



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

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

Στον πατέρα μου

**«Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή:
Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της στο
Δημοτικό Σχολείο»**

Κατσιμπόκη Αγγελική

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΕΛΗ:	ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....	13
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....	13
1.1 Αποσαφήνιση εννοιολογικών όρων.....	13
1.2.1 Η παιδαγωγική σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης για τον μαθητή.....	20
1.2.2 Η παιδαγωγική σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης για τον εκπαιδευτικό και τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	30
ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....	30
2.1 Εξασφάλιση της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας.....	30
2.2 Κατάλληλη εφαρμογή των μορφών αξιολόγησης του μαθητή.....	33
2.2.1 Η διαγνωστική αξιολόγηση.....	33
2.2.2 Η διαμορφωτική αξιολόγηση.....	37
2.2.3 Τελική αξιολόγηση.....	43
2.3 Καθορισμός των στόχων διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθητή.....	46
2.4 Επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης του μαθητή.....	54
2.5 Επιλογή των τεχνικών αξιολόγησης.....	60
2.5.1. Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή.....	61
2.5.1.1. Γραπτή εξέταση.....	61
2.5.1.2 Προφορική εξέταση.....	63
2.5.1.3 Τεστ.....	65
2.5.1.4 Παρατήρηση.....	66
2.5.2 Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.....	67
2.5.2.1 Φάκελος εργασιών μαθητή (ΦΕΜ/portfolio).....	68
2.5.2.2 Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων/Ρουμπρίκα.....	70
2.5.2.3 Συστηματική παρατήρηση.....	72
2.5.2.4 Αυτοαξιολόγηση.....	73
2.5.2.5 Ετεροαξιολόγηση.....	74
2.5.2.6 Σχέδιο εργασίας / project.....	74
2.5.3 Η ανάγκη για συνδυαστική χρήση των τεχνικών αξιολόγησης.....	76
2.6 Η επιλογή του μέσου απόδοσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή.....	78
2.6.1 Ποσοτική απόδοση της επίδοσης-Βαθμολόγηση.....	79
2.6.2 Ποιοτική απόδοση της επίδοσης - Περιγραφική αξιολόγηση.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	87
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	87
3.1 Παρουσίαση των ερευνών.....	87
3.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.....	89
3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης του μαθητή.....	91

3.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης του μαθητή.....	92
3.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή.....	93
3.6 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή.....	94
3.7 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή.....	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	98
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	98
4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας – Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	98
4.3 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	102
4.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	102
4.5 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου.....	103
4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	106
4.7 Διεξαγωγή της έρευνας-Επεξεργασία και ανάλυση των στατιστικών δεδομένων.....	109
4.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	111
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	111
5.1. Περιγραφή του δείγματος.....	111
5.1.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	111
5.1.2. Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	112
5.1.3. Σχέση εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	114
5.1.4. Ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	115
5.1.5. Συνολικά έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	117
5.1.6. Περιοχή υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	118
5.1.7. Οι βασικές σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	119
5.1.8. Περαιτέρω σπουδές/επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	121
5.2 Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	125
5.2.1 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.....	126
5.2.2. Οι στόχοι στους οποίους συμβάλλει η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.....	127
5.2.3. Δυνατότητα εφαρμογής διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο.....	129
5.2.4. Δυνατότητα αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό Σχολείο.....	131
5.2.5 Ανασταλτικοί παράγοντες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του μαθητή σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό σχολείο.....	132
5.2.6 Συσχέτιση στόχων αξιολόγησης με στόχους διδασκαλίας.....	134
5.2.7 Κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.....	135
5.2.8. Χαρακτηριστικά του μαθητή τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγησή του.....	136
5.2.9. Δυνατότητα χρήσης τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.....	138
5.2.10 Ανασταλτικοί παράγοντες χρήσης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο.....	139

5.2.11. Δυνατότητα εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο.....	141
5.2.12. Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο.....	142
5.2.13. Βαθμός ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.....	143
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ.....	145
ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	145
6.1 Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας.....	145
6.2 Συμπεράσματα.....	154
6.3 Προτάσεις.....	159
Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση.....	163
Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση.....	169
Μεταφρασμένη Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	175
Bell, J. (2001). <i>Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας</i> . Αθήνα: Gutenberg.....	175
Νομοθεσία.....	176
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	177
Παράρτημα Ι: ερωτηματολόγιο.....	177
Παράρτημα ΙΙ: Πίνακες περιγραφικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων.....	184

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση του μαθητή και με την παιδαγωγική της λειτουργία, καθώς και τα οφέλη της για τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται σε κάθε στάδιο της αξιολόγησης του μαθητή, προκειμένου να εξασφαλιστούν τα οφέλη της παιδαγωγικής της λειτουργίας. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Ακόμα, σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ότι υπάρχει η δυνατότητα για ικανοποίηση των απαραίτητων προϋποθέσεων (δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, δυνατότητα εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης κ.λπ.), ώστε η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή να αξιοποιηθεί στο Δημοτικό Σχολείο. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι παράγοντες που μπορεί να παρεμποδίζουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο σχετίζονται κυρίως με ζητήματα πρακτικής φύσεως.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Επίδοση, Αξιολόγηση του Μαθητή, Μαθητής, Παιδαγωγική Λειτουργία, Ανατροφοδότηση, Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, Περιγραφική Αξιολόγηση

ABSTRACT

The purpose of this study was to research the opinions of Primary Education teachers of Ioannina regarding the application of student assessment's pedagogical function in

elementary schools. This thesis consists of two parts: the theoretical approach and the empirical approach. In the theoretical part, concepts related to student assessment and the benefits of assessment's pedagogical functions for the students, the teacher and the teaching process are presented and analyzed. Subsequently, the conditions that should be fulfilled in every stage of student assessment in order to ensure those benefits are presented. The empirical part contains the research methodology, research findings, conclusions and suggestions. According to the survey's results, it was found that the majority of the teachers agrees with the importance of student assessment in elementary school. Additionally, a significant percentage of the research participants stated that it is possible to fulfill the necessary conditions in order to apply student assessments pedagogical functions in elementary schools (utilizing alternative assessment techniques, descriptive assessment etc.). Finally, it was found that, according to the teachers, the factors that might prevent the application of student assessment's pedagogical function are mainly related to issues of a practical nature.

Key words: Assessment, Performance, Student assessment, Pedagogical function, Feedback, Alternative assessment techniques, Descriptive Assessment.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθητή έχει απασχολήσει σε υψηλό βαθμό όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση του μαθητή, και ειδικά στο Δημοτικό Σχολείο, αποτελεί ένα θέμα το οποίο έχει μελετηθεί και εξεταστεί επανειλημμένα σε θεωρητικό επίπεδο και έχει αποτελέσει συχνά αντικείμενο αντιπαραθέσεων ανάμεσα στους μετόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα περισσότερα επιχειρήματα εναντίον της αξιολόγησης του μαθητή σχετίζονται με το γεγονός ότι έχει ως επίκεντρο τη βαθμολόγηση των μαθητών και την ιεραρχική κατάταξή τους ανάλογα με τις επιδόσεις τους, καθώς και ότι προκαλεί άγχος και βαθμοθηρικές τάσεις στους μαθητές. Αντίθετα, οι υποστηρικτές της αξιολόγησης του μαθητή εκφράζουν την άποψη ότι τα προβλήματα αυτά δεν οφείλονται στην αξιολόγηση αυτήν καθαυτήν, αλλά στη λανθασμένη εφαρμογή της, και ότι μια ορθά εφαρμοσμένη αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την πρόοδο, τις ανάγκες και τις αδυναμίες του μαθητή και για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Αναμφίβολα, οι ανάγκες των σημερινών μαθητών δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν από μια αξιολόγηση η οποία είναι αποκομμένη από τη διδασκαλία και απλώς στοχεύει στην απόδοση ενός βαθμού σε αυτούς και στον διαχωρισμό τους σε “καλούς”, “μέτριους” και “αδύναμους”. Αντίθετα, είναι απαραίτητη η εφαρμογή μιας αξιολόγησης, η οποία λειτουργεί ως ένα οργανικό και αναπόσπαστο μέρος της όλης διδακτικής διαδικασίας, έχει ως στόχο την παροχή ανατροφοδότησης σε μαθητή και εκπαιδευτικό και συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην εκπλήρωση των διδακτικών στόχων. Θεωρείται ότι οι ανάγκες αυτές μπορεί να ικανοποιηθούν, εφόσον εξασφαλιστεί η εφαρμογή της αξιολόγησης του μαθητή σύμφωνα με την παιδαγωγική της λειτουργία.

Ωστόσο, σε κάθε συζήτηση αναφορικά με την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες της εκπαιδευτικής και σχολικής πραγματικότητας. Η εφαρμογή μιας αξιολόγησης του μαθητή η οποία έχει ως επίκεντρο την παιδαγωγική της λειτουργία μπορεί αναμφίβολα να επιφέρει σημαντικά οφέλη σε όλους τους συμμετέχοντες στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αλλά μπορεί παράλληλα να αποτελέσει μια

ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Ενδεικτικά, πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα για παροχή συχνής και αναλυτικής ανατροφοδότησης στον μαθητή, για αξιολόγηση ενός σημαντικού εύρους δεξιοτήτων και ικανοτήτων του, για χρήση ποικίλων τεχνικών αξιολόγησής του, και ειδικά εναλλακτικών, και για εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτόν, κρίνεται αναγκαίο να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις και να επικρατούν οι κατάλληλες συνθήκες στο Δημοτικό Σχολείο, ώστε η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή να ενταχθεί στη σχολική πραγματικότητα.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή και η εφαρμογή της στο Δημοτικό Σχολείο. Σκοπεύουμε να πραγματοποιήσουμε έρευνα στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα αυτό.

Αναλυτικότερα, επιδιώκουμε να εξετάσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση του μαθητή, με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα στο Δημοτικό Σχολείο, μπορεί να εξυπηρετήσει την παιδαγωγική της λειτουργία. Επιπρόσθετα, επιχειρούμε να διερευνήσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πληρούνται στο Δημοτικό σχολείο οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή, καθώς και να εξετάσουμε τις απόψεις τους αναφορικά με τους παράγοντες που μπορεί να παρεμποδίζουν την εφαρμογή της.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει την προσέγγιση και παρουσίαση του υπό εξέταση θέματος, όπως αυτή προέκυψε μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση των ευρημάτων, τη συζήτηση επί των ευρημάτων, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση των όρων “αξιολόγηση” “εκπαιδευτική αξιολόγηση”, “αξιολόγηση του μαθητή” και “επίδοση”. Στη συνέχεια, εισάγεται η έννοια της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή, και παρουσιάζονται τα οφέλη της τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό και τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της αποδοχής και της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του

μαθητή, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από τα στάδια της αξιολόγησης του μαθητή. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά στην εξασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανάγκη για κατάλληλη εφαρμογή της διαγνωστικής, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης. Έπειτα αναλύεται η σημασία του καθορισμού των κατάλληλων στόχων και κριτηρίων αξιολόγησης. Ακολούθως, γίνεται παρουσίαση των παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο Δημοτικό Σχολείο, εξετάζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους από παιδαγωγική άποψη. Ακόμα, εκφράζεται η ανάγκη για επιλογή της κατάλληλης τεχνικής αξιολόγησης του μαθητή ανάλογα με την περίπτωση και για τη συνδυαστική χρήση τους. Τέλος, αναλύεται η ανάγκη για επιλογή του κατάλληλου μέσου απόδοσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή και παρουσιάζονται τόσο η ποσοτική απόδοση της επίδοσης (βαθμολόγηση) όσο και η ποιοτική απόδοση (περιγραφική αξιολόγηση), εξεταζόμενες μέσα από το φάσμα της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή, για την εφαρμογή της διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, για τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης, για τις τεχνικές αξιολόγησης, για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και για την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από τις υπό εξέταση έρευνες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται σε αυτό η παρουσίαση της αναγκαιότητας της έρευνας και η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, οι σκοποί, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας και η τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, καθώς και η δομή του ερωτηματολογίου. Τέλος, περιγράφονται η προσπάθεια για εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, η διαδικασία επεξεργασίας και

ανάλυσης των στατιστικών δεδομένων και οι περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από στατιστική επεξεργασία. Αρχικά, γίνεται περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος, μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των ευρημάτων του Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της έρευνας, η καταγραφή των συμπερασμάτων και η διατύπωση ορισμένων προτάσεων.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας. Ακολουθεί το παράρτημα 1, όπου περιλαμβάνεται το γραπτό ερωτηματολόγιο, όπως αυτό διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς. Τέλος, στο παράρτημα 2 περιλαμβάνονται ορισμένοι από τους πίνακες περιγραφικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων, οι οποίοι λόγω έκτασης δεν παρουσιάζονται εντός των αντιστοίχων ενότητων της εργασίας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και υποστήριξη που μου παρείχε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Εμβαλωτή Αναστάσιο για την ουσιαστική βοήθεια του τόσο κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Μπάκα Θωμά για τη συμμετοχή του στην τριμελή επιτροπή, τις συμβουλές, τις υποδείξεις του και την όλη συμβολή του στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Επίσης ευχαριστώ τους καθηγητές και τους συναδέλφους μου στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς χωρίς αυτούς θα ήταν αδύνατη η εκπόνηση αυτής της μελέτης.

Τέλος, ευχαριστώ το ευρύτερο οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον, και ιδιαίτερα τη μητέρα και την αδερφή μου, για την απεριόριστη συμπαράσταση και υποστήριξη που μου παρείχαν κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1.1 Αποσαφήνιση εννοιολογικών όρων

Η ύπαρξη διαδικασίας αλλά και μέσων αξιολόγησης χρονολογείται από την τρίτη χιλιετία π.Χ. (Θεοφιλίδης, Χ., 1989:53). Η αξιολόγηση, παρόλο που δανείζεται από διάφορες κοινωνικές και θετικές επιστήμες τη θεωρία και τη μεθοδολογία της, είναι σήμερα μια οριοθετημένη επιστημονική περιοχή με πολυδιάστατο χαρακτήρα (Δημητρόπουλος, Ε., 2010:23). Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση, είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή, είναι παρούσα σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας και αποτελεί ένα βασικό στάδιο οποιασδήποτε διαδικασίας (Κωνσταντίνου, Χ., 2007:13 · Γιαβρίμης, Π., 2010:138). Θεωρείται ότι οποιαδήποτε σοβαρή και οργανωμένη προσπάθεια του ανθρώπου προϋποθέτει τόσο τον κατάλληλο προγραμματισμό και τη ρεαλιστική εφαρμογή αυτού, όσο και την αξιολόγηση του αποτελέσματος, καθώς χωρίς την αξιολόγηση είναι αδύνατον να υπάρξει βελτίωση και να επέλθει η πρόοδος (Καψάλης, Α., 1989:553 · Καψάλης Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:31).

Στο πλαίσιο της προσπάθειας για την εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί. Αρχικά, σύμφωνα με τους Gage, N. L., & Berliner, D. C., (1988:572) *“η αξιολόγηση είναι η διαδικασία με την οποία αποδίδουμε αξία σε κάτι”*. Παρόμοιος αλλά και περισσότερο εξειδικευμένος είναι ο ορισμός ο οποίος δόθηκε από τον Κασσωτάκη (1990:15), σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση ορίζεται ως *“η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως”*. Ο Alkin, M., (1972:107), δεν εστιάζει στην αξιολόγηση ως μέσο απόδοσης αξίας, αλλά ορίζει την αξιολόγηση ως *“διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, προκειμένου να προκύψουν δεδομένα που θα είναι χρήσιμα για τη λήψη αποφάσεων”*. Τέλος, ο Galloway (1975, όπ. αναφ:Δημητρόπουλος, Ε., 2010:25), συνδυάζοντας τον ρόλο της αξιολόγησης ως μέσο αποτίμησης της αξίας και ως μέσο συλλογής

πληροφοριών για τη λήψη ανάλυτων αποφάσεων, παρουσιάζει την αξιολόγηση ως έναν ευρύ όρο, ο οποίος αναφέρεται *“στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών των πληροφοριών, και λήψης αποφάσεων”*.

Η παρουσία της αξιολόγησης σε κάθε τομέα και διαδικασία της ανθρώπινης δραστηριότητας καθιστά αναπόφευκτη την παρουσία της στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση, που έχει ως κεντρικό άξονα την εκπαίδευση και που αφορά την αξιολόγηση όλων των όψεων, παραγόντων και συντελεστών των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ονομάζεται εκπαιδευτική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, Ε., 2010:30 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:23). Ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1930 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ) από τον Tyler, για να εννοηθεί ο έλεγχος του βαθμού, στον οποίο ένα πρόγραμμα διδασκαλίας πέτυχε τους σκοπούς του. Κατά τις αρχές και τα μέσα του 1930, η εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε, με αυτήν την έννοια, για τη βελτίωση της διδασκαλίας των καθηγητών του πανεπιστημίου του Οχάιο, καθώς και για τη βελτίωση των αξιολογήσεων και των τεστ που χρησιμοποιούσαν (Madaus, G., & Stufflebeam, D., 2002:8). Στην Ευρώπη, και συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαίδευσης, ο όρος “αξιολόγηση” άρχισε να χρησιμοποιείται με την επιστημονική του έννοια στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Ταρατόρη-Τσαλκαλίδου, Ε., 2009:15).

Εξετάζοντας τον όρο “εκπαιδευτική αξιολόγηση”, όπως αυτός παρουσιάζεται από τους μελετητές, φαίνεται ότι έχουν προταθεί για αυτόν περισσότεροι του ενός ορισμοί. Ο Cronbach (1963:539) όρισε την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως *“τη διαδικασία εκείνη, κατά την οποία δάσκαλος και μαθητής κρίνουν αν οι σκοποί των προσπαθειών του σχολείου επιτυγχάνονται”*. Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που δίνει ο Γιαβρίμης (2010:138), ο οποίος ορίζει την αξιολόγηση ως *“μια προσπάθεια να εκτιμήσουμε κατά πόσον οι σκοποί, οι στόχοι και οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί”*. Ένας αναλυτικότερος ορισμός είναι αυτός που δίνεται από τον Meigniez (όπ. αναφ:Κασσωτάκης, 1990:22), σύμφωνα με τον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση *“είναι ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει εάν οι στόχοι της εκπαίδευσής επιτεύχθηκαν και με ποιον τρόπο. Με άλλα λόγια, το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σε εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σε όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στη συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας”*. Τέλος, οι Κωνσταντίνου,

X., & Κωνσταντίνου Ι., (2017:25) ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως “την οργανωμένη και συστηματική διαδικασία, κατά την οποία αξιολογούνται συγκεκριμένα ή και όλα τα μεγέθη της εκπαίδευσης με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και κριτήρια”.

Διαπιστώνεται λοιπόν μέσω των ορισμών αυτών ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια ευρεία έννοια, η οποία αφορά όλες τις πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως επιστημονικός κλάδος, ασχολείται με την αξιολόγηση

- α) του όλου εκπαιδευτικού συστήματος,
- β) μιας βαθμίδας της εκπαίδευσης,
- γ) της (πειραματικής) εφαρμογής ενός νέου θεσμού ή μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας,
- δ) του προγράμματος σπουδών της εκπαίδευσης ή μιας βαθμίδας ή ενός μαθήματος,
- ε) της υλικοτεχνικής υποδομής,
- στ) του εκπαιδευτικού προσωπικού,
- ζ) της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Δημητρόπουλος, 1983:22, όπ. αναφ: Καψάλης, Α., 1989:549)

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι επομένως μια διαδικασία, η οποία υπάγεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και ορίζεται ως “μία συνεχής διαδικασία παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και της εν γένει συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο” (Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Κ., Στεργίου, Σ., 2007:84). Επιπλέον, η αξιολόγηση του μαθητή έχει οριστεί ως “η διαδικασία συλλογής πληροφοριών για τις ικανότητες ή τη συμπεριφορά του μαθητή ώστε να μπορέσουμε να πάρουμε αποφάσεις για τον μαθητή” (Elliot, S., Kratochwill, Th., Littlefield, J., & Travers, J., 2008:546). Τέλος, σύμφωνα με τους McAfee, O., Leong, D., & Bodrova, E., (2010:33), η αξιολόγηση του μαθητή είναι τόσο “η βασική διαδικασία, με την οποία βρίσκουμε τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά στην τάξη μας, τόσο ατομικά όσο και ως ομάδα, σε σχέση με τη βέλτιστη ανάπτυξή τους και τους στόχους του προγράμματος”, όσο και “η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για τα παιδιά από διάφορα είδη στοιχείων και ακολούθως η οργάνωση και η ερμηνεία αυτών των πληροφοριών.”

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι επομένως μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην περιγραφή και παρουσίαση της επίδοσης του μαθητή, αλλά θα πρέπει επίσης να παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων αναφορικά με τους μαθητές μιας τάξης (Satterly, D., 1981:4). Ακόμα, η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με έννοιες, όπως είναι η μέτρηση ή η βαθμολόγηση, καθώς αποτελεί έναν όρο “ομπρέλα”, ο οποίος είναι ευρύτερος αυτών (Κωνσταντίνου, X., 2007:15). Συγκεκριμένα, η μέτρηση δείχνει τον βαθμό κατοχής ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού του μαθητή και αποτελεί την ποσοστοποίηση ή την απόδοση ενός αριθμού στην επίδοση των μαθητών, ενώ η αξιολόγηση προκύπτει μέσω της ερμηνείας των μετρήσεων αυτών (Gage, N.L., & Berliner, D.C., 1988:572 · Elliot, S., et al., 2008:546). Η βαθμολόγηση αποτελεί μια απόδοση ενός συμβόλου στην επίδοση του μαθητή, γεγονός που σημαίνει ότι η αξιολόγηση του μαθητή δεν συνεπάγεται οπωσδήποτε τη βαθμολόγησή του (Elliot, S., et al., 2008:546).

Ένα ζήτημα, το οποίο απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της αξιολόγησης και που αφορά κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής, είναι το ζήτημα της επίδοσης (Κωνσταντίνου, X., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:169). Ιστορικά, κατά την έναρξη της εκβιομηχάνισης των κοινωνιών η επίδοση θεωρήθηκε ένα κριτήριο δίκαιο, αντικειμενικό και δημοκρατικό για την επιλογή των κατάλληλων ατόμων ή ομάδων για τους διάφορους κοινωνικούς τομείς. Η αρχή της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία “ο καθένας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει” ή, αλλιώς, “η επαγγελματική θέση που λαμβάνει κάποιος στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από την ατομική επίδοση” διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη των βιομηχανικά αναπτυγμένων κοινωνιών, και εξακολουθεί να αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμά τους (Κωνσταντίνου, X., 2015:47).

Γενικά, ο κοινωνικός προσδιορισμός της έννοιας επίδοσης “είναι αμφίσημος και αμφιλεγόμενος, γεγονός που έχει οδηγήσει σε διαφορετικές απόψεις ως προς το περιεχόμενο και τη χρήση του στο σχολείο και ευρύτερα στην κοινωνία” (Κωνσταντίνου, X., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:171). Στην καθημερινή επικοινωνία, ο όρος επίδοση χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει το αποτέλεσμα μιας συλλογικής ή ατομικής δραστηριότητας, ενώ στην επιστημονική συζήτηση αναφέρεται στον βαθμό που το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας προσεγγίζει τον

επιδιωκόμενο στόχο (Δήμου, Γ., 1989:125), δίνοντας έμφαση στην αξιολογική διάσταση του αποτελέσματος (Cronbach, 1961, όπ. αναφ: Δήμου, Γ., 1989:125).

Αναφορικά με την επίδοση του μαθητή, έχουν προταθεί επίσης διάφοροι ορισμοί. Οι Hopkins & Stanley, (1981, όπ. αναφ: στο Δημητρώπουλος, 1998:9) όρισαν την επίδοση ως *“το επίπεδο απόδοσης του μαθητή στη προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο από αυτόν”*. Σύμφωνα με τον Γκότοβο, (2003:151), η επίδοση αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου «μάθηση». Κατά τις Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., (2008:25), ο όρος “επίδοση” *“χρησιμοποιείται στο σχολείο για να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε έναν τομέα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Είναι δηλαδή το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας προαγωγής και βελτίωσης του μαθητή σε έναν τομέα, το οποίο αξιολογείται συνήθως σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια, βάσει των οποίων διατυπώνεται κρίση για το πόσο είναι ανώτερο ή κατώτερο προηγούμενων προσπαθειών του ίδιου ή άλλου ατόμου”*. Τέλος, κατά τους Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., (2017:171), η έννοια της επίδοσης εκλαμβάνεται ως η πρόοδος του μαθητή σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που καλείται να κατακτήσει, καθώς και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του.

Ο Αθανασίου, Λ., (2003:42) παρουσιάζει την επίδοση τόσο σε ένα συγκεκριμένο όσο και σε ένα γενικότερο πλαίσιο, και αναφέρει ότι ο όρος *επίδοση* στο σχολείο μπορεί να αναφέρεται, με στενότερη έννοια, στις *“γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που δείχνει ότι έχει ένας μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, τη στιγμή που εξετάζεται κάτω από συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες και τρόπο εξέτασης”* ή, με μια πιο ευρεία έννοια στην *“ποσότητα και την ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που φαίνεται ότι έχει ο μαθητής σε συγκεκριμένο μάθημα, σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, όπως πιστοποιείται από το είδος των εξετάσεων, που χρησιμοποίησε αυτός, τη συχνότητα αυτών και τις συνθήκες διεξαγωγής τους”* (Brown, F.G., 1981 · Ahman, J.J., & Glock, M.D., 1975, όπ. αναφ: Αθανασίου, Λ., 2003:42).

Οι υψηλές επιδόσεις επιδιώκονται σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής. Όταν ωστόσο αυτή η επιδίωξη αφορά τον μαθητή, τότε επιβάλλεται παιδαγωγικά να λαμβάνονται υπόψη κατά την οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών η ατομικότητά του και η κοινωνικότητά του, σε συνδυασμό με τα επιμέρους

προσωπικά, νοητικά, γνωστικά, οικογενειακά, συναισθηματικά, πολιτισμικά και λοιπά χαρακτηριστικά του (Κωνσταντίνου. Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:173). Η πρόοδος και η επίδοση του μαθητή είναι συνάρτηση μιας πληθώρας ατομικών και εξωατομικών παραγόντων, πολλούς από τους οποίους είναι αδύνατο να τους ελέγξει ο μαθητής. Όταν αυτοί οι παράγοντες δεν λαμβάνονται υπόψη, υπάρχει ο κίνδυνος ο μαθητής να υποστεί κατά την αξιολόγηση της επίδοσής του τις επιπτώσεις μέτρων, θεσμών, ενεργειών, συνθηκών, κτλ., για τα οποία ο ίδιος δεν είναι υπεύθυνος (Δημητρώπουλος, Ε., 1998:9).

Ορισμένοι εγγενείς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή είναι το ενδιαφέρον του για το μάθημα, η ατομική του προσπάθεια και μελέτη, η διάθεση για εργασία, τα κίνητρα του, ο χρόνος που διαθέτει (Αθανασίου, Λ., 2003:42). Παράλληλα, οι εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή είναι ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, η ποσότητα της ύλης, τα σχολικά προγράμματα, το αναλυτικό πρόγραμμα, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, οι συνθήκες μάθησης στο σπίτι, η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό στο σχολείο και η επικοινωνία με τους γονείς στο σπίτι (Αθανασίου, Λ., 2003:43).

Η επίδοση του μαθητή επομένως, όταν αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική, επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης (Δήμου, Γ., 1989:125). Καθώς η επίδοση του μαθητή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηρίσει αυτήν τη συγκεκριμένη επίδοση, δεν μπορεί, ωστόσο, να διατυπώσει αξιολογικές κρίσεις για τη γενικότερη συγκρότηση και κατάρτιση του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα (Αθανασίου, Λ., 2003:42). Ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα ολοκληρωμένο άτομο, το οποίο έχει τις δικές του δυνατότητες, ανάγκες και αδυναμίες, λειτουργεί ανεξάρτητα και με αυτοτέλεια και το οποίο μαθαίνει και αποδίδει στον δικό του ρυθμό (Δημητρώπουλος, Ε., 1998:8). Συνεπώς, η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης και, γενικότερα, στη γνωστική, νοητική και συναισθηματική εξέλιξη του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:178).

1.2 Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή

Η επικρατούσα αντίληψη για την αξιολόγηση του μαθητή στη σχολική και κοινωνική ελληνική πραγματικότητα έχει ως αποτέλεσμα ο όρος “αξιολόγηση” να παραπέμπει συνειρμικά στη βαθμολογία, στις εξετάσεις και στην επίδοση του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ., 2007:15). Ωστόσο, πέραν της βαθμολόγησης, της επιλογής και της ιεράρχησης των μαθητών, η αξιολόγηση του μαθητή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μπορεί να εξυπηρετήσει μια σειρά σκοπών, όπως είναι η διάγνωση και η πρόγνωση τυχόν προβλημάτων και η καθοδήγηση του μαθητή, και αποτελεί επομένως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης (Athanasou., J., & Lamprianou, I., 2009:7 · Μανωλάκος, Π., 2010:7). Η εστίαση στην αποτίμηση της διδακτικής διαδικασίας και στη λήψη ενδεδειγμένων παιδαγωγικών μέτρων για τη βελτίωσή της, έναντι της βαθμολόγησης και της ιεραρχικής κρίσης του μαθητή, αφορά την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:194).

Η αξιολόγηση του μαθητή, όταν αντιμετωπίζεται και εφαρμόζεται ως μια παιδαγωγική διαδικασία, αποσκοπεί στην υλοποίηση μιας σειράς στόχων, οι οποίοι εξυπηρετούν τόσο τον μαθητή όσο τον εκπαιδευτικό και τη μαθησιακή/διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποβλέπουν:

- στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης,
- στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή,
- στην εντόπιση και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων των μαθητών που επισημάνθηκαν στις μαθησιακές διαδικασίες,
- στην εντόπιση των μεθοδολογικών αδυναμιών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό,
- στον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης,
- στην ενδεδειγμένη κινητοποίηση του μαθητή, με βάση την εντόπιση των ικανοτήτων, των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του..., στις διαδικασίες μάθησης και σύμφωνα με την επισήμανση του βαθμού δυσκολίας για τα επόμενα στάδια μάθησης,

- στην επίδραση στις διαδικασίες μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:196).

Σε παρόμοιους στόχους αναφέρεται και το ισχύον ΠΔ του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση του μαθητή, σύμφωνα με το οποίο:

“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 τον δάσκαλο, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που αυτό αντιμετωπίζει, και

γ. η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προώθηση του παιδευτικού έργου” (ΥΠΕΠΘ, ΠΔ 462/1991, ΦΕΚ 171, τ. Α, άρθρο 1).

Επομένως, η εκπλήρωση των στόχων της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα, τα οποία αφορούν όχι μόνο τον ίδιο τον μαθητή αλλά και τον εκπαιδευτικό και τη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία.

1.2.1 Η παιδαγωγική σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης για τον μαθητή

Η αξιολόγηση του μαθητή, όταν δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική της λειτουργία, μπορεί να έχει θετική επίδραση σε αυτόν. Αρχικά, θεωρείται ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή συνδέεται άμεσα με την παροχή ανατροφοδότησης σε αυτόν (Καψάλης, Α., 1989:553 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:31). Ο όρος “ανατροφοδότηση” αναφέρεται στις πληροφορίες που λαμβάνει ένα άτομο σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπαθειών του (Slavin, R.E., 2006:423). Μέσω της αξιολόγησης και της ανάλογης παροχής ανατροφοδότησης, ο μαθητής ενημερώνεται για την πρόοδο και τις αδυναμίες του, αλλά και για τις δυνατότητές του (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:29).

Η αξιολόγηση του μαθητή, με την έννοια της διαπίστωσης της προόδου του, καθίσταται αναγκαία για τον μαθητή σε κάθε βήμα της μαθησιακής διαδικασίας για λόγους πέραν της απλής πληροφόρησης. Η διαπίστωση ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και στην επιθυμητή επίδοση ενός μαθητή μπορεί να τον οδηγήσει στην εύρεση και υιοθέτηση μεθόδων, οι οποίες μειώνουν αυτήν τη διαφορά και ενισχύουν παράλληλα τη διαδικασία της μάθησης. Στις μεθόδους αυτές

περιλαμβάνονται η καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας, η ανάπτυξη ικανοτήτων εντοπισμού των λαθών των μαθητών με αποτέλεσμα την αυτο-ανατροφοδότησή τους, η εύρεση ή η εκμάθηση καταλληλότερων στρατηγικών για την ολοκλήρωση μιας εργασίας και η αναζήτηση επιπλέον πληροφοριών για την επίλυση ενός προβλήματος (Hattie, J., & Timperley, H., 2007:86).

Η αξιολόγηση των μαθητών και η επακόλουθη ανατροφοδότησή τους μπορούν επομένως, όταν τα αποτελέσματα και οι πληροφορίες που προκύπτουν από αυτές αξιοποιούνται κατάλληλα, να οδηγήσουν στην επανατροφοδότηση. Η επανατροφοδότηση ορίζεται ως *“η ενημέρωση για την πορεία και τα αποτελέσματα μιας ενέργειας και η ανάλογη ρύθμιση της συμπεριφοράς σύμφωνα με τα εκάστοτε νεότερα δεδομένα, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες και οι δυνατότητες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας”* (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:29). Ο μαθητής δηλαδή, γνωρίζοντας την πρόοδό του, μπορεί να τροποποιήσει με ανάλογο τρόπο τη συμπεριφορά του ώστε αυτή να επιφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Δημητρίου, Ε., 1998:24).

Η ανατροφοδότηση που παρέχεται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό μπορεί να έχει διάφορες γραπτές ή προφορικές μορφές. Για παράδειγμα, ο μαθητής μπορεί να ανατροφοδοτείται προφορικά κατά τη διάρκεια ασκήσεων ερωτήσεων-απαντήσεων, ή γραπτά μέσω σχολίων που αναγράφονται από τους εκπαιδευτικούς σε μια εργασία (Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D., 2011:574). Ωστόσο, οποιαδήποτε μορφή και αν λαμβάνει η ανατροφοδότηση που παρέχεται στους μαθητές στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους, οφείλει να πληροί ορισμένα κριτήρια και προϋποθέσεις, προκειμένου να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Προκειμένου η ανατροφοδότηση σχετικά με την επίδοση και τα επιτεύγματα των μαθητών να εξυπηρετήσει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, θα πρέπει να είναι συνεχής και όχι περιστασιακή και να δίνεται σύντομα μετά την επιτέλεση ενός έργου (Kulik, J., & Kulik, C., 1988:93 · Jacobsen, D., et al., 2011:575). Θεωρείται ότι η μεγάλη καθυστέρηση ανάμεσα στην αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση μπορεί να καταστήσει δυσδιάκριτη τη μεταξύ τους σχέση, ενώ ακόμα εάν οι μαθητές έχουν κάνει κάποιο λάθος, θα συνεχίσουν να κάνουν παρόμοια λάθη μέχρι να επέλθει τελικά η ανατροφοδότηση (Slavin, R.E., 2006:424). Επιπλέον, τα ανατροφοδοτικά σχόλια που δίνονται στους μαθητές στο πλαίσιο της αξιολόγησής

τους πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και να είναι συγκεκριμένα, επαρκώς αναλυτικά, και περιγραφικά (Arter, J.A., 2003:473). Σύμφωνα με τους Gibbs, McCallum, & Haegreaves, (2000:92), με τον όρο “περιγραφική ανατροφοδότηση” εννοείται η ανατροφοδότηση εκείνη η οποία:

α) ενημερώνει τους μαθητές εάν η απάντηση που έδωσαν ήταν σωστή ή λανθασμένη,

β) εξηγεί γιατί μια απάντηση είναι σωστή,

γ) ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με το τι έχει επιτευχθεί από μέρους τους και τι όχι.

δ) προσδιορίζει κάποιον καλύτερο τρόπο για να γίνει κάτι ή αφήνει να εννοηθεί η υπαρκτή του.

ε) Αφήνει το περιθώριο στους μαθητές να προτείνουν τρόπους βελτίωσης.

Όπως έχει διαπιστωθεί μέσω της σύγκρισης διαφόρων μορφών ανατροφοδότησης προς τους μαθητές, η παροχή μη συγκεκριμένης ανατροφοδότησης (π.χ. “τα πήγες πολύ καλά”, “πρέπει να δουλέψεις παραπάνω”) δεν είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών, ενώ αντίθετα η παροχή συγκεκριμένης ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτικούς επέδρασε σημαντικά στην επίδοσή τους (Gipps, 2000, στο:Arter, J.A., 2003:473). Στην περίπτωση επιτυχίας, θεωρείται σημαντικό ο έπαινος για την καλή επίδοση σε ένα έργο να προσδιορίζει ρητά τι έκανε σωστά ο μαθητής, καθώς ο μαθητής θα γνωρίζει με αυτόν τον τρόπο πώς θα πρέπει να δράσει στο μέλλον, ώστε να έχει παρόμοια αποτελέσματα (Slavin, R.E., 2006:423). Παράλληλα, ο μαθητής θα συνδέσει την επιτυχία του με την καταβολή προσπάθειας (Slavin, R.E., 2006:423) και θα διαπιστώσει έτσι ότι μπορεί μέσω των δικών του δράσεων να ελέγξει την πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, Η., 2011β:311).

Ωστόσο, ακόμα και στην περίπτωση που η προσπάθεια των μαθητών δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, η αξιολόγησή τους και η επακόλουθη παροχή σαφούς και συγκεκριμένης ανατροφοδότησης μπορούν να έχουν επίσης παιδαγωγική αξία. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι είναι σημαντικό να ανατροφοδοτούνται οι μαθητές σχετικά με τα λάθη τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να μάθουν και να εφαρμόσουν καταλληλότερες στρατηγικές (Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T., 1991:234). Ειδικότερα στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, η ανατροφοδότηση είναι πιο χρήσιμη, όταν είναι

προσαρμοσμένη στον μαθητή και παρέχει εποικοδομητική κριτική. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει δηλαδή να κάνει συγκεκριμένα σχόλια πάνω στα λάθη του μαθητή και στις εσφαλμένες στρατηγικές που ακολουθεί, εξισορροπώντας ωστόσο την κριτική του με υποδείξεις βελτίωσης και σχόλια πάνω στα θετικά στοιχεία της εργασίας του μαθητή (Butler, R., & Nisan, M., 1986:215 · Guskey, T., & Bailey, J., 2001:107).

Η αξιολόγηση του μαθητή έχει ακόμα παιδαγωγική σημασία, διότι μπορεί να οδηγήσει στην κινητοποίηση του μαθητή και να αποτελέσει μηχανισμό για ενδυνάμωσή του (BroadFoot, P., & Black, P., 2004:22). Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο, ώστε να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης, και παράλληλα να επιδράσουν θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:195). Συγκεκριμένα, η ανατροφοδότηση που παρέχεται στον μαθητή μέσω της αξιολόγησης, ειδικά όταν είναι θετική και συνοδεύεται από επαίνους και από άλλες μορφές ενίσχυσης και ενθάρρυνσης, δύναται να ενεργήσει ενθαρρυντικά και διορθωτικά, κινητοποιώντας το άτομο προς τη μάθηση και την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και συμβάλλοντας στην επίτευξη βελτιωτικών αλλαγών στη συμπεριφορά και στην απόδοση-επίδοσή του (Τσάκαλης, Π., 2006:138). Η αξιολόγηση του μαθητή παρέχει δηλαδή στους μαθητές διαρκή κίνητρα για μελέτη και για βελτίωση της επίδοσής τους, βοηθώντας παράλληλα στην άσκηση και ανάπτυξη αξιών όπως είναι η θέληση, η υπομονή και η επιμονή ως προς την επίτευξη των στόχων (Αθανασίου, Λ., 2003:70-71).

Έχει ωστόσο σημασία ότι δεν επιφέρει κάθε μορφή ανατροφοδότησης τα ίδια αποτελέσματα όσον αφορά την κινητοποίηση των μαθητών. Η ανατροφοδότηση η οποία εστιάζει την προσοχή των μαθητών στην “ικανότητά” τους αντί να δίνει έμφαση στην προσπάθεια μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις στην αυτοπεποίθηση των μαθητών και στην ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν προκλήσεις (Dweck, C. S., 1986:1043). Αντίθετα, η ανατροφοδότηση η οποία εστιάζει στο τι πρέπει να γίνει για να υπάρξει βελτίωση μπορεί να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να γίνουν καλύτεροι. Μια τέτοιου είδους ανατροφοδότηση μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, τόσο άμεσα, μέσω δηλαδή της προσπάθειας που πιθανώς θα ακολουθήσει εκ μέρους των μαθητών, όσο και έμμεσα, υποστηρίζοντας δηλαδή την

κινητοποίηση των μαθητών για να καταβάλουν την ανάλογη προσπάθεια (Black, P., 2003:8).

Φαίνεται επομένως ότι η αξιολόγηση του μαθητή, εφόσον εφαρμοστεί με τον κατάλληλο τρόπο, μπορεί να έχει σημαντικές θετικές παιδαγωγικές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών. Οι μαθητές, μέσω της αξιολόγησής τους, λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με την πορεία της μάθησής τους, ενθαρρύνονται και κινητοποιούνται, ενώ παράλληλα έχουν και τη δυνατότητα να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων και να επιτύχουν τη γενικότερη βελτίωσή τους.

1.2.2 Η παιδαγωγική σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης για τον εκπαιδευτικό και τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία

Τα οφέλη της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή δεν αφορούν μόνο τον ίδιο τον μαθητή, αλλά και τον εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής πράξης, ο όρος “ανατροφοδότηση” μπορεί να αναφέρεται τόσο στις πληροφορίες που λαμβάνουν οι μαθητές σχετικά με την απόδοσή τους, όσο και στις πληροφορίες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους (Slavin, R.E., 2006:423). Η παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους αποτελεί μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της αξιολόγησης του μαθητή (Slavin, R.E., 2006:549) και μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό βοήθημα στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τη γενικότερη διδακτική/μαθησιακή κατάσταση μέσα στη τάξη.

Η αξιολόγηση του μαθητή εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό από διδακτική και παιδαγωγική άποψη, καθώς του παρέχει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τους μαθητές της τάξης του. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποσκοπεί δηλαδή, εκτός των άλλων, στη διάγνωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:195). Συγκεκριμένα, βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην εξερεύνηση των μαθητικών αναγκών, καθώς μέσω της αξιολόγησης αναδεικνύεται το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών του, η πρόοδός τους, οι τυχόν ελλείψεις που μπορεί να έχουν, ποιες γνώσεις έχουν κατοχυρώσει οι

μαθητές και ποιες όχι, καθώς και για ποιους λόγους συνέβη αυτό (Δημητρόπουλος, Ε., 1981, 1983, όπ. αναφ : Γιαβρίμης, Π., 2010:140).

Ορισμένα ερωτήματα του εκπαιδευτικού, στα οποία η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να παρέχει απαντήσεις, αφορούν το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών του να προχωρήσουν στην επόμενη ενότητα διδασκαλίας χωρίς δυσκολίες (Athanasou, J., & Lamprianou, I., 2009:7). Ακόμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει μέσω της αξιολόγησης τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της τάξης του, όπως είναι η ύπαρξη χαρισματικών μαθητών ή η ύπαρξη μαθητών οι οποίοι χρειάζονται ειδική βοήθεια (Athanasou, J., & Lamprianou, I., 2009:7) και να πράξει ανάλογα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί δηλαδή να λάβει τα απαραίτητα ανατροφοδοτικά, υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, τα οποία κινητοποιούν, ενισχύουν και ενθαρρύνουν παιδαγωγικά τον μαθητή, ενώ παράλληλα ενισχύουν και τη διαδικασία της μάθησης (Κωνσταντίνου, Χ., 2015:163).

Πέραν της διερεύνησης των μαθητικών αναγκών, ένας από τους σκοπούς της αξιολόγησης του μαθητή είναι η αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού στη διδακτική του (Γιαβρίμης, Π., 2010:141). Θεωρείται αναγκαίο για τον εκπαιδευτικό να ανατροφοδοτείται σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δικής του προσπάθειας (Δημητρόπουλος, Ε., 1998:25-26), καθώς ο εκπαιδευτικός είναι και ο βασικός υπεύθυνος για την παιδαγωγική οργάνωση των διαδικασιών μάθησης μέσα στην τάξη (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:197). Το γεγονός αυτό καθιστά απαραίτητη στην εκπαίδευση την αξιολόγηση του μαθητή, καθώς μέσω αυτής παρέχονται πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας του και ενημερώνεται για τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθήματός του (Κασσωτάκης, Μ., 1990:39).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί, μέσω της συστηματικής συλλογής και χρήσης των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση των μαθητών του, να συνειδητοποιήσει εάν ορισμένες πλευρές της διδασκαλίας του παρεμποδίζουν τη μάθηση (Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Rust, F., 2005:292). Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί, αξιολογώντας τους μαθητές του, να διαπιστώσει κατά πόσο οι στόχοι διδασκαλίας ήταν ρεαλιστικοί, αν χρησιμοποιήθηκαν οι κατάλληλες μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας και εάν τα διάφορα

ερεθίσματα και εμπειρίες μάθησης διευθετήθηκαν σωστά (Καγάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:30).

Η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός μέσω της αξιολόγησης του μαθητή μπορεί, μέσω της λήψης των κατάλληλων μέτρων, να οδηγήσει τόσο στη βραχυπρόθεσμη όσο και στη μακροπρόθεσμη βελτίωση της διδασκαλίας του. Σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο, οι διορθωτικές-βελτιωτικές δράσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να βασίζονται στη στιγμιαία, συνεχή ανατροφοδότηση (Black, P., 2003:2). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος να διαπιστώσει από τις απαντήσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών του εάν έχει επιτευχθεί επαρκής κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου από μέρος τους ή εάν χρειάζονται περαιτέρω εξηγήσεις (Seifert, K., & Sutton, R., 2009:242). Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, οι πληροφορίες που προκύπτουν από την ανατροφοδότηση μπορούν να οδηγήσουν έως και σε προσαρμογές στα σχέδια μαθημάτων του επόμενου έτους (Black, P., 2003:2). Η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί επομένως να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να παγιώσει αφενός ό,τι κάνει σωστά και να βελτιώσει αφετέρου ό,τι δεν έχει την επιθυμητή αποτελεσματικότητα (Καγάλης & Χανιωτάκης, 2015:29).

Η συγκέντρωση πληροφοριών μέσω της αξιολόγησης του μαθητή πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία έχει ακόμα σημασία, καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών, οι οποίες ανάγκες είναι συχνά απρόβλεπτες, και ποικίλλουν από τον έναν μαθητή στον άλλο (Black, P., & William, D., 1998:140 · Cruickshank, D., Bainer, D., & Metcalf, K., 1999:253). Στην αποτελεσματική διδασκαλία, οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών καθιστούν συχνά απαραίτητες ορισμένες διαφοροποιήσεις στον ρυθμό και στον τρόπο της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί ότι ορισμένοι μαθητές έχουν συλλάβει και αφομοιώσει τις απαραίτητες ιδέες και είναι έτοιμοι να προχωρήσουν, ενώ για άλλους μαθητές ισχύει το αντίθετο, και να προκύψει επομένως η ανάγκη της περαιτέρω διαφοροποίησης της διδασκαλίας του (Black, P., 1998:25).

Ένας άλλος τρόπος που η παιδαγωγικά εφαρμοσμένη αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να εξυπηρετήσει τη μάθηση έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί

μπορούν μέσω αυτής να διδάξουν ξανά στους μαθητές ο,τι χρειάζεται, αποφεύγοντας παράλληλα τις μη απαραίτητες επαναλήψεις (Cruickshank, D., et al., 1999:253). Με τον τρόπο αυτόν εξυπηρετείται η ανάγκη του εκπαιδευτικού να γνωρίζει κατά πόσο η επένδυση χρόνου και ενέργειας που έκανε σε μια ορισμένη δραστηριότητα απέδωσε και ενίσχυσε ανάλογα τη μαθησιακή διαδικασία (Slavin, R.E., 2006:549). Ακόμα, εάν διαπιστωθεί ότι δεν είναι δυνατή η εκπλήρωση των προκαθορισμένων στόχων μάθησης, θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός, μέσω των πληροφοριών που λαμβάνει από την αξιολόγηση των μαθητών, να θέσει με μεγαλύτερη ευκολία στόχους, οι οποίοι να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών (Satterly, D., 1986:7).

Η συστηματική αξιολόγηση του μαθητή που πραγματοποιείται στα πλαίσια της σχολικής τάξης μπορεί επομένως να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, και συνεπώς για όλη τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η παροχή ανατροφοδότησης μέσω της αξιολόγησης του μαθητή μπορεί ειδικά να θεωρηθεί απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Κανένα σύστημα δεν μπορεί να πραγματοποιήσει τις απαραίτητες προσαρμογές και ρυθμίσεις κατά τη λειτουργία του, εάν δεν λαμβάνει πληροφορίες, οι οποίες να βασίζονται στην πραγματική και όχι στην υποτιθέμενη ή αναμενόμενη πρόοδο, ειδικά όταν η ανταπόκριση μπορεί να είναι απρόβλεπτη και να διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό, όπως συμβαίνει συνήθως στη σχολική τάξη (Black, P., 1998:25).

Η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί επομένως να έχει τις επιθυμητές επιδράσεις από παιδαγωγική άποψη. Προκειμένου ωστόσο να συμβεί αυτό, δεν θα πρέπει οι διαδικασίες αξιολόγησης να περιορίζονται στην παροχή ανατροφοδότησης για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και στον επακόλουθο αναστοχασμό. Αντίθετα, θα πρέπει οι πληροφορίες και τα δεδομένα που προκύπτουν μέσω της αξιολόγησης του μαθητή να χρησιμοποιούνται, έτσι ώστε να συμβάλλουν στη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με τους Hattie, J., & Timperley, H., (2007:88), σε ένα ιδανικό περιβάλλον μάθησης, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα τρία εξής ερωτήματα σχετικά με την ανατροφοδότηση:

α) Πού πηγαίνω; Ποιοι είναι δηλαδή οι στόχοι μάθησης που έχουν καθοριστεί (Hattie, J., & Timperley, H., 2007:88);

β) Πώς πηγαίνω; Ποια είναι δηλαδή η μαθησιακή πρόοδος σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους (Hattie, J., & Timperley, H., 2007:89);

γ) Πού θα πάω μετά; Σύμφωνα δηλαδή με τις πληροφορίες που προέκυψαν από την ανατροφοδότηση, ποιες είναι οι επιπλέον δυνατότητες για περαιτέρω μάθηση (Hattie & Timperley, 2007:90) και με ποια διορθωτικά και βελτιωτικά μέτρα θα μπορέσει να τις εκμεταλλευτεί κανείς (Hattie, J., & Timperley, H., 2007:102);

Ένα από τα συμπεράσματα, τα οποία έχουν προκύψει γενικότερα από την έρευνα σε θέματα αξιολόγησης, είναι ότι η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο για την υποστήριξη της μάθησης (BroadFoot, P., & Black, P., 2004:22). Μέσω της ανατροφοδότησης, που προκύπτει από την αξιολόγηση του μαθητή, πληροφορούνται οι εταίροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους, ώστε με βάση την ενημέρωση αυτή να ρυθμίσει ο καθένας τις περαιτέρω ενέργειές του, επιφέροντας έτσι τη βελτίωση στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:29). Θεωρείται δηλαδή ότι ο απώτερος σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή *“είναι οι πληροφορίες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός αντλεί από όλη αυτήν την αξιολογική δραστηριότητα, να τον βοηθήσουν να λάβει τα ανάλογα ανατροφοδοτικά, υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, που αφενός ενισχύουν τη διαδικασία της μάθησης και αφετέρου κινητοποιούν, ενισχύουν και ενθαρρύνουν γνωστικά, νοητικά και συναισθηματικά τον ίδιο τον μαθητή”* (Κωνσταντίνου, Χ., 2015:163).

Μπορεί να θεωρηθεί επομένως ότι είναι δυνατόν η αξιολόγηση του μαθητή να συμβάλει στην προώθηση της μάθησης και στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας (Παπαναούμ-Τζίκια, Ζ., 1985:37). Προκειμένου ωστόσο να συμβεί αυτό, η αξιολόγηση του μαθητή δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, αλλά ως μια διαδικασία η οποία εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και η οποία είναι διαρκής, δυναμική και ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική πράξη (Δημητρόπουλος, Ε., 1998:10 · Γιαβρίμης, Π., 2010:141). Η αξιολόγηση του μαθητή εξυπηρετεί τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία, καθώς συμβάλλει στη λήψη των κατάλληλων διδακτικών αποφάσεων, όπου αυτό απαιτείται, (Αθανασίου, Α., 2003:14) και βοηθάει στην επανεξέταση των παρεμβατικών προσπαθειών και τον επανακαθορισμό των διορθωτικών βημάτων, τα οποία θα είναι απαραίτητα

προκειμένου να ξαναβρεί η τάξη τον ρυθμό της επιτυχίας (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:30).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

2.1 Εξασφάλιση της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας

Προκειμένου η αξιολόγηση του μαθητή να φέρει τα επιθυμητά παιδαγωγικά αποτελέσματα και να θεωρηθεί ότι τα αποτελέσματά της έχουν μεθοδολογική πληρότητα και μπορούν να γίνουν αποδεκτά, είναι απαραίτητο να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, κάθε αξιολόγηση πρέπει να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:263).

Μια αξιολόγηση θεωρείται έγκυρη, όταν ο μαθητής αξιολογείται σε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες ή θέματα, όταν δηλαδή αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος, και όχι κάποιος άλλος, (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:263). Μια αξιολόγηση δίνει ακόμα έγκυρο αξιολογικό αποτέλεσμα, εάν οι ερωτήσεις καλύπτουν, στον βαθμό που είναι αυτό δυνατό, όλο το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Μανωλάκος, Π., 2010:2). Έχει ωστόσο σημασία ότι μια αξιολογική διαδικασία ή ένα εργαλείο αξιολόγησης δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα αυτά καθαυτά. Μια διαδικασία η οποία είναι έγκυρη σε μια συγκεκριμένη περίπτωση ή όταν εξυπηρετεί ορισμένους σκοπούς μπορεί να μην είναι έγκυρη σε κάποια άλλη περίπτωση ή όταν χρησιμοποιείται για κάποιον άλλο σκοπό (Lindvall, M., & Nitko, A.J., 1975:22).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι πληροφορίες που θα προκύψουν από κάθε αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα σε μια τάξη θα είναι έγκυρες, θα πρέπει να έχουν δοθεί απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα: α) θα επιτρέψει αυτή η αξιολόγηση στους μαθητές να αναδείξουν την από μέρους τους κατάκτηση των μαθησιακών στόχων; β) αντανakλά αυτή η αξιολόγηση τις κύριες υπό μελέτη έννοιες, ικανότητες και διαδικασίες; γ) είναι η αξιολόγηση σύμφωνη συγκλίνουσα με τις εκπαιδευτικές

μεθόδους που χρησιμοποιούνται; δ) θα επιτρέψει η τεχνική αξιολόγησης που χρησιμοποιείται να αναδείξουν όλοι οι μαθητές τη γνώση τους και την κατανόηση των διδακτικών στόχων (Moon, T.R., 2005:227);

Αναφορικά με την αξιοπιστία, μια αξιολόγηση θεωρείται αξιόπιστη, εάν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες ή παρόμοιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα (Μανωλάκος, Π., 2010:2 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:263). Ακόμα, μια αξιολόγηση θεωρείται αξιόπιστη εάν δύο ή περισσότεροι εξεταστές οι οποίοι βαθμολογούν τους ίδιους μαθητές σε μια συγκεκριμένη περίπτωση καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα (Miller, M.D, Linn, R.N, Gronlund, N.L., 2009:107 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:263).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της αξιολόγησης, θα πρέπει η επαναληπτική αξιολόγηση να απέχει από την αρχική αρκετό χρονικό διάστημα, ώστε οι μαθητές να μην επηρεάζονται από την πρώτη εφαρμογή της αξιολόγησης, αλλά παράλληλα να μην έχει πραγματοποιηθεί στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα κάποια παιδαγωγική παρέμβαση (Καψάλης, 2006 · Καψάλης & Νήμα, 2008, όπ. αναφ: Γιαβρίμης, Π., 2010:142). Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι, όποιος βαθμός αξιοπιστίας και αν εξασφαλιστεί κατά την κατασκευή και εφαρμογή της αξιολόγησης, υπάρχουν πάντα αστάθμητοι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα, όπως είναι το επίπεδο άγχους των μαθητών, η γενικότερη σωματική και ψυχολογική τους κατάσταση τη συγκεκριμένη ημέρα ή και ο παράγοντας “τύχη” (Slavin, R.E., 2006:629).

Έχουν επινοηθεί διάφοροι τρόποι για τον υπολογισμό και την εξασφάλιση της αξιοπιστίας μιας εξέτασης. Ένας τρόπος είναι η εξέταση και επανεξέταση της ίδιας ομάδας μαθητών με τη μεσολάβηση ενός χρονικού διαστήματος (test-retest). Έχει ωστόσο σημασία το διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στις δύο εξετάσεις, καθώς, εάν το διάστημα είναι πολύ μικρό, οι μαθητές μπορεί να επηρεαστούν από τις απαντήσεις που έδωσαν στην προηγούμενη εξέταση, ενώ, εάν είναι πολύ μεγάλο, μπορεί να επηρεαστούν από μαθησιακές εμπειρίες που μεσολάβησαν (Αθανασίου, Λ., 2003:132 · Miller, M.D., et al., 2009:110-111). Ακόμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η εξέταση της ίδιας ομάδας σε δύο μορφές εξέτασης οι οποίες είναι ισοδύναμες ως προς τον αριθμό ερωτήσεων, τον βαθμό δυσκολίας, το περιεχόμενο και τους σκοπούς, καθώς και ο διαχωρισμός μιας εξέτασης σε δύο ίσα και ισοδύναμα μέρη (Αθανασίου, Λ.,

2003:132-133 · Miller, M.D., et al., 2009:112-114). Τέλος, ένας τρόπος για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας μιας εξέτασης είναι και η βαθμολογία μιας εξέτασης από πολλούς ισοδύναμους κριτές, η οποία απαιτεί ωστόσο την ύπαρξη προσυμφωνημένων κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογηθούν οι μαθητές. (Αθανασίου, Λ., 2003:133 · Miller, M.D., et al., 2009:117).

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίσει όσο το δυνατόν υψηλότερη αξιοπιστία κατά την εξέταση των μαθητών του, θα πρέπει να λάβει υπόψη ποια χαρακτηριστικά της εξέτασης μπορούν να επηρεάσουν την αξιοπιστία της. Αρχικά, θεωρείται ότι τα τεστ με περισσότερες ερωτήσεις είναι συνήθως πιο αξιόπιστα, οπότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξασφαλίσει μεγαλύτερη αξιοπιστία χρησιμοποιώντας εκτενέστερα εργαλεία αξιολόγησης (Gage, N. L., & Berliner, D. C., 1988: 582 · Αθανασίου, Λ., 2003:133 · Elliot, S.N., et al., 2008:560). Σε περίπτωση που για λόγους όπως είναι η έλλειψη χρόνου ή η ηλικία των μαθητών κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν εξετάσεις μικρής έκτασης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίσει το ζήτημα της αξιοπιστίας χρησιμοποιώντας συντομότερες αξιολογήσεις με μεγαλύτερη συχνότητα (Αθανασίου, Λ., 2003:133).

Επιπλέον, στα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την αξιοπιστία ενός τεστ περιλαμβάνεται η ομοιογένεια, καθώς τα ομοιογενή τεστ είναι συνήθως πιο αξιόπιστα, και η χρονική διάρκεια, καθώς τα τεστ ταχύτητας χαρακτηρίζονται συνήθως από μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας σε σχέση με τα τεστ που δεν έχουν χρονικά όρια (Elliot, S.N., et al., 2008:560). Τέλος, ο βαθμός δυσκολίας μιας εξέτασης μπορεί να επηρεάσει την αξιοπιστία της, καθώς, τόσο στις πολύ εύκολες όσο και στις πολύ δύσκολες εξετάσεις, οι βαθμοί τείνουν να συγκεντρώνονται στην κορυφή ή στη βάση της βαθμολογικής κλίμακας αντίστοιχα, με αποτέλεσμα οι διαφορές που εκφράζονται να είναι μικρές και τα αποτελέσματα αναξιόπιστα (Αθανασίου, Λ., 2003:133).

Τέλος, μια αξιολόγηση θεωρείται αντικειμενική, όταν δεν επιδρούν σε αυτήν παράγοντες άσχετοι προς την πραγματική επίδοση του μαθητή, όπως είναι συμπάθεια ή αντιπάθεια του εκπαιδευτικού για τον μαθητή, η εμφάνιση, το φύλο ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του μαθητή, ή η ψυχική κατάσταση του εκπαιδευτικού τη στιγμή της αξιολόγησης (Μανωλάκος, Π., 2010:2 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:263 · Γιαβρίμης, Π., 2010:143). Οι Rosenthal &

Jacobson ανέδειξαν το 1965 μέσω της ερευνάς τους “Ο Πυγμαλίων στην τάξη” την επίδραση που έχουν τα διαμορφωμένα στερεότυπα και οι προκαθορισμένες κρίσεις των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών (Rosenthal, R., & Jacobson, L., 1968:16-20). Θεωρείται ακόμα ότι η αντικειμενικότητα μιας εξέτασης μπορεί να αποτελέσει και ζήτημα εγκυρότητας, καθώς μια εξέταση που μεροληπτεί υπέρ μιας ομάδας μαθητών και που αξιολογεί χαρακτηριστικά που δεν σχετίζονται με τους πραγματικούς στόχους αξιολόγησης, δεν μπορεί να είναι έγκυρη (Slavin, R.E., 2006:630).

Η εξασφάλιση της αξιοπιστίας προϋποθέτει την ύπαρξη σαφών κριτηρίων εκτίμησης της επιτυχίας ή αποτυχίας σε κάθε επιμέρους αξιολόγηση, ώστε να υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια για υποκειμενικές κρίσεις (Κασσωτάκης, Μ., 1990:50). Ακόμα, οι ερωτήσεις των δοκιμασιών πρέπει να αξιολογούνται συνεχώς για τυχόν μεροληψία και να εξετάζεται αν μια συγκεκριμένη δημογραφική ομάδα παρουσιάζει δυσανάλογα αποτελέσματα σε σχέση με το σύνολο των μαθητών (Slavin, R.E., 2006:630). Τέλος, αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού το να έχει συνείδηση των προσωπικών του προκαταλήψεων, οι οποίες μπορούν να τον επηρεάσουν κατά την αξιολόγηση των μαθητών του (Lindvall, M., & Nitko, A.J., 1975:25).

2.2 Κατάλληλη εφαρμογή των μορφών αξιολόγησης του μαθητή

Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης μπορεί να διακριθεί σε τρεις μορφές, ανάλογα με τον σκοπό που εξυπηρετεί: στη διαγνωστική (αρχική) αξιολόγηση, στη διαμορφωτική (ενδιάμεση/συνεχής) αξιολόγηση και στην τελική (αθροιστική) αξιολόγηση (Χαρίσης, Α., 2017: 17 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:167-168). Και οι τρεις μορφές αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες που αξιοποιούνται από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό (Novak, 1997: 188-189, όπ. αναφ:Χαρίσης, Α., 2017:18), και επομένως έχει σημασία να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι μορφές αυτές αξιολόγησης μπορούν να εξυπηρετήσουν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.

2.2.1 Η διαγνωστική αξιολόγηση

Η διαγνωστική (αρχική) αξιολόγηση πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού έτους ή μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου και αποτελεί το πρώτο στάδιο στον

σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γιαβρίμης, Π., 2010:144 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:167). Προτού ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στον σχεδιασμό και στην εκτέλεση της διδασκαλίας του, θα πρέπει να απαντήσει σε δύο ερωτήματα, στα οποία δίνει απάντηση η διαγνωστική αξιολόγηση.

1. Σε ποιον βαθμό κατέχουν οι μαθητές τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να αρχίσει η διδασκαλία;

2. Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν κατακτήσει ήδη τους στόχους που επιδιώκει η διδασκαλία (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:45);

Η διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί επομένως στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή, προκειμένου να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των γνώσεων και των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών της τάξης του, καθώς και των παραγόντων που αλληλεπιδρούν με αυτά και επηρεάζουν τη μάθηση και να προσαρμοστούν ανάλογα οι μαθησιακές και οι διδακτικές διαδικασίες (Φιλιππάτου, Δ., 2013:71 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:167). Είναι δηλαδή έργο του εκπαιδευτικού κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση να ανακαλύψει, μέσω της χρήσης διαφόρων τεχνικών, εργαλείων και διαγνωστικών τεστ, ποια ακριβώς είναι η φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του, ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων των μαθητών του και εάν κατέχουν ήδη σε κάποιο βαθμό την καινούργια διδακτέα ύλη, ώστε να μπορέσει να δομήσει ένα αποτελεσματικό σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο θα βασίζεται στο γνωστικό επίπεδό τους, στα ενδιαφέροντά τους και στις διδακτικές τους ανάγκες (Γιαβρίμης, Π., 2010:144 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:45-46).

Η διαγνωστική αξιολόγηση δεν περιλαμβάνει μόνο τον εντοπισμό συγκεκριμένων λαθών που κάνουν οι μαθητές, αλλά αποσκοπεί και στην ανάλυση των λόγων για τους οποίους οι μαθητές κάνουν τα συγκεκριμένα λάθη (Burgess, H., 1987:12). Επομένως, μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εντοπίσει τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση και στη γνωστική εξέλιξη κάθε μαθητή του, έτσι ώστε να διαμορφώσει τα ανάλογα σχέδια διαχείρισης και αντιμετώπισής τους (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:167). Για τους λόγους αυτούς θεωρείται απαραίτητο να πραγματοποιείται η διαγνωστική αξιολόγηση στην αρχή

κάθε σχολικής χρονιάς, ειδικά στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια τάξη για πρώτη φορά (Καψάλης, Α., 1989:571).

Η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία η οποία σχετίζεται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή, καθώς εξυπηρετεί τόσο τον μαθητή και τη μάθησή του, όσο και τον εκπαιδευτικό και τη διδακτική διαδικασία. Αναφορικά με τον μαθητή, η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για τη μάθησή του, καθώς επιδιώκεται μέσω αυτής να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους φυσικές ή πνευματικές ικανότητες, τους επιδιωκόμενους στόχους μάθησης (Κασσωτάκης, Μ., 1990:26). Επιπλέον, μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης μπορεί να γίνει αντιληπτό εάν υπάρχουν μαθητές με κενά στις προαπαιτούμενες γνώσεις, ώστε να τους δοθεί η αναγκαία υποστήριξη μέσω πρόσθετης διδακτικής στήριξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:45).

Η διαγνωστική αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική και για τον εκπαιδευτικό, καθώς εξυπηρετεί στον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας η οποία θα είναι σύμφωνη με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών μιας τάξης (Φιλιππάτου, Δ., 2013:72). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει αν υπάρχουν μαθητές οι οποίοι κατέχουν ήδη μέρος των νέων διδακτικών αντικειμένων, και επομένως να διαχειριστεί κατάλληλα τον διδακτικό χρόνο και να προσαρμόσει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του ανάλογα (Moon, T.R., 2005:228 · Καψάλης Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:45). Παράλληλα, μειώνονται οι πιθανότητες να μην εντοπιστούν αδυναμίες και κενά των μαθητών στους υπό μελέτη τομείς (Moon, T.R., 2005:228). Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα, βασιζόμενος στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαγνωστική αξιολόγηση, να διαμορφώσει τις ομάδες εργασίας μέσα στην τάξη του, να συμπληρώσει πιθανές ελλείψεις των μαθητών από προηγούμενες τάξεις ή από προηγούμενα μαθήματα και να προσαρμόσει το νέο γνωστικό αντικείμενο στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο όπου θα λάβει χώρα η διδασκαλία (Γιαβρίμης, Π., 2010:144).

Τέλος, θεωρείται ότι η διαγνωστική αξιολόγηση που πραγματοποιείται στην αρχή του έτους θα προσδιορίσει την αρχική κατάσταση του μαθητή, σε σύγκριση με την οποία θα γίνει η οποιαδήποτε περαιτέρω αξιολόγησή του (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:56). Συνεπώς, η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να

αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό κατά την περαιτέρω αξιολόγηση των μαθητών του, καθώς, προκειμένου να καταστεί δυνατή η τελική αξιολόγηση και η αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, απαιτείται σε πάρα πολλές περιπτώσεις η γνώση της αρχικής κατάστασης (Κασσωτάκης, Μ., 1990:17).

Η διαγνωστική αξιολόγηση έχει επομένως τη δυνατότητα να υποστηρίξει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή. Θεωρείται ωστόσο ότι η διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία δεν εξασφαλίζει τη συλλογή πληροφοριών με τον κατάλληλο τρόπο, δεν συμβαδίζει με τους προκαθορισμένους διδακτικούς σκοπούς και τους στόχους και χαρακτηρίζεται γενικά από προχειρότητα, μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε εσφαλμένες διδακτικές αποφάσεις, οι οποίες θα επηρεάσουν τόσο την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, όσο και τη σχολική τους επίδοση (Moon, T.R., 2005:228 · Γιαβρίμης, Π., 2010:144). Προκειμένου επομένως να αποφευχθεί αυτό το ενδεχόμενο και η διαγνωστική αξιολόγηση να επιφέρει τα επιθυμητά παιδαγωγικά αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις και να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για τη σωστή εφαρμογή της.

Αρχικά, η διαγνωστική αξιολόγηση και ο επακόλουθος σχεδιασμός της διδασκαλίας μπορούν να καταλάβουν ένα σημαντικό μέρος από τον διαθέσιμο χρόνο ενός εκπαιδευτικού (Burgess, H., 1987:12). Για τον λόγο αυτόν, είναι απαραίτητο να υπάρχει επαρκής χρόνος και να γίνει σωστή διαχείρισή του, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες, να ενημερώσει τους εμπλεκόμενους και να φέρει εις πέρας τα διδακτικά σχέδια που θα προκύψουν (Overall, L., Sangster, M., 2006:25). Επιπλέον, θεωρείται ότι για να υπάρξει δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης στην πράξη πρέπει να υπάρχει παράλληλα και η δυνατότητα εφαρμογής της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει μικρό αριθμό μαθητών μέσα στην τάξη, τεχνολογικό εξοπλισμό και κυρίως ειδική εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού (Κασσωτάκης, Μ., 1990:26).

Σε περίπτωση που οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαγνωστικής αξιολόγησης δεν πληρούνται, η μόνη πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας στο μέσο επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών που πρόκειται να παρακολουθήσουν τη νέα διδασκαλία (Κασσωτάκης, Μ.,

1990:26). Ακόμα και σε αυτήν την περίπτωση όμως, εάν η διαγνωστική αξιολόγηση σχεδιάζεται και εφαρμόζεται με τον κατάλληλο τρόπο, ο εντοπισμός και η μετέπειτα αντιμετώπιση των κοινών τάσεων που υπάρχουν σε μια ομάδα μαθητών αναφορικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της διδασκαλίας (Moon, T.R., 2005:228).

2.2.2 Η διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως σκοπό τον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:168), καθώς και τη διαρκή ανατροφοδότηση και τη συνεχή αναδιαμόρφωση και βελτίωση της διδασκαλίας και του αποτελέσματος μάθησης (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:44). Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για μια πιθανή τροποποίηση του προγράμματος ή των μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:168). Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν θεωρείται επομένως αξιολόγηση της μάθησης, αλλά αξιολόγηση για τη μάθηση (Moss, C., & Brookhart, S., 2009:6), αποτελεί μέρος της μαθησιακής/διδακτικής διαδικασίας που βρίσκεται σε εξέλιξη και βοηθάει τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει το επίπεδο μάθησης του μαθητή και να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του, ούτως ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι και να βελτιωθεί η μάθηση (Heritage, M., 2007:141).

Η ύπαρξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως ανεπίσημης διαδικασίας μέσα στη τάξη δεν αποτελεί πρόσφατη εξέλιξη. Το 1971 ο Bloom και οι συνεργάτες του έδωσαν μια πιο επίσημη διάσταση στη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω του έργου τους “Formative and Summative Evaluation of Student Learning”. Στο έργο αυτό παρουσιάστηκε μια όψη της εκπαίδευσης όπου κύριος σκοπός της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη του ατόμου και εκφράστηκε η άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της μάθησης και ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη χρήση της αξιολόγησης για τη βελτίωση και τη διεύρυνση της μάθησης (Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., Wyatt-Smith, C., 2015:118). Το 1998, οι Black & William πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση 250 μελετών οι οποίες συνέδεαν την

αξιολόγηση με τη μάθηση (1998:9) και διαπίστωσαν ότι η σκόπιμη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα στη τάξη οδηγεί στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (1998:61), γεγονός που συνέβαλε στο να έρθει η διαμορφωτική αξιολόγηση σε μεγαλύτερο βαθμό στο προσκήνιο (Birenbaum, M., et al., 2015:118).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν εφαρμόζεται με τον κατάλληλο τρόπο, εξυπηρετεί σκοπούς που συνδέονται άμεσα με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή. Συγκεκριμένα, καθώς στους σκοπούς της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή περιλαμβάνεται η παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό σχετικά με την μαθησιακή επίδοση και τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:196), καθίσταται φανερό η σύνδεση ανάμεσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση και την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή. Οι Cauley, K.M., & McMillan, J.H., (2010:1) συνδέουν επίσης τη διαμορφωτική αξιολόγηση με την επάνατροφοδότηση μέσω του ορισμού που δίνουν σε αυτή, σύμφωνα με τον οποίο η διαμορφωτική αξιολόγηση “είναι μια διαδικασία κατά την οποία συγκεντρώνονται μέσω της αξιολόγησης πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, και η διδασκαλία τροποποιείται σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που προέκυψε.”

Έχει διαπιστωθεί μέσω αποτελεσμάτων ερευνών ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν χρησιμοποιείται και εφαρμόζεται κατάλληλα, μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στη μάθηση των μαθητών και στη βελτίωση των επιδόσεών τους (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:50). Όπως διαπίστωσαν και οι Black & William (1998:141), μέσω της μεταανάλυσης ερευνών που πραγματοποίησαν, η επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη μάθηση είναι μεγαλύτερη σε σχέση με άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Διαπίστωσαν ακόμα, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα πολλών από τις υπό εξέταση έρευνες, ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση βοηθάει ιδιαίτερα τους μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων, μειώνοντας έτσι το εύρος των επιδόσεων σε μια τάξη και αυξάνοντας παράλληλα τη γενική επίδοση (Black, P., & William, D., 1998:141).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση ωφελεί τους μαθητές από παιδαγωγική άποψη, καθώς μέσω αυτής τους παρέχονται τα κατάλληλα εποικοδομητικά σχόλια, ώστε να βελτιωθεί η επίδοσή τους (Dirksen, D.J., 2011:27). Μέσα από τη διαμορφωτική

αξιολόγηση παρουσιάζονται στους μαθητές οι αδυναμίες και οι δυνατότητές τους στους υπό αξιολόγηση τομείς, παρέχοντάς τους έτσι τη δυνατότητα για συστηματική βελτίωση (Αθανασίου, Λ., 2003:53). Επομένως, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό βοήθημα στην προσπάθεια των μαθητών να λάβουν παραγωγικές αποφάσεις για τη μάθησή τους, καθώς μέσω αυτής τους παρέχονται εγκαίρως αναλυτικές πληροφορίες για την επίδοσή τους, ώστε να έχουν το απαραίτητο χρονικό περιθώριο για να δράσουν ανάλογα (Brookhart, S.M., 2011:4).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να έχει ακόμα θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση και κινητοποίηση των μαθητών, καθώς, όταν στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνεται στους μαθητές η κατάλληλη ανατροφοδότηση για την πρόδοό τους, τότε γίνεται ευκολότερο οι μαθητές να έχουν θετικές προσδοκίες από τον εαυτό τους και μπορούν σταδιακά να αντιμετωπίσουν περισσότερο απαιτητικές καταστάσεις (Cauley, K.M., & McMillan, J.H., 2010:3 · Moss, C., & Brookhart, S., 2009:6). Ακόμα, μέσω του διαλόγου που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό κατά τις διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησής τους, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο αυτοβελτίωσης, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης (Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Αι., Φρύδα, Ευ., Λουκά, Ευ., 2008:249). Γενικά, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν αίσθηση αυτονομίας, να αποκτήσουν υψηλότερο βαθμό αυτοπεποίθησης και να θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να ανταποκριθεί στις εκάστοτε περιστάσεις (Moss, C., & Brookhart, S., 2009:10-12).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί ακόμα να στηρίζει παιδαγωγικά τον εκπαιδευτικό και τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέσω αυτής την κατάλληλη ανατροφοδότηση, ώστε να διαπιστώσουν άντα βήματα που ακολούθησε η διδασκαλία μέχρι εκείνο το σημείο είναι τα πλέον κατάλληλα για να επιτευχθούν οι στόχοι διδασκαλίας, ή αν χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους (Γιαβρίμης, Π., 2010:138 · Brookhart, S.M., 2011:4 · Dirksen, D.J., 2011:27). Χωρίς την ανατροφοδότηση αυτή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταλήξει σε λανθασμένες διδακτικές αποφάσεις, με τις

ανάλογες συνέπειες για τους μαθητές του και τη διδασκαλία του (Moon, T.R., 2005:229).

Οι αποφάσεις στις οποίες θα οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός μέσω των πληροφοριών που προέκυψαν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση μπορούν να αφορούν ποικίλες πλευρές της διδακτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί δηλαδή να διαπιστώσει μέσω τις διαμορφωτικής αξιολόγησης εάν κάποιοι μαθητές δεν πετυχαίνουν τους διδακτικούς στόχους ή εάν το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι κατάλληλο (Φύλιππάτου, Δ., 2013:84). Ακόμα, μπορεί να αντιληφθεί εάν οι μαθητές χρειάζονται επιπλέον εμπέδωση σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο, τη διόρθωση μιας ελλειπούς κατανόησης, ή ακόμα και την εκ νέου διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας και να λάβει έτσι αποφάσεις για εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας ή για παροχή εξατομικευμένης βοήθειας (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:47-48). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης πληροφορίες οι οποίες τους βοηθούν στην καλύτερη εφαρμογή επόμενων αξιολογήσεων των μαθητών (Αθανασίου, Λ., 2003:53).

Η μετέπειτα έρευνα και θεωρητική ανάπτυξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης οδήγησε σε ορισμένες αμφιβολίες σχετικά με το εάν ο βαθμός επίδρασης της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη διδασκαλία είναι τόσο υψηλός όσο προέκυψε από το έργο των Black & William το 1998 (Bennet, R.E., 2011:10-13), ή σχετικά με το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορούν να εφαρμοστούν σε πρακτικό επίπεδο (Black, P., 2015:163). Προκειμένου ωστόσο η οποιαδήποτε επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη διδασκαλία να είναι η παιδαγωγικά επιθυμητή, είναι απαραίτητο να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται με τον κατάλληλο τρόπο και να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, στον βαθμό που αυτό είναι δυνατό.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η ουσιαστική χρήση των αποτελεσμάτων της, ώστε να επέλθουν οι απαραίτητες αλλαγές στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Black, P., & William, D., (2009:9) μια (αξιολογική) πρακτική θεωρείται διαμορφωτική στον βαθμό που οι αποδείξεις για την επίδοση των μαθητών χρησιμοποιούνται για να ληφθούν επαρκώς θεμελιωμένες αποφάσεις σχετικά με τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας. Θεωρείται δηλαδή ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει να χρησιμοποιείται με απώτερο

σκοπό να αναγνωριστούν τυχόν ζητήματα στη διδασκαλία και να εφαρμοστούν κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης, ενώ ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιμετωπίζει κριτικά τις γνώσεις του και τις διδακτικές πρακτικές του συνεχώς και σε καθημερινή βάση (Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:31 · Moss, C., & Brookhart, S., 2009:10).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει ακόμα να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:47 Φιλιππάτου, Δ., 2013:86). Ακόμα, η διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με τους στόχους διδασκαλίας, να είναι σύντομη, εύχρηστη και να καταλήγει σε συστηματική καταγραφή της επίδοσης των μαθητών (Φιλιππάτου, Δ., 2013:86), ώστε να καθορίζονται σύμφωνα με αυτή μελλοντικοί σχεδιασμοί (Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:30).

Επιπλέον, ένα ακόμα χαρακτηριστικό το οποίο θα πρέπει να φέρει η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι να μη βασίζεται στη σύγκριση ανάμεσα στους μαθητές, αλλά στη χρήση κριτηρίων τα οποία διασαφηνίζονται και γίνονται κατανοητά από τους μαθητές, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων μάθησης (Κασσωτάκης, Μ., 1990:27 · Black., P., 1998:122 · William, D., 2010:32). Θα πρέπει ακόμα η διαμορφωτική αξιολόγηση να γίνεται με βάση τον ρυθμό και τον βαθμό αυτοβελτίωσης του κάθε μαθητή, (Ματσαγγούρας, Η., 2011β:314), να λαμβάνεται δηλαδή υπόψη η προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής, οι συνθήκες υπό τις οποίες εκτέλεσε το αξιολογούμενο έργο και η πρόοδός του σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του (Harlen, W., & James, M., 1997:370). Επομένως, η διαμορφωτική αξιολόγηση φέρει καλύτερα αποτελέσματα όταν ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τους μαθητές με σχόλια που παρέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για την επίδοσή τους και αποφεύγει τη χρήση βαθμών και σχολίων που συγκρίνουν τους μαθητές μεταξύ τους (Cauley, K.M., & McMillan, J.H., 2010:4).

Θεωρείται ακόμα ότι για να διασφαλιστεί η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή είναι απαραίτητη η θεσμοθέτηση δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης της μάθησης από την πλευρά των μαθητών (Ματσαγγούρας, Η., 2011β:314-315 · Andrade, H., 2010:3). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία πραγματοποιείται καθ' όλη τη

διάρκεια των μαθησιακών διαδικασιών και, κατά την οποία οι μαθητές αναλογίζονται και αξιολογούν την ποιότητα του έργου, της μάθησης και της επίδοσής τους, κρίνουν τον βαθμό στον οποίο αυτή αντανάκλα τους προκαθορισμένους στόχους και κριτήρια, εντοπίζουν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους και προχωρούν στις απαραίτητες τροποποιήσεις, ώστε να βελτιωθούν (Andrade, H., & Du, Y., 2007:160 · McMillan, J.H., & Hearn, J., 2008:40 · Andrade, H., & Valtcheva, A., 2009:13 · Φιλιππάτου, Δ., 2013:84-85). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ορίζεται με τη σειρά της ως μια ενεργή, εποικοδομητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές θέτουν τους στόχους μάθησής τους και στη συνέχεια προσπαθούν να παρατηρήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τις γνωστικές προσεγγίσεις τους, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, καθοδηγούμενοι και περιορισμένοι από τους στόχους και από τα συναφή στοιχεία του περιβάλλοντος όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση (Pintrich, P., 2000:453).

Μια ακόμα απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου η διαμορφωτική αξιολόγηση να εξυπηρετεί παιδαγωγικά τη διδασκαλία είναι η επαρκής θεωρητική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη φύση και την λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς και η εφαρμογή των γνώσεων αυτών και η χρήση των εργαλείων διαμορφωτικής αξιολόγησης σε πρακτικό επίπεδο (Pellegrino et al., (eds) 2001:258 · Bennet, R.E., 2011:19). Γενικά, όπως έχει προκύψει μέσα από έρευνες, οι εκπαιδευτικοί έχουν στην πλειονότητά τους περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τη θεωρία, τις τεχνικές και τις στρατηγικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης και πιστεύουν ότι η κύρια λειτουργία της αξιολόγησης είναι η βαθμολόγηση (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:50 · Winch, C., 2015:62). Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται από το ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιούν στρατηγικές διαμορφωτικής αξιολόγησης στο πλαίσιο του μαθήματος, χωρίς ωστόσο να ενημερώνουν τους μαθητές για το αποτέλεσμα και χωρίς να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που προέκυψαν για τη διαμόρφωση των επόμενων βημάτων διδασκαλίας (Brookhart, S.M., 2011:4).

Δεν πρέπει ωστόσο να αγνοηθούν οι πρακτικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την προσπάθεια εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη τους. Για παράδειγμα, η πληθώρα των απαιτήσεων της καθημερινής διδασκαλίας μπορεί να αφήσει λίγα περιθώρια στον εκπαιδευτικό για τη συλλογή και καταγραφή πληροφοριών γύρω από την επίδοση των

μαθητών, για την παροχή συχνής και έγκαιρης ανατροφοδότησης σε αυτούς και εν τέλει για την αναδιαμόρφωση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Black, P., 1998:112 · Andrade, H., 2010:3). Για τον λόγο αυτόν, η διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει να εφαρμόζεται στο πλαίσιο ενός σχεδίου διδασκαλίας, το οποίο παρέχει τα απαραίτητα χρονικά περιθώρια για τον σχεδιασμό και την οργάνωσή της και στο οποίο δίνονται ευκαιρίες για χρήση της ανατροφοδότησης που προκύπτει από τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Black, P., 1998:116).

Ωστόσο, αυτό που είναι απαραίτητο, ώστε να υποστηρίξει η διαμορφωτική αξιολόγηση την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή, είναι η εξασφάλιση του κατάλληλου κλίματος στην τάξη και η ανάπτυξη της κατάλληλης νοοτροπίας από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να επιφέρει η διαμορφωτική αξιολόγηση τα επιθυμητά αποτελέσματα, δεν θα πρέπει να θεωρείται κύριος σκοπός της διδασκαλίας η μεταφορά της γνώσης, αλλά θα πρέπει να επικρατεί στην τάξη μια κουλτούρα στην οποία προωθούνται οι εις βάθος συζητήσεις και ο διάλογος, όπου τα λάθη αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες μάθησης, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζονται από αλληλοσεβασμό, εμπιστοσύνη και συνεργατικότητα και οι πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν αντιμετωπίζονται ως κάτι το ξεχωριστό και διαχωρίσιμο από τη διδασκαλία (Black, B., & William, D., 1998:144-145 · Μαυρομάτης, I., et al, 2008:249· Heritage, M., 2010:100).

2.2.3 Τελική αξιολόγηση

Η τελική (συνολική) αξιολόγηση πραγματοποιείται με στόχο να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με ό,τι είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, I., 2017:168), μετά το πέρας ενός προγράμματος ή της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας ή μιας σχολικής χρονιάς (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:51). Εάν μια διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως στόχο να απαντήσει στο ερώτημα “Πόσο καλά τα πας και πώς μπορείς να τα πας καλύτερα;”, τότε μια τελική αξιολόγηση απαντά στο ερώτημα “Πόσο καλά τα πήγες;” (Slavin, R.E., 2006:552-553).

Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά της τελικής αξιολόγησης, δημιουργούνται ορισμένες αμφισβητήσεις σχετικά με τον βαθμό που αυτή είναι συμβατή με την

παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή. Συγκεκριμένα, η τελική αξιολόγηση έχει συνδεθεί με τις εξετάσεις που πραγματοποιούνται στο τέλος ενός σχολικού έτους ή ενός κύκλου μαθημάτων και οι οποίες στοχεύουν στη βαθμολόγηση των μαθητών ή στην παροχή πιστοποιητικών και τίτλων σπουδών (Καψάλης, Α., 1989:571), ενώ η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την ανατροφοδότηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού και τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Θεωρείται ότι μια τελική εξέταση που πραγματοποιείται στο τέλος του διδακτικού έτους δεν έχει τον ανάλογο ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, καθώς δεν παρέχονται στη συνέχεια τα απαραίτητα περιθώρια για βελτίωση, και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, καθώς είναι πολλοί οι ψυχολογικοί, βιολογικοί, παιδαγωγικοί ή κοινωνικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της εξέτασης (Αθανασίου, Λ., 2003:53).

Θεωρείται ότι η τελική αξιολόγηση θα πρέπει να εκπληρώνει τον πρωταρχικό σκοπό της, ο οποίος είναι να καταγραφεί το τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές. Ωστόσο, εάν σχεδιαστεί με τον κατάλληλο τρόπο, θα μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη μάθηση σε μεγαλύτερο βαθμό (Bennet, R.E., 2011:7). Έχουν παρουσιαστεί ορισμένοι τρόποι και μέθοδοι, οι οποίοι μπορούν να καταστήσουν ικανή την τελική αξιολόγηση να εξυπηρετήσει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή, στον βαθμό που αυτό είναι δυνατό.

Αρχικά, για να υποστηρίξει τη μάθηση μια τελική αξιολόγηση, είναι απαραίτητο να συμβαδίζει με τους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους της υπό εξέταση ενότητας. Σε αντίθετη περίπτωση, υπάρχει η πιθανότητα να προκύψουν φαινομενικά θετικά αποτελέσματα, τα οποία όμως δε σχετίζονται ουσιαστικά με την πραγματική μάθηση, ενώ μπορεί οι μαθητές να θεωρηθούν υπεύθυνοι για τη μη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν τους διδάχθηκαν με τον κατάλληλο τρόπο (Moon, T.R., 2005:230).

Ένας τρόπος εξασφάλισης της παιδαγωγικής λειτουργίας της τελικής αξιολόγησης είναι να ληφθεί υπόψη ότι δεν είναι αναγκαίο η τελική αξιολόγηση να πραγματοποιείται πάντοτε στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά ότι μπορεί να πραγματοποιείται και για τον έλεγχο επίτευξης επιμέρους στόχων (Κωνσταντίνου, Χ., 2007:18). Όταν οι ενότητες διδασκαλίας είναι αλληλένδετες και χαρακτηρίζονται από

κάποια νοητική και γνωστική ακολουθία, τότε η τελική αξιολόγηση για τη διαπίστωση της κατάκτησης των στόχων μιας ενότητας από τους μαθητές μπορεί να αποτελέσει παράλληλα διαγνωστική αξιολόγηση της ετοιμότητας των μαθητών για την επόμενη ενότητα (Moon, T., 2005:230). Είναι δηλαδή πιθανό ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει, δίνοντας ένα κριτήριο αξιολόγησης το οποίο χρησιμοποιείται ως τελική αξιολόγηση σε μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, ότι δεν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι μάθησης από σημαντικό μέρος των μαθητών ή ότι ορισμένοι μαθητές χρειάζονται αναδιδασκαλία κάποιου αντικειμένου (Bennet, R.E., 2011:7).

Η τελική αξιολόγηση επομένως, όταν πραγματοποιείται στο τέλος μιας συγκεκριμένης ενότητας, μπορεί να παρέχει στον εκπαιδευτικό τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τη μαθησιακή και διδακτική κατάσταση στην τάξη του, αλλά και να αναδεικνύει παράλληλα την ανάγκη για αλλαγές στη διδασκαλία. Υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός την ύπαρξη γνωστικού περιεχομένου που πρέπει να αναδιδαχθεί άμεσα, ή να διδαχθεί με διαφορετικό τρόπο σε επόμενα μαθήματα (Bennet, R.E., 2011:7). Οι πληροφορίες αυτές μπορούν, σε ορισμένες περιπτώσεις, να έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει εάν οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν με ασφάλεια στο επόμενο εκπαιδευτικό στάδιο ή εάν θα πρέπει να εξασφαλιστούν πρόσθετες εμπειρίες μάθησης για τους μαθητές και να αφιερωθεί επιπλέον διδακτικός χρόνος σε μια συγκεκριμένη ενότητα, γεγονός που μπορεί να δώσει μια διαμορφωτική διάσταση στην τελική αξιολόγηση (Anderson, L.W., 2003:46 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:51-52).

Η τελική αξιολόγηση μπορεί ακόμα να συμβάλει στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή μέσω της χρήσης τεχνικών και εργαλείων όπως είναι ο φάκελος μαθητή με έργα προς αξιολόγηση (Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B., & Serret, N. 2011:455). Η παραγωγή τελικών προϊόντων από τους μαθητές στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να λάβει υπόψη του κατά την αξιολόγηση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το μαθησιακό τους προφίλ ή τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, ενώ δίνεται στους μαθητές η ευχέρεια να επιλέξουν ανάμεσα σε δραστηριότητες παρόμοιας ή διαβαθμισμένης δυσκολίας (Φιλιππάτου, Δ., 2013:93).

Τέλος, ένας τρόπος με τον οποίο μια τελική εξέταση μπορεί να εξυπηρετήσει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή αφορά την προετοιμασία των μαθητών για την εξέταση αυτή. Όταν οι μαθητές διαθέτουν τα κατάλληλα κίνητρα για να προετοιμαστούν για μια εξέταση, αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την οργάνωση της γνώσης και την εξάσκηση σε διαδικασίες και στρατηγικές σχετικές με τους υπό αξιολόγηση γνωστικούς τομείς (Bennet, R.E., 2011:7). Οι μαθητές θα πρέπει δηλαδή να μπορούν να αναλογίζονται πάνω σε όσα έχουν κάνει, ώστε να σχεδιάζουν αποτελεσματικά τυχόν επαναλήψεις. Επιπλέον, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να θέτουν ερωτήματα, ώστε να κατανοούν την εκπαιδευτική διαδικασία και να εστιάζουν σε περαιτέρω προσπάθειες για τη βελτίωσή τους (Black, P., 2003:15).

Οι τελικές αξιολογήσεις επομένως, εφόσον σχεδιάζονται και εφαρμόζονται με τον κατάλληλο τρόπο, μπορούν να αποτελέσουν ένα θετικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έναν τρόπο βελτίωσης της μάθησης, ειδικά μέσω της ενεργής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης (Black, P., 2003:15).

2.3 Καθορισμός των στόχων διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθητή

Το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης του μαθητή αφορά τον καθορισμό των διδακτικών στόχων και των κριτηρίων, σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογηθεί ο μαθητής (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:194). Σύμφωνα με τους Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α., (1999:83) οι όροι *στόχοι διδασκαλίας* και *στόχοι μάθησης* αναφέρονται σε “*γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που πρέπει να επιδιώξει ο εκπαιδευτικός και να πετύχει ο μαθητής κατά τη διδασκαλία και μάλιστα σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών του κοινού (curriculum) με μια τέτοια μορφή, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος του αποτελέσματος της διδασκαλίας και της μάθησης*”. Οι διδακτικοί σκοποί είναι δηλαδή προτάσεις με γενικό ή ειδικό περιεχόμενο και προσδιορίζουν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα κινείται μια διδασκαλία προκειμένου να επιφέρει τα επιθυμητά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα μάθησης (Αθανασίου, Α., 2003:21).

Πρώτιστο μέλημα επομένως σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών είναι ο ακριβής καθορισμός του αντικειμένου και η διασάφηση των σκοπών

της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, Ε., 1998:9). Ο εκπαιδευτικός οφείλει δηλαδή, πριν από την οργάνωση των μαθησιακών και των διδακτικών διαδικασιών, να προσδιορίσει τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους που σχετίζονται με το γνωστικό, νοητικό, συναισθηματικό και κινητικό επίπεδο του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:205).

Με τον όρο *ταξινόμια στόχων* εννοείται η συστηματική ταξινόμηση των στόχων μάθησης σύμφωνα με τον βαθμό ποιότητας, πολυπλοκότητας και αφαιρέσής τους, ώστε να τοποθετηθούν οι στόχοι αυτοί σε μια ιεραρχική κλίμακα, στην οποία η κάθε ανώτερη βαθμίδα του ταξινομικού συστήματος θα προϋποθέτει την αμέσως προηγούμενη και θα στηρίζεται σε αυτή (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:191). Έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες απόπειρες ταξινόμιας των στόχων μάθησης, όπως είναι η ταξινόμια του Guilford (1959), η ταξινόμια του Μασσιάλα (1986) και η ταξινόμια των Gagne & Briggs (1998) (Cruickshank, D., et al., 1995:136-137 · Τριλιανός, Θ., 2008:152 · Ματσαγγούρας, Η., 2011β:210 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:207). Ωστόσο, η πρώτη ταξινόμια στόχων πραγματοποιήθηκε από τον Bloom και τους συνεργάτες του (1956), οι οποίοι κατέταξαν τους διδακτικούς στόχους σε τρεις τομείς: τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό (Κασσωτάκης, Μ., 1990:117 · Ματσαγγούρας, Η., 2011β:207 · Κωνσταντίνου Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:206).

Οι γνωστικοί στόχοι σχετίζονται με την απόκτηση γνώσης και την ανάπτυξη των διανοητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Κωνσταντίνου Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:206). Αναλυτικότερα, τα επίπεδα που περιλαμβάνονται στους γνωστικούς στόχους αφορούν την ανάκληση της γνώσης, την κατανόηση, την εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση (Cruickshank, D., et al., 1995:134-135 · Ματσαγγούρας, Η., 2011β:207-208 · Κωνσταντίνου Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:206). Οι ερωτήσεις που αφορούν τη γνώση, την κατανόηση και την εφαρμογή θεωρούνται χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου και οι ερωτήσεις που αφορούν την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση θεωρούνται υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:206). Η ταξινόμηση αυτή χρησιμοποιήθηκε ευρέως για την οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων και για τη διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, Η., 2011β:207).

Η ταξινόμηση των στόχων του συναισθηματικού τομέα πραγματοποιήθηκε από τους Krathwohl, Bloom & Masia (1964) και δημοσιεύτηκε οχτώ χρόνια μετά την ταξινόμηση του γνωστικού τομέα, καθώς προέκυψαν ζητήματα, όπως η δυσκολία να βρεθεί σύνδεση και αλληλουχία μεταξύ των κατηγοριών, ώστε να υπάρξει μια ιεραρχική μετάβαση (Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α., 1999:149 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:203). Ο συναισθηματικός τομέας αναφέρεται σε συναισθήματα, στάσεις και αξίες κοινωνικής ζωής και τα επίπεδα που περιλαμβάνει σχετίζεται με την πρόσληψη και αποδοχή, την ανταπόκριση και αντίδραση, την αποτίμηση αξιών, την οργάνωση στάσεων ή αξιών, και τον χαρακτηρισμό με βάση ένα σύστημα αξιών (Cruickshank, D., et al., 1995:135 · Κωνσταντίνου Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:206).

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας που σχετίζονται με τον συναισθηματικό τομέα θεωρείται δυσκολότερη σε σχέση με την αξιολόγηση των γνωστικών αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ., 2005:481). Ορισμένοι λόγοι στους οποίους οφείλεται αυτό είναι οι ακόλουθοι: πρώτον, είναι δύσκολο οι συναισθηματικοί στόχοι, και ειδικά τα ανώτερα επίπεδά τους, να αξιολογηθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς τα μη γνωστικά αποτελέσματα δεν εμφανίζονται αμέσως και με παρατηρήσιμες και μετρήσιμες μορφές συμπεριφοράς. Δεύτερον, ακόμα και σε περίπτωση εκδήλωσης των επιθυμητών αποτελεσμάτων των συναισθηματικών στόχων από τους μαθητές, είναι αδύνατο να εξασφαλιστεί με βεβαιότητα η εσωτερικέυσή τους και η μετέπειτα μονιμότητά τους. Τρίτον, θεωρείται ότι δεν υπάρχουν μέσα και εργαλεία τα οποία θα παρέχουν αδιαμφισβήτητα αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγησή τους. Τέταρτον, είναι αυξημένη η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να επηρεαστούν κατά την αξιολόγησή τους από την ιδεολογία τους και τις προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις τους (Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α., 1999:155 · Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ., 2005:467).

Παρά τις δυσκολίες αυτές, η ταξινόμηση των συναισθηματικών στόχων μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του για συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του, κυρίως μέσω της εξασφάλισης των ανάλογων εμπειριών (Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α., 1999:155-156 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:207). Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε μια διδασκαλία αποσκοπούν όχι μόνο στο να εφοδιαστούν οι μαθητές με γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, αλλά

παράλληλα και στο να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα τους, να εμπλουτίσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και να αποκτήσουν εν τέλει ένα σύστημα αξιών (Κασσωτάκης, Μ., 1990:133).

Ο ψυχοκινητικός τομέας αναφέρεται στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως είναι η σωματική έκφραση ή η επιδεξιότητα στον χειρισμό εργαλείων ή οργάνων (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:) και τα επίπεδα που περιλαμβάνει, όπως αυτά αναπτύχθηκαν από τη Simpson, E.J, (1971:62-66) είναι τα ακόλουθα: οι αντανakλαστικές κινήσεις, η ετοιμασία-προετοιμασία για την εκτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, η μηχανική αντίδραση, η κατευθυνόμενη ανταπόκριση, η σύνθετη αντίδραση, η προσαρμογή και η πρωτοτυπία. Πρέπει να αναφερθεί ότι ο ψυχοκινητικός τομέας δεν είναι ανεξάρτητος από τον γνωστικό και τον συναισθηματικό τομέα, καθώς για την επίτευξη των ψυχοκινητικών στόχων απαιτούνται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις τόσο οι σχετικές γνώσεις όσο και η εσωτερική ετοιμότητα του μαθητή (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:207-208).

Ένας σημαντικός λόγος για τον καθορισμό διδακτικών/μαθησιακών στόχων είναι ότι η προσπάθεια ελέγχου επίτευξής τους μπορεί να οδηγήσει σε μια καλύτερα οργανωμένη αξιολόγηση (Mager, R.F., 2000:5-6). Ο καθορισμός των σκοπών και στόχων διδασκαλίας, δηλαδή ο ορισμός και η περιγραφή των γνώσεων και ικανοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, αποτελεί βάση τόσο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας όσο και της αξιολόγησης, καθώς μέσω αυτών μπορεί να καθοδηγηθεί η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και να δοθούν κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση του μαθητή (Miller, M.D., et al., 2009:47 · Brookhart, S.M., 2011:7). Οι στόχοι θα πρέπει να εκφράζουν δηλαδή τι θα πρέπει να είναι ικανοί να πετύχουν οι μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας, ώστε να τεθεί η βάση για την αξιολόγησή τους (Miller, M.D., et al., 2009:51).

Θεωρείται ότι η διδασκαλία θα είναι επιτυχημένη, όταν είναι σαφώς διατυπωμένοι οι στόχοι της, ενώ η αξιολόγηση θα είναι επιτυχημένη, όταν είναι σχεδιασμένη για να αξιολογεί σαφώς διατυπωμένους στόχους (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:44). Συγκεκριμένα, η ύπαρξη σαφώς διατυπωμένων διδακτικών στόχων συνεπάγεται την ύπαρξη μιας σταθερής βάσης για την επιλογή ή τη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού, των περιεχομένων ή των μεθόδων της διδασκαλίας (Mager, R.F,

2000:5). Επιπλέον, όταν αξιολογούνται συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι, ο εκπαιδευτικός θα γνωρίζει ποιες συμπεριφορές του μαθητή θα αξιολογήσει και θα κατασκευάσει αναλόγως τα ερωτήματα των αξιολογήσεων (Τριλιανός, Θ., 2008:157). Παράλληλα, οι μαθητές, γνωρίζοντας τι αναμένεται από αυτούς, θα αισθάνονται ότι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον έλεγχο της μάθησής τους, θα μπορέσουν να προγραμματίσουν ανάλογα τις προσπάθειές τους και θα ανταποκριθούν επομένως καλύτερα στις απαιτήσεις της αξιολόγησης (Stiggins, R., 2001:64 · Mager, R.F., 2000:6 · Τριλιανός, Θ., 157:2008).

Προκειμένου να συμβαδίζει η αξιολόγηση του μαθητή με τους στόχους της μάθησης, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει κατά την προετοιμασία της αξιολόγησης τον κατάλληλο χρόνο για την προετοιμασία ερωτημάτων, τα οποία θα είναι σύμφωνα με τους σκοπούς της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Elliot, S., et al, 2008:561). Η αξιολόγηση του μαθητή δεν μπορεί να προωθήσει και να υποστηρίξει τη μάθηση, εάν τα ερωτήματα και οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται δεν συμβαδίζουν με τους στόχους διδασκαλίας και δεν δίνουν υπόσταση στους πραγματικούς στόχους μάθησης (Shepard, L., et al, 2005:280). Εφόσον η διδασκαλία και η αξιολόγηση είναι αλληλένδετες, ο μαθητής δεν μπορεί να αξιολογείται σε στοιχεία ή μορφές συμπεριφοράς που δεν διδάχθηκαν ή δεν επιδώχθηκαν κατά τη διδασκαλία (Κασσωτάκης, Μ., 1990:118). Επομένως, πέρα από τη γνώση των διαφόρων ταξινομιών στόχων, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τις ικανότητες και λειτουργίες που περιγράφουν οι ταξινομίες αυτές, ώστε, ανάλογα με τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να αξιολογηθούν, να επιλέγουν τα κατάλληλα ερωτήματα κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους (Brookhart, S.M., 2011:8).

Είναι απαραίτητο ακόμα ο εκπαιδευτικός να μην περιορίζει τη διδασκαλία τους και την αξιολόγηση σε έναν τύπο στόχων (Elliot, S.N et al: 2008:687). Θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί, ειδικά όταν η παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση είναι ανεπαρκής, εστιάζουν συνήθως κατά την αξιολόγηση των μαθητών της τάξης τους στις γνωστικές εκβάσεις της μάθησης, και κυρίως όπως αυτές προκύπτουν μέσω των “κατώτερων” επιπέδων του γνωστικού τομέα (γνώση, κατανόηση) (Cruikshank, D., et al., 1995:135 · Elliot S.N., et al, 2008:687 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:234-235). Ωστόσο, εξίσου σημαντικές για το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να

αποδειχθούν οι συναισθηματικές εκβάσεις και οι ψυχοκινητικές δεξιότητες (Elliot, S.N., et al., 2008:687). Ορισμένοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αξιολόγηση των μη γνωστικών εκβάσεων της μάθησης είναι μέσω της συστηματικής και διαχρονικής παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών, των απόψεων που εκφράζουν και της δράσης που αναπτύσσουν, καθώς και μέσω της χρήσης κοινωνιομετρικών τεχνικών, κλιμάκων αυτοαξιολόγησης και φακέλων αξιολόγησης του μαθητή (Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ., 2005:482 · Καραντζής, Ι., 2011:32).

Αναφορικά με τον περιορισμό σε συγκεκριμένα επίπεδα ενός τομέα, η διδασκαλία δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στα “κατώτερα” επίπεδα της ταξινόμιας, αλλά να περιλαμβάνει και τα “ανώτερα” επίπεδα (Ματσαγγούρας, Η., 2011β:208). Η κατάκτηση των “κατώτερων” επιπέδων των στόχων αποτελεί οπωσδήποτε μια απαραίτητη βάση για τη μετέπειτα κατάκτηση των ανώτερων επιπέδων, έχει όμως σημασία να διατίθενται ευκαιρίες στους μαθητές για άσκηση σε όλα τα επίπεδα των στόχων (Cruikshank, D., et al., 1995:135). Όσον αφορά συγκεκριμένα τον γνωστικό τομέα, η κριτική σκέψη και η αναλυτική και συνθετική ικανότητα των μαθητών μπορεί να αξιολογηθούν με τους εξής τρόπους: την προφορική εξέταση με τη μορφή διαλόγου, τη χρήση τεστ, των οποίων τα ερωτήματα απαιτούν ανώτερες δεξιότητες σκέψης, τις συνθετικές, ατομικές ή ομαδικές εργασίες στο σχολείο ή στο σπίτι, τη συζήτηση κατά τη διόρθωση των εργασιών και την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών (Καραντζής, Ι., 2011:32 · Χαρίσης, Α., 2017:26-27).

Προκειμένου ακόμα οι υπό αξιολόγηση στόχοι να εξυπηρετήσουν τη μάθηση, έχει σημασία η φύση τους και ο τρόπος έκφρασής τους (Brookhart, C., 2011:7). Συγκεκριμένα, οι μαθησιακοί στόχοι θα πρέπει να είναι κατακτιήσιμοι, να είναι δηλαδή στόχοι οι οποίοι ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητας και ικανοτήτων των μαθητών και λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές τους διαφορές (Cruikshank, D., et al., 1995:13). Επιπρόσθετα, πρέπει να είναι αξιολογήσιμοι, ώστε και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να γνωρίζουν αν και σε ποιον βαθμό επιτεύχθηκαν (Stiggins, 2008, Taylor & Nolen, 2005, όπ. αναφ.:Brookhart, C., 2011:7). Ακόμα, πρέπει να είναι λογικοί, σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και να μπορούν να ανακοινωθούν με σαφήνεια στους μαθητές (Brookhart, C., 2011:7).

Η σημασία των σαφώς διατυπωμένων μαθησιακών στόχων για την αξιολόγηση του μαθητή έγκειται στο γεγονός ότι τέτοιου είδους στόχοι εξασφαλίζουν τη δυνατότητα για τον έλεγχο της επίτευξής τους στο τέλος της διαδικασίας της μάθησης, ενώ επιτρέπουν παράλληλα την παρατήρηση, τον έλεγχο και τη διόρθωση των κατευθύνσεων της διδασκαλίας (Καψάλης, Α., & Βρεττός, Γ., 1999:83). Σύμφωνα με τον Mager, R.F., (2000:21) για να θεωρείται μια περιγραφή στόχου επαρκώς περιγραφική και σαφής, πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

α) Δραστηριότητα: μια περιγραφή στόχου εκφράζει πάντα τι πρέπει να μπορεί να κάνει ο μαθητής.

β) Συνθήκες: μια περιγραφή στόχου πρέπει να αναφέρει τις σημαντικότερες συνθήκες, εφόσον αυτές υπάρχουν, υπό τις οποίες πρέπει να εκτελεστεί η δραστηριότητα.

γ) Κριτήρια: μια περιγραφή στόχου περιέχει, εφόσον είναι απαραίτητο, τα κριτήρια με βάση τα οποία μια δραστηριότητα χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητική, δηλώνοντας πόσο καλά πρέπει να εκδηλωθεί αυτή η συμπεριφορά, ώστε να θεωρηθεί επαρκής.

Χρειάζεται ακόμα οι στόχοι ενός μαθήματος ή μιας διδακτικής ενότητας να είναι αρκετά λεπτομερείς, ώστε να εκφράζουν την πρόθεση της διδασκαλίας, αλλά και αρκετά γενικοί ώστε να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά την όλη διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Miller, M.D., et al., 2009:61). Θεωρείται ότι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας, των οποίων τα αποτελέσματα προκύπτουν έπειτα από πολλές διδακτικές προσπάθειες και δεν είναι άμεσα ορατά, θα πρέπει να συνοδεύονται από σαφείς, συγκεκριμένους και επιμέρους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι θα προσδιορίζουν με σαφήνεια τα επιθυμητά αποτελέσματα μάθησης μετά από κάθε μάθημα και ενότητα, καθώς μια τέτοιου είδους συγκεκριμενοποίηση ευνοεί την αξιολόγηση της επίτευξης ή μη των διδακτικών στόχων (Αθανασίου, Α., 2003:21 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:206).

Ένας τρόπος για να επιτευχθεί η συγκεκριμενοποίηση των στόχων είναι να καθοριστούν αρχικά οι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας με τη μορφή επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων, και στη συνέχεια να καταγραφούν σχετικά με κάθε σκοπό συγκεκριμένες συμπεριφορές και παραδείγματα επιδόσεων που θα πρέπει να παρουσιάζουν οι μαθητές (Gronlund, 2000 όπ. αναφ.: Miller, M.D., et al., 2009:61).

Συγκεκριμένα στο Δημοτικό Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εμπλουτίζουν τους γενικούς σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος με πιο εξειδικευμένους και συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της διδασκαλίας τους (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:207).

Τέλος, μια ακόμα βασική προϋπόθεση, ώστε η αξιολόγηση των μαθητών να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, είναι η γνωστοποίηση των διδακτικών στόχων στους μαθητές και η κατανόησή τους από αυτούς (Pellegrino, J.W., et al, (eds) 2001:259). Δεν επαρκεί δηλαδή να γνωρίζουν οι μαθητές ποιοι είναι οι στόχοι διδασκαλίας, αλλά χρειάζεται να κατανοούν ουσιαστικά τους στόχους, να γνωρίζουν για ποιους λόγους είναι απαραίτητο οι στόχοι αυτοί να επιτευχθούν και να είναι εν τέλει σε θέση να αντιληφθούν εάν οι στόχοι έχουν επιτευχθεί (Moss, S., & Brookhart, C., 2009:24-25). Για τον λόγο αυτόν, κατά τη γνωστοποίηση των μαθησιακών στόχων πρέπει αυτοί να παρουσιάζονται σε γλώσσα ανάλογη με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών (Stiggins, R., 2001:58). Θεωρείται ακόμα χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές, μέσω των οποίων οι μαθητές θα κατανοήσουν τους μαθησιακούς στόχους στη διδασκόμενη γνωστική περιοχή, όπως είναι ο διάλογος, η παρουσίαση απαντήσεων-παραδειγμάτων ώστε οι μαθητές να ελέγξουν αν αυτά ανταποκρίνονται στους στόχους μάθησης, η χρήση ρουμπρίκων και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ο οραματισμός και ο σχεδιασμός των στόχων από τους ίδιους τους μαθητές (William, D., 2007:1078 · Moss, S., & Brookhart, C., 2009:30-31).

Οι διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι μπορούν επομένως, εφόσον πληρούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, να καθοδηγήσουν τη διδασκαλία. Ωστόσο, έχει εκφραστεί η άποψη ότι η αυστηρή προσκόλληση στους διδακτικούς στόχους μπορεί να καταστήσει τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία άκαμπτη και να αφαιρέσει από αυτήν τον αυθορμητισμό και τη λήψη πρωτοβουλιών (Τριλιανός, Θ., 2008:157-158). Όσο σαφείς και συγκεκριμένοι και αν είναι οι προκαθορισμένοι στόχοι μάθησης, υπάρχει το ενδεχόμενο να προκύψουν από τη διδασκαλία μη αναμενόμενα επιθυμητά ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα, και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει την απαραίτητη ευελιξία, ώστε να αντιμετωπίζει απρόοπτες καταστάσεις κατά τη διδασκαλία του και την αξιολόγηση των μαθητών του (Miller, M.D., et al., 2009:58-59).

2.4 Επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης του μαθητή.

Κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση· είναι μια καθιερωμένη αρχή, ένας καθιερωμένος κανόνας ή μια καθιερωμένη στάση, όταν αυτά χρησιμοποιούνται προκειμένου, με βάση αυτά, να πραγματοποιηθεί κρίση της αξίας, επιλογή, προτίμηση, ιεράρχηση κτλ. Το κριτήριο σχετίζεται πάντα με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο της αξιολόγησης, σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, Ε., 2010:131). Θεωρείται ότι η επιλογή του κατάλληλου είδους κριτηρίων και η ορθή εφαρμογή του είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση του κύρους, της αξιοπιστίας και γενικώς της επιστημονικότητας κάθε συστηματικής αξιολογικής προσπάθειας (Δημητρόπουλος, Ε., 2010:130)

Συνήθως ο μαθητής αξιολογείται ανάλογα με:

- α. το πόσο καλά τα πήγε σε σύγκριση με τους συμμαθητές του,
- β. το πόσο καλά τα πήγε σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια,
- γ. το πόσο καλά τα πήγε σε σύγκριση με τον εαυτό του (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:52).

Όταν η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση του μαθητή βασίζεται στη σύγκριση ανάμεσα στους μαθητές, τότε γίνεται αξιολόγηση ως κάποια *νόρμα* (Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D., 2011:571). Αυτή η ονομασία χρησιμοποιείται, γιατί η επίδοση του μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις μιας αντιπροσωπευτικής ομάδας, η οποία εκπροσωπεί το “κανονικό”, δηλαδή τη “νόρμα” (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:53). Ο βαθμός ενός μαθητή που προκύπτει από τη σύγκριση αυτή υποδηλώνει την ιεραρχική κατάταξη του μαθητή ανάμεσα στους συμμαθητές του ως προς τις επιδόσεις τους, και επομένως η αξία του δεν είναι απόλυτη, αλλά ανάλογη με τους βαθμούς των άλλων μαθητών (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:54).

Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την εξέταση νόρμας είναι χρήσιμες όταν είναι απαραίτητο να συγκριθούν οι επιδόσεις των μαθητών της ίδιας ηλικίας, τάξης ή περιφέρειας ή να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με την τυπική ή αναμενόμενη επίδοση των μαθητών (Albert, O., 2003:13 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:53). Ωστόσο, έχει εκφραστεί η άποψη ότι η αξιολόγηση η οποία βασίζεται στη σύγκριση ανάμεσα στους μαθητές δεν διευκολύνει τη μάθηση

(Δημητρόπουλος, Ε., 1998:11 · Shute, V.J., 2008:156), και συνεπώς προκύπτει το ερώτημα σχετικά με το εάν και σε ποιον βαθμό μπορεί να υποστηρίξει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.

Σε μια αξιολόγηση με στόχο την ιεράρχηση του μαθητή, ο ισχυρότερος παράγοντας που επηρεάζει έναν μαθητή είναι η θέση του σε σχέση με άλλους μαθητές που παρακολουθούν το ίδιο μάθημα (Woolfolk, A., 2007:567). Όταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή δεν εξαρτώνται από την ατομική του προσπάθεια και την κατάκτηση των στόχων αλλά εξαρτώνται και από την επίδοση των συμμαθητών του, η οποιαδήποτε απόπειρα του μαθητή για βελτίωση δύσκολα θα έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:55). Στην περίπτωση που ορισμένοι μαθητές αποτύχουν, ακόμα και για λόγους εκτός του ελέγχου τους, είναι πιθανό να θεωρήσουν ότι η επίδοσή τους είναι αντανάκλαση των πραγματικών τους ικανοτήτων (White, B.Y., & Frederiksen, J.R., 1998:80). Επομένως, η ανατροφοδότηση που βασίζεται στη σύγκριση με τους συμμαθητές τους μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με την ικανότητά τους για μάθηση (Black, P., & William, D., 1998:18).

Ένας ακόμα περιορισμός της αξιολόγησης νόρμας έγκειται στο γεγονός ότι η σύγχρονη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από έντονη ποικιλομορφία, καθώς φοιτούν σε αυτή μαθητές που διαφέρουν ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις γνωστικές ικανότητες, την κοινωνικοοικονομική και κοινωνική προέλευση, τα κίνητρα για μάθηση, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά τους (Φιλιππάτου, Δ., 2013:62). Υπό αυτές τις συνθήκες, ενέχεται ο κίνδυνος να αγνοηθούν οι προϋπάρχουσες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, και επομένως να μην φανούν μέσω της αξιολόγησης οι πραγματικές ικανότητες, δεξιότητες και αδυναμίες των μαθητών μιας τάξης, αλλά οι μεταξύ τους πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές διαφορές (Αθανασίου, Λ., 2003:55).

Ακόμα, η αξιολόγηση του μαθητή με βάση τη σύγκρισή του με τρίτους δεν δίνει μια σαφή εικόνα της πραγματικής μάθησης των μαθητών (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:54). Συγκεκριμένα, ακόμα και αν μια αξιολόγηση νόρμας μπορεί να υποδείξει στον εκπαιδευτικό ότι ένας μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία, δεν μπορεί να συμβάλει στην εύρεση ενός τρόπου επίλυσης

του προβλήματος, ενώ παράλληλα υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να προσκολλήσει έναν χαρακτηρισμό στον μαθητή (Harlen, W., & James, M., 1997:370).

Η χρήση αξιολογήσεων νόρμας επιδρά ακόμα στον τρόπο αντιμετώπισης της επίδοσης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και στην οργάνωση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Σε περίπτωση δηλαδή προσανατολισμού προς τη νόρμα υπάρχει η τάση ο εκπαιδευτικός να αποδίδει την επιτυχία ή αποτυχία σε αμετάβλητους παράγοντες, όπως είναι η νοημοσύνη και το οικογενειακό υπόβαθρο (Αγγελοπούλου, Δ., 2004:66 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:58-59). Ακόμα, ο εκπαιδευτικός με προσανατολισμό στη νόρμα ενδιαφέρεται κατά την αξιολόγηση των μαθητών του κυρίως για την εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών και θεμάτων, με αποτέλεσμα οι μαθητές υψηλών επιδόσεων να βρίσκονται συχνά ενώπιον εύκολων θεμάτων και να παρουσιάζουν τις ανάλογες επιτυχίες, ενώ οι μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων να βρίσκονται συχνά ενώπιον δύσκολων θεμάτων, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν διαρκώς (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:58-59).

Ως εναλλακτική στην αξιολόγηση η οποία βασίζεται στη σύγκριση ανάμεσα στους μαθητές έχει προταθεί η αξιολόγηση η οποία βασίζεται στη χρήση κριτηρίων, τα οποία έχουν τεθεί εκ των προτέρων (Αθανασίου, Λ., 2003:55 · Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015:54). Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., (2017:208-209), τα κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν κανόνες, αρχές ή μεγέθη (μεταβλητές) με βάση τα οποία περιγράφονται, προσδιορίζονται ή μετρώνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά συγκρίνονται με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά, τα οποία ανταποκρίνονται στον σκοπό και στους στόχους αξιολόγησης.

Τα κριτήρια που πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην αξιολόγηση του μαθητή, ώστε να θεωρείται ότι εμπεριέχεται σε αυτήν το σύνολο των πτυχών της επίδοσής του, είναι τα ακόλουθα: α) κατανόηση πληροφοριών, β) εφαρμογή των πληροφοριών αυτών στην επίλυση προβλημάτων ή στη διαχείριση διαφορετικών καταστάσεων, γ) αναλυτική ικανότητα, δ) συνθετική ικανότητα, ε) κριτική σκέψη, στ) παρατηρητικότητα, ζ) επινοήση και φαντασία, η) δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, θ) συμμετοχή και δραστηριοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία ή σε συναφείς σχολικές δραστηριότητες, ι) ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα, ια) ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ιβ) συνεργασία με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς

(Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:209-210). Θεωρείται ότι “η χρήση και η αξιοποίηση των συγκεκριμένων κριτηρίων στην αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό αποτυπώνει όχι μόνο το σύνολο των πτυχών της επίδοσης του μαθητή αλλά και τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου το οποίο, σύμφωνα με την παιδαγωγική αποστολή του, οφείλει να συμβάλλει στη συγκρότηση μιας, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένης προσωπικότητας για τους μαθητές του” (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:210).

Αναφορικά με την παιδαγωγική επίδραση της αξιολόγησης κριτηρίου στους μαθητές, τέτοιου είδους αξιολογήσεις εστιάζουν στην αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων από έναν μαθητή ανεξάρτητα από την απόδοση των συμμαθητών του στις ίδιες δεξιότητες (Slavin, R.E., 2006:553). Οι Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995:369) διαπίστωσαν ότι, όταν δίνονται στους μαθητές στόχοι οι οποίοι βασίζονται στη μάθηση και κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου αντί για τη μέτρηση της επίδοσής τους και τη σύγκριση αυτής με τρίτους, είναι περισσότερο πιθανό οι μαθητές να επιζητήσουν επιβεβαίωση για την ορθότητα της εργασίας τους και να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες αυτές για ανατροφοδότηση και αυτοδιόρθωση της εργασίας τους.

Οι αξιολογήσεις που βασίζονται σε κριτήρια έχουν παιδαγωγική σημασία και για τον εκπαιδευτικό και για την οργάνωση της διδασκαλίας του, εφόσον ο εκπαιδευτικός δεν ενδιαφέρεται να ιεραρχήσει τους μαθητές του σύμφωνα με την επίδοσή τους, αλλά να λάβει μέσω αυτών πληροφορίες σχετικά με θέματα, όπως είναι οι πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Slavin, R.E., 2006:553) και η ανάγκη επιπλέον ενίσχυσής τους στον υπό αξιολόγηση τομέα (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:53). Καθώς η αξιολόγηση που βασίζεται στην χρήση κριτηρίων επικεντρώνεται στο τι έχει ήδη πετύχει και τι χρειάζεται ακόμα να πετύχει ο μαθητής, οι πληροφορίες που παρέχονται μέσω αυτής μπορούν να θέσουν τις βάσεις, ώστε ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να δράσουν προς την κατάκτηση της μάθησης (Freeman, R., & Lewis, R., 1998:20).

Όπως ισχύει και για τους στόχους μάθησης, μια βασική αρχή της αξιολόγησης του μαθητή, προκειμένου να αποτελέσει αυτή αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας, είναι τα κριτήρια να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και να γνωστοποιούνται έγκαιρα στους μαθητές (Satterly, D., 1986:6 · Ντολιοπούλου,

Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:116). Οι Frederiksen, J. R., & Collins, A., (1989:30) χρησιμοποίησαν την έννοια *διαφάνεια* (transparency) για να εκφράσουν την ιδέα ότι οι μαθητές θα πρέπει να κατανοούν με σαφήνεια τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογηθούν, στον βαθμό μάλιστα που θα μπορούν να προβούν σε αξιόπιστες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Η εκ των προτέρων γνωστοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης στον μαθητή μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη για αυτόν, καθώς του παρέχεται η δυνατότητα να προχωρήσει στην κατάκτηση των στόχων με τους κατάλληλους για αυτόν ρυθμούς (Αθανασίου, Λ., 2003:55). Ακόμα, οι μαθητές, γνωρίζοντας εκ των προτέρων τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν, θα έχουν την ευκαιρία να κατευθύνουν ανάλογα τις προσπάθειές τους, γεγονός που μπορεί να καταστήσει την αξιολόγησή τους περισσότερο δίκαιη και την επιτυχία κατακτήσιμη από όλους (Shepard, L., 2000:11).

Θεωρείται ακόμα ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να φέρουν ορισμένα χαρακτηριστικά, ώστε να υποστηρίζουν κατάλληλα τη μαθησιακή/διδασκτική και αξιολογική διαδικασία. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια στα οποία βασίζονται οι αξιολογήσεις θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα, να έχουν στενή σχέση με την πραγματική απόδοση ενός μαθητή και να είναι σταθερά για όλους τους μαθητές, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τις αξιολογήσεις ως δίκαιες και ίσες για όλους (Slavin, R.E., 2006:551). Πρέπει ακόμα να είναι σαφή και επαρκώς αναλυτικά, καθώς τέτοιου είδους κριτήρια δείχνουν με σαφήνεια στον μαθητή ποιες είναι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού προτού αρχίσει η ενασχόληση του μαθητή με ένα έργο, ενώ διευκολύνουν ακόμα την παροχή λεπτομερούς προσωπικής ανατροφοδότησης σε αυτόν μετά την ολοκλήρωση του έργου (Elliot, S., et al, 2008:584).

Πέραν της αξιολόγησης των μαθητών με τη χρήση προκαθορισμένων κριτηρίων, έχει προταθεί ακόμα η χρήση της προσωπικής εξέλιξης του κάθε μαθητή ως κριτήριο για την επιτυχία του (ipsative evaluation) (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:56). Η αξιολόγηση με βάση την ατομική πρόοδο συνδέεται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, καθώς “*επίκεντρο της αξιολόγησης 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 δεν συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο*

οποίος βιολογικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του “κανόνες” και ρυθμούς ανάπτυξης” (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:196).

Η αξιολόγηση που βασίζεται στην πρόοδο αποβλέπει στο να εντοπίσει την επίδοση του μαθητή σε σχέση με προηγούμενες αξιολογήσεις, την προσπάθεια που χρειάστηκε να καταβάλει, τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν και το είδος της βοήθειας και υποστήριξης που μπορεί να χρειάζεται (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:196-197). Θεωρείται ότι οι αξιολογήσεις τέτοιου είδους, όπως και οι αξιολογήσεις οι οποίες βασίζονται σε κριτήρια, έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν την πραγματική φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, και συνεπώς να υποστηρίξουν τη μάθηση (Harlen, W., & James, M., 1997:370). Επιπλέον, όταν η προσωπική εξέλιξη χρησιμοποιείται ως κριτήριο για την επιτυχία, τότε όλοι οι μαθητές μπορούν να βιώσουν την επιτυχία, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους συγκριτικά με τους συμμαθητές τους (Marzano, R.J., 2003:149).

Η αξιολόγηση του μαθητή με βάση την προσωπική βελτίωση επιδρά ακόμα στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τον μαθητή και οργανώνει τη διδασκαλία του. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός που προσανατολίζεται στην ατομική πρόοδο τείνει να αποδίδει την επίδοση ενός μαθητή σε περισσότερο μεταβλητούς παράγοντες, όπως είναι τα κίνητρα μάθησης ή το ενδιαφέρον του μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα, καθώς και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, ώστε να την προσαρμόζει στις ατομικές δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών του (Αγγελοπούλου, Δ., 2004:66 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:58-59).

Συμπερασματικά, κάθε μορφή κριτηρίων μπορεί να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς και επομένως η επιλογή της μορφής κριτηρίων στα οποία θα βασιστεί η αξιολόγηση πρέπει να γίνει πριν από την εφαρμογή της αξιολόγησης και εξαρτάται από το είδος των πληροφοριών που χρειάζεται να προκύψουν από αυτήν (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:53). Εξετάζοντας τα πλεονεκτήματα, τις δυνατότητες και τα μειονεκτήματα της κάθε μορφής κριτηρίων, φαίνεται ότι, τουλάχιστον όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, η χρήση των αντικειμενικών κριτηρίων είναι αυτή που σχετίζεται με τους πραγματικούς στόχους μάθησης, και επομένως θα εξασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και θα υποστηρίξει τις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες.

2.5 Επιλογή των τεχνικών αξιολόγησης

Μετά τον προσδιορισμό του στόχου και των κριτηρίων αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει την τεχνική, το εργαλείο δηλαδή με το οποίο θα συλλέξει τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των προκαθορισμένων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:194). Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή ο όρος *τεχνική* αναφέρεται στον ειδικότερο τρόπο, με τον οποίο εφαρμόζεται στην πράξη η μέθοδος αξιολόγησης (Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:37) και συγκεκριμένα “στα μέσα και τον τρόπο ελέγχου επίτευξης των σχεδιασμένων εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων, ή διαφορετικά, στη χρήση των μέσων διαμέσου των οποίων συλλέγουμε τις πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις επιδόσεις του μαθητή” (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:216).

Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τη χρήση τους, οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται στις “παραδοσιακές”, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η παρατήρηση, οι γραπτές εξετάσεις, οι προφορικές εξετάσεις, τα τεστ, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, και στις “εναλλακτικές ή αυθεντικές”, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή ατομικό δελτίο μαθητή/ρουμπρίκα (Rubric), ο φάκελος επιτευγμάτων μαθητή (ΦΕΜ/portfolio), η συστηματική παρατήρηση (ψυχομετρικά και κοινωνιομετρικά τεστ), η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες/προτζεκτ (project) και το παιδαγωγικό ημερολόγιο (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:217).

Θεωρείται απαραίτητο να παρουσιαστούν συνοπτικά τα βασικά παιδαγωγικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ορισμένων παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται συνήθως για την αξιολόγηση του μαθητή, ώστε να διαφανεί εάν και με ποιον τρόπο η καθεμία από τις τεχνικές αυτές μπορεί να εξυπηρετήσει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης και γενικότερα τη μάθηση και τη διδασκαλία.

2.5.1. Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή.

Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή, έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα και περιλαμβάνουν συνήθως ερωτήσεις εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού, ελεύθερης ανάπτυξης ενός θέματος ή απομνημόνευσης (Κωνσταντίνου, Χ., 2002:44). Κατά καιρούς έχουν εκφραστεί διάφορες επικρίσεις για τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και για τη δυνατότητα σύνδεσής τους με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή. Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι, όταν χρησιμοποιούνται κατεξοχήν παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης του μαθητή και ειδικά σε ένα πλαίσιο δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, αξιολογείται μόνο η επίδοση των μαθητών και δεν λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που επιδρούν σε αυτήν, όπως ούτε και άλλες πλευρές της μαθησιακής ταυτότητας του μαθητή πέραν της επίδοσής του. Επομένως, δεν επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει με επιστημονικό τρόπο την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή (Βαρσαμίδου, Α., & Ρεζ, Γ., 2007:1).

Αυτά τα ζητήματα δεν θα πρέπει να συνεπάγονται την καθολική απόρριψη των παραδοσιακών τεχνικών, σηματοδοτούν ωστόσο την ανάγκη περιορισμού τους σε σχέση με το σύνολο των τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται (Κωνσταντίνου, Χ., 2002:44). Δεν μπορεί να αγνοηθεί η ύπαρξη περιπτώσεων, όπου μια παραδοσιακή τεχνική αξιολόγησης ανταποκρίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους στόχους διδασκαλίας και στις ανάγκες της συγκεκριμένης αξιολογικής περίπτωσης.

2.5.1.1. Γραπτή εξέταση

Με τον όρο “γραπτή εξέταση” εννοείται ο γραπτός τρόπος ελέγχου της επίδοσης των μαθητών σε ένα μάθημα, μια ενότητα ή ένα μέρος της διδακτέας ύλης. Οι γραπτές εξετάσεις μπορεί να αναφέρονται είτε στην επίσημη γραπτή εξέταση των μαθητών στο τέλος μιας χρονικής περιόδου είτε στις ποικίλες γραπτές ασκήσεις που δίνονται “ανεπίσημα” στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο σχολείο και κατά την προετοιμασία τους στο σπίτι (Αθανασίου, Λ., 2003:113). Οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν σε πανελλαδικό και διεθνές επίπεδο την πιο διαδεδομένη αλλά και την πιο αμφιλεγόμενη τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

(Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:219). Θεωρείται ότι η γραπτή εξέταση, ως παραδοσιακή τεχνική αξιολόγησης του μαθητή χαρακτηρίζονται από τα ακόλουθα γνωρίσματα: α) τη χρήση ερωτήσεων ανάπτυξης ως βασικό ή και μοναδικό μέσο εξέτασης της επίδοσης των μαθητών, β) την έμφαση στη στείρα απομνημόνευση “έτοιμων” γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια και τις παραδόσεις των εκπαιδευτικών και γ) την αποσπασματική και μεμονωμένη χρήση τους (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:223-224).

Όταν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των γραπτών εξετάσεων καθορίζονται οι στόχοι και τα κριτήρια της αξιολόγησης και οι ερωτήσεις διατυπώνονται προσεκτικά και με σαφήνεια, τότε μπορεί να προκύψουν ορισμένα πλεονεκτήματα (Αθανασίου, Λ., 2003:117). Συγκεκριμένα, είναι πιθανότερο οι μαθητές να δείξουν τις πραγματικές τους γνώσεις, καθώς είναι μειωμένη η πιθανότητα να δώσουν τη σωστή απάντηση στην τύχη. Επιπλέον, οι γραπτές εξετάσεις προσφέρουν τη δυνατότητα για αξιολόγηση ανωτέρων επιπέδων των διδακτικών στόχων, και ιδιαίτερα για αξιολόγηση της κριτικής σκέψης, της συνθετικής ικανότητας και της ικανότητας του μαθητή να οργανώνει τη σκέψη του, να προσεγγίζει σφαιρικά ένα θέμα και να παρουσιάζει αποτελεσματικά τις ιδέες του γύρω από αυτό (Cruickshank, D., et al., 1999:271 · Slavin, R.E, 2006:570 · Woolfolk, A., 2007:553 · Χαρίσης, Α., 2017:2).

Ένα βασικό μειονέκτημα των γραπτών εξετάσεων, ως τεχνική αξιολόγησης του μαθητή, είναι ότι θεωρούνται αναξιόπιστες, μη αντικειμενικές και μη έγκυρες (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., :222). Καθώς η εφαρμογή μιας γραπτής εξέτασης, η διόρθωση των γραπτών και η παροχή αναλυτικής ανατροφοδότησης στους μαθητές είναι διαδικασίες χρονοβόρες, ειδικά όταν ο αριθμός των μαθητών στην τάξη είναι μεγάλος, είναι συνήθως δύσκολο τα ερωτήματα μιας γραπτής εξέτασης να ελέγξουν ένα επαρκές μέρος των όσων διδάχθηκαν, με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζεται η εγκυρότητα της αξιολόγησης, (Cruickshank, D., et al., 1999:271-272 · Καψάλης, Α., Χανιωτάκης, Ν., 2015:129 · Χαρίσης, Α., 2017:24). Ακόμα, η ανοιχτή φύση των ερωτήσεων και η υποκειμενικότητα των απαντήσεων παρεμποδίζουν συχνά την εξασφάλιση της αξιοπιστίας (Miller, M.D., et al., 2009:153 · Χαρίσης, Α., 2017:25). Τέλος, η αντικειμενικότητα των γραπτών εξετάσεων τείνει να είναι μειωμένη, επειδή ο εκπαιδευτικός μπορεί κατά τη διόρθωση των γραπτών να επηρεαστεί από τη συναισθηματική του κατάσταση, τον βαθμό κόπωσης του, τη

σειρά διόρθωσης των γραπτών και τη γενικότερη εμφάνιση του γραπτού (Κασσωτάκης, Μ., 1997:63-66 · Woolfolk, Α., 2007:553 · Καψάλης, Α., Χανιωτάκης, Ν., 2015:140-142).

Οι γραπτές εξετάσεις ακόμα, όταν δεν εφαρμόζονται με τον παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο, μπορεί να πάρουν τη μορφή αυτοσκοπού και να αποκτήσουν χρησιμοθηρικό και βαθμοθηρικό χαρακτήρα (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:222). Τέτοιου είδους εξετάσεις τείνουν να δίνουν έμφαση στη στείρα απομνημόνευση και αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η αυτενέργεια των μαθητών και να ευνοείται η εμφάνιση εξωτερικών κινήτρων έναντι της ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων. Παράλληλα, οι μαθητές εξωθούνται στον ανταγωνισμό, στην αντιπαλότητα και στον ατομικισμό και προκαλείται σε αυτούς άγχος και ανασφάλεια (Χιωτάκης, Σ., 1993:49 · Αθανασίου, Α., 2003:116 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:222).

2.5.1.2 Προφορική εξέταση

Η προφορική εξέταση, όταν πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, μπορεί να αναφέρεται είτε στη σκόπιμη εξέταση συγκεκριμένων μαθητών σε καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα ή θέματα μέσα από την υποβολή τους σε ερωτήσεις ή από την αναπαραγωγή συνεχούς λόγου είτε στην καθημερινή επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών στο πλαίσιο της συνεργασίας τους εντός και εκτός της τάξης, ώστε να ελεγχθεί η γενικότερη επίδοση των μαθητών σε γνωστικό, συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο (Δημητρόπουλος, Ε., 1998: 67-69 · Αθανασίου, Α., 2003:89- 90).

Όταν οι προφορικές εξετάσεις λαμβάνουν χώρα σε ένα ζεστό και φιλικό κλίμα, όπου ενθαρρύνεται η επικοινωνία και όπου ο μαθητής μπορεί να δείξει αβίαστα τις γνώσεις του, μειώνεται το άγχος των μαθητών για την εξέταση και τους επιτρέπεται να παρουσιάζουν και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους ενώπιον της τάξης, να συμμετέχουν σε διάλογο, και γενικά να εξασκούνται σε επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες θα τους είναι απαραίτητες στη μετέπειτα ζωή τους. Επιπλέον, σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο η προφορική εξέταση μπορεί να οδηγήσει στη δραστηριοποίηση και ενθάρρυνση του μαθητή με αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσής του (Αθανασίου, Α., 2003:94 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:232).

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης ανώτερες δεξιότητες του μαθητή, όπως είναι η κριτική του σκέψη και η αποκλίνουσα νόηση (Αθανασίου, Α., 2003:94 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:149-150). Τέλος, μέσα από την προφορική εξέταση μπορεί να δοθεί άμεση ανατροφοδότηση στον μαθητή, αναφορικά με το αποτέλεσμα της προσπάθειας του, αλλά και στον εκπαιδευτικό, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών του ενεργειών (Δημητροπουλος, Ε., 1998:70 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:146).

Η προφορική εξέταση παρουσιάζει ωστόσο χαμηλό βαθμό εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας, ειδικά σε σχέση με άλλες τεχνικές της αξιολόγησης του μαθητή (Κασσωτάκης, Μ., 1997:244 · Αθανασίου, Α., 2003:95 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:231). Συγκεκριμένα, η έλλειψη διδακτικού χρόνου μπορεί να αναγκάσει τον εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει μια προφορική εξέταση θέτοντας μόνο λίγες ερωτήσεις σε συγκεκριμένους μαθητές, με αποτέλεσμα τη μειωμένη εγκυρότητα της εξέτασης (Κασσωτάκης, Μ., 1997:244). Ακόμα, οι διαφορές στη βαθμολογία της ίδιας ομάδας μαθητών, όταν αξιολογούνται προφορικά από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, υποδεικνύουν τη χαμηλή αξιοπιστία της τεχνικής αυτής (Αθανασίου, Α., 2003:95 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:147). Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να επηρεαστεί κατά την προφορική εξέταση από παράγοντες άσχετους με την επίδοση των μαθητών του, ειδικά μάλιστα όταν δεν τους αξιολογεί σύμφωνα με σαφή και ενιαία κριτήρια (Αθανασίου, Α., 2003:95 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:231).

Η προφορική εξέταση μπορεί επιπλέον να έχει αρνητικές επιδράσεις για τον μαθητή και τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας δασκαλοκεντρικής, αυταρχικής διδασκαλίας και εστιάζει στην απομνημόνευση και αναπαραγωγή στείρων γνώσεων (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:234-235). Υπό αυτές τις συνθήκες αυξάνονται τα επίπεδα άγχους των μαθητών κατά την αξιολόγησή τους, ειδικά όταν μια πιθανή χαμηλή επίδοσή τους στην προφορική εξέταση αντιμετωπίζεται με ειρωνεία ή επίπληξη από τον εκπαιδευτικό (Αθανασίου, Α., 2003:96 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:240). Μια τέτοιου είδους εφαρμογή της προφορικής εξέτασης διαταράσσει την παιδαγωγική επικοινωνία στην τάξη, με αποτέλεσμα να προκύπτουν σημαντικές

επιπτώσεις στο περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης και γενικά της αγωγής (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:240).

2.5.1.3 Τεστ

Τα τεστ χρησιμοποιήθηκαν αρχικά κυρίως στις περιοχές της ψυχολογικής μέτρησης και της μέτρησης της νοημοσύνης και στη συνέχεια γνώρισαν μεγάλη εξάπλωση στον τομέα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, καθώς θεωρήθηκαν μια πιο έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική εναλλακτική στις γραπτές και προφορικές εξετάσεις (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:153-154 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:221). Τα τεστ διαχωρίζονται συνήθως σε σταθμισμένα, τα οποία καταρτίζονται από ομάδες ειδικών και παίρνουν την τελική τους μορφή έπειτα από δοκιμαστικές εφαρμογές, και σε αστάθμιστα, τα οποία κατασκευάζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και χρησιμοποιούνται για να διαπιστωθεί η επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων από τους μαθητές της τάξης του (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:243).

Τα τεστ συγκροτούνται κατά κανόνα από μια σειρά ερωτήσεων, προβλημάτων και ασκήσεων, στα οποία ο μαθητής καλείται είτε να δώσει ο ίδιος μια απάντηση είτε να επιλέξει ποια είναι η ορθή απάντηση από μια σειρά πιθανών απαντήσεων (Miller, M.D., et al., 2009:151 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:153 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:243). Οι ερωτήσεις που μπορεί να περιλαμβάνει ένα τεστ είναι συνήθως οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή επιλογής της ορθής ή λανθασμένης απάντησης, οι ερωτήσεις σύζευξης ή συσχέτισης, οι ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης ή οι ερωτήσεις τύπου “σωστό-λάθος”, οι ερωτήσεις συμπλήρωσης και οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:243-246). Για να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός τις ερωτήσεις ενός τεστ θα πρέπει να γνωρίζει εις βάθος το υπό αξιολόγηση αντικείμενο και να χειρίζεται με επιδεξιότητα τον γραπτό λόγο, έτσι ώστε να διατυπώσει τις ερωτήσεις με ακρίβεια και σαφήνεια (Τριλιανός, Θ., 2008:112).

Ένα από τα πλεονεκτήματα των τεστ είναι ότι η συντομία των απαντήσεων επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει με ακρίβεια και σε σύντομο χρονικό διάστημα την επίδοση των μαθητών σε μια εκτεταμένη ποσότητα ύλης, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητα της αξιολόγησης (Αθανασίου,

Λ., 2003:171 · Woolfolk, Α., 2007:553 · Miller, M.D., et al., 2009:152). Παράλληλα, καθώς τα τεστ αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις στις οποίες δίνονται συγκεκριμένες απαντήσεις, δεν υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς βαθμολογητές και ο εκπαιδευτικός δεν επηρεάζεται από άσχετους με την επίδοση του μαθητή παράγοντες. Επομένως, τα τεστ τείνουν να είναι περισσότερο αξιόπιστα και αντικειμενικά (Αθανασίου, Λ., 2003:172).

Ωστόσο, η συντομία των απαντήσεων σε ένα τεστ σημαίνει ότι οι μαθητές περιορίζονται σημαντικά στις απαντήσεις τους, και επομένως αξιολογούνται συνήθως χαμηλές νοητικές δεξιότητες, όπως είναι η μνήμη και η κατανόηση, και όχι δεξιότητες ανωτέρου επιπέδου, όπως είναι η ικανότητα οργάνωσης και παρουσίασης των ιδεών τους (Αθανασίου, Λ., 2003:172 · Miller, M.D., et al., 2009:152). Επιπρόσθετα, τα τεστ με κλειστές ερωτήσεις δεν είναι κατάλληλα για τη διάγνωση ικανοτήτων και αδυναμιών του μαθητή π.χ. στον γλωσσικό τομέα, καθώς ο μαθητής καλείται απλά να διαβάσει την ερώτηση και να επιλέξει τη σωστή απάντηση ή να απαντήσει συνοπτικά, και δεν παρουσιάζει έτσι το εύρος των γλωσσικών ικανοτήτων του (Αθανασίου, Λ., 2003:172).

2.5.1.4. Παρατήρηση

Μεγάλος μέρος της αξιολόγησης του μαθητή πραγματοποιείται ανεπίσημα, μέσω δηλαδή της άτυπης παρατήρησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί δηλαδή να παρατηρήσει την εμπλοκή των μαθητών στις διδακτικές διαδικασίες και τον βαθμό προσοχής και συγκέντρωσης τους, τις αντιδράσεις, τις εκφράσεις τους και την γενικότερη συμπεριφορά τους και να εξαγάγει συμπεράσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η αξιολόγηση αυτή βασίζεται στο ότι ο εκπαιδευτικός, μέσω στρατηγικών παρατήρησης, θα μπορέσει να γνωρίσει την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του, αντιμετωπίζοντας τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Burgess, H., 1987:11 · Good, T.L., & Brophy, J.E., 1990:684).

Παρόλο που η παρατήρηση μπορεί όντως να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό αναφορικά με τους μαθητές του, πρόκειται παράλληλα για μια τεχνική αξιολόγησης επιρρεπή σε επιδράσεις από τις προσδοκίες και αντιλήψεις του

εκπαιδευτικού και από άλλες μεροληπτικές πηγές. Επομένως, η παρατήρηση του μαθητή, όταν δεν πραγματοποιείται σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές αξιολόγησης, χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα.

Ακόμα, ενδέχεται η εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή μέσω μιας άτυπης παρατήρησης να μην αντιστοιχεί στην πραγματική εικόνα του μαθητή, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση να μην αναδεικνύει τις πραγματικές ανάγκες, ικανότητες, αδυναμίες και ελλείψεις του (Good T.L. & Brophy, J.E. 1990:684), οδηγώντας τον εκπαιδευτικό σε λανθασμένες αποφάσεις και διορθωτικά μέτρα. Καθώς ένας βασικός στόχος της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή είναι η λήψη αποφάσεων για τη διδασκαλία, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να συλλέγει όσο το δυνατόν πιο κατάλληλες πληροφορίες, προκειμένου να λάβει τις αποφάσεις αυτές. Τέτοιου είδους αποφάσεις δεν μπορούν να βασίζονται σε τυχαία, περιστασιακή παρατήρηση αλλά σε πληθώρα πληροφοριών που προκύπτουν από ορθά εφαρμοσμένες αξιολογήσεις (Moon, T.R., 2005:227). Αναδεικνύεται επομένως η ανάγκη η άτυπη παρατήρηση να μην χρησιμοποιείται ως η αποκλειστική τεχνική αξιολόγησης του μαθητή, αλλά να εφαρμόζεται σε συνδυασμό με άλλες περισσότερες αντικειμενικές τεχνικές αξιολόγησης.

2.5.2 Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Οι αλλαγές στην αξιολόγηση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της τάξης αντιπροσωπεύουν τις σημαντικές μεταβολές στον τρόπο σκέψης γύρω από τη μάθηση, τα σχολεία και τη διδασκαλία (Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M., 2002:70). Η συνειδητοποίηση ότι η μάθηση δεν είναι γραμμική και δεν αποτελεί ατομική υπόθεση του μαθητή, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης που επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συντελείται (Ματσαγγούρας, 2002, όπ. αναφ.:Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:158), δημιούργησε την ανάγκη για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης του μαθητή (Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:158).

Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της τάξης και στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση στην κατάκτηση της γνώσης και στην ικανότητα διαχείρισής της και εφαρμογής της και αναδεικνύουν τις

επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή ταυτότητα κάθε μαθητή (Ντολιοπούλου,Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:158 · Κωνσταντίνου, Χ., 2002:44). Η εναλλακτική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε συνεργασία με τον μαθητή και προς όφελός του και έχει ως στόχο την κινητοποίηση των μαθητών και την ανάληψη ευθυνών για τη μάθησή τους, την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που ενεργοποιούν και εξασκούν ένα ευρύ φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και γενικά την καθιέρωση της αξιολόγησης του μαθητή ως ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M., 2002:70).

Θεωρείται επομένως βασικό πλεονέκτημα των εναλλακτικών τεχνικών ότι *“γεφυρώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με την αξιολόγηση και καταγράφουν όλες τις πτυχές της μαθησιακής προσπάθειας του μαθητή, και επομένως είναι μαθητοκεντρικές, υπηρετώντας με τον τρόπο αυτόν περισσότερο τα συμφέροντα του μαθητή”* (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:218). Ωστόσο, παρόλα τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, δεν παύουν αυτές να έχουν ορισμένους περιορισμούς, που καθιστούν αναγκαίο τον συνδυασμό τους με παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης (Slavin, R.E., 2006:579). Επιπλέον, οι συνθήκες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η ανεπαρκής δηλαδή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης και η ασυμφωνία ανάμεσα στον κρατικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την αξιολόγηση και στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και του σχολείου, παρεμποδίζουν πολλές φορές τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Βαρσαμίδου, Α., & Ρεζ, Γ., 2007:1 · Χαρίσης, Α., 2015:289).

2.5.2.1 Φάκελος εργασιών μαθητή (ΦΕΜ/portfolio)

Ο φάκελος εργασιών ή ο φάκελος επιτευγμάτων μαθητή (ΦΕΜ) αποτελεί ένα προσωπικό αρχείο του μαθητή, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται αρχεία που αποτυπώνουν διάφορες πτυχές των δραστηριοτήτων του και παρουσιάζουν την πρόοδο και τα επιτεύγματά του σύμφωνα με τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης (Stiggins, R., 1997:449 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:224-225). Σύμφωνα με τις Arter, J., & Spandel, V., (1992:36) το portfolio ορίζεται ως *“η συστηματική συλλογή των εργασιών του μαθητή, η οποία διηγείται την*

ιστορία των προσπαθειών, της προόδου και των επιτευγμάτων του σε συγκεκριμένους τομείς”.

Οι ΦΕΜ μπορούν να εξυπηρετήσουν μια σειρά σκοπών που σχετίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή. Αρχικά, μέσα από τη χρήση των ΦΕΜ παρουσιάζεται η πρόοδος του μαθητή και η εξελικτική του πορεία σε θέματα προγραμματισμού, στοχασμού, αυτοκριτικής και αυτορρύθμισης, καθώς και η ανάδειξη της διαλεκτικής σχέσης του μαθητή με το αντικείμενο μελέτης (Κουλουμπαρίτη, Α., & Μатσαγγούρας, Η., 2004:4). Ακόμα, οι ΦΕΜ παρέχουν στον εκπαιδευτικό πληροφορίες αναφορικά με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών του, δίνοντάς του τη δυνατότητα να προβεί σε τροποποιήσεις και βελτιώσεις της διδασκαλίας του μέσα από μια πιο αυθεντική αξιολόγηση (Stiggins, R. J., 1997: 451 · Βαρσαμίδου, Α., & Ρεξ, Γ., 2007:6 · Χαρίσης, Α., 2017:286). Για τους λόγους αυτούς, οι φάκελοι αξιολόγησης θα πρέπει να περιλαμβάνουν προϊόντα της εργασίας των μαθητών που έχουν συγκεντρωθεί σε μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς και τα στάδια από τα οποία πέρασε ο μαθητής για να καταλήξει στο τελικό αποτέλεσμα μιας εργασίας (Jacobsen, D., et al., 2011:564 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:256).

Οι ΦΕΜ ακόμα, ειδικά όταν οι μαθητές συμμετέχουν στην κατασκευή και οργάνωσή τους, ενθαρρύνουν την εμπλοκή του μαθητή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τον φέρνουν σε επαφή με τη χαρά της δημιουργίας και γενικά στηρίζουν τις λειτουργίες της κινητοποίησης και της ανατροφοδότησης (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:259). Ο μαθητής μαθαίνει ακόμα να αναλογίζεται σχετικά με τα μαθησιακά του επιτεύγματα και το έργο του, να εξάγει συμπεράσματα αναφορικά με την πρόοδό του και τις ανάγκες του και γενικά αναπτύσσει κριτική σκέψη και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης (Stiggins, R. J., 1997:451). Παράλληλα, μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία μαθητή-εκπαιδευτικού κατά την κατασκευή του φακέλου η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μια συνεργατική διαδικασία, άμεσα συνδεδεμένη με τη μάθηση (Βαρσαμίδου, Α., & Ρεξ, Γ., 2007:7 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:259).

Παρά τα πλεονεκτήματα της τεχνικής αυτής, η χρήση του φακέλου επιτευγμάτων δεν συνεπάγεται αυτόματα ότι εξασφαλίζονται τα παιδαγωγικά οφέλη της αξιολόγησης του μαθητή. Αντίθετα, είναι απαραίτητο να λαμβάνει χώρα στο

πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής αξιολόγησης, όπου οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετέχοντες στις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησής τους (Stiggins, R. J., 1997:451). Πρέπει ακόμα να ληφθεί υπόψη ότι οι ΦΕΜ δεν συνιστούν ολοκληρωμένη τεχνική για μια ολιστική αξιολόγηση του μαθητή και πρέπει επομένως να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά με άλλες τεχνικές αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:259). Παράλληλα, η οποιαδήποτε προσπάθεια χρήσης των ΦΕΜ για την αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να συνοδεύεται από την κατάλληλη κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπιστούν οι ιδιαίτερες απαιτήσεις που πιθανώς θα προκύψουν (Αρβανίτης, Ν., 2007:179). Τέλος, ένα βασικό μειονέκτημα των φακέλων σχετίζεται με την έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας της συγκεκριμένης τεχνικής, ειδικά όταν δεν έχουν προκαθοριστεί συγκεκριμένοι στόχοι και κριτήρια για την κατασκευή τους και τη χρήση τους (Slavin, R.E., 2006:579 · Αρβανίτης, Ν., 2007:176).

2.5.2.2 Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων/Ρουμπρίκα

Η Κλίμακα Διαβαθμισμένων κριτηρίων ή ρουμπρίκα είναι ένας οδηγός αξιολόγησης και βαθμολόγησης, ο οποίος βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και στον οποίο περιγράφονται τα επίπεδα ποιότητας, ικανότητας ή κατανόησης εκ μέρους των μαθητών σε ένα συνεχές (Wiggins, G., & McTighe, J., 2005:173). Μια ρουμπρίκα αποτελείται συνήθως από τα ακόλουθα δομικά στοιχεία (Goodrich, H., 1997:14 · Wiggins, G., & McTighe, J., 2005:173 · Πετροπούλου, Ο., Κασμάτη, Α., Ρετάλης, Σ., 2015:101)

α) τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria), τα οποία αποτελούν τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί ένα έργο, προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες,

β) τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards), την ποιοτική δηλαδή διαβάθμιση που περιγράφει το επίπεδο ποιότητας του παραγόμενου έργου, με τη βοήθεια ενός χαρακτηρισμού ο οποίος μπορεί να κυμαίνεται από “άριστα” μέχρι “ανεπαρκώς”,

γ) τη λεπτομερή και διακριτή περιγραφή των χαρακτηριστικών που υπάρχουν σε κάθε επίπεδο απόδοσης της κλίμακας σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης,

δ) την κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) που χρησιμοποιείται, σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης.

Θεωρείται ότι μέσα από την ορθή χρήση των ρουμπρίκων στην καθημερινή διδακτική πράξη εξασφαλίζεται η διαφάνεια της αξιολόγησης, καθώς οι στόχοι, τα κριτήρια και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται εξαρχής με σαφή και κατανοητό τρόπο στους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες αναστοχασμού, αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης και ενθαρρύνονται να μεγιστοποιήσουν την προσπάθειά τους και να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης. Παράλληλα, μέσω της συγκεκριμένης και σαφούς ανατροφοδότησης, που παρέχει μια ρουμπρίκα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκτιμήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του έργου τους και να κρίνουν ποιες είναι οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε να βελτιώσουν τις μελλοντικές τους επιδόσεις (Goodrich, H., 1997:14-15 · Πετροπούλου, Ο., et al., 2015:104).

Η χρήση των ρουμπρίκων μπορεί ακόμα να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών με μεγαλύτερη ακρίβεια, εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα (Πετροπούλου, Ο., et al., 2015:104). Επιπλέον, κατά την κατασκευή μιας ρουμπρίκας ο εκπαιδευτικός αναλογίζεται σχετικά με τις προσδοκίες του για τα μαθησιακά αποτελέσματα και μπορεί μέσα από αυτόν τον αναστοχασμό να επιλέξει τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές και να σχεδιάσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους (Allen, D., & Tanner, K., 2006:203 · Wolf, K., & Stevens, E., 2007:12). Τέλος, μέσω της χρήσης ρουμπρίκων, ο εκπαιδευτικός μπορεί ευκολότερα να αξιολογήσει και να παρέχει ατομική και αναλυτική ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα ακόμα και σε ετερογενείς ομάδες μαθητών (Goodrich, H., 1997:15 · Andrade, H., 2005:29 · Πετροπούλου, Ο., et al., 2015:104)

Η ρουμπρίκα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό βοήθημα για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, ωστόσο δεν μπορεί να θεωρηθεί υποκατάστατο των ορθά οργανωμένων και εφαρμοσμένων διδακτικών και αξιολογικών διαδικασιών (Andrade, H., 2005:29). Ο βαθμός στον οποίο μια ρουμπρίκα μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά παιδαγωγικά αποτελέσματα εξαρτάται άμεσα από το εάν σχεδιάζεται και εφαρμόζεται με τον κατάλληλο τρόπο (Popham, J., 1997:75). Εάν δηλαδή τα κριτήρια που

εμπεριέχονται σε μια ρουμπρίκα είναι υπερβολικά λεπτομερή και συγκεκριμένα, μπορεί να περιοριστεί η λήψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές κατά την εκτέλεση ενός έργου. Αντίθετα, εάν η ρουμπρίκα χαρακτηρίζεται από γενικότητα και αοριστία, τότε υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τους μαθητές σύμφωνα με τις προσωπικές τους αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Wolf, K., & Stevens, E., 2007:13).

2.5.2.3 Συστηματική παρατήρηση

Η συστηματική παρατήρηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένας “ασκημένος” παρατηρητής παρατηρεί και καταχωρίζει οργανωμένα και συστηματικά τις παρατηρήσεις του για φαινόμενα, συμβάντα, αντιδράσεις, συμπεριφορές και γενικά για αντικείμενα αξιολόγησης, προκειμένου η επεξεργασία τους να οδηγήσει στην εξαγωγή, κατά το δυνατόν, έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών συμπερασμάτων. Στον χώρο της εκπαίδευσης, η συστηματική παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για να διαπιστώσουν, να κατανοήσουν και να καταχωρίσουν πτυχές της δραστηριοποίησης των μαθητών (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:249).

Η συστηματική παρατήρηση, όταν εφαρμόζεται σωστά, μπορεί να παρέχει στον εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την πραγματική συμπεριφορά των μαθητών του και να καταστήσει επομένως δυνατή τη ρεαλιστική υλοποίηση των επιδιώξεων της μάθησης (Δημητρώπουλος, Ε., 1998:172 · Τρίλιανός, Θ., 2008:131-132). Ωστόσο, ορισμένες πτυχές της συμπεριφοράς είναι αδύνατο να παρατηρηθούν, και επομένως η συστηματική παρατήρηση είναι κατάλληλη μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Ακόμα, είναι μεγάλη η πιθανότητα τα αποτελέσματα να επηρεαστούν από την υποκειμενική κρίση του εκπαιδευτικού καθώς και από εξωγενείς παράγοντες που προκαλούν μεταβολές στη συμπεριφορά του μαθητή (Δημητρώπουλος, Ε., 1998:172-173). Τέλος, η συστηματική παρατήρηση πρέπει να είναι συνεχής, με αποτέλεσμα να είναι συνήθως χρονοβόρα, ενώ παράλληλα απαιτείται δεξιότητα και κατάρτιση από την πλευρά του εκπαιδευτικού καθώς και προσοχή στην ερμηνεία των δεδομένων (Δημητρώπουλος, Ε., 1998:172 · Τρίλιανός, Θ., 2008:131-132).

2.5.2.4 Αυτοαξιολόγηση

Κατά την αυτοαξιολόγηση ο μαθητής προβαίνει στην εκτίμηση και αξιολόγηση της δικής του εργασίας, ενώ ευρύτερα μια ολόκληρη τάξη ή ομάδα αυτοαξιολογείται (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:260 · Χαρίσης, Α., 2017:45). Θεωρείται ότι η αυτοαξιολόγηση, όταν γίνεται με βάση σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και στόχους, μπορεί να χρησιμοποιηθεί επικουρικά σε άλλες τεχνικές αξιολόγησης, με θετικά παιδαγωγικά αποτελέσματα (Χαρίσης, Α., 2017:45)

Μέσω της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής αισθάνεται ότι συμμετέχει στην αξιολόγησή του, ασκείται η υπευθυνότητα και η αυτογνωσία του, μαθαίνει να εκτιμά καλύτερα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και συμβάλλει στην ανατροφοδότησή του, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την αυτοεικόνα του μαθητή (Κασσωτάκης, Μ., 1997:293-294 · Marzano, R., Pickering, D, Pollo, J., 2001:101 · Τριλιανός, Θ., 2008:1320 · Καψάλης, Α., Χανιωτάκης, Ν., 2015:67). Θεωρείται ότι ακόμα και μικρότεροι ηλικιακά μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν το έργο τους και να ακολουθήσουν παραγωγικές στρατηγικές αυτορρύθμισης, εφόσον η μάθηση λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον όπου η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία συνεχόμενη και ενσωματωμένη στις καθημερινές δραστηριότητες, εστιάζει στην προσωπική πρόοδο των μαθητών και προωθεί την άποψη ότι τα λάθη είναι ευκαιρίες μάθησης (Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L. & Nordby, C., 2002:12-13).

Έχουν προκύψει ωστόσο προβληματισμοί σχετικά με την έλλειψη αντικειμενικότητας των μαθητών, την ασαφή τους αυτοαντίληψη και την επιείκεια ή την υπερβολική αυστηρότητα που μπορεί να δείξουν προς τον εαυτό τους (Τριλιανός, Θ., 2008:132 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:261). Για τους λόγους αυτούς είναι προτιμότερο η αυτοαξιολόγηση να χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της επίδοσης και όχι για την απόδοση μιας βαθμολογίας (Andrade, H & Valcheta, A., 2009:17). Επιπλέον, προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να πραγματοποιηθεί σωστά, απαιτείται η κατάλληλη προετοιμασία και η ενημέρωση σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης, η παροχή επαρκών χρονικών περιθωρίων, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις μετά την αυτοαξιολόγηση, και η ειλικρινής και ανοιχτή

συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό (Κασσωτάκης, Μ., 1997:293-294 · Τριλιανός, Θ., 2008:132 · Andrade, H & Valcheta, A., 2009:17).

2.5.2.5 Ετεροαξιολόγηση

Η ετεροαξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης μαθητή από μαθητή, όπως για παράδειγμα όταν ένας μαθητής αξιολογεί το γραπτό ενός συμμαθητή του ή τη συμμετοχή και συμβολή του σε μια ομαδική εργασία (Δημητρόπουλος, Ε., 1998:178 · Τριλιανός, Θ., 2008:132). Αν εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, η ετεροαξιολόγηση μπορεί να έχει θετικές παιδαγωγικές επιδράσεις στην αξιολόγηση, τη μάθηση και τη διδασκαλία (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:261 · Χαρίσης, Α., 2017:45). Συγκεκριμένα, ο μαθητής μαθαίνει κατά την ετεροαξιολόγηση να κρίνει σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια (Χαρίσης, Α., 2017:45), ενώ η κρίση των άλλων μαθητών για έναν μαθητή μπορεί να παρέχει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες σχετικά με διάφορες πτυχές του μαθητή, παρουσιάζοντάς του έτσι μια πιο σφαιρική εικόνα για αυτόν (Κασσωτάκης, Μ., 1992:293).

Τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και η ετεροαξιολόγηση, τουλάχιστον όταν επικρατεί η διαμορφωτική λειτουργία της εκπαίδευσης, είναι σημαντικές για την προώθηση της μάθησης και γίνονται πιο παραγωγικές, όταν συνδυάζονται με την ενεργοποίηση των μαθητών ως διαχειριστών της προσωπικής τους μάθησης και ως πηγών μάθησης για τους συμμαθητές τους (Δημητριάδου, Κ., 2016:165). Προκύπτουν ωστόσο και σε αυτήν την περίπτωση ζητήματα σχετικά με την υποκειμενικότητα των μαθητών. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα ζητήματα, θα πρέπει να υπάρξει η κατάλληλη προετοιμασία και οι μαθητές να γνωρίζουν ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τις διαδικασίες ετεροαξιολόγησης με την ανάλογη υπευθυνότητα (Κασσωτάκης, Μ., 1997:293 · Τριλιανός, Θ., 2008:132).

2.5.2.6 Σχέδιο εργασίας / project

Ως σχέδιο εργασίας ή project ορίζεται “κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συνήθως συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο” και που “αποβλέπει στη διοργάνωση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν

ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων” (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:249). Στη μέθοδο project, η αξιολόγηση στοχεύει τόσο στην κατάκτηση της γνώσης, όσο και στην πρόοδο και τη βελτίωση της εργασίας. Επιδιώκεται δηλαδή η ανάδειξη του συνόλου των ικανοτήτων του μαθητή, η ενίσχυση των διαφορετικών στοιχείων που συνθέτουν τον χαρακτήρα του, αλλά και η πρόοδός του σε επίπεδο γνώσεων μέσα από έναν εναλλακτικό και διαδραστικό τρόπο μάθησης που προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Καπαχιστή, Β., Παντελίδη, Ι., & Σταμίδου, Μ., 2014:169)

Θεωρείται ότι τα σχέδια εργασίας συμβάλλουν στην πρόσκτηση δημιουργικής γνώσης των μαθητών, τους ωθούν προς την αυτενέργεια, καλλιεργούν τη λήψη πρωτοβουλιών και εξασκούν τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες. Επιπρόσθετα, τα σχέδια εργασίας διευρύνουν τις παραστάσεις και τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών και συσχετίζουν τη μάθηση με την πραγματική ζωή, πέρα από τα όρια της σχολικής αίθουσας και του σχολείου (Κοσσυβάκη, Φ., 2006:450 · Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., 2010:85-92).

Τα σχέδια εργασίας δίνουν επίσης στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του, πέρα από τους περιορισμούς του διδακτικού χρόνου και των σχολικών εγχειριδίων. Τέλος, τα σχέδια εργασίας μπορεί να συμβάλουν στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, καθώς βοηθούν να αναπτυχθεί η ομαδικότητα και η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, ενώ ο εκπαιδευτικός, αντί να περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, καθίσταται συνεργάτης και αρωγός των μαθητών (Κοσσυβάκη, Φ., 2006:450 · Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., 2010:85-92).

Δεν απουσιάζουν ωστόσο και από αυτήν την τεχνική ορισμένα μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα, τα σχέδια εργασίας είναι συνήθως χρονοβόρα, ενώ δεν προσφέρονται για την αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης και προόδου του μαθητή, καθώς το τελικό έργο είναι συνήθως αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., 2010:94 · Τρύλιανός, Θ., 2008:133). Τέλος, δεν αρκεί η απλή χρήση των σχεδίων εργασιών για τη βελτίωση των μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών, αλλά θα πρέπει παράλληλα το κλίμα της τάξης και του σχολείου να προωθεί τη

δημιουργικότητα, την αυτενέργεια και τη διερεύνηση (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., 2010:94).

2.5.2.7 Παιδαγωγικό Ημερολόγιο.

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., (2017:265), το παιδαγωγικό ημερολόγιο “έχει ως στόχο την αποτύπωση των παρατηρήσεων που σημειώνει ο εκπαιδευτικός αναφορικά με τον τρόπο που ο μαθητής εκδηλώνει τις δραστηριότητές του και την εν γένει συμπεριφορά του”. Το παιδαγωγικό ημερολόγιο χρησιμοποιείται επομένως για να καταγράφει ο εκπαιδευτικός τα ενδιαφέροντα, τα ατομικά γνωρίσματα και την εξέλιξη του μαθητή και καταχωρίζονται σε αυτό, κυρίως, σημειώσεις από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός καθημερινά ή περιοδικά και σε βάθος χρόνου για τη συνολική δράση και πρόοδο του μαθητή (Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:177-178 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:262).

Θεωρείται ότι η καταγραφή των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού αναφορικά με περιστατικά, τα οποία σε άλλες περιπτώσεις θα περνούσαν απαρατήρητα, μπορεί να παρουσιάσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να οργανώσει επανορθωτική διδασκαλία σε επίπεδο τάξης ή εξατομικευμένα. Ακόμα, μέσα από το παιδαγωγικό ημερολόγιο παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς που θα αναλάβουν την τάξη το επόμενο σχολικό έτος (Παναγάκος, Ι., 2015:266-267). Ωστόσο, δεν παύει να αποτελεί η τεχνική αυτή μια ερευνητική διαδικασία, η οποία απαιτεί προσπάθεια για σύνδεση των πληροφοριών μεταξύ τους, χρόνο, εξάσκηση και αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από προσωπικές αντιλήψεις. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να αποφεύγει την καταγραφή παρατηρήσεων, οι οποίες δεν σχετίζονται με τη δραστηριότητα του μαθητή στο σχολείο (Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:178 · Παναγάκος, Ι., 2015:266-267).

2.5.3 Η ανάγκη για συνδυαστική χρήση των τεχνικών αξιολόγησης

Διαπιστώνεται ότι κάθε τεχνική αξιολόγησης έχει ορισμένα πλεονεκτήματα και ορισμένα μειονεκτήματα, και επομένως δεν υπάρχει μια μέθοδος που να είναι πάντοτε η “καλύτερη” έναντι των υπολοίπων (Δημητρόπουλος, 1998:10). Αντίθετα,

κάθε τεχνική αξιολόγησης μπορεί να εξυπηρετήσει διαφορετικές πλευρές της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή, εφόσον εφαρμόζεται στο κατάλληλο μαθησιακό και παιδαγωγικό περιβάλλον. Μια μοναδική μέθοδος αξιολόγησης, ειδικά όταν χρησιμοποιείται σε αραιά χρονικά διαστήματα, πολύ σπάνια δίνει αποτελέσματα που συνθέτουν μια “ολική εκτίμηση” των δραστηριοτήτων και των ικανοτήτων του μαθητή και ούτε εξασφαλίζει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την ακρίβεια της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1998:10 · Slavin, R.E., 2006:579 · Jacobsen, D., et al., 2011:548 · Κωνσταντίνου, X., & Κωνσταντίνου, I., 2017:268-269). Για τους λόγους αυτούς, θεωρείται προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να μην περιορίζεται στη χρήση μιας μόνο τεχνικής αξιολόγησης, αλλά αντίθετα να συλλέγει πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια του έτους με ποικίλους τρόπους (Αθανασίου, Λ., 2003:54).

Οι τεχνικές αξιολόγησης συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους σκοπούς και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου (Κωνσταντίνου, X., 2002:43). Επομένως, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να επιλέξει την τεχνική αξιολόγησης, η οποία θα οδηγήσει στην αξιολόγηση των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων και θα εξυπηρετήσει καλύτερα τους ειδικούς και γενικούς σκοπούς διδασκαλίας και αξιολόγησης (Satterly, D., 1986:71 · Δημητρόπουλος, E., 1998:10 · Stiggins, R., 2001:22 · Slavin, R.E., 2006:558 · Miller, M.D., et al., 2009:155 · Brookhart, S.M., 2011:8). Για παράδειγμα, εάν ο στόχος της αξιολόγησης είναι να εξεταστεί η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις, τότε η χρήση ενός τεστ πολλαπλών επιλογών θα ήταν ακατάλληλη, καθώς στην καθημερινή ζωή οι απαντήσεις δεν επιλέγονται από έναν κατάλογο πιθανών λύσεων (Slavin, R.E., 2006:558).

Οι μαθητές διαφέρουν επίσης ως προς τις τεχνικές αξιολόγησης τις οποίες προτιμούν και στις οποίες έχουν έφεση, γεγονός που σημαίνει ότι η χρήση ποικίλων τεχνικών αξιολόγησης επιτρέπει στους μαθητές να ωφεληθούν από τα δυνατά τους σημεία και να δείξουν την πραγματική τους επίδοση (Slavin, R.E., 2006:561 · Jacobsen, D., et al., 2011:548). Η παιδαγωγικά εφαρμοσμένη αξιολόγηση του μαθητή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και τη μάθηση, και καθώς η μάθηση είναι μια διαδικασία πολυδιάστατη, είναι απαραίτητο και οι τεχνικές αξιολόγησης να είναι

αντιστοίχως πολυδιάστατες (Κωνσταντίνου, X., & Κωνσταντίνου, I., 2017:216). Εφόσον ένας συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας δεν ταιριάζει σε όλους τους μαθητές, έτσι και μια μόνο τεχνική αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές. Θα πρέπει επομένως κατά την επιλογή της τεχνικής αξιολόγησης να λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, καθώς και το επίπεδο των ικανοτήτων και της ετοιμότητάς του (Φιλίππατου, Δ., 2013:69-70).

Συμπερασματικά, δεν υπάρχει κάποια τεχνική αξιολόγησης που υπερισχύει έναντι των άλλων σε όλες τις περιπτώσεις. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος τις τεχνικές αξιολόγησης και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της καθεμιάς, ώστε να επιλέγει την κατάλληλη για κάθε διδακτική περίπτωση σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του και της διδασκαλίας. Έχει ακόμα σημασία, όποια τεχνική και αν επιλεγεί τελικά, να εξασφαλιστεί ότι πληροί τις στοιχειώδεις τουλάχιστον προδιαγραφές κατασκευής και χρήσης της, ώστε να εξασφαλιστούν τα παιδαγωγικά της πλεονεκτήματα και να μπορεί να υπάρχει εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, E., 1998:10-11).

2.6 Η επιλογή του μέσου απόδοσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή.

Μετά από την εφαρμογή μιας αξιολόγησης του μαθητή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει ποια ποιοτικά ή ποσοτικά μέσα θα χρησιμοποιήσει για να παρουσιάσει τα αποτελέσματα των διαδικασιών αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, X., & Κωνσταντίνου, I., 2017:194). Έχει σημασία τόσο για τους μαθητές, τους γονείς τους και τον εκπαιδευτικό, όσο και για τη μεταξύ τους σχέση, το πόσο συχνά, λεπτομερειακά και κατανοητά ενημερώνονται για τα αποτελέσματα της μάθησης και της διδασκαλίας (Ingenkamp, K., 1980:90). Ωστόσο, η επιλογή της , μέσω της οποίας θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, θεωρείται ένα από τα πλέον επίμαχα ζητήματα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (Κωνσταντίνου, X., & Κωνσταντίνου, I., 2017:265).

Έχουν εμφανιστεί διάφορα μέσα προσδιορισμού-χαρακτηρισμού του αποτελέσματος μιας αξιολόγησης του μαθητή. Τα μέσα αυτά μπορεί να διαχωριστούν σε ποσοτικά, όπως είναι η περιοριστική αριθμητική κλίμακα ή η κλίμακα μικρού

εύρους (0-5), η κλίμακα μεσαίου εύρους (0-20), η κλίμακα μεγάλου εύρους (0-100), ο γραμματικός προσδιορισμός (Α-Β-Γ-Δ), ο λεκτικός προσδιορισμός (άριστα, πολύ καλά, σχεδόν καλά, ανεπαρκώς) και οι χαρακτηρισμοί του τύπου “πέτυχε” ή “δεν πέτυχε”, “προάγεται” ή “δεν προάγεται” και σε ποιοτικά, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:265, 275).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρει το ισχύον Π.Δ. για την αξιολόγηση του μαθητή (8/1995), η περιγραφική αξιολόγηση καθιερώνεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (άρθρο 3, παρ.1). Στις τάξεις Α΄ και Β΄ του Δημοτικού σχολείου γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση, ενώ στο τέλος του σχολικού έτους χρησιμοποιούνται οι ενδείξεις “προάγεται” ή “επαναλαμβάνει την τάξη” (άρθρο 4, παρ.1). Στις τάξεις Γ΄ και Δ΄, εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση, χρησιμοποιείται ο γραμματικός προσδιορισμός, όπου το “Α” σημαίνει “Άριστα”, το Β “Πολύ Καλά” το “Γ” “Καλά” και το “Δ” “Σχεδόν καλά” (άρθρο 4, παρ.2). Τέλος, στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού χρησιμοποιείται, εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση, η δεκάβαθμη αριθμητική κλίμακα, όπου οι βαθμοί “9-10” ισοδυναμούν με “Άριστα”, οι βαθμοί “8-7” με “Πολύ Καλά”, οι βαθμοί “5-6” με “Καλά” και οι βαθμοί “1-4” με “Σχεδόν Καλά” (άρθρο 4, παρ.3).

2.6.1 Ποσοτική απόδοση της επίδοσης-Βαθμολόγηση

Κατά τον Καψάλη, Α., (1998:17) ο όρος *βαθμολογία* ή *βαθμολόγηση* “σημαίνει για το σχολείο την κατάταξη κάθε μαθητή σε ένα σημείο της βαθμολογικής κλίμακας με βάση την εξέταση των γνώσεών του ή άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων”. Η βαθμολόγηση ορίζεται επίσης ως το σύστημα ποσοτικής έκφρασης των αποτελεσμάτων της μάθησης του μαθητή που προκύπτουν από την αποτίμηση της επίδοσής του στην τάξη (Τριλιανός, Θ., 2008:134). Στους λόγους, που έχουν αναφερθεί υπέρ της χρήσης της βαθμολόγησης για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή, συμπεριλαμβάνεται η εύκολη καταγραφή και αρχειοθέτηση των αριθμητικών και γραμματικών συμβόλων (Αθανασίου, Λ., 2003:230-231). Ακόμα, θεωρείται ότι η ποσοτική έκφραση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για στατιστικές επεξεργασίες. Με τον τρόπο αυτό, είναι δυνατόν να προκύψουν δεδομένα που θα οδηγήσουν στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα βελτιώσουν τη διδασκαλία, καθώς και

στην επιλογή ωφέλιμων για τα παιδιά διδακτικών στρατηγικών και στη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Αθανασίου, Λ., 2003:230 · Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., 2008:228).

Παρ’όλα αυτά, ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης του μαθητή μόνο με την ποσοτική αποτίμηση της επίδοσής του έχει συγκεντρώσει μεγάλο αριθμό επικρίσεων (Παναγάκος, Ι., 2015:263). Όπως αναφέρει ο Καψάλης, Α., (1998:19): “είναι γνωστό και εμπειρικά τεκμηριωμένο ότι η βαθμολογία παρουσιάζει πολλά λάθη και πολλές αδυναμίες, έτσι ώστε να νοθεύεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της”. Αναλυτικά, ένας από τους περιορισμούς της ποσοτικής έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι το ότι δεν δίνει πληροφορίες για την πραγματική επίδοση του μαθητή, για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, για τις ικανότητες και τις ανάγκες του, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν οι εμπλεκόμενοι ποια μέτρα θα πρέπει να ληφθούν για να επιτευχθεί η πρόοδος του μαθητή (Αθανασίου, Λ., 2003:231-232 · Slavin, R.E, 2006:589). Επιπλέον, οι βαθμοί δεν παρέχουν πληροφορίες για τους λόγους που οδήγησαν στην επιτυχία ή την αποτυχία μιας διδασκαλίας (Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης Ν., 2015:150).

Ένα ακόμα βασικό μειονέκτημα της ποσοτικής απόδοσης της επίδοσης σχετίζεται με την αδυναμία της βαθμολογίας να απεικονίσει τις επιδόσεις των μαθητών στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:270). Ορισμένα γνωρίσματα του μαθητή, όπως είναι οι στάσεις, οι αξίες του ή η προσπάθεια που καταβάλλει, είναι αδύνατο να μετρηθούν και να αποτυπωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν σαφήνεια, πληρότητα, ακρίβεια και να στέλνουν το ίδιο μήνυμα σε όλους τους ενδιαφερόμενους (Αθανασίου, Λ., 2003:217). Γενικά, με την αποκλειστική χρήση της βαθμολόγησης περιγράφεται η επίδοση των μαθητών μόνο σε γνωστικά αντικείμενα, εστιάζοντας τις περισσότερες φορές στην απομνημόνευση και στην αναπαραγωγή γνώσεων, και αγνοώντας τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, τις δυνατότητές τους, την αλλαγή στάσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων (Φράγκος, Χ., 1984:425, 433 · Γρόσδος, Σ., 2015: 230).

Οι πληροφορίες, στις οποίες βασίζονται οι εκπαιδευτικοί για να καταλήξουν σε μια βαθμολογία, επηρεάζονται συχνά από ποικίλους εκπαιδευτικούς παράγοντες, όπως είναι η διδασκαλία, τα σχολικά εγχειρίδια, το αναλυτικό πρόγραμμα, η συμβολή της οικογένειας και οι συνθήκες μάθησης στο σχολείο και το σπίτι. Κατά τη

βαθμολόγηση οι παράγοντες αυτοί σπάνια λαμβάνονται υπόψη, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται ο μαθητής ως αποκλειστικά υπεύθυνος για την επίδοσή του και να πρέπει να υποστεί τις συνέπειες για την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου να προσαρμόσουν τις απαιτήσεις και τις μορφωτικές ευκαιρίες στα μέτρα του (Καψάλης, Α., 1998:127 · Αθανασίου, Α., 2003:218).

Τέλος, θεωρείται ότι η ύπαρξη ενός αυστηρού βαθμολογικού συστήματος στο Δημοτικό Σχολείο, και κυρίως στις μικρότερες τάξεις, μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στο αναπτυσσόμενο άτομο και στη μάθηση, ειδικά όταν το σύστημα αυτό εντάσσεται σε ένα σχολικό κλίμα όπου επικρατεί ο αθέμιτος ανταγωνισμός (Κασσωτάκης, Μ., 1997:84). Οι βαθμοί μπορεί να δημιουργήσουν από νωρίς στους μαθητές πνεύμα βαθμοθηρίας και να μετατραπούν σε αυτοσκοπό, καθώς και να οδηγήσουν στην αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, να αποθαρρύνουν και να περιθωριοποιήσουν τους μαθητές μέτριων και χαμηλών επιδόσεων και να διαταράζουν την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, δημιουργώντας έτσι μια κατάσταση που λειτουργεί εις βάρος των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών (Κασσωτάκης, Μ., 1997:84 · Γρόσδος, Σ., 2015:230).

2.6.2 Ποιοτική απόδοση της επίδοσης - Περιγραφική αξιολόγηση

Καθώς οι στόχοι του σχολείου και της διδασκαλίας γίνονται πιο περίπλοκοι, η ανάγκη για αναλυτικότερη και λεπτομερέστερη παρουσίαση της επίδοσης των μαθητών καθίσταται εντονότερη (Guskey, T. R., & Bailey, J.M., 2001:2). Κατά τον Χανιωτάκη, Ν., (2015:273), *“η απομάκρυνση του σχολείου από την ποσοτική και συσσωρευτική αντίληψη για τη γνώση και ο αναπροσανατολισμός του σε ποιοτικές και σύνθετες μορφές της μάθησης προϋποθέτουν ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης, σε συνδυασμό βέβαια με την αναθεώρηση των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας”*. Θεωρείται ότι αυτή η ανάγκη μπορεί να εξυπηρετηθεί με την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς κύριος στόχος του σχολείου αυτού δεν είναι να βαθμολογήσει τους μαθητές, αλλά να στηρίξει και να υποβοηθήσει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Καψάλης, Α., 1998:112).

Υποστηρίζεται ότι μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης μπορούν να αποφευχθούν ή να αμβλυνθούν οι περιορισμοί και τα μειονεκτήματα της βαθμολογικής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή (Slavin,

R.E, 2006:589 · Χανιωτάκης, Ν., 2015:271). Κατά την περιγραφική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός, έπειτα από συστηματική παρατήρηση του μαθητή και δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξή του με την πάροδο του χρόνου, συντάσσει μια έκθεση, στην οποία περιγράφει τη συμπεριφορά του μαθητή εντός και εκτός της τάξης. Η περιγραφή επικεντρώνεται συνήθως α) στη συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, β) στη συμπεριφορά του μαθητή κατά τη διάρκεια της εργασίας, γ) στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του μαθητή και δ) στις επιδόσεις του μαθητή σε διάφορες περιοχές μάθησης (Καψάλης, Χ., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:66).

Ένα από τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι αναφέρεται στον μαθητή ως ολότητα (Καψάλης, Α., 1998:126) και μπορεί να επεκταθεί και σε ικανότητες και δεξιότητές του στις οποίες δεν μπορεί να εστιάσει ο εκπαιδευτικός μέσω της βαθμολόγησης, όπως είναι η ικανότητα συνεργασίας, η ικανότητα άσκησης κριτικής στον εαυτό του και σε άλλους, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, η δημιουργικότητα, η αυτονομία στη μάθηση, η επιμονή στην εργασία, η ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η έκφραση αναγκών και ιδεών, η ετοιμότητα για βοήθεια κλπ. (Χανιωτάκης, Ν., 2015:272-273).

Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί επίσης να αναδείξει την ατομικότητα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και να διαφοροποιήσει τις επιδόσεις τους περισσότερο από ότι ένα σύμβολο ή ένας αριθμός. Συγκεκριμένα, μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης παρουσιάζεται μια συγκεκριμένη εικόνα των επιδόσεων των μαθητών και οι δυνατότητές τους, οι κλίσεις τους, οι αδυναμίες και οι ελλείψεις τους αποτυπώνονται με ευκρίνεια (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:282). Με τον τρόπο αυτό μπορούν να προκύψουν εξατομικευμένες λύσεις σε τυχόν ζητήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής (Καψάλης, Α., 1998:126).

Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να έχει επίσης ψυχολογικά οφέλη για τον μαθητή, καθώς μέτρο αναφοράς για την αξιολόγηση των επιδόσεων δεν είναι η σύγκριση του μαθητή με τους συμμαθητές του, αλλά η κατάκτηση των προκαθορισμένων διδακτικών στόχων και η ατομική του βελτίωση και πρόοδος (Καψάλης, Α., 1998:114 Παπαγεωργίου, Κ., 2017:153). Επομένως, μπορεί να συμβάλει στη μείωση του αθέμιτου ανταγωνισμού στην τάξη και δεν δημιουργεί στον

μαθητή άγχος για υψηλή επίδοση στον ίδιο βαθμό με την ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Καψάλης, Α., 1998:126 · Χανιωτάκης, Ν., 2015:274). Επιπρόσθετα, μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης εκφράζονται με ακρίβεια όχι μόνο οι αδυναμίες του μαθητή, αλλά και οι δυνατότητες και η πρόοδος του, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η αυτογνωσία του και να τονώνεται η αυτοπεποίθησή του (Δημοσθενίδης, Δ., Συμεωνίδης, Ν., 2015:2923). Με τον τρόπο αυτόν ενισχύονται τα θετικά στοιχεία των μαθητών και ενθαρρύνονται οι προσπάθειες τους για την κάλυψη πιθανών μαθησιακών κενών και για τη βελτίωσή τους (Βρεττός, Ι., 2014, πανεπιστημιακές σημειώσεις).

Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί ακόμα να συμβάλει και στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού, καθώς μέσω αυτής του παρέχονται πληροφορίες γύρω από την έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας και την επίδοση των μαθητών με μεγαλύτερη ακρίβεια σε σχέση με τα ποσοτικά μέσα (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:282). Επιπλέον, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση, θα πρέπει να παρατηρεί τον μαθητή κατά τρόπο συνειδητό, μεθοδικό και προγραμματισμένο, και επομένως μπορεί να αποκτήσει μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα για αυτόν (Καψάλης, Α., 1998:118). Τέλος, στην περιγραφική αξιολόγηση τα λάθη και οι ελλείψεις των μαθητών αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα σχεδιαστούν και θα οργανωθούν οι μελλοντικές διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού και αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες για μάθηση και όχι ως αντικείμενο απόκρυψης και εξαπάτησης εκ μέρους του μαθητή, προκειμένου να αποφύγει μια αρνητική βαθμολογία. Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί επομένως να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχέσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Χανιωτάκης, Ν., 2015:273).

Η περιγραφική αξιολόγηση ωστόσο, ειδικά όταν δεν εφαρμόζεται σωστά, χαρακτηρίζεται από μια σειρά μειονεκτημάτων και περιορισμών. Αρχικά, η περιγραφική αξιολόγηση δεν παύει να εμπεριέχει ένα είδος βαθμολόγησης, και επομένως να υποπέσει σε πολλές από τις αδυναμίες της ποσοτικής αξιολόγησης, όπως είναι η πιθανή υποκειμενικότητα των κρίσεων του εκπαιδευτικού και η αγνόηση των παραγόντων που επιδρούν στην επίδοση των μαθητών και οι οποίοι δεν εξαρτώνται από τους ίδιους (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:281 · Αθανασίου, Λ.,

2003:233 · Βελεγράκη, Α., 2016:12). Ακόμα, η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να είναι χρονοβόρα και δύσκολη στην εφαρμογή της, ειδικά όταν ο αριθμός των μαθητών στην τάξη είναι μεγάλος (Αθανασίου, Λ., 2003:233 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:281).

Ο φόρτος εργασίας που προκύπτει λόγω της περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στη χρήση στερεότυπων εκφράσεων δανεισμένων από τις σχετικές οδηγίες-υποδείξεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, ειδικά κατά την αξιολόγηση των μαθητών που δεν αποκλίνουν από τον μέσο όρο (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015:67 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:281). Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα η περιγραφική αξιολόγηση να μετατραπεί σε μια διαδικασία μαζικής παραγωγής ενός στερεότυπου κειμένου, το οποίο δεν θα διαφέρει ουσιαστικά από τους άλλους τρόπους έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Αθανασίου, Λ., 2003:233).

Τέλος, η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να έχει σε ορισμένες περιπτώσεις αρνητικές επιδράσεις στις σχέσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού με τον μαθητή και την οικογένειά του. Ένας άστοχος ή εμπαθής χαρακτηρισμός εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία ενός μαθητή, γεγονός που μπορεί να βλάψει τη μεταξύ τους παιδαγωγική σχέση (Ingenkamp, K., & U. Lissmann, U., 2005: 184, όπ. αναφ.:Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015:567). Επιπρόσθετα, υπάρχει το ενδεχόμενο ένα μέρος των γονέων των μαθητών να μην μπορεί να αναγνώσει και να κατανοήσει τις περιγραφικές αποδόσεις των επιδόσεων των μαθητών, ενώ κατά την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή υποκρύπτεται ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να υπεισέλθει στην προσωπική “σφαίρα” του μαθητή και της οικογένειας (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:281).

Παρά τα μειονεκτημάτα της, θεωρείται ότι η περιγραφική αξιολόγηση βρίσκεται εγγύτερα στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως πηγή επανατροφοδότησης όλων των εταίρων της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας (Καψάλης, Α., 1998:117 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:275-576). Για τον λόγο αυτόν, θεωρείται απαραίτητο η περιγραφική αξιολόγηση να πληροί

ορισμένες προϋποθέσεις κατά την εφαρμογή της, ώστε να εξασφαλιστεί η οποιαδήποτε θετική επίδραση που μπορεί να έχει στη διδασκαλία.

Αρχικά, η περιγραφική αξιολόγηση απαιτεί ειδικές γνώσεις και κατάρτιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς και την εμπεριστατωμένη και συστηματική εξάσκησή τους σε δεξιότητες παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:281). Χωρίς την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή θα είναι σχεδόν αδύνατο για αυτούς να παρατηρήσουν, να καταγράψουν και να αξιολογήσουν σημαντικές πτυχές της ατομικής, μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με βάση παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια που ανταποκρίνονται στους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους της αξιολόγησης και του σχολείου (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:288-289).

Ο εκπαιδευτικός ακόμα, για να αποδώσει σφαιρικά την εικόνα του κάθε μαθητή του, θα πρέπει να παρατηρεί εμπεριστατωμένα και συνολικά τη συμπεριφορά του (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:282). Οι παρατηρήσεις αυτές, στις οποίες θα βασιστεί η περιγραφική αξιολόγηση, θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν περισσότερες, διαρκέστερες και συστηματικότερες, ώστε οι εκθέσεις του εκπαιδευτικού να είναι αναλόγως πλήρεις (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015:66). Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι ο συνδυασμός της παρατήρησης με τη συνεχή καταγραφή πληροφοριών για το προφίλ των μαθητών και τη συλλογή δειγμάτων εργασίας τους με έναν τρόπο που να αναδεικνύει την πρόοδό τους και να παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη εικόνα τους, όπως π.χ. μέσω της χρήσης των ΦΕΜ ή του παιδαγωγικού ημερολογίου (Slavin, R.E, 2006:589 · Παναγάκος, Ι., 2015:269).

Έχει ακόμα σημασία η γλώσσα που χρησιμοποιείται για την περιγραφή της επίδοσης των μαθητών, καθώς αυτά που καταγράφει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γίνονται εύκολα κατανοητά από τους μαθητές και τους γονείς τους (Slavin, R.E, 2006:589). Παράλληλα, θα πρέπει να αποφεύγεται η χρήση χαρακτηρισμών που έχουν την έννοια της υπερβολής, της ωραιοποίησης ή του στιγματισμού, όπως είναι τα κοσμητικά επίθετα με αρνητικό ή θετικό περιεχόμενο, διότι μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα την ταύτιση του μαθητή με αυτά και να επηρεάσουν αρνητικά τη συμπεριφορά του (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:276).

Η επίτευξη των στόχων της περιγραφικής αξιολόγησης εξαρτάται ωστόσο σε σημαντικό βαθμό από τις συνθήκες του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες συχνά είναι δυσμενείς και υποβαθμίζουν τις διαδικασίες μάθησης, διαπαιδαγώγησης και αξιολόγησης. Παράγοντες όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη και η πληθώρα της διδακτέας ύλης, η γνωσιοκεντρική προσέγγιση της μάθησης και η τυποποίηση των μαθησιακών διαδικασιών, η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός, η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο περιορισμένος χρόνος για την παρατήρηση των μαθητών, τη σύνταξη των εκθέσεων και την ενημέρωση των γονέων δυσχεραίνουν πολλές φορές την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση στην τάξη του (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015:66 · Κωνσταντίνου, Χ., 2017:η περιγραφική αξιολόγηση...).

Συμπερασματικά, η αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή αποτελεί ένα απαραίτητο στάδιο κάθε αξιολογικής διαδικασίας, καθώς συμβάλλει στο να ενημερωθούν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός για το αποτέλεσμα των προσπάθειών τους. Τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να είναι η καταλληλότερη μέθοδος σε διαφορετικές περιστάσεις. Ωστόσο, θεωρείται ότι η περιγραφική αξιολόγηση εξυπηρετεί σε μεγαλύτερο βαθμό την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή, καθώς μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθεί η ουσιαστική ανατροφοδότηση των εμπλεκόμενων στις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες και να επέλθει η πρόοδος του μαθητή και η βελτίωση του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας. Παρ'όλα αυτά, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι, προκειμένου η περιγραφική αξιολόγηση να επιφέρει τα επιθυμητά παιδαγωγικά αποτελέσματα, είναι απαραίτητη η τήρηση προϋποθέσεων που αφορούν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Έπειτα από την παρουσίαση της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης και τις προϋποθέσεις για την εξασφάλιση και την εφαρμογή της καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας, παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή οι απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων, όπως προκύπτουν μέσα από αποτελέσματα ερευνών. Στόχος αυτής της παρουσίασης είναι να διαφανούν οι κυριότερες τάσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθητή και των πτυχών που αφορούν την παιδαγωγική της λειτουργία. Οι έρευνες που μελετήθηκαν αφορούν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχουν πραγματοποιηθεί είτε σε πανελλήνιο είτε σε τοπικό επίπεδο και εξετάζουν τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή.

3.1 Παρουσίαση των ερευνών

Η έρευνα της Αγγελοπούλου, Δ., διεξήχθη από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του 2000 και συμμετείχαν σε αυτήν 493 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων της Αττικής (Αγγελοπούλου, Δ., 2004:52). Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά από τις τότε τελευταίες ρυθμίσεις (ΥΠΕΠΘ/Φ.7/228Γ1/1961, 15/11/1996), καθώς και να αποτυπώσει το πώς εφαρμόζεται η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στην πράξη (Αγγελοπούλου, Δ., 2004:51).

Η έρευνα του Ρέλλου, Ν., πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο-Απρίλιο του 2004 και συμμετείχαν σε αυτή 224 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της Ρόδου (Ρέλλος, Ν., 2005:53). Στόχος της έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι στάσεις, γνώμες και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου έναντι της αξιολόγησης του μαθητή (Ρέλλος, Ν., 2005:51).

Η έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., είχε πιλοτικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2005, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας για τις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στο Δημοτικό Σχολείο (Χανιωτάκης, Ν., 2015:276). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 201 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων από τους τέσσερις νομούς της Θεσσαλίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και αξιοποιούν κατά την αξιολογική διαδικασία αρχές και μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης (Χανιωτάκης, Ν., 2015:275).

Η έρευνα των Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Αι., Φρύδα, Ευ., & Λουκά, Ευ., πραγματοποιήθηκε σε πανελλήνιο επίπεδο, στο πλαίσιο έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απευθυνόταν στην εκπαιδευτική κοινότητα σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη, Α., 2008:66-67). Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ποιότητας της αξιολόγησης του μαθητή (Μαυρομάτης, Ι., et al., 2008:243).

Η έρευνα του Μανωλάκου, Π., πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2009-2010 και το δείγμα της αποτελούνταν από 171 εκπαιδευτικούς της 6ης περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου Πειραιά (Μανωλάκος, Π., 2012:98). Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του μαθητή (Μανωλάκος, Π., 2012:97).

Η έρευνα της Αλεξίου, Ε., πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο έως τον Ιανουάριο του 2013 και συμμετείχαν σε αυτήν 158 εκπαιδευτικοί του νομού Ιωαννίνων (Αλεξίου, Ε., 2013:94). Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων αναφορικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (Αλεξίου, Ε., 2013:92).

Η έρευνα της Αλεξοπούλου, Π., πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο του 2014, με δείγμα 185 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης των Σερρών (Αλεξοπούλου, Π., 2015:77-78). Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης και να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτή μπορεί να

λειτουργήσει ενθαρρυντικά, ως μέσο που ανατροφοδοτεί τον μαθητή στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα (Αλεξοπούλου, Π., 2015:72).

Η έρευνα της Βελεγράκη, Α., πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2014 και συμμετείχαν σε αυτήν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου Κρήτης (Βελεγράκη, Α., 2016:13). Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Ηρακλείου Κρήτης, αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση και την αξιολόγηση με βαθμούς (Βελεγράκη, Α., 2016:12).

Πρέπει να αναφερθεί ότι δεν καλύπτουν όλες οι έρευνες κάθε πτυχή της αξιολόγησης του μαθητή και της παιδαγωγικής λειτουργίας της, ούτε είναι τα αποτελέσματα όλων των ερευνών εξίσου γενικεύσιμα. Ωστόσο, εξετάζοντας τα ευρήματα των ερευνών μπορεί να προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα για την εφαρμογή της αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως τη βιώνουν και την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων.

3.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν στην πλειονότητά τους την αξιολόγηση του μαθητή αναπόσπαστο και οργανικό μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης (Ρέλλος, Ν., 2005:59 · Μανωλάκος, Π., 2012:100). Στην έρευνα της Αλεξοπούλου, Π., (2015:82) το 83% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως συμφωνεί “αρκετά”, “πολύ” και “πάρα πολύ” με την άποψη ότι η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ακόμα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Αλεξίου, Ε., (2013:104) ανέφεραν, σε ποσοστό 95,5%, ότι θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση του μαθητή και παρομοίως οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα της Βελεγράκη, Α., (2016:20) ανέφεραν ότι θεωρούν την αξιολόγηση του μαθητή στο πλαίσιο της διδασκαλίας αναγκαία σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Ένα ακόμα κοινό εύρημα, το οποίο προκύπτει από τα αποτελέσματα των ερευνών, είναι ότι οι λόγοι για τους οποίους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές τους είναι σε σημαντικό βαθμό συμβατοί με την παιδαγωγική λειτουργία της

αξιολόγησης του μαθητή. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα της Αγγελοπούλου, Δ., (2004:54-55) δήλωσε ότι αξιολογεί τη σχολική επίδοση των μαθητών με σκοπό να εντοπίσει τις μαθησιακές τους δυσκολίες (πολύ+αρκετά=85%). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα της Μαυρομάτη, Ι., et al., (2008:248) ανέφεραν, σε ποσοστό 91%, ότι χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να αναδιαμορφώσουν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, σε ερώτημα της έρευνας του Μανωλάκου, Π., (2012:99-100), σχετικά με το ποιος είναι ο κύριος στόχος της αξιολόγησης του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε υψηλό ποσοστό τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας τους (συμφωνώ απόλυτα + συμφωνώ= 96%), την ενημέρωση του μαθητή για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του (συμφωνώ απόλυτα + συμφωνώ= 92%) και την ενημέρωση του εκπαιδευτικού (συμφωνώ απόλυτα + συμφωνώ= 88%).

Στην έρευνα της Βελεγράκη, Α., (2016:20) υψηλό ποσοστό δήλωσε ότι αξιολογεί την επίδοση των μαθητών για να διαπιστώσει κατά πόσο κατέκτησαν οι μαθητές τους διδακτικούς στόχους, ώστε να προχωρήσουν με επιτυχία στους επόμενους (πολύ+αρκετά=82,5%), καθώς και ότι ελέγχει με την αξιολόγηση την αποτελεσματικότητα της μεθόδου διδασκαλίας (πολύ+αρκετά=80,9%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., (2015:278) ανέφεραν στην πλειονότητά τους ως σημαντικότερες λειτουργίες της αξιολόγησης τη δημιουργία κινήτρων στον μαθητή (87%), την ανατροφοδότηση του μαθητή (82%) και την ανατροφοδότηση του ίδιου του εκπαιδευτικού (78%)

Ένα ενδιαφέρον εύρημα που προέκυψε από την έρευνα της Αλεξοπούλου, Π., (2015:99-103) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ή με περισσότερα προσόντα (κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, απόφοιτοι Διδασκαλείου) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί την ανατροφοδότηση του μαθητή, την κάλυψη και αντιμετώπιση των μαθησιακών κενών, την κινητοποίηση και ενθάρρυνση του μαθητή και γενικά τη βελτίωση των μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών. Τείνουν δηλαδή περισσότερο να αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση του μαθητή ως μια παιδαγωγική διαδικασία.

Ωστόσο, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών σε ορισμένες από τις υπό μελέτη έρευνες αναφέρει ότι αξιολογούν τους μαθητές τους, προκειμένου να εξυπηρετήσουν στόχους που δεν εναρμονίζονται στον ίδιο βαθμό με την παιδαγωγική λειτουργία της

αξιολόγησης του μαθητή. Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., (2015:278) περίπου το 25% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι η αξιολόγηση είναι σημαντική για την πειθαρχία του μαθητή, ενώ στην έρευνα της Αγγελοπούλου Δ., (2004:54) ένα ποσοστό ίσο περίπου με 14% εκφράζει παρόμοια άποψη. Τέλος, στην έρευνα των Μαυρομάτης, Ι., et al., (2008:248) το 58% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί την αξιολόγηση με στόχο τη βαθμολόγηση των μαθητών.

3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης του μαθητή

Αναφορικά με την εφαρμογή διαγνωστικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα του Μανωλάκου, Π., (2012:105) δήλωσαν σε ποσοστό 61% ότι χρησιμοποιούν “αρκετά” και “πολύ” κάποιο είδος διαγνωστικής αξιολόγησης στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για να διαπιστώσουν το επίπεδο των μαθητών τους. Ωστόσο, το 19% απάντησε ότι εφαρμόζει “λίγο” τη διαγνωστική αξιολόγηση, ενώ το 10% δήλωσε ότι δεν την εφαρμόζει καθόλου. Στην έρευνα της Αλεξοπούλου, Π., (2015:84) οι απόψεις των εκπαιδευτικών φάνηκε να διίστανται. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 34,% ότι εφαρμόζουν “ελάχιστα” την αξιολόγηση στην αρχή του σχολικού έτους, με το 47% να δηλώνει ότι την εφαρμόζει “πολύ” και “αρκετά”.

Μέσα από την ίδια έρευνα (Αλεξοπούλου, Π., 2015:85-86) προέκυψε επίσης ότι το 98.4% των εκπαιδευτικών εφαρμόζει “αρκετά”, “πολύ” και “πάρα πολύ” την αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με το 95,1% να αξιολογεί τους μαθητές σε καθημερινή βάση. Αντίστοιχα, το 96% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι εφαρμόζει την αξιολόγηση στο τέλος του σχολικού έτους. Προέκυψε επομένως από τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας ότι, σε σχέση με τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση, η διαγνωστική αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται από ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών.

3.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης του μαθητή

Όπως αναφέρθηκε, θεωρείται απαραίτητο από παιδαγωγική άποψη οι στόχοι αξιολόγησης και οι στόχοι μάθησης να συμβαδίζουν. Με την άποψη αυτή φαίνεται να είναι σύμφωνοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς μέσα από την έρευνα του Μανωλάκου, Π., (2012:100) προκύπτει ότι στην πλειονότητα τους (94%) αξιολογούν “πολύ” και “αρκετά” αυτά που έχουν διδάξει σύμφωνα με τους σκοπούς και στόχους που έχουν θέσει σε κάθε μάθημα. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν από την έρευνα της Αλεξοπούλου, Π., (2015:82) όπου σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν “αρκετά”, “πολύ” και “πάρα πολύ” ότι ο προσδιορισμός των στόχων της αξιολόγησης είναι απαραίτητος (97,8%) και ότι η αποτελεσματική αξιολόγηση βασίζεται στον κατάλληλο σχεδιασμό της με βάση τους στόχους διδασκαλίας (98,8%).

Έχει σημασία επίσης να εξεταστούν τα κριτήρια με βάση τα οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές του. Τόσο στην έρευνα της Αγγελοπούλου, Δ., (2004:57) όσο και στην έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., (2015:278) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αξιολογεί τους μαθητές σύμφωνα με αντικειμενικά κριτήρια, σύμφωνα δηλαδή με το κατά πόσο επιτυγχάνει ο μαθητής τους στόχους διδασκαλίας. Ωστόσο, τόσο στην έρευνα της Αγγελοπούλου, Δ., (2004:57) όσο και στην έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., (2015:287), ένα μέρος των εκπαιδευτικών (31,1% και 40% αντίστοιχα) αξιολογεί με βάση τη νόρμα, λαμβάνει δηλαδή υπόψη κατά την αξιολόγηση των μαθητών τις επιδόσεις των συμμαθητών τους. Τέλος, αναφορικά με την αξιολόγηση με χρήση ατομικού κριτηρίου, με βάση δηλαδή την πρόοδο που σημείωσε ο μαθητής, παρουσιάζονται διαφορές στα αποτελέσματα των ερευνών, καθώς στην έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., (2015:278) το 65% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι αποφεύγει τη χρήση ατομικού κριτηρίου, ενώ στην έρευνα της Αγγελοπούλου, Δ., (2004:57) το 84,4% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προτιμά να αξιολογεί σύμφωνα με αυτό.

Αναφορικά με τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους, φαίνεται ότι οι περισσότεροι δεν αξιολογούν τους μαθητές τους μόνο με βάση την επίδοσή τους. Όπως φάνηκε μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας του Μανωλάκου, Π., (2012:101), το 81% των

εκπαιδευτικών προσπαθεί “πολύ” και “αρκετά” να επιτύχει κατά την αξιολόγηση την ανάδειξη των πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή και γενικότερα την ισόρροπη ανάπτυξη του γνωστικού και συναισθηματικού τομέα. Διαφορετικά αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα της Αγγελουπούλου, Δ., (2004:60), όπου ένα μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι κατά την αξιολόγηση των μαθητών του λαμβάνει υπόψη “πολύ” και “αρκετά” τη μαθησιακή και την κοινωνική συμπεριφορά τους (45,6% και 36,9% αντίστοιχα), ωστόσο ανέφεραν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι αξιολογούν τους μαθητές τους με βάση τις γνώσεις τους (85,4%).

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τα κριτήρια, με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές τους, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Μανωλάκου Π., (2012:103) ανέφεραν σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90% ότι κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους λαμβάνουν υπόψη μια σειρά χαρακτηριστικών τους, όπως είναι η κριτική σκέψη και η δημιουργική ικανότητα, το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν, η συνεργασία τους με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου (Μανωλάκος, Π., 2012:103). Πρέπει ωστόσο να αναφερθεί ότι ένα ποσοστό ίσο με 20% δήλωσε ότι “συμφωνεί αρκετά” σε ερώτημα σχετικά με το αν επηρεάζεται κατά τη βαθμολόγηση ενός μαθητή σε συγκεκριμένο μάθημα από την εξαιρετική επίδοσή του σε άλλα μαθήματα (Μανωλάκος, Π., 2012:105). Ακόμα, στην έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., το 96% των εκπαιδευτικών δήλωσε ως σημαντικότερο κριτήριο κατά την αξιολογική διαδικασία στην τάξη την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής.

3.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές αξιολόγησης

του μαθητή

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν προτίμηση στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (91%) δήλωσε ότι επιλέγει να αξιολογεί μέσα από προφορικές εξετάσεις, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τα αυτοσχέδια τεστ (89%) και τις εργασίες των μαθητών (83%) (Μαυρομάτης, Ι., et al., 2008:245). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Αγγελουπούλου, Δ., (2004:57), όπου το 92.1% των

εκπαιδευτικών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί “πολύ” και “αρκετά” την προφορική εξέταση, ενώ το 89,2% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη γραπτή εξέταση. Τέλος, στην έρευνα του Μανωλάκου, Π., (2012:107), ένα μικρότερο αλλά επίσης σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών επιλέγει τη χρήση παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης, όπως είναι οι εργασίες των μαθητών (59%), η αξιολόγηση με τεστ του εκπαιδευτικού (48%), τα διαγωνίσματα παραδοσιακού τύπου (44%) και η προφορική εξέταση (41%).

Παρόλο που οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης φαίνεται να επικρατούν στις αξιολογικές διαδικασίες, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Αλεξίου, Ε., (2013:116) αναφορικά με τη χρήση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, το 66,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή. Παρομοίως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Αλεξοπούλου, Π., (2015:87-88), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τουλάχιστον σε έναν βαθμό εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.

Αναλυτικότερα, όπως προέκυψε μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας της Αλεξίου, Ε., (2013:116-118), οι εναλλακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται συχνότερα είναι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (projects) (33,7%), η αυτοαξιολόγηση (30,3%) και ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή (portfolio) (25,5%). Ωστόσο, το 60,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί ποτέ τις Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων και το 39,4% ότι δεν χρησιμοποιεί ποτέ το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο. Ακόμα, το 60,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί “λίγο” ή “καθόλου” την τεχνική της ετεροαξιολόγησης (Αλεξίου, Ε., 2013:116-118). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα του Μανωλάκου, Π., (2012:107) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν την αυτοαξιολόγηση σε ποσοστό 48% και την ετεροαξιολόγηση σε ποσοστό 36%.

3.6 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή

Η έκφραση του αποτελέσματος της αξιολόγησης αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα και επομένως, έχει σημασία να

εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από αυτό. Αρχικά, όπως προέκυψε μέσα από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (83%) εκφράζει στην καθημερινή διδακτική πράξη το αποτέλεσμα της αξιολόγησης με φραστική διατύπωση, ενώ το 50% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί περιγραφική αξιολόγηση. Σε μικρότερο ποσοστό δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι χρησιμοποιούν την αριθμητική βαθμολόγηση (36%) και τη γραμματική κλίμακα (28%) (Μαυρομάτης, Ι., et al., 2008:253-254). Επίσης, στην έρευνα της Αλεξοπούλου, Π., (2015:90) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση τα λεπτομερή σχόλια παρά την αριθμητική βαθμολογία για τις αξιολογικές τους κρίσεις.

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι με την άποψη ότι η περιγραφική αξιολόγηση δίνει πληρέστερη πληροφόρηση για όλες τις πλευρές του μαθητή, και επομένως παρέχει καλύτερη ανατροφοδότηση σε όλους τους ενδιαφερόμενους, ώστε να ληφθούν τα απαραίτητα διορθωτικά μέτρα (Ρέλλος, Ν., 2005:56-57 · Χανιωτάκης, Ν., 2015:276 · Βελεγράκη, Α., 2016:18). Ωστόσο, όπως φάνηκε μέσα από ερωτήματα ερευνών που αφορούσαν τις αρνητικές πλευρές της περιγραφικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία. Αντίθετα, απορρίπτουν, ως επί το πλείστον, την άποψη ότι οι χαρακτηρισμοί μιας περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί να είναι περισσότερο τραυματικοί από τους αριθμούς (Ρέλλος, Ν., 2005:58 · Βελεγράκη, Α., 2016:19).

Όσον αφορά την εφαρμογή της στο Δημοτικό Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Ρέλλου, Ν., (2005:56-57) τείνουν να συμφωνούν ότι η περιγραφική αξιολόγηση βρίσκεται μέσα στο πνεύμα της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή. Φαίνεται ακόμα να συμφωνούν με το ισχύον σύστημα βαθμολόγησης, να προτιμούν δηλαδή την αποκλειστική χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στις δύο πρώτες τάξεις, με ένα συνδυαστικό σύστημα βαθμολογικής και περιγραφικής αξιολόγησης για τις επόμενες τέσσερις τάξεις (Ρέλλος, Ν., 2005:60). Επίσης, το 90% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., (2015:276-277) θεωρεί ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο, και

ανέφερε σε ποσοστό 65% ότι προτιμά τον συνδυασμό περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμολογίας σε όλες τις τάξεις, με την αποκλειστική χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης σε όλες τις τάξεις να αποτελεί την δεύτερη επιλογή (28%).

3.7 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή

Ένα ακόμα ζήτημα, το οποίο αξίζει να ερευνηθεί, είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα αξιολόγησης. Όπως φάνηκε μέσα από τα αποτελέσματα ερευνών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απέκτησαν τις γνώσεις τους σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθητή μέσα από την εμπειρία τους, ενώ μικρότερο μέρος των εκπαιδευτικών τις απέκτησε μέσα από πανεπιστημιακές σπουδές, από επιμορφώσεις και από τη συνεργασία με συναδέλφους (Μαυρομάτης, Ι., et al., 2008:250 · Μανωλάκος, Π., 2012:108).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μανωλάκου, Π., (2012:108), η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (82%) θεωρεί ότι έχει ανάγκη για επιμόρφωση στον τομέα της αξιολόγησης του μαθητή “πολύ” και “αρκετά”. Μικρότερο αλλά σημαντικό ποσοστό προέκυψε σε ανάλογο ερώτημα στην έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Μαυρομάτης, Ι., et al., 2008:252), καθώς το 59% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφερε ότι θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωσή του σε θέματα αξιολόγησης.

Όπως προκύπτει μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή φαίνεται να επηρεάζει ορισμένες πρακτικές τους που σχετίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της, όπως είναι η χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης και η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, όπως προέκυψε μέσα από την έρευνα της Αλεξίου, Ε., (2013:119), το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (58,3%) δεν χρησιμοποιεί εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, επειδή δεν τις γνωρίζει, ενώ η δεύτερη συχνότερη απάντηση (23,4%) ήταν ότι τις γνωρίζουν, αλλά δεν ξέρουν να τις χρησιμοποιούν.

Όσον αφορά την περιγραφική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., (2015:277) δήλωσαν σε ποσοστό 68% ότι δεν έχουν επιμορφωθεί ή ενημερωθεί σχετικά με αυτή. Παρομοίως, το 73,3 % των

εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα της Αλεξίου, Ε., (2013:130) δήλωσε ότι χρειάζεται επιμόρφωση σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση. Μάλιστα, σε ερώτημα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση, η απάντηση που σημειώθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό ήταν ότι δεν τη γνωρίζουν (41,2%) (Αλεξίου, Ε., 2013:120).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται σε σημαντικό βαθμό την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, και ειδικότερα, σε επίπεδο αναγκαιότητας, στόχων, κριτηρίων και τεχνικών. Ωστόσο, οι συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας και κυρίως η έλλειψη επιμόρφωσής τους γύρω από θέματα αξιολόγησης του μαθητή, τείνουν να περιορίζουν τουλάχιστον σε έναν βαθμό την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης στην πράξη. Θα ήταν αξιόλογο, επομένως, να διερευνηθεί περαιτέρω εάν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δυνατή την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης στο σημερινό δημοτικό σχολείο, καθώς και σε ποια αίτια και σε ποιους παράγοντες στηρίζουν την άποψή τους αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Αναγκαιότητα της έρευνας – Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η αντιμετώπιση της αξιολόγησης του μαθητή ως μιας διαδικασίας, η οποία είναι αποκομμένη από τη διδασκαλία και η οποία στοχεύει αποκλειστικά στη βαθμολόγηση των μαθητών και στην κατάταξή τους σε “καλούς”, “μέτριους” και “αδύναμους” φαίνεται ότι δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των σημερινών μαθητών και στις ανάγκες και απαιτήσεις του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου. Αντίθετα, όπως διαπιστώθηκε μέσα από το θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής, είναι αναγκαία η αντιμετώπιση της αξιολόγησης ως μιας διαδικασίας, η οποία αποτελεί εγγενές μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης και συμβάλλει στη βελτίωση τόσο των επιδόσεων του μαθητή, όσο και του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, όταν η αξιολόγηση του μαθητή εφαρμόζεται σύμφωνα με την παιδαγωγική της λειτουργία, μπορεί να παρέχει ανατροφοδότηση και κίνητρα στον μαθητή, ώστε να οδηγηθεί στην τροποποίησή της μαθησιακής του συμπεριφοράς. Ακόμα, μπορεί να παρέχει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών του και ανατροφοδότηση σχετικά με τις διδακτικές του πρακτικές, ώστε να οδηγηθεί στις αναγκαίες τροποποιήσεις της διδασκαλίας του.

Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε μέσα από το θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας, προκειμένου να επιφέρει όντως η αξιολόγηση του μαθητή τα συγκεκριμένα παιδαγωγικά οφέλη, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, στον βαθμό που αυτό είναι δυνατό. Ενδεικτικά, στις προϋποθέσεις αυτές περιλαμβάνονται η σωστή εφαρμογή τόσο της διαγνωστικής και της διαμορφωτικής, όσο και της τελικής αξιολόγησης, η παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης στους μαθητές, η σύνδεση των στόχων αξιολόγησης με τους στόχους μάθησης, η αξιολόγηση σύμφωνα με αντικειμενικά κριτήρια, η χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης και η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

Αν και ο εκπαιδευτικός έχει την κύρια ευθύνη για την εφαρμογή των αξιολογικών πρακτικών στην τάξη, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι υποχρεούται να λειτουργεί ως μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο φέρει συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά και συνεπώς μπορεί είτε να διευκολύνει είτε να δυσχεραίνει το έργο του. Προκύπτει επομένως το ερώτημα, εάν και κατά πόσο πληρούνται στο σημερινό Δημοτικό Σχολείο οι απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε η αξιολόγηση του μαθητή να μπορεί να εφαρμοστεί έχοντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική της λειτουργία. Για τον λόγο αυτόν είναι απαραίτητο να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Δημοτικά Σχολεία σχετικά με το ζήτημα αυτό, καθώς αυτοί οι ίδιοι πρέπει να εφαρμόσουν σε καθημερινή βάση την αξιολόγηση του μαθητή και έρχονται αντιμέτωποι με τους παράγοντες που μπορεί να παρεμποδίζουν την παιδαγωγική της λειτουργία.

Επιχειρείται λοιπόν μέσα από την παρούσα έρευνα να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, ως άποψη ορίζεται η θεώρηση ενός θέματος από μια συγκεκριμένη σκοπιά (Μπαμπινιώτης, Γ., 2002:263). Αναλυτικότερα, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν εάν και κατά πόσο θεωρούν ότι η αξιολόγηση του μαθητή, όπως πραγματοποιείται στο Δημοτικό Σχολείο, μπορεί να οδηγήσει στην εκπλήρωση των προαναφερθέντων παιδαγωγικών στόχων. Ακόμα, επιχειρείται να διαφανούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό που πληρούνται στο Δημοτικό Σχολείο οι απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή. Παράλληλα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι ορισμένες συνθήκες και χαρακτηριστικά των Δημοτικών Σχολείων δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Τέλος, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν λάβει επαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.

4.2 Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων αναφορικά με την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.

Αναλυτικότερα, ειδικοί στόχοι της έρευνας αυτής είναι οι ακόλουθοι:

- Να διερευνηθεί αν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση του μαθητή ως μια διαδικασία απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο.
- Να διερευνηθεί αν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση του μαθητή, όπως εφαρμόζεται στο Δημοτικό Σχολείο, μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
- Να διερευνηθεί αν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παρέχεται η δυνατότητα στο Δημοτικό Σχολείο, ώστε να λαμβάνουν χώρα διαδικασίες που σχετίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.
- Να διερευνηθεί αν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συγκεκριμένες συνθήκες και χαρακτηριστικά των Δημοτικών Σχολείων μπορεί να παρεμποδίζουν διαδικασίες που σχετίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.
- Να διερευνηθεί αν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σημαντικό να συσχετίζονται οι στόχοι αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας.
- Να διερευνηθεί αν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλη τη χρήση κριτηρίων νόρμας, τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων και τη χρήση ατομικού κριτηρίου για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.
- Να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, τα οποία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγησή τους.

- Να διαφανεί αν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι, αναφορικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.

Μέσα από τους στόχους της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια διαδικασία απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο (ερώτηση B1);
- Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση του μαθητή, όπως εφαρμόζεται στο Δημοτικό Σχολείο, μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (ερώτηση B2);
- Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι παρέχεται η δυνατότητα στο Δημοτικό Σχολείο, ώστε να λαμβάνουν χώρα διαδικασίες που σχετίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή (ερωτήσεις B3, B4, B9, B11);
- Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συγκεκριμένες συνθήκες και χαρακτηριστικά των Δημοτικών Σχολείων μπορεί να παρεμποδίζουν διαδικασίες που σχετίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή (ερωτήσεις B5, B10, B12);
- Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι σημαντικό να συμβαδίζουν οι στόχοι αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας (ερώτηση B6);
- Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι κατάλληλη η χρήση κριτηρίου νόρμας, η χρήση αντικειμενικού κριτηρίου και η χρήση ατομικού κριτηρίου για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο (ερώτηση B7);
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, τα οποία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγησή τους (ερώτηση B8);
- Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι αναφορικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή (ερώτηση B13);

4.3 Τακμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού και των επιμέρους στόχων της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, προκειμένου να μελετηθεί ένας επαρκής για τις ανάγκες της έρευνας αριθμός επιδόσεων και να αναλυθούν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης ήταν η επισκόπηση μικρής κλίμακας, καθώς παρέχει τη δυνατότητα για διερεύνηση πολύπλοκων προβλημάτων της επικαιρότητας και για συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Οι επισκοπήσεις αποσκοπούν τόσο στην περιγραφή και χαρτογράφηση των υπάρχουσών συνθηκών και προβλημάτων, όσο και στις συσχετίσεις μεταβλητών, ώστε να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2007: 290 · Αθανασίου, Λ., 2007: 43).

Για τη συλλογή πληροφοριών σε μια επισκόπηση μεγάλης ή μικρής κλίμακας χρησιμοποιούνται συνήθως μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες τεχνικές συλλογής δεδομένων: δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται επιτόπου ή ερωτηματολόγια μέσω ταχυδρομείου ή “on-line”, σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και κλίμακες στάσεων (Cohen, L., et al., 2007: 290). Θεωρήθηκε ότι το καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Οι κύριοι λόγοι για την επιλογή αυτή είναι ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εύρηστο και οικονομικό μέσο συλλογής πληροφοριών, ενώ επίσης τα δεδομένα που συλλέγονται μέσα από αυτό μπορούν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα. Ακόμα, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο παροτρύνει σε μεγαλύτερο βαθμό την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων (Αθανασίου, Λ., 2007:144-145 · Cohen, L., et al., 2007:219).

4.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίζονται οι 892 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαιδευτικοί ειδικότητας οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία

γενικής αγωγής του Νομού Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2017-2018 (πηγή: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων).

Πολύ συχνά, παράγοντες που σχετίζονται με τις οικονομικές δαπάνες, τον διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα πρόσβασης αποτρέπουν τους ερευνητές από το να αναζητήσουν πληροφορίες στο σύνολο του πληθυσμού. Για τον λόγο αυτόν, πολλές φορές οι ερευνητές προσπαθούν να αποσπάσουν πληροφορίες και δεδομένα από μια μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού, κατά τρόπο ώστε η γνώση που αποκομίζεται να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού υπό μελέτη πληθυσμού. Η μικρότερη αυτή ομάδα ή υποομάδα αποτελεί το *δείγμα* της έρευνας, δηλαδή τον τελικό αριθμό των ατόμων που επιλέγονται με συγκεκριμένες τεχνικές για να λάβουν μέρος στην έρευνα (Cohen, L., et al., 2007:149 · Αθανασίου, Λ., 2007:134).

Καθώς η επισκόπηση ήταν μικρής κλίμακας, επιλέχθηκε “δείγμα μη πιθανοτήτων” και επομένως δεν επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε πληθυσμούς πέρα από το δείγμα της έρευνας (Cohen, L., et al., 2007:149). Το είδος δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων που επιλέχθηκε ήταν η “βολική δειγματοληψία” ή “δειγματοληψία ευκολίας”. Η “βολική” δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται κοντά στον ερευνητή και είναι προσιτά σε αυτόν, ούτως ώστε να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος. Συνήθως αυτού του είδους τα δείγματα δεν θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του γενικότερου πληθυσμού (Cohen, L., et al., 2007:170 · Αθανασίου, Λ., 2007:134).

4.5 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Πριν από την κατασκευή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και η συστηματική μελέτη συναφών ερευνών και αντίστοιχων ερωτηματολογίων που είχαν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες που πραγματεύονταν το ίδιο ή παρεμφερές αντικείμενο. Ακόμα, καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου να τηρηθούν οι βασικές αρχές σύνταξης του (Cohen, L., et al., 2007:419-422 · Αθανασίου, Λ., 2007:173-179).

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο έχει έκταση έξι σελίδων και απαρτίζεται από δύο μέρη. Στην πρώτη σελίδα περιλαμβάνεται μια συνοπτική επιστολή προς τους

συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η οποία τους ενημερώνει για τον σκοπό της έρευνας και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεών τους. Το Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται σε αυτό οχτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αφορούν το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, την ειδικότητα, τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την περιοχή υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τα άλλα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών (περαιτέρω σπουδές και επιμόρφωση). Για τη συλλογή πληροφοριών στο Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων, και συγκεκριμένα μιας διχοτομικής ερώτησης (Α1), ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα επιλογής μιας μόνο απάντησης (Α2 ως Α7) και μιας ερώτησης πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα επιλογής περισσότερων της μιας απαντήσεων (Α8).

Το Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις, οι οποίες προέκυψαν με βάση το θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας, τον ερευνητικό προβληματισμό και τον σκοπό, τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας. Πρέπει ακόμα να αναφερθεί ότι η ερώτηση Β9 βασίστηκε εν μέρει στην ερώτηση Β5 του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της Αλεξίου, Ε., (2013:154). Για τη συλλογή πληροφοριών στο Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η χρήση κλειστών ερωτήσεων, και συγκεκριμένα ερωτήσεων με διαβάθμιση των απαντήσεων, στις οποίες αξιοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ). Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν κλειστές ερωτήσεις ήταν ότι μπορούν να καλύψουν σε μεγάλη έκταση ένα θέμα, είναι εύκολες στη συμπλήρωση και παρέχουν τη δυνατότητα για στατιστική ανάλυση (Cohen, L., et al., 2007:418 · Αθανασίου, Λ., 2007:158).

Αναλυτικότερα, η πρώτη ερώτηση διερευνά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια διαδικασία αναγκαία στο Δημοτικό Σχολείο (ερ.Β1), ενώ η δεύτερη εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση του μαθητή, όπως εφαρμόζεται στο Δημοτικό Σχολείο, μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη ορισμένων στόχων (ερ. Β2).

Οι ερωτήσεις από τη Β3 έως τη Β13 διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εάν και σε ποιον βαθμό πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις,

ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή, καθώς και ποιοι παράγοντες και συνθήκες των Δημοτικών Σχολείων δρουν ανασταλτικά ως προς αυτό. Συγκεκριμένα, η τρίτη ερώτηση αναφέρεται στο εάν είναι δυνατή στο Δημοτικό Σχολείο η εφαρμογή τόσο της διαγνωστικής όσο και της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης του μαθητή (ερ. B3). Η τέταρτη ερώτηση αναφέρεται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμόζεται εξατομικευμένη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό Σχολείο (ερ. B4), ενώ η πέμπτη διερευνά το κατά πόσο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συνθήκες του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να παρεμποδίζουν την εξατομικευμένη και τακτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών (ερ. B5)

Οι ερωτήσεις B6, B7 και B8 διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα, η έκτη ερώτηση εξετάζει εάν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να συσχετίζονται οι στόχοι αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας (ερ. B6), ενώ η έβδομη ερώτηση διερευνά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση του κριτηρίου νόρμας, του αντικειμενικού κριτηρίου και του ατομικού κριτηρίου είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο (ερ. B7). Η όγδοη ερώτηση εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συγκεκριμένες πτυχές της επίδοσης και συμπεριφοράς του μαθητή θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγησή του (ερ. B8).

Η ένατη ερώτηση αναφέρεται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι δυνατή στο Δημοτικό Σχολείο η χρήση ορισμένων παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή (ερ. B9). Η δέκατη ερώτηση διερευνά το κατά πόσο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συνθήκες του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να παρεμποδίζουν τη χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή (ερ. B10).

Η ενδέκατη ερώτηση αναφέρεται στην αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή και συγκεκριμένα διερευνά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι δυνατή η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο (ερ. B11). Η δωδέκατη ερώτηση διερευνά το κατά πόσο,

σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συνθήκες του Δημοτικού Σχολείου ενδέχεται να παρεμποδίζουν την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης (ερ. B12).

Τέλος, η δέκατη τρίτη ερώτηση εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι σχετικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων-ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Ερευνητικό ερώτημα	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
Ερώτημα 1	B1
Ερώτημα 2	B2
Ερώτημα 3	B3, B4, B9, B11
Ερώτημα 4	B5, B10, B12
Ερώτημα 5	B6
Ερώτημα 6	B7
Ερώτημα 7	B8
Ερώτημα 8	B13

4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αποτελούν βασικά γνωρίσματα κάθε ερευνητικής προσπάθειας. Η εγκυρότητα μιας έρευνας διασφαλίζεται, όταν ένα τεστ ή μια διαδικασία μέτρησης μετράει ή περιγράφει αυτό ακριβώς που υποτίθεται ότι μετράει ή περιγράφει. Η αξιοπιστία μιας έρευνας διασφαλίζεται, όταν ένα τεστ ή μια διαδικασία μέτρησης παράγει τα ίδια αποτελέσματα, εάν επαναλαμβάνεται κάτω από σταθερές συνθήκες (Παρασκευόπουλος, Ι., 1993:69-77 · Bell, J., 2001:107-18). Επομένως, η αξιοπιστία εκφράζει κατά πόσο ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να παράγει αποτελέσματα απαλλαγμένα από σφάλματα μέτρησης, τα οποία δημιουργούνται στις απαντήσεις των ερωτώμενων εξαιτίας της χρονικής πίεσης, της επίδρασης των

κοινωνικών και άλλων συνθηκών, ή της κακής επιλογής και διατύπωσης των ερωτήσεων (Ζαφειρόπουλος, Κ., 2015:133).

Προκειμένου να διασφαλιστεί ο μεγαλύτερος δυνατός βαθμός αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας, καταβλήθηκε προσπάθεια κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, ώστε οι ερωτήσεις να διατυπωθούν με τρόπο σαφή και κατανοητό. Παράλληλα, για να επιτευχθεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας της όλης προσπάθειας, δόθηκε κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνας ιδιαίτερη σημασία στη σύνδεση των ερωτήσεων με τον ερευνητικό σκοπό που εξυπηρετούν (Bell, J., 2001: 107-108 · Cohen, L., 2007, 195-196). Προκειμένου να διαπιστωθεί ότι οι προσπάθειες αυτές έφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα, έγινε έλεγχος του ερωτηματολογίου από ειδικό στον τομέα της αξιολόγησης του μαθητή. Σε στατιστικό επίπεδο, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας με τη χρήση του συντελεστή Cronbach.

Για όλα τα εργαλεία συγκέντρωσης δεδομένων θα πρέπει επίσης να λαμβάνει χώρα μια έρευνα – πιλότος, μέσω της οποίας πραγματοποιείται ο έλεγχος πριν την τελική διανομή του ερωτηματολογίου και ενισχύεται έτσι ο βαθμός αξιοπιστίας του (Bell, J., 2001:194). Για τον λόγο αυτόν, πριν από την οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου και τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας προηγήθηκε “πιλοτική εφαρμογή” του ερωτηματολογίου, με στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός αποδοχής και κατανόησής του από τους εκπαιδευτικούς και να διερευνηθεί η πιθανή ανάγκη τροποποίησης των ερωτήσεων. Αναλυτικότερα, σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν α) να εντοπιστούν λέξεις, φράσεις ή έννοιες οι οποίες, δεν γίνονται κατανοητές ή οδηγούν τα υποκείμενα σε παρερμηνείες, β) να διαπιστωθεί σε ποιες ερωτήσεις δυσκολεύονται τα υποκείμενα να απαντήσουν και ποιες πρόσθετες πληροφορίες είναι απαραίτητες, γ) να ληφθούν πληροφορίες αναφορικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, να διαπιστωθεί δηλαδή αν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου όντως αναφέρονται στο υπό εξέταση θέμα δ) να υπολογιστεί ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ε) να διαπιστωθεί ποιοι τομείς θα μπορούσαν ακόμα να συμπεριληφθούν στη διερεύνηση και ποιοι να αφαιρεθούν ως μη ουσιαστικοί και στ) να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την εμφάνιση και τη δομή του ερωτηματολογίου (Bell, J., 2001:134-135 · Αθανασίου, Λ., 2007:172).

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της επίδοσης του ερωτηματολογίου σε μικρό αριθμό υποκειμένων με παρόμοια χαρακτηριστικά με την ομάδα που αποτέλεσε τον πληθυσμό μελέτης. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε πέντε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, οι οποίοι εξαίρεθηκαν από την κύρια έρευνα.

Τελικά, διαπιστώθηκε μέσα από την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας ότι οι οδηγίες συμπλήρωσης ήταν σαφείς, ενώ οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι οι ερωτήσεις κάλυπταν όλο το φάσμα του υπό εξέταση θέματος και ήταν άμεσα σχετικές με αυτό. Διαπιστώθηκε ακόμα ότι ο μέσος όρος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου οχτώ με δέκα λεπτά. Εν τέλει, αποφασίστηκε η αφαίρεση ενός ερωτήματος από το τελικό ερωτηματολόγιο. Έγιναν επίσης ορισμένες υποδείξεις-προτάσεις αναφορικά με τη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων και υποερωτημάτων, οι οποίες λήφθηκαν υπόψη κατά τη διόρθωση, τροποποίηση και οριστικοποίηση της μορφής του ερωτηματολογίου.

Δόθηκε ακόμα ιδιαίτερη προσοχή στην τήρηση των κανόνων δεοντολογίας που επιβάλλει η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων ο βασικός σκοπός της έρευνας στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου και τονίστηκε στα υποκείμενα η σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία. Ωστόσο, δεν ασκήθηκε πίεση στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή τους στην έρευνα και τηρήθηκε η ανωνυμία τους. Τέλος, προσφέρθηκαν όμοιες συνθήκες σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας και δεν ασκήθηκε καμία πίεση για την επιστροφή του ερωτηματολογίου, καθώς έγινε σεβαστό το δικαίωμα των συμμετεχόντων να εγκαταλείψουν σε οποιαδήποτε φάση της διαδικασίας ή να μην συμπληρώσουν συγκεκριμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Cohen, L., et al., 2007:414 · Αθανασίου, Λ., 2007: 35).

4.7 Διεξαγωγή της έρευνας-Επεξεργασία και ανάλυση των

στατιστικών δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και συγκεκριμένα κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου-Ιουνίου του 2018. Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας ήταν η ακόλουθη.

Αρχικά, η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσα από επισκέψεις στο χώρο των σχολείων, έγινε από την ίδια την ερευνήτρια της παρούσας έρευνας. Σε πρώτο στάδιο, ενημερώθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ο διευθυντής του κάθε σχολείου, και ζητήθηκε η άδειά του για διανομή του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς και γνωστοποιήθηκε σε αυτούς ο σκοπός της έρευνας και η σημαντικότητα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Σε ορισμένες περιπτώσεις η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε την ίδια μέρα, ωστόσο τα περισσότερα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν σε επόμενη συνάντηση. Διανεμήθηκαν συνολικά 350 ερωτηματολόγια σε 27 σχολεία του Νομού Ιωαννίνων και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 176 (ποσοστό επιστροφής 50,2%). Από αυτά, έγκυρα ήταν τα 170, τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν κατά τη στατιστική ανάλυση.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Ειδικότερα, οι απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε ψηφιακό αρχείο, με στόχο την περαιτέρω ανάλυσή τους και τη δημιουργία των απαραίτητων γραφημάτων. Για τις διαδικασίες αυτές χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences V.23).

Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων, αυτή περιλαμβάνει την περιγραφική ανάλυση για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των ερωτήσεων του Α' μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και το προφίλ του δείγματος, υπολογίστηκε και παρουσιάστηκε η συχνότητα και η σχετική συχνότητα για τις μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, της σχέσης εργασίας, της ειδικότητας, των συνολικών ετών υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, της περιοχής του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, των βασικών σπουδών και των περαιτέρω σπουδών και επιμόρφωσης που έχουν

λάβει. Κατά την ανάλυση των ερωτήσεων Β' μέρους του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε και παρουσιάστηκε η συχνότητα και η σχετική συχνότητα για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο καθένα από τα υποερωτήματα.

4.8 Περιορισμοί της έρευνας

Πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι η έρευνα αυτή υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς και οριοθετήσεις. Αρχικά, η αδυναμία μετακίνησης, ο περιορισμένος χρόνος και η έλλειψη οικονομικών πόρων κατέστησαν αδύνατη τη διανομή του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε περισσότερους από έναν νομούς της χώρας. Επομένως, το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, καθώς η ίδια η ερευνήτρια είναι κάτοικος του Νομού Ιωαννίνων και το μέρος αυτό του πληθυσμού ήταν άμεσα προσβάσιμο σε αυτή. Για τον λόγο αυτό, η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής σε όλους τους εκπαιδευτικούς της χώρας είναι περιορισμένη.

Πρέπει ακόμη να αναφερθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε τις τελευταίες εβδομάδες του σχολικού έτους, σε μια περίοδο δηλαδή όπου οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ήταν αυξημένες. Επομένως, υπάρχει το ενδεχόμενο σε ορισμένες περιπτώσεις η κόπωση των εκπαιδευτικών να είχε αρνητική επίδραση στον βαθμό συγκέντρωσής τους κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακόμα, παρόλο που υπήρξε επιβεβαίωση του απόρρητου του ερωτηματολογίου, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο σε ορισμένες περιπτώσεις να επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί την “κοινωνικά αποδεκτή” απάντηση, και όχι αυτήν που αντανάκλα τις πραγματικές τους απόψεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Στην ανάλυση των ευρημάτων του Α' μέρους του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται περιγραφικά τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος. Στην ανάλυση των ευρημάτων του Β' μέρους του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.

5.1. Περιγραφή του δείγματος

Στην ενότητα αυτήν παρουσιάζονται τα ευρήματα του Α' μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο αφορά τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναλυτικά, τα χαρακτηριστικά του δείγματος που καταγράφονται είναι το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας, η ειδικότητα, τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η περιοχή υπηρεσίας, οι βασικές σπουδές και οι περαιτέρω σπουδές και επιμόρφωση.

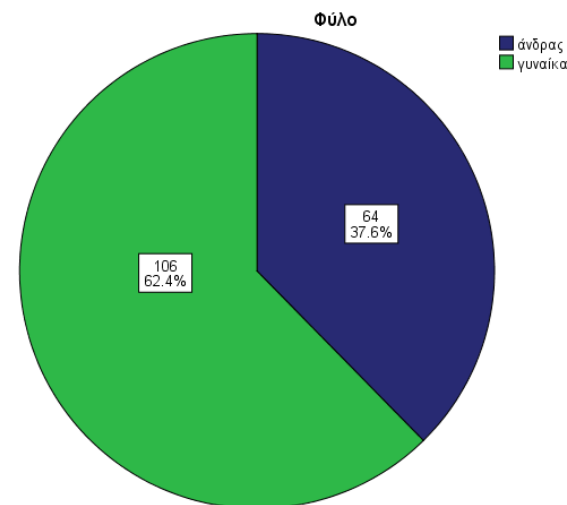
Στην έρευνα συμμετείχαν 170 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων (N= 170).

5.1.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

Το ερώτημα Α1 αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος. Στον πίνακα 2 και στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το φύλο.

Πίνακας 2: Πίνακας κατανομής των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

	N	%
Φύλο άνδρας	64	37.6%
γυναίκα	106	62.4%



Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

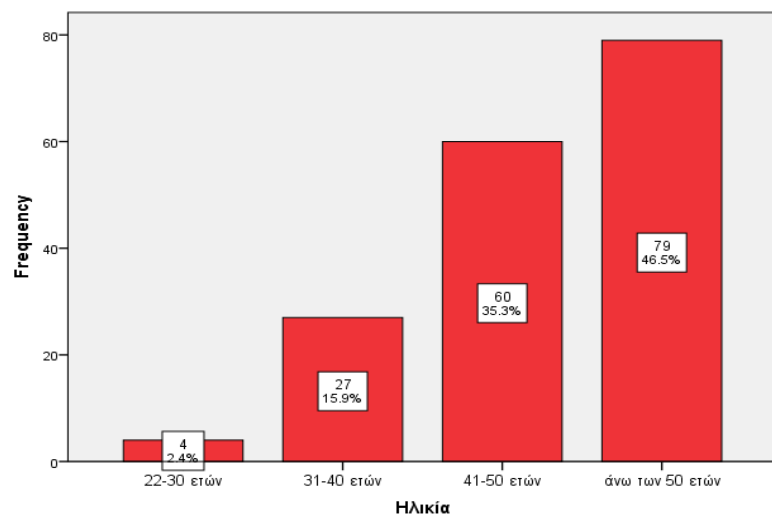
Όπως προέκυψε δηλαδή μέσω της ανάλυσης του δείγματος ως προς το φύλο, οι 106 από τους 170 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι 64 είναι άνδρες. Επομένως, το ποσοστό του δείγματος που δήλωσε ότι το φύλο του είναι “γυναίκα” ανέρχεται σε 62,4% και το ποσοστό που δήλωσε ότι το φύλο του είναι “άνδρας” ανέρχεται σε 37,6%.

5.1.2. Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Το ερώτημα Α2 διερευνά την ηλικία των υποκειμένων του δείγματος, και συγκεκριμένα την κατανομή τους σε ηλικιακές ομάδες. Τα αποτελέσματα του ερωτήματος αυτού παρουσιάζονται στον πίνακα 3 και το γράφημα 2.

Πίνακας 3: Πίνακας κατανομής των συμμετεχόντων με βάση την ηλικιακή ομάδα

		N	%
Ηλικία	22-30 ετών	4	2.4%
	31-40 ετών	27	15.9%
	41-50 ετών	60	35.3%
	άνω των 50 ετών	79	46.5%



Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση την ηλικιακή ομάδα

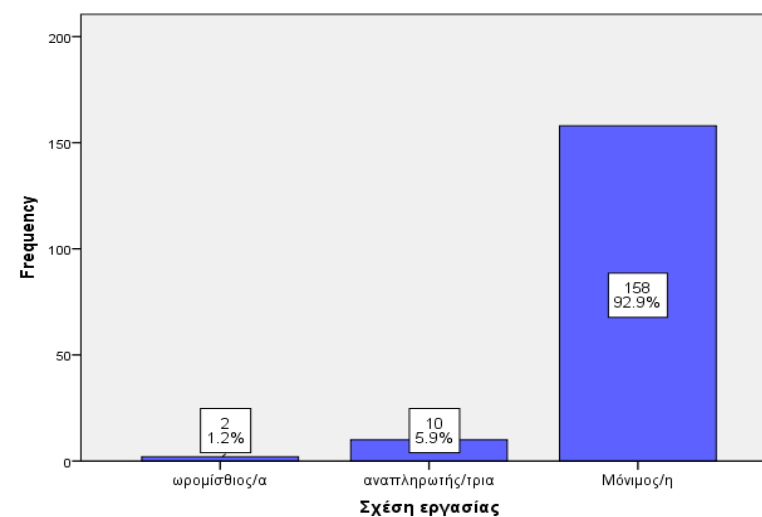
Η πλειονότητα του δείγματος, 79 δηλαδή εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η ηλικία τους είναι μεγαλύτερη των 50 ετών (ποσοστό 46,5%). Οι 60 από τους 170 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 35,3%), ενώ 27 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 15,9%). Μόνο τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 22-30 ετών (ποσοστό 2,4%).

5.1.3. Σχέση εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Το ερώτημα Α3 διερευνά τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, εάν δηλαδή εργάζονται ως ωρομίσθιοι, ως αναπληρωτές ή ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4 και στο γράφημα 3.

Πίνακας 4: Πίνακας κατανομής των συμμετεχόντων με βάση την σχέση εργασίας

		N	%
Σχέση εργασίας	Ωρομίσθιος/α	2	1,2%
	Αναπληρωτής/τρια	10	5,9%
	Μόνιμος/η	158	92,9%



Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τη σχέση εργασίας

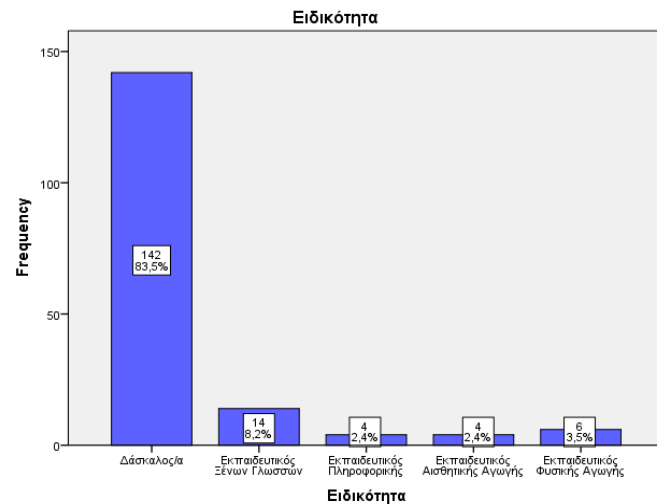
Όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, η πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος, δηλαδή οι 158 από τους συμμετέχοντες (ποσοστό 92,9%), εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Από τους εναπομείναντες εκπαιδευτικούς, οι 10 (ποσοστό 5,9%) εργάζονται ως αναπληρωτές και μόνο 2 (ποσοστό 1,2%) εργάζονται ως ωρομίσθιοι.

5.1.4. Ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Το ερώτημα Α4 αφορά την ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στον πίνακα 5 και στο γράφημα 4.

Πίνακας 5: Πίνακας κατανομής των συμμετεχόντων με βάση την ειδικότητα

		N	%
Ειδικότητα	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	142	83.5%
	Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών	14	8.2%
	Εκπαιδευτικός Πληροφορικής	4	2.4%
	Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής	4	2.4%
	Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής	6	3.5%
	Δάσκαλος/α		

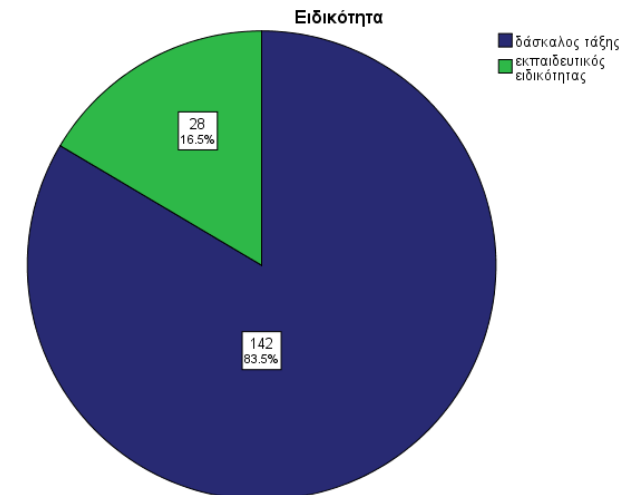


Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση την ειδικότητα

Επομένως, το 83,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή οι 142 από τους 170 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Όσον αφορά τους 28 εναπομείναντες εκπαιδευτικούς, 14 (ποσοστό 8,2%) είναι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, 4 (ποσοστό 2,4%) είναι εκπαιδευτικοί πληροφορικής, 4 (ποσοστό 2,4%) είναι εκπαιδευτικοί αισθητικής αγωγής και 6 (ποσοστό 3,5%) είναι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής. Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει επανακωδικοποίηση της μεταβλητής “ειδικότητα” σε δύο επίπεδα, ώστε οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να διαχωριστούν σε “εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής” και “εκπαιδευτικούς ειδικότητας”. Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος μετά την επανακωδικοποίηση παρουσιάζεται στον πίνακα 6 και στο γράφημα 22.

Πίνακας 6: Πίνακας κατανομής του δείγματος κατόπιν επανακωδικοποίησης του ερωτήματος Α4

		N	%
Ειδικότητα	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	142	83,5
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	28	16,5



Γράφημα 5: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής του δείγματος κατόπιν επανακωδικοποίησης του ερωτήματος Α4

Επομένως, προκύπτει μετά την επανακωδικοποίηση ότι 142 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (ποσοστό 83,5%), ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ανέρχονται σε 28 (ποσοστό 16,5%).

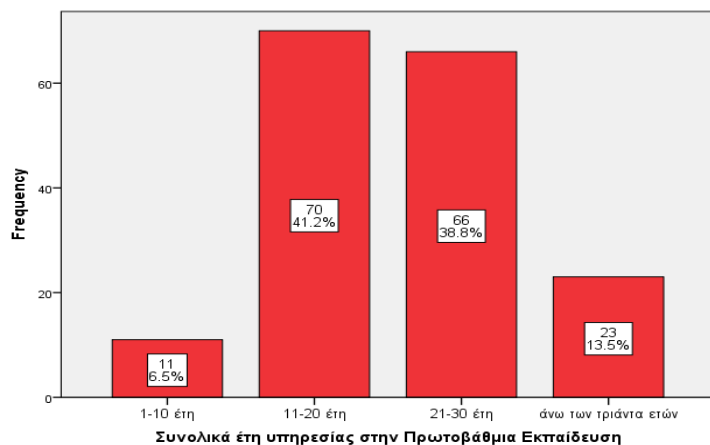
5.1.5. Συνολικά έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση

Το ερώτημα Α5 αφορά τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα αυτό παρουσιάζονται στον πίνακα 7 και στο γράφημα 6.

Πίνακας 7: Πίνακας κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

		N	%
Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	1-10 έτη	11	6.5%
	11-20 έτη	70	41.2%
	21-30 έτη	66	38.8%
	άνω των τριάντα ετών	23	13.5%



Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

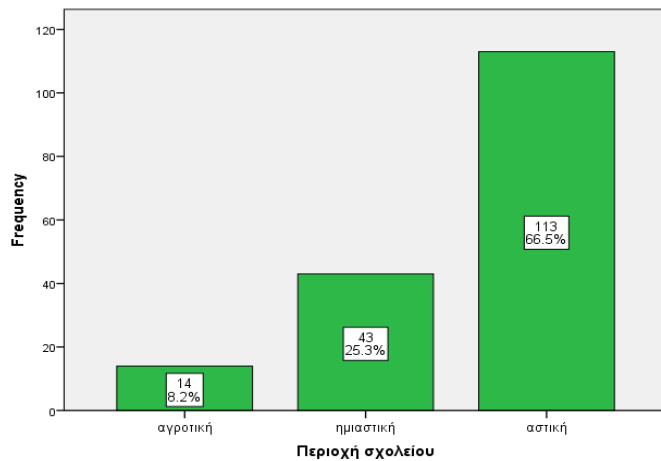
Προκύπτει επομένως ότι 23 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 13,5%) έχουν συμπληρώσει περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 21 ως 30 έτη ανέρχονται στους 66 (ποσοστό 38,8%), ενώ 70 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 41,2%) έχουν υπηρετήσει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από 11 ως 20 έτη. Τέλος, 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,5%) δήλωσαν ότι τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους κυμαίνονται από ένα ως δέκα.

5.1.6. Περιοχή υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Το ερώτημα Α6 αναφέρεται στην περιοχή υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών (αγροτική, αστική ή ημιαστική). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στον πίνακα 8 και στο γράφημα 7.

Πίνακας 8: Πίνακας κατανομής των συμμετεχόντων με βάση την περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν

		N	%
Περιοχή σχολείου	αγροτική	14	8.2%
	ημιαστική	43	25.3%
	αστική	113	66.5%



Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση την περιοχή υπηρεσίας

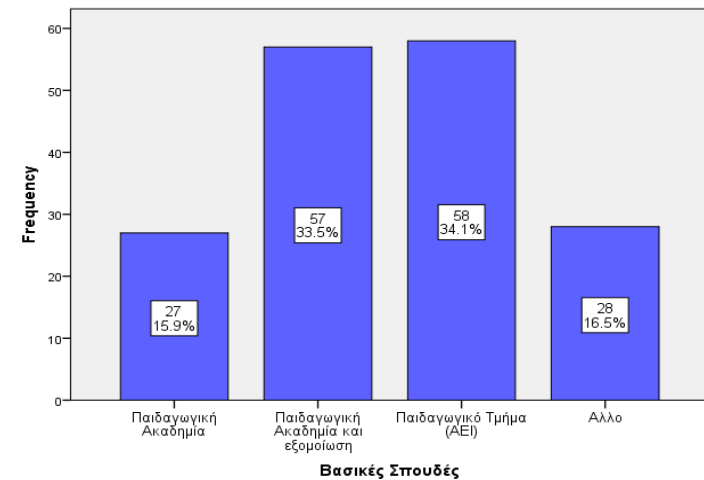
Όπως προκύπτει επομένως μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι 113 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (ποσοστό 66,5%), η πλειονότητα δηλαδή των υποκειμένων, υπηρετούν σε αστική περιοχή. Σε ημιαστική περιοχή υπηρετούν 43 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (ποσοστό 25,3%), ενώ 14 (ποσοστό 8,2%) υπηρετούν σε αγροτική περιοχή.

5.1.7. Οι βασικές σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα

Το ερώτημα Α7 αφορά τις βασικές σπουδές των υποκειμένων της έρευνας. Εξετάζεται δηλαδή αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν ολοκληρώσει Παιδαγωγική Ακαδημία, Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση, Παιδαγωγικό Τμήμα (ΑΕΙ) ή αν έχουν πραγματοποιήσει τις βασικές τους σπουδές σε κάποιο άλλο Τμήμα ή Σχολή. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στον πίνακα 9 και στο γράφημα 8.

Πίνακας 9: Πίνακας κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τις βασικές σπουδές

		N	%
Βασικές Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	27	15.9%
	Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση	57	33.5%
	Παιδαγωγικό Τμήμα (ΑΕΙ)	58	34.1%
	Άλλο	28	16.5%



Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τις βασικές σπουδές

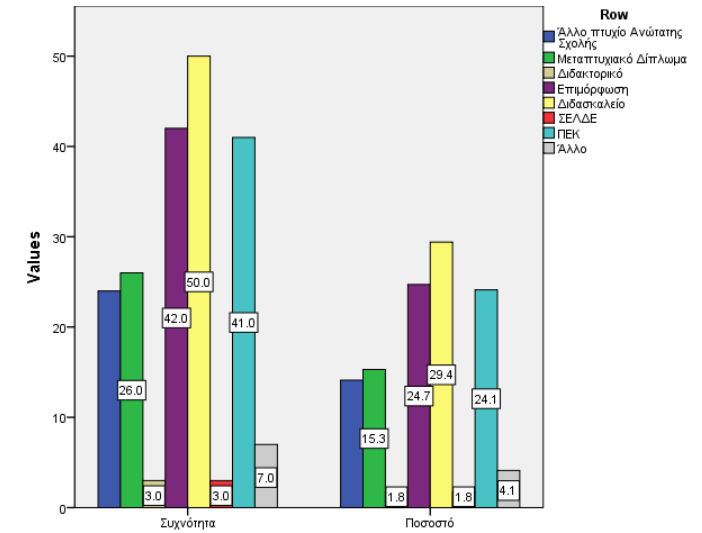
Όσον αφορά τις βασικές σπουδές των υποκειμένων της έρευνας, Παιδαγωγική ακαδημία έχουν ολοκληρώσει οι 27 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (ποσοστό 15,9%). Οι 57 (ποσοστό 33,5%) έχουν αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Ακαδημία κάνοντας εξομοίωση πτυχίου, ενώ οι 58 (ποσοστό 34,1%) έχουν ολοκληρώσει τις βασικές σπουδές τους σε Παιδαγωγικό Τμήμα (ΑΕΙ). Τέλος, οι 28 (ποσοστό 16,5%) έχουν ολοκληρώσει τις βασικές σπουδές τους σε κάποια άλλη σχολή.

5.1.8 Περαιτέρω σπουδές/επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην έρευνα

Το ερώτημα 8 διερευνά τις περαιτέρω σπουδές και επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Αναλυτικότερα, εξετάστηκε αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν συνεχίσει τις σπουδές τους πέραν του πρώτου πτυχίου, αν δηλαδή έχουν αποκτήσει άλλο πτυχίο Ανώτατης Σχολής ή αν έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές. Ακόμα, εξετάστηκε εάν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, αν έχουν δηλαδή παρακολουθήσει Διδασκαλείο, Επιμόρφωση, ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ ή άλλου είδους επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στον πίνακα 10 και στο γράφημα 9.

Πίνακας 10: Πίνακας κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τις περαιτέρω σπουδές/επιμόρφωση

		N	%
Περαιτέρω σπουδές/ επιμόρφωση	Άλλο πτυχίο Ανώτατης Σχολής	24	14.1%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	26	15.3%
	Διδακτορικό	3	1.8%
	Επιμόρφωση	42	24.7%
	Διδασκαλείο	50	29.4%
	ΣΕΛΔΕ	3	1.8%
	ΠΕΚ	41	24.1%
	Άλλο	7	4.1%



Γράφημα 9: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τις περαιτέρω σπουδές/επιμόρφωση

Επομένως, οι 24 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,1%) έχουν λάβει άλλο πτυχίο Ανώτατης Σχολής. Ακόμα, 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,3%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, ενώ 3 (ποσοστό 1,8%) ότι είναι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος. Οι 50 από τους 170 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (ποσοστό 29,4%) έχουν επιμορφωθεί μέσω Διδασκαλείου και οι 42 (ποσοστό 24,7%) ότι έχουν παρακολουθήσει προγράμματα Επιμόρφωσης. Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,8%) ανέφεραν ότι έχουν επιμορφωθεί μέσω ΣΕΛΔΕ και 41 (ποσοστό 24,1%) ότι έχουν επιμορφωθεί μέσω ΠΕΚ. Τέλος, 7 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4,1%) απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο άλλου είδους επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Προκειμένου να σχηματιστεί μια ευρύτερη εικόνα αναφορικά με το αν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί έχουν πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές ή έχουν λάβει επιμόρφωση, έγινε σύμπτυξη των μεταβλητών που περιλαμβάνονταν στο ερώτημα Α.8 (περαιτέρω σπουδές/επιμόρφωση), ώστε να

δημιουργηθούν δύο νέες δίτιμες μεταβλητές με τιμές “ναι” και “όχι”. Πρώτον, δημιουργήθηκε η μεταβλητή “παραπέρα σπουδές”, η οποία διερευνά εάν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν συνεχίσει τις ακαδημαϊκές τους σπουδές πέρα από την απόκτηση του πρώτου πτυχίου, εάν δηλαδή έχουν λάβει άλλο πτυχίο ή αν έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές. Δεύτερον, δημιουργήθηκε η μεταβλητή “επιμόρφωση”, η οποία διερευνά αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν επιμορφωθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, αν δηλαδή έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο, επιμόρφωση, ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ ή κάποιο άλλου είδους επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το αν έχουν πραγματοποιήσει ή όχι παραπέρα σπουδές παρουσιάζεται στον πίνακα 11 και στο γράφημα 10 και η κατανομή τους ανάλογα με το αν έχουν λάβει ή όχι επιμόρφωση παρουσιάζεται στον πίνακα 12 στο γράφημα 11.

Πίνακας 11: πίνακας κατανομής του δείγματος ανάλογα με την πραγματοποίηση ή μη παραπέρα σπουδών

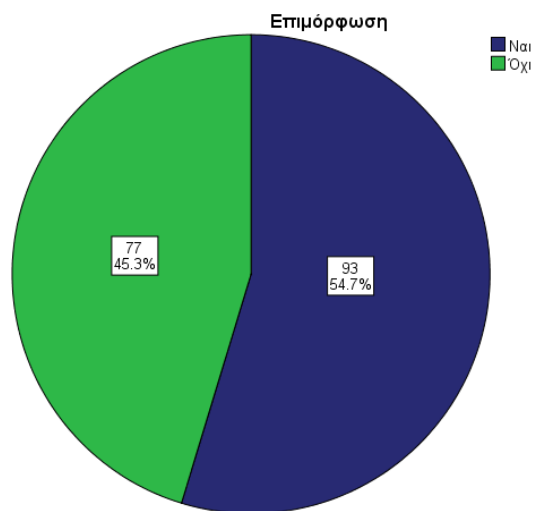
		N	%
Παραπέρα σπουδές	Ναι	40	23,5
	Όχι	130	76,5



Γράφημα 10: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής του δείγματος ανάλογα με την πραγματοποίηση ή μη παραπέρα σπουδών

Πίνακας 12: πίνακας κατανομής του δείγματος ανάλογα με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση

		N	%
Επιμόρφωση	Ναι	93	54,7
	Όχι	77	45,3



Γράφημα 11: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής του δείγματος ανάλογα με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση

Επομένως, οι 130 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 76,5%) δήλωσαν ότι δεν έχουν πραγματοποιήσει σπουδές πέρα από τις βασικές, δεν έχουν ολοκληρώσει δηλαδή άλλη Ανώτατη Σχολή και δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, ενώ 40 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 23,5%) δήλωσαν ότι έχουν πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές. Αναφορικά με την επιμόρφωση, 93 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 54,7%) δήλωσαν ότι έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, έχουν δηλαδή παρακολουθήσει διδασκαλείο, επιμόρφωση, ΣΕΛΑΔΕ, ΠΕΚ ή κάποιο άλλου είδους επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ 77 συμμετέχοντες (ποσοστό 45,3%) δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση.

5.2 Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην ενότητα αυτήν παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου, το

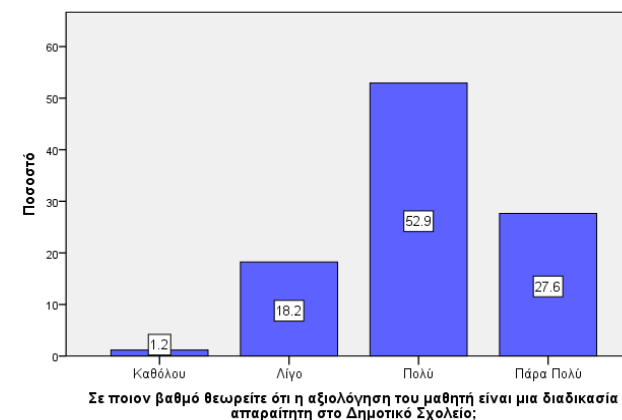
οποίο διερευνούσε τις απόψεις τους αναφορικά με την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.

5.2.1 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο

Το ερώτημα Β1 διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια διαδικασία απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 13 και στο γράφημα 12.

Πίνακας 13: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα Β1

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια διαδικασία απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο;	2	1.2%	31	18.2%	90	52.9%	47	27.6%



Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα Β1

Όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (ποσοστό 52,9%) θεωρεί ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια διαδικασία "πολύ" απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο, ενώ το 27,6% την

θεωρεί “πάρα πολύ” απαραίτητη. Μικρότερο ποσοστό του δείγματος (18,2%) δηλώνει ότι θεωρεί την αξιολόγηση του μαθητή “λίγο” απαραίτητη. Τέλος, το 1,2% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση του μαθητή δεν είναι καθόλου απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο.

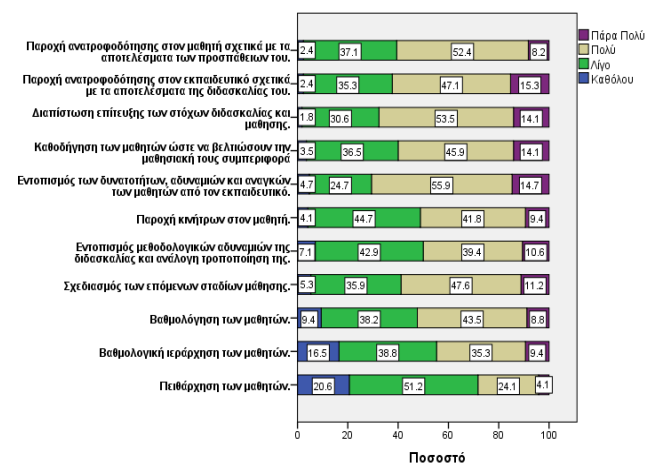
5.2.2. Οι στόχοι στους οποίους συμβάλλει η αξιολόγηση του μαθητή στο

Δημοτικό Σχολείο

Στο ερώτημα B2 διερευνάται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση του μαθητή, όπως εφαρμόζεται σήμερα στο Δημοτικό Σχολείο, μπορεί να συμβάλει στην εκπλήρωση ορισμένων σκοπών και στόχων. Στο ερώτημα αυτό περιλαμβάνονται έντεκα υποερωτήματα-προτάσεις. Αναλυτικότερα, τα υποερωτήματα αφορούν τόσο στόχους που σχετίζονται με τα οφέλη της αξιολόγησης της επίδοσης για τον μαθητή όσο και στόχους που σχετίζονται με τα οφέλη της αξιολόγησης της επίδοσης για τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία. Ακόμα, κυρίως για λόγους σύγκρισης, περιλαμβάνονται τρεις στόχοι που δεν σχετίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης.

Τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα B2 παρουσιάζονται στο γράφημα 13 (βλ. επίσης πίνακα 19-παράρτημα 2).

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να εξυπηρετήσει τον καθένα από τους ακόλουθους στόχους;



Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B2

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα αναφορικά με τους σκοπούς που σχετίζονται με τα παιδαγωγικά οφέλη της αξιολόγησης του μαθητή ως προς τον ίδιο, διαπιστώνεται ότι το 60,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση του μαθητή στο σημερινό Δημοτικό Σχολείο συμβάλλει “πολύ” και “πάρα πολύ” στην παροχή ανατροφοδότησης στον μαθητή για το αποτέλεσμα των προσπαθειών του (πολύ 52,4% και πάρα πολύ 8,2%). Ακόμα, το 60% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμβάλλει “πολύ” και “πάρα πολύ” στην καθοδήγηση των μαθητών ώστε να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά (πολύ 45,9% και πάρα πολύ 14,1%), ενώ το 51,2%, δηλαδή περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, δήλωσε ότι συμβάλλει “πολύ” και “πάρα πολύ” στην παροχή κινήτρων στον μαθητή (πολύ 41,8% και πάρα πολύ 9,4%).

Αναφορικά με τους στόχους οι οποίοι αφορούν τα οφέλη της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή για τον εκπαιδευτικό, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν σε ποσοστό 70,6% ότι η αξιολόγηση του μαθητή στο σημερινό Δημοτικό Σχολείο συμβάλλει “πολύ” και “πάρα πολύ” στον εντοπισμό των

δυνατοτήτων, αδυναμιών και αναγκών του μαθητή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (πολύ 55,9% και πάρα πολύ 14,7%). Επιπρόσθετα, δήλωσαν σε ποσοστό 62,4% ότι η αξιολόγηση του μαθητή συμβάλλει “πολύ” και “πάρα πολύ” στην παροχή ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του (πολύ 47,1% και πάρα πολύ 15,3%).

Παρατηρώντας ακόμα την κατανομή των απαντήσεων σε υποερωτήματα που αφορούν τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση των διδακτικών/μαθησιακών διαδικασιών, το 67,6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η αξιολόγηση του μαθητή εξυπηρετεί σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τη διαπίστωση επίτευξης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων (πολύ 53,5% και πάρα πολύ 14,1%). Ακόμα, το 50% του δείγματος απάντησε ότι η αξιολόγηση του μαθητή συμβάλλει “πολύ” και “πάρα πολύ” στον εντοπισμό μεθοδολογικών αδυναμιών της διδασκαλίας και στην ανάλογη τροποποίησή της (πολύ 39,4% και πάρα πολύ 10,6%), ενώ το 58,8% ότι συμβάλλει σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης (πολύ 47,6% και πάρα πολύ 11,2%).

Τέλος, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της αξιολόγησης του μαθητή στην επίτευξη τριών στόχων που έρχονται σε αντιδιαστολή με την παιδαγωγική της λειτουργία, δηλαδή τη βαθμολόγηση των μαθητών, τη βαθμολογική τους ιεράρχηση και την πειθάρχησή τους. Αρχικά το 52,3% απάντησε ότι η αξιολόγηση του μαθητή σήμερα συμβάλλει “πολύ” και “πάρα πολύ” στη βαθμολόγηση του μαθητή (πολύ 43,5% και πάρα πολύ 8,8%). Ωστόσο, το 55,3% δήλωσε ότι συμβάλλει “λίγο” και “καθόλου” στη βαθμολογική ιεράρχηση των μαθητών (λίγο 38,8% και καθόλου 16,5%) και το 71,8% ότι συμβάλλει “λίγο” η “καθόλου” (λίγο 51,2% και καθόλου 20,6%) στην πειθάρχηση του μαθητή.

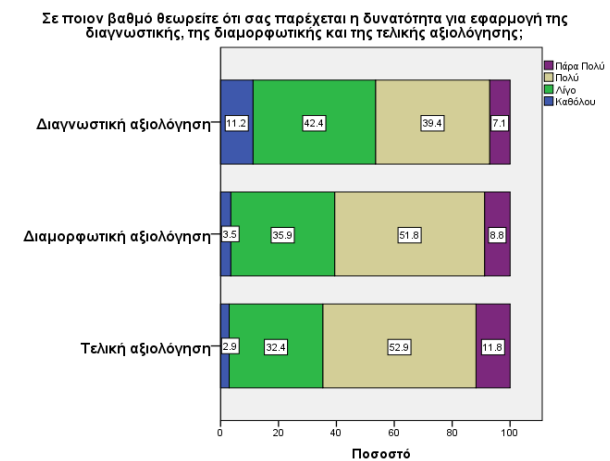
5.2.3. Δυνατότητα εφαρμογής διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο.

Το ερώτημα B3 διερευνά το εάν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων θεωρούν ότι τους παρέχεται η δυνατότητα για εφαρμογή τόσο της διαγνωστικής όσο και της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης του μαθητή. Στον πίνακα 14 και στο γράφημα 14 παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν

από τους εκπαιδευτικούς στο κάθε ένα από τα τρία υποερωτήματα του ερωτήματος αυτού.

Πίνακας 14: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα B3

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Διαγνωστική αξιολόγηση	19	11.2%	72	42.4%	67	39.4%	12	7.1%
Διαμορφωτική αξιολόγηση	6	3.5%	61	35.9%	88	51.8%	15	8.8%
Τελική αξιολόγηση	5	2.9%	55	32.4%	90	52.9%	20	11.8%



Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B3

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σε ποσοστό 64,7% ότι η εφαρμογή της τελικής αξιολόγησης είναι “πολύ” και “πάρα πολύ” δυνατή (52,9% πολύ και πάρα πολύ 11,8%). Ακόμα, το 60,6% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι θεωρούν “πολύ” και “πάρα πολύ” δυνατή την εφαρμογή της διαμορφωτικής

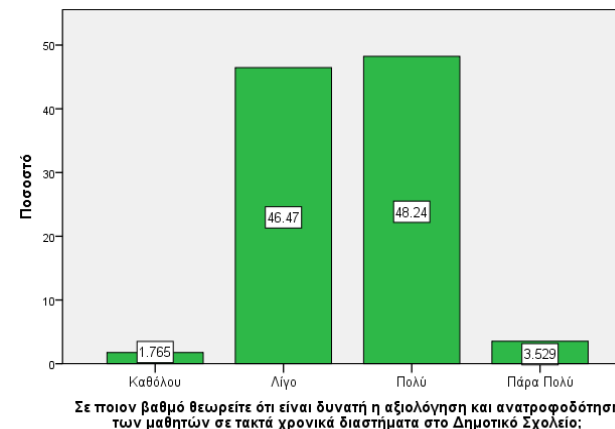
αξιολόγησης (51,8% πολύ και 8,8% πάρα πολύ). Συγκριτικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι σε μικρότερο βαθμό σύμφωνοι με τη δυνατότητα εφαρμογής της διαγνωστικής αξιολόγησης, καθώς περίπου οι μισοί από αυτούς (53,6%) δηλώνουν ότι είναι “καθόλου” ή “λίγο” δυνατό να πραγματοποιείται διαγνωστική αξιολόγηση στο Δημοτικό σχολείο (42,4% λίγο και 11,2% καθόλου).

5.2.4. Δυνατότητα αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό Σχολείο

Το ερώτημα B4 διερευνά εάν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι παρέχεται η δυνατότητα για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό Σχολείο. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 15 και στο γράφημα 15.

Πίνακας 15: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα B4

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είναι δυνατή η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό Σχολείο;	3	1.8%	79	46.5%	82	48.2%	6	3.5%



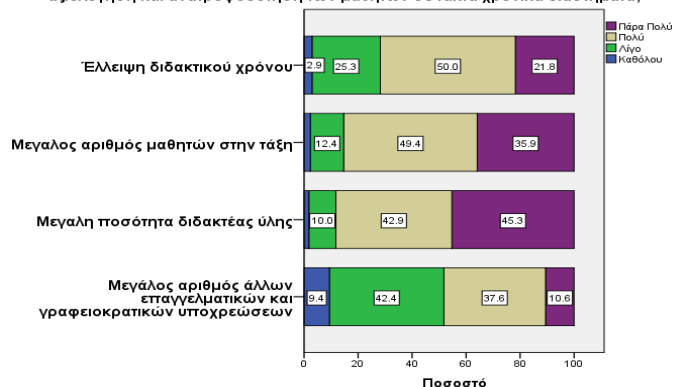
Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B4

Αναφορικά με το ερώτημα αυτό, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να διίστανται. Αναλυτικότερα, το 48,2% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό Σχολείο είναι “πολύ” δυνατή και το 3,5% ότι είναι “πάρα πολύ” δυνατή. Αντίθετα, ποσοστό ίσο με 46,5 % απάντησε ότι η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό Σχολείο είναι “λίγο” δυνατή και το 1,8% ότι δεν είναι “καθόλου” δυνατή.

5.2.5 Ανασταλτικοί παράγοντες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του μαθητή σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό σχολείο

Στο ερώτημα B5 διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο συγκεκριμένες συνθήκες των Δημοτικών Σχολείων ενδέχεται να παρεμποδίζουν την παροχή εξατομικευμένης αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στο ερώτημα περιλαμβάνονται τέσσερα υποερωτήματα-προτάσεις και οι απαντήσεις που προέκυψαν παρουσιάζονται στο γράφημα 16 (βλ. επίσης πίνακα 20-παράρτημα 2).

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθοι παράγοντες παρεμποδίζουν την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα;



Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B5.

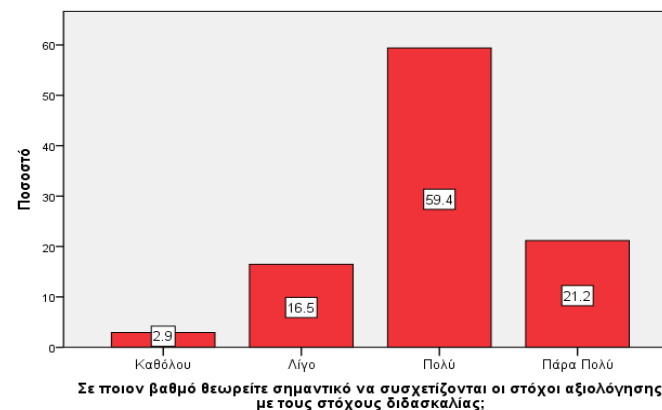
Προκύπτει επομένως ότι, σύμφωνα με το 88,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος, η μεγάλη ποσότητα διδακτέας ύλης παρεμποδίζει “πολύ” και “πάρα πολύ” την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα (πολύ 42,9% και πάρα πολύ 45,3%). Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (85,3%) θεωρεί ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη παρεμποδίζει σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό την αξιολόγησή τους και ανατροφοδότησή τους σε τακτά χρονικά διαστήματα (πολύ 49,4% και πάρα πολύ 35,9%). Όσον αφορά την έλλειψη διδακτικού χρόνου, το 71,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι αποτελεί εμπόδιο για τη συχνή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (πολύ 50,0% και πάρα πολύ 21,8%). Τέλος, διαφορούμενες φαίνεται να είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο ο μεγάλος αριθμός άλλων επαγγελματικών και γραφειοκρατικών υποχρεώσεων παρεμποδίζει την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα, καθώς το 51,8% του δείγματος έδωσε την απάντηση “λίγο” ή “καθόλου” στο συγκεκριμένο ερώτημα (λίγο 42,4% και καθόλου 9,4%), ενώ το 48,2% απάντησε με “πολύ” ή “πάρα πολύ” (πολύ 37,6% και πάρα πολύ 10,6%).

5.2.6 Συσχέτιση στόχων αξιολόγησης με στόχους διδασκαλίας

Το ερώτημα B6 διερευνά αν και σε ποιον βαθμό οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να συσχετίζονται οι στόχοι διδασκαλίας με τους στόχους αξιολόγησης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα αυτό από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 16 και στο γράφημα 17.

Πίνακας 16: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα B6

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε σημαντικό να συσχετίζονται οι στόχοι αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας;	5	2.9%	28	16.5%	101	59.4%	36	21.2%



Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B6.

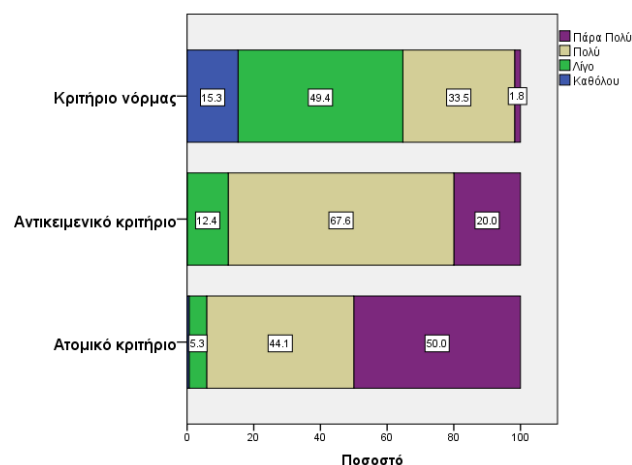
Όπως διαπιστώνει κανείς παρατηρώντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (59,4%) δήλωσε ότι θεωρεί “πολύ” σημαντικό να συσχετίζονται οι στόχοι αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 21,2% ότι θεωρούν τη συσχέτιση των στόχων αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας “πάρα πολύ” σημαντική, ενώ το 16,5% δήλωσε ότι την θεωρεί “λίγο” σημαντική. Τέλος, μόνο το 2,9% εξέφρασε

την άποψη ότι δεν είναι “καθόλου” σημαντικό να συσχετίζονται οι στόχοι αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας.

5.2.7 Κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο

Το ερώτημα B7 διερευνά εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλότερο η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται με βάση την επίδοσή τους σε σύγκριση με αυτήν των συμμαθητών τους (κριτήριο νόρμας), με βάση το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι μάθησης (αντικειμενικό κριτήριο) ή με βάση την πρόοδο που παρουσίασαν σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους (ατομικό κριτήριο). Τα αποτελέσματα για το καθένα από τα τρία υποερωτήματα στο ερώτημα αυτό παρουσιάζονται στο γράφημα 18 (βλ. επίσης πίνακα 21 -παράρτημα 2).

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε το καθένα από τα ακόλουθα κριτήρια κατάλληλο για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο;



Γράφημα 18: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B7.

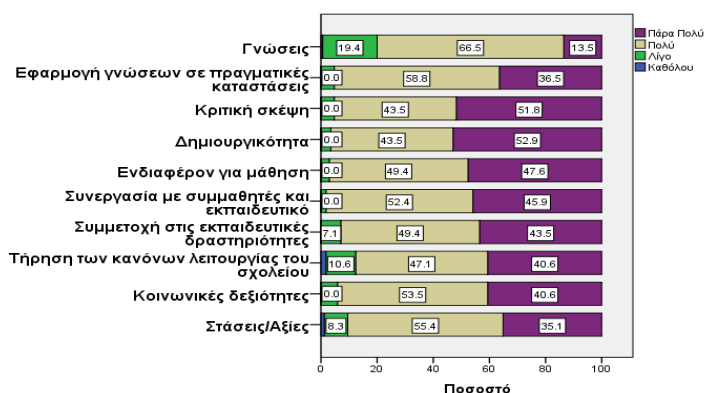
Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι σύμφωνη με τη χρήση του ατομικού κριτηρίου για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς το 94,1% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θεωρεί το ατομικό κριτήριο “πολύ” και “πάρα πολύ”

κατάλληλο για τον σκοπό αυτόν (πολύ 44,1% και πάρα πολύ 50%). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 87,6% δήλωσαν ότι θεωρούν “πολύ” και “πάρα πολύ” κατάλληλο για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο το αντικειμενικό κριτήριο (πολύ 67,6% και πάρα πολύ 20%). Τέλος, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η χρήση του κριτηρίου νόρμας, δηλαδή η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με βάση τη σύγκριση με τις επιδόσεις των συμμαθητών του, είναι “λίγο” και “καθόλου” κατάλληλη για την αξιολόγηση της επίδοσης στο Δημοτικό Σχολείο (λίγο 49,4% και καθόλου 15,3%). Ωστόσο, ένα ποσοστό ίσο με 33,5% απάντησε ότι η χρήση του κριτηρίου νόρμας είναι “πολύ” κατάλληλη για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.

5.2.8. Χαρακτηριστικά του μαθητή τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγησή του

Το ερώτημα B8 διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγησή του. Περιλαμβάνονται στο ερώτημα δέκα υποερωτήματα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στο γράφημα 19 (βλ. επίσης πίνακα 22 -παράρτημα 2).

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες πτυχές της επίδοσης και της συμπεριφοράς του μαθητή θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του;



Γράφημα 19: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B8.

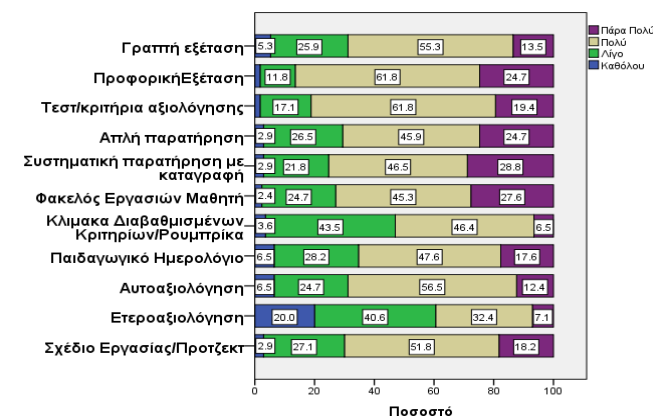
Εξετάζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι κάθε επιμέρους πτυχή των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή θα πρέπει να λαμβάνεται “πολύ” και “πάρα πολύ” υπόψη κατά την αξιολόγηση του. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό άνω του 90% ότι κατά την αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να λαμβάνονται “πολύ” και “πάρα πολύ” υπόψη τα ακόλουθα χαρακτηριστικά του: εφαρμογή γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις (πολύ 58,8% και πάρα πολύ 36,5%), κριτική σκέψη (πολύ 43,5% και πάρα πολύ 51,8%), δημιουργικότητα (πολύ 43,5% και πάρα πολύ 52,9%), ενδιαφέρον για μάθηση (πολύ 49,4% και πάρα πολύ 47,6%), συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικό (πολύ 52,4% και πάρα πολύ 45,9%), συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (πολύ 49,4% και πάρα πολύ 43,5%), κοινωνικές δεξιότητες (πολύ 53,5% και πάρα πολύ 40,6%) και στάσεις και αξίες (πολύ 55,4% και πάρα πολύ 35,1%). Επιπλέον, το 80% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη “πολύ” και “πάρα πολύ” οι γνώσεις του μαθητή κατά την αξιολόγηση του (πολύ 66,5% και πάρα πολύ 13,5%)

και το 87,7% ότι θα πρέπει να λαμβάνεται “πολύ” και “πάρα πολύ” υπόψη η τήρηση των κανόνων του σχολείου από τον μαθητή (πολύ 47,1% και πάρα πολύ 40,6%) .

5.2.9. Δυνατότητα χρήσης τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο

Στο ερώτημα B9 ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε ποιον βαθμό θεωρούν ότι έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν ορισμένες παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Το ερώτημα περιλαμβάνει έντεκα υποερωτήματα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στο γράφημα 20 (βλ. επίσης πίνακα 23-παράρτημα 2).

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι σας παρέχεται δυνατότητα για χρήση των ακόλουθων τεχνικών αξιολόγησης;



Γράφημα 21: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B9.

Όσον αφορά τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, το 86,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τους παρέχεται η δυνατότητα για χρήση της προφορικής εξέτασης σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (πολύ 61,8% και πάρα πολύ 24,7%). Επίσης, το 81,2% του δείγματος απάντησε ότι υπάρχει σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στο

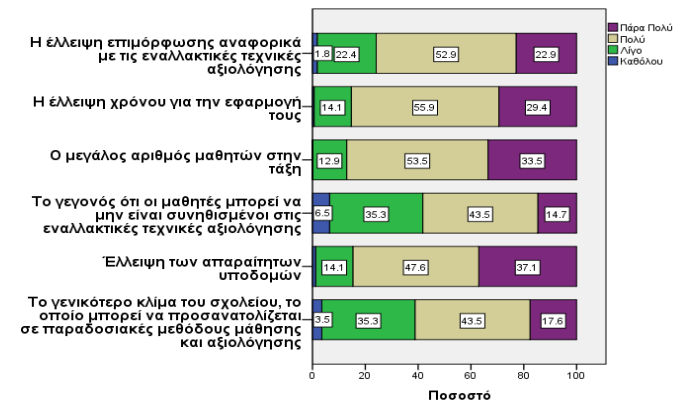
Δημοτικό Σχολείο η δυνατότητα για την αξιολόγηση των μαθητών μέσω τεστ ή κριτηρίων αξιολόγησης (πολύ 61,8% και πάρα πολύ 19,4%). Επίσης, σύμφωνα με το 70,6% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η χρήση της απλής παρατήρησης στο Δημοτικό Σχολείο είναι “πολύ” και “πάρα πολύ” δυνατή (πολύ 45,9% και πάρα πολύ 24,7%), ενώ η χρήση της γραπτής εξέτασης σύμφωνα με το 68,8% (πολύ 55,3% και πάρα πολύ 13,5%).

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, προκύπτει ότι είναι πολύ και πάρα πολύ δυνατή η χρήση της συστηματικής παρατήρησης με καταγραφή σύμφωνα με το 75,3% του δείγματος (πολύ 46,5% και πάρα πολύ 28,8%), του Φακέλου Εργασιών Μαθητή σύμφωνα με το 72,9% (45,3% πολύ και 27,6% πάρα πολύ), των σχεδίων εργασίας/πρότζεκτ σύμφωνα με το 70% (πολύ 51,8 % και πάρα πολύ 18,2%), της αυτοαξιολόγησης του μαθητή σύμφωνα με το 68,9% (56,5% πολύ και 12,4% πάρα πολύ) και του παιδαγωγικού ημερολογίου σε ποσοστό 65,2% (47,6% πολύ και 17,6% πάρα πολύ). Ακόμα, το 52,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρέχεται “πολύ” και “πάρα πολύ” η δυνατότητα για χρήση Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων/ρουμπρίκας (πολύ 46,4% και πάρα πολύ 6,5%), ενώ το 60,6% του δείγματος απάντησε ότι η χρήση της ετεροαξιολόγησης είναι “λίγο” και “καθόλου” δυνατή (20,0% λίγο και 60,6% καθόλου).

5.2.10 Ανασταλτικοί παράγοντες χρήσης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο

Το ερώτημα B10 διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο συγκεκριμένες συνθήκες των Δημοτικών Σχολείων ενδέχεται να παρεμποδίζουν τη χρήση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης. Περιλαμβάνει έξι ερωτήματα-προτάσεις στα οποία καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται στο γράφημα 22 (βλ. επίσης πίνακα 24-Παράρτημα 2).

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθοι παράγοντες παρεμποδίζουν τη χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης;



Γράφημα 22: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B10.

Όπως προκύπτει, τα αίτια τα οποία θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι παρεμποδίζουν “πολύ” και “πάρα πολύ” τη χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη (πολύ 53,5% και πάρα πολύ 33,5%), η έλλειψη χρόνου για εφαρμογή τους (πολύ 55,9% και πάρα πολύ 29,4%) και η έλλειψη των απαραίτητων υποδομών (πολύ 47,6% και πάρα πολύ 37,1%). Ακόμα, το 75,8% του δείγματος θεωρεί ότι η έλλειψη επιμόρφωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις περιγραφικές τεχνικές αξιολόγησης παρεμποδίζει “πολύ” και “πάρα πολύ” τη χρήση τους στο Δημοτικό Σχολείο (πολύ 52,9% και πάρα πολύ 22,9%). Συγκριτικά, μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί ότι η χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης παρεμποδίζεται “πολύ” και “πάρα πολύ” από το γεγονός ότι οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει σε εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης (πολύ 43,5% και πάρα πολύ 14,7%) και από τον πιθανό προσανατολισμό του σχολείου σε παραδοσιακές μεθόδους μάθησης και αξιολόγησης (πολύ 43,5% και πάρα πολύ 17,6%)

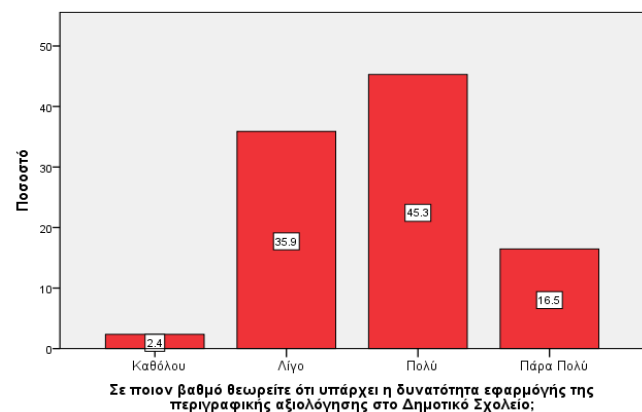
5.2.11. Δυνατότητα εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό

Σχολείο

Το ερώτημα B11 αναφέρεται στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι είναι δυνατή η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στον πίνακα 17 και στο γράφημα 23.

Πίνακας 17: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα B11

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο;	4	2.4%	61	35.9%	77	45.3%	28	16.5%



Γράφημα 23: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B11

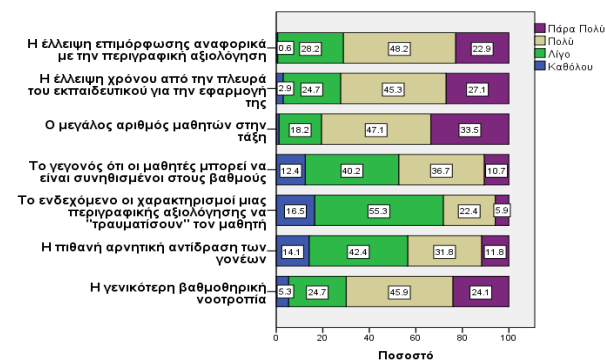
Προκύπτει επομένως ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 45,3% ότι είναι “πολύ” δυνατό να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο και σε ποσοστό 16,5% ότι είναι “πολύ” δυνατό. Ωστόσο, ένα

ποσοστό των εκπαιδευτικών ίσο με 35,9% δήλωσε ότι θεωρεί την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό σχολείο “λίγο” δυνατή. Τέλος, μόνο το 2,4% θεωρεί ότι δεν είναι καθόλου δυνατό να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο.

5.2.12. Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο

Το ερώτημα B12 διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο συγκεκριμένες συνθήκες των Δημοτικών Σχολείων ενδέχεται να παρεμποδίζουν την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης και περιλαμβάνει επτά υποερωτήματα-προτάσεις. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στο γράφημα 24 (βλ. επίσης πίνακα 25-παράρτημα 2).

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθοι παράγοντες παρεμποδίζουν την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης;



Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B12

Όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 80.6% ότι η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο παρεμποδίζεται “πολύ” και “πάρα πολύ” από τον παράγοντα “ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη” (πολύ 47,1% και πάρα πολύ 33.5%) και σε ποσοστό 72,4 % από τον παράγοντα “η έλλειψη χρόνου από

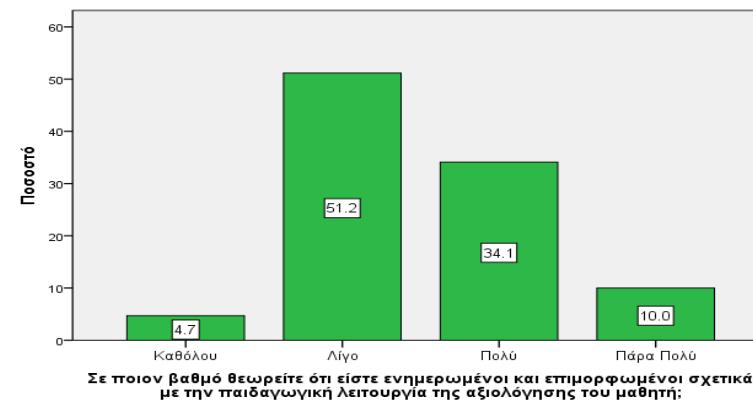
την πλευρά του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή της” (πολύ 45,3% και πάρα πολύ 27,1%). Ακόμα, το 71,1 % του δείγματος δήλωσε ότι η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης παρεμποδίζεται “πολύ” και “πάρα πολύ” από την έλλειψη επιμόρφωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών (πολύ 48,2% και πάρα πολύ 22,9%) και το 70% από τη γενικότερη βαθμοθηρική νοοτροπία (πολύ 45,9% και πάρα πολύ 24,1%). Επιπλέον, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, και συγκεκριμένα το 56,5% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, απάντησαν ότι η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης παρεμποδίζεται “λίγο” και “καθόλου” από την πιθανή αρνητική αντίδραση των γονέων (λίγο 14,1% και καθόλου 42,4%). Τέλος, το 52,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης παρεμποδίζεται “λίγο” και “καθόλου” από το γεγονός ότι οι μαθητές μπορεί να είναι συνηθισμένοι στους βαθμούς (λίγο 40,2% και καθόλου 12,4%), ενώ το 71,8% απάντησε ότι παρεμποδίζεται “λίγο” και “καθόλου” από το ενδεχόμενο οι χαρακτηρισμοί μιας περιγραφικής αξιολόγησης να “τραυματίσουν” τον μαθητή (λίγο 55,3% και καθόλου 16,5%).

5.2.13. Βαθμός ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή

Το ερώτημα B13 διερευνά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι αναφορικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα αυτό παρουσιάζονται στον πίνακα 18 και στο γράφημα 25.

Πίνακας 18: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα B13

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι σχετικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή;	8	4.7%	87	51.2%	58	34.1%	17	10.0%



Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα B13

Επομένως, περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (51,2%) δήλωσαν ότι είναι “λίγο” ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι αναφορικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή. Ωστόσο, δήλωσαν σε ποσοστό ίσο με 34,1% ότι είναι “πολύ” ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι όσον αφορά τον συγκεκριμένο τομέα. Τέλος, οι εναπομείναντες εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν σε ποσοστό 10% ότι είναι “πάρα πολύ” ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι και σε ποσοστό 4,7% ότι δεν έχουν λάβει καθόλου ενημέρωση και επιμόρφωση γύρω από την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνεται η συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας και η συσχέτισή τους με το θεωρητικό πλαίσιο και τις συναφείς έρευνες. Ακολούθως, γίνεται προσπάθεια για την εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων τα οποία μπορεί να προκύπτουν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και στη συνέχεια διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.

6.1 Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων αναφορικά με το ζήτημα της εφαρμογής της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Επιδιώξαμε δηλαδή να διαπιστώσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση του μαθητή και εάν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του μαθητή, όπως εφαρμόζεται σήμερα στο Δημοτικό Σχολείο, μπορεί να εξυπηρετήσει σκοπούς και στόχους που σχετίζονται με την παιδαγωγική της λειτουργία. Ακόμα, διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εάν και σε ποιον βαθμό πληρούνται στο Δημοτικό Σχολείο οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ορθή εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή. Τέλος, έγινε προσπάθεια να διαπιστώσουμε αν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων θεωρούν ότι οι επικρατούσες συνθήκες των Δημοτικών Σχολείων μπορεί να παρεμποδίζουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα του Α' μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο αφορούσε τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες ήταν στην πλειονότητά τους γυναίκες. Η αναλογία ανδρών-γυναικών ανάμεσα στους συμμετέχοντες εξηγείται από το γεγονός

ότι η διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι σε σημαντικό βαθμό γυναικοκρατούμενο επάγγελμα, όπως διαπιστώνει κανείς παρατηρώντας και την αναλογία φοιτητών-φοιτητριών στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Ακόμα, προέκυψε ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ήταν εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, αποτέλεσμα αναμενόμενο, καθώς οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υπερτερούν αριθμητικά των εκπαιδευτικών ειδικότητας σε μια σχολική μονάδα.

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, η πλειονότητα είχε ηλικία άνω των 50 ετών. Δεύτερη σε μέγεθος ήταν η ηλικιακή ομάδα των 41 ως 50 ετών και τρίτη η ηλικιακή ομάδα των 31 ως 40 ετών. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 21-30 ετών. Διαπιστώθηκε ακόμα ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών έχει συμπληρώσει συνολικά έντεκα ως είκοσι έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμπληρώσει από είκοσι ως τριάντα έτη. Η τρίτη πολυπληθέστερη ομάδα είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν συμπληρώσει συνολικά περισσότερο από τριάντα έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι λιγότεροι έχουν συμπληρώσει από ένα ως δέκα έτη. Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος κατείχε μόνιμη θέση σε σχολείο, ενώ λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται ως αναπληρωτές και ελάχιστοι αυτοί που εργάζονται ως ωρομίσθιοι.

Ο χαμηλός αριθμός αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, νεότερων ηλικιακά εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε χαμηλός αριθμός προσλήψεων στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων τα τελευταία έτη.

Αναφορικά με την περιοχή υπηρεσίας, η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε ότι υπηρετεί σε σχολεία που βρίσκονται σε αστική περιοχή και μικρότερο ποσοστό σε ημιαστική, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι υπηρετούν σε αγροτική περιοχή αποτέλεσαν τη μειονότητα. Αυτό οφείλεται στο ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων είναι συγκεντρωμένο σε σχολεία που βρίσκονται εντός της πόλης των Ιωαννίνων. Ακόμη, αν και έγινε προσπάθεια για διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων σε

ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του Νομού, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκε σε άμεσα προσβάσιμα σχολεία κεντρικών περιοχών της πόλης των Ιωαννίνων.

Όσον αφορά τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητά τους έχει ολοκληρώσει Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε Παιδαγωγική Ακαδημία κάνοντας εξομοίωση πτυχίου, οι 28 εκπαιδευτικοί ειδικότητας που έδωσαν την απάντηση “άλλο” και, τέλος, όσοι έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους μόνο σε Παιδαγωγική Ακαδημία. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41 ως 50 ετών έχουν ολοκληρώσει σπουδές σε Παιδαγωγική Ακαδημία, χωρίς να έχουν κάνει εξομοίωση πτυχίου.

Ακόμα, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν συνέχισε τις σπουδές του μετά την ολοκλήρωση του πρώτου πτυχίου, ενώ λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Προέκυψε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν επιμορφωθεί στον μεγαλύτερο βαθμό μέσω Διδασκαλείου, στη συνέχεια μέσω Επιμόρφωσης και με ελάχιστη διαφορά μέσω ΠΕΚ.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου, προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια διαδικασία πολύ ως πάρα πολύ απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο, ενώ μόλις το 1,2% του δείγματος δήλωσε ότι η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο δεν είναι καθόλου απαραίτητη. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπου έχουν παρουσιαστεί παιδαγωγικά, ψυχολογικά και κοινωνικά επιχειρήματα υπέρ του θεσμού της αξιολόγησης του μαθητή (Δημητρόπουλος, 1998:23-28 · Αθανασίου, Λ., 2003:14-15). Ακόμα, το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, όπου οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι αναγκαία και αποτελεί οργανικό και αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Ρέλλος, Ν.,

2005:59 · Μανωλάκος, Π., 2012:100 · Αλεξοπούλου, Π., 2015:82 · Βελεγράκη, Α., 2016:20).

Θεωρείται ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή στοχεύει στον εντοπισμό των δυνατοτήτων, αδυναμιών και αναγκών των μαθητών, στην ανατροφοδότηση μαθητή και εκπαιδευτικού, στη διαπίστωση επίτευξης των στόχων μάθησης και στον εντοπισμό αδυναμιών της διδασκαλίας και την ανάλογη τροποποίησή της (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:196). Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι, κατά τους εκπαιδευτικούς, η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο συμβάλλει κυρίως στον εντοπισμό των αδυναμιών, δυνατοτήτων και αναγκών του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Αγγελοπούλου, Δ., (2004:54-55), όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αξιολογεί τη σχολική επίδοση των μαθητών με σκοπό να εντοπίσει τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Πέρα από τον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης στην πλειονότητά τους, αν και σε χαμηλότερο ποσοστό, ότι η αξιολόγηση του μαθητή συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης σε μαθητή και εκπαιδευτικό, στη διαπίστωση επίτευξης στόχων διδασκαλίας και μάθησης και στη βελτίωση της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών. Συγκριτικά λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η αξιολόγηση του μαθητή συμβάλλει σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στον εντοπισμό αδυναμιών της διδασκαλίας, ώστε να ληφθούν οι ανάλογες διορθωτικές ενέργειες εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Ένα πιθανό αίτιο για το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι η έκταση της διδασκτέας ύλης και η έλλειψη διδακτικού χρόνου δεν επιτρέπουν την αναδιδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας η οποία έχει ήδη διδαχθεί και αξιολογηθεί.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα αναφορικά με τη συμβολή της αξιολόγησης στην επίτευξη στόχων που δεν συνδέονται με την παιδαγωγική της λειτουργία, προκύπτει ότι περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να χρησιμεύσει στο Δημοτικό Σχολείο ως μέσο για την απόδοση ενός βαθμού στον μαθητή. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Μαυρομάτη, Ι., et al., (2008:248), όπου το 58% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχε δηλώσει ότι χρησιμοποιούσε την αξιολόγηση με στόχο τη βαθμολόγηση των μαθητών. Ακόμα, περίπου το 45% των εκπαιδευτικών

δήλωσε ότι συμβάλλει σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στη βαθμολογική ιεράρχηση των μαθητών, και περίπου το 28% ότι συμβάλλει σε ανάλογο βαθμό στην πειθαρχή τους. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα είχε καταλήξει και η έρευνα του Χανιωτάκη, Ν., (2015:278), όπου περίπου το 25% των εκπαιδευτικών του δείγματος είχε δηλώσει ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι σημαντική για την πειθαρχή του.

Ένα άλλο ζήτημα σχετικό με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή που εξετάστηκε ήταν ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους παρέχεται η δυνατότητα για εφαρμογή της διαγνωστικής, της διαμορφωτικής, αλλά και της τελικής αξιολόγησης. Και οι τρεις αυτές μορφές αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν αξιοποιήσιμες πληροφορίες και ανατροφοδότηση στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό (Novak, 1997:188-189, όπ. αναφ:Χαρίσης, Α., 2017:18) και επομένως η κατάλληλη εφαρμογή τους μπορεί να συμβάλει στη διασφάλιση της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης.

Όπως προέκυψε μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων στο ανάλογο ερώτημα (Β3), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τους παρέχεται η δυνατότητα για εφαρμογή της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης σε σχέση με τη διαγνωστική αξιολόγηση. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας της Αλεξοπούλου, Π., (2015:84), όπου προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τη διαγνωστική. Μια πιθανή εξήγηση για το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται πολλές φορές ως μια διαδικασία η οποία έπεται της διδασκαλίας για να ελέγξει την αποτελεσματικότητά της, αγνοώντας πολλές φορές τη σχέση αλληλεπίδρασης που μπορεί να προκύψει ανάμεσα στη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση και στη διδασκαλία.

Προκειμένου η αξιολόγηση του μαθητή και η παροχή ανατροφοδότησης να επιφέρουν τα επιθυμητά παιδαγωγικά αποτελέσματα, θα πρέπει να μην αποτελούν περιστασιακές και αποσπασματικές διαδικασίες, αλλά να είναι συνεχείς και να πραγματοποιούνται καθ'όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Αθανασίου, Α., 2003:54). Ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν και σε ποιον βαθμό τους παρέχεται η δυνατότητα για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα φαίνεται να δίστανται, καθώς μόνο λίγο

περισσότεροι από τους μισούς απάντησαν “πολύ” και “πάρα πολύ”. Η κατανομή αυτή των απαντήσεων δεν μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα. Εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ανάλογο ερώτημα, διαπιστώνεται ότι οι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθεια για συχνή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή είναι η μεγάλη ποσότητα διδακτέας ύλης, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη και, σε μικρότερο βαθμό, η έλλειψη διδακτικού χρόνου.

Ακόμα, εφόσον στο πλαίσιο της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή η αξιολόγηση και η μάθηση είναι διαδικασίες αλληλένδετες, είναι απαραίτητη η σύνδεση των στόχων αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας (Κασσωτάκης, Μ., 1990:118 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:43). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη φαίνεται να είναι και οι εκπαιδευτικοί, καθώς δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι είναι απαραίτητο σε πολύ ως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό να συσχετίζονται οι στόχοι αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μανωλάκου, Π., (2012:100), όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αξιολογεί “πολύ” και “αρκετά” αυτά που έχει διδάξει σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν τεθεί σε κάθε μάθημα, καθώς και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Αλεξοπούλου, Π., (2015:82), όπου σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η αποτελεσματική αξιολόγηση βασίζεται στον κατάλληλο σχεδιασμό της με βάση τους στόχους διδασκαλίας.

Αναφορικά με τη χρήση του κριτηρίου νόρμας, του αντικειμενικού κριτηρίου και του ατομικού κριτηρίου, προέκυψε ότι, παρόλο που ένα μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί τη χρήση του κριτηρίου νόρμας κατάλληλη για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, είναι συγκριτικά περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν κατάλληλο το ατομικό και το αντικειμενικό κριτήριο. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνη με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπου έχουν παρουσιαστεί τα παιδαγωγικά μειονεκτήματα της αξιολόγησης του μαθητή με βάση τη σύγκριση με τους συμμαθητές του και τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της χρήσης του ατομικού και κυρίως του αντικειμενικού κριτηρίου (Δημητρόπουλος, Ε., 1998:11 · Αθανασίου, Α., 2003:55 · Φιλιππάτου, Δ., 2013:62 · Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., 2015:53-59 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:196-197).

Τα αποτελέσματα σχετικά με την καταλληλότητα του αντικειμενικού κριτηρίου βρίσκονται επίσης σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αξιολογεί τους μαθητές σύμφωνα με τον βαθμό επίτευξης των στόχων διδασκαλίας (Αγγελοπούλου, Δ., 2004:57 · Χανιωτάκη, Ν., 2015:287). Επιπλέον, τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με την καταλληλότητα του ατομικού κριτηρίου επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Αγγελοπούλου, Δ., (2004:57), όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προτιμά να αξιολογεί τους μαθητές με βάση την ατομική τους πρόοδο, αλλά δεν βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Χανιωτάκη, Ν., (2015:278), όπου σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αποφεύγει τη χρήση ατομικού κριτηρίου.

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο σχετίζεται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης είναι η προσπάθεια για ολόπλευρη αξιολόγηση του μαθητή με αξιοποίηση ποικίλων και διαφορετικών κριτηρίων, καθώς αποτυπώνεται με αυτόν τον τρόπο το σύνολο των πτυχών της επίδοσής του (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:210). Όπως προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα Β8, η πλειονότητά τους (ποσοστό άνω του 90%) δήλωσε ότι σχεδόν όλες οι πτυχές του μαθητή για τις οποίες ρωτήθηκαν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από πολύ ως πάρα πολύ κατά την αξιολόγησή του. Χαμηλότερο αλλά επίσης υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ότι κατά την αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από πολύ ως πάρα πολύ η “γνώση” και η “τήρηση των κανονισμών του σχολείου”. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας του Μανωλάκου, Π., (2012:101,103), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι προσπαθούν σε αρκετά και πολύ μεγάλο βαθμό να επιτύχουν κατά την αξιολόγηση την ανάδειξη των πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή και απάντησαν επίσης σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90% ότι κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους λαμβάνουν υπόψη χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι η κριτική σκέψη και η δημιουργική ικανότητα, το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν, η συνεργασία τους με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου. Διαφορετικά ήταν ωστόσο τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Αγγελοπούλου, Δ., (2004:60), καθώς οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην πλειονότητά τους ότι

αξιολογούν τους μαθητές με βάση τις γνώσεις τους, ενώ μόνο ένα μέρος δήλωσε ότι λαμβάνει υπόψη τη γενικότερη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής αξιολόγησης αποτελεί ένα ακόμα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός θα συλλέξει τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των προκαθορισμένων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:194). Για τον λόγο αυτόν διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους παρέχεται η δυνατότητα για χρήση διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στο Δημοτικό Σχολείο παρέχεται κυρίως η δυνατότητα για αξιολόγηση των μαθητών τους μέσω της προφορικής εξέτασης και των τεστ (κριτηρίων αξιολόγησης). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης και τις τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή, όπου προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αξιολογεί τους μαθητές μέσω της προφορικής εξέτασης (Μαυρομάτης, Ι., et al., 2008:245 · Αγγελοπούλου, Δ., 2004:57). Υποθέτουμε ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η προφορική εξέταση του μαθητή, ως ανεπίσημη διαδικασία, εντάσσεται στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας μαθητών-εκπαιδευτικού και επομένως υπάρχει η δυνατότητα για συχνότερη χρήση της σε σχέση με άλλες τεχνικές αξιολόγησης. Όσον αφορά τη χρήση των τεστ, τα ήδη υπάρχοντα κριτήρια αξιολόγησης στα σχολικά βιβλία και το γεγονός ότι αποτελούν ένα μέσο για γρήγορη και αντικειμενική αξιολόγηση μεγάλου αριθμού μαθητών σε μια εκτεταμένη ποσότητα ύλης παρωθούν τους εκπαιδευτικούς σε χρήση τους.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας παρουσιάστηκαν επίσης οι παιδαγωγικές φύσεις λόγιοι για τους οποίους είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να μην περιορίζεται μόνο στη χρήση συγκεκριμένων παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης, αλλά να χρησιμοποιεί επίσης στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης, και κυρίως εναλλακτικές (Δημητρόπουλος, 1998:10 · Κωνσταντίνου, Χ., 2002:44 · Slavin, R.E., 2006:579 · Jacobsen, D., et al., 2011:548 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:268-269). Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό από 65% ως 75% ότι τους παρέχεται σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η δυνατότητα να

χρησιμοποιούν όλες σχεδόν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή. Εξάιρεση αποτελούν η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων/Ρουμπρίκα και η ετεροαξιολόγηση του μαθητή, καθώς λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι τους παρέχεται πολύ και πάρα πολύ μεγάλη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις τεχνικές αυτές. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και ως έναν βαθμό από την έρευνα της Αλεξίου, Ε., (2013:116), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό ίσο περίπου με 67% ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή, αλλά ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων και την ετεροαξιολόγηση σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με άλλες τεχνικές αξιολόγησης.

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ανάλογο ερώτημα, διαπιστώνεται ότι οι παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθεια για χρήση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης αφορούν κυρίως τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη, την έλλειψη των απαραίτητων υποδομών και την έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή τους. Συγκριτικά, σε μικρότερο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι το ενδεχόμενο οι μαθητές να έχουν συνηθίσει σε παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης και ο προσανατολισμός σε παραδοσιακές μεθόδους μάθησης και αξιολόγησης μπορεί να παρεμποδίζουν τη χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης.

Μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών αξιολόγησης του μαθητή είναι απαραίτητη η έκφραση και γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στους μαθητές. Σε θεωρητική βάση, εκφράζεται η άποψη ότι το μέσο αποτύπωσης των αποτελεσμάτων που βρίσκεται εγγύτερα στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης είναι η περιγραφική αξιολόγηση, καθώς μέσα από αυτήν οι επιδόσεις του μαθητή μπορούν να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με σαφήνεια και πληρότητα, ενώ παράλληλα παρέχεται ανατροφοδότηση σε όλους τους εταίρους της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας (Καψάλης, Α., 1998:117 · Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., 2017:275-576). Περίπου το 62% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι υπάρχει δυνατότητα σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, με ένα ποσοστό ίσο με 36% να δηλώνει ωστόσο ότι είναι λίγο δυνατό. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να έρχεται σε έναν βαθμό σε συμφωνία με το αποτέλεσμα της έρευνας των Μαυρομάτη, Ι., et al., (2008:253-254),

οπού το 50% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την περιγραφική αξιολόγηση για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι, κατά τους εκπαιδευτικούς, η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης δυσχεραίνεται κυρίως από παράγοντες που αφορούν την έλλειψη χρόνου και τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Συγκριτικά, σε μικρότερο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι παρεμποδίζουν την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης παράγοντες όπως είναι οι πιθανές αρνητικές αντιδράσεις από την πλευρά των γονέων, η γενική βαθμοθηρική νοοτροπία και το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν συνηθίσει στην ποσοτική απόδοση της επίδοσής τους και μπορεί να “τραυματιστούν” από τους χαρακτηρισμούς μιας περιγραφικής αξιολόγησης. Σε παρόμοια αποτελέσματα είχαν καταλήξει και οι έρευνες του Ρέλλου, Ν., (2005:58) και της Βελεγράκη, Α., (2016:19), όπου οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με την άποψη ότι η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, αλλά απέρριψαν, ως επί το πλείστον, την άποψη ότι οι χαρακτηρισμοί μιας περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί να είναι περισσότερο τραυματικοί από τους αριθμούς.

Διερευνήθηκε ακόμα ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι είναι ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι σχετικά με το ζήτημα της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Προέκυψε ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου ή είναι λίγο ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Μαυρομάτη, Ι., et al., (2008:252), όπου παρόμοιο ποσοστό των συμμετεχόντων ανέφερε ότι θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωσή του σε θέματα αξιολόγησης.

6.2 Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και από μόνιμους εκπαιδευτικούς ηλικίας από 45 ως και άνω των 50 ετών, με έτη υπηρεσίας από 11 ως 30 και που υπηρετούσαν σε σχολείο αστικής ή

ημιαστικής περιοχής. Ακόμα, οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και είχαν ολοκληρώσει τις βασικές σπουδές τους σε Παιδαγωγικό Τμήμα (ΑΕΙ) ή σε Παιδαγωγική Ακαδημία, κάνοντας εξομίωση πτυχίου. Τέλος, δεν έχουν πραγματοποιήσει στην πλειονότητά τους σπουδές πέρα από τις βασικές, ενώ η επιμόρφωσή τους έγινε κυρίως μέσω Διδασκαλείου, Επιμορφωτικών Προγραμμάτων και ΠΕΚ.

- Αναφορικά με τους σκοπούς τους οποίους εξυπηρετεί η αξιολόγηση του μαθητή, με τον τρόπο που εφαρμόζεται στο Δημοτικό Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η συμβολή της αξιολόγησης του μαθητή έγκειται κυρίως στην επίτευξη ορισμένων στόχων που σχετίζονται με την παιδαγωγική της λειτουργία, είτε σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό. Ωστόσο, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι, τουλάχιστον για ένα μέρος των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί ένα μέσο κατάταξής του σε μια κλίμακα επιδόσεων και εξασφάλισης της πειθαρχίας. Αυτό υποδεικνύει ότι, τουλάχιστον όσον αφορά τα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα, η αξιολόγηση του μαθητή εφαρμόζεται σε έναν βαθμό σύμφωνα με την παιδαγωγική της λειτουργία. Αυτό δεν σημαίνει ωστόσο ότι δεν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, ειδικά όσον αφορά τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τροποποίηση και βελτίωση της διδασκαλίας.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους παρέχεται σε μεγαλύτερο βαθμό η δυνατότητα για εφαρμογή της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης σε σχέση με τη διαγνωστική. Το γεγονός αυτό μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην προσπάθεια για εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή, καθώς μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης καθορίζονται εκ των προτέρων οι ανάγκες των μαθητών, συγκεντρώνονται πληροφορίες οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για την παρακολούθηση της προόδου τους και παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας.

- Περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι είναι από καθόλου ως λίγο δυνατό να αξιολογήσουν και να ανατροφοδοτήσουν τους μαθητές τους σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι για ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος η δυνατότητα για συχνή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή, προϋπόθεση απαραίτητη για την επιτυχημένη εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης, δεν εξασφαλίζεται σε επαρκή βαθμό στο Δημοτικό Σχολείο, κυρίως για λόγους που σχετίζονται με τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη, την έκταση της διδακτέας ύλης και την έλλειψη διδακτικού χρόνου.
- Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών εξέφρασε συμφωνία με την άποψη ότι οι στόχοι αξιολόγησης θα πρέπει να συσχετίζονται με τους στόχους διδασκαλίας, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων αντιμετωπίζουν σε σημαντικό βαθμό την αξιολόγηση του μαθητή ως μια διαδικασία αλληλένδετη με τη διδασκαλία.
- Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι η αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου θα πρέπει να βασίζεται στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας και μάθησης (αντικειμενικό κριτήριο) και στην πρόοδο που παρουσίασαν σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους (ατομικό κριτήριο). Συγκριτικά, λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εξέφρασαν την άποψη ότι η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να βασίζεται στη σύγκριση των επιδόσεών του με τις επιδόσεις των συμμαθητών του. Επομένως, διαπιστώνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων θεωρούν σε σημαντικό βαθμό ότι η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να προσανατολίζεται στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων μάθησης και στην παρακολούθηση της ατομικής πορείας του μαθητή, άποψη που βρίσκεται σε συμφωνία με την όλη λογική της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή.

- Τουλάχιστον εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι κατά την αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις γνωστικές του λειτουργίες (εφαρμογή γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα) όσο και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μαθησιακή του συμπεριφορά (ενδιαφέρον για μάθηση, συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες) και με τη γενικότερη συμπεριφορά του (συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικό, κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες). Σε μικρότερο αλλά επίσης υψηλό βαθμό δήλωσαν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο των γνώσεων του μαθητή και η τήρηση των κανόνων λειτουργίας του σχολείου εκ μέρους του. Το αποτέλεσμα αυτό υποδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, αν και δεν αγνοούν την αξιολόγηση γνωστικών δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου (γνώση) και την υπακοή στους κανονισμούς, δεν αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση του μαθητή αποκλειστικά ως μια γνωσιοκεντρική διαδικασία ούτε μόνο ως ένα πειθαρχικό εργαλείο. Αντίθετα, φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό σύμφωνοι με την ολόπλευρη αξιολόγηση του μαθητή.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι τεχνικές αξιολόγησης, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν με μεγαλύτερη ευχέρεια στο Δημοτικό Σχολείο, είναι η προφορική εξέταση και τα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ). Ακόμα, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι υπάρχει η δυνατότητα για χρήση όλων σχεδόν των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης εκτός από την ετεροαξιολόγηση και την Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (ρουμπρίκα), μέρος των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η δυνατότητα αυτή είναι από μικρή ως ανύπαρκτη. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ανάλογο ερώτημα, οι λόγοι για τους οποίους παρεμποδίζεται η χρήση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης αφορούν κυρίως τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη, την έλλειψη του απαραίτητου διδακτικού χρόνου για την εφαρμογή τους και την έλλειψη των απαραίτητων υποδομών.

- Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι υπάρχει η δυνατότητα για εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο. Ωστόσο, σύμφωνα με το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος, η δυνατότητα αυτή είναι περιορισμένη. Επομένως, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν διασφαλίζονται επαρκώς οι απαραίτητες συνθήκες στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων, ώστε η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή να καθίσταται δυνατή σε επαρκή βαθμό. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ανάλογο ερώτημα, η δυσκολία εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης οφείλεται κυρίως στον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη και στο γεγονός ότι αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία.
- Διαπιστώθηκε ότι για ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση και η ενημέρωση που έχουν λάβει σχετικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης είναι από λίγη ως ανύπαρκτη. Αυτή η έλλειψη ενδέχεται να έχει αρνητική επίδραση τόσο στις απόψεις και τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή, όσο και στην αποτελεσματικότητα των αξιολογικών πρακτικών τους.
- Γενικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι η εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή και οι συναφείς με αυτή διαδικασίες (συχνή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης), δυσχεραίνονται κυρίως από παράγοντες που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου, τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη, την έκταση της διδακτέας ύλης και την έλλειψη υποδομών. Συγκριτικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν σε μικρότερο βαθμό ότι παράγοντες όπως είναι η γενικότερη βαθμοθηρική νοοτροπία, ο προσανατολισμός σε παραδοσιακές μεθόδους μάθησης και αξιολόγησης και οι πιθανές αρνητικές αντιδράσεις μαθητών και γονέων μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην προσπάθεια για εφαρμογή

της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή. Επομένως, αν και δεν μπορεί να αγνοηθεί η επίδραση της επικρατούσας νοοτροπίας γύρω από την αξιολόγηση του μαθητή και η προσκόλληση σε παραδοσιακές τεχνικές και αντιλήψεις για την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι η εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή παρεμποδίζεται κυρίως από παράγοντες και συνθήκες πρακτικής φύσεως.

6.3 Προτάσεις

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες προτάσεις, όπως αυτές απορρέουν μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας.

Προκειμένου να επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η μεταστροφή σε μια μορφή αξιολόγησης η οποία έχει ως επίκεντρο τον μαθητή και την πρόδοό του, δεν εστιάζει αποκλειστικά στην απόδοση ενός βαθμού και λειτουργεί ως οργανικό μέρος της διδασκαλίας απαιτείται η συνεργασία και η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι βάσεις ώστε να καταστεί δυνατό η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο να εφαρμόζεται σύμφωνα με την παιδαγωγική της λειτουργία θα πρέπει να τεθούν κατά τις πανεπιστημιακές σπουδές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο να παρέχεται στους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων η δυνατότητα για παρακολούθηση μαθημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του μαθητή, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους τις απαραίτητες θεωρητικές βάσεις και κατάρτιση στον τομέα της αξιολόγησης του μαθητή και της παιδαγωγικής της λειτουργίας.

Θα ήταν ωφέλιμο να παρέχεται η δυνατότητα στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από ειδικούς, τα οποία θα συνέβαλλαν στο να διευρύνουν τις γνώσεις τους γύρω από την αξιολόγηση του μαθητή και στο να ενημερώνονται για τις πιο σύγχρονες θεωρίες, ιδέες και πρακτικές στον τομέα αυτόν. Μια τέτοιου είδους επιμόρφωση θα μπορούσε να αποτελέσει

αρωγό στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αξιολόγησης των μαθητών του.

Επιβεβλημένη είναι επίσης η ενημέρωση γονέων και μαθητών αναφορικά με την οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να επέλθει στον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται ο μαθητής στο Δημοτικό Σχολείο. Ο ειλικρινής διάλογος και η επικοινωνία ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια αναφορικά με τη σημασία της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή είναι απαραίτητα, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεργασία των γονέων, να μειωθούν οι πιθανότητες αρνητικών αντιδράσεων και να μεταβούν ομαλά οι μαθητές σε ένα διαφορετικό σύστημα αξιολόγησής τους.

Έχει ακόμα σημασία να εξασφαλιστούν όλες οι απαραίτητες συνθήκες στα Δημοτικά Σχολεία, ώστε να καταστεί δυνατή η εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή. Καθώς η αξιολόγηση και η διδασκαλία, όταν εφαρμόζονται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, είναι έννοιες αλληλένδετες, η οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση των αξιολογικών διαδικασιών συνεπάγεται αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία.

Αρχικά, η μείωση της διδακτέας ύλης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του διδακτικού χρόνου και συνεπώς να παρέχει τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού μετά από κάθε διδακτική ενότητα. Ακόμα, εφόσον θα υπήρχε η δυνατότητα να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος σε κάθε έναν από τους υπό μελέτη τομείς, θα μπορούσε σε μεγαλύτερο βαθμό να αποτελέσει η αξιολόγηση του μαθητή ένα μέσο για ανάδειξη των αδυναμιών της διδασκαλίας σε μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα και να οδηγήσει στην ανάλογη τροποποίηση των διδακτικών μεθόδων.

Επιπρόσθετα, η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία, με συνέπεια τη συχνότερη και εξατομικευμένη αξιολόγηση και ανατροφοδότησή τους από τον εκπαιδευτικό. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να ανταποκριθεί ευκολότερα στις διαφοροποιημένες και ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά την αξιολόγηση.

Ακόμα, η διασφάλιση της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή, και ειδικά η χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, απαιτεί την ύπαρξη των απαραίτητων υλικοτεχνικών υποδομών σε όλες τις σχολικές μονάδες. Είναι

αναγκαίο δηλαδή να υπάρχουν κατάλληλα οργανωμένες σχολικές βιβλιοθήκες και εργαστήρια και να χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση, ούτως ώστε να συμβάλλει αυτή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή, όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις. Ακόμα, θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχει σε κάθε σχολείο επαρκής αριθμός ηλεκτρονικών υπολογιστών και πρόσβαση στο διαδίκτυο, καθώς οι Νέες Τεχνολογίες μπορεί να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη και ευκολότερη εφαρμογή των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης.

Είναι ακόμα απαραίτητο, πριν από κάθε προσπάθεια για μεταρρύθμιση και για αλλαγή του τρόπου που η αξιολόγηση του μαθητή εφαρμόζεται στο Δημοτικό Σχολείο, να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί οι ίδιοι γνωρίζουν εκ των έσω ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί στα Δημοτικά Σχολεία και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν. Επομένως, ο ειλικρινής και ανοιχτός διάλογος της πολιτείας με τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να διασφαλίσει τον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων και να συμβάλει στην εξασφάλιση όλων των απαραίτητων συνθηκών, για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί.

Προκειμένου ωστόσο να είναι επιτυχημένη η οποιαδήποτε προσπάθεια για εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή, είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από την ανάλογη αλλαγή νοοτροπίας. Αν και θεωρείται ότι σήμερα η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο δεν αντιμετωπίζεται ως μέσο βαθμολογικής ιεράρχησης και πειθάρχησης των μαθητών στον ίδιο βαθμό με το παρελθόν, χρειάζεται ακόμα προσπάθεια, ώστε να επιτευχθεί η εφαρμογή μιας αξιολόγησης που να έχει ως επίκεντρο τη μάθηση, να αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδασκαλίας και να μη στοχεύει στην απόδοση ενός βαθμού, αλλά στην ευρύτερη βελτίωση των μαθησιακών και των διδακτικών διαδικασιών. Η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να πάψει να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, και να γίνει κατανοητό ότι η προσκόλληση σε παραδοσιακές διαδικασίες αξιολόγησης και σε βαθμοθηρικές νοοτροπίες και αντιλήψεις δεν μπορεί να είναι ωφέλιμη για κανέναν από τους εμπλεκόμενους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σημερινών μαθητών και του σύγχρονου σχολείου.

Τέλος, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο και την παιδαγωγική της

λειτουργία. Αυτές οι έρευνες μπορεί να αφορούν γενικότερα τον τομέα της αξιολόγησης του μαθητή, αλλά και να εστιάζουν σε συγκεκριμένες πλευρές του ζητήματος, όπως είναι η χρήση της αξιολόγησης ως μέσο ανατροφοδότησης, οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και η περιγραφική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών μπορεί να συμβάλουν τόσο στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο, όσο και στην επιστημονικοποίηση του τομέα αυτού.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

Albert, O., (2003). *Developing and Using Classroom Assessment*.

Alkin, M. C., (1972). Evaluation Theory Development. In Weiss, C. H., (Ed.), *Evaluating Action Programs: Readings in Social Action and Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., pp. 105-117.

Allen, D. & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools For Making Learning Goals And Evaluation Criteria Explicit For Both Teachers And Learners. *Life Sciences Education*, 5, pp. 197-203.

Anderson, L. W. (2003). *Classroom assessment: enhancing the quality of teacher decision making*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53 (1), 27-30.

Andrade, H. L., (2010). *Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning*, NERA Conference Proceedings.

Andrade, H.L., & Du, Y., (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181, DOI:10.1080/02602930600801928.

Andrade, H., & Valtcheva, A., (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self- Assessment, *Theory Into Practice*, 48:1, 12-19, DOI: 10.1080/00405840802577544.

Arter, J.A. (2003). Assessment for learning: Classroom assessment to improve student achievement and well-being, in: J.E. Wall and G.R. Walz, (ed.) *Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators* (pp. 463–484). Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse.

Arter, J.A., Spandel, V. & Culhan, R. (1995). *Portfolios for Assessment and Instruction*. ERIC Digest. Greensboro : Eric Clearinghouse on counseling and Student Services, University of North Carolina.

Athanasou, J., & Lamprianou, I., (2009). *A Teacher's Guide to Educational Assessment, (revised edition)*, Rotterdam:Sense Publishers.

Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213–238.

Bennett, R.E., (2011). Formative assessment: a critical review, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, 5-25, DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678.

Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., Wyatt-Smith, C., (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1): 117–140.

Black, P., (1998). *Testing: Friend or Foe? The Theory and Practice of Assessment and Testing*, London: Falmer Press.

Black P., (2003). The importance of everyday assessment, in: *Everyday Assessment in the Science Classroom* (ed. Atkin M. & Coffey, J.), Arlington, Virginia.:NSTApress.

Black, P., (2003). The nature and value of formative assessment for learning, *Improving Schools*, 6 (3):7-22.

Black, P., (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1):161-177, DOI:10.1080/0969594X.2014.999643.

Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. and Serret, N. 2011. Can Teachers' Summative Assessments Produce Dependable Results and Enhance Classroom Learning?. *Assessment in Education*, 18: 451–469.

Black, P., & Wiliam, D., (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education. Principles, Policy and Practice* 5(1): 7–74.

Black, P., & Wiliam, D., (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London, UK: King's College.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.

Broadfoot, P., & Black, P., (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles Policy & Practice* 11(1): 7-27.

Brookhart, S.M., (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 30(1): 3-12.

Burgess, H., (1987). Springing free from formal assessment, *Education* 3-13,15(2):11-16, DOI: 10.1080/03004278785200141.

Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance, *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210-216.

Cauley K.M. & McMillan, J.H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6.

Cronbach, L., (1963). *Educational Psychology* (2nd edition), New York:Harcourt Brace & Co.

Cruikshank, D., Bainer, D., & Metcalf, K., (1999). *The act of teaching*, New York: McGraw-Hill College.

Dweck, C. S., (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>.

Dirksen, D.J., (2011). Hitting the reset button: Using formative assessment to guide instruction. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 26-31. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25822834>.

Frederiksen, J. R., & Collins, A., (1989). A systems approach to educational testing. *Educational researcher*, 18(9), 27-32.

Freeman, R., & Lewis, R., (1998). *Planning and implementing assessment*. Psychology Press.

Gage, N. L., & Berliner, D. C., (1988). *Educational psychology (4th ed.)*, Boston, MA: Houghton Mifflin.

Gipps, C., McCallum, G., & Hargreaves, E., (2000). *What makes a good primary school teacher? Expert classroom strategies*, London:RoutledgeFalmer.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.). White Plains, NY:Longman Publishing Company.

Goodrich, H., (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership* 54 (4): 14-17.

Guskey, T., & Bailey, J., (2001). *Developing grading and reporting systems for student learning*, Guskey, T., & Marzano, R., (eds.), California:Corwin Press.

Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M., (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, (39), 1, pp. 69-95.

Harlen, W. and James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment, *Assessment in Education* 4(3), 365-379.

Hattie, J., & Timperley, H., (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, March, Vol. 77. No.1, 81-112.

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *The Phi Delta Kappan*, 89(2):140-145.

Heritage, M., (2010). *Formative assessment. Making it happen in the classroom*, California:Corwin.

Kulik, J., & Kulik, C., (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning. *Review of Educational Research*, Spring, Vol. 58, No. 1., 79-97.

Lindvall, C.M., & Nitko, A.J. (1975). *Measuring pupil achievement and aptitude*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Madaus, G., & Stufflebeam, D., (2002) Program evaluation. A historical overview, in: Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation, Stufflebeam, D., Madaus, G., & Kellaghan, T., (ed.), (3-18) Boston, Dordrecht & London: Kluwer Academic Publishers.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

McMillan, J.H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1):40-49. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42923742>.

Miller, M.D., Linn, R., Gronlund, N., (2009). Measurement and evaluation in teaching, Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Moon, T.R., (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into Practice*, 44(3), 226–232.

Moss, C., & Brookhart, S., (2009). Advancing formative assessment in every classroom. A guide for instructional leaders, Alexandria, Virginia: ASCD.

Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995). Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32, 352-376.

Overall, L., & Sangster, M. (2006). *Assessment: A practical guide for primary teachers*. Bloomsbury Publishing.

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, S. (Eds.) (2002). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington DC: National Research Center.

Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L. & Nordby, C., (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5–15.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: *Handbook of self regulation*, M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic.

Popham, J. W., (1997). What's wrong—and what's right—with rubrics. *Educational Leadership*, 55 (2): 72–75.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.

Sangster, M. & Overall, L. (2006). *Assessment: A practical guide for primary teachers*. Great Britain: MPG Books.

Satterly, D., (1986). *Assessment in schools (Theory and practice in education 1)*, Oxford: Basil Blackwell.

Seifert, K., & Sutton, R., (2009). *Educational Psychology (2nd ed.)*.

Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Rust, F., (2005). Assessment, in: Darling-Hammond, L., & Bransford, J., (ed.) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do (pp.275-326)* Jossey-Bass.

Shute, V.J., (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research* 78 (1), 153–189.

Simpson, E. (1971). Educational objectives in the psychomotor domain. *Behavioral objectives in curriculum development: Selected readings and bibliography*, 60(2).

Stiggins, R. (1997). *Student-centered classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and instruction*, 16(1), 3-118.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design*. Alexandria, VA:ASCD.

William, D., (2007). Keeping learning on track: classroom assessment and the regulation of learning. In: Lester F.K., (ed) *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 1053-1098). Greenwich, CT:Information Age Publishing.

Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In: Andrade, H. L., & Cizek, G. J., (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18–40). New York: Routledge.

Winch, C., (2015). The Nature and Purpose of Educational Assessment – A Response to Andrew Davis Christopher Winch, in: Davis A., & Winch, C., *Educational assessment on trial* (ed. Lum, G.), London: Bloomsbury Academic.

Wolf, K., and Stevens, E., (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7, (1), pp. 3-14.

Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: Issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 140–160. doi: 10.1080/0969594X.2014.990416.

Wynne, H., (2005) Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies, *The Curriculum Journal*, 16(2):207-223, DOI: 10.1080/09585170500136093.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου, Δ., (2004). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (38), 51-71.

Αθανασίου, Λ., (2003). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αθανασίου, Λ. (2007), Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αλεξίου, Ε., (2014). «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων». Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αλεξοπούλου, Π., (2015). «Η αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης του μαθητή-Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση». Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Αρβανίτης, Ν., (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 168-181.

Βαβουράκη, Α., (2008). Η μεθοδολογία της έρευνας πεδίου, στο: *Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 63-70), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βαρσαμίδου, Α., Ρέζ, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.

Βελεγράκη, Α., (2016). Περιγραφική αξιολόγηση ή αξιολόγηση με βαθμούς: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 6-26.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α., (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-Αξιολόγηση-Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρεττός, Ι. (2014). Αξιολόγηση στην εκπαίδευση [πανεπιστημιακές σημειώσεις] eclass.

Γιαβρίμης, Π., (2010). *Ζητήματα παιδαγωγικής και σχολικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Γκότοβος, Α., (2003). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόσδος, Σ. (2015). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση-Αξιολόγηση ή Βαθμολογία; Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε., (Επίμ.), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 229-238.

Δημητριάδου, Κ., (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21 αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημοσθενίδης Δ., Συμεωνίδης, Ν. (2015). Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», 23-24 Μαΐου, Αθήνα, 2922-2927.

Δήμου, Γ. (1989). Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Στην: *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 123-151. Ιωάννινα.

Θεοφιλίδης, Χ., (1989). Μετα-Αξιολόγηση της αξιολόγησης προγραμμάτων. *Νέα Παιδεία*, 49, 53-61.

Καπαχτσή, Β., Παντελίδη, Ι., Σταμίδου, Μ. (2014). *Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου project*, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» 2,(3), 169-209. Ανακτήθηκε από:
<http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/9.pdf>

Καραντζής, Ι., (2011). *Ο Δάσκαλος στη Σχολική Τάξη. Βασικές ψυχο-παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ίων.

Κασσωτάκης, Μ., (1990). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ., (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.

Καψάλης, Α., (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α., Χανιωτάκης, Ν., (2015). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοσσυβάκη, Φ., (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγούρας, 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. Ανακτήθηκε από:
https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.7, 37-51.

Κωνσταντίνου, Χ., (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ., (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη- Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή, Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία, 43-50. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*.

Επιμ. Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ., (2017). *Η περιγραφική αξιολόγηση σε σχέση με το σχολείο, τον μαθητή και την επικαιρότητα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/arthra/48224/i-perigrafiki-axiologisi-se-shesi-me-sholeio-ton-mathiti-kai-tin-epikairota>

Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι., (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση-Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα:Gutenberg.

Μανωλάκος, Π., (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*,1, 1-8.

Μανωλάκος, Π., (2012). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της σχολικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο, *Επιστημονικό Βήμα*, τ.16, 91-117.

Ματσαγούρας, Η., (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Ι. Θεωρία της Διδασκαλίας. ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας* Αθήνα:Gutenberg.

Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Αι., Καυκά, Δ., και Στεργίου, Π., (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 84-98.

Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Αι., Φρύδα, Ευ., Λουκά, Ευ., (2008). Αξιολόγηση του μαθητή, στο: *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 241-280), Αθήνα:Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε., (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα:Gutenberg.

Παναγάκος, Ι., (2015). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσα από ένα αναλυτικό σημειωματάριο και μια περιγραφική αξιολόγηση στον έλεγχο προόδου. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, 71 κείμενα για

την Αξιολόγηση. Επιμ. Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε., Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαγεωργίου, Κ.Α., (2017). Εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση "Ο Σχεδιασμός της Μάθησης", Αθήνα, 23 – 26 Νοεμβρίου.

Παπαναούμ-Τζίκια, Ζ., (1985) *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης:δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη:Αφοί Κυριακίδη.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1993) . *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τόμος 2*. Αθήνα.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/232>.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., (2009). *Σχολική αξιολόγηση – Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*, Θεσσαλονίκη:Αφοί Κυριακίδη.

Ρέλλος, Ν. (2005), Η Αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1, 50-61.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., (2010). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Θ., (2008), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Α. Αθήνα.

Τριλιανός, Θ., (2008), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*, Τόμος Β. Αθήνα.

Τσακάλης, Π., (2006). *Εκτιμήσεις Μαθητών για την Ανατροφοδότηση τους από το Σχολείο και την Οικογένεια: Διαφορές ως προς Συγκεκριμένα Κοινωνικο-Δημογραφικά*

Χαρακτηριστικά. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., 19, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 133-172.

Φράγκος, Χ., (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική: θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φυλιππάτου, Δ., (2013), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία-Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Παντελιάδου, Σ., & Φυλιππάτου, Δ., (επίμ). Αθήνα: Πεδίο.

Χανιωτάκης, Ν. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Επιμ. Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 271-282.

Χαρίσης, Α., (2017). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη:Αφοί Κυριακίδη.

Χιωτάκης, Σ. (1993). Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό σχολείο : Προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο Χιωτάκης, Στ., (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα:Γρηγόρης, 48-85.

Μεταφρασμένη Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα:Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Elliot, S., Kratochwill, Th., Littlefield, J., & Travers, J., (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία - Αποτελεσματική μάθηση*, (επιμ. Λεονταρή, Α., & Συγκολλίτου, Ε.,) Αθήνα:Gutenberg.

Ingenkamp, K., (1980). *Παιδαγωγική διαγνωστική. Μέτρηση και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών*, Θεσσαλονίκη:Εγνατία.

Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D., (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας – ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*, (επίμ. Σακελλαρίου, Μ., Κόνσολας, Μ.), Αθήνα: Διάδραση.

Mager, R.F., (2000). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Αφοί Κυριακίδη:Θεσσαλονίκη.

McAfee, O., Leong, D., & Bodrova, E., (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*, (επίμ. Σακελλαρίου, Μ., & Κόνσολας, Μ.), Αθήνα:Παπαζήσης.

Slavin, R., E., (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Θεωρία και πράξη* (επίμ. Κόκκινος, Κ., Μ.), Αθήνα:Μεταίχμιο.

Woolfolk, A., (2007) *Εκπαιδευτική ψυχολογία*, Αθήνα:Έλλην. Woolfolk, A., (2007) *Εκπαιδευτική ψυχολογία*, Αθήνα:Έλλην.

Νομοθεσία

ΥπΕΠΘ, ΠΔ 462/1991, ΦΕΚ 171, τ. Α, άρθρο 1

ΥπΕΠΘ, ΠΔ 462/1991, ΦΕΚ 3, τ. Α, άρθρο 3

ΥπΕΠΘ, ΠΔ 462/1991, ΦΕΚ 3, τ. Α, άρθρο 4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Ι: ερωτηματολόγιο

Αγαπητή/ε
συναδέλφισσα/συνάδελφε,

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 των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα πορίσματα που θα προκύψουν μέσα από αυτό, 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, καθώς η σύνδεση των απαντήσεων με το πρόσωπο σας είναι αδύνατη.

Για να απαντήσετε, επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο και τοποθετήστε ένα Χ στο αντίστοιχο/α πλαίσιο/α. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Μέρος Α.

A1. Φύλο:

Ανδρας ☐ Γυναίκα ☐

A2. Ηλικία:

22-30 ετών ☐ 31- 40 ετών ☐ 41-50 ετών ☐ άνω των 50 ετών ☐

A3. Σχέση εργασίας:

Ωρομίσθιος/α ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐ Μόνιμος/η ☐

A4. Ειδικότητα:

Δάσκαλος/α ☐ Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών ☐ Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ☐
Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής (Μουσικής, Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής) ☐
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής ☐

A5. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

1-10 έτη ☐ 11-20 έτη ☐ 21-30 έτη ☐ άνω των 30 ετών ☐

A6. Περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε:

Αγροτική ☐

Ημιαστική ☐

Αστική ☐

A7. Βασικές Σπουδές:

Παιδαγωγική Ακαδημία ☐

Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση ☐

Παιδαγωγικό Τμήμα (ΑΕΙ) ☐

Άλλο (τις)

A8. Περαιτέρω Σπουδές/επιμόρφωση (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια επιλογές):

Άλλο πτυχίο Ανώτατης Σχολής ☐

Διδακταλείο ☐

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ☐

ΣΕΛΑΔΕ ☐

Διδακτορικό ☐

ΠΕΚ ☐

Επιμόρφωση ☐

Άλλο (τις)

Μέρος Β.

B1. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια διαδικασία απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο;

Καθόλου ☐

Λίγο ☐

Πολύ ☐

Πάρα πολύ ☐

B2. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του μαθητή, όπως εφαρμόζεται σήμερα στο Δημοτικό σχολείο, μπορεί να εξυπηρετήσει τον καθένα από τους ακόλουθους στόχους; (Παρακαλούμε απαντήστε για την κάθε μια από τις επιμέρους επιλογές.)

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Πάρα πολύ			
Παροχή ανατροφοδότησης στον μαθητή σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπάθειών του	☐	☐	☐
Παροχή ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του	☐	☐	☐
Διαπίστωση επίτευξης των στόχων διδασκαλίας και μάθησης	☐	☐	☐
Καθοδήγηση των μαθητών ώστε να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά (στρατηγικές μελέτης και μάθησης, επιμέλεια κ.λπ.)	☐	☐	☐
Εντοπισμός των δυνατοτήτων, αδυναμιών και αναγκών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό	☐	☐	☐

Παροχή κινήτρων στον μαθητή.	☐	☐	☐	☐
Εντοπισμός των μεθοδολογικών αδυναμιών της διδασκαλίας και ανάλογη τροποποίηση της	☐	☐	☐	☐
Σχεδιασμός των επόμενων σταδίων μάθησης	☐	☐	☐	☐
Βαθμολόγηση των μαθητών	☐	☐	☐	☐
Βαθμολογική ιεράρχηση των μαθητών	☐	☐	☐	☐
Πειθάρχηση των μαθητών	☐	☐	☐	☐

B3. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ανάλογα με τον χρόνο στον οποίο πραγματοποιείται και τον σκοπό τον οποίο εξυπηρετεί, μπορεί να διαχωριστεί σε διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι σας παρέχεται η δυνατότητα για εφαρμογή της καθεμίας από αυτές τις μορφές αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο;
(Παρακαλούμε απαντήστε για την κάθε μια από τις επιμέρους επιλογές.)

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	
Πάρα πολύ Διαγνωστική αξιολόγηση (αξιολόγηση πριν από την έναρξη των διδακτικών διαδικασιών, με στόχο να διαπιστωθεί το επίπεδο των μαθητών)	☐	☐	☐	☐
Διαμορφωτική αξιολόγηση (αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των διδακτικών διαδικασιών, με στόχο να γίνουν οι αναγκαίες τροποποιήσεις στη διδασκαλία)	☐	☐	☐	☐
Τελική αξιολόγηση (αξιολόγηση μετά το πέρας των διδακτικών διαδικασιών, με στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων μάθησης)	☐	☐	☐	☐

B4. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμόζεται αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα στο Δημοτικό Σχολείο;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

B5. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο καθένας από τους ακόλουθους παράγοντες μπορεί να παρεμποδίζει τη συχνή αξιολόγηση των μαθητών και την παροχή ανατροφοδότησης σε αυτούς;
(Παρακαλούμε απαντήστε για την κάθε μια από τις επιμέρους επιλογές.)

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
πολύ				
Έλλειψη διδακτικού χρόνου	☐	☐	☐	☐
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	☐	☐	☐	☐
Μεγάλη ποσότητα διδακτέας ύλης	☐	☐	☐	☐
Μεγάλος αριθμός άλλων επαγγελματικών και γραφειοκρατικών υποχρεώσεων	☐	☐	☐	☐
Άλλο (διευκρινίστε).....	☐	☐	☐	☐

B6. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε σημαντικό να συσχετίζονται οι στόχοι αξιολόγησης με τους στόχους διδασκαλίας;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

B7. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε το καθένα από τα ακόλουθα κριτήρια κατάλληλο για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο;
(Παρακαλούμε απαντήστε για την κάθε μια από τις επιμέρους επιλογές.)

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Κριτήριο νόρμας (το πόσο καλά τα πήγε ο μαθητής σε σχέση με τους συμμαθητές του)	☐	☐	☐	☐
Αντικειμενικό κριτήριο (το κατά πόσο ο μαθητής έχει πετύχει τους στόχους διδασκαλίας)	☐	☐	☐	☐
Ατομικό κριτήριο (η πρόοδος που παρουσίασε ο μαθητής σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του)	☐	☐	☐	☐

B8. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η καθεμία από τις ακόλουθες πτυχές της επίδοσης και συμπεριφοράς του μαθητή κατά την αξιολόγηση του στο Δημοτικό Σχολείο;
(Παρακαλούμε απαντήστε για την κάθε μια από τις επιμέρους επιλογές.)

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γνώσεις	☐	☐	☐	☐

Εφαρμογή των γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις	☐	☐	☐	☐
Κριτική σκέψη	☐	☐	☐	☐
Δημιουργικότητα	☐	☐	☐	☐
Ενδιαφέρον για μάθηση	☐	☐	☐	☐
Συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικό	☐	☐	☐	☐
Συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες	☐	☐	☐	☐
Τήρηση των κανόνων λειτουργίας του σχολείου	☐	☐	☐	☐
Κοινωνικές δεξιότητες	☐	☐	☐	☐
Στάσεις/αξίες	☐	☐	☐	☐
Άλλο (διευκρινίστε).....	☐	☐	☐	☐

B9. Υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές (εργαλεία), οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του μαθητή. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστεί η καθεμιά από τις ακόλουθες μεθόδους στο Δημοτικό Σχολείο;
(Παρακαλούμε απαντήστε για την κάθε μια από τις επιμέρους επιλογές.)

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	
Πάρα πολύ Γραπτή εξέταση (γραπτές ερωτήσεις ανάπτυξης και απομνημόνευσης)	☐	☐	☐	☐
Προφορική εξέταση	☐	☐	☐	☐
Τεστ/κριτήρια αξιολόγησης	☐	☐	☐	☐
Απλή παρατήρηση	☐	☐	☐	☐
Συστηματική παρατήρηση με καταγραφή	☐	☐	☐	☐
Φάκελος Εργασιών Μαθητή				

(Συλλογή έργων μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεση του και για συγκεκριμένο σκοπό)	☐	☐	☐	☐
Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων/ρουμπρίκα (Δελτίο αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολογίας της επίδοσης του μαθητή)	☐	☐	☐	☐
Παιδαγωγικό Ημερολόγιο (Σημειωματάριο στο οποίο ο εκπαιδευτικός καταγράφει καθημερινά τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών του)	☐	☐	☐	☐
Αυτοαξιολόγηση (οι μαθητές αξιολογούν την επίδοσή τους με σαφή και συγκεκριμένα κριτήρια που έχουν καθοριστεί σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό)	☐	☐	☐	☐
Ετεροαξιολόγηση (Αξιολόγηση μαθητή/τριας από τους συμμαθητές)	☐	☐	☐	☐
Σχέδιο Εργασίας/Πρότζεκτ (ατομικές ή ομαδικές εργασίες που έχουν ως στόχο τη διερεύνηση ενός θέματος που έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών)	☐	☐	☐	☐

B10. Έχει εκφραστεί η άποψη ότι προκειμένου η αξιολόγηση του μαθητή να υποστηρίξει τη μάθηση, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μην περιορίζονται στη χρήση παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης (γραπτή και προφορική εξέταση, τεστ), αλλά να χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης (π.χ. Φάκελος Εργασιών Μαθητή, ρουμπρίκα, πρότζεκτ κ.λπ.). Ωστόσο, θεωρείται ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες, οι οποίοι παρεμποδίζουν την εφαρμογή τους. Εσείς σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το κάθε ένα από τα ακόλουθα αίτια μπορεί να παρεμποδίζει τη χρήση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης;
(Παρακαλούμε απαντήστε για την κάθε μια από τις επιμέρους επιλογές.)

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα
πολύ Η έλλειψη επιμόρφωσης αναφορικά με τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης	☐	☐	☐	☐
Η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή τους	☐	☐	☐	☐
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	☐	☐	☐	☐
Το γεγονός ότι οι μαθητές μπορεί να μην είναι				

συνηθισμένοι στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης ☐ ☐ ☐ ☐

Έλλειψη των απαραίτητων υποδομών (εργαστήρια, υπολογιστές, πρόσβαση στο διαδίκτυο κ.λπ.) ☐ ☐ ☐ ☐

Το γενικότερο κλίμα του σχολείου, το οποίο μπορεί να προσανατολίζεται σε παραδοσιακές μεθόδους μάθησης και αξιολόγησης ☐ ☐ ☐ ☐

Άλλο (διευκρινίστε)..... ☐ ☐ ☐ ☐

B11. Κατά την περιγραφική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός, έπειτα από συστηματική παρατήρηση του μαθητή, συντάσσει μια έκθεση, στην οποία περιγράφει τις επιδόσεις και την πρόοδο του μαθητή στις διάφορες περιοχές μάθησης, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, καθώς και τη συμπεριφορά του εντός και εκτός της τάξης. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

B12. Θεωρείται ότι υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί και παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να δυσχεραίνουν την προσπάθεια για εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο καθένας από τους ακόλουθους παράγοντες ενδέχεται να παρεμποδίζει την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό σχολείο; (Παρακαλούμε απαντήστε για την κάθε μια από τις επιμέρους επιλογές.)

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Πάρα πολύ			
Η έλλειψη επιμόρφωσης αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση ☐	☐	☐	☐
Η έλλειψη χρόνου από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή της ☐	☐	☐	☐
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια τάξη ☐	☐	☐	☐
Το γεγονός ότι οι μαθητές είναι συνηθισμένοι στους βαθμούς ☐	☐	☐	☐
Το ενδεχόμενο οι χαρακτηρισμοί μιας περιγραφικής αξιολόγησης να "τραυματίσουν" τον μαθητή ☐	☐	☐	☐

Η πιθανή αρνητική αντίδραση των γονέων ☐ ☐ ☐ ☐

Η γενικότερη βαθμοθηρική νοοτροπία ☐ ☐ ☐ ☐

Άλλο (διευκρινίστε)..... ☐ ☐ ☐ ☐

B13. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι σχετικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

Παράρτημα II: Πίνακες περιγραφικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων

Πίνακας 19: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα B2

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Παροχή ανατροφοδότησης στον μαθητή σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπάθειών του.	4	2.4%	63	37.1%	89	52.4%	14	8.2%
Παροχή ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του.	4	2.4%	60	35.3%	80	47.1%	26	15.3%
Διαπίστωση επίτευξης των στόχων διδασκαλίας και μάθησης.	3	1.8%	52	30.6%	91	53.5%	24	14.1%
Καθοδήγηση των μαθητών ώστε να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά	6	3.5%	62	36.5%	78	45.9%	24	14.1%

Εντοπισμός των δυνατοτήτων, αδυναμιών και αναγκών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.	8	4.7%	42	24.7%	95	55.9%	25	14.7%
Παροχή κινήτρων στον μαθητή.	7	4.1%	76	44.7%	71	41.8%	16	9.4%
Εντοπισμός μεθοδολογικών αδυναμιών της διδασκαλίας και ανάλογη τροποποίησή της.	12	7.1%	73	42.9%	67	39.4%	18	10.6%
Σχεδιασμός των επόμενων σταδίων μάθησης.	9	5.3%	61	35.9%	81	47.6%	19	11.2%
Βαθμολόγηση των μαθητών.	16	9.4%	65	38.2%	74	43.5%	15	8.8%
Βαθμολογική ιεράρχηση των μαθητών.	28	16.5%	66	38.8%	60	35.3%	16	9.4%
Πειθάρχηση των μαθητών	35	20,6%	87	51,2%	41	24,1%	7	4,1%

Πίνακας 20: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα Β5

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Έλλειψη διδακτικού χρόνου	5	2.9%	43	25.3%	85	50.0%	37	21.8%
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	4	2.4%	21	12.4%	84	49.4%	61	35.9%
Μεγάλη ποσότητα διδακτέας ύλης	3	1.8%	17	10.0%	73	42.9%	77	45.3%
Μεγάλος αριθμός άλλων επαγγελματικών και γραφειοκρατικών υποχρεώσεων	16	9.4%	72	42.4%	64	37.6%	18	10.6%

Πίνακας 21: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα Β7

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Κριτήριο νόρμας	26	15.3%	84	49.4%	57	33.5%	3	1.8%
Αντικειμενικό κριτήριο	0	0.0%	21	12.4%	115	67.6%	34	20.0%
Ατομικό κριτήριο	1	0.6%	9	5.3%	75	44.1%	85	50.0%

Πίνακας 22: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα Β8

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Γνώσεις	1	0.6%	33	19.4%	113	66.5%	23	13.5%
Εφαρμογή γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις	0	0.0%	8	4.7%	100	58.8%	62	36.5%
Κριτική σκέψη	0	0.0%	8	4.7%	74	43.5%	88	51.8%
Δημιουργικότητα	0	0.0%	6	3.5%	74	43.5%	90	52.9%
Ενδιαφέρον για μάθηση	0	0.0%	5	2.9%	84	49.4%	81	47.6%
Συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικό	0	0.0%	3	1.8%	89	52.4%	78	45.9%
Συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες	0	0.0%	12	7.1%	84	49.4%	74	43.5%
Τήρηση των κανόνων λειτουργίας του σχολείου	3	1.8%	18	10.6%	80	47.1%	69	40.6%
Κοινωνικές δεξιότητες	0	0.0%	10	5.9%	91	53.5%	69	40.6%
Στάσεις/Αξίες	2	1.2%	14	8.3%	93	55.4%	59	35.1%

Πίνακας 23: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα Β9

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Γραπτή εξέταση	9	5.3%	44	25.9%	94	55.3%	23	13.5%
Προφορική Εξέταση	3	1.8%	20	11.8%	105	61.8%	42	24.7%
Τεστ/κριτήρια αξιολόγησης	3	1.8%	29	17.1%	105	61.8%	33	19.4%

Απλή παρατήρηση	5	2.9%	45	26.5%	78	45.9%	42	24.7%
Συστηματική παρατήρηση με καταγραφή	5	2.9%	37	21.8%	79	46.5%	49	28.8%
Φάκελος Εργασιών Μαθητή	4	2.4%	42	24.7%	77	45.3%	47	27.6%
Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων/ Ρουμπρίκα	6	3.6%	73	43.5%	78	46.4%	11	6.5%
Παιδαγωγικό Ημερολόγιο	11	6.5%	48	28.2%	81	47.6%	30	17.6%
Αυτοαξιολόγηση	11	6.5%	42	24.7%	96	56.5%	21	12.4%
Ετεροαξιολόγηση	34	20.0%	69	40.6%	55	32.4%	12	7.1%
Σχέδιο Εργασίας/ Προτζεκτ	5	2.9%	46	27.1%	88	51.8%	31	18.2%

Πίνακας 24: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα Β10

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Η έλλειψη επιμόρφωσης αναφορικά με τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης	3	1.8%	38	22.4%	90	52.9%	39	22.9%
Η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή τους	1	0.6%	24	14.1%	95	55.9%	50	29.4%
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	0	0.0%	22	12.9%	91	53.5%	57	33.5%
Το γεγονός ότι οι μαθητές μπορεί να μην είναι συνηθισμένοι στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης	11	6.5%	60	35.3%	74	43.5%	25	14.7%
Έλλειψη των απαραίτητων υποδομών	2	1.2%	24	14.1%	81	47.6%	63	37.1%
Το γενικότερο κλίμα του σχολείου, το οποίο μπορεί να προσανατολίζεται σε παραδοσιακές μεθόδους μάθησης και αξιολόγησης	6	3.5%	60	35.3%	74	43.5%	30	17.6%

Πίνακας 25: Πίνακας κατανομής απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα Β12

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Η έλλειψη επιμόρφωσης αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση	1	0.6%	48	28.2%	82	48.2%	39	22.9%
Η έλλειψη χρόνου από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή της	5	2.9%	42	24.7%	77	45.3%	46	27.1%
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	2	1.2%	31	18.2%	80	47.1%	57	33.5%
Το γεγονός ότι οι μαθητές μπορεί να είναι συνηθισμένοι στους βαθμούς	21	12.4%	68	40.2%	62	36.7%	18	10.7%
Το ενδεχόμενο οι χαρακτηρισμοί μιας περιγραφικής αξιολόγησης να "τραυματίσουν" τον μαθητή	28	16.5%	94	55.3%	38	22.4%	10	5.9%
Η πιθανή αρνητική αντίδραση των γονέων	24	14.1%	72	42.4%	54	31.8%	20	11.8%
Η γενικότερη βαθμοθηρική νοοτροπία	9	5.3%	42	24.7%	78	45.9%	41	24.1%

