



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ  
ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: Η  
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ»**

**ΑΛΕΞΙΟΥ ΕΛΕΝΗ**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΜΕΛΗ: ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΔΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ  
ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: Η  
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ»**

**ΑΛΕΞΙΟΥ ΕΛΕΝΗ**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΜΕΛΗ: ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΔΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	6
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ .....	10
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου: αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο .....	10
1.2 Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή .....	17
1.3 Αρχές αξιολόγησης .....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....	23
2.1 Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης .....	23
2.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή .....	25
2.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αξιολόγησης .....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	42
3.1 Τα στάδια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	42
3.2 Τεχνικές αξιολόγησης .....	45
3.3 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης .....	46
3.4 Παραδοσιακά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της επίδοσης του μαθητή .....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	58
4.1 Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης .....	58
4.2 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή .....	63
4.3 Εναλλακτικά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή.....	77
4.4 Δυσχέρειες στην εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης .....	83
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	91
5.1 Αναγκαιότητα έρευνας - Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος .....	91
5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	92
5.3 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών .....	93
5.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	94
5.5 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου .....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	97
6.1 Περιγραφή του δείγματος.....	97
6.2 Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων .....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	135
7.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας .....	135
7.2 Προτάσεις.....	145
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	148
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	152

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στην έννοια της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, στα είδη, στις αρχές και στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στις παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και στους παράγοντες εκείνους που θεωρούνται ανασταλτικοί για την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, αλλά δηλώνει ότι δεν έχει επαρκή κατάρτιση σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Επίσης, σε υψηλό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, καθώς επίσης και την περιγραφική αξιολόγηση. Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία την επιμόρφωσή τους σε όλες τις μορφές της εναλλακτικής αξιολόγησης και συμφωνούν με την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** Αξιολόγηση, Επίδοση, Μαθητής, Παραδοσιακή αξιολόγηση, Εναλλακτική αξιολόγηση, Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, Περιγραφική αξιολόγηση

## ABSTRACT

The purpose of this present work was to study the opinions of teachers of primary education of Ioannina, concerning alternative forms on the evaluation of students' performance. This thesis consists of two parts: the theoretical and practical experience. The theoretical part refers to the concept of evaluation of students performance, the genre, the principles and the pedagogical evaluation function. Subsequently, there is reference to traditional and alternative forms of assessment and factors that are considered disruptive establishing alternative forms of assessment. The practical part contains the research methodology, research findings, conclusions and suggestions. As revealed by the survey findings, the majority of teachers agrees with the evaluation of the students performance but indicates that there is no adequate training on issues related to the assessment of the pupil's performance. Also a high rate of teachers stated that they are not familiar with alternative assessment techniques, as well as the descriptive assessment. Finally, the majority of teachers considers their training necessary in all forms of alternative assessment and they agree with establishing alternative forms of assessment in primary education.

**Key words:** Evaluation, Performances, Student, Traditional ratings, Alternative assessment, Alternative assessment technique, Descriptive evaluation.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αναμφίβολα, αποτελεί ένα από τα πιο επίμαχα ζητήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το οποίο ελκύει έντονα το ενδιαφέρον όλων όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Κι αυτό, γιατί σηματοδοτεί την επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, από πολύ νωρίς, πριν ενταχθούν στην κοινωνία και αποτελεί έναν από τους δείκτες της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στη χώρα μας, για το θέμα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης εκφράζονται πολλές απόψεις. Από τη μία πλευρά υποστηρίζεται η αναγκαιότητά της, και από την άλλη αναπτύσσεται ένας έντονος προβληματισμός, σχετικά με την έλλειψη εκπαιδευτικών καταρτισμένων σ' αυτή και την καταλληλότητα των μορφών εφαρμογής της.

Η αξιολόγηση στο Δημοτικό σχολείο πραγματοποιείται, κατά κανόνα, με τη χρήση παραδοσιακών μορφών, όπως οι γραπτές και οι προφορικές εξετάσεις, η παρατήρηση και τα τεστ. Ωστόσο, σύγχρονοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, δεν μπορούν να περιγράψουν με αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία την επίδοση του μαθητή, όταν είναι γνωστό ότι όχι μόνο δεν προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα, που στόχευαν να επιλύσουν, αλλά έχουν προσθέσει μια πληθώρα προβλημάτων στο σύστημα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

Μέσα από την ολοένα και πιο πιεστική ανάγκη για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ανύψωση του επιπέδου μάθησης, διατυπώνεται η άποψη ότι η αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών θα πρέπει να περιλαμβάνει και εναλλακτικές τεχνικές, όπως ο φάκελος υλικού (portfolio), οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (projects), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Επιπλέον, για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, κρίνεται αναγκαία η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελούν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο. Για τον σκοπό αυτό σκοπεύουμε να πραγματοποιήσουμε έρευνα στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

Συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τον θεσμό της εναλλακτικής αξιολόγησης, αν γνωρίζουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, και αν τις εφαρμόζουν. Επίσης, να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ενημέρωση - επιμόρφωσή τους σε μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης, καθώς επίσης και ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την εισαγωγή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται προσέγγιση του θέματος με αναφορά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ενώ το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Στο *πρώτο* κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση του όρου «αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης». Ακόμη, γίνεται αναφορά στα είδη της αξιολόγησης, καθώς επίσης και στις αρχές που θα πρέπει να διέπουν κάθε αξιολόγηση.

Το *δεύτερο* κεφάλαιο περιλαμβάνει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και τους λόγους για τους οποίους θεωρείται αναγκαία. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα επιχειρήματα, που έχουν διατυπωθεί υπέρ και κατά του θεσμού της αξιολόγησης.

Στο *τρίτο* κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στάδια της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Γίνεται αναφορά στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης και στα παραδοσιακά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης.

Το *τέταρτο* κεφάλαιο αναφέρεται στην εναλλακτική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και η περιγραφική αξιολόγηση ως εναλλακτικό μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι παράγοντες εκείνοι, που θεωρούνται ανασταλτικοί για την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Το *πέμπτο* κεφάλαιο περιλαμβάνει την μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, ορίζεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας και περιγράφεται το ερωτηματολόγιο.

Στο *έκτο* κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία.

Το *έβδομο* και τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται οι προτάσεις.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, για την καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή για την ουσιαστική του βοήθεια κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της έρευνας και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, καθώς επίσης, και τον κ. Ιωάννη Φύκαρη για τις πολύτιμες συμβουλές του. Επιπλέον, θα πρέπει, ιδιαίτερα, να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, που δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, γιατί χωρίς τη βοήθειά τους, δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση του ερευνητικού τμήματος της εργασίας αυτής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Βασίλειο και Λεμονιά Αλεξίου, για την ηθική τους συμπαράσταση, όχι μόνο για την συγγραφή της παρούσας εργασίας, αλλά και για την επιτυχή ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.



## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

### 1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου: αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο

Στη σημερινή κοινωνία ευρύτερα, αλλά, κυρίως, περισσότερο σε μερικούς τομείς οργανωμένης έκφρασης της, η αξιολόγηση έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης και λειτουργίας τους. Σε καθημερινή βάση γίνεται λόγος για αξιολόγηση σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας. Με δεδομένη, μάλιστα, τη σημερινή οικονομική δυσπραγία, η αξιολόγηση καλείται να διαδραματίσει όλο και πιο μεγάλο και ουσιαστικό ρόλο.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, (2004:13) *«δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική (κρίση) ή ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης-έκβασης αποτελέσματος».*

Πολλοί ορισμοί της αξιολόγησης έχουν προταθεί μέχρι τώρα από ερευνητές, παιδαγωγούς κ.ά. Ο πιο απλός και γενικός ορισμός βασίζεται, κυρίως, στην ετυμολογία της λέξης, σύμφωνα με την οποία: *«σημαίνει τη διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»* (Κασσωτάκης, 1997:15).

Για τον Κωνσταντίνου (2004:13), *«η αξιολόγηση είναι ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας, καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και, βεβαίως, των παραμέτρων που τυχόν παρεμπόδισαν την επίτευξή του».*

Ο Κανάλης (2004:17) ορίζει την έννοια της αξιολόγησης ως *«μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά*

*της, η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή, δηλαδή, στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος».*

Η αξιολόγηση, λοιπόν, αποτελεί μια διαδικασία που δεν μπορεί να θεωρηθεί άτυπη, απρογραμμάτιστη και καθημερινή. Ο έλεγχος επίτευξης των σχεδιασμένων στόχων, καθώς και ο έλεγχος των παραγόντων που ενδέχεται να εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων αυτών, μέσω της αξιολόγησης, εφαρμόζεται τόσο σε πολιτικό-οικονομικό, όσο και σε κοινωνικό-εκπαιδευτικό επίπεδο.

Καθώς η αξιολόγηση υπάρχει σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, δε θα μπορούσε να απουσιάζει από την εκπαίδευση. Η συστηματική αξιολόγηση του μαθητή θεσμοθετήθηκε στη βασική εκπαίδευση σταδιακά τον 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα, όταν κατέρρευσε η κληρονομούμενη κοινωνική ιεραρχία και η καταγωγή έπαψε να αποτελεί κριτήριο κατάληψης θέσεων στην κρατική μηχανή (Ματσαγγούρας, 2000:303).

Ο όρος, λοιπόν, «αξιολόγηση» είναι πολύ εύχρηστος και στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Χρησιμοποιείται, συχνά, από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, παράγοντες της εκπαίδευσης, τον τύπο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αρκετές είναι όμως και οι περιπτώσεις όπου η έννοια της αξιολόγησης συγχέεται με άλλες παρεμφερείς έννοιες όπως «εκτίμηση», «μέτρηση», «επίδοση», «εξέταση» και «βαθμολογία» με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά και σε μεγάλο βαθμό τόσο η διδακτική διαδικασία κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της όσο και να κρίνονται λανθασμένα τα μετέπειτα αποτελέσματά της.

Ο όρος «εκτίμηση» είναι συνώνυμος με την αξιολόγηση αλλά δεν είναι ταυτόσημος. *«Η εκτίμηση περιορίζεται στη συλλογή πληροφοριών για την επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένους τομείς με εξετάσεις, παρατηρήσεις, εργασίες και επιδιώκει να εκτιμήσει αυτές τις πληροφορίες, με βάση την πρόοδο των μαθητών στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα και στο χρόνο που αναφέρονται οι πληροφορίες. Δεν προχωρεί σε αξιολογικές κρίσεις, ούτε ασχολείται με τις άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν την επίδοση».*(Αθανασίου, 2000α:39).

Η αξιολόγηση, επίσης, προϋποθέτει την «μέτρηση», κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός αντικειμένου ή πράγματος με βάση συγκεκριμένη και σταθερή μονάδα μέτρησης (Κασσωτάκης, 1997:180).

Η μέτρηση προϋποθέτει την «εξέταση», τη συλλογή δηλαδή στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση, και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος αυτής της διαδικασίας με την «βαθμολογία». Ο όρος βαθμολογία είναι πιο στενός από άποψη περιεχομένου από τους παραπάνω όρους και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως ένα

σύστημα ποσοτικής έκφρασης των αποτελεσμάτων της μάθησης του μαθητή, που προκύπτουν από την αποτίμηση της επίδοσής του στην τάξη (Τριλιανός, 1998:134).

Από την συνοπτική ανάλυση των παραπάνω όρων προκύπτει ότι η αξιολόγηση είναι ένας όρος που σχετίζεται με όλους τους άλλους, αλλά δεν ταυτίζεται. Είναι πολύ πιο ευρύς και προϋποθέτει όλους τους προηγούμενους (Αθανασίου, 2000:40).

Ο Δημητρόπουλος (2003:30), κατά την εννοιολόγηση του όρου ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση: *«ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς».*

Παρόμοια είναι και η θέση του Ματσαγγούρα (2000:304), που θεωρεί ότι: *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος».*

Σε ανάλογα πλαίσια κινείται και ο Κωνσταντίνου (2004:13), σύμφωνα με τον οποίο: *«η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία».*

Ο Κωνσταντίνου (2004:13-15) τονίζει, επίσης, ότι στη σχολική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενο της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, ο όρος «αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, τους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και, βέβαια, στην επίδοση του μαθητή.

Φυσικά, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μια μόνο πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αποτελεί, όμως, ουσιώδη συνιστώσα της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και της εκπαιδευτικής λειτουργίας γενικότερα. Πρόκειται για θέμα πολύπλοκο και πολυδιάστατο, που συνεπάγεται διάφορα προβλήματα, όπως το πρόβλημα των εξετάσεων, της βαθμολογίας, της επιλογής, της μέτρησης της σχολικής επίδοσης και απόδοσης κ.λπ., και γι' αυτό βρίσκεται πάντοτε στο επίκεντρο της επικαιρότητας, προκαλώντας ποικίλες συζητήσεις σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και

μεταξύ όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βάμβουκας και Τρούλης, 1993:200).

Το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, και ειδικότερα, η αξιολόγησή της, είναι από τα παλαιότερα που απασχολεί όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση. Είναι ένα ζήτημα που συναρτάται με τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τους παιδαγωγικούς στόχους, και ευρύτερα, με τη λειτουργία του σχολείου, το οποίο, ως κοινωνικό δημιούργημα, συνδέεται αναγκαστικά και αυτόνομα με τους κοινωνικοπολιτιστικούς και οικονομικούς παράγοντες και τις εξελίξεις. Αυτή, ακριβώς, η συνάρτηση της επίδοσης και κατ' επέκταση της αξιολόγησής της με στενότερες και ευρύτερες λειτουργίες, με στόχους και αξίες του σχολείου και της κοινωνίας, δημιουργεί την πολυπλοκότητα και την προβληματική στην ερμηνεία, τη χρήση και, γενικά, την αντιμετώπισή τους, σε βαθμό που οι σχετικές θεωρίες, απόψεις και πρακτικές να δίνουν συγκεχυμένη εικόνα γύρω από το θέμα αυτό (Κωνσταντίνου, 2004:20).

Επιχειρώντας να δώσουμε έναν ορισμό, μπορούμε να πούμε ότι: *«επίδοση είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας πνευματικής ή σωματικής. Για να χαρακτηριστεί ως επίδοση αυτό το αποτέλεσμα πρέπει η προσπάθεια να είναι σημαντική, διότι τότε μόνο εξασφαλίζει στο υποκείμενο το βίωμα της επιτυχίας, το οποίο συνοδεύει την κάθε επίδοση»* (Καψάλης, 2004:45).

Ο Δήμου (1989:125-127), επίσης, ορίζει την επίδοση ως το αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας που δε θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική, επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης. Η επίδοση έχει μια ευρύτερη σημασία από εκείνη που, συνήθως, δίνεται στο σχολείο, και ειδικότερα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στην καθημερινή του δραστηριότητα αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον όρο "επίδοση" με τη στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης των διδακτικών και σχολικών στόχων. Το σχολείο κατανοεί, χαρακτηρίζει και αξιολογεί συνήθως την επίδοση, που είναι συνυφασμένη με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, ενώ αγνοεί σχεδόν συστηματικά ό, τι δεν έχει σχέση μ' αυτούς.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1986:151-152), η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθησιακού ρόλου του όρου «μάθηση». Τόσο το ενδιαφέρον, όσο και η συμμετοχή του μαθητή είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή έργου. Συνεπώς, η ύπαρξη ή η απουσία αλλά και ο τρόπος παραγωγής του μαθησιακού έργου συγκεκριμένης επίδοσης προσδιορίζονται από

την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την «αξία» του κάθε μαθητή.

Η Παπαναούμ-Τζίκα (1985:15) αναφέρει ότι: η «*σχολική επίδοση είναι η εξωτερίκευση από το μαθητή των όσων έχει μάθει*». Η διδασκαλία στοχεύει στην οικειοποίηση από την πλευρά του μαθητή, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς μάθησης που επιδιώκει το σχολείο. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ελέγξει ποιοι μαθητές και σε ποιο βαθμό έχουν "μάθει", είναι απαραίτητο η έννοια «μάθηση» να μεταφραστεί σε κάποια παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι η επίδοσή τους σε κάποιο τομέα ή γενικότερα κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά τους.

Κατά τον Αθανασίου (2000α:42), ο όρος «επίδοση» χρησιμοποιείται στο σχολείο, για να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που φαίνεται να έχει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (τρίμηνο, εξάμηνο, έτος), όπως αυτή πιστοποιείται από το είδος των εξετάσεων, που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός, τη συχνότητα αυτών και τις συνθήκες διεξαγωγής τους. Ο μαθητής καλείται άτυπα ή σε διαδικασίες εξετάσεων να δείξει τι ξέρει ή τι μπορεί να κάνει.

Ο Αθανασίου τονίζει, επίσης, ότι η επίδοση δεν είναι αποκλειστική υπόθεση του μαθητή. Επηρεάζεται αναμφίβολα από τον ίδιο, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται και από ποικίλους άλλους παράγοντες. Οι εγγενείς και οι εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή είναι οι εξής:

*A. Εγγενείς παράγοντες:*

- Ενδιαφέρον για το μάθημα
- Μελέτη που κάνει ο μαθητής
- Διάθεση για εργασία
- Κίνητρα που έχει
- Χρόνο που διαθέτει

*B. Εξωγενής παράγοντες:*

- Τρόπος διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό
- Ποσότητα ύλης που διδάσκεται κάθε φορά
- Σχολικά προγράμματα
- Αναλυτικά προγράμματα
- Υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο
- Συνθήκες μάθησης στο σπίτι

- Επικοινωνία στο σχολείο με εκπαιδευτικό
- Επικοινωνία στο σπίτι με γονείς (Αθανασίου, 2003:42-43).

Σε ανάλογα πλαίσια κινείται και ο Κωνσταντίνου (2004:23), σύμφωνα με τον οποίο η επίδοση του μαθητή εξαρτάται: α) από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του (βιολογικά, γνωστικά, ψυχοκινητικά...), β) τα οικογενειακά γνωρίσματά του (μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες...), γ) από τον κοινωνικό περίγυρο (συνομήλικοι, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και δ) από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, κλίμα τάξης-αυταρχικό, ανταγωνιστικό, συνεργατικό-, διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.λπ.).

Επομένως, όταν αξιολογούμε το μαθητή, συνυπολογίζουμε ένα πλήθος στοιχείων, προκειμένου να αποφανθούμε για μια γενικότερη κρίση που να αντικατοπτρίζει πληρέστερα την εικόνα της προσωπικότητας του. Η σχολική επίδοση αποτελεί ένα μόνο από τα στοιχεία αυτά. Αξιολογώντας, όμως, την επίδοση αξιολογούμε, συνήθως, μόνο γνωστικής φύσεως χαρακτηριστικά και, ειδικότερα, τις γνώσεις του ατόμου και την ικανότητά του να τις χρησιμοποιεί σε διάφορες καταστάσεις. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια καταβάλλεται προσπάθεια να συνδυαστεί η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και με την εκτίμηση και άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή, αν και το κύριο βάρος εξακολουθεί κατά την αξιολογική διαδικασία να πέφτει στο γνωστικό τομέα (Κασσωτάκης, 1997:23).

Τα αποτελέσματα, λοιπόν, της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο δεν πρέπει να «χρεώνονται» μόνο στο μαθητή αλλά να συνεκτιμώνται και όλοι οι άλλοι παράγοντες που τα επηρεάζουν. Είναι άδικο και παιδαγωγικά ανεπίτρεπτο, τα οποιαδήποτε ανεπιθύμητα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο να κοστολογούνται μόνο σε αυτούς, όταν είναι αναμφισβήτητο ότι αυτά επηρεάζονται και από ποικίλους άλλους παράγοντες. Όσο οι παράγοντες αυτοί δεν λαμβάνονται υπόψη, τόσο η επιλεκτική και αναπαραγωγική λειτουργία της αξιολόγησης δικαιώνεται και προωθείται (Αθανασίου, 2003:58).

Με βάση, λοιπόν, τους παραπάνω ορισμούς εκλαμβάνουμε την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή ως μια συστηματική διαδικασία που καθορίζει την έκταση, κατά την οποία οι στόχοι της διδασκαλίας και γενικά της εκπαίδευσης έχουν επιτευχθεί από τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004:26), η έννοια της σχολικής επίδοσης αποκτά παιδαγωγικό περιεχόμενο όταν: α) είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία

μάθησης β) προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης γ) προσδιορίζεται από τις αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης του μαθητή.

Οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί της σχολικής επίδοσης έρχονται όμως σε αντίθεση με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα. Το σχολείο σήμερα αποτελεί ένα αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης «κοινωνίας επιδόσεων» όπου κυριαρχούν οι οικονομικά προσδιορισμένες αρχές της επίδοσης, γεγονός που εμποδίζει τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της σχολικής επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2004:29).

Ως συνέπεια αυτής της έκβασης πρόκυψε το περιεχόμενο της σχολικής επίδοσης να προσανατολίζεται (Κωνσταντίνου, 2004:27-35):

*α) Στην παραγωγή*

Η σχολική επίδοση του μαθητή εκτιμάται με βάση τα αποτελέσματα των εξεταστικών διαδικασιών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη τι προηγήθηκε αυτών. Οι διαδικασίες μάθησης «μπαίνουν» σε υποδεέστερο επίπεδο ενώ οι εξετάσεις και οι βαθμοί, παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού.

*β) Στον ανταγωνισμό*

Στις διαδικασίες μάθησης η συνεργασία και η αλληλεγγύη περιθωριοποιούνται και αντί αυτών «προτιμάται» η ανταγωνιστική μάθηση και «νομιμοποιείται» η σύγκριση των επιδόσεων.

*γ) Στην επιλογή*

Το σχολείο δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών αλλά αναλαμβάνει και την ταξινόμησή τους με βάση την επίδοση. Η επιλεκτική λειτουργία είναι ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα, μέσω της οποίας αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή.

Η επίδοση αποτελεί πρόκληση για το σχολείο και σ' αυτήν την πρόκληση πρέπει αυτό να απαντά παιδαγωγικά. Το σχολείο πρέπει να θεωρεί ως αποστολή και υποχρέωσή του την ανάπτυξη και ενίσχυση της διάθεσης για επίδοση στο μαθητή. Να διαπαιδαγωγεί το άτομο σε βούληση και χαρά επίδοσης. Με το αξίωμα της επίδοσης στο σχολείο επιτυγχάνεται, επίσης, μια προετοιμασία του ατόμου για τη ζωή, ώστε το άτομο να μην εξέρχεται του σχολείου εντελώς απροετοίμαστο απέναντι στις σκληρές κοινωνικές αξιώσεις επίδοσης (Ρέλλος, 2003:169).

Το σχολείο, ανάμεσα στα άλλα, οφείλει να εξοικειώνει με παιδαγωγικό τρόπο το μαθητή με τον ανταγωνισμό και την ανταγωνιστική επίδοση. Δεν μπορούμε, όμως, να επιτρέψουμε στο πνεύμα του άκρατου ανταγωνισμού της κοινωνίας, να διαποτίσει το κλίμα και τις αξίες του σχολείου. Ασφαλώς, το σχολείο θα πρέπει να είναι αποδοτικό, οι



επιδόσεις του, όμως, είναι άλλης μορφής από ό, τι οι επιδόσεις στην κοινωνία του ανταγωνισμού. Είναι επιδόσεις που επιτρέπουν στον μαθητή να επιδιώκει την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του μέσα σε ένα πνεύμα προσπάθειας, αλληλεγγύης και συντροφικής συνεργασίας.

Η αρχή της επίδοσης, στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει σχεδόν παντού, σε όλους τους τομείς, όπως υπάρχει και η αξιολόγηση. Το σχολείο οφείλει να διαχειριστεί και να αξιοποιήσει αυτή την αρχή προς όφελος των μαθητών του. Οι απαιτήσεις, όμως, της κοινωνίας θα πρέπει να προσαρμοστούν ως προς τις ανάγκες του παιδιού και το δικαίωμά του να ζήσει την παιδικότητά του και όχι να μεταφερθούν στο σχολείο. Το σχολείο χρειάζεται επιδόσεις, χρειάζεται, όμως, ανθρώπινες επιδόσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

## **1.2 Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή**

Οι G.Noizet και J.P.Caverni (Κασσωτάκης, 1997:24) αναφερόμενοι στα είδη αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, σημειώνουν ότι είναι δυνατόν να διακρίνουμε δύο μορφές αξιολόγησης:

- α) τη συνεχή αξιολόγηση, κατά την οποία η τελική γνώμη και κρίση για τον κάθε μαθητή είναι αποτέλεσμα συνεχούς αξιολογικής διαδικασίας και
- β) την αξιολόγηση που στηρίζεται στο αποτέλεσμα μιας και μόνης διαδικασίας που πραγματοποιείται σε ορισμένη χρονική στιγμή.

*«Η συνεχής αξιολόγηση περιλαμβάνει εξεταστικές δοκιμασίες, στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα»* (Κωνσταντίνου, 2004:17). Λαμβάνει χώρα, παράλληλα, με την εξέλιξη της διδασκαλίας και πραγματοποιείται πάντοτε στο σχολείο και υπό την άμεση ευθύνη του εκπαιδευτικού. Σκοπός της είναι η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, η διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης για την επίδοσή τους, καθώς επίσης, η επισήμανση των δυσκολιών και των προβλημάτων, τα οποία συναντούν κατά την εκμάθηση των όσων διδάσκονται, με απώτερο στόχο την υποβοήθησή τους να τα υπερπηδήσουν και να προσαρμοσθούν στο ρυθμό της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 1997:24).

Η αξιολόγηση της δεύτερης μορφής, η οποία από άλλους ονομάζεται και αποσπασματική ή στιγμιαία, περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες που πραγματοποιούνται μια μόνο φορά στο τέλος μιας χρονικής περιόδου (τρίμηνο, εξάμηνο, έτος κ.λπ.). Οι δοκιμασίες αυτές

είναι δυνατό να διεξάγονται από τα άτομα τα οποία δίδαξαν στους εξεταζόμενους, αλλά και από ξένα προς αυτούς. Κατά την αξιολόγηση αυτού του είδους, η γνώμη που σχηματίζεται για την αξία του κάθε μαθητή, στηρίζεται στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μιας ή ελάχιστων εξεταστικών διαδικασιών, με αποτέλεσμα ο ρόλος του παράγοντα τύχη να είναι μεγάλος (Κασσωτάκης, 1997:24).

Η διάκριση αυτή μεταξύ των δύο ειδών της αξιολόγησης έχει περισσότερο θεωρητική παρά πρακτική αξία. Όπως παρατηρούν οι G.Noizet και J.P.Caverni, *«στη σχολική τάξη, η τελική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή προέρχεται από τον συμψηφισμό του αποτελέσματος των τελικών εξετάσεων μ' εκείνα των ενδιάμεσων δοκιμασιών της συνεχούς αξιολόγησης. Με τον συνδυασμό αυτό επιτυγχάνεται αντικειμενικότερη εκτίμηση της αξίας του μαθητή και περιορίζεται πολύ ο παράγοντας τύχη. Μειονέκτημα του συνδυασμού των δύο μορφών αξιολόγησης θεωρείται το γεγονός ότι οι ενδιάμεσες αξιολογήσεις της συνεχούς αξιολόγησης γίνονται μια υποδιαίρεση της τελικής αξιολόγησης, χάνουν έτσι τον πληροφοριακό χαρακτήρα και χρησιμεύουν μόνο στη διαμόρφωση του τελικού βαθμού του μαθητή. Το μειονέκτημα αυτό μπορεί να εξαλειφθεί, αν συνδυαστεί η συνεχής αξιολόγηση με τα αποτελέσματα των τελικών εξετάσεων, χωρίς να χάνεται ο πληροφοριακός χαρακτήρας των ενδιάμεσων δοκιμασιών»* (Κασσωτάκης, 1997:25).

Σύμφωνα με μία διαφορετική θεώρηση της αξιολόγησης, η οποία είναι περισσότερο προσανατολισμένη στις εξελίξεις των κλάδων των Επιστημών της Αγωγής που ασχολούνται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και παρουσιάζεται από τον Bloom και τους συνεργάτες του, περιλαμβάνει τους εξής τύπους αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1998:25):

- α. Την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic evaluation)
- β. Τη διαμορφωτική σταδιακή αξιολόγηση (formative evaluation)
- γ. Την τελική ή συνολική αξιολόγηση (summative evaluation)

Σύμφωνα με τον Ρέλλο (2003:90-91), το σχολείο οφείλει, μέσω των μαθησιακών διαδικασιών που συμβαίνουν σ' αυτό, να παραλαμβάνει τους μαθητές από εκεί, που αυτοί βρίσκονται. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic evaluation) αποβλέπει στον εντοπισμό των προ-γνώσεων και προ-εμπειριών των μαθητών, κι έτσι με βάση αυτά τα "προσωπικά" τους δεδομένα συμβάλλει στο να οδηγούνται αυτοί σε μια επιτυχή μαθησιακή πορεία μέσα από την κατάλληλη οργάνωση της διδασκαλίας.

Είναι η μορφή αξιολόγησης που πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού έτους ή μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (π.χ. στην αρχή του τριμήνου), προκειμένου να προβεί ο εκπαιδευτικός στην επιλογή των στόχων και των περιεχομένων διδασκαλίας, καθώς επίσης, και στην επιλογή της κατάλληλης μεθόδου και των μέσων διδασκαλίας, τα

οποία οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και ικανότητες των μαθητών και στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Θεωρείται, μάλιστα, αναγκαία η εφαρμογή της, όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια νέα τάξη ή, όταν ένας καινούργιος μαθητής εισέρχεται στην τάξη (Αθανασίου, 2000α:46)

Σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις προσωπικές του ιδιαιτερότητες, στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Με την έννοια αυτή, συνεπώς, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές του διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή και, βέβαια, στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητές του (Κωνσταντίνου, 2004:18).

Το δεύτερο είδος αποτελεί η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση, η οποία χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και σε συχνά χρονικά διαστήματα, έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους (Κωνσταντίνου, 2004:18).

Οι Ντολιοπούλου και Γουριώτου (2008:30) επισημαίνουν ότι για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει αυτήν τη μορφή αξιολόγησης θα πρέπει:

1. *«Να ενσωματώνει την καθημερινή αξιολόγηση στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία και αυτή να καθορίζει τους μελλοντικούς σχεδιασμούς,*
2. *να χρησιμοποιεί μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης και στρατηγικών και να αναγνωρίζει τη σημασία των ατομικών διαφορών στη μάθηση,*
3. *να ενημερώνει περιληπτικά τους μαθητές και τους γονείς για τη διαδικασία, τα κριτήρια και τους στόχους της αξιολόγησης,*
4. *να οργανώνει σχετικές συζητήσεις με γονείς και συναδέλφους,*
5. *να συγκεντρώνει πληροφορίες, συχνά και συστηματικά, για το τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές και έπειτα να ταξινομεί και να αναλύει αυτές τις πληροφορίες,*
6. *να διαμορφώνει αντιλήψεις για την πρόοδο της μάθησης συσχετίζοντας τις παρούσες και προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες,*
7. *να τεκμηριώνει τις απόψεις του αναφορικά με την πρόοδο και τη γενικότερη εξέλιξη του μαθητή με αντικειμενικά και αξιόπιστα στοιχεία,*
8. *να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση με απώτερο σκοπό να αναγνωρίσει και να εφαρμόσει κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης».*

Επιδίωξη της διαμορφωτικής-σταδιακής αξιολόγησης δεν είναι να τοποθετηθεί αξιολογικά ο μαθητής ανάμεσα στους άλλους συμμαθητές του με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητές του, κάτι που αποτελούσε τον κανόνα -σχεδόν- για όλες τις μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης. Στόχος της είναι να καθοριστεί σε ποιο βαθμό ο καθένας πέτυχε τον στόχο που επιδίωκε η διδασκαλία και να αποτελέσει το ερέθισμα για δρομολόγηση βελτιωτικών παρεμβάσεων στη διδακτική δράση. Αποτελεί, δηλαδή, το είδος της αξιολόγησης αυτής τμήμα της όλης διαδικασίας μάθησης και όχι απλώς, μια μέθοδο κατάταξης των μαθητών σε διάφορες αξιολογικές κατηγορίες συγκρίνοντας τον έναν με τον άλλο (Κασσωτάκης, 1997:27).

Η τελική αξιολόγηση συμβαίνει, όταν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας έχει περατωθεί και πρέπει να αξιολογηθεί ως προς τα αποτελέσματά του, για να επιβεβαιωθεί ή όχι (Ρέλλος, 2003:85). Αποσκοπεί στην διαπίστωση του βαθμού επιτυχίας ή αποτυχίας των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που τέθηκαν στην αρχή της διδασκαλίας. Πολλοί θεωρούν ότι η τελική αξιολόγηση διερευνά και ελέγχει την επίδοση των μαθητών σε μια εκτενή ποσότητα ύλης που διδάχτηκε για μια μεγάλη σχετικά περίοδο. Όμως, όπως ο Κασσωτάκης (1997:29) επισημαίνει: *«Η τελική αυτή αξιολόγηση δεν είναι πάντα ανάγκη να λαμβάνει χώρα στο τέλος μιας μακράς περιόδου ή ύστερα από την εξάντληση μιας ορισμένης έκτασης ύλης ούτε αφορά υποχρεωτικά το σύνολο των υποστόχων στα πλαίσια του μαθήματος. Οι εργασίες του Hively έδειξαν ότι η τελική αξιολόγηση μπορεί να γίνεται και για υποσύνολα στόχων, που απαρτίζουν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού συνόλου»*.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι όλες οι μορφές αξιολόγησης που επισημανθήκαν, διαμορφώνουν σημαντικές λειτουργίες στη διαδικασία της μάθησης, όταν χρησιμοποιηθούν σωστά και αξιοποιηθούν προσεκτικά οι πληροφορίες που παρέχουν.

### **1.3 Αρχές αξιολόγησης**

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου, οι οποίοι έχουν ως σημείο αναφοράς τη μάθηση, τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή και τις ατομικές ιδιαιτερότητές του (Κωνσταντίνου, 2004:114).

Η αξιολόγηση δεν είναι μια εύκολη διαδικασία ιδιαίτερα, όταν λαμβάνει χώρα σε έναν τόσο ευαίσθητο χώρο, όπως αυτός του σχολείου και αφορά μαθητές. Εκτός αυτού, για να θεωρούνται αξιόπιστα τα αποτελέσματά της, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες

προϋποθέσεις. Αυθαίρετες και γενικόλογες αξιολογήσεις δεν έχουν θέση στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, για να ανταποκριθεί στο έργο της και να γίνει με πιο πειστικό τρόπο αποδεκτή, οφείλει να πληροί συγκεκριμένους όρους ή , αλλιώς, να διακρίνεται από μερικά βασικά γνωρίσματα τα σπουδαιότερα από τα οποία είναι:

α) *Εγκυρότητα*

Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται έγκυρη, αν ελέγχει με ακρίβεια αυτό ακριβώς που ο εξεταστής έχει πρόθεση να ελέγξει. Μια εξέταση σε ένα μάθημα δίνει έγκυρο αξιολογικό αποτέλεσμα, αν οι ερωτήσεις που καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν, καλύπτουν ένα μεγάλο μέρος πληροφοριών από το ευρύτερο σύνολο, που τους έχει προσφερθεί στη διδασκαλία. Η εξέταση που αναφέρεται σε μερικά μόνο τμήματα της ύλης, ακόμη και αν αυτά προέρχονται από διαφορετικά κεφάλαια, έχει μικρή εγκυρότητα και δεν μπορεί να μας παρουσιάσει το πραγματικό επίπεδο των γνώσεων του ατόμου που αξιολογείται. Μη έγκυρη θεωρείται, επίσης, και μια αξιολόγηση η οποία περιορίζεται στον έλεγχο μόνο της απομνημόνευσης των πληροφοριών, που δόθηκαν στον μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και δεν ελέγχει καμιά άλλη μορφή γνωστικής δεξιότητας (Κασσωτάκης, 1997:49-50).

Από τα είδη εγκυρότητας που υπάρχουν, ιδιαίτερα χρηστική θεωρείται η εγκυρότητα περιεχομένου, γιατί η σχέση της είναι αμεσότερη με τη διαδικασία της διδασκαλίας. Εγκυρότητα περιεχομένου έχει μια εξέταση, όταν ελέγχει σε μεγάλο βαθμό την έκταση της ύλης που διδάχτηκε μια συγκεκριμένη περίοδο, σε ένα μάθημα ή σε μια διδακτική ενότητα, καθώς και τις αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, που επέφερε η συγκεκριμένη διδασκαλία. Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στη μάθηση που παρέχεται στο σχολείο, και στο βαθμό στον οποίο αυτή γίνεται κτήμα των μαθητών (Αθανασίου, 2000α:126-131).

Εκτός από την εγκυρότητα περιεχομένου έχουμε ακόμη και:

α) την προγνωστική και β) την κατασκευαστική εγκυρότητα. Η προγνωστική εγκυρότητα σχετίζεται, κυρίως, με τη χρήση των αποτελεσμάτων μιας εξέτασης για την πρόγνωση του αποτελέσματος σε άλλες μελλοντικές σχετικές εξεταστικές δοκιμασίες. Η κατασκευαστική εγκυρότητα αναφέρεται, κυρίως, στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο ένας μαθητής έχει αναπτύξει ή όχι ένα ορισμένο χαρακτηριστικό, όπως π.χ. της κριτικής ικανότητας (Κασσωτάκης, 1997:50).

Η εγκυρότητα, λοιπόν, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το πιο βασικό γνώρισμα μιας εξέτασης, μια και η έλλειψή της σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης δείχνουν μια αλλοιωμένη μορφή τόσο της επίδοσης των μαθητών, όσο και του διδακτικού έργου.

### β) Αξιοπιστία

Αξιόπιστη θεωρείται μια διαδικασία αξιολόγησης η οποία όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει τα ίδια ή πολύ παραπλήσια αποτελέσματα. Συνήθως, ο όρος «αξιοπιστία» αναφέρεται στους βαθμούς που προκύπτουν από την αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Αθανασίου: «Αξιόπιστοι θεωρούνται οι βαθμοί, όταν ένα γραπτό κείμενο βαθμολογηθεί από τον ίδιο κριτή σε διαφορετικούς χρόνους με τον ίδιο ή παραπλήσιο βαθμό. Επίσης, όταν διαφορετικοί κριτές βαθμολογήσουν ένα γραπτό με τον ίδιο ή παραπλήσιο βαθμό» (Αθανασίου, 2000:131).

### γ) Αντικειμενικότητα

Αντικειμενική θεωρείται η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από παράγοντες που δεν έχουν σχέση με την αξία του αξιολογούμενου προσώπου. Έτσι, λοιπόν, η συμπάθεια ή η αντιπάθεια από τον αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο, η ψυχική διάθεση του αξιολογητή, το φύλο του αξιολογούμενου, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η αξιολόγηση, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ακρίβεια και η πληρότητα των θεμάτων κ.λπ., είναι παράγοντες που δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να επηρεάζουν την αξιολόγηση, γιατί δεν θα θεωρείται αντικειμενική.

Για τον Κασσωτάκη (1997:50), αντικειμενικά θεωρούνται τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε με ομοιόμορφο και αυστηρά καθορισμένο τρόπο, με σαφή κριτήρια εκτίμησης της επιτυχίας ή αποτυχίας σε κάθε επί μέρους δοκιμασία, έτσι ώστε να υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια για υποκειμενικές κρίσεις.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**

### **2.1 Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης**

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή στη θεώρηση της έννοιας και της λειτουργίας της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Η αξιολόγηση έχει αποκτήσει το χαρακτήρα μιας πολυδιάστατης διαδικασίας, άμεσα συνδεδεμένης με τους στόχους και τη μέθοδο διδασκαλίας. Η στροφή αυτή συνδέεται με την αλλαγή στην αντίληψη της έννοιας της σχολικής επίδοσης, καθώς η λειτουργία της επιλογής περιορίζεται –χωρίς να παύει να υπάρχει – και προβάλλεται η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία στοχεύει στην προώθηση της μάθησης και στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας (Παπαναούμ-Τζίκια, 1985:37).

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίζει γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2004:50).

Σύμφωνα, άλλωστε, με την ελληνική νομοθεσία και το σχετικό με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών Προεδρικό Διάταγμα (462/1991), ορίζεται ό, τι :

*«...Σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι:*

*α) Η παρώθηση η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού.*

*β) Η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από το δάσκαλο καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αντιμετωπίζει.*

*γ) Η ανατροφοδότηση τις διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.*

*Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά είναι η διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Επομένως, σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου».*

Κατά τον Κωνσταντίνου, οι παιδαγωγικές διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αποβλέπουν στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον εντοπισμό ελλείψεων του μαθητή, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης, και τελικά, την πρόοδο όλων των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποβλέπουν:

- «Στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή,
- στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης,
- στον εντοπισμό και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων που επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης τόσο των μαθητών, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών,
- στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης,
- στην ενδεδειγμένη κινητοποίηση του μαθητή, με βάση την εντόπιση των ικανοτήτων των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του,
- στην επίδραση στις διαδικασίες μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης» (Κωνσταντίνου, 1992:142-143).

Ακόμη, ο Κωνσταντίνου (2004:52) τονίζει ότι: «με βάση την παιδαγωγική λειτουργία και τις επιμέρους διαστάσεις της, επίκεντρο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες και τη δική του διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής, στη διαδικασία της αξιολόγησης, δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του άλλα με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, διανοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικο-πολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του κανόνες και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης της πραγματικότητας. Γίνεται, λοιπόν, σύγκριση γι' αυτό που έμαθε περισσότερο ή λιγότερο σε σχέση με προηγούμενες φορές, για τις προσπάθειες που ήταν απαραίτητες, για τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν και για το είδος της βοήθειας και υποστήριξης που χρειάζεται. Ο εκπαιδευτικός, από την άλλη πλευρά, αξιολογεί τις δικές του ενέργειες και δραστηριότητες, δεδομένου ότι είναι υπεύθυνος για την παιδαγωγική οργάνωση των διαδικασιών μάθησης. Συνεπώς, η επίτευξη ή μη των παιδαγωγικών στόχων πρέπει να γίνει μέσα από την αυτοκριτική και την προσωπική του αξιολόγηση».

Επίσης, όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:103), η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης δεν περιορίζεται μόνο σε μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία (π.χ. εξετάσεις στο τέλος μιας περιόδου), η οποία δίνει έμφαση στις επιδόσεις του μαθητή και έχει ως στόχο την τοποθέτησή του σε μια «αντικειμενική κλίμακα» και τη σύγκρισή του με τους συμμαθητές του.

Τα τελευταία χρόνια η πρακτική αυτή αντικαταστάθηκε από μια άλλη πιο προοδευτική και δυναμική, στο πλαίσιο της οποίας η αξιολόγηση: (α) αποτελεί διαμορφωτική λειτουργία η οποία αποτιμά τόσο τη διαδικασία, όσο και το εκπαιδευτικό έργο συνολικά, με στόχο τη βελτίωσή του, (β) στοχεύει στην ανατροφοδότηση του κάθε



μαθητή και (γ) ενισχύει και προωθεί τη μάθηση μέσω διαδικασιών αυτορρυθμιζόμενης και διά βίου μάθησης, καθώς και ολιστικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Η αξιολόγηση δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, που εκδηλώνονται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του σχολείου, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός και η τήρηση κανόνων, το ενδιαφέρον που δείχνει, η φιλοτιμία του, η προσπάθεια που κάνει, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει κ.ά.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποσκοπεί στη βελτίωση του επίπεδου της μάθησης, και γενικά, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Κάτω από αυτήν την οπτική, ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής, προσδιορίζει και ερμηνεύει τις αιτίες των προβλημάτων, παρεμβαίνει με διδακτικά-παιδαγωγικά μέτρα επανακαθορίζοντας, ενδεχομένως, τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους και διερευνά τους τομείς, στους οποίους καθίστανται ο ίδιος υπεύθυνος αναφορικά με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2002:40).

## **2.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή**

Έχει διατυπωθεί ένας μεγάλος αριθμός επιχειρημάτων για την καθιέρωση ή την καταστράτηγηση του θεσμού της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί την ορθότητα των περισσότερων -τουλάχιστον- επιχειρημάτων και των δύο παρατάξεων, όμως, αυτό που πρέπει να επισημανθεί στα επιχειρήματα που έχουν διατυπωθεί υπέρ της κατάργησης της σχολικής αξιολόγησης, είναι ότι, ενώ κυριαρχεί το φιλοσοφικό-κοινωνιολογικό στοιχείο, δε λαμβάνεται υπόψη το ρεαλιστικό. Και λέγοντας ρεαλιστικό στοιχείο αναφερόμαστε στη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (Δημητρόπουλος, 1989:29-32).

Μπορεί να υπάρχουν αρκετές επιπτώσεις και αδυναμίες αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, όμως, η απαίτηση για κατάργησή της ως λύση δεν αποτελεί ρεαλιστική πρόταση. Ο Δημητρόπουλος (1989:30) τονίζει: *«ότι δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή στον κόσμο, Δύση και Ανατολή, εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αξιολόγηση. Σε μερικές, μάλιστα, χώρες που οι προϋποθέσεις είναι πολύ πιο ευνοϊκές απ' αυτές της δικής μας για κατάργηση της αξιολόγησης, κι όμως δεν καταργείται»*. Η κατάργηση της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε καμία περίπτωση δε θα αποτελούσε πανάκεια στα εκπαιδευτικά προβλήματα, αλλά θα δημιουργούσε άλλα πιο σοβαρά.

Για τον Κασσωτάκη (1997:38-39), η σωστή και πλήρης αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαία, γιατί :

- *«Παρέχει ένα μέτρο εκτίμησης των ικανοτήτων των μαθητών,*
- *Προσδιορίζει ποιοι από τους επιδιωκόμενους στόχους πραγματοποιήθηκαν και ποιοι όχι,*
- *Παρέχει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας του και τον ενημερώνει για τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθήματός του, βοηθώντας τον έτσι, να το βελτιώσει».*

Επισημαίνει επίσης, ότι ο ρόλος της τόσο στην οργάνωση της κοινωνίας, όσο και στην όλη λειτουργία και τον έλεγχο της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι θεμελιώδης. Κάθε προσπάθεια για πλήρη κατάργησή της, με τα σημερινά, τουλάχιστον, δεδομένα είναι το λιγότερο ουτοπία (Κασσωτάκης, 1997:48).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αναδεικνύεται ως μέσον για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης και ως προς αυτό ισχυρή είναι η επιρροή διεθνών οργανισμών, της U.N.E.S.C.O., και κυρίως, του O.O.Σ.A. και της International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.), οι οποίοι διοργανώνουν διεθνείς διαγωνισμούς για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, κυρίως, στα γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, όπως και στη δεξιότητα «Επίλυσης Προβλήματος». Ενδεικτικό στοιχείο της επιρροής τέτοιων διαγωνισμών είναι τα αποτελέσματα των διαγωνισμών Programme for International Student Assessment (P.I.S.A.), καθώς αναδεικνύουν προβληματισμούς και υποδεικνύουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των χωρών που κατατάσσονται χαμηλά στον βαθμολογικό πίνακα (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά & Στεργίου, 2007:85).

Δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η σχολική αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Τονίζουν ότι ένας από τους βασικούς στόχους, που επιδιώκει ο έλεγχος των επιδόσεων των μαθητών είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως το σχολείο είναι μία σοβαρή υπόθεση. Οι γνώσεις που προσφέρονται στο σχολείο πρέπει να κατακτηθούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εργασία, τη συγκέντρωση της προσοχής, την υπευθυνότητα, τη συνεργασία και τη συνέπεια, αρετές που αναπτύσσονται στα παιδιά από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η συχνή και επιμελημένη παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση. Αντίθετα, η μεγάλη ανεκτικότητα και η έλλειψη έλεγχου οδηγούν όχι μόνο στη μείωση των επιδόσεων στο γνωστικό τομέα αλλά, όπως παρατηρήθηκε, δεν αναπτύσσονται οι

δεξιότητες έρευνας, καθώς επίσης, και η αυτοεκτίμηση και η αυτοσυνείδηση των μαθητών (Αβδάλη, 1989:85).

Η αναγκαιότητα της σχολικής αξιολόγησης προκύπτει και από το γεγονός ότι αυτή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλοι γνωρίζουμε ότι αποστολή του σχολείου είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχολογικών δυνάμεων των μαθητών, για να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Ν. 1566/1985). Για να διαπιστωθεί, αν το σχολείο ανταποκρίνεται με επιτυχία στο έργο του, είναι αναγκαία η συλλογή πληροφοριών από διάφορους τομείς, όπως είναι η επίδοση των μαθητών, η αποδοτικότητα της διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια κ.λπ. Για τη συλλογή και αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών, ο ρόλος της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί μέσα από αυτήν μπορούν να εξασφαλιστούν και να επεξεργαστούν πληροφορίες από όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασίου, 2000α:13-14).

Ο Αθανασίου (2000:16) επισημαίνει, επίσης, τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Δεν μπορεί να εννοηθεί η μία χωρίς την άλλη, αφού η μία ενισχύει και ανατροφοδοτεί την άλλη. Δεν νοείται διδασκαλία χωρίς αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της και δεν μπορεί κανείς να μιλάει για αξιολόγηση, χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη διδασκαλία. Μέσω της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στους μαθητές του γνώσεις σε διάφορα θέματα, να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους σε ποικίλους τομείς, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να γίνουν άτομα που σκέφτονται, προβληματίζονται, αναλύουν δεδομένα και μπορούν να ενταχθούν με επιτυχή τρόπο στη σύγχρονη κοινωνική κατάσταση.

Τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών ο εκπαιδευτικός τα ελέγχει μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Έτσι μπορεί συστηματικά να ανατροφοδοτεί το έργο του από δύο σκοπιές και να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης. Μπορεί, δηλαδή, να ενημερώνει τους μαθητές για τις δυνατότητες που έχουν, αλλά και για τους τομείς στους οποίους χρειάζεται να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Παράλληλα, έχει τη δυνατότητα να ανατροφοδοτεί και το δικό του έργο, εντοπίζοντας δυνατότητες και αδυναμίες στον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του, στην επιλογή διδακτικών μεθόδων, στο κλίμα της τάξης που δημιουργεί, στον τρόπο που επικοινωνεί με τους μαθητές του κ.λπ. (Αθανασίου, 2000α:17).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997:48), «η αναγκαιότητα ύπαρξης κάποιας μορφής αξιολόγησης δεν πρέπει με κανένα τρόπο να χρησιμοποιηθεί σαν δικαιολογία για τη

διατήρηση όλων των αρνητικών στοιχείων της αξιολόγησης που παρατηρούνται στην εκπαίδευση. Η συνειδητοποίηση, αντίθετα, αυτής της αναγκαιότητας δημιουργεί την υποχρέωση σ' όλους όσους ασχολούνται με το διδακτικό έργο και, ιδιαίτερα στους ειδικούς στα θέματα αυτά, να αναζητήσουν ένα νέο σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών λιγότερο τυραννικό και περισσότερο ανθρώπινο, ένα σύστημα που από κλίση του Προκρούστη θα γίνει μέσο για την υποβοήθηση της αυτογνωσίας του καθενός».

Είναι γνωστό άλλωστε, ότι τα περισσότερα από τα αρνητικά της αξιολόγησης δεν προέρχονται από την ίδια την αξιολόγηση αυτή καθαυτή, αλλά είναι αποτέλεσμα είτε της κακής χρησιμοποίησής της, είτε της ατέλειας των μεθόδων που χρησιμοποιούνται γι' αυτό το σκοπό (Κασσωτάκης, 1997:48).

«Ζούμε σε μία κοινωνία, στην οποία η επιλογή (εκπαιδευτική και επαγγελματική, άρα και κοινωνική) είναι τρόπος ζωής και δε φαίνεται ότι θα καταργηθεί στο μέλλον. Όσο η κοινωνία μας επιβάλλει διαδικασίες επιλογής, είναι στρουθοκαμηλισμός να μιλάμε για σχολείο χωρίς αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης» (Δημητρόπουλος, 1989:31). Εκείνο που επιβάλλεται, είναι η συνεχής βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης του μαθητή, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εγκυρότητα, πληρότητα και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της, και να αποφεύγεται η δημιουργία κοινωνικών αδικιών που μπορούν να προκύψουν από την υποκειμενική και χωρίς αξιοπιστία και εγκυρότητα αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 1997:48).

### **2.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αξιολόγησης**

Τίποτα άλλο δεν ελκύει τόσο έντονα το ενδιαφέρον όλων των φορέων που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης, όσο η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Οι γονείς και οι μαθητές διακατέχονται από μια διαρκή αγωνία για την κάθε λογής μορφή αξιολόγησης, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται διαρκώς πάνω στο θέμα αυτό και αναζητούν μεθόδους και τεχνικές, που θα τους επιτρέπουν να αξιολογούν έγκυρα, δίκαια και αντικειμενικά τους μαθητές τους. Οι ειδικευόμενοι στην αξιολόγηση παιδαγωγοί αναζητούν τρόπους και μέσα, για να βελτιώσουν το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, απαλλαγμένο από ατέλειες και αδυναμίες (Κασσωτάκης, 1997:9).

Συχνά, όμως, τίθεται το ερώτημα αν θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο. Στο ερώτημα αυτό, αν και οι περισσότεροι παιδαγωγοί απαντούν θετικά και υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της σχολικής αξιολόγησης, υπάρχει, εντούτοις, μια μερίδα που επικρίνει δριμύτατα τα γνωστά συστήματα

αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και ισχυρίζεται ότι δεν θα πρέπει να γίνεται καμιά αξιολόγηση στο σχολείο. Το θέμα είναι αρκετά σοβαρό και δεν είναι εύκολο να ταχθεί κανείς αβασάνιστα με τη μία ή την άλλη άποψη.

## 1. Μειονεκτήματα εφαρμογής της σχολικής αξιολόγησης

Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πολλά επιχειρήματα και απόψεις ενάντια του θεσμού της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, τα οποία προέρχονται από τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις, που έχουν ως βάση τους τρεις διαφορετικές διαστάσεις των επιπτώσεων της σχολικής αξιολόγησης: α) την παιδαγωγική, β) την ψυχολογική και γ) την κοινωνιολογική.

### α) Η παιδαγωγική διάσταση.

Ο σημερινός μαθητής έχει την ανάγκη όσο ποτέ άλλοτε, να έχει δίπλα του έναν εκπαιδευτικό που θα σέβεται την προσωπικότητά του, θα τον ενθαρρύνει, θα δείχνει ενδιαφέρον στα προβλήματά του, θα είναι φιλικός μαζί του. Ο Δημητρόπουλος (1998:19) παραθέτει την άποψη των Κασσωτάκη και Μαρκαντώνη, σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης διαταράσσει την «παιδαγωγική σχέση» ανάμεσα στο μαθητή και στον δάσκαλο απ' τη στιγμή που ο τελευταίος αναλαμβάνει και τον ρόλο του βαθμολογητή. Όταν ο «δάσκαλος» είναι και «αξιολογητής», ο μαθητής παύει να βλέπει στο πρόσωπο του δασκάλου αυτόν που θα τον βοηθήσει να κατακτήσει τη γνώση, να χαρεί και να απολαύσει τη διαδικασία της μάθησης. *«Η αξιολόγηση συμβάλλει, ώστε να καταστρέφεται εκείνη η ψυχοπαιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μαθητή που είναι απαραίτητη για μάθηση και παρώθηση για μάθηση. Έτσι, και ο μαθητής παύει να παρωθείται για συνεργασία με τον δάσκαλο και ο δάσκαλος δυσκολεύεται ν' αποδώσει το μέγιστο που μπορεί»* (Δημητρόπουλος, 1989:19).

Ο Δήμου (1989:135) επισημαίνει ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού είναι η αξιολόγηση των επιδόσεων σε σχέση με την προσέγγιση των διδακτικών στόχων. Αυτός καλείται να παρακολουθεί και να αξιολογεί την επίδοση των μαθητών και να προβαίνει στην επιλογή, ταξινόμηση και την ιεραρχική τους διάταξη. Η αξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται, προφανώς, στα πλαίσια απόδοσης του «δικαίου» για το «έργο» και τις «ικανότητες του μαθητή» με τρόπο που να διασκεδάζεται κάθε αμφιβολία για την «αμεροληψία» και τη «νομιμότητα» του βαθμού. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης οφείλει όχι μόνο να τα χρησιμοποιεί για ενδοσχολική

χρήση αλλά και να τα κοινοποιεί ή δημοσιοποιεί, ώστε να προβάλλεται έτσι ο «σημαντικός» ρόλος του σχολείου και η αξία των επιδόσεων. Ο εκπαιδευτικός, παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή του στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι ελάχιστη έως μηδαμινή, έχει την υποχρέωση να δικαιολογήσει, και πολλές φορές να επιβάλει -μέσα και έξω από το σχολείο- τη νομιμότητα των διδακτικών στόχων και της «αξίας» επίδοσης σε τρόπο, που να διασκεδάζεται κάθε αμφιβολία για την ανάγκη και την κοινωνική τους σπουδαιότητα.

Η ελλιπής, όμως, εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πάνω σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών επισημαίνεται από πολλούς παιδαγωγούς ως ένα βασικό επιχείρημα αμφισβήτησης του θεσμού της σχολικής αξιολόγησης. Επισημαίνεται ότι η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού, τον οδηγεί στην μυθοποίηση του "εμπειρισμού" που θεμελιώνεται κατεξοχήν στον αυστηρό ορθολογισμό (φορμαλισμό), σε μια τυποποιημένη διδακτική μεθοδολογία, στον υποκειμενισμό και τις αυθαίρετες γενικεύσεις (Κωνσταντίνου, 1994:89-100).

Ο Κωνσταντίνου (1994:102-103) δίνει, επιπλέον, έμφαση στο γεγονός ότι ο σημερινός εκπαιδευτικός, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν είναι εκπαιδευμένος βαθμολογητής, συνεπώς η βαθμολογία του είναι «παιδαγωγικά ερασιτεχνική». Επομένως, ο βαθμός που χορηγεί ο εκπαιδευτικός στο μαθητή, μπορεί να αμφισβητηθεί ως «μη έγκυρος», «μη αξιόπιστος» και «μη αντικειμενικός», αφού η διαδικασία της αξιολόγησης στηρίζεται στον εμπειρισμό και όχι στην επιστημονική γνώση και ικανότητα του εκπαιδευτικού.

Η κυριαρχία, επίσης, της επιλεκτικής λειτουργίας στο σχολείο δεν αφήνει περιθώρια, για να λειτουργήσει η διαδικασία της αξιολόγησης με την προβλεπόμενη παιδαγωγική της διάσταση. Η αναγωγή του σημερινού σχολείου σε τυπικό οργανισμό παροχής υπηρεσιών και η επικράτηση της αρχής της επίδοσης, έχουν ως αποτέλεσμα να κυριαρχήσουν στο σχολείο κοινωνικό-οικονομικά προσδιορισμένοι νόμοι και κανόνες, που προσανατολίζονται στον ανταγωνισμό και την επιλογή (Κωνσταντίνου, 1994:101). Η απαίτηση για επίδοση «ζημιώνει», κατά κύριο λόγο, τους μαθητές και οδηγεί σε περιθωριοποίηση τους παιδαγωγικούς στόχους (κοινωνική μάθηση-συνεργασία, αλληλεγγύη, υπευθυνότητα κ.λπ.). Η επίδοση, βέβαια, ως απαίτηση δεν μπορεί να περιθωριοποιηθεί ή να απορριφτεί αλλά ούτε αυτοσκοπός μπορεί να γίνει. Η επίδοση αποκτά αξία, εφόσον συναρτάται με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώξεις και, όταν ληφθεί υπ' όψιν και η παιδαγωγική οπτική της.

Επομένως, η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η κυριαρχία της επιλεκτικής λειτουργίας στο σχολείο αφαιρούν από την αξιολόγηση κάθε

παιδαγωγική διάσταση, και κάθε άλλο παρά διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να λάβει υπόψη του τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και γενικά, τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Στα μειονεκτήματα της αξιολόγησης πρέπει να προστεθεί και η άποψη πολλών ότι η αξιολόγηση έχει μετατραπεί από μέσο σε αυτοσκοπό. *«Ο μαθητής δε διαβάζει για να μάθει, να πληροφορηθεί αλλά για να αξιολογηθεί και να εξασφαλίσει τον καλύτερο δυνατό βαθμό. Η βαθμοθηρία και ο σκληρός ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές έχουν ως συνέπεια το σχολείο να χάσει τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και να γίνει ένα σχολείο επιδόσεων»* (Καυάλης, 1994:35-46). Κανείς, λοιπόν, δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός, ότι τα τελευταία χρόνια η πίεση που ασκείται στους μαθητές για καλύτερες επιδόσεις ολοένα και εντείνεται.

Για τον Δήμου (1989:140): *«η κυριαρχία της λογικής των επιδόσεων στο σχολείο κατοχυρώνεται μέσα από την οργανωτική του δομή και λειτουργεί σε τρόπο, ώστε ένα τόσο σημαντικό για την ανάπτυξη του μαθητή σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως είναι το σχολείο, να μη, μπορεί να εκπληρώσει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Τα γνωστικά αντικείμενα και με τις διαδικασίες που παράγονται και αξιώνονται οι επιδόσεις στο σχολείο απέχουν, συνήθως, πολύ από των πυρήνα των προσωπικών αναγκών του μαθητή. Αυτές είναι, συνήθως, επίπλαστες τεχνητές και ξένες προς τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Είναι γεγονός ότι πάρα πολλές φορές οι μαθητές έχουν κυριολεκτικά βασανιστεί με την «αφομοίωση» της διδακτέας ύλης, τη στιγμή που για την πιθανότητα αξιοποίησής της στη ζωή δεν είμαστε καθόλου βέβαιοι. Ενώ, αντίθετα, είναι βέβαιο ότι ένα μεγάλο μέρος των γνώσεων που αποκτά ο μαθητής από τα γνωστικά αντικείμενα, ως επαγγελματικό εφόδιο -στα πλαίσια της λογικής των επιδόσεων- στην ηλικία που θα τις χρειαστεί, θα είναι ξεπερασμένες και μη αξιοποιήσιμες».*

Αν ένας από τους στόχους της αξιολόγησης (Βλ. Π.Δ. 462/1991, άρθρο 1) θεωρείται και «η ανατροφοδότηση της διαδικασίας και της μάθησης», τότε η αξιολόγηση που πραγματοποιείται σήμερα μέσα στις σχολικές αίθουσες σε καμιά περίπτωση δεν έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, στο τέλος κάθε διδακτικής διαδικασίας θα έπρεπε να πραγματοποιείται από την πλευρά του εκπαιδευτικού μια αποτίμηση του έργου του, δηλαδή, αν επιτεύχθηκαν οι παιδαγωγικοί στόχοι. Συνήθως, όμως, η αξιολόγηση μετατίθεται για τις επόμενες ημέρες. Με την ενέργεια αυτή, ο εκπαιδευτικός απαλλάσσεται από την ευθύνη του ελέγχου της επίτευξης των διδακτικών στόχων και η ευθύνη μετατίθεται στον μαθητή, που εξετάζεται στο αν μελέτησε ή όχι (Κωνσταντίνου, 2004:95). Τα οποιαδήποτε αποτελέσματα, όταν δεν είναι ευχάριστα, οι εκπαιδευτικοί τα

«φορτώνουν» στους μαθητές οι οποίοι, συνήθως, χαρακτηρίζονται ως «αδιάφοροι», «οκνηροί», «μειωμένων ικανοτήτων» κ.λπ.

Η μετάθεση της εξέτασης για την επόμενη ημέρα θα είχε κάποια παιδαγωγική αξία, αν συντελούσε στη διερεύνηση της γνώσης και όχι στην αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων με τη μορφή αποστήθισης (Κωνσταντίνου, 2004:95). Όμως, αυτό που σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000:73) συμβαίνει, είναι «οι μαθητές να κάνουν απλή αναπαραγωγή αυτών που διάβασαν στα βιβλία χωρίς δική τους κριτική παρέμβαση, γιατί αν αυτή διατυπωθεί, ενδέχεται να αποβεί σε βάρος τους, γιατί ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα. Ικανός δε θεωρείται όποιος ξέρει να κρίνει, να αμφισβητεί, να προσπαθεί να αλλάξει τα κακώς κείμενα, αλλά αυτός που περνάει τις εξετάσεις. Οι συμπληγάδες των εξετάσεων με το πέρασμα του χρόνου, ανοιγοκλείνουν όλο και γρηγορότερα, αφήνοντας να περάσουν μόνο οι υπερβολικά γρήγοροι στην «απομνημονευτική κωπηλασία»».

Ο Καψάλης (1994:17) τονίζει, επίσης, ότι «εξίσου αντιπαιδαγωγική είναι και η λειτουργία της πειθαρχησης, όταν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός με όπλο του βαθμούς προσπαθεί να εξασφαλίσει την πειθαρχία στη τάξη, για να κάνει χωρίς προβλήματα τη διδασκαλία. Η λειτουργία αυτή ασκείται τόσο συχνά, όσο συχνά εμφανίζεται ο εκπαιδευτικός στην τάξη με τον κατάλογο στο χέρι. Υποδηλώνει κατ' αυτόν τον τρόπο - εμμέσως πλην σαφώς- στους μαθητές ότι, καθώς διαθέτει το μονοπώλιο της σχολικής βαθμολογίας, έχει στα χέρια του την εξουσία να διευρύνει και να περιορίζει επαγγελματικές ευκαιρίες».

Υποστηρίζεται, επίσης, ότι ο χρόνος που διατίθεται για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πιο εποικοδομητικά. Ο χρόνος που σπαταλάται για την αξιολόγηση, αφαιρείται από την διδασκαλία και από άλλες πιο δημιουργικές και ωφέλιμες για τους μαθητές δραστηριότητες.

## β) Ψυχολογική διάσταση

Στα μειονεκτήματα που αφορούν την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, και σχετίζονται με την ψυχολογική διάσταση, εντάσσονται και αυτά που επισημαίνουν την ψυχολογική ένταση που δημιουργούν οι εξετάσεις στους μαθητές. Πολλοί ερευνητές χωρίς να αρνούνται, τελείως, κάθε σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση, επικρίνουν δριμύτατα τον τρόπο με τον οποίο διενεργούνται, συνήθως, οι εξετάσεις, τον θεωρούν απάνθρωπο και ζητούν ένα άλλο πιο ανθρώπινο αξιολογικό σύστημα, λιγότερο βλαπτικό για την παιδική ψυχή και περισσότερο σύμφωνο προς τους σκοπούς της αγωγής.



Η ψυχική ένταση που δημιουργούν οι εξετάσεις στους μαθητές και, κυρίως, ο φόβος της αποτυχίας, προκαλούν άγχος που καταστρέφει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και φυσικά μειώνει ή ακόμη, εξαφανίζει τη χαρά που μπορεί να προκύπτει απ' τη μάθηση. Όπου υπάρχει αξιολόγηση, υπάρχει και αποτυχία. Για το λόγο αυτό, συχνά οι μαθητές που αποτυγχάνουν, νιώθουν μείωση, απόρριψη, απαισιοδοξία κ.λπ., καταστάσεις αρνητικές για την ομαλή εξέλιξη τους και την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Δημητρόπουλος, 1989:22).

Σε άλλες περιπτώσεις το «ψυχολογικό σοκ» που προκαλεί η αποτυχία των μαθητών στις διάφορες σχολικές αξιολογικές δοκιμασίες, έχει σοβαρότερα επακόλουθα. Ο ευαίσθητος μαθητής μπορεί να χάσει την αυτοεκτίμησή και τον αυτοσεβασμό του και υπάρχει κίνδυνος παραίτησης, εμφάνισης σοβαρών προβλημάτων, όπως μελαγχολία, ψυχοσωματικές ασθένειες, ακόμη και αυτοκτονίες (Κασσωτάκης, 1997:44).

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η διδασκαλία πρέπει να καλλιεργεί σταθερά εσωτερικά κίνητρα σπουδής, δηλαδή, αυτά που δίνουν συγκεκριμένο νόημα στη μαθησιακή δραστηριότητα. Η ανάπτυξη σταθερών και πολυσήμαντων κινήτρων προς τη μάθηση προκαλεί και ανάλογης ποιότητας ενδιαφέρον στο μαθητή, το οποίο από τη μια μεριά αποτελεί αποφασιστικής σημασίας όρο, για να επιτευχθεί η κατάκτηση των σχολικών γνώσεων, κι από την άλλη διευρύνει τον ορίζοντα της δραστηριότητας του μαθητή. Το σχολείο, λοιπόν, χρησιμοποιεί τον βαθμό ως ένα «συμβολικό ενισχυτή», όπως τον ονομάζει η ψυχολογία της μάθησης, που δραστηριοποιεί, όμως, όχι εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, αλλά εξωτερικά κίνητρα (π.χ. υλικά αγαθά, επιβραβεύσεις). Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την αξία των εξωτερικών κινήτρων για την μάθηση, είναι, όμως, ευνόητο πως στο σχολείο προσπαθούμε να στηρίζουμε τη διαδικασία της μάθησης σε εσωτερικά, κυρίως, κίνητρα. Στόχος μας είναι να μαθαίνει ο μαθητής, όχι γιατί οι γονείς του υποσχέθηκαν κάτι ή, γιατί περιμένει το «μπράβο» του δασκάλου, αλλά, κυρίως, γιατί η ενασχόλησή του με τη μάθηση, του προκαλεί το ενδιαφέρον και η ικανοποίηση του ενδιαφέροντος αυτού, ευχαρίστηση (Καψάλης, 1994:19-26).

Θα πρέπει, επίσης, να προσθέσουμε ότι, αν δεχτούμε τους βαθμούς ως κίνητρα μάθησης, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι καλοί βαθμοί των καλών μαθητών λειτουργούν ως θετικά εξωτερικά κίνητρα, ενώ οι κακοί βαθμοί των αδύναμων μαθητών ως αρνητικά κίνητρα μάθησης. Όμως, όλοι γνωρίζουμε ότι θα πρέπει να στηρίζουμε τη μάθηση σε θετικές ενισχύσεις και όχι σε αρνητικές. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η στήριξη της μάθησης στους βαθμούς λειτουργεί μόνον όσον αφορά τους καλούς μαθητές, βρίσκεται, όμως, σε αντίθεση ως προς τους στόχους μας για τους αδύνατους μαθητές. Επίσης, ο βαθμός δεν είναι από τα ισχυρότερα κίνητρα μάθησης. Ισχυρά κίνητρα μάθησης είναι τα

βιώματα επιτυχίας που έχει ο κάθε μαθητής και τέτοια βιώματα έχει ο καλός μαθητής, ακόμα και, όταν δεν παίρνει βαθμούς. Για έναν αδύνατο μαθητή, ο οποίος βιώνει συχνότερα την αποτυχία, η κατάργηση των βαθμών είναι ψυχολογικά σωστό μέτρο, γιατί σημαίνει και κατάργηση της επίσημης επιβεβαίωσης της αποτυχίας τους. Υποστηρίζεται, λοιπόν, πως με την κατάργηση των βαθμών, ο καλός μαθητής δε στερείται από κίνητρο μάθησης, και από την άλλη πλευρά βοηθούμε τους αδύνατους μαθητές να προοδεύσουν (Καψάλης, 1994:19-26).

Κανείς, επίσης, δεν μπορεί να αρνηθεί το γεγονός ότι οι διάφορες μορφές αξιολόγησης που πραγματοποιούνται μέσα στις σχολικές αίθουσες, όχι μόνο την επιθυμητή άμιλλα δεν επιτρέπουν, αλλά δημιουργούν ένα κλίμα ανταγωνισμού και έχθρας ανάμεσα στους μαθητές. Η συμπεριφορά των μαθητών από γνωσιολογική μετατρέπεται σε βαθμοθηρική, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διακατέχονται από το άγχος της σύγκρισης με τους συμμαθητές τους και να επικρατεί μια «ατμόσφαιρα ανταγωνισμού» μέσα στην τάξη.

Το σχολείο, όμως, επιδιώκει ακριβώς το αντίθετο. Επιδιώκει τη συντροφικότητα και τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια, τη δημιουργία μιας «παιδαγωγικής ατμόσφαιρας» στην τάξη. Η μορφή, όμως, που παίρνουν οι διαδικασίες αξιολόγησης, σε καμιά περίπτωση δε βοηθούν στην διαμόρφωση μιας τέτοιας ατμόσφαιρας, αλλά μάλιστα, οδηγούν συχνά τους μαθητές σε εκδηλώσεις και άλλων ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς, όπως η αντιγραφή και η κλοπή.

Στα επιχειρήματα που διατυπώνονται εναντίον του τρόπου με τον οποίο αξιολογούνται οι σημερινοί μαθητές, θα πρέπει να προσθέσουμε το γεγονός ότι η αξιολόγηση καταστρέφει τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του. Όσο καλές και φιλικές και αν θεωρούνται οι σχέσεις αυτές, αυτόματα τροποποιούνται από τη στιγμή, που οι εκπαιδευτικοί παύουν να είναι συνεργάτες και συνεργευνητές με τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και γίνονται «κριτές» και «τιμωροί» τους.

Ανασταλτικά, επίσης, επιδρά η αξιολόγηση στην προώθηση των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, κυρίως, όταν τα αποτελέσματα δεν ικανοποιούν τους γονείς. Οι γονείς αισθάνονται σαν να αξιολογούνται οι ίδιοι, πανικοβάλλονται, βλέπουν τις φιλοδοξίες τους να διαψεύδονται, και αντιδρούν σπασμωδικά. Δημιουργείται ένα «ψυχρό» κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι αποφεύγουν να επισκέπτονται το σχολείο, για να ενημερωθούν και να συνεργαστούν για την πρόοδο των παιδιών τους.

Προβλήματα, τέλος, δημιουργούνται και ανάμεσα στους γονείς και τους μαθητές, όταν τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα. Πολλοί γονείς αντιδρούν βίαια στα χαμηλά σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους. Αυτή η αντίδραση, μάλιστα, μπορεί να πάρει τη μορφή όχι μόνο ψυχολογικής πίεσης, αλλά και σωματικής βίας, με δυσάρεστη συνέπεια για την ψυχοσωματική εξέλιξη των παιδιών.

### *γ) Κοινωνιολογική διάσταση*

Ποικίλες επικρίσεις ασκούνται από τους κοινωνιολόγους της αγωγής οι οποίοι υποστηρίζουν ότι μέσα από την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, το σχολείο ενισχύει και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, αντί να τις μειώνει και υπηρετεί, εντελώς, αντιπαιδαγωγική σκοπιμότητα, που είναι απόλυτα ξένη προς τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του σχολείου, την κοινωνική επιλογή.

Το σχολείο αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο. Οι μαθητές διαφοροποιούνται, όμως, ως προς τις γνώσεις που αποκτούν και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν, λόγω του ότι, όταν έρχονται στο σχολείο, έχουν άνισα εφόδια. Τα άνισα εφόδια οφείλονται στο διαφορετικό «πολιτιστικό κεφάλαιο», στη διαφορετική «κουλτούρα» που ο κάθε μαθητής έχει. Το «πολιτιστικό κεφάλαιο» περιλαμβάνει στοιχεία, όπως γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ζωής, που αποκτά ο άνθρωπος από το οικογενειακό του περιβάλλον και διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται το άτομο. Η κουλτούρα, που μεταδίδει το σχολείο αφομοιώνεται πιο εύκολα από τα παιδιά της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, επειδή η σχολική κουλτούρα συγγενεύει στενά με την κουλτούρα της ελίτ. Συνεπώς, ο μαθητής που προέρχεται από μικροαστικό περιβάλλον, δεν μπορεί να αποκτήσει παρά με πολύ κόπο αυτό που το παιδί της αστικής τάξης τόσο εύκολα και φυσικά απέκτησε, επειδή είναι στοιχεία της κουλτούρας της συγκεκριμένης τάξης που ανήκει. Τα παιδιά που επιτυγχάνουν τους μικρότερους βαθμούς ή που αποτυγχάνουν στις σχολικές δοκιμασίες, με συνέπεια να αναγκάζονται να διακόψουν τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερα επίπεδα, προέρχονται, κυρίως, από τα οικονομικά ασθενέστερα στρώματα, γιατί το σχολείο δε φρόντισε να αντισταθμίσει τις διαφορές τους, από τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η διαπίστωση αυτή είναι, σχεδόν, καθολική και οι έρευνες που έχουν γίνει σ' όλα τα μέρη του κόσμου, κατέληξαν στα ίδια περίπου συμπεράσματα με μικρές μόνο διαφορές (Νικολάου, 2007:181-191).

Στην ίδια γραμμή κινείται και η θεωρία του Bernstein, ο οποίος τόνισε τη σημασία του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιεί ο κάθε μαθητής για τη σχολική του επιτυχία. Οι

μαθητές από τα εργατικά στρώματα χρησιμοποιούν έναν «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα μια μορφή, δηλαδή, γλωσσικής έκφρασης με μικρές ανολοκλήρωτες προτάσεις, με γραμματικά λάθη, ελλιπή σύνταξη και περιορισμένο λεξιλόγιο. Αντίθετα, ο μαθητής του οποίου η οικογένεια ανήκει στη μεσαία αστική τάξη, χρησιμοποιεί έναν «καλλιεργημένο» γλωσσικό κώδικα, που περιέχει πολύπλοκα γραμματικά και συντακτικά σχήματα σε προτάσεις πλούσιες σε επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες και απρόσωπες εκφράσεις. Χωρίς να θέλει ο Bernstein να μειώσει την αξία του ενός ή του άλλου κώδικα, τονίζει ότι το σχολείο χρησιμοποιεί τη επίσημη γλώσσα των μεσαίων στρωμάτων, με αποτέλεσμα οι μαθητές που έχουν αποκτήσει τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα, να αντιμετωπίζουν με μεγάλη ευκολία τις ανάγκες της εκπαίδευσης και να έχουν καλύτερη επιτυχία σε κάθε μορφή αξιολόγησης που πραγματοποιείται στο σχολείο, σε σχέση με τους μαθητές που χρησιμοποιούν τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Οι δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων στην κατανόηση και χρήση του καλλιεργημένου γλωσσικού κώδικα δεν συνίσταται στην «ανωτερότητά» του, αλλά στο γεγονός ότι το σχολείο με τις τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης βασίζεται στην «επίσημη» γλώσσα, άρα δημιουργεί ένα ανοίκειο και ξένο γλωσσικό περιβάλλον στους μαθητές (Νικολάου, 2007:181-191).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σημερινό σχολείο ενδυναμώνει τις διαφορές των μαθητών, ευνοεί και νομιμοποιεί την εξουσία και την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων με τρόπο τέτοιο, ώστε να διαγωνίζεται η αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής. Οι διάφορες μορφές εξετάσεων, αλλά κυρίως, οι παραδοσιακές εξετάσεις, δεν έχουν εγκυρότητα και αξιοπιστία, αποτελούν όργανο κοινωνικής ακινησίας και προπαντός, δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες, όπως υποστηρίζεται από πολλούς. Με την αξιολόγηση προωθούνται τα παιδιά ορισμένων τάξεων και αποκλείονται τα παιδιά των εργατικών ή αγροτικών τάξεων (Κασσωτάκης, 1997:47).

## **2. Πλεονεκτήματα εφαρμογής της σχολικής αξιολόγησης**

Αν κρίνουμε από τον όγκο της αντίστοιχης βιβλιογραφίας και επιχειρηματολογίας, εκείνοι, που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση, αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία. Ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης και σε καμιά περίπτωση δε θα λυθούν τα προβλήματα της εκπαίδευσης καταργώντας την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, αλλά αντίθετα, θα δημιουργηθούν άλλα πιο σοβαρά. Τονίζουν

την ανάγκη για βελτίωση της κατά τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στα σημερινά κοινωνικά δεδομένα, στους στόχους και σκοπούς ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Τα σημαντικότερα επιχειρήματα που έχουν διατυπωθεί υπέρ του θεσμού της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι τα ακόλουθα:

*α) Για τους μαθητές*

Από πολλούς παιδαγωγούς έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ο μαθητής σε κάθε του βήμα πρέπει να διαπιστώνει ή να πληροφορείται την επίδοσή του. Μέσα από τη λειτουργία της αξιολόγησης, ο μαθητής παρακολουθεί συστηματικά την επίδοσή του και διαπιστώνει έμπρακτα την πρόοδο που κάνει ή τις ελλείψεις και τα κενά που έχει. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση διευκολύνει τη μάθηση, καθώς ο μαθητής συνειδητοποιεί ως σε ποιο σημείο κατέκτησε τη σχολική γνώση και σε περίπτωση που το επίπεδο δεν είναι ικανοποιητικό, εντείνει τις προσπάθειές του με στόχο τη βελτίωση της επίδοσής του.

Μέσα από τις διάφορες μορφές αξιολόγησης, ο μαθητής ικανοποιεί την εσωτερική ανάγκη που έχει για επιβεβαίωση της προσωπικής του αξίας απέναντι στους συμμαθητές του. Οι μαθητές δίνουν μεγάλη σημασία στη γνώμη που έχουν οι συνομήλικοί τους γι' αυτούς. Αυτή η επιβεβαίωση πρέπει και μπορεί να μην έχει σχέση με τον ανταγωνισμό, αλλά με την επιδίωξη να επιτευχθούν απ' όλη την ομάδα οι κοινοί στόχοι μάθησης που βάζει το σχολείο. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό μόνο, όταν η αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με την εξέταση, και ο κάθε μαθητής έχει συνειδητοποιήσει ότι δεν συγκρίνεται η πρόοδος του με την πρόοδο των συμμαθητών του, αλλά με το τι ο ίδιος έχει πετύχει σε σχέση με το παρελθόν.

Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, ο δάσκαλος δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την -καλώς εννοούμενη- άμιλλα μεταξύ τους, μια διαδικασία που θα τη συναντήσουν σε κάθε τομέα της μετέπειτα κοινωνικής τους δράσης. Μέσα από την αξιολόγηση θα μάθουν να αγωνίζονται, για να γίνουν όλο και καλύτεροι, σε σύγκριση είτε με τους άλλους είτε με τον ίδιο τους τον εαυτό (Δημητρόπουλος, 1989:19).

Όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί σωστά, ενισχύει την ανάπτυξη της προσοχής, της επιμονής και υπομονής, της θέλησης και την εργατικότητα των μαθητών του, προκειμένου να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους. Επίσης, μεταδίδει σ' αυτούς κριτήρια, για να αξιολογούν τις επιδόσεις τους και να αποκτήσουν αυτογνωσία και αυτοαντίληψη, απαραίτητα στοιχεία για τον μελλοντικό προγραμματισμό και τη λήψη σοβαρών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Δημητρόπουλος, 1989:24).

Με την αξιολόγηση απονέμεται δικαιοσύνη στους μαθητές. Επιβραβεύονται και αμείβονται εκείνοι που κατέβαλλαν προσπάθεια να ανταποκριθούν στα σχολικά τους καθήκοντα κι έτσι ενισχύονται ψυχολογικά για τη συνέχιση αυτών των προσπαθειών και νιώθουν ηθικά ικανοποιημένοι (Δημητρόπουλος, 1989:24).

Οι διάφορες μορφές αξιολόγησης της επίδοσης μπορούν να λειτουργήσουν ως παρωθητική δύναμη για τους μαθητές και να τους βοηθούν να καλλιεργούν συστηματικά την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους. Ιδιαίτερα για τους μικρούς μαθητές, οι οποίοι έχουν την ανάγκη στα πρώτα τους βήματα στο σχολείο από εξωτερικά ενισχυτικά στοιχεία, η γνώση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης λειτουργεί ως σημαντικό παρωθητικό στοιχείο γι' αυτούς (Δημητρόπουλος, 1989:25).

Επίσης, θα πρέπει να προσθέσουμε την άποψη πολλών ότι η αξιολόγηση είναι ένα μέσο που αναγκάζει τους μαθητές να επιτείνουν τις προσπάθειες τους για υψηλότερη επίδοση. Η άποψη αυτή στηρίζεται στα αποτελέσματα ερευνών τα οποία έχουν δείξει ότι οι μαθητές καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες και επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις, όταν γνωρίζουν ότι θα αξιολογηθούν, σε σχέση με εκείνους που ήξεραν ότι δε θα αξιολογηθούν (Δημητρόπουλος, 1989:25).

Τέλος, ο κάθε μαθητής, πέρα από τις γνώσεις και τις ικανότητες, πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα να ανταποκρίνεται σε καταστάσεις μεγάλων απαιτήσεων και να επιτυγχάνει τις μεγαλύτερες δυνατές επιδόσεις. Στην μετέπειτα ζωή του θα παρουσιαστούν πολλές τέτοιες καταστάσεις. Η αξιολόγηση βοηθάει τους μαθητές να προετοιμαστούν για τη ζωή και την εργασία και να είναι έτοιμοι, ώστε να αντεπεξέλθουν σε οποιαδήποτε δυσκολία τους παρουσιαστεί.

### *β) Για τους εκπαιδευτικούς*

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή δεν είναι σημαντική μόνο για το μαθητή, αλλά και για τον εκπαιδευτικό, γιατί παρέχει σ' αυτόν χρήσιμες πληροφορίες. Ο εκπαιδευτικός κάνοντας χρήση των διαφόρων μορφών αξιολόγησης, μπορεί να αποκτήσει μια πλήρη και σαφή εικόνα για το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών του. Μέσα από την διαγνωστική αξιολόγηση, του δίνεται η δυνατότητα να διερευνήσει αν οι μαθητές έχουν και ποιες γνώσεις ή εμπειρίες γύρω από ένα θέμα, το οποίο σκοπεύει να διδάξει. Να διαπιστώσει τις αδυναμίες ή τα κενά που έχουν και να φροντίσει να τα καλύψει, πριν αυτά αυξηθούν και διευρυνθούν. Θα τον βοηθήσει, λοιπόν, η αξιολόγηση να προσδιορίσει τους διδακτικούς στόχους και τα περιεχόμενα διδασκαλίας, τα οποία

οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις των μαθητών και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Κασσωτάκης, 1997:38).

Υποστηρίζεται από πολλούς, ότι είναι αδιανόητο ο εκπαιδευτικός να αγωνίζεται και να προσπαθεί να πετύχει ένα θετικό αποτέλεσμα και να μην γνωρίζει πόσο αποδοτική ήταν η προσπάθειά του και ποιο είναι το αποτέλεσμά της. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή έχει τη δυνατότητα να ανατροφοδοτεί το δικό του έργο, εντοπίζοντας δυνατότητες αλλά και αδυναμίες στον προγραμματισμό και στην οργάνωση της διδακτέας ύλης, στην επιλογή διδακτικών μεθόδων, στον τρόπο επικοινωνίας, στο κλίμα της τάξης που δημιουργεί, στον τρόπο που επικοινωνεί με τους μαθητές κ.λπ. Επίσης, ως αξιολογητής, ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει και ερμηνεύει τις αιτίες των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη στη διάρκεια της διδασκαλίας, παρεμβαίνει με παιδαγωγικά αλλά και διδακτικά μέτρα επανακαθορίζοντας, ενδεχομένως, τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, και διερευνά τους τομείς στους οποίους καθίσταται ο ίδιος υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για τον Καψάλη (1994:14), *«η αξιολόγηση προσφέρει συναισθηματική ενίσχυση στον εκπαιδευτικό, καθώς τον προφυλάσσει από το δυσάρεστο συναίσθημα να καταβάλλει μια προσπάθεια και να μην πληροφορείται για την πρόοδό της»*. Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι θετικά, προσφέρουν ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό, ο οποίος, όπως κάθε εργαζόμενος, έχει την ανάγκη να αναγνωρίζονται οι προσπάθειες που καταβάλλει από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει. Επίσης, ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να ασκήσει την τόσο χρήσιμη για τους μαθητές συμβουλευτική λειτουργία, αν δεν είναι ενημερωμένος για τις δυνατότητες και αδυναμίες τους, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, τις προόδους και τα κενά τους (Καψάλης, 1994:14).

Οι διάφορες, λοιπόν, μορφές αξιολόγησης προσφέρουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ενημερώνουν τους μαθητές, τους γονείς και άλλους άμεσα ενδιαφερόμενους φορείς για την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, ώστε ο καθένας από τη σκοπιά του να βοηθάει, στο μέτρο των δυνατοτήτων του, για τη συνεχή και συστηματική βελτίωση της επίδοσης.

### γ) Για τους γονείς

Μια, επίσης, πολύ θετική πτυχή της αξιολόγησης είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα στους γονείς να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Εξάλλου,

επειδή η αξιολόγηση γίνεται από έναν τρίτο, δηλαδή, τον εκπαιδευτικό, βοηθούνται οι γονείς στο να σχηματίσουν μια αντικειμενική εικόνα για τις ικανότητες που έχουν τα παιδιά τους.

Οι γονείς ενημερώνονται, μέσω της αξιολόγησης, για την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και για το βαθμό ανταπόκρισης τους στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Οι καλοί βαθμοί των παιδιών τους αποτελούν και για τους ίδιους θετική ενίσχυση. Οι κακοί βαθμοί, αντίθετα, λειτουργούν ως «συναγερμός» για συνεργασία με το δάσκαλο έτσι, ώστε να τους υποδείξει τρόπους, για να βοηθήσουν οι ίδιοι θετικά τα παιδιά τους, όπου δυσκολεύονται. Όλα αυτά, γιατί συνειδητοποιούν τη σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και τη γενικότερη σταδιοδρομία των παιδιών τους (Καψάλης, 1994:15).

Δεν θα πρέπει, τέλος, να μας διαφεύγει το γεγονός ότι οι γονείς είναι φορολογούμενοι πολίτες, που με τα χρήματά τους ιδρύονται και συντηρούνται τα σχολεία. Είναι φυσικό, λοιπόν, να επιθυμούν να γνωρίζουν τις επιδόσεις των παιδιών τους, καθώς καθρεφτίζουν τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο και, το αν και κατά πόσο το σχολείο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας (Δημητρόπουλος, 1989:27).

#### δ) Για το σχολείο

Για το σχολείο, και γενικότερα για το εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι αναγκαία, γιατί παρέχει ένα πλήθος χρήσιμων πληροφοριών. Μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών επιτυγχάνεται και η αξιολόγηση του ίδιου του σχολικού συστήματος. Ελέγχεται και αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, η επίτευξη ή όχι των στόχων που τέθηκαν, η καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων, του διδακτικού και λοιπού προσωπικού κ.λπ.. Φυσικά, ως αποτέλεσμα και συνέχεια του ελέγχου αυτού είναι η λήψη των αναγκαίων ενισχυτικών και διορθωτικών μέτρων (Δημητρόπουλος, 1989:25).

Το σχολείο, αξιολογώντας τις επιδόσεις των μαθητών του, διαπιστώνει ποιοι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμία στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Για τους μαθητές αυτούς, το σχολείο οφείλει να μεριμνήσει, ώστε να καλυφθούν τα κενά και να ξεπεραστούν οι οποιεσδήποτε δυσκολίες τους. Αν δεν υπάρχει αξιολόγηση, ο εντοπισμός των δυσκολιών και των κενών που παρουσιάζουν συχνά οι μαθητές, θα ήταν δύσκολος.

Η εκπαίδευση είναι από τις πιο σημαντικές επενδύσεις σε μια κοινωνία. Η παρακολούθηση του έργου του σχολείου είναι αναγκαία, ώστε να γίνονται κατάλληλες



παρεμβάσεις και διορθώσεις, όπου χρειάζεται. Για τη συλλογή, την επεξεργασία και την αξιοποίηση των απαραίτητων πληροφοριών πολύ θετικός είναι ο ρόλος της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του μαθητή τροφοδοτεί με δεδομένα και δίνει την απαραίτητη «ανατροφοδότηση» στο «εκπαιδευτικό σύστημα», που στη συνέχεια μπορεί να αξιοποιεί για την εξαγωγή συμπερασμάτων και το σχεδιασμό νέων σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

### 3.1 Τα στάδια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Για να γίνει πιο αποτελεσματική και να επιτύχει τους στόχους η αξιολόγησης ως παιδαγωγική διαδικασία, σημαντική παράμετρος είναι και ο τρόπος οργάνωσής της. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώνει τη διαδικασία σε στάδια, τα οποία, όμως, θα γίνονται γνωστά στους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν και αυτοί ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004:48-49), μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης της μαθησιακής επίδοσης, από παιδαγωγική σκοπιά, στα ακόλουθα πέντε στάδια:

1<sup>ο</sup> Στάδιο: *Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης*

Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει το τι θέλει να πετύχει με τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου, καθορίζοντας τους γενικούς και ειδικούς στόχους για το συγκεκριμένο αντικείμενο.

2<sup>ο</sup> Στάδιο: *Επιλογή της τεχνικής*

Με την επιλογή τεχνικής εννοούμε την επιλογή του εργαλείου της αξιολόγησης, με το οποίο θα συλλέξει ο εκπαιδευτικός τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και θα αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών του (π.χ. γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, σύνθετες δημιουργικές εργασίες). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει συνδυασμό τεχνικών. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μια εγκυρότερη, αντικειμενικότερη, αξιοπιστότερη και, σαφώς, πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το σύνολο των δραστηριοτήτων και των ικανοτήτων του μαθητή.

3<sup>ο</sup> Στάδιο: *Ερμηνεία των πληροφοριών*

Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός αναλύει και ερμηνεύει πληροφορίες σε σχέση με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης. Ερμηνεύει τις

πληροφορίες που συνέλεξε στηριζόμενος στην ατομική επίδοση, στις επιδόσεις όλων των μαθητών του και στους μαθησιακούς στόχους.

4<sup>ο</sup> Στάδιο: *Έκφραση-αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης*

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσει το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας. Οι τρόποι αυτοί είναι δύο:

α) η ποσοτική αξιολόγηση και β) ποιοτική αξιολόγηση. Με την ποσοτική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός θα μετατρέψει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε βαθμούς, ενώ με την ποιοτική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει, για να αποτυπώσει και να ανακοινώσει την επίδοση του μαθητή, την περιγραφική αξιολόγηση.

5<sup>ο</sup> Στάδιο: *Ανατροφοδότηση- λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων*

Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης, για την παραγωγή παιδευτικού έργου. Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το διδακτικό του έργο. Αξιολογεί, αν οι τεχνικές που χρησιμοποίησε για την αξιολόγηση των μαθητών ήταν οι κατάλληλες, αν επετεύχθησαν οι στόχοι που είχε θέσει, πληροφορείται για ενδεχόμενες ελλείψεις των μαθητών σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, με απώτερο στόχο τη λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων.

Σχηματικά η διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι η ακόλουθη:

Πίνακας 1: Στάδια αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000:49)

1<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ

<i>Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης</i>
Δηλαδή, τι επιδιώκω στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία.[Θέμα γνωστικού αντικείμενου, γενικοί και ειδικοί στόχοι, π.χ. προφορικού λόγου (ειδικοί στόχοι): ικανότητα διήγησης, κατανόησης, συνάφειας, γλωσσικής διατύπωσης, ορθοέπειας, επικοινωνίας].



## 2° ΣΤΑΔΙΟ

<i>Επιλογή της τεχνικής</i>
Δηλαδή, επιλογή του εργαλείου αξιολόγησης, με το οποίο θα συλλέξω τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. (Γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, τεστ, συνεντεύξεις, παρατήρηση).



## 3° ΣΤΑΔΙΟ

<i>Ερμηνεία πληροφοριών</i>
Ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών σε σχέση με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης (Ατομική επίδοση, επιδόσεις μαθητών, μαθησιακοί στόχοι).



## 4° ΣΤΑΔΙΟ

<i>Έκφραση-αποτύπωση του αποτελέσματος αξιολόγησης</i>
(Προφορικά, γραπτά-περιγραφική αξιολόγηση, βαθμοί, χαρακτηρισμοί...).



## 5° ΣΤΑΔΙΟ

<i>Ανατροφοδότηση-λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων</i>
---

### 3.2 Τεχνικές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης είναι μια από τις βασικές αποστολές του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων. Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τις διάφορες τεχνικές αξιολόγησης, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους, τους παράγοντες εκείνους που μπορεί να επηρεάσουν την τελική τους κρίση, καθώς επίσης, ποια τεχνική είναι η πιο κατάλληλη για κάθε περίπτωση.

Για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης και την παροχή πληροφοριών σχετικά με την επίδοση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του μια σειρά από τεχνικές. Τεχνικές ονομάζονται τα εργαλεία με τα οποία θα γίνει η συλλογή των πληροφοριών εκείνων που θα ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό για την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2000:49).

Οι τεχνικές αξιολόγησης συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, του στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου. Συνδέονται με βασικές οργανωτικές-επικοινωνιακές περιστάσεις που διασφαλίζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2002:43).

Οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε παραδοσιακές και εναλλακτικές.

Οι παραδοσιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, τα τεστ, τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις. Στις τεχνικές αυτές αποδίδεται μεγάλη σημασία στη συγκράτηση από το μαθητή των όσων γράφονται στα σχολικά εγχειρίδια ή των όσων λέγονται κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται η ικανότητα για απομνημόνευση ενώ ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο εξέτασης των μαθητών, γραπτής και προφορικής, χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις ανάπτυξης (Κασσωτάκης, 1987:49).

Το κεντρικό εργαλείο όλων των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αποτελούν οι ερωτήσεις. Οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις, τα τεστ και τα ερωτηματολόγια συγκροτούνται με βάση τις ερωτήσεις (Κωνσταντίνου, 2000:70).

Για τον Κωνσταντίνου (2004:67), «οι ερωτήσεις, ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας αποβλέπουν: α) στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, β) στην κατανόηση, εμπέδωση, γ) στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, και δ)

*στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων, όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία».*

Η σύνταξη των ερωτήσεων δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Απαιτεί από τον εκπαιδευτικό παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και επινοητικότητα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει την ύλη στην οποία αναφέρονται οι ερωτήσεις, να είναι σε θέση να διατυπώνει με σαφήνεια τους σκοπούς που επιδιώκει και να βρει τις ερωτήσεις εκείνες που εξυπηρετούν αυτούς τους σκοπούς. Οφείλει, επίσης, να γνωρίζει τις πνευματικές ικανότητες και την ψυχολογία των μαθητών, να είναι καλός χειριστής του λόγου και ενήμερος για τη μεθοδολογία της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1998:157).

Μέσα από την ολοένα και πιο πιεστική ανάγκη για βελτίωση της παρερχομένης εκπαίδευσης, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να υιοθετούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, όπως ο φάκελος υλικού (portfolio), οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (project), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. *«Στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση κυρίως στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της. Συγχρόνως αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή «ταυτότητα» του μαθητή»* (Κωνσταντίνου, 2002:44).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει συνδυασμό τεχνικών. Με τον τρόπο αυτό αποκτά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο του μαθητή και την επίτευξη των στόχων μάθησης.

### **3.3 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης**

#### **α) Παρατήρηση**

Καταρχάς, θα πρέπει να διευκρινιστεί η αναφορά στην παρατήρηση ως παραδοσιακή τεχνική για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, εστιάζεται στη μορφή της απλής παρατήρησης, που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός καθημερινά στην τάξη και όχι στην συστηματική παρατήρηση η οποία προϋποθέτει ειδική εκπαίδευση.

Στην σχολική αξιολόγηση η παρατήρηση προσφέρει μεγάλες δυνατότητες, λόγω της μακράς παραμονής του μαθητή στο σχολείο και λόγω της καθημερινής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό. Αυτή η καθημερινή επικοινωνία παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να

παρακολουθεί το μαθητή στο φυσικό του περιβάλλον και να αξιολογήσει έγκυρα και αξιόπιστα την επίδοσή του (Δημητρόπουλος, 1989:173-174).

Η παρατήρηση όμως, απαιτεί μεγάλη δεξιότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού και προσοχή στην ερμηνεία των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν (Τριλιανός, 1998:132).

## **β) Προφορικές εξετάσεις**

Οι προφορικές εξετάσεις κατέχουν αξιολογη θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Είναι η τεχνική αξιολόγησης, που έχει επικριθεί ιδιαίτερα για τα προβλήματά της, στη μακρόχρονη εφαρμογή της. Ωστόσο, οι προφορικές εξετάσεις εξακολουθούν να ισχύουν και να παίζουν ουσιαστικό ρόλο στον προσδιορισμό της επίδοσης των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Αθανασίου, 2000α:88).

Ο όρος προφορική εξέταση προσδιορίζεται, σύμφωνα με τον Αθανασίου, με δύο έννοιες: μία στενότερη και μία ευρύτερη.

Με την στενή έννοια, ο Αθανασίου (2000:88) ορίζει ως προφορική εξέταση την *«υποβολή στο μαθητή συγκεκριμένων ερωτήσεων ή την εντολή για αναπαραγωγή σε συνεχή λόγο μιας ποσότητας ύλης που διδάχτηκε στο σχολείο και μελετήθηκε στο σπίτι από συγκεκριμένο(α) εγχειρίδιο(α)»*.

Ενώ με την ευρεία έννοια, ως προφορική εξέταση ορίζεται από τον Αθανασίου, (2000:89-90) *«κάθε προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ελέγξει προφορικά και να εκτιμήσει την επίδοση των μαθητών σε ένα μάθημα (κεφάλαιο, ενότητα, κτλ.) σε ποικίλους τομείς: γνωστικό, συναισθηματικό, πρακτικό. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται μόνο στο να εκτιμήσει την επίδοση του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα της ημέρας. Διερευνά και συνεκτιμά, παράλληλα, τη συμμετοχή κάθε μαθητή στη διδασκαλία· την ανταπόκρισή του στις εντολές και τις εργασίες που του αναθέτει στο σπίτι και στο σχολείο· τη στάση του στο μάθημα· τις ικανότητες αλλά και τις πρακτικές δεξιότητες που έχει για τη λύση προβλημάτων, την εκτέλεση ασκήσεων ή κινήσεων, τη χρήση μέσων και οργάνων κ.ο.κ.»*.

Διεξάγονται, κατά κανόνα, τα πρώτα πέντε έως δέκα λεπτά της διδακτικής ώρας και προηγούνται κάθε δραστηριότητας. Μερικές φορές, ο χρόνος μπορεί να αυξηθεί ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών τους οποίους έχει προγραμματίσει να εξετάσει ο εκπαιδευτικός, την ποιότητα της εξέτασης, αλλά και τη διάθεση που έχει για το σκοπό αυτό.

Οι προφορικές εξετάσεις διεξάγονται είτε με τη μορφή τυπικών δοκιμασιών, στις οποίες αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα, όταν πρόκειται για τελικές, απολυτήριες, εισαγωγικές, πτυχιακές κ.λπ., είτε ως άτυπες διαδικασίες κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων (π.χ. πριν από την «παράδοση» της νέας διδακτικής ενότητας ή στο «τέλος» της διδασκαλίας) ή γενικά της σχολικής παρουσίας– συμμετοχής (Κωνσταντίνου, 2004:81-83).

#### ▪ Πλεονεκτήματα προφορικών εξετάσεων

Οι υποστηρικτές του θεσμού των προφορικών εξετάσεων υποστηρίζουν ότι αυτές είναι χρήσιμες στην εκπαίδευση, γιατί παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εκτιμήσει την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων που έχουν κατακτήσει οι μαθητές σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1989:70-71), τα πλεονεκτήματα της προφορικής εξέτασης είναι τα εξής :

- *«Με την προφορική εξέταση αναπτύσσεται στο μαθητή η ικανότητα έκφρασης απόψεων, θέσεων, γνώσεων κτλ., ικανότητα, ιδιαίτερα, σημαντική για το άτομο.*
- *Δεν υπάρχει πρόβλημα νόθευσης της εξέτασης, αφού η κατάσταση ελέγχεται από τον εξεταστή.*
- *Καλλιεργείται και αναπτύσσεται η ευστροφία και η ταχύτητα την προφορική αντίδραση σε προφορικές ερωτήσεις, δεξιότητα πολύ χρήσιμη στη ζωή.*
- *Υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση του μαθητή, στοιχειώδης χαρακτηριστικό κάθε καλής αξιολόγησης.*
- *Γίνεται ταυτόχρονα μία αξιολόγηση του διδάσκοντος, ιδίως, αν η εξέταση γίνεται ομαδικά. Υπάρχει, δηλαδή, ανατροφοδότηση και στον εξεταστή.*
- *Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής. Αυτοί οι μαθητές διευκολύνονται ουσιαστικά με την προφορική εξέταση.*
- *Ενθαρρύνεται ο μαθητής ν' αναπτύξει το αίσθημα της υπευθυνότητας, όταν παίρνει συγκεκριμένες θέσεις. Επίσης, διευκολύνεται η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος στους μαθητές.*
- *Όταν χρησιμοποιείται η ανεπίσημη προφορική εξέταση στην τάξη, υπάρχει ένα απλό αλλά πρακτικό αποτέλεσμα: εξασφαλίζεται ως ένα βαθμό η εγρήγορση και προσοχή του μαθητή κατά το μάθημα.*



- *Πολλά χαρακτηριστικά του ατόμου είναι αδύνατον να διαπιστωθούν σε μια γραπτή εξέταση, ενώ διαπιστώνονται ευκολότερα σε μια προσωπική επαφή εξεταστή-εξεταζόμενου.*
- *Σε μια προφορική εξέταση η συζήτηση μπορεί να στραφεί σε κατευθύνσεις που ο εξεταστής θα κρίνει απαραίτητο, υπάρχει, δηλαδή, δυνατότητα για ευελιξία».*

#### ▪ **Μειονεκτήματα προφορικών εξετάσεων**

Οι επικριτές των προφορικών εξετάσεων επισημαίνουν τις αδυναμίες που έχουν αυτές στο σχολείο. Συγκεκριμένα :

- *«Η προφορική εξέταση έχει ως σημεία αναφοράς τις ικανότητες του μαθητή που σχετίζονται με την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης και όχι ευρύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις ικανότητες αντίληψης, παραγωγής σκέψης, δημιουργίας, συνεργασίας ή με την αυτενέργεια του μαθητή, τη θέληση και την επιμονή για μάθηση» (Κωνσταντίνου, 2004:100).*
- *«Ο βαθμός μιας προφορικής εξέτασης συνοψίζει συχνά, πολλές συνεκτιμήσεις του εκπαιδευτικού και για άλλες δραστηριότητες του μαθητή και δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη συγκεκριμένη επίδοση» (Αθανασίου, 2000α:106).*
- *Αδικούν τους μαθητές που δεν έχουν ευχέρεια στην προφορική έκφραση.*
- *«Η εξάρτηση της βαθμολογίας από το ευκαιριακό αποτέλεσμα μιας ή δύο ολιγόλεπτων ατομικών εξετάσεων μεγιστοποιεί το ρόλο της τύχης και μειώνει στο ελάχιστο την αξιοπιστία του αποτελέσματός τους» (Κασσωτάκης, 1997:53).*
- *«Δεν έχουν αντικειμενικότητα, γιατί τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εκτίμηση της επίδοσης, δεν είναι γνωστά» (Αθανασίου, 2000:95).*
- *«Δεν ελέγχονται ομοιόμορφα όλοι οι μαθητές ως προς τις γνώσεις που έχουν στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα, αφού οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές, δεν είναι ίδιες» (Αθανασίου, 2000:95).*
- *«Αυξάνουν το άγχος και την αγωνία των μαθητών, όταν κατά την προφορική εξέταση ακολουθείται η ιεροτελεστία του καταλόγου» (Αθανασίου, 2000:96).*

- *«Δεν παρέχεται πάντα στους μαθητές ο απαιτούμενος χρόνος για την κατανόηση της ερώτησης και την απάντησή της με τεκμηριωμένο τρόπο» (Αθανασίου, 2000:97).*
- *«Δημιουργούν αισθήματα ανασφάλειας, αγωνίας και φόβου στους μαθητές, όπως επίσης και ντροπής, σε περίπτωση που δεν ανταποκριθεί στις αξιώσεις του εξεταστή» (Κωνσταντίνου, 2004:99).*

Οι προφορικές εξετάσεις είναι ενδιαφέρουσες και έχουν λόγο ύπαρξης στο σχολείο, όταν είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο συνεχούς και άμεσης επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Μιας επικοινωνίας, η οποία θα έχει ως στόχο της τη διάγνωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών, την αντιμετώπιση των προβλημάτων, που επηρεάζουν την επίδοσή τους, καθώς, επίσης, τη συνεχή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Μέσω αυτής της τεχνικής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώνει όχι μόνο τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών του σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς, αλλά και να πληροφορηθεί την αποτελεσματικότητα του δικού του διδακτικού έργου. Οι διαπιστώσεις αυτές μπορεί να έχουν σημαντική αξία, αν γίνονται προσεχτικά, γιατί οι προφορικές εξετάσεις παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια συνεχή, συστηματική και άμεση ενημέρωση, για το τι συμβαίνει στη σχολική τάξη (Αθανασίου, 2000:110).

Ο παραδοσιακός, όμως, τρόπος που πραγματοποιείται η προφορική εξέταση στηρίζεται σε μια ολιγόλεπτη εξεταστική διαδικασία στην αρχή του μαθήματος, κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μία σειρά ερωτήσεων που τους υποβάλει ο εκπαιδευτικός. Ο τρόπος αυτός απέχει πολύ από την παιδαγωγική λειτουργία, που αποδίδεται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004:100). Δεν αποσκοπεί στο να παροτρύνει το μαθητή να αναζητήσει τη γνώση, σε ατομική ή ομαδική βάση, και συνεπώς, να τον βοηθήσει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της αυτενέργειας, της κριτικής, της δημιουργίας κ.λπ., αλλά να διαπιστωθεί αν απομνημόνευσε σε ικανοποιητικό βαθμό το μάθημα του σχολικού εγχειριδίου.

Επίσης, μια τέτοια διαδικασία αδυνατεί να ελέγξει έγκυρα και αξιόπιστα την πρόοδο των μαθητών και να τους αξιολογήσει, όπως πρέπει. Η εξάρτηση της βαθμολογίας από το ευκαιριακό αποτέλεσμα μίας ή δύο ολιγόλεπτων ατομικών εξετάσεων μεγιστοποιεί το ρόλο της τύχης, και μειώνει στο ελάχιστο την αξιοπιστία του αποτελέσματος (Κασσωτάκης, 1998:53).

### γ) Γραπτές εξετάσεις

Ο θεσμός των γραπτών εξετάσεων αποτελεί την παλιότερη, την πιο διαδεδομένη και την πλέον πολυσυζητημένη και αμφιλεγόμενη τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2004:73).

Στην εκπαίδευση με τον όρο «γραπτή εξέταση» εννοούμε τον γραπτό τρόπο ελέγχου της επίδοσης των μαθητών σε ένα μάθημα, μια ενότητα ή μια μεγαλύτερη ποσότητα ύλης. Θεωρούνται ως ο πλέον «επίσημος» τρόπος ελέγχου και εκτίμησης της επίδοσης των μαθητών, τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο σχολείο, όσο και μετά από αυτή, όταν διεκδικούν μια θέση εργασίας στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα (Αθανασίου, 2000α:112-113).

Οι γραπτές εξετάσεις διακρίνονται σε «επίσημες» και «ανεπίσημες». Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εξετάσεις που γίνονται στο τέλος του σχολικού έτους ή στο τέλος του εξαμήνου. Η επίδοση που προκύπτει από τις επίσημες γραπτές εξετάσεις είναι καθοριστική για τους μαθητές, και επηρεάζει συχνά και την προφορική τους επίδοση. «Ανεπίσημες» ή «άτυπες» μορφές γραπτής εξέτασης θεωρούνται οι ποικίλες γραπτές ασκήσεις, που δίνονται στους μαθητές, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο, όσο και αυτές που δίνονται για το σπίτι με την καλύτερη κατανόηση του νέου διδακτικού αντικειμένου (Αθανασίου, 2000α:112-113).

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000α:113), *«με τις γραπτές εξετάσεις επιδιώκεται ο έλεγχος της ποιότητας και της ποσότητας των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα :*

- *Να κάνουν διάγνωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς.*
- *Να ενημερώνονται οι ίδιοι για την αποτελεσματικότητα του έργου τους.*
- *Να ενισχύουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές, τους γονείς, τη διεύθυνση του σχολείου και κάθε ενδιαφερόμενο φορέα για την επίδοση των μαθητών και την αποδοτικότητα του διδακτικού έργου.*
- *Να οδηγούνται στη λήψη σωστών και τεκμηριωμένων αποφάσεων για διδακτικά θέματα, καθώς και για τη προαγωγή των μαθητών, την επιλογή τους για διάφορους σκοπούς κ.λπ.».*

Για τους Δημητρόπουλο (1989:71-72) και Αθανασίου (2000α:114-115), οι γραπτές εξετάσεις θεωρούνται σημαντικές για τον έλεγχο της επίδοσης του μαθητή, επειδή :

- Διευκολύνουν την οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των απαντήσεων κατά πιο οργανωμένο τρόπο.
- Παρέχουν αρκετή άνεση στους μαθητές για να απαντήσουν.
- Τα θέματα που δίνονται για ανάπτυξη είναι κατά κανόνα κοινά για όλους τους μαθητές.
- Διευκολύνουν την οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των αποτελεσμάτων ή απαντήσεων κατά πιο οργανωμένο τρόπο.
- Στις γραπτές εξετάσεις τα «γραπτά μένουν» (scripta manet), οπότε είναι εύκολος ο έλεγχος της επίδοσης του μαθητή, αν απαιτηθεί.
- Η επίδοση σε μια γραπτή εξέταση δεν επηρεάζεται, άμεσα τουλάχιστον, από άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως: φύλο, εμφάνιση, ντύσιμο κ.λπ.
- Διευκολύνουν τους μαθητές, που έχουν σχετικά προβλήματα στην προφορική επικοινωνία.

Αν και οι δυνατότητες που παρέχουν οι γραπτές εξετάσεις στη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι ποικίλες, πολλοί είναι αυτοί που τονίζουν τις επιπτώσεις που έχουν στο γνωστικό, συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών και συνολικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Συγκεκριμένα:

- Οι γραπτές εξετάσεις καλλιεργούν στους μαθητές την ψυχολογία της τυφλής υπακοής σε εντολές και δεν αναπτύσσουν τη δημιουργική ικανότητά τους (Κασσωτάκης, 1989:69).
- *«Οι διαδικασίες μάθησης «διαστρεβλώνονται» παιδαγωγικά και εξωθούν τους μαθητές στον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα. Το γεγονός αυτό εμποδίζει στους μαθητές την ανάπτυξη ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος (αλληλεγγύη), ενώ παράλληλα συμβάλλει στην εμφάνιση εγωιστικών-ατομικιστικών τάσεων και στάσεων»* (Κωνσταντίνου, 2004 :77).
- Ο φόβος της αποτυχίας που αυξάνεται συχνά από το φόβο της τιμωρίας, εξωθεί τους μαθητές στην απάτη (Κασσωτάκης, 1989:69).
- *«Μερικές από τις γραπτές εξετάσεις, όπως αυτές που χρησιμοποιούν ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση, καταγγέλλονται ότι δεν έχουν εγκυρότητα περιεχομένου, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στη βαθμολογία»* (Αθανασίου, 2000α:116).

- *«Βασίζονται, στην πλειοψηφία τους, στις μνημονικές ικανότητες των μαθητών. Άλλες ικανότητες ελάχιστα καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσα από αυτή την τεχνική εξέτασης» (Αθανασίου, 2000 :116).*
- *«Η πίεση για υψηλή επίδοση στις εξετάσεις και η απειλή της αποτυχίας προκαλούν στους μαθητές αισθήματα άγχους, φοβίας, ανασφάλειας, που μπορούν να οδηγήσουν μέχρι και στην αυτοκτονία, ενώ παράλληλα για το μαθητή ελλοχεύει ο κίνδυνος στιγματισμού και περιθωριοποίησης» (Κωνσταντίνου, 2004:77).*
- *«Μερικές από τις γραπτές εξετάσεις, όπως αυτές που χρησιμοποιούν ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση, καταγγέλλονται ότι δεν έχουν εγκυρότητα περιεχομένου, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στη βαθμολογία» (Αθανασίου, 2000α:116).*

Παρά τις αδυναμίες που αποδίδονται γενικά στις εξετάσεις, αυτές εξακολουθούν να διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι επικρίσεις έχουν ως σημείο αναφοράς κατά κύριο λόγο τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα χρήσης που γίνεται, τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται και, γενικά, τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διεξάγονται (Κωνσταντίνου, 2004:79).

Ωστόσο, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες «αναδόμησης», «αναβάθμισης» ή και κατάργησης κάποιων μορφών εξέτασης, οι εξετάσεις προφορικές και γραπτές, εξακολουθούν να εφαρμόζονται και είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Αυτό σημαίνει ότι στη διαδικασία της αξιολόγησης οφείλουν να χρησιμοποιούνται, εκτός από τις προφορικές και γραπτές εξετάσεις και άλλες τεχνικές ή σύνδεσμο τεχνικών, σε εναλλακτική μορφή και με αδιάλειπτη διάρκεια έτσι, ώστε να αποφεύγεται η μονομέρεια, και πολύ περισσότερο να διαμορφώνονται προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του αποτελέσματος της και, βέβαια, να επιτυγχάνεται η παιδαγωγική λειτουργία της (Κωνσταντίνου, 2000:80).

#### **δ) Τεστ**

Η καταλληλότητα ενός αξιολογικού εργαλείου (τεχνική) εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο διαθέτει τα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας. Τα τεστ θεωρούνται ότι βρίσκονται πληρέστερα σ' αυτές τις προϋποθέσεις και συνεπώς εκλαμβάνονται ως έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα εργαλεία για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2000:102).

Ένα τεστ είναι αποτέλεσμα μιας σειράς καλοσχεδιασμένων ενεργειών. Για να ετοιμαστεί ένα τεστ χρειάζεται οργάνωση, σχεδίαση και προσοχή.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1989:76-80) οι κύριες φάσεις στην κατασκευή ενός τεστ είναι οι εξής:

1. Αναδρομή στη σχεδίαση του μαθήματος επικεντρώνοντας στους γενικούς και ειδικούς, ενδιάμεσους και τελικούς σκοπούς της εκπαιδευτικής προσπάθειας.
2. Αναδρομή στην ύλη που προγραμματίστηκε να διδαχθεί ή διδάχτηκε.
3. Συνειδητοποίηση των σκοπών της εξέτασης για την οποία ετοιμάζεται το τεστ.
4. Σχεδίαση και κατασκευή του τεστ. Στη φάση αυτή επιλέγεται η τεχνική εξέτασης, κατασκευάζεται ο πίνακας προδιαγραφών του τεστ, καθορίζεται ο αριθμός και το είδος των ερωτήσεων, υπολογίζονται οι συνθήκες χορήγησης και γίνεται η δοκιμαστική χρήση.

Τα τεστ διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα σταθμισμένα και τα μη σταθμισμένα. Τα σταθμισμένα τεστ είναι σχεδιασμένα από ειδικούς επιστήμονες για να παρέχουν ακριβείς πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή και στοχεύουν στη μείωση του υποκειμενικού στοιχείου της κρίσης του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 1998:132).

Τα μη σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος τα χρησιμοποιεί, για να διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων από τους μαθητές της τάξης του (Κωνσταντίνου, 2000:102).

### **3.4 Παραδοσιακά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της επίδοσης του μαθητή**

Ένα από τα σημαντικά στάδια στη διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι αυτό της έκφρασης-αποτύπωσης του αποτελέσματός της. *«Οι προσδιορισμοί-χαρακτηρισμοί των επιδόσεων παίζουν, από άποψη παιδαγωγική, για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς έναν ρόλο διαπιστωτικό, πληροφοριακό και ενημερωτικό, και πρέπει να είναι αποτέλεσμα συστηματικών και πολύπτυχων διαδικασιών παρακολούθησης των μαθητών και αξιολόγησης τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού»* (Κωνσταντίνου, 2004:115).

Σκοπός του οποιοδήποτε μέσου αποτύπωσης-έκφρασης της μαθητικής επίδοσης είναι η ενημέρωση του μαθητή για τις ικανότητες και τις ελλείψεις του, καθώς επίσης, και η κινητοποίηση του εκπαιδευτικού για τη λήψη των κατάλληλων παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων που θα οδηγήσουν στην εξάλειψη των ελλείψεων του μαθητή.

Το θέμα της επινόησης και εφαρμογής ενός μέσου αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης, το οποίο θα έχει τα λιγότερα προβλήματα και θα ενημερώνει για την επίδοση των μαθητών, όχι μόνο τους ίδιους, αλλά και τους γονείς τους, καθώς και άλλους άμεσα ενδιαφερόμενους, απασχόλησε συστηματικά τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς (Αθανασίου, 2000α:226).

Οι σημαντικότερες παραδοσιακές μορφές προσδιορισμού-χαρακτηρισμού του αποτελέσματος της αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών είναι οι εξής:

- **Η αριθμητική κλίμακα**

Η αριθμητική κλίμακα έχει πολλές διαβαθμίσεις. Υπάρχει η αριθμητική κλίμακα ελαχίστου εύρους (0-5), η κλίμακα μικρού εύρους (0-10), η μεσαία κλίμακα (0-20) και η κλίμακα μεγάλου εύρους (0-100).

Η αξία των κλιμάκων ακολουθεί μια αύξουσα αριθμητική πρόοδο. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξία της επίδοσης και αντίστροφα. Υπάρχει, όμως, και η περίπτωση η αξία της κλίμακας να ακολουθεί και φθίνουσα αριθμητική πρόοδο.

Η αριθμητική κλίμακα είναι ιδιαίτερα εύχρηστη για την αποτύπωση της μαθητικής επίδοσης, λόγω του ότι: α) η χρήση των αριθμών είναι εύκολη και β) οι αριθμοί παρέχουν τη δυνατότητα για ποικίλες στατιστικές επεξεργασίες (Αθανασίου, 2000α:230).

Τα βασικά μειονέκτημα με τη χρήση της αριθμητικής κλίμακας είναι ότι είναι αδύνατον οι αριθμοί να αποτυπώσουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή με ένα ποσοτικό μέγεθος (π.χ. ενδιαφέρον = 7), καθώς επίσης, και το γεγονός ότι δημιουργούν φαινόμενα βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών.

- **Η κλίμακα των γραμμάτων**

Η χρήση της κλίμακας των τριών (Α-Γ) ή πέντε (Α-Ε) γραμμάτων επινοήθηκε, για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τη χρήση των αριθμητικών κλιμάκων, για την ανακοίνωση και αποτύπωση της μαθητικής επίδοσης.

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000α:231), τα πλεονεκτήματα από τη χρήση κλιμάκων με γράμματα είναι τα εξής:

- Ο προσδιορισμός της επίδοσης είναι ευκολότερος για τον εκπαιδευτικό, αφού ένα γράμμα μπορεί να συνοψίσει δύο ή περισσότερους αριθμούς (Α=10,9 ή 20,19,18).
- Μπορούν να αξιοποιηθούν στατιστικά.

- Το περιεχόμενό τους είναι πιο εύκολο να εκφραστεί ή να κατανοηθεί από το αντίστοιχο των αριθμών.

Οι επικρίσεις που δέχεται η κλίμακα των γραμμάτων είναι ότι δεν επισημαίνονται οι ελλείψεις ή οι ικανότητες των μαθητών, όπως επίσης, ότι επιτρέπουν παρερμηνείες, αφού δεν συνοδεύονται από επεξηγητικά σχόλια.

- **Ο λεκτικός ή ονοματικός προσδιορισμός (ποιοτικοί χαρακτηρισμοί): Άριστα, Πολύ Καλά, Καλά, Σχεδόν Καλά, Ανεπάρκεια.**

Με τη χρήση ποιοτικών χαρακτηρισμών δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα για μια διευρυμένη ομαδοποίηση των επιδόσεων των μαθητών του. Το βασικό μειονέκτημα από αυτές τις ομαδοποιήσεις είναι ότι επιτρέπει σε μαθητές με διαφορετική επίδοση να ενταχθούν στην ίδια κατηγορία, κάτι που δεν μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για προσπάθεια και βελτίωση της επίδοσής τους (Αθανασίου, 2000:231).

- **Οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε» ή «δεν πέτυχε», «προάγεται» ή «δεν προάγεται»**

Οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε» ή «δεν πέτυχε», «προάγεται» ή «δεν προάγεται» ως μέσα για την ανακοίνωση και αποτύπωση της μαθητικής επίδοσης χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό την εξάλειψη των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν στις σχολικές τάξεις, όπως αυτά της βαθμοθηρίας, του ανταγωνισμού, των κακών ψυχολογικών επιπτώσεων στους μαθητές κτλ., που προέκυψαν από τη χρήση αριθμητικών κλιμάκων.

Στα αρνητικά του συγκεκριμένου μέσου αξιολόγησης καταλογίζονται:

- Παρέχει ελάχιστες πληροφορίες για τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο.
- Δεν ευνοεί τη δημιουργική άμιλλα.
- Δεν δίνει κίνητρα μεγιστοποίησης της επίδοσης.
- Δεν παρέχει ανατροφοδότηση (Αθανασίου, 2000α:231).

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με τη διαδικασία της ανακοίνωσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή γίνεται αναφορά στα Προεδρικά Διατάγματα 8/95 και 121/95 του Π.Δ. 8/1995 του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων:

Στις τάξεις Α΄ και Β΄ γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση. Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου δεν καταχωρείται καμία βαθμολογία. Οι στήλες για τις τάξεις αυτές στο



παραπάνω βιβλίο παραμένουν κενές και συμπληρώνονται στο τέλος του διδακτικού έτους με την ένδειξη «προάγεται» ή «επαναλαμβάνει την τάξη».

Στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Με το «Σχεδόν Καλά(Δ)» βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου η βαθμολογία καταχωρείται με τα σύμβολα των λεκτικών χαρακτηρισμών, δηλαδή με τα κεφαλαία γράμματα Α΄ ή Β΄ ή Γ΄ ή Δ΄. Η διαδικασία αυτή τηρείται και με τους ελέγχους προόδου των μαθητών. Κατά την έκδοση των αποτελεσμάτων στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου αναγράφεται η λέξη «προάγεται» χωρίς βαθμολογική ένδειξη.

Στις τάξεις Ε΄ και Στ΄, εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική και έχει ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν Καλά (1-4). Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου, η βαθμολογία καταχωρίζεται με αριθμητικό σύμβολο. Με «Σχεδόν Καλά» βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Θα πρέπει, όμως, να σημειωθεί, ότι αυτό που λαμβάνει χώρα στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η αποκλειστικότητα στη χρήση γραμματικών προσδιορισμών και αριθμητικών κλιμάκων, για την αποτύπωση και ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης γεγονός, που έχει περιθωριοποιήσει το ρόλο της περιγραφικής αξιολόγησης. Ο ρόλος της περιγραφικής αξιολόγησης έχει περιοριστεί μόνο στην προφορική ενημέρωση των γονέων στο τέλος κάθε τριμήνου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

### 4.1 Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι το τρίτο, μετά τα τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή, μέρος της διδακτικής πράξης. Αν και έχει αποτελέσει αντικείμενο αντιπαράθεσων, λίγοι είναι αυτοί που ζητούν την κατάργησή της, ενώ πολλοί είναι αυτοί που τονίζουν την αναγκαιότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δε δίνουν λύσεις στα προβλήματα τα οποία στόχευαν να επιλύσουν αλλά αντιθέτως, προσθέτουν πληθώρα προβλημάτων στο σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις δεν έχουν -σε καμία περίπτωση- τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα και την ολιστική φύση της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών, η οποία επηρεάζεται από βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η αξιολόγηση, μέσω των σταθμισμένων ή μη τεστ, περιγράφει μια διαδικασία από την οποία το αποτέλεσμα της σχολικής εργασίας παίρνει μια συμβολική τιμή μεταφρασμένη σε βαθμούς. Με τους βαθμούς, η επίδοση των μαθητών εκτιμάται μέσα από μια διαδικασία αδιάκοπης σύγκρισης, κατάταξης, διαφοροποίησης και ιεράρχησης μεταξύ τους και σε τελική ανάλυση, με την οργάνωση της πυραμίδας επιτυχίας των μαθητών της τάξης. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται, φυσικά, την ενίσχυση του ανταγωνιστικού πνεύματος στο σχολείο και τον ανταγωνισμό από πολύ τρυφερή ηλικία (Παπακωσταντίνου, 1993).

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εκφράζονται με τη χρήση αριθμητικών και γραμματικών κλιμάκων, ενώ η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης δεν πραγματοποιείται ούτε για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και ο ρόλος της έχει περιοριστεί στην προφορική ενημέρωση των γονέων. Οι συγκρούσεις και ο ανταγωνισμός, όμως, που προκύπτουν ως συνεπακόλουθα της χρήσης βαθμολογικών κλιμάκων, έχουν αρνητικές επιδράσεις στην αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των μαθητών, και ιδιαίτερα, εκείνων που, λόγω κοινωνικής προέλευσης ή, λόγω άλλων προβλημάτων, αδυνατούν να ανταγωνιστούν ισότιμα τους υπόλοιπους μαθητές. Η εξέλιξη αυτή αναιρεί τον παιδαγωγικό σκοπό της αξιολόγησης, και γι' αυτό υπάρχει ανάγκη για αξιολογήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ολόκληρες, επιδεικνύουν σεβασμό στη διαφορετικότητα τους και στηρίζονται σε πρακτικές ενσωματωμένες στις καθημερινές δραστηριότητες (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:157).

Μια αξιολόγηση είναι κατάλληλη για τα παιδιά, όταν αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και μπορεί: α) να αναδείξει τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα τους, β) να παρέχει κίνητρα για μάθηση, γ) να ενημερώνει για την πρόοδο αλλά και για τα κενά και τις αδυναμίες όπου υπάρχουν, δ) να προσφέρει ανατροφοδότηση σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ντολιοπούλου και Γουριώτου, 2008:156-157).

Επίσης, κατά την αξιολόγηση της επίδοσης είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό αρχικό επίπεδο γνώσεων του μαθητή, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, η προσπάθεια που καταβάλει, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει και η συνολική του δραστηριότητα σε εκδηλώσεις του σχολείου. Με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, δεν αξιολογείται παρά μόνο η επίδοση σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες και ελάχιστα συνυπολογίζονται τα στοιχεία που έχουν προαναφερθεί ( Βαρσαμίδου και Ρες, 2007 :1).

Όλα αυτά μπορούν να πραγματοποιηθούν και με τη συμβολή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στις οποίες, εκτός του ότι υπάρχει ευλυγισία για το πώς θα χρησιμοποιηθούν, ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση έχουν όχι μόνο οι αξιολογητές, αλλά και οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι.

Μέσα από την ολοένα και πιο πιεστική ανάγκη για βελτίωση της παρερχομένης εκπαίδευσης και την ανύψωση των επιπέδων μάθησης, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να υιοθετούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, όπως ο φάκελος υλικού (portfolio), οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (project), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση.

Οι υποστηρικτές της κοινωνικό-δομιστικής θεώρησης για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως ο Piaget, ο Vygotsky και ο Gardner, υποστηρίζουν ότι, εφόσον η μάθηση είναι πολυδιάστατη, τότε και οι τεχνικές αξιολόγησης θα πρέπει να είναι πολυδιάστατες. Η συνειδητοποίηση, επίσης, του ότι η μάθηση δεν είναι αφενός γραμμική και, αφετέρου ατομική υπόθεση, αλλά μια συνεχής διαδικασία που επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται, δημιούργησε την ανάγκη για την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης και της προόδου των μαθητών. Για τους λόγους αυτούς, η τάση που επικρατεί διεθνώς στην αξιολόγηση, δίνει έμφαση σε ένα πλαίσιο αποτελούμενο από καθημερινές, αυθεντικές καταστάσεις και προβλήματα που έχουν νόημα για τους μαθητές και όχι σε προεπιλεγμένα, από τους εκπαιδευτικούς, εργαλεία ή απαντήσεις. Επίσης, προϋποθέτει τη συλλογή και την καταγραφή στοιχείων για την ατομική πρόοδο του μαθητή και όχι αποτελέσματα που

προκύπτουν από την σύγκριση του με τους συμμαθητές του (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:157-158).

Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:158), εναλλακτική είναι «η αξιολόγηση που πραγματοποιείται μαζί με το παιδί, προς όφελος του, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της τάξης, και ο μαθητής αξιολογείται βάσει των πρωτογενών πηγών (τα έργα τους), αντί δευτερογενών (μετρήσεις και συγκρίσεις μέσω τεστ), ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης». Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση, λοιπόν, η εναλλακτική αποστασιοποιείται από τη μέτρηση και περιλαμβάνει ποικιλία μορφών αξιολόγησης που αξιολογούν, αφενός τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία στο σύνολο της και, αφετέρου τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες μεμονωμένων παιδιών.

Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης εφαρμόστηκαν με στόχο να βρεθεί ένας καταλληλότερος τρόπος για την αξιολόγηση των ικανοτήτων του μαθητή, διότι ο ίδιος τρόπος δεν είναι κατάλληλος για όλους τους μαθητές (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003:62).

Η αναγκαιότητα για εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης προκύπτει, βασικά από το γεγονός ότι το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, το οποίο έχει ως χαρακτηριστικό του γνώρισμα συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, καθώς και την αριθμητική βαθμολογία, έχει επικριθεί από πολλούς ότι «απέχει» πολύ από τους στόχους που προβλέπονται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Αυτό, γιατί οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης στοχεύουν όχι μόνο στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης, αλλά και στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή και όχι στην ιεραρχική κρίση και βαθμολόγηση του, κάτι που συμβαίνει στα σχολεία σήμερα. Η αξιολόγηση έχει γίνει αυτοσκοπός και η απαίτηση για αναπαραγωγή και απομνημόνευση της διδακτέας ύλης (διδασκτικό εγχειρίδιο, σημειώσεις), αποτελούν, σχεδόν, αποκλειστική μορφή προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή μοναδική πηγή πληροφοριών και οι μεμονωμένες (αποσπασματικές) προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, που καθορίζουν τη θέση του μαθητή στη βαθμολογική ιεραρχία της τάξης ή του σχολείου, μετατρέπουν το μαθητή σε παθητικό δέκτη των σχολικών διαδικασιών, και ασκεί πίεση για υψηλή επίδοση στις εξετάσεις. Αυτό επενεργεί αρνητικά στην ψυχολογία του παιδιού με την πρόκληση αισθημάτων άγχους φοβίας, ανασφάλειας κτλ., ενώ οι διαδικασίες μάθησης «διαστρεβλώνονται» παιδαγωγικά και εξωθούν τον μαθητή στον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα (Κωνσταντίνου, 2004:73-81).

Όπως το περιεχόμενο της αξιολόγησης καθορίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, έτσι και η μέθοδος αξιολόγησης καθουτή επηρεάζει άμεσα αλλά και έμμεσα τη διδακτική μεθοδολογία. Η παραδοσιακή αξιολόγηση-εξέταση με γραπτά δοκίμια πιέζει τους εκπαιδευτικούς, κυρίως, για διδασκαλία αντικειμένων που συναντώνται πιο συχνά σε τέτοιου είδους αξιολογήσεις. Τέτοια αντικείμενα διδασκαλίας είναι ημερομηνίες, γεγονότα και αποστήθιση θεωριών και κανόνων. Αντιθέτως, η εναλλακτική αξιολόγηση πιέζει για πιο αυθεντικές μορφές διδασκαλίας, γιατί αξιολογεί στάσεις και στρατηγικές για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, τη συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες (project), δημιουργικότητα, φαντασία και δεξιότητες μυο-κινητικές, κοινωνικές, οργανωτικές κ.α. Παρέχει, λοιπόν, τη δυνατότητα για αλλαγή των περιεχομένων διδασκαλίας και της διδακτικής μεθοδολογίας σε περιεχόμενα και μορφές, που εξυπηρετούν και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αλλά βρίσκονται πιο κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Επίσης, έχει επικρατήσει η άποψη ότι αξιολόγηση σημαίνει κατ' ανάγκη και εξέταση. Αυτή η λανθασμένη αντίληψη έχει οδηγήσει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς-μαθητές-γονείς) να θεωρούν ταυτόσημες τις έννοιες αξιολόγηση και εξέταση. Μπορεί η προφορική ή γραπτή εξέταση να εξυπρέτησε συγκεκριμένες ανάγκες άλλων εποχών – όπως για παράδειγμα τον αποκλεισμό κοινωνικών ομάδων από την ανώτατη εκπαίδευση- σήμερα, όμως, η κατάταξη και η σειροθέτηση που επιφέρει στο μαθητικό πληθυσμό δεν έχει θέση στο σύγχρονο σχολείο. Αυτό που, συνήθως, επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί, μέσω της αξιολόγησης, είναι η σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους και όχι η αντιπαραβολή των γνώσεων, στάσεων που απέκτησε ο μαθητής στην τάξη με αυτές που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα. Η εναλλακτική αξιολόγηση, όμως, είναι μια ευρύτερη έννοια που μπορεί να περιλαμβάνει και τα γραπτά δοκίμια, αλλά ολοκληρώνεται με τη χρήση εναλλακτικών τεχνικών για την αξιολόγηση στάσεων και δεξιοτήτων οι οποίοι ήταν και παραμένουν διακηρυγμένοι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, αλλά δυστυχώς, παραμένουν στην αφάνεια.

Τα δύο μαθήματα στα οποία δίνεται η μεγαλύτερη βαρύτητα από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς είναι τα μαθηματικά και η γλώσσα. Σε αυτά, ο μαθητής αξιολογείται με ιδιαίτερη αυστηρότητα, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα χαρακτηρίζονται ως «δευτερεύοντα» μαθήματα και η αξιολόγηση γίνεται πιο ελαστική. Ο διαχωρισμός σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα» μαθήματα είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα του ελληνικού σχολείου, με αποτέλεσμα να υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ της επίσημα διακηρυγμένης κοινωνικοποιητικής – παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου και της πρακτικής που υιοθετεί. Όπως τονίζει ο Κωνσταντίνου (2004:37-40), «στο σχολείο(...) ο

*κάθε μαθητής αξιολογείται ανάλογα με την επίδοση του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα με ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντίθετα, αγνοούνται σχεδόν συστηματικά από το υπαρκτό σχολείο οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί προσανατολισμοί του και, ειδικότερα η πρόοδος και οι επιδόσεις του μαθητή σε ζωτικούς τομείς, όπως είναι η κοινωνική δράση και η επικοινωνιακή δραστηριοποίηση (συνεργασία, υπευθυνότητα, οργάνωση, πρωτοβουλία, δημιουργία, συνέπεια...), η ευαισθησία του για το περιβάλλον, καθώς επίσης και η ατομική και συλλογική συγκίνηση (παιχνίδι, χαρά, απόλαυση, ενθουσιασμός)».*

Το παραδοσιακό, λοιπόν, σύστημα αξιολόγησης αγνοεί τις επιδόσεις των μαθητών σε άλλα μαθήματα, εκτός αυτών τις γλώσσας και των μαθηματικών με αποτέλεσμα να δημιουργείται αντίφαση αναφορικά με τη θεωρητική, αλλά και την επίσημα διακηρυγμένη παιδαγωγική αποστολή του, που σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Μια αντίφαση που θα μπορούσε εύκολα να ξεπεραστεί, αν εφαρμόζονταν εναλλακτικές τεχνικές, οι οποίες βρίσκονται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης και είναι χρήσιμες και αξιόπιστες για την αξιολόγηση των πολλαπλών δεξιοτήτων κάθε μαθητή.

Θα πρέπει, επίσης, να προσθέσουμε ότι η εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών θα εξασφαλίζουν την ελαχιστοποίηση ή ακόμη και την εξάλειψη της πίεσης για υψηλές επιδόσεις, που νιώθουν οι μαθητές, καθώς επίσης, και το κλίμα ανταγωνισμού και βαθμοθηρίας που επικρατεί μέσα στις σχολικές αίθουσες, λόγω της χρήσης αριθμητικών κλιμάκων για τη βαθμολόγηση. Δεν είναι λίγοι οι παιδαγωγοί που υποστηρίζουν την άποψη ότι, όταν η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται μόνο σε ένα βαθμό, αποτελεί μια «ανάξια» παιδαγωγική πληροφορία, αν δεν ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο, όπου έλαβε χώρα. Η αμφισβήτηση αφορά, επίσης, την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των ποσοτικών μεγεθών αλλά και την αδυναμία τους να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και, ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες (Κωνσταντίνου, 2004:118-125).

Είναι πια καιρός να περάσει η αξιολόγηση στην εκπαίδευση από την κουλτούρα της σειροθέτησης των μαθητών, μέσω της μέτρησης, σε μια κουλτούρα εναλλακτικής αξιολόγησης με βασικούς άξονες την ευελιξία, την πληροφόρηση και την ερμηνεία. Η εναλλακτική αξιολόγηση, λοιπόν, αντιπροτείνει στη διαπίστωση της σχολικής αποτυχίας, μέσω των γραπτών δοκιμίων, την πρόγνωση και την πρόληψη της, προάγοντας και

αξιολογώντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την προσπάθεια και το ενδιαφέρον σε βάρος της απομνημόνευσης.

## 4.2 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

### α) Συνθετικές δημιουργικές εργασίες

Μία από τις καινοτομίες για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή που καθιερώθηκαν τα τελευταία χρόνια σαν σημαντικό εκπαιδευτικό μέτρο, είναι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, γνωστές ως projects.

Ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες εισάγονται θεσμοθετημένα στην ελληνική εκπαίδευση με το Π.Δ. 409/94 ως μέρος της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, και αφορούν τις δραστηριότητες εκείνες των μαθητών, οι οποίες δεν αποτελούν μόνο μια τυπική «εργασία στο σπίτι», αλλά μια εργασία με σκοπό «την εξέταση-διερεύνηση και τη συστηματική-μεθοδική παρουσίαση ενός θέματος που απαιτεί δημιουργική και συνθετική ικανότητα και κρίση».

Ο όρος project προέρχεται από την λατινική μετοχή projectum του ρήματος projicere που σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου. Για το χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, και σύμφωνα με τον ορισμό του Frey (1986:9): *«η μέθοδος project είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι και η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν»*. Ακόμη, η μέθοδος project ορίζεται ως μια μέθοδος διεπιστημονική, διαφοροποιημένη και συνεργατική, η οποία καθιστά τον μαθητευόμενο «ενεργό» στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον κινητοποιεί, ώστε να αποκτά νόημα γι' αυτόν η μάθηση.

Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες είναι εργασίες πιο σύνθετες από αυτές που ανατίθεται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια του μαθήματος της ημέρας. Η συμμετοχή σ' αυτές απαιτεί συνεργασία, υπευθυνότητα, πρωτοβουλία και συντονισμένη προσπάθεια για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. *«Στη μέθοδο project παίζουν ρόλο οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα αυτών που συμμετέχουν, γιατί αυτά τα στοιχεία λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, όταν σχεδιάζεται ένα project»* Frey (1986:8).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2010:146), *«σκοπός αυτών των εργασιών είναι η ανάπτυξη της συνθετικής ικανότητας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, η καλλιέργεια του πνεύματος της αναζήτησης και της έρευνας, η προώθηση των*

ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων των ατόμων, καθώς και ο εθισμός τους στη συστηματική και υπεύθυνη προσπάθεια. Οι εργασίες αυτές μπορούν να είναι ατομικές αλλά και ομαδικές, με πρόσθετο στόχο, στην τελευταία περίπτωση, την καλλιέργεια του πνεύματος της συνεργασίας και την ανάπτυξη συλλογικής προσπάθειας».

Τα στάδια δημιουργίας ενός project, σύμφωνα με τον Frey (1986:19-36) είναι τα εξής:

*«Α) Πρωτοβουλία - πρόταση*

*Αφορμή για το ξεκίνημα ενός project μπορεί να αποτελέσει το καθετί: Η επιθυμία ορισμένων ατόμων να ασχοληθούν με κάτι συγκεκριμένο, τα κοινωνικά προβλήματα μιας εποχής, ένα σύγχρονο συνταρακτικό γεγονός κ.λπ.*

*Β) Κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία.*

*Είναι η καθαυτή διαδικασία ανταλλαγής απόψεων. Οι συμμετέχοντες εξετάζουν την πρόταση και προσπαθούν να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν το περιεχόμενό της.*

*Γ) Από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης.*

*Στη φάση αυτή αποφασίζεται: α) ποιος θα συμμετέχει στην εξέλιξη του project β) ποιες δραστηριότητες θα λαμβάνουν χώρα γ) ποιος ο ρυθμός της εργασίας δ) πόσο χρονικό διάστημα θα κρατήσουν οι εργασίες ε) τι θα προκύψει.*

*Δ) Υλοποίηση του προγράμματος. Εκτέλεση του project.*

*Σ' αυτή τη φάση εφαρμόζεται στην πράξη το πρόγραμμα που έχει ήδη καθοριστεί.*

*Ε) Η περάτωση του project.*

*Το project τερματίζεται, όταν το αποτέλεσμα που επιδιωκόταν έχει επιτευχθεί.*

*Στ) Διάλειμμα ενημέρωσης*

*Στα διαλείμματα ενημέρωσης τα μέλη διακόπτουν τις δραστηριότητές της με σκοπό: να ανταλλάξουν πληροφορίες, να οργανώσουν τα επόμενα βήματα και να διαπιστώσουν την πρόοδο των εργασιών.*



*Ζ) Διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης διαπροσωπικών σχέσεων.*

*Κατ' αυτήν τη φάση διακόπτονται οι οποιεσδήποτε ενέργειες, με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα μέλη κριτικά και από απόσταση τις ιδέες τους, τις ενέργειες και να συζητήσουν κριτικά μεταξύ τους πάνω σ' αυτά που έχουν ήδη γίνει».*

Τα projects νομιμοποιούνται περισσότερο ως προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας και λιγότερο ως προσεγγίσεις αξιολόγησης. Όμως, όταν η μάθηση στηρίζεται σ' αυτά, τότε και η αξιολόγηση του μαθητή θα στηριχτεί λογικά σ' αυτά.

Όταν τα projects χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι πολύ σημαντικό να οριοθετούνται από την αρχή τα κριτήρια με τα οποία θα κριθούν οι εργασίες. Αν μάλιστα πρόκειται για ομαδική εργασία, χρήσιμο είναι να τα ορίζει η ομάδα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει τα κριτήρια, πριν αρχίσει να ασχολείται με την εργασία (Δημητρόπουλος, 1998:176-178).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998:176-178), τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί ένα project είναι τα παρακάτω:

- 1. «Τήρηση των αρχών και των διαδικασιών, που προβλέπονται για την συγκεκριμένη περίπτωση.*
- 2. Τήρηση των χρονικών προδιαγραφών, που ορίστηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας.*
- 3. Τρόπος παρουσίας της μελέτης ή της έκθεσης ή της αναφοράς ή οτιδήποτε άλλο είναι. Προφανώς, έχει προκαθοριστεί ο τρόπος αυτός, και ελέγχεται η εφαρμογή του.*
- 4. Πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη (κείμενα, μέσα, υλικά κτλ.) ως προς την αντιπροσωπευτικότητα το κύρος κτλ.*
- 5. Κύρος και αξιοπιστία μέσων, υλικών, και διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν.*
- 6. Επιχειρηματολογία, ιδέες πρωτοτυπία, παραγωγικότητα, επινοητικότητα, χρηστικότητα προτάσεων κτλ.*
- 7. Συμμετοχή, αν πρόκειται για ομαδική εργασία όλων των μελών της ομάδας στις προβλεπόμενες δραστηριότητες».*

Για τον Frey (1986:66), οι επτά φάσεις του project αντιστοιχούν σε επτά μορφές δραστηριοτήτων. Όταν, λοιπόν, αξιολογείται κάτι στη μέθοδο project, αυτό είναι τα επτά στοιχεία της και η υλοποίησή τους. Η αξιολόγηση γίνεται με τρόπο έτσι, ώστε να αποφεύγεται ο ανταγωνισμός και η δημιουργία τεχνητών διαφοροποιήσεων ανάμεσα

στους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό, η έννοια της επίδοσης ξεφεύγει από το πατροπαράδοτο περιεχόμενό της και φορτίζεται με καινούριο.

Τα projects ανέτρεψαν τους παραδοσιακούς ρόλους του δασκάλου και του μαθητή, καθώς και την παραδοσιακή αντίληψη ότι αρχίζουμε με τη θεωρητική γνώση, που προσφέρεται έτοιμη από τον εκπαιδευτικό, και συνεχίζουμε με τη δράση στα πλαίσια των εφαρμογών. Αντίθετα, στα projects αρχίζουμε με τη δράση, για να οδηγηθούμε τελικά στη γνώση (Ματσαγγούρας, 1998:95). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μέσα από τη συμμετοχή του στη δημιουργία ενός project γίνεται προς όφελος του ίδιου του μαθητή, αφού παρέχεται η δυνατότητα για αξιολόγηση της επίδοσής του και σε δραστηριότητες, όπως η συνεργασία, η δημιουργία, η υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία κ.λπ., κάτι που είναι αδύνατον να συμβεί με τις παραδοσιακές τεχνικές, που χρησιμοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.

## **β) Φάκελος υλικού του μαθητή (Portfolio)**

Ο όρος "portfolio" στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται ως «φάκελος υλικού» (Γεωργούσης, 2008) ή «φάκελος εργασιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002· Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008). Περιλαμβάνεται μεταξύ των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, και ουσιαστικά συνιστά μέθοδο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών με την εφαρμογή και άλλων τεχνικών, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη, τα ερωτηματολόγια και, συνεπώς, είναι ένας ευέλικτος τρόπος αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ( Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφιανίδου, 2010:25).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2010:152), *«η αξιολόγηση των μαθητών βάσει φακέλου εντάσσεται στις νεότερες ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης και παρέχει τη δυνατότητα σφαιρικής αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, ορισμένες από τις οποίες δεν αξιολογούνται από το παραδοσιακό σύστημα. Επιπρόσθετα, εμπλέκει τον ίδιο τον μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησής του, ενισχυθεί το ενδιαφέρον του για ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων, τόσο εκτός όσο και εντός σχολείου, αυξάνει την υπευθυνότητά του και βοηθά στην αυτογνωσία του. Ταυτόχρονα, μπορεί, μέσω της κατάλληλης ανατροφοδότησης, να συμβάλει και στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, αφού παρέχει στο διδασκόμενο τη δυνατότητα να διατυπώνει απόψεις και κρίσεις για τα σχολικά μαθήματα, τα διδακτικά βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας».*

Οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004), ορίζουν τον φάκελο εργασιών *«ως μια συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και*

*με συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος».*

Ο φάκελος υλικού του μαθητή αποτελεί, λοιπόν, μια μέθοδο συλλογής και φύλαξης των εργασιών του μαθητή (γραπτές ασκήσεις, εκθέσεις, σκέψεις, φωτογραφίες, κατάλογοι βιβλίων και ότι αντιπροσωπεύει το μαθητή). Βασίζεται στις πολλαπλές πηγές πληροφοριών που μπορούν να συλλέγουν κατά τη διάρκεια ενός ή περισσότερων σχολικών ετών. Περιλαμβάνει, δηλαδή, την εξέλιξη του μαθητή και τα περιεχόμενά του αναδεικνύουν περισσότερο τα επιτεύγματά του. Αυτός τον οργανώνει και τον τηρεί και πρέπει να αισθάνεται ότι του ανήκει. Επεμβαίνει διαρκώς σ' αυτόν, στην οργάνωσή του και στα περιεχόμενα του. Ο μαθητής απορρίπτει, «πετάει» οτιδήποτε δεν τον αντιπροσωπεύει πια, αναθεωρεί συνεχώς τους στόχους του, τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντά του. Ο φάκελος αποτελεί δυναμικό εργαλείο στα χέρια του (Κωνσταντίνου, 2010).

Ο φάκελος υλικού του μαθητή δεν είναι μία συλλογή από ζωγραφιές ή γραπτά του μαθητή, που συγκεντρώνονται σ' ένα χαρτοφύλακα ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς. Μια τέτοιου είδους συλλογή, συνήθως, αποτελεί την προσπάθεια κάποιων εκπαιδευτικών να αναδείξουν τον ετήσιο σχολικό μόχθο, που κατέβαλαν οι ίδιοι και οι μαθητές τους. Στόχος του φακέλου δεν είναι να αποτελέσει την καλή μαρτυρία «φέτος εμείς δουλέψαμε» αλλά να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής του μαθητή (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας, 2004).

- **Είδη φακέλων**

Ανάλογα με το περιεχόμενο ή το σκοπό για τον οποίο δημιουργείται, οι τύποι φακέλων που συχνότερα αναφέρονται είναι οι ακόλουθοι (Αρβανίτης, 2007:171) :

Portfolio τεκμηρίωσης: Αυτός ο τύπος είναι, επίσης, γνωστός και ως portfolio εργασίας. Περιλαμβάνει τη συλλογή της εργασίας του μαθητή κατά τη διάρκεια του χρόνου και απεικονίζει την ανάπτυξη και τη βελτίωση που παρουσιάζει η μάθησή του.

Portfolio διαδικασίας: Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την τεκμηρίωση της γενικής διαδικασίας μάθησης των μαθητών. Η τεκμηρίωση του περιλαμβάνει τις δηλώσεις των στόχων, των κριτηρίων, και τις δηλώσεις για τους τελικούς στόχους. Μπορεί να δείξει

πώς οι μαθητές ενσωματώνουν τη συγκεκριμένη γνώση ή τις δεξιότητες, καθώς και την πορεία της προόδου προς την κατάκτηση της βασικής γνώσης.

Portfolio προσθήκης: Αυτός ο τύπος χρησιμοποιείται καλύτερα για την αθροιστική αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών στις βασικές γραμμές ενός προγράμματος σπουδών. Μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία που για τον μαθητή αντιπροσωπεύουν : α) την καλύτερη εργασία του, β) την πιο ενδιαφέρουσα εργασία του, γ) τη βελτιωμένη εργασία του, δ) την πιο απογοητευτική εργασία του, ε) την αγαπημένη εργασία του. Τα καλύτερα δείγματα εργασιών των μαθητών επιλέγονται σε συνεργασία με τους συμμαθητές και τον δάσκαλο.

Portfolio ανοιχτής μορφής: Ένα portfolio ανοιχτής μορφής παρέχει γενικά την πιο οξυδερκή άποψη του επιπέδου επίδοσης του μαθητή. Σε ένα portfolio ανοιχτής μορφής, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να συμπεριλάβουν ο,τιδήποτε επιθυμούν να θεωρηθεί ως στοιχείο για την κατάκτηση μιας δεδομένης σειράς στοιχείων.

- **Περιεχόμενο του φακέλου**

Ένας φάκελος περιλαμβάνει :

- Στοιχεία που τεκμηριώνουν την πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης χρονικής περιόδου (σχετικά εκτεταμένης).
- Σημαντικές εργασίες, δηλαδή τέτοιες που απαιτούν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και εφαρμογή ειδικών διαδικασιών ή στρατηγικών, προκειμένου να καταλήξει κάποιος σε απαντήσεις.
- Τεκμήρια που δείχνουν αλλαγές και ανάπτυξη στην κατανόηση, στις δεξιότητες και τις επιδόσεις του μαθητή.
- Εκτός από τα «προϊόντα» του μαθητή, στο φάκελο μπαίνουν και οι εκθέσεις του εκπαιδευτικού για το μαθητή.
- Αυτοαξιολογικές κρίσεις του μαθητή, είτε άμεσες είτε έμμεσες, με την επιλογή που κάνει στα περιεχόμενα του φακέλου.
- Τους στόχους που θέτει ο μαθητής για την μελλοντική του πρόοδο.
- Αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για τις εργασίες του μαθητή. Γίνονται μετά την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, είναι γραμμένες με τρόπο

θετικό και απευθύνονται εξατομικευμένα στον κάθε μαθητή σε β' ενικό πρόσωπο.

- Φύλλο, στο οποίο συνοψίζονται τα σχόλια της συζήτησης – αξιολόγησης του φακέλου και οι στόχοι μάθησης που έχει θέσει ο μαθητής (Κωνσταντίνου, 2010).

Από τη στιγμή που τα portfolios περιλαμβάνουν δείγματα της δουλειάς του μαθητή, αποτελούν τον καλύτερο τρόπο αξιολόγησης, αφού οι εργασίες που περιέχουν, αποκαλύπτουν πολλά περισσότερα από αυτά που μπορούν να επεξηγηθούν με τους βαθμούς. Πολλά προσδοκώμενα αποτελέσματα που είναι δύσκολο να αξιολογηθούν με τις παραδοσιακές μεθόδους, όπως προσαρμοστικότητα, επικοινωνία, επεξήγηση, επίλυση προβλημάτων και αυτοεκτίμηση, μπορούν να αξιολογηθούν με τη χρήση των portfolios. Επίσης, μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αξιολογήσουν τη μάθησή τους. Οι μαθητές γίνονται πιο αυτόνομοι, και αποκτούν περισσότερα κίνητρα εξετάζοντας και μελετώντας τις εργασίες τους και τις εργασίες των συμμαθητών τους.

- **Τι αξιολογούμε σε ένα φάκελο του μαθητή**

Σε ένα φάκελο υλικού αξιολογούμε:

- Την ατομική πορεία και πρόοδο του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- Τη μεθοδικότητα στη συλλογή και στην οργάνωση των πληροφοριών, στην οργάνωση του φακέλου.
- Τις προσπάθειες βελτίωσης του «προϊόντος».
- Το αίσθημα ευθύνης για την προσωπική επίδοση.
- Την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων.
- Την ολοκλήρωση των εργασιών.
- Την αυτοαξιολογική ικανότητα του μαθητή.
- Το βαθμό ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
- Την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και τις μαθησιακής διαδικασίας που αναπτύχθηκε (Κωνσταντίνου, 2010).

Για την εφαρμογή του portfolio στη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, απαιτείται πρώτα να πειστούν οι εκπαιδευτικοί, που πρόκειται να το εφαρμόσουν, για τα πλεονεκτήματα που αυτή η μέθοδος παρουσιάζει, ώστε να το υποστηρίξουν μέσα στην σχολική τάξη. Αν η εφαρμογή του portfolio γίνει χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση, ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και χωρίς να

υπολογιστεί πως, αρχικά τουλάχιστον, αυτό θα έχει μια σημαντική επίπτωση στο χρόνο που θα απαιτηθεί από αυτούς, τότε το πιθανότερο είναι πως οι εκπαιδευτικοί, μπροστά στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που θα προκύψουν, αλλά και λόγω της άγνοιάς τους, να χειριστούν μια εξ ολοκλήρου νέα κατάσταση (ξένη τόσο στα επαγγελματικά τους βιώματα, όσο και στην όποια επαγγελματική τους κατάρτιση), θα σταθούν αρνητικά ή θα την οδηγήσουν σε εσφαλμένη κατεύθυνση (Αρβανίτης, 2007:178-179).

### **γ) Ρουμπρίκα (rubric)**

Η ρουμπρίκα αντιστοιχεί στην αγγλική βιβλιογραφία με τον όρο «rubric» και αποδίδεται στα ελληνικά ως «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων» (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγούρας, 2004).

Οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:174), ορίζουν τη ρουμπρίκα ως *«ένα ποσοτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται, για να αξιολογήσει την καθημερινή εργασία των μαθητών και παρουσιάζει σαφή κριτήρια, κανόνες ή οδηγίες, με τις οποίες μπορεί να ερμηνεύει μια πολύπλοκη συμπεριφορά, βάσει διορθωμένων επιπέδων ποιότητας»*.

Είναι ένα δελτίο αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, η οποία περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολόγησης, που σχεδιάζεται και αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων, αντικειμενικών, αξιόπιστων και άμεσων συμπερασμάτων, αναφορικά με την επίδοση και τις δεξιότητες των μαθητών (Arter-Mc Tighe, 2001).

Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τεχνικής στην αξιολόγηση είναι η συστηματική και λεπτομερής καταγραφή της επίδοσης του μαθητή (εργασίες, παρουσιάσεις, συμπεριφορά, προσαρμοστικότητα, επίλυση προβλημάτων, φάκελοι μαθητή, projects), μέσα από τη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων προεπιλεγμένων κριτηρίων. Επίσης, επιτρέπει την ενθάρρυνση των μαθητών, ώστε να γνωρίσουν τις διαβαθμίσεις τις επίδοσής τους, καθώς και πώς μπορούν να τη βελτιώσουν (Arter-Mc Tighe, 2001).

Η Goodrich-Andrade (2000:14-16), υποστηρίζει ότι κατά τη χρήση της, η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί εργαλείο σύνδεσης μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης, αφού (α) κατευθύνει τη διδασκαλία, (β) καθιστά ξεκάθαρους τους στόχους της διδασκαλίας, (γ) συμβάλλει στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών και (δ) ισχυροποιεί την ικανότητα κριτικής ανάλυσης των εργασιών των μαθητών.

- **Τα βασικά μέρη που συγκροτούν μία ρουμπρίκα είναι τέσσερα :**

1. Η κλίμακα, η οποία περιλαμβάνει τους βαθμούς που αναλογούν για την αξιολόγηση μιας δραστηριότητας, συνήθως από το ένα έως το τέσσερα.
2. Η περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης που περιλαμβάνει παραδείγματα της αναμενόμενης επίδοσης και διακριτά χαρακτηρίζει το κάθε επίπεδο.
3. Τα κριτήρια που περιγράφουν τις παραμέτρους, στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν οι επιδόσεις, για να θεωρηθούν επιτυχείς.
4. Αναμενόμενες γενικές επιδιώξεις, οι οποίες και καθορίζουν το βαθμό ανταπόκρισης στα κριτήρια (Arter-Mc Tighe, 2001).

- **Τα στάδια δημιουργίας μιας ρουμπρίκας :**

Οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004), αναφέρουν ότι η διαδικασία διαμόρφωσης της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, περιλαμβάνει τα παρακάτω τέσσερα στάδια :

1. *Ενημέρωση*

Ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται με δείγματα από κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων που έχουν χρησιμοποιήσει συνάδερφοι του στο παρελθόν. Οι πρώτες αυτές σκέψεις και συζητήσεις θα τον βοηθήσουν να εντοπίσει και να καταγράψει κάποια αρχικά κριτήρια.

2. *Συνδιαμόρφωση κριτηρίων με μαθητές*

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές του. Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολεύονται να προτείνουν κριτήρια, τότε ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τις δικές του προτάσεις, τις οποίες εξηγεί και αιτιολογεί.

3. *Συνδιαμόρφωση επιπέδου επίδοσης*

Τα επίπεδα σε μια ρουμπρίκα είναι, συνήθως, τέσσερα. Το επίπεδο τέσσερα είναι το πιο υψηλό, ενώ το επίπεδο ένα το πιο χαμηλό.

4. *Πρόχειρη ρουμπρίκα*

Το επόμενο βήμα είναι η σύνθεση της πρώτης πρόχειρης ρουμπρίκας. Είναι σύνηθες, μία ρουμπρίκα να αναθεωρείται δύο και τρεις φορές.

### 5. Η τελική ρουμπρίκα

Για να είναι λειτουργήσει η ρουμπρίκα, πρέπει να διαμορφώνεται από το δάσκαλο, αφού έχει ολοκληρώσει τις παρατηρήσεις του με βάση τις αντιδράσεις και τις προτάσεις των μαθητών από την αρχική χρήση της ρουμπρίκας.

Υπάρχουν δύο τύποι κλιμάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων: ο ολιστικός και ο αναλυτικός. Η ολιστική κλίμακα απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει γενικά τη διαδικασία ή την εργασία, χωρίς να κρίνει χωριστά τα συστατικά μέρη-κατηγορίες της. Αντίθετα, στην αναλυτική κλίμακα, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μεμονωμένα την κάθε κατηγορία στην οποία διαιρέθηκε η εργασία του μαθητή. Η χρήση της ολιστικής κλίμακας είναι μια γρηγορότερη διαδικασία και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αποκτά μια «γενική» εικόνα της επίδοσης του μαθητή (Mertler, 2001:2). Στον πίνακα 1 φαίνεται ένα παράδειγμα ολιστικής κλίμακας.

Βαθμολογία	Περιγραφή
5	Καταδεικνύει την πλήρη κατανόηση του προβλήματος. Όλες οι απαιτήσεις του στόχου συμπεριλαμβάνονται στην απάντηση.
4	Καταδεικνύει την ιδιαίτερη κατανόηση του προβλήματος. Όλες οι απαιτήσεις του στόχου συμπεριλαμβάνονται στην απάντηση.
3	Καταδεικνύει εν μέρη κατανόηση του προβλήματος. Όλες οι απαιτήσεις του στόχου συμπεριλαμβάνονται στην απάντηση.
2	Καταδεικνύει ελάχιστη κατανόηση του προβλήματος. Όλες οι απαιτήσεις του στόχου λείπουν από την απάντηση.
1	Καταδεικνύει την πλήρη κατανόηση του προβλήματος. Όλες οι απαιτήσεις του στόχου λείπουν από την απάντηση.
0	Καθόλου κατανόηση/καθόλου προσπάθεια για το στόχο.

Πίνακας 1: Παράδειγμα ολιστικής κλίμακας. Πηγή : Mertler, 2001

Η δημιουργία της αναλυτικής κλίμακας είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, τόσο στην κατασκευή της όσο και στη χρήση. Παρέχει, όμως, το πλεονέκτημα της ανατροφοδότησης σε κάθε κριτήριο που βαθμολογήθηκε ξεχωριστά, κάτι που δεν



μπορεί να συμβεί με την ολιστική κλίμακα (Mertler, 2001:3). Στον πίνακα 2 φαίνεται ένα παράδειγμα αναλυτικής κλίμακας.

	Αρχικό επίπεδο 1	Αναπτυγμένο επίπεδο 2	Ολοκληρωμένο επίπεδο 3	Υποδειγματικό επίπεδο 4	Βαθμοί
Κριτήριο 1	Περιγραφή που απεικονίζει αρχικό επίπεδο απόδοσης	Περιγραφή που απεικονίζει τη μετακίνηση προς το επίπεδο πλήρης γνώσης	Περιγραφή που απεικονίζει το επίτευγμα της πλήρης γνώσης	Περιγραφή που απεικονίζει το πιο ψηλό επίπεδο απόδοσης	
Κριτήριο 2	Περιγραφή που απεικονίζει αρχικό επίπεδο απόδοσης	Περιγραφή που απεικονίζει τη μετακίνηση προς το επίπεδο πλήρης γνώσης	Περιγραφή που απεικονίζει το επίτευγμα της πλήρης γνώσης	Περιγραφή που απεικονίζει το πιο ψηλό επίπεδο απόδοσης	

Πίνακας 2 : Παράδειγμα αναλυτικής κλίμακας. Πηγή : Mertler, 2001

Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση ρουμπρίκας για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, είναι τα εξής:

- Στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα παρουσιάζονται με μια σαφή και προσιτή μορφή.
- Είναι ευέλικτη, εύχρηστη και χρήσιμη σε πολλές περιπτώσεις (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου 2008:175).
- Παρέχει την ευκολία στους μαθητές να κατανοήσουν, γιατί τους αποδόθηκε η συγκεκριμένη βαθμολογία.
- Συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου 2008:175).
- Μείωση του χρόνου που απαιτεί η διαδικασία της αξιολόγησης.

- Μαθητές και γονείς, είναι ενήμεροι, μέσω των ρουμπρικών, για τα κριτήρια αξιολόγησης, τους διδακτικούς στόχους και το βαθμό επίτευξής τους.
- Απλοποιούν τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Επιπλέον, η διαδικασία σύνθεσης της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί μια -κατ' εξοχήν- δραστηριότητα στοχασμού. Κατά τη διάρκεια που ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές διαμορφώνουν τα κριτήρια και τις υποδιαιρέσεις της κλίμακας, αναπτύσσουν δεξιότητες στοχασμού, όπως η επιχειρηματολογία και η υποθετική σκέψη (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγούρας, 2004).

Εν κατακλείδι, για τη σωστή εφαρμογή της ρουμπρίκας, όπως και για κάθε εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, πριν εφαρμοστεί, είναι αναγκαία η ολοκληρωμένη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

#### **δ) Παιδαγωγικό Ημερολόγιο**

Το παιδαγωγικό ημερολόγιο προβλεπόταν από το Π.Δ. 8/1995 και σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης οφείλει να το τηρεί και να καταγράφει σ' αυτό αναλυτικά τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών. Το παιδαγωγικό ημερολόγιο προορίζεται για εσωσχολική χρήση και αποτελεί πηγή ενημέρωσης: α) του ίδιου του εκπαιδευτικού αφού τον βοηθάει εκτός των άλλων, να οργανώσει, εάν χρειαστεί, επανορθωτική διδασκαλία για συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών β) των γονέων για την ενημέρωσή τους πάνω σε συγκεκριμένα σημεία της προόδου και γενικά της σχολικής δραστηριότητας του μαθητή γ) του διευθυντή του σχολείου δ) του σχολικού συμβούλου ε) του ίδιου του μαθητή (Κασσωτάκης, 2010:147).

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με το παιδαγωγικό ημερολόγιο αποτελεί μια καινοτομία η οποία δεν εφαρμόστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

#### **ε) Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή**

Κύριος φορέας αξιολόγησης του μαθητή, τουλάχιστον μέχρι το τέλος του περασμένου αιώνα, ήταν ο εκπαιδευτικός. Το παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας ήθελε τον εκπαιδευτικό αποκλειστικά και μόνο υπεύθυνο για την αξιολόγηση του μαθητή. Στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού και του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, και στην προσπάθεια να καταστεί ο μαθητής το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ο μαθητής ως «νέος φορέας» εμπλέκεται στη

διαδικασία της αξιολόγησης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παύει να είναι ο μοναδικός αξιολογητής και να μονοπωλεί την αξιολόγηση (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003:63).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης η οποία, όταν εφαρμοστεί με σαφή και προσυμφωνημένα κριτήρια, μπορεί να δράσει επικουρικά για μία έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Μπορεί να συμβάλλει, ώστε ο μαθητής να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης του. Είναι μία παιδαγωγική ενέργεια που αναπτύσσει στο μαθητή την υπευθυνότητα και την αυτογνωσία του.

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998:132), η ιδέα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, αν και είναι παλιά, έχει βρει πολλούς υποστηρικτές τα τελευταία χρόνια για τους εξής λόγους : α) ο μαθητής αισθάνεται ότι ελέγχει με κάποιο τρόπο την βαθμολόγησή του, β) ασκείται στην αυτοκριτική και γίνεται ικανός να κρίνει την αξία της δουλειάς του, και γ) αργότερα ως ενήλικες θα υποχρεωθεί ν' ασκήσει κριτική στον εαυτό του, επομένως δεν θα βρεθεί ανέτοιμος.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Ταρατόρη – Τσαλπακίδου (2003:96-97), *«η αυτοαξιολόγηση είναι μια τεχνική αξιολόγησης που, για να εφαρμοστεί προτείνεται σύναψη «συμβολαίου μάθησης» ή «συμβολαίου εργασίας» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές του τους όρους του συμβολαίου, που είναι: α) οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν και β) οι δείκτες που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της επιτυχίας ή αποτυχίας του αποτελέσματος. Γνωρίζει, λοιπόν, ο κάθε μαθητής εκ των προτέρων τι περιμένει ο εκπαιδευτικός από αυτόν και ποια λάθη μπορεί να αποφύγει, δηλαδή γνωρίζει τους όρους του συμβολαίου».*

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να ξεκινήσει με μια ερώτηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τη δουλειά του μαθητή, για τον τρόπο συμμετοχής του σε μια ομαδική δραστηριότητα, για το πόσο συνεργάστηκε με τα άλλα παιδιά, για το τι θα άλλαζε σε μια επόμενη εργασία του κ.λπ. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα προτάσεων με ανοιχτό τέλος που μπορεί να ωθήσουν τα παιδιά στην αυτοαξιολόγηση: α) στον συναισθηματικό τομέα: «μου αρέσει ή δε μου αρέσει να...», «προτιμώ να...», «το βρίσκω δύσκολό να...», «χρειάζομαι βοήθεια σε ...», «είμαι ικανοποιημένος\η από...», β) στον κοινωνικό τομέα: «για την εργασία αυτή δούλεψα...(μόνος\η μου, με έναν φίλο, σε ομάδα)», «ο ρόλος μου στην εργασία αυτή ήταν...», «βοήθησα την ομάδα μου σε...(ιδέες, σχέδια, υλικά)» και γ) στον νοητικό τομέα: «γνωρίζω ήδη ότι...», «θέλω να μάθω...», «έμαθα ότι...», «μπορώ να βελτιωθώ...», «για την εργασία αυτή έκανα πρώτα..., μετά..., τέλος...» (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:180).

#### **Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση της αυτοαξιολόγησης είναι τα εξής :**

- Συμβάλλει στη μαθησιακή και κοινωνική ωριμότητα.
- Αυξάνει την ετοιμότητα για αποτελεσματικότερη προσέγγιση των θεμάτων.

- Προωθεί την αυτενέργεια.
- Αναπτύσσει την ικανότητα του γνωστικού ελέγχου.
- Αυξάνει το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης.
- Συμβάλει στη μείωση του φόβου, που προκαλεί η πίεση για υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου, 2010)

Βέβαια, υπάρχουν και αυτοί που υποστηρίζουν ότι κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ηλικία και το επίπεδο ωριμότητας των μαθητών. Οι μικροί μαθητές είναι από τη φύση τους εγωκεντρικοί, έχουν ασαφή αυτοαντίληψη και αρέσκονται να ωραιοποιούν και να αλλοτριώνουν τα πράγματα. Έχουν, λοιπόν, την τάση να πιστεύουν ότι η δουλειά τους είναι η «καλύτερη».

Η αυτοαξιολόγηση, λοιπόν, του μαθητή, αν είναι προσδιορισμένη με σαφή κριτήρια και οργανωμένη, είναι δυνατόν να δράσει επικουρικά στην περιγραφική αξιολόγηση, καθώς και στη δημιουργία του portfolio. Μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη ανατροφοδότηση του μαθητή, αφού εξασφαλίζει πληροφορίες για το βαθμό επίτευξης ενός στόχου, και όχι για τη θέση του μαθητή ανάμεσα σε άλλους μαθητές.

#### **στ) Αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές του**

Συχνά προτείνεται να χρησιμοποιούνται και οι συμμαθητές για την αξιολόγηση των μαθητών. Όσοι κάνουν τέτοιου είδους προτάσεις, επικαλούνται, συνήθως, το γεγονός ότι οι συμμαθητές γνωρίζουν εξ ίσου καλά με τον εκπαιδευτικό τους συναδέλφους τους, μπορούν να διαγνώσουν μερικές πτυχές της προσωπικότητας τους καλύτερα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και να κρίνουν με περισσότερη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα (Κασσωτάκης, 1998:293).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2000:132), *«η μορφή αυτή αξιολόγησης προσφέρεται, κυρίως, στις συνεργατικές εργασίες, κατά τις οποίες ο κάθε μαθητής μέλος της ομάδας μπορεί να εκτιμήσει τη συμβολή του συμμαθητή του στην αλληλεγγύη που επέδειξε, τις ευθύνες που ανέλαβε και στην προσπάθεια που κατέβαλε για τον κοινό σκοπό. Φυσικά, κι εδώ ανακύπτουν προβλήματα σχετικά με την επιείκεια και την ελαστικότητα που μπορούν οι μαθητές να δείξουν μεταξύ τους. Όμως, υπάρχει πιθανότητα να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα, αν προηγηθεί κατάλληλη συζήτηση και προετοιμασία».*

Ο Κασσωτάκης (1998:293) επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε μαθητή του. Για την αξιολόγηση, όμως, της επίδοσης αυτής καθεαυτής, η συνεισφορά

των συμμαθητών είναι σχετικά μικρή, σε σύγκριση προς τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν σε άλλους, πλην του γνωστικού, τομείς.

### **4.3 Εναλλακτικά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή**

#### **Περιγραφική αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση δεν είναι μόνο ποσοτική αλλά και ποιοτική. Την ποιοτική διάσταση της αξιολόγησης έρχεται να καλύψει η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία περιγράφει την εργατική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Με τη μορφή αυτή της αξιολόγησης, επιδιώκεται όχι μόνο να αποφευχθούν τα αρνητικά στοιχεία της βαθμολογίας, αλλά ταυτόχρονα, να εκμεταλλευτούν τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης.

Όπως επισημαίνει ο Τριλιανός (2000:105), *«η αξιολόγηση των μαθητών δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στις γνώσεις που αυτοί απέκτησαν, αλλά να περιλαμβάνει και τις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που οι μαθητές εμφανίζουν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα πρέπει να καλύπτει και άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του μαθητή, που συνθέτουν την συνολική εικόνα του στη σχολική τάξη. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ενεργός συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, η προσπάθεια του για κατάκτηση της γνώσης, το επίπεδο συνεργασίας με τους συμμαθητές του, το ενδιαφέρον που δείχνει για τη σχολική μάθηση, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, οι δημιουργικές δραστηριότητες που επινοεί και υλοποιεί και οι τήρηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης».*

Ο Κασσωτάκης (2010:145), αναφορικά με τα μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης που χρησιμοποιούνται σήμερα στο σχολείο, υποστηρίζει πως *«η πληροφόρηση την οποία παρέχει η αριθμητική βαθμολογία ή η χρήση γραμμάτων ή χαρακτηρισμών θεωρείται ανεπαρκής. Για να αποκτήσει αυτή πληρέστερο νόημα, απαιτείται σύγκριση με τις επιδόσεις των άλλων μαθητών, τις οποίες οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, συνήθως, αγνοούν. Αλλά ακόμη, και στην περίπτωση που είναι γνωστή η κατανομή της επίδοσης των μαθητών μιας τάξης, η αριθμητική βαθμολογία ή ένας απλός χαρακτηρισμός αδυνατούν να δώσουν σε βάθος πληροφόρηση στους αξιολογούμενους και να απεικονίσουν με σαφήνεια την πρόοδο του ατόμου, τη μαθησιακή του κατάσταση και τις δεξιότητές του».*

Αλλά και ο Κωνσταντίνου (2004:125-141) παρατηρεί αναφορικά με τη χρήση ποσοτικών μεγεθών, ως μέσω έκφρασης της επίδοσης του μαθητή, ότι *«η αμφισβήτηση δεν αφορά μόνο την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία τους αλλά και στην αδυναμία τους να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες»*.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μια εναλλακτική δυνατότητα αξιολόγησης αποτελεί η περιγραφική αξιολόγηση η οποία χρησιμοποιεί ποιοτικές περιγραφές της μάθησης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του μαθητή. Η μορφή αυτή αξιολόγησης χρησιμοποιεί μια ποικιλία αρχών, στόχων και τεχνικών. Δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό τομέα και στο τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά συνεκτιμά συστηματικά την προσπάθεια του μαθητή, την εξατομικευμένη πορεία μάθησης που ακολουθεί, καθώς και ικανότητες και δεξιότητες που ανήκουν στον κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό τομέα.

Η απαίτηση για μια αξιολόγηση χωρίς βαθμούς είναι αρκετά παλιά, καθώς επίσης, και η εφαρμογή της στην πράξη. Πρότυπα σχολεία (σχολεία Waldorf, Jena-Plan, non-graded, ανοικτά σχολεία κτλ.) χρησιμοποιούν αυτή τη μορφή αξιολόγησης εδώ και πολλές δεκαετίες (Καψάλης, 1998:96).

Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση βρίσκεται πιο κοντά προς την παιδαγωγική λειτουργία, γιατί λειτουργεί ως πηγή επανατροφοδότησης όλων των εταίρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η αντικατάσταση της βαθμολογίας από μια περιεκτική περιγραφική αξιολόγηση της μάθησης και της συμπεριφοράς του μαθητή συμβάλλει στο να μη γίνεται σύγκριση του μαθητή με τους συμμαθητές του, αλλά να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ατομικό κριτήριο, δηλαδή στη σύγκριση του μαθητή με προηγούμενες επιδόσεις του, καθώς και στο βαθμό επίτευξης των στόχων, οι οποίοι ωστόσο διαφοροποιούνται ανάλογα με το ρυθμό μάθησης και το επίπεδο του μαθητή.

Ο Κωνσταντίνου (2004:126-127) ορίζει την περιγραφική αξιολόγηση ως ένα μέσον έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, με το οποίο παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να περιγράψει τις επιδόσεις του μαθητή, με σαφήνεια και πληρότητα, αλλά και να αναφερθεί στα ενδιαφέροντα του μαθητή, τις κλίσεις, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του μαθητή καθώς επίσης και στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, τις σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι η εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του όχι μόνο στο αποτέλεσμα της.

Ο Καψάλης (1998:96), αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση επισημαίνει ότι «η εισαγωγή της νέας μορφής αξιολόγησης στηρίζεται στην αξιωματική θέση ότι το σχολείο έχει ως κύριο σκοπό όχι να βαθμολογεί τους μαθητές και να αξιολογεί τις επιδόσεις τους, αλλά να τους βοηθάει όλους στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Πέρα από αυτό, η μορφή αυτή αξιολόγησης, καθώς αποφεύγει την σύγκριση των επιδόσεων, συμβάλλει στην απομάκρυνση του ανταγωνισμού από το σχολείο, γεγονός που έχει, επίσης, ως αποτέλεσμα την αποκατάσταση της αξιολόγησης, στον κύριο ρόλο της, στην κύρια παιδαγωγική της λειτουργία, που είναι η πληροφόρηση και η επανατροφοδότηση. Και με τη σειρά της η διαφοροποιημένη επανατροφοδότηση οδηγεί αναγκαστικά στην διαμόρφωση μιας πιο ανθρώπινης αξιολόγησης».

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης καθιερώνεται για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Στις τάξεις Α' και Β' γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση, ενώ για τις υπόλοιπες τάξεις εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση –που είναι υποχρεωτική– χρησιμοποιούνται και κλίμακες βαθμολογίας.

Στην υπαρκτή σχολική πραγματικότητα αυτό που συμβαίνει, απέχει πολύ από τις διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος. Ο ρόλος της περιγραφικής αξιολόγησης έχει περιοριστεί μόνο στην προφορική ενημέρωση των γονέων. Η αποκλειστικότητα στη χρήση γραμματικών προσδιορισμών και αριθμητικών κλιμάκων, για την αποτύπωση και ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης δεν έχουν μόνο περιθωριοποιήσει το ρόλο της περιγραφικής αξιολόγησης στο σημερινό ελληνικό σχολείο, αλλά και έχει υποτιμηθεί η σημασία και η αξία της, τόσο για το θεσμό της αξιολόγησης όσο για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα πλεονεκτήματα από τη σωστή εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι πολλά, λόγω του ότι ο παραδοσιακός «έλεγχος βαθμολογίας» δίνει τη θέση του σε μια λεπτομερή έκθεση των επιδόσεων του μαθητή σε διάφορους τομείς της μάθησης, της συμπεριφοράς του και του τρόπου εργασίας, η οποία εκπληρώνει απόλυτα την απαίτηση για μια «παιδαγωγική αξιολόγηση», γιατί λειτουργεί ως πηγή ανατροφοδότησης όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Καψάλης (2003:95-103) επισημαίνει μερικά από τα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης:

«α) Επανατροφοδοτεί πρώτα απ' όλα το μαθητή με στόχο την ατομική ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης, αφού είναι γραμμένη με τρόπο απλό και κατανοητό. Δεν είναι λίγοι οι υποστηρικτές της που τονίζουν ότι η νέα αυτή μορφή απευθύνεται, πρωτίστως, στον μαθητή για να του επισημάνει όχι μόνο τις αδυναμίες του

αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής του προσπάθειας και δραστηριότητας αλλά και να του ζητήσει την ενεργό συμμετοχή του, για την κάλυψη των κενών και των ελλείψεων που παρουσιάζει. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής αποκτά την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται γι' αυτόν και για την πρόοδό του, με αποτέλεσμα να ισχυροποιούνται οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και να βελτιώνεται το κλίμα της τάξης.

β) Ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, κάτι που ένας απλός βαθμός δεν μπορεί να κάνει, αφού δίνει λίγες πληροφορίες για –τυχόν- ιδιαίτερες δυνατότητες ή αδυναμίες του μαθητή. Επιπλέον, οι γονείς ενημερώνονται για την συμπεριφορά των μαθητών μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπως είναι το σχολείο.

γ) Πληροφορεί τους μελλοντικούς δασκάλους των μαθητών, βοηθώντας τους έτσι να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή και τις επιδόσεις του στα μαθήματα, τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, τα κενά και τις ελλείψεις του. Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει, φυσικά, να έχει προσωπική άποψη και εικόνα για κάθε μαθητή του, οι πληροφορίες, όμως, των συναδέρφων μπορούν να τον βοηθήσουν να συμπληρώσουν ή και να βελτιώσουν την εικόνα αυτή.

δ) Επανατροφοδοτεί τον ίδιο τον δάσκαλο ο οποίος μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση τού παρέχεται η δυνατότητα να έχει οποιαδήποτε στιγμή μια ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα των δυνατοτήτων και της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, με στόχο τον εντοπισμό πιθανών τρόπων βοήθειας, την ενασχόληση με τους αδύνατους μαθητές, την εξατομικευμένη ενίσχυση και όχι την ομοιόμορφη διδασκαλία».

Εκτός, όμως, από την επανατροφοδότηση, «με αυτή τη μορφή έκφρασης-ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση για υψηλές επιδόσεις που ασκείται στους μαθητές» (Κωνσταντίνου, 2004:127). Η μη χρήση αριθμητικών κλιμάκων βοηθάει τους μαθητές, να απαλλαγούν από το άγχος της εξασφάλισης του καλύτερου βαθμού, να υπάρχει ένα πιο ήρεμο και συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη με όλους τους μαθητές πρόθυμους να συνεργαστούν και να δραστηριοποιηθούν για την επίτευξη των ατομικών, σχολικών και κοινωνικών στόχων.

Με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης αντιμετωπίζεται περιγραφικά και το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός εμπειρικού-ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος (π.χ. συνεργασία) (Κωνσταντίνου, 2004:127).

Επίσης, ένας βαθμός δίνει πολύ λίγες πληροφορίες, γιατί δεν μας λέει σχεδόν τίποτα για το είδος των επιδόσεων, για ιδιαίτερες δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή. Δεν μας λέει, π.χ. αν ένας μαθητής με εννιά στο μάθημα της Γλώσσας μπορεί να γράφει χωρίς ορθογραφικά λάθη, αν μπορεί να διαβάζει με άνεση, αν χρησιμοποιεί στον



προφορικό ή γραπτό λόγο ένα πλούσιο λεξιλόγιο, αν μιλάει με ευχέρεια, αν γράφει καλά κ.λπ.. Με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης μπορούν εύκολα να ξεπεραστούν τέτοιου είδους προβλήματα, ενώ παρέχεται, επίσης, η δυνατότητα να γίνει περιγραφική ακόμη και των διαδικασιών μάθησης, καθώς και της έκβασης εξέλιξής τους (Καψάλης, 2004:97).

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι ένα σύστημα, μέσα στο οποίο μπορούν εύκολα να ενταχθούν διάφορες μορφές αυτοαξιολόγησης των μαθητών. *«Η ένταξη μορφών αυτοαξιολόγησης στην αξιολόγηση του μαθητή έχει ιδιαίτερη σημασία όχι μόνον, γιατί συμβάλλει στη χαλάρωση της σχέσης αυθεντίας του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, ούτε γιατί εξασφαλίζονται κατ' αυτόν τον τρόπο δυνατότητες προσέγγισης της αντικειμενικής εικόνας του μαθητή, όσο κυρίως, γιατί εξασφαλίζουμε στον μαθητή ευκαιρίες ωρίμανσης»* (Καψάλης, 2004:97).

Η περιγραφική αξιολόγηση, αν και συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα ως μέσο αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή, δεν στερείται μειονεκτημάτων. Τα σημεία στα οποία εστιάζονται οι επικρίσεις που δέχεται είναι (Κωνσταντίνου, 2004:127):

α) Το ερμηνευτικό της πεδίο είναι ευρύ, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.

β) Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τα όρια και να υπεισέλθει στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειάς του.

γ) Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, χρησιμοποιούν στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις, για να περιγράψουν την επίδοση του μαθητή.

δ) Απαιτεί περισσότερο χρόνο εργασίας από τους εκπαιδευτικούς.

ε) Αρκετοί γονείς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις περιγραφικές επιλογές και επισημάνσεις των εκπαιδευτικών.

Ο Κασσωτάκης (1987:99) επισημαίνει επίσης, ότι *«η νέα μορφή αξιολόγησης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό δεξιότητες παρατήρησης και περιγραφής της συμπεριφοράς του μαθητή τις οποίες δεν του προσφέρει η μέχρι τώρα εκπαίδευσή του. Αυτό σημαίνει ότι η εισαγωγή της αξιολόγησης χωρίς βαθμούς, πρέπει να συνοδεύεται από την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσής τους ή και με βραχύχρονα και εντατικά σεμινάρια επιμόρφωσης, στα πλαίσια των οποίων θα ασκούνται σε τέσσερις κυρίως δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τον νέο τρόπο αξιολόγησης:*

*α)Καθορισμός κριτηρίων. Οι μορφές συμπεριφοράς, καθώς και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογούνται, πρέπει να είναι κατά το δυνατόν καθορισμένα, διαφορετικά η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι αντικειμενική και αξιόπιστη.*

*β) Παρατήρηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκηθεί συστηματικά σε διαφοροποιημένη και πολύπλευρη παρατήρηση του μαθητή σε διάφορες περιστάσεις της σχολικής ζωής.*

*γ) Περιγραφή. Αυτά που παρατηρεί ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πρέπει να μάθει να τα καταγράφει, χωρίς να τα αξιολογεί, γιατί στην περίπτωση αυτή η τελική αξιολόγηση, που γίνεται με όσα έχει καταγράψει, είναι πιο αντικειμενική και αξιόπιστη.*

*δ) Αξιολόγηση. Αφού έχει καταγράψει την συμπεριφορά του μαθητή κατά το δυνατόν πιστά και απροκατάληπτα, μπορεί ο εκπαιδευτικός κατά περιόδους να αξιολογεί τον μαθητή. Ύστερα από την σχετική προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα γίνουν ασφαλώς λάθη στην παρατήρηση, την καταγραφή και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς και των επιδόσεων των μαθητών. Ο πιο μεγάλος κίνδυνος αποτυχίας του μέτρου είναι, κυρίως, ο κίνδυνος φορμαλισμού και τυποποίησης στην διατύπωση των εκθέσεων αξιολόγησης και κατ' αυτόν τον τρόπο η απογύμνωση τους από την ουσία και το περιεχόμενο, γεγονός που μπορεί να μας οδηγήσει σε επίπεδα πληροφόρησης που δεν διαφέρουν ουσιαστικά από εκείνα των βαθμών».*

Επίσης, σε έρευνα που έχει γίνει (Αγγελοπούλου, 2004:129-139), οι εκπαιδευτικοί, για τη σωστή εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, προτείνουν τα ακόλουθα:

- Ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Ενημέρωση γονέων και μαθητών.
- Αναμόρφωση των Α.Π. και των σχολικών βιβλίων και περιορισμό της διδακτέας ύλης.
- Ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών μέσων.
- Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη.
- Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών.
- Πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, αρχικά σε ορισμένα σχολεία.
- Αποφυγή συνεχών αλλαγών στον τρόπο αξιολόγηση των μαθητών.

Η εισαγωγή της νέας μορφής αξιολόγησης θα πρέπει να συνοδεύεται από ευρεία ενημέρωση των γονέων και του κοινού γενικότερα. Οι γονείς, συχνά, αντιδρούν σε κάτι που δεν ξέρουν από τα δικά τους μαθητικά χρόνια. Για το λόγο αυτό, δε θα πρέπει απλά να ενημερωθούν οι γονείς, αλλά να προσκληθούν να παρακολουθήσουν από κοντά τη σχολική εργασία και τη σχολική ζωή.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, ως συστατικό στοιχείο μεθόδευσης της διδασκαλίας και ως μοχλός ανατροφοδότησης της εκπαίδευσης είναι απολύτως απαραίτητη και δεν μπορεί να γίνει λόγος για κατάργησή της. Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, της αξιολόγησης, δηλαδή, χωρίς βαθμούς, σημαίνει υπέρβαση της παραδοσιακής

βαθμολογίας και επάνοδο στην κύρια παιδαγωγική της λειτουργίας που είναι φυσικά η ανατροφοδότηση. Η σημασία της περιγραφικής αξιολόγησης, γίνεται ακόμη πιο εμφανής, αν πάρουμε υπόψη μας ότι οι παραδοσιακοί τρόποι αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, δεν ανταποκρίνεται ούτε καν στα βασικά κριτήρια που υπαγορεύονται από την θεωρία της αξιολόγησης, δηλαδή την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (Καψάλης, 2004:105).

#### **4.4 Δυσχέρειες στην εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι ένα θέμα, αφενός επίκαιρο και αφετέρου αμφιλεγόμενο. Από τη μια πλευρά υποστηρίζεται η αναγκαιότητά της και από την άλλη αναπτύσσεται ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με την έλλειψη εκπαιδευτικών καταρτισμένων σε θέματα αξιολόγησης, την καταλληλότητα των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται και τα κριτήρια βάσει των οποίων υλοποιείται (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008: 237-241).

Η εισαγωγή στην εκπαίδευση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί για πολλούς επιτακτική ανάγκη. Δεν είναι λίγοι αυτοί που τονίζουν την αναγκαιότητα μιας τέτοιας αλλαγής στα σχολεία, λόγω του ότι οι εξετάσεις και το κυνήγι του μεγαλύτερου δυνατού βαθμού έχουν γίνει «αυτοσκοπός» για πολλούς μαθητές, με δυσμενείς συνέπειες για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μα πάνω απ' όλα για τους ίδιους τους μαθητές.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δυστυχώς, παρουσιάζει έντονα συμπτώματα δυσλειτουργίας τα οποία εμποδίζουν την εφαρμογή καινοτόμων και σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων. Η απουσία σταθερής και ενιαίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η ελλιπής χρηματοδότηση, καθώς επίσης, και η αναξιοκρατία στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, έχουν οδηγήσει σε μια λανθασμένη αντίληψη (λογική) για το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου, αλλά και σε ένα ελληνικό σχολείο που στο σύνολό του είναι «αναχρονιστικό» σε σχέση με τα νέα πολιτιστικά, επιστημονικά, τεχνολογικά και κοινωνικά δεδομένα (Κωνσταντίνου, 2010).

- **Λανθασμένη αντίληψη για το ρόλο της αξιολόγησης**

Δεν διαφωνεί, ασφαλώς, κανείς με την άποψη ότι η αξιολόγηση γενικά στην εκπαίδευση και ειδικότερα, στην υποχρεωτική οφείλει να υπηρετεί, πρωτίστως, παιδαγωγικούς σκοπούς. Για να επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί, πρέπει ο μαθητής να ζει και

να μαθαίνει σε ένα χώρο από τον οποίο θα απουσιάζει η ένταση της επιλογής και το άγχος της σύγκρισης. Κύριο χαρακτηριστικό του χώρου αυτού θα πρέπει να είναι η «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» η οποία προϋποθέτει την άνεση και τη χαλαρότητα της επικοινωνίας. Τέτοια ατμόσφαιρα, όμως, δεν μπορεί να εξασφαλιστεί στα ελληνικά σχολεία, όταν καλλιεργείται ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία.

Κατά την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί συχνά, χρησιμοποιούν ως κριτήριο αναφοράς το μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών της τάξης. Επιδόσεις που βρίσκονται πάνω από αυτόν, θεωρούνται καλές, ενώ όσες βρίσκονται κάτω από αυτόν, δε θεωρούνται καλές. Ο σημερινός μαθητής δε μαθαίνει, αλλά βρίσκεται συνεχώς, υπό εξέταση και σύγκριση με τους συμμαθητές του (Καψάλης, 2004:95).

Ακόμη και οι ίδιοι οι γονείς, όταν ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς, ενδιαφέρονται πρωτίστως να πληροφορηθούν όχι για τις μαθησιακές ελλείψεις ή ικανότητες του παιδιού τους, δηλαδή τι έμαθε, που υστερεί ή τι έπρεπε να μάθει αλλά, γιατί πήρε μικρό βαθμό ή, γιατί δεν πήρε μεγάλο.

Ο πραγματικός λόγος για τον οποίο θα έπρεπε να υπάρχει ο θεσμός της αξιολόγησης στο σχολείο, διαφέρει κατά πολύ από αυτόν που λαμβάνει χώρα στις σχολικές αίθουσες. Η αξιολόγηση έχει ταυτιστεί με τη βαθμολόγηση και τις εξετάσεις. Υπάρχει, δηλαδή, ασυνέπεια μεταξύ των επίσημα διακηρυγμένων θέσεων για το ρόλο και το σκοπό της αξιολόγησης και αυτού που πραγματικά συμβαίνει στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η λανθασμένη αυτή αντίληψη για το ρόλο της αξιολόγησης και οι πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς, έχουν μετατρέψει το θεσμό της αξιολόγησης σε εμπόδιο για την πραγματοποίηση της ορθής αγωγής, πρόσκομμα στη λειτουργία του σχολείου και διαστροφή της ουσιαστικής αποστολής του, που καταντά να γίνεται η καλλιέργεια ενός αμείλικτου ανταγωνισμού και πάλης μεταξύ των εκπαιδευόμενων και η ανάπτυξη της μνημονικής ικανότητας σε βάρος δημιουργικών δυνάμεων που διαθέτει ο άνθρωπος (Κασσωτάκης, 1999: 42).

Μέσα από το θεσμό της αξιολόγησης δεν στοχεύουμε να ιεραρχήσουμε τους μαθητές, δεν επιδιώκουμε το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, δεν συγκρίνουμε τις επιδόσεις των μαθητών και δεν χρησιμοποιούμε –φυσικά- τους βαθμούς ως μέσο εκφοβισμού και φρονηματισμού των μαθητών μας (Καψάλης, 1994:31). Όλα αυτά, δυστυχώς, συμβαίνουν στα ελληνικά σχολεία και εκτός των άλλων δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

- **Η αρχή των επιδόσεων και του ανταγωνισμού στο σχολείο**

Ως ανασταλτικό παράγοντα στην πρακτική εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή θεωρείται, επίσης, το γεγονός πως η σημερινή σχολική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι στο σχολείο έχουν επικρατήσει αρχές, κανόνες και προσανατολισμοί που κυριαρχούν και στην εγγύτερη και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα (Κωνσταντίνου, 2004). Αυτή, όμως, η διαμορφωμένη πραγματικότητα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση όχι μόνο της αξιολόγησης στην παιδαγωγική της μορφή, αλλά πολύ περισσότερο της λειτουργίας του σχολείου στην παιδαγωγική του κατεύθυνση.

Το θέμα «επίδοση» προκαλεί έντονες συζητήσεις τα τελευταία χρόνια, και πολλοί λένε ότι το σχολείο έχασε τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και έγινε σχολείο επιδόσεων. Σύμφωνα με τον Καψάλη (1994:38), *«όπως και σε άλλους τομείς της κοινωνίας, η αρχή των επιδόσεων επικράτησε τα τελευταία χρόνια και στο σχολείο, στον πυρήνα του οποίου επέφερε μια σημαντική μεταβολή, μετατρέποντάς το από χώρο μάθησης και αγωγής σε χώρο επιδόσεων, υποσκάπτοντας έτσι τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του, με αποτέλεσμα ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας της σχολικής μάθησης να έχει γίνει κυρίαρχο στοιχείο του σχολείου. Αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια, διάθεση για συντροφική προσφορά κ.λπ. θυσιάζονται στον βωμό των επιδόσεων και των βαθμών. Επιτυχία έχει ο «καταφερτζής», εκείνος που μπορεί να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος και προσαρμόζεται σε αυτό. Όχι αυτός που είναι πραγματικά «καλός», αλλά εκείνος που αποδεικνύει ότι είναι καλύτερος από τους άλλους. Όχι εκείνος που ακολουθεί τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του αλλά αυτός που τα μετατρέπει σε στρατηγικές υποσκέλισης των συμμαθητών του, οι οποίοι πια δεν είναι σύντροφοι αλλά αντίπαλοι»*.

Κάτω από τέτοιες συνθήκες στις σχέσεις των εκπαιδευομένων, η εφαρμογή τεχνικών αξιολόγησης, όπως οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, η αυτοαξιολόγηση ή η ετεροαξιολόγηση, δεν μπορεί παρά να θεωρούνται ουτοπία.

Επίσης, όπως ο Κωνσταντίνου (2004:134) επισημαίνει, *«η αρχή της επίδοσης αποτελεί κυρίαρχο κανόνα συμπεριφοράς και όχι μόνο για τον μαθητή και τη μαθητική σταδιοδρομία αλλά και ευρύτερα, για τη συνολική σχολική πραγματικότητα. Ειδικότερα, το σχολείο δεν αξιολογεί το μαθητή με βάση τις κοινωνικοποιητικές και ατομικές ιδιαιτερότητές του, καθώς και την προσπάθεια που καταβάλει για να ανταποκριθεί στο μαθητικό ρόλο, αλλά σύμφωνα με το «τελικό έργο» που παρήγαγε. Δηλαδή, το έργο που ουσιαστικά έχει προκύψει από την αναπαραγωγή – απομνημόνευση της γνώσης, η οποία*

*βρίσκεται στα σχολικά εγχειρίδια ή στις σημειώσεις των μαθητών από τις «παραδόσεις» των εκπαιδευτικών».*

Δεν μπορεί, λοιπόν, να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι η απομνημονευτική μέθοδο εξέτασης αποτελεί τον τυπικό τρόπο εξετάσεων στα σχολεία, καθώς επίσης, και το ότι το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά πράγματα εκδηλώνεται πολύ έντονα την εποχή των πανελλαδικών εξετάσεων και εξανεμίζεται -σχεδόν εντελώς- την υπόλοιπη χρονιά, αποτελούν δυσάρεστες διαπιστώσεις και αρνητικό κλίμα για την εισαγωγή τελείως διαφορετικών μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των σημερινών μαθητών.

Θα πρέπει, επίσης, να προσθέσουμε ότι, όπως ο Καψάλης (1994:45) επισημαίνει, *«το σημερινό σχολείο, για να ανταποκριθεί σε μια βασική του λειτουργία, να προετοιμάσει, δηλαδή, το μαθητή για την ζωή, είναι αναγκασμένο να τον εισάγει σε μορφές ανταγωνιστικής επίδοσης. Μέσα σε μια κοινωνία επιδόσεων το σχολείο δεν μπορεί να μην αποδεχθεί την αρχή των επιδόσεων. Καθώς, όμως βασικός τους σκοπός είναι, επίσης, η «κοινωνική συνεκπαίδευση», η καλλιέργεια της συνείδησης κοινής καταγωγής και του αισθήματος αλληλοβοήθειας όλων των ανθρώπων, δεν μπορεί να επιτρέψει την ρύθμιση της σχολικής ζωής με βάση την απόλυτη αρχή της επίδοσης. Το σχολείο είναι ένας χώρος μέσα στον οποίο το άτομο περνάει ένα πολύ μεγάλο διάστημα της ζωής του. Έχει για αυτό καθήκον να φροντίζει, ώστε ο μαθητής να αισθάνεται ευτυχισμένος μέσα σ' αυτό».*

Και κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό, αν οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης έδιναν την θέση τους σε σύγχρονες μορφές, που η δομή και η φιλοσοφία τους βρίσκονται πιο κοντά στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης. Δεν μπορούμε, λοιπόν, και δεν πρέπει να καταργήσουμε τις επιδόσεις στο σχολείο. Χωρίς επιδόσεις δεν υπάρχει πρόοδος. Δεν πρέπει, όμως, να επιτρέψουμε στο πνεύμα του άκρατου ανταγωνισμού της κοινωνίας να συνεχίζει να διαποτίζει το κλίμα και τις αξίες του σχολείου. Ασφαλώς, το σχολείο πρέπει να είναι αποδοτικό, οι επιδόσεις του, όμως, είναι άλλη μορφής και υφής από ό, τι οι επιδόσεις στην κοινωνία του ανταγωνισμού. Είναι επιδόσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να επιδιώκουν την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους μέσα σε ένα πνεύμα προσπάθειας αλλά και αλληλεγγύης, δημιουργικής απομόνωσης αλλά και συντροφικής συνεργασίας (Καψάλης, 1994:46). Η ατομική επίδοση στην περίπτωση αυτή, θα μετριέται με βάση τον βαθμό που συμβάλλει στην λύση κοινών προβλημάτων και στην πρόοδο μάθησης όλων των μελών της ομάδας.

- **Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών**

Η εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσκρούει πάνω στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σήμερα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στερούνται παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και ιδιαίτερα, σε ό, τι αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης.

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, μπορούμε να πούμε ότι η κατάρτιση τους είναι σχετικά καλή και ότι οι απόφοιτοι αυτών των τμημάτων μπορούν ύστερα από μια σωστή επιμόρφωση να εφαρμόσουν σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης.

Η πλειοψηφία, όμως, των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προέρχεται αποκλειστικά από σπουδές σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες στις οποίες η φοίτηση ήταν βραχύχρονη, εγκυκλοπαιδική, χωρίς δυνατότητα έρευνας και με ιδιαίτερη βαρύτητα στο διδακτικό φορμαλισμό και τα «έτοιμα» και «ολοκληρωμένα» διδακτικά μοντέλα μίμησης (Πυργιωτάκης, 1992:141-167). Η εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης από αυτή τη μερίδα των εκπαιδευτικών μορφών δεν θα έχει κανένα θετικό αποτέλεσμα, λόγω ελλιπούς ή ανεπαρκούς κατάρτισης τους σε θέματα αξιολόγησης, αν δεν προηγηθεί σωστή επιμόρφωση και παιδαγωγική κατάρτιση.

Τα πράγματα, όμως, είναι πιο δυσάρεστα στη μέση εκπαίδευση αφού η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των πολλών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής (Κωνσταντίνου, 2009α και Κωνσταντίνου, 2009β).

Η ανεπαρκής παιδαγωγική και διδακτική, λοιπόν, κατάρτιση οδήγησε τον Έλληνα εκπαιδευτικό στην αναζήτηση γνώσης από τις ίδιες τις εμπειρίες του, που αντλούνται από τα προσωπικά βιώματα του εκπαιδευτικού ως μαθητή και ως εκπαιδευτικού από την καθημερινή πράξη του. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλη εμπιστοσύνη στη σπουδαιότητα και την αποκλειστική εγκυρότητα της εμπειρίας, στην (εμπειρική) γνώση και την καθημερινή πράξη, που βασίζεται στα δεδομένα ενός εμπειρικού τρόπου απόκτησης γνώσης (Κωνσταντίνου, 2009α και Κωνσταντίνου, 2009β).

Επίσης, η μη σωστή κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στο να χρησιμοποιούν τους βαθμούς ως «όπλα» για την εξασφάλιση της πειθαρχίας στην τάξη. *«Η λειτουργία αυτή ασκείται τόσο συχνά, όσο συχνά εμφανίζεται ο εκπαιδευτικός στην τάξη με τον κατάλογο στο χέρι. Υποδηλώνει κατ' αυτόν τον τρόπο, εμμέσως πλην σαφώς στους μαθητές ότι, καθώς διαθέτει το μονοπώλιο στη σχολική*

*βαθμολόγηση, έχει στα χέρια του την εξουσία να διευρύνει και να περιορίζει επαγγελματικές ευκαιρίες, να εξομαλύνει και να δυσχεραίνει δρόμους ζωής» (Καψάλης, 1994:11-18).*

Μπορεί, ακόμη, να αποβεί μοιραίο το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αξιολόγηση, «για να αναγκάσει επιτέλους το μαθητή να ασχοληθεί σοβαρά με το σχολείο και τα μαθήματα». Και, βέβαια, πρέπει το σχολείο να έχει απαιτήσεις και να ζητάει επιδόσεις, όμως, όταν ο εκπαιδευτικός λέει αθώα ότι δεν πειράζει και λίγη πίεση και λίγο άγχος, αυτό αποτελεί σίγουρα την τελευταία καταφυγή του, ύστερα από την ομολογία ότι δεν κατάφερε με άλλα πιο κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση (Καψάλης, 1994).

Η ανεπαρκής κατάρτιση οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς σε μια λανθασμένη αντίληψη για το ρόλο και το σκοπό της αξιολόγησης στο σχολείο με δυσάρεστες συνέπειες για το μαθητή. Για να εφαρμοστούν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο, απαιτείται παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, βελτίωση των συνθηκών εργασίας και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων.

- **Η λειτουργική διάθρωση των σχολείων**

Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών θεωρείται η λειτουργική οργάνωση των σχολείων. Συγκεκριμένα προβλήματα δημιουργούνται από:

- Την ύπαρξη ολιγοθέσιων σχολείων στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη.
- Τη διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών σε κάθε τάξη.
- Την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων.

- **Ελλείψεις υποδομής**

Η εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης απαιτούν ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή, η οποία δεν υπάρχει σε πολλά σχολεία. Η εφαρμογή τεχνικών αξιολόγησης, όπως τα project, ο φάκελος αξιολόγησης, απαιτούν την ύπαρξη και λειτουργία σχολικών βιβλιοθηκών στις οποίες οι μαθητές θα μπορούσαν να βρουν τα αναγκαία για τις εργασίες τους βοηθήματα. Δυστυχώς, στην πλειονότητά τους στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχουν οργανωμένες βιβλιοθήκες, ενώ σε κάποια σχολεία δεν υπάρχουν καθόλου.



Την έλλειψη αυτή θα μπορούσε να καλύψει η χρήση του διαδικτύου, αλλά και σε αυτόν τον τομέα οι ελλείψεις στα σχολεία είναι πολύ μεγάλες.

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Αναγκαιότητα έρευνας - Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί οργανωτικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας και εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2010:103).

Μέχρι πρόσφατα δινόταν έμφαση στην αξιολόγηση της επίδοσης στα σχολικά μαθήματα και, συνήθως, περιλάμβανε μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία (π.χ. εξετάσεις στο τέλος μιας περιόδου), που είχε ως στόχο την τοποθέτηση του μαθητή σε μία αντικειμενική κλίμακα και τη σύγκριση του με τους συμμαθητές του. Η αξιολόγηση άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή που εκδηλώνονται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του στο σχολείο, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός και η τήρηση των κανόνων, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, το ενδιαφέρον που δείχνει κ.ά., δεν λαμβανόταν υπόψη. Οι λόγοι γι' αυτό ήταν η ευκολότερη αξιολόγηση των γνωστικών επιδόσεων, παρά των μη γνωστικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και η εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, όπως η παρατήρηση, οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις οι οποίες δεν παρείχαν τη δυνατότητα για αξιολόγηση άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή, πλην των επιδόσεων του στα σχολικά του μαθήματα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2010:103 και 239).

Στη σημερινή εποχή, καθώς αλλάζουν οι ανάγκες της κοινωνίας και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις για τον ρόλο της αξιολόγησης, αλλάζει ο σκοπός και ο τρόπος της αξιολόγησης.

Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει είναι, αν και κατά πόσο οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, που εφαρμόζονται στα σχολεία της χώρας μας, παρέχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν με αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία την επίδοση του μαθητή, όταν είναι γνωστό ότι όχι μόνο δεν προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα που στόχευαν να επιλύσουν, αλλά έχουν προσθέσει μια πληθώρα προβλημάτων στο σύστημα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

Η παραπάνω συζήτηση για την αποτελεσματικότητα των μορφών αξιολόγησης, που λαμβάνουν χώρα στις σχολικές αίθουσες, οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μέχρι σήμερα έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτόν τον τομέα στην Ελλάδα, είναι εξαιρετικά περιορισμένες και εστιάζονται, κυρίως, στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και τα προβλήματα που δημιουργούν .

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρείται να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον θεσμό της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αν γνωρίζουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και αν τις εφαρμόζουν. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν τις απόψεις σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ενημέρωση - επιμόρφωσή τους σε μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης, καθώς επίσης, ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την εισαγωγή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

## **5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Σε μια προσπάθεια ακριβέστερου προσδιορισμού της στοχοθεσίας της συγκεκριμένης εργασίας, μπορεί κανείς να διακρίνει τους εξής επιμέρους στόχους:

- Να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.
- Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει προβλήματα, όταν εφαρμόζουν παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης.
- Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι καταρτισμένοι σε θέματα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.
- Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.
- Να διερευνηθεί αν εφαρμόζουν εναλλακτικές τεχνικές για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.
- Να προσδιοριστούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν εναλλακτικές τεχνικές για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

- Να διερευνηθεί αν χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση, για να αποτυπώσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.
- Να προσδιοριστούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση.
- Να διερευνηθούν οι παράγοντες ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.
- Να προσδιοριστούν οι παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως ανασταλτικούς, για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.
- Να προσδιοριστούν οι μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι χρειάζονται μεγαλύτερη ενημέρωση - επιμόρφωση.
- Να προσδιοριστούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα πρέπει να γίνει η ενημέρωση-επιμόρφωσή τους, για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.
- Να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών, σε μια ενδεχόμενη εφαρμογή στο άμεσο μέλλον εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

### **5.3 Τακμρίωση μεθοδολογικών επιλογών**

Έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, επιλέξαμε την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, για να μελετήσουμε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να αναλύσουμε στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα.

Είτε η επισκόπηση είναι μεγάλης κλίμακας είτε μικρής κλίμακας, για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιείται, συνήθως, μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων: δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο, σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και κλίμακες στάσεων (Cohen, L. & Manion, L., 2000:124).

Ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας, η οποία χαρακτηρίζεται ως μια επισκόπηση μικρής κλίμακας, κρίθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, λόγω του ότι θεωρείται ως εύχρηστο μέσο συλλογής

πληροφοριών, είναι οικονομικό και τα δεδομένα που συλλέγονται, μπορούν εύκολα να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν (Αθανασίου, 2000:103).

#### **5.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας**

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Ο πληθυσμός της έρευνας (985) απαρτίζεται από δασκάλες και δασκάλους (739), καθώς και από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων (246).

Επειδή, δεν είναι πάντοτε δυνατό ή πρακτικό να έχει κανείς μετρήσεις από έναν πληθυσμό, η συλλογή πληροφοριών πραγματοποιείται από μία μικρότερη ομάδα ή υποσύνολό του πληθυσμού, κατά τρόπο, ώστε η γνώση που αποκομίζεται να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικά μελετώμενου πληθυσμού. Αυτή η μικρότερη ομάδα ορίζεται ως «δείγμα» (Cohen, L. & Manion, L., 2000:127).

Η επισκόπηση είναι μικρής κλίμακας και για το λόγο αυτό επιλέχθηκε «δείγμα μη πιθανοτήτων», αφού δεν θα γενικευτούν τα ευρήματα πέρα από το εν λόγω δείγμα.

Επίσης, από τα είδη δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων επιλέχθηκε η «βολική» δειγματοληψία. Η επιλογή της βολικής δειγματοληψίας έγινε, γιατί παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επιλέξει το δείγμα από ποσοτικό σ' αυτόν πληθυσμό. Το δείγμα αυτό δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό και δεν επιτρέπει γενικεύσεις, κάτι που δεν επιδιώκεται από την παρούσα έρευνα (Αθανασίου, 2000β: 95-96).

Το δείγμα, λοιπόν, της έρευνας είναι δείγμα μη πιθανοτήτων αποτελείται από 158 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013 στο νομό Ιωαννίνων και προέκυψε με «βολική» δειγματοληψία.

#### **5.5 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013, την περίοδο από 10 Δεκεμβρίου έως 30 Ιανουαρίου του 2013.

Ως βασική ερευνητική τεχνική για τη συλλογή του ερευνητικού υιοθετήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο.

Με βάση, λοιπόν, τη σχετική βιβλιογραφία (Παρασκευόπουλος 1993, Bell 1997, Javeau 2000, Αθανασίου 2000) καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) που χορηγήθηκε στο δείγμα της έρευνας.

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο έχει έκταση έξι σελίδων και απαρτίζεται από δύο μέρη. Στην πρώτη σελίδα υπάρχει μια συνοπτική επιστολή η οποία ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τον σκοπό της έρευνας, τη σημασία της διεξαγωγής της και υπογραμμίζει τη συνεισφορά τους στην επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Το Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σκιαγραφώντας το προφίλ τους. Συγκεκριμένα, πρόκειται για έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αφορούν το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τη θέση ευθύνης, την ειδικότητα και τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών.

Το Β΄ Μέρος περιλαμβάνει δεκαοκτώ ερωτήσεις οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση τον ερευνητικό προβληματισμό και τον σκοπό της έρευνας. Οι ερωτήσεις είναι «κλειστού τύπου» και συνοδεύονται από προκαθορισμένες επιλογές. Ωστόσο, για να μην υπάρχει πιθανή απώλεια πληροφοριών, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν την άποψή τους, όταν αυτή δεν υπήρχε στις προδεδωμένες απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Αναλυτικότερα, οι πρώτες ερωτήσεις και συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 1,2,3,4 είναι ερωτήσεις που αφορούν γενικά τον θεσμό της αξιολόγησης, ακολουθούν οι ερωτήσεις 5 έως 11, που έχουν ως στόχο να διερευνήσουν αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και αν τις εφαρμόζουν, ενώ η ερώτηση 12 αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν ενημερωθεί για την εναλλακτική αξιολόγηση. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αναφέρονται στα πιθανά οφέλη από την αξιολόγηση των μαθητών, με εναλλακτικές μεθόδους αλλά και στους ανασταλτικούς παράγοντες. Με την ερώτηση 15 ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι που θα βοηθήσουν στην καθιέρωση της εναλλακτικής αξιολόγησης.

Η ερώτηση 16 αφορά τους τομείς που οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση, προκειμένου να εφαρμόσουν εναλλακτικές μεθόδους, για την αξιολόγηση των μαθητών και η ερώτηση 17 διερευνά τους τρόπους με τους οποίους θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να γίνει η επιμόρφωσή τους.

Τέλος, με τις με τελευταίες δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερευνάται ο βαθμός συμφωνίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, με το ενδεχόμενο καθιέρωσης εναλλακτικών μεθόδων για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι δεν διατηρήθηκε ενιαία κλίμακα σε όλες τις ερωτήσεις. Σε κάποιες ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει με ΝΑΙ ή ΟΧΙ, ενώ σε κάποιες άλλες η απάντηση ακολουθεί την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία αποτελείται από πέντε διαβαθμισμένα επίπεδα, ώστε τα υποκείμενα να έχουν τη δυνατότητα να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο δόθηκε για δοκιμαστική εφαρμογή σε πέντε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έγιναν μερικές αλλαγές, κυρίως, στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων και το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Ακολούθησε επίσκεψη στα σχολεία του νομού Ιωαννίνων και χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς, μετά από σχετική άδεια του Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Κάποια ερωτηματολόγια επιστράφηκαν στα πλαίσια της πρώτης επίσκεψης, ενώ άλλα επιστράφηκαν σε επόμενες επισκέψεις στο κάθε σχολείο. Από τα 320 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 163 (ποσοστό επιστροφής: 50,9%). Από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συμπεριλήφθηκαν, τελικά, στη στατιστική ανάλυση ως πλήρη και έγκυρα τα 158 (ποσοστό 49,4% επί του αρχικού αριθμού ερωτηματολογίων).

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 6.1 Περιγραφή του δείγματος

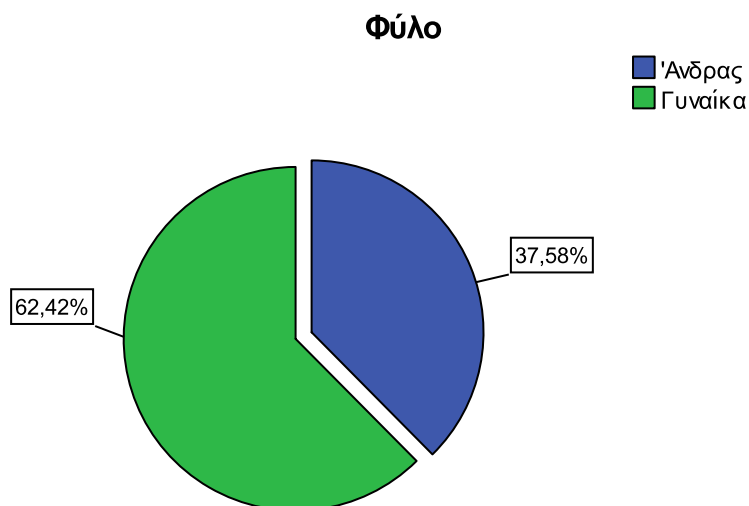
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα του Α' μέρους του ερωτηματολογίου, όπου περιλαμβάνονται τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στην έρευνα συμμετείχαν 158 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων (N= 158).

Στον πίνακα 1 και το γράφημα 1, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το φύλο.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρας	59	37,3
Γυναίκα	99	62,7
Σύνολο	158	100,0

Πίνακας 1:Το φύλο των εκπαιδευτικών



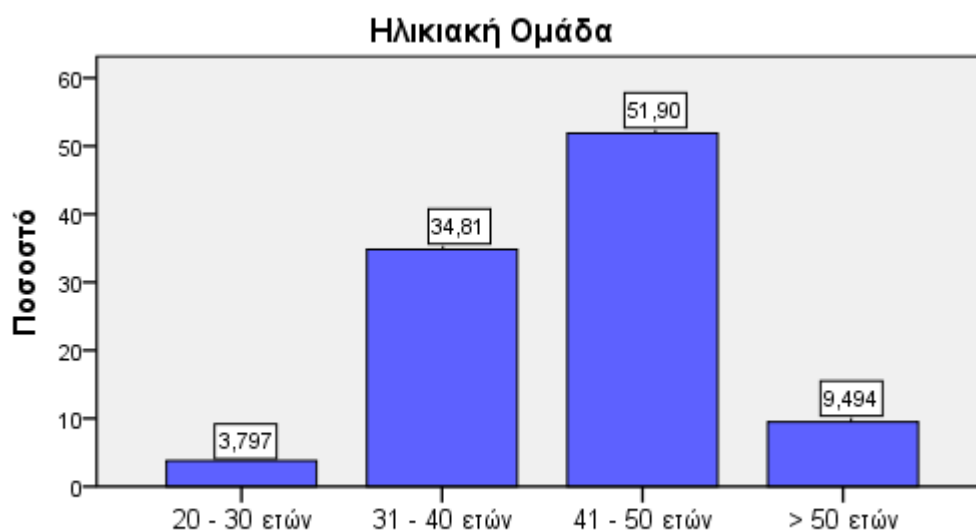
Γράφημα 1:Το φύλο των εκπαιδευτικών

Συγκεκριμένα, η ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο έδειξε ότι από τους 158 εκπαιδευτικούς που δήλωσαν το φύλο τους οι 59, δηλαδή σε **ποσοστό 37,3%**, είναι άνδρες και οι 99, δηλαδή σε **ποσοστό 62,7%** είναι γυναίκες.

Ακολουθούν ο πίνακας 2 και το γράφημα 2 τα οποία μας πληροφορούν για την κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία τους.

Ηλικιακή Ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
20-30 ετών	6	3,8
31-40 ετών	55	34,8
41-50 ετών	82	51,9
> 50 ετών	15	9,5
Σύνολο	158	100,0

Πίνακας 2: Οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών



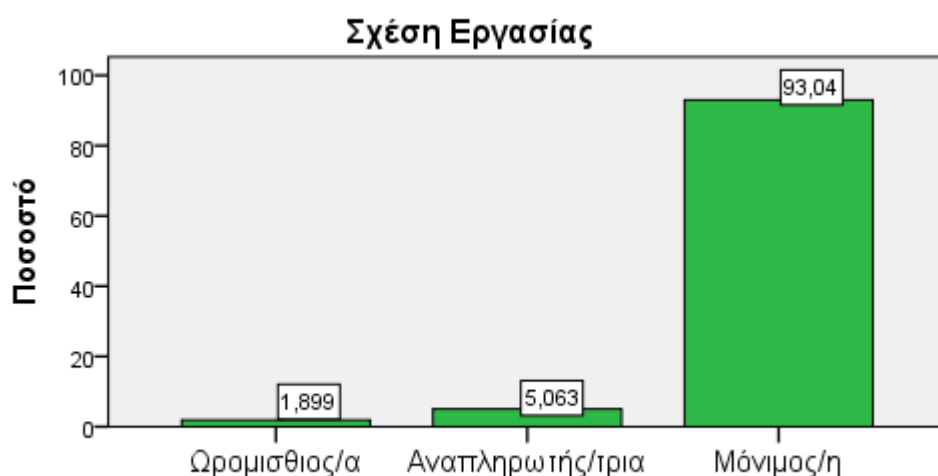
Γράφημα 2: Οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το χαρακτηριστικό της ηλικίας, το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες, όπου οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών καταλαμβάνουν **ποσοστό 3,8%**, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 31-40 ετών καταλαμβάνουν **ποσοστό 34,8%**, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 41-50 ετών **ποσοστό 51,9%** και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 51 ετών καταλαμβάνουν **ποσοστό 9,5%**.

Στον πίνακα 3 και στο γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας.

Σχέση Εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ωρομίσθιος/α	3	1,9
Αναπληρωτής/τρια	8	5,1
Μόνιμος/η	147	93,0
Σύνολο	158	100,0

Πίνακας 3: Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών



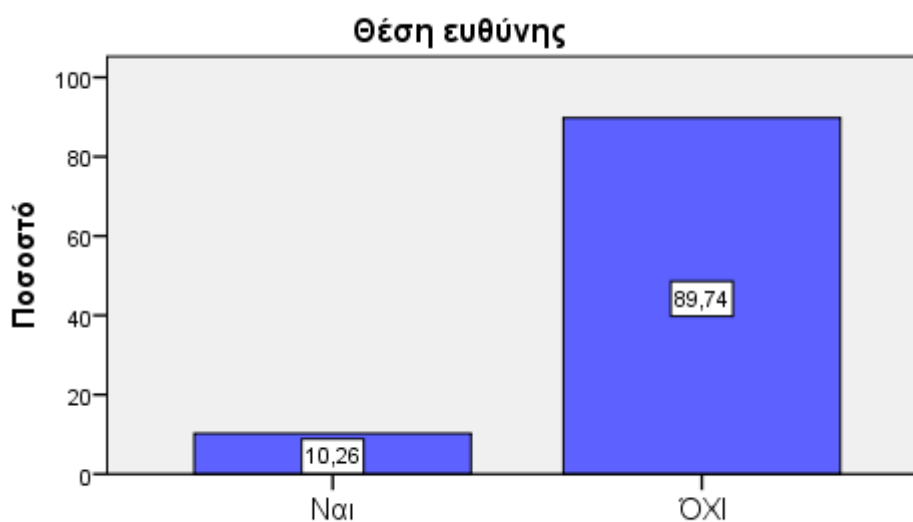
Γράφημα 3: Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Η ανάλυση του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας, μας πληροφορεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον νομό Ιωαννίνων και συγκεκριμένα, οι 147 από τους 158 εκπαιδευτικούς, δηλαδή **ποσοστό 93%** είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Μόνο 8 εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται ως αναπληρωτές, **ποσοστό 5,1%** και 3 εκπαιδευτικοί εργάζονται ως ωρομίσθιοι, **ποσοστό 1,9%**.

Στη συνέχεια, στον πίνακα 4 και στο γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το αν κατέχουν ή όχι θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν.

Θέση ευθύνης		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό(%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Έγκυρες	Ναι	16	10,1	10,3	10,3
	Όχι	140	88,6	89,7	100,0
	Σύνολο	156	98,7	100,0	
Ελλιπείς	21	2	1,3		
Σύνολο		158	100,0		

Πίνακας 4: Θέση ευθύνης



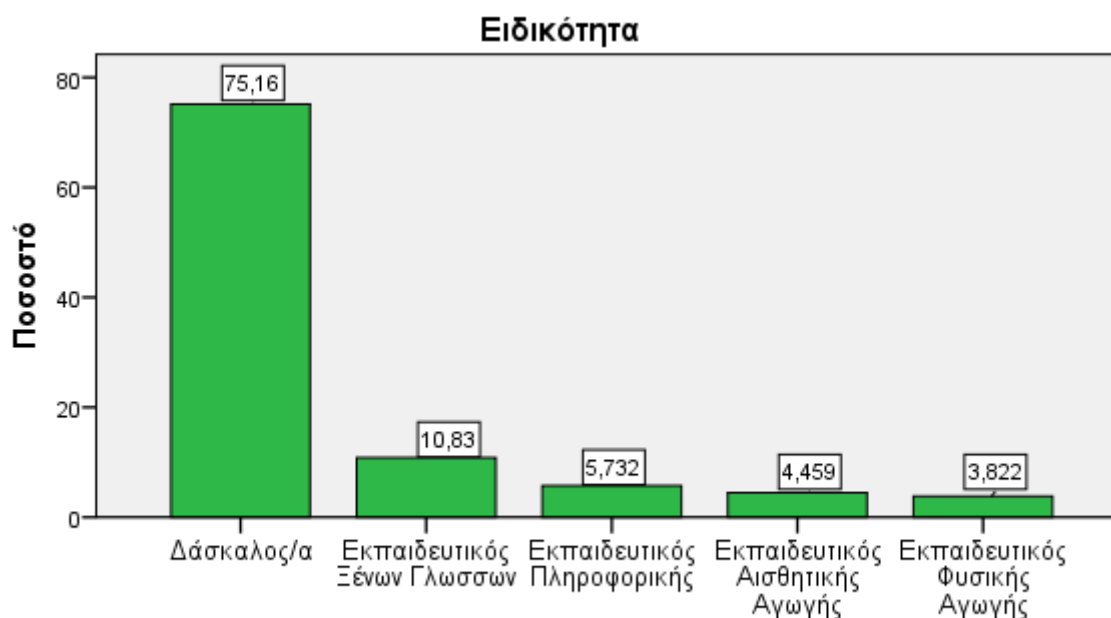
Γράφημα 4: Θέση ευθύνης

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και κατέχουν θέση διευθυντή/τριας, υποδιευθυντή/τριας ή προϊσταμένου/μένης σχολικής μονάδας, αποτελούν το **10,3%** του δείγματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν κάποια θέση, αποτελούν το **89,7%**.

Ακολουθούν ο πίνακα 5 και στο γράφημα 5, όπου παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητά τους.

Ειδικότητα		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό(%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Έγκυρες	Δάσκαλος/α	118	74,7	75,2	75,2
	Ξένων Γλωσσών	17	10,8	10,8	86,0
	Πληροφορικής	9	5,7	5,7	91,7
	Αισθητικής Αγωγής	7	4,4	4,5	96,2
	Φυσικής Αγωγής	6	3,8	3,8	100,0
	Σύνολο	157	99,4	100,0	
Ελλειπείς	21	1	0,6		
Σύνολο		158	100,0		

Πίνακας 5 : Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών



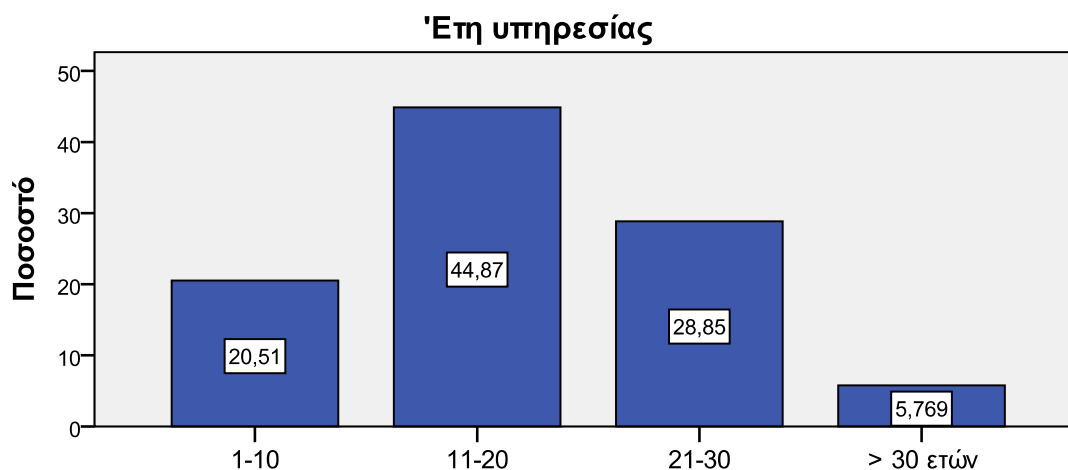
Γράφημα 5: Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, ο πίνακας 5 και το γράφημα 5 μας πληροφορούν ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος που συμμετείχαν στην έρευνα και συγκεκριμένα, οι 118 από τους 158 εκπαιδευτικούς είναι δάσκαλοι ή δασκάλες, δηλαδή **ποσοστό 75,2%**. Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών 17, **ποσοστό 10,8%**, οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής 9, **ποσοστό 5,7%**, οι εκπαιδευτικοί αισθητικής αγωγής 7, **ποσοστό 4,5%**, και τέλος, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής 6, **ποσοστό 3,8%**.

Στη συνέχεια, στον πίνακα 6 και στο γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Έτη υπηρεσίας		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό(%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Έγκυρες	1-10 έτη	32	20,3	20,5	20,5
	11-20 έτη	70	44,3	44,9	65,4
	21-30 έτη	45	28,5	28,8	94,2
	> 30 ετών	9	5,7	5,8	100,0
	Σύνολο	156	100,0	100,0	
Ελλιπείς	21	2			
Σύνολο		158	100,0		

Πίνακας 6: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών



Γράφημα 6: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες · αυτοί που υπηρετούν έως 10 έτη και καταλαμβάνουν **ποσοστό 20,5%**, αυτοί που υπηρετούν 11-20 έτη και καταλαμβάνουν **ποσοστό 44,9%**, αυτοί που υπηρετούν 21-30 έτη και καταλαμβάνουν **ποσοστό 28,8%** και τέλος, αυτοί που υπηρετούν πάνω από 30 έτη και καταλαμβάνουν **ποσοστό 5,8%**.

Ο παρακάτω πίνακας 7 μας πληροφορεί για τις περαιτέρω σπουδές των υποκειμένων του δείγματος, πλην του βασικού τους πτυχίου.

Ακαδημαϊκά Προσόντα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεύτερο Πτυχίο	13	8,3
Μεταπτυχιακός Τίτλος	20	12,8
Διδακτορικός Τίτλος	5	3,2
Διδασκαλείο	36	23,1
Εξομοίωση	50	32,1
ΣΕΛΕΤΕ	1	0,6

**Πίνακας 7: Τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών**

Αναφορικά με τις περαιτέρω σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, το **8,3%** κατέχει δεύτερο πτυχίο, το **12,8%** έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, το **3,2%** κατέχει διδακτορικό δίπλωμα, το **23,1%** έχει δίπλωμα διδασκαλείου, το **50%** έχει πραγματοποιήσει εξομοίωση πτυχίου, ενώ το **0,6%** έχει πτυχίο ΣΕΛΕΤΕ.

## 6.2 Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων

Προκειμένου, να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εναλλακτικές μεθόδους για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις 8-19 του ερωτηματολογίου.

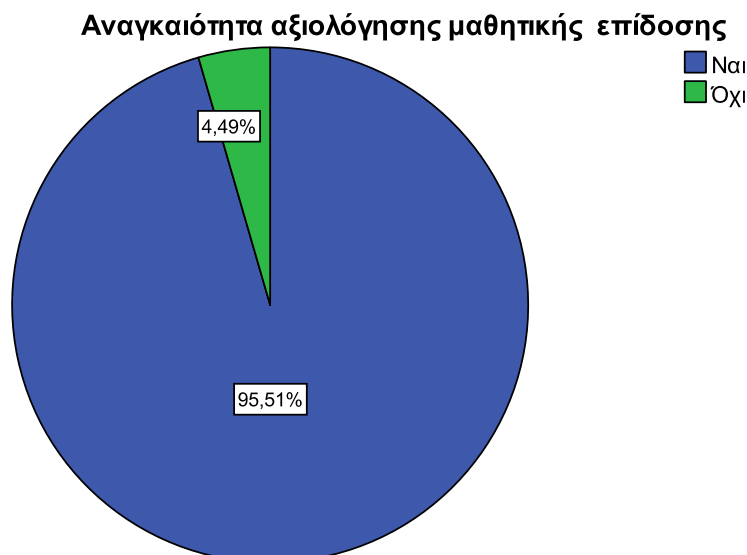
Αρχικά ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήματα που αφορούν γενικά το θεσμό της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο σχολείο.

Στην πρώτη, λοιπόν, ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν εάν πιστεύουν ότι πρέπει να αξιολογείται η επίδοση του μαθητή.

Στον πίνακα 1 και στο γράφημα 1, που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας.

Αναγκαιότητα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό(%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Έγκυρες	Ναι	149	94,3	95,5	95,5
	Όχι	7	4,4	4,5	100,0
	Σύνολο	156	98,7	100,0	
Ελλιπείς	21	2	1,3		
Σύνολο		158	100,0		

**Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή**



**Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή**

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, συμφωνεί με το θεσμό της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Πιο αναλυτικά, το **95,5%** πιστεύει ότι θα πρέπει να αξιολογείται η επίδοση του μαθητή και μόνο το **4,5%** των ερωτηθέντων διαφωνεί.

Στη συνέχεια στην δεύτερη ερώτηση του Β' μέρους του ερωτηματολογίου δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς μια σειρά από προτάσεις και τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν κατά πόσο η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα, συμβάλλει στην επίτευξή τους. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.



Συμβολή αξιολόγησης	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)	Μέσος όρος	Τυπ. Απ.
1.Στην ενθάρρυνση των μαθητών να μαθαίνουν	15,8	31,6	36,7	12,0	3,6	2,56	0,08
2.Στην κινητοποίηση του μαθητή	16,5	36,1	32,9	10,1	4,4	2,5	1,03
3.Στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή και των μαθησιακών δυσκολιών	10,8	29,9	36,3	15,3	7,6	2,79	1,07
4.Στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας	14,6	38,6	28,5	12,0	5,7	2,82	3,5
5.Στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος	12,7	32,3	32,2	14,6	8,2	2,73	1,11
6.Στη συναισθηματική ενίσχυση του εκπαιδευτικού	13,3	27,8	30,4	17,7	10,8	2,85	1,9
7.Στην αξιολόγηση του σχολικού συστήματος	24,1	39,9	21,5	11,4	3,2	2,3	1,06

**Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αξιολόγησης**

Τα ευρήματα του πίνακα 2 μας πληροφορούν ότι κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών του δείγματος, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με τον τρόπο που λαμβάνει χώρα στις σχολικές αίθουσες δεν συμβάλει ουσιαστικά στην πραγματοποίηση της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούμαστε από το γεγονός ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων κυμαίνονται από 2,5 έως και 2,85.

Πιο αναλυτικά, οι μισοί περίπου, δηλαδή **ποσοστό 47,5%**, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι ο τρόπος που πραγματοποιείται σήμερα η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, ενθαρρύνει τους μαθητές να μαθαίνουν λίγο έως και καθόλου («λίγο» 31,6% και 15,8% «καθόλου»). Αρκετά απάντησε το **36,7%** ενώ πολύ ή πάρα πολύ απάντησε το **15,6%** (12% «πολύ» και 3,6% «πάρα πολύ»).

Όσον αφορά την συμβολή της αξιολόγησης με στόχο την κινητοποίηση του μαθητή για περισσότερη συμμετοχή στο μάθημα, για ανάληψη πρωτοβουλιών, για περισσότερη συνεργασία με τους συμμαθητές του κ.λπ., το **52,6%** των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι είναι λίγη ή καθόλου («λίγο» 31,6% και 16,5% «καθόλου»). Το **32,9%** απάντησε ότι η αξιολόγηση κινητοποιεί αρκετά το μαθητή, ενώ το **14,5%** απάντησε πολύ ή πάρα πολύ (10,1% «πολύ» και 4,4% «πάρα πολύ»).

Διαπιστώνουμε επίσης, ότι η διάγνωση από τον εκπαιδευτικό των ικανοτήτων και των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής μέσα από την αξιολόγηση της

επίδοσής του, επιτυγχάνεται για το **36,3%** των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αρκετά, ενώ για το **40,8%** κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται λίγο ή καθόλου («λίγο» 29,9% και 10,8 % «καθόλου»). Το **22,9%** του δείγματος πιστεύει ότι κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί πολύ ή πάρα πολύ (15,3% «πολύ» και 7,6% «πάρα πολύ»).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί σε **ποσοστό 53,2%** πιστεύουν ότι η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης δεν πραγματοποιείται ή πραγματοποιείται λίγο («λίγο» 38,6% και 14,6% «καθόλου»), αρκετά σε **ποσοστό 28,5%** και πολύ ή πάρα πολύ σε **ποσοστό 17,7%**(12% «πολύ» και 5,7% «πάρα πολύ»).

Από τον πίνακά 2 διαπιστώνουμε επίσης, ότι το **45%** των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης μπορεί να μας πληροφορήσει αν επετεύχθησαν οι στόχοι του μαθήματος λίγο ή καθόλου («λίγο» 32,3% και 12,7% «καθόλου»), το **32,2%** αρκετά, ενώ για το **22,8%** του δείγματος πολύ ή πάρα πολύ (14,6% «πολύ» και 8,2% «πάρα πολύ»).

Το **30,4%** των υποκειμένων του δείγματος πιστεύει ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα συμβάλλει αρκετά στην συναισθηματική ενίσχυση του εκπαιδευτικού όταν διαπιστώνει ότι οι μαθητές του έχουν πετύχει τους στόχους του μαθήματος. Το **41,1%** πιστεύει κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί λίγο ή καθόλου («λίγο» 13,3% και 27,8% «καθόλου») ενώ το **28,5%** πολύ ή πάρα πολύ (17,7% «πολύ» και 10,8% «πάρα πολύ»).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε **ποσοστό 64%** πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί λίγο ή καθόλου («λίγο» 39,9% και 24,1% «καθόλου»). Το **21,5 %** πιστεύει αρκετά και το **14,6%** πολύ ή πάρα πολύ (11,4% «πολύ» και 3,2% «πάρα πολύ»).

Τέλος, όπως προκύπτει από τον πίνακα 2 η αξιολόγηση με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα συμβάλλει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για το **38,6%** των εκπαιδευτικών του δείγματος αρκετά, για το **36,7%** καθόλου ή λίγο («λίγο» 26,6% και 10,1% «καθόλου») και για το **24,5%** πολύ ή πάρα πολύ (19% «πολύ» και 5,7% «πάρα πολύ»).

Στη συνέχεια, στην ερώτηση 3 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, που εφαρμόζουν παραδοσιακές μεθόδους, να αξιολογήσουν μία σειρά από προτάσεις που είναι πιθανόν να προκύψουν.

Παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)	Μέσος όρος	Τοπ. Απ.
1.Χάσιμο πολύτιμου χρόνου από τη διδασκαλία	21,2	37,2	22,4	14,1	5,1	2,45	1,2
2.Περιορισμό στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης	14,1	23,1	32,7	19,2	10,9	2,9	1,2
3.Ένταση στις σχέσεις με τους μαθητές	16,6	33,1	29,9	14,6	5,7	2,6	1,1
4.Αποθάρρυνση των αδύνατων μαθητών	8,9	24,2	29,3	23,6	14,0	3,1	1,9
5.Εκδήλωση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς από τους μαθητές	15,9	28,0	24,2	22,3	9,6	2,82	1,22
6.Δημιουργία άγχους και πίεσης στους μαθητές	7	22,9	26,1	32,5	11,5	3,18	1,1
7.Ανάπτυξη ανταγωνισμού και συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών	7	18,5	29,9	34,4	10,2	3,22	1,08
8.Σπατάλη χρόνου για απομνημόνευση	10,8	26,1	24,2	21,0	17,8	3,09	1,27

**Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης**

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σε ποσοστό **58,4%** πιστεύουν ότι δεν χάνουν ή χάνουν λίγο («λίγο» 37,2% και 21,2% «καθόλου») χρόνο από την διδασκαλία όταν χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους για να αξιολογήσουν την επίδοση του μαθητή. Το **22,4%** πιστεύει ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει αρκετά, ενώ το **19,2%** πολύ ή πάρα πολύ (14,1% «πολύ» και 5,1% «πάρα πολύ»).

Το **37,2%** του δείγματος απάντησε ότι δεν περιορίζεται ή περιορίζεται λίγο («λίγο» 23,1% και 14,1% «καθόλου») στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης που είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς που απαντήσουν πολύ ή πάρα πολύ είναι **30,1%** (**19,2%** «πολύ» και **10,9%** «πάρα πολύ»). Το **32,7%** δήλωσε ότι περιορίζεται αρκετά.

Στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δημιουργούν ένταση στις σχέσεις τους με τους μαθητές όταν οι τελευταίοι αποτυγχάνουν, το **49,7%** απάντησε ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει ή συμβαίνει λίγο («λίγο» 33,1% και 16,6% «καθόλου»), το **29,9%** ότι συμβαίνει αρκετά ενώ το **20,3%** πολύ ή πάρα πολύ (14,6% «πολύ» και 5,7% «πάρα πολύ»).

Το **37,6%** των υποκειμένων του δείγματος πιστεύει ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αποθαρρύνουν πολύ ή πάρα πολύ (23,6% «πολύ» και 14% «πάρα πολύ») τους αδύνατους μαθητές λόγω του ότι φοβούνται ότι θα αποτύχουν, αρκετά το **29,3%** ενώ το **33,1%** δηλώνει ότι οι αδύνατοι μαθητές δεν αποθαρρύνονται ή αποθαρρύνονται λίγο («λίγο» 24,2% και 8,9% «καθόλου»).

Ο πίνακας 3 μας πληροφορεί, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό **43,9%** θεωρούν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δεν οδηγούν ή οδηγούν λίγο («λίγο» 28% και 15,9% «καθόλου») τους μαθητές σε ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς όπως η αντιγραφή, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει πολύ ή πάρα πολύ είναι **31,9%** (22,3% «πολύ» και 9,6% «πάρα πολύ»). Αρκετά θεωρεί το **24,2 %**.

Το **44%** των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δημιουργούν πολύ ή πάρα πολύ (32,5% «πολύ» και 11,5% «πάρα πολύ») άγχος και πίεση στους μαθητές, το **26,1%** αρκετά ενώ το **29,9%** λίγο ή καθόλου («λίγο» 22,9% και 7% «καθόλου»).

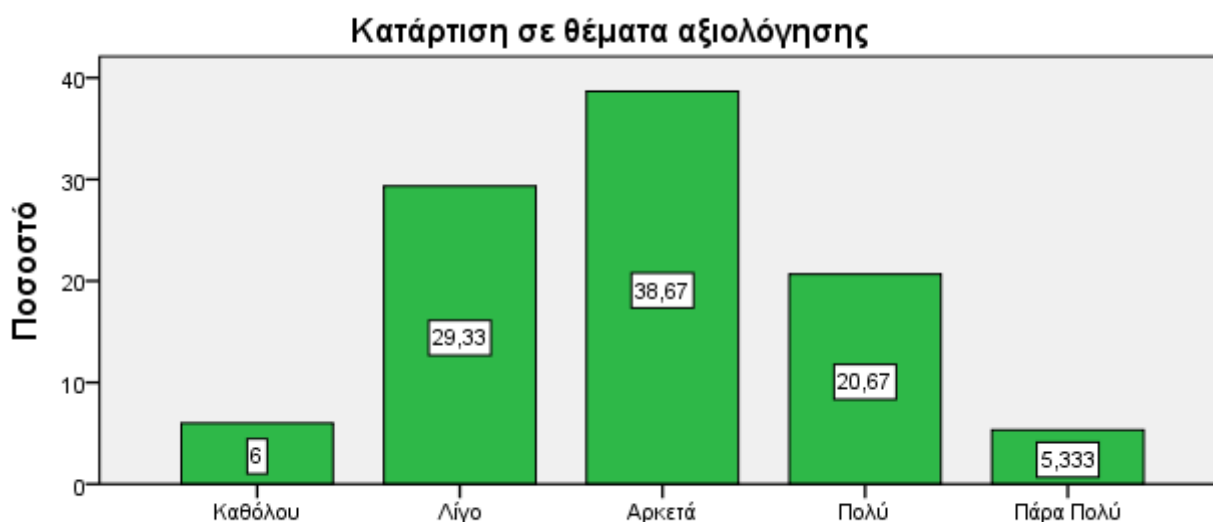
Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό **44,6%** θεωρούν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης ευνοούν πολύ ή πάρα πολύ (34,4% «πολύ» και 10,2% «πάρα πολύ») την ανάπτυξη ανταγωνισμού και συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών, το **29,9%** αρκετά και το **25,5%** λίγο ή καθόλου («λίγο» 18,5% και 7% «καθόλου»).

Τέλος, το **38,8%** των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης αναγκάζουν πολύ ή πάρα πολύ (21% «πολύ» και 17,8% «πάρα πολύ») τους μαθητές να σπαταλούν πολύ χρόνο για απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, αρκετά το **24,2%** και λίγο ή καθόλου το **36,9%**(«λίγο» 26,1% και 10,8% «καθόλου»).

Ακολουθεί η τέταρτη ερώτηση του Β' μέρους του ερωτηματολογίου, όπου ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι θεωρούν τους εαυτούς τους καταρτισμένους αναφορικά με το θεσμό της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 4 και στο γράφημα 2.

Κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό(%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Έγκυρες	Καθόλου	9	5,7	6,0	6,0
	Λίγο	44	27,8	29,3	35,3
	Αρκετά	58	36,7	38,7	74,0
	Πολύ	31	19,6	20,7	94,7
	Πάρα Πολύ	8	5,1	5,3	100,0
	Σύνολο	150	94,9	100,0	
Ελλιπείς	21	8	5,1		
Σύνολο		158	100,0		

**Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό κατάρτισης τους σε θέματα αξιολόγησης**



**Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό κατάρτισης τους σε θέματα αξιολόγησης**

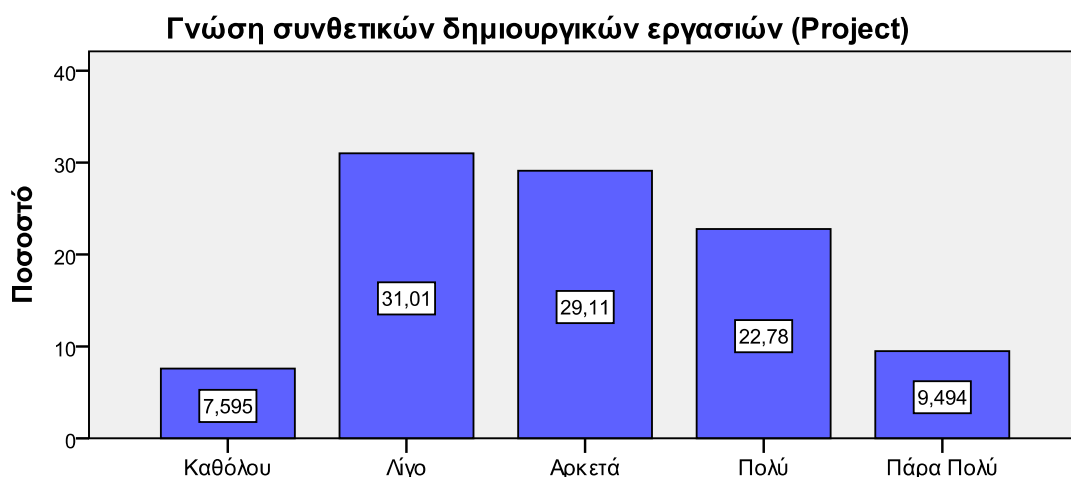
Όπως προκύπτει από τον πίνακα 4 και το γράφημα 2, το **26%** των εκπαιδευτικών (20,7% «πολύ» και 5,3% «πάρα πολύ») πιστεύουν ότι είναι πολύ ή παρά πολύ καταρτισμένοι σε θέματα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, το **38,7%** πιστεύει ότι είναι αρκετά καταρτισμένο, λίγο το **29,3%** ενώ καθόλου το **6%**.

Η ερώτηση πέντε του Β' μέρους του ερωτηματολογίου έχει ως στόχο να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

Ακολουθούν ο πίνακας 5 και το γράφημα 3 που μας ενημερώνουν για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες – Projects, ως εναλλακτική τεχνική για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.

Γνώση τεχνικής Project	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	12	7,6
Λίγο	49	31,0
Αρκετά	46	29,1
Πολύ	36	22,8
Πάρα πολύ	15	9,5
Σύνολο	158	100,0

**Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της τεχνικής Project**



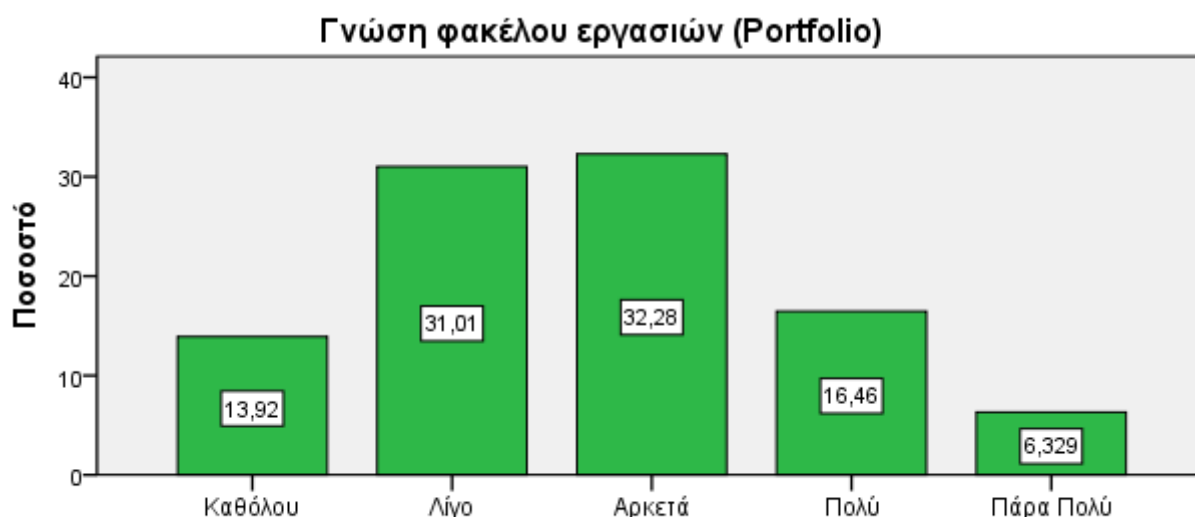
**Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της τεχνικής Project**

Ο πίνακας 5 και το γράφημα 3 μας πληροφορούν ότι το **32,3%** των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (22,8% «πολύ» και 9,5% «πάρα πολύ») γνωρίζει πολύ ή παρά πολύ τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες – Projects ως τεχνική αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αρκετά το **29,1%** ενώ λίγο έως και καθόλου το **38,6%** του δείγματος («λίγο» 31% και 7,6 % «καθόλου»).

Στον πίνακα 6 και το γράφημα 4 που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο γνωρίζουν τον φάκελο υλικού του μαθητή –Portfolio.

Γνώση τεχνικής Portfolio	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	22	13,6
Λίγο	49	31,0
Αρκετά	51	32,3
Πολύ	26	16,5
Πάρα πολύ	10	6,3
Σύνολο	158	100,0

**Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της τεχνικής Portfolio**



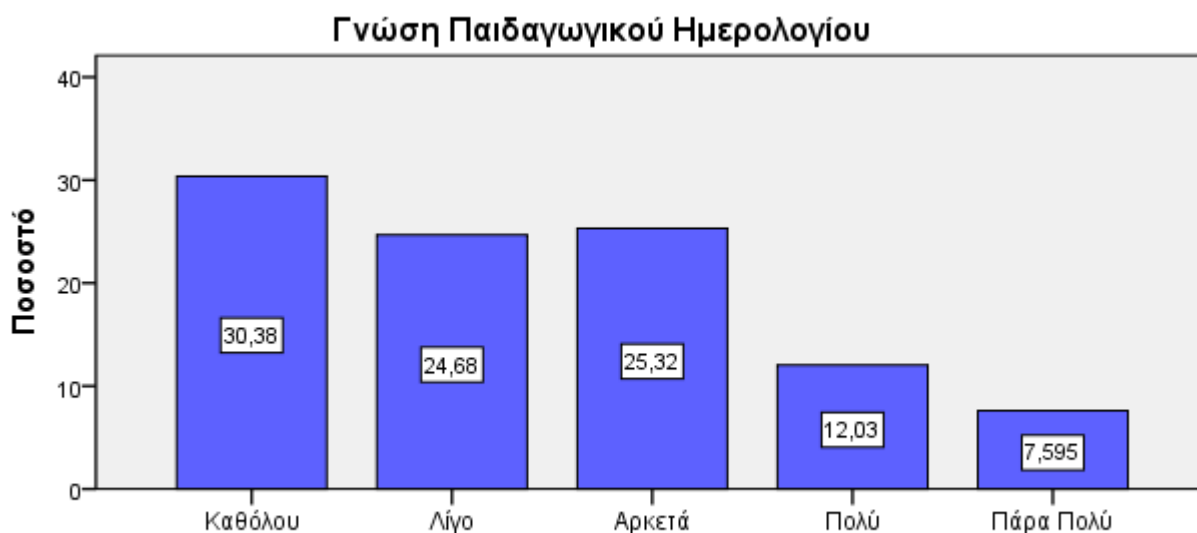
**Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της τεχνικής Portfolio**

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6 και το γράφημα 4, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε **ποσοστό 32,3%** γνωρίζουν αρκετά τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες ως εναλλακτική τεχνική για την αξιολόγηση των μαθητών, το **31%** τις γνωρίζει λίγο, καθόλου το **13,9%** ενώ πολύ ή πάρα πολύ το **22,8%** («πολύ» 16,5% και 6,3 % «πάρα πολύ»).

Στη συνέχεια, στον πίνακα 7 και το γράφημα 5 που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που τους τέθηκε για το αν γνωρίζουν το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο.

Γνώση Παιδαγωγικού Ημερολογίου	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	48	30,4
Λίγο	39	24,7
Αρκετά	40	25,3
Πολύ	19	12,0
Πάρα πολύ	12	7,6
Σύνολο	158	100,0

**Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης του Παιδαγωγικού Ημερολογίου**



**Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης του Παιδαγωγικού Ημερολογίου**

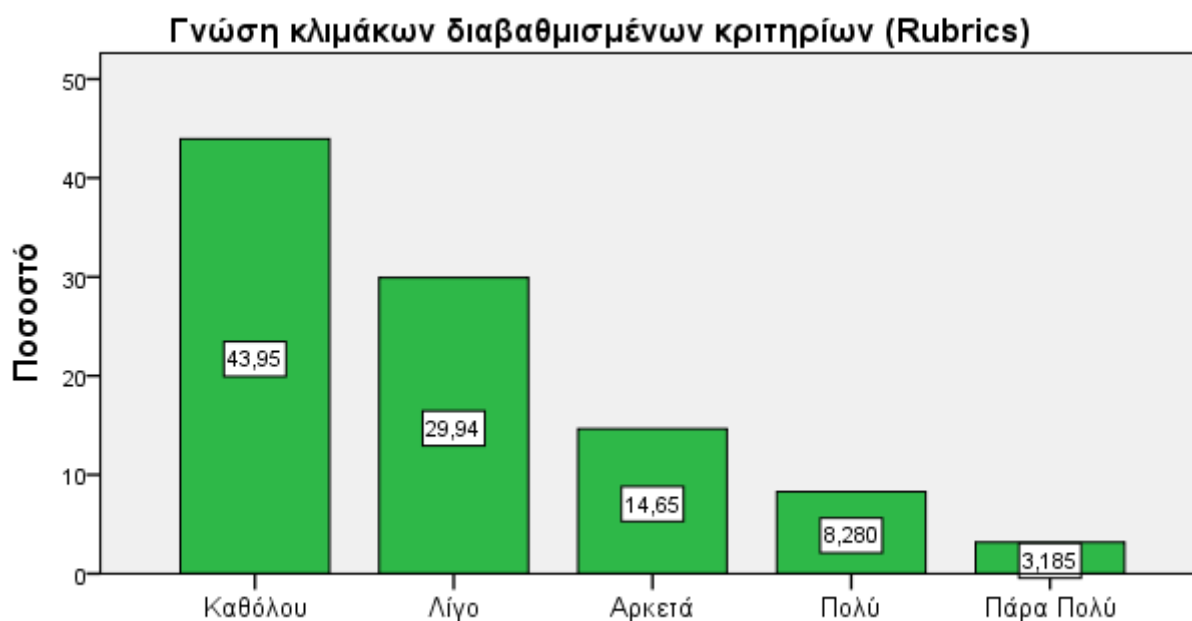
Από τον πίνακα 7 και το γράφημα 5 διαπιστώνουμε ότι το **55,1%** των εκπαιδευτικών γνωρίζει λίγο ή καθόλου το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο (30,4 % καθόλου και 24,7% λίγο) και αρκετά το **25,3%**. Τέλος, το ποσοστό των υποκειμένων του δείγματος που γνωρίζουν πολύ ή πάρα πολύ το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο είναι **17,6%** («πολύ» 12% και 7,6% «πάρα πολύ»).



Ο παρακάτω πίνακας 8 και το γράφημα 6 μας πληροφορούν για το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων.

Γνώση Rubrics		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό(%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Έγκυρες	Καθόλου	69	43,7	43,9	43,9
	Λίγο	47	29,7	29,9	73,9
	Αρκετά	23	14,6	14,6	88,5
	Πολύ	13	8,2	8,3	96,8
	Πάρα Πολύ	5	3,2	3,2	100,0
	Σύνολο	157	99,4	100,0	
Ελλιπείς	21	1	0,6		
Σύνολο		158	100,0		

**Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της τεχνικής Rubrics**



**Γράφημα 6: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων**

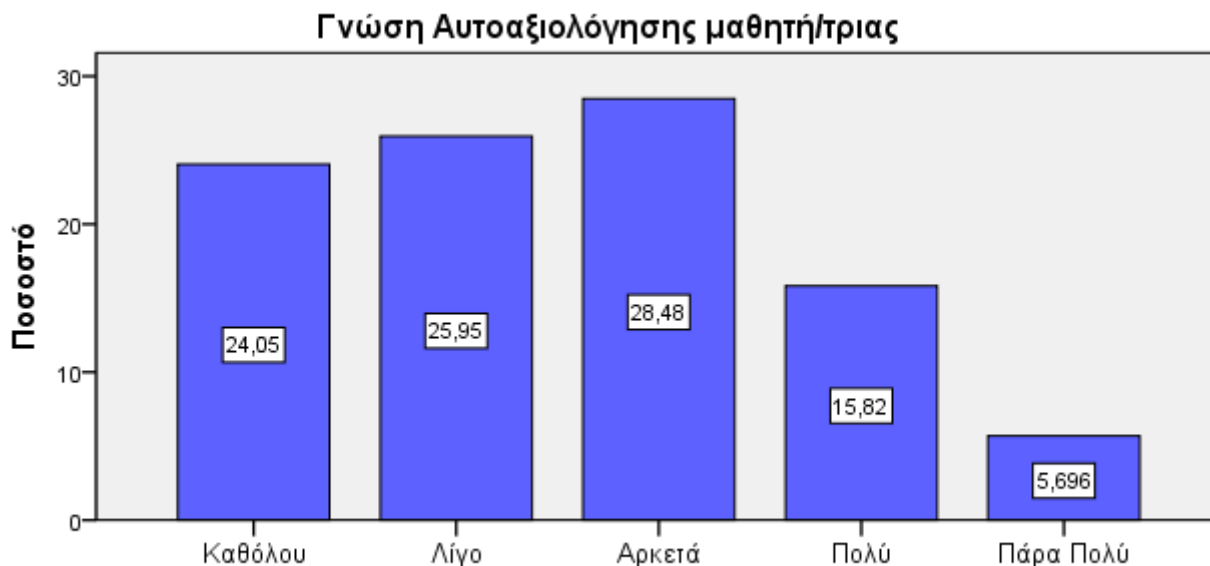
Από τον πίνακα 8 και το γράφημα 6 προκύπτει ότι η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή σε **ποσοστό 73,8%** («καθόλου» 43,95% και 29,94%

«λίγο»), δεν γνωρίζει τις Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων – Rubrics ή τις γνωρίζει λίγο. Το **14,6%** τις γνωρίζει αρκετά ενώ πολύ ή πάρα πολύ τις γνωρίζει το **11,5%** («πολύ» 8,3% και 3,2% «πάρα πολύ»).

Στον πίνακα 9 και στο γράφημα 7 που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στην ερώτηση που τους τέθηκε για το αν γνωρίζουν την τεχνική της Αυτοαξιολόγησης.

Γνώση τεχνικής Αυτοαξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	38	24,1
Λίγο	41	25,9
Αρκετά	45	28,5
Πολύ	25	15,8
Πάρα πολύ	9	5,7
Σύνολο	158	100,0

**Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της τεχνικής της Αυτοαξιολόγησης**



**Γράφημα 7: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της τεχνικής της Αυτοαξιολόγησης**

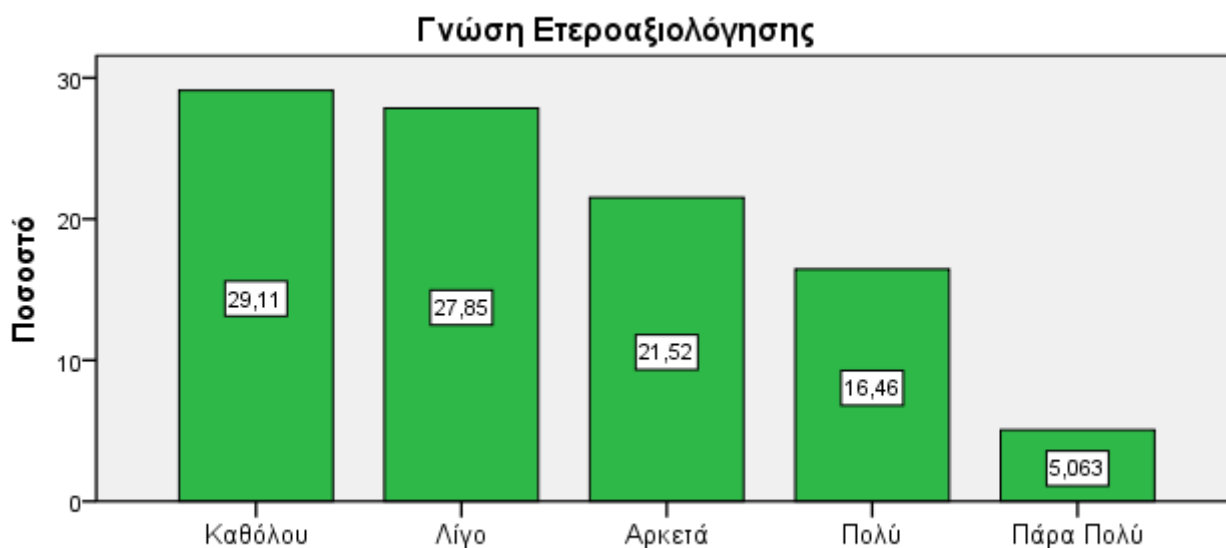
Ο πίνακας 9 και του γράφημα7 μας πληροφορούν ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δηλαδή **ποσοστό 50%**, δεν γνωρίζουν καθόλου ή γνωρίζουν λίγο την Αυτοαξιολόγησης ως εναλλακτική τεχνική για την

αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Το **28,5%** των ερωτηθέντων την γνωρίζει αρκετά ενώ το **20,5%** την γνωρίζει πολύ ή πάρα πολύ («πολύ» 15,8% και 5,7% «πάρα πολύ»).

Ακολουθούν ο πίνακας 10 και το γράφημα 8 όπου παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που τους τέθηκε για το αν γνωρίζουν την τεχνική της Ετεροαξιολόγησης.

Γνώση τεχνικής Ετεροαξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	46	29,1
Λίγο	44	27,8
Αρκετά	34	21,5
Πολύ	26	16,5
Πάρα πολύ	8	5,1
Σύνολο	158	100,0

**Πίνακας 10:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της τεχνικής της Ετεροαξιολόγησης



**Γράφημα 8:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό γνώσης της τεχνικής της Αυτοαξιολόγησης

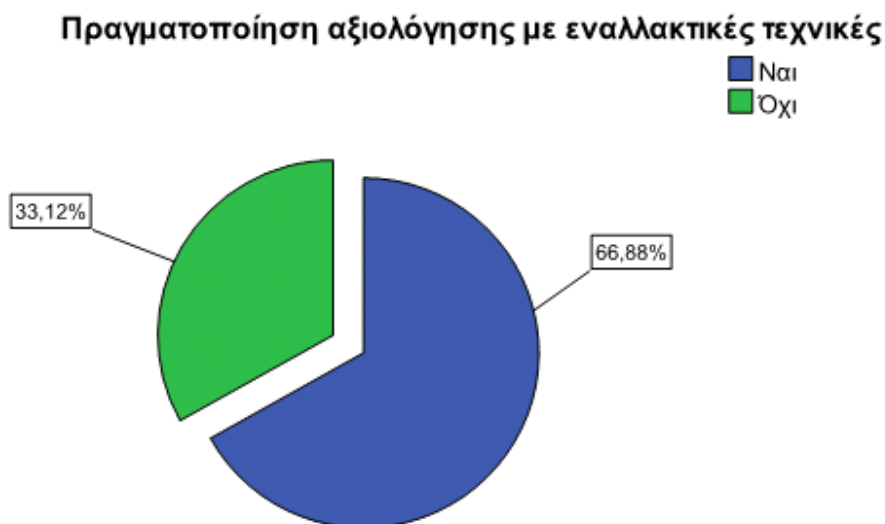
Από τον πίνακα 10 και το γράφημα 8 πληροφορούμαστε ότι το **56,9%** των υποκειμένων της έρευνας γνωρίζει λίγο ή καθόλου την τεχνική της Ετεροαξιολόγησης («καθόλου» 29,1% και 27,8% «λίγο»). Το **21,5%** των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι

γνωρίζει αρκετά την τεχνική αυτή, το **16,5%** τη γνωρίζει πολύ και μόνο το **5,1%** τη γνωρίζει πάρα πολύ.

Ως συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης, είναι η ερώτηση β του Β' μέρους του ερωτηματολογίου, όπου ζητάμε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, να μας πληροφορήσουν αν έχουν χρησιμοποιήσει για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους εναλλακτικές τεχνικές. Ο πίνακας 11 και το γράφημα 9 που ακολουθούν, μας πληροφορούν για τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Πραγματοποίηση αξιολόγησης με εναλλακτικές τεχνικές		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό(%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Έγκυρες	Ναι	105	66,5	66,9	66,9
	Όχι	52	32,9	33,1	100,0
	Σύνολο	157	99,4	100,0	
Ελλιπείς	21	1	0.6		
Σύνολο		158	100,0		

**Πίνακας 11: Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης**



**Γράφημα 9: Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης**

Από τον πίνακα 11 και το γράφημα 9 πληροφορούμαστε ότι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 105, δηλαδή **ποσοστό 66,9%**, έχουν χρησιμοποιήσει

εναλλακτικές τεχνικές, για να αξιολογήσουν την μαθητική επίδοση, ενώ οι 52, δηλαδή **ποσοστό 33,1%**, δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ κάποια εναλλακτική τεχνική.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές, για να αξιολογήσουν τη μαθητική επίδοση, να απαντήσουν πόσο συχνά χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Ακολουθεί ο πίνακας 12 στον οποίο παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Συχνότητα χρήσης εναλλακτικών τεχνικών	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)	Μέσος όρος	Τυπ. Απ.
1.Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Projects)	8,2	22,4	33,7	28,6	7,1	3,04	1,06
2. Φάκελο εργασιών (Portfolio)	20,4	29,6	25,5	19,4	5,1	2,59	1,16
3. Παιδαγωγικό Ημερολόγιο	39,4	33,3	14,1	9,1	4,0	2,05	1,12
4. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics)	60,2	21,4	10,2	5,1	3,1	1,69	1,05
5. Αυτοαξιολόγηση μαθητή /τριας	18,2	26,3	30,3	18,2	7,1	2,7	1,17
6.Ετεροαξιολόγηση	28,3	32,3	18,2	15,2	6,1	2,38	1,22

**Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το πόσο συχνά χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης**

Από τους μέσους όρους του πίνακα 12, συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές λίγο ή αρκετά συχνά, αφού οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 2,05 έως 3,04, με εξαίρεση την περίπτωση 4 που ο μέσος όρος είναι 1,69.

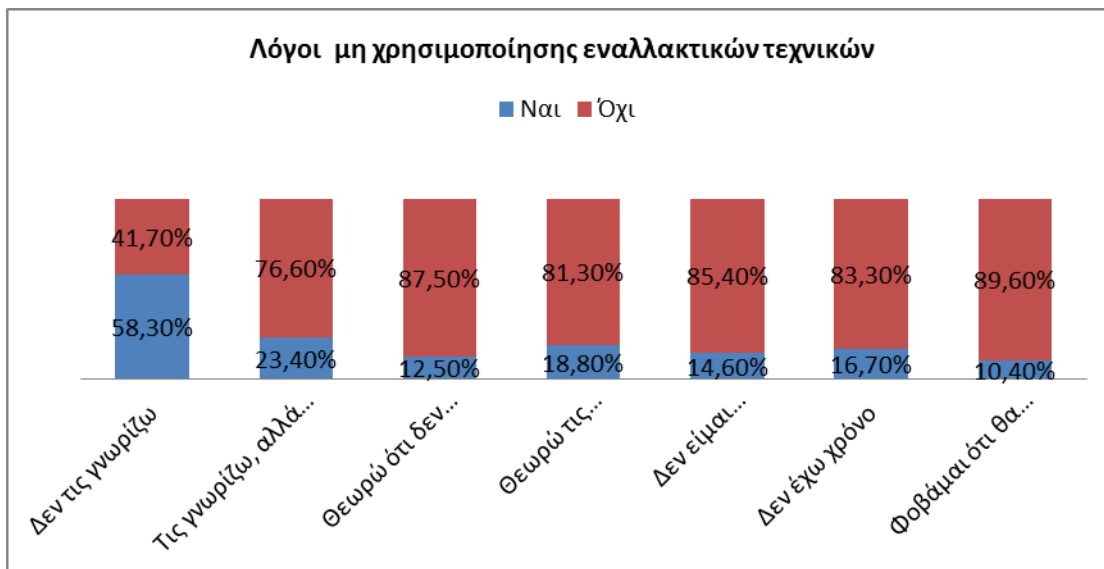
Πιο αναλυτικά, από τις εναλλακτικές τεχνικές αρκετά συχνά χρησιμοποιούν τις Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες - Projects (**ποσοστό 33,7%**), την τεχνική της Αυτοαξιολόγησης (**ποσοστό 30,3%**), το Φάκελο Εργασιών – Portfolio (**ποσοστό 25,5%**), την τεχνική της Ετεροαξιολόγησης (**ποσοστό 18,2%**), το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο (**ποσοστό 14,1%**), και τέλος, τις Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (**ποσοστό 10,2%**).

Επίσης, τα στοιχεία του πίνακα 12 μας πληροφορούν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν χρησιμοποιούν ποτέ, για να αξιολογήσουν τη επίδοση των μαθητών τους, τις Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων σε ποσοστό **60,2%**, το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο σε ποσοστό **39,4%**, την τεχνική της Ετεροαξιολόγησης σε ποσοστό **28,3%**, το Φάκελο Εργασιών του μαθητή σε ποσοστό **20,4%**, την τεχνική της Αυτοαξιολόγησης σε ποσοστό **18,2%**, και τέλος, τις Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες σε ποσοστό **8,2%**.

Στον πίνακα 13 και στο γράφημα 10 που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους για τους οποίους δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές, για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους.

Λόγοι μη χρησιμοποίησης εναλλακτικών τεχνικών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν τις γνωρίζω	28	58,3
Τις γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να τις χρησιμοποιώ	11	36
Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμες	6	12,5
Θεωρώ τις παραδοσιακές τεχνικές πιο αποτελεσματικές	9	18,5
Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να τις εφαρμόσω	7	14,6
Δεν έχω χρόνο	8	16,7
Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς	5	10,4

**Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τους λόγους που δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές**



**Γράφημα 10: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους που δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές**

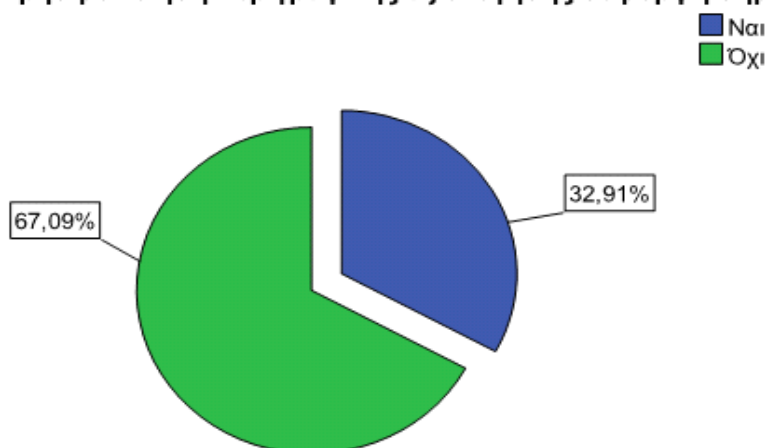
Από τα στοιχεία του πίνακα 13 του γραφήματος 10 προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή σε **ποσοστό 58,3%**, δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές, γιατί δεν τις γνωρίζουν, ενώ το **23,4%** των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τις γνωρίζει, αλλά δεν ξέρει να τις χρησιμοποιεί. **Ποσοστό 18,8%** απάντησε ότι θεωρεί τις παραδοσιακές τεχνικές πιο αποτελεσματικές, και **ποσοστό 16,7%** δεν χρησιμοποιεί εναλλακτικές τεχνικές, γιατί δεν έχει χρόνο. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να τις εφαρμόσουν, καθώς και ότι δεν είναι εφαρμόσιμες (**ποσοστά 14,6 και 12,5%** αντίστοιχα). Τέλος, **ποσοστό 10,4%** των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν χρησιμοποιεί εναλλακτικές τεχνικές, γιατί φοβάται ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς.

Ακολουθούν ο πίνακας 16 και το γράφημα 13, που μας ενημερώνουν αν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει, για την αποτύπωση του αποτελέσματος της μαθητικής αξιολόγησης, την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος.

Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	52	32,9
Όχι	106	67,1
Σύνολο	158	100,0

**Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν χρησιμοποιήσει την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος**

### Χρησιμοποίηση περιγραφικής αξιολόγησης σε μορφή σημειώματος



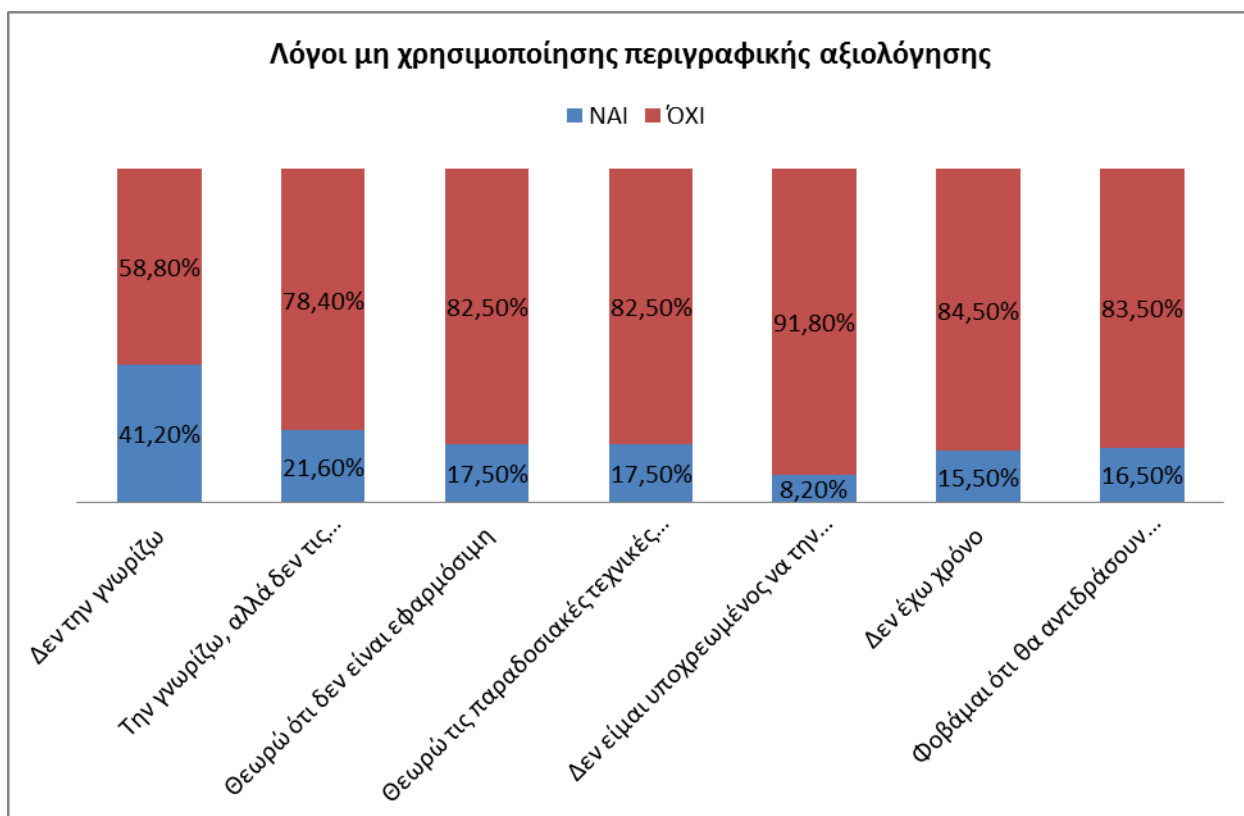
**Γράφημα13:Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν χρησιμοποιήσει την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος**

Ο πίνακας 16 και το γράφημα 13 μας ενημερώνουν ότι το **67,1%** των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος, για την αποτύπωση του αποτελέσματος της μαθητικής αξιολόγησης, ενώ το **32,9%** έχει χρησιμοποιήσει την περιγραφική αξιολόγηση, για να αποτυπώσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Λόγοι μη χρησιμοποίησης περιγραφικής αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν την γνωρίζω	40	41,2
Της γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να την χρησιμοποιώ	21	21,6
Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμη	17	17,5
Θεωρώ τις παραδοσιακές τεχνικές πιο αποτελεσματικές	17	17,5
Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να την εφαρμόσω	8	8,2
Δεν έχω χρόνο	15	15,5
Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς	16	16,5

**Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους που δεν χρησιμοποιούν περιγραφική αξιολόγηση**





**Γράφημα 11: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους που δεν χρησιμοποιούν περιγραφική αξιολόγηση**

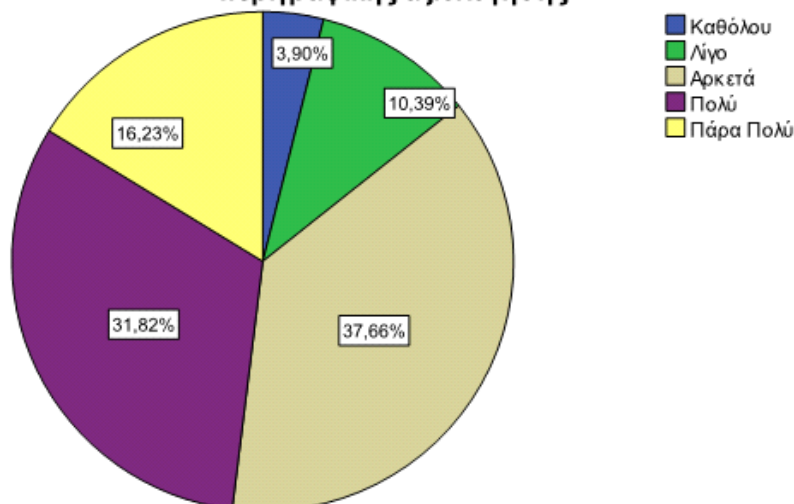
Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 3 και το γράφημα 11, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν σε **ποσοστό 41,2%** ότι δεν χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση, γιατί δεν τη γνωρίζουν. **Ποσοστό 21,6%** δήλωσε ότι γνωρίζει την περιγραφική αξιολόγηση αλλά δεν ξέρει να τη χρησιμοποιεί, ενώ ίδιο ποσοστό δηλαδή **17,5%** των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι θεωρούν ότι δεν είναι εφαρμόσιμη και ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι είναι πιο αποτελεσματικές. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι φοβούνται τις αντιδράσεις από τους γονείς, καθώς και ότι δεν έχουν χρόνο (**ποσοστά 16,5 και 15,5%** αντίστοιχα). Τέλος, **ποσοστό 8,2%** των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να την εφαρμόσουν.

Στη συνέχεια, στον πίνακα 16 και στο γράφημα 13 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση: «Πόσο πιστεύετε ότι θα μπορούσε η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης να περιγράψει με πληρότητα την επίδοση του μαθητή;»

Η πληρότητα στην περιγραφή της επίδοσης του μαθητή μέσω της καθιέρωσης της περιγραφικής αξιολόγησης		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έγκυρες	Καθόλου	6	3,8	3,9	3,9
	Λίγο	16	10,1	10,4	14,3
	Αρκετά	58	36,7	37,7	51,9
	Πολύ	49	31,0	31,8	83,8
	Πάρα Πολύ	25	15,8	16,2	100,0
	Σύνολο	154	97,5	100,0	
Ελλιπείς	21	4	2,5		
Σύνολο		158	100,0		

**Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την πληρότητα στην περιγραφή της επίδοσης του μαθητή, μέσω της καθιέρωσης της περιγραφικής αξιολόγησης**

Η πληρότητα στην περιγραφή της επίδοσης του μαθητή μέσω της καθιέρωσης της περιγραφικής αξιολόγησης



**Γράφημα 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την πληρότητα στην περιγραφή της επίδοσης του μαθητή, μέσω της καθιέρωσης της περιγραφικής αξιολόγησης**

Από τον πίνακα 16 και το γράφημα 13 προκύπτει ότι ποσοστό **48%** των υποκειμένων του δείγματος θεωρεί ότι η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί πολύ ή πάρα πολύ (31,8% «πολύ» και 16,2% «πάρα πολύ») να περιγράψει με πληρότητα την επίδοση του μαθητή, το **37,7%** αρκετά, και καθόλου ή λίγο το **14,3%** («λίγο» 10,4% και 3,4 % «καθόλου»).

Στην ερώτηση 12 του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μας πληροφορήσουν από πού έχουν ενημερωθεί για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

Ενημέρωση εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Σπουδές	78	53,1
Επιμόρφωση σε ΠΕΚ	36	24,8
Σεμινάρια που διενεργήθηκαν σε πανεπιστήμια	64	44,1
Αυτοεπιμόρφωση	86	59,3

**Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον τρόπο ενημέρωσης τους για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης**

Από τον παραπάνω πίνακα πληροφορούμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό **53,1%** έχουν ενημερωθεί για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης από τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν ενημερώθηκαν από τις σπουδές τους είναι **46,9%**. Το **24,4%** των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει ενημερωθεί κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους σε ΠΕΚ, ενώ το **75,2%** δεν είχε ενημέρωση για τις εναλλακτικές μεθόδους από επιμόρφωση σε ΠΕΚ. Από σεμινάρια που διενεργήθηκαν σε πανεπιστήμια, ενημερώθηκε το **44,1%** του δείγματος, ενώ ποσοστό **59,3%** των εκπαιδευτικών έχουν ενημερωθεί με δική τους πρωτοβουλία.

Στην ερώτηση 13 του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου δόθηκαν μια σειρά από προτάσεις στους εκπαιδευτικούς και τους ζητήθηκε να τις αξιολογήσουν με κριτήριο την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης με εναλλακτικές μεθόδους η οποία μπορεί να συμβάλει στην πραγματοποίησή τους.

Συμβολή εναλλακτικής αξιολόγησης	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)	Μέσος όρος	Τοπ. Απ.
1.Στη μείωση του άγχους και της πίεσης που νιώθουν οι μαθητές	5,1	14,0	41,4	26,1	13,4	3,29	1,03
2.Στη μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	4,5	22,3	34,4	25,5	13,4	3,21	1,07
3.Στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	4,5	17,8	32,5	31,2	14	3,32	1,06
4.Στην καλύτερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας	4,5	15,9	33,1	30,6	15,9	3,38	1,07
5.Στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για να μαθαίνουν	3,2	17,2	35,0	26,8	17,8	3,39	1,07
6.Στην ενθάρρυνση των αδύνατων μαθητών	4,5	10,8	33,8	31,8	19,1	3,5	1,06
7.Στην ενθάρρυνση των μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα	1,9	16,6	33,8	31,8	15,9	3,43	1,01
8.Στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων	3,8	14,6	42,7	23,6	15,3	3,32	1,03
9.Στην ανάπτυξη της άμιλλας μεταξύ των μαθητών	5,7	13,4	42,7	28,7	9,6	3,23	0,99
10.Στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων	4,5	12,1	32,5	32,5	18,5	3,48	1,07

**Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την συμβολή της εναλλακτικής αξιολόγησης, στην πραγματοποίηση των προτάσεων που τους δόθηκαν να αξιολογήσουν**

Από τον πίνακα 18 προκύπτει ότι η καθιέρωση της εναλλακτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, θα βοηθούσε από αρκετά έως πολύ στην πραγματοποίηση των θέσεων που τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων κυμαίνονται από 3,21 έως 3,5.

Περισσότερο αναλυτικά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ», η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης με εναλλακτικές μεθόδους θα βοηθούσε στην ενημέρωση των γονέων, των μαθητών και των ιδίων (ποσοστό 51%: 32,5% «πολύ» και 18,5 «πάρα πολύ»), στην ενθάρρυνση των αδύνατων μαθητών (ποσοστό 50,9%: 31,8% «πολύ» και 19,1% «πάρα πολύ»), στην ενθάρρυνση των μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα (ποσοστό 47,7%: 31,8% «πολύ» και

15,9 «πάρα πολύ»), στην καλύτερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας ( **ποσοστό 46,5%**: 30,6% «πολύ» και 15,9 «πάρα πολύ»), στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (**ποσοστό 45,2%**: 31,2% «πολύ» και 14% «πάρα πολύ»).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καθιέρωση της εναλλακτικής αξιολόγησης θα βοηθούσε πολύ έως πάρα πολύ στην παροχή κινήτρων στους μαθητές, για να μαθαίνουν (**ποσοστό 44,6%**: 26,8% «πολύ» και 17,8% «πάρα πολύ») καθώς και στην μείωση του άγχους και της πίεσης που νιώθουν οι μαθητές (**ποσοστό 39,5%**: 26,1% «πολύ» και 13,4% «πάρα πολύ»).

Ακόμη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους θα βοηθούσε σε **ποσοστό 38,9%** (πολύ 25,5% και πάρα πολύ 13,4%) στη μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, ενώ το ίδιο ποσοστό συγκέντρωσαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση της θέσης ότι η εναλλακτική αξιολόγηση θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (**ποσοστό 39,5%**: 23,6% «πολύ» και 15,3% «πάρα πολύ»).

Τέλος, **ποσοστό 38,3%** απάντησε ότι η αξιολόγηση των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους θα βοηθούσε στην ανάπτυξη της άμιλλας μεταξύ των μαθητών (28,7% «πολύ» και 9,6% «πάρα πολύ»).

Στην ερώτηση 14 δόθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μια σειρά θέσεις και τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε πιο βαθμό θεωρούν ότι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα, για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 19 που ακολουθεί:

Ανασταλτικοί παράγοντες για την αξιολόγηση με εναλλακτικές μεθόδους	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)	Μέσος όρος	Τυπ. Απ.
1. Η αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών σε κάθε τάξη	6,4	9,0	27,6	26,3	30,8	3,66	1,2
2. Η διδασκαλία από το δάσκαλο όλων των γνωστικών αντικειμένων	13,5	13,0	23,2	29,7	13,5	3,1	1,26
3. Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης	2,6	16,0	22,4	32,7	26,3	3,64	1,11
4. Τα ολιγοθέσια σχολεία	4,5	19,4	25,8	29,7	20,0	3,68	3,45
5. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης	10,9	18,6	23,1	23,1	24,4	3,31	1,32
6. Οι ελλείψεις υποδομής στα σχολεία	3,2	12,8	23,7	27,6	32,7	3,74	1,14
7. Η έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	7,1	14,7	19,9	25,0	33,3	3,63	1,14
8. Οι αντιδράσεις από τους γονείς	10,9	21,8	29,5	25,6	12,2	3,06	1,18
Η συνολική λειτουργία του σχολείου	1,3	10,9	30,1	35,3	22,4	3,67	0,98

**Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ανασταλτικούς για την αξιολόγηση με εναλλακτικές τεχνικές**

Από τον παραπάνω πίνακα 19 συμπεραίνουμε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παραπάνω θέσεις αποτελούν από αρκετά έως και πολύ ανασταλτικούς παράγοντες για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης με εναλλακτικές μεθόδους, αφού όλοι οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3,1 έως 3,74.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν «πάρα πολύ» ή «πολύ», οι ανασταλτικοί παράγοντες για την καθιέρωση της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι οι ελλείψεις υποδομής στα σχολεία, όπως βιβλιοθήκες, εργαστήρια, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτυο κ.λπ., σε **ποσοστό 60,3%** (27,6% «πολύ» και 32,7% «πάρα πολύ»), η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, σε **ποσοστό 59%** (32,7% «πολύ» και 26,3% «πάρα πολύ»), η έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σε ποσοστό σε **ποσοστό 58,3%** (25% «πολύ» και 33,3% «πάρα πολύ»), η συνολική λειτουργία του σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική υποδομή του, σε **ποσοστό 57,7%** (35,3% «πολύ» και 22,4% «πάρα πολύ»), η αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών σε

κάθε τάξη, σε ποσοστό **57,1%** (26,3% «πολύ» και 30,8% «πάρα πολύ»), τα ολιγοθέσια σχολεία στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη, σε ποσοστό **49,7%** (29,7% «πολύ» και 20% «πάρα πολύ»), η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων, σε ποσοστό **47,5%** (23,1% «πολύ» και 24,4% «πάρα πολύ»), η διδασκαλία από το δάσκαλο όλων των γνωστικών αντικειμένων, σε ποσοστό **43,2%** (29,7% «πολύ» και 13,5% «πάρα πολύ»), και τέλος, οι πιθανές αντιδράσεις από τους γονείς, αναφορικά με τις νέες μεθόδους αξιολόγησης των παιδιών τους τις οποίες δεν γνωρίζουν, σε ποσοστό **37,8%** (25,6% «πολύ» και 12,2% «πάρα πολύ»).

Στη συνέχεια, στον πίνακα 20 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις προτάσεις που είναι δυνατόν, να συμβάλλουν στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, με εναλλακτικές μεθόδους.

Προτάσεις	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)	Μέσος όρος	Τυπ. Απ.
1. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης	1,9	8,3	24,8	39,5	25,5	4,2	0,89
2. Ενημέρωση γονέων και μαθητών	1,9	10,1	29,7	27,4	30,6	3,78	0,98
3. Περιορισμό της διδακτέας ύλης	1,9	10,2	29,9	27,4	30,6	3,75	1,06
4. Ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών μέσων	0,6	1,3	22,9	38,9	36,3	4,09	0,83
5. Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη	1,9	4,5	16,6	32,5	44,6	4,13	0,97
6. Πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε ορισμένα σχολεία	5,1	15,3	23,6	32,5	23,6	3,54	1,16
7. Αποφυγή συνεχών αλλαγών στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών	2,5	5,1	23,6	34,4	34,4	3,93	1,01
8. Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών	4,5	8,3	22,3	28,7	36,3	3,84	1,14
9. Αλλαγή λειτουργίας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού	4,5	7,1	23,2	30,3	34,8	3,84	1,12

**Πίνακας 20: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις προτάσεις που συμβάλλουν στην αξιολόγηση της επίδοσης, με εναλλακτικές τεχνικές**

Από τον πίνακα 20 συμπεραίνουμε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προτάσεις που τους δόθηκαν να αξιολογήσουν, μπορούν αρκετά έως πολύ να βοηθήσουν στην καθιέρωση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, αφού οι μέσοι όροι των απαντήσεων κυμαίνονται από 3,54 έως 4,2.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ, στην αξιολόγηση των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους, θα βοηθούσε η μείωση των μαθητών σε κάθε τάξη (**ποσοστό 77,1%**: 32,5% «πολύ» και 44,6% «πάρα πολύ»), η ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών μέσων (**ποσοστό 75,2%**: 38,9% «πολύ» και 36,3% «πάρα πολύ»), η αποφυγή συχνών αλλαγών στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (**ποσοστό 68,8%**: 34,4% «πολύ» και 34,4% «πάρα πολύ»), καθώς και η αλλαγή λειτουργίας του σχολείου, ως παιδαγωγικού θεσμού (**ποσοστό 65,1%**: 30,3% «πολύ» και 34,8% «πάρα πολύ»).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιμόρφωσή τους πάνω σε θέματα αξιολόγησης, θα τους βοηθούσε πολύ ή πάρα πολύ να αξιολογήσουν τους μαθητές τους με εναλλακτικές μεθόδους (**ποσοστό 65%**: 39,5% «πολύ» και 25,5% «πάρα πολύ»). Ταυτόχρονα, το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι και η αύξηση των αποδοχών τους θα συνέτεινε θετικά (**ποσοστό 65%**: 28,7% «πολύ» και 36,3% «πάρα πολύ»).

Στη συνέχεια, ακολουθεί **ποσοστό 58%** των εκπαιδευτικών (27,4% «πολύ» και 30,6% «πάρα πολύ») που δήλωσαν ότι η ενημέρωση γονέων και μαθητών θα βοηθούσε στην καθιέρωση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, ενώ το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι θα βοηθούσε και ο περιορισμός της διδακτέας ύλης (**ποσοστό 58%**: 27,4% «πολύ» και 30,6% «πάρα πολύ»).

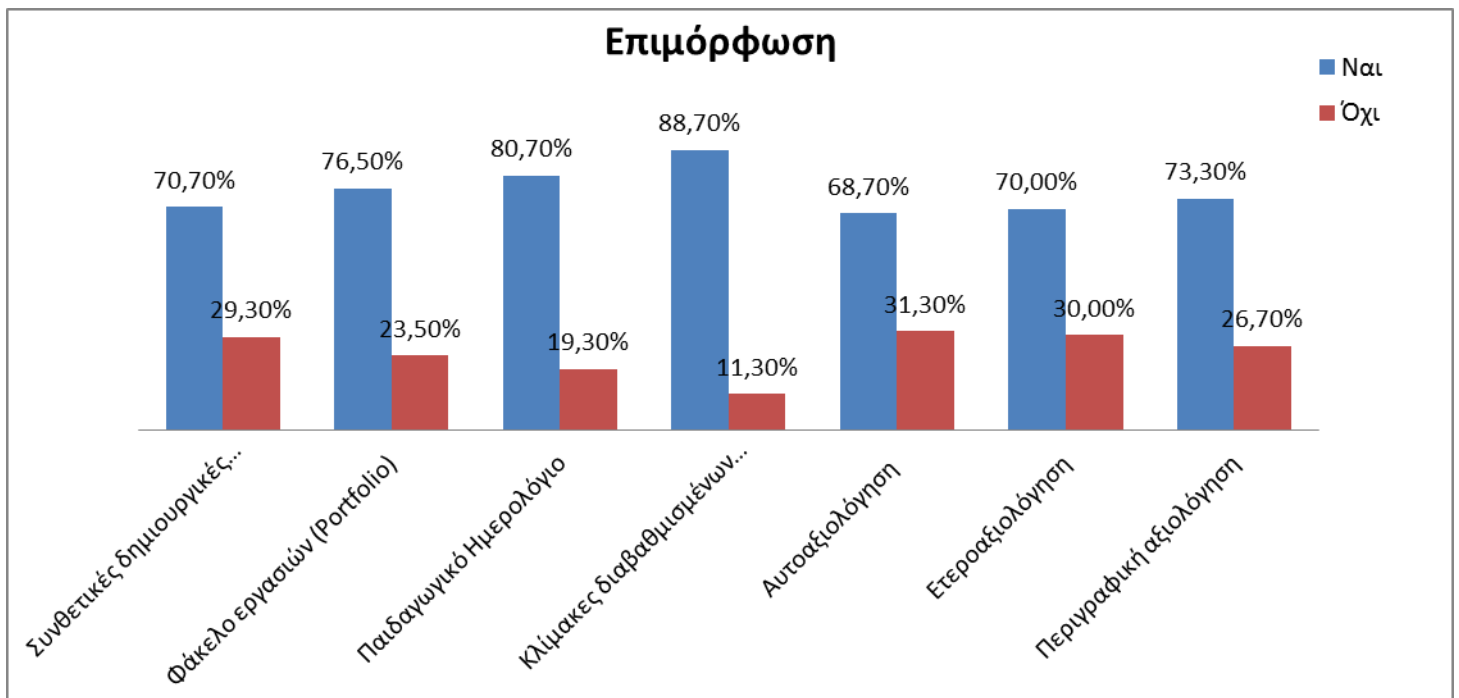
Τέλος, **ποσοστό 56,%** απάντησε ότι η πιλοτική εφαρμογή των νέων μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών θα βοηθούσε πολύ ή πάρα πολύ στην καθιέρωση της εναλλακτικής αξιολόγησης (32,5% «πολύ» και 23,6% «πάρα πολύ»).

Στον πίνακα 21 και στο γράφημα 15 που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στις οποίες θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν.



Επιμόρφωση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Συνθετικές δημιουργικές εργασίες ( projects)	106	70,7
Φάκελο εργασιών (portfolio)	114	76,5
Παιδαγωγικό Ημερολόγιο	121	80,7
Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)	133	88,7
Αυτοαξιολόγηση	103	68,7
Ετεροαξιολόγηση	105	70
Περιγραφική αξιολόγηση	110	73,3

Πίνακας 21: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης στις οποίες χρειάζονται επιμόρφωση



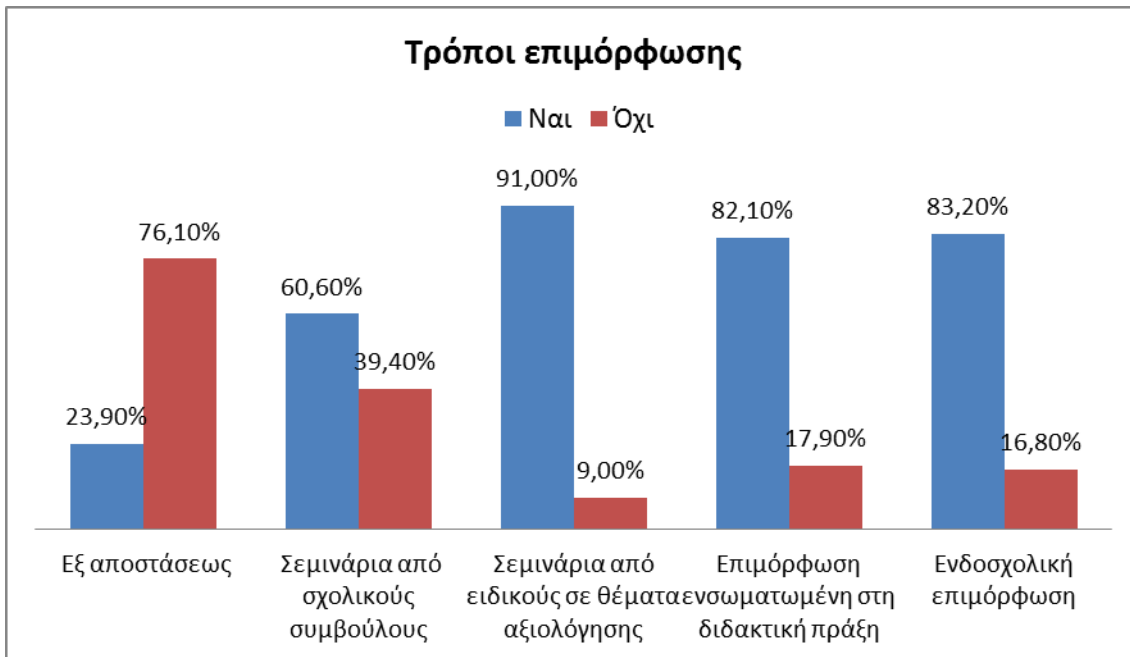
Γράφημα 15: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης στις οποίες χρειάζονται επιμόρφωση

Από τον παραπάνω πίνακα 21 και το γράφημα 15, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση σε όλες τις μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης, προκειμένου να τις εφαρμόσουν. Συγκεκριμένα, το **88,7%** των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι χρειάζεται επιμόρφωση στις Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων –Rubrics, ενώ το **80,7%** στο Παιδαγωγικό Ημερολόγιο. Ακολουθούν ο Φάκελος Εργασιών του μαθητή και η Περιγραφική αξιολόγηση με **ποσοστά 76,5%** και **73,3%**, αντίστοιχα. **Ποσοστό 70,7%** θεωρεί ότι χρειάζεται επιμόρφωση στις Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες - Projects και **ποσοστό 70%** στην τεχνική της Ετεροαξιολόγησης. Τέλος, **ποσοστό 68,7%** θεωρεί αναγκαία την επιμόρφωσή του στην τεχνική της Αυτοαξιολόγησης.

Ακολουθούν ο πίνακας 22 και το γράφημα 16, που μας ενημερώνουν για τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να ενημερωθούν – επιμορφωθούν, για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.

Τρόποι επιμόρφωσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εξ αποστάσεως	37	23,9
Με σεμινάρια από τους σχολικούς συμβούλους	94	60,6
Με σεμινάρια από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης	142	91,0
Με ενσωματωμένη επιμόρφωση στη διδακτική πράξη	128	82,1
Ενδοσχολικά (ενδοσχολική επιμόρφωση)	129	83,2

**Πίνακας 22: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους επιμόρφωσής τους στις εναλλακτικές μεθόδους**



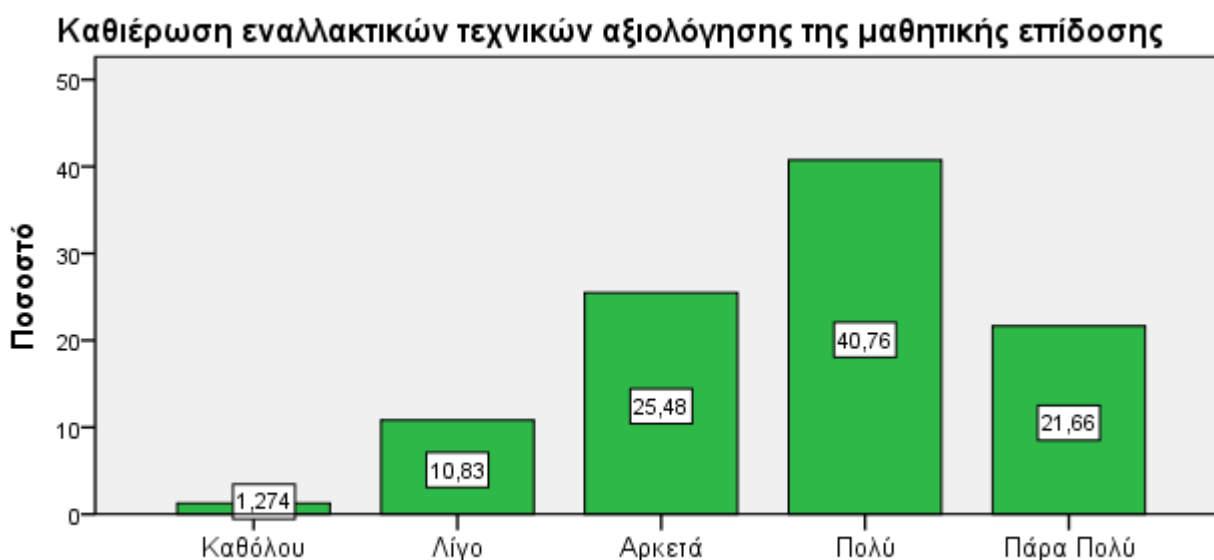
**Γράφημα 16: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, για τους τρόπους επιμόρφωσής τους στις εναλλακτικές μεθόδους**

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 22 και του γραφήματος 16, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή **ποσοστό 91%**, επιθυμεί να επιμορφωθεί μέσα από σεμινάρια που θα πραγματοποιήσουν ειδικοί σε θέματα αξιολόγησης. Το **83,2%** επιθυμεί να επιμορφωθεί ενδοσχολικά, ενώ το **82,1%** με επιμόρφωση που θα είναι ενσωματωμένη στην διδακτική πράξη. **Ποσοστό 60,6%** των υποκειμένων του δείγματος θα προτιμούσε να παρακολουθήσει σεμινάρια που θα διενεργηθούν από σχολικούς συμβούλους, ενώ το **23,9%** των εκπαιδευτικών επιθυμεί η επιμόρφωσή του να πραγματοποιηθεί εξ αποστάσεως.

Στον πίνακα 23 και στο γράφημα 17 που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;»

Καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έγκυρες	Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	Λίγο	17	10,8	10,8	12,1
	Αρκετά	40	25,3	25,5	37,6
	Πολύ	64	40,5	40,8	78,3
	Πάρα Πολύ	34	21,5	21,7	100,0
	Σύνολο	157	99,4	100,0	
Ελλιπείς	21	1	0,6		
Σύνολο		158	100,0		

**Πίνακας 23: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης**



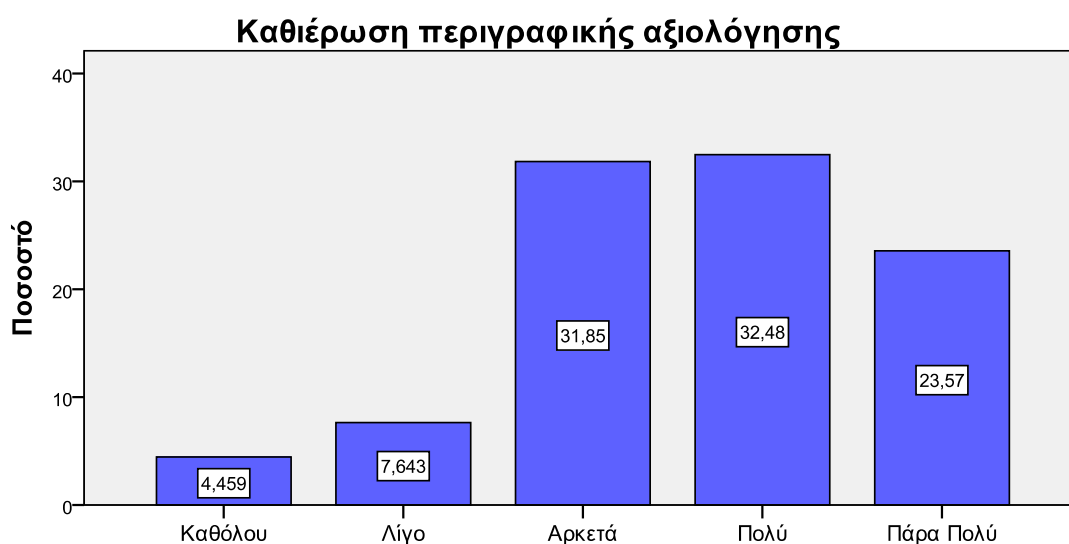
**Γράφημα 17: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης**

Από τον πίνακα 23 και το γράφημα 17 διαπιστώνουμε ότι **ποσοστό 62,5%** εκπαιδευτικών, συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ (40,8% «πολύ» και 21,7% «πάρα πολύ») με την καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, και αρκετά, το **25,5%**. **Ποσοστό 10,8%** του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί λίγο, και μόνο το **1,3%** δήλωσε ότι δεν συμφωνεί καθόλου.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με μια ενδεχόμενη καθιέρωση στο άμεσο μέλλον, της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο αποτύπωσης της μαθητικής αξιολόγησης. Στον πίνακα 24 και στο γράφημα 18 που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας.

Καθιέρωση περιγραφικής αξιολόγησης		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό(%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Έγκυρες	Καθόλου	7	4,4	4,5	4,5
	Λίγο	12	7,6	7,6	12,1
	Αρκετά	50	31,6	31,8	43,9
	Πολύ	51	32,6	32,5	76,4
	Πάρα πολύ	37	23,4	23,6	100,0
	Σύνολο	157	99,4	100,0	
Ελλιπείς	21	1	0,6		
Σύνολο		158	100,0		

**Πίνακας 24: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης**



**Γράφημα 18 : Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης**

Από τα στοιχεία του πίνακα 24 και του γραφήματος 18 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δηλαδή **ποσοστό 56,1%**, συμφωνεί «πολύ» ή «πάρα πολύ» (32,5% «πολύ» και 23,6% «πάρα πολύ») με την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Το **31,8%** απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά, και μόνο **το 12,1%** απάντησε ότι δεν συμφωνεί ή συμφωνεί λίγο (4,5% «καθόλου» και 7,6% «λίγο»).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 7.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στόχος του παρόντος πονήματος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις που έχουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, γύρω από το θέμα της εναλλακτικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Επιδιώξαμε, δηλαδή, να διερευνήσουμε αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τον θεσμό της εναλλακτικής αξιολόγησης, αν γνωρίζουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και αν τις εφαρμόζουν. Επίσης, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ενημέρωση - επιμόρφωσή τους σε μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης, καθώς επίσης, και ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την εισαγωγή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα, συσχετίζοντάς τα και με τον ερευνητικό σκοπό.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις.

Αναφορικά με το προφίλ των 158 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του νομού Ιωαννίνων, στην πλειονότητα τους, ήταν γυναίκες. Η ηλικιακή ομάδα κυμαίνονταν από 31-50, εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και ανήκουν στην ειδικότητα δάσκαλοι. Έχουν 11 έως 30 έτη υπηρεσίας, δεν κατέχουν θέση υποδιευθυντή ή διευθυντή στη σχολική μονάδα που εργάζονται και δεν έχουν πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές, εκτός από την εξομοίωση του πτυχίου τους.

Κατά την άποψή μας, το μεγάλο εύρος στις ηλικίες του δείγματος δικαιολογείται από το γεγονός ότι από το 2001 και έπειτα, λόγω της διεύρυνσης του θεσμού του ολοήμερου δημοτικού σχολείου και της ανάγκης στελέχωσής του, τόσο με δασκάλους όσο και με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, διορίστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ένας πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, σχεδόν αμέσως ή λίγα μόνο έτη μετά την αποφοίτησή τους. Ακόμη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι φυσικό να ανήκουν στην ειδικότητα δάσκαλοι/ες, αφού σε κάθε σχολική μονάδα οι δάσκαλοι υπερτερούν κατά πολύ από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων.

Επίσης, αν και το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι «βολικό» και δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας, ωστόσο μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το μικρό ποσοστό αναπληρωτών αλλά και ωρομισθίων που εργάζεται στα δημοτικά σχολεία, οφείλεται στο γεγονός ότι ο νομός Ιωαννίνων είναι ένας νομός με μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, λόγω της λειτουργίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Βελλάς και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας που λειτουργούσαν στο νομό, πριν από την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Περνώντας στην ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν ως στόχο την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον θεσμό της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή υφίσταται έντονη κριτική. Από μία μερίδα, μάλιστα, ατόμων αμφισβητείται η σκοπιμότητά της και από μερικές πλευρές έχει προταθεί η κατάργησή της. Υπάρχει, όμως, η άλλη κατηγορία που υποστηρίζει την αναγκαιότητα της σχολικής αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1989:18).

Αν κρίνουμε, μάλιστα, από τον όγκο της αντίστοιχης βιβλιογραφίας, εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η επίδοση του μαθητή θα πρέπει να αξιολογείται, αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα. Ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης, και σε καμιά περίπτωση δε θα επιλυθούν τα προβλήματα της εκπαίδευσης, καταργώντας την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.

Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κασσωτάκης (1997:47) «στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, η σωστή και πλήρης αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι αναγκαία. Ο ρόλος της τόσο στην οργάνωση της κοινωνίας, όσο και στην όλη λειτουργία και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι θεμελιώδης».

Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, όπου η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή **ποσοστό 95,5%**, δήλωσαν ότι η επίδοση του μαθητή στο σχολείο θα πρέπει να αξιολογείται.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Κατά την άποψή μας, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να ελέγξουν την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας τους, την επίτευξη ή όχι των διδακτικών στόχων, καθώς και να ενημερωθούν για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών τους.



Είναι γεγονός πως η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης πραγματοποιείται με παραδοσιακές μεθόδους. Όπως, λοιπόν, προβλέπεται από τα Π.Δ. 409/94 και 8/95 και τις συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/95, η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα από παραδοσιακές τεχνικές όπως η παρατήρηση, οι προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, ενώ για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης προβλέπεται η χρήση γραμματικών (Α – Β – Γ - Δ) και λεκτικών (άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά) προσδιορισμών καθώς επίσης και η αριθμητική κλίμακα (1 έως 10).

Εν συνεχεία, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς μια σειρά από προτάσεις που αναφέρονται στους σκοπούς της αξιολόγησης και τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν κατά πόσο η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα, συμβάλλει στην επίτευξή τους.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με τον τρόπο που λαμβάνει χώρα στις σχολικές αίθουσες δεν συμβάλλει ουσιαστικά στην πραγματοποίηση της παιδαγωγικής της λειτουργίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν δεν συμβάλλει στην επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, η κινητοποίηση και η ενθάρρυνση του μαθητή και η επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

Συμπεραίνουμε, επίσης, ότι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει πολλά από τα μειονεκτήματα των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, όταν αξιολογούν με παραδοσιακές μεθόδους αναπτύσσεται κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, δημιουργείται άγχος και πίεση για υψηλές επιδόσεις, σπαταλάται πολύτιμος χρόνος για την απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων και αποθαρρύνονται οι αδύνατοι μαθητές.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει ότι το υπάρχον σύστημα βάσει του οποίου αξιολογούν τους μαθητές τους και έχει ως χαρακτηριστικό του γνώρισμα συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, καθώς και την αριθμητική βαθμολογία, «απέχει» πολύ από τους στόχους που προβλέπονται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Ειδικότερα, η εφαρμογή παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιολογούν τους μαθητές τους ως άτομα με τις δικές τους ανάγκες, ιδιαιτερότητες και αδυναμίες. Επιπλέον, οδηγούν στη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού και βαθμοθηρίας εκ μέρους των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2006:86-88), ένας από τους επιμέρους ρόλους του εκπαιδευτικού είναι και αυτός του αξιολογητή. Ο εκπαιδευτικός έχει την αρμοδιότητα να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της επίδοσης του μαθητή. Οι πληροφορίες που αντλεί από την διαδικασία αυτή τον βοηθούν να λάβει τα ανάλογα υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, που αφενός βελτιώνουν την διαδικασία μάθησης και αφετέρου ενισχύουν και ενθαρρύνουν τον μαθητή.

Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης είναι, λοιπόν, μια από τις βασικές συνιστώσες του έργου του εκπαιδευτικού, όπως η διδασκαλία και η αγωγή. Ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να ελέγχει, να εξακριβώνει κατά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών του και να αξιοποιεί παιδαγωγικά τις πληροφορίες που του παρέχει η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης (Ρέλλος,2007:22).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας απαντήσουν για τον βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι είναι καταρτισμένοι αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, **ποσοστό 20,7%**, θεωρεί ότι είναι «πολύ» καταρτισμένο, αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ενώ «πάρα πολύ» μόνο το **5,3%**. «Αρκετά» πιστεύει ότι είναι το **38,7%**, «λίγο» το **29,3%** και «καθόλου» **ποσοστό 6%** των υποκειμένων του δείγματος.

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ικανοποιητικά καταρτισμένους, σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αν και αποτελεί γι' αυτούς κομμάτι της καθημερινής τους εργασίας και εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών δικαιολογείται, κατά την εκτίμησή μας, από το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση σε ό, τι αφορά τις διαδικασίες της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να αξιολογούν τους μαθητές τους με εμπειρικό τρόπο. Επίσης, σε πολλούς εκπαιδευτικούς, και ιδιαίτερα σε αυτούς που εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές της επαρχίας, δεν τους δόθηκε ποτέ η δυνατότητα, από την πλευρά της πολιτείας, να αποκτήσουν μια τέτοια κατάρτιση - επιμόρφωση, και οι γνώσεις που έχουν, όπως θα δούμε και από τις απαντήσεις που έδωσαν σε επόμενη ερώτηση, προέρχονται από δική τους πρωτοβουλία.

Τα πρώτα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς, όπως επισημάναμε και παραπάνω, είχαν ως στόχο την διερεύνηση των απόψεών τους γενικά για τον θεσμό της αξιολόγησης. Στις επόμενες ερωτήσεις ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν την εναλλακτική αξιολόγηση.

Είναι γνωστό ότι για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης και την παροχή πληροφοριών, σχετικά με την επίδοση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του μια σειρά από τεχνικές. Τεχνικές ονομάζονται τα εργαλεία με τα οποία θα γίνει η συλλογή των πληροφοριών εκείνων που θα ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό για την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2000:49).

Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους ως αξιολογητές, οφείλουν να γνωρίζουν τις διάφορες τεχνικές αξιολόγησης τόσο τις παραδοσιακές, όσο και τις εναλλακτικές. Στη χώρα μας, η αξιολόγηση του μαθητή περιλάμβανε παραδοσιακές τεχνικές. Τα τελευταία, όμως, χρόνια εκφράζεται από πολλούς παιδαγωγούς η άποψη ότι η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να περιλαμβάνει και εναλλακτικές τεχνικές.

Οι εναλλακτικές τεχνικές, μέσω των οποίων μπορούμε να αξιολογήσουμε την επίδοση των μαθητών είναι οι Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες, ο Φάκελος Εργασιών, το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο, οι Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, η τεχνική της Αυτοαξιολόγησης και η τεχνική της Ετεροαξιολόγησης.

Ζητήσαμε, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς να μας πληροφορήσουν για τον βαθμό στον οποίο γνωρίζουν τις παραπάνω εναλλακτικές τεχνικές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις παραπάνω εναλλακτικές τεχνικές. Μάλιστα, κάποιες από αυτές, όπως το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο και οι Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν τις γνωρίζουν καθόλου.

Κατά την εκτίμησή μας, οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης είναι, αφενός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί - ενημερωθεί αναφορικά με αυτές τις τεχνικές και, αφετέρου ότι πολλοί από αυτούς δεν ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές. Αυτό, πιθανόν να συμβαίνει είτε, γιατί δεν αισθάνονται υποχρεωμένοι, είτε γιατί έχουν επαναπαυτεί στη χρησιμοποίηση παραδοσιακών τεχνικών και δεν θεωρούν ότι υπάρχει λόγος να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Προτιμούν, δηλαδή, να χρησιμοποιούν παραδοσιακές τεχνικές, όπως προφορικές και γραπτές εξετάσεις, μη λαμβάνοντάς υπόψη τους τις αδυναμίες που έχουν αλλά, και τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρουν στο γνωστικό, συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών (Αθανασίου, 2000α: 116· Κασσωτάκης, 1989:69· Κωνσταντίνου, 2004:77).

Εν συνεχεία, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πληροφορήσουν αν έχουν χρησιμοποιήσει τις παραπάνω εναλλακτικές τεχνικές, για την αξιολόγηση των μαθητών τους και σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, η πλειονότητα των υποκειμένων του

δείγματος, **ποσοστό 66,9%**, έχει χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές, ενώ το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι δεν τις έχουν χρησιμοποιήσει είναι **33,1%**. Πιο συχνά, μάλιστα, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τεχνικές που γνωρίζουν καλύτερα δηλαδή, τις Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες, τον Φάκελο Εργασιών και την τεχνική της Αυτοαξιολόγησης.

Εδώ παρατηρούμε μια αντίφαση. Ενώ σε προηγούμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, στην ερώτηση αναφορικά με το αν έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές, για να αξιολογήσουν την επίδοση των μαθητών, η πλειονότητα απάντησε πως έχει χρησιμοποιήσει.

Μάλιστα, ποσοστό 33,7% των υποκειμένων του δείγματος δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συχνά την τεχνική του project. Το ως άνω υψηλό ποσοστό δικαιολογείται, ίσως, εξαιτίας της ενδεχομένης σύγχυσης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιθανώς να αγνόησαν ότι η ερώτηση αναφερόταν στην χρησιμοποίηση των projects για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, και όχι στη διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος.

Ποσοστό 25,5% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συχνά την τεχνική του φακέλου εργασιών, γεγονός που, κατά την άποψή μας, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και δικαιολογείται από την γενικότερη ανησυχία που έχει προκαλέσει στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας η συζήτηση για υποχρεωτική εφαρμογή αυτής της τεχνικής, τόσο για την αξιολόγηση των μαθητών, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, η τεχνική της αυτοαξιολόγησης είναι μια τεχνική γνωστή πλέον στους εκπαιδευτικούς, μια και συμπεριλαμβάνεται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και έτσι δικαιολογείται το ποσοστό 30,3% αυτών που δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν συχνά.

Για την τεχνική της αυτοαξιολόγησης, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί συχνά είναι 30,3% και δικαιολογείται, κατά την άποψή μας, από το γεγονός ότι συμπεριλαμβάνεται σε κάποια από τα νέα σχολικά εγχειρίδια.

Στα Προεδρικά Διατάγματα που αφορούν την αξιολόγηση του μαθητή, η αξιολόγηση εμπλουτίζεται με ποιοτικό περιεχόμενο που αποτιμά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως η συνεργατικότητα, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η συνολική παρουσία και η συμπεριφορά στο σχολείο.

Ακόμη, σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.,1994), ο μαθητής αξιολογείται όχι μόνο μέσα από τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης, αλλά αξιολογείται ακόμη:

- Η προσπάθεια που καταβάλλει

- Το ενδιαφέρον και η ικανότητα συμμετοχής στον διάλογο που πραγματοποιείται στην τάξη
- Η κριτική αντιμετώπιση προσώπων, γεγονότων και καταστάσεων
- Η διατύπωση υποθέσεων και η διαδικασία επαλήθευσής τους
- Η ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων σε καταστάσεις καθημερινής πραγματικότητας κ.τ.λ.

Όπως, λοιπόν, επισημαίνεται από πολλούς παιδαγωγούς, ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης, η πραγματοποίηση των όσων προβλέπονται στα Προεδρικά Διατάγματα και στις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την χρησιμοποίηση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δηλαδή **ποσοστό 67,1%** απάντησε ότι δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος, ως μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή. Οι τρεις, μάλιστα, πιο σημαντικοί λόγοι για τους οποίους δεν έχουν χρησιμοποιήσει την περιγραφική αξιολόγηση, όπως και για την χρησιμοποίηση εναλλακτικών τεχνικών, είναι **ποσοστό 41,2%**, γιατί δεν τη γνωρίζουν, **ποσοστό 21,6%**, γιατί, ενώ τη γνωρίζουν, δεν ξέρουν πώς να τη χρησιμοποιήσουν και **ποσοστό 18,8%**, γιατί θεωρεί τις παραδοσιακές μορφές προσδιορισμού-χαρακτηρισμού του αποτελέσματος της αξιολόγησης πιο αποτελεσματικές.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδοσιακά μέσα για την αποτύπωση και ανακοίνωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης και αποφεύγουν τη χρησιμοποίηση της περιγραφικής αξιολόγησης λόγω της ελλιπούς παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης. Ακόμη, το ποσοστό 18,8% των εκπαιδευτικών, που θεωρούν τις παραδοσιακές μορφές πιο αποτελεσματικές, ίσως να μην έχει επίγνωση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την αποκλειστική χρήση ποσοτικών μεγεθών, για να εκφράσουν και να αποτυπώσουν τις επιδόσεις των μαθητών.

Επίσης, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004:126), η περιγραφική αξιολόγηση βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, γιατί μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να περιγράψει με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα την επίδοση του μαθητή.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, **ποσοστό 48%** (31,8% «πολύ» και 16,2% «πάρα πολύ») των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι η καθιέρωση της

περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί να περιγράψει με πληρότητα την επίδοση του μαθητή. Από το παραπάνω ποσοστό διαπιστώνουμε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη τους την αδυναμία των ποσοτικών μεγεθών να αποδώσουν και να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες (Κωνσταντίνου 2002:125).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών προτιμά να χρησιμοποιεί ποσοτικά μεγέθη για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης και όχι την περιγραφική αξιολόγηση. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών δείχνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν γραμματικές και αριθμητικές κλίμακες για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης, γιατί είναι μια οικεία και μη χρονοβόρα για αυτούς τεχνική, η οποία είναι γνωστή τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζουν την «συγκατάθεση» από τους μαθητές και τους γονείς, ικανοποιώντας το κοινό αίσθημα για βαθμολόγηση και περιορίζουν τις αντιδράσεις που θα προέκυπταν αν αλλάξει ο τρόπος αποτύπωσης της επίδοσης.

Περαιτέρω, σημαντική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχουν ενημερωθεί για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης από τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει αναφορικά με την εναλλακτική αξιολόγηση, προέρχονται κατόπιν δικής τους πρωτοβουλίας.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, μπορεί να βοηθήσει στο να περιορίσουν τα προβλήματα, που έχουν προκύψει από την μονομέρεια στη χρήση παραδοσιακών τεχνικών, για την αξιολόγηση του μαθητή.

Συγκεκριμένα, από τη θεώρηση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι η καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη ενημέρωση των μαθητών, των γονέων, καθώς επίσης, και των ιδίων για την σχολική επίδοση και στην ενθάρρυνση των μαθητών, για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα και ιδιαίτερα, των αδύναμων.

Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων θεωρούν ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης με εναλλακτικές μορφές, μπορεί να συμβάλει, στον περιορισμό πολλών προβλημάτων που έχουν δημιουργηθεί από την αποκλειστική χρήση παραδοσιακών μεθόδων.

Στο θεωρητικό μέρος έγινε εκτενής αναφορά σε μια σειρά από παράγοντες που θεωρούνται ανασταλτικοί αναφορικά με την εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης

της επίδοσης του μαθητή. Στο ερευνητικό μέρος ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν αυτούς τους παράγοντες.

Η πλειονότητα λοιπόν, των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θεωρεί ανασταλτικούς παράγοντες τις ελλείψεις υποδομής των σχολείων, την ελλιπή κατάρτισή τους σε θέματα αξιολόγησης, την έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμά τους, την αναλογία εκπαιδευτικών και μαθητών σε κάθε τάξη και τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες για κάθε τάξη.

Μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουμε ότι εκτός από τις ελλείψεις υποδομής στα σχολεία και την ελλιπή τους κατάρτιση, επισημαίνουν ως βασικό ανασταλτικό παράγοντα και την έλλειψη οικονομικών κινήτρων. Θεωρούν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί πως μια ενδεχόμενη εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης συνεπάγεται και αύξηση του χρόνου ενασχόλησής τους με τη διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς. Κάτι τέτοιο, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να συνοδευτεί και με αντίστοιχη βελτίωση των οικονομικών τους αποδοχών.

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την άποψη ότι η καθιέρωση εναλλακτικών μεθόδων για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, προϋποθέτει καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Κωνσταντίνου (2004:139), *«Χωρίς πρόσθετη επιμόρφωση-κατάρτιση σε ζητήματα παιδαγωγικά και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση είναι σχεδόν ανέφικτο εκπαιδευτικός να μπορεί να παρακολουθεί συστηματικά σημαντικές πτυχές της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή. Ανέφικτο είναι, επίσης, να τις καταγράφει και στη συνέχεια να τις αξιολογεί με βάση παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια που απηχούν τους παιδαγωγικούς-διδακτικούς στόχους της αξιολόγησης και γενικότερα του σχολείου»*.

Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφού για όλες τις τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης, καθώς επίσης, και για την περιγραφική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε υψηλά ποσοστά ότι χρειάζονται επιμόρφωση προκειμένου να τις εφαρμόσουν.

Πράγματι, από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι υψηλά ποσοστά συγκεντρώνουν όλες οι μέθοδοι. Συγκεκριμένα:

- Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, **ποσοστό 88,7%**
- Φάκελος Εργασιών του μαθητή, **ποσοστό 76,5%**
- Περιγραφική αξιολόγηση, **ποσοστό 73,3%**,
- Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες, **ποσοστό 70,7%**

- Ετεροαξιολόγηση, **ποσοστό 70%**
- Αυτοαξιολόγηση, **ποσοστό 68,7%**

Τα πολύ υψηλά ποσοστά σε όλες τις μεθόδους δικαιολογούνται και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε προηγούμενες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, όπως διαπιστώσαμε, μόνο το **26%** των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι καταρτισμένοι «πολύ» ή «πάρα πολύ» σε θέματα αξιολόγησης, ενώ επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση ότι η κατάρτισή τους σε ό, τι αφορά τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης είναι ελλιπής. Μάλιστα σε επόμενη ερώτηση, σχετικά με τους τρόπους που επιθυμούν να γίνει η επιμόρφωση – ενημέρωσή, η πλειονότητα δήλωσε πως επιθυμεί να πραγματοποιηθεί από παιδαγωγούς ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης και να είναι ενσωματωμένη στην διδακτική πράξη.

Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενδεχόμενο καθιέρωσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας (όσοι απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ») διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ενδεχόμενο καθιέρωσης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, καθώς επίσης και για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, σε **ποσοστό 62,5%** (40,8% «πολύ» και 21,7% «πάρα πολύ»), συμφωνούν με την καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών και σε ποσοστό **56,1%** (32,5% «πολύ» και 23,6% «πάρα πολύ») συμφωνούν με την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του νομού Ιωαννίνων, δε γνωρίζουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και συνεπώς δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν. Ωστόσο, επιθυμούν την καθιέρωσή τους, αφού προηγηθεί όμως η αναγκαία επιμόρφωσή τους από ειδικούς παιδαγωγούς σε θέματα αξιολόγησης και συγκεκριμένα στην εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στη διδακτική πράξη.



## 7.2 Προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνουμε ορισμένες προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και, γενικά, της εργασίας.

Η επιλογή από την πολιτεία των κατάλληλων μορφών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι ένα ζήτημα σύνθετο με πολλές παραμέτρους, που επιβάλλεται κάθε φορά να λαμβάνονται υπόψη.

Αρχικά, θα ήταν καλό να επικεντρωθούμε στους φορείς και διεκπεραιωτές του όποιου συστήματος αξιολόγησης προκύψει : στους εκπαιδευτικούς.

Στη διάρκεια των σπουδών τους, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν ένα πολύ περιορισμένο αριθμό μαθημάτων σχετικών με την εκπαιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης, τις μορφές, τις τεχνικές, το ρόλο της και την παιδαγωγική της διάσταση (Κωνσταντίνου, 2009α και Κωνσταντίνου, 2009β).

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται, λόγω και της αποσπασματικής και ανεπαρκούς επιμόρφωσης, να προσπαθούν να καλύψουν την άγνοια τους καταφεύγοντας στη βιβλιογραφία, στον έμπειρο συνάδερφο, στα δικά τους βιώματα από τη μαθητική τους ζωή.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή της αντίληψης, όπου το κέντρο της εκπαίδευσης δεν είναι ο μαθητής και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αλλά η επίδοση του μαθητή στα γνωστικά αντικείμενα.

Η μετατόπιση του στόχου από το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης σε ένα διαρκή αγώνα κατάκτησης βαθμών και υψηλών επιδόσεων από το μαθητή, επέφερε αλυσιδωτές συνέπειες σε όλο το φάσμα των σχέσεων των εμπλεκομένων με την εκπαίδευση. Οι σχέσεις των μαθητών είναι ανταγωνιστικές. Οι γονείς προσδοκούν και πιέζουν τα παιδιά τους για ολοένα και καλύτερα αποτελέσματα. Οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από αποξένωση, παραβλέπονται οι ανάγκες των μαθητών για συναναστροφή με τους συνομήλικους, διασκέδαση, δημιουργική απασχόληση.

Στο πλαίσιο αυτό η παρέμβαση της πολιτείας οφείλει να είναι ολοκληρωμένη, προσεκτικά σχεδιασμένη και πολυεπίπεδη, ώστε να καταφέρουμε να απεμπλακούμε από το σχολείο της επίδοσης, του ανταγωνισμού, το σχολείο εξεταστικό κέντρο.

Αφετηρία των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων θα πρέπει να είναι το ίδιο το πανεπιστήμιο. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης να περιλαμβάνουν στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα τα οποία θα παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς πλήρη κατάρτιση, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης της μαθητικής

επίδοσης και ολοκληρωμένη γνώση όλων των μορφών αξιολόγησης, παραδοσιακών και εναλλακτικών.

Η πολιτεία, προτού προβεί σε αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, οφείλει να λάβει υπόψη της τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης, δηλαδή, ποιες τεχνικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο κατάλληλες σε κάθε περίπτωση, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους, καθώς και τις απόψεις τους για τους τρόπους επιμόρφωσης-ενημέρωσής τους, αναφορικά με τις νέες μορφές αξιολόγησης.

Ο διαρκής διάλογος, η ανταλλαγή απόψεων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι απαραίτητη. Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς να είναι ουσιαστικής και χρονικά προσδιορισμένη, οι παρατηρήσεις των μαθητών, οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών να λειτουργούν ως θεσμοθετημένη πηγή ανατροφοδότησης, ελέγχου και αναστοχασμού πάνω στις νέες μορφές αξιολόγησης που πιθανόν θα προκύψουν.

Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να υποστηριχθεί από την πολιτεία ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στον πολυδιάστατο ρόλο του αξιολογητή. Οι σχολικοί σύμβουλοι να είναι αρωγοί και να παρέχουν ουσιαστικές καθοδηγητικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα αξιολόγησης να είναι διαρκής και στοχευμένη λαμβάνοντας υπόψη την πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων να συζητούν τα παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή των νέων μορφών αξιολόγησης και τις δυσκολίες τους στην εφαρμογή προσπαθώντας με πνεύμα συνεργασίας να τα επιλύουν. Η συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι καθοριστικός παράγοντας για την ομαλή επίτευξη των στόχων των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Απαραίτητο κρίνεται να προηγηθεί, πριν από την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο για τις εναλλακτικές μορφές, αλλά και για τον θεσμό της αξιολόγησης γενικότερα. Η επιμόρφωση, καλό θα ήταν να πραγματοποιηθεί από παιδαγωγούς ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης και να συνδυαστεί με τη διδακτική πράξη.

Η ουσιαστική ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης προτάσσεται της εφαρμογής της εναλλακτικής αξιολόγησης. Οι γονείς, συχνά, αντιδρούν σε ό, τι δεν γνωρίζουν οι ίδιοι από τα μαθητικά τους χρόνια και για το λόγο αυτό η ενημέρωσή τους κρίνεται αναγκαία.

Η εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης απαιτεί ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή σε όλες τις σχολικές μονάδες. Η πολιτεία θα πρέπει να μεριμνήσει, έτσι ώστε σε όλα τα σχολεία να υπάρχουν σωστά οργανωμένες σχολικές βιβλιοθήκες, εργαστήρια, ικανοποιητικός αριθμός ηλεκτρονικών υπολογιστών και φυσικά, το διαδίκτυο, για να μπορέσουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων μορφών αξιολόγησης.

Περαιτέρω, η μείωση της διδακτέας ύλης και η μείωση των μαθητών σε κάθε τάξη είναι δύο παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή νέων μορφών αξιολόγησης τις οποίες η πολιτεία θα πρέπει να λάβει υπόψη της (Κωνσταντίνου, 2010 και Κωνσταντίνου, 2011).

Τέλος, πριν από την εφαρμογή των νέων μορφών αξιολόγησης καλό θα ήταν, να προηγηθεί μία πιλοτική εφαρμογή, για την πραγματοποίηση των αναγκαίων διορθωτικών αλλαγών, όπου αυτό κριθεί αναγκαίο. Επίσης, οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να στηρίζουν και να βοηθήσουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς, σε όποιες δυσκολίες παρουσιαστούν.

Στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Ελπίζουμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει ερέθισμα για την περαιτέρω μελέτη του θέματος της καθιέρωσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αβδάλη, Λ.** (1989), Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και βαθμολογία στο σχολείο. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Αθανασίου, Λ.** (2000α), Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ.** (2000β), Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αρβανίτης, Ν.** (2007), «Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή». Στο περιοδικό: *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, σσ. 169-177, Αθήνα.
- Βαμβουκάς, Μ.** (1988), Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαμβουκάς, Μ. & Τρούλης, Γ.** (1993), «Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών». Στο: Χιωτάκης, Σ.(επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, σσ.200-225. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεξ, Γ.** (2007), Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική και ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα. Τελευταία ανάκτηση 12 Ιουλίου 2012 από [http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka\\_mh\\_portfolios.pdf](http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf)
- Γεωργούσης, Π.** (1998), Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τον Φάκελο Υλικού. Αθήνα: Δελφοί.
- Γκότοβος, Α. Ε.** (1986), Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Gutenberg.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ.** (2002), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1989), Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2003), Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δήμου, Γ.** (1989), «Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο». Στην: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ.2 , σσ. 121-151. Ιωάννινα.

- Κασσωτάκης, Μ.** (1997). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2010). «Οι κύριες αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών κατά τη δεκαετία του 1990: Παρουσίαση των σχετικών προσπαθειών και ανάλυση των δυσκολιών υλοποίησης τους». Στο: Πυργιωτάκης, Ι. και Οικονομίδης, Β. (επιμ.): *Περί Παιδείας Διάλογος*, σσ. 139-166. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Καψάλης, Α.** (1998), Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κουλουμπρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η.** (2004), Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο: Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα: Τυποθήτω. Τελευταία ανάκτηση 3 Ιουλίου 2012 από [http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka\\_mh\\_portfolios.pdf](http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf)
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1992), «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας». Στην: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 5, σσ. 127-171, Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1994), Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2002), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Στο περιοδικό: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ.37-51. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2004), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2006), Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2009α), Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών ως απαραίτητο προσόν για το Δημοτικό Σχολείο – Η παρουσία των Εκπαιδευτικών με Ειδικότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εισήγηση στην ημερίδα που διοργάνωσαν οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, 5 Μαΐου.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2009β), Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε δυσαναλογία με τις παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις ενός «κανονικού» σχολείου. Εισήγηση στο επιστημονικό συνέδριο το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και το Διδακταλείο του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο, 15-18 Οκτωβρίου.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2010), Πανεπιστημιακές Παραδόσεις.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1998), Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Η.** (2000), Στρατηγικές Διδασκαλίας (β' τόμος). Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε.** (2008), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ.** (1985), Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1992), Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος. Θεσσαλονίκη.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ. & Σοφινίδου, Μ.** (2010), Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. Στο περιοδικό: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 16, σσ. 22-38, Αθήνα.
- Ρέλλος, Ν.** (2003), Έλεγχος Μάθησης, Αξιολόγηση της Επίδοσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλιανός, Α.** (1998), Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη (β' τόμος). Αθήνα.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ. & Στεργίου, Π.** (2007), «Αξιολόγηση του μαθητή». Στο περιοδικό: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 13, σσ. 84-98, Αθήνα.
- Νικολάου, Σ-Μ.** (2007), Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ταρατόρη-Τσακατίδου, Ε.** (2009), Σχολική Αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χιωτάκης, Σ.** (1993), «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: προσδοκίες και πραγματικότητα». Στο: Χιωτάκης, Σ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*. σσ. 48-85, Αθήνα: Γρηγόρης.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Arter, J. & Tighe, J.** (2001), *Scoring Rubrics in the classroom. Using performance criteria for assessing and improving student performance*, London: Corwin Press.
- Bell, J.** (1997), Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. - Manion, L.** (2000), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Frey, K.** (1986), Η μέθοδος Project, μτφ .Κ. Μάλλου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Javeau, C.** (2000), Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή,

μτφ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Mertler, C. A.** (2001), «Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment». Research & Evaluation, 7(25), Τελευταία ανάκτηση 17 Ιουλίου 2012 από <http://www.pareoline.net/getvn.asp?v7&n=25>

**Goodrich – Andrade, H.** (2000), «Using Rubrics to Promote Thinking and Learning», Educational Leadership 25 (5), 13-18.

### **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ**

**Κωνσταντίνου, Χ.** (2011). Ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη ως σημαντικό κριτήριο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <http://www.alfavita.gr/old/26918>.

### **NOMOI**

Π.Δ. 8/1995

Π.Δ. 462/1991 (ΦΕΚ 171,τ.Α,άρθρο 1)

Π.Δ. 409/1994 (Άρθρο 24)

Π.Δ. 121/95

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή/ε συναδέλφισσα και συνάδερφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγραφούν απόψεις αναφορικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Για την πλειοψηφία των ερωτήσεων, η απάντησή σας προκύπτει από την επιλογή που θα κάνετε σε μια σειρά δηλώσεων. Επιλέξτε τη δήλωση/απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Αν αλλάξετε άποψη για μια απάντηση, απλά διαγράψτε την και σημειώστε την καινούρια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για τον λόγο αυτό και για τη διασφάλιση του ιδιωτικού απορρήτου, το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**. Παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, χωρίς να ανησυχείτε για το ενδεχόμενο σύνδεσης των απαντήσεων με το πρόσωπό σας, καθώς αυτό είναι αδύνατο.

Σας ευχαριστώ  
Ελένη Αλεξίου  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

### ΜΕΡΟΣ Α΄

Παρακαλώ συμπληρώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην επιλογή/απάντησή σας.

**A1. Φύλο:** 1= Άνδρας, 2= Γυναίκα

**A2. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:**  
1= 20-30 Ετών, 2 = 31- 40 Ετών, 3 = 41-50 Ετών, 4= Μεγαλύτερη των 50 Ετών

**A3. Σχέση εργασίας:**  
1 = Ωρομίσθιος/α, 2 = Αναπληρωτής/τρια, 3 = Μόνιμος/η

**A4. Θέση ευθύνης:**  
1 = Ναι (Διευθυντής/τρια, Υποδιευθυντής/τρια, Προϊστάμενος σχολικής μονάδας),  
2 = Όχι

**A5. Ειδικότητα:**  
1 = Δάσκαλος/α, 2 = Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών,  
3 = Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 4 = Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής (Μουσικής,  
Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής), 5= Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

**A6. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: (Συνυπολογίστε το χρόνο ως ωρομίσθιος ή / και αναπληρωτής)**  
1 = 1-10, 2 = 11-20, 3 = 21-30, 4 = Μεγαλύτερη των 30 Ετών

**A7. Περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου:**  
**(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)**  
1 = Δεύτερο Πτυχίο, 2 = Μεταπτυχιακός τίτλος, 3 = Διδακτορικός τίτλος,   
4 = Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο, 5 = Εξομοίωση, 6 = Κανένα από τα παραπάνω

**A7.Άλλο (Διευκρινίστε):** .....



## ΜΕΡΟΣ Β΄

Αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις, βάζοντας τον αριθμό που σας εκφράζει περισσότερο. Μπορείτε να κάνετε μόνο μία επιλογή.

**B1. Πιστεύετε ότι θα πρέπει να αξιολογείται η επίδοση του μαθητή στο σχολείο;**

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

**B2. Πολλοί ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μία από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου. Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλει η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα...**

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

- 1...στην ενθάρρυνση των μαθητών να μαθαίνουν
2. ....στην κινητοποίηση του μαθητή, με βάση την εντόπιση των ικανοτήτων, των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του
- 3..... στη διάγνωση από τον εκπαιδευτικό των ικανοτήτων του μαθητή, καθώς ή/ και των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει
4. ....στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
5. ....στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος
6. ....στη συναισθηματική ενίσχυση του εκπαιδευτικού, όταν διαπιστώνει ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν τους στόχους του μαθήματος
7. ....στην αξιολόγηση του σχολικού συστήματος μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών
8. ....στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων

**B3. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών τους χρησιμοποιούν παραδοσιακές τεχνικές, όπως την παρατήρηση, τις προφορικές ή/και γραπτές εξετάσεις, ενώ για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης χρησιμοποιούν την αριθμητική κλίμακα (1 έως 10), γραμματικούς (Α – Β – Γ - Δ) και λεκτικούς (άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά) προσδιορισμούς. Εσείς, όταν εφαρμόζετε παραδοσιακές μεθόδους, για να αξιολογήσετε την επίδοση των μαθητών σας, σε ποιο βαθμό συμβαίνουν τα παρακάτω:**

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

1. Χάσιμο πολύτιμου χρόνου από τη διδασκαλία
2. Περιορισμό στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των εξετάσεων και όχι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας
3. Ένταση στις σχέσεις με τους μαθητές, όταν αυτοί αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες που τους βάζετε προκειμένου να αξιολογήσετε την επίδοσή τους
4. Αποθάρρυνση των αδύνατων μαθητών, λόγω του ότι φοβούνται μήπως αποτύχουν

5. Εκδήλωση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς από τους μαθητές (π.χ. αντιγραφή), με στόχο την εξασφάλιση ενός υψηλού βαθμού
6. Δημιουργία άγχους και πίεσης στους μαθητές
7. Ανάπτυξη ανταγωνισμού και συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών
8. Σπατάλη χρόνου για απομνημόνευση και αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων από τους μαθητές

**B4. Η αξιολόγηση είναι μία από τις βασικές συνιστώσες του έργου του εκπαιδευτικού. Πόσο καταρτισμένο θεωρείτε τον εαυτό σας σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή;**  
 [1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ]

**B5. Πόσο καλά γνωρίζετε τις παρακάτω εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή;**

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]  
 [1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ]

**α. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες ( Projects)**

Ατομικές ή ομαδικές εργασίες που έχουν ως στόχο την εξέταση/διερεύνηση ενός θέματος το οποίο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

**β. Φάκελο εργασιών (Portfolio)**

Συλλογή έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με συγκεκριμένο σκοπό.

**γ. Παιδαγωγικό Ημερολόγιο**

Σημειωματάριο στο οποίο ο εκπαιδευτικός καταγράφει καθημερινά τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών του.

**δ. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics)**

Δελτίο αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολογίας της επίδοσης του μαθητή.

**ε. Αυτοαξιολόγηση μαθητή /τριας**

Οι μαθητές αξιολογούν την επίδοσή τους με σαφή και συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία έχουν καθοριστεί σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

**στ. Ετεροαξιολόγηση**

Αξιολόγηση μαθητή /τριας από τους συμμαθητές.

**B6. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα για την αξιολόγηση των μαθητών σας εναλλακτικές τεχνικές;**

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

**B7. Αν ΝΑΙ, πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;**

[ Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ]

1. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Projects)

2. Φάκελο εργασιών (Portfolio)

3. Παιδαγωγικό Ημερολόγιο

4. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics)

5. Αυτοαξιολόγηση μαθητή /τριας

6. Ετεροαξιολόγηση

(Αξιολόγηση μαθητή /τριας από τους συμμαθητές)

**B8. Αν ΟΧΙ, για ποιους λόγους δεν χρησιμοποιείτε εναλλακτικές τεχνικές, προκειμένου να αξιολογήσετε την επίδοση των μαθητών σας;**

[Μπορείτε να σημειώσετε με X περισσότερες από μία επιλογές]

1. Δεν τις γνωρίζω
2. Τις γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να τις χρησιμοποιώ
3. Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμες
4. Θεωρώ τις παραδοσιακές τεχνικές πιο αποτελεσματικές
5. Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να τις εφαρμόσω
6. Δεν έχω χρόνο
7. Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς

Άλλο (Διευκρινίστε): .....

**B9. Πολλοί εκπαιδευτικοί, εκτός από την αριθμητική κλίμακα (1 έως 10), τους γραμματικούς προσδιορισμούς (Α-Β-Γ-Δ) και τους λεκτικούς (άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά), δίνουν στους γονείς και περιγραφικά σημειώματα. Εσείς έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος, ως μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης των μαθητών σας;**

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

**B10. Αν ΟΧΙ, για ποιους λόγους δεν χρησιμοποιείτε την περιγραφική αξιολόγηση;**

[Μπορείτε να σημειώσετε με X περισσότερες από μία επιλογές]

1. Δεν τη γνωρίζω
2. Τη γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να τη χρησιμοποιώ
3. Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμη
4. Θεωρώ τις παραδοσιακές πιο αποτελεσματικές
5. Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να την εφαρμόσω
6. Δεν έχω χρόνο
7. Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς

8. Άλλο (Διευκρινίστε): .....

**B11. Πόσο πιστεύετε ότι θα μπορούσε η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης να περιγράψει με πληρότητα την επίδοση του μαθητή;**

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

**B12. Από πού έχετε ενημερωθεί για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;**

[ Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Σπουδές                                     | <input type="checkbox"/> |
| 2. Επιμόρφωση σε ΠΕΚ                           | <input type="checkbox"/> |
| 3. Σεμινάρια που διενεργήθηκαν σε πανεπιστήμια | <input type="checkbox"/> |
| 4. Αυτοεπιμόρφωση                              | <input type="checkbox"/> |
| 5. Άλλο (Διευκρινίστε): .....                  |                          |

**B13. Πόσο πιστεύετε θα βοηθούσε η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης με εναλλακτικές μεθόδους...**

[ Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. ...στη μείωση του άγχους και της πίεσης που νιώθουν οι μαθητές      | <input type="checkbox"/> |
| 2. ...στη μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών                   | <input type="checkbox"/> |
| 3. ...στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών        | <input type="checkbox"/> |
| 4. ...στην καλύτερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας                | <input type="checkbox"/> |
| 5. ....στην παροχή κινήτρων στους μαθητές, για να μαθαίνουν            | <input type="checkbox"/> |
| 6. ...στην ενθάρρυνση των αδύνατων μαθητών                             | <input type="checkbox"/> |
| 7. ....στην ενθάρρυνση των μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα | <input type="checkbox"/> |
| 8. ...στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων        | <input type="checkbox"/> |
| 9. ....στην ανάπτυξη της άμιλλας μεταξύ των μαθητών                    | <input type="checkbox"/> |
| 10. ....στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων   | <input type="checkbox"/> |

**B14. Ποιες από τις παρακάτω θέσεις θεωρείτε ότι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους:**

[ Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Η αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών σε κάθε τάξη   | <input type="checkbox"/> |
| 2. Η διδασκαλία από το δάσκαλο όλων των γνωστικών αντικειμένων   | <input type="checkbox"/> |
| 3. Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Τα ολιγοθέσια σχολεία στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη                             | <input type="checkbox"/> |
| 5. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων  | <input type="checkbox"/> |
| 6. Οι ελλείψεις υποδομής στα σχολεία (βιβλιοθήκες, εργαστήρια, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτυο)                    | <input type="checkbox"/> |
| 7. Η έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού  | <input type="checkbox"/> |
| 8. Οι αντιδράσεις από τους γονείς αναφορικά με τις νέες μεθόδους αξιολόγησης των παιδιών τους τις οποίες δεν γνωρίζουν | <input type="checkbox"/> |
| 9. Η συνολική λειτουργία του σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική             | <input type="checkbox"/> |

υποδομή του

**B15. Ποια από τα παρακάτω και σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα βοηθήσουν για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους:**

[ Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης         | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ενημέρωση γονέων και μαθητών                               | <input type="checkbox"/> |
| 3. Περιορισμό της διδακτέας ύλης                              | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών μέσων                       | <input type="checkbox"/> |
| 5. Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη                | <input type="checkbox"/> |
| 6. Πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε ορισμένα σχολεία               | <input type="checkbox"/> |
| 7. Αποφυγή συνεχών αλλαγών στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών | <input type="checkbox"/> |
| 8. Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών                      | <input type="checkbox"/> |
| 9. Αλλαγή λειτουργίας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού     | <input type="checkbox"/> |
| 10. Άλλο (Διευκρινίστε): .....                                |                          |

**B16. Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση, προκειμένου να εφαρμόσετε εναλλακτικές μεθόδους για την αξιολόγηση των μαθητών σας;**

[ Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες ( projects)                   | <input type="checkbox"/> |
| 2. Φάκελο εργασιών (portfolio)                                    | <input type="checkbox"/> |
| 3. Παιδαγωγικό Ημερολόγιο   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)                    | <input type="checkbox"/> |
| 5. Αυτοαξιολόγηση μαθητή /τριας                                   | <input type="checkbox"/> |
| 6. Αξιολόγηση μαθητή /τριας από τους συμμαθητές (Ετεροαξιολόγηση) | <input type="checkbox"/> |
| 7. Περιγραφική αξιολόγηση   | <input type="checkbox"/> |

**B17. Με ποιον από τους παρακάτω τρόπους θα επιθυμούσατε να γίνει η ενημέρωση-επιμόρφωσή σας, σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές τεχνικές;**

[ Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Εξ αποστάσεως                                   | <input type="checkbox"/> |
| 2. Με σεμινάρια από τους σχολικούς συμβούλους      | <input type="checkbox"/> |
| 3. Με σεμινάρια από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης | <input type="checkbox"/> |
| 4. Με ενσωματωμένη επιμόρφωση στη διδακτική πράξη  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ενδοσχολικά (ενδοσχολική επιμόρφωση)            | <input type="checkbox"/> |
| 6. Με ... [προσδιορίστε τη μέθοδο] [_____]         |                          |

**B18. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;**

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

**B19. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης;**

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

