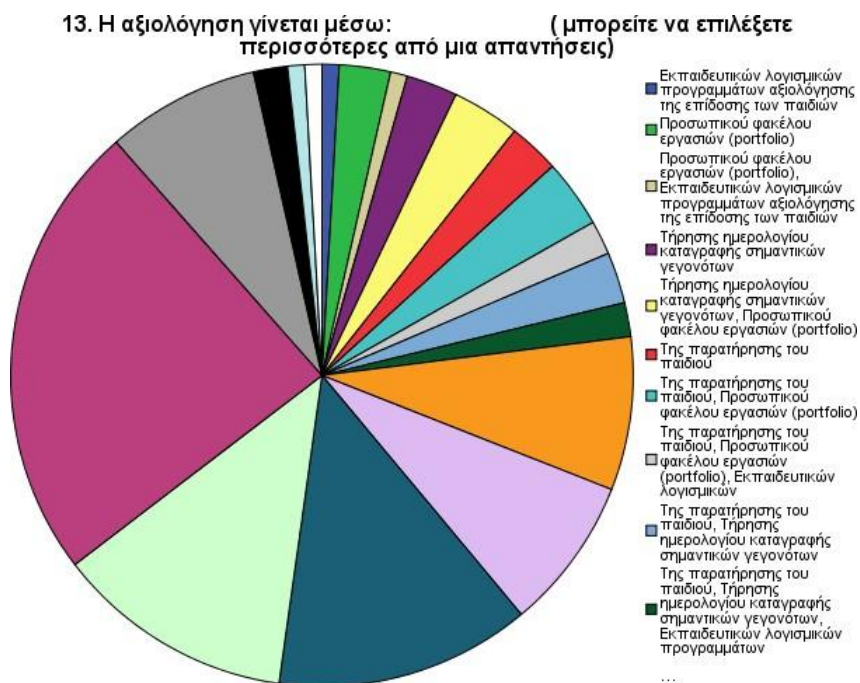
12. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να μπορεί να έχει ο/η εκπαιδευτικός μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την πρόοδο του παιδιού, όταν ενημερώνει τους γονείς του.

Πίνακας 18. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ Ο/Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΜΙΑ ΠΙΟ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΟΤΑΝ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΙ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	0,9 %
Λίγο	2	1,8 %
Πολύ	41	36,3 %
Αρκετά	31	27,4 %
Πάρα Πολύ	38	33,6 %
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 18, συμπεραίνεται ότι μεγάλο ποσοστό 36,3% των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται σε μεγάλο βαθμό για να μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την πρόοδο του παιδιού όταν ενημερώνει τους γονείς του. Οι γονείς ενημερώνονται ατομικά για την πρόοδο του παιδιού τους, συνήθως μια φορά το μήνα σε ημέρα και ώρα (π.χ. την πρώτη Δευτέρα κάθε μήνα) που ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων του νηπιαγωγείου και καταγράφεται στο βιβλίο πράξεων του συλλόγου διδασκόντων. Η ώρα είναι εκτός διδακτικού ωραρίου. Υπάρχει όμως η δυνατότητα ενημέρωσης των γονέων και εκτός της ορισμένης ημερομηνίας αν δεν τους εξυπηρετεί.

Γράφημα 19. Η αξιολόγηση γίνεται μέσω [επιλογή διαθέσιμων απαντήσεων]



Πίνακας 19. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΕΣΩ [ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ]

	Συχνότητα	Ποσοστό
Εκπαιδευτικών λογισμικών προγραμμάτων αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών	1	0,9 %
Προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio)	3	2,7 %
Εκπαιδευτικών λογισμικών προγραμμάτων αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών	1	0,9 %
Τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων	3	2,7 %
Τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων, Προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio)	4	3,5 %
Της παρατήρησης του παιδιού	3	2,7 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio)	4	3,5 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio), Εκπαιδευτικών λογισμικών εργασιών (portfolio)	2	1,8 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων	3	2,7 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων, Εκπαιδευτικών λογισμικών προγραμμάτων	2	1,8 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων, Προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio)	9	8,0 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Φύλλων εργασίας	9	8,0 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Φύλλων εργασίας, Προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio)	15	13,3 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Φύλλων εργασίας, Τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων	14	12,4 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Φύλλων εργασίας, Τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων, Προσωπικός φάκελος εργασιών (portfolio)	27,0	23,9 %
Της παρατήρησης του παιδιού, Φύλλο εργασιών, Τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων, Προσωπικός φάκελος εργασιών (portfolio), Εκπαιδευτικό λογισμικό	9	8,0 %
Φύλλα Εργασίας	2	1,8 %
Φύλλα εργασιών, Προσωπικός φάκελος εργασιών (portfolio)	1	0,9 %
Φύλλα εργασιών, Τήρησης Ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων, Προσωπικός φάκελος εργασιών (portfolio)	1	0,9 %
Σύνολο	113	100,0%

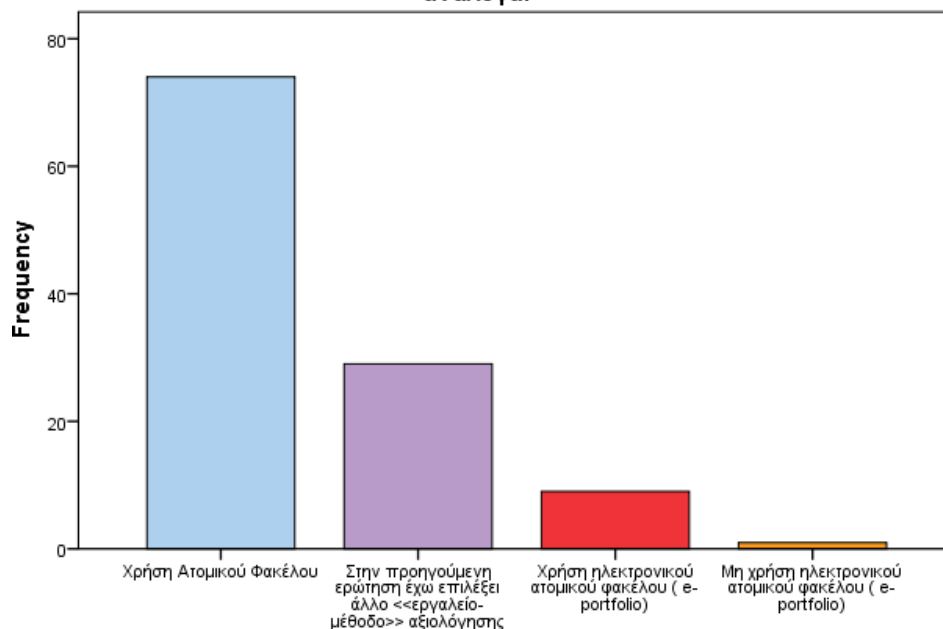
Η αξιολόγηση γίνεται μέσω της παρατήρησης του παιδιού, φύλλων εργασίας, τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων, προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio), εκπαιδευτικών λογισμικών προγραμμάτων αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών (επιλογή μιας ή περισσότερων μεθόδων)

Στο Γράφημα 19 απεικονίζονται οι μέθοδοι-εργαλεία που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί του Νομού Φθιώτιδας για να δείξουν πως αξιολογούν την επίδοση των μαθητών τους. Από τα στοιχεία του γραφήματος προκύπτει ότι επιλέχθηκαν όλες οι

μέθοδοι αξιολόγησης. Οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μια μέθοδο αξιολόγησης ή να κάνουν συνδυασμό αυτών. Κατά κύριο λόγο επικράτησε η δεύτερη επιλογή του συνδυασμού, όπως αποδεικνύεται από τα στατιστικά αποτελέσματα. Ένας αριθμός όμως νηπιαγωγών (13) επέλεξε αποκλειστικά και μόνο μια μέθοδο αξιολόγησης των παιδιών. Από τις πέντε επιλογές που ήταν διαθέσιμες, καμία δεν έμεινε χωρίς να επιλεγθεί. Είκοσι μία (21) συναδέλφισσες επέλεξαν δύο μεθόδους αξιολόγησης. Σαράντα τρεις (43) συναδέλφισσες επέλεξαν τρεις μεθόδους αξιολόγησης σε διάφορους συνδυασμούς. Είκοσι επτά (27) συναδέλφισσες επέλεξαν τέσσερις μεθόδους και εννιά (9) συναδέλφισσες χρησιμοποιούν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους όλες τις προτεινόμενες μεθόδους αξιολόγησης. Στις νηπιαγωγούς που έχουν επιλέξει δύο και τέσσερις συνδυαστικές μεθόδους αξιολόγησης, τα εκπαιδευτικά λογισμικά δεν έχουν επιλεγεί καθόλου. Ενώ από το σύνολο των σαράντα τριών (43) νηπιαγωγών που επιλέγουν το συνδυασμό τριών μεθόδων αξιολόγησης μόνο δύο επιλέγουν να εντάξουν στο συνδυασμό επιλογής μεθόδων αξιολόγησης και τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων, υλικοτεχνικής υποδομής, χρόνου. Η απάντηση βασίζεται σε εικασίες καθώς η διερεύνηση του βασικού λόγου της περιορισμένης χρήσης των εκπαιδευτικών λογισμικών από τις νηπιαγωγούς του Νομού Φθιώτιδας, δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Από τους συνδυασμούς των μεθόδων αξιολόγησης το 23,9% των νηπιαγωγών χρησιμοποιεί σαν μέθοδο αξιολόγησης την παρατήρηση του παιδιού, τα φύλλα εργασίας, την τήρηση ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων και προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio). Σε ποσοστό 13,3 % οι νηπιαγωγοί αξιολογούν βάση της παρατήρησης του παιδιού, φύλλων εργασίας, προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio) ενώ ένα 12,4% αξιολογεί τους μαθητές του βάση της παρατήρησης του παιδιού, φύλλων εργασίας, τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων. Οι υπόλοιποι τρόποι αξιολογήσεων κατέχουν μικρότερα ποσοστά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών. Σύμφωνα λοιπόν με τα στατιστικά αποτελέσματα η χρήση περισσότερων της μιας μεθόδων αξιολόγησης συμβάλλει θετικά και επικουρικά στο σχηματισμό αξιολογικής κρίσης από τον εκπαιδευτικό-νηπιαγωγό για την επίδοση του μαθητή.

Γράφημα 20. Αν στην προηγούμενη ερώτηση επιλέξατε «portfolio» απαντήστε ανάλογα

14. Αν στην προηγούμενη ερώτηση (13) επιλέξατε <<portfolio>>, απαντήστε ανάλογα.



14. Αν στην προηγούμενη ερώτηση (13) επιλέξατε <<portfolio>>, απαντήστε ανάλογα.

Πίνακας 20. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής AN ΣΤΗΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΠΙΛΕΞΑΤΕ «portfolio» ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ ΑΝΑΛΟΓΑ

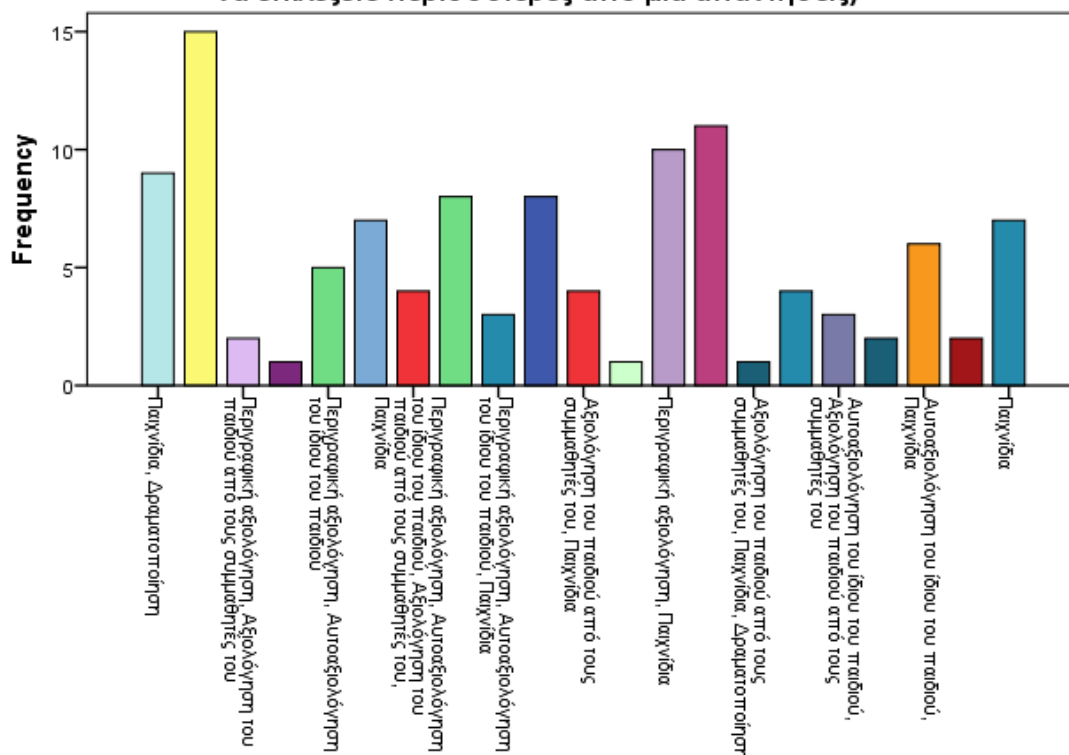
	Συχνότητα	Ποσοστό
Χρήση Ατομικού Φακέλου	74	65,5 %
Στην προηγούμενη ερώτηση έχω επιλέξει άλλο <<εργαλείο-μέθοδο>>	29	25,7 %
Χρήση Ηλεκτρονικού Ατομικού Φακέλου (e-portfolio)	9	8,0 %
Μη χρήση ηλεκτρονικού ατομικού φακέλου (e-portfolio)	1	0,9 %
Σύνολο	113	100,0%

Το Γράφημα 20 είναι μια συνέχεια του Γραφήματος 19 κι αποτυπώνει το βαθμό χρήσης της μεθόδου αξιολόγησης, ατομικός φάκελος ή portfolio. Από την

έρευνα φάνηκε ότι ένας μεγάλος αριθμός (74) νηπιαγωγών του νομού Φθιώτιδας στο σύνολο των 113 που συμμετείχαν σε αυτή, χρησιμοποιεί τον ατομικό φάκελο του μαθητή. Ανάμεσα στη χρήση του κλασικού (ή συμβατικού) ατομικού φακέλου (portfolio) και του ηλεκτρονικού υπερέχει ο πρώτος. Τα αίτια της μικρής χρήσης του ηλεκτρονικού ατομικού φακέλου βασίζονται σε εικασίες και ίσως να είναι τα ίδια με αυτά που αναφέρθηκαν στην περιορισμένη χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών (έλλειψη γνώσεων, υλικοτεχνικής υποδομής, χρόνου).

Γράφημα 21. Ποιες από τις παρακάτω μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κατά την διδακτική διαδικασία;

15. Ποιες από τις παρακάτω μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδακτική διαδικασία; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)



Πίνακας 21. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΠΟΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Παιχνίδια, Δραματοποίηση	9	8,0 %
Περιγραφική αξιολόγηση	15	13,3 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του	2	1,8 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του, Δραματοποίηση	1	0,9 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού	5	4,4 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού, Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του	7	6,2 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού, Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του, Παιχνίδια	4	3,5 %
Περιγραφική Αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού, Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του, Παιχνίδια, Δραματοποίηση	8	7,1 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού, Παιχνίδια	3	2,7 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού, Παιχνίδια, Δραματοποίηση	8	7,1 %
Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του, Παιχνίδια	4	3,5 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Δραματοποίηση	1	0,9 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Παιχνίδια	10	8,8 %
Περιγραφική αξιολόγηση, Παιχνίδια, Δραματοποίηση	11	9,7 %
Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του, Παιχνίδια, Δραματοποίηση	1	0,9 %
Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού	4	3,5 %
Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού, Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του	3	2,7 %
Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού, Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του, Παιχνίδια	2	1,8 %
Αυτοαξιολόγηση του ίδιου του παιδιού, Παιχνίδια	6	5,3 %
Δραματοποίηση	2	1,8 %
Παιχνίδια	7	6,2 %
Σύνολο	113	100,0%

Το Γράφημα 21, αναλύει τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν οι νηπιαγωγοί του Νομού Φθιώτιδας όσον αφορά το ποιες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διδακτική διαδικασία.

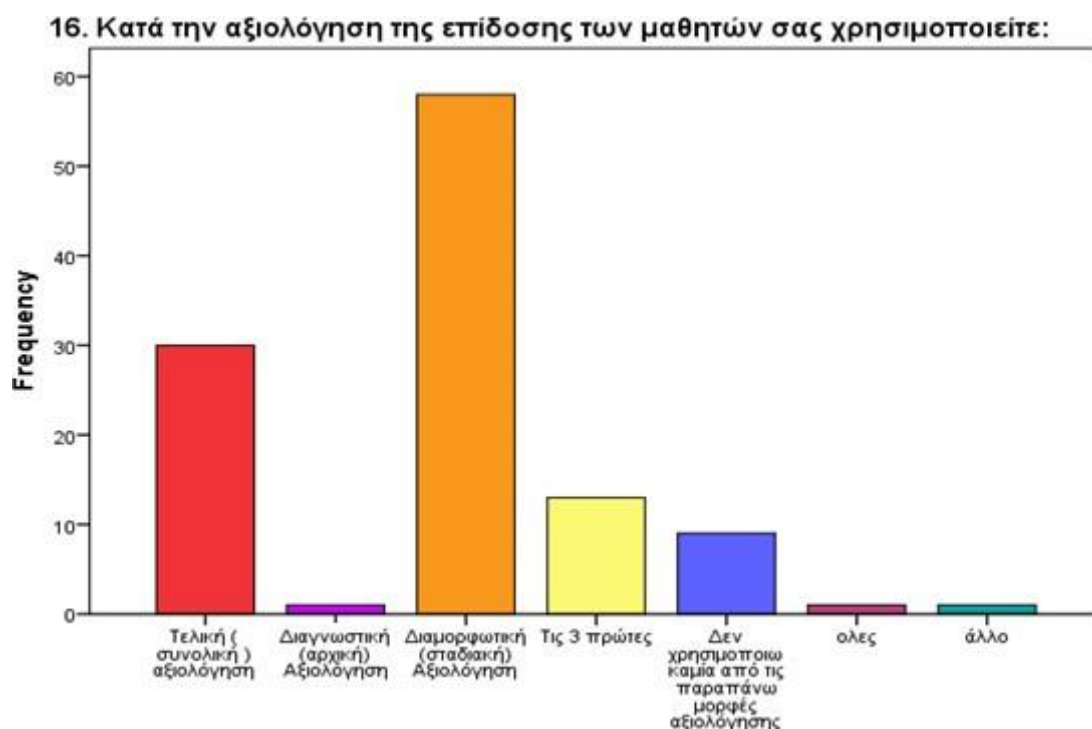
Οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεμονωμένα ή συνδυαστικά ανάμεσα σε πέντε επιλογές. Κάθε μία από τις παραπάνω μεθόδους επιλέχθηκε μεμονωμένα , εκτός από την μέθοδο «Αξιολόγηση από τους συμμαθητές του» . Η επιλογή όμως του συνδυασμού των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης προτιμήθηκε από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών.

Αναλυτικότερα σαράντα (40) νηπιαγωγοί επέλεξαν δύο εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης σε διάφορους συνδυασμούς. Ο συνδυασμός «περιγραφική αξιολόγηση-παιχνίδια» συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό 8,8%.

Είκοσι πέντε (25) νηπιαγωγοί επέλεξαν το συνδυασμό τριών εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Εδώ τις περισσότερες προτιμήσεις συγκέντρωσε η επιλογή «περιγραφική αξιολόγηση- παιχνίδια-δραματοποίηση» 9,7%. Δώδεκα (12) νηπιαγωγοί επέλεξαν τέσσερις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης και οχτώ (8) νηπιαγωγοί επέλεξαν πέντε μεθόδους.

Από στοιχεία του Πίνακα 21, προκύπτει ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι η πιο δημοφιλής εναλλακτική μορφή αξιολόγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι νηπιαγωγοί τη χρησιμοποιούν είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά με άλλες μεθόδους.

Γράφημα 22. Κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σας χρησιμοποιείται: [μορφές αξιολόγησης]



16. Κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σας χρησιμοποιείτε:
Πίνακας 22. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΑΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ [ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ]

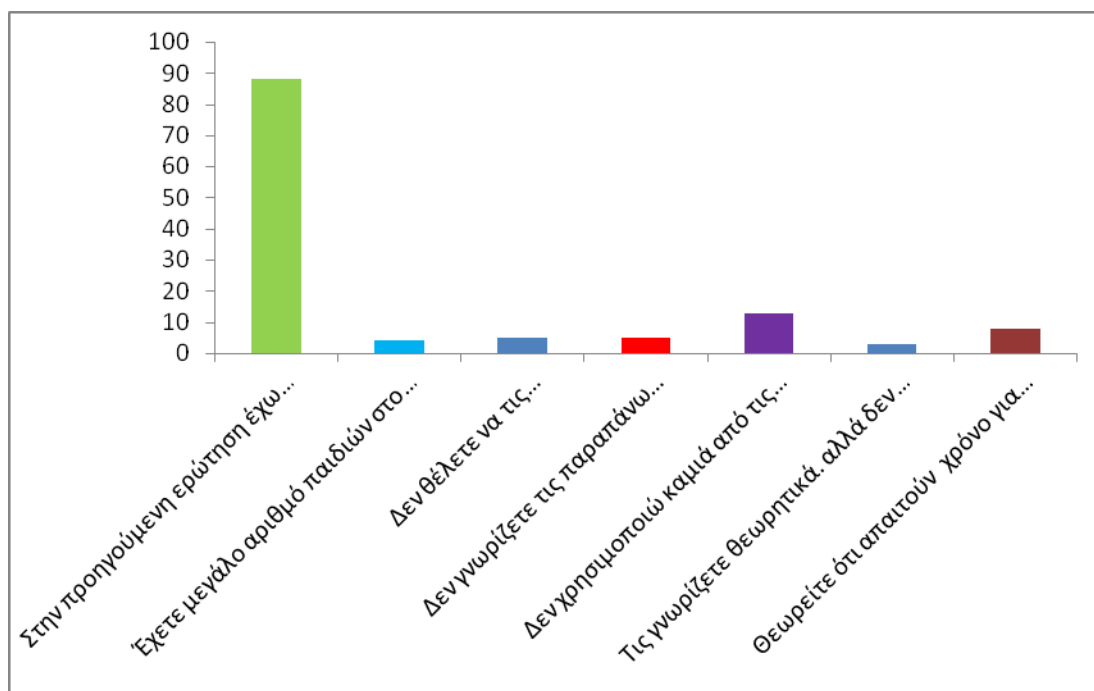
	Συχνότητα	Ποσοστό
Τελική (συνολική) αξιολόγηση	30	26,5 %
Διαμορφωτική (σταδιακή) αξιολόγηση	58	51,3 %
Διαγνωστική (αρχική) αξιολόγηση	9	8,0 %
Τις 3 πρώτες	1	0,9 %
Δεν χρησιμοποιώ καμία από τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης	13	11,5 %
Όλες	1	0,9 %
Άλλο	1	0,9 %
Σύνολο	113	100,0%

Από το Γράφημα 22, προκύπτει ότι το 51,3 % των εκπαιδευτικών του Νομού Φθιώτιδας εφαρμόζει την Διαμορφωτική (σταδιακή) αξιολόγηση. Εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αντιπροσωπεύει μια συνεχή και καθημερινή διαδικασία, έχει κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων για πιθανή τροποποίηση του σχεδιασμού ή

της διδακτικής μεθόδου, προκειμένου τα παιδιά να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. (Eurydice, 2019) Δεύτερη σε σειρά προτίμησης έρχεται η συνολική αξιολόγηση με ποσοστό 26,5% και τρίτη η διαγνωστική αξιολόγηση με ποσοστό 8,0% , ενώ ένα ποσοστό 11,5% των νηπιαγωγών του νομού δηλώνει ότι δε χρησιμοποιεί καμία μορφή αξιολόγησης.

Γράφημα 23. Αν στην προηγούμενη ερώτηση επιλέξατε την περίπτωση 4: «Δε χρησιμοποιώ καμιά από τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης» αυτό έγινε γιατί: [επιλογή απαντήσεων]

17. Αν στην προηγούμενη ερώτηση επιλέξατε την περίπτωση 4: «Δε χρησιμοποιώ καμιά από τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης» αυτό έγινε γιατί: [επιλογή απαντήσεων]

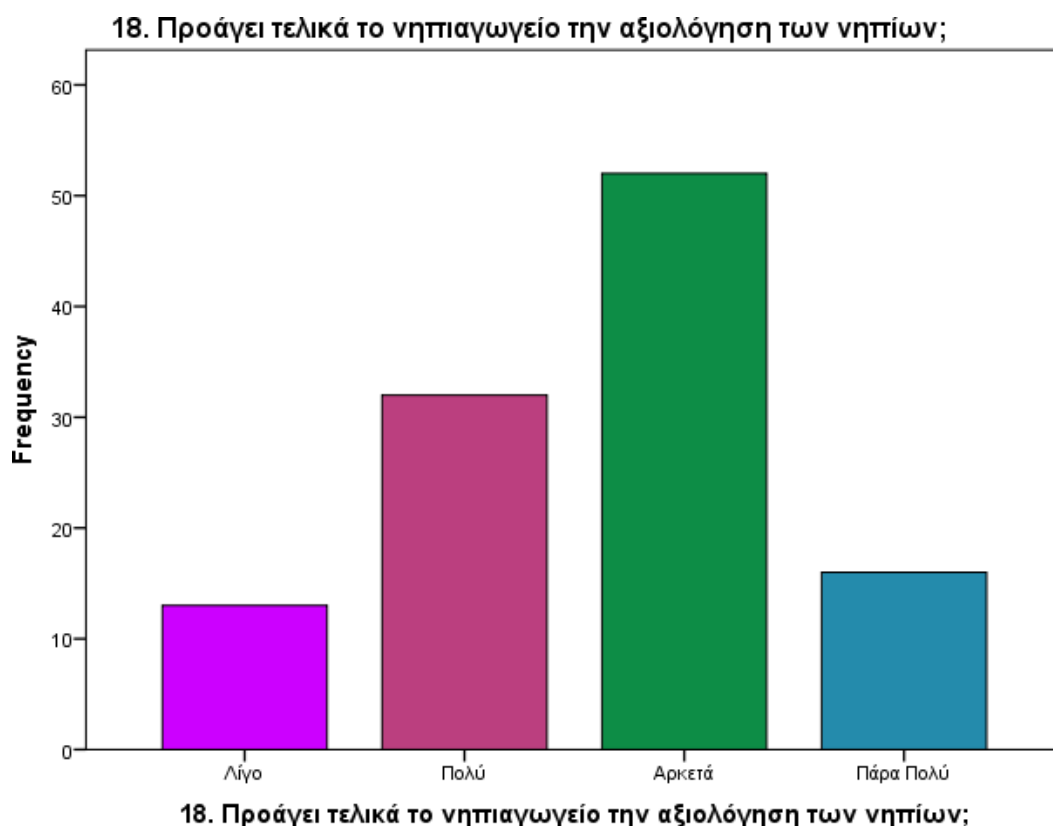


Πίνακας 23. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΑΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΧΕΤΕ ΕΠΙΛΕΞΕΙ ΤΗΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 4 «ΔΕ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΚΑΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ» ΑΥΤΟ ΕΓΙΝΕ ΓΙΑΤΙ [ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ]

	Συχνότητα	Ποσοστό
Στην προηγούμενη ερώτηση έχω επιλέξει ήδη μια μορφή αξιολόγησης	88	77,9 %
Έχετε μεγάλο αριθμό παιδιών στο τμήμα κι αυτό καθιστά δύσκολη έως ανέφικτη την εφαρμογή των παραπάνω μορφών αξιολόγησης	4	3,5 %
Δεν θέλετε να τις χρησιμοποιήσετε, αν και τις γνωρίζετε	5	4,4 %
Δεν γνωρίζετε τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης	5	4,4 %
Δεν χρησιμοποιώ καμιά από τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης	13	11,5 %
Τις γνωρίζετε θεωρητικά, αλλά δεν ξέρετε πώς να τις εφαρμόσετε στην πράξη	3	2,7 %
Θεωρείτε ότι απαιτούν χρόνο για να τις υλοποιήσετε (και δεν τον έχετε αυτόν τον χρόνο)	8	7,1 %
Σύνολο	113	100,0%

Από τα στοιχεία του Γραφήματος 23, το 77,9% των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας έχουν επιλέξει ήδη μια μορφή αξιολόγησης στην προηγούμενη ερώτηση. Το υπόλοιπο 22,1% μοιράζεται σε επιλογές όπως άγνοια των μορφών αξιολόγησης, έλλειψη γνώσεων σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής τους στην πράξη, μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη, έλλειψη χρόνου, αλλά και συνειδητή επιλογή μη εφαρμογής κάποιας μορφής αξιολόγησης.

Γράφημα 24. Προάγει τελικά το νηπιαγωγείο την αξιολόγηση των νηπίων



Πίνακας 24. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΕΛΙΚΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	13	11,5 %
Πολύ	32	28,3 %
Αρκετά	52	46,0 %
Πάρα Πολύ	16	14,2 %
Σύνολο	113	100,0%

Οι νηπιαγωγοί του νομού Φθιώτιδας και θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στο γράφημα 6 και την προάγουν όπως αυτό αποτυπώνεται από τις απαντήσεις τους στο γράφημα 24. Από τα στοιχεία του Γραφήματος 24, προκύπτει ότι θεωρούν σε ποσοστό 46% ότι το νηπιαγωγείο προάγει «αρκετά» την αξιολόγηση των νηπίων. Καμία νηπιαγωγός δεν επέλεξε την επιλογή

«καθόλου» στην ερώτηση αν το νηπιαγωγείο προάγει την αξιολόγηση. Επίσης η επιλογή «λίγο» συγκέντρωσε μόνο το ποσοστό του 11,5%. Η δυναμική των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης συνέβαλε στη διαρκή ανάπτυξη των πρακτικών και των μεθόδων τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στην προσχολική εκπαίδευση οι νέες αντιλήψεις για τη μάθηση στην προσχολική ηλικία και το ρόλο του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, συντέιναν στη διαμόρφωση σύγχρονων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, τόσο σε επίπεδο θεωρίας και έρευνας, όσο και σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων και εφαρμογής στην πράξη.

Αποτελέσματα Έρευνας

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί η σημασία της αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών στον Νομό Φθιώτιδας. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται παρακάτω.

Στις 89 σχολικές μονάδες που απαρτίζουν το σύνολο των δομών προσχολικής αγωγής του Νομού Φθιώτιδας αποτυπώθηκαν σε πρώτη φάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες αποτελούν το σύνολο των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων με ποσοστό (100,0%). Σύμφωνα με τους (Ελευθεράκη & Οικονομίδη, 2013) ο αριθμός των γυναικών στο επάγγελμα της νηπιαγωγού, είτε είναι μικρός και συνδέεται με το υψηλό κύρος του επαγγέλματος, είτε είναι μεγάλος και συνδέεται με το χαμηλό κύρος του επαγγέλματος. Στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού η αναλογία γέρνει στο μέγιστο βαθμό υπέρ των γυναικών σε σχέση με άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών, γεγονός που έδινε και ακόμη δίνει χαμηλό κύρος στο επάγγελμα. Βέβαια θα πρέπει να σημειωθεί ότι αρκετές μορφωμένες γυναίκες έλκονται από το συγκεκριμένο επάγγελμα με αποτέλεσμα να γίνεται λιγότερο ελκυστικό για τους άνδρες. Το επάγγελμα της νηπιαγωγού είναι γυναικεία υπόθεση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά, και παγκοσμίως (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης [ΟΟΣΑ], 2015).

Οι περισσότερες εξ' αυτών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών σε ποσοστό (39,8 %). Συγκριτικά με άλλες χώρες, στην Αυστρία 99% απαρτίζεται από γυναίκες, στη Φιλανδία, στο Λουξεμβούργο και στην Γερμανία 97% ,στην Γαλλία 83%, στην Πολωνία και στη Σλοβενία 98% και στην Ελλάδα 99%.

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε δημόσιο νηπιαγωγείο (85,8%) με προϋπηρεσία από 11-20 χρόνια (54,0%). Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο προκύπτει, ότι στην ηλικιακή ομάδα των 23-30, 31-40 και των 41-50 ανήκουν οι νηπιαγωγοί που αρκετοί εξ αυτών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (32,7%). Ενώ στις νηπιαγωγούς ηλικίας κυρίως 51-60 ετών κυριαρχεί το βασικό πτυχίο και δεύτερος σε σειρά τίτλος σπουδών είναι το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Γενικά διαφαίνεται μια τάση προς την κατάρτιση και την εξειδίκευση στις περισσότερες ηλικιακές ομάδες των νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας.

Συγκριτικά με άλλες χώρες στην ηλικιακή ομάδα των 50-59 ετών ανήκουν ενδεικτικά η Ελλάδα με ποσοστό 46%, η Ιταλία 43%, η Πορτογαλία 31% και η Γερμανία 31%. Στην ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών ανήκει η Ουγγαρία με ποσοστό 36%, η Πολωνία 41%, η Φιλανδία 32% και η Σλοβενία 35%. Ωστόσο γερασμένο ηλικιακά φαίνεται και το εκπαιδευτικό προσωπικό των νηπιαγωγών στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΟΟΣΑ, 2015).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και παγκοσμίως, διαφαίνεται η ανάγκη επαγγελματικής βελτίωσης για λόγους ανάδειξης και βελτίωσης της διδασκαλίας με το 93% των εκπαιδευτικών κατά μέσο όρο να αναφέρουν αυτή τη δραστηριότητα κατά την περίοδο της έρευνας (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009). Πράγματι, σε όλες τις χώρες, αλλά ιδιαίτερα στην Ουγγαρία η αναπτυξιακή δραστηριότητα υπήρξε σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς με ποσοστό συμμετοχής που άγγιξε το 90%. Συγκεκριμένα, το 88% στην Ουγγαρία σε επιμορφώσεις.

- *Μαθήματα και εργαστήρια:* Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν πιο κοινή στην Αυστρία (92%), στην Εσθονία (93%), Λιθουανία (96%) και λιγότερο συχνές στην Ιταλία (66%), την Τουρκία (62%) και ιδιαίτερα στην Σλοβακική Δημοκρατία (50%)
- *Εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια:* Πάνω από τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών συμμετείχαν στη δραστηριότητα αυτή στη Λιθουανία (68%), τη Σλοβενία (75%) και την Τουρκία (68%), αλλά η συμμετοχή ήταν μικρότερη από το ήμισυ αυτών των ποσοστών στο Βέλγιο.
- *Προγράμματα πιστοποίησης:* Η συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα ήταν πιο συνηθισμένη στη Βουλγαρία (50%) και τη Λιθουανία (44%) και λιγότερο συνηθισμένο στην Ιρλανδία (11%) και την Ιταλία (11%).

Εν συνεχεία στην παρούσα έρευνα αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Φθιώτιδας αναφορικά με τη σημασία της αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σε ποσοστό (92,0%) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν «αρκετά» έως «πάρα πολύ» απαραίτητη την αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία. Το ποσοστό αυτό προκύπτει από το άθροισμα των επιλογών με θετικό πρόσημο (αρκετά-πολύ-πάρα πολύ) ως προς το βαθμό σημαντικότητας της

αξιολόγησης που ήταν κι ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι καμία εκπαιδευτικός δεν επέλεξε την επιλογή «καθόλου».

Στη διερεύνηση της συχνότητας της αξιολόγησης των μαθητών πολλοί από τους εκπαιδευτικούς σαν πρώτη επιλογή απάντησαν, ότι αξιολογούν τους μαθητές τους «μια φορά το μήνα» σε ποσοστό 37,2% και άλλοι «κάθε μέρα» σε ποσοστό 29,2%. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι η περαιτέρω διερεύνηση σε συνδυασμό με την ηλικία ανέδειξε, ότι η δεύτερη κατά σειρά προτίμησης απάντηση, που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό από τις ηλικιακές ομάδες των 41-50 και 51-60 που αποτελούν το 70,8% του δείγματος της έρευνας είναι η επιλογή «κάθε μέρα». Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει και με τη θέση της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης (Πετροπούλου; Κασιμάτη; & Ρετάλης, 2015) ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι άκρως συνδεδεμένη με την αξιολόγηση των παιδιών σε καθημερινή βάση προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα που θα οδηγήσουν στην εκτίμηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι μαθητές και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να μπορούν να διατυπώσουν κρίση για την ανάπτυξη των παιδιών όσον αφορά τον κοινωνικό, αισθητηριακό, γνωστικό, συναισθηματικό και κινητικό τομέα. Σύμφωνα με τους (Ρεκαλίδου, 2016^α; Dunphy, 2008; Shepard; Kagan; Wurtz, 1998) η ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία είναι σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με κάθε άλλη χρονική περίοδο της ζωής του, σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (π.χ. νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό κ.λπ.), την ίδια στιγμή όμως παρουσιάζει σημαντικές μεταβολές και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την υποστήριξη που θα έχει από τους/τις ενηλίκους. Μέσω της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί του Νομού Φθιώτιδας κλήθηκαν να κατατάξουν με σειρά προτεραιότητας τους παραπάνω τομείς. Από την έρευνα βρέθηκε ότι οι τομείς κατατάχθηκαν με την ακόλουθη σειρά: 1^{ος} ο κοινωνικός, 2^{ος} ο συναισθηματικός, 3^{ος} ο γνωστικός, 4^{ος} ο κινητικός και 5^{ος} ο αισθητηριακός. Το νηπιαγωγείο είναι μια μικρή οργανωμένη κοινωνία που βασίζεται σε κανόνες. Το παιδί πρέπει να μάθει να λειτουργεί μέσα σ' αυτή την κοινωνία, να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες τόσο τις δικές του, όσο και των άλλων, να βρίσκει θεμιτές λύσεις στις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται

αντιμέτωπο και να διαχειρίζεται την αποτυχία (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011). Οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του νηπιαγωγείου ως φορέα που προάγει την ψυχική και κοινωνική επάρκεια των παιδιών. Για το λόγο αυτό παρέχουν στα παιδιά ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση κι ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Η κατάταξη λοιπόν, του κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα στις πρώτες επιλογές των νηπιαγωγών για την αξιολόγηση των μαθητών τους, επιβεβαιώνει αυτή τη γνώση. Μέσω της κοινωνικο- συναισθηματικής ανάπτυξης επιτυγχάνεται και η γνωστική ανάπτυξη και όχι μόνο. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί, ότι η κατάταξη του κινητικού και αισθητηριακού τομέα στις τελευταίες θέσης δεν σημαίνει ότι οι τομείς αυτοί υπολείπονται. Η κατάκτηση της γνώσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων είναι συνυφασμένη με όλους τους τομείς, οι οποίοι είναι αλληλένδετοι και αλληλοσυμπληρούμενοι μεταξύ τους. Συνεπώς και η αξιολόγηση των τομέων δεν μπορεί να γίνει τμηματικά κα ξεχωριστά για τον καθένα τους. Καθώς όμως η φύση της ερώτησης απαιτούσε από τις νηπιαγωγούς να κατατάξουν αριθμητικά τους τομείς, επέλεξαν με τις προτιμήσεις τους να τοποθετήσουν πρώτο στη σειρά τον κοινωνικό τομέα. Επίσης οι (Bowman & Carr, 2002· Donovan & Burns, 2000· & Drummond, 1993) υπογραμμίζουν ότι οι δεξιότητες του παιδιού σε κάποιους τομείς, όπως για παράδειγμα, στον τομέα της προφορικής έκφρασης, μπορεί να μην έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Σύμφωνα πάντα με τους προαναφερθέντες έχουμε υποχρέωση, να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι το παιδί της προσχολικής ηλικίας μαθαίνει και δείχνει αυτά που μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο απ' ό, τι τα μεγαλύτερα παιδιά και τα ενήλικα άτομα. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας μαθαίνει μέσα από τη δράση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και παρουσιάζει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του όχι μόνο με τον προφορικό λόγο αλλά, κυρίως, δείχνοντάς τα στην πράξη. Για να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν, επομένως, οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, θα πρέπει να μπορούν να τη διακρίνουν, «κοιτάζοντας» πέρα από όσα μπορούν να εκφράσουν τα παιδιά με τον προφορικό τους λόγο, παρατηρώντας το παιχνίδι τους, τις πράξεις και τις αντιδράσεις τους. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά καθιστούν την αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία μια διαδικασία δύσκολη και απαιτητική και εφιστούν την προσοχή στις αξιολογικές μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούνται. (Ι.Ε.Π, 2017)

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να αυτό-αξιολογηθούν προκειμένου να διαπιστώσουν αν υπήρξε αποτελεσματική η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποίησαν, οι απαντήσεις φαίνονται να είναι διχασμένες. Αρχικά δείχνουν να χρησιμοποιούν «λίγο» με ποσοστό (37,2%) την αξιολόγηση για αυτό το σκοπό. Αν όμως αθροιστούν τα ποσοστά των επιλογών «καθόλου (15,0%)- λίγο (37,2%)» -το αποτέλεσμά τους είναι 52,2% - και τα ποσοστά των επιλογών «αρκετά(23,0%) – πολύ (24,8%)» – το αποτέλεσμά τους είναι 47,8% - τότε διαπιστώνουμε μια μικρή ποσοτική διαφορά μεταξύ τους, της τάξεως του 3,4%. Η διαφορά αυτή είναι υπέρ της ομάδας που αφορά το συνδυασμό των επιλογών «καθόλου – λίγο». Δεν θα πρέπει όμως να περιφρονηθεί το ποσοστό(47,8%) των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών ως μέσο, τόσο για τη δική τους αυτό –αξιολόγηση όσο και για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική κοινότητα αφορά μαθητές κι εκπαιδευτικούς.

Από την ανάλυση του γραφήματος 11, που αφορά το κατά πόσο η αξιολόγηση γίνεται για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης των διδακτικών στόχων, προκύπτει ότι μεγάλο ποσοστό θεωρεί «αρκετά έως πολύ» (34,5% και 38,1% αντίστοιχα) ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης των διδακτικών στόχων του μαθήματος. Η αξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για τον εκπαιδευόμενο, αλλά και τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής διαπιστώνει τις ελλείψεις του, κατανοεί τη μαθησιακή του πορεία. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαπίστωση του βαθμού κατανόησης των διδακτικών στόχων από τους μαθητές του, καθορίζει την πορεία της διδακτικής του πράξης. Η πορεία αυτή μπορεί να αφορά είτε τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών του στόχων είτε το σχεδιασμό της προσέγγισης κι επίτευξης νέων στόχων.

Από το γράφημα 12, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε «αρκετά» (34,5%) και «πολύ» (37,2%) μεγάλο βαθμό κρίνουν σημαντική την αξιολόγηση για να διαπιστώσουν το βαθμό παρακολούθησης και συμμετοχής του παιδιού στη διδακτική διαδικασία. Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο σχολιασμό του γραφήματος στο υποκεφάλαιο της στατιστικής ανάλυσης, ο χρόνος συγκέντρωσης των νηπίων σε μια δραστηριότητας είναι μικρός. Η προσοχή τους διασπάται πολύ εύκολα και πολλές φορές από παράγοντες ελάσσονος σημασίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν

σημαντική την αξιολόγηση για να διαπιστώσουν την πρόοδο του παιδιού σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του. Μόνο 2 από τους 113 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται «λίγο» για να διαπιστωθεί ο βαθμός προόδου τους. Εξίσου σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση σε ποσοστό (33,6% «αρκετά», 38,9% «πολύ», 18,6% «πάρα πολύ»), ώστε να επαναπροσδιορίσουν το διδακτικό τους αντικείμενο σε περίπτωση που διαπιστώσουν ότι δεν έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ σε ποσοστό 95,6% (που προκύπτει από το άθροισμα των επιλογών «αρκετά- πολύ- πάρα πολύ») θεωρούν ότι μέσω της αξιολογικής διαδικασίας μπορούν να εντοπίσουν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 81,4% (που επίσης προκύπτει από το άθροισμα των επιλογών «αρκετά- πολύ- πάρα πολύ») ότι μέσω της αξιολόγησης μπορεί να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών, ενώ σε ποσοστό (41,6%) θεωρούν ότι μέσω της αξιολογικής διαδικασίας μπορεί να επιβραβευτεί το παιδί όταν επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους. Βέβαια, σημαντικό μέρος της αξιολόγησης των παιδιών αφορά και τους γονείς τους καθώς σε ποσοστά (36,3% πολύ) και (33,6% πάρα πολύ) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω της αξιολόγησης σε μεγάλο βαθμό μπορούν να έχουν ολοκληρωμένη άποψη για τα παιδιά όταν ενημερώνουν τους γονείς τους. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να κάνουν αξιολόγηση χρησιμοποιούν κάποιες μεθόδους-εργαλεία. Η αξιολόγηση λοιπόν γίνεται μέσω της παρατήρησης του παιδιού, φύλλων εργασίας, τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων, προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio), εκπαιδευτικών λογισμικών προγραμμάτων αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μια μέθοδο αξιολόγησης ή να κάνουν συνδυασμό αυτών. Κατά κύριο λόγο επικράτησε η δεύτερη επιλογή του συνδυασμού, όπως αποδεικνύεται από τα στατιστικά αποτελέσματα. Ένας αριθμός όμως νηπιαγωγών (13) επέλεξε αποκλειστικά και μόνο μια μέθοδο αξιολόγησης των παιδιών. Από τις πέντε επιλογές που ήταν διαθέσιμες, καμία δεν έμεινε χωρίς να επιλεγθεί. Από τους συνδυασμούς των μεθόδων αξιολόγησης το 23,9% των νηπιαγωγών χρησιμοποιεί σαν μέθοδο αξιολόγησης την παρατήρηση του παιδιού, τα φύλλα εργασίας, την τήρηση ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων και προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio). Σε ποσοστό 13,3 % οι νηπιαγωγοί αξιολογούν βάση της παρατήρησης του παιδιού, φύλλων εργασίας, προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio) ενώ ένα 12,4%

αξιολογεί τους μαθητές του βάση της παρατήρησης του παιδιού, φύλλων εργασίας, τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων. Οι υπόλοιποι συνδυαστικοί τρόποι αξιολογήσεων κατέχουν μικρότερα ποσοστά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών. Σύμφωνα λοιπόν με τα στατιστικά αποτελέσματα η χρήση περισσότερων της μιας μεθόδων αξιολόγησης συμβάλλει θετικά και επικουρικά στο σχηματισμό αξιολογικής κρίσης από την εκπαιδευτικό-νηπιαγωγό για το μαθητή της.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Φθιώτιδας το 65,5% κάνουν χρήση του ατομικού κλασικού φακέλου εργασιών γνωστό με τον όρο «portfolio» και το 8% του ηλεκτρονικού ατομικού φακέλου εργασιών αναδεικνύοντάς το δημοφιλέστερο έναντι των άλλων μεθόδων. Η περιγραφική αξιολόγηση θεωρείται η πιο δημοφιλής μέθοδος εναλλακτικής αξιολόγησης, την οποία οι νηπιαγωγοί τη χρησιμοποιούν είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά με άλλες μεθόδους. Τέλος, η διαμορφωτική αξιολόγηση σε ποσοστό (51,3%) θεωρείται η πιο δημοφιλής μορφή αξιολόγησης, με τους εκπαιδευτικούς του Νομού Φθιώτιδας σε ποσοστά (28,3% πολύ) και (46,0% αρκετά) να θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο προάγει τελικά την αξιολόγηση των νηπίων. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός:

1. Αξιολογεί τη μάθηση και την ανάπτυξη σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους στηριζόμενος στην πεποίθηση ότι κάθε μαθητής μπορεί να βελτιωθεί,
2. Αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, τις συνθήκες και τα μέσα εφαρμογής του, τις διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές,
3. Διερευνά τις πιθανές δυσκολίες που εμποδίζουν την πρόοδο των παιδιών,
4. Εμπλέκει στις διαδικασίες αξιολόγησης της μάθησης και της πρόοδου των παιδιών τα ίδια τα παιδιά, τις οικογένειες τους και άλλους επαγγελματίες, αναγνωρίζοντας την ανάγκη για την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας τους,
5. Μοιράζεται τους μαθησιακούς στόχους με τα παιδιά και συζητά μαζί τους τα κριτήρια αξιολόγησης τους και τα ενθαρρύνει να αυτό-αξιολογούνται με βάση την πρόοδο που έχουν κάνει,

6. Παρέχει στις οικογένειες πληροφορίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών καθώς και ιδέες για επιπλέον στήριξη στο σπίτι, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια της μάθησης εκτός του περιβάλλοντος της τάξης (Eurydice, 2019)

Στα Γραφήματα 10-17, οι μαθησιακοί και αναπτυξιακοί τομείς αντιστοιχούν στις «βασικές ικανότητες» που προωθούν τα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Οι βασικές ικανότητες αφορούν τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που επιδιώκεται να αναπτύξουν και να κατακτήσουν σταδιακά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και θεωρούνται «ικανότητες - κλειδιά», γιατί μπορούν να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, ώστε να είναι σε θέση να μαθαίνουν και να εξελίσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι ικανότητες αυτές είναι: 1) η προσωπική ταυτότητα και αυτονομία, 2) οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, 3) η επικοινωνία και 4) η δημιουργική και κριτική σκέψη. Κατά αντιστοιχία με αυτές, το προτεινόμενο πλαίσιο περιλαμβάνει τους εξής μαθησιακούς και αναπτυξιακούς τομείς:

1. Ταυτότητα και Αυτονομία, που αντιστοιχεί στη βασική ικανότητα της «Προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας»,
2. Κοινωνική Αλληλεπίδραση, που αντιστοιχεί στη βασική ικανότητα «Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη»,
3. Επικοινωνία, που αντιστοιχεί στη βασική ικανότητα της «Επικοινωνίας» και
4. Σκέψη και Εξερεύνηση, που αντιστοιχεί στη βασική ικανότητα της «Δημιουργικής και κριτικής σκέψης».

Η επιλογή αυτή κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να διαμορφωθεί ένα πιο λειτουργικό πλαίσιο, οργανωμένο σε ευρύτερους τομείς και όχι σε μαθησιακές περιοχές, που θα διευκολύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν και να αξιολογούν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και θα ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές της διδασκαλίας και της μάθησης στο Νηπιαγωγείο.

Οι μαθησιακοί και αναπτυξιακοί αυτοί τομείς διαχέονται σε όλες τις μαθησιακές περιοχές και παράλληλα αναπτύσσονται, υποστηρίζουν και διευκολύνουν την επίτευξη στόχων σε κάθε μία από αυτές (ΙΕΠ, 2014α). Ωστόσο, κάθε τομέας, όπως ακριβώς και κάθε βασική ικανότητα, μπορεί να αναδεικνύεται και να υποστηρίζεται με πιο συστηματικό τρόπο σε κάποια μαθησιακά πεδία σε σχέση με άλλα. Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας της «Επικοινωνίας» έχει άμεση και ιδιαίτερα στενή σχέση με μαθησιακά πεδία που αφορούν τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τις Τέχνες και την Τεχνολογία των Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην

εκπαίδευση. Ο τομέας «Σκέψη και εξερεύνηση» υποστηρίζεται από τις μαθησιακές περιοχές της Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Φυσικών και Κοινωνικών Επιστημών ή αντίστοιχα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Οι τομείς «Ταυτότητα και αυτονομία» και «Κοινωνική αλληλεπίδραση» υποστηρίζονται από τη μαθησιακή περιοχή «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» του συμπληρωματικού προς το ισχύον προγράμματος σπουδών (ΙΕΠ, 2014α) ή της Μελέτης Περιβάλλοντος του ισχύοντος Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2003). Κατά αυτόν τον τρόπο, το πλαίσιο των κριτηρίων εστιάζει σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, δηλαδή, στο συναισθηματικό, στον κοινωνικό, στο γλωσσικό, στο γνωστικό (Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο Κεφάλαιο 5, 2017) στον κινητικό και, κυρίως, στις γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και προδιαθέσεις που θεωρούνται καθοριστικές για να μπορούν να λειτουργούν τα παιδιά ικανοποιητικά στο Νηπιαγωγείο, αλλά και στη ζωή τους γενικότερα. Στον παραπάνω οδηγό παρουσιάζονται αναλυτικά κάθε μαθησιακός και αναπτυξιακός τομέας, περιγράφοντας το περιεχόμενό του και τις διαστάσεις που περιλαμβάνει με βάση τους σκοπούς και τους μαθησιακούς στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών. Κάθε διάσταση συνοδεύεται από τα κριτήρια, που περιγράφουν τα «επιθυμητά χαρακτηριστικά» της μάθησης και της ανάπτυξης που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά σε κάθε μαθησιακό και αναπτυξιακό τομέα. Τα κριτήρια αυτά είναι ενδεικτικά και δεν αντανακλούν το πλήρες φάσμα της μάθησης και της ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία και των πολλών και διαφορετικών τρόπων με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Με αυτή την έννοια δεν θα πρέπει να θεωρούνται και να χρησιμοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό ως μια διεξοδική «λίστα» κριτηρίων αξιολόγησης με βάση την οποία αποτιμάται το «αποτέλεσμα» της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών.

Μια τέτοιου είδους προσέγγιση είναι περιοριστική, και δεν εντάσσεται στη λογική και τη φιλοσοφία που προωθεί ο παρών Οδηγός. Ο στόχος των ενδεικτικών κριτηρίων είναι να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν, καθώς παρατηρούν τα παιδιά καθημερινά στο Νηπιαγωγείο, τα χαρακτηριστικά εκείνα που αποτελούν «ενδείξεις» της προσδοκώμενης μάθησης και ανάπτυξης σε κάθε τομέα. Για παράδειγμα, εάν αξιολογούμε τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, μία από τις «ενδείξεις» που στοιχειοθετούν τη μάθηση και την ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα μπορεί να είναι οι θετικές αλληλεπιδράσεις του

παιδιού με τα άλλα παιδιά σε μια ομαδική δραστηριότητα. Κατά συνέπεια, η παράθεση των ενδεικτικών κριτηρίων αξιολόγησης δεν επιδιώκει τη χρήση τους ως μιας «κλίμακας ελέγχου» για να διαπιστωθεί το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά έχει στόχο να αποτελέσει ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς που θα βοηθήσει όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς να συλλέγουν δεδομένα, να τα καταγράφουν, να τα ερμηνεύουν και με βάση αυτά να αξιολογούν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Για τους λόγους αυτούς άλλωστε δίνεται η δυνατότητα στους/τις εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τα δικά τους κριτήρια αξιολόγησης με βάση τα Προγράμματα Σπουδών. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ], 2017)

Από τα Γραφήματα 19-20, συμπεραίνουμε ότι η πιο δημοφιλής μέθοδος αξιολόγησης είναι αυτή του ατομικού φακέλου. Οι νηπιαγωγοί τη χρησιμοποιούν είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό και με άλλες μεθόδους προκειμένου να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Αρβανίτη (2007), ο φάκελος υλικού (portfolio) αποτελεί μια συλλογή στοιχείων που προετοιμάζεται από το παιδί και που αξιολογείται για να καταδείξει την κατοχή, την κατανόηση, την εφαρμογή, και τη δυνατότητα σύνθεσης από αυτό ενός δεδομένου συνόλου εννοιών. Το παιδί πρέπει να οργανώσει, να συνθέσει, και να περιγράψει μέσα στο portfolio με σαφήνεια τα επιτεύγματά του και να εξωτερικεύσει αποτελεσματικά αυτό που έχει μάθει. Ένα portfolio μπορεί να είναι ένας φάκελος που περιέχει τις καλύτερες εργασίες ενός παιδιού και την αξιολόγηση που αυτό κάνει για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των εργασιών αυτών. Μπορεί, επίσης, να περιέχει μια ή περισσότερες εργασίες σε εξέλιξη, μαζί με τα γραπτά σχόλια που εξηγούν τη δημιουργία των εργασιών αυτών, μέσω των διάφορων σταδίων σύλληψης, ανάπτυξης, και αναθεώρησης (Process- folio). Ανάλογα με το περιεχόμενο ή το σκοπό για τον οποίο δημιουργείται, οι τύποι που συχνότερα αναφέρονται είναι οι ακόλουθοι (Columba & Dolgos, 1995). **Portfolio τεκμηρίωσης:** Αυτός ο τύπος είναι επίσης γνωστός και ως portfolio εργασίας. Περιλαμβάνει τη συλλογή της εργασίας του μαθητή κατά τη διάρκεια του χρόνου και απεικονίζει την ανάπτυξη και τη βελτίωση που παρουσιάζει η μάθηση του μαθητή. **Portfolio διαδικασίας:** Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην τεκμηρίωση της γενικής διαδικασίας μάθησης των παιδιών. Η τεκμηρίωσή του περιλαμβάνει τις δηλώσεις των στόχων, των κριτηρίων, και τις δηλώσεις για τους τελικούς στόχους. Μπορεί να δείξει πώς τα παιδιά ενσωματώνουν τη συγκεκριμένη γνώση ή τις δεξιότητες, καθώς και την πορεία προόδου προς την κατάκτηση της βασικής γνώσης. Επιπλέον, το portfolio διαδικασίας απεικονίζει για τα παιδιά τη διαδικασία μάθησής

τους, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης ημερολογίων, της καταγραφής των σκέψεων τους, και τις σχετικές μορφές μεταγνωστικής επεξεργασίας (Mandernach, 2003 & Mednick, 2002). **Portfolio προθήκης:** Αυτός ο τύπος χρησιμοποιείται καλύτερα για την αθροιστική αξιολόγηση της γνώσης των παιδιών στις βασικές γραμμές ενός προγράμματος σπουδών. Μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία που για το παιδί αντιπροσωπεύουν: α) την καλύτερη εργασία του, β) την πιο ενδιαφέρουσα εργασία του, γ) τη βελτιωμένη εργασία του δ) την πιο απογοητευτική εργασία του, ή ε) την αγαπημένη εργασία του. Τα καλύτερα δείγματα εργασιών των παιδιών επιλέγονται σε συνεργασία με τους συμμαθητές και το δάσκαλο (Slater, n.d.). **Portfolio ανοικτής μορφής (Open-Format):** Ένα portfolio ανοικτής μορφής παρέχει γενικά την πιο οξυδερκή άποψη του επιπέδου επίδοσης ενός παιδιού. Σε ένα portfolio ανοικτής μορφής, τα παιδιά έχουν την άδεια να συμπεριλάβουν οτιδήποτε επιθυμούν να θεωρηθεί ως στοιχείο για την κατάκτηση μιας δεδομένης σειράς στόχων. Οι Columba & Dolgos (1995), το χαρακτηρίζουν ως εναλλακτικό portfolio, όπου όλα τα στοιχεία σημειώνονται, εκτιμώνται, ταξινομούνται ή αξιολογούνται, με το δάσκαλο να μπορεί να επιλέξει μεμονωμένα στοιχεία για τη χρήση τους ως εργαλείου αξιολόγησης.

Σήμερα αναγνωρίζουμε ότι κάθε παιδί έχει τη δική του δυναμική και το δικό του ρυθμό στην πορεία που ακολουθεί κατά τη διάρκεια της μάθησης. Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να αναγνωρίσει και να ανταποκριθεί στη μοναδικότητα του κάθε παιδιού, να συμβάλει στον προσδιορισμό των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και ικανοτήτων του, των ενδιαφερόντων και των αναγκών του, ώστε να ενισχυθεί η μάθηση και η ανάπτυξή του. Ειδικότερα, η περιγραφική αξιολόγηση επιτρέπει στους/τις εκπαιδευτικούς: Α) Να συλλέγουν και να ερμηνεύουν στοιχεία και πληροφορίες, προκειμένου να προσδιορίζουν τις δυνατότητες των παιδιών. Β) Να παρακολουθούν συστηματικά και συνεχώς την εξέλιξη και τα επιτεύγματά τους. Γ) Να σχεδιάζουν διδακτικές παρεμβάσεις και να αναπροσαρμόζουν τις πρακτικές τους στην τάξη, ώστε να υποστηρίζουν τη μάθηση και την ανάπτυξή τους. Δ) Να εντοπίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να προτείνουν παροχή πρόσθετης ή εξειδικευμένης υποστήριξης στις περιπτώσεις που τη θεωρούν απαραίτητη. Ε) Να συνεργάζονται με τα παιδιά, την οικογένεια και άλλους/-ες εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης. ΣΤ) Να αξιολογούν και να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του καθημερινού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο, τις συνθήκες και τα μέσα εφαρμογής του (ΙΕΠ 2017)

Βασικές θέσεις της φιλοσοφίας όλων αυτών των μεθόδων είναι ότι η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης, έχει σκοπό να πληροφορήσει και να βελτιώσει τη μάθηση και τη διδασκαλία, είναι μια συνεχής και συστηματική διαδικασία που βοηθά να μάθουμε «τι» γνωρίζουν τα παιδιά, «τι είναι ικανά» να κάνουν και ποια είναι η στάση τους απέναντι στη μάθηση (ΙΕΠ, 2014α).

Συμπεράσματα Εργασίας

Αυτό που αναδεικνύεται από την παρούσα εργασία είναι ότι η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για τα παιδιά 4-6 ετών στον Νομό Φθιώτιδας. Μερικές δεκαετίες πίσω, η ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας θεωρούνταν υποχρέωση των γονέων, ενώ τα νηπιαγωγεία εκείνης της εποχής θεωρούνταν περισσότερο χώρος φύλαξης. Τα τελευταία χρόνια, η προσχολική αγωγή θεωρείται σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών, και πως η συμμετοχή τους στις δομές προσχολικής αγωγής προσφέρουν πολλαπλά οφέλη στην προσωπική τους εξέλιξη, αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον τους.

Η αξιολόγηση των παιδιών, απασχολεί εδώ και χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα λόγω του ότι αποτελεί διαδικασία που έχει σχέση με στόχους, αλλά και αποτελεσματικότητα καθώς σχετίζεται με το σχολικό και διδακτικό κλίμα. Στην παρούσα εργασία έγιναν αρκετές αναφορές στην αξιολόγηση των παιδιών και στην σημασία της για τα παιδιά 4-6 ετών.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του Νομού Φθιώτιδας κατέθεσαν στην πλειονότητά τους ότι θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς σαν πρώτη επιλογή απάντησαν ότι αξιολογούν τους μαθητές τους «μια φορά τον μήνα» σε ποσοστό 37,2% και άλλοι «κάθε μέρα» σε ποσοστό 29,2%. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι η περεταίρω διερεύνηση σε συνδυασμό με την ηλικία ανέδειξε ότι η δεύτερη κατά σειρά προτίμησης απάντηση, που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό από τις ηλικιακές ομάδες των 41-50 και 51-60 που αποτελούν το 70,8% του δείγματος της έρευνας είναι η επιλογή «κάθε μέρα». Ακόμη, στην παρούσα μελέτη τέθηκαν ερωτήματα προς τους εκπαιδευτικούς για τους λόγους που θεωρείται τόσο σημαντική η αξιολόγηση σεαυτήν τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Έτσι, η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στα

σχολεία του Νομού Φθιώτιδας γίνεται για να διαπιστωθεί ο βαθμός χρήσης της αξιολόγησης της επίδοσης των νηπίων για την αυτό-αξιολόγηση των ίδιων των νηπιαγωγών και για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί. Ακόμη, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται από τους νηπιαγωγούς του Νομού Φθιώτιδας προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης των διδακτικών στόχων του μαθήματος από τα παιδιά, ο βαθμός που παρακολουθούν και συμμετέχουν τα παιδιά στο μάθημα καθώς και η πρόοδος που σημειώνουν. Η αξιολόγηση της επίδοσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανέδειξε τη χρησιμότητά της ως προς τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν, την επισήμανση των ιδιαίτερων ταλέντων τους και ικανοτήτων τους ακόμα και την επιβράβευση, όταν επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Τέλος, καταγράφηκαν οι μέθοδοι με τις οποίες αξιολογούν τους μαθητές τους οι εκπαιδευτικοί του Νομού Φθιώτιδας είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά, οι οποίες περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τα φύλλα αξιολόγησης, τις συζητήσεις, τις συνεντεύξεις, το ημερολόγιο, το εκπαιδευτικό λογισμικό και τον ατομικό φάκελο μαθητή (portfolio, e-portfolio). Ο συνδυασμός των μεθόδων κυριαρχεί. Ακόμη, η πιο δημοφιλής μορφή αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του Νομού Φθιώτιδας αναδεικνύεται η διαμορφωτική. Τέλος, μέσα από την έρευνα αποτυπώθηκε ότι, ανάμεσα στον κοινωνικό, γνωστικό, συναισθηματικό, κινητικό και αισθητηριακό τομέα της ανάπτυξης του νηπίου κατά την αξιολόγησή του, οι νηπιαγωγοί τοποθετούν πρώτο στη σειρά τον κοινωνικό τομέα.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση που έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση οδηγεί στη βελτίωση της διδασκαλίας και των πρακτικών της, αλλά και στο έργο που παράγεται στη σχολική μονάδα. Για να θεωρηθεί η αξιολόγηση αποτελεσματική, είναι απαραίτητη η συλλογή στοιχείων αναφορικά με τις ανάγκες, αλλά και τα βιώματα του παιδιού καθώς αποτελούν την αρχή οποιασδήποτε παιδαγωγικής, αλλά και διδακτικής παρέμβασης. Θεωρείται μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς να ταυτίζεται απαραίτητα με την εξέταση.

Στην χώρα μας, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αφορούν κυρίως τη δευτεροβάθμια ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επένδυση στην προσχολική αγωγή είναι η καλύτερη επένδυση που μπορεί να κάνει ένα κράτος.

Καταλήγοντας, η προσχολική αγωγή αναδεικνύεται σε κορυφαίο ζήτημα εκπαιδευτικής, κοινωνικής και αναπτυξιακής πολιτικής. Στην Ελλάδα, το θέμα γύρω από την προσχολική αγωγή είναι ακόμη μετέωρο. Οι σχολικές δομές προσχολικής

αγωγής δεν καλύπτουν πλήρως τις ανάγκες καθώς είναι παλιές. Πληθαίνουν οι φωνές που ζητούν το αυτονόητο, ώστε να υπάρξει αναβάθμιση του συστήματος της προσχολικής αγωγής, αλλά και πλήρης ένταξή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στην προσχολική αγωγή και γενικότερα στην εκπαίδευση είναι ένα πολυδιάστατο θέμα με συνέπεια πολλοί εκπαιδευτικοί να είναι πραγματικά διχασμένοι για τον τρόπο που πρέπει να υλοποιηθεί, αλλά και τι σκοπό τελικά υπηρετεί. Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν πολλές αντιδράσεις, αλλά και προβληματισμοί σχετικά με την αξιολόγηση. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για το πώς λειτουργεί ουσιαστικά η αξιολόγηση, αφού φαίνεται να έχει συνδεθεί με την ελεγκτική και όχι με την ανατροφοδοτική της διάσταση. Σύμφωνα με το άρθρ. 8 του Ν. 2525/1977 , *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ουσιαστικά ορίζεται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού στον οποίο υλοποιούνται οι σκοποί και οι στόχοι της»*. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται προσπάθεια μέτρησης τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά της διδασκαλίας έτσι, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά της. Στον μεταγενέστερο νόμο 2986/2002 *«η αξιολόγηση επεκτείνεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* με αφετηρία τη σχολική μονάδα και μετέπειτα σε εθνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία επηρεάζεται από παράγοντες όπως ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές, τα σχολικά εγχειρίδια, τα αναλυτικά προγράμματα, η υποδομή, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Με την αξιολόγηση οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνία) μπορούν να εξάγουν σημαντικά συμπεράσματα και να παρέμβουν με σκοπό τη βελτίωσή της. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές του κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να σχεδιάσει τη διδασκαλία του έχοντας καλύτερες επιδόσεις. Πέραν τούτου μέσα από την αξιολόγηση μπορούν να βελτιωθούν ακόμη τα σχολικά εγχειρίδια, τα αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας και οτιδήποτε άλλο χρειάζεται έτσι, ώστε να βελτιωθεί το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση η ίδια η κοινωνία.

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών του Νομού Φθιώτιδας για τη σημασία που έχει η αξιολόγηση στην επίδοση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν θετικά στοιχεία και ότι συντελείται μια πρόοδος προς αυτήν την κατεύθυνση. Ωστόσο, χρειάζεται να

πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα μέσα στην τάξη. Αισιοδοξούμε ότι οι απόψεις που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί του Νομού θα αποτελέσουν ικανά στοιχεία για περαιτέρω έρευνα.

Προσφορά Εργασίας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έγινε στα πλαίσια διερεύνησης των απόψεων που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί του Νομού Φθιώτιδας σχετικά με την σημασία που έχει η αξιολόγηση στην επίδοση των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Η προσπάθεια που έγινε αφορά μόνο το Νομό Φθιώτιδας αποτελώντας ουσιαστικά ένα μικρό δείγμα χωρίς να αντιπροσωπεύει φυσικά το σύνολο των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών της επικράτειας. Έτσι στερείται τη δυνατότητα γενίκευσης. Σηματοδοτεί όμως την αφετηρία για μελλοντικές έρευνες.

Για μελλοντικές έρευνες

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναφορικά με τη σημασία της αξιολόγησης για την επίδοση των παιδιών στην προσχολική ηλικία απεδείχθησαν ιδιαίτερα σημαντικά αν βέβαια η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών προσχολικής ηλικίας ενταχθεί σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι με επίσημο χαρακτήρα. Αυτό προϋποθέτει, τη δημιουργία ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης στο μέλλον και πιο συγκεκριμένα στην προσχολική εκπαίδευση αρκεί να δίνει τη δυνατότητα στους υποψήφιους αξιολογητές να έχουν πρόσβαση στην αντίστοιχη κατάρτιση, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του θεσμού. Σε αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να οδεύσει το Υπουργείο Παιδείας σε θέματα αξιολόγησης προκειμένου να αξιοποιήσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς που διαθέτει. Επίσης, το κράτος θα πρέπει να επικεντρωθεί σε θέματα αξιολόγησης στοχεύοντας στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που θα παραχθεί παρέχοντας υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα να μετατρέψει τις εκπαιδευτικές μονάδες σε χώρους διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, η έρευνα καταλήγει με θετικό πρόσημο για το πως η αξιολόγηση προάγει την επίδοση των παιδιών σε αυτήν την ηλικία.

Βιβλιογραφία

- Αγγέλου, Α.& Καπαγιαννίδου, Ε. (2015). *Το portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης στο ελληνικό νηπιαγωγείο: θεωρία και εφαρμογές* (Πτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017). Το παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr> (Πρόσβαση, [18/10/2019](#)).
- Αναστασιάδου, Σ. (2012). *Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Αντωνίου, Ι.(2011). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την αγωγή των προνηπίων: Γονεϊκές επιλογές και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Αρβανίτης, Ν. (2007).Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*,6, σ. 170-171.
- Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., Τσάφος, Β. (2016). *Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: Νοσηματοδότηση και παιχνίδι στο Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*, (σ.105) Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλιάου, Ν. (2002.). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από: www.pi-schools.gr/preschool_education/eisigiseis/diath_plaisio.doc (Πρόσβαση, 25/6/2019).
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρηγοράτου, Ε., Μηνάς, Α.(χ.χ). *Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή*. Ανακτήθηκε από:

<http://12dimiraki.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/SYNEDRIO%20DRAMAS%201.pdf> (Πρόσβαση, 15/10/2019).

- Γρηγοριάδης, Α., Μπιρμπίλη, Μ., Παπανδρέου, Μ. (2016). *Η συνέντευξη ως εργαλείο γνωριμίας με τα παιδιά*, Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας(σ. 175-203). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόσδος, Σ. (2006). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση. Αξιολόγηση ή βαθμολογία; Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη, (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σ. 229-234). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δημαράς, Α. (1983). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, (τ. Α). *Διάταγμα για την οργάνωση των Δημοτικών Σχολείων*, Αθήνα: Εστία.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1983). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση* (μέρος δεύτερο). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πουρναράς.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Ελευθεράκης, Θ., & Οικονομίδης, Β. (2013). Το Κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος του νηπιαγωγού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 105-124.
- Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*. (Ιούλιος-Δεκέμβριος 2012). 11β
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό
«Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α).

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε από:
<http://hdl.handle.net/10795/1947> (Πρόσβαση, 13/7/2019).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Συγγραφέας.

Κακανά, Δ. (1994). Συστηματική παρατήρηση ως παραδειγματική μέθοδος στην προσχολική αγωγή. *Ανοιχτό Σχολείο*, 50, 26-28.

Κακανά, Δ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κακανά και ομάδα συγγραφέων (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*, 31-41. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Κάλλας, Γ. (2015). *Θεωρία, Μεθοδολογία και Ερευνητικές Υποδομές στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Κανάκης, Ι. (1988). Η παραδοσιακή και σύγχρονη αντίληψη για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. *Σχολείο και ζωή*, 10.

Καπούλα, Α. (2019). *Η Περιγραφική Μέθοδος Αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Απόψεις των εκπαιδευτικών από την πιλοτική εφαρμογή της* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, σ.46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Κατσικονούρη, Π., & Τσίτρα, Ρ., (2020). *Η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων-παιδιών - παιδαγωγών και ο ρόλος της στην ανάπτυξη των παιδιών* (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-119. Ανακτήθηκε από: <http://docplayer.gr/16308081-Epikoinoniasholeioug-kaiokogeneias.html> (Πρόσβαση, 12/10/2020).
- Κιτσαράς, Γ. (1985). Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης. Από τις παραδόσεις για το Α΄ έτος. Σχολή Νηπιαγωγών Αθηνών. Στο Μ. Μπέση & Σ. Σαΐτη, (2012). 100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), σελ.32-77. Doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18039>
- Κρουστάλη, Α. (2015) *Άτυπες μορφές αξιολόγησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις και Πρακτικές των Νηπιαγωγών* (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριακίδης, Λ., (2015). Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Μαθητή: Από τη Θεωρία στη Χάραξη Πολιτικής. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/48771063-Diamorfotiki-axiologisi-toy-mathiti-apo-ti-theoria-sti-haraxi-politikis-leonidas-kyriakidis-tmima-epistimon-tis-agogis-panepistimio-kyproy.html> (Πρόσβαση, 20/10/2020).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυμπερή, Λ. (χ.χ.). Συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός-πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, σελ 195-196. Ανακτήθηκε από: http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/ae_mantas.pdf (Πρόσβαση, 10/6/2019).

- Μανωλάκος, Π. (2010). *Η Αξιολόγηση του μαθητή*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 1 , ISSN 1792-7587. Ανακτήθηκε από:
http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf (Πρόσβαση, 1/8/2019).
- Ματσαγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγούρας, Η. Γ. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μελέτη Αποτίμωσης Συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης Β' Παραδοτέο-Συστήματα Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης στις Χώρες της Ε.Ε . Γ' Παραδοτέο Προτάσεις της Μελέτης και Παράρτημα Νοέμβριος 2007*. Ανακτήθηκε στις 8-10-2019 από:
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/997/55.pdf>
- Μπαλάσκα, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό Έργο: *Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση* 24-35. Αθήνα: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση, (τ. Α'), Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19^{ος} αιώνας, 1913, 1929*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Ξενάκης, Χ.(2012). Μέτρηση Αξιολόγηση Εξετάσεις Παρουσίαση με θέμα: "*Μέτρηση-Αξιολόγηση-Εξετάσεις*"— Ανακτήθηκε από: <https://slideplayer.gr/slide/2331920/> (Πρόσβαση, 8/10/2020).

- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, (2011). Αθήνα. Πράξη: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο* , (2017). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Δράση: «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».
- Οικονομίδης, Β. (2013). Ετοιμότητα και πρακτικές των νηπιαγωγών της Κρήτης για την αξιολόγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στο Κ. Γ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter, & Ν. Ανδρεαδάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στον Κόσμο, Σύγχρονες Τάσεις, Προβλήματα, Προοπτικές, *Πρώτο Διεθνές Επιστημονικό Συμπόσιο*, Ρέθυμνο 28-30 Μαΐου 2013,σελ. 329-344
- Παντελέων, Μ. (2015). Τα παιδιά μαθαίνουν από τα λάθη τους: Η αξιοποίηση των e- portfolios, ως εργαλείο αυτό-αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία στην Ελλάδα (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2001). World Health Report (2001) –*New Understanding, New Hope*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300& ep=367(Πρόσβαση, 15/7/2019).

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011): ««Νέο σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη». Ανακτήθηκε από:
http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Odhgos_gia_Nhriagwgeio_NPS.pdf
(Πρόσβαση, 21/6/2019).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου , (2015). Αξιολόγηση Μαθητή: Σύγχρονες Τάσεις – Πρακτικές Εφαρμογές , *Εκπαιδευτική Ημερίδα* Λευκωσία 4 Απριλίου 2015, Λεμεσός 25 Απριλίου 2015. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από:
http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/imerides_seminaria_synedria_2015.html (πρόσβαση, 28-6-2019).
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). Έννοια και Περιεχόμενο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στον 21ο Αιώνα. [Κεφάλαιο 1]. Στο Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ. 1. Ανακτήθηκε από:
<http://hdl.handle.net/11419/233>(Πρόσβαση, 1/7/2019)
- Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ., (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της* (Γνωστική Προσέγγιση), Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ., (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο* (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά) Πάτρα.
Ανακτήθηκε από:
http://edugate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epeaek/diagnostikh_aksiologish_math_ayskolion.pdf (Πρόσβαση, 5/7/2019)

- Πόρποδας, Κ. (2007). *Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (1).
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016α). *Η Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου. Τι, Γιατί και Πώς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφινίδου, Μ., (2010). Η Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο, Πιλοτική Εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτό-αξιολόγησης με βάση των φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 22-38.
- Σακελλαρίου, Μ. (2009). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου*, Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση
- Σάκκα, Θ. (2003). *Η διαδικασία της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σιάρδος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνιολογικής έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Σολομών Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης, Επιμέλεια – Εισαγωγή. Διαθέσιμο από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα.
- Στυλιάρης, Γ. (2015). *Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και η συνεισφορά των εργαλείων web 2.0*, Εκδόσεις Κάλλιπος.
- Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.
- Χιωτάκης, Σ. (1993). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο. Επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χριστοφίδου, Ε. (2015). *Διαμορφωτική Αξιολόγηση και Δεξιότητες Ανατροφοδότησης*

Ημερίδα Αξιολόγηση Μαθητή. Ανακτήθηκε από:

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/imerides_seminaria_synedria/2015

[_04_axiologisi/ergastirio_3.pdf](#) (Πρόσβαση, 10/8/2019).

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). *Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη.*

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 114-132.

References

Amaya, P, Agudo, J. E., Sánchez, H., Rico, M., & Hernández-Linares, R. (2013). *Educational*

E-prtfolios-Uses and Tools-Procedia-Social and Behavioral Sciences 93, 1169-1173

doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.009

Adler, E.S., & Clark, R. (2018). *Κοινωνική έρευνα, Μια ξενάγηση στις μεθόδους και στις*

τεχνικές. Γ. Τσίρμπας (Επιμ.), Α. Χράπαλος (Μετ.) Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Ι. Κατερέλος & Σ. Χατζηφωτίου (Επιμ.)

Αθήνα: Κριτική.

Babbie, E., Wanger, W., & Zaino, J. (2018). *Adventures in social research: Data analysis*

using IBM SPSS statistics (10th ed.) Chapman University.

Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo

de competencias profesionales en la red. RU&SC. *Revista de Universidad y Sociedad*

del Conocimiento, 3(2), 55–66.

Bhattacharyya, D.K. (2006). *Research Methodology* (2nd ed.). New Delhi: Excel Printers.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. London: Nfer Nelson.

Bloom, S., Hastings, T., Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation*

of Student Learning. McGraw-Hill. New York.

- Bowman, B., Donovan, M. S. & Burns, M. S. (Eds.) (2000). *Eager to learn: Educating, our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (5^η έκδ.), Α. Αιδίνης, (Επιμ.), (Π. Σακελλαρίου, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Brookhart, M. (2008). *How to give feedback to your students Library of Congress*. ISBN 978-1-4166-0736-6
- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Routledge, London.
- Carr, M. (2002). Emerging learning narratives: A perspective from early childhood education. In G. Wells and G. Claxton, (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (pp. 99-111). Oxford, UK: Blackwell.
- Carr, M., Lee, W., & Jones, C. (2004b). *Assessment for learning: Early childhood exemplars* (Book 4). Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του Μωσαικού*. Αθήνα: Εταιρία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge.
- Collaboration (χ.χ.) Στο Cambridge dictionary online. Ανακτήθηκε από: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/collaboration> (πρόσβαση, 2-10-2020)
- Columba, L., & Dolgos, K.A. (1995). *Portfolio assessment in mathematics*. Reading Improvement, 32 (3), p. 174-176.
- Drummond, M. J. (1993). *Assessing children's learning*. London: David Fulton Publishers.

- Dunphy, E. (2008). The framework for early learning: A background paper. Supporting early learning through formative assessment. Retrieved from:
http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Primary/EC_assessment_paper2.pdf , (accessed, 20/12/2019)
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 41-56. Doi:
10.1080/03323310903522685.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Eurydice, (2004, August). *Evaluation of schools providing compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing.
- Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. (Γ. Κοντός & Ε. Χερουβείμ, μετ.), Μ. Μαύρη, Γ. Γκικόσος & Ε. Γάκη.(Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα, Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι: Ανάλυση και εφαρμογές*. Αθήνα: Προπομπός.
- Groves, R.M., Fowler, F.J.J., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. New York: John Wiley and Sons.
- Lavrakas, P.J. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Volume I: A-M. Thousand Oaks: Sage.
- Lancaster, P.Y., & Broadbent, V. (2003). *Listening to Young Children: Promoting Listening to Young Children*. Maidenhead: Open University Press.

- Lesley, M. (2003). A pedagogy of Control: Worksheets and the Special Needs Child. *Language Arts*, 80 (6)
- Mandernach, B. J. (2003). *Incorporating Portfolio Assessment*. Retrieved from: <http://www.park.edu/cetl/quicktips>. (accessed, 28/12/2019)
- Mednick, A.(2002). *Starting with the End in Mind: Authentic Assessment in the Turning Points School*. Conversations, 2 (1), Centre for Collaborative Education, Boston, Massachusetts.
- McLoughlin, J.A.,& Lewis, R. B. (1994). *Assesing special students* (4th ed.) Upper Saddle River, N.J: Merrill Pentice Hall.
- National Council for Curriculum and Assessment (2008, January). *Supporting learning and development through assessment*. Retrieved from: http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Assessment_ENG.pdf (accessed, 5-7-2019)
- Neuman, W. L.,& Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. USA: Pearson.
- Pablo, A., Agudo, E., Sánchez, H., Rico, M., & Hernández-Linares, R. (2012). *Educational e-portfolios: uses and tools*, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership – WCLTA 2012.
- Piaget, J. (1968). *The moral judgement of the child*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- Sahlberg, P. (2013). *Φινλανδικά Μαθήματα – Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Shepard, L., Kagan, S.L.,& Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel Wiliam, D. (2013). *Assessment: T*.

Slater, T. (n.d.). *Assessment of student learning- Portfolio*, University of Colorado at Colorado Springs. Retrieved from: http://www.uccs.edu/~irpage/IRPAGE/Assessment_Index/cat_portfolio.htm (accessed, 15/9/2019).

Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (επιμ. Αδαμ. Παπασταμάτης), (Ε. Γρίβα, μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Νομοθετικό Πλαίσιο

- Προεδρικό Διάταγμα 483/1977
- Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964
- Προεδρικό Διάταγμα 497/1981
- Προεδρικό Διάταγμα 8/1995
- Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ με Αριθμό Πρωτοκόλλου 9425/29-11-80.
- [Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/28-2-2003](#)
- Άρθ. 8 του Ν. 2525/1977
- Νόμος 2986/2002

Παράρτημα 1

Αγαπητές/οί συναδέλφισσες/οι,

Ονομάζομαι Ποζιού Αθηνά, είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ60 και το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών (ΤΠΕ στην Εκπαίδευση) που παρακολουθώ στη Σχολή Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με έδρα τη Λαμία. Στόχος του είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ60 γύρω από το σκοπό και τις μορφές της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) .

Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς και δεν θα δημοσιοποιηθούν. Ο χρόνος που θα χρειαστεί για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και το χρόνο σας .

Αθηνά Ποζιού

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

- Άρρεν
 Θήλυ

2. Ηλικία

- 23-30 χρ.
 31-40 χρ.
 41-50 χρ.
 51-60 χρ.
 >61 χρ.

3. Σχολείο που υπηρετείτε:

- Δημόσιο
 Ιδιωτικό

4. Άλλες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου.

- Κάτοχος δεύτερου πτυχίου ΤΕΙ
 Κάτοχος δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ
 Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
 Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών
 Όχι

5. Προϋπηρεσία

- 1-10 έτη
 11-20 έτη
 21-30 έτη
 >31 ετών

B. Αξιολόγηση των νηπίων

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το σκοπό για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση, τις μεθόδους - εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, τις μορφές και τους τομείς της αξιολόγησης καθώς και ερωτήσεις που αφορούν προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών.

1. Θεωρείτε απαραίτητη την αξιολόγηση της επίδοσης των νηπίων;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

2. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να διαπιστώσετε το βαθμό κατανόησης των διδακτικών στόχων του μαθήματος.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

3. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να διαπιστώσετε το βαθμό παρακολούθησης – συμμετοχής του παιδιού κατά τη διδακτική διαδικασία.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

4. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να διαπιστώσετε το βαθμό προόδου του παιδιού σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

5. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να επαναπροσεγγίσετε το διδακτικό αντικείμενο σε περίπτωση που διαπιστώσετε ότι οι διδακτικοί στόχοι δεν έχουν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

6. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να εντοπίσετε πιθανές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

7. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να εντοπίσετε ιδιαίτερες ικανότητες- ταλέντα των παιδιών.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

8. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να επιβραβεύσετε το μαθητή, όταν επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

9. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να μπορείτε να έχετε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την πρόοδο του παιδιού , όταν ενημερώνετε τους γονείς του.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

10 . Η αξιολόγηση γίνεται μέσω:

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- της παρατήρησης του παιδιού
- Φύλλων εργασίας
- Τήρησης ημερολογίου καταγραφής σημαντικών γεγονότων
- Προσωπικού φακέλου εργασιών (portfolio)
- Εκπαιδευτικών λογισμικών προγραμμάτων αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών

11. Αν στην προηγούμενη ερώτηση (10) επιλέξατε «portfolio», απαντήστε ανάλογα:

- Χρήση ατομικού φακέλου
- Μη χρήση ατομικού φακέλου
- Χρήση ηλεκτρονικού ατομικού φακέλου (e-portfolio)
- Μη χρήση ηλεκτρονικού ατομικού φακέλου (e-portfolio)
- Στην προηγούμενη ερώτηση έχω επιλέξει άλλο << εργαλείο – μέθοδο >> Αξιολόγησης

12. Ποιες από τις παρακάτω μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης θα χρησιμοποιούσατε κατά τη διδακτική διαδικασία;

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Περιγραφική αξιολόγηση
- Αυτο-αξιολόγηση του ίδιου του παιδιού
- Αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του
- Παιχνίδια
- Δραματοποίηση

13. Κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σας χρησιμοποιείτε:

- Διαγνωστική (αρχική) αξιολόγηση
- Διαμορφωτική (σταδιακή) αξιολόγηση
- Τελική (συνολική) αξιολόγηση
- Δεν χρησιμοποιώ καμιά από τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης
- Άλλο:.....

14. Αν στην προηγούμενη ερώτηση (13) επιλέξατε την περίπτωση «Δεν χρησιμοποιώ καμιά από τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης», αυτό έγινε γιατί:

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Δεν γνωρίζετε τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης
- Δεν θέλετε να τις χρησιμοποιήσετε, αν και τις γνωρίζετε
- Θεωρείτε ότι απαιτούν πολύ χρόνο για να τις υλοποιήσετε (και δεν τον έχετε αυτό το χρόνο)
- Τις γνωρίζετε θεωρητικά, αλλά δεν ξέρετε πώς να τις εφαρμόσετε στην πράξη
- Έχετε ένα μεγάλο σε αριθμό παιδιών τμήμα και αυτό καθιστά δύσκολη έως ανέφικτη την εφαρμογή των παραπάνω μορφών αξιολόγησης
- Στην προηγούμενη ερώτηση έχω επιλέξει ήδη μια μορφή αξιολόγησης

15. Πόσο συχνά αξιολογείτε τους μαθητές σας;

- Κάθε μέρα
- 2-3 φορές την εβδομάδα
- 1 φορά την εβδομάδα
- 1 φορά το μήνα
- 2 φορές το μήνα

16. Χρησιμοποιείτε την αξιολόγηση στους παρακάτω τομείς (κατατάξτε αριθμητικά π.χ. 1ο Κοινωνικό, 2ο Αισθητηριακό, 3ο Γνωστικό, 4ο Συναισθηματικό, 5ο Κινητικό)

- Γνωστικό
- Κοινωνικό
- Συναισθηματικό
- Κινητικό
- Αισθητηριακό

17. Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών γίνεται για να αυτο-αξιολογηθείτε και να διαπιστώσετε κατά πόσο είναι αποτελεσματική η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

18. Προάγει τελικά το νηπιαγωγείο την αξιολόγηση των νηπίων;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ