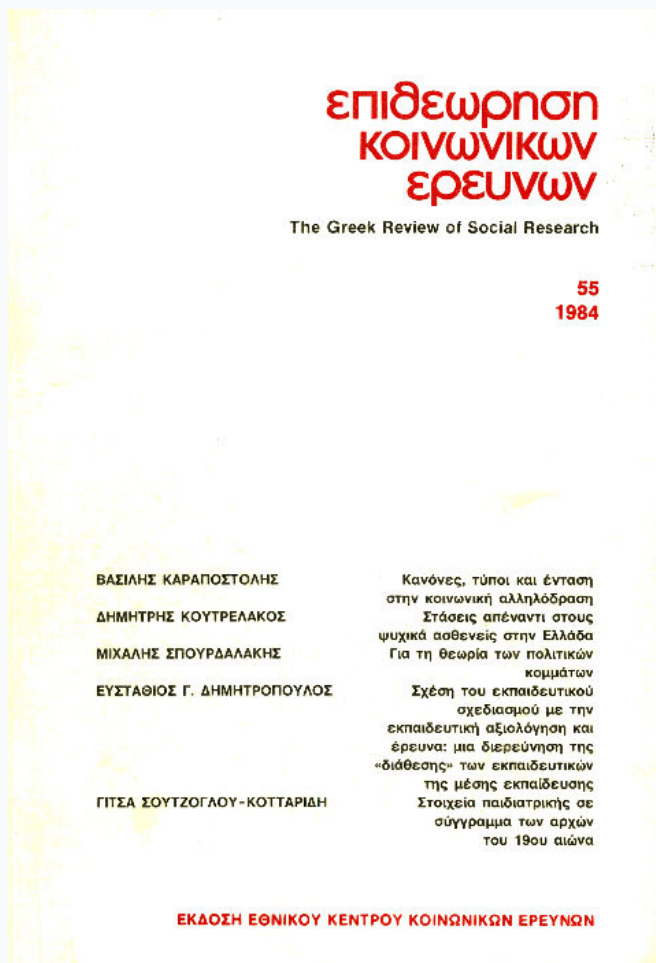


## The Greek Review of Social Research

Vol 55 (1984)

55



Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα: μια διερεύνηση της «διάθεσης» των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης

Ευστάθιος Γ. Δημητρόπουλος

doi: [10.12681/grsr.800](https://doi.org/10.12681/grsr.800)

Copyright © 1984, Ευστάθιος Γ. Δημητρόπουλος



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

### To cite this article:

Δημητρόπουλος Ε. Γ. (1984). Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα: μια διερεύνηση της «διάθεσης» των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης. *The Greek Review of Social Research*, 55, 76-97. <https://doi.org/10.12681/grsr.800>

# Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα: μια διερεύνηση της «διάθεσης» των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης

Ευστάθιος Γ. Δημητρόπουλος\*

## Εισαγωγικά

Ο σωστός προγραμματισμός κάθε δραστηριότητας θεωρήθηκε πάντοτε ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τον πολύ ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, ο προσεκτικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών μέτρων και ιδιαίτερα των νέων μέτρων θεωρείται δραστηριότητα *sine qua non*. Γι' αυτό εξάλλου και η υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας και προπάντων αλλαγής λογικά έπεται της φάσης του σχεδιασμού.

Αν και το παρελθόν της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας δεν χαρακτηρίζεται για την ευαισθησία του σε θέματα σχεδίασης και εμπειριστατωμένου προγραμματισμού, είναι σημαντική εξέλιξη το ότι κατά τα τελευταία χρόνια γίνεται μια σοβαρή προσπάθεια αναθεώρησης του τρόπου λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων σε επιτελικό επίπεδο. Έτσι, ιδρύθηκαν φορείς προγραμματισμού και σχεδίασης στο Υπουργείο Παιδείας (όπως ΚΕΜΕ, Δ/νση Προγραμ-

\* Ψυχοπαιδαγωγός, ΣΕΛΕΤΕ Θεσσαλονίκης.

ματισμού κλπ.) που συντονίζουν τις ανάλογες προσπάθειες ενώ παράλληλα συνεργάζονται με φορείς άλλων υπουργείων αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

Σ' ένα σωστά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα οι φορείς προγραμματισμού είναι υποχρεωμένοι να λειτουργήσουν κατά τα προβλεπόμενα από το systems approach, πράγμα που σημαίνει ότι οι δραστηριότητές τους πρέπει να στηρίζονται κατά κύριο λόγο στην ανατροφοδότηση που αποφέρουν δύο βασικές διαδικασίες: η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η εκπαιδευτική έρευνα (Δημητρόπουλος, 1983 και 1982η). Τις δύο αυτές διαδικασίες ο Tolbert (1978) τις συνδυάζει σε μια κοινή προσπάθεια, την «αξιολογική έρευνα». Στα πλαίσια αυτά, κάθε σωστά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα έχει δημιουργήσει φορείς που θα υλοποιούν αυτή τη δραστηριότητα. Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος αυτός είχε ανατεθεί στο ΚΕΜΕ, που κατά γενική ομολογία δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του νομοθέτη (ίσως όχι από δική του υπαιτιότητα), ενώ με το νέο σχέδιο νόμου για τη Μέση και Δημοτική Εκπαίδευση προβλέπεται η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του οποίου ένας σημαντικός ρόλος θα είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα.

Μελετητές του θέματος της σχέσης μεταξύ αξιολόγησης, έρευνας και προγραμματισμού - λήψης αποφάσεων στις ΗΠΑ κατέληξαν στη δημιουργία μοντέλων σχεδίασης που φέρουν τον τίτλο «Σχήματα για Διευκόλυνση Λήψης Αποφάσεων» που, αν και είναι μοντέλα αξιολόγησης, στηρίζονται στην αρχή ότι κυριότερος σκοπός της διαδικασίας της αξιολογικής έρευνας είναι η διευκόλυνση του προγραμματισμού και της λήψης αποφάσεων. Τέτοια σχήματα είναι το CIPP (Context, Input, Process, Product) των Stufflebeam et al. (1971), το CSE (του Center for the Study of Evaluation) του Alkin (1974) και το σχήμα του Provus, 1971 (βλ. και Stufflebeam 1974 και Δημητρόπουλος 1981ε).

Αν και κατά τα τελευταία χρόνια από τις προσπάθειες ΚΕΜΕ-ΥΠΕΠΘ και τη συνεργασία τους με άλλους φορείς μελέτης και προγραμματισμού (π.χ. ΚΕΠΕ, ΕΚΚΕ, ΟΟΣΑ κλπ.) προέκυψαν κάποιες έρευνες σχετικές με τα θέματα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη χώρα μας, και που οπωσδήποτε διευκόλυναν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων στο επιτελικό επίπεδο, δεν έχω υπόψη μου καμιά έρευνα με την οποία να μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αυτό ακριβώς

το κενό φιλοδόχησε να καλύψει η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία, που έγινε στα πλαίσια μιας γενικότερης ερευνητικής προσπάθειας στο χώρο της Βόρειας Ελλάδας στο τέλος της σχολικής περιόδου 1981-82:<sup>1</sup> να αποτελέσει μια απαρχή μελέτης των «διαθέσεων» των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και έρευνας στα πλαίσια της δικής μας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι κύριο ενδιαφέρον αυτής της εργασίας δεν είναι ούτε η έννοια ούτε η διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, θέματα που καλύπτονται από πολλές άλλες εργασίες (βλ. π.χ. Βάζος 1981, Καραγεώργος 1983, Ανδρέου 1982 κλπ.), αλλά οι *θέσεις των εκπαιδευτικών* πάνω στη συγκεκριμένη σχέση.

## Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Αν και τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη της αξιολογικής έρευνας στα πλαίσια του systems approach για την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, φαίνεται ότι στη χώρα μας οι σχετικές έρευνες από πλευράς Υπουργείου Παιδείας είναι μάλλον περιορισμένες. Μερικές που μπόρεσα να εντοπίσω, και που οργανώθηκαν είτε από ΥΠΕΠΘ και ΚΕΜΕ είτε από συγγενείς φορείς είτε από συνεργασία τους, είναι εκείνη των Τάσιου, Καζαμία και Πατεράκη (1976) που είχε σκοπό τη μελέτη προβλημάτων σχετικών με την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, του Παναγιώτου (1978) που είχε σκοπό τη μελέτη της ροής των μαθητών της Γενικής Εκπαίδευσης, του Παναγιώτου (1979) που είχε σκοπό τη μελέτη της ροής των μαθητών προς το Λύκειο, των Παναγιώτου και Γκιζελή (1979) που είχε σκοπό τη μελέτη των προτιμήσεων των μαθητών του Γυμνασίου σε ειδικότητες της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, του Δρεττάκη (1979) που είχε σκοπό τη μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εισαγομένων στα ΑΕΙ, των Ψαχαρόπουλου και Καζαμία (1978) που είχε σκοπό τη μελέτη και ανάλυση διαφόρων όψεων της εκπαίδευσης κάτω από πρίσμα κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό, και μια του Παπαγεωργίου (1979) της οποίας σκοπός ήταν η μελέτη των προσανατολισμών των μαθη-

1. Η προσπάθεια έγινε με τη συνεργασία δύο ομάδων έρευνας που συγκροτήθηκαν από εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης που τότε βρίσκονταν σε επιμόρφωση στη ΣΕΑΜΕ και ΣΕΛΕΤΕ Θεσσαλονίκης.

### Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

τών που τελειώνουν το Γυμνάσιο. Αν σ' αυτές προστεθούν μερικές έρευνες του ΚΕΠΕ και του ΟΟΣΑ που ερευνούν θέματα οικονομικοεκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς και τρεις έρευνες του ΚΕΜΕ που είχαν σκοπό την αξιολόγηση της πρώτης και δεύτερης πειραματικής εφαρμογής του μαθήματος τεχνολογίας στο Γυμνάσιο (βλ. Κασιμάτη 1980 και 1982) και της πρώτης εφαρμογής του Προσανατολισμού (που δεν δημοσιεύτηκε), όπως και την έρευνα των Κασιμάτη, Πιλαφτσόγλου και Τσακίρη (1984) με την οποία ερευνήθηκαν η κατάσταση, η λειτουργία και τα προβλήματα των σχολών του ΟΑΕΔ, και δεδομένου ότι η χρηματοδότηση ιδιωτών μη ενταγμένων σε ιδρύματα, κυρίως ΑΕΙ αλλά και διάφορα άλλα, είναι σχεδόν ανύπαρκτη (Δημητρόπουλος 1982η και 1984), μάλλον τελειώνει εδώ ο κύκλος της έρευνας από επίσημες υπηρεσίες προγραμματισμού και σχεδίασης εκπαιδευτικών θεμάτων.

Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, δεν μπόρεσα να εντοπίσω κάποια ερευνητική προσπάθεια ή άλλη μελέτη που να ασχολείται με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί μας τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού προγραμματισμού και των διαδικασιών εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης στο χώρο του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος.

## Σκοπός αυτής της έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα του τρόπου με τον οποίο αυτοί θεωρούν ότι γίνεται ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός στη χώρα μας και παίρνονται οι εκπαιδευτικές αποφάσεις στο επιτελικό επίπεδο του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Συγκεκριμένα επιδιώχθηκε η συγκέντρωση απαντήσεων εκπαιδευτικών πάνω στο ερώτημα αν «ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός στη χώρα μας βασίζεται σε διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εκπαιδευτικής έρευνας». Ακόμη επιδιώχθηκε η συγκέντρωση των «λόγων» που έκαμαν τους εκπαιδευτικούς να δώσουν τις απαντήσεις που έδωσαν πάνω στο ερώτημα. Τέλος αναζητήθηκε η επίδραση που είχαν στον τρόπο που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί πέντε ατομικά-υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους: το φύλο τους, ο κλάδος που υπηρετούν, η επιμόρφωση ή μετεκπαίδευσή τους, η ειδικότητά τους και η διδακτική τους πείρα.

*Σημασία.* Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο υπό μελέτη αντικείμενο, γιατί μόνον έτσι είναι δυνατό να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά τους απέναντι στους νέους εκπαιδευτικούς προγραμματισμούς, και φυσικά να επιχειρήσουμε να την επηρεάσουμε. Είναι γνωστό από τη θεωρία της διαμόρφωσης και αλλαγής των «διαθέσεων» ότι οι άνθρωποι στηρίζουν ένα μέτρο αν πιστεύουν σ' αυτό· αντίθετα, αν δεν πιστεύουν, τότε αδιαφορούν και στη συνέχεια αντιδρούν (Δημητρόπουλος 1982ζ, Τομασίδης 1982). Και η σημασία της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών σχετικά με τους προγραμματισμούς των επιτελικών οργάνων, και προπάντων η συμπεριφορά τους σχετικά με την υλοποίηση των προγραμματισμών αυτών, είναι πέρα από κάθε αμφισβήτηση. Το γεγονός μάλιστα ότι με καμιά άλλη γνωστή έρευνα δεν έχει επιχειρηθεί η διερεύνηση των διαθέσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο υπό μελέτη θέμα αυξάνει τη χρησιμότητα της παρούσας έρευνας.

## Πλήθος, δείγμα και μεταβλητές της έρευνας

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, ως ευρύτερο πλήθος αυτής της έρευνας θεωρήθηκαν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης, τόσο της Γενικής όσο και της Τεχνικής Επαγγελματικής, ενώ ως ειδικότερο πλήθος θεωρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατά την περίοδο της έρευνας υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Βόρειας Ελλάδας (Μακεδονίας και Θράκης). Το συγκεκριμένο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε δεν είναι ομοιόμορφο στους δύο εκπαιδευτικούς κλάδους: από μεν τη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν ως υποκείμενα έρευνας όλοι οι εκπαιδευτικοί που εκείνη την περίοδο υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Μακεδονίας και Θράκης, από δε τη Μέση Εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν ως υποκείμενα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στο 20% των Γυμνασίων και Λυκείων της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, εκείνη την περίοδο λειτουργούσαν στη Θεσσαλονίκη συνολικά 65 Γυμνάσια και 37 Λύκεια, στα οποία σύμφωνα με τις καταστάσεις των Διευθύνσεων υπηρετούσαν 2.068 εκπαιδευτικοί, και απ' αυτά επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία (βλ. Δελάκης 1983, Kerlinger 1973, Μπέλλας 1977 κλπ.) 13 Γυμνάσια και 7 Λύκεια, χωρίς να γίνει καμιά προσπάθεια ιδιαίτερης διαστρωμάτωσης στην επιλογή λόγω των αστικών και πληθυσμιακών ιδιομορφι-

## Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

ών της πόλης της Θεσσαλονίκης. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρονται παραπάνω, χρησιμοποιήθηκαν ως υποκειμένα και οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν εκείνη τη σχολική περίοδο σε επιμόρφωση στη ΣΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης και στη ΣΕΛΕΤΕ Θεσσαλονίκης, που φυσικά προέρχονταν από σχολεία των ίδιων γεωγραφικών διαμερισμάτων, δηλαδή Μακεδονίας και Θράκης.

Σ' αυτή τη μερική ανάλυση της έρευνας συμπεριελήφθη μία εξαρτώμενη μεταβλητή, η επιλογή των εκπαιδευτικών στο ερώτημα που αναλύεται, που είχε δύο κατηγορίες: (1) στηρίζεται, και (2) δεν στηρίζεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην αξιολογική έρευνα. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν τα πέντε ατομικά-υπηρεσιακά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παρακάτω: (1) το φύλο του υποκειμένου (με κατηγορίες δύο: α. άνδρας, β. γυναίκα), (2) ο κλάδος που υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός (με κατηγορίες δύο: α. Γενική Εκπαίδευση + ΣΕΛΜΕ, β. Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση + ΣΕΛΕΤΕ), (3) αν έχει περάσει επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση (με κατηγορίες δύο: α. έχει περάσει ή είναι τώρα στο πρόγραμμα επιμόρφωσης ΣΕΛΜΕ ή ΣΕΛΕΤΕ, β. δεν έχει περάσει), (4) η ειδικότητα και το επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού (με κατηγορίες επτά: α. εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ, μαθημάτων γενικής εκπαίδευσης, β. εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ, μαθημάτων τεχνολογικών και επαγγελματικών, επιπέδου σπουδών ΑΤ, γ. εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ, μαθημάτων τεχνολογικών και επαγγελματικών, επιπέδου ΑΡ, δ. όπως στο γ αλλά επιπέδου ΜΕ, ε. εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης, ειδικοτήτων Φιλολόγου - Θεολόγου - Ξένων Γλωσσών, στ. εκπαιδευτικοί της ΓΕ, ειδικοτήτων Φυσικού - Μαθηματικού - Χημικού - Φυσιολόγου και ζ. εκπαιδευτικοί της ΓΕ ειδικοτήτων Μουσικού - Φυσικής Αγωγής - Οικιακής Οικονομίας - Τεχνικών κλπ.), και (5) η διδακτική πείρα του υποκειμένου (με κατηγορίες πέντε: α. λίγη, β. 1-5 έτη, γ. 6-10 έτη, δ. 11-20 έτη, και ε. 21-35 έτη). Δεν χρησιμοποιήθηκε διαστρωμάτωση για προεξασφάλιση ποσοστών σε καμία μεταβλητή ή κατηγορία.

Το δείγμα που τελικά προκύπτει ότι αποτελεί το σύνολο των υποκειμένων αυτής της έρευνας ανά κατηγορία των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι αυτό που φαίνεται στον Πίνακα 1.<sup>2</sup>

2. Οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας 4ε είναι επισήμως εκτός έρευνας. Αφέθηκε στο δείγμα ο μικρός αριθμός τους που κατά λάθος εντάχθηκε, για να μην προκύψουν προβλήματα στους στατιστικούς υπολογισμούς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Παρουσίαση του δείγματος της έρευνας

Μεταβλητές	Φύλο		Κλάδος υπηρεσίας		Μετεκπαίδευση/Επιμόρφωση		Διαδικτική πείρα					
	Ανδρες	Γυναίκες	Γεν. Εκπ. + ΣΕΛΑΜΕ	ΤΕΕ + ΣΕΛΑΓΤΕ	Έχει ή είναι τώρα	Δεν έχει	Λίγη	1-5 έτη	6-10 έτη	11-20 έτη	21-35 έτη	
ΤΕΕ,	56	71	1	126	59	68	2	45	46	34	0	127
ΓΕΝΙΚ. ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	7,7	9,7	0,1	17,2	8,1	9,3	0,3	6,4	6,5	4,7	0	17,7%
ΤΕΕ,	87	41	8	120	101	27	38	57	23	9	1	128
ΤΧΝ.+ΕΠΠΛΑΜ. ΜΑΘ.,												
ΑΤ	11,9	5,6	1,1	16,4	13,8	3,7	5,4	8,1	3,3	1,3	0,1	17,8%
ΤΕΕ,	178	54	0	232	195	37	62	46	86	36	2	232
ΤΧΝ.+ΕΠΠΛΑΜ. ΜΑΘ.,												
ΑΡ	24,3	7,4	0	31,7	26,6	5,1	8,8	6,5	12,2	5,1	0,2	31,7%
ΤΕΕ,	3	1	0	4	4	0	0	0	2	2	0	4
ΤΧΝ.+ΕΠΠΛΑΜ. ΜΑΘ.,												
ΜΕ	0,4	0,1	0	0,5	0,5	0	0	0	0,3	0,3	0	0,5%
ΓΕΝ. ΕΚΠ.,	58	99	157	0	62	95	0	22	39	79	17	157
ΦΛΓ.-ΘΛΓ.-Ε.Γ.	7,9	13,5	21,4	0	8,5	13,0	0	3,1	5,5	11,2	2,4	21,4%
ΓΕΝ. ΕΚΠ.,	42	24	66	0	32	34	0	14	20	29	3	66
ΦΣΚ-ΜΘΜ-ΧΜΚ-ΦΓΝ	5,7	3,3	9,0	0	4,4	4,6	0	2,0	2,8	4,1	0,3	9,0%
ΓΕΝ. ΕΚΠ.,	8	10	18	0	8	10	0	1	9	6	2	18
ΛΟΙΠΟΙ	1,1	1,4	2,5	0	1,1	1,4	0	0,2	1,3	0,8	0,2	2,5%
ΣΥΝΟΛΑ	432	300	250	482	461	271	102	185	225	194	26	732
	59,0%	41,0%	34,2%	65,8%	63,0%	37,0%	13,9%	25,3%	30,7%	26,5%	3,6%	100%



## Μεθοδολογία - Διαδικασία

Η παρούσα μελέτη είναι μέρος μιας εκτενέστερης έρευνας του γραφείου. Είναι μια περιγραφική κατά κύριο λόγο έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκε η ιδιαίτερη διαδικασία της «επισκόπησης» (Kerlinger 1973, Λελάκης 1983, Μπέλλας 1977). Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε ιδιοχείρως στους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Η επιστροφή έγινε με τον ίδιο τρόπο, και σε μερικές περιπτώσεις ταχυδρομικώς. Το ποσοστό επιστροφών παρουσίασε σχετικά μεγάλο άνοιγμα, αφού κυμάνθηκε από 55% μέχρι 100%. Με το ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς (1) να πάρουν συγκεκριμένη θέση πάνω στο διχοτομικό ερώτημα «βασίζεται / δεν βασίζεται» ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της χώρας μας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα, και (2) να δικαιολογήσουν γιατί έκαναν την επιλογή αυτή (να δώσουν τους «λόγους» που τους ώθησαν να δώσουν αυτή την απάντηση).<sup>3</sup>

Έγινε τότε μια πρώτη επεξεργασία των δεδομένων με το χέρι καθώς και μια προσπάθεια ανάλυσης και εξαγωγής συμπερασμάτων. Τώρα τα δεδομένα επανεξετάστηκαν, έγινε νέα κωδικοποίηση, καταρτίστηκε το απαιτούμενο πρόγραμμα κι έγινε νέα ανάλυση σε υπολογιστή. Συνοπτική παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται στις ενότητες που ακολουθούν.

## Παρουσίαση - Ανάλυση των δεδομένων

Επαναλαμβάνεται ότι στην έρευνα αυτή αναζητήθηκαν τόσο «ποσοτικά» όσο και «ποιοτικά» δεδομένα. Ποσοτικά είναι οι θέσεις των υποκειμένων στο διχοτομικό ερώτημα «βασίζεται / δεν βασίζεται», ενώ «ποιοτικά» είναι η περιγραφική δικαιολόγηση των θέσεων αυτών από μέρους των εκπαιδευτικών-υποκειμένων.

Η ταξινόμηση και ανάλυση των απαντήσεων έγινε σε συνδυασμό (απλό) με την επίδραση των πέντε ανεξάρτητων μεταβλητών-χαρακτηριστικών των υποκειμένων (φύλο, κλάδος υπηρεσίας, επιμόρφωση/μετεκπαίδευση, ειδικότητα/σπουδές και διδακτική πείρα).

3. Επειδή δεν χρησιμοποιήθηκε ξεχωριστό ερωτηματολόγιο για τη διάσταση της έρευνας που παρουσιάζεται σ' αυτό το κείμενο, έκρινα σκόπιμο να μην παραθέσω ξεχωριστά σε παράρτημα το πλήρες γενικότερο ερωτηματολόγιο όλης της έρευνας.

Για την ανάλυση αυτή έγινε χρήση διαφόρων ελέγχων, διαφόρων στατιστικών μέτρων και διαδικασιών.

Εδώ θα παρουσιαστούν το  $\chi^2$  για τη στατιστική σημαντικότητα της σχέσης και το  $\phi$ , ή το  $V$  του Cramer ανάλογα, για την ένταση της σχέσης (Young & Veldman 1977, Glass & Stanley 1970, Παρασκευόπουλος 1974, Μαρκαντώνης 1979).

Αν και η συνήθης πρακτική είναι να παρουσιάζεται κάποια σχέση μεταξύ μεταβλητών ως «σημαντική» ή «μη σημαντική» στο επίπεδο 0,01 ή 0,05, εδώ προτιμώ να δώσω την ακριβή τιμή σημαντικότητας που προκύπτει από την ανάλυση, για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί πιστεύω ότι κάθε έλεγχος σημαντικότητας σε καταστάσεις λήψεως αποφάσεων, με διατυπώσεις όπως «σημαντική στο επίπεδο 0,01» ή «μικρότερο του 0,05» κλπ. δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, αφού άλλη σημασία έχει μια (μη) σημαντικότητα στο επίπεδο  $p=0,06$  (που είναι  $p > 0,05$  σύμφωνα με τις παραπάνω διατυπώσεις) κι άλλη μια  $p=0,40$  (που πάλι είναι  $p > 0,05$ ) για κείνον που θα πάρει τις αποφάσεις. Δεύτερον, γιατί το ερώτημα του επιπέδου στο οποίο μια ένδειξη θα θεωρηθεί σημαντική ή δεν θα θεωρηθεί είναι απόφαση του ερευνητή και μόνο, φυσικά πολύ δύσκολη όταν μιλάμε για ουσία και όχι για μηχανική χρήση των στατιστικών διαδικασιών, που θεμελιώνεται αποκλειστικά και μόνο με βάση τους ειδικούς σκοπούς της κάθε έρευνας. Τα επίπεδα 0,01 και 0,05 που είναι καθιερωμένα στη διεθνή πρακτική για τις έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες καθορίστηκαν ως γενικότρητες συμβατικά και ακολουθούνται ακριβώς.<sup>4</sup>

Μετά τα παραπάνω επιχειρείται στις επόμενες ενότητες μια σύντομη παρουσίαση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

## 1. Ποσοτικά στοιχεία

Συγκεντρώθηκαν συνολικά 732 απαντήσεις, των οποίων η γενική εικόνα είναι η εξής: οι 582 εκπαιδευτικοί (79,5%) πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στη χώρα μας δεν βασίζεται σε αποτελέσματα διαδικασιών εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εκπαιδευτι-

4. Η τάση σήμερα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εφαρμοσμένη εκπαιδευτική έρευνα, είναι ν' αμφισβητείται εντελώς η χρησιμότητα ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας (βλ. π.χ. Henkel, 1976).

### Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

κής έρευνας, ενώ οι υπόλοιποι 150 (ποσοστό 20,5%) πιστεύουν ότι βασίζεται.

Μια ευρύτερη ανάλυση των απαντήσεων, σε συνάρτηση με τις πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές, παρουσιάζεται στους Πίνακες 2-6 και στις συνοδευτικές περιγραφές τους.

1. Αναφορικά με τη σχέση των επιλογών των υποκειμένων και του φύλου τους έχουμε την εικόνα που φαίνεται στον Πίνακα 2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο υποκειμένων

Μεταβλητές	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Ο σχεδιασμός βασίζεται	97	53	150
στην έρευνα και αξιολόγηση	13,3	7,2	20,5%
Ο σχεδιασμός δεν βασίζεται	335	247	582
στην έρευνα και αξιολόγηση	45,8	33,7	79,5%
Σύνολο	432	300	732
	59,0%	41,0%	100%

Η στατιστική ανάλυση της σχέσης της επιλογής μεταξύ των εναλλακτικών τοποθετήσεων «βασίζεται/δεν βασίζεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην εκπαιδευτική έρευνα και στατιστική» με το φύλο των υποκειμένων απέφερε τα εξής αποτελέσματα:  $\chi^2=2,490$  που για 1 BE δίνει επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,11$ . Η σχέση έχει ένταση  $\phi=0,058$ . Τα στοιχεία αυτά μας δείχνουν ότι οι επιλογές των υποκειμένων δεν επηρεάστηκαν σε σημαντικό βαθμό από το φύλο τους, όχι τουλάχιστον με βάση το κλασικό κριτήριο του επιπέδου 1%-5%, και ότι η ένταση της σχέσης είναι πολύ ασθενής. Με την ευρύτερη όμως έρευνα της σημασίας του δείκτη σημαντικότητας, που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, το 0,11% είναι ένδειξη ότι το φύλο επηρέασε κάπως τις επιλογές των υποκειμένων. Φαίνεται μάλιστα ότι το ποσοστό αυτό προήλθε από τις επιλογές των γυναικών, οι οποίες είναι διαφοροποιημένες σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από εκείνες των ανδρών. Η διαφοροποίηση αυτή είναι εντονότερη προς την αρνητική θέση. Κάθε προσπάθεια για ερμηνεία αυτής της τάσης είναι παρακινδυνευμένη.

2. Αναφορικά με τη σχέση που έχουν οι επιλογές των υποκειμένων με τον κλάδο της εκπαίδευσης στον οποίο υπηρετούν, πήραμε την εικόνα που φαίνεται στον Πίνακα 3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Κατανομή απαντήσεων ανάλογα με τον κλάδο υπηρεσίας

Μεταβλητές	Γενική Εκπαίδευση	Επαγγελματική	Σύνολο
	+ ΣΕΛΜΕ	+ΣΕΛΕΤΕ	
Ο σχεδιασμός βασίζεται στην έρευνα και αξιολόγηση	60	90	150
Ο σχεδιασμός δεν βασίζεται στην έρευνα και αξιολόγηση	8,2	12,3	20,5
Σύνολο	190	392	582
	26,0	53,6	79,5%
	250	482	732
	34,2%	65,8%	100%

Η στατιστική ανάλυση της σχέσης μεταξύ των επιλογών των υποκειμένων και του κλάδου στον οποίο υπηρετούν μας έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:  $\chi^2=2,868$  που για 1 BE δίνει επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,09$ . Η ένταση της σχέσης είναι  $\phi=0,062$ . Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν μια, με στατιστικά κριτήρια, πολύ ελαφρή επίδραση του κλάδου υπηρεσίας στις επιλογές των υποκειμένων, με ένταση σχέσης επίσης πολύ ασθενή. Όμως η επίδραση με δείκτη 0,09 δεν είναι εκπαιδευτικά αμελητέα. Υπάρχει σοβαρή διαφοροποίηση κατά κλάδο, με μεγαλύτερη τη διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, και μάλιστα προς την αρνητική κατεύθυνση. Μια ερμηνεία αυτής της διαφοροποίησης θα μπορούσε να στηριχτεί στη σχέση των εκπαιδευτικών με τα αντικείμενα της έρευνας και της αξιολόγησης: οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη ενημέρωση με τα αντικείμενα αυτά τόσο από τις σχολές προέλευσής τους όσο και από την Παιδαγωγική Σχολή της ΣΕΛΕΤΕ. Οι της Γενικής, αντίθετα, έχουν λίγη ενημέρωση ή καθόλου.

3. Εξετάζοντας τη σχέση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με το αν έχουν ή δεν έχουν περάσει από επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση, πήραμε την εικόνα που δίνεται στον Πίνακα 4.

Η ανάλυση της σχέσης αυτής μας έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:  $\chi^2=1,074$  που για 1 BE δίνει επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,29$ . Η ένταση της σχέσης βγήκε  $\phi=0,038$ . Τα στοιχεία αυτά μας δείχνουν μια πολύ ασθενή σχέση, που μάλιστα δεν είναι καθόλου σημαντική. Οι επιλογές λοιπόν των εκπαιδευτικών δεν επηρεάστηκαν από τη μεταβλητή «επιμόρφωση/μετεκπαίδευση» σχεδόν καθόλου. Μια ερμηνεία, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, αυτής της έλλειψης διαφοροποίησης είναι ότι

## Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Κατανομή των απαντήσεων σε σχέση με την επιμόρφωση-μετεκπαίδευση

Μεταβλητές	Έχει περάσει επιμόρφωση/μετεκπαίδευση	Δεν έχει	Σύνολο
Ο σχεδιασμός <i>βασίζεται</i> στην έρευνα και αξιολόγηση	89 12,2	61 8,3	150 20,5%
Ο σχεδιασμός <i>δεν βασίζεται</i> στην έρευνα και αξιολόγηση	372 50,8	210 28,7	582 79,5%
Σύνολο	461 63,0%	271 37 %	732 100%

στις σχολές επιμόρφωσής τους δεν διδάχτηκαν θέματα ούτε έρευνας ούτε αξιολόγησης, όπως βέβαια δεν είχαν διδαχτεί και στη βασική τους εκπαίδευση.

4. Η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των επιλογών των υποκειμένων και της ειδικότητας και επιπέδου σπουδών τους μας έδωσε την εικόνα που φαίνεται στον Πίνακα 5.

Η στατιστική ανάλυση της σχέσης μεταξύ επιλογών των υποκειμένων και ειδικότητας/επιπέδου σπουδών τους μας έδωσε τα στοιχεία που περιγράφονται παρακάτω:  $\chi^2=12,475$  που για 6 ΒΕ δίνει επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,05$ . Η ένταση της σχέσης βγήκε 0,13. Η εικόνα αντανακλά μια σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής: το στοιχείο ειδικότητα/επίπεδο σπουδών επηρέασε σημαντικά την επιλογή τους, σε υπολογίσιμη μάλιστα ένταση. Από τις επτά κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής, εκείνη στην οποία παρουσιάζεται η σοβαρότερη διαφοροποίηση είναι η των ειδικοτήτων Γενικών Μαθημάτων ΑΤ της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και των ειδικοτήτων Φιλολόγου, Θεολόγου και Ξένων Γλωσσών της Γενικής Εκπαίδευσης. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, μια ερμηνεία επιχειρήθηκε παραπάνω. Τα πράγματα με τους της Γενικής είναι μάλλον ασαφή.

5. Στην προσπάθεια για αναζήτηση σχέσης μεταξύ επιλογών και διδακτικής πείρας των εκπαιδευτικών, έχουμε την εικόνα που αντικατοπτρίζεται στα δεδομένα του Πίνακα 6.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Κατανομή των απαντήσεων σε συνάρτηση με ειδικότητα/επίπεδο σπουδών

Μεταβλητές	ΤΕΕ		ΤΕΕ		ΤΕΕ		ΤΕΕ		ΤΕΕ		ΤΕΕ		ΤΕΕ		ΤΕΕ		Σύνολο
	Γεν. Μεθ.	ΑΤ	ΑΡ	ΜΕ	ΦΛΓ. ΦΑΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	ΦΛΓ. ΣΤ	
Ο σχεδιασμός βασίζεται στην έρευνα και αξιολόγηση	24	20	49	0	29	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	150
Ο σχεδιασμός δεν βασίζεται στην έρευνα και αξιολόγηση	3,3	2,7	6,7	0	4,0	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	20,5%
Σύνολο	103	108	183	4	128	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	582
Ο σχεδιασμός βασίζεται στην έρευνα και αξιολόγηση	14,1	14,8	25,0	0,5	17,5	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	79,5%
Σύνολο	127	128	232	4	157	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	732
	17,3%	17,5%	31,7%	0,5%	21,4%	9,0%	9,0%	9,0%	9,0%	9,0%	9,0%	9,0%	9,0%	9,0%	9,0%	9,0%	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Κατανομή απαντήσεων σε σχέση με τη Φιλοδακτική πείρα

Μεταβλητές	Λίγη πείρα		6-10 έτη		11-20 έτη		21-35 έτη		Σύνολο
	1-5 έτη	6-10 έτη	11-20 έτη	21-35 έτη	11-20 έτη	21-35 έτη	21-35 έτη		
Ο σχεδιασμός βασίζεται στην έρευνα και αξιολόγηση	27	37	41	41	4	4	4	4	150
Ο σχεδιασμός δεν βασίζεται στην έρευνα και αξιολόγηση	3,8	5,2	5,8	5,8	0,5	0,5	0,5	0,5	20,5%
Σύνολο	75	148	184	153	22	22	22	22	582
Ο σχεδιασμός βασίζεται στην έρευνα και αξιολόγηση	10,6	21,0	26,1	21,7	3,0	3,0	3,0	3,0	79,5%
Σύνολο	102	185	225	194	26	26	26	26	732
	14,4%	26,2%	31,9%	27,5%	3,6	3,6	3,6	3,6	100%

## Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

Με τη στατιστική ανάλυση των στοιχείων αυτών καταλήξαμε στα παρακάτω δεδομένα σχετικά με τη σχέση αυτή.  $\chi^2=2,99$  που για 3 ΒΕ έδωσε επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,39$ . Η σχέση έχει ένταση  $\varphi=0,06$  που είναι αμελητέα. Σύμφωνα μ' αυτά τα στοιχεία, είναι δύσκολο ν' αναζητήσουμε σοβαρή επίδραση της εκπαιδευτικής πείρας στην επιλογή. Μια ερμηνεία αυτής της έλλειψης σχέσης είναι ότι όση πείρα κι αν έχει ο εκπαιδευτικός στη δική μας εκπαίδευση, ποτέ αυτή η πείρα δεν σχετίστηκε, αναμείχθηκε ή εμπλουτίστηκε με γνώσεις ή διαδικασίες σχεδιασμού, έρευνας και αξιολόγησης· άρα δεν είναι εύκολο και να επηρεάζει η διάρκεια της διδακτικής πείρας την επιλογή αυτή.

## 2. Ποιοτικά στοιχεία

Υπενθυμίζεται ότι από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε, πέρα από την τοποθέτησή τους στο διχοτομικό ερώτημα «*βασίζεται/δεν βασίζεται η εκπαιδευτική σχεδίαση στην εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση*», να δώσουν και τους λόγους που τους έκαναν ν' απαντήσουν έτσι όπως απάντησαν. Απαντήσεις δόθηκαν πάρα πολλές, που φυσικά είναι αδύνατο να παρουσιαστούν εδώ αυτούσιες και, σε πολλές περιπτώσεις, σε επανάληψη. Γι' αυτό επιχειρήθηκε μια ομαδοποίηση των λόγων, στην οποία αναφέρονται περιληπτικά και συμπυκνωμένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών, χωρίς βέβαια να αποφεύγονται πάντοτε οι επικαλύψεις μεταξύ των ομάδων. Οι αριθμοί στο τέλος κάθε διατύπωσης δείχνουν στη συχνότητα επανάληψης του κάθε λόγου που δόθηκε (πόσες φορές τον συναντήσαμε δηλαδή). Τονίζεται εδώ ότι δεν έγινε προσπάθεια «ωραιοποίησης» των απαντήσεων των εκπαιδευτικών· παρουσιάζονται σχεδόν πάντα όπως διατυπώθηκαν, με μια παράλληλη οπωσδήποτε προσπάθεια σύντημης κάποιων πλατειασμών.

α) *Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός δεν βασίζεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και στην εκπαιδευτική έρευνα για λόγους όπως αυτοί που φαίνονται στον Πίνακα 7.*

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Δικαιολόγηση των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών

Λόγος	f
1. Γιατί επικρατεί προχειρότητα: όλα γίνονται στο πόδι· κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός. Όλα αυτά είναι αντίθετα με τις διαδικασίες του ορθολογικού σχεδιασμού	154
2. Γίνεται κακή μίμηση ξένων προτύπων	56
3. Γίνονται πολλές αλλαγές στην εκπαίδευση χωρίς να προηγείται μελέτη πραγμάτων	52
4. Δεν ζητείται η γνώμη ατόμων και φορέων που είναι ειδικοί στα διάφορα θέματα. Αντίθετα όλα αποφασίζονται από μη ειδικούς, κυρίως στο Υπουργείο Παιδείας	90
5. Η παιδεία από θέμα εθνικό και υπερκομματικό έχει μετατραπεί σε θέμα πολιτικής εκμετάλλευσης και πεδίο αντιπαραθέσεων με αποτέλεσμα κάτω από να χάνεται η ουσία μαζί με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό	49
6. Σωστός σχεδιασμός και υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα δεν συμβιβάζονται. Τα Α.Π. είναι εξωπραγματικά και μη εναρμονισμένα με τις νέες γνώσεις και επινοήσεις. Τα ίδια ισχύουν και αναφορικά με τη σχέση του σχεδιασμού με τα βιβλία	66
7. Ο σωστός προγραμματισμός εμποδίζεται από οικονομικούς παράγοντες. Λείπουν οι απαραίτητες πιστώσεις, οπότε βέβαια παρατηρείται και η προχειρολογία στο σχεδιασμό	45
8. Στην ουσία δεν υπάρχει ούτε πραγματική εκπαιδευτική έρευνα ούτε πραγματική εκπαιδευτική αξιολόγηση	75
9. Ο προγραμματισμός που γίνεται, όταν γίνεται, λαβαίνει υπόψη του μόνο τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και είναι άσχετος με τη φιλοσοφία της πραγματικής εκπαιδευτικής αναμόρφωσης	12
10. Δυσχεραίνεται από την κακή αναλογία που υπάρχει μεταξύ υποδομής και απαιτήσεων από την εκπαίδευση (φτωχή η υποδομή, δυσανάλογα πολλοί οι μαθητές)	18
11. Δεν υπάρχει η ανάλογη πρόθεση, το ανάλογο ενδιαφέρον, από μέρους της πολιτείας	11
12. Δεν μπορεί να γίνει σωστός σχεδιασμός αν δεν εξασφαλιστούν πρώτα οι κατάλληλες προϋποθέσεις γι' αυτό	10
13. Δεν υπάρχει το κατάλληλο εκπαιδευμένο προσωπικό, που θα κάμει σωστό σχεδιασμό, όπως δεν υπάρχει και το επαρκώς καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό	5
14. Δεν γίνεται ούτε στοιχειώδης ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης	3
15. Γίνονται κατασκευές κτιριακών εγκαταστάσεων με βάση κάποια σχέδια που είναι ήδη εξωπραγματικά. Έτσι, δεν προφθάνει να ολοκληρωθεί η κατασκευή ενός «μοντέρνου» σχολικού συγκροτήματος κι αμέσως αρχίζουν τα γκρεμίσματα, οι προσθήκες κλπ.	2
16. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προγραμματίσουν στοιχειωδώς ούτε τις δικές τους τρέχουσες δραστηριότητες στο σχολείο. Ακόμη πε-	

(συνεχίζεται)



**Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση**  
**Λόγος** **f**

ρισσότερο, δεν μπορούν να κάμουν κανέναν προγραμματισμό για την επόμενη χρονιά	2
17. Το υπάρχον πανεπιστημιακό σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκές ως προς τις υπό συζήτηση διαδικασίες	2
18. Ο σχεδιασμός που να στηρίζεται στην έρευνα και αξιολόγηση είναι δύσκολο έργο, και στην Ελλάδα κάθε δύσκολο έργο εγκαταλείπεται	2
19. Ο σωστός προγραμματισμός προϋποθέτει ειλικρινή πρόθεση της πολιτείας για ανέβασμα του επιπέδου της παιδείας. Όμως κάτι τέτοιο δεν ήταν ποτέ πρόθεση της πολιτείας	6
20. Στην εκπαιδευτική πράξη κυριαρχεί το παραδοσιακό και πολλές φορές απηρχαιωμένο στοιχείο	3
21. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν εισακούονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών	7
22. Ο σωστός σχεδιασμός προϋποθέτει την ύπαρξη ή προμήθεια κάποιων υλικών και μέσων, κάτι που δεν φαίνεται εφικτό	8
23. Γίνεται λανθασμένη, ελλιπής, ακόμη και ακατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών	5
24. Για διάφορους άλλους λόγους	34

β) Υπήρχαν περί τους δέκα λόγους από μέρους εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερώτημα καταφατικά. Τους λόγους αυτούς τους έδωσαν 18 υποκείμενα. Όμως αναφέρονται κυρίως στο *γιατί πρέπει να υπάρχει ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός*. Λίγοι αναφέρονται σε συγκεκριμένα μέτρα που πήρε η πολιτεία και που δείχνουν την *ύπαρξη* προγραμματισμού (π.χ. ίδρυση του ΚΕΜΕ, ίδρυση σχολείων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, θέσπιση πανελληνίων εξετάσεων κλπ.) *αλλ' όχι* στη θεμελίωση της σχέσης του με την αξιολόγηση και την έρευνα.

γ) Διατυπώθηκε τέλος από τρεις εκπαιδευτικούς η άποψη ότι κάποιος στοιχειώδης προγραμματισμός υπάρχει, αλλά η σχέση του με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα είναι ισχνή και είναι απαραίτητο να ενισχυθεί το συντομότερο δυνατό. Ακόμη, ότι ο προγραμματισμός που γίνεται είναι μηδαμινός μπροστά σ' αυτόν που είναι αναγκαίος.

## Σύνοψη αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Σε μια προσπάθεια να παρουσιάσουμε περιληπτικά τ' αποτελέσματα αυτής της έρευνας, μπορούμε να σημειώσουμε συνοπτικά τα παρακάτω.

1. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (συνολικό ποσοστό 80%) οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή την έρευνα πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στη χώρα μας δεν βασίζεται σε αποτελέσματα διαδικασιών εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εκπαιδευτικής έρευνας.

2. Στην τοποθέτησή τους πάνω στο ερώτημα αν βασίζεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επηρεάστηκαν από «πολύ λίγο» μέχρι «καθόλου» από τα ατομικά-υπηρεσιακά τους χαρακτηριστικά (φύλο, κλάδο στον οποίο υπηρετούν, επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση, ειδικότητα ή επίπεδο σπουδών και διδακτική πείρα).

3. Οι λόγοι που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προκειμένου να θεμελιώσουν την επιλογή τους ή να ερμηνεύσουν την κατάσταση που αντανακλάται στην επιλογή τους (κυρίως την αρνητική) ποικίλλουν σε περιεχόμενο, κατεύθυνση και φιλοσοφία: με άλλους επιρρίπτεται η ευθύνη στην κακή βούληση της πολιτείας, με άλλους σε κακή πρόθεση της πολιτείας, με άλλους σε αδυναμία της πολιτείας, με άλλους στην ανεπάρκεια της πολιτείας, με άλλους στην ανεπάρκεια των πανεπιστημιακών σχολών να εκπαιδεύσουν σ' αυτούς τους τομείς τους εκπαιδευτικούς, ενώ μικρό μέρος της ευθύνης επιρρίπτεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Αν ληφθούν υπόψη στο σύνολό τους ποιοτικές και ποσοτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών-υποκειμένων αυτής της έρευνας στο σύνολό τους και στο πρωτότυπό τους περισσότερο και όχι στην περιληπτική παρουσίαση που έγινε εδώ, κι ακόμη η συμπεριφορά τους κατά τη διαδικασία της έρευνας, είναι δυνατό να καταλήξουμε και σε άλλα συμπεράσματα σχετικά με τη διάθεση που έδειξαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην έρευνα γενικά, που φυσικά οδηγεί και σε συμπεράσματα αναφορικά με την εκπαίδευση που τους παρέχεται σχετικά (για την οποία βέβαια τα δεδομένα είναι γνωστά ούτως ή άλλως και δεν είναι απαραίτητα τα στοιχεία αυτής της έρευνας για να συζητήσει κανείς). Δύο συμπεράσματα λοιπόν στα οποία εύκολα καταλήγει κανείς είναι τα παρακάτω. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί δίνουν την εντύπωση ότι αν και η θεωρητική και πρακτική κατάρτισή τους σε θέματα αξιολόγησης, έρευνας, σχεδιασμού, προγραμματισμού, οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ανύπαρκτη, έχουν αρχίσει να συνειδητοποιούν το μέγεθος του προβλήματος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και να ευαισθητοποιούνται τόσο στους προβληματισμούς που προέρχονται από την έλλειψη κατάρτισής τους σ' αυτόν τον τομέα όσο και στις δυσμενείς συνέ-

Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

πιεις της έλλειψης σωστού εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί δίνουν την εντύπωση ότι δεν είναι ούτε ενημερωμένοι, και γι' αυτό η ευθύνη βαραίνει πάλι αποκλειστικά την πολιτεία με τη λανθασμένη πολιτική της πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας (Δημητρόπουλος, 1982η), ούτε οι ευαισθητοποιημένοι στην ανάγκη συνεργασίας στις ερευνητικές προσπάθειες μεμονωμένων ατόμων ή φορέων, στις οποίες τους ζητείται βοήθεια. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες και μεθοδολογίες εκπαιδευτικού προγραμματισμού, καθώς και στη σημασία, στις διαδικασίες και μεθοδολογίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης και έρευνας και στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σ' όλα αυτά είναι ανάγκη άμεση και επιτακτική.

## Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή περιορίστηκε σ' ένα δείγμα 732 εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης. Μια πιο ολοκληρωμένη όμως μελέτη του θέματος θα επέβαλλε τη διεύρυνση του δείγματος των υποκειμένων διαστρωματικά. Μόνο μ' αυτό τον τρόπο θα ήταν δυνατή η εξαγωγή οριστικών εντελώς αξιόπιστων συμπερασμάτων. Ακόμη, είναι ανάγκη επέκτασης της έρευνας τόσο προς τη Δημοτική Εκπαίδευση όσο και προς τα Μεταλυκειακά επίπεδα, ώστε να συμπεριληφθούν και δείγματα άλλων βαθμίδων.

## Μερικές τελικές σκέψεις

Κύριος σκοπός αυτής της εργασίας ήταν η παρουσίαση της συγκεκριμένης έρευνας κι όχι η παρουσίαση των απόψεων του γράφοντος πάνω στο θέμα. Παρά ταύτα, θα επιχειρήσω παρακάτω, αντί επιλόγου στην εργασία, μια περιγραμματική τοποθέτηση πάνω στο πρόβλημα της διάθεσης των εκπαιδευτικών, στο πρόβλημα που μελετήθηκε, και φυσικά στο πρόβλημα του εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Κεντρικό αντικείμενο της έρευνας ήταν το «πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί» τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και έρευνας στη χώρα μας. Νομίζω ότι μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται μια πραγματικότητα που δεν είναι ιδιαίτερα κολακευτική για τα εκπαι-

δευτικά μας πράγματα: οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκουν να υπάρχει καμία σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των διαδικασιών εκείνων που είναι αναπόσπαστο μέρος του, δηλαδή της εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης, στην πράξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Βέβαια το ερώτημα εδώ δεν είναι αν υπάρχει ή δεν υπάρχει σχέση, αν ο προγραμματισμός δηλαδή βασίζεται πράγματι ή δεν βασίζεται στις διαδικασίες αυτές (και πολλοί θάλεγαν εδώ χωρίς ενδοιασμούς ότι μπορεί και να μην υπάρχει τέτοια σχέση σε ουσιαστικό βαθμό για να την διαπιστώσουν οι εκπαιδευτικοί) *αλλ' αν διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει ή δεν υπάρχει*. Και για να διαπιστώσουν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση αυτή πρέπει (1) να υπάρχει πράγματι η σχέση σε υπολογίσιμο βαθμό, και (2) να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να την δουν.

Το πρώτο το αφήνω στην κρίση άλλων. Όσον αφορά όμως το δεύτερο, πιστεύω ότι θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να κάμουν μια τέτοια διαπίστωση αν (α) η πολιτεία ακολουθεί πολιτική ανοιχτή, διάφανη, και ανακοινώνει τις διαδικασίες που ακολουθεί έτσι ώστε να ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός κόσμος τόσο όσον αφορά τους σκοπούς όσο και σχετικά με τις διαδικασίες και τ' αποτελέσματα των προσπαθειών εκπαιδευτικής αξιολόγησης και έρευνας (γιατί στην πραγματικότητα οι περισσότερες έρευνες κρατικών φορέων δεν ανακοινώνονται ώστε υπεύθυνα και αποτελεσματικά να ενημερώνονται οι ενδιαφερόμενοι), και (β) αν η πολιτεία μέσω των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών φροντίζει για την ενημέρωσή τους πάνω στα σοβαρά αυτά θέματα, που τόση έμφαση φαίνεται να θέλει να τους δώσει, ενημέρωση της οποίας το επίπεδο βρίσκεται ακόμα και τώρα σε αξιοθρήνητα επίπεδα (βλ. και Κονετάρ 1983, Δημητρόπουλος 1982η, Μπουρίτσας 1983, Χριστομάνος 1982, Παπακωνσταντίνου 1982). Είναι για παράδειγμα δυσερμήνευτη η ενέργεια της αφαίρεσης από τις ΣΕΛΜΕ του μαθήματος της Παιδαγωγικής Έρευνας που μέχρι προ διετίας υπήρχε, τη στιγμή μάλιστα που τόση σημασία δίνεται τώρα στην έρευνα, καθώς και η ουσιαστική εξουδετέρωση του μαθήματος της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης που επίσης υπήρχε. Το ίδιο δυσερμήνευτο είναι ότι δεν προβλέπεται στο σχέδιο του νέου νόμου καμία θέση ειδικού σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και έρευνας μεταξύ των συμβούλων του υπό ίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα εκπαιδευτικά προβλήματα δεν φτάνει να διαπιστώνονται απλώς. Είναι απαραίτη-

### Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

το και να διαμορφώνονται ανάλογα. Και αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και της σχέσης του με την αξιολόγηση και την έρευνα φαίνεται ότι η πολιτεία δεν έκανε καμιά προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Οι γνωστές από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα διαδικασίες σχεδιασμού - αξιολόγησης - έρευνας - ανατροφοδότησης (βλ. διαδικασίες PPBS/Planning, Programming and Budgeting Systems, Cost-Benefit Analysis, Cost-Effectiveness Analysis και τόσες άλλες ανάλογες στους Perlman 1973, Martin et al 1976, Knezevich 1973, Beck & Hillmar 1972) είναι καιρός να αξιοποιηθούν και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Είναι ανεπίτρεπτο ο Έλληνας εκπαιδευτικός να μένει τόσο βοήθητος και τόσο ανενημέρωτος σε τόσο ζωτικές περιοχές όπως είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η εκπαιδευτική έρευνα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η εκπαιδευτική στατιστική.

Ολοκληρώνοντας, περιγράφηκε σ' αυτή την εργασία μια έρευνα σχετική με την εκπαιδευτική σχεδίαση, έρευνα και αξιολόγηση. Ελπίζω ότι η εργασία αυτή θα συμβάλει στην ευαισθητοποίηση υπευθύνων και εκπαιδευτικών στα προβλήματα που τίγονται εδώ, και θ' αποτελέσει αφετηρία για εκτενέστερη μελέτη και στη συνέχεια αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.

### BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ\*

- Alkin, H.C., *Evaluation Theory Development*. Los Angeles: C.S.E., University of California, 1974.
- Ανδρέου, Α., «Μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού στον Καπιταλισμό», *Αγίας Σοφίας* 3, τ.4, Οκτώβριος 1982.
- Βάζου, Γ., «Οργάνωση και προβλήματα του εκπαιδευτικού προγραμματισμού στην Ελλάδα», *Μελέτες* (εκδ. ΣΕΛΕΤΕ), τ.5, Μάρτιος 1981, σελ. 3-22.
- Back, A.C. and Hillmar, E.D., *A Practical Approach to Organization Development through MBO*, Mass: Addison-Wesley, 1972.
- Glass, G.V. and Stanley, J.C., *Statistical Methods in Education and Psychology*, N.J.: Prentice-Hall, 1970.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ., *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Μέρος Πρώτο* (6' έκδ.), Αθήνα: Παπαζήσης, 1981.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ., «Η παιδαγωγική έρευνα στην Ελλάδα», *Νέα Παιδεία*, τ. 21, Ιούνιος 1982η, σελ. 21-23.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ., *Το ανθρώπινο στοιχείο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θεωρούμενο από τη σκοπιά της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο Κρήτης, Ιούνιος 1982ζ.

\* Ακολουθείται το ελληνικό αλφάβητο.

**Ευστάθιος Γ. Δημητρώπουλος**

- Δημητρώπουλου, Ε.Γ., *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Μέρος Δεύτερο. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: Η θεωρία της, η πράξη της, τα προβλήματά της*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, 1983.
- Δημητρώπουλου, Ε.Γ., «Η επιστημονική παιδαγωγική-εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα: Λόγια και ουσία», *Οικονομικός Ταχυδρόμος (Υ.Δ.)*.
- Δρεττάκη, Μ., *Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ. Οι υποψήφιοι και τα ποσοστά επιτυχίας*, Αθήνα: 1979.
- Καραγεώργου, Δ., «Μέθοδοι για τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 12, Μάιος-Ιούνιος 1983, σελ. 32-34.
- Κασμάτη, Κ., *Αξιολόγηση του μαθήματος της Τεχνολογίας στα Γυμνάσια κατά την πειραματική εφαρμογή*, Αθήνα: ΚΕΜΕ, 1980.
- Κασμάτη, Κ., Πιλαφτόγλου Ζ., Τσακίρη Κ., *Τα Κέντρα Μαθητείας του ΟΑΕΔ. Διαπιστώσεις, προβλήματα, προτάσεις*, Αθήνα: ΕΚΚΕ, 1984.
- Κασμάτη, Β., *Αξιολόγηση του μαθήματος της Τεχνολογίας στα Γυμνάσια: Πρόγραμμα Ομαδικής Δραστηριότητας*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 1982.
- Kerlinger, F.N., *Foundations of Behavioral Research*, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Knezevich, S.J., *P.P.B.S.*, Berkeley: McCutchan, 1973.
- Κονετά, Γ., «Ευαισθητοποίηση-εξοικείωση του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 2, Χειμώνας 1982-83, σελ. 44-54.
- Λελάκη, Γ., *Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα: ΟΕΔΒ/ΣΕΛΕΤΕ, 1983.
- Μάρκαντώνη, Ι., *Στατιστική εφηρμοσμένη εις τας επιστήμας της Αγωγής*, Αθήνα, 1979.
- Martin, D.J., Overholt, G.E., and Urban, W.J., *Accountability in American Education*, N.J.: Princeton Book Co., 1976.
- Μπέλλα, Θ., *Η Έρευνα στις επιστήμες της Συμπεριφοράς*, (τ.1), Αθήνα, 1977.
- Μπουρίτσα, Γ., «Έρευνα, εκπαίδευση και επιμόρφωση καθηγητών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 11, Μάρτιος-Απρίλιος 1983, σελ. 87-89.
- Παναγιώτου, Ε., *Η ροή των μαθητών στη Γενική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 1978.
- Παναγιώτου, Ε., *Η ροή των μαθητών προς τη Λυκειακή Βαθμίδα*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 1979.
- Παναγιώτου, Ε., και Γκιζελή, Α., *Προτιμήσεις των τελειοφοίτων του Γυμνασίου για τις ειδικότητες της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 1979.
- Παπαγεωργίου, Κ., *Έρευνα αποφοίτων Γυμνασίου*, Αθήνα: ΕΚΚΕ, 1979.
- Παπακωνσταντίνου, Π., «Η επιμόρφωση ως θεσμός, σύνδεσμος της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 9, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1982, σελ. 46-54.
- Παρασκευάπουλου, Ι., *Στατιστική εφηρμοσμένη εις τας επιστήμας της Συμπεριφοράς*, (τ.2), Ιωάννινα, 1974.
- Perlman, R., *The Economics of Education*, N.Y.: McCraw Hill, 1973.
- Provus, M.M., *Discrepancy Evaluation*, Berkeley: McCutchan, 1971.
- Stufflebeam, D.L. et al., *Educational Evaluation and Decision Making*, Illinois: Peacock, 1971.

### Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

- Stufflebeam, D.L., "Alternative Approaches to Educational Evaluation", in *Evaluation in Education: Current Applications*, Berkeley: McCutchan, 1974.
- Τάσιου, Θ., Καζαμία, Α., Πατεράκη, Α., *Εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα: Επιστημονικά δημοσιεύματα ΕΜΠ, 1976.
- Tolbert, E.L., *An Introduction to Guidance*, Boston: Little, Brown and Co., 1978.
- Τομασίδη, Χ., «Θεωρίες για την αλλαγή των στάσεων», *Επετηρίδα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου*, 1982, σελ. 42-66.
- Young, R.K. and Veldman, D.J., *Introductory Statistics for the Social Sciences*, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1977.
- Χριστομάνου, Κ., «Εκπαιδευτική έρευνα και ελληνική εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 8, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1982, σελ. 52-57.
- Henkel, R.E., *Tests of Significance*, London: Sage Publications, 1976.
- Ψαχαρόπουλου, Γ. και Καζαμία, Α., *Μελέτη αναπτύξεως μεταγυμνασιακής εκπαίδευσως*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 1978.