



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι Ρουμπρίκες ως εργαλείο αξιολόγησης στην Προσχολική αγωγή. Σχεδιασμός Ρουμπρικών για την αξιολόγηση των Κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων, που φοιτούν στον Παιδικό Σταθμό.

POST GRADUATE THESIS

Rubrics as an assessment tool in preschool education. Rubrics design for the evaluation of the emotional and social skills of the toddlers attending the Nursery School.

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/ NAME OF STUDENT

Μήλα Αικατερίνη

Aikaterini Mila

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/ NAME OF THE SUPERVISOR

Κασιμάτη Αικατερίνη

Aikaterini Kasimati

ΑΙΓΑΛΕΩ/ AIGALEO 2021



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Education



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Rubrics as an assessment tool in preschool education. Rubrics Design for the evaluation of the emotional and social skills of the toddlers attending the Nursery School.

MILA AIKATERINI

A.M.19055

mscedt19055@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

AIKATERINI KASIMATI

SECOND SUPERVISOR

PANAGIOTIS PILIOURAS

AIGALEO 2021

Δήλωση εργασίας μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μήλα Αικατερίνη του Θεοδώρου, με αριθμό μητρώου 19055 φοιτήτρια του Διδρυματικού προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη παιδική Ηλικία/ Παιδαγωγικό Τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/ Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου». Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 12/02/2022 και έπειτα από αίτησή μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

Μήλα Αικατερίνη



Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την αξιαγάπητη καθηγήτριά μου Δρ. Κασιμάτη Αικατερίνη, για την υποστήριξή της σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης του παρόντος συγγράμματος και για τις χρήσιμες γνώσεις, που μου έδωσε κατά το μάθημα της «Αξιολόγησης στην εκπαίδευση» . Σε εκείνη οφείλω το ότι νιώθω πλέον καλύτερη παιδαγωγός! Επιπλέον , ευχαριστώ τον Β' επιβλέποντα καθηγητή μου Δρ. Πήλιουρα Παναγιώτη για τα ενθαρρυντικά του λόγια κατά την επανατροφοδότηση της εργασίας !

Αφιερώσεις

Αφιερώνω την παρούσα διπλωματική εργασία μου στο σύζυγό μου Γιάννη και στα τρία παιδιά μας Γιώργο, Θοδωρή κι Εμμέλεια, που με στήριξαν σε κάθε μου βήμα με την αγάπη τους και την υπομονή τους.

Περίληψη

Οι Παιδικοί Σταθμοί είναι οι δομές, που παρέχουν Προσχολική αγωγή και φροντίδα σε βρέφη και νήπια και ταυτόχρονα τα προετοιμάζουν για την εισαγωγή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή το Νηπιαγωγείο. Έρευνες έχουν αποδείξει, ότι τα προγράμματα προσχολικής αγωγής υψηλής ποιότητας έχουν πολλαπλά ανταποδοτικά οφέλη και ενισχύουν σημαντικά την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ένας τρόπος για την εξασφάλιση και τη διατήρηση της ποιότητας σπουδών, είναι η εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στους Παιδικούς Σταθμούς της χώρας μας, η οποία μέχρι σήμερα, σε αντίθεση με πολλές χώρες του εξωτερικού, στερείται κανονιστικού πλαισίου. Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση χρησιμοποιεί αρκετές τεχνικές κι εργαλεία ανάλογα με το σκοπό, που θέλει κάθε φορά να εξυπηρετήσει. Για την Προσχολική Αγωγή συνήθως προτιμώνται οι εναλλακτικοί- αυθεντικοί τρόποι αξιολόγησης. Ένα αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης είναι κι οι Ρουμπρίκες. Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός τριών Ρουμπρικών Αξιολόγησης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, οι οποίες κατά την προσχολική ηλικία εδραιώνονται και θεωρούνται οι πλέον σημαντικές για την κοινωνική προσαρμογή και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Ο σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη της ανάγκης για ύπαρξη ενός συστήματος Αξιολόγησης των παιδιών, που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς, κυρίως ως προς τους τομείς ανάπτυξης τους προκειμένου οι παιδαγωγοί, που εργάζονται σε αυτούς, να προσδιορίσουν σαφέστερους στόχους στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα.

Λέξεις Κλειδιά: Παιδικός Σταθμός, Προσχολική αγωγή και φροντίδα, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Αυθεντική Αξιολόγηση, Ρουμπρίκες, Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες νηπίων.

Abstract

Introduction: Kindergartens are the structures that provide Preschool education and care to infants and toddlers and simultaneously prepares them for their entry to compulsory education, namely the Kindergarten. Surveys has proven that high quality preschool education programs have multiple rewarding benefits and significantly enhance on children's overall development. One way to ensure and maintain quality is the implementation of Educational Assessment in the area of Kindergartens of our country, which even now, contrastingly with many countries abroad, lacks of regulatory framework. Educational Assessment uses several techniques and tools depending on the purpose it wants to serve each time. Usually for Preschool Education, are preferred alternative-authentic methods of assessment. Also, the Rubrics are an authentic evaluation tool. In this paper, was made an effort to design three Rubrics for the assessment of children's emotional and social skills, which during preschool age are established and are considered the most important for social adaptation and the creation of social relationships. The purpose of this paper is the promotion of the necessity for an assessment regime for kindergartens children, mainly about their developmental sectors in order for the educators working in them to set more comprehensive goals in their pedagogical program.

Keywords: Nursery school, Early Childhood education and Care, Educational Assessment, Rubrics, Emotional and Social Skills.

Περιεχόμενα

Δήλωση εργασίας μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Αφιερώσεις	viii
Περίληψη	ix
Abstract	x
Συνοτομογραφίες	xiv
Πρόλογος.....	1
Μέρος Α' : Θεωρητική Προσέγγιση	3
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εκπαίδευση και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία. Εννοιολογική αποσαφήνιση και διάκριση των όρων που σχετίζονται με την προσχολική αγωγή	3
1.1. Πρώιμη παιδική ηλικία.....	3
1.2. Εκπαίδευση	3
1.3. Προσχολική αγωγή	4
1.4. Παιδαγωγική	5
1.5. Η Προσχολική αγωγή κι η Εκπαίδευση στην Ελλάδα- Θεσμικό πλαίσιο	5
1.6. Τα οχτώ (8) επίπεδα εκπαίδευσης της UNESCO	7
Κεφάλαιο 2 ^ο : Τα οφέλη της Προσχολικής Αγωγής κι η σημασία της ποιότητας στην Εκπαίδευση και τη Φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία	8
2.1. Τα οφέλη της προσχολικής αγωγής.....	8
2.2. Η σημασία της ποιότητας στην προσχολική αγωγή.....	11
2.3. Τα κριτήρια που καθορίζουν την υψηλή ποιότητα στα προγράμματα Αγωγής και Φροντίδας της Πρώιμης Παιδικής ηλικίας. Ενδεικτική σύγκριση των συστημάτων προσχολικής αγωγής σε Ευρώπη κι Αμερική	12
2.3.1. Εκπαιδευτικό σύστημα Αμερικής	12
2.3.2. Εκπαιδευτικό σύστημα Ευρώπης.....	13
2.3.3. Συμπεράσματα ως προς τα κριτήρια της ποιότητας στην προσχολική αγωγή και την ανάγκη ύπαρξης συστήματος αξιολόγησης	14
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και η θέση της στην προσχολική αγωγή.....	15
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων σχετικών με την Εκπαιδευτική αξιολόγηση	15
3.1.1. Αξιολόγηση	15
3.1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση	16
3.1.3. Η Αυθεντική Μάθηση κι η Αυθεντική Αξιολόγηση	16

3.2.	Οι μορφές της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	19
3.3.	Οι Παγκόσμιες οδηγίες Αξιολόγησης (GGA) για τα προγράμματα Προσχολικής αγωγής	20
3.4.	Το Αξιολογικό Πλαίσιο και τα δομικά του στοιχεία εστιασμένα στην Προσχολική Αγωγή	21
3.4.1.	Ο σκοπός και οι στόχοι της Αξιολόγησης	21
3.4.2.	Τα αντικείμενα της αξιολόγησης στην Προσχολική Αγωγή	22
3.4.3.	Τα κριτήρια της αξιολόγησης	24
3.4.4.	Λοιπά δομικά στοιχεία του Αξιολογικού πλαισίου	24
3.5.	Τεχνικές και εργαλεία αξιολόγησης.....	24
3.6.	Οι κλίμακες Αξιολόγησης του Περιβάλλοντος ITERS-R και ECERS-R.....	26
3.7.	Η θέση της Αξιολόγησης στην Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα και η Διατύπωση του προβληματισμού της Διπλωματικής εργασίας	27
Κεφάλαιο 4^ο: Οι Ρουμπρίκες ως εργαλείο Αξιολόγησης και η χρήση τους στην Προσχολική αγωγή		29
4.1.	Τι είναι οι Ρουμπρίκες (Rubrics) αξιολόγησης	29
4.2.	Τα είδη των Ρουμπρικών	30
4.3.	Τα δομικά στοιχεία των Ρουμπρικών	32
4.4.	Ο σχεδιασμός των Ρουμπρικών.....	34
4.5.	Σχεδιάζοντας μια Ρουμπρίκα μαζί με τους μαθητές	36
4.6.	Η παιδαγωγική τους αξία.....	37
4.7.	Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών με τη βοήθεια των Ρουμπρικών.....	38
4.8.	Η θέση της Ρουμπρίκας αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή κι Εκπαίδευση ..	39
Κεφάλαιο 5^ο: Ο κοινωνικός κι ο συναισθηματικός τομέας ανάπτυξης ως αντικείμενο αξιολόγησης στον Παιδικό Σταθμό.....		40
5.1.	Εννοιολογική αποσαφήνιση των σχετικών όρων με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών	40
5.1.1.	Κοινωνικοποίηση.....	40
5.1.2.	Προ- κοινωνικές Δεξιότητες	41
5.1.3.	Κοινωνικές – Κοινωνικοσυναισθηματικές Δεξιότητες.....	41
5.1.4.	Κοινωνική ικανότητα.....	42
5.1.5.	Οι Δεξιότητες του 21 ^{ου} Αιώνα	43
5.1.6.	Ενσυναίσθηση.....	44
5.2.	Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς	44

5.3. Η σημασία και η σπουδαιότητα της ύπαρξης προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης στον Παιδικό Σταθμό.....	46
5.4. Ο ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας.....	48
Μέρος Β' : Σχεδιασμός Ρουμπρικών για την Αξιολόγηση των κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων, που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς .	50
1. Ο σχεδιασμός της Ρουμπρίκας κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων για παιδιά που φοιτούν σε Παιδικούς σταθμούς	51
2. Οι Προϋποθέσεις και η διαδικασία που διασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία σε μια Ρουμπρίκα Αξιολόγησης	56
Συμπεράσματα-Προεκτάσεις	57
Αναφορές.....	61
Πηγές Εικόνων	69

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ECE	Early Childhood Education	Εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας
ECEC	Early Childhood Education and Care	Εκπαίδευση και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency	Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού
KYA	-	Κοινή Υπουργική Απόφαση
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών.
ISCED	International Standard Classification of Education	Διεθνής τυπική ταξινόμηση της Εκπαίδευσης
ENNE	European Expert Network on Economics of Education	Ευρωπαϊκό δίκτυο εμπειρογνομόνων στα οικονομικά της εκπαίδευσης
ACEI	Association for Childhood Education International	Ένωση Διεθνούς Παιδείας κι Εκπαίδευσης
OMEP	Organisation Mondiale pour l'Éducation Pré-scolaire	Παγκόσμιος Οργανισμός για την Προσχολική Εκπαίδευση
GGA	Global Guidelines Assessment	Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale- Revised edition	Κλίμακα Αξιολόγησης του Περιβάλλοντος για την Προσχολική Ηλικία
ITERS- R	Infant Toddler Environment Rating Scale Revised edition	Κλίμακα Αξιολόγησης περιβάλλοντος μικρού παιδιού
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning	Συνεργατική για ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση.
ΠΟΥ	-	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Πρόλογος

Η «Εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι μια οργανωμένη και συστηματική διαδικασία, η οποία μέσα από τις κατάλληλες μεθόδους και τα απαραίτητα εργαλεία συλλέγει πληροφορίες, που αφορούν σε ό,τι αξιολογείται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και μπορεί να πρόκειται για υποκείμενο, για αντικείμενο ή ακόμα και διαδικασία. Συμβάλλει δυναμικά και αποτελεσματικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η σημασία της αξιολόγησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι καθοριστική κι η εφαρμογή της καθ' όλη τη σχολική χρονιά κρίνεται απαραίτητη από την έναρξή της με τη διαγνωστική της μορφή, κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού έργου με τη διαμορφωτική της μορφή και ως την έκβαση της σχολικής περιόδου με την τελική αξιολόγηση, ως αποτίμηση για το αν τελικά επετεύχθησαν οι στόχοι, που είχαν τεθεί.

Στην προσχολική αγωγή και συγκεκριμένα στο χώρο των Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών η ανάγκη ύπαρξης μιας οργανωμένης μορφής αξιολόγησης θεωρείται επιτακτική ανάγκη. Ελλείπει ενός ενιαίου προγράμματος σπουδών για αυτές τις τόσο μικρές ηλικίες, μια τέτοια διαδικασία θα εξυπηρετούσε τις παιδαγωγούς στο να αποσαφηνίσουν τους στόχους τους και μέσα από ξεκάθαρα κριτήρια να προγραμματίσουν πιο αποτελεσματικά τις δραστηριότητες, που θα οδηγήσουν τα παιδιά στην ολόπλευρή τους ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα θα προαχθεί το ουσιαστικό έργο των παιδαγωγών, που εργάζονται σε αυτές τις δομές. Φυσικά, μέσω της αξιολογικής διαδικασίας θα διασφαλιστεί ακόμα μια σημαντική πτυχή της Προσχολικής Αγωγής και αυτή είναι η ποιότητα των προγραμμάτων της καθώς έχει αποδειχθεί, ότι τα προγράμματα υψηλής ποιότητας έχουν πολλαπλά οφέλη για το παιδί αλλά και για την κοινωνία.

Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008) για την προσχολική ηλικία, προτιμάται η χρήση των εναλλακτικών ή αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες ενδείκνυνται ακόμα και για πολύ μικρά παιδιά και βρέφη. Συνήθως, η αξιολόγηση αυτών των ηλικιών πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον μάθησής τους δηλαδή την τάξη τους, στο προαύλιο και γενικότερα μέσα στο χώρο του Παιδικού Σταθμού κατά τη διάρκεια της καθημερινής ρουτίνας. Η κυριότερη και συνηθέστερη μέθοδος είναι η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της προσωπικής τους ανάπτυξης στους βασικότερους τομείς. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης και βάσει του Πρότυπου κανονισμού λειτουργίας των Βρεφονηπιακών σταθμών, ο σκοπός του παιδαγωγικού έργου για αυτές τις ηλικίες είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Ένα εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι οι Ρουμπρίκες, στις οποίες παρουσιάζονται με σαφήνεια τα κριτήρια και οι προσδοκίες, που έχουν οι παιδαγωγοί από τους μαθητές. Αυτό εξυπηρετεί ακόμα περισσότερο τον παιδαγωγό στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, που θα οδηγήσουν κάθε παιδί ξεχωριστά και κατ' επέκταση και την ομάδα σε ένα επιθυμητό επίπεδο. Στην παρούσα εργασία θα αποσαφηνιστεί ο όρος «Ρουμπρίκες αξιολόγησης» και θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίον κατασκευάζονται. Επιπλέον, θα αναλυθούν και τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της χρήσης τους.

Στο Β' μέρος της εργασίας επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός τριών Ρουμπρικών Αξιολόγησης των κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Στόχος είναι να οδηγηθούν τα νήπια όσο το δυνατόν περισσότερο στην αποτελεσματική κοινωνικοποίησή τους και να εξασφαλιστεί η συναισθηματική ευεξία τους. Έτσι, θα αντιληφθούμε και μέσα από την πρακτική εφαρμογή πόσο σημαντικό εργαλείο είναι οι Ρουμπρίκες ακόμα και όταν πρόκειται για μια γενικότερη αξιολόγηση στους τομείς ανάπτυξης των νηπίων. Ως εκ τούτου θα συνειδητοποιήσουμε την αναγκαιότητα της ύπαρξης και καθιέρωσης της αξιολόγησης στον χώρο της προσχολικής αγωγής, μέσα από την οποία βελτιστοποιείται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και η αποδοτικότητα του παιδαγωγού.

Μέρος Α΄ : Θεωρητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 1^ο: Εκπαίδευση και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία. Εννοιολογική αποσαφήνιση και διάκριση των όρων που σχετίζονται με την προσχολική αγωγή

1.1. Πρώιμη παιδική ηλικία

Η πρώιμη παιδική ηλικία λογίζεται από τη γέννηση μέχρι τα 8 έτη. Κρίνεται ως η πιο διαμορφωτική περίοδος για τη περαιτέρω ανάπτυξη του ανθρώπου με βαθύ μακροχρόνιο αντίκτυπο στο μέλλον του, σύμφωνα με τις νευροεπιστήμες και την ψυχολογία (Van Laere & Vandembroeck, 2017). Ο όρος αυτός εμφανίστηκε στα τέλη του 20^{ου} αιώνα και συμπεριλαμβάνει την αυθόρμητη μάθηση. Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία βασίζεται σε στόχους κι επιδιώξεις ως προς την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την καλλιέργεια συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Σουέρεφ & Μπίμπου-Νάκου, 2006).

Η σπουδαιότητα και η σημασία αυτής της ηλικίας είναι αναμφισβήτητη. Μια καλή αρχή στη ζωή θεωρείται ως ένα γερό θεμέλιο για την μελλοντική ανάπτυξη, την υγεία και την ευημερία όχι μόνο κατά τη διάρκεια που τη διανύει ένας άνθρωπος, αλλά και σε όλη τη ζωή (Elliott, 2006). Σύμφωνα με τις νευροεπιστήμες, κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας οι «ποιοτικές» αλληλεπιδράσεις, που διεγείρουν τη συναπτική και νευρολογική ανάπτυξη του ατόμου, οδηγούν στη βέλτιστη αρχιτεκτονική του εγκεφάλου, τη βάση για τις μεταγενέστερες επιδόσεις στη μάθηση (Millei & Mikko, 2016).

1.2. Εκπαίδευση

Για τον όρο «Εκπαίδευση» έχουν συνταχθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι κινούνται στο πλαίσιο, ότι εκπαίδευση είναι η παρεχόμενη μάθηση από το σχολείο. Σύμφωνα με τον Κιτσαρά(2001) η εκπαίδευση προσφέρεται ακόμα και μέσα από την ίδια τη ζωή πέραν των εκπαιδευτικών δομών (Κιτσαράς, 2001).Για τον Κογκούλη(1996) ως εκπαίδευση θεωρείται η ειδικότερη διαδικασία προς την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών κλπ. και πραγματοποιείται είτε από την Πολιτεία είτε από άλλο φορέα (Κογκούλης, 1996).Κατά τον Παπά(1998), η εκπαίδευση αφορά στη θεσμοθετημένη μορφή παιδείας, η οποία διοχετεύεται από την Πολιτεία άμεσα ως κράτος κι έμμεσα με ιδιωτικούς φορείς, συμπεριλαμβανομένων των ιδρυμάτων από τα Νηπιαγωγεία ως τα Πανεπιστήμια. Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψή του σε σχέση με την ετυμολογία της λέξης εκπαιδεύω, δηλαδή

οδηγώ προς τα έξω , οδηγώ το άτομο από την αμάθεια στη γνώση, από το ένστικτο στον κριτικό λογισμό (Παπάς Α. Ε., 1998)

Ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός δίδεται από τον Ξωχέλλη (2010): *«Εκπαίδευση σημαίνει η οργανωμένη και μεθοδευμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου επίσημου φορέα στο πλαίσιο των προς τούτο δημιουργηθέντων ιδρυμάτων. Υπό την έννοια αυτή διαχωρίζονται για μεθοδολογικούς λόγους οι όροι: αγωγή και εκπαίδευση, καθώς και τα παράγωγά τους, όπως π.χ. η παιδαγωγική και η εκπαιδευτική διαδικασία»*(σελ.18) (Ξωχέλλης, 2010).

1.3. Προσχολική αγωγή

Η προσχολική αγωγή χαρακτηρίζει θεσμούς όπως οι Παιδικοί Σταθμοί και τα Νηπιαγωγεία. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε τον όρο Early Childhood Education (ECE). Πλέον, επικρατέστερος είναι ο όρος Early Childhood Education and Care (ECEC), ο οποίος συμπεριλαμβάνει και τη φροντίδα εκτός της εκπαίδευσης και αναφέρεται σε παιδιά μικρότερα των 6 ή 7 ετών (Kamerman, 2006).

Ο θεσμός της Προσχολικής αγωγής αναζητούσε κι ακόμα αναζητά την ταυτότητά του , η οποία σαφέστατα επηρεάζεται από τα κοινωνικά και τα ιστορικά στοιχεία της κάθε εποχής κι αλληλοεπιδρά με τη θέση του παιδιού στην κοινωνία καθώς και τις προσδοκίες της κοινής γνώμης για το παιδί (Aries, 1997). Ο 20^{ος} Αιώνας χαρακτηρίστηκε ως ο «Αιώνας του παιδιού» μιας και η κοινωνία στην οποία εξελίχθηκε η εκπαίδευση χαρακτηρίστηκε ως παιδοκεντρική. Έτσι, η αγωγή λαμβάνει υπόψιν της τα συμφέροντα, τις ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών (Σουέρεφ & Μπίμπου-Νάκου, 2006).

Συγκεκριμένα, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές ως προς την παιδαγωγική προσέγγιση των παιδιών και τις μεθόδους διαπαιδαγώγησης. Πρωτεργάτης σε αυτό ήταν ο F. Froebel, ο οποίος επεδίωκε την ανάπτυξη των φυσικών δεξιοτήτων διαμέσου των αισθήσεων. Έπειτα, η Maria Montessori στις αρχές του 20^{ου} Αιώνα εισήγαγε την αντίληψη, ότι οι παιδαγωγοί οφείλουν να παρέχουν στα παιδιά το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον, που θα ενισχύει τον αυθορμητισμό τους και θα δίνει σε αυτά ευκαιρίες να πειραματιστούν, να ερευνούν και να μάθουν χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων, αλλά μόνα τους μέσα από αυτενέργεια. Στα τέλη δε του 20^{ου} Αιώνα οι J. Piaget και Vygotsky θεμελίωσαν ακόμα περισσότερο τη σύγχρονη παιδαγωγική αναπτύσσοντας τις θεωρίες τους σε σχέση με τη σκέψη και τη μάθηση των μικρών παιδιών (Φαρδή, 2013).

1.4. Παιδαγωγική

Κατά τον Φράγκου(1999), η παιδαγωγική προσδιορίζεται ως εκείνη η επιστήμη, που αποσκοπεί στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου και μέσα από έρευνες ή πειράματα προσπαθεί να προσδιορίσει τους νόμους, τις τάσεις ή τις αρχές που διέπουν αυτή τη σκόπιμη τροποποίηση της συμπεριφοράς. Αποδέχεται δε τη συνύπαρξη τριών παραγόντων, που συμβάλλουν στο έργο της κι αυτοί είναι: το υπό ανάπτυξη άτομο (παιδί), ο παιδαγωγός ως το άτομο εκείνο, που επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού και τέλος το περιβάλλον μέσα στο οποίο επιτελείται το παιδαγωγικό έργο (Φράγκου, 1999). Στα σχολεία του Reggio Emilia η συμβολή του περιβάλλοντος θεωρείται καθοριστικής σημασίας και χαρακτηρίζεται ως ο τρίτος παιδαγωγός (Edward, Gandini, & Forman, 2016).

Σύμφωνα με τον Παπά (1998), η Παιδαγωγική είναι μια από τις πιο απαραίτητες ανθρωπολογικές επιστήμες. Είναι μια διαδικασία με στόχο την αγωγή και τη μάθηση κι απαντάται σε διάφορες δομές, που συνδέονται με τη μόρφωση του ανθρώπου κι όχι μόνο στο σχολείο. Θεωρεί δε, ότι το πρακτικό έργο ενός παιδαγωγού είναι μια τέχνη, γιατί αποτελεί προϊόν έρευνας κι όχι μια προκαθορισμένη συνταγή (Παπάς Α. Ε., 1998)

1.5. Η Προσχολική αγωγή κι η Εκπαίδευση στην Ελλάδα- Θεσμικό πλαίσιο

Στην περιγραφή των Εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης του EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) για την Ελλάδα, οι φορείς που παρέχουν Προσχολική Αγωγή και Φροντίδα διαφέρουν από εκείνους που προσφέρουν Προσχολική Εκπαίδευση. Παροχή προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας παρέχεται στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς, ενώ ως Προσχολική Εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση, που παρέχεται από τα νηπιαγωγεία της χώρας.

Βάσει της ΚΥΑ με αριθμό 41087/2017, η λειτουργία των παιδικών σταθμών καθορίζεται από τον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας τους. Σε αυτόν αναφέρονται αναλυτικά ο σκοπός τους, ο τρόπος λειτουργίας τους, η ημερήσια απασχόληση των φιλοξενούμενων παιδιών και τα γενικά και ειδικά καθήκοντα- αρμοδιότητες του προσωπικού. Στο άρθρο 2 του Πρότυπου Κανονισμού λειτουργίας αναγράφεται ότι οι Παιδικοί, Βρεφικοί και Βρεφονηπιακοί Σταθμοί αποτελούν κυρίως δομές αγωγής και διαπαιδαγώγησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο:

- Να παρέχουν προσχολική αγωγή και διαπαιδαγώγηση σύμφωνα με τα πλέον σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

- Να βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Να ευαισθητοποιούν τους γονείς πάνω σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, προσφέροντάς τους πληροφόρηση και καθοδήγηση.
- Να βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Να παρέχουν ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά που φιλοξενούν τηρώντας τους κανόνες υγιεινής κι ασφάλειας.
- Να διευκολύνουν τους εργαζόμενους και τους άνεργους γονείς (ΦΕΚ 4249/Β/2017, 2017).

Αντίστοιχα, η Προσχολική Εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία) αποτελεί μέρος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βάσει του νόμου 4521/2018 κατέστη υποχρεωτική η διετής φοίτηση των νηπίων από 4 ετών. Σκοπός του νηπιαγωγείου, όπως ορίζεται στο νόμο 1566/1985, είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, διανοητικά και κοινωνικά και ειδικότερα:

- Να αναπτύξουν τις αισθήσεις τους και να οργανώσουν τις δράσεις τους, κινητικές και διανοητικές.
- Να εμπλουτίσουν και να οργανώσουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αποκτώντας την ικανότητα να διαφοροποιήσουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους σε αυτό.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής.
- Να σφυρηλατήσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύοντας τη σταδιακή και αρμονική κοινωνική τους ένταξη.
- Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα σε ένα οργανωμένο περιβάλλον και να προσαρμοστούν στη αμφίδρομη σχέση μεταξύ ενός ατόμου και μιας ομάδας. (European Commission, 2019)

1.6. Τα οχτώ (8) επίπεδα εκπαίδευσης της UNESCO

Η ISCED (International Standard Classification of Education) είναι η Διεθνής Τυπική Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης της UNESCO και έχει ομαδοποιήσει την εκπαίδευση διαβαθμίζοντάς την σε 8 επίπεδα, ανάλογα με τις μαθησιακές εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες, που έχει σχεδιαστεί να μεταδώσει το πρόγραμμα του κάθε επιπέδου καλύπτοντας έτσι ένα πλήρες φάσμα εκπαιδευτικών βημάτων. Όσο πιο προχωρημένο είναι το πρόγραμμα σπουδών τόσο υψηλότερο είναι το ISCED επίπεδο.

Ενδεικτικά, τα επίπεδα περιγράφονται ως εξής:

- ISCED level 0: Εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας
- ISCED level 1: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- ISCED level 2: Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- ISCED level 3: Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- ISCED level 4: Μετα- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μη Τριτοβάθμια
- ISCED level 5: Τριτοβάθμια μικρού κύκλου
- ISCED level 6: Bachelor ή ισοδύναμο
- ISCED level 7: Μεταπτυχιακό ή ισοδύναμο
- ISCED level 8: Διδακτορικό ή ισοδύναμο

Τα παιδιά ηλικίας 0 έως 4, μέχρι δηλαδή την εισαγωγή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατηγοριοποιούνται στο ISCED level 0. Το επίπεδο αυτό καλύπτεται από μια σειρά κριτηρίων, όπως: οι δομές θα πρέπει να παρέχουν κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον με πλούσια οπτικά ερεθίσματα, ενισχύοντας το λόγο των μικρών παιδιών κι αναπτύσσοντας έτσι τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Επιπλέον, θα πρέπει να καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες, η δημιουργική, η κριτική κι η αναστοχαστική σκέψη. Θα καλλιεργούνται οι αλφαβητικές και μαθηματικές έννοιες και μέσα από ενεργητικό παιχνίδι θα ασκείται ο κινητικός συντονισμός. Τέλος, θα πρέπει να ενισχύεται η αυτονομία των παιδιών.

Το επίπεδο ISCED 0 αφορά στις δομές προσχολικής αγωγής, όπως είναι οι Βρεφονηπιακοί και Παιδικό Σταθμοί, κι απαιτείται η ύπαρξη παιδαγωγικά εκπαιδευμένου προσωπικού. Επομένως ένα παιδί, που κατά τα πρώτα έτη της ηλικίας του ως την υποχρεωτική εκπαίδευση παραμένει στο σπίτι υπό τη φροντίδα κι επίβλεψη των γονέων του ή άλλου προσώπου θεωρείται, ότι δεν έχει περάσει από το 0 επίπεδο εκπαίδευσης. Όπως αντίστοιχα,

δομές που παρέχουν μόνο παιδική μέριμνα (επίβλεψη, διατροφή και υγεία) δεν καλύπτονται από ISCED 0.

Το πρόγραμμα των προσχολικών αυτών ιδρυμάτων δεν είναι απαραίτητα πολύ δομημένο. Προσφέρει κυρίως μια ολόπλευρη προσέγγιση υποστηρίζοντας την πρώιμη γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών εισάγοντάς τα για πρώτη φορά σε μια οργανωμένη διδασκαλία εκτός του γνώριμου οικογενειακού πλαισίου. Τα προετοιμάζει για την είσοδό τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καλλιεργώντας τους δεξιότητες απαραίτητες για την ομαλή μετάβαση στο ISCED επίπεδο 1. Ο βασικότερος στόχος είναι η ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών τους δεξιοτήτων, άκρως απαραίτητων για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Έτσι, μέσα σε ένα ασφαλές φυσικό περιβάλλον με το σχεδιασμό των κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων, μαθαίνουν να αλληλοεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους υπό την καθοδήγηση των παιδαγωγών (UNESCO, 2012).

Κεφάλαιο 2^ο: Τα οφέλη της Προσχολικής Αγωγής κι η σημασία της ποιότητας στην Εκπαίδευση και τη Φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία

2.1. Τα οφέλη της προσχολικής αγωγής

Early childhood education and care has the potential to give all young people a good start in the world of tomorrow and to break the cycle which transmits disadvantage from one generation to another.

European Commission (2011)

Η παραπάνω φράση εμπερικλείει όλο το νόημα και τη σπουδαιότητα της ύπαρξης της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης και φροντίδας καθώς υποστηρίζει, ότι προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους τους νέους για ένα καλό ξεκίνημα στον κόσμο του αύριο και ότι μπορεί να σπάσει τον κύκλο, που μεταδίδει μειονεκτήματα από τη μια γενιά στην άλλη.

Έρευνες για την πρώιμη ανάπτυξη του εγκεφάλου δείχνουν, ότι ο εγκεφαλος αναπτύσσεται ταχύτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής κι ότι η περιβαλλοντική διέγερσή του τον επηρεάζει θετικά στην ανάπτυξή του (Rao & Li, 2009). Δημιουργούνται δηλαδή συνάψεις στον εγκεφαλο του μικρού παιδιού συμβάλλοντας στην καλύτερη αρχιτεκτονική του που είναι η βάση για τις μελλοντικές ικανότητες στη μάθηση. Μάλιστα, τα όσα υποστηρίζει η Νευροεπιστήμη χρησιμοποιούνται από κάποιους ως επιχειρήματα για την επένδυση στη πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών (Millei & Mikko, 2016).

Το 2003 πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία η πρώτη μεγάλη ευρωπαϊκή μελέτη σχετικά με την επίδραση της προσχολικής αγωγής, σε παιδιά ηλικίας 3-4 ετών στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Στην έρευνα συμμετείχαν πάνω από 3000 παιδιά ηλικίας από 3 έως 7 ετών και πραγματοποιήθηκε όχι μόνο σε παιδιά που παρακολουθούσαν ή είχαν παρακολουθήσει κατά το παρελθόν κάποιο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και σε άτομα, που φροντίζονταν από τους οικείους τους στο σπίτι προκειμένου να υπάρξει η κατάλληλη σύγκριση. Η μελέτη αυτή είναι γνωστή ως EPPE (Effective Provision of Pre- Education), δηλαδή ως «Αποτελεσματική παροχή προσχολικής εκπαίδευσης». Σύμφωνα με αυτή, η εμπειρία των παιδιών στα προσχολικά κέντρα βελτιώνει την ανάπτυξή τους όσο τίποτε άλλο. Όσο νωρίτερα γίνει η ένταξη των παιδιών σε αυτά, τόσο πιο ανεξάρτητα δείχνουν και παρουσιάζουν βελτίωση στη συγκέντρωση, τη συνεργασία, τη συμμόρφωση και στην κοινωνικότητά τους. Επιπλέον, το γνωστικό τους επίπεδο, όταν εισέρχονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι υψηλότερο σε σχέση με εκείνα τα παιδιά, που δεν παρακολούθησαν κάποιο προσχολικό πρόγραμμα. Σημειώθηκε δε, ότι οι ώρες παραμονής στα κέντρα προσχολικής αγωγής δεν επηρεάζουν το όφελος που έχουν τα παιδιά καθώς επωφελούνται είτε μείνουν σε πλήρη απασχόληση είτε σε μερική. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν, ότι η προσχολική παρέμβαση μπορεί να μειώσει τις πιθανότητες εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο ειδικά για τα μειονεκτούντα κι ευάλωτα παιδιά. Ειδικά τα μειονεκτούντα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν σημαντικά από καλής ποιότητας προσχολικές εμπειρίες, ειδικά εάν παρευρίσκονται σε κέντρα, που εξυπηρετούν ένα μείγμα παιδιών από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο (Sylva, et al., 2003).

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την πρώιμη παιδική εκπαίδευση και φροντίδα (ECEC) έχει αυξηθεί κι αυτό μπορεί να αποδοθεί στις δημογραφικές και οικονομικές αλλαγές της σύγχρονης εποχής. Οι εξελισσόμενες φιλοδοξίες επαγγελματικής σταδιοδρομίας των νέων, τα μειωμένα ποσοστά γονιμότητας κι οι αυξανόμενες ηλικίες των γονέων, έχουν μεταβάλλει τον τρόπο οργάνωσης της παιδικής μέριμνας. Έτσι, οι ακαδημαϊκοί υποστηρίζουν την τόνωση της ECEC λαμβάνοντας υπόψιν τους όχι μόνον τα ατομικά αλλά και τα κοινωνικά οφέλη -βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα- που προκύπτουν από την προσχολική αγωγή (Van Laere & Vandenberg, 2017).

Στην αναλυτική έκθεση της ευρωπαϊκής επιτροπής (ENNE, European Expert Network on Economics of Education) για τα οφέλη της ECEC καταδεικνύεται ο θετικός αντίκτυπος της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας σε ατομικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Ως προς το άτομο έχει αποδειχθεί, ότι η προσχολική αγωγή θέτει τα θεμέλια για

την καλύτερη μελλοντική ανάπτυξη και μάθηση καθώς τα παιδιά σημειώνουν καλύτερη επίδοση στη σχολική σταδιοδρομία αυξάνοντας μάλιστα τις πιθανότητες να προχωρήσουν στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και να συνεχίσουν με φοίτηση σε κάποιο κολλέγιο. Έχουν βελτιωμένη κοινωνική ένταξη και καλύτερη σωματική και ψυχική υγεία, διότι με τις οργανωμένες οδηγίες εκτός οικογενειακού πλαισίου καλλιεργούνται αποτελεσματικά οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, όπως ευημερία, θετική αίσθηση του εαυτού τους κι ασφάλεια, ικανότητες που είναι άκρως απαραίτητες για την περαιτέρω ανάπτυξη του ατόμου ακόμα και στην αγορά εργασίας.

Κοινωνικά ενόψει της πρόσφατης εισροής προσφύγων υποστηρίζεται, ότι η προσέλευση στην πρώιμη αγωγή των παιδιών που προέρχονται από αυτές τις ομάδες, ανοίγουν τους ορίζοντες αυτών των παιδιών βοηθώντας τα να ξεπεράσουν τα μειονεκτήματα, δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ισορροπεί τον ανταγωνισμό και μειώνει τις ανισότητες κυρίως για τα παιδιά που εισέρχονται σε ηλικία μικρότερη των 3 ετών (Vandenbroech, Lenaerts, & Beblavy, 2018). Αν σε αυτή την περίοδο της ζωής των παιδιών, υπάρξει η κατάλληλη υποστήριξη για ανάπτυξη της γνωστικής λειτουργίας της γλώσσας, των κινητικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων και των κοινωνικοσυναισθηματικών λειτουργιών το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει στο σχολείο κι αργότερα να συνεισφέρει στην κοινωνία. Αντίθετα, χωρίς υποστήριξη κατά τη διάρκεια αυτών των ετών είναι πολύ πιθανό να αποτύχει στο σχολείο, να ζει με επιδόματα και να φθάσει ακόμα και στο έγκλημα (Grunewald & Rolnick, 2003)

Ο αντίκτυπος της προσχολικής αγωγής σημειώνεται και στην οικονομία. Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο επιφέρει οικονομική επιτυχία όχι μόνο στους εκπαιδευόμενους αλλά και στο σύνολο της οικονομίας. Είναι ξεκάθαρο, ότι τα χρήματα που επενδύονται στα προγράμματα εκπαίδευσης της Προσχολικής Αγωγής αποδίδουν εξαιρετικές δημόσιες επιστροφές (Grunewald & Rolnick, 2003). Οι γονείς και κυρίως οι μητέρες έχοντας λύσει το θέμα της φύλαξης των παιδιών τους, μπορούν να εργάζονται. Αυτό επιφέρει την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας, που συνεπάγεται αύξηση στα εισοδήματα, υψηλότερες φορολογικές δηλώσεις και κατά συνέπεια περισσότερη αγοραστική δύναμη (Vandenbroech, Lenaerts, & Beblavy, 2018).

Η θετική προσφορά της ECEC επεκτείνεται και στην οικογένεια. Στις δομές προσχολικής αγωγής παρέχεται γονική υποστήριξη είτε με ενημερωτικό υλικό είτε συναισθηματικά μέσω της συμβουλευτικής από τους παιδαγωγούς μειώνοντας το γονικό άγχος.

Φυσικά, αυτό εξαρτάται από τις δεξιότητες και ικανότητες του προσωπικού, οι οποίες εκτός των άλλων συμβάλλουν και στα αποτελέσματα του παιδαγωγικού έργου (Vandenbroech, Lenaerts, & Beblavy, 2018). Έτσι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι η άρτια λειτουργία των Παιδικών Σταθμών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια εξασφαλισμένη ποιότητα στις υπηρεσίες της προσχολικής αγωγής.

2.2. Η σημασία της ποιότητας στην προσχολική αγωγή

Λαμβάνοντας υπόψιν τα πολλαπλά ανταποδοτικά οφέλη της εκπαίδευσης και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, η εξασφάλιση της υψηλής ποιότητας σε αυτόν τον τομέα αποτελεί πρωταρχικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 2006 (Πανταζής & Πότση, 2003). Στις αρχές του 1990, ο Peter Moss, συντονιστής του πρώην δικτύου της ευρωπαϊκής επιτροπής για την φροντίδα των παιδιών, διεξήγαγε μια έρευνα σχετικά με τη μελέτη της ποιότητας της παιδικής μέριμνας στην Ευρώπη και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η ποιότητα είναι μια σχετική έννοια, που αντικατοπτρίζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις της κάθε κοινωνίας, όπου τα προγράμματα είναι ενσωματωμένα. Ωστόσο, είναι κοινώς αποδεκτό, ότι τα αποτελέσματα του παιδαγωγικού έργου σχετίζονται πάντα με την καλή ποιότητα της ECEC (Kamerman, 2001).

Η ποιότητα είναι μια έννοια διαρκώς μεταβαλλόμενη και συνδέεται με τις διαστάσεις του χρόνου, του χώρου και των πολιτισμικών συνθηκών, γι' αυτό και ο οποιοσδήποτε ορισμός της θα χρειάζεται διαρκής αναθεώρηση (Μουσένα, 2017). Η ποιότητα ζωής για ένα παιδί καθώς και η συνεισφορά του στην κοινωνία ως ενήλικας, μπορούν να αναχθούν στα πρώτα χρόνια της ζωής. Από τη γέννηση έως τα 5 έτη της ηλικίας του υφίσταται τρομερή ανάπτυξη και αλλαγές (Grunewald & Rolnick, 2003). Σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *American Educational Research Journal* αναφέρεται, ότι η ποιότητα στην πρώιμη φροντίδα των παιδιών σχετίζεται με την ετοιμότητά τους για την έλευση στο σχολείο (NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Με άλλα λόγια, η πρόκληση είναι το μικρό παιδί να προετοιμαστεί κατάλληλα, ώστε μέχρι την ηλικία του υποχρεωτικού σχολείου να γεμίσει με γνώσεις, δεξιότητες και κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες που έχουν ήδη καθοριστεί και κοινωνικά εγκριθεί. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί το να συμμορφωθεί ευκολότερα με τις σταθερές απαιτήσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. (Danhlberg, Moss, & Pence, 1999).

Η μάθηση ξεκινά από τα βρεφικά χρόνια, δηλαδή πολύ πριν να ξεκινήσει η επίσημη εκπαίδευση κι εξακολουθεί να πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του

ανθρώπου. Η πρόωμη μάθηση γεννά μεταγενέστερη μάθηση και η πρόωμη επιτυχία γεννά μεταγενέστερη επιτυχία, όπως και η πρόωμη αποτυχία φέρνει επόμενη αποτυχία. Παρεμβάσεις υψηλής ποιότητας στα προγράμματα προσχολικής αγωγής έχουν διαρκή αποτελέσματα στη μάθηση και στη δημιουργία κινήτρων (Heckman & Schuultz, 2007).

Η ποιότητα διακρίνεται σε εξωτερική κι εσωτερική. Τα στοιχεία της εξωτερικής θεωρούνται η ίδια η δομή, ο αριθμός των παιδιών της ομάδας καθώς και η σύνθεσή της, η αναλογία παιδιών – παιδαγωγών. Με τον όρο εσωτερική ποιότητα αναφερόμαστε στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην κάθε δομή (Baustard, 2012). Τα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, που χαρακτηρίζονται ως ποιοτικά, περιλαμβάνουν σε ικανοποιητικό επίπεδο αναλογίες προσωπικού-παιδιού, επαρκή προσόντα προσωπικού με διδακτική εμπειρία και σταθερότητα, παράγοντες υγείας και ασφάλειας κι αναφέρονται στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσωπικού και των παιδιών. Τέλος, σχετίζονται με τα θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδιών (Rao & Li, 2009).

2.3. Τα κριτήρια που καθορίζουν την υψηλή ποιότητα στα προγράμματα Αγωγής και Φροντίδας της Πρώιμης Παιδικής ηλικίας. Ενδεικτική σύγκριση των συστημάτων προσχολικής αγωγής σε Ευρώπη κι Αμερική

2.3.1. Εκπαιδευτικό σύστημα Αμερικής

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Εσωτερικών της Αμερικής τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος υψηλής ποιότητας στην Προσχολική Εκπαίδευση σχετίζονται με την παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, που προωθεί τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Μια τάξη πρώιμης ηλικίας πρέπει να παρέχει ασφάλεια και να μοιάζει διαφορετική από εκείνες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς υποστηρίζεται, ότι η διαρρύθμιση του χώρου μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Ανάλογη θα πρέπει να είναι και η καθοδήγηση των παιδαγωγών με χρήση της θετικής επανατροφοδότησης, γιατί έτσι τα παιδιά οδηγούνται στη θετική αυτοεκτίμηση, την αυτονομία και ανεξαρτησία. Επιπλέον, οι τεχνικές θετικής καθοδήγησης ενισχύουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Αντίστοιχα, σε ένα πρόγραμμα υψηλής ποιότητας σημαντική είναι η δημιουργία υποστηρικτικής και ζεστής σχέσης με τους γονείς, οι οποίοι είναι και οι πρώτοι «δάσκαλοι» των παιδιών τους.

Τα βασικότερα κριτήρια, που θα καθορίσουν εάν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης της πρώιμης ηλικίας είναι ποιοτικό εντοπίζονται στα εξής χαρακτηριστικά: οι συχνές, θετικές, θερμές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, οι κατάλληλες και ποικίλες για την ηλικία και την ανάπτυξη των παιδιών προγραμματισμένες μαθησιακές δραστηριότητες και η ποικιλία υλικών, το άρτια εκπαιδευμένο προσωπικό καθώς κι η επάρκεια του προσωπικού, που θα επιτρέπει την εξατομικευμένη ανταπόκριση προς τα παιδιά που έχουν ανάγκη, η εξασφάλιση ενός υγιούς κι ασφαλούς περιβάλλοντος για τα παιδιά, η παροχή θρεπτικών γευμάτων και / ή σνακς, η τακτική επικοινωνία με γονείς, οι οποίοι θα πρέπει να είναι ευπρόσδεκτοι επισκέπτες ανά πάσα στιγμή, η διαμόρφωση του προγράμματος με τρόπο, που να σέβεται και να λαμβάνει υπόψιν τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού, η διαρκής και συστηματική επιμόρφωση του προσωπικού για τις τρέχουσες έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη του εγκεφάλου με συνδυασμό ανάλογων ερεθισμάτων και η συνεχής, συστηματική αξιολόγηση όλων των στοιχείων και του προσωπικού του προγράμματος (U.S. Department of State, 2017).

2.3.2. Εκπαιδευτικό σύστημα Ευρώπης

Στην έκθεση της ομάδας εργασίας για την ECEC υπό την Αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η ποιότητα ενός προγράμματος εκπαίδευσης και φροντίδας στην πρώιμη προσχολική ηλικία είναι μια σύνθετη έννοια και τα μέτρα για την επίτευξη, τη βελτίωση και την περαιτέρω ποιοτική ανάπτυξη είναι αλληλεξαρτώμενα και δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μεμονωμένα. Διεθνώς δεν υπάρχει μια συμφωνημένη έννοια της ποιότητας στις υπηρεσίες εκπαίδευσης και φροντίδας στην προσχολική αγωγή. Ωστόσο, έχουν εντοπιστεί μέτρα, που βοηθούν στην παραγωγή και διασφάλιση υψηλής ποιότητας, βασισμένα στις βασικές παραδοχές ποιότητας, που καθορίζονται από το Δίκτυο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την παιδική μέριμνα.

Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και φροντίδας, περιλαμβάνει συχνά κανόνες που σχετίζονται με την έγκριση λειτουργίας των μονάδων, τον αριθμό του επαγγελματικά εκπαιδευμένου προσωπικού, την αναλογία προσωπικού- παιδιών και τις ρυθμίσεις για να διασφαλιστεί, ότι όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται δίκαια σύμφωνα πάντοτε με τις ατομικές ανάγκες τους. Επίσης, θα πρέπει να τηρούνται οι κανόνες υγείας κι ασφάλειας, δηλαδή να παρέχεται ένα ασφαλές περιβάλλον εργασίας τόσο για το προσωπικό, που εργάζεται στις δομές αυτές, όσο και για τα παιδιά που φιλοξενεί.

Όσον αφορά στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβάνεται ο ρόλος του παιχνιδιού και οι πρακτικές, που χρησιμοποιούνται, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τα οφέλη για τα παιδιά, τις οικογένειες, τις κοινότητες και την κοινωνία. Αυτά τα οφέλη αφορούν στη συναισθηματική, ηθική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, τις κοινωνικές δεξιότητες και την προετοιμασία των παιδιών για περαιτέρω μάθηση και υγεία. Διαπιστώθηκε από την ομάδα εργασίας, ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση δίχως να είναι παθητικοί αποδέκτες, διότι κάθε παιδί είναι μοναδικό, έχει δηλαδή διαφορετικά συναισθήματα, σωματικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες, οι οποίες θα πρέπει να αναγνωριστούν.

Τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας δεν είναι μόνο προετοιμασία για το μέλλον αλλά και για το παρόν. Γι' αυτό και ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγικού προσωπικού, παιδιών και γονέων στο βαθμό τον οποίο η φροντίδα και η εκπαίδευση παρέχονται με ολοκληρωμένο τρόπο. Ιδιαίτερα για τη σχέση του Παιδικού Σταθμού με την οικογένεια, η ομάδα εργασίας επεσήμανε, ότι θα πρέπει να βασίζεται στην εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό. Παραδέχεται δε, ότι οι γονείς είναι οι πιο σημαντικοί συνεργάτες, γιατί εκείνοι είναι υπεύθυνοι για την ευημερία, την υγεία και την ανάπτυξη κάθε παιδιού, επομένως η συμμετοχή τους είναι απαραίτητη. Οι οικογένειες είναι το πρώτο και το πιο σημαντικό μέρος για να μεγαλώσουν τα παιδιά κι επειδή χαρακτηρίζονται από μεγάλη κοινωνική, κοινωνικοοικονομική, πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία πρέπει η διαφορετικότητα να είναι σεβαστό και θεμελιώδες στοιχείο των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Working Group on Early Childhood Education&Care, 2014).

2.3.3. Συμπεράσματα ως προς τα κριτήρια της ποιότητας στην προσχολική αγωγή και την ανάγκη ύπαρξης συστήματος αξιολόγησης

Παρότι διεθνώς, δεν υπάρχει μια συμφωνημένη έννοια της ποιότητας στις υπηρεσίες εκπαίδευσης και φροντίδας στην προσχολική αγωγή, από τα παραπάνω ποιοτικά κριτήρια, που παρουσιάστηκαν, προκύπτουν κάποια κοινά εγκάρσια ζητήματα, που είναι θεμελιώδη για την ανάπτυξη και συντήρηση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης.

Και τα δυο εκπαιδευτικά συστήματα συγκλίνουν στο ότι, για να θεωρείται ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής ποιοτικό, οφείλει να παρέχει ασφάλεια και θερμές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων σε αυτά (παιδιά, προσωπικό, γονείς). Οι παροχή των υπηρεσιών εκπαίδευσης και φροντίδας θα πρέπει να εστιάζει στα παιδιά, αναγνωρίζοντας τις εξατομικευμένες ανάγκες και απόψεις τους. Οι υπηρεσίες θα πρέπει να

προσφέρουν ανατροφή και φροντίδα μέσα σε ένα περιβάλλον, που παρέχει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν κοινωνικά, συναισθηματικά, νοητικά και σωματικά, υπό την θετική καθοδήγηση των άρτια εκπαιδευμένων παιδαγωγών και με την προϋπόθεση επαρκούς προσωπικού για την αναλογία παιδιών- εργαζομένων και μέσα από κατάλληλες και ποικίλες δραστηριότητες όλα τα παιδιά θα πρέπει αντιμετωπίζονται δίκαια σύμφωνα πάντοτε με τις ατομικές τους ανάγκες.

Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμαστε ότι η ποιότητα είναι μια σχετική έννοια που βασίζεται σε αξίες και πεποιθήσεις. Ο καθορισμός της πρέπει να είναι μια δυναμική, συνεχής και δημοκρατική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψιν, ότι τα θετικά αποτελέσματα, που προκύπτουν από μια Εκπαίδευση και Φροντίδα στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία υψηλής ποιότητας, είναι ποικίλα και πολυδιάστατα, αξίζει να επενδύσουμε και να υποστηρίξουμε την ανάπτυξη, τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας σε αυτό τον τομέα Εκπαίδευσης. Οι διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης είναι σημαντικά συστατικά της βελτίωσης της ποιότητας στο Σύστημα της ECEC. Επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες και μέσα από συστηματική συλλογή δεδομένων, οι αξιολογικές διαδικασίες μπορούν να είναι ισχυρά εργαλεία για την προώθηση της συνεχούς βελτίωσης της ECEC (Working Group on Early Childhood Education&Care, 2014). Σύμφωνα με τον Rogers, η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέει την αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Πίος, 2013).

Κεφάλαιο 3^ο: Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και η θέση της στην προσχολική αγωγή

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων σχετικών με την Εκπαιδευτική αξιολόγηση

3.1.1. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί ως σήμερα, ωστόσο εάν θα έπρεπε να αποδώσουμε ένα σαφή γενικό ορισμό της, βασιζόμενοι στην ετυμολογία της λέξης, αυτός θα ήταν: « *Η διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, με βάση συγκεκριμένα ,σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης*». (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008) Η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε ανθρώπινη ενέργεια, που μπορεί να κριθεί με βάση τους όρους μιας αξίας (Παπακωνσταντίνου, 1993),

Η έννοια της αξιολόγησης συχνά συγχέεται με άλλους παρεμφερείς όρους όπως: μέτρηση, εκτίμηση, εξέταση, βαθμολόγηση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Κατά τον Δημητρόπουλο ως εκτίμηση θεωρείται ο υπολογισμός της αξίας ενός πράγματος ή μιας διαδικασίας. Υποκαθιστά τον όρο «μέτρηση», ο οποίος όμως δεν αποδίδει πλήρως την ψυχοπνευματική διάσταση της διεργασίας που περιγράφει. Η εξέταση και η βαθμολόγηση σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο κι αυτό αποτυπώνεται με αριθμητική τιμή (βαθμό) (Δημητρόπουλος, 1999). Η αξιολόγηση σχεδόν ταυτίστηκε με τη μέτρηση (Guba & Lincoln, 1989), όπου η μέτρηση είναι ποσοτική. Στις επιστήμες της αγωγής, όμως, η αξιολόγηση δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο σε ποσοτικά δεδομένα, διότι εξετάζει και περιγράφει τη συμπεριφορά, που είναι ποιοτικό δεδομένο (Τσαγκαρλή- Διαμαντή, 2003).

3.1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία έχουν συνταχθεί πολλοί ορισμοί, που περιγράφουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι οποίοι συχνά συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον καταδεικνύοντας τη συνθετότητα του αντικειμένου της καθώς και το πολυδιάστατο πεδίο αναφοράς της. Πρόκειται για τη συλλογή πληροφοριών μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία πραγματοποιείται συστηματικά και οργανωμένα κι αποβλέπει στο να προσδιορίσει με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο το αποτέλεσμα κάθε ενέργειας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους, που έχουν προκαθοριστεί και τη μεθοδολογία που έχει επιλεγεί, προκειμένου οι στόχοι αυτοί να επιτευχθούν δεδομένου, ότι η σύγχρονη παιδαγωγική διέπεται από μια σειρά επιδιωκόμενων στόχων κυρίως παιδαγωγικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και διοικητικών (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008)

Κατά τη Δεληγιάννη (2002), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά στη διαδικασία εκτίμησης της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης με την οποία ολοκληρώνεται η διδασκαλία. Θα πρέπει να αποτελεί διαρκή φροντίδα του εκπαιδευτικού και όχι περιστασιακό ενδιαφέρον. Είναι χρήσιμο μέσα από την αξιολόγηση να επιδιώκεται η πληροφόρηση και η ανατροφοδότηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δεληγιάννη, 2002).

3.1.3. Η Αυθεντική Μάθηση κι η Αυθεντική Αξιολόγηση

Το επίθετο «αυθεντικός» για το χώρο της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης φαίνεται να χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1988 από τους Archbald & Newmann και συγκεκριμένα παρουσιάστηκε ως «αυθεντικό επίτευγμα» εννοώντας, ότι ένας κύριος στόχος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργηθεί ένα είδος υψηλότερης σκέψης και ικανότητας επίλυσης

προβλημάτων χρήσιμων τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία (Cumming & Maxwell, 1999). Στα τέλη του 20^{ου} Αιώνα τρία κινήματα επηρέασαν σημαντικά το χώρο της εκπαίδευσης και τα αναλυτικά προγράμματα. Αυτά ήταν ο κοινωνικός εποικοδομητισμός, το κίνημα της κριτικής σκέψης και το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Αναλυτικότερα, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός (Social constructivism) τονίζει, αναλύει και μελετά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ως μηχανισμό οικοδόμησης της γνώσης. Η θεώρηση αυτή αναδεικνύει τη σημασία της οικοδόμησης της κατανόησης για τον κόσμο μέσα από συλλογική προσπάθεια και συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους (Δημητριάδης, 2015).

Το κίνημα της κριτικής σκέψης, που ήταν ο δεύτερος παράγοντας, που επηρέασε την εκπαίδευση, δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Ο βασικός της εκπρόσωπος, ο Bruner, υποστήριξε, ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι ενεργοί λύτες προβλημάτων με ενεργητικό ρόλο στη μάθηση κι όχι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, που τις αναπαραγάγουν κι αξιολογούνται για τις κεκτημένες αυτές γνώσεις. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται, ώστε να οδηγηθούν στον επιθυμητό στόχο, δηλαδή στην επίλυση των προβλημάτων. Η καθοδήγηση σε μια τέτοια διδασκαλία απαιτεί αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού που ξέρει κι αυτού που δεν ξέρει, χωρίς ο καθοδηγητής να είναι απαραίτητα αυτός που ξέρει τα πάντα. Βασικές αρχές της θεωρίας του είναι η παροχή στους μαθητές προβληματικών καταστάσεων, που θα ωθήσει στην ανακάλυψη της γνώσης και η παραδοχή, ότι αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τρεις σχεδόν ταυτόχρονες διαδικασίες: την απόκτηση νέων πληροφοριών, το μετασχηματισμό της γνώσης και την αξιολόγηση (Θεοδότου, 2014).

Τέλος, η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, που σήμερα είναι γνωστή με τον επίσημο όρο «διαθεματική προσέγγιση», ήρθε ως καινοτομία βασισμένη στα χαρακτηριστικά της σημερινής εποχής που επηρέασαν το κύρος, τη θέση και το ρόλο του σχολείου κι αναπόφευκτα τη στάση των παιδιών απέναντι στη γνώση. Σύμφωνα με τα δεδομένα από την ψυχολογία της ολότητας, αρχικά αντιλαμβανόμαστε το περιβάλλον ως ολότητα και εντάσσουμε τα όσα μας περιβάλλουν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο προτού τα αναλύσουμε και τα συσχετίσουμε μεταξύ τους. Πάνω σε αυτή τη παραδοχή χτίστηκε και η ολιστική- ενιαιοποιημένη προσέγγιση της γνώσης στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία στο επίκεντρο είναι το θέμα κι όχι συγκεκριμένο μάθημα. Αυτό το θέμα αντιμετωπίζεται μέσα από διαφορετικές

εναλλακτικές οπτικές και γνωστικά αντικείμενα βοηθώντας τους μαθητές να διαμορφώσουν μια συνολική γνώση σχετικά με αυτό (Σφυρόερα, 2007).

Στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, που αναλύθηκε παραπάνω, βασίζεται και η Αυθεντική Μάθηση. Ο Lombardi (2007) ορίζει την Αυθεντική μάθηση ως « έναν τύπο μάθησης, που εστιάζει στον πραγματικό κόσμο, στα σύνθετα προβλήματα και στις λύσεις τους, χρησιμοποιώντας ασκήσεις παιχνιδιού ρόλων, δραστηριότητες που βασίζονται σε προβλήματα, μελέτες περιπτώσεων και συμμετοχή σε εικονικές κοινότητες πρακτικής. Στα αυθεντικά περιβάλλοντα, οι μαθητές εξερευνούν, συζητούν και κατασκευάζουν γνώσεις μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων, που έχουν νόημα στην πραγματική ζωή»(σελ.190) (Kasimatis, Papageorgiou, & Kouloumbis, 2019). Στο ίδιο πλαίσιο οι Nkhoma C, Nkhoma M και Thomas(2020) υποστηρίζουν πως οι αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων, στάσεων, που απαιτούνται στην πρακτική της πραγματικής ζωής (Nkhoma C, Nkhoma M, & Thomas, 2020).

Κατά τους Herrington, Reeves, Oliver (2014), η αυθεντική μάθηση αναπτύσσει ισχυρές γνώσεις, που μεταφέρονται στην πρακτική του πραγματικού κόσμου μέσα από την υλοποίηση πολύπλοκων και ρεαλιστικών μαθησιακών εργασιών. Βασίζεται στην πεποίθηση, ότι η ουσιαστική μάθηση πραγματοποιείται μόνο εάν ενσωματώνεται στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα χρησιμοποιηθεί.

Το μαθησιακό αυτό περιβάλλον παρουσιάζει μια σειρά χαρακτηριστικών. Πρόκειται για ένα περίπλοκο περιβάλλον, που παρέχει σκοπό και κίνητρα για μάθηση κι επιφορτίζει τους μαθητές με μακροχρόνια καθήκοντα κι όχι με σύντομες αυτόνομες δραστηριότητες. Τα καθήκοντα αυτά οδηγούν σε πολύτιμα προϊόντα και ποικιλία αποτελεσμάτων. Οι μαθητές εξετάζουν τη γνώση από διάφορες οπτικές γωνίες και πηγές. Δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία για ουσιαστικό προβληματισμό. Η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων βασίζεται σε μια συνεργατική κατασκευή της γνώσης. Τα καθήκοντα απευθύνονται στην ομάδα, δημιουργώντας τα κατάλληλα μέσα επικοινωνίας. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ενσωματώνεται κι η αξιολόγηση, η οποία δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα της απόδοσής τους. Η αυθεντική μάθηση διακρίνεται για την μαθητοκεντρική της προσέγγιση, δίνει πρόσβαση σε περιβάλλοντα πέραν του σχολείου, προσφέρει περαιτέρω έρευνα και μάθηση εκτός των καθηκόντων των μαθητών κι δίνει τη δυνατότητα για απευθείας έρευνα του μαθητή, ο οποίος εργάζεται ως επιστημονικός εκπαιδευόμενος. Έτσι,

οδηγείται στη δημιουργία δεξιοτήτων σκέψης και μεταγνώσης (Herrington, Reeves, & Oliver, 2014).

Η επιρροή του κοινωνικού εποικοδομητισμού, το κίνημα της κριτικής σκέψης και το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης οδήγησαν σταδιακά στη δημιουργία ενός άλλου κινήματος, που αφορά στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και του μαθητή, δηλαδή την αυθεντική αξιολόγηση (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Το 1989 ο Wiggins αναφέρεται για πρώτη φορά στην «αυθεντική αξιολόγηση» δίνοντας έμφαση όχι τόσο στο αποτέλεσμα της μάθησης, όσο στον τρόπο αξιολόγησης της διαδικασίας της μάθησης (Cumming & Maxwell, 1999).

Σύμφωνα με τους Πανταζή και Σακελλαρίου(2005), η Αυθεντική αξιολόγηση προϋποθέτει την ύπαρξη ενός αυθεντικού πλαισίου μάθησης και διδασκαλίας. Το περιβάλλον μιας τέτοιας μάθησης αναφέρεται σε καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με τρόπο ενεργητικό. Τα περιεχόμενα της μάθησης καθορίζονται από τις ατομικές εμπειρίες του καθενός, αλλά και της ομάδας μέσα στην οποία συμμετέχει ο μαθητής. Προωθείται, έτσι, η ολιστική αντίληψη του κόσμου, μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα και εξασφαλίζεται η δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

3.2. Οι μορφές της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Όπως περιγράφουν οι Πετροπούλου, Κασιμάτη και Ρετάλης(2015), η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση διακρίνεται σε τρεις κύριες μορφές, ανάλογα με το χρόνο στον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση, τον εκπαιδευτικό ρόλο που επιτελείται κλπ. και είναι οι ακόλουθες:

1. Διαγνωστική(Diagnostic) ή αρχική αξιολόγηση: Χρονικά είναι η πρώτη φάση της αξιολόγησης και πραγματοποιείται πριν την εκπόνηση της εκπαιδευτικής δράσης. Κατά κάποιο τρόπο, λειτουργεί διερευνητικά κι αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών ως προς το αρχικό επίπεδο των γνώσεων των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, οριοθετείται το σημείο αναφοράς του κάθε μαθητή. Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος οδηγείται πιο αποτελεσματικά σε έναν καλύτερο προγραμματισμό της εκπαιδευτικής του δράσης, προσαρμόζοντάς το στις μαθησιακές ανάγκες της ομάδας. Η διαγνωστική αξιολόγηση είναι και η βάση της «Αξιολόγησης της Μάθησης του 21^{ου} Αιώνα», όπου αξιοποιούνται και οι σύγχρονες τεχνικές

αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, όπως είναι και οι Ρουμπρίκες που θα αναλύσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

2. Διαμορφωτική(Formative) ή σταδιακή αξιολόγηση: Αυτή η μορφή αξιολόγησης πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λειτουργεί ρυθμιστικά με διττό ρόλο, δηλαδή ως μηχανισμός ανατροφοδότησης για τον παιδαγωγό αλλάζοντας, αναπροσαρμόζοντας και βελτιώνοντας το πρόγραμμά του προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του κι από την άλλη μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε αυτοαξιολόγηση και αυτορρύθμιση. Πάντως η ανατροφοδότηση είναι το πιο θεμελιώδες στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης(Andrade, 2008).

3. Αθροιστική(Summative) ή τελική αξιολόγηση: Πραγματοποιείται στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως συνολική αποτίμηση και διαπίστωση των τελικών (συνήθως μετρήσιμων) αποτελεσμάτων, που επέφερε η εκπαιδευτική διαδικασία στους μαθητές. (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015).

3.3. Οι Παγκόσμιες οδηγίες Αξιολόγησης (GGA) για τα προγράμματα Προσχολικής αγωγής

Το 1999 στο Ruschlikon της Ελβετίας η Ένωση Διεθνούς Παιδείας κι Εκπαίδευσης (ACEI) και ο Παγκόσμιος Οργανισμός για την Προσχολική Εκπαίδευση(OMEP) ανέπτυξαν τις κατευθυντήριες γραμμές για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα για τον 21^ο Αιώνα με σκοπό να θέσουν μια καθοδήγηση σχετικά με τα βασικά στοιχεία, που είναι απαραίτητα να δημιουργήσουν περιβάλλοντα υψηλής ποιότητας για την ECEC. Αρχικά, θεμελιώθηκαν 5 βασικές αρχές:

Η πρώτη υποδεικνύει, ότι τα παιδιά είναι το παρόν και το μέλλον κάθε έθνους, έχουν ανάγκες, δικαιώματα και εγγενή αξία, τα οποία πρέπει να αναγνωρίζονται και να υποστηρίζονται. Η δεύτερη αναγνωρίζει, ότι κάθε παιδί πρέπει να έχει την ευκαιρία να μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον που εκτιμά τα παιδιά, που να παρέχει ασφάλεια και να σέβεται την πολυμορφία. Σύμφωνα με την τρίτη αρχή, η γνώση για την ανθρώπινη ανάπτυξη είναι σημαντική περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη στιγμή στην ιστορία. Ο 21^{ος} αιώνας προσφέρει ευκαιρίες να ενοποιησει τα πρόσφατα κέρδη και να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις, που βρίσκονται μπροστά. Επιπλέον, τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν κατάλληλη φροντίδα και εκπαίδευση τόσο εντός όσο και εκτός των οικογενειών τους από τη γέννηση και μετά, κάτι που θα τα βοηθήσει να αναπτυχθούν ακόμα καλύτερα. Τέλος, η υγεία, η διατροφή, η εκπαίδευση και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών κατά τα πρώτα τους χρόνια είναι

απαραίτητα για τη μελλοντική ευημερία των εθνών και της παγκόσμιας κοινότητας. Το 2000 ο Sue Wortham εισηγήθηκε για μια νέα πρωτοβουλία, κι αυτή ήταν οι Παγκόσμιες οδηγίες Αξιολόγησης, γνωστές ως Global Guidelines Assessment- GGA (Sandell, Hardin, & Wortham, 2012)

Το 2003 κυκλοφόρησε η πρώτη έκδοση των GGA βασισμένη στις παραπάνω αρχές. Πρόκειται για ένα παγκόσμιο εργαλείο σχεδιασμένο, για να βοηθά τους παιδαγωγούς της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας να εξετάζουν συστηματικά και να βελτιώνουν την ποιότητα των υπηρεσιών τους. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα προσχολικής ηλικίας σε όλο τον κόσμο και έχει μεταφραστεί σε αρκετές γλώσσες μεταξύ των οποίων και η ελληνική. (Childhood Education International, Ανακτήθηκε στις 7-11-2020).

Η δεύτερη έκδοση πραγματοποιήθηκε το 2006 και η τρίτη το 2011. Σύμφωνα με την αναθεωρημένη 3^η έκδοση το πρόγραμμα αξιολογείται με βάση 5 άξονες και περιέχει 76 δείκτες ποιότητας αντί των 88 που υπήρχαν στην πρώτη έκδοση. Οι άξονες αυτοί είναι το περιβάλλον κι ο φυσικός χώρος, το περιεχόμενο του προγράμματος κι η παιδαγωγική, οι παιδαγωγοί, η συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα και τέλος τα μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες (ACEI, 2011).

3.4. Το Αξιολογικό Πλαίσιο και τα δομικά του στοιχεία εστιασμένα στην Προσχολική Αγωγή

Η Εκπαιδευτική αξιολόγηση δομείται με ένα αξιολογικό πλαίσιο ως προς το αντικείμενο της αξιολόγησης(τι αξιολογείται;) ,ως προς το σκοπό και τους στόχους της (γιατί αξιολογείται;) κι ως προς τα κριτήρια της αξιολόγησης (πώς αξιολογείται;). Επιπλέον λαμβάνονται υπόψιν το πότε, το πού και το ποιος πραγματοποιεί την αξιολόγηση καθώς και τα στοιχεία εκείνα που συμβάλουν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Σε αυτή την παράγραφο θα προσπαθήσουμε να ξεκαθαρίσουμε πώς μπορεί το Αξιολογικό Πλαίσιο να λειτουργήσει μέσα στην Προσχολική Αγωγή.

3.4.1. Ο σκοπός και οι στόχοι της Αξιολόγησης

Ο βασικός σκοπός της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης είναι η βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Δεν πρόκειται μόνο για μια ενέργεια απολογισμού ή καταγραφής των επιδόσεων των εκπαιδευομένων και των προσόντων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ελέγχεται η επιτυχία του

εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκτιμώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίτσας, 2009).

Σύμφωνα με τους Λουκέρη κα.(2009) η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποσκοπεί στη βελτίωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, στην εξασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού. Στοχεύει, δηλαδή, στον κριτικό αυτοστοχασμό του εκπαιδευτικού με τον οποίο, η θεωρία και η πρακτική του ενοποιούνται ως αντικείμενα προβληματισμού και μέσα από αυτήν τη διαλεκτική αναδόμηση επέρχεται η βελτίωση στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λουκέρης, Κατσαντώνη, & Συρίου, 2009).

3.4.2. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης στην Προσχολική Αγωγή

Τα αντικείμενα που αξιολογούμε συνήθως είναι άψυχα ή έμψυχα ,ατομικά ή συλλογικά ,απλά ή σύνθετα (Ντολιοπούλου& Γουργιώτου, 2008). Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοιχία με τους σκοπούς και το περιεχόμενο του τομέα που αξιολογεί (Δεληγιάννη, 2002).

Τα προγράμματα σπουδών (Curriculum) των κέντρων παιδικής μέριμνας συνήθως καλύπτουν τους βασικούς τομείς ανάπτυξης και βασίζονται στις επιστημονικές αρχές, χωρίς όμως να είναι απολύτως βέβαιο, ότι αυτές εφαρμόζονται. Επομένως, καλό είναι να επανεκτιμώνται και να αξιολογούνται τακτικά ανάλογα με τη φιλοσοφία, τις πρακτικές και τις προσεγγίσεις, που πρέπει να υιοθετηθούν. Ο Demirel (2015) ταυτίζει την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους. Ο Tyler(1949) τη θεωρεί ως την πιο σημαντική διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος κι ο Erturk(2013) τη χαρακτηρίζει ως το συμπληρωματικό βήμα της αναπτυξιακής διαδικασίας και θεωρεί ότι από την αξιολόγηση καθορίζεται το επίπεδο της επίτευξης των στόχων. Κοινώς αποδεκτό είναι, ότι η αξιολόγηση είναι μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών. Όταν αυτά τα προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για την τόσο σημαντική και κρίσιμη περίοδο της ανθρώπινης ζωής όσο η προσχολική, επιβάλλεται να αξιολογούνται και να επαναπροσδιορίζονται διαρκώς (Aslan & Uygum, 2019).

Ως προς την αξιολόγηση των εμπλεκομένων στην Παιδαγωγική πράξη, θα αναφερθούμε στην αξιολόγηση των δυο βασικότερων παραγόντων δηλαδή του παιδιού και του

παιδαγωγού. Οι παιδαγωγοί κατά κάποιον άτυπο τρόπο αξιολογούνται καθημερινά από τα ίδια τα παιδιά , τους γονείς , τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους. Ωστόσο, υπάρχει και η τυπική αξιολόγηση κατά την οποία, σύμφωνα με το άρθρο 9 του ΦΕΚ 4533/2018, όλοι οι μόνιμοι κι αορίστου χρόνου υπάλληλοι των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών αξιολογούνται από τους αρμόδιους αξιολογητές- προϊστάμενούς τους κατά το πρώτο τρίμηνο κάθε έτους. Αυτή η αξιολογική διαδικασία πραγματοποιείται με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της ειδικής πλατφόρμας, που εντάσσεται στο Μητρώο Ανθρωπίνου Δυναμικού του ελληνικού δημοσίου (ΦΕΚ 4533/2018, 2018). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε και τη σπουδαιότητα της αυτοαξιολόγησης του κάθε παιδαγωγού. Ο όρος αυτοαξιολόγηση εισήχθη για πρώτη φορά στην Ελλάδα μέσα από την εγκύκλιο Γ'2/4791/7-09-1998 σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εαυτό του με βάση κάποια προκαθορισμένα κριτήρια , αναστοχάζεται τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία του παιδαγωγικού του έργου και διεργάζεται τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να το βελτιώσει. Βέβαια ένας τέτοιος τρόπος αξιολόγησης δεν μπορεί να θεωρηθεί έγκυρος και αντικειμενικός . Σίγουρα όμως, η αυτοπαρατήρηση συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην επαγγελματική αυτοπραγμάτωση (Παπασταμάτης, 2001).

Μέσα στο περιβάλλον του Παιδικού Σταθμού το παιδί αποτελεί τον κύριο πρωταγωνιστή. Οι παιδαγωγοί συνήθως εστιάζουν στο να αξιολογούν (ή θα έπρεπε να αξιολογούν)τους τομείς ανάπτυξής του, όπου θα μπορούσε ο κάθε τομέας ανάπτυξης (σωματικός, νοητικός, κοινωνικός, συναισθηματικός) να αξιολογηθεί βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων ανά τομέα. Ο αξιολογητής θα πρέπει πάντοτε να έχει ξεκάθαρη εικόνα του τι θα αξιολογηθεί και ποιες πληροφορίες θα συγκεντρώσει σχετικά με τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις των νηπίων. Αντίστοιχα αντικείμενο αξιολόγησης είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε παιδί ξεχωριστά από την εφαρμογή του προγράμματος, τα ατομικά ενδιαφέροντα , οι γνώσεις, οι στάσεις και οι τρόποι μάθησης του κάθε παιδιού. Τέλος, τα προβλήματα κάποιου παιδιού ή μιας ομάδας παιδιών μπορούν επίσης να αξιολογηθούν (Ντολιπούλου& Γουργιώτου, 2008).

Στο χώρο της προσχολικής αγωγής, η αξιολόγηση των παιδιών είναι ένα ζωτικό και αυξανόμενο συστατικό των υψηλής ποιότητας προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας. Είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση και την υποστήριξη της ανάπτυξης των μικρών παιδιών και απαραίτητος τρόπος ελέγχου της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού προγράμματος (Epstein, Schweinhart, DeBruin- Perecki, & Robin, 2004)

3.4.3. Τα κριτήρια της αξιολόγησης

Το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο γίνονται οι αξιολογικές κρίσεις ονομάζεται «κριτήρια» (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Οι προσδοκίες για το τι θα πρέπει να περιμένουμε από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τι θα πρέπει να γνωρίζουν ή να είναι ικανά να κάνουν αποτυπώνεται σε γραπτή μορφή και αποδίδεται με το όνομα κριτήρια (Ντολιπούλου & Γουργιώτου, 2008). Τα κριτήρια που είναι αδιαμφησβήτητα, γνωστά και προκαθορισμένα και δεν επιτρέπουν την υποκειμενική άποψη του αξιολογητή λέγονται εξωτερικά. Αντίθετα, εκείνα που μπορούν να προκύψουν από προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις εκείνου που αξιολογεί ονομάζονται εσωτερικά. Τα κριτήρια που έχουν ποσοτική μορφή είναι τα ποσοτικά ενώ ποιοτικά είναι εκείνα που εκφράζονται περιγραφικά (όπως για παράδειγμα τα κριτήρια των Ρουμπρικών). Ως προς τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνουμε τα κριτήρια σχεδιασμού κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση, τα κριτήρια διαδικασίας κατά τη διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης και τα κριτήρια του αποτελέσματος για την τελική αξιολόγηση (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015).

3.4.4. Λοιπά δομικά στοιχεία του Αξιολογικού πλαισίου

Εκτός από τα αντικείμενα, το σκοπό, τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης το αξιολογικό πλαίσιο συμπληρώνεται από έξι ακόμα στοιχεία κι αυτά είναι η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία, η εγκυρότητα, η συνέπεια, η διακριτικότητα και η πρακτικότητα.

Συγκεκριμένα, μια αξιολογική διαδικασία μπορεί να είναι αντικειμενική εάν δεν επηρεάζεται από παράγοντες που δε σχετίζονται με την αξία του εκπαιδευομένου. Είναι αξιόπιστη εάν διασφαλίζει, ότι στο ίδιο δείγμα εκπαιδευομένων τα αποτελέσματα της είναι σχεδόν ίδια σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα υπό τις ίδιες περίπου συνθήκες. Είναι συνεπής αν η παρατήρηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων γενικεύεται και σε άλλα περιβάλλοντα. Χαρακτηρίζεται από διακριτικότητα εάν μπορεί να διακρίνει και να κατατάζει σε διακριτές αξιολογικές κατηγορίες τους εκπαιδευομένους με βάση την πραγματική τους αξία και τέλος παρουσιάζει πρακτικότητα εάν μπορεί να αξιοποιηθεί εύκολα στην πράξη (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015).

3.5. Τεχνικές και εργαλεία αξιολόγησης

Οι τεχνικές αξιολόγησης είναι συγκεκριμένες στρατηγικές, πρακτικές ή εξειδικευμένες μέθοδοι, που στην πράξη μας βοηθούν να συλλέγουμε πληροφορίες σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία ή τις επιδόσεις των μαθητών. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τη

χρήση τους, οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε «παραδοσιακές» και «εναλλακτικές ή αυθεντικές».

Οι παραδοσιακές τεχνικές επικεντρώνονται κυρίως στις γνώσεις που αποκομίζει ο μαθητής από τη διδασκαλία και οι υποστηρικτές τους προσάπτουν σε αυτές το πλεονέκτημα ότι κατά κάποιον τρόπο προετοιμάζουν τους μαθητές για τη σκληρή κοινωνική πραγματικότητα (Κωνσταντίνου Χ & Κωνσταντίνου Ι, 2017). Ως παραδοσιακές τεχνικές στην προσχολική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν τα σταθμισμένα ή μη σταθμισμένα τεστ. Συγκεκριμένα, τα τεστ αναπτυξιακής προβολής, τα τεστ ετοιμότητας, τα τεστ επίτευξης στόχων και τα διαγνωστικά τεστ. Η χορήγησή τους προκάλεσε ενστάσεις και κριτική σχετικά με τη χρήση και τη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τους (Πετρογιάννης, 2013).

Οι εναλλακτικές – αυθεντικές τεχνικές από την άλλη καταγράφουν όλες τις εκφάνσεις της δραστηριότητας του μαθητή. Έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητοκεντρικές αξιολογώντας βάσει των πρωτογενών πηγών, που είναι τα έργα του μαθητή έναντι των δευτερογενών δηλαδή της κατάκτησης της γνώσης. Επιπλέον, ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησης, καθώς επιτρέπουν στον μαθητή να καθορίζει ο ίδιος τους στόχους του, να εκτιμά τις ικανότητες και τις δυνατότητές του, κατανοώντας ότι η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστη από τη διαδικασία της μάθησης (Κωνσταντίνου Χ & Κωνσταντίνου Ι, 2017). Οι πιο γνωστές εναλλακτικές- αυθεντικές τεχνικές, σύμφωνα με τον οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο είναι η συστηματική παρατήρηση, το portfolio, η αυτοαξιολόγηση και η συζήτηση με τα παιδιά. Οι τρόποι καταγραφής της συστηματικής παρατήρησης είναι πολλοί μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται μια σειρά φωτογραφιών που δείχνουν την εξέλιξη μιας διαδικασίας, οι καταγραφές διαλόγων των παιδιών, οι ανεκδοτικές καταγραφές, οι εργασίες των παιδιών με σημειώσεις του παιδαγωγού, οι κλίμακες ελέγχου, οι ηχογραφήσεις και οι βιντεοσκοπήσεις, οι εννοιολογικοί χάρτες, οι σημειώσεις από ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά, οι συνεχείς καταγραφές, οι κλίμακες διαβάθμισης (Ρουμπρίκες) και οι ιστορίες (Νίκα, και συν., 2019)

Στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης, η ίδια η μάθηση θεωρείται μια δυναμική διαδικασία, όπου απαιτείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Οι αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης αποτελούν την πιο ποιοτική κι έγκυρη λύση, γιατί προσεγγίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες όσο είναι δυνατόν πιο κοντά με την πραγματική ζωή. Η μάθηση έχει αξία πέρα από την τάξη και οι αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης συμπεριλαμβάνουν και δεξιότητες- ικανότητες, που απαιτούνται για την εκτέλεση πραγματικών καταστάσεων (Kerka, 1995).

3.6. Οι κλίμακες Αξιολόγησης του Περιβάλλοντος ITERS-R και ECERS-R

Για την Προσχολική Αγωγή υπάρχουν δυο εργαλεία παρατήρησης, που είναι ευρέως διαδεδομένα. Πρόκειται για τις κλίμακες Αξιολόγησης του περιβάλλοντος των μικρών παιδιών. Η μια ονομάζεται ITERS-R (Infant Toddler Environment Rating Scale) κι αφορά βρέφη από τη γέννηση έως και μικρά παιδιά μέχρι 3 ετών. Η δεύτερη ονομάζεται ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale- Revised) κι αναφέρεται σε παιδιά από 3 έως 5 ετών. Κι οι δυο κατασκευάστηκαν στις Η.Π.Α από τους Thelma Harms, Richard Clifford και Debby Cryer (Baustard, 2012)

Η κλίμακα ITERS-R εστιάζει στο πλήρες φάσμα των αναγκών των βρεφών και των μικρών παιδιών και παρέχει ένα πλαίσιο για τη βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος αξιολογώντας τόσο τις περιβαλλοντικές διατάξεις όσο και τις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-παιδιού που επηρεάζουν τα αναπτυξιακά ορόσημα των βρεφών και των μικρών παιδιών, όπως: γλώσσα, γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη, καθώς και δεδομένα για την υγεία και την ασφάλεια. Πιο συγκεκριμένα αξιολογεί τις εξής υποκατηγορίες:

- Χώρος και επίπλωση.
- Ρουτίνες προσωπικής φροντίδας.
- Γλώσσα και βιβλία.
- Δραστηριότητες.
- Αλληλεπιδράσεις και Δομή προγράμματος (UNC, 2017).

Αντίστοιχα, η κλίμακα ECERS-R είναι η αναθεωρημένη έκδοση της προηγούμενης κλίμακας ECERS, που είχε πραγματοποιηθεί το 1980. Επειδή, η χρήση της ήταν πολύ διαδεδομένη ως εργαλείο έρευνας κι αξιολόγησης και σε συνδυασμό με τις αλλαγές των παιδαγωγικών πρακτικών της εποχής, πραγματοποιήθηκε η αναθεώρησή της το 1998. Πρόκειται για ένα εργαλείο παρατήρησης της ποιότητας του περιβάλλοντος, των δραστηριοτήτων και των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη. Περιέχει 35 στοιχεία αξιολόγησης σε 7 άξονες οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

- Ρουτίνα προσωπικής φροντίδας.
- Επίπλωση και χώρος έκθεσης έργων των παιδιών.
- Γλώσσα κι επεξήγηση εμπειριών.
- Έντονες και ήρεμες δραστηριότητες.

- Δημιουργικές δραστηριότητες.
- Κοινωνική ανάπτυξη.
- Ανάγκες παιδαγωγών (Sakai, Whitebook, Wishard, & Howes, 2003).

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα Ιωάννινα απέδειξε, ότι τόσο αυτές οι δυο κλίμακες Αξιολόγησης όσο και οι Παγκόσμιες οδηγίες Αξιολόγησης(GGA) που περιεγράφηκαν στην παράγραφο 3.3 είναι εργαλεία αρκετά αξιόπιστα για το ελληνικό πλαίσιο (Rentzou, 2010).

3.7. Η θέση της Αξιολόγηση στην Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα και η Διατύπωση του προβληματισμού της Διπλωματικής εργασίας

Στον επίσημο ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συγκεκριμένα στην ενότητα Eurydice, που περιγράφει τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών, σε ό, τι αφορά στην αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή, αναφέρεται ότι στη χώρα μας η αξιολόγηση προόδου για παιδιά κάτω των 4 ετών δεν πραγματοποιείται. Αυτό το είδος αξιολόγησης σχετίζεται κυρίως με την απόδοση των μαθητών στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στην Ελλάδα συμπίπτει με την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και απευθύνεται σε παιδιά από την ηλικία των 4 ετών και άνω. Σύμφωνα με τον «Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας», ο κύριος στόχος Παιδικών Σταθμών εστιάζει στη σωματική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο, το παιδαγωγικό προσωπικό στα κέντρα βρεφικής / παιδικής φροντίδας (Βρεφονηπιακοί σταθμοί) και τα κέντρα παιδικής μέριμνας αναμένεται να ενημερώνουν τους γονείς μία φορά το μήνα για τη γενική και ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Αναφέρεται επίσης, ότι η απόκτηση γνώσεων που προκύπτει από τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων επιτυγχάνεται μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Eurydice, 2019).

Άραγε η αξιολόγηση έχει πρακτικότητα μόνο όταν πρόκειται να αξιολογηθούν οι γνώσεις που αποκομίζει ένας μαθητής ; Κι εφόσον οι παιδαγωγοί οφείλουν να ενημερώνουν τους γονείς για την ανάπτυξη των παιδιών τους σε συγκεκριμένους τομείς, πόσο θα τους βοηθούσε αν υπήρχαν εργαλεία παρατήρησης κι αξιολόγησης ανά τομέα ανάπτυξης και εν τέλει πόσο σημαντικό θα ήταν να έχουν την κατάρτιση στο να αξιολογούν τα προγράμματά τους με σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους;

Με σημείο αναφοράς την παραδοχή των τελευταίων ετών, ότι η υψηλή ποιότητα στις παροχές της προσχολικής αγωγής σχετίζεται με μια σειρά από θετικές επιδράσεις στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, το 2010 δημοσιεύτηκε από την Ρέντζου μια έρευνα, η

οποία πραγματοποιήθηκε στα Ιωάννινα και σκοπός της ήταν να διαπιστωθεί το επίπεδο της ποιότητας των προγραμμάτων στους Παιδικούς Σταθμούς. Σε αυτή συμμετείχαν 18 κέντρα παιδικής και βρεφικής μέριμνας. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν 27 τμήματα εκ των οποίων τα 10 ήταν βρεφικά και τα 17 παιδικά. Η έρευνα διήρκεσε 4 χρόνια και 5 μήνες κι ως εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες περιβαλλοντικής αξιολόγησης ITERS, ECERS-R και ACEI(GGA) που είδαμε παραπάνω.

Η συγκεκριμένη έρευνα, εφόσον πραγματοποιήθηκε σε μια επαρχιακή πόλη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εξήγαγε συμπεράσματα, που δεν αποτυπώνει τα εθνικά δεδομένα. Ωστόσο, τα αποτελέσματά της συμπίπτουν με εκείνα παλαιότερων ερευνών, που διεξήχθησαν πανελλαδικά κι είχαν δείξει, ότι οι Παιδικοί Σταθμοί παρέχουν φροντίδα και εκπαίδευση χαμηλής ποιότητας κι ότι προκύπτει η ανάγκη για άμεση βελτίωση και αναθεώρηση των πολιτικών που εφαρμόζει το ελληνικό κράτος όσον αφορά στην εκπαίδευση και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία . Επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη προσοχή κι αρκετό ενδιαφέρον για αυτό το θέμα κι αυτό ενισχύεται μέσα από δυο διαστάσεις. Πρώτον, το ελληνικό σύστημα, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, δεν εφαρμόζει αξιολόγηση των προγραμμάτων της προσχολικής αγωγής, γεγονός που προκαλεί αμφιβολίες για το επίπεδο της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από τους Παιδικούς Σταθμούς της χώρας και δεύτερον η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με αυτό το θέμα είναι περιορισμένη.

Ακόμα πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα έδειξε, ότι το φυσικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως «χαμηλής ποιότητας», ότι τα παιδιά δεν απασχολούνται από ένα πρόγραμμα σπουδών κι ότι από τη μεριά της δομής δεν υπάρχει διάθεση συνεργασίας με τις οικογένειες. Επιπλέον, η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τόσο στα βρεφικά όσο και στα παιδικά τμήματα σε καμία υποκατηγορία δεν ξεπέρασε το επίπεδο της «καλής ποιότητας» και μάλιστα στα βρεφικά τμήματα η ποιότητα αποδείχθηκε από κακή έως ελάχιστα αποδεκτή με στατιστική συμφωνία μεταξύ των δύο βαθμολογητών. Σύμφωνα με τον Myers υπάρχουν τρεις κατηγορίες για τις χώρες σε σχέση με την ποιότητα των προγραμμάτων . Στην πρώτη κατηγορία είναι όσες έχουν οριοθετήσει την έννοια της ποιότητας κι διαθέτουν και σύστημα αξιολόγησης. Στη δεύτερη ανήκουν όσες έχουν μεν οριοθετήσει την ποιότητα, αλλά δεν ακολουθούν αξιολογική διαδικασία και στην τρίτη οι χώρες που δεν κάνουν τίποτα από αυτά τα δυο. Η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία κατηγορία αφού ούτε υπάρχει προφανές πλαίσιο της ποιότητας του προγράμματος, αλλά ούτε και σύστημα αξιολόγησής του. Έτσι, μέσα από την έρευνα διαφάνηκε η σημασία της επανεκτίμησης των παιδαγωγικών

πρακτικών και η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης του προσωπικού, ενώ περίτρανα αναδείχθηκε η επιτακτική ανάγκη να εφαρμοστεί η αξιολόγηση και στη χώρα μας (Rentzou, 2010).

Όταν ένα έθνος ισχυρίζεται, ότι τα παιδιά είναι το μέλλον του, θα πρέπει να έχει πλήρη επίγνωση των κοινωνικών υποχρεώσεων που υπονοούνται σε μια τέτοια δήλωση. Οποιαδήποτε χώρα ή πολίτης πιστεύει ότι η σωστή φροντίδα και εκπαίδευση κατά τα πρώτα χρόνια είναι απαραίτητης αξίας για την κοινωνία, θα έκανε κάθε εύλογη προσπάθεια για μεγαλύτερη επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση (Jalongo Renk, et al., 2004). Το ερώτημα που προκύπτει είναι : Το ελληνικό κράτος πιστεύει τελικά στη σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής;

Κεφάλαιο 4^ο: Οι Ρουμπρίκες ως εργαλείο Αξιολόγησης και η χρήση τους στην Προσχολική αγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επεξηγήθηκαν οι όροι «Αυθεντική μάθηση» και «Αυθεντική Αξιολόγηση». Σε αυτό το «Αυθεντικό πλαίσιο» προσέγγισης της γνώσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορούν να καλλιεργηθούν δεξιότητες οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν ως επίλυση προβλημάτων στην πραγματική ζωή, να κατανοηθούν οι έννοιες και γενικότερα να διευκολυνθεί η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές. Η χρήση ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης εκτός από τη συνολική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί επιπλέον να συμβάλει στην ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων με στόχο την κάλυψη βασικών επαγγελματικών και κοινωνικών αναγκών (Kasimatis, Papageorgiou, & Kouloumbis, 2019).

4.1. Τι είναι οι Ρουμπρίκες (Rubrics) αξιολόγησης

Το όνομά των Rubrics , το οποίο συχνά συγχέεται με τον κύβο του Rubik, προέρχεται από το Μεσαίωνα, κι αναφέρεται στο κόκκινο χρώμα. Τότε, πριν την εμφάνιση των τυπογραφείων κάποιοι μοναχοί Χριστιανοί, που εργαζόνταν στα μοναστήρια, αντέγραφαν από την αυγή ως τη δύση δημιουργώντας πολλά αντίγραφα βιβλίων. Η επισήμανση των αρχικών κεφαλαίων κάθε νέας ενότητας γραφόταν με κόκκινα γράμματα (Porpham, 2006). Βέβαια, μόνο η ρίζα της λέξης προέρχεται από αυτή την ενδιαφέρουσα ιστορία. Σήμερα ο όρος rubric είναι γνωστός ως εκπαιδευτικός (Nkhoma C, Nkhoma M, & Thomas, 2020)

Οι Ρουμπρίκες είναι μια σύγχρονη αυθεντική τεχνική για ποιοτική διδασκαλία και αξιολόγηση, η οποία διαφέρει από άλλες συμβατικές αξιολογικές μεθόδους και οδηγεί τους μαθητές στην αυτοαξιολόγηση και ανασκόπηση της αξιολόγησης των συμμαθητών τους

διαμέσου του προβληματισμού και της ανατροφοδότησης. Προσδιορίζουν την επίτευξη με βάση προκαθορισμένες ποιοτικές ταξινομήσεις συγκεκριμένων κριτηρίων. (Kasimatis, Parageorgiou, & Kouloumbis, 2019). Είναι οδηγοί βαθμολογίας που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ποιότητας της εργασίας των μαθητών (Porpham, 2006). Σύμφωνα με τους Allen και Tanner (2006) είναι ένας τύπος πίνακα, που παρέχει κλιμακωτά επίπεδα επίτευξης ή κατανόησης. Παρέχει λεπτομερείς περιγραφές για ένα σύνολο κριτηρίων ή διαστάσεων ποιότητας και στρατηγικής βαθμολόγησης για ένα δεδομένο τύπο απόδοσης. Επιπλέον, αποτελούν μια αποτελεσματική αναφορά για τους δασκάλους στο σχεδιασμό του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και μεθόδων αξιολόγησης (Nkhoma C, Nkhoma M, & Thomas, 2020).

4.2. Τα είδη των Ρουμπρικών

Τα είδη των Ρουμπρικών είναι δυο. Η επιλογή στο ποιο από τα δυο είδη θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς στόχους και τη φύση της ανατροφοδότησης που προσφέρουν (Kasimatis, Parageorgiou, & Kouloumbis, 2019). Τα πιο δημοφιλή κι εύχρηστα είναι δυο: οι ολιστικές και οι αναλυτικές (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015).

Οι Ολιστικές (Holistics) προέρχονται από μια παραλλαγή της θεωρίας του ολισμού κατά την οποία ολόκληρες οι οντότητες θεωρούνται ως τα βασικά συστατικά της πραγματικότητας κι έχουν μόνο μια ύπαρξη πέρα από το απλό άθροισμα των μερών τους. Πρακτικά, οι ολιστικές ρουμπρικές αποδίδουν μια ενιαία-συνολική κρίση ποιότητας και εξοικονομούν χρόνο (Porpham, 2006). Θεωρούνται κατάλληλες για την εκτίμηση της μάθησης και αποδεικνύονται λιγότερο πολύτιμες για την παροχή ουσιαστικών πληροφοριών (Nkhoma C, Nkhoma M, & Thomas, 2020). Η συνολική βαθμολογία που δίνουν, βασίζεται στη συνολική ποιότητα επίτευξης των στόχων με μια ολιστική προσέγγιση (Kasimatis, Parageorgiou, & Kouloumbis, 2019). Οι ολιστικές Ρουμπρικές αποτελούν έναν τρόπο βαθμολογίας, αξιολογώντας τη συνολική διαδικασία ή το προϊόν χωρίς συγκεκριμένη και στοχοθετημένη ανατροφοδότηση για το μαθητή (Ragupathi & Lee, 2019). Συγκεντρωτικά, θα λέγαμε ότι οι ολιστικές ρουμπρικές αξιολογούν τη γενική ποιότητα μιας επίδοσης με μια παράμετρο και με μια γενική περιγραφή της συνολικής επίδοσης του εκπαιδευομένου. Για το λόγο αυτό είναι κατάλληλες για τη εξαγωγή μιας αθροιστικής αξιολόγησης. Το βασικό τους πλεονέκτημα είναι η εξοικονόμηση χρόνου για την κατασκευή και την εφαρμογή τους και το βασικό μειονέκτημα είναι πως δεν παρέχουν ανατροφοδότηση προς τους μαθητές για τα δυνατά κι αδύναμα σημεία τους (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Στην Εικόνα 1 φαίνεται ένα παράδειγμα μιας ολιστικής ρουμπρικής.

Βαθμολογία	Περιγραφή επίδοσης
5	Καταδεικνύεται η πλήρης κατανόηση του θέματος. Όλες οι απαιτούμενες απαντήσεις περιλαμβάνονται στο κείμενο.
4	Καταδεικνύεται σημαντική κατανόηση του θέματος. Όλες οι απαιτούμενες απαντήσεις περιλαμβάνονται στο κείμενο.
3	Καταδεικνύεται μερική κατανόηση του θέματος. Οι περισσότερες από τις απαιτούμενες απαντήσεις περιλαμβάνονται στο κείμενο.
2	Καταδεικνύεται μικρή κατανόηση του θέματος. Αρκετές από τις απαιτούμενες απαντήσεις περιλαμβάνονται στο κείμενο.
1	Δεν καταδεικνύεται κατανόηση του θέματος.
0	Καμία απάντηση δεν επιχειρήθηκε.

Εικόνα 1: Παράδειγμα ολιστικής ρουμπρίκας.

Πηγή: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/231/1/chapter_5.pdf

Οι Αναλυτικές (Analytics) ρουμπρίκες από την άλλη εστιάζουν σε πολλαπλά στοιχεία ή σε πολλούς και διαφορετικούς δείκτες κι εξάιρουν τη συνολική ποιότητα του αξιολογηθέντος (Kasimatis, Parageorgiou, & Kouloumbis, 2019). Βαθμολογούν δηλαδή ξεχωριστά- μεμονωμένα μέρη και επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη μάθηση και στα επιτεύγματα. Παρέχουν ενημερωτική ανατροφοδότηση επισημαίνοντας τόσο τα δυνατά σημεία όσο και τους τομείς που επιδέχονται βελτίωσης. Μπορούν και αποσαφηνίζουν τους μαθησιακούς στόχους και παράλληλα γνωστοποιούν τις προσδοκίες και σχεδιάζουν οδηγίες ως προς αυτούς τους στόχους (Ragurathi & Lee, 2019). Επομένως, οι Αναλυτικές ρουμπρίκες περιέχουν από δυο ή και περισσότερα διαφορετικά κριτήρια. Καθένα από αυτά αξιολογούνται και αναλύονται ξεχωριστά και για την εξαγωγή ενός τελικού βαθμού αθροίζονται οι βαθμολογίες που προκύπτουν από κάθε επίπεδο. Αυτού του είδους οι ρουμπρίκες εξυπηρετούν κυρίως τη διαμορφωτική αξιολόγηση και παρουσιάζουν το πλεονέκτημα, ότι παρέχουν πληροφορίες και ανατροφοδότηση στον αξιολογούμενο, δίνοντάς του την ευκαιρία να αντιληφθεί τα δυνατά σημεία του κι εκείνα που χρήζουν βοήθειας. Η ανάπτυξή τους όμως κι η εφαρμογή τους απαιτούν χρόνο και κόπο από τον εκπαιδευτικό (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Οι αναλυτικές θέτουν σαφέστερα το στόχο προς τους μαθητές και τις προσδοκίες, που έχουν για τη μάθηση οι δάσκαλοί τους. Έτσι τους βοηθούν από την έναρξη των μαθημάτων να χαρτογραφήσουν τις διαδρομές προκειμένου να φθάσουν στον επιθυμητό στόχο (Nkhoma C, Nkhoma M, & Thomas, 2020). Ένα παράδειγμα Αναλυτικής ρουμπρίκας παρουσιάζεται στην Εικόνα 2.

Κριτήρια	Εξαιρετική επίδοση	Πολύ καλή επίδοση	Μέτρια επίδοση	Χαμηλή επίδοση	Βαθμοί
	4	3	2	1	
Η απάντηση που έδωσαν οι συμμαθητές σας φαίνεται σωστή;	Όλα όσα έχουν γράψει είναι σωστά, δεν υπάρχει κανένα λάθος.	Στην απάντησή τους εντοπίσαμε ένα λάθος.	Στην απάντησή τους εντοπίσαμε δύο λάθη.	Στην απάντησή τους εντοπίσαμε τρία ή περισσότερα λάθη.	
Οι συμμαθητές σας αιτιολόγησαν την απάντησή τους;	Όλα τα σημεία της απάντησής τους συνοδεύονταν από αιτιολόγηση.	Εντοπίσαμε ένα σημείο στην απάντησή τους στο οποίο έλειπε η αιτιολόγηση.	Εντοπίσαμε δύο σημεία στην απάντησή τους στα οποία έλειπε η αιτιολόγηση.	Εντοπίσαμε τρία ή περισσότερα σημεία στην απάντησή τους στα οποία έλειπε η αιτιολόγηση.	
Η αιτιολόγησή τους ήταν αναλυτική;	Στην αιτιολόγηση που έδωσαν ανέλυσαν τον τρόπο σκέψης τους χωρίς ασύνδετα σημεία.	Στην αιτιολόγηση που έδωσαν εντόπισα ένα σημείο στο οποίο δεν ανέλυσαν τον τρόπο σκέψης τους.	Στην αιτιολόγηση που έδωσαν εντόπισα δύο σημεία στο οποίο δεν ανέλυσαν τον τρόπο σκέψης τους.	Στην αιτιολόγηση που έδωσαν εντόπισα τρία ή περισσότερα σημεία στο οποίο δεν ανέλυσαν τον τρόπο σκέψης τους.	
Ο συλλογισμός τους για την αιτιολόγηση της απάντησής τους φαίνεται σωστός;	Ο συλλογισμός τους φαίνεται απόλυτα σωστός.	Εντόπισα ένα σημείο στο συλλογισμό τους που θεωρώ εσφαλμένο.	Εντόπισα δύο σημεία στο συλλογισμό τους που θεωρώ εσφαλμένα.	Εντόπισα τρία ή περισσότερα σημεία στο συλλογισμό τους που θεωρώ εσφαλμένα.	
				Τελική βαθμολογία:	

Εικόνα 2: Παράδειγμα Αναλυτικής Ρουμπρίκας

Πηγή: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/231/1/chapter_5.pdf

4.3. Τα δομικά στοιχεία των Ρουμπρικών

Οι Ρουμπρίκες είναι σκόπιμα σχεδιασμένες για να διευκρινίζουν αυτό που χρειάζεται, ώστε να επιτευχθούν διαφορετικά επίπεδα ποιότητας. Η αποτελεσματικότητά τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχεδιασμό τους. Πρέπει να είναι προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και συγκεκριμένους στόχους και να υπάρχει στενή ευθυγράμμιση με τους στόχους της μάθησης και της αξιολόγησης. Η παροχή μιας ρουμπρίκας προς τους μαθητές μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αποφυγή χρονοβόρων δραστηριοτήτων, ασυνεπειών και προκαταλήψεων για τη διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησης. Αρκεί να είναι καλά σχεδιασμένη, με σαφείς στόχους και να δοθεί ακόμα και πριν την έναρξη των μαθημάτων. Πρωταρχικό συστατικό του καλού σχεδιασμού είναι ο καθορισμός σαφών στόχων (Nkhoma C, Nkhoma M, & Thomas, 2020).

Σε όλες τις Ρουμπρίκες τα γενικά δομικά χαρακτηριστικά είναι ότι αποτελούνται από τις λίστες κριτηρίων, που υποδηλώνουν και τους μαθησιακούς στόχους και από τις διαβαθμίσεις ποιότητας με περιγραφές (Kasimatis, Papageorgiou, & Kouloumbis, 2019).

Ειδικότερα, τα επιμέρους δομικά συστατικά μια ρουμπρίκας περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω.

Πρώτο δομικό στοιχείο είναι τα κριτήρια, δηλαδή εκείνα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληρούνται ώστε ένα έργο να αξιολογηθεί ως σωστό, κατάλληλο και πλήρες. Είναι οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, για να θεωρηθεί επιτυχής μια απόδοση (Kasimatis, Parageorgiou, & Kouloumbis, 2019). Η έλλειψη σχετικών κριτηρίων εμποδίζει τους μαθητές να εντοπίσουν τις επιθυμητές δεξιότητες απόδοσης και κατά συνέπεια αυτές οι δεξιότητες δε βελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου. Τα κριτήρια αυτά θα πρέπει να περιγράφονται με ακριβή γλώσσα και επεξηγηματική λεπτομέρεια (Nkhoma C, Nkhoma M, & Thomas, 2020).

Ένας αριθμός κριτηρίων, που φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά, είναι προσδιορισμένος στα 3 έως 6, γιατί δεν είναι ούτε πολλά ώστε να μπορεί να τα συγκρατήσει η μνήμη, αλλά ούτε και λίγα ώστε να πρέπει να γίνει ουσιαστική διάκριση ανάμεσά τους (Wolf & Stevens, 2007). Ο κατάλληλος και βέλτιστος αριθμός των κριτηρίων παίζει καταλυτικό ρόλο στη λειτουργικότητα μιας Ρουμπρίκας. Αν τα κριτήρια είναι πάρα πολλά, το εργαλείο καθίσταται δυσλειτουργικό. Αν αντίθετα είναι πολύ λίγα δεν παρέχει επαρκείς πληροφορίες για το αντικείμενο που αξιολογείται (Papadakis, Kalogiannakis, & Zaranis, 2017). Στην περίπτωση ύπαρξης πολλών κριτηρίων γίνεται ιεράρχηση από τα περισσότερο σημαντικά στα λιγότερο σημαντικά, αναιρώντας τα τελευταία (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Αν η αξιολόγηση αποσκοπεί στο να είναι διαμορφωτική και θέλει να δώσει πληροφορίες στο μαθητή προκειμένου να βελτιώσει την απόδοσή του, τότε τα περισσότερα κριτήρια υποστηρίζουν αυτό το σκοπό. Τέλος, είναι εξαιρετικά σημαντικό τα κριτήρια να είναι σαφή και να έχουν τεθεί με σωστό τρόπο, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες λέξεις (Wolf & Stevens, 2007).

Αυτό που κάνει τις ρουμπρίκες να ξεχωρίζουν έναντι των άλλων μέσων αξιολόγησης είναι η ιδιαίτερη στρατηγική βαθμολόγησης αναφερόμενοι στο επόμενο δομικό στοιχείο, που είναι οι ποσοτικές αριθμητικές κλίμακες και η αντίστοιχη ποιοτική ταξινόμηση. Ποσοτικοποιούν τις αποδόσεις δίνοντας ταυτόχρονα και πληροφορίες για τη βελτίωση και την προώθηση της μάθησης (Ragupathi & Lee, 2019). Το πόσα επίπεδα απόδοσης θα αποφασίσουμε, ότι είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση, εξαρτάται από το σκοπό της αξιολόγησης, όπως συμβαίνει και για τον αριθμό των κριτηρίων. Συνήθως τα επίπεδα αριθμούνται από 3 έως 6, ώστε να παρέχουν σαφή διάκριση. Όσο πιο πολλά τα επίπεδα τόσο πιο

χρονοβόρα θα είναι η κατασκευή της Ρουμπρίκας μας. Στην ποιοτική ταξινόμηση ανάλογα με το επιθυμητό αποτέλεσμα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε είτε αναπτυξιακή γλώσσα (development language) π.χ. Αναδύόμενα- Αναπτυσσόμενα- Ολοκληρωμένα ή γλώσσα με περισσότερο προσανατολισμό π.χ. λιγότερο ικανοποιητικά, ικανοποιητικά, περισσότερο ικανοποιητικά. Υπάρχουν ρουμπρίκες που χρησιμοποιούν μόνο ποσοτικές ή μόνο ποιοτικές κλίμακες ή και τις δυο (Wolf & Stevens, 2007).

Τέλος, σε κάθε ένα από τα κελιά του πίνακα που σχηματίζουν οι γραμμές των κριτηρίων με τις στήλες των διαβαθμίσεων, οι ρουμπρίκες παρέχουν λεπτομερή περιγραφή των επιτευγμάτων, των δεξιοτήτων και των γνώσεων, που οι μαθητές πρέπει να επιτύχουν ανάλογα με το επίπεδο απόδοσης της κάθε στήλης, δηλαδή η απόδοση και η περιγραφή βρίσκονται παράλληλα κι έχουν άμεση σχέση. Η πρόκληση είναι στην ανάπτυξη της κάθε περιγραφής στα κελιά να παρέχονται αρκετές και κατατοπιστικές πληροφορίες, ώστε να υποστηρίξουν την αξιολόγηση, αλλά όχι τόσο ώστε να κατακλύζουν και να αποπροσανατολίζουν τον αναγνώστη. Ο ρόλος τους είναι καθοδηγητικός. Δεν αντικαθιστούν το δάσκαλο (Wolf & Stevens, 2007). Ένα παράδειγμα για να κατανοήσουμε τη δομή του εργαλείου απεικονίζεται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3: Τα δομικά στοιχεία της Ρουμπρίκας

Πηγή: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/231/1/chapter_5.pdf

4.4. Ο σχεδιασμός των Ρουμπρικών

Μια Ρουμπρίκα που δεν είναι καλά σχεδιασμένη, μπορεί να μειώσει τη διαδικασία της μάθησης κι όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Wolf και Stevens ο κατασκευαστής μιας Ρουμπρίκας έχει να αντιμετωπίσει μια παρόμοια πρόκληση με εκείνη του Οδυσσέα όταν

κλήθηκε να αντιμετωπίσει τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη. Θα πρέπει δηλαδή να τη φτιάξει με τέτοιο τρόπο ώστε μην είναι ούτε πολύ «στενή» ούτε πολύ «ευρεία» (Wolf & Stevens, 2007). Αντίστοιχα, για τους Ragupathi και Lee(2019) μια κακώς σχεδιασμένη Ρουμπρίκα μπορεί να παραπλανήσει τις προσπάθειες των μαθητών και να περιορίσουν την κατανόηση της μάθησης και την ικανότητά τους να αυτορυθμίζονται. Η διαδικασία ανάπτυξης μιας Ρουμπρίκας είναι χρονοβόρα και εννοιολογικά δύσκολη και στην πραγματικότητα δεν τελειώνει ποτέ αλλά εξελίσσεται διαρκώς (Ragupathi & Lee, 2019).Για το σχεδιασμό μιας Ρουμπρίκας αξιολόγησης οι Πετροπούλου, Κασσιμάτη και Ρετάλης(2015) προτείνουν την παρακάτω διαδικασία:

Βήμα 1^ο: Στην πρώτη φάση γίνεται ο σχεδιασμός και η λεπτομερής περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου, που πρόκειται να εφαρμοστεί με πλήρη αναφορά του τίτλου του σεναρίου, του εκπαιδευτικού προβλήματος που καλείται να επιλυθεί, των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται, των αναγκών των εκπαιδευομένων, της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί, της ροής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ανά φάση του σεναρίου, των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, των ρόλων των μαθητών και των εργαλείων – πόρων που θα χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Βήμα 2^ο: Ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, θα πρέπει να επιλεγεί το είδος της Ρουμπρίκας που θα χρησιμοποιηθεί.

Βήμα 3^ο: Έπειτα, γίνεται ο προσδιορισμός και η καταγραφή των κριτηρίων αξιολόγησης της επίδοσης με τα χαρακτηριστικά που έχουν περιγραφεί παραπάνω.

Βήμα 4^ο: Πραγματοποιείται ο προσδιορισμός του ποιοτικού χαρακτηρισμού των επιπέδων απόδοσης και της αντίστοιχης προς αυτά κλίμακας βαθμολογίας (π.χ. εξαιρετική επίδοση:2 βαθμοί, μέτρια επίδοση: 1 βαθμός, χαμηλή επίδοση: 0 βαθμοί)

Βήμα 5^ο: Περιγράφονται με λεπτομερή, σαφή και διακριτό τρόπο τα επίπεδα επίδοσης παραθέτοντας παραδείγματα. Με την ολοκλήρωση της περιγραφής των κριτηρίων σε όλα τα κελιά του πίνακα, η ρουμπρίκα έχει αναπτυχθεί πλήρως.

Βήμα 6^ο: Σε αυτό το σημείο, πραγματοποιείται η διαμορφωτική αξιολόγηση της ρουμπρίκας ως προς την πληρότητα, τη σαφήνεια και την πρακτικότητά της με τη βοήθεια μιας μεταρουμπρίκας , όπως αυτή στην Εικόνα 4. Εάν η ρουμπρίκα που σχεδιάσαμε πληροί τα τρία αυτά κριτήρια, τότε είναι έτοιμη για χρήση (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΒΑΘΜΟ 1
	2	1	0	
ΠΑΡΗΡΟΤΗΤΑ	Τα κριτήρια επίδοσης αποτιμούν τα προϊόντα της μάθησης (ατομικά-ομαδικά παραδοτέα) σε όλες τις φάσεις του σεναρίου.	Τα κριτήρια επίδοσης αποτιμούν τα προϊόντα της μάθησης (ατομικά-ομαδικά παραδοτέα) σε λίγες φάσεις του σεναρίου.	1α κριτήρια επίδοσης δεν αποτιμούν καθόλου τα προϊόντα της μάθησης (ατομικά-ομαδικά παραδοτέα).	
	Τα κριτήρια επίδοσης αποτιμούν τη διαδικασία μάθησης (π.χ. συμμετοχή, συνεισφορά, εκπλήρωση ρόλων, τήρηση κανόνων συνεργασίας κ.λπ.) σε όλες τις φάσεις του σεναρίου.	Τα κριτήρια επίδοσης αποτιμούν τη διαδικασία μάθησης (π.χ. συμμετοχή, συνεισφορά, εκπλήρωση ρόλων, τήρηση κανόνων συνεργασίας κ.λπ.) σε λίγες φάσεις του σεναρίου.	Τα κριτήρια επίδοσης δεν αποτιμούν καθόλου τη διαδικασία μάθησης (π.χ. συμμετοχή, συνεισφορά, εκπλήρωση ρόλων, τήρηση κανόνων συνεργασίας κ.λπ.).	
	Η ρουμπρίκα περιέχει κατάλληλο αριθμό (μέχρι 4) διαβαθμισμένων επιπέδων επίδοσης.	Η ρουμπρίκα περιέχει μεγάλο αριθμό (5-6) διαβαθμισμένων επιπέδων επίδοσης.	Η ρουμπρίκα περιέχει πολύ μεγάλο αριθμό (>6) διαβαθμισμένων επιπέδων επίδοσης.	
ΣΦΗΝΕΙΑ	Η ονομασία των κριτηρίων επίδοσης είναι κατανοητή και περιεκτική.	Η ονομασία των κριτηρίων επίδοσης έχει ασάφειες ή/και δεν είναι περιεκτική.	Η ονομασία των κριτηρίων επίδοσης δεν είναι περιεκτική και έχει λάθη.	
	Η επεξήγηση της διαβάθμισης είναι κατανοητή.	Η επεξήγηση της διαβάθμισης έχει ασάφειες.	Η επεξήγηση της διαβάθμισης έχει λάθη.	
ΠΡΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν πολύ εύκολα να εφαρμόσουν την ρουμπρίκα.	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν με λίγες διευκρινήσεις να εφαρμόσουν την ρουμπρίκα.	Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εφαρμόσουν την ρουμπρίκα.	
	Η ρουμπρίκα μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολύ εύκολα από τους μαθητές ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης.	Η ρουμπρίκα μπορεί να χρησιμοποιηθεί με λίγες διευκρινήσεις από τους μαθητές ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης.	Η ρουμπρίκα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθόλου από τους μαθητές ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης.	

Εικόνα 4: Μετα-ρουμπρίκα Αξιολόγησης Ρουμπρικών.

Πηγή: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/231/1/chapter_5.pdf

4.5. Σχεδιάζοντας μια Ρουμπρίκα μαζί με τους μαθητές

Μια καλή ιδέα είναι να σχεδιαστεί μια Ρουμπρίκα μαζί με τους μαθητές. Τα βήματα που ακολουθούνται για το σχεδιασμό της, όπως μας τα εξηγεί η Andrade(2000), είναι τα ακόλουθα:

Η πρώτη προσέγγιση είναι μια συζήτηση και ανταλλαγή σκέψεων μαζί με τους μαθητές, σε συνδυασμό με την παρουσίαση τόσο μιας εξαιρετικής όσο και μιας εσφαλμένης δουλειάς σε σχέση με αυτό που θέλουμε να αξιολογήσουμε. Ακολουθεί συζήτηση και καταγραφή ιδεών από τους μαθητές. Το επόμενο βήμα είναι η επιλογή των κριτηρίων. Οι μαθητές θα σκεφτούν, πώς θα αξιολογούσαν μια παρόμοια εργασία με βάσει την προηγούμενη συζήτηση. Στο σημείο αυτό μπορεί να βοηθήσει κι ο δάσκαλος προσθέτοντας δικά του κριτήρια. Έπειτα, ακολουθεί η επιλογή των σημαντικότερων κριτηρίων. Στην περίπτωση που τα κριτήρια είναι πολλά, πιθανόν κάποια να συνδυαστούν και να συμπεριληφθούν με όσα σχετίζονται, αποφεύγοντας τη δημιουργία μεγάλων κατηγοριών, ώστε να μην παραληφθούν σημαντικές προσδοκίες. Σε αυτή την περίπτωση, το κριτήριο αυτό θα διαχωριστεί και θα αποτελέσει ξεχωριστό κριτήριο. Αντλώντας πληροφορίες από την αρχική συζήτηση σχετικά με τις καλές και κακές πρακτικές για τη διεκπεραίωση της εργασίας, φτιάχνουμε τέσσερα

επίπεδα ποιότητας για κάθε κριτήριο. Η Andrade(2000) προτείνει μια τεχνική που βοηθάει στη σύνταξη των περιγραφών της ρουμπρίκας και την ονομάζει: Ναι/ Ναι, αλλά/ Όχι, αλλά/ Όχι. Για παράδειγμα, εάν το κριτήριο είναι «Συνοψίστε εν συντομία τη πλοκή της ιστορίας» τα τέσσερα επίπεδα μπορεί να είναι τα εξής:

- Επίπεδο 4: «Ναι, συνόψισα εν συντομία την πλοκή»
- Επίπεδο 3: «Ναι, συνόψισα την πλοκή, αλλά συμπεριέλαβα μερικές περιττές λεπτομέρειες ή άφησα έξω τις βασικές πληροφορίες»
- Επίπεδο 2: «Όχι, δεν συνόψισα την πλοκή, αλλά συμπεριέλαβα κάποιες λεπτομέρειες από την ιστορία»
- Επίπεδο 1: «Όχι, δεν συνόψισα την πλοκή».

Έτσι, δημιουργείται η πρώτη πρόχειρη ρουμπρίκα, η οποία θα αναθεωρηθεί πολλές φορές και μετά την αναθεώρηση θα δημιουργηθεί η τελική κι έτοιμη προς χρήση Ρουμπρίκα, στην οποία θα πρέπει να προστεθούν στην κάθε στήλη και οι αντίστοιχοι βαθμοί (Andrade, 2000).

4.6. Η παιδαγωγική τους αξία

Μπορεί οι Ρουμπρίκες να μην αποτελούν πανάκεια όμως έχουν πολλά οφέλη για τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Το βασικότερο όφελος των ρουμπρικών είναι, ότι αποσαφηνίζει τους μαθησιακούς στόχους από νωρίς επιτρέποντας στους μαθητές να γνωρίζουν τις προσδοκίες, που έχουν από εκείνους οι δάσκαλοι κι έτσι έχουν περισσότερες πιθανότητες να τις επιτελέσουν, όπως κάποιος παίζει ένα παιχνίδι γνωρίζοντας από πριν τους κανόνες του (Wolf & Stevens, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τι σημαίνει καλή ποιότητα, τι σημαίνει κακή δουλειά, τα χαρακτηριστικά της εξαιρετικής δουλειάς κοκ με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται το τι πρέπει να κάνει για να βελτιωθεί. Οι ρουμπρίκες επομένως λειτουργούν υποστηρικτικά. Αντίστοιχα, και οι εκπαιδευτικοί έχοντας κατανοήσει τους προκαθορισμένους στόχους προγραμματίζουν καλύτερα τα μαθήματά τους, βελτιώνουν την ποιότητα του προγράμματός προωθώντας τη μάθηση (Ragupathi & Lee, 2019).

Οι μαθητές όντες εξαρχής ενημερωμένοι για τα κριτήρια αξιολόγησής τους και για τα επίπεδα επίτευξής τους, μαθαίνουν στην πράξη πώς να θέτουν στόχους τους οποίους προσπαθούν να φθάσουν και με την καθοδήγηση και τη συνεργασία του δασκάλου αυτή η μάθηση γίνεται σημαντική παρακαταθήκη για τη δημιουργία μελλοντικών πολιτών που θα λειτουργούν και στη ζωή τους κατ' αυτόν τον τρόπο (Taggart, Phifer, Nixon, & Wood,

2005). Βελτιώνουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές επιδόσεις και τις αυτορρυθμιζόμενες δεξιότητες, αυξάνουν την εμπλοκή και τα κίνητρα. Βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν την ακρίβεια των αξιολογήσεών τους και ως εκ τούτου αυξάνεται η εμπιστοσύνη τους στη διαδικασία βαθμολόγησης αισθανόμενοι δικαιοσύνη. Έτσι, ενισχύεται η διαδικασία της αξιολόγησης φαντάζοντας πιο ακριβής και δίκαιη (Nkhoma C, Nkhoma M, & Thomas, 2020). Για κάποιους ερευνητές αυτό το εργαλείο αξιολόγησης μπορεί να έχει δυνητικά οφέλη για το δάσκαλο και τον μαθητή π.χ. μπορούν να οδηγήσουν σε βαθύτερα επίπεδα σκέψης κατά τη διάρκεια του σχεδιαστικού τους σταδίου (Bharuthram, 2015).

Βέβαια υπάρχουν κι οι επικριτές της μεθόδου, όπως για παράδειγμα ο Wilson(2006), ο οποίος τις θεωρεί ως ένα πολύ τεχνητό, άκαμπτο και τυποποιημένο εργαλείο. Οι Charpman και Inman(2009) υποστηρίζουν ότι οι Ρουμπρίκες ενδέχεται να περιορίσουν την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργικότητα (Bharuthram, 2015). Με τη χρήση τους δε σημαίνει ότι η εργασία της αξιολόγησης γίνεται απλή και ξεκάθαρη. Ο βασικός τους περιορισμός είναι ότι ο σχεδιασμός μιας ποιοτικής και καλοσχεδιασμένης Ρουμπρίκας είναι χρονοβόρα διαδικασία κυρίως ως προς την ανάπτυξη της περιγραφής των επιπέδων. Εμπόδιο στη μάθηση μπορεί να αποτελέσει η μη επιτυχημένη χρήση της γλώσσας και τέλος, υπάρχει ο κίνδυνος το εργαλείο αυτό να αποτελέσει εξάρτηση και να μπλοκάρει την επαρκή καλλιέργεια στρατηγικών εκμάθησης προς το μαθητή στο πώς να μαθαίνει (Turner & Shellard, 2014).

4.7. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών με τη βοήθεια των Ρουμπρικών

Σύμφωνα με την Andrade(2008) η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαμορφωτική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους και βρίσκουν τρόπους να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Η Ρουμπρίκα είναι ένας τρόπος να στηρίξουμε την αυτοαξιολόγηση είτε δίνοντάς τη στα παιδιά έτοιμη, είτε δημιουργώντας τη μαζί τους. Με τη βοήθεια μιας καλά σχεδιασμένης Ρουμπρίκας, η οποία έχει σαφή κριτήρια και χρησιμοποιεί εύστοχες λέξεις, οι μαθητές προσανατολίζονται με ακρίβεια στα δηλωμένα και προκαθορισμένα κριτήρια αντιλαμβανόμενοι την ποιότητα των προσπαθειών τους . Άλλωστε, η αυτοαξιολόγηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές ξέρουν τι περιμένουν οι δάσκαλοι από αυτούς κι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενισχύεται ακολουθώντας τρία βασικά βήματα. Πρώτον η ρύθμιση σαφών προσδοκιών – κριτηρίων βοηθά τα παιδιά να εξοικειώνονται καλύτερα με τις υποχρεώσεις τους εντοπίζοντας ακριβώς το πού θα πρέπει να εστιάσουν και πώς ορίζεται η ποιότητα στην εργασία τους. Έπειτα διεξάγουν την αυτοαξιολόγησή τους και τέλος

πραγματοποιούν την αναθεώρηση, που είναι και το ουσιαστικότερο βήμα προς τη βελτίωση (Andrade, Self-Assessment Through Rubrics, 2008).

Ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης λειτουργεί με το μηχανισμό της αυτοανακάλυψης, δηλαδή της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης σχετικά με την προσωπική μαθησιακή διαδικασία του κάθε μαθητή, που ανοίγει το δρόμο της αυτοβελτίωσης. Στην ουσία οι Ρουμπρικές γνωστοποιώντας και διευκρινίζοντας στους μαθητές τις προσδοκίες των δασκάλων κινητοποιούν τη διαδικασία, που οδηγεί στη βελτιωμένη απόδοση των μαθητών (Ragurathi & Lee, 2019). Επιπλέον, απλοποιούν την αυτοπαρατήρηση και βοηθούν στην αξιολόγηση μεταξύ των συμμαθητών κατά τη συνεργατική μάθηση μέσα από άμεσα σχόλια, τα οποία λειτουργούν πολύ αποτελεσματικά προς τους αδύναμους μαθητές (Nkhoma C, Nkhoma M, & Thomas, 2020). Με τη βοήθεια αυτού του προοδευτικού εργαλείου αξιολόγησης ο μαθητής βλέπει τη μάθηση ως διαδικασία ανάπτυξης και σχεδιάζει στρατηγικές, που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί ή ακόμα και να υπερβεί τις προδιαγεγραμμένες προσδοκίες. Η συνεχής βελτίωση επιτυγχάνεται μέσα από τη διαρκή, έγκαιρη, αντικειμενική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση κάτι που επιτυγχάνεται με τη χρήση των ρουμπρικών (Ragurathi & Lee, 2019).

4.8. Η θέση της Ρουμπρικής αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή κι Εκπαίδευση

Κατά τους Taggart, Phifer, Nixon και Wood(2005), στην Προσχολική Αγωγή κι Εκπαίδευση το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο που αναπτύσσεται κι αλλάζει, γι' αυτό και το κάθε παιδί εξετάζεται εξατομικευμένα. Η προσχολική αγωγή αποσκοπεί περισσότερο στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης, παρά στην ίδια τη μάθηση κι έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα. Σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των παιδιών προτιμάται η παρατήρηση με σκοπό τον εντοπισμό των τομέων, στους οποίους ένα παιδί αναπτύσσεται. Γίνεται προσπάθεια ο παιδαγωγός να καταλάβει το τι μπορεί ένα παιδί να κάνει. Έτσι, ισχυριζόμαστε ότι οι Ρουμπρικές ταιριάζουν ως εργαλείο αξιολόγησης αυτών των ηλικιών κυρίως στο σωματικό τομέα (λεπτή κι αδρή κινητικότητα), τη γλώσσα, την κοινωνική ανάπτυξη και την αυτοεξυπηρέτηση. Οι Ρουμπρικές υπογραμμίζουν τα θετικά στοιχεία των μαθητών ενισχύοντας την ανάπτυξη των ατομικών τους δυνατοτήτων, έναντι των αδυναμιών τους. Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν στο να αποδεχτούν οι παιδαγωγοί και οι γονείς το κάθε παιδί αντί να το θεωρήσουν ανίκανο.

Στο πλαίσιο μιας καλής συνεργασίας με την οικογένεια, μια ακόμη θετική παράμετρος είναι, ότι οι Ρουμπρικές εμπλέκουν τους γονείς με αποτελεσματικό τρόπο στην εκπαίδευση των παιδιών τους ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή πολύτιμων πληροφοριών για τις ανάγκες τους. Ενισχύουν στο να παρέχουν τόσο οι γονείς όσο και το σχολείο κοινά περιβαλλοντικά ερεθίσματα αποτελώντας το ένα τη συνέχεια του άλλου, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότερη ανατροφή των παιδιών. Γενικά, οι Ρουμπρικές βοηθούν τους γονείς επιπλέον να καταλάβουν τις αναπτυξιακές απαιτήσεις των παιδιών τους και να τα αποδεχθούν ως ικανά άτομα κι ενδείκνυται το να χρησιμοποιούν στο σπίτι την ίδια ρουμπρίκα με εκείνη του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν και στο χώρο τους να προσαρμόσουν το περιβάλλον προωθώντας έτσι μια περαιτέρω ανάπτυξη για το παιδί τους. Ως προς τη δική τους αυτοαξιολόγηση, οι ρουμπρικές αξιολόγησης του παιδαγωγικού προγράμματος κι των δασκάλων θα μπορούσαν να ήταν επίσης οι ίδιες (Taggart, Phifer, Nixon, & Wood, 2005).

Η χρήση της Ρουμπρίκας με μικρά παιδιά είναι επωφελής για την ανάπτυξη τόσο των μεταγνωστικών όσο και των εκτελεστικών λειτουργιών. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να γνωρίζουν τη μεταγνωστική ικανότητα, για να καθορίσουν τι πρέπει να μάθουν. Πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν, ότι η μεταγνωστική ανάπτυξη ξεκινά κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών με κάποιους ερευνητές να υποστηρίζουν, ότι αυτό ξεκινά ακόμα και από τα 2- 2^{1/2} έτη . Έρευνες απέδειξαν κάποια σημαντικά στοιχεία, που υποστηρίζουν την πεποίθηση, ότι τα μικρά παιδιά επιδεικνύουν μεταγνωστικές συμπεριφορές και ικανότητες. Σύμφωνα με τους Jeong και Frye(2018), τα παιδιά αποκτούν τη βασική σκέψη, ότι τα άτομα χρειάζονται και θέλουν να μάθουν γνώσεις που δε γνωρίζουν κι αντίστοιχα πως δε χρειάζεται να προσπαθήσουν να μάθουν γνώσεις που ήδη διαθέτουν. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν πώς να μαθαίνουν και η ρουμπρίκα μπορεί να είναι χρήσιμο εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση (White, 2020).

Κεφάλαιο 5^ο: Ο κοινωνικός κι ο συναισθηματικός τομέας ανάπτυξης ως αντικείμενο αξιολόγησης στον Παιδικό Σταθμό

5.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των σχετικών όρων με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών

5.1.1. Κοινωνικοποίηση

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο(1990), η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί μαθαίνει να συμπεριφέρεται κατά τα πρότυπα της ομάδας στην οποία

προορίζεται να ζήσει και να δράσει (Παρασκευόπουλος Ι. Ν., 1990). Ομοίως, σύμφωνα με το ερμηνευτικό λεξικό του πανεπιστημίου Cambridge, η κοινωνικοποίηση αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία εκπαιδεύονται οι άνθρωποι ή τα ζώα ώστε να συμπεριφέρονται με τρόπο αποδεκτό από την ομάδα στην οποία προορίζονται να γίνουν μέλη. Επίσης συμπληρώνει, πως η νηπιακή ηλικία είναι η καταλληλότερη, για να μυηθούν τα παιδιά στις αρχές της κοινωνικοποίησης (Cambridge Dictionary, 2020). Κατά την άποψη κορυφαίων κοινωνικών επιστημόνων, η κοινωνικοποίηση αποτελεί μία διαδικασία, που λαμβάνει χώρα και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου κι έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις και τις ενέργειες των παιδιών και των ενηλίκων (Encyclopaedia Britannica, 2005).

Όσο το παιδί της προσχολικής ηλικίας μαθαίνει να συνεργάζεται, να μοιράζεται και να βοηθά τόσο σημειώνει πρόοδο στην κοινωνικοποίησή του. Η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης εξαρτάται κι από το συναισθηματικό παράγοντα. Συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες (Worham, 2006).

5.1.2. Προ- κοινωνικές Δεξιότητες

Η Κοινωνικοποίηση απαιτεί κάποιες πρόσθετες ικανότητες, γνωστές ως προ- κοινωνικές δεξιότητες. Πρόκειται για στρατηγικές, που επιτρέπουν στο παιδί να εισέλθει και να κινείται με επιτυχία στην ομάδα. Μερικές από αυτές είναι το πώς ζητάει ένα παιχνίδι, το πώς συνεργάζεται και μοιράζεται, το κατά πόσο είναι αποδεκτό κατά το ομαδικό παιχνίδι και το πώς αντιμετωπίζει την ακατάλληλη συμπεριφορά των άλλων παιδιών. Η κατάκτηση των προ-κοινωνικών δεξιοτήτων ξεκινά από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται στο Δημοτικό, ωστόσο είναι σημαντικό η εκμάθησή τους να υπάρξει ως πρότυπο κατά την προσχολική αγωγή (Worham, 2006).

5.1.3. Κοινωνικές – Κοινωνικοσυναισθηματικές Δεξιότητες

Ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να μιλά, να σκέφτεται, να επικοινωνεί κι αυτές οι ικανότητές του είναι που τον ξεχωρίζουν από όλα τα υπόλοιπα πλάσματα. Η ποιότητα της επικοινωνίας του ανθρώπου με τον εαυτό του και με το περιβάλλον σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες που κατέχει κι οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας στη ζωή του μιας και αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την κοινωνική του προσαρμογή και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Μερικές κοινωνικές δεξιότητες για τα παιδιά είναι να παρέχουν βοήθεια, να ζητούν βοήθεια ή πληροφορίες και να απαντούν σε ερωτήσεις, να ευχαριστούν και να ζητούν συγγνώμη, να ακολουθούν τους κανόνες, να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται και να

αποδέχονται την κριτική (Aksoy & Baran, 2010), να είναι ενεργητικοί ακροατές και να έχουν αμοιβαία επικοινωνία με τους άλλους (Park, 2017).

Με τον όρο κοινωνικές δεξιότητες αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις, να επικοινωνεί και να αλληλοεπιδρά με τους άλλους, να νιώθει υπεύθυνος και να ακολουθεί κανόνες, να αποδέχεται και να έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση). Σύμφωνα με τον Schaffer (1996) η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο αποτελεί κομβικό σημείο αναφοράς για τη σχολική, την προσωπική αλλά και την επαγγελματική ζωή των ατόμων (Αναστασοπούλου, Ζυγούρη, & Καζνταρίδου, 2014). Ένα κοινωνικά εκπαιδευμένο άτομο περιγράφεται ως ικανό να διαχειριστεί το κοινωνικό του περιβάλλον λειτουργώντας αποτελεσματικά στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (Park, 2017).

Σύμφωνα με τον Mc Fall(1982), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ορισμένες συμπεριφορές, που πρέπει να εμφανίζονται από τα άτομα προκειμένου να εκπληρώσουν τα καθήκοντα και τους ρόλους που απαιτούνται από την κοινωνία. Οι συμπεριφορές αυτές διαμορφώνονται μέσα από μαθησιακές διαδικασίες, καταστάσεις και συνθήκες, που ευνοούν την καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας. Επομένως, δεν εμφανίζονται αυτόματα. Διδάσκονται, μαθαίνονται και συνδέονται με τις έννοιες της κοινωνικοποίησης, της κοινωνικής αποδοχής, τους κανόνες και το ομαδικό πνεύμα (Sapsaglam & Ömeroglu, 2016).

Οι κοινωνικές δεξιότητες βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις συναισθηματικές δεξιότητες και συχνά συναντούμε τον όρο «κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες». Αναφερόμενοι σε αυτού του είδους τις δεξιότητες στην πρώιμη παιδική ηλικία εννοούμε την αναδυόμενη ικανότητα των μικρών παιδιών να σχηματίζουν στενές κι ασφαλείς σχέσεις με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους. Ειδικότερα, στην έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων με κοινωνικά κατάλληλους κι αποδεκτούς τρόπους. Ενδεικτικά, κάποιες θεμελιώδεις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες είναι : η ενσυναίσθηση, ο έλεγχος των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, η αυτοπεποίθηση κι η ικανότητα ανάπτυξης και υποστήριξης σχέσεων (Darling-Churchill & Lippman, 2016) .

5.1.4. Κοινωνική ικανότητα

Ως κοινωνική ικανότητα ορίζεται η συμπεριφορά, που αντικατοπτρίζει την επιτυχή κοινωνική λειτουργία. Ξεκινώντας από την παραδοχή, ότι όλοι θα αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, αλλά οι διαδικασίες για να γίνει ένα παιδί κοινωνικά ικανό διαφέρουν, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στον ορισμό οι θετικές σχέσεις και οι δεξιότητες κοινωνικής

αλληλεπίδρασης ως παράγοντες που ενισχύουν αυτή τη ικανότητα. Αντίθετα, η ακατάλληλη κοινωνική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από σχέσεις δύσπιστες, επιθετικότητα και εκφοβισμό. Υπάρχουν ενδείξεις, ότι η δημιουργία στενής σχέσης ενός παιδιού με ένα άλλο πρόσωπο πέραν της μητέρας διαμορφώνει κι ενισχύει την κοινωνική ικανότητα. Γι' αυτόν το λόγο ο Παιδικός Σταθμός μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό ή ακόμα και επιβλαβές πλαίσιο για την κοινωνική ανάπτυξη (Howes & James , 2002).

Η ικανότητα ομιλίας κι επικοινωνίας στα παιδιά των ηλικιών 3-5 ετών συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική ικανότητα. Παιδιά με περιορισμένο λόγο ενδέχεται να εμφανίζουν «κακές» συμπεριφορές ως έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας, όπως δαγκώματα και χτυπήματα με αντίκτυπο τη δυσκολία δημιουργίας φίλων. Ο καταλληλότερος τρόπος για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου είναι εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Munakib, Riyad, Pramana, & Maselena, 2020).

5.1.5. Οι Δεξιότητες του 21^{ου} Αιώνα

Στη σημερινή κοινωνία της μάθησης η αυξημένη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας έχει επιφέρει νέες εμπειρίες επίλυσης προβλημάτων κυρίως για τους νέους. Αυτά τα νέα πρότυπα για το τι είναι σε θέση οι μαθητές να κάνουν, θα πρέπει να γίνουν η αφορμή, για να αντικατασταθούν πλέον οι προσδοκίες γνώσης και οι βασικές δεξιότητες του παρελθόντος με μια νέα στάση του σχολείου. Αυτή η αναθεώρηση θα επιτρέψει στους μαθητές να αποκτήσουν την εξελιγμένη σκέψη, την ευέλικτη επίλυση προβλημάτων και τις δεξιότητες συνεργασίας κι επικοινωνίας προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις μελλοντικές εργασιακές τους ανάγκες και στην ίδια τη ζωή. Συγκεκριμένα, αυτές οι δεξιότητες είναι: η καινοτομία και η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η ικανότητα για επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, η μεταγνώση, η επικοινωνία, η συνεργασία, ο πληροφοριακός γραμματισμός, ο τεχνολογικός γραμματισμός, η πολιτότητα, η καριέρα και η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα (Binkley, et al., 2012).

Έτσι, στόχος δεν είναι μόνο η δημιουργία γνώσεων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά και η καλλιέργεια μεταγνωστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα επιτρέψει σε κάθε μαθητή να γίνει ένας ανεξάρτητος, σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21^{ου} Αιώνα. Επομένως, για να καλλιεργηθούν αυτές οι δεξιότητες θα πρέπει να υπάρχει και το κατάλληλα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, που να τις προωθεί (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν

επίσης μέρος των επιδιώξεων του 21^{ου} Αιώνα, κάτι που επιβεβαιώνει και την ανάγκη ύπαρξης προγραμμάτων ανάδειξης τους από την προσχολική ακόμα ηλικία.

5.1.6. Ενσυναίσθηση

Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η συναισθηματική ταύτιση με την ψυχική κατανόηση ενός άλλου ατόμου και η κατανόηση των κινήτρων της συμπεριφοράς του επίσης η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ανθρώπου να αισθανθεί τα αισθήματα των άλλων σε συνδυασμό με την ικανότητα να σκεφτεί τι θα μπορούσε να νιώθει. Επειδή τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως ξεχωριστές οντότητες, η ενσυναίσθηση θέτει τα θεμέλια για το χτίσιμο μιας συμπεριφοράς υπέρ του κοινωνικού πλαισίου. Η ενσυναίσθηση παρουσιάζει δυο τύπους. Τη συναισθηματική και τη γνωστική ενσυναίσθηση. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο εστιάζει στα συναισθήματα, που λαμβάνονται ως απόκριση των συναισθημάτων των άλλων και στη δεύτερη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων.

Παιδιά με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση τείνουν να είναι πιο ευέλικτα, ευπροσάρμοστα, ρυθμίζουν εύκολα τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις κι αποκτούν συναισθηματική ανεξαρτησία. Όσα παιδιά είναι συναισθηματικά αυτάρκη χαρακτηρίζονται από υψηλό αίσημα αυτοσεβασμού και δίνουν αξία στις σχέσεις με τα άλλα παιδιά (Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2017).

5.2. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς

Κατά την προσχολική περίοδο γίνεται η απόκτηση των πρώτων κοινωνικών δεξιοτήτων και χτίζονται οι πρώτες σχέσεις. Υποστηρίζεται δε, ότι οι αξίες που αποκτήθηκαν στα προσχολικά έτη βελτιώνουν και υποστηρίζουν την κοινωνική ένταξη του ατόμου σε όλη του τη ζωή. Οι εμπειρίες των παιδιών έχουν σημαντική επίδραση στον καθορισμό του είδους του ατόμου που θα γίνει το παιδί στο μέλλον. Μελέτες δείχνουν, ότι ο χαρακτήρας διαμορφώνεται κατά την περίοδο από τη γέννηση έως τα 5 έτη κι ως εκ τούτου η εκπαίδευση των μικρών παιδιών σχετικά με τις κοινωνικές αξίες και την ηθική είναι ένα αποτελεσματικό βήμα στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα (Sapsaglam & Ömeroglu, 2016).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ εύπλαστα κι είναι πιο δεκτικά στις αλλαγές. Αυτές οι αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες και στις μεταξύ τους σχέσεις συνοδεύονται και από μια αναδιοργάνωση για το πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Οι θεωρητικοί υποστηρίζουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ των συναισθημάτων και των

κοινωνικών ικανοτήτων. Οι κοινωνικές σχέσεις κι αλληλεπιδράσεις καθοδηγούνται και πολλές φορές καθορίζονται από τις συναισθηματικές συναλλαγές. Συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα είναι στενά συνδεδεμένες. Αυτή η σύνδεση μεγαλώνει ακόμα περισσότερο καθώς το άτομο αναπτύσσεται (Denham, Von Shalisch, Olthof, Kochanoff, & Caverly, 2002).

Σύμφωνα με τον Munakib κα (2020), καθώς ωριμάζει το μυαλό των βρεφών, αποκτούν κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες. Τα παιδιά των ηλικιών, που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς χαρακτηρίζονται από την εγωκεντρική αναπτυξιακή φάση που διανύουν. Κατά την περίοδο αυτή εξετάζουν τον κόσμο κι έχουν ισχυρή ανάγκη να εμπλακούν σε νέες εμπειρίες, να ρισκάρουν, να κινηθούν. Είναι αυτό που ο Erikson χαρακτήρισε ως «πρωτοβουλία» και αυτή η πρωτοβουλία εκδηλώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Munakib, Riyad, Pramana, & Maselena, 2020). Αυτή η αλληλεπίδραση αποτελεί τα πρώτα βήματα προς τον αυτοκαθορισμό. Τα παιδιά διαπραγματεύονται, συνεργάζονται, βρίσκονται με άλλα παιδιά και δοκιμάζονται στο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τις φιλίες τους. Επιπλέον, μαθαίνουν πώς να γίνονται αποδεκτά. Κι έτσι αρχίζουν να ξεπερνούν τον εγωκεντρισμό που τα διακρίνει. Ψάχνουν την αυτονομία, μαθαίνουν τον αυτοέλεγχο και αποκτούν αυτοπεποίθηση. Αυτή όλη η επαγρύπνηση πραγματοποιείται μέσω κοινωνικών επιτυχιών, οι οποίες επηρεάζουν τη γνώμη, που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Η κοινωνική ανάπτυξη κατά τα έτη, που το παιδί φοιτά στους Παιδικούς Σταθμούς, είναι σημαντική πρώτον γιατί αναδύεται μέσα από την καθημερινή αμοιβαία επίδραση με παιδιά και ενήλικες χωρίς να εξαρτάται τόσο από το πρόγραμμα σπουδών και δεύτερον γιατί στην ηλικία των 3- 5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να γίνονται ικανά να καταλάβουν τον μεγαλύτερο κόσμο στον οποίο ζουν (Wortham, 2006).

Για τα μικρά παιδιά η ικανότητα να μεγαλώνουν μαζί με άλλους ξεκινά από πολύ νωρίς. Όσο μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται και να βοηθούν τόσο σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο. Η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης εξαρτάται κι από τα συναισθήματα καθώς η ενσυναίσθηση αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες. Στην ηλικία των 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν και μαθαίνουν να εκφράζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους με κατάλληλο τρόπο, ενώ έρχονται αντιμέτωπα με το δύσκολο καθήκον του να μάθουν να ελέγχουν το θυμό τους και να λεκτικοποιούν τα συναισθήματά τους (Binkley, και συν., 2012).

Η συναισθηματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους καθώς και την ικανότητα

να κατανοούν τη συμπεριφορά και τα κίνητρα αυτής των άλλων ανθρώπων μέσα από μια δική τους οπτική. Από 4 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν με πιο σύνθετο τρόπο τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Η ενσυναίσθηση αναδύεται στοιχειωδώς από μικρή ηλικία και με την κατάλληλη βοήθεια και καθοδήγηση των παιδαγωγών κι αρχίζουν να γίνονται πιο ικανά μιας πιο σύνθετης κατανόησης των συναισθημάτων (Παρασκευόπουλος Θ. , 2005). Σύμφωνα με τις Γεωργιτσανάκου και Χαριτάκη (2017) κατά το 1^ο έτος το βρέφος έχει ενιαία συναισθήματα. Στο 2^ο έτος τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων και να τα διαχωρίζουν από τα δικά τους. Στα 3-5 έτη η εδραίωση της ομιλίας συμβάλλει στην ικανότητα να εκφράζουν αυτά που νιώθουν ενώ στα 6-9 έτη πλέον είναι ικανά να αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματα των άλλων μπορεί να είναι και αποτέλεσμα των δικών τους εμπειριών (Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2017).

5.3. Η σημασία και η σπουδαιότητα της ύπαρξης προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στον Παιδικό Σταθμό

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται ολοένα και περισσότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στους νέους. Είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα και να επαναπροσδιορίσει το ρόλο και τη λειτουργία του στρέφοντας το ενδιαφέρον της μάθησης και στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, αναπτύσσοντας συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες είναι αναπόσπαστα δεμένες με την εδραίωση των ικανοτήτων που κινούνται στον άξονα της διαμόρφωσης της προσωπικότητας, της προσωπικής και κοινωνικής προσαρμογής κι επομένως της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας των μαθητών (Αναστασοπούλου, Ζυγούρη, & Καζνταρίδου, 2014). Είναι αναγνωρισμένη η σημασία της πρώιμης κοινωνικοσυναισθηματικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης των παιδιών για μεταγενέστερες κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματικές γνώσεις, συμμόρφωση, αυτορρύθμιση, και ακαδημαϊκή επιτυχία (Hughes & Cline, 2015).

Οι κοινωνικές αξίες αρχικά παρουσιάζονται από την οικογένεια, η οποία αποτελεί και το βασικό θεμέλιο για τη απόκτησή τους. Το σχολείο και η ομάδα των συνομήλικων συμβάλλουν επίσης στη διαμόρφωση αυτών των αξιών και ταυτόχρονα αυτή η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον δημιουργεί νέες δεξιότητες. Οι αξίες αυτές σχετίζονται με την προτίμηση ή μη προτίμηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Ο στόχος των δομών παιδικής μέριμνας είναι (ή καλό θα ήταν να είναι) η παροχή πρώιμης κοινωνικοποίησης. Ένα ποιοτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης εκτός από την παροχή των τυπικών γνώσεων, θα

πρέπει να θέτει ως στόχο την εκπαίδευση του χαρακτήρα και την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και αξιών (Sapsaglam & Ömeroglu, 2016).

Στην προσχολική αγωγή έχει παρατηρηθεί ότι συχνότερα δίνεται σημασία στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών, αγνοώντας την κρίσιμη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων, για παράδειγμα της αυτοπειθαρχίας και πολλών ακόμα μη γνωστικών ικανοτήτων, που θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία στη ζωή. Οι τρέχουσες πολιτικές σχετικά με την εκπαίδευση βασίζονται σε ουσιαστικές παρανοήσεις για τον τρόπο, που οι κοινωνικές δεξιότητες ενσωματώνονται στα άτομα. Επιβάλλεται η προσχολική αγωγή να δώσει προτεραιότητα στις κοινωνικές δεξιότητες ως τη βασική μάθηση (Heckman & Schuultz, 2007).

Η παιδική ηλικία είναι κρίσιμη, γιατί το παιδί διαμορφώνεται από την κοινωνία ενώ ταυτόχρονα συμμετέχει σε αυτήν ως μέλος, που δρα και την επηρεάζει διαμέσου κοινωνικών και πολιτιστικών στοιχείων όπως η γλώσσα, το παιχνίδι και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του (James, A. & James, A., 2001). Οι κοινωνικές δεξιότητες μαθαίνονται κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής κι οδηγούν σε βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επιτυχία στη ζωή του ανθρώπου. Αποτελέσματα πολλών ερευνών έχουν δείξει ότι προγράμματα εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, είχαν θετικό αντίκτυπο ως προς την κοινωνική προσαρμογή και την εξάλειψη της επιθετικότητας. Η βελτίωση και η υποστήριξη αυτών των δεξιοτήτων θεωρείται σημαντικό να ξεκινά από την προσχολική περίοδο, γιατί είναι η περίοδος κατά την οποία αποκτώνται κι εδραιώνονται αυτές οι δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα καθορίζουν την μελλοντική ποιότητα της ζωής και της προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον (Aksoy & Baran, 2010).

Αν και δεν υπάρχει σαφές πλαίσιο που να υποχρεώνει την προσχολική αγωγή να διδάσκει τις κοινωνικές δεξιότητες, η παραδοχή ότι τα μικρά παιδιά περνούν κατά μέσο όρο 943 ώρες ανά έτος στον Παιδικό Σταθμό, ίσως και να καθιστά ανάγκη το να πρέπει αυτές οι ώρες να αφιερώνονται στο να μειώνονται οι κακές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Munakib, Riyad, Pramana, & Maselena, 2020). Σύμφωνα με την Κουρμούση (2015) ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, όπου και εγκαθιδρύονται οι συμπεριφορές, το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων, που στηρίζουν τη συναισθηματική ευεξία κι αυτές είναι η ψυχική ανθεκτικότητα, η επινοητικότητα και η κριτική σκέψη. Ο ΠΟΥ (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας) από το 2001, υπογραμμίζει ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας στα

σχολεία , ως επίσημοι μέρους του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ο μόνος τρόπος ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης (Κουρμούση, 2015),

Σύμφωνα με τον οδηγό της CASEL (Collaborative For Academic, Social and Emotional Learning, 2013), η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση περιλαμβάνει διαδικασίες ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών, οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες με μελλοντικό όφελος το να είναι ένα παιδί καλός μαθητής, καλός πολίτης και καλός εργαζόμενος προλαμβάνοντας επικίνδυνες συμπεριφορές, όπως βία, εκφοβισμός, χρήση ναρκωτικών, εγκατάλειψη (CASEL GUIDE, 2013).

Το νηπιαγωγείο ή ο Παιδικός Σταθμός αναπτύσσει δεξιότητες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν το παιδί στην προσαρμογή, την αυτονομία, την αυτοέκφραση. Σύμφωνα με την Ντολιοπούλου(2003) η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών περιλαμβάνει τις εξής δεξιότητες: έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων με αποδεκτούς τρόπους, θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, ικανότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες των άλλων, ικανότητα να μοιράζεται, αλληλοσεβασμός, ανοχή στη ματαίωση, αναζήτηση βοήθειας, επίλυση συγκρούσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών, προσωπική υπευθυνότητα κι αυτοαποδοχή (Ντολιοπούλου, 2003).

5.4. Ο ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας

*Η ζωή του κάθε παιδιού είναι σαν ένα κομμάτι χαρτί,
πάνω στο οποίο κάθε περαστικός αφήνει ένα σημάδι.*

(Αρχαία κινέζικη παροιμία)

Σημαντικό ρόλο για την επιτυχία στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών κατέχει η επάρκεια στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και η αποφυγή της αποδιοργάνωσής τους από ξεσπάσματα. Στόχος για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι να καταφέρουν τρία σημαντικά κοινωνικά καθήκοντα. Αρχικά, μέσα από την αλληλεπίδραση να μπορέσουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να μπορέσουν να εκπληρώσουν κοινωνικές προσδοκίες ατόμων πέραν από την οικογένειά τους και τρίτον να συντονιστούν στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά. Οι τρόποι μέσω των οποίων μπορεί αυτό να επιτευχθεί είναι το ομαδικό παιχνίδι, η διαχείριση των συγκρούσεων, η δημιουργία κλίματος συνεργασίας με κοινό στόχο την αρμονία και την καλή θέληση. Βέβαια, για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά είναι σίγουρο, ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας συχνά χρειάζονται εξωτερική υποστήριξη για την επιδέξια ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Στο περιβάλλον του Παιδικού Σταθμού καθοδηγητής είναι ο παιδαγωγός. Εκείνος είναι που εντοπίζει ένα συναίσθημα, το ερμηνεύει,

επεξεργάζεται τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ γεγονότος και συναισθήματος, δείχνει στρατηγικές αντιμετώπισης του προβλήματος ή ρυθμίζει κατάλληλα το περιβάλλον ώστε να διευκολυνθεί η επίλυσή του (Denham, Von Shalisch, Olthof, Kochanoff, & Caverly, 2002).

Σύμφωνα με τον Wortham (2006), ο παιδαγωγός έχει έναν ξεκάθαρα υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο στο να οδηγήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Θα πρέπει να σχεδιάσει δραστηριότητες, ώστε να προωθήσει την ικανότητα των παιδιών για συμβολικό παιχνίδι. Θα πρέπει να παρεμβαίνει, όταν διαπιστώνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές και να έχει αποσαφηνίσει στους μαθητές τις συνέπειες, ώστε να γνωρίζουν τι θα συμβεί εάν χάσουν τον έλεγχο. Ορισμένα παιδιά, που δε γνωρίζουν καθόλου πώς να χρησιμοποιήσουν τις προ- κοινωνικές δεξιότητες χρειάζονται άμεση κατεύθυνση στο πώς θα έχουν επιτυχείς συμπεριφορές και ως προς τον τρόπο που θα παίζουν ομαδικά. Επιπλέον πιθανόν να χρειαστούν καθοδήγηση στο πώς να ζητήσουν ένα παιχνίδι και στο πώς να απολογηθούν, όταν είναι υπεύθυνα για τον τραυματισμό κάποιου άλλου παιδιού. Επίσης ο παιδαγωγός καλό είναι να αποδέχεται και να ανταποκρίνεται θετικά στις θετικές συμπεριφορές. Έρευνα στις νευροεπιστήμες έχει αποδείξει, ότι η συναισθηματική ευεξία δεν είναι δεδομένο για τα παιδιά και τους νέους. Ο τρόπος με τον οποίο αλληλοεπιδρούν οι ενήλικες μαζί με τα παιδιά αναπτύσσει και επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική υγεία των παιδιών (Κουρμούση, 2015).

Κύριοι στόχοι είναι τα παιδιά να οδηγηθούν στο να βελτιώσουν τις διαδραστικές τους δραστηριότητες, ώστε να αναπτύξουν θετικές σχέσεις, να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους, να διαπραγματεύονται και να χρησιμοποιούν θετική γλώσσα, στην περίπτωση διαφωνίας ή άρνησής τους να παίζουν με κάποιο άλλο παιδί. Δύο μεγάλες κατηγορίες στις οποίες οφείλει να εκπαιδεύσει την ομάδα είναι οι ικανότητες αυτοδιαχείρισης και οι ικανότητες κοινωνικής συμμετοχής μέσα από συζήτηση και κατάλληλες δράσεις. Επίσης, ο σχεδιασμός του προγράμματος με στόχο την κοινωνικοποίηση θα πρέπει να οργανωθεί σε δύο βασικούς άξονες: την κατανόηση του εαυτού του παιδιού και της οικογένειάς του και την κατανόηση των άλλων ανθρώπων και της κοινωνίας (Wortham, 2006). Αυτή η κατανόηση για τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του θα οδηγήσει σταδιακά το παιδί και στην αυτοπραγμάτωση, που βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας της ιεράρχησης των αναγκών του ανθρώπου, όπως την επινόησε ο Αμερικάνος ψυχολόγος Abraham Maslow, κατά τη δεκαετία του 1940. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται η κάλυψη των βασικών σωματικών απαιτήσεων (τροφή, νερό, ύπνος κλπ), ακολουθεί η ανάγκη για σωματική ασφάλεια κι έπεται η ανάγκη να αισθάνεται το παιδί, ότι το αγαπούν και ότι ανήκει στην οικογένεια. Όταν νιώθει

ότι είναι αποδεκτό, αποκτά αυτοεκτίμηση κι αυτοπεποίθηση και τέλος εφόσον όλα αυτά έχουν κατακτηθεί φθάνουμε στην κορυφή της πυραμίδας και συγκεκριμένα στην αυτοπραγμάτωση, που περιλαμβάνει την κατανόηση του ίδιου του εαυτού και του κόσμου που μας περιβάλλει (Ockwell- Smith, 2017).

Η αυτοεκτίμηση είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για την ψυχική υγεία και το επίπεδό της μπορεί να τροποποιηθεί σε οποιαδήποτε ηλικία. Η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η αποφυγή συγκρούσεων, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων και οι δεξιότητες φιλίας είναι εφόδια πολύ σημαντικά, τα οποία μπορούν να διδαχθούν, ως αντικείμενο μάθησης (Κουρμούση, 2015).

Μέρος Β΄ : Σχεδιασμός Ρουμπρικών για την Αξιολόγηση των Κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων, που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς

Συνοψίζοντας τα όσα περιγράφηκαν στο Α΄ μέρος, είμαστε σε θέση να αποδεχτούμε, ότι η παροχή ποιοτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής μπορεί να αποδώσει πολλαπλά οφέλη τόσο ατομικά για τα παιδιά όσο και γενικότερα για την κοινωνία. Ένα πρόγραμμα υψηλής ποιότητας στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, συμπεριλαμβανομένων του σωματικού, νοητικού, κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα. Όπως σημειώθηκε, ο τρόπος για την εξασφάλιση και τη διατήρηση της ποιότητας είναι η πραγματοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας, η οποία όμως στο χώρο των παιδικών σταθμών της χώρας μας εκλείπει.

Στο Β΄ μέρος της παρούσης διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός τριών(3) Ρουμπρικών Αξιολόγησης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων, που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς, δηλαδή παιδιών ηλικίας από 2^{1/2} έως 4 ετών. Όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος, ο κοινωνικός τομέας ανάπτυξης, ο οποίος συνδέεται άμεσα με το συναισθηματικό τομέα, είναι σημαντικός και κρίνεται απαραίτητο η προσχολική αγωγή να στοχεύει στην κατάλληλη ανάπτυξη των παιδιών σε αυτόν. Κατά την ηλικία στην οποία βρίσκονται τα νήπια, όταν φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς, μπαίνουν οι βάσεις για την μελλοντική κοινωνική ικανότητα του ατόμου, διαπίστωση η οποία καθιστά ακόμα πιο αναγκαία να συμπεριλαμβάνουν οι παιδαγωγοί στο πρόγραμμά τους δραστηριότητες, που να ενισχύουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Potham (2006) οι Ρουμπρίκες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να αξιολογήσουν την ποιότητα οποιουδήποτε προϊόντος ή συμπεριφοράς, που δημιουργείται από μαθητές. Ο σχεδιασμός για τις Ρουμπρίκες με έμφαση στις δεξιότητες ακολουθεί τα παρακάτω βήματα:

- Επιλογή μιας πραγματικά σημαντικής δεξιότητας.
- Επιλογή ενός μικρού αριθμού κριτηρίων.
- Συνοπτική επισήμανση κάθε κριτηρίου.
- Διευκρίνιση για τις ποιοτικές διακρίσεις σε κάθε κριτήριο με τρόπο εύκολα κατανοητό για τον παιδαγωγό και τον μαθητή.
- Κατασκευή σύντομης ρουμπρίκας χωρίς να παραμορφώνει την ουσία της αξιολογικής λειτουργίας της (Potham, 2006)

1. Ο σχεδιασμός της Ρουμπρίκας κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων για παιδιά που φοιτούν σε Παιδικούς σταθμούς

Λαμβάνοντας υπόψιν τις οδηγίες του Potham(2006) σχετικά με το σχεδιασμό ρουμπρίκας αξιολόγησης δεξιοτήτων και τα βήματα σχεδιασμού μιας ρουμπρίκας, όπως τα περιγράφουν οι Πετροπούλου, Κασιμάτη και Ρετάλης στο βιβλίο τους «Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών»(2015) πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός τριών Ρουμπρικών Αξιολόγησης των κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων, που φοιτούν στον Παιδικό Σταθμό ως ακολούθως:

- Βήμα 1^ο: Ο Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Σεναρίου.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που σχεδιάστηκε, στοχεύει στην αποτελεσματικότερη κοινωνικοποίηση και γενικότερα στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της τάξης. Έχει ως τίτλο: «Όλοι μαζί παρέα... είμαστε ομάδα ωραία». Στόχος είναι τα παιδιά της τάξης (ηλικίας από 2^{1/2} έως 4 ετών) να βοηθηθούν στο να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να καταφέρουν να συνυπάρξουν αρμονικά, ακολουθώντας τους κανόνες της τάξης, μειώνοντας τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές όπως δαγκώματα, τσιμπήματα και χτυπήματα κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών και να αναπτυχθεί κατά το μέγιστο δυνατό η ενσυναίσθησή τους. Έτσι, θα εξασφαλιστεί πρωτίστως η ασφάλεια των νηπίων και η αρμονική συνύπαρξη την ομάδας μέσα στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά θα οδηγηθούν σε μια αποτελεσματική κοινωνικοποίηση.

- Βήμα δεύτερο: Επιλογή του είδους της Ρουμπρίκας που ταιριάζει.

Επιλέχθηκε η Αναλυτική Ρουμπρίκα, γιατί είναι μια αυθεντική τεχνική αξιολόγησης, η οποία θέτει ξεκάθαρα τους στόχους, στους οποίους πρέπει να εξετάσει η παιδαγωγός προκειμένου να σχεδιάσει ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα. Επιπλέον, με την ιδιαιτερότητα της αναλυτικής περιγραφής των κριτηρίων ανά επίπεδο επίτευξης, η αναλυτική ρουμπρίκα βοηθά τους παιδαγωγούς στην καλύτερη παρατήρηση των συμπεριφορών των παιδιών και ταυτόχρονα επιτρέπει την αναλυτικότερη κι αποτελεσματικότερη ενημέρωση των γονέων, έτσι ώστε κι εκείνοι να γνωρίζουν σε ποια σημεία της συμπεριφοράς των παιδιών τους θα πρέπει να εστιάσουν κι ίσως να παρέμβουν κατά τη διαδικασία της ανατροφής τους στο σπίτι. Η συνεργασία του Παιδικού Σταθμού με την οικογένεια μπορεί να πετύχει τα βέλτιστα αποτελέσματα.

- Βήμα τρίτο: Ο Προσδιορισμός και η καταγραφή των κριτηρίων αξιολόγησης.

Βάσει των όσων γράφτηκαν στο θεωρητικό μέρος και λαμβάνοντας υπόψιν τη βιβλιογραφία σχετικά με τις προσδοκίες, που θα πρέπει να έχουμε από τα παιδιά σεβόμενοι το αναπτυξιακό τους στάδιο, η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί μέσω της παρατήρησης του βασικού και συχνότερου δείκτη κοινωνικής ικανότητας. Σύμφωνα με τους Cillessen και Bellmore, ο δείκτης αυτός είναι η αποδοχή του κάθε παιδιού από τα άλλα παιδιά και θεωρείται σημαντικός, γιατί ενσωματώνει την κρίση πολλών παιδιών. Η παρατήρηση θα προσανατολίζεται σε τέσσερις αλληλένδετες δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζουν η μια την άλλη. Πρόκειται για δεξιότητες σχέσεων μεταξύ συμμαθητών, αυτοδιαχείρισης, συμμόρφωσης και διεκδίκησης (Cillessen & Bellmore, 2002). Για τις ρουμπρίκες, που σχεδιάστηκαν, θεωρήθηκε αναγκαίος ένας πρώτος διαχωρισμός μεταξύ συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων κι ένας δεύτερος διαχωρισμός, που αφορά στο συναισθηματικό τομέα, όπου διαχωρίστηκε ως ξεχωριστή δεξιότητα η ενσυναίσθηση και κατασκευάστηκε ξεχωριστή ρουμπρίκα γι' αυτήν.

Έτσι, θα αξιολογηθεί ο συναισθηματικός τομέας ως προς την ικανότητα των νηπίων να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τα συναισθήματα βλέποντάς τα σε τρίτους όπως σε κούκλα, εικόνα κοκ. Για την έκφραση των συναισθημάτων θα χρησιμοποιηθεί το κριτήριο, που αφορά στην αναγνώριση των δικών τους συναισθημάτων και τον τρόπο με τον οποίον τα εξωτερικεύουν στους άλλους. Σε σχέση με τον συναισθηματικό έλεγχο θα εξεταστεί η αντίδραση στις προκλήσεις των άλλων κι η επίλυση συγκρούσεων, η αποδοχή ή μη αποδοχή του να γίνεται το δικό τους και τέλος το επίπεδο της ικανότητάς τους να περιμένουν τη σειρά τους.

Ως προς την ενσυναίσθηση τα παιδιά θα αξιολογηθούν βάσει των κριτηρίων, που ορίζουν το τι είναι η ενσυναίσθηση και το τι προσμένουμε από αυτά σε σχέση με αυτήν. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τη συναισθηματική δεξιότητα της ενσυναίσθησης είναι:

- Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (παιδιών κι ενηλίκων) και κατάλληλη ως προς αυτό αντίδραση.
- Αν νοιάζεται κι ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων παιδιών.
- Αν σέβεται τους άλλους και τα πράγματα που δεν ανήκουν σε αυτό.
- Συμμετοχή του παιδιού στην επίλυση καβγάδων των άλλων παιδιών.

Για τον κοινωνικό τομέα ανάπτυξης, επιλέχθηκαν επτά (7) σημαντικά κριτήρια που αφορούν σε κοινωνικές κι επικοινωνιακές ικανότητες κι είναι τα ακόλουθα:

- Η ικανότητά τους να τηρούν τους κανόνες της τάξης, που θεωρείται κρίσιμο στοιχείο, επειδή η γνώση των κανόνων μπορεί να οδηγήσει στην επιλογή των πτυχών των κοινωνικοσυναισθηματικών εμπειριών, που θα επικεντρωθούν τα παιδιά (Denham, Von Shalisch, Olthof, Kochanoff, & Caverly, 2002).
 - Η αποδοχή τους στην κριτική και τις παρατηρήσεις για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους.
 - Η ικανότητά τους να μοιράζονται.
 - Η χρήση θετικής γλώσσας.
 - Η συνεργασία τους με τα άλλα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι.
 - Η συμμετοχή τους στις ομαδικές δομημένες δραστηριότητες.
- Βήμα 4^ο: Ο Προσδιορισμός των ποιοτικών επιπέδων επίδοσης και της αντίστοιχης κλίμακας βαθμολογίας.

Λόγω της χρήσης της Ρουμπρίκας στην Προσχολική Αγωγή και για την καλύτερη κατανόηση των επιπέδων επίτευξης κι από τα νήπια, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν τέσσερα επίπεδα. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν: Ανεπαρκώς (1), Μέτρια(2), Πολύ καλά(3), Εξαιρετικά(4).

- Βήμα 5^ο: Αναλυτική περιγραφή των επιπέδων επίδοσης.

Στο σημείο αυτό πραγματοποιήθηκε η λεπτομερής, σαφής και διακριτή περιγραφή των επιπέδων για κάθε κριτήριο, όπως φαίνεται στις Εικόνες 5, 6, 7.

Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Συναισθηματικών Δεξιοτήτων ως προς : **Αναγνώριση- Κατανόηση, Έκφραση και Έλεγχο των συναισθημάτων.**

Κριτήρια ανά κατηγορία	Ανεπαρκώς 1	Μέτρια 2	Πολύ καλά 3	Εξαιρετικά 4
Αναγνώριση- Κατανόηση Συναισθημάτων Αναγνωρίζει – Ονοματίζει τα συναισθήματα από εκφράσεις εικόνων, κούκλων κλπ.	Δεν αναγνωρίζει και δεν ονοματίζει κανένα συναίσθημα	Παρατηρεί κι ανταποκρίνεται στις εκφράσεις του προσώπου των άλλων. Δεν ονοματίζει τα συναισθήματα ή ονοματίζει μόνο τα απλά συναισθήματα (χαρά, λύπη)	Αναγνωρίζει κι ονοματίζει τα περισσότερα συναισθήματα. Ίσως χρειάζεται κάποια βοήθεια στα πιο σύνθετα συναισθήματα(πχ. έκπληξη, φόβο)	Αναγνωρίζει και ονοματίζει όλα τα συναισθήματα από εκφράσεις κούκλας, εικόνας ή άλλου προσώπου.
Έκφραση συναισθημάτων Αναγνωρίζει κι ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα και Εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματά του σε ενήλικες ή συνομηλίκους	Δεν αναγνωρίζει ούτε ονοματίζει τα συναισθήματά του. Δεν είναι σε θέση να μιλήσει για αυτά σε άλλους.	Αντιλαμβάνεται κι ονοματίζει μόνο τα απλά συναισθήματα τα οποία βιώνει. Δεν μπορεί να τα εκφράσει με λόγια στους άλλους.	Γνωρίζει κι ονοματίζει αρκετά συναισθήματα. Για όλα αυτά τα οποία γνωρίζει είναι σε θέση να μιλάει. Για όσα δεν έχει ακόμα ξεκαθαρίσει ακούει και συμβουλευτεί τον/την παιδαγωγό.	Έχει πλήρη επίγνωση των συναισθημάτων του και τα εκφράζει με λόγια στους άλλους.
Έλεγχος συναισθημάτων Αντιδρά στις προκλήσεις των άλλων- Επίλυση συγκρούσεων.	Τσακώνεται και χρησιμοποιεί άσχημο τρόπο, πχ. δαγκώνει, χτυπάει, τσιμπάει, γρατζουνάει τα άλλα παιδιά	Όταν εμπλέκεται σε συγκρούσεις, χρειάζεται την παρέμβαση του/της παιδαγωγού για την επίλυσή τους.	Όταν προκύπτει σύγκρουση, είναι ικανό να τη διαχειριστεί μόνο του με ήρεμο ή έστω με επιθυμητό τρόπο. Κάποιες φορές μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια του/της παιδαγωγού.	Είναι πολύ φιλικό απέναντι στα άλλα παιδιά. Δεν εμπλέκεται ποτέ σε διαπληκτισμούς. Δεν προκαλεί και δεν τον προκαλούν. Δείχνει όμως ικανό να διαχειριστεί μια σύγκρουση.
Έλεγχος συναισθημάτων Αποδοχή του να μη γίνεται πάντα το δικό του.	Θέλει πάντοτε να γίνεται το δικό του. Αντιδρά με ξεσπάσματα όταν αυτό δεν είναι εφικτό.	Συνήθως θέλει να γίνεται το δικό του. Η παρέμβαση του/της παιδαγωγού δεν είναι πάντα αποτελεσματική στο να ηρεμήσει και να μειώσει τα ξεσπάσματά του.	Αν κι αποδέχεται ότι δεν μπορεί να γίνεται το δικό του, κάποιες φορές αντιδρά. Με την παρέμβαση του/της παιδαγωγού ηρεμεί πάντα.	Ως μέλος της ομάδας έχει συνειδητοποιήσει ότι δεν μπορεί πάντα να γίνεται το δικό του.
Έλεγχος συναισθημάτων Ικανότητα να περιμένει τη σειρά του.	Παρατηρείται δυσκολία στο να περιμένει τη σειρά του.	Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του κι απαιτείται παρέμβαση του παιδαγωγού ή το καταφέρνει για μικρό χρονικό διάστημα.	Περιμένει τη σειρά του. Κάποιες φορές χρειάζεται υπενθύμιση ή παρατήρηση	Περιμένει με υπομονή τη σειρά του.

Εικόνα 5: Προσχέδιο Ρουμπρίκας Αξιολόγησης των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που φοιτούν στον Παιδικό Σταθμό ως προς την αναγνώριση- κατανόηση, έκφραση κι έλεγχο των συναισθημάτων.

Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Συναισθηματικών Δεξιοτήτων : **Ενσυναίσθηση.**

Κριτήρια για την Ενσυναίσθηση.	Ανεπαρκώς 1	Μέτρια 2	Πολύ καλά 3	Εξαιρετικά 4
Αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (ενήλικων και παιδιών) και αντιδρά κατάλληλα .	Δεν αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων κι επομένως δε διαφοροποιείται η αντίδρασή του σε σχέση με αυτά.	Αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων όμως δεν αντιδρά αναλόγως σε αυτά. Δείχνει να μην τον επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων.	Αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων. Επηρεάζεται κι αντιδρά ανάλογα μόνο από τα πολύ οικεία προς αυτό άτομα.	Αναγνωρίζει το πώς νιώθουν οι άλλοι και προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του. Πχ. χαίρεται με τη χαρά των άλλων ή προσπαθεί να παρηγορήσει κάποιον.
Νοιάζεται κι ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων παιδιών ή ενηλίκων.	Δε λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των άλλων ούτε επηρεάζεται από αυτές.	Δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων ενεργά. Μόνο παρατηρεί.	Νοιάζεται κι ανταποκρίνεται στις ανάγκες κυρίως των φίλων του και των ανθρώπων, με τους οποίους έχει πιο στενή σχέση.	Ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων κι επηρεάζεται από αυτές. Δείχνει διάθεση να βοηθήσει κάποιον, που το έχει ανάγκη.
Σέβεται τους άλλους και τα πράγματα που δεν ανήκουν σε αυτό.	Δε σέβεται την ιδιοτική ζωή των άλλων(πχ ανοίγει την πόρτα της τουαλέτας, όταν τη χρησιμοποιεί άλλο παιδί). Λειτουργεί εγωκεντρικά και χαλάει τα πράγματα, που δεν του ανήκουν(πχ παιχνίδια της τάξης , τους μαρκαδόρους κα.).	Δείχνει ότι δε σέβεται την ιδιοτική ζωή των άλλων ούτε και τα πράγματα, που δεν του ανήκουν. Ωστόσο ανταποκρίνεται στις παρατηρήσεις και δείχνει να συνεντίζεται έστω και πρόσκαιρα.	Τις περισσότερες περιπτώσεις, σέβεται την ιδιοτικότητα των άλλων και προσπαθεί να μη χαλάει τα πράγματα, που δεν του ανήκουν.	Σέβεται την ιδιοτική ζωή των άλλων και προσέχει τα πράγματα, που δεν του ανήκουν.
Επίλυση καβγάδων των άλλων παιδιών.	Του είναι αδιάφορος οποιοσδήποτε καβγάς μέσα στην τάξη ή στο προαύλιο. Δεν επηρεάζεται. Συνεχίζει αυτό με το οποίο ασχολείται.	Δε συμμετέχει στην επίλυση του καβγά των άλλων. Μόνο παρατηρεί. Δε δείχνει να έχει άποψη για το τι είναι σωστότερο να συμβεί.	Συμμετέχει στην επίλυση. Δεν είναι πάντα σε θέση να αντιληφθεί ποια είναι η πιο δίκαιη λύση, αλλά μέσα από την κουβέντα και την εξέταση του ζητήματος διαμορφώνει άποψη και την εκφράζει.	Συμμετέχει ενεργά στην επίλυση του καβγά που προκύπτει, γιατί νιώθει ότι πρέπει να γίνει αυτό που είναι δίκαιο και να αποκατασταθεί η αδικία εις βάρος των εμπλεκόμενων συμμαθητών του.

Εικόνα 6: Προσχέδιο Ρουμπρίκας Αξιολόγησης για την ενσυναίσθηση των παιδιών που

φοιτούν στον Παιδικό Σταθμό.

Κριτήρια	Ανεπαρκώς 1	Μέτρια 2	Πολύ καλά 3	Εξαιρετικά 4
Αντίληψη και τήρηση των προκαθορισμένων ορίων-κανόνων της τάξης.	Δεν αντιλαμβάνεται και δεν τηρεί κανέναν κανόνα και προκαθορισμένο όριο.	Ενώ αντιλαμβάνεται τους κανόνες της τάξης, δείχνει να αδιαφορεί ή να δυσκολεύεται να τους εφαρμόσει.	Αντιλαμβάνεται τους περισσότερους κανόνες και τους τηρεί σχεδόν πάντα.	Αντιλαμβάνεται, ακολουθεί και τηρεί όλους τους κανόνες της τάξης.
Αποδοχή της κριτικής και των παρατηρήσεων για ανεπιθύμητη συμπεριφορά του.	Δεν αποδέχεται την κριτική και τις παρατηρήσεις. Αντιμιλάει και δεν δείχνει να συνεντίζεται με το πέρασμα του χρόνου ή αδιαφορεί τελείως σαν να μην του γίνεται εκείνη την ώρα κριτική κι επομένως δε βελτιώνει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά	Δεν αποδέχεται τη κριτική. Αντιδρά σε αυτή λεκτικά(πχ αντιμιλάει) ή σωματικά (πέφτει κάτω, κλαίει, χτυπάει). Ωστόσο με το πέρασμα του χρόνου και την επανάληψη δείχνει να έχει αποτέλεσμα ή σταδιακά βελτιώνει τη συμπεριφορά του.	Αποδέχεται την κριτική και τις παρατηρήσεις, αν και δυσαρτεστείται. Συνήθως δεν αντιδρά άσχημα, ίσως λίγο λυπάται, αλλά διορθώνει τη συμπεριφορά του ακόμα και μακροπρόθεσμα.	Όταν χρειάζεται να του γίνει παρατήρηση ή να του ασκηθεί κριτική για ανεπιθύμητη συμπεριφορά, το δέχεται και βελτιώνει άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα αυτή τη συμπεριφορά.
Μοίρασμα των παιχνιδιών του με τα άλλα παιδιά.	Δε μοιράζεται ποτέ τα παιχνίδια του κι αντιδρά με ανεπιθύμητη συμπεριφορά, όταν κάποιο παιδί του ζητά το παιχνίδι με το οποίο παίζει. Τα θέλει όλα δικά του. Είναι ανένδοτο.	Δε μοιράζεται συχνά ή μοιράζεται σπάνια. Επιτυγχάνεται μόνο με παρέμβαση του παιδαγωγού. Το παιδί διαμαρτύρεται ή ζητά αντάλλαγμα. Γνωρίζει ότι τα παιχνίδια είναι κοινά , αλλά δεν μπορεί να το διαχειριστεί εύκολα.	Μοιράζεται συχνά. Κάποιες φορές χρειάζεται η ήρεμη παρέμβαση του παιδαγωγού. Έχει αντιληφθεί ότι τα παιχνίδια ανήκουν σε όλους τους μαθητές και προσπαθεί να το διαχειριστεί. Είναι συγκρατητικό.	Μοιράζεται πάντοτε με επιτυχία τα παιχνίδια. Έχει αντιληφθεί, ότι τα παιχνίδια του παιδικού σταθμού είναι για κοινή χρήση. Είναι πρόθυμο να παίζει μαζί με τα άλλα παιδιά.
Χρήση θετικής γλώσσας (πχ, όταν ζητά ένα παιχνίδι από κάποιον άλλον).	Δε ζητά ποτέ χρησιμοποιώντας λέξεις. Αρπάζει και διαπληκτίζεται με τα άλλα παιδιά.	Ζητά αλλά με μη επιθυμητό τρόπο(πχ, κλαίει και φωνάζει). Πάντα παρεμβαίνει η παιδαγωγός για να του δείξει το σωστό τρόπο.	Τις περισσότερες φορές ζητά με λέξεις αυτό που θέλει ή αν αισθάνεται ότι δεν μπορεί ζητά τη βοήθεια της παιδαγωγού. Δε χρησιμοποιεί ποτέ ανεπιθύμητο τρόπο.	Ζητά πάντοτε με λέξεις αυτό που θέλει. Δε διεκδικεί με άσχημο τρόπο τα παιχνίδια.
Συnergάζεται και παίζει με τα άλλα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι.	Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού προτιμά να είναι μόνο του . Δεν παίζει ποτέ με τα άλλα παιδιά.	Συνήθως παίζει μόνο του. Περιστασιακά μπορεί να παίζει με άλλα παιδιά και συνήθως μετά από την προτροπή της παιδαγωγού, αλλά συνήθως κρατά για λίγο αυτό.	Αν και δεν έχει σταθερή παρέα, παίζει στο ελεύθερο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά και δείχνει να περνάει καλά.	Είναι πολύ κοινωνικό. Έχει σταθερούς φίλους, ωστόσο μπορεί να παίζει με επιθυμητό τρόπο με οποιοδήποτε άλλο παιδί.
Συμμετέχει στις οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες(παρεούλα, χορός, ομαδικά παιχνίδια). Επικοινωνιακές δεξιότητες.	Δε συμμετέχει στις οργανωμένες δραστηριότητες. Δείχνει να του είναι αδιάφορο. Ασχολείται με κάτι άλλο εκείνη την ώρα. Δεν κάνει ερωτήσεις, δεν απαντά, δεν υπάρχει αμοιβαία επικοινωνία	Παρακολουθεί χωρίς να συμμετέχει ή συμμετέχει κατόπιν πρόσκλησης από την παιδαγωγό.	Συμμετέχει τις περισσότερες φορές. Δε συμμετέχει μόνο όταν το ίδιο δε θέλει γιατί δεν του αρέσει η συγκεκριμένη δραστηριότητα.	Συμμετέχει πάντα στις ομαδικές οργανωμένες δραστηριότητες και του αρέσουν πολύ.
		Δεν παίρνει την πρωτοβουλία να ρωτήσει. Απαντά με χαμηλή φωνή ή μονολλεκτικά, όγως να δείχνει σίγουρο, ακόμα κι αν απαντά εύστοχα. Δεν επικοινωνεί επαρκώς	Απευθύνει ερωτήσεις κι απαντά σε εκείνες του της παιδαγωγού αλλά μονολλεκτικά. Με την παραίνεση του/της παιδαγωγού ξεβαρρρρεί.	Απαντά στις ερωτήσεις, ρωτά κι υπάρχει αμοιβαία επικοινωνία με τους συμμαθητές και τον/την παιδαγωγό. Δίνει στο συνομιλητή να καταλάβει αυτό που θέλει να πε.

Εικόνα 7: Προσχέδιο Ρουμπρίκας Αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών

που φοιτούν στον Παιδικό Σταθμό.

- Βήμα 6^ο: Βάσει της Μετα-ρουμπρίκας, που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 4.4. (Εικόνα 4) ελέγχθηκε η Ρουμπρίκα ως προς την πληρότητα, τη σαφήνεια και την πρακτικότητά της. Ωστόσο για να χρησιμοποιηθεί μια Ρουμπρίκα στην πράξη κι επισήμως απαιτείται να αποκτήσει εγκυρότητα κι αξιοπιστία.

2. Οι Προϋποθέσεις και η διαδικασία που διασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία σε μια Ρουμπρίκα Αξιολόγησης

Οι περισσότερες μέθοδοι αξιολόγησης έχουν επιπτώσεις για αυτούς που αξιολογούνται (Black, 1998). Οποιαδήποτε μέθοδο αξιολόγησης κι αν επιλέξουμε (παραδοσιακή ή εναλλακτική) δεν υπάρχει εξαίρεση από τις απαιτήσεις της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αμεροληψίας (Moskal & Leydens, 2000). Επομένως, εφαρμόζοντας μια ρουμπρίκα ως εργαλείο αξιολόγησης της απόδοσης σε μια εκπαιδευτική δράση, είμαστε υποχρεωμένοι να τη σχεδιάσουμε και να την εφαρμόσουμε με γνώμονα την ποιότητα της (Andrade, 2000).

Σύμφωνα με τους Πίτση κ.α.(2013), για να αποτελέσει η ρουμπρίκα ένα έγκυρο αξιόπιστο και χρηστικό εργαλείο, θα πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Ένα εργαλείο μέτρησης μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά έγκυρο όταν αποδίδει επακριβώς τις μεταβλητές τις οποίες ισχυρίζεται ότι μετράει. Αντίστοιχα, λογίζεται ως αξιόπιστο, όταν χαρακτηρίζεται από τη συνέπεια στην αξιολόγηση, είτε πραγματοποιείται από το ίδιο άτομο είτε από περισσότερα με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Όσο πιο συνεπείς είναι οι βαθμολογίες για διαφορετικούς δείκτες και περιστάσεις, τόσο πιο αξιόπιστη θεωρείται η αξιολόγηση (Πίτση, Διγγελίδης, & Φιλίππου, 2013)

Για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας δύναται να χρησιμοποιηθούν διαφορετικοί βαθμοί συμφωνίας μεταξύ των βαθμολογιών διαφορετικών κριτών (inter-rater agreement), με τις περισσότερες έρευνες να χρησιμοποιούν τη συσχέτιση Pearson's ή Spearman's και λιγότερες την Kendall's, αλλά και του ίδιου κριτή για την ίδια εργασία βαθμολογώντας την πολλές φορές (intra-rater agreement). Οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν την κλίμακα βαθμολόγησης Cronbach's α , για να καθορίσουν την τιμή της συνοχής (Jonsson & Svingby, 2007) ενώ σύμφωνα με τους Brown κ.α. (2004), η πλειοψηφία δίνει ποσοστό στην τιμή α πάνω από 70%, γεγονός, που την καθιστά γενικά αποδεκτή (Brown, Glasswell, & Harland, 2004). Ένας συνήθης δείκτης αξιοπιστίας εργαλείου αξιολόγησης είναι η απόλυτη (absolute agreement) και η σχετική συμφωνία (adjacent agreement) μεταξύ των κριτών (Tinsley & Weiss, 2000).

Για την καθιέρωση της εγκυρότητας περιεχομένου, απαιτείται μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία μεταξύ των εμπειρογνομώνων, που θα οδηγήσει στη συμφωνία μεταξύ τους, μέσω της οποίας τα ποιοτικά κριτήρια ποσοτικοποιούνται σε αριθμητικές τιμές ή κατατάξεις. Ειδικότερα, οι εμπειρογνώμονες θα πρέπει να αναφέρουν, αν τα επιλεγμένα κριτήρια αποδίδουν την προς αξιολόγηση έννοια με συμφωνία μεταξύ τους πάνω από 80% και επιπλέον να αξιολογούν την επάρκεια των κριτηρίων σε ποσοστό επί τοις εκατό (Πίτση, Διγγελίδης, & Φιλίππου, 2013).

Αξίζει να αναφέρουμε πως σε περίπτωση, που τα ποσοστά είναι μικρότερα από το αποδεκτό ποσοστό που έχουμε ορίσει, θα πρέπει να ξαναστείλουμε τη βελτιωμένη έκδοση σύμφωνα με τις προηγούμενες προτάσεις των εμπειρογνομώνων και λογικά τα νέα ποσοστά θα είναι πάνω από το επιθυμητό όριο. Παράλληλα οι Jonsson & Svingby (2007) κάνουν λόγο για ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο θεμελίωσης της εγκυρότητας μέσω της επιλογής τύπων όπως η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) και η συγκλίνουσα εγκυρότητα (Jonsson & Svingby, 2007). Ο μέσος όρος εκτίμησης δηλώνει το ποσοστό επάρκειας των κριτηρίων, ωστόσο, επειδή θεωρείται ακατόρθωτο τα κριτήρια να καλύπτουν όλο το φάσμα της έννοιας, δηλαδή σε ποσοστό 100%, είναι αποδεκτό ένα ποσοστό πάνω από 80% (Newman, Lim, & Pineda, 2014). Η ανωτέρω διαδικασία μπορεί να προσδιορίσει το βαθμό συναίνεσης των ειδικών σχετικά με το όργανο αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας ποιοτική, ποσοτική ή συνδυαστική μεθοδολογία (Πίτση, Διγγελίδης, & Φιλίππου, 2013).

Συμπεράσματα-Προεκτάσεις

Οι Βρεφονηπιακοί και Παιδικοί Σταθμοί της χώρας μας είναι θεσμοί προσχολικής αγωγής και φροντίδας βρεφών και νηπίων, που ανήκουν στην πρώιμη παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, βάσει του Πρότυπου κανονισμού λειτουργίας τους, στα βρεφικά τμήματα γίνονται δεκτά παιδιά από 6 μηνών και στα παιδικά τμήματα από 2,5 ετών ως την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτοί οι φορείς είναι δομές αγωγής και διαπαιδαγώγησης, που αποσκοπούν- εκτός των άλλων- στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με έμφαση στο σωματικό, νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα ανάπτυξης, ενώ στη Διεθνή τυπική ταξινόμηση της εκπαίδευσης της UNESCO κατηγοριοποιούνται στο επίπεδο ISCED 0.

Σύμφωνα με τις νευροεπιστήμες, ο εγκέφαλος αναπτύσσεται ταχύτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής κι η περιβαλλοντική διέγερσή του επηρεάζει θετικά τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο. Έτσι, έρευνες έχουν αποδείξει τη σπουδαιότητα του να παρακολουθούν

τα μικρά παιδιά προγράμματα προσχολικής αγωγής κι έχει αναδειχθεί το μεγάλο όφελος αυτής της συμμετοχής τους στα προσχολικά κέντρα τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό κι οικονομικό επίπεδο. Η θετική προσφορά της προσχολικής αγωγής και φροντίδας συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα, που χαρακτηρίζει τα προγράμματα αυτά. Παρότι διεθνώς, δεν υπάρχει μια συμφωνημένη έννοια της ποιότητας στις υπηρεσίες εκπαίδευσης και φροντίδας στην προσχολική αγωγή, ωστόσο υπάρχουν κάποια θεμελιώδη ποιοτικά κριτήρια για την ανάπτυξη και τη συντήρηση της υψηλής ποιότητας στις παροχές των υπηρεσιών των Παιδικών Σταθμών. Σύμφωνα με έρευνες του παρελθόντος, στη χώρα μας οι Βρεφονηπιακοί Σταθμοί παρέχουν φροντίδα κι αγωγή χαμηλής ποιότητας προκύπτοντας η ανάγκη για άμεση βελτίωση και αναθεώρηση των πολιτικών που εφαρμόζει το ελληνικό κράτος όσον αφορά στην εκπαίδευση και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ωστόσο, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση κι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι οι αξιολογικές διαδικασίες μπορούν να είναι ισχυρά εργαλεία για την προώθηση της συνεχούς βελτίωσης στην προσχολική αγωγή.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, που είναι μια διαδικασία εκτίμησης της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης, θα πρέπει να αποτελεί διαρκή φροντίδα του εκπαιδευτικού και όχι περιστασιακό ενδιαφέρον. Είναι χρήσιμο μέσα από την αξιολόγηση να επιδιώκεται η πληροφόρηση και η ανατροφοδότηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, να επωφελούνται από αυτήν και να βελτιστοποιείται το εκπαιδευτικό έργο. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει οργανωμένο σύστημα αξιολόγησης για την προσχολική αγωγή, καθώς η αξιολόγηση προόδου δεν αφορά τα νήπια που φοιτούν σε Παιδικούς Σταθμούς. Αυτό το είδος αξιολόγησης σχετίζεται κυρίως με την απόδοση των μαθητών στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στην Ελλάδα συμπίπτει με την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και απευθύνεται σε παιδιά από την ηλικία των 4 ετών και άνω. Αν και διεθνώς υπάρχουν κάποιες κλίμακες αξιολόγησης του περιβάλλοντος της προσχολικής αγωγής, δε θεωρείται υποχρεωτικό να πραγματοποιείται αυτού του είδους η αξιολογική διαδικασία από τους παιδαγωγούς κι όταν πραγματοποιείται η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή, συχνότερα χρησιμοποιούνται οι εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης κυρίως μέσω της παρατήρησης.

Ένα ενδιαφέρον αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης είναι και οι Ρουμπρίκες, που είναι μια αυθεντική τεχνική για ποιοτική διδασκαλία και αξιολόγηση, η οποία διαφέρει από άλλες συμβατικές αξιολογικές μεθόδους. Σε όλες τις Ρουμπρίκες τα γενικά δομικά

γνωρίσματα είναι ότι αποτελούνται από τις λίστες κριτηρίων, που υποδηλώνουν και τους μαθησιακούς στόχους και από τις διαβαθμίσεις ποιότητας με περιγραφές.

Στον Παιδικό Σταθμό κάτι που πραγματικά αξίζει να αξιολογηθεί είναι το ίδιο το παιδί. Φυσικά, δε θα μπορούσε να γίνει αυτό με τη συνηθισμένη έννοια της αξιολόγησης της επίδοσης με βάση τις γνώσεις που έχει αποκομίσει, αλλά να εκτιμηθεί η ανάπτυξή του τουλάχιστον στους τέσσερις τομείς ανάπτυξης, που αναφέρονται στον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψιν μας ότι μια από τις παραμέτρους, που εξασφαλίζουν την ποιότητα στη λειτουργία των Παιδικών Σταθμών είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος που θα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, αντιλαμβανόμαστε ότι αυτό είναι πλέον αναγκαιότητα. Για την επίτευξη αυτής της αξιολόγησης είναι απαραίτητη η ύπαρξη ανάλογων εργαλείων, που να αποσαφηνίζουν τα κριτήρια, στα οποία θα αξιολογείται το παιδί κι αυτομάτως θα βοηθάει τον παιδαγωγό να διαμορφώσει τα πρόγραμμά του με βάση αυτούς τους στόχους με απώτερο σκοπό τη ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί βάσει Πρότυπου Κανονισμού των Παιδικών Σταθμών ο παιδαγωγός οφείλει να βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει ένα επίσημο πρόγραμμα σπουδών για τα παιδιά που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς, που να χρησιμοποιείται από το προσωπικό των δομών αυτών ως βάση για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού προγράμματος, θα ήταν χρήσιμο να υπήρχαν εργαλεία αξιολόγησης για καθέναν από τους παραπάνω τομείς ανάπτυξης. Έτσι, θα υπήρχε μια κοινή γραμμή στον τρόπο εργασίας και στην στοχοθεσία των παιδαγωγών ως προς την ανάπτυξη των παιδιών. Ως σήμερα η διαμόρφωση του προγράμματος έγκειται στην ευαισθητοποίηση του κάθε παιδαγωγού ή στην κατεύθυνση που μπορεί να επιβάλει ο ίδιος ο φορέας χωρίς όμως να υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος εργασίας και στοχοθεσίας.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία σύμφωνα με τα στοιχεία, που προέκυψαν από τη βιβλιογραφία τόσο σε σχέση με το σχεδιασμό μιας Ρουμπρίκας, όσο και αναφορικά με τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης σχεδιάστηκαν τρεις αναλυτικές ρουμπρίκες αξιολόγησης για τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών που κρίθηκαν ως οι πλέον σημαντικότερες στο να καλλιεργηθούν από ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής για τα νήπια που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς κι ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα από 2,5 έως 4,5 ετών.

Οι Ρουμπρικές αυτές ως προέκταση της παρούσης διπλωματικής εργασίας , θα ήταν σκόπιμο να αποκτήσουν εγκυρότητα κι αξιοπιστία σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφηκε στο δεύτερο κεφάλαιο του Β' μέρους της. Με τον τρόπο αυτόν τα εργαλεία αξιολόγησης, που προτείνονται θα θεωρηθούν αξιόπιστα και θα είναι δυνατή η διάθεσή τους προς χρήση για τους παιδαγωγούς των Παιδικών Σταθμών. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να σχεδιαστούν αντίστοιχες ρουμπρικές αξιολόγησης των δυο επιπέδων τομέων που αναφέρει ο Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας των Βρεφονηπιακών Σταθμών, δηλαδή του νοητικού και του σωματικού.

Η αναβάθμιση της ποιότητας στα παιδαγωγικά προγράμματα των Παιδικών σταθμών κρίνεται αναγκαία, δεδομένου ότι αποδεδειγμένα η προσχολική αγωγή προσφέρει πολυδιάστατα οφέλη στο παιδί, στην οικογένειά του και στην κοινωνία γενικότερα. Ο τρόπος που θα ωθήσει προς αυτήν την αναβάθμιση, είναι σίγουρα η εισαγωγή της αξιολόγησης μέσα στην παιδαγωγική πράξη και στην καθημερινότητα των παιδαγωγών.

Ανακαλώντας το γνωμικό του αρχαίου Έλληνα Πυθαγόρα: «Αρχή πολιτείας άπασης νέων τροφά», που σημαίνει ότι το θεμέλιο κάθε πολιτείας είναι η ανατροφή των νέων, τότε αντιλαμβανόμαστε την ανάγκη η ίδια η πολιτεία να συνειδητοποιήσει το σοβαρό έργο που επιτελείται στους παιδικούς σταθμούς, όπου καθημερινά πλάθονται οι μελλοντικοί πολίτες και να μεριμνήσει, ώστε το έργο αυτό να υποστηριχθεί ακόμη περισσότερο.

Αναφορές

- ACEI. (2011). ACEI Global Guidelines Assessment (GGA) 3th Edition. *Childhood Education International*.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia Social and Behavioral Sciences Vol. 9*, 663-669.
- Andrade, H. (2000, February). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Education Leadership Vol.57*, σσ. 13-18.
- Andrade, H. (2008). Self-Assessment Through Rubrics. *Educational Leadership, Vol. 65*, 60-63.
- Aries, P. (1997). *Οι εκδοχές περί της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Aslan, M., & Uygum, N. (2019). Evaluation of Preschool Curriculum by Stufflebeam's Context, Input, Process and Product (CIPP) Evaluation Model. *Education and Science TedMed, Vol 44*, σσ. 229-251.
- Baustard, A. (2012). Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, σσ. 1-21.
- Bharuthram, S. (2015). Lecturers' perceptions: The value of assessment rubrics for informing teaching practice and curriculum review and development,. *Africa Education Review, 12:3*, 415-428.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Στο P. Griffin, B. McGaw, & E. Care, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach* (σσ. 17-66). Springer.
- Black, P. (1998). *Testing: Friend or Foe? The theory and Practice of Assessment and Testing*. London: The Falmer Press.
- Brown, G., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing 9*, 105–121.
- Cambridge Dictionary. (2020). Ανάκτηση από <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/socialization> στις 23/03/2020
- CASEL GUIDE. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programms. Preschool and Elementary School Edition*. Ανάκτηση από Collaborative For Academic, Social and Emotional Learning: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf> στις 3/11/2020
- Childhood Education International. (Ανακτήθηκε στις 7-11-2020). *Childhood Education International*. Ανάκτηση από A revised version of the Global Guidelines is being

developed: <https://ceinternational1892.org/what-we-do/global-guidelines-assessment/>

- Cillessen, A. H., & Bellmore, A. D. (2002). Social Skills and Interpersonal Perception in Early and Middle Childhood. Στο P. K. Smith, & C. H. Hart, *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology* (σσ. 355-374). UK: Blackwell Publishers.
- Cumming, J., & Maxwell, G. (1999). Contextualising Authentic Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6:2, 177-194.
- Danhlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Great Britain: Falmer PressTaylor&Francis Group.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol.45, 1-7.
- Denham, S., Von Shalisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and Social Development in Childhood. Στο P. Smith, & C. Hart, *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (σσ. 307-328). UK: Blackwell Publishers.
- Edward, G., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *Reggio Emilia- Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Πατάκη.
- Elliott, A. (2006). *Early Childhood Education Pathways to quality and equity for all children*. Australia: Australian Council for Educational Research ACER.
- Encyclopaedia Britannica. (2005). Ανάκτηση από <https://www.britannica.com/science/socialization> στις 23-03-2020
- Epstein, S., Schweinhart, L., DeBruin- Perecki, A., & Robin, K. (2004, July). Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *Preschool Policy Matters*, σ. Issue 7.
- European Commission. (2019). Eurydice- Προσχολική Εκπαίδευση και φροντίδα στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 25-09-2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-33_en.
- Eurydice, E. C.-E. (2019). Ανακτήθηκε στις 3-11-2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-programmes-children-under-4-years-0_en.
- Grunewald, R., & Rolnick, A. (2003). Early Childhood development= economic development. *Fedgazette*, Vol: 15, 1-14.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: SAGE PUBLICATION.
- Heckman, J., & Schultze, H. (2007). Invest in the Very Young. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.

- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). Authentic Learning Environments. Στο M. J. Spector, D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (σσ. 401-412). New York: Springer.
- Howes, C., & James, J. (2002). Children's Social Development within the Socialization Context of Childcare and Early Childhood Education. Στο P. K. Smith, & C. H. Hart, *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (σσ. 137-155). UK: Blackwell Publishers.
- Hughes, C., & Cline, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice*, 31:1, 73-85.
- Jalongo Renk, M., Fennimore, B., Pattnaik, J., Laverick, D., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32:3, 143-155.
- James, A., & James, A. (2001). Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science. Children's Rights*, 575, 25-37.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 130-144.
- Kamerman, S. (2001). *Early Childhood Education and care: International Perspectives*. New York: Columbia University ICFP.
- Kamerman, S. (2006). Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education. A *Global history of early childhood education and care*. Columbia University School of Social work.
- Kasimatis, K., Papageorgiou, T., & Kouloumbis, D. (2019). Promoting educational work using modern educational assessment tools: Creating and implementing rubrics for assessing projects and the cultivation of 21st-century skills. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. Vol.6 No.7*, 189-196 DOI: <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i7.4527>.
- Kerka, S. (1995). Techniques for Authentic Assessment Practice Application Brief. Στο ERIC, *Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Millei, Z., & Mikko, J. (2016). The (bio)politicization of neuroscience in Australian early years policies: fostering brain-resources as human capital. *Journal of Education policy* 31:4, 389-404.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 7, Article 10*, 1-6.

- Munakib, Riyad, M., Pramana, C., & Maselena, A. (2020). Preschool Education: Knowledge or Social Skills. *Test Engineering and Management Vol. 82*, 5226 - 5236.
- Newman, I., Lim, J., & Pineda, F. (2014). Content Validity Using a Mixed Methods Approach: Its Application and Development Through the Use of a Table of Specifications Methodology. *Journal of Mixed Methods Research XX(X)* , 1–18.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Early Child Care and Children's Development. *American Educational Research Journal Vol43*, σσ. 537–570.
- Nkhoma C, C. A., Nkhoma M, M. Z., & Thomas, S. (2020). The Role of Rubrics in Learning and Authentic Assessment: A Literature review. *Proceedings of InSITE 2020: Informing Science and Information Technology Education Conference* (σσ. 237-276). Informing Science Institute <https://doi.org/10.28945/4606>.
- Ockwell- Smith, S. (2017). *The Gentle Discipline Book*. Great Britain: Little, Brown Book Group.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2017). Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 22:6, 3147-3165.
- Park, J. (2017). Social Skills Training for Elementary Students with Behavioral Challenges: A review of the Literature. *Culminating Projects in Special Education Vol: 43* https://repository.stcloudstate.edu/sped_etds/43, 2-41.
- Popham, J. (2006). *MASTERING ASSESSMENT: A SELF-SERVICE SYSTEM FOR EDUCATORS: The Role of Rubrics in Testing and Teaching*. USA: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ragupathi, K., & Lee, A. (2019). Beyond Fairness and Consistency in Grading: The Role of Rubrics in Higher Education. Στο C. Shea Sanger, & N. Gleason, *Diversity and Inclusion in Global Higher Education. Lessons from Across Asia* (σσ. 73-98). Singapore: palgrave.
- Rao, N., & Li, H. (2009). Quality matters: early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child development and care journal*, 179:3, 233-245.
- Rentzou, K. (2010). Using the ACEI Global Guidelines Assessment to Evaluate the Quality of Early Child Care in Greek Settings. *Early Childhood Educ Journal*, Vol 38, 75-80.
- Sakai, L. M., Whitebook, M., Wishard, A., & Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly*, 18:4, 427-445.
- Sandell, E., Hardin, B., & Wortham, S. (2012). Using ACEI's Global Guidelines Assessment for Improving Early Education. *Childhood Education Routledge Taylor&Francis Group*, 86:3, 157-160.

- Sapsaglam, Ö., & Ömeroglu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Academic Journal. Vol.11(13)*, pp. 1262-1271.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-School period*. Institute of education, University of London, University of Oxford, BriefNo:RBX15-03 Birkbeck, University of London.
- Taggart, G., Phifer, S., Nixon, J., & Wood, M. (2005). *Rubrics. A Handbook for construction and use*. USA: Rowman&Little Field Education.
- Tinsley, H. E., & Weiss, D. J. (2000). Interrater Reliability and Agreement. Στο H. E. Tinsley, & D. J. Weiss, *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling* (σσ. 95-124). USA: Academic Press.
- Turner, J., & Shellard, E. (2014). *Developing and Using Instructional Rubrics. Research and practices to bring key issues into focus for educators across the spectrum of K-12 education*. Arlington: ERS Focus On.
- U.S. Department of State. (2017). Ανάκτηση από <https://2009-2017.state.gov/m/a/os/41176.htm> στις 30-10-2020
- UNC. (2017). *The University of North Carolina at Chapel Hill*. Ανάκτηση από Infant/Toddler Environment Rating Scale, Third Edition (ITERS-3): <https://fpg.unc.edu/node/9128> Ανάκτηση 10-11-2020
- UNESCO. (2012). ISCED 2011- International Standard Classification of Education. Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Van Laere, K., & Vandebroek, M. (2017). Early learning in preschool: Meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal, 25:2*, 243-257.
- Vandebroek, M., Lenaerts, K., & Beblavy, M. (2018). *Benefits of Early Education and Care and the conditions for obtaining them*. Luxembourg: ENNE Analytical Report No32 Prepared for the European Commission.
- White, J. (2020). Using Rubrics and Self-Monitoring With Young Children. *Early Childhood Education Commons*.
- Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching, Vol 7, No: 1*, 3-14.
- Working Group on Early Childhood Education&Care. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Brussels: EUROPEAN COMMISSION.

- Wortham, S. C. (2006). *Early Childhood Curriculum. Developmental Bases for Learning and Teaching. Edisi-ke-4*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Έ., & Καζνταρίδου, Α. (2014). ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 13-23.
- Γεωργιτσανάκου, Γ., & Χαριτάκη, Γ. (2017). Ανάπτυξη Ενσυναίσθησης σε παιδί προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Τόμος 1* (σσ. 117-138). Αθήνα: e-Publisher: EKT.
- Δεληγιάννη, Α. Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 33, σσ. 28-43.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό λογισμικό(Ηλεκτρονικό βιβλίο)*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία- Πράξη- Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοδότου, Ε. (2014). Ικανότητες λύσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου IDEAL στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Εκπαιδευτικά τευχος 101-102*, σσ. 52-60.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. Σ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία (Δεύτερος Τόμος) Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κογκούλης, Ι. (1996). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment). Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης, *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουρμούση, Ν. (2015). *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΟΚΟΛΗ.
- Κωνσταντίνου Χ, Ι., & Κωνσταντίνου Ι, Χ. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Συρίου, Ι. (2009). Η Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Τεύχος 15*, σσ. 180-194.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Τεύχος 15*, σσ. 195-209.

- Μουσένα, Ε. (2017). Πολιτικές για την Ποιότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση και Αγωγή- Η Ευρωπαϊκή εμπειρία. *Προκλήσεις και Προοπτικές της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Κοινωνία του 21ου Αιώνα*. Χαλκιδική: ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ.
- Νίκα, Μ., Βεκρής, Ε., Γκλιάλου- Χριστοπούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., . . . Τσιαγκάνη, Θ. (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2003). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Ντολιοπούλου, Έ., & Γουργιώτου, Έ. (2008). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση- Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Πανατζής, Σ., & Πότση, Α. (2003, Αυγустος). Προσχολική αγωγή και ακαδημαϊκή επιτυχία. *Pedagogy Theory&Praxis*, 30-43.
- Πανατζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Τ.Ε.Π.Α του ΑΠΘ με θέμα: η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη σχολική ηλικία Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπάς, Α. (1988). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, Α. Ε. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός- Περιβολάκι.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37-63.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2005). *Συναίσθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών. Το συναίσθημα του φόβου*. Αθήνα: Άτραπος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1990). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πετρογιάννης, Κ. (2013). Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης με βάση τον φάκελο εργασιών. *Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης: σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών* (σ. Πρακτικά του 10ου ΠΑνελλήνιου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου του ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ). Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών ISBN 978-960-603-043-7.

- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Αθήνα: 7th International Conference in Open & Distance Learning.
- Πίτση, Α., Διγγελίδης, Ν., & Φιλίππου, Φ. (2013, Σεπτέμβριος). Κατασκευή Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (rubric) για την Αξιολόγηση του Ελληνικού Παραδοσιακού χορού. Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό Τόμος 11 (2)*, σσ. 79 – 98.
- Σουέρεφ, Α., & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2006). Κατανοώντας την έννοια των δικαιωμάτων του παιδιού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου, & Α. Στογιαννίδου, *Πλαίσια Συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την οικογένεια*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσαγκαρλή- Διαμαντή, Ε. (2003). *Αξιολόγηση- Αυτοαξιολόγηση μαθητών κι εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.
- Φαρδή, Κ. (2013). *Ιστορία και προσχολική αγωγή: Από τα αναλυτικά προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Ph.D. Thesis, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΦΕΚ 4249/Β/2017. (2017). Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών.
- ΦΕΚ 4533/2018. (2018). Ηλεκτρονική Αξιολόγηση. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ελληνικής δημοκρατίας.
- Φράγκου, Χ. Π. (1999). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: GUTENBERG.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/231/1/chapter_5.pdf

Εικόνα 2: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/231/1/chapter_5.pdf

Εικόνα 3: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/231/1/chapter_5.pdf

Εικόνα 4: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/231/1/chapter_5.pdf

Εικόνα 5-7: Προσωπικό αρχείο.