

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΟΥΜΠΟΥΛΗ
Α.Μ.:122

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ
ΜΑΪΟΣ 2012

**ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**

Της
Κωνσταντίνας Τσουμπούλη

Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται για κρίση στην Τριμελή Εξεταστική
Επιτροπή για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Τίτλου στο
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα

Μάιος 2012

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών και Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Θωμάς Μπάκας	Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών και Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γιώργος Νικολάου	Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών και Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Περίληψη</i>	5
<i>Περίληψη στα Αγγλικά</i>	6
<i>Εισαγωγή</i>	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: *Εννοιολογική Προσέγγιση*

1.1. Η αξιολόγηση ως έννοια και περιεχόμενο.....	9
1.2. Οι μορφές της αξιολόγησης.....	11
1.3. Τα στάδια της αξιολόγησης.....	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: *Η λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία*

2.1. Το σχολείο και η αξιολογική λειτουργία του.....	17
2.2. Η έννοια της επίδοσης στη σχολική πραγματικότητα.....	25
2.3. Οι σκοποί της αξιολόγησης του μαθητή.....	29
2.4. Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής.....	33
2.5. Ο μαθητής ως αξιολογούμενος.....	39
2.6. Οι βασικές αρχές στην αξιολόγηση του μαθητή.....	41
2.7. Η παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης.....	43
2.8. Η ψυχολογική διάσταση της αξιολόγησης.....	45
2.9. Η κοινωνιολογική διάσταση της αξιολόγησης.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: *Οι Παραδοσιακές Μορφές της Αξιολόγησης του Μαθητή*

3.1.	Τεχνικές και μέσα έκφρασης της Παραδοσιακής Αξιολόγησης.....	49
3.2.	Η Προφορική Εξέταση.....	50
3.2.1.	Η Επίσημη Προφορική Εξέταση.....	51
3.2.2.	Η Ανεπίσημη Προφορική Εξέταση.....	52
3.3.	Η Γραπτή Εξέταση.....	56
3.4.	Η Ερώτηση.....	60
3.4.1.	Η Ερώτηση παραδοσιακής μορφής.....	61
3.5.	Η ποσοτική απόδοση της επίδοσης: Βαθμολόγηση.....	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: *Οι Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης του Μαθητή*

4.1.	Τεχνικές και μέσα έκφρασης της Εναλλακτικής Αξιολόγησης.....	69
4.2.	Τα σύγχρονα είδη ερωτήσεων.....	71
4.3.	Τα τεστ.....	77
4.4.	Η Συστηματική Παρατήρηση.....	80
4.5.	Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο.....	84
4.6.	Το Βιβλίο Θέματος.....	85
4.7.	Ο Φάκελος Επιτευγμάτων του Μαθητή (Portfolio).....	86
4.8.	Τα Σχέδια Δράσης (Projects).....	90
4.9.	Η Ρουμπρίκα (Rubric).....	93
4.10.	Η Αυτοαξιολόγηση και η Αλληλοαξιολόγηση των μαθητών.....	95
4.11.	Το Κοινωνιόγραμμα.....	97
4.12.	Η ποιοτική απόδοση της επίδοσης: Περιγραφική Αξιολόγηση.....	98
	<i>Συμπεράσματα</i>	103
	<i>Βιβλιογραφία</i>	107

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας αφορά τις παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το κύριο μέρος της εργασίας επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του μαθητή, που αποτελεί μία μόνο διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο σκοπός της εργασίας ήταν να αναλυθούν τόσο οι παραδοσιακές όσο και οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης προκειμένου να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτές συμβάλλουν στην αποτελεσματική αξιολόγηση του μαθητή. Για αυτό το λόγο παρατίθενται οι τεχνικές και τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος και των δύο μορφών αξιολόγησης και ταυτόχρονα γίνεται μια σύγκριση, ένας παραλληλισμός ανάμεσα στις δύο μορφές αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Παραδοσιακή Αξιολόγηση, Εναλλακτική Αξιολόγηση, Αυθεντική Αξιολόγηση, Επίδοση, Κριτήρια Αξιολόγησης, Ανατροφοδότηση.

SUMMARY

The main theme of the particular project involves the traditional and the alternative forms of the student's evaluation during the educational process. The main part of the study involves student's evaluation which is only one of the dimensions of educational evaluation. The purpose of the study was to analyze both the traditional and the alternative forms of evaluation in order to detect the way that these contribute to the student's evaluation in an efficient way. For this reason, technics and means of expression of both forms of evaluation are set forth, while a comparison, a parallelism between the two forms of assessment is carried out.

Key words: Traditional Assessment, Alternative Assessment, Authentic Assessment, Performance, Criteria for Evaluating, Feedback.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιτελεί διττή λειτουργία. Αφενός, κύριος σκοπός της είναι να βοηθήσει το σχολείο και ειδικότερα τον εκπαιδευτικό, να κατανοήσει σε βάθος αυτά που γνωρίζουν οι μαθητές, να εντοπίσει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες, ώστε να μπορεί να πάρει παιδαγωγικές αποφάσεις, που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, βασισμένες σε πραγματικά δεδομένα. Αφετέρου, μέσω της αξιολόγησης, είναι δυνατό να ανιχνευτούν οι ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε μαθητή ώστε να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι δυνατότητές του.

Κατά αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση οφείλει να αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων όσο και των ικανοτήτων του μαθητή, να συμβάλλει στον εντοπισμό ελλείψεων και αδυναμιών του και να του προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να αξιοποιεί το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Η καταγραφή των γνώσεων, των ικανοτήτων, των ελλείψεων και των αδυναμιών του μαθητή γίνεται με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες ανάλογα με τον τρόπο που αξιολογούν το μαθητή, χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακές ή εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι επισημάνει, να αναλύσει και να συγκρίνει τις παραδοσιακές και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ώστε να γίνει ένας παραλληλισμός, μια σύγκριση μεταξύ τους και ταυτόχρονα να διαπιστωθεί ο τρόπος που αυτές συμβάλλουν στην εκτίμηση και την αποτύπωση των γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή.

Αναλυτικότερα, στο **πρώτο κεφάλαιο** επιχειρείται η διευκρίνιση της έννοιας της αξιολόγησης και παρουσιάζονται τόσο οι μορφές όσο και τα στάδιά της.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** αφορά τη λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, αναλύεται το σχολείο και η αξιολογική λειτουργία του, η έννοια της επίδοσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή και του μαθητή ως αξιολογούμενου. Επίσης, γίνεται ιδιαίτερη

αναφορά στην παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνιολογική διάσταση της αξιολόγησης.

Το **τρίτο κεφάλαιο** περιλαμβάνει τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης του μαθητή. Σε αυτές ανήκουν η Προφορική και η Γραπτή Εξέταση καθώς και η Ερώτηση παραδοσιακής μορφής. Επιπλέον αναλύεται η βαθμολόγηση ως ποσοτική απόδοση της επίδοσης.

Το **τέταρτο** και καταληκτικό **κεφάλαιο** της εργασίας, έχει ως αντικείμενο την ανάλυση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης του μαθητή. Αυτές περιλαμβάνουν *τα σύγχρονα είδη Ερωτήσεων, τα Τεστ, τη Συστηματική Παρατήρηση, το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο, το Βιβλίο Θέματος, το Φάκελο Επιτευγμάτων Μαθητή, τα Σχέδια Δράσης, τη Ρουμπρίκα, την Αυτοαξιολόγηση και Αλληλοαξιολόγηση του μαθητή και το Κοινωνιόγραμμα*. Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην Περιγραφική Αξιολόγηση, ως ποιοτική απόδοση της επίδοσης.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Κωνσταντίνου, που μου έδωσε τη δυνατότητα να επιλέξω και να αναλύσω ένα θέμα που με ενδιαφέρει και που υπήρξε πάντα πρόθυμος να με προσανατολίσει με τις εύστοχες επισημάνσεις του. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Μπάκα και τον κ. Νικολάου για το χρόνο που διέθεσαν και τη συμβολή τους στη βελτίωση της εργασίας.

Μάιος 2012,

Κωνσταντίνα Τσουμπούλη

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Εννοιολογική Προσέγγιση

1.1. Η αξιολόγηση ως έννοια και περιεχόμενο

Ως αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται αξία σε ένα αντικείμενο αφού έχουν καθοριστεί προηγουμένως τα συγκεκριμένα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν. Πρόκειται για ένα επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του (Κωνσταντίνου, Χ., 2000: 13).

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα είτε ατομική είτε συλλογική εμπεριέχει στο τέλος της αλλά και πολλές φορές στη διάρκειά και στην αρχή της το στοιχείο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι η αποτίμηση της όλης δραστηριότητας. Επιδιώκει να εξακριβώσει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί εξ αρχής, κι αν όχι, να διερευνήσει τους παράγοντες που ευθύνονται για αυτό. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατό να υπάρξουν βελτιώσεις σε παραμέτρους της δραστηριότητας που δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό της.

Οι ανθρώπινες αυτές δραστηριότητες μπορεί να είναι συντονισμένες κοινωνικές λειτουργίες, όπως η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ή η λειτουργία και οργάνωση μιας ιδιωτικής επιχείρησης που δραστηριοποιείται στην ελεύθερη αγορά και προσδوکά οικονομικά οφέλη. Όπως γίνεται φανερό, η διαδικασία της αξιολόγησης, στις παραπάνω δραστηριότητες αλλά και σε πλήθος άλλων, είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων των φορέων τους.

Έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα ως μια σημαντική δραστηριότητα, η οποία έχει αντίκτυπο στην κοινωνική οργάνωση αλλά και στο άτομο, οφείλει να έχει συγκεκριμένους στόχους αλλά και να αναπτύσσει εξελιγμένους μηχανισμούς αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του (Κασσωτάκης, Μ., 1989:13).

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της και με συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης (Κωνσταντίνου Χ., 2000:15).

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς τους μαθητές και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 15).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία που διενεργείται μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει ως αντικείμενο το μαθητή και ως στόχο, μέσα από καθορισμένα κριτήρια, να διαπιστώσει όχι μόνο την επίδοσή του, που άλλωστε αποτελεί μόνο μία διάσταση της αξιολόγησης, αλλά γενικότερα το βαθμό επίτευξης των στόχων μάθησης (Μαυρογιώργος Γ., 2005: 21) .

Από τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ευθυγραμμισμένη με συγκεκριμένους στόχους και κριτήρια. Επιπλέον, έχει ως βασικές αρχές την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία. Δεν είναι αποσπασματική αλλά διαρκής, δεν αφορά παγιωμένες τεχνικές, αλλά αντίθετα είναι δυναμική και προσαρμόσιμη ανάλογα με την συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίσταση. Στόχος της δεν είναι μόνο να εντοπίσει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις σε επίπεδο μαθητή και εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, αλλά να παρέμβει διορθωτικά ώστε να οδηγήσει στην εξάλειψή τους και στην αντίστοιχη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Επομένως, μια προσανατολισμένη στους παιδαγωγικούς σκοπούς αξιολόγηση αν αξιοποιηθεί και εφαρμοστεί σωστά μπορεί πράγματι να αποβεί προς όφελος του μαθητή, του σχολείου και γενικότερα του κοινωνικού συνόλου.

1.2. Οι μορφές της αξιολόγησης

Σε συστηματικό επίπεδο οι κατηγοριοποιήσεις των μορφών εμφάνισης της αξιολόγησης στο σχολείο ανέρχονται σε τρεις και είναι οι εξής (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 16) :

Αρχική ή διαγνωστική, που αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου γνώσεων, των ενδιαφερόντων και πιθανών προβλημάτων του μαθητή.

Διαμορφωτική ή σταδιακή, που αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν οδηγούν σε ενδεχόμενες τροποποιήσεις – παρεμβάσεις στο πρόγραμμα ή τη μέθοδο διδασκαλίας.

Τελική ή συνολική, που αποσκοπεί στην συνολική εκτίμηση επίτευξης διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

Αναλυτικότερα:

Αρχική ή Διαγνωστική

Αυτή η μορφή αξιολόγησης γίνεται πριν από την έναρξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας προκειμένου να διαπιστωθούν όροι και συνθήκες που είναι δυνατό να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων κι έτσι να γίνει εκτίμηση αναγκών και ιεράρχηση προτεραιοτήτων. Σε αυτήν εντάσσονται κυρίως διαδικασίες που μας βοηθούν να προσδιορίσουμε το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο ρυθμός της διδασκαλίας (Μαυρογιώργος Γ., 2005: 278).

Η διαγνωστική αξιολόγηση είναι σκόπιμο να γίνεται και στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας ή ωριαίου μαθήματος. Αυτή τη μορφή αξιολόγησης μπορεί να την πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτής δίνοντας στους εκπαιδευόμενους ένα τεστ γνώσεων ή ικανοτήτων ή κάνοντας μαζί τους μια συστηματική συζήτηση, ώστε να ανιχνεύσει τι γνωρίζουν σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας. Η αξιολόγηση αυτής της μορφής τον

βοηθά στο να οργανώσει καλύτερα την ύλη που θέλει να διδάξει, να καταναίμει σωστά τον διαθέσιμο χρόνο, να επιλέξει κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και ανάλογα εποπτικά μέσα τα οποία θα συνδέονται λειτουργικά με το αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας του.

Διαμορφωτική ή σταδιακή

Με τον όρο διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση εννοούμε την αξιολόγηση που γίνεται κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας.

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκεται η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην υλοποίηση του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας, με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από:

- τον εντοπισμό των αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος και τη διατύπωση προτάσεων για την επίτευξη των αρχικών στόχων.
- την ανάδειξη των πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε σχέση με αυτές που έχουν ακολουθηθεί και οι οποίες χαρακτηρίστηκαν ως ανεπαρκείς.
- ένα συνεχή «διάλογο» ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

Σε περίπτωση που διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αποκλίσεις γίνεται επανεκτίμηση των αρχικών επιλογών και διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για έγκαιρη παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση των σημείων εκείνων στα οποία η αξιολόγηση έδειξε πως υπάρχουν προβλήματα (Μαυρογιώργος Γ., 2006: 279).

Τελική ή συνολική

Με τον όρο τελική ή συνολική αξιολόγηση εννοούμε την αξιολόγηση που πραγματοποιείται μετά το τέλος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αξία του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας. Η τελική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από:

- Τη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων σχετικά με την έκβαση του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της εκπαιδευτικής ενότητας.
- Τη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και την αποτύπωση των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος.
- Τη σύγκριση της ποιότητας υλοποίησης και των αποτελεσμάτων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας με κάποια ανάλογο «πρότυπο» αντίστοιχο πρόγραμμα (Μαυρογιώργος Γ., 2006: 279).

Η τελική αξιολόγηση δεν προσφέρεται τόσο για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων όσο για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να επανεξεταστεί η εφαρμογή μεθόδων τεχνικών με την προοπτική της βελτίωσης. Σε αυτή την περίπτωση μια «τελική αξιολόγηση» γίνεται «διαμορφωτική» για μελλοντικές εφαρμογές. Σημαντικοί δείκτες στην περίπτωση αυτή είναι:

- Οι απόψεις και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευόμενων για την καταλληλότητα των μεθοδολογικών επιλογών, των τεχνικών, των μέσων, του πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας, της οργάνωσης.
- Η έκταση και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν και να μεταφέρουν στην πράξη, όσα διδάχθηκαν, σε παρόμοιες καταστάσεις (Μαυρογιώργος Γ., 2006: 280).

1.3. Τα στάδια της αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης κατηγοριοποιείται στα ακόλουθα πέντε στάδια (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 49) :

1^ο ΣΤΑΔΙΟ

Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων της αξιολόγησης

Στο αρχικό αυτό στάδιο γίνεται σαφές το τι ακριβώς επιδιώκεται στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία, ποιοι είναι δηλαδή οι ειδικοί και γενικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν. Επίσης καθορίζονται τα συγκεκριμένα κριτήρια βάσει των οποίων θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση. Το κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς, ένας καθιερωμένος κανόνας, βάσει του οποίου γίνεται μία κρίση (Δημητρόπουλος Ε., 1999α': 131). Για παράδειγμα στην περίπτωση της αξιολόγησης του μαθητή, κεντρικό κριτήριο είναι η επίδοση σε συγκεκριμένες δοκιμασίες που κυρίως εκφράζεται σε αριθμητικές τιμές. Οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να διασφαλίζονται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι η αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

2^ο ΣΤΑΔΙΟ

Επιλογή της τεχνικής

Σε αυτό το στάδιο δηλαδή, γίνεται η επιλογή του εργαλείου της αξιολόγησης που θα συλλέξει τις πληροφορίες και θα αναδείξει την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Τέτοιες τεχνικές είναι για παράδειγμα: *η Γραπτή Εξέταση, η Προφορική Εξέταση, η Παρατήρηση, το Τεστ*. Στο σημείο αυτό απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, προκειμένου να επιλεγεί η τεχνική η οποία είναι κατάλληλη για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίπτωση.

3^ο ΣΤΑΔΙΟ

Ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών σε σχέση με τον διδακτικό στόχο

Σε αυτό το σημείο γίνεται η συγκέντρωση των δεδομένων – πληροφοριών και ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία τους. Κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία γίνεται συσχέτιση των πληροφοριών με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης. Ειδικότερα στην αξιολόγηση του μαθητή, οι πληροφορίες αξιοποιούνται για να διαπιστωθεί αν επετεύχθησαν οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί. Επίσης οι πληροφορίες αυτές καθορίζουν την ατομική επίδοση του μαθητή και γενικότερα τις επιδόσεις των συμμαθητών του.

4^ο ΣΤΑΔΙΟ

Έκφραση – αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Αφού πραγματοποιηθεί η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των πληροφοριών, θα πρέπει τα αποτελέσματα να εκφραστούν και να αποτυπωθούν, προκειμένου να ανακοινωθούν και να γνωστοποιηθούν στο αντικείμενο της αξιολόγησης. Ειδικότερα στην αξιολόγηση του μαθητή, η αποτύπωση του αποτελέσματος γίνεται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης ή μέσω της βαθμολόγησης, οπότε αντίστοιχα γίνεται λόγος για ποιοτική ή ποσοτική έκφραση του αποτελέσματος.

5^ο ΣΤΑΔΙΟ

Ανατροφοδότηση – λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών – παιδαγωγικών μέτρων

Η ανατροφοδότηση αποτελεί το τελικό στάδιο της αξιολόγησης και είναι εξαιρετικά σημαντική. Μία από τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, υπαγορεύει την άμεση ενημέρωση του αξιολογούμενου για τα αποτελέσματα

της αξιολόγησης. Ειδικά όταν στο ρόλο του αξιολογούμενου βρίσκεται ο μαθητής, η ενημέρωσή του σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι σε θέση να τον κινητοποιήσει ώστε να βελτιωθεί και να εξαλείψει τις όποιες αδυναμίες του. Εξάλλου και από τη μεριά του σχολείου και ειδικότερα του εκπαιδευτικού, ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών και των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή μπορεί να οδηγήσει στη λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων, όπως είναι η εξατομικευμένη και η ενισχυτική διδασκαλία σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα με σκοπό την ενίσχυση του μαθητή. Είναι σαφές λοιπόν, ότι μέσω της ανατροφοδότησης, εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και επιτυγχάνεται ο απώτερος σκοπός της που είναι η βελτίωση του μαθητή ειδικότερα ή του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 49).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

2.1. Το σχολείο και η αξιολογική λειτουργία του

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι το σχολείο αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Η αξία του αναφύεται από το γεγονός ότι μετά την οικογένεια, θεωρείται ο σημαντικότερος θεσμός, που συμβάλλει εποικοδομητικά στην ομαλή και αποτελεσματική ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ένταξης το παιδί αποκτά γνώσεις, αξίες, αρχές και ποικίλες εμπειρίες· στοιχεία τα οποία είναι πολύτιμα εφόδια για την ψυχοπνευματική ανάπτυξή του.

Το σχολείο είναι ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ένα υποσύστημα της κοινωνίας δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση (Κωνσταντίνου, 1997:69). Είναι ένας ευρύτερος, οργανωμένος θεσμός που επιβλήθηκε εξαιτίας των προσδοκιών και αξιώσεων για να συμβάλλει στη ρύθμιση και επίλυση των κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου. Κύρια στοιχεία που το χαρακτηρίζουν είναι οι νομικές συμβάσεις και οι πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις που το προσδιορίζουν (τάξεις, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, κανόνες, κυρώσεις). Είναι ένας «φορέας εξουσίας» ο οποίος, με τους τίτλους σπουδών που απονέμει, διαμορφώνει για τους μαθητές προϋποθέσεις επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης και εξέλιξης (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 69).

Το σχολείο προέκυψε μέσα από την επιβεβλημένη ανάγκη για οργανωμένη και μεθοδευμένη αγωγή και μάθηση, καθώς και μέσα από τις απαιτήσεις των διαφόρων κοινωνικών τομέων. Ο μετασχηματισμός της κοινωνίας και η αλλαγή των κοινωνικών δομών που συντελέστηκε, είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση νέων κοινωνικών ρόλων στο σύστημα

απασχόλησης, όπως και εξειδικευμένων απαιτήσεων στον τομέα της μάθησης. Τα παραπάνω γεγονότα, οδήγησαν στην καθιέρωση του σχολείου, ενός θεσμού που διαθέτει τη δική του μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας. Οι σκοποί του είναι καθορισμένοι με ειδικές ρυθμίσεις και υλοποιούνται ανάλογα με τις λειτουργίες του, μέσα από σχεδιασμένους κατά περίπτωση και σκόπιμους κανόνες δράσης (Κωνσταντίνου Χ., 2001: 14).

Αναφορικά με τις λειτουργίες και τους σκοπούς του σχολείου αναπτύχθηκαν θεωρίες οι οποίες στρέφονται κυρίως γύρω από δύο άξονες · την κοινωνία και το άτομο. Ο πρώτος άξονας αφορά τις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο ως κοινωνικό δημιούργημα, πρέπει να προσανατολίζεται στην παροχή όλων των απαραίτητων, σύμφωνα με τις κοινωνικές απαιτήσεις, εφοδίων στους μαθητές. Πρόκειται για την κοινωνική-οικονομική κατεύθυνση, στην οποία εντάσσονται οι δομολειτουργικές και ιστορικο-υλιστικές θεωρίες. Το σχολείο αυτού του είδους επικρίθηκε γιατί με τους σκοπούς που θέτει, συμβάλλει στη διασφάλιση και αναπαραγωγή του κοινωνικού κατεστημένου. Από την άλλη πλευρά, αντιδιαστέλλονται οι ατομοκεντρικές θεωρίες που υποστηρίζουν, ότι πρωταρχικός σκοπός του σχολείου είναι η ανάπτυξη αυτόνομων και δημιουργικών ατόμων. Πρόκειται για την παιδαγωγική-ψυχολογική κατεύθυνση, στην οποία εντάσσονται οι ψυχαναλυτικές και ιντεραξιονιστικές θεωρίες. Ωστόσο και αυτές οι θεωρίες δέχτηκαν κριτική ότι η συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου είναι μη ρεαλιστικός στόχος, ειδικότερα στη σημερινή κοινωνία η οποία απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 41).

Κοινό σημείο προσέγγισης και αποδοχής στις περισσότερες θεωρίες περί σχολείου αποτελούν οι τέσσερις λειτουργίες του (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 47):

Η ιδεολογική - κοινωνικοποιητική λειτουργία

Η συγκεκριμένη λειτουργία αφορά τις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης μέσω των οποίων ο μαθητής «εξοικειώνεται» αλλά και εναρμονίζει τη συμπεριφορά του με τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες, προσανατολισμούς, αξίες και αντιλήψεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Η «συμμόρφωση» ή η «μη συμμόρφωση» με τα παραπάνω αντανakλάται στη «διαγωγή» του μαθητή. Υπάρχει μια διττή διάσταση στη συγκεκριμένη

λειτουργία. Μέσα από αυτήν επιτυγχάνεται αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και αφετέρου η διατήρηση και η προώθηση του κοινωνικοπολιτικού συστήματος.

Η τεχνική - μαθησιακή λειτουργία

Στόχος αυτής της λειτουργίας του σχολείου είναι να μεταβιβάσει στους μαθητές μέσω της διδασκαλίας γνώσεις, τεχνικά και πολιτισμικά στοιχεία τα οποία, μαζί με την παράλληλη ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του, θα αποτελέσουν τα αναγκαία εφόδια για την ένταξή του στην αγορά εργασίας.

Η επιλεκτική – αξιολογική λειτουργία

Η λειτουργία αυτή αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Το σχολείο έχει τη «δικαιοδοσία» να εκτιμήσει μέσα από εξεταστικές και βαθμολογικές διαδικασίες το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί του στόχοι. Μέσω αυτής της εκτίμησης – αξιολόγησης διαμορφώνονται τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση του ατόμου.

Η κουστωδιακή λειτουργία

Μέσα από τη συγκεκριμένη λειτουργία το σχολείο παρέχει ένα χώρο ασφαλούς φύλαξης των παιδιών προκειμένου οι γονείς να μπορέσουν να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης. Με αυτόν τον τρόπο, με την ανάθεση της φύλαξης αλλά και της διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους στο σχολείο, δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να συμβάλλουν στην αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος.

Πρέπει να σημειωθεί, ότι ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνονται οι λειτουργίες του σχολείου προσδιορίζεται από την εκάστοτε σχολική πραγματικότητα και έχει ταυτόχρονα άμεση σχέση με τη συγκεκριμένη χρονική, ιστορική, οικονομική, θρησκευτική, παιδαγωγική και κοινωνική στιγμή λειτουργίας του σχολείου (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 78).

Βασική του επιδίωξη είναι να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει την ικανότητά του για προσωπική πλήρωση, με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει παραγωγός της γνώσης και να επιδιώκει τη μάθηση σε όλη του τη ζωή.

Κατά αυτόν τον τρόπο η αξία του σχολείου στην κοινωνία και στην εποχή που ζούμε είναι δεδομένη και αδιαμφισβήτητη. Αυτό που τίθεται υπό αμφισβήτηση είναι το αν και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται ο διπτός ρόλος του σχολείου: η προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου σε συνδυασμό με την εξέλιξη του κοινωνικού συστήματος.

Ως προς την πρώτη διάσταση του ρόλου του, την επίτευξη δηλαδή της προσωπικής ολοκλήρωσης του ατόμου, το σχολείο καλείται να διεκπεραιώσει συγκεκριμένους στόχους. Ανάμεσα σε αυτούς οι κυριότεροι είναι η καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της αυτονομίας του μαθητή, η σφυρηλάτηση της κριτικής του συνείδησης, η άρση κάθε ετεροκαθορισμού του μέσα από τη χειραφέτηση του και γενικότερα η οικοδόμηση της προσωπικής, κοινωνικής και πολιτιστικής του ταυτότητας. Όλα αυτά οφείλουν να επιτυγχάνονται παράλληλα με το σεβασμό των ατομικών ιδιομορφιών του μαθητή.

Ως προς τη δεύτερη διάσταση του ρόλου του σχολείου, την επίτευξη δηλαδή της κοινωνικής εξέλιξης, οι στόχοι του είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια. Το σχολείο καλείται να αναπτύξει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μελών της κοινωνίας καθώς επίσης να παρέχει τις γνώσεις και τα προσόντα που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς και γενικότερα οι προσδοκίες της κοινωνίας (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 71). Παράλληλα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τα άτομα καλούνται να αναπτύξουν την πειθαρχία, τη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη και την άμιλλα. Μέσα από το σχολείο δηλαδή προβάλλονται πρότυπα δράσης και συμπεριφοράς που είναι απαραίτητα προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή και η ομαλή συμβίωση μεταξύ των μελών της κοινωνίας.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι, ο διπτός ρόλος του σχολείου αντανακλά στην πραγματικότητα τη διαλεκτική σχέση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας. Το σχολείο δηλαδή μέσω της αγωγής που παρέχει επωμίζεται το δύσκολο ρόλο να συμβιβάσει το άτομο με την κοινωνία. Από τη μια πλευρά, το σχολείο οφείλει να σέβεται τις ιδιαιτερότητες του ατόμου και να του δίνει τη δυνατότητα να αναπτύσσει δημιουργικές πρωτοβουλίες. Οφείλει δηλαδή, να του δίνει τη δυνατότητα να δραστηριοποιείται σε ένα περιβάλλον ελευθερίας και ασφάλειας. Από την άλλη πλευρά όμως, η κοινωνία νομιμοποιείται να απαιτήσει τη συνεισφορά του ατόμου για την ομαλή λειτουργία της. Σε αυτό

ακριβώς το σημείο καλείται το σχολείο να συνδυάσει την ατομική ελευθερία με την κοινωνική ευθύνη.

Στη σύγχρονη εποχή, το σχολείο δέχεται έντονη κριτική γιατί απομακρύνθηκε από τα «πραγματικά» και «γνήσια» ιδανικά και απώλεσε τον προσανατολισμό του. Ειδικότερα επικρίνεται για την αδυναμία προσέγγισης των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών του μαθητή και ότι καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη βαθμοθηρία, τον ατομικισμό, την ιεραρχία και την κυριαρχία (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 79).

Το σημερινό σχολείο χαρακτηρίζεται από τη νοοτροπία της εξετασιομανίας και την προβολή της στείρας γνώσης και της απομνημόνευσης. Είναι ένα σχολείο που περιορίζεται αποκλειστικά στο ρόλο του φορέα επαγγελματικής αποκατάστασης και της εξασφάλισης του κοινωνικού γοήτρου, που προκατασκευάζει πεπιοθήσεις εκμηδενίζοντας τη δυνατότητα καλλιέργειας του πλουραλισμού απόψεων (Μπρούζος Α., 1995: 227).

Στην ουσία περιορίζει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών του επιβάλλοντας σε όλους τα ίδια πολιτιστικά πρότυπα χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές δυνατότητες και τις έμφυτες κλίσεις του κάθε μαθητή. Αντίθετα εκπαιδεύει τους μαθητές, μέσα από μια παθητική διαδικασία, για την ανάληψη προκαθορισμένων κοινωνικών ρόλων, οι οποίοι ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές.

Ελλοχεύει λοιπόν ο κίνδυνος να μετατραπεί σε ένα δύσκαμπτο οργανισμό μεταβίβασης στείρων επιστημονικών γνώσεων που δεν διευκολύνει τις συνεργατικές μορφές μάθησης, που δεν επιδιώκει την ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή καθώς επικεντρώνεται στο γνωστικό τομέα που περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο του, που δεν ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την αισθητική του, που δε τον φέρνει κοντά στη φύση, ώστε να κατανοήσει τη συνεξάρτησή του με το περιβάλλον, οπότε να το σεβαστεί (Σούλης Σ., 2002: 328).

Μια τέτοια σχολική πραγματικότητα, δημιουργεί στο μαθητή καταστάσεις φοβίας, άγχους, επιθετικότητας, ανασφάλειας, εσωστρέφειας, ατομικισμού και μειωμένης αυτοαντίληψης (Κωνσταντίνου Χ., 1994α: 43). Είναι επομένως αυτονόητο, πως η διαμόρφωση ενός τόσο αρνητικού πλαισίου, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη μαθησιακή πρόοδο.

Συνεπώς, προβάλλει επιτακτικά η αναγκαιότητα αλλαγής πλεύσης του σχολείου. Επιβάλλεται να μεταλλαχθεί από ένα χώρο αποστήθισης άκριτων γνώσεων, σε ένα χώρο γνήσιας γνωστικής και κοινωνικής μάθησης και δημιουργικού προβληματισμού. Στο χώρο αυτό θα προτάσσεται η ολότητα του μαθητή ως αντιστάθμιση στο τεχνοκρατικό πνεύμα της εποχής που θεοποιεί την ύλη και ανέχεται την απόκτησή της με κάθε μέσο, χωρίς ηθικές δεσμεύσεις.

Το σχολείο καλείται να απεγκλωβιστεί από τον απομονωμένο, παθητικό ρόλο του και να συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση των αξιών και στην εξέλιξη της κοινωνίας. Προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των καιρών και τις προσδοκίες της κοινωνίας κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιήσει το θεσμικό άνοιγμα προς τα έσω και προς τα έξω. Για να καταστεί δυνατό το άνοιγμα του σχολείου προς τα έσω, πρέπει να νιώσουν οι μαθητές ότι συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας, ώστε να την αισθανθούν ως δικό τους δημιούργημα, να ταυτίζονται με αυτή και να τη σέβονται (Μπρούζος Α., 1995: 258).

Το άνοιγμα προς τα έξω απαιτεί ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, ευελιξία μεθόδων και εισαγωγή των μαθητών σε συμμετοχικές διαδικασίες λήψης και εφαρμογής αποφάσεων (Πυργιωτάκης Ι., 1999: 18)

Το θεσμικό άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω αφορά τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή. Αυτό σημαίνει την έξοδο των μαθητών από τον παραδοσιακό χώρο μάθησης, που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Παράλληλα, απαιτείται η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αμοιβαία κατανόηση, ενώ θα συμβάλλει στον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η αλλαγή του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί την άμεση συνειδητοποίηση από πλευράς του ατόμου ότι καμία γνώση δεν είναι ασφαλής και ότι μόνο η διαδικασία αναζήτησης γνώσης μπορεί να παρέχει ασφάλεια. Η διδασκαλία ως μετάδοση της γνώσης είναι χρήσιμη σε κάθε αμετάβλητο περιβάλλον. Σε έναν κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο, οι πληροφορίες και η γνώση ανανεώνονται συνεχώς (Μπρούζος Α., 2004: 277). Επομένως δεν ωφελεί να κατακτήσει ο μαθητής το περιεχόμενο αλλά τη μέθοδο του «πώς να μαθαίνει». Επιπλέον ο μαθητής θα πρέπει να

αξιολογείται ως «όλον», για το σύνολο των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών χαρακτηριστικών του.

Σήμερα, με τις υπάρχουσες κοινωνικές ανακατατάξεις, απαιτείται περισσότερο παρά ποτέ η δημιουργία ενός σχολείου που θα διαπνέεται από συλλογικό πνεύμα αλληλεγγύης και από την απαλλαγή προκαταλήψεων. Το σχολείο αυτό θα υποδεικνύει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ετερότητα του κάθε ατόμου σύμφωνα και με τις αρχές μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας (Νικολάου, Γ., 2000: 135).

Απαιτείται επομένως έμπρακτη εφαρμογή των προσανατολισμών του σχολείου, όπως αυτοί έχουν διακηρυχτεί στα αναλυτικά προγράμματα που ισχύουν για την εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών. Σύμφωνα με αυτά : «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από το φύλλο και την καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα οφείλει να συμβάλλει ώστε (Κωνσταντίνου Χ., 2001: 23):

- Να γίνουν ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης.
- Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το σώμα και το πνεύμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.
- Να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν

πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

- Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες, να διαφυλάσσουν και να προάγουν τον πολιτισμό.
- Να αναπτύξουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της Γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

Με βάση τα παραπάνω, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη για τη δημιουργία ενός ανθρωποκεντρικού σχολείου, που θα υποδεικνύει έμπρακτα το σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις και τις ικανότητές του. Ένα τέτοιο σχολείο αντιδιαστέλλεται από αυτό στο οποίο κυριαρχεί η αρχή της επίδοσης, ο ανταγωνισμός και η απομνημόνευση στείρων γνώσεων. Σκοπός του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ώστε να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Είναι σαφές, πως σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από αλματώδη εξέλιξη, η Παιδεία καλείται να αποτελέσει μια από τις κινητήριες δυνάμεις του. Είναι χρέος κάθε ευνομούμενης, δημοκρατικής κοινωνίας να αναγορεύσει την εκπαίδευση και την Παιδεία γενικότερα σε υπόθεση μέγιστης προτεραιότητας καθώς αυτή αποτελεί μοναδική επένδυση για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.

Η αδιαμφισβήτητη σπουδαιότητα της Παιδείας επιβάλλει τη δημιουργία ενός ανθρωποκεντρικού σχολείου που θα διαπνέεται από μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κατανόησης και διαλόγου, που θα δίνει την προοπτική στους μαθητές να πορεύονται αυτοδύναμα και δημιουργικά στη ζωή. Μια τέτοια προσπάθεια η οποία συμβάλλει στην ηθική, πνευματική και πολιτιστική ανάταση της κοινωνίας οφείλει να έχει συλλογική βάση.

2.2. Η έννοια της επίδοσης στη σχολική πραγματικότητα

Με τον όρο επίδοση εννοούμε το επίπεδο απόδοσης του μαθητή στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο για αυτόν. Αλλιώς μπορούμε να πούμε ότι είναι ο βαθμός προόδου προς την κατεύθυνση των στόχων της μάθησης (Δημητρόπουλος Ε., 1999α': 29).

Η προβληματική που έχει αναπτυχθεί γύρω από το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι έντονη. Το σχολείο και κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνίας η οποία με άμεσο ή έμμεσο τρόπο επηρεάζει τους στόχους του σχολείου και επομένως τις προσδοκίες από τους μαθητές. Η επίδοση που καλείται να αναπτύξει κάποιος μαθητής στο σχολείο προσδιορίζεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό κοινωνικά.

Επιπρόσθετα η προσπάθεια του μαθητή για επίτευξη υψηλής επίδοσης χαρακτηρίζεται από δύο στοιχεία (Γκότοβος Α., 1986: 151):

1. Τον ατομικό χαρακτήρα της επίδοσης: Η ύπαρξη ή η απουσία συγκεκριμένης επίδοσης προσδιορίζεται από την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την «αξία» του μαθητή. Θεωρείται λοιπόν το αποτέλεσμα ατομικής δράσης για την εκδήλωση της οποίας υπεύθυνος θεωρείται ότι είναι ο ίδιος ο μαθητής και μόνο αυτός.
2. Την πίεση για επίτευξη επίδοσης: Ο μαθητής δέχεται πιέσεις να βελτιώσει την επίδοσή του ή να περιφρουρήσει την ήδη υπάρχουσα, στην προσπάθειά του να αποφύγει τις δυσμενείς συνέπειες που θα είχε η αντίθετη περίπτωση και να «απολαύσει» τις ευνοϊκές επιπτώσεις που έχει για αυτόν η επίτευξη υψηλής επίδοσης.

Στη σχολική πραγματικότητα, η επίδοση οδηγεί σε προβληματικές καταστάσεις όταν μετατρέπεται σε αυτοσκοπό. Αυτό συμβαίνει όταν στα άτομα και ειδικότερα στους μαθητές, ασκείται πίεση, η οποία καταλήγει σε καταπίεση, για να την επιδείξουν σε υψηλότερο βαθμό. Η αρχή της επίδοσης που υπαγορεύει ότι «ο καθένας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει» καθώς και ο προσανατολισμός της σημερινής κοινωνίας στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων «ανάλογα με το βαθμό

που παράγουν», έχουν οδηγήσει σε «κοινωνίες επιδόσεων». Κατά συνέπεια το σχολείο, το οποίο αποτελεί δημιούργημα της κοινωνίας, έχει μετατραπεί σε «σχολείο επιδόσεων», όπου έχει παραμερίσει την παιδαγωγική παραδοχή που πρεσβεύει ότι ο κάθε μαθητής αποτελεί μια μοναδική οντότητα με το δικό του ρυθμό μάθησης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Αντίθετα, σε αυτό κυριαρχεί η παραγωγή έργου, η οποία σαφώς μετρείται με αριθμούς, δηλαδή βαθμούς (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 21).

Αν εμβαθύνουμε περισσότερο στο ζήτημα και γενικότερα για το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία θα δούμε ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλές σχετικές θεωρίες στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu υποστηρίζει ότι οι μαθητές όταν εισέρχονται στο σχολείο δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία λόγω διαφορών στο «πολιτιστικό κεφάλαιο». Αυτό περιλαμβάνει στοιχεία όπως γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ζωής, που αποκτά ο άνθρωπος από το οικογενειακό του περιβάλλον. Το πολιτιστικό κεφάλαιο διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη, από την οποία προέρχεται το άτομο. Σε ένα άτομο σχολικής ηλικίας το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας του ανάγεται στις σχέσεις, συστάσεις που η ίδια η οικογένεια εξασφαλίζει για το παιδί της, τη βοήθεια στη σχολική εργασία, τη συμπληρωματική διδασκαλία, την ενημέρωση που έχει η οικογένεια και την πληροφόρηση που παρέχει σχετικά με την εκπαίδευση και τις διεξόδους της (Νικολάου Σ., 2006: 201) .

Επιπλέον μελέτες όπως αυτή του Coleman (1966), με θέμα την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση στις ΗΠΑ, έδειξε ότι για τις διαφορές που εμφανίζονται, μεταξύ μαθητών και μεταξύ σχολείων, στα γνωστικά αποτελέσματα, η κοινωνική καταγωγή και το οικογενειακό περιβάλλον ευθύνονται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι σχολικοί πόροι και οι διδακτικές πρακτικές. Επομένως η προσφορά ίσων δυνατοτήτων σε διάφορους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, από διαφορετικά πολιτιστικά και μορφωτικά περιβάλλοντα, δεν εξασφαλίζουν ίση επίδοση στο σχολείο (Νικολάου Σ., 2006: 179).

Ο Άγγλος καθηγητής Basil Bernstein υποστηρίζει ότι η γλώσσα που χρησιμοποιεί το σχολείο είναι μια από τις μορφές που παίρνει στα πλαίσια της κοινωνίας κι αυτή είναι συνήθως η γλώσσα που μιλά η αστική τάξη. Συγκεκριμένα, ο Bernstein, με βάση τα αποτελέσματα ερευνών που

διεξήγαγε, ήταν ο πρώτος ο οποίος μίλησε για δύο κώδικες επικοινωνίας ανάλογα με τον τύπο ομιλίας που κυριαρχεί στην οικογένεια. Όταν λοιπόν σε αυτήν κυριαρχεί ένα σύστημα επικοινωνίας, όπου δεν ενθαρρύνεται η προφορική έκφραση, η διερεύνηση κινήτρων και η γλωσσική επεξεργασία σκέψεων, προωθείται η εκμάθηση του «περιορισμένου γλωσσικού κώδικα». Κύρια χαρακτηριστικά του είναι οι μικρές ανολοκλήρωτες προτάσεις, η λεκτική ασάφεια και η ελλιπής σύνταξη (Νικολάου Σ., 2006: 185).

Αντίθετα, στην οικογένεια που οι κανόνες και η συμπεριφορά υπόκεινται σε συζήτηση και το κάθε μέλος εκφράζει την άποψή του μέσω του διαλόγου, προάγεται η γλωσσική εξέλιξη και προωθείται ο «καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας». Κύρια χαρακτηριστικά του είναι η χρήση πλουσίων προτάσεων, τα πολύπλοκα γραμματικά σχήματα, η σύνθετη συντακτική δομή και γενικότερα η γλωσσική πολυμορφία. Το σχολείο, μέσω εκπαιδευτικού, χρησιμοποιεί τον «καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα». Είναι λοιπόν σαφές ότι διευκολύνεται η επικοινωνία των μαθητών που χρησιμοποιούν αυτόν τον κώδικα, εφόσον κατανοούν περισσότερο αλλά και μπορούν να εκφραστούν με ευχέρεια στον γραπτό και προφορικό λόγο. Αντίθετα οι μαθητές που χρησιμοποιούν τον «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα» είναι σε δυσμενή θέση.

Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν καθοριστικά την επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Μέσα σε αυτά έρχονται να προστεθούν και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τους μαθητές. Πρόκειται για το φαινόμενο «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» ή «επίδραση του Πυγμαλίωνα» (“*Pygmalion – effekt*”). Σύμφωνα με αυτό, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αποφασιστικά τη συμπεριφορά τους, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για τον εαυτό του. Ειδικότερα, η φιλική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κάνει το μαθητή να συμπεριφέρεται ανάλογα. Επιδιώκει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες. Διαμορφώνεται έτσι μια διαρκής αλληλεπίδραση, που οδηγεί σε συνεχή βελτίωση του μαθητή και μετατρέπει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε αληθινή προφητεία. Υπάρχει και η αντίθετη περίπτωση κατά την οποία, η ψυχρότητα του εκπαιδευτικού οδηγεί στην αρνητική συμπεριφορά του μαθητή. Σταδιακά μέσα από την αλληλεπίδραση, επέρχεται η μετουσίωση των προσδοκιών του δασκάλου σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία, με ταυτόχρονη μείωση της απόδοσης του μαθητή. Αξιοσημείωτο

είναι το γεγονός ότι από το σύνολο των αντιδράσεων του μαθητή, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και εκτιμά επιλεκτικά μόνο εκείνες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του και επιβεβαιώνουν τις προβλέψεις του, αγνοώντας τις υπόλοιπες. Με τον τρόπο αυτό η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιδρά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στη σχολική του επίδοση (Πυργιωτάκης Ι., 1999: 311).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται σε σχέση με τον κάθε μαθητή. Τα κύρια σημεία της διαφοροποίησης, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια τάση προτίμησης του εκπαιδευτικού στους καλούς μαθητές, είναι τα εξής (Πυργιωτάκης Ι., 1999: 309):

1. Ο χρόνος αναμονής ανάμεσα στην ερώτηση που θέτει και στην απάντηση του μαθητή.
2. Η επιβράβευση και η αποδοκιμασία.
3. Η συχνότητα επικοινωνίας.

Το σχολικό σύστημα «*λειτουργεί*» για όλους τους μαθητές με τους ίδιους διδάσκοντες, τα ίδια βιβλία, τις ίδιες περίπου συνθήκες στην εκπαιδευτική πράξη και αυτό βέβαια προβάλλεται σαν αδιαμφισβήτητο τεκμήριο αντικειμενικότητας καθώς το σχολικό μήνυμα εκπέμπεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές.

Είναι όμως γνωστό ότι ο ομοιογενής τρόπος με τον οποίο προσφέρεται μια γνώση δεν διασφαλίζει υποχρεωτικά και ομοιογενή αποτελέσματα αφού σε μια κοινωνία τα άτομα διαφοροποιούνται μεταξύ τους σημαντικά καθώς προέρχονται από διάφορες κοινωνικές αφετηρίες. Έτσι δεν είναι καθόλου περίεργο που ενώ όλοι είναι αποδέκτες του ίδιου σχολικού μηνύματος στο τέλος δεν σημειώνουν και τις ανάλογες σχολικές επιδόσεις (Νικολάου, Γ., 2000: 131).

Είναι σαφές ότι το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η επίδοση του μαθητή είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, που πολλούς από αυτούς δεν μπορεί να τους ελέγξει ο μαθητής.

2.3. Οι σκοποί της αξιολόγησης του μαθητή

Από την πλευρά του μαθητή

Τα οφέλη του μαθητή κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολλαπλά και συνοψίζονται στα εξής (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 44):

- Η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τον μαθητή όταν ο ίδιος σε κάθε του βήμα ενημερώνεται για την επίδοσή του. Είναι προφανές ότι μαθητής έχει την ανάγκη για αξιολόγηση, με την έννοια της διαπίστωσης της προόδου του, σε κάθε βήμα της προσπάθειάς του για μάθηση εφόσον η εκτίμηση της επίδοσης είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας μάθησης και συμβάλλει στην διευκόλυνση της προόδου. Γνωρίζοντας ο μαθητής την πρόοδό του και τις τυχόν αδυναμίες του μπορεί να τροποποιήσει την προσπάθειά του για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ., 1981: 89).
- Με την αξιολόγηση απονέμεται δικαιοσύνη στους μαθητές. Υπάρχει επιβράβευση, αμοιβή και ηθική ικανοποίηση για τους μαθητές που αξιοποίησαν τις δυνατότητές τους και κατέβαλλαν μεγαλύτερη προσπάθεια.
- Η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την καλώς εννοούμενη άμιλλα μεταξύ τους και να επιδιώξουν βελτίωση των αποτελεσμάτων της προσπάθειάς τους.
- Ο μαθητής μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πληροφορείται για τον ίδιο του τον εαυτό, αποκτά δηλαδή εαυτογνωσία και αυτοαντίληψη, απαραίτητα στοιχεία για τον μελλοντικό του προγραμματισμό και τη λήψη σοβαρών επαγγελματικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων.
- Η γνώση των αποτελεσμάτων της προσπάθειας μάθησης αποτελεί άριστο τρόπο παρώθησης των μαθητών.
- Η αξιολόγηση είναι ένα μέσο που αναγκάζει τους μαθητές να εντείνουν την προσοχή και την προσπάθειά τους για υψηλότερη επίδοση (Αλεξόπουλος Δ., 1979: 54).

Από την πλευρά του σχολείου

Τα κυριότερα οφέλη της αξιολόγησης για το σχολείο και γενικότερα για το εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξής (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 45):

- Το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα, έχει ως κύριο στόχο την ευκολότερη προσαρμογή των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο, προκειμένου αυτά να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις του. Με αυτήν την έννοια η αξιολόγηση είναι απαραίτητη ώστε ο μαθητής να είναι υπεύθυνος απέναντι στους κοινωνικούς θεσμούς.
- Ο έλεγχος της επίδοσης των μαθητών είναι μία πολύ αποτελεσματική μέθοδος για να αξιολογηθεί το ίδιο το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα, από τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό μέχρι τη διδακτική πράξη. Αναλυτικότερα, ελέγχεται και αξιολογείται η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα: των εκπαιδευτικών σκοπών που τέθηκαν, της υλικοτεχνικής υποδομής που χρησιμοποιήθηκε, των υλικών και των μέσων που αξιοποιήθηκαν, της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, του διδακτικού προσωπικού και των αναλυτικών προγραμμάτων. Φυσικά κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνονται τα απαιτούμενα διορθωτικά μέτρα (Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε., 1996: 54).
- Ο ίδιος ο δάσκαλος έχει μεγάλη ανάγκη για ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δικής του προσπάθειας. Μέσω της ανατροφοδότησης, ελέγχει την αποδοτικότητά του και είναι σε θέση να ενεργοποιήσει διορθωτικούς μηχανισμούς όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο.
- Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μέσο ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η βαθμολογία πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο απειλής και εκφοβισμού.
- Η αξιολόγηση έχει διαγνωστικό ρόλο καθώς διαπιστώνει ποιοι μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερη αδυναμία σε κάποιες γνωστικές περιοχές και είναι σε θέση να πάρει αντισταθμιστικά μέτρα για να βοηθήσει το μαθητή να βελτιώσει την επίδοσή του.
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συμβάλλουν στην ανάλυση των ικανοτήτων και των χαρακτηριστικών του μαθητή και με αυτόν τον

τρόπο διευκολύνουν το Σχολικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική των μαθητών.

- Η σχολική αξιολόγηση τροφοδοτεί την εκπαιδευτική έρευνα με δεδομένα. Μέσω αυτής συλλέγονται σημαντικά στατιστικά στοιχεία τα οποία αξιολογούνται για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Με αυτόν τον τρόπο αντλούνται πολύτιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας του μαθητή και του σχολείου γενικότερα, δίνονται ερεθίσματα για βελτίωση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και τέλος διευκολύνεται η λήψη των κατάλληλων αποφάσεων (Παλαιοκρασσάς Σ., Δημητρόπουλος Ε., Κωστάκη Α., Βρετάκου Β., 1997: 109).

Από την πλευρά των γονέων

Οι γονείς των μαθητών ενδιαφέρονται άμεσα για τα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους και οι βασικότεροι λόγοι είναι οι εξής:

1. Οι γονείς πρέπει να πληροφορούνται σχετικά με τα αποτελέσματα της προσπάθειας των παιδιών τους. Η πληροφόρηση είναι απαραίτητη για τον προγραμματισμό σε σχέση με τις μελλοντικές επιδιώξεις τους.
2. Η επίδοση των μαθητών έχει αναμφισβήτητη προγνωστική αξία. Επομένως, οι μαθητές και οι γονείς ωφελούνται με το γνωρίζουν εκ των προτέρων τις πιθανότητες και δυνατότητες για μελλοντική αξιοποίησή τους (Καραμπατσός Α., 2000: 76).
3. Οι γονείς ως φορολογούμενοι πολίτες είναι εκείνοι που συνεισφέρουν ένα μεγάλο μέρος των δαπανών για τη λειτουργία του σχολείου. Ενδιαφέρονται άμεσα, λοιπόν, για την αξιολόγηση της προσπάθειας που καταβάλλεται στο σχολείο και για την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε σχέση με τις απαιτήσεις της κοινωνίας από αυτό (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 48).

Από την πλευρά του κοινωνικού συστήματος

Η σχολική αξιολόγηση είναι περισσότερο κοινωνικό παρά εκπαιδευτικό θέμα. Το κοινωνικό σύστημα έχει ανάγκη τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης γιατί σε αυτά στηρίζεται ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού και γενικότερου προγραμματισμού της. Ειδικότερα, η πολιτεία αξιοποιεί τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης με τους εξής τρόπους (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 48):

1. Για την εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική επιλογή των μελών της. Συγκεκριμένα μέσω της αξιολόγησης, η πολιτεία, είναι σε θέση να αξιοποιήσει καλύτερα το υπάρχον δυναμικό, να διευκολύνει τη βελτίωσή του και να λάβει διάφορα μέτρα υπέρ των αδύνατων μελών της.
2. Δε νοείται να υπάρχει φορέας μέσα στην κοινωνία που να μην υπάρχει κανενός είδους αξιολόγηση καθώς καμία κοινωνία δεν είναι απαλλαγμένη από την αξιολόγηση.
3. Κάθε κοινωνία χρησιμοποιεί κάποια μεθοδολογία για να εξασφαλίσει την αξιοκρατική μεταχείριση των μελών της και η σχολική αξιολόγηση είναι η αρχή αυτής της μεθοδολογίας.
4. Οι σημερινές κοινωνίες έγιναν πολυσύνθετες και με αυτόν τον τρόπο διαφοροποιήθηκαν οι ανάγκες τους για εξειδικευμένο δυναμικό. Η αξιολόγηση επιτελεί σημαντική λειτουργία, εφόσον συμβάλλει στη διάγνωση και στον εντοπισμό των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των ατόμων.
5. Η κοινωνία ενδιαφέρεται να δώσει στους μαθητές και στα μέλη της γενικότερα, ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και εξέλιξη. Όμως οι ίσες ευκαιρίες είναι δυνατό να δοθούν μόνο μέσω της διαφοροποίησης της προσφοράς σύμφωνα με τις ατομικές μεταβλητές των μελών οι οποίες ανιχνεύονται μέσω της αξιολόγησης.
6. Με τη διαδικασία της αξιολόγησης η κοινωνία εντοπίζει τα άτομα με ιδιαιτερότητες και ειδικές ανάγκες. Επομένως είναι σε θέση να τα προωθεί σε ειδικά προγράμματα με την κατάλληλη παιδεία και αγωγή (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 48).

2.4. Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζεται άμεσα από το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσεται το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, αλλά και από τις κοινωνικές προσδοκίες που απορρέουν από αυτό. Με την έννοια αυτή, η πραγματοποίηση του συγκεκριμένου ρόλου αποτελεί τη συνισταμένη πολλών παραμέτρων όπως είναι οι αξίες, οι κανόνες, οι αντιλήψεις, οι πρακτικές και οι προσανατολισμοί που εκφράζουν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες και γενικότερα η ιστορικά διαμορφωμένη κοινωνικοπολιτισμική δομή.

Ωστόσο καθοριστική σημασία για την τελική μορφή που μπορεί να πάρει ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει ο προσωπικός τρόπος με τον οποίο ο ίδιος τον ορίζει, τον ερμηνεύει και τελικά τον επιτελεί. Επιπλέον η σχολική πραγματικότητα, δηλαδή οι εκάστοτε περιστάσεις λειτουργίας του σχολείου, αποτελούν μια ακόμη παράμετρο που επηρεάζει την πραγματοποίησή του. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τις κοινωνικές προσδοκίες, την επαγγελματική κατάρτιση του ίδιου του εκπαιδευτικού καθώς και από τη σχολική πραγματικότητα (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 83).

Οι επιμέρους ρόλοι που εκπληρώνει ο εκπαιδευτικός απορρέουν από τις τέσσερις βασικές λειτουργίες του σχολείου και είναι οι εξής :

Παιδαγωγός: Σύμφωνα με την ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να καταστήσει το μαθητή κοινωνό των αξιών, κανόνων και στάσεων της κοινωνίας, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της. Επομένως με την ανάληψη της οργάνωσης των παιδαγωγικών λειτουργιών αλληλεπίδρασης, δηλαδή της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, ο ίδιος έχει ως στόχο να επιτύχει τόσο τη χειραφέτηση του μαθητή όσο και το γενικό συμφέρον του κοινωνικού συνόλου. Κρίνεται λοιπόν επιβεβλημένο ο εκπαιδευτικός να έχει υψηλή παιδαγωγική κατάρτιση ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου του (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 86).

Διδάσκαλος: Με βάση την τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία, ο εκπαιδευτικός επωμίζεται την ευθύνη να οργανώσει τη διδακτική διαδικασία. Έργο του είναι, στηριζόμενος στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά

εγχειρίδια να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να «εξοπλίσει» το μαθητή με τα «απαραίτητα» γνωστικά και επαγγελματικά προσόντα (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 87).

Αξιολογητής: Η αξιολογική λειτουργία καθιστά τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σε σχέση με την επίδοση του μαθητή. Μέσω αυτής της λειτουργίας μπορεί να ελέγχει αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι μάθησης. Παράλληλα η επιλεκτική λειτουργία παρέχει τη «δικαιοδοσία» στον εκπαιδευτικό να ταξινομεί τους μαθητές ανάλογα με τις επιδόσεις τους σε συγκεκριμένες περιοχές επαγγελματικής και κοινωνικής κατηγορίας ή και ιεραρχίας. Οι παιδαγωγικές τάσεις της αξιολόγησης επισημαίνουν την ιδιαίτερη έμφαση που πρέπει να αποδίδεται στην ατομικότητα του μαθητή και τονίζουν ότι προκειμένου η διαδικασία της αξιολόγησης να έχει πληρότητα και να γίνεται αποδεκτή πρέπει να τηρούνται οι προϋποθέσεις της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 54).

Φύλακας: Σύμφωνα με την κουστωδιακή λειτουργία ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας και υγείας του μαθητή. Οφείλει, επομένως, να οργανώσει με τέτοιο τρόπο τη σχολική ζωή, ώστε να εξασφαλίζεται το δικαίωμα των μαθητών για αξιοπρεπή διαβίωση στο χώρο του σχολείου (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 88).

Γίνεται αντιληπτό σε τελική ανάλυση, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος και πολυσήμαντος στην παιδαγωγική διαδικασία. Όμως χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και δυσχέρεια εφαρμογής καθώς ο εκπαιδευτικός αφενός καλείται να συγκεράσει τους επιμέρους ρόλους του και αφετέρου να επιτελέσει και τον δημοσιοϋπαλληλικό ρόλο με τον οποίο είναι επιφορτισμένος. Η αντικειμενική δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός έγκειται στο γεγονός ότι η συμπεριφορά του προκύπτει ως αποτέλεσμα της συνισταμένης πολλών και συχνά αντικρουόμενων και αντιφατικών παραμέτρων.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται πολύ συχνά σε αμηχανία και σύγχυση προσπαθώντας να επιτύχει την πολυπόθητη ισορροπία ανάμεσα στις διαφοροποιημένες προσδοκίες που απορρέουν τόσο από τους επιμέρους ρόλους του όσο και από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Οι αποκλίσεις και οι διαμετρικές αντιθέσεις που παρουσιάζουν αυτές οι προσδοκίες καθιστούν την εκπλήρωση του ρόλου εξαιρετικά δύσκολη.

Μέσα σε αυτό το κλίμα ασάφειας, εσωτερικής ταλάντωσης και ανασφάλειας, δύο τινά είναι πιθανό να συμβούν στον εκπαιδευτικό. Το πρώτο είναι να μην καταφέρει να ξεπεράσει τα απροσπέλαστα εμπόδια και να «εγκλωβιστεί» στο ρόλο του, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας ψυχοφθόρου σχολικής ατμόσφαιρας. Η δεύτερη εκδοχή είναι να συνειδητοποιήσει ότι η συμπεριφορά του θα πρέπει να έχει γνώμονα και σημείο αναφοράς το μαθητή. Κατά αυτόν τον τρόπο, η οικοδόμηση μιας γνήσιας, γεμάτης με αλληλοσεβασμό και αγάπη, παιδαγωγικής σχέσης είναι αυτή που θα τον κάνει να ξεπεράσει τα δυσεπίλυτα προβλήματα.

Η παιδαγωγική σχέση είναι από τη φύση της μια σχέση ανισότητας. Από τα δύο σκέλη του παιδαγωγικού ζεύγους (δάσκαλος – μαθητής), ο δάσκαλος είναι αυτός που υπερέχει σωματικά και πνευματικά (Πυργιωτάκης Ι., 1999:282). Υπάρχει, επομένως, μια συμπληρωματική (α-συμμετρική) σχέση στην επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, αφού έχουμε ασύμμετρη κατανομή εξουσίας μεταξύ τους. Οι κύριες αρχές βάσει των οποίων οργανώνεται η παιδαγωγική σχέση είναι η κυριαρχία, η επίδοση και η ιεραρχία (Κωνσταντίνου Χ., 1997: 53).

Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θεσπίζει τους κανόνες στους οποίους οι μαθητές οφείλουν να υπακούουν. Επίσης η θεσμικά κατοχυρωμένη παιδαγωγική εξουσία του εκδηλώνεται μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας που ο ίδιος επιλέγει, από τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη, καθώς και από την αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει, να διαχειριστεί την εξουσία αυτή εξαρτάται από την προσωπικότητά του αλλά και από την παιδαγωγική του κατάρτιση. Ενδέχεται όπως προαναφέρθηκε να επιλέξει να «εγκλωβιστεί» μέσα στον εξουσιαστικό και άκρως γραφειοκρατικό του ρόλο με τραγικές, για το μαθητή, συνέπειες.

Σε αυτήν την περίπτωση το κλίμα που διαμορφώνεται μέσα στη σχολική τάξη είναι σαφέστατα ανταγωνιστικό εφόσον μια από τις βασικές αρχές που κυριαρχεί είναι αυτή της επίδοσης. Οποιαδήποτε μορφή συνεργατικής και συλλογικής δραστηριότητας παύει να υφίσταται. Σε ένα τόσο αρνητικό πλαίσιο

είναι αδύνατο να ευδοκιμήσουν οι διαμαθητικές σχέσεις εφόσον κάθε μαθητής θέτει ως πρωταρχικό στόχο την ατομική του ανάδειξη, αδιαφορώντας για τη σχέση με τους γύρω του.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες αναπτύσσεται μια μονοδιάστατη εμμονή στη γνωστική διάσταση παραγκωνίζοντας τις άλλες δύο, ήσσονος σημασίας, διαστάσεις της προσωπικότητας του μαθητή: τη συναισθηματική και την ψυχοκινητική. Ο ίδιος μετατρέπεται σε ένα παθητικό, πειθήνιο ον, που απλά εκτελεί τις εντολές που του υπαγορεύουν και αναγκάζεται να περιορίζει την ελεύθερη βούληση και δράση του υπό την απειλή κυρώσεων.

Η ύπαρξη μιας τέτοιου είδους παιδαγωγικής σχέσης ελλοχεύει τον κίνδυνο κατακερματισμού της προσωπικότητας του μαθητή εφόσον αγνοούνται οι ατομικές του ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Απόρροια της δασκαλοκεντρικής σχέσης είναι να κατανέμεται η εξουσία σε βάρος του μαθητή και ασφαλώς να λειτουργεί αποτρεπτικά και αποθαρρυντικά η διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Κωνσταντίνου Χ., 2001: 29).

Στο πλαίσιο κυριαρχίας του εκπαιδευτικού απουσιάζουν ο διάλογος, η αυτόνομη βούληση, ο αλληλοσεβασμός, η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια, η καλλιέργεια γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων. Αντίθετα υπάρχει «πρόσφορο έδαφος» για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, ειρωνεία, προσβολή, απειλές, πειθαναγκασμό, λεκτική και σωματική βία.

Είναι σαφές ότι αυτές οι πρακτικές υποβαθμίζουν την αξία τόσο του μαθητή όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Για αυτό το λόγο απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τη νομιμοποιημένη εξουσία, καθώς έχει καταλυτική επίδραση στην παιδαγωγική επικοινωνία και καθορίζει τη μορφή της συμπεριφοράς του μαθητή.

Όμως, αν ο εκπαιδευτικός επιλέξει να θέσει ως επίκεντρο του παιδαγωγικού του έργου το μαθητή, τότε θα βάλει τα θεμέλια για μια δημιουργική σχέση που θα στηριχτεί στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση.

Η οικοδόμηση μιας γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης προϋποθέτει την αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από τον εξουσιαστικό του ρόλο και την παράλληλη υιοθέτηση ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης.

Σε σχέση με το γνωστικό τομέα, ρόλος του είναι να οδηγήσει το μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης μπαίνοντας ως μεσολαβητής ανάμεσα σε εκείνον

και στον πολιτισμικό κόσμο. Με τη μεσολάβησή του ο μαθητής αποκτά τα αναγκαία διανοητικά όργανα για να επεξεργάζεται τις πληροφορίες, να τις αναλύει και να τις οργανώνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατανοεί τον περιβάλλοντα κόσμο (Postic M., 1995: 76).

Στην πορεία αυτή για τη γνωστική ανάπτυξη ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Οφείλει δηλαδή να αντιμετωπίζει το μαθητή ως μια ξεχωριστή, δυναμική και εξελισσόμενη κοινωνικοψυχοσωματική οντότητα που απαιτεί ειδική προσωπική μεταχείριση προκειμένου να αναδείξει τις δυνατότητές της. Όλες του οι ενέργειες θα πρέπει να συσπειρώνονται προς την αυτοτέλεια και την αυθυπαρξία των μαθητών του. Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η τραγικότητα του καλού δασκάλου: να αγωνίζεται για την «αυτοεξόντωσή» του. Καθώς οδηγεί τους μαθητές του σε αυτονομία και αυτοτέλεια, καταργεί βαθμιαία τον ίδιο του τον εαυτό, καθιστώντας τον περιττό για τους μαθητές του (Πυργιωτάκης Ι., 1999:58).

Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός, με την αξιολόγηση που πραγματοποιεί, επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη στάση και τη μαθησιακή αποδοτικότητα κάθε παιδιού, τροφοδοτώντας το με θετική ή αρνητική εκτίμηση. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, που αποκτά βασικές γνώσεις και δεξιότητες, έχει περισσότερο ανάγκη από ενθάρρυνση και στήριξη για να αποκτήσει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. Στο στάδιο αυτό, το παιδί αναζητά την επιβεβαίωση και την αναγνώριση από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να διαμορφώσει θετική στάση για τον εαυτό του (Γεώργας Δ., Μπεζεβέγκης Η., Γιώτσα Α., 2006: 113).

Η υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα αξιολογεί κάθε μαθητή με βάση την επίδοσή του. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, με τις αξιολογικές κρίσεις που διατυπώνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και με τη βαθμολογία που καταθέτει για κάθε παιδί, συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της εικόνας του, επηρεάζοντας σημαντικά την αυτοαντίληψή του. Έτσι, το παιδί που πιστεύει ότι είναι ικανό, θα πλησιάσει τη νέα γνώση με αυτοπεποίθηση, ενώ αντίθετα, αυτό που δεν πιστεύει ότι είναι ικανό, ή αυτό που έχει υποστεί ήδη μια σειρά από αποτυχίες, θα αντιμετωπίσει τη νέα γνώση αρνητικά. Όμως, οι επαναλαμβανόμενες αρνητικές αξιολογήσεις έχουν σαν αποτέλεσμα την

καθήλωση του παιδιού σε μια παθητική στάση, περιορίζοντας δραματικά τα κίνητρα και τη δυνατότητά του για μάθηση.

Το έργο του εκπαιδευτικού είναι αντικειμενικά δύσκολο αν αναλογιστεί κανείς ότι καλείται σε περιορισμένο χρόνο να οδηγήσει ταυτόχρονα όλους τους μαθητές του, παρά τις ιδιαιτερότητές τους, στο ίδιο μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο περιορισμός του μαθητή σε έναν παθητικό ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία δεν αποτελεί λύση. Αντίθετα, απαιτείται η εφαρμογή σύγχρονων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας όπως είναι η ομαδοσυνεργατική και η βιωματική διδασκαλία, οι οποίες οδηγούν στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, παράλληλα με την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Ειδικότερα με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, παραγκωνίζεται ο ανταγωνισμός και οι μαθητές προσπαθούν μέσα από συλλογικές δραστηριότητες στα πλαίσια μιας ομάδας να επιτύχουν ένα κοινό αποτέλεσμα. Αυτή η μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης οδηγεί στην ανταλλαγή απόψεων, στη καλλιέργεια της υπευθυνότητας των μαθητών και έχει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Κατά αντίστοιχο τρόπο, στα πλαίσια της βιωματικής οργάνωσης της διδασκαλίας, ο μαθητής εκλαμβάνεται ως Ενεργητικό Υποκείμενο της μάθησης που καλείται να αναζητήσει εμπειρίες και να τις μετουσιώσει σε γνώσεις. Ο εκπαιδευτικός αντίστοιχα παρωθεί τους μαθητές και τους οδηγεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Κοσσυβάκη Φ., 2003: 462).

Αυτή η ατμόσφαιρα, ενισχύει και ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, του επιτρέπει να αφυπνιστεί και να εκφραστεί η φαντασία του, το ενδιαφέρον του και ο πλούτος των ιδεών του. Αυτή η ελευθερία έκφρασης και συμμετοχής ενισχύει στη συνείδηση των μαθητών τις δημοκρατικές αρχές και αξίες εφόσον μέσα από το διάλογο και τη συζήτηση μαθαίνουν να εκφράζουν στον εκπαιδευτικό τις ανησυχίες και τα συναισθήματά τους (Μπρούζος Α., 1995: 60).

Με αυτόν τον τρόπο σταθεροποιείται μια γνήσια, αληθινή σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Το αμέσως επόμενο επίπεδο στη σχέση τους είναι η καλλιέργεια συναισθηματικής θέρμης

η οποία οδηγεί σε μια άλλη διάσταση της παιδαγωγικής πράξης που είναι η συμβουλευτική.

Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να «ενσχύψει» στα προβλήματα των παιδιών και να βοηθήσει στην επίλυσή τους. Η άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου πρέπει να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις (Μπρούζος Α., 2004: 280):

Γνησιότητα: Να είναι γνήσιος, αυθεντικός, ειλικρινής. Να σέβεται τους μαθητές και να εκφράζει αβίαστα τα συναισθήματά του.

Ανεπιφύλακτη Θετική Αναγνώριση: Σεβασμός στη μοναδικότητα και προσωπική αξία κάθε ατόμου.

Ενσυναίσθηση: Είναι η προσπάθεια του δασκάλου να μπαίνει στη θέση του μαθητή και να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια.

Όταν ο εκπαιδευτικός συναισθάνεται τους μαθητές του, τότε γίνεται παιδαγωγός. Οι μαθητές βλέπουν στο πρόσωπό του όχι το άτομο που τους αξιολογεί αλλά εκείνο που ακούει πρόθυμα τα προβλήματά τους. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός που διακατέχεται από αγάπη για τον άνθρωπο θα δώσει πολύ περισσότερες δυνατότητες στους μαθητές του να γίνουν ολοκληρωμένοι άνθρωποι, να μάθουν να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις και να εξελίσσονται (Μπρούζος Α., 1995: 62).

2.5. Ο μαθητής ως αξιολογούμενος

Ο μαθητής θεωρείται το παιδικό επάγγελμα των ανεπτυγμένων κοινωνιών. Το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής του, έχει πλήρη απασχόληση και κατακλύζεται από καθήκοντα και υποχρεώσεις. Το σχολείο είναι καθοριστικός παράγοντας για τη μετέπειτα πορεία του στην κοινωνία, εφόσον από τη σχολική του επίδοση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η μελλοντική επαγγελματική του σταδιοδρομία και η θέση του στην κοινωνία (Πυργιωτάκης Ι., 1999: 210).

Ειδικότερα, ο ρόλος του μαθητή περιλαμβάνει τόσο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, όσο και την υιοθέτηση σχέσεων που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Όμως και ο ίδιος ο μαθητικός ρόλος είναι αντικείμενο μάθησης. Ο μαθητής καλείται να μάθει τη διδακτέα ύλη και να

συμμετέχει στο πολύπλοκο παιχνίδι της επικοινωνίας μέσα από το οποίο προσεγγίζει τη διδακτέα ύλη (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 57).

Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του μαθητή είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή του μαθησιακού έργου. Ο τρόπος παραγωγής του μαθησιακού έργου συγκεκριμένης επίδοσης προσδιορίζεται από την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την «αξία» του μαθητή. Η επίδοση, ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα της συγκεκριμένης δραστηριότητας του μαθητή, αποδίδεται μέσα από το βαθμό σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Το σχολείο φαίνεται να έχει εναρμονιστεί με τη λογική των επιδόσεων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μετράει την αξία κάθε μαθητή πρωταρχικά με βάση τις επιδόσεις του στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 59).

Υπάρχουν ορισμένα ερωτήματα που τίθενται σχετικά με την επίδοση του μαθητή και είναι τα εξής (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 334) :

1. Μεταξύ δύο μαθητών που έχουν τις ίδιες νοητικές ικανότητες και παρουσιάζουν διαφορετική επίδοση (ή αντίστροφα: που έχουν πολύ διαφορετικές νοητικές ικανότητες και παρουσιάζουν την ίδια επίδοση), ποιος πρέπει να θεωρηθεί καλύτερος μαθητής;
2. Μεταξύ δύο μαθητών που προέρχονται από άνισα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά, οικογενειακά περιβάλλοντα και παρουσιάζουν την ίδια επίδοση, ποιος πρέπει να θεωρηθεί καλύτερος μαθητής;
3. Μεταξύ δύο μαθητών που ξεκινούν ένα πρόγραμμα από διαφορετικά επίπεδα υποβάθρου και παρουσιάζουν την ίδια επίδοση, έχουν δηλαδή διαφορετικό κέρδος μάθησης κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ποιος πρέπει να θεωρηθεί καλύτερος μαθητής;
4. Μεταξύ δύο μαθητών που έχουν διαφορετική προδιάθεση προς το σχολείο (ή το μάθημα ή τον δάσκαλο) αλλά παρουσιάζουν την ίδια επίδοση, ποιος πρέπει να θεωρηθεί καλύτερος μαθητής;
5. Μεταξύ δύο μαθητών που παρουσιάζουν διαφορές στα ενδιαφέροντα, στις κλίσεις ή στις προτιμήσεις σχετικά με εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες και παρουσιάζουν την ίδια επίδοση, ποιος πρέπει να θεωρηθεί καλύτερος μαθητής;

Τα παραπάνω ερωτήματα είναι ενδεικτικά του μεγέθους του προβλήματος που αναφέρεται στη σημασία της επίδοσης και γενικότερα της αξιολόγησης του μαθητή.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι απαιτήσεις για επίδοση είναι τόσο υψηλές, που παραγκωνίζονται οι ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, γεγονός που αντιδιαστέλλεται με την παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως απόδοση αξίας σε ένα μαθητή που αναφέρεται στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά του. Επομένως συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση καλύπτει την ευρύτερη συμπεριφορά του μαθητή και δεν εστιάζει μόνο στη γνωστική εξέλιξή του.

2.6. Οι βασικές αρχές στην αξιολόγηση του μαθητή

Σε κάθε οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και δεν πρέπει να μετατρέπεται σε αυτοσκοπό. Αντίθετα, θεωρείται μέσο με το οποίο υλοποιούνται συγκεκριμένοι σκοποί. Για να έχει ουσιαστικό λόγο ύπαρξης η αξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε κάποιο όφελος. Πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση, να διευκολύνει τη μάθηση αλλιώς είναι περιττή ή ίσως και επιβλαβής.

Επιπλέον, δε νοείται διαδικασία αξιολόγησης χωρίς να έχουν προκαθοριστεί το αντικείμενο και ο σκοπός της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι εποικοδομητικά και αξιοποιήσιμα, όταν εκ των προτέρων είναι γνωστός και αυστηρά καθορισμένος ο σκοπός της αλλά και ακριβής ο καθορισμός του αντικειμένου της.

Η αξιολόγηση πολλές φορές μετατρέπεται σε «εκτελεστική όψη» της σχολικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο, από τη μια πλευρά γίνεται το επίκεντρο επικρίσεων, ενώ από την άλλη πλευρά αποκτά ιδιαίτερη σημασία λόγω της χρήσης (καλής ή κακής) των αποτελεσμάτων της. Για το λόγο αυτό ο αξιολογητής οφείλει να είναι καλά ενημερωμένος σχετικά με τη μεθοδολογία. Ειδικότερα οφείλει να γνωρίζει τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κάθε μεθόδου ώστε να τα αξιοποιήσει ανάλογα.

Προκειμένου να είναι αποδοτική η μεθοδολογία της εκτίμησης της επίδοσης, πρέπει να είναι ανάλογη και προσαρμόσιμη στους σκοπούς της αξιολόγησης. Καμία μέθοδος δεν είναι κατάλληλη για κάθε κατάσταση αξιολόγησης. Επομένως καταλληλότερη θεωρείται αυτή που εξυπηρετεί αρτιότερα τους συγκεκριμένους γενικούς και ειδικούς σκοπούς διδασκαλίας και αξιολόγησης. Δεν υπάρχουν καλές ή κακές μέθοδοι αξιολόγησης. Υπάρχουν μόνο κατάλληλες ή μη κατάλληλες για κάποια συγκεκριμένη περίπτωση. Κατά αυτόν τον τρόπο, μία και μοναδική μέθοδος αξιολόγησης πολύ σπάνια δίνει αποτελέσματα που συνθέτουν μια «ολική εκτίμηση» του μαθητή. Ένας συνδυασμός μέσων μεθόδων και τεχνικών είναι αποδοτικότερος από κάθε άποψη (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 27) .

Ειδικότερα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή, ο ίδιος πρέπει να έχει ενεργό και πρωταγωνιστικό και όχι παθητικό ρόλο. Οφείλει να ενημερώνεται για τα αποτελέσματά της και κατά συνέπεια για την πρόοδό του προκειμένου να κινητοποιηθεί προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Άλλωστε αξιολόγηση του δεν αφορά μόνο την επίδοσή του, αλλά και την πρόοδο που επιτυγχάνει σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του.

Εξάλλου, η αξιολόγηση του μαθητή οφείλει να βασίζεται στη σύγκριση της επίδοσής του με συγκεκριμένα κριτήρια που προκύπτουν από τους μαθησιακούς στόχους και χωρίς να συγκρίνονται με το μαθησιακό επίπεδο της σχολικής τάξης. Παράμετροι όπως ατομικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, ατομικός ρυθμός μάθησης, στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης ή γλωσσικό κεφάλαιο καθώς και μαθησιακές ευκαιρίες που παρέχει που παρέχει το περιβάλλον του μαθητή θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την αξιολογική διαδικασία (Κωνσταντίνου Χ., Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, 2009).

Τέλος, η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής και όχι στιγμιαία, να είναι εξελίξιμη καθώς και ο μαθητής εξελίσσεται στη διαδικασία μάθησης και να είναι προσαρμόσιμη και ευέλικτη ανάλογη με τις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή.

2.7. Η παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση από παιδαγωγική σκοπιά αποσκοπεί στην αποτίμηση της εφαρμογής των μαθησιακών δραστηριοτήτων που έχουν ως κέντρο βάρους (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 38):

1. Τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους.
2. Το μαθητή, ως δέκτη και συμμετέχο στη διαδικασία μάθησης.
3. Τον εκπαιδευτικό, ως υπεύθυνο και αρμόδιο για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας.
4. Την ίδια τη διαδικασία μάθησης.

Με βάση τα τέσσερα αυτά σημεία αναφοράς παρέχεται η δυνατότητα, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, να εντοπιστούν και να διαγνωστούν (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 39):

1. Η επίτευξη ή μη των διδακτικών στόχων.
2. Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες και οι ελλείψεις του μαθητή.
3. Τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής παιδαγωγικής και διδακτικής οργάνωσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, να βελτιώσουν το επίπεδο μάθησης και ειδικότερα να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Παπαναούμ-Τζίκα Ζ., 1985).

Με αυτόν τον τρόπο, απώτερος σκοπός της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά είναι η λήψη των απαραίτητων παιδαγωγικών μέτρων, ώστε να ευνοηθεί η επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Ρόλος, επομένως, του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή είναι να προσδιορίζει και να ερμηνεύει τις αιτίες των προβλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, να παρεμβαίνει με τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέτρα και να επανακαθορίζει ενδεχομένως τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους.

Οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης του μαθητή είναι:

- Η λειτουργία του ελέγχου (επίτευξη των μαθησιακών στόχων).
- Η λειτουργία του κινήτρου (ενθάρρυνση –επιβράβευση).
- Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης (εξοικείωση με τον ανταγωνισμό και της απαιτήσεις της κοινωνίας).
- Η λειτουργία της διάγνωσης (επιλεκτική λειτουργία).
- Η λειτουργία της ανατροφοδότησης (για μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) (Κωνσταντίνου Χ., Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, 2009).

Επίσης, πολύ σημαντική πτυχή της παιδαγωγικής διάστασης της αξιολόγησης είναι ότι ο μαθητής εκλαμβάνεται ως μια μοναδική προσωπικότητα με αυτόνομους ρυθμούς μάθησης και δικούς του κανόνες αντιμετώπισης περιστάσεων. Ο μαθητής δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό. Με άλλα λόγια, η ατομικότητα του μαθητή και οι ιδιαιτερότητες που απορρέουν από αυτήν, αποτελούν κυρίαρχα σημεία αναφοράς στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 52).

Από τα παραπάνω επομένως είναι σαφές ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση από παιδαγωγική σκοπιά είναι σημαντική γιατί εξυπηρετεί τους εξής σκοπούς (Αθανασίου Λ., 2000: 13):

- Βοηθάει στη διάγνωση ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.
- Ανατροφοδοτεί τη διαδικασία μάθησης.
- Βοηθάει στη λήψη διδακτικών αποφάσεων.
- Συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητη στην παιδαγωγική διαδικασία καθώς προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την πορεία, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή επισημαίνοντας τις ανάγκες, τις αδυναμίες αλλά και τις κλίσεις και τις δυνατότητές του, πρώτα από όλα στον ίδιο παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο ανατροφοδότηση και δημιουργώντας κίνητρα για περαιτέρω μάθηση. Επιπλέον ενημερώνει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματά της, μπορεί να εντοπίσει τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή χωριστά και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του αναλόγως, ενώ παράλληλα διαπιστώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και του διδακτικού του έργου. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση παρέχει σημαντική ενημέρωση για το γονέα

σχετικά με την πρόοδο του παιδιού του και του δίνει τη δυνατότητα να επιλέξει τρόπους για την ενίσχυση του.

2.8. Η ψυχολογική διάσταση της αξιολόγησης

Είναι γνωστό ότι ο μαθητής από την πρώτη μέρα που έρχεται στο σχολείο έρχεται αντιμέτωπος με την απαίτηση του σχολείου για επίδοση. Οφείλει όχι μόνο να «μαθαίνει», αλλά παράλληλα να αποδεικνύει αυτό που έμαθε. Επιπλέον στο σχολικό χώρο κοινωνικοποιούνται άτομα που βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και η επίδοση προϋποθέτει συγκεκριμένη ετοιμότητα του ατόμου (ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική), η οποία διαμορφώνεται και ενεργοποιείται μέσα από συγκεκριμένες συνθήκες πραγμάτωσης (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 40).

Η αξιολόγηση επιβαρύνει επίσης την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητών, αφού είναι γνωστό ότι οι κανόνες του έντονου ανταγωνισμού επιδρούν καταλυτικά στις κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας.

Υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς για την αξιολόγηση του μαθητή και είναι τα εξής (Καψάλης Α., 1994: 65):

- Αξιολόγηση σύμφωνα με το βαθμό τελειότητας (χρήση απόλυτων κριτηρίων).
- Αξιολόγηση σύμφωνα με την επίδοση της ομάδας (σύγκριση ικανοτήτων μαθητή με ικανότητες νόρμας).
- Αξιολόγηση σύμφωνα με το δυναμικό του μαθητή (αξιολογείται η πρόοδος του, η επίδοση σε σχέση με τις δυνατότητές του και η προσπάθεια που καταβάλλει).

Κατά τις δύο πρώτες περιπτώσεις, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί, ως κριτήριο αναφοράς, για την αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων του μαθητή, το βαθμό τελειότητας ή το μέσο όρο της τάξης οδηγεί τους αδύνατους μαθητές στην αποδοχή αρνητικών ενισχύσεων και βιωματών επιτυχίας. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην παγίωση του φαύλου κύκλου «έλλειψη ή αδράνεια κινήτρων μάθησης → χαμηλές σχολικές επιδόσεις →

αρνητικές ενισχύσεις από τον εκπαιδευτικό → έλλειψη ή αδράνεια κινήτρων μάθησης» (Καψάλης, Α., 1994: 95).

Όταν αντίθετα ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κατά την αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων του μαθητή ως κριτήριο αναφοράς τις ατομικές επιδόσεις του ίδιου του μαθητή, τότε βλέπει τα πράγματα με εξελικτική προοπτική, αφού συγκρίνει τις σημερινές του επιδόσεις με τις προηγούμενες του. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να προσφέρονται ακόμα και στους πιο αδύνατους μαθητές θετικές ενισχύσεις και βιώματα επιτυχίας, στοιχεία σημαντικά που αποτελούν για τους ίδιους ταυτόχρονα ισχυρά κίνητρα για να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια.

Είναι σαφές λοιπόν ότι, όταν η αξιολόγηση στηρίζεται στην αξιωματική θέση ότι κύριος στόχος του σχολείου δεν είναι η βαθμολογία των μαθητών και η αξιολόγηση των επιδόσεών τους αλλά η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, εξυπηρετεί τους εξής ψυχολογικούς σκοπούς (Αθανασίου Λ., 2000: 15):

- Ενισχύει και ενθαρρύνει τους μαθητές.
- Συμβάλλει στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.
- Δημιουργεί κίνητρα για μάθηση.
- Διατηρεί μια συνεχή ετοιμότητα για μάθηση.
- Αναπτύσσει την υπευθυνότητα καθώς και άλλες μορφές συμπεριφοράς.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι σε ψυχολογικό-παιδαγωγικό επίπεδο, η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην ιδέα της κατανόησης και διευκόλυνσης της διεργασίας της μάθησης. Η διάσταση αυτή της αξιολόγησης σχετίζεται άμεσα με τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και την εξασφάλιση τρόπων οι οποίοι από τη μια μεριά θα διευκολύνουν τη μάθηση, από την άλλη θα περιορίσουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια. Μέσα στα πλαίσια αυτά νοείται και η διευκόλυνση της προσαρμογής του μαθητή στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον, όπως επίσης και η διευκόλυνση της προσαρμογής του περιβάλλοντος στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του μαθητή.

2.9. Η κοινωνιολογική διάσταση της αξιολόγησης

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το σχολείο θέτει τρεις βασικούς στόχους (Λάμνιαν Κ., 2006: 51):

- ✓ Την κοινωνικοποίηση των μαθητών, μέσα από την αναπαραγωγή των αξιών και των κανόνων που είναι απαραίτητα για την λειτουργία της κοινωνίας.
- ✓ Την αναπαραγωγή της γνώσης και ειδίκευσης που έχει ανάγκη το πεδίο της παραγωγής, η διοίκηση και οι άλλοι θεσμοί της κοινωνίας.
- ✓ Την επιλογή μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης των μαθητών, των «κατάλληλων» και των «ικανών» για τη στελέχωση των κοινωνικών υποσυστημάτων.

Σύμφωνα με τον τρίτο στόχο, το σχολείο με την επιλεκτική – αξιολογική λειτουργία του, μέσω της αξιολόγησης οδηγεί στην κοινωνική επιλογή. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός έχει τη «δικαιοδοσία» να εκτιμήσει μέσα από εξεταστικές και βαθμολογικές διαδικασίες, το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί του στόχοι. Μέσω αυτής της εκτίμησης – αξιολόγησης διαμορφώνονται τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση του μαθητή (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 41).

Το σχολείο έχει κατηγορηθεί ότι αποτελεί φορέα εκπαιδευτικών ανισοτήτων και εφόσον παρέχει τα αγαθά του κατά τρόπο επιλεκτικό, συμβάλλει με τη σειρά του στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω θεμελιώνεται η άποψη ότι η αξιολόγηση στο σχολείο, έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων και διαιώνισης της διαφοράς των τάξεων και των κοινωνικών διακρίσεων (Ξωχέλλης Π., 1982:42).

Από την άλλη πλευρά δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί συγκεκριμένους κοινωνικούς σκοπούς που είναι οι εξής (Αθανασίου Λ., 2000: 15):

- Ενημερώνει άμεσα τους ενδιαφερόμενους φορείς : γονείς, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους, Υπουργείο Παιδείας.

- Ενημερώνει τους «επενδυτές» της εκπαίδευσης, δηλαδή τους φορολογούμενους πολίτες.
- Διευκολύνει στην επιλογή ατόμων με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς.
- Συμβάλλει στον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Οι Παραδοσιακές Μορφές της Αξιολόγησης του Μαθητή

3.1. Τεχνικές και μέσα έκφρασης της Παραδοσιακής Αξιολόγησης

Στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης συγκαταλέγονται: η επίσημη και η ανεπίσημη προφορική εξέταση, η γραπτή εξέταση και η ερώτηση παραδοσιακής μορφής. Στην παραδοσιακή αξιολόγηση, η απόδοση της επίδοσης του μαθητή γίνεται με ποσοτικούς δείκτες, δηλαδή βαθμούς, μέσω της διαδικασίας της βαθμολόγησης.

Το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης παρουσιάζει πλήθος προβλημάτων και αδυναμιών. Συγκεκριμένα, έχει κατά καιρούς επικριθεί για το ότι προωθεί την απομνημόνευση στείρων γνώσεων και δεν αναπτύσσει την κριτική ικανότητα του μαθητή, ότι δίνει έμφαση στο πλήθος των γνώσεων που αυτός κατέχει και όχι στις ιδιαίτερες ικανότητές του (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 46). Επίσης ανάμεσα στις αδυναμίες του είναι ότι και χαρακτηρίζεται από έλλειψη αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας και ότι προωθεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών.

Από την άλλη μεριά, οι υποστηρικτές του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης, αντιτάσσονται στα παραπάνω θεωρώντας ότι είναι ουτοπία να γίνεται λόγος για απόλυτη αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση της επίδοσης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, δεν υπάρχει αξιολογική κρίση και μεθοδολογία αξιολόγησης που να μην ενέχει το υποκειμενικό στοιχείο. Επιπλέον το στοιχείο του ανταγωνισμού, όπως υποστηρίζουν, υπάρχει και στις «σύγχρονες» μορφές αξιολόγησης. Παράλληλα, ένα ακόμα επιχειρήμα τους, είναι ότι πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στηρίζονται στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 116).

Τέλος, τονίζεται ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους αξιολογητές, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, το αν θα διασφαλίσουν την αντικειμενικότητα μιας οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, είτε αυτή θεωρείται παραδοσιακή είτε εναλλακτική.

3.2. Η Προφορική Εξέταση

Η προφορική εξέταση μπορεί να είναι επίσημη ή ανεπίσημη. Η ανεπίσημη, χωρίζεται σε σκόπιμη προφορική εξέταση και σε καθημερινή επικοινωνία (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 102).

Η προφορική εξέταση είναι από τις κυριότερες τεχνικές των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης. Γίνεται συνήθως με ερωτήσεις που απαιτούν σύντομη, όχι όμως μονολεκτική ή ελεύθερη απάντηση. Μέσω της προφορικής εξέτασης, ο αξιολογητής ελέγχει το βαθμό κατάκτησης των γνωστικών αντικειμένων καταγράφοντας την επίδοση των μαθητών (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 104).

Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία προφορικής εξέτασης έχει η γλώσσα, η οποία στο σχολείο έχει διττή υπόσταση-λειτουργία. Από τη μία πλευρά χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας σε όλες τις διαδικασίες μάθησης. Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα καθαυτή αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο ή αλλιώς αντικείμενο μάθησης (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 82).

Από αυτήν την άποψη η γλωσσική ευχέρεια στην έκφραση, η ετοιμότητα, το πλούσιο λεξιλόγιο, η ακρίβεια στο λόγο και η χρήση επιχειρημάτων είναι στοιχεία που αποτελούν πλεονεκτήματα στον προφορικό λόγο για το μαθητή που τα διαθέτει.

Στην προφορική εξέταση συνεκτιμώνται στοιχεία που αποτελούν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, όπως: η κατανόηση πληροφοριών, η παρατηρητικότητα, η δημιουργικότητα, η φαντασία και πρωτοτυπία, η εφαρμογή πληροφοριών στην επίλυση προβλημάτων ή στην αντιμετώπιση καταστάσεων. Επίσης η προφορική εξέταση καλύπτει στοιχεία της συνολικής παρουσίας του μαθητή στο σχολείο, όπως το ενδιαφέρον για το μάθημα, η τήρηση των κανόνων λειτουργίας του σχολείου, η προσπάθεια, η

συμμετοχή στο διάλογο μέσα στην τάξη, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η συνεργασία με συμμαθητές (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 105).

Επιπλέον, λαμβάνονται υπόψη οι ανώτερες πνευματικές ικανότητες του ατόμου όπως: η διάθεση για αναζήτηση και μεθοδικότητα, η ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης, ο βαθμός ανάπτυξης της κριτικής σκέψης.

Γενικότερα, επειδή η προφορική εξέταση γίνεται άμεσα, με την παρουσία αξιολογητή και αξιολογούμενου σε ένα συγκεκριμένο χώρο και σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, απαιτείται λεπτός χειρισμός από την πλευρά του αξιολογητή, ώστε να γίνεται με σεβασμό στην προσωπικότητα κάθε μαθητή, με ευαισθησία και διακριτικότητα, ώστε να μην υπάρχει επίκριση και στιγματισμός (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 107).

3.2.1. Η Επίσημη Προφορική Εξέταση

Επίσημη προφορική εξέταση είναι η οργανωμένη και προγραμματισμένη εξέταση που έχει επίσημο, τυπικό χαρακτήρα. Είναι η τεχνική αξιολόγησης που έχει οργανωθεί προκαταβολικά και μπορεί να αντικαταστήσει μια γραπτή εξέταση. Συνήθως πραγματοποιείται σε κλειστό χώρο και είναι παρόντες ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος. Είναι φυσικά πιθανό να υπάρχουν περισσότεροι εξεταστές ή και περισσότεροι εξεταζόμενοι. Οι εξεταζόμενοι μπορεί να αποτελούν μέρος μιας «ομάδας» που εξετάζεται ή να αποτελούν το ακροατήριο, μέχρι που να έρθει και η δική τους σειρά (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 102).

Υπάρχουν συγκεκριμένες περιπτώσεις όπου η επίσημη προφορική εξέταση έχει αντικαταστήσει τη γραπτή εξέταση. Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 27 παράγραφος 1.α) του Π.Δ. 86/2001(ΦΕΚ 73 Α), υπάρχει ειδική μέριμνα για την εξέταση των *“φυσικώς αδυνάτων”*. Σύμφωνα με αυτό, προφορικά εξετάζονται μόνο οι μαθητές οι οποίοι έχουν αδυναμία γραπτής εξέτασης. Συγκεκριμένα:

α) Μαθητές τυφλοί και όσοι πάσχουν από σοβαρές διαταραχές της όρασης.

β) Μαθητές που αδυνατούν να υποστούν γραπτή εξέταση εξ' αιτίας μόνιμης ή παροδικής σωματικής βλάβης.

γ) Μαθητές η επίδοση των οποίων δεν μπορεί να ελεγχθεί με γραπτή δοκιμασία λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (δυσλεξία).

Ειδικότερα, οι δυσλεξικοί μαθητές σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις απαλλάσσονται από τις πάσης φύσεως γραπτές εξετάσεις και εξετάζονται μόνον προφορικά. Η όλη αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με κατανόηση, διακριτικότητα, αγάπη και εξάντληση της επιείκειας από όλους τους εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο την ενίσχυση και ενθάρρυνση του δυσλεξικού μαθητή. Ας σημειωθεί ότι η επανάληψη της τάξης από έναν δυσλεξικό μαθητή και μάλιστα στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό – Γυμνάσιο) μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να του δημιουργήσει ψυχολογικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα. Επισημαίνεται όμως ότι δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να διαφαίνεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τον δυσλεκτικό μαθητή η επιβαλλομένη διακριτική μεταχείριση.

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι η επίσημη προφορική εξέταση μπορεί να εφαρμοστεί ως η καταλληλότερη τεχνική αξιολόγησης και σε ειδικές περιπτώσεις, όπου κρίνεται αδύνατο οι μαθητές να αξιολογηθούν γραπτά. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να αξιολογηθούν και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

3.2.2. Η Ανεπίσημη Προφορική Εξέταση

Η ανεπίσημη προφορική εξέταση πραγματοποιείται στην τάξη κατά την διάρκεια των μαθημάτων και μπορεί να πάρει δύο τουλάχιστον διαφορετικές μορφές (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 103):

- τη μορφή της σκόπιμης εξέτασης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εξετάζει συγκεκριμένους μαθητές πάνω σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.
- τη μορφή της καθημερινής προφορικής επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας τους στην τάξη και έξω από αυτήν.

Ειδικότερα στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε σκόπιμες ενέργειες είτε απευθύνοντας ερωτήσεις σε συγκεκριμένους μαθητές,

για καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα, είτε ζητώντας τους να διηγηθούν το μάθημα ή να λύσουν μια άσκηση στον πίνακα.

Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να παρωθήσει όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν στο μάθημα οικειοθελώς. Από την άλλη πλευρά η απαίτηση του εκπαιδευτικού από το μαθητή να πάρει μέρος σε μια διαδικασία, χωρίς ο ίδιος να προθυμοποιείται, μπορεί να του δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο καθώς και να το οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Η δεύτερη περίπτωση αφορά την καθημερινή επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών στο πλαίσιο της συνεργασίας τους στην τάξη και έξω από αυτήν. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη και αξιολογεί όλες τις πτυχές που προσδιορίζουν το είδος της συμμετοχής και των δραστηριοτήτων του κάθε μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το σύνολο των επιδόσεών του (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 83).

Σε μια προφορική εξέταση, ανεπίσημη ή επίσημη, ο δάσκαλος μπορεί να αναθέσει στους μαθητές να αναπτύξουν ελεύθερα το θέμα ή να περιορίσει την εξέταση σε ορισμένες ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Οι μαθητές απαντούν από τη θέση τους, εκτός αν χρειάζεται να σηκωθούν στον πίνακα, για να γράψουν ή να δείξουν κάτι.

Η προφορική εξέταση έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, παρουσιάζει όμως και αρκετές δυσκολίες και μειονεκτήματα, τόσο για το δάσκαλο όσο και για τους μαθητές.

Βασικό πλεονέκτημα της προφορικής εξέτασης είναι, ότι προωθεί το διάλογο, συνηθίζει τους μαθητές να υποστηρίζουν τις ιδέες τους, ενώ παράλληλα τους βοηθά να αποκτήσουν ευστροφία πνεύματος και να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα. Επιπλέον, παρακινεί τους μαθητές να παίρνουν οικειοθελώς μέρος στη διαδικασία της εξέτασης, αντί να περιμένουν παθητικά και μοιρολατρικά τη σειρά τους να εξεταστούν (Δημητρόπουλος Ε., 1999β':103).

Η προφορική εξέταση δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να υποβάλει διευκρινιστικές ερωτήσεις ή να στρέψει τη συζήτηση σε κατευθύνσεις που θα κρίνει απαραίτητες. Έτσι ελέγχει, αν ο μαθητής κατανοεί όσα λέει. Ο μαθητής πάλι έχει την ευκαιρία να συμπληρώσει και να βελτιώσει την απάντησή του (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 106).

Στην προφορική εξέταση ο μαθητής ανατροφοδοτείται άμεσα από το δάσκαλο. Πληροφορείται, δηλαδή, αν απάντησε σωστά ή όχι στην ερώτηση που του υποβλήθηκε. Η άμεση διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου και μαθητή ή μαθητών αποκλείει τη νόθευση του αποτελέσματος της εξέτασης με αντιγραφή, συνεργασία ή τυχαίες απαντήσεις, διατηρεί αμείωτη την προσοχή των μαθητών και τους συνηθίζει να αναπτύσσουν τις απόψεις τους με θάρρος και υπευθυνότητα. Με την προφορική εξέταση διευκολύνονται, τέλος, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής και απαλλάσσεται ο δάσκαλος από τη διόρθωση των γραπτών (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 108).

Η μεγαλύτερη δυσκολία της προφορικής εξέτασης είναι, ότι αναγκάζει τους μαθητές που εξετάζονται να κατανοήσουν γρήγορα την ερώτηση, να σκεφθούν τη σωστή απάντηση και να την εκφράσουν με συντομία, σαφήνεια και θάρρος. Σημαντικό μειονέκτημα της προφορικής εξέτασης, που αποβλέπει στη βαθμολογία, είναι η μειωμένη αντικειμενικότητά της. Έρευνες έδειξαν ότι η αξιολόγηση των μαθητών σε μια προφορική εξέταση διαφέρει, ανάλογα με τον εξεταστή. Είναι επιεικής, όταν ο προηγούμενος που εξετάστηκε ήταν χειρότερος και αυστηρή, όταν ήταν καλύτερος. Επίσης, επηρεάζεται σημαντικά από τη γλωσσική ευχέρεια (άρθρωση, έκφραση, ρυθμό ομιλίας), αλλά και από την όλη παρουσία του εξεταζόμενου. Ο εξεταστής, δηλαδή, αξιολογεί τους εξεταζόμενους συνθετικά (Ingenkamp K., 1981: 193). Το τελικό αποτέλεσμα της εξέτασης εξαρτάται και από πολλούς τυχαίους παράγοντες, όπως η διάθεση του εξεταζόμενου ή του εξεταστή την ώρα της εξέτασης, η δυσκολία ή το περιεχόμενο των ερωτήσεων, η ημέρα και η ώρα της εξέτασης καθώς και η αυτοπεποίθηση του εξεταζόμενου στην αντιμετώπιση του εξεταστή.

Η προφορική εξέταση καταστρατηγεί ακόμη τη βασική αρχή του *"ενιαίου κριτηρίου αξιολόγησης"* (Δημητρόπουλος Ε., 1983: 63). Κάθε μαθητής εξετάζεται σε διαφορετικά θέματα. Έτσι είναι αδύνατη η συγκριτική αξιολόγηση των μαθητών μιας τάξης. Μειονέκτημα αλλά και δυσκολία αποτελεί, τέλος, η άνιση κατανομή του χρόνου μεταξύ των μαθητών και ο πολύς χρόνος που απαιτείται, για να ολοκληρωθεί η εξέταση, όταν ο αριθμός των εξεταζομένων είναι μεγάλος.

Οι περισσότερες δυσκολίες και τα μειονεκτήματα της προφορικής εξέτασης αποφεύγονται με τον προγραμματισμό και την οργάνωση της προφορικής εξέτασης.

Για να συμβεί αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι να εφαρμοστεί σωστά και όχι με τον αντιπαιδαγωγικό τρόπο που εφαρμοζόταν παραδοσιακά. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται και να ενισχύονται συνεχώς να συμμετέχουν. Αν επιτευχθεί αυτό, όταν έρθει η ώρα της βαθμολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα έχει ήδη μια πλήρη εικόνα της επίδοσης του μαθητή, οπότε οι τελικές επίσημες εξετάσεις στην ουσία περιπεύουν (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 104).

Τα πλεονεκτήματα της προφορικής εξέτασης, ως τεχνικής αξιολόγησης συνοψίζονται στα παρακάτω (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 106):

- Αναπτύσσεται στο μαθητή η ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα της έκφρασης των γνώσεων, των απόψεων και των ιδεών. Παράλληλα καλλιεργείται και αναπτύσσεται η ευστροφία και η ταχύτητα στην προφορική αντίδραση, μια πολύτιμη δεξιότητα για το άτομο.
- Εξασφαλίζεται η εγρήγορση και η προσοχή του μαθητή στο μάθημα. Η αξιολόγηση κατά την καθημερινή επικοινωνία δημιουργεί κίνητρα για αυτενέργεια των μαθητών και συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης.
- Ενθαρρύνεται ο μαθητής να αναπτύξει το αίσθημα της υπευθυνότητας όταν παίρνει συγκεκριμένες θέσεις. Επομένως, διευκολύνεται η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος.
- Υπάρχει η άμεση ανατροφοδότηση του μαθητή, εφόσον πληροφορείται αμέσως σχετικά με την ορθότητα ή μη της απάντησής του. Επίσης ο μαθητής μπορεί να δέχεται και να δίνει διευκρινήσεις σχετικά με συγκεκριμένες ερωτήσεις ή απαντήσεις, αντίστοιχα. Παράλληλα υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας, εφόσον δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να δευτερολογήσει, αν κριθεί αναγκαίο, για να βελτιώσει μια προηγούμενη ανεπιτυχή ή ελλιπή απάντησή του (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 106).

Συμπερασματικά, η προφορική εξέταση είναι η μορφή αξιολόγησης που χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση από τον εκπαιδευτικό, εφόσον βασίζεται

στην επικοινωνία του με το μαθητή και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της την αμεσότητα και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης.

3.3. Η Γραπτή Εξέταση

Η γραπτή εξέταση θεωρείται η συνηθέστερα διαδεδομένη τεχνική για την αξιολόγηση του μαθητή. Μια γραπτή εξέταση πραγματοποιείται στο σχολείο με ανοιχτά ή κλειστά βιβλία. Μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί και στο σπίτι οπότε ταυτίζεται με την «*εργασία κατ' οίκον*».

Οι γραπτές εξετάσεις παραδοσιακού τύπου

Στις "*παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις*" δίνονται στους μαθητές ορισμένες ερωτήσεις να τις απαντήσουν γραπτά σε προκαθορισμένο χρόνο. Όση ώρα διαρκεί η εξέταση, οι μαθητές επιτηρούνται, ώστε να εμποδιστεί η αντιγραφή ή η συνεργασία και να εξασφαλιστούν ίδιες συνθήκες εξέτασης για όλους (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 98).

Σε σύγκριση με την προφορική εξέταση, οι μαθητές έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους, για να σκεφθούν, να διατυπώσουν και να γράψουν τις απαντήσεις τους. Είναι επίσης βέβαιο, ότι η αντικειμενικότητα της γραπτής εξέτασης είναι μεγαλύτερη από εκείνη της προφορικής, αφού όλοι οι μαθητές εξετάζονται σε κοινές ερωτήσεις και κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Κατά τα άλλα οι παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις παρουσιάζουν τα περισσότερα από τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των προφορικών. Σοβαρότερο μειονέκτημα των παραδοσιακών γραπτών εξετάσεων θεωρείται η υποκειμενική εκτίμηση και η μειωμένη αξιοπιστία της βαθμολογίας (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 100).

Οι ερωτήσεις που εμπεριέχονται στην εξέταση με ανοιχτά βιβλία σίγουρα είναι διαφορετικές από αυτές των εξετάσεων με κλειστά βιβλία. Κατά την εξέταση του μαθητή με ανοιχτά βιβλία, αποφεύγεται η απομνημόνευση απλών γνώσεων αφού οι ερωτήσεις απαιτούν μεγαλύτερη προσπάθεια όπως συνδυασμούς, αναλύσεις και κατηγοριοποιήσεις (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 98).

Ο εξεταζόμενος μαθαίνει με λειτουργικό τρόπο να τελειώνει τις εργασίες του σχολείου αλλά και μετέπειτα στην επαγγελματική του σταδιοδρομία. Μαθαίνει να μη δίνει τόση σημασία στην απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά στον τρόπο που θα τις αντλήσει, θα τις συγκεντρώσει και θα τις αναλύσει. Επιπλέον ένα μεγάλο κομμάτι του άγχους που προκαλείται από την φοβία να λησμονήσει ο εξεταζόμενος γνώσεις, όταν η εξέταση γίνεται με κλειστά βιβλία, δεν υπάρχει.

Αυτός ο τρόπος εξέτασης περιορίζει και τα φαινόμενα αντιγραφής. Παρόλα αυτά πρέπει να πούμε ότι αυτός ο τρόπος εξέτασης απαιτεί πολύ διάβασμα από την πλευρά του μαθητή. Θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το βιβλίο του και που θα βρει τις πληροφορίες που βρίσκονται σε αυτό, έτσι να τις ανασύρει γρήγορα, για να μην χάνει χρόνο. Επίσης μερικοί μαθητές όταν ξέρουν ότι θα εξεταστούν με αυτό τη τεχνική δεν δίνουν βαρύτητα στο διάβασμά τους πιστεύοντας ότι θα ανταποκριθούν την ώρα της εξέτασης, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 99).

Η γραπτή εξέταση στο σπίτι

Κατά τη διαδικασία της γραπτής εξέτασης στο σπίτι η οποία, όπως προαναφέρθηκε, ταυτίζεται με τις «*κατ' οίκον εργασίες*» η κατάσταση διαφοροποιείται.

Στο είδος αυτό εξέτασης υπάρχουν τα εξής πλεονεκτήματα (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 103):

- Ο μαθητής έχει αρκετό χρόνο στη διάθεση του για να εργαστεί.
- Έχει άνεση χώρου για να ολοκληρώσει την εξέτασή του.
- Μπορεί να πειραματιστεί με τις απαντήσεις που δίνει πολλές φορές μέχρι να καταλήξει στη σωστή. Είναι δηλαδή σε θέση να ανασκευάσει τις απαντήσεις του όσες φορές θέλει, αν το θεωρήσει σκόπιμο, πριν τις παραδώσει στο σχολείο. Επομένως έχει τον πλήρη έλεγχο πάνω στην τελική μορφή του γραπτού του.
- Πρόκειται για μια συστηματική τεχνική αξιολόγησης που δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να εξοικειωθεί με τις εργασίες σε καθημερινή βάση και να εργάζεται αυτόνομα.

Τα κυριότερα μειονεκτήματα της εξέτασης στο σπίτι είναι τα εξής (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 103):

- Ο μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα να απευθύνει ένα ερώτημα στον εκπαιδευτικό, όταν υπάρχει η ανάγκη να τον συμβουλευτεί σε κάτι που δυσκολεύεται.
- Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος νόθευσης της προσπάθειας. Πολλές φορές έχουμε παρέμβαση άλλων ατόμων από την οικογένεια και τα αποτελέσματα δεν είναι γνήσια. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός είναι δύσκολο να διακρίνει αν και σε ποιο βαθμό ο μαθητής ολοκλήρωσε μόνος του την εργασία.

Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι η ανάθεση εργασιών στο σπίτι ενδείκνυται όταν η διαδικασία της μάθησης του γνωστικού αντικειμένου δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο ή όταν ο εκπαιδευτικός τη θεωρεί ως μία παιδαγωγικά και διδακτικά σκόπιμη ενέργεια. Απαιτείται όμως μεγάλη προσοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού ώστε να αποφεύγονται οι αντιγραφές παραδοσιακού τύπου ή άλλου είδους εργασίες που ταλαιπωρούν το μαθητή και του δημιουργούν αρνητική διάθεση για μάθηση.

Επίσης ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη χρονική διάρκεια των εργασιών για το σπίτι. Η διάρκεια πρέπει να υπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό με βάση τις ικανότητες και τις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Τέλος, οι εργασίες για το σπίτι διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη που φοιτά ο μαθητής. Συγκεκριμένα για το Δημοτικό Σχολείο η διάρκεια τους ενδεικτικά μπορεί να είναι (Κωνσταντίνου Χ., Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, 2009):

Τάξεις Α' – Β' :20'

Τάξη Γ' : 20' - 30'

Τάξη Δ' : 30' - 40'

Τάξη Ε' : 40' - 50'

Τάξη ΣΤ' : 60'

Η εργασία που ανατίθεται στο σπίτι οφείλει (Κωνσταντίνου Χ., Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, 2009):

- Να είναι συμπλήρωμα αυτής του σχολείου.
- Να έχει τη μορφή προσωπικής δημιουργίας και να προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή.
- Να δίνεται με τη μορφή πολλαπλής επιλογής. Για παράδειγμα από τις 2 ή 3 να επιλέξει τη μία.
- Να μην ενέχει το στοιχείο της βασανιστικής δοκιμασίας.
- Να συνδυάζεται σε μία συγκεκριμένη υπόδειξη του τρόπου επεξεργασίας.
- Να μην απαιτεί τη βοήθεια άλλων προσώπων.
- Να μην απαντιέται από γονείς, συγγενείς και φίλους.
- Να συνδυάζεται με προετοιμασία και προεργασία του εκπαιδευτικού.
- Να μην παίρνει τη μορφή «*δυσβάσταχτου βάρους*».
- Να ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό.
- Να ενέχει την επιβράβευση, έστω και για την προσπάθεια, αν δεν έχει ολοκληρωθεί σωστά.
- Να οδηγεί στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τη γνώση που δεν έχει εμπεδώσει ο μαθητής.
- Να αποφεύγεται τα σαββατοκύριακα, τις αργίες και τις διακοπές.

Γενικότερα, η επικράτηση των γραπτών εξετάσεων στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί αντικείμενο κριτικής, αμφισβήτησης και γενικά σημείο αναφοράς για επαναπροσδιορισμό ή ανασυγκρότησή τους. Επιπλέον ως διαδικασία αξιολόγησης χαρακτηρίζονται αναξιόπιστες, μη αντικειμενικές και μη έγκυρες.

Τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών δείχνουν ότι υπάρχουν επιπτώσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών και συνολικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι γραπτές εξετάσεις, ιδιαίτερα στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού και αυτό συνεπάγεται την υποβάθμιση των διαδικασιών μάθησης. Παράλληλα, ο μαθητής οδηγείται στην στείρα απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων και συνεπώς μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη των σχολικών διαδικασιών. Επιπλέον κυριαρχεί το άγχος και η φοβία, προωθείται ο ανταγωνισμός και η αντιπαλότητα με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η

ανάπτυξη ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 77).

Απαιτείται, λοιπόν, ιδιαίτερη προσοχή και λεπτός χειρισμός από την πλευρά του αξιολογητή ώστε να διασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες εξέτασης που θα επιτρέψουν στον εξεταζόμενο να διατυπώσει τις απαντήσεις του και να αποδώσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του.

3.4. Η Ερώτηση

Η ερώτηση αποτελεί βασικό εργαλείο στις τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Κάνοντας έναν γενικό διαχωρισμό, μπορούμε να διακρίνουμε τις ερωτήσεις που ανήκουν στο παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης από τα σύγχρονα είδη ερωτήσεων (που αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο). Το βασικό κριτήριο διαφοροποίησης ανάμεσα σε παραδοσιακά και σύγχρονα είδη ερωτήσεων είναι το αν αυτές περιορίζονται στην αποκλειστική αξιολόγηση των γνώσεων του μαθητή ή αν αξιολογούν και τις ανώτερες πνευματικές ικανότητές του, όπως η ικανότητα του να κρίνει, να αναλύει και να συνθέτει δεδομένα και πληροφορίες.

Η ερώτηση είναι το κύριο μέσο το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο γνωστικό τομέα. Όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, δηλαδή οι προφορικές και οι γραπτές εξετάσεις, τα ερωτηματολόγια, τα τεστ και οι συνεντεύξεις, συγκροτούνται με βάση τις ερωτήσεις. Η ποιότητα της εξέτασης και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης εξαρτώνται από το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλονται στους μαθητές (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 71).

Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες ερωτήσεων και πολλές δυνατότητες διατύπωσής τους. Οι ερευνητές προσπάθησαν να τις ταξινομήσουν. Η ταξινόμηση των ερωτήσεων αποτελεί ουσιαστικά ιεράρχησή τους σε ορισμένες κατηγορίες με βάση κάποιο κριτήριο. Τα συνηθέστερα κριτήρια, που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των ερωτήσεων, είναι:

- η μορφή ή το είδος της απάντησης που απαιτούν και
- η νοητική λειτουργία που ενεργοποιούν (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 177).

Η ερώτηση αποτελεί βασικό εργαλείο οργάνωσης της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας στην τάξη. Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός στην τάξη έχουν ως κύριο στόχο αφενός να κινητοποιήσουν τους μαθητές κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους και αφετέρου να τους δώσουν την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.

Οι ερωτήσεις είναι χρήσιμες, όταν βοηθούν το μαθητή να αναζητήσει, να κατανοήσει και να εμπεδώσει τη γνώση. Αυτού του είδους οι ερωτήσεις, ενεργοποιούν το μαθητή και συμβάλλουν στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και των δυνατοτήτων του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής έχει ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης.

3.4.1. Η Ερώτηση παραδοσιακής μορφής

Υπάρχουν διάφορα είδη ερωτήσεων που μπορούν να ενταχθούν στην «*παραδοσιακή αξιολόγηση*». Κυριότερα είδη θεωρούνται (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 143):

1. Οι Ερωτήσεις Εκτεταμένης Απάντησης ή / και Ανάπτυξης

Θέματα ανάπτυξης και εκτεταμένης απάντησης είναι εκείνα στα οποία ο μαθητής πρέπει να δώσει μια σχετικά μεγάλη απάντηση ή τα οποία πρέπει να αναπτύξει. Μία παραδοσιακή ερώτηση στην ιστορία, απαιτεί μια τέτοιου είδους εκτεταμένη απάντηση. Αποτελεί έναν παραδοσιακό τρόπο εξέτασης των μαθημάτων σε παγκόσμια κλίμακα. Ακόμη και σε χώρες στις οποίες έχουν επικρατήσει τα αντικειμενικά τεστ, τα παραδοσιακά θέματα ανάπτυξης δεν έχουν αποβληθεί. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης, τα οποία για να διαπιστωθούν απαιτείται οργάνωση σκέψης και έκφρασης, οργάνωση της μνήμης και ανάκληση περιστατικών και φαινομένων, οργάνωση έκφρασης και σύνδεση ιδεών. Με τις ερωτήσεις αυτού του είδους, ο μαθητής είναι ελεύθερος να δημιουργήσει την απάντηση, να προσεγγίσει ένα θέμα σφαιρικά και να εκφράσει τις απόψεις του παραθέτοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις γνώσεων εξετάζουν απομνημονευμένες γνώσεις και ενεργοποιούν τη νοητική λειτουργία της μνήμης. Αναφέρονται, δηλαδή, στην ανάκληση και αναγνώριση γεγονότων, ονομάτων, χρονολογιών, ταξινομήσεων, κριτηρίων, μεθόδων, αφηρημένων εννοιών, γενικών αρχών, θεωριών και δομών. Έχουν συνήθως τη μορφή ερωτήσεων του τύπου: ποιος, πού, πότε, πώς, τι.

Οι υποστηρικτές του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης πρεσβεύουν ότι οι ερωτήσεις της κατανόησης ζητούν από το μαθητή να αποδείξει ότι δεν απομνημόνευσε σαν "*παπαγάλος*" αυτά που διδάχθηκε, αλλά τα κατάλαβε και μπορεί να τα εξηγήσει. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η κατανόηση είναι αποτέλεσμα διανοητικής διεργασίας. Απαιτεί από το μαθητή να βρει αλληλεξαρτήσεις, συσχετίσεις, λογικές δομές (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 143).

2. Οι Ερωτήσεις Εξέτασης Γλωσσικών Μαθημάτων

Ο όρος «*Ερωτήσεις Γλωσσικών Μαθημάτων*» χρησιμοποιείται για να αποδοθούν τα είδη των ερωτήσεων με τα οποία αξιολογείται η επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα, όπως π.χ. στα Νέα Ελληνικά, στα Αρχαία Ελληνικά, στα Λατινικά, στις Ξένες Γλώσσες. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι υπάρχουν ερωτήσεις στα γλωσσικά μαθήματα που δεν είναι «γλωσσικές», όπως φυσικά υπάρχουν και μέρη στα μαθήματα αυτά που δεν εξυπηρετούν γλωσσικούς σκοπούς.

Διάφορα είδη γλωσσικών ερωτήσεων χρησιμοποιούνται στην πράξη ανάλογα με τις περιστασιακές καταστάσεις, το επίπεδο και τις ικανότητες των μαθητών. Μερικά από αυτά είναι (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 146):

- Οι ερωτήσεις μετάφρασης. Αυτές περιλαμβάνουν τη μεταφορά α) από γλώσσα σε γλώσσα (π.χ. από την αγγλική στην ελληνική), και β) από κλασικό κείμενο στην νέα ελληνική.
- Οι ερωτήσεις ανάπτυξης. Αυτός ο τρόπος εξέτασης χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στην έκθεση, που απαιτεί την ανάπτυξη ενός θέματος καθώς και στην περιληπτική απόδοση ενός κειμένου.

- Οι γραμματικές και συντακτικές «παρατηρήσεις». Σε αυτήν την κατηγορία υπάγεται μια πληθώρα γλωσσικών θεμάτων που μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την πείρα και την επινοητικότητα του εξεταστή. Τέτοια θέματα είναι: 1. Η αναγνώριση γραμματικών τύπων, 2. Οι χρονικές αντικαταστάσεις ρηματικών τύπων, 3. Η συντακτική ανάλυση προτάσεων, 4. Οι κλίσεις μερών του λόγου, 5. Η ετυμολογία λέξεων.
- Οι γραμματολογικές – λογοτεχνικές ερωτήσεις. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν πολυποίκιλες ερωτήσεις όπως: 1. Ανάκληση και παρουσίαση στοιχείων σχετικών με κάποιο έργο ή με τον συγγραφέα του, 2. Χαρακτηρισμοί προσώπων ή καταστάσεων ενός έργου, 3. Κριτική ανάλυση ενός έργου, 4. Αισθητική ανάλυση κειμένου, 5. Βιογραφικά στοιχεία λογοτεχνών.
- Οι ερωτήσεις γλωσσικής εφαρμογής. Στις περιπτώσεις αυτές επιδιώκεται η χρησιμοποίηση κάποιων στοιχείων στη γλώσσα με τους εξής τρόπους: 1. Με τη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου για τον σχηματισμό προτάσεων, 2. Με την εφαρμογή γραμματικοσυντακτικών κανόνων, 3. Με τη μεταφορά προτάσεων από χρόνο σε χρόνο, 4. Με τον εντοπισμό ξενικών λέξεων, 5. Με την αναγνώριση του συγγραφέα από συγκεκριμένο χαρακτηριστικό λεξιλόγιο.

3. Οι Ερωτήσεις Επίλυσης Προβλημάτων

Η αξιολόγηση με βάση την επίλυση προβλημάτων έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και συνεχίζει να χρησιμοποιείται σε μεγάλη έκταση. Πρέπει να τονιστεί ότι ως «*προβλήματα*» δεν θεωρούνται μόνο εκείνα του μαθηματικού τύπου. Αντίθετα, σε πολλές καταστάσεις άσχετες με τα μαθηματικά, το άτομο καλείται να επιδείξει ικανότητες επίλυσης ποικίλων προβλημάτων και φυσικά να τις χρησιμοποιήσει (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 149).

Όταν δίνεται ένα συγκεκριμένο πρόβλημα για λύση, ο μαθητής πρέπει να ακολουθήσει κάποια διαδικασία για την επίλυσή του. Η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι ακριβώς εκείνη που χρησιμοποιήθηκε για τη λύση παρόμοιων προβλημάτων στην τάξη ή μπορεί να απαιτεί από το μαθητή να επινοήσει κάποια διαδικασία λύσης. Αυτό εξαρτάται από τους σκοπούς του εξεταστή.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία, είναι η ανάγκη συνειδητοποίησης από μέρους του εξεταστή του σκοπού αυτού, του τι ακριβώς επιδιώκει με την ερώτηση: παρακολούθηση της διαδικασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής ή έλεγχο του αποτελέσματος;

Αυτό που επιδιώκει ο εξεταστής, πρέπει να το γνωστοποιήσει στο μαθητή πριν από την εξέταση. Αν επιδιώκει τη διαπίστωση της ικανότητας του μαθητή να χρησιμοποιεί κάποια αλληλουχία σταδίων, τότε η έμφαση βρίσκεται στη διαδικασία. Αν όμως επιδιώκει τη διαπίστωση της ικανότητας του μαθητή να καταλήγει σε ακριβείς υπολογισμούς, τότε η έμφαση βρίσκεται στο αποτέλεσμα. Επομένως, όταν απλώς ενδιαφέρει ο εθισμός του μαθητή στον ορθό τρόπο συλλογισμού για την επίλυση προβλημάτων, μικροσφάλματα σε αριθμητικές πράξεις ίσως δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία. Όταν όμως πρόκειται για υπολογισμό στοιχείων σε συγκεκριμένο βαθμό ακρίβειας, τότε η βαρύτητα βρίσκεται αναμφίβολα στην ακρίβεια του αποτελέσματος (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 150).

Ειδικότερα οι ερωτήσεις που ανήκουν στο παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης έχουν συχνά κατηγορηθεί ότι ενισχύουν την στείρα απομνημόνευση και την παθητικότητα και ότι χαρακτηρίζονται από την έλλειψη παροχής κινήτρων στους μαθητές αφού δεν άπτονται των ενδιαφερόντων τους και δε συμβάλλουν στην όξυνση της κριτικής σκέψης. Στον αντίποδα βρίσκονται τα σύγχρονα είδη ερωτήσεων που έχουν μια εναλλακτική μορφή, η οποία ενεργοποιεί τους μαθητές και τους προσφέρει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις ανώτερες πνευματικές ικανότητες τους.

3.5. Η ποσοτική απόδοση της επίδοσης: Βαθμολόγηση

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι έννοιες αξιολόγηση και βαθμολόγηση συνήθως ταυτίζονται. Στην πράξη, όταν αναφερόμαστε στον «παραδοσιακό» τρόπο αξιολόγησης, ουσιαστικά χρησιμοποιούμε τη «θεσμοθετημένη» αριθμητική ή εγγράμματη βαθμολογία για να χαρακτηρίσουμε τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Ο όρος αξιολόγηση είναι ευρύτερος. Είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται μια αξία σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, η οποία

περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους, αναλυτικές εκτιμήσεις και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ο μαθητής όχι μόνο εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αλλά η επίδοσή του ερμηνεύεται (Weck H., 1987: 57).

Αντίθετα, ο όρος βαθμολογία είναι πιο στενός. Δηλώνει την ποσοτική αποτίμηση, τη μέτρηση της επίδοσης του μαθητή σ' ένα ορισμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο βαθμός, δηλαδή, αποτελεί έκφραση του αποτελέσματος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Έτσι το σχολείο κατατάσσει το μαθητή σε μια βαθμολογική κλίμακα, κυρίως με βάση το επίπεδο κατοχής συγκεκριμένων γνώσεων που απαιτεί το σχολείο (Αβδάλη Α., 1989: 32).

Σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης το αποτέλεσμα μιας αξιολόγησης εκφράζεται με τη χρήση ενός και μόνο αριθμού ο οποίος χρησιμοποιείται ως δείκτης της επίδοσης ενός μαθητή σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο (Φραγκούλης Ι., 2003: 96).

Έρευνες όμως έχουν αποδείξει ότι οι περισσότερες πιθανότητες πλάνης σε μια αξιολόγηση υπάρχουν στις κλίμακες μεγάλου εύρους. Αλλά και στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται κλίμακες μικρού εύρους ένα λάθος παίρνει μεγαλύτερη διάσταση, γιατί με αυτές σε κάθε νούμερο συνωστίζονται μαθητές με μεγάλες μαθησιακές αποκλίσεις.

Η βαθμολόγηση με τις αριθμητικές κλίμακες δίνει την εντύπωση ότι είναι μια εύκολη υπόθεση και δείχνει τη μαθησιακή κατάσταση του μαθητή με ακρίβεια και σαφήνεια. Στην πραγματικότητα όμως η άποψη αυτή δεν ευσταθεί καθώς η αξιολόγηση με χρήση αριθμητικής κλίμακας αποτελεί την έκφραση μιας εκτίμησης σε σχέση με το εύρος μιας διαβαθμισμένης κλίμακας, αλλά στερείται ποιοτικών – περιγραφικών στοιχείων τα οποία μπορούν να διατυπωθούν με ακρίβεια και σαφήνεια στο πλαίσιο αξιοποίησης μιας περιγραφικής κλίμακας.

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή λαμβάνονται ή τουλάχιστον θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη, τόσο τα γνωστικά, όσο και τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά του. Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τα γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή οφείλουν να αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 84):

1. Τα γνωστικά (νοητικά) χαρακτηριστικά του μαθητή, δηλαδή:
 - Η ικανότητα αντίληψης, πρόκτησης και παραγωγής

- Η ικανότητα σκέψης (αφαιρετική, συνθετική, κριτική)
 - Η ικανότητα νοητικής μεταφοράς, δημιουργίας και αναπαραγωγής
2. Τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή, δηλαδή:
- Η αυτονομία
 - Η θέληση για μάθηση, η ετοιμότητα επίδοσης, η υπομονή – επιμονή και η αυτοσυγκέντρωση
 - Το ενδιαφέρον για μάθηση και αναζήτηση γνώσης
 - Η ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης

Το ερώτημα είναι κατά πόσο ένας «αριθμός» μπορεί να εκφράσει την εν γένει πρόοδο του μαθητή καθώς και όλες εκείνες τις παραμέτρους που διαμορφώνουν τη συνολική του εικόνα στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Τα περισσότερα προβλήματα στην αξιολόγηση οφείλονται στην προσπάθεια να συνοψιστεί σε ένα βαθμό, η τόσο σύνθετη ανθρώπινη δραστηριότητα (Αβδάλη Α., 1989: 65).

Επιπλέον, η χρήση της βαθμολογίας δεν παρέχει πληροφορίες για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του μαθητή, πού υπερέχει ή πού ενδεχομένως υστερεί. Αν δύο μαθητές παρουσιάζουν την ίδια επίδοση (ομοιογένεια βαθμών) σε ένα μάθημα, δε γνωρίζουμε αν έχουν κοινά ή διαφορετικά δυνατά σημεία ή αδυναμίες.

Επομένως, η διάγνωση της επίδοσης με βαθμολογική κλίμακα θεωρείται επισφαλής, καθώς οι βαθμοί αποτελούν αναξιόπιστους δείκτες των φαινομένων που αναπαριστούν. Ανάμεσα στα σημεία που αμφισβητούνται είναι (Γρόσδος Σ., 2006: 230):

- Η δυσχέρεια απεικόνισης του εμπειρικού κόσμου με αριθμούς δηλαδή απεικόνισης και ερμηνείας της σύνθετης ανθρώπινης συμπεριφοράς σε μια απλή ένδειξη (σε ένα βαθμό).
- Θίγονται οι βασικές παράμετροι της αξιολόγησης: εγκυρότητα, αντικειμενικότητα, αξιοπιστία με την απόλυτη χρήση των ποσοτικών μεγεθών.
- Κυριαρχεί η αποσπασματικότητα δηλαδή η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης και η βαθμολογία μετατρέπεται σε αυτοσκοπό. Εφόσον οι μαθητές δεν ενημερώνονται ουσιαστικά για τα αποτελέσματα των

προσπαθειών τους, εργάζονται μόνο όταν βαθμολογούνται, επιδιώκοντας μόνο τους βαθμούς και όχι τη γνώση ή την χαρά της δημιουργίας.

- Η απόδοση, μέσω της βαθμολογίας, της επίδοσης του μαθητή μόνο στα γνωστικά αντικείμενα, οδηγεί στην απομνημόνευση στείρων γνώσεων και ουσιαστικά υποβαθμίζει τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του, τις δυνατότητες, την αλλαγή στάσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων.
- Υπάρχει αδυναμία απόδοσης κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητή όπως η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η αλληλεγγύη.
- Προωθεί τον ανταγωνισμό και καλλιεργεί τον ατομικισμό, εμποδίζοντας την ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στη σχολική αίθουσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση, να παραμερίζονται οι σχέσεις συνεργασίας και να κυριαρχούν οι σχέσεις ελέγχου και εξουσίας.
- Ευνοεί τους κοινωνικά ευνοημένους και αδικεί τους κοινωνικά αδικημένους. Ειδικότερα στιγματίζει το μαθητή με χαμηλές επιδόσεις ως τον κύριο υπεύθυνο της αποτυχίας του και τον οδηγεί στο τρίπτυχο : αδυναμία-απόρριψη-αποτυχία. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται ουσιαστικά τα «βιώματα αποτυχίας» του και κλονίζεται το αυτοσυναισθημα και η αυτοεκτίμησή του. Όλα αυτά δημιουργούν άγχος, εχθρότητα και αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, οδηγώντας στην αποθάρρυνση και την περιθωριοποίηση των μαθητών με μέτρια ή χαμηλή επίδοση.

Ανακεφαλαιώνοντας, η βαθμολογία αποτελεί εξωτερικό κίνητρο για τους μαθητές. Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής, είναι η έμφαση στην ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων μάθησης. Οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν, όχι για να κατακτήσουν τον καλό βαθμό ή για να αποφύγουν τον κακό βαθμό με τις ανάλογες συνέπειες που αυτό συνεπάγεται, αλλά γιατί θέλουν να μάθουν, επειδή αυτό με το οποίο ασχολούνται εξάπτει το ενδιαφέρον τους και τους ευχαριστεί (Καψάλης Α., 1994: 27).

Επομένως, είναι σαφές ότι ο βαθμός συνήθως αξιολογεί μόνο τις επιδόσεις του μαθητή σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά όχι τους παράγοντες που παίζουν ρόλο στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού ως μαθητή και ως προσωπικότητα, όπως είναι η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η φιλομάθεια, η συνεργασία, ο τρόπος εργασίας και η ύπαρξη στόχων που έχουν να κάνουν με τη μάθηση. Απαιτείται λοιπόν στροφή προς ένα σύστημα αξιολόγησης που θα εστιάζει γύρω από το μαθητή και θα τον αξιολογεί βάσει των ατομικών του

χαρακτηριστικών και δεν θα προσπαθεί να αποτυπώσει σε ένα βαθμό τα γνωστικά χαρακτηριστικά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Οι Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης του Μαθητή

4.1. Τεχνικές και μέσα έκφρασης της Εναλλακτικής Αξιολόγησης

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι προβάλλει η επιτακτική ανάγκη για μια αξιολόγηση η οποία να χαρακτηρίζεται ως συνεχής και συστηματική διαδικασία που αποφεύγει την κατάταξη και τον διαχωρισμό των μαθητών σε αδύνατους, μέτριους και καλούς. Μια τέτοιου είδους αξιολόγηση, επικεντρώνεται στη διάγνωση των διδακτικών αναγκών και προβλημάτων των μαθητών, στην ενθάρρυνση, την υποβοήθηση και την ενίσχυσή τους. Επιπρόσθετα, οι διαφορετικές αφετηρίες, οι κοινωνικά προσδιορισμένες διαφορές των μαθητών μιας τάξης, καθώς και ο παρεπόμενος διαφορετικός ρυθμός μάθησης κάθε παιδιού λαμβάνονται υπόψη τόσο στη διαμόρφωση των διδακτικών στόχων, όσο και στη μεθόδευση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Χανιωτάκης Ν., 2006: 274).

Οι σύγχρονες τάσεις που επικρατούν διεθνώς στην αξιολόγηση της μάθησης δίνουν βαρύτητα στην «αυθεντική αξιολόγηση», η οποία προϋποθέτει ένα «αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας», που υποδεικνύει τη συστηματική συλλογή και καταγραφή στοιχείων για την πρόοδο του μαθητή, την ενεργό συμμετοχή του στη συγκέντρωση και αξιολόγηση των στοιχείων, την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην ατομική πρόοδο και όχι στην σύγκριση με τους άλλους, καθώς και την αξιολόγηση του μαθητή όχι μόνο σε γνωστικό αλλά ταυτόχρονα σε συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο (Χαρίσης Α., 2006: 283).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά αυτού του είδους της αξιολόγησης είναι τα εξής:

- ❖ Ως μορφή έκφρασης και ανακοίνωσης της επίδοσης του μαθητή βρίσκεται εγγύτερα στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 126).
- ❖ Απώτερος στόχος είναι ο εντοπισμός των αδυναμιών, η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή και η προσφορά «βιωμάτων επιτυχίας» (Καψάλης Α., 1994: 20).
- ❖ Η έκφραση-ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ενεργοποιεί το μαθητή λειτουργώντας προς όφελός του (Κασσωτάκης Μ., 1999: 84).
- ❖ Το επίκεντρο της διαδικασίας είναι η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, δηλαδή η ανάδειξη ενδιαφερόντων και προσωπικών ιδιομορφιών (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 127).
- ❖ Περιγράφεται τόσο η επίδοση του μαθητή στα γνωστικά αντικείμενα όσο και η κοινωνική και εργασιακή του συμπεριφορά (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 131).
- ❖ Δίνεται προτεραιότητα στην αντισταθμιστική και όχι στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου (Καψάλης Α., 1994: 109).
- ❖ Αφορά την έκβαση και την εξέλιξη των διαδικασιών μάθησης και όχι μόνο το αποτέλεσμα της (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 31).
- ❖ Ελαχιστοποιείται η πίεση και εξαλείφονται η απομνημόνευση, η βαθμοθηρία και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 127).
- ❖ Δεν επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου αλλά προσεγγίζει την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά με στόχο να αποτυπώσει τη συνολική πορεία του μαθητή (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 44).
- ❖ Λειτουργεί διαμορφωτικά, εντοπίζει τις αδυναμίες και ελλείψεις οδηγώντας στην εξάλειψή τους μέσω της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Καψάλης Α., 1994: 16).
- ❖ Αποσκοπεί στην προεξασφάλιση της επιτυχίας και όχι στην αναδρομική της διαπίστωση (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 31).

4.2. Τα σύγχρονα είδη ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις που απευθύνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές είναι μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας, που εξυπηρετούν τους εξής σκοπούς:

- **1.Τη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη.** Ειδικότερα, η επιλογή των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό οφείλει να είναι τέτοιας μορφής, ώστε να παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες στο μαθητή τόσο για την ικανοποίηση των συναισθηματικών του αναγκών και ενδιαφερόντων, όσο και για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Μια σχολική περίσταση είναι ευνοϊκή από άποψη διδακτική και παιδαγωγική, όταν ενισχύει στο μαθητή τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και των συναισθημάτων του (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 67).
- **Την κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από το μαθητή.** Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι τέτοιες ώστε να διευκολύνουν τη διασαφήνιση, την κατανόηση και την ενδυνάμωση κάθε έννοιας και πληροφορίας. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής θα εμπεδώσει τη γνώση και θα την επεκτείνει με άλλη νέα γνώση, μέσα από τη δική του ενεργητική και αυτόνομη συμμετοχή (Κασσωτάκης Μ., 1999: 159).
- **Την ανάπτυξη και την ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή.** Οι ερωτήσεις προϋποθέτουν μαθητοκεντρικές και παραγωγικές διαδικασίες, στις οποίες ο μαθητής παροτρύνεται να συλλογίζεται, να κρίνει, να αναλύει, να συνθέτει, να αναζητά και τελικά να παράγει (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 69).
- **Την αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων των μαθητών.** Η ερώτηση αποτελεί το βασικό εργαλείο για την αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή και του διδακτικού έργου. Επομένως οι ερωτήσεις λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τις διαδικασίες μάθησης, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αντιμετώπιση των

μαθησιακών προβλημάτων που ανακύπτουν (Κασσωτάκης Μ., 1999: 163).

Το είδος και η ποικιλία των ερωτήσεων εξαρτώνται από το αντικείμενο της αξιολόγησης, τις γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητή, τις εμπειρίες του κατασκευαστή, τους ευρύτερους και ειδικότερους σκοπούς που επιδιώκονται (Κωνσταντίνου Χ., 2000:102).

Τα «σύγχρονα» είδη των ερωτήσεων είναι τα εξής (Κωνσταντίνου Χ., 2000:103, Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 180):

A. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Οι ερωτήσεις δεδομένων απαντήσεων επιδέχονται, συνήθως, μια πολύ σύντομη απάντηση, προδιατυπωμένη ή προκαθορισμένη από το δάσκαλο ή από το συντάκτη τους. Ο μαθητής καλείται να την αναγνωρίσει. Οι κυριότερες κατηγορίες είναι οι:

1. **Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.** Μια ερώτηση πολλαπλής επιλογής αποτελείται από ένα πρόβλημα και μερικές εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα αυτό. Το πρόβλημα διατυπώνεται στη μορφή ερώτησης ή ημιτελούς δήλωσης. Η δήλωση αυτή αποτελεί το στέλεχος της ερώτησης. Οι προτεινόμενες λύσεις λέγονται εναλλακτικές λύσεις. Μία από αυτές είναι η σωστή και λέγεται ορθή απάντηση της ερώτησης, ενώ οι υπόλοιπες είναι λανθασμένες και ονομάζονται περισπαστικές απαντήσεις (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 197). Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής προσφέρονται για την αξιολόγηση γνωστικών λειτουργιών που σχετίζονται με την κατανόηση, την ερμηνεία και την εφαρμογή γνώσεων ακόμα και μεγάλης έκτασης διδακτέας ύλης (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 103).
2. **Ερωτήσεις σύζευξης ή συσχέτισης.** Ένας συνδυασμός ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, δίνει την ερώτηση σύζευξης ή συσχέτισης. Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις δίνονται δύο ομάδες λέξεων ή προτάσεων ή εννοιών και ζητείται από τον αξιολογούμενο να συσχετίσει το

περιεχόμενο των δύο ομάδων (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 103). Πρόκειται για «πολλαπλή ερώτηση πολλαπλής επιλογής». Μια ερώτηση σύζευξης αποβλέπει στην εύρεση σχέσεων μεταξύ ομάδων δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα δίνονται δύο στήλες δεδομένων και ζητείται από το μαθητή να προσαρμόσει σωστά τα δεδομένα της μιας στήλης στα δεδομένα της άλλης. Τα δεδομένα της αριστερής στήλης ονομάζονται «θέματα», ενώ της δεξιάς «αποκρίσεις». Τα θέματα αντιπροσωπεύουν το πρόβλημα, ενώ οι αποκρίσεις αντιπροσωπεύουν τις λύσεις (απαντήσεις). Κάθε απόκριση αποτελεί τη σωστή απάντηση για ένα θέμα (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 208). Αυτό σημαίνει ότι μία λάθος αντιστοίχιση αρχικά, μπορεί να οδηγήσει σε εντελώς λανθασμένους συσχετισμούς στη συνέχεια. Απαιτείται λοιπόν, σωστός χειρισμός από την πλευρά του μαθητή, ώστε να μελετήσει τις επιλογές και να κάνει αρχικά τις αντιστοιχίες για τις οποίες είναι απόλυτα βέβαιος.

- 3. Ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης.** Οι ερωτήσεις αυτής της μορφής, περιέχουν μια κατάσταση δύο εναλλακτικών κατευθύνσεων και ο αξιολογούμενος πρέπει να αποφανθεί εάν το προτεινόμενο είναι σωστό ή λανθασμένο. Το μειονέκτημά τους είναι ότι ένα ποσοστό απαντήσεων επηρεάζεται από τον παράγοντα «σύμπτωση» (τύχη) (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 103).

Γενικότερα, η κατασκευή των δεδομένων απαντήσεων είναι μια δύσκολη διαδικασία και απαιτεί ειδικές γνώσεις. Αναμφισβήτητα, όμως, οι πολλές ερωτήσεις με το διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, στις οποίες υποχρεώνονται να απαντήσουν όλοι οι μαθητές, καλύπτουν ένα μεγάλο μέρος από την εξεταζόμενη ύλη και εξασφαλίζουν την αντικειμενική αξιολόγηση και το διαχωρισμό των μαθητών, ανάλογα με την επίδοσή τους. Οι προκατασκευασμένες απαντήσεις δεν απαιτούν από τους μαθητές γλωσσική διατύπωση και η διόρθωσή τους είναι εύκολη και γρήγορη.

Παρά τα πλεονεκτήματά τους, οι ερωτήσεις δεδομένων απαντήσεων, δεν παύουν να έχουν σοβαρότατα μειονεκτήματα. Αν εξαιρέσει κανένας τις ερωτήσεις πολλαπλής εκλογής, οι άλλοι τύποι των κλειστών ερωτήσεων ελέγχουν κυρίως τις κατώτερες κατηγορίες της ταξινομίας του B. S. Bloom:

γνώση, κατανόηση και εφαρμογή. Πολλές επίσης ερωτήσεις (π.χ. σωστό - λάθος) αφήνουν πολλά περιθώρια για "τυχαία" απάντηση, ενώ επιτρέπουν εύκολα την αντιγραφή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Το σημαντικότερο όμως μειονέκτημα των ερωτήσεων δεδομένης απάντησης είναι, ότι δίνουν προτεραιότητα στο αποτέλεσμα και αγνοούν τη διαδικασία. Έτσι, αδυνατούν να διαπιστώσουν την κατανόηση των γνώσεων και να ελέγξουν τις ανώτερες διανοητικές ικανότητες των μαθητών. Αυτό κατορθώνεται μόνο με τις ανοικτές ερωτήσεις.

B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΧΤΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Οι ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις δεδομένων απαντήσεων, απαιτούν εκτενέστερη απάντηση σε συνεχή λόγο. Η απάντηση, δηλαδή, δεν είναι προκαθορισμένη. Έτσι, ο μαθητής αναγκάζεται να ενεργοποιήσει τις ανώτερες νοητικές του λειτουργίες, για να εκφράσει μια προσωπική γνώμη, να διατυπώσει μια υπόθεση, να καταλήξει σ' ένα συμπέρασμα.

Οι ερωτήσεις αυτές είναι κατάλληλες για τη μέτρηση της ικανότητας επιλογής και οργάνωσης ιδεών, της γραπτής έκφρασης και της επινόησης πρωτότυπων λύσεων προβλημάτων. Η ύλη, όμως, που εξετάζουν είναι περιορισμένη και η αξιολόγηση των απαντήσεων αργή, δύσκολη και υποκειμενική.

Το σπουδαιότερο πλεονέκτημα των ανοικτών ερωτήσεων είναι, ότι επιτρέπουν στο δάσκαλο να παρακολουθήσει τον τρόπο σκέψης των μαθητών του και, αφού επισημαίνει τις ατομικές αδυναμίες, να τους βοηθήσει να τις ξεπεράσουν (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 215).

Στις ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης ανήκουν οι εξής κατηγορίες:

1. **Ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού.** Σε αυτές τις ερωτήσεις δίνονται προτάσεις στις οποίες υπάρχει ένα κενό που πρέπει να συμπληρωθεί. Το κενό αυτό αντιπροσωπεύει μια λέξη, έναν όρο, έναν αριθμό ή μια πολύ σύντομη φράση. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις προσφέρονται περισσότερο για την αξιολόγηση απλών γνώσεων και σχετίζονται με διάφορα φαινόμενα και γεγονότα, με εμπλουτισμό λεξιλογίου και με την

εφαρμογή απλών αρχών και αξιωμάτων (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 208)

2. **Ερωτήσεις σύντομης απάντησης.** Οι ερωτήσεις αυτές έχουν μεγάλη ομοιότητα με τις ερωτήσεις συμπλήρωσης. Η απάντηση δεν είναι ούτε εκτεταμένη ούτε μονολεκτική. Είναι μια πρόταση, μια παράγραφος ή μια διαδικασία με απόλυτα ελεγχόμενο περιεχόμενο. Σε μια σύντομη απάντηση, ο μαθητής δίνει τα κύρια σημεία ενός θέματος, περιορίζεται στα ουσιωδέστερα στοιχεία, στις λέξεις ή φράσεις – κλειδιά. Στο σημείο αυτό διαφοροποιείται από την ερώτηση εκτεταμένης απάντησης. Ειδικότερα διαφέρει ως προς το μήκος και στη δυνατότητα για αντικειμενική εκτίμηση από το βαθμολογητή, αφού η απάντηση είναι πολύ σύντομη και πολύ ειδική. Υπάρχει δηλαδή, μια σχέση αλληλεξάρτησης της αντικειμενικότητας και της ελευθερίας της απάντησης. Από τη μία πλευρά, λόγω της βραχύτητας της απάντησης, η καταλληλότητά της για τον έλεγχο των υψηλότερων επιδόσεων περιορίζεται όσο περιορίζεται το μήκος της. Από την άλλη πλευρά όμως, όσο αυξάνεται το μήκος της, τόσο ελαττώνεται η δυνατότητα για αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 221).
3. **Άλλα είδη ερωτήσεων ή συνδυασμοί** όπως:

-Ερωτήσεις ιεράρχησης όπου ο αξιολογούμενος καλείται να ιεραρχήσει τα στοιχεία με βάση ένα κριτήριο.

-Ερμηνευτικές ερωτήσεις. Σε αυτό το είδος των ερωτήσεων, δίνεται στους μαθητές ένα κείμενο ή ένα περιστατικό και στη συνέχεια δίνεται ένας αριθμός ερωτήσεων στις οποίες πρέπει να απαντήσει ο μαθητής. Για να μπορεί να απαντήσει πρέπει να έχει κατανοήσει το περιεχόμενο αυτού που του δόθηκε.

Ο δάσκαλος οφείλει να διατυπώσει ερωτήσεις που να ενεργοποιούν, να αναπτύσσουν και ταυτόχρονα να ελέγχουν, όχι μόνο τη μνήμη και την κατανόηση, όπως συνήθως γίνεται, αλλά και τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 64).

Η ταξινόμηση των ερωτήσεων γίνεται με κριτήριο τη νοητική λειτουργία που ενεργοποιούν και με βάση τις πιο έγκυρες ταξινομίες των διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα. Αυτές είναι οι εξής (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 64):

1. Γνώση
2. Κατανόηση
3. Εφαρμογή και μεταβίβαση μάθησης
4. Λογική σκέψη
5. Δημιουργική σκέψη
6. Κριτική ικανότητα

Επομένως απαιτείται μεγάλη προσοχή στην κατασκευή, την επιλογή και τη χρήση των ερωτήσεων από τον ίδιο τον αξιολογητή προκειμένου να επιτευχθεί η χρυσή τομή μεταξύ ελευθερίας απάντησης και αντικειμενικότητας βαθμολόγησης.

Είναι σαφές ότι η διδακτική διαδικασία είναι αποτελεσματική και οι διδακτικοί στόχοι επιτυγχάνονται όταν (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 202):

- Οι ερωτήσεις διατυπώνονται με σαφήνεια και συντομία, εκφωνούνται καθαρά και σε σταθερό τόνο, ώστε να αποφεύγονται οι παρανοήσεις και να διευκολύνεται η σωστή απάντηση.
- Οι ερωτήσεις είναι διαφορετικού βαθμού δυσκολίας και προσαρμόζονται στις ατομικές δυνατότητες των μαθητών. Ιδιαίτερα μέσα στη σχολική τάξη σχετικά εύκολες ερωτήσεις, όταν απευθύνονται σε αδύνατους μαθητές, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, αυξάνουν την παρώθηση και ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης. Στους άριστους μαθητές αντίθετα εξανεμίζουν το ενδιαφέρον. Το αντίθετο συμβαίνει με τις δύσκολες ερωτήσεις.
- Οι ερωτήσεις δεν περιορίζονται στον έλεγχο μηχανικά αποστηθισμένων γνώσεων, αλλά ελέγχουν την κατανόηση, απαιτούν κρίσεις, συγκρίσεις, αξιολογήσεις, εντοπισμό αιτιωδών σχέσεων και καλλιεργούν τη διερευνητική διάθεση και τη δημιουργική σκέψη.
- Οι ερωτήσεις απευθύνονται σ' όλους τους μαθητές, αφήνεται ο αναγκαίος χρόνος, για να σκεφθούν και ορίζεται ένας να απαντήσει.
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται και βοηθούνται να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Η εξέταση γίνεται σε ευχάριστη ατμόσφαιρα αλληλοσεβασμού, ώστε να είναι δυνατή η άνετη και πραγματικά ελεύθερη έκφραση ιδεών και απόψεων.

- Οι απαντήσεις γίνονται καταρχήν αποδεκτές και επιστρέφονται προς συζήτηση στο μαθητή, στην ομάδα ή στην τάξη. Οι κρίσεις, που εκφράζονται, είναι αντικειμενικές, στηρίζονται σε επιχειρήματα, αποκαλύπτουν λάθη, εντοπίζουν αντιφάσεις. Οι μειωτικοί χαρακτηρισμοί, η ειρωνεία και ο σαρκασμός είναι σε κάθε περίπτωση απαράδεκτοι.

Η εμμονή των μαθησιακών διαδικασιών στη σείρα απομνημόνευση γνώσεων θεωρείται, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή, που απαιτεί συνεχή ετοιμότητα για μάθηση, μη ρεαλιστική. Με αυτόν τον τρόπο κρίνεται απαραίτητος ο απεγκλωβισμός των διαδικασιών μάθησης από τις ανακριτικές ερωτήσεις και τις ερωτήσεις απομνημόνευσης που υπαγόρευε το παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας. Επομένως, είναι επιτακτική η ανάγκη για προσανατολισμό σε εναλλακτικά είδη ερωτήσεων που οξύνουν την κρίση του μαθητή και προωθούν την καλλιέργεια των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του.

4.3. Τα τεστ

Η αγγλική λέξη *"test"* προέρχεται από τις λατινικές λέξεις: *testis* (μάρτυρας) και *testimonium* (μαρτυρία, τεκμήριο, απόδειξη). Στην ψυχολογική και στην παιδαγωγική ορολογία το τεστ ή το δοκίμιο επίδοσης, όπως ονομάζεται, είναι *"ένας επιδέξιος επιστημονικός τρόπος για την έρευνα ενός ή περισσότερων χαρακτηριστικών επίδοσης, που μπορούν να απομονωθούν με σκοπό μια κατά το δυνατό ποσοτική έκφραση τον σχετικού βαθμού της ατομικής τους εκδήλωσης"* (Βάμβουκας Μ., 1988: 282).

Εκείνο που παρακίνησε τους παιδαγωγούς και τους ψυχολόγους να επινοήσουν και να συντάξουν αντικειμενικά δοκίμια επίδοσης ήταν οι πολλές και έντονες επικρίσεις κατά των παραδοσιακών τρόπων αξιολόγησης. Η δημιουργία τους είχε σκοπό να περιορίσει το υποκειμενικό στοιχείο στην αξιολόγηση των μαθητών και να εξασφαλίσει την αντικειμενικότητα της εξέτασης. Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκαν τα *"σταθμισμένα"* και τα *"μη σταθμισμένα ή άτυπα"* δοκίμια επίδοσης.

Τα σταθμισμένα τεστ ή δοκίμια επίδοσης συντάσσονται από ειδικούς επιστήμονες, δίνονται δοκιμαστικά σ' ένα μεγάλο αντιπροσωπευτικό δείγμα (τουλάχιστον 2.000 άτομα), οι επιμέρους ερωτήσεις αναλύονται στατιστικά, ώστε να πληρούν τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, της αντιπροσωπευτικότητας και της αντικειμενικότητας και καθορίζεται ένα σταθερό μέτρο σύγκρισης των αποτελεσμάτων (norm, standard) (Κασσωτάκης, 1981: 219).

Αναλυτικότερα το τεστ επίδοσης οφείλει να πληροί τα εξής κριτήρια (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 256):

1. **Εγκυρότητα:** Αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό κάθε μέσου αξιολόγησης που χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της σχολικής επίδοσης. Συγκεκριμένα η εγκυρότητα ή το κύρος ενός τεστ θεωρείται ως η ικανότητά του να μετράει αποτελεσματικά αυτό που κατασκευάστηκε να μετρήσει.
2. **Αξιοπιστία:** Αποτελεί το δεύτερο σε σπουδαιότητα χαρακτηριστικό ενός τεστ. Η αξιοπιστία στην αξιολόγηση σημαίνει συνέπεια μέτρησης και δείχνει πόση εμπιστοσύνη μπορεί να έχουμε στα αποτελέσματα κάποιας εξεταστικής διαδικασίας ή και κάποιου εξεταστικού μέσου. Γενικότερα δείχνει πόσο σταθερά και ακριβή είναι τα αποτελέσματα της μέτρησης. Ο Ebel (1979) προτείνει μια πολύ ενδιαφέρουσα διάκριση στην έννοια της αξιοπιστίας, διακρίνοντάς την σε «*αξιοπιστία αξιολογητών*», σε «*αξιοπιστία εξεταζόμενου*» και σε «*αξιοπιστία του τεστ*». Η αξιοπιστία των αξιολογητών δείχνει πόσο κοντά βρίσκονται οι εκτιμήσεις του ίδιου γραπτού από δύο ή περισσότερους βαθμολογητές. Η αξιοπιστία εξεταζόμενου δείχνει πόσο όμοια ένας εξεταζόμενος αποδίδει σε δύο διαφορετικές προσπάθειες στο ίδιο αντικείμενο, για παράδειγμα σε δύο διαφορετικά τεστ. Τέλος, η αξιοπιστία του τεστ δείχνει πόσο όμοια αντανakλάται η επίδοση κάποιου μαθητή σε ισοδύναμα τεστ, δηλαδή πόσο αξιόπιστα είναι τα ίδια τα τεστ.
3. **Αντιπροσωπευτικότητα:** Το τεστ είναι ένα μέσο που εξετάζει ένα «*δείγμα*» της υπό αξιολόγηση συμπεριφοράς. Η περιεκτικότητα ενός τεστ αναφέρεται στην έκταση αυτού του «*δείγματος*». Όσο πιο μεγάλο το δείγμα συμπεριφοράς που καλύπτεται από το τεστ, τόσο πιο αντιπροσωπευτική θεωρείται η συμπεριφορά που διαπιστώνεται με το

τεστ. Επομένως, ένα τεστ θεωρείται περιεκτικό σε ικανοποιητικό βαθμό αν καλύπτει ένα απόλυτα αντιπροσωπευτικό ποσοστό της ύλης η οποία αποτέλεσε το αντικείμενο της προσπάθειας μάθησης καθώς και των συναφών δεξιοτήτων (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 277).

4. **Αντικειμενικότητα:** Ένα τεστ είναι κατά τον τίτλο αντικειμενικό, όταν οι ερωτήσεις του είναι «αντικειμενικού τύπου». Ειδικότερα, αντικειμενική είναι μια ερώτηση αν αποκλείεται να βαθμολογηθεί διαφορετικά από διαφορετικούς βαθμολογητές ή και από τον ίδιο βαθμολογητή αν ξαναβαθμολογήσει το γραπτό. Αυτό σημαίνει ότι η δομή της πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να είναι αδύνατη η παρερμηνεία της ερώτησης και η απάντηση που μπορεί να δοθεί να είναι αποκλειστικά μία. Αν επιδέχεται διαφοροποίηση η απάντηση, τότε η ερώτηση δεν είναι αντικειμενική (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 278).

Τα σταθμισμένα τεστ εξετάζουν γενικούς στόχους και περιεχόμενα της διδασκαλίας-μάθησης σ' ένα ή περισσότερα μαθήματα και σε διάφορες τάξεις, σχολεία ή βαθμίδες εκπαίδευσης με κοινό σχολικό πρόγραμμα. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο θεωρούνται κατάλληλα για τελική και όχι για διαγνωστική ή διαμορφωτική αξιολόγηση. Η βαθμολόγηση των αποτελεσμάτων τους στηρίζεται στη διατομική σύγκριση, με αποτέλεσμα να προωθείται ο ανταγωνισμός σε βάρος της συνεργασίας.

Τα μη σταθμισμένα (άτυπα) τεστ κατασκευάζονται από ένα δάσκαλο ή από μια ομάδα δασκάλων (teacher made tests) και προορίζονται για την εξέταση των περιεχομένων και των στόχων μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας-μάθησης. Η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους είναι μειωμένες σε σύγκριση με τα σταθμισμένα δοκίμια επίδοσης. Τα συγκεκριμένα ανταποκρίνονται περισσότερο στις ειδικές συνθήκες της τάξης ή του σχολείου, για το οποίο συντάσσονται και η κατασκευή τους είναι σχετικά εύκολη και αδάπανη (Rosemann B., 1978: 180).

Η σύνταξη ενός μη σταθμισμένου τεστ ακολουθεί τις εξής φάσεις:

1. Καθορισμό των περιεχομένων και των στόχων της εξέτασης.
2. Εκλογή του τύπου των ερωτήσεων που θα χρησιμοποιηθούν.
3. Διατύπωση και ομαδοποίηση των ερωτήσεων.
4. Αξιολόγηση των απαντήσεων.
5. Δοκιμαστική χορήγηση του δοκιμίου επίδοσης.

6. Στατιστική ανάλυση της καταλληλότητας των ερωτήσεων.

7. Τελική διαμόρφωση (Rosemann B., 1978: 182).

Τα τεστ λειτουργούν διαγνωστικά με στόχο τον εντοπισμό της μαθησιακής προόδου των μαθητών. Τα τεστ μπορεί να είναι ποικίλης μορφής και περιεχομένου για τον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων του προγράμματος.

Όπως αναφέρει ο Kirkpatrick η αξιολόγηση μέσω των διαγνωστικών τεστ δίνει πληροφορίες όχι μόνο για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, αλλά παράλληλα μας πληροφορεί για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, γεγονός που βοηθά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει στοιχεία της εκπαιδευτικής του πρακτικής. (Kirkpatrick L., 1994: 42).

Συνοψίζοντας, το τεστ αποτελεί ένα εργαλείο στη διαδικασία αξιολόγησης, που αν ο εκπαιδευτικός το χρησιμοποιήσει κατάλληλα, μπορεί να προσδιορίσει έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά τόσο τις αδυναμίες όσο και τις γνώσεις και τις δυνατότητες του μαθητή.

4.4. Η Συστηματική Παρατήρηση

Η παρατήρηση, είναι μια ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης και κατέχει εξέχουσα θέση στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Για την παρατήρηση μπορεί να γίνει λόγος σε δύο επίπεδα:

1. Στο ανεπίσημο επίπεδο, όπου οι δραστηριότητες περιορίζονται στην ανοργάνωτη και αυθόρμητη σχέση δασκάλου και μαθητή στο σχολείο.
2. Στο επίσημο επίπεδο που αφορά τη «*συστηματική παρατήρηση*» (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 115).

Η παρατήρηση γενικότερα χρησιμοποιείται ως μέθοδος εκτίμησης του ατόμου. Ειδικότερα στο πλαίσιο του σχολείου, η συγκεκριμένη μέθοδος αποδίδει στο μέγιστο βαθμό, εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να παρακολουθεί το μαθητή σε φυσικό περιβάλλον για μακρά χρονικά διαστήματα, οπότε διαπιστώνονται οι ανυπόκριτες αντιδράσεις του και η φυσική συμπεριφορά του.

Ο εκπαιδευτικός δηλαδή παρατηρεί συστηματικά όλες τις πτυχές που προσδιορίζουν το είδος της συμμετοχής και των δραστηριοτήτων του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό καταγράφει, αξιολογεί και διαμορφώνει μια εικόνα για το σύνολο των επιδόσεών του, αλλά παράλληλα και της διαδικασίας μάθησης και της επίτευξης των στόχων της (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 83).

Επομένως στη σχολική αξιολόγηση η παρατήρηση προσφέρει ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες, λόγω της μακράς παραμονής του μαθητή στο σχολείο και της μακράς επαφής του με τον εκπαιδευτικό. Η επαφή αυτή δίνει στον εκπαιδευτικό την ευχέρεια να γνωρίσει πληρέστερα το μαθητή. Απαιτείται βέβαια προσοχή και διακριτικότητα κατά την παρατήρηση γιατί αν δοθεί στους μαθητές η εντύπωση ότι κάθε κίνησή τους παρακολουθείται, θα γίνουν επιφυλακτικοί και καχύποπτοι. Το γεγονός αυτό θα επηρεάσει αρνητικά τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και θα αποβεί γενικότερα σε βάρος του διδακτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σημειώνουν σε σχετικό φύλλο παρατήρησης, το οποίο καλείται “*φύλλο ποιοτικής αξιολόγησης*” και σε τακτά χρονικά διαστήματα, συνοπτικές παρατηρήσεις για κάθε μαθητή με βάση την πρόοδο που σημείωσε κατά το αντίστοιχο χρονικό διάστημα. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τα φύλλα στις δικές του ανάγκες (να προσθέσει, για παράδειγμα, παρατηρήσεις για τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, τις ιδιαίτερες κλίσεις του, τις σημαντικότερες αδυναμίες του...). Ενώ παράλληλα μπορεί να εξειδικεύσει τα φύλλα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των διαφόρων μαθημάτων που διδάσκει (Δημητρόπουλος Ε., 1999β΄: 117).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί η άμεση σχέση ανάμεσα στη Συστηματική Παρατήρηση και το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο. Με τη χρήση της πρώτης τεχνικής, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη συμπεριφορά και τις δραστηριότητες του μαθητή και στη συνέχεια αποτυπώνει τις παρατηρήσεις του στο Παιδαγωγικό Ημερολόγιο.

Στη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων, υπάρχουν δύο περιοχές-τομείς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αντικείμενα συστηματικής παρατήρησης. Αυτά είναι αφενός τα γνωστικά (νοητικά)

χαρακτηριστικά του μαθητή και αφετέρου τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 84).

Επομένως η Συστηματική Παρατήρηση αποτελεί μια τεχνική στη διαδικασία αξιολόγησης, που επιτρέπει την ολική εκτίμηση του μαθητή και συντελεί ώστε ο εκπαιδευτικός να μην περιορίζει το ενδιαφέρον του στην επίδοσή του και μόνο.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της Συστηματικής Παρατήρησης συνοψίζονται στα εξής (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 115):

1. Αυξάνεται αισθητά η συστηματοποίηση της προσπάθειας εκτίμησης των μαθητών και συνεπώς βελτιώνεται το επίπεδο των πληροφοριών που συγκεντρώνονται σχετικά με κάποιο μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται ουσιαστικότερη και πιο αξιόπιστη η αξιολόγηση του μαθητή.
2. Καθίσταται δυνατή η ρεαλιστική υλοποίηση των επιδιώξεων που σχετίζονται με τη γνώση του μαθητή,
3. Η συμπεριφορά που παρατηρείται είναι φυσική, ανυπόκριτη, απροσποίητη και συνεπώς αντιπροσωπευτική της συνολικής συμπεριφοράς του μαθητή.
4. Επειδή η παρατήρηση γίνεται από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να είναι συνεχής, επομένως έχει πολλές πιθανότητες να είναι επιτυχής.

Με τη παρατήρηση συλλέγονται πληροφορίες οι οποίες έχουν μεγάλο βαθμό εγκυρότητας, γιατί η συμπεριφορά των μαθητών που αναλύεται είναι φυσική, απροσποίητη και αντιπροσωπευτική.

Όμως ως τεχνική έχει μεγάλο βαθμό υποκειμενικότητας ακόμη κι όταν βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια παρατήρησης. Η υποκειμενικότητα αυτή αυξάνεται όταν ο αξιολογητής δεν είναι τόσο εξοικειωμένος σε τέτοιες πρακτικές. Επίσης η συμπεριφορά του μαθητή δεν παραμένει σταθερή αλλά επηρεάζεται από το μάθημα, από τον εκπαιδευτικό που έχει κάθε φορά, από το χρόνο, από το περιβάλλον με αποτέλεσμα να παρατηρούνται μη αντιπροσωπευτικές συμπεριφορές.

Κατά τη διαδικασία της παρατήρησης υπάρχουν ορισμένα σημεία τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 116):

1. Να μην υπάρχει εξάρτηση των αποτελεσμάτων από την υποκειμενική κρίση του αξιολογητή. Για να υπάρχει αντικειμενικότητα, δε θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να επηρεάζεται από τη γενική εικόνα που έχει για κάθε μαθητή, γιατί θα αδυνατεί να εκτιμήσει τη συμπεριφορά σχετικά με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που παρατηρείται τη δεδομένη στιγμή (σφάλμα γνωριμίας). Επίσης υπάρχει ο κίνδυνος η κρίση του εκπαιδευτικού-παρατηρητή σχετικά με τη συμπεριφορά που παρατηρείται, να επηρεάζεται από την εκάστοτε διάθεση του ίδιου του παρατηρητή.
2. Η συμπεριφορά του μαθητή ποικίλλει κατά περίπτωση και επηρεάζεται άμεσα από εξωατομικές μεταβλητές. Επομένως δεν είναι ίδια σε κάθε χρονικό σημείο και σε κάθε περιβάλλον, γεγονός που σημαίνει πως η συμπεριφορά που παρατηρείται σε κάποιο χρονικό σημείο ή σε κάποιο περιβάλλον μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτική.
3. Για να γίνει σωστή συστηματική παρατήρηση απαιτείται σχετικά μεγάλο διάστημα προκειμένου να υπάρξουν στοιχεία επαρκή για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή.
4. Πολλές μορφές συμπεριφοράς είναι αδύνατο να παρατηρηθούν. Αυτό σημαίνει ότι η παρατήρηση είναι κατάλληλη μέθοδος μόνο για μερικές εκδηλώσεις ή αντιδράσεις του μαθητή.
5. Υπάρχει η πιθανότητα παρερμηνείας των παρατηρήσεων που γράφτηκαν από τον παρατηρητή (σφάλμα ερμηνείας). Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι όσο πιο αντικειμενικός και προσεκτικός γίνεται στις κρίσεις του κατά τη διαδικασία της παρατήρησης.

Ανακεφαλαιώνοντας, η συστηματική παρατήρηση αποτελεί μια εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης, η οποία απαιτεί χρόνο, μεθοδικότητα και αντικειμενικότητα από την πλευρά του αξιολογητή, όμως μας δίνει τη δυνατότητα να εκτιμήσουμε κάθε πτυχή της προσωπικότητας του μαθητή.

4.5. Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο

Με τον όρο «*παιδαγωγικό ημερολόγιο*», όπως προβλέπεται και από το Π.Δ. 8/1994 (σ.23), νοείται το αναλυτικό σημειωματάριο στο οποίο ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης καταγράφει τις παρατηρήσεις για την πρόοδο και τη σχολική δραστηριότητα των μαθητών του.

Η καταγραφή των σημαντικότερων πληροφοριών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, έχει ως αποτέλεσμα στο τέλος, να εμφανίζεται μια συνολική εικόνα του μαθητή, που αφορά τη συμμετοχή του στο μάθημα, τη συνεργασία του με τους άλλους μαθητές, την επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό, το παιχνίδι του, τις προσπάθειες που καταβάλλει, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, τις δυνατότητες και τις κλίσεις του, τις πιθανές ελλείψεις ή αδυναμίες του καθώς και άλλα στοιχεία τα οποία ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι είναι απαραίτητα για την ολοκληρωμένη εικόνα της προσωπικότητάς του (Παναγάκος Ι., 2006: 265).

Οι καταγραφές του εκπαιδευτικού στο παιδαγωγικό ημερολόγιο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είναι εμπιστευτικές και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό για να ενημερώνεται ο ίδιος και να για να ενημερώνει το μαθητή και τους γονείς του, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που διδάσκουν στην τάξη, το διευθυντή του σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο.

Επίσης οι σημειώσεις του εκπαιδευτικού είναι χρήσιμες για τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει την τάξη την επόμενη σχολική χρονιά. Κάθε σχολική χρονιά είναι ανεπανάληπτη και τα στοιχεία που εμφανίζει ένας μαθητής στη διάρκειά της συγκροτούν ένα σύνολο πληροφοριών, το οποίο χάνεται κάθε φορά που ένας δάσκαλος μετακινείται σε άλλο σχολείο. Επομένως οι συγκεκριμένες σημειώσεις είναι πολύτιμες γιατί εμπεριέχουν στοιχεία σχετικά με την πρόοδο και γενικά τη σχολική δραστηριότητα του κάθε μαθητή. Τονίζεται ωστόσο ότι δεν είναι καθοδηγητικές γιατί σειρά εμπλεκόμενων παραγόντων μπορούν να διαφοροποιήσουν σημαντικά τη μαθησιακή πορεία ενός μαθητή.

Δύο ακόμα περιπτώσεις στις οποίες οι καταγραφές στο παιδαγωγικό ημερολόγιο μπορούν να φανούν χρήσιμες είναι :

1. Για την ενημέρωση των γονέων πάνω σε συγκεκριμένα σημεία της προόδου και γενικά της σχολικής δραστηριότητας του μαθητή.
2. Για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αφού τον βοηθούν, εκτός των άλλων, να οργανώσει, εάν χρειαστεί, επανορθωτική διδασκαλία σε επίπεδο τάξης ή εξατομικευμένη διδασκαλία για συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών (Παναγάκος Ι., 2006: 266).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει καταγραφές οι οποίες δε σχετίζονται με τη δραστηριότητα του μαθητή στο σχολείο. Ακόμη και σε περίπτωση που κρίνει ότι κάποια στοιχεία είναι σημαντικά για το μαθητή αλλά δεν πρέπει να καταγραφούν, καλό θα είναι να τα συζητά με διακριτικό τρόπο με τους γονείς του μαθητή προφορικά (Π.Δ. 8/1994 σ.30).

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι η συστηματική καταγραφή των σημαντικών στοιχείων των μαθητών στο παιδαγωγικό ημερολόγιο αποτελεί έναν τρόπο συγκέντρωσης χρήσιμων πληροφοριών, αλλά δεν παύει να είναι μια ερευνητική διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο, εξάσκηση και την αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από προσωπικές αντιλήψεις.

4.6. Το Βιβλίο Θέματος

Το «βιβλίο θέματος» (topic book) είναι ένας ακόμα τρόπος αξιολόγησης του μαθητή. Αυτό περιέχει διαφόρων τύπων εργασίες, ατομικές και ομαδικές που αντανakλούν τα όσα έμαθε ο μαθητής κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου θέματος (μαθήματος), αποτυπώνοντας τη συνολική του πορεία από την αρχή έως το τέλος. Τα παιδιά αναθεωρούν και αποφασίζουν τι θα πρέπει να συμπεριλάβουν στα βιβλία τους, που να αντανakλά τα σημαντικά γεγονότα της δουλειάς που έγινε (Ηλιοπούλου Ι., 2006: 250).

Πρόκειται για μια καταγραφή του θέματος, όπως εξελίχθηκε από την αρχή ως το τέλος. Οι ίδιοι οι μαθητές αποφασίζουν για τα κριτήρια αξιολόγησης των βιβλίων. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές γνωρίζουν τι θα πρέπει να συμπεριλάβουν στο βιβλίο για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Δίνεται συγκεκριμένος χρόνος για την ολοκλήρωση των βιβλίων, οπότε γίνεται και η παρουσίασή τους στην τάξη. Οι μαθητές αξιολογούν κάθε

βιβλίο βάσει κριτηρίων. Σε περίπτωση που αυτό δεν ανταποκρίνεται σε κάποιο ή κάποια κριτήρια, δίνεται χρόνος στο μαθητή να βελτιώσει την εργασία του. Τα κριτήρια αυτά είναι (Ηλιοπούλου Ι., 2006: 251) :

1. Το περιεχόμενο.
2. Η παρουσίαση.
3. Η καλλιτεχνική προσπάθεια.
4. Το κείμενο και το δείγμα γραφής.
5. Η αξιοποίηση του μέγιστου βαθμού των δυνατοτήτων του μαθητή.

Η αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική όψη της μαθησιακής διαδικασίας. Αφορά όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και στάσεις, ενδιαφέροντα, γνώμες, και συναισθήματα, στοιχεία που θα συμβάλλουν αποφασιστικά στη μάθηση του παιδιού και στην ικανότητά του για επιτυχή εργασία. Τα βιβλία θέματος επιτυγχάνουν αυτή τη μορφή αξιολόγησης των μαθητών, εφόσον τους δίνουν τη δυνατότητα να δείχνουν ποικιλοτρόπως την εξέλιξή τους. Συγκεκριμένα καλούνται να συνθέσουν, να αναλύσουν, να δημιουργήσουν, να ερμηνεύσουν τα όσα έμαθαν, βίωσαν και ένιωσαν και ακόμη να εκφράσουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα.

Πολύ σημαντικό επίσης στοιχείο είναι ότι το βιβλίο θέματος, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν, να αναθεωρήσουν τα όσα έμαθαν και να συνειδητοποιήσουν το πώς τα έμαθαν, δηλαδή να περάσουν στο στάδιο της μεταγνώσης (meta-cognition) (Ηλιοπούλου Ι., 2006: 251).

Το βιβλίο θέματος, συγκαταλέγεται στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης του μαθητή καθώς του επιτρέπει να συγκεντρώσει τη δουλειά που ο ίδιος έκανε σε κάθε συγκεκριμένο μάθημα. Αυτό προϋποθέτει κρίση, ανάλυση και σύνθεση, δηλαδή την ενεργοποίηση ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του μαθητή.

4.7.Ο Φάκελος Επιτευγμάτων του Μαθητή (Portfolio)

Αποτελεί τη συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του

μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα).

Το portfolio μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία από την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, δράσεις και έρευνες στις οποίες συμμετείχε, εργασίες που έκανε στο σπίτι ή στο σχολείο, ατομικές, ομαδικές ή και εξωσχολικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Το portfolio παρέχει στην αξιολόγηση ανατροφοδοτική ισχύ, μέσα από τη συλλογή, την επιλογή και την αξιολόγηση στοιχείων που συγκεντρώνονται ατομικά, συμμετοχικά και ενεργά ενώ παράλληλα προσφέρει πολύτιμες ευκαιρίες διαλόγου, εξηγήσεων και αξιολογήσεων σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο μάθησης. Επιπλέον οι μαθητές αναδεικνύουν μέσα από αυτή τη διαδικασία τα μοναδικά ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους (Χαρίσης Α., 2006: 286).

Ειδικότερα σύμφωνα με τον Kuhs (Δουκάκης Σ., Χιονίδου–Μοσκόφογλου Μ., 2006: 295) το portfolio μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

1. Πίνακα περιεχομένων
2. Μια επιστολή προς τον αναγνώστη
3. Κριτική για το portfolio
4. Σημειώσεις συνέντευξης
5. Μη δημοσιευμένες καταγραφές
6. Καταγραφές ανεπίσημων αξιολογήσεων
7. Απαντήσεις σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις
8. Λύσεις μαθηματικών προβλημάτων
9. Γλωσσικές και γραμματικές ασκήσεις
10. Ομαδικές εργασίες
11. Την καθημερινή, την αγαπημένη ή την καλύτερη δουλειά
12. Τα διαγωνίσματα που ξεχώρισαν
13. Λίστα με παρατηρήσεις
14. Περίληψη σημαντικής δουλειάς
15. Παραγωγή γραπτού λόγου
16. Αγαπημένες ζωγραφιές ή κατασκευές
17. Αποσπάσματα εφημερίδας

Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο

μαθητής καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στο portfolio, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο. Αναγνωρίζει το δικαίωμα να καταθέτουν την άποψή τους κι άλλοι φορείς εκτός του δασκάλου, που ενδιαφέρονται άμεσα για την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή.

Στόχος του portfolio είναι να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του μαθητή, καθώς και της διαλεκτικής σχέσης του μαθητή με το αντικείμενο μελέτης και με τους εταίρους της συνεργασίας, μαθητές και δάσκαλο (Δουκάκης Σ., Χιονίδου–Μοσκόφογλου Μ., 2006: 294).

Το portfolio, ως τρόπος αξιολόγησης, συμβαδίζει με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού και ιδιαίτερα με την αντίληψη ότι η γνώση οικοδομείται ενεργά από το μαθητή, μέσα από τις εμπειρίες και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Η έμφαση στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μάθησή του μεταθέτει το κέντρο προσοχής της αξιολόγησης από τη γνώση – ως ένα σταθερό μετρήσιμο «προϊόν» - στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής και στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με το μαθητή, προέρχεται από πολλαπλές πηγές και μεθόδους συλλογής δεδομένων και επίκεντρό της έχει τόσο τα προϊόντα που παράγει ένα παιδί όσο και τη διαδικασία μάθησης στην οποία συμμετέχει (Ζωγράφου Μ., Καμπέρη Ε., Μπιρμπίλη Μ., 2006: 242).

Η χρήση του portfolio στη σχολική πραγματικότητα έχει τα παρακάτω πλεονεκτήματα (Ζωγράφου Μ., Καμπέρη Ε., Μπιρμπίλη Μ., 2006: 243):

- Είναι ένας τρόπος αξιολόγησης που ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων :παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων.
- Το σημείο εκκίνησης του είναι το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά και όχι οι αδυναμίες ή οι δυσκολίες τους.
- Αποτελεί ταυτόχρονα ένα ποιοτικό και ποσοτικό αρχείο προόδου των παιδιών που έχει μεγάλη χρονική διάρκεια.
- Η ύπαρξη ενός φακέλου με έργα τους δημιουργεί στα παιδιά αισθήματα υπερηφάνειας.

- Αφορά τη συλλογή πληροφοριών και στοιχείων από την καθημερινή ζωή των παιδιών όπως αυτά παρουσιάζονται στο φυσικό περιβάλλον της τάξης.
- Είναι ένας τρόπος αξιολόγησης που σέβεται τη διαφορετικότητα των παιδιών και ταιριάζει σε όλα τα πολιτιστικά περιβάλλοντα.
- Είναι ένα «οπτικό ημερολόγιο» της επίδοσης και της προόδου των παιδιών που επειδή είναι ατομικό, δεν προωθεί τον ανταγωνισμό μεταξύ τους.
- Συμπληρώνει αλλά και επιβεβαιώνει την προφορική ενημέρωση των γονέων. Ταυτόχρονα πρόκειται για ένα πολύ καλό μέσο επικοινωνίας κι έναν τρόπο αξιολόγησης που είναι πιο κατανοητός από γονείς διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας.

Όμως, το πιο σημαντικό στοιχείο που κάνει το portfolio κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή συλλογή των «έργων» των παιδιών, είναι η συμμετοχή τους τόσο στην ίδια τη διαδικασία συλλογής όσο και αξιολόγησης των έργων. Αυτό σημαίνει ότι με τις κατάλληλες ερωτήσεις μαθαίνουμε στα παιδιά να επιλέγουν τα έργα που θέλουν να συμπεριλάβουν στο portfolio και τα ενθαρρύνουμε να συγκρίνουν αυτά που έκαναν στο παρελθόν με αυτά που κάνουν τώρα. Έτσι τα βοηθάμε να αισθάνονται υπερήφανα και υπεύθυνα για τα έργα και την πρόοδό τους, αλλά και να μάθουν να αυτοαξιολογούνται (Ζωγράφου Μ., Καμπέρη Ε., Μπιρμπίλη Μ., 2006: 244).

Για να είναι αποτελεσματικό, ως εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης και της προόδου των μαθητών, το portfolio χρειάζεται καλή οργάνωση και συστηματική προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό. Για την αποτελεσματικότητά του πρέπει να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω (Ζωγράφου Μ., Καμπέρη Ε., Μπιρμπίλη Μ., 2006: 244) :

- Τα δείγματα που θα συμπεριληφθούν σε αυτό θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά των ικανοτήτων των μαθητών.
- Θα πρέπει να γίνει χρονολόγηση των έργων και τοποθέτησή τους με χρονολογική σειρά.
- Θα πρέπει να υπάρξει κατηγοριοποίηση των θεμάτων ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα π.χ. μαθηματικά , γλώσσα κ.α.

- Να συμπεριλαμβάνεται ένας σύντομος σχολιασμός για τη δραστηριότητα ή τις συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιήθηκε το έργο ή η δραστηριότητα που αξιολογείται.

Τέλος, το portfolio αποτελεί μια προσβάσιμη τράπεζα πληροφοριών που μπορεί να τεθεί ως το ασφαλές κριτήριο για τη βαθμολογική αποτίμηση και πρόοδο του μαθητή. Όμως η αποτελεσματική χρήση του, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς σαφείς παιδαγωγικές απόψεις για τη σημασία και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης γενικότερα και του portfolio ειδικότερα.

4.8.Τα Σχέδια Δράσης (Projects)

Τα Σχέδια Δράσης προσφέρονται για την αξιοποίηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Ουσιαστικά ο όρος παραπέμπει σε ένα μοντέλο διδασκαλίας που στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών, των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας δεν είναι μόνο επιθυμητή αλλά και απαραίτητη. Η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε εντελώς διαφορετική βάση από εκείνη του παραδοσιακού μαθήματος. Συγκεκριμένα παρέχεται η δυνατότητα να μειωθεί τόσο η πολυθεματική οργάνωση της διδακτέας ύλης, όσο και τα διακριτά μαθήματα ενώ παράλληλα προωθείται η διαηλιακή ομαδοποίηση των μαθητών (Κοσσυβάκη Φ., 2003: 74).

Συνιστά μια ομαδική διαδικασία μάθησης, όπου συμμετέχει ενεργά, ρυθμιστικά και αποφασιστικά όλη η ομάδα. Ως δυναμική μέθοδος που εξαρτάται άμεσα από τις επιλογές των συμμετεχόντων, δεν μπορεί να έχει σταθερά και συγκεκριμένα όρια και δομή. Τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006: 221) ορίζουμε ως σχέδιο εργασίας κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται στο πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων,

υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις τις πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων. Κομβικά στοιχεία σε οποιονδήποτε ορισμό του σχεδίου εργασίας είναι το «σκόπιμο», το «ενδιαφέρον», το «ελεύθερο», το «πραξιακό» και το «συλλογικό».

Οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν δράση, να οδηγηθούν στην επιλογή του θέματος, να αναπτύξουν κίνητρα και πρωτοβουλίες και μέσα από την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία τους, να προβληματιστούν να ερευνήσουν, να οδηγηθούν σε συμπεράσματα και να τα παρουσιάσουν (Κοσσυβάκη Φ., 1998: 266).

Συγκεκριμένα η μέθοδος «*Project*» περιλαμβάνει τις εξής φάσεις (Κοσσυβάκη Φ., 2003: 460):

1. Την αναζήτηση ενός θέματος, που προκύπτει από τα ενδιαφέροντα ή βιώματα των μαθητών.
2. Τη δημιουργία ομάδων και τη δόμηση της εργασίας.
3. Τη διεξαγωγή της εργασίας μέσα από την έρευνα και την αναζήτηση πληροφοριών.
4. Την τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των εμπειριών μέσα από την ταυτόχρονη κριτική και τον αναστοχασμό των μαθητών.

Τα σχέδια εργασίας (Ματσαγγούρας Η., 2006: 221):

- Αποτελούν σκόπιμες και μεθοδευμένες μορφές δράσης που οδηγούν στην επίλυση προβλημάτων προσωπικής και κοινωνικής φύσης.
- Κινητοποιούν την ολόψυχη εμπλοκή των μαθητών, επειδή αφορούν θέματα που τους ενδιαφέρουν.
- Διεξάγονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες και επομένως συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων και στην ένταξη των «διαφορετικών» διότι εξασφαλίζουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης.

- Κινητοποιούν τους μαθητές να αναζητήσουν τις αναγκαίες πληροφορίες τόσο εντός του σχολείου, όσο και εκτός σε κοινωνικούς και φυσικούς χώρους.
- Παρέχουν στους μαθητές, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, δυνατότητες ελεύθερης επιλογής θεμάτων, μέσων, διαδικασιών και τρόπων παρουσίασης αποτελεσμάτων.

Οι εργασίες και τα projects νομιμοποιούνται περισσότερο ως προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας και λιγότερο ως προσεγγίσεις αξιολόγησης του μαθητή. Ένα μεγάλης έκτασης project δεν αξίζει τον κόπο να χρησιμοποιείται μόνο για τους σκοπούς της αξιολόγησης. Ακόμη και μια μικρή γραπτή εργασία, δεν δίνεται με απώτερο σκοπό την αξιολόγηση του μαθητή που την πραγματοποίησε. Και τα δύο δίνονται για τους σκοπούς της μάθησης και αφού δίνονται αξιολογούνται.

Βέβαια, η ύπαρξή τους και μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία κατοχυρώνει θετική επίδοση. Μεταξύ εργασίας και project υπάρχουν βασικές διαφορές, όχι τόσο ως προς το σκοπό, όσο ως προς την εμβέλεια, την έκταση, τον αριθμό των εμπλεκόμενων ατόμων, τα μέσα που απαιτούνται. Μια μεγάλης έκτασης και σύνθετη εργασία δεν διαφέρει από ένα project ή ένα project είναι μια μεγάλη εργασία.

Επιπρόσθετα, τα όταν τα projects χρησιμοποιούνται ως μέθοδοι αξιολόγησης, τότε πρέπει από την αρχή να οριοθετούνται σαφή κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογηθούν. Τα κριτήρια ορίζονται από τα μέλη της ομάδας μαθητών υπό την παιδαγωγική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και αφορούν κυρίως στην τήρηση των χρονικών προδιαγραφών, των αρχών και των διαδικασιών, στον τρόπο παρουσίασης, στα χρησιμοποιούμενα μέσα (κύρος, αξιοπιστία) (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 118).

Επιπλέον, η παρουσία των αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών με ετερογενείς μαθησιακές, γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες, απαιτεί διδακτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις, για να αυξηθούν οι πιθανότητες αποτελεσματικότερης διαχείρισής τους από τον εκπαιδευτικό. Επομένως για τους αλλοδαπούς μαθητές τα πλεονεκτήματα της μεθόδου project αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, εφόσον τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν ανάγκη αξιοποίησης του υφιστάμενου δυναμικού και ανάπτυξης

εσωτερικών κινήτρων για να προσπαθήσουν να ενταχθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στην οργανωμένη εργασία της σχολικής τάξης (Νικολάου Γ., 2000:222).

Ανακεφαλαιώνοντας, το project δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να ασχοληθεί με ένα θέμα που τον αφορά να το προσεγγίσει βιωματικά, να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, να αναζητήσει και να συλλέξει πληροφορίες, να οδηγηθεί σε συμπεράσματα και να τα παρουσιάσει στην τάξη. Είναι λοιπόν σαφές ότι δίνεται περισσότερη έμφαση στη διαδικασία, παρά στο αποτέλεσμα. Αυτή η διαδικασία μετουσιώνει σε πράξη τη βασική παιδαγωγική αρχή που ορίζει ότι ο μαθητής ως «*Δρων Υποκείμενο*» μαθαίνει να μαθαίνει, να ενεργεί, να υπάρχει και να συνυπάρχει.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να χρησιμοποιήσουν την παραπάνω εναλλακτική μέθοδο, έστω, παράλληλα με την τυπική αξιολόγηση, λόγω ελλιπούς κατάρτισης και επιμόρφωσης, αλλά και λόγω της δεσπόζουσας νοοτροπίας πως με την εφαρμογή ήπιων μορφών αξιολόγησης υπονομεύεται το κύρος και η θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.9. Η Ρουμπρίκα (Rubric)

Η «*ρουμπρίκα*» είναι ένα δελτίο αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, η οποία περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολόγησης που σχεδιάζεται και αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και επιτρέπει την εξαγωγή άμεσων, έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών συμπερασμάτων αναφορικά με την επίδοση και τις δεξιότητες των μαθητών.

Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τεχνικής στην αξιολόγηση είναι η συστηματική και λεπτομερής καταγραφή της επίδοσης του μαθητή (εργασίες, παρουσιάσεις, συμπεριφορά, προσαρμοστικότητα, επίλυση προβλημάτων, φάκελοι μαθητή, projects) μέσα από τη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων, προεπιλεγόμενων κριτηρίων. Επίσης επιτρέπει και ενθαρρύνει τους μαθητές να γνωρίσουν τις διαβαθμίσεις της επίδοσής τους καθώς και πώς μπορούν να τη βελτιώσουν.

Πρόκειται για ένα ατομικό δελτίο μαθησιακής συμπεριφοράς του μαθητή που εκφράζει το αποτέλεσμα των συστηματικών παρατηρήσεων και καταχωρίσεων της μαθησιακής, εργασιακής και γενικά κοινωνικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας του μαθητή στη βάση κωδικοποιημένου δελτίου, που έχει διαμορφωθεί για το σκοπό αυτό (Κωνσταντίνου, 2000:130).

Ειδικότερα, τα βασικά μέρη που συγκροτούν μια ρουμπρίκα είναι τέσσερα (Arter J. & McTighe J., 2001: 55):

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

Ένα ατομικό δελτίο μαθητή που αφορά την εργασιακή συμπεριφορά του θα μπορούσε να έχει τους εξής ως κύριους άξονες αναφοράς (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 130):

1. Εργασιακή ετοιμότητα

Υψηλή, Ουδέτερη/ Παθητική, Μικρή , Ανύπαρκτη

2. Υπομονή, Αντοχή, Καρτερικότητα

Μέχρι το τέλος, Μέχρι τα μισά, Πριν από τα μισά (σταμάτημα),
Πιεζόμενος περατώνει

3. Αυτοσυγκέντρωση

Προσηλωμένος στην εργασία, Μερικές φορές αποκλίνει, Ελαφρώς αποκλίνει, Εντελώς απρόσεκτος

4. Εργασιακός ρυθμός

Πάνω από το μέσο όρο γρήγορος, Μέτριος, Αργός, Ακραία αργός

5. Τρόπος περαίωσης της εργασίας

Πολύ προσεκτικός, Ικανοποιητικός, Με ελλείψεις, Με σημαντικές ελλείψεις

6. Αυτονομία

Εργάζεται μόνος απερίσπαστα, Με παραινέσεις, Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, Μόνο με ξένη βοήθεια

7. Ικανότητα συνεργασίας

Υψηλή, Μέτρια, Μικρή, Ανύπαρκτη

8. Αποτέλεσμα εργασίας

Αλάνθαστο, Ελάχιστες διορθώσεις-ελλείψεις, Πολλά λάθη, Εκτός Θέματος

Η ρουμπρίκα αποτελεί ένα αξιολογικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, το οποίο του επιτρέπει να καταγράψει τη συμπεριφορά του μαθητή και να εντοπίσει τις όποιες αδυναμίες του με σκοπό να συμβάλλει έμπρακτα στη βελτίωσή τους.

4.10. Η Αυτοαξιολόγηση και η Αλληλοαξιολόγηση των μαθητών

Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία εκτίμησης από το ίδιο το άτομο των αποτελεσμάτων των προσπαθειών του με σκοπό τη βελτίωση ή την τροποποίηση τους, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Ο όρος χρησιμοποιείται για να αποδώσει την τεχνική κατά την οποία ο μαθητής αξιολογεί τον εαυτό του. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της βαθμολόγησης του γραπτού ενός μαθητή από τον ίδιο (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 120).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγική διαδικασία ανάπτυξης της υπευθυνότητας και της αυτογνωσίας του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία αυτή, αντλεί χρήσιμα στοιχεία για τους μαθητές και για την αυτοαντίληψη τους.

Η αλληλοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση αναφέρεται σε καταστάσεις, όπου ο μαθητής αξιολογείται από τους συμμαθητές του. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο πρακτικές έγκειται σε αυτό που είναι σε θέση να γνωρίζει ο μαθητής: Στην αυτοαξιολόγηση γνωρίζει για να δράσει, ενώ στην ετεροαξιολόγηση γνωρίζει για να κρίνει. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο η αυτοαξιολόγηση, όσο και η ετεροαξιολόγηση μπορούν να συμβάλλουν στο να οδηγηθεί ο μαθητής στο ζητούμενο, δηλαδή την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη του.

Με την εφαρμογή των δύο παραπάνω ήπιων μορφών αξιολόγησης εξασφαλίζεται η συμμετοχή του μαθητή στην παιδαγωγική πράξη, δίνονται σαφείς πληροφορίες για τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών, ενισχύονται θετικά οι εκπαιδευόμενοι και υπάρχει διαφάνεια κατά την αξιολογική διαδικασία. Βέβαια, απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά αυτές οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή είναι το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, η σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου-μαθητή, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η εχεμύθεια (Καψάλης, Α., 1994: 60).

Και οι δύο αυτές πρακτικές δεν χρησιμοποιούνται ευρέως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν χρησιμοποιούνται έχουν περισσότερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα και λιγότερο εξεταστικό. Όπως είναι φανερό, σε κρίσιμες εξετάσεις ή σε εξετάσεις επιλογής είναι αδύνατο να εφαρμοστούν. Αυτό θεωρείται και το κυριότερο μειονέκτημα των παραπάνω πρακτικών (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 121).

Πολλοί υποστηρίζουν πως οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα τις διαδικασίες αυτές, εκλαμβάνοντας αυτή την έλλειψη υπευθυνότητας ως μειονέκτημα της διαδικασίας, αλλά φαίνεται πως με κατάλληλη εκπαίδευση οι μαθητές έχουν την τάση να βαθμολογούν υπεύθυνα και με αυστηρότητα τόσο τον εαυτό τους, όσο και τους συμμαθητές τους. Οι δάσκαλοι αν και δηλώνουν πως έχουν χρησιμοποιήσει τις παραπάνω τεχνικές, αυτό το κάνουν, κατά κύριο λόγο στο τέλος του τριμήνου, αφού έχουν ήδη διαμορφώσει την τελική τους κρίση (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 122).

Η αξιολόγηση, με ενσωματωμένη ίσως και την αλληλοαξιολόγηση ως προσέγγιση, έχει πολύ πιο σοβαρό ρόλο να παίξει σε ένα σύστημα εκπαίδευσης γενικά και μάθησης ειδικά, στο οποίο ο μαθητής θα είχε πρωταγωνιστικό και υπεύθυνο ρόλο, καθορισμένο από τον ίδιο (Καψάλης, Α., 1994: 60).

Η στροφή προς ήπιες μορφές αξιολόγησης θα έπρεπε να υποστηριχθεί και να τύχει εφαρμογής στο ελληνικό αξιολογικό σύστημα, αφού παρέχεται στο μαθητή η δυνατότητα να αναπτύσσει την αυτογνωσία και την υπευθυνότητα του, διαδραματίζοντας καθοριστικά πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας οι δυο διαδικασίες εμφανίζονται συρρικνωμένες έως ανύπαρκτες.

4.11. Το Κοινωνιόγραμμα

Η συμπεριφορά, η προσπάθεια και η επίδοση του κάθε μαθητή στο σχολείο παρατηρείται εκτός από τον εκπαιδευτικό και από τους ίδιους τους συμμαθητές του. Οι συμμαθητές βρίσκονται σε στενότερο κύκλο σχέσεων με τον κάθε μαθητή από ότι ο δάσκαλος, γεγονός που καθιστά τις απόψεις των μαθητών για το συμμαθητή τους ιδιαίτερα χρήσιμες.

Υπάρχουν μέθοδοι που προσφέρονται για τη μελέτη της κοινωνικής δομής μιας τάξης που μελετά η κοινωνιομετρία και λέγονται κοινωνιομετρικές μέθοδοι. Η βασική κοινωνιομετρική μέθοδος μελέτης της κοινωνικής θέσης του κάθε μαθητή στην τάξη, είναι η κατάρτιση ενός κοινωνιογράμματος. Το κοινωνιόγραμμα είναι ένα διάγραμμα στο οποίο φαίνεται η σχέση του κάθε μαθητή με το σύνολο των μαθητών ως προς κάποιο χαρακτηριστικό (Κυριαζή Ν., 1999:103).

Για την κατάρτιση ενός κοινωνιογράμματος ακολουθούμε την παρακάτω διαδικασία (Βαλσαμάκη – Ράλλη Η., 1979: 92):

1. Αποφασίζουμε ποιο χαρακτηριστικό θέλουμε να διαπιστώσουμε στους μαθητές. Ας υποθέσουμε ότι θέλουμε να διαπιστώσουμε «ποιος θεωρείται ο καλύτερος μαθητής στην τάξη».
2. Διατυπώνουμε ένα κατάλληλο ερώτημα και το διανέμουμε στους μαθητές, όπως «*Ποιον θεωρείτε καλύτερο μαθητή στην τάξη σας;*». Συλλέγουμε κατόπιν τις απαντήσεις των μαθητών.
3. Καταρτίζουμε έναν πίνακα με τις απαντήσεις.

Συγκεκριμένα το κοινωνιόγραμμα είναι μια ειδική κοινωνιομετρική τεχνική που δίνει, με διάφορες μορφές, τη γραφική απεικόνιση του συνόλου των σχέσεων μιας ομάδας. Με την απεικόνιση αυτή, η δομή των σχέσεων γίνεται άμεσα κατανοητή. Ειδικότερα, με βάση τις όποιες διαπιστώσεις για τη δομή της τάξης, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και την ατομικότητά τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επέμβει θεραπευτικά συντελώντας έτσι στην καλύτερη συγκρότηση των ομάδων, βοηθώντας τους απομονωμένους και χρησιμοποιώντας τους δημοφιλείς για το καλό της τάξης (Κυριαζή Ν., 1999:104).

Είναι μία μορφή αξιολόγησης, η οποία ουσιαστικά, δεν αξιολογεί το γνωστικό επίπεδο του μαθητή αλλά την κοινωνικότητά του, δηλαδή τις σχέσεις που αυτός διαμορφώνει με τους γύρω του. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει τους μαθητές που είναι λιγότερο κοινωνικοί και να προσπαθήσει να παρέμβει με διακριτικότητα, ώστε αυτοί να ενταχθούν στο σύνολο της τάξης και να μην απομονωθούν. Επομένως, επηρεάζει προς το καλύτερο την αμοιβαία προσαρμογή των μαθητών στις μεταξύ τους σχέσεις, εκπληρώνοντας κατά το δυνατό τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του.

4.12. Η ποιοτική απόδοση της επίδοσης: Περιγραφική Αξιολόγηση

Στο πλαίσιο αυτής της μορφής αξιολόγησης ο μαθητής αντιμετωπίζεται σφαιρικά. Περιγράφεται όχι μόνο η επίδοση και η απόδοση στα μαθήματά του, αλλά και ο χαρακτήρας του, η ατομικότητά του, η συνολική συμπεριφορά του στην τάξη, οι δραστηριότητες του και γενικότερα όλες οι εκφάνσεις της προσωπικότητάς του.

Η περιγραφή ξεκινά από τα θετικά σημεία της προσωπικότητας του μαθητή και σταδιακά παρουσιάζονται τα σημεία εκείνα στα οποία υστερεί ή εμφανίζει σοβαρές αδυναμίες. Για να είναι ολοκληρωμένη η περιγραφή πρέπει να είναι αναλυτική. Δεν αρκεί να αναφέρουμε πως ο μαθητής είναι καλός στο χ μάθημα, αλλά απαιτείται να αναφέρουμε την επίδοσή του στις επιμέρους διαστάσεις του συγκεκριμένου μαθήματος (πχ. προφορικό λόγο, γραπτό λόγο, προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση κτλ). Στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης δεν αξιολογούνται μόνο οι γνώσεις που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε σχέση με ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά παράλληλα αξιολογούνται οι δεξιότητες που απέκτησε από την ενασχόλησή του με το συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς επίσης και οι στάσεις συμπεριφορές που υιοθέτησε σε σχέση με αυτό (Χανιωτάκης Ν., 2006: 271).

Η αξιολόγηση αυτής της μορφής δίνει ανάγλυφη την εικόνα προόδου του μαθητή μαζί με αξιολογικές κρίσεις και πολύτιμες παιδαγωγικές παρατηρήσεις. Αυτονόητο είναι πως η χρησιμότητα της είναι σημαντική. Είναι δύσκολη στην εφαρμογή της καθώς απαιτεί ειδικές γνώσεις, χρόνο πολύ και

όταν δεν χρησιμοποιείται προκαθορισμένη κλίμακα ενέχει κινδύνους υποκειμενισμού. Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες που εμφανίζει η εφαρμογή της αποτελεί ίσως ένα από τα καλύτερα είδη αξιολόγησης (Φραγκούλης Ι., 2003: 55).

Η περιγραφική αξιολόγηση βασίζεται στην παιδαγωγική παραδοχή ότι κανείς δεν αξιολογεί για να κατατάξει και να ιεραρχήσει, αλλά για να διαπιστώσει ανάγκες, ώστε να παρέμβει με τις κατάλληλες κάθε φορά παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες. Απώτερος σκοπός της επομένως δεν είναι να κατηγοριοποιήσει ή να στιγματίσει το μαθητή, αλλά να αναδείξει, να ενθαρρύνει και να ενισχύσει τις θετικές πλευρές της κοινωνικής εργασιακής και μαθησιακής συμπεριφοράς του παιδιού, να εντοπίσει ενδιαφέροντα και κλίσεις, χωρίς να παραλείπει την επισήμανση των σημείων εκείνων που μπορούν να βελτιωθούν. Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι εύκολα νοητή η αξιολόγηση σύνθετων και ανώτερων ικανοτήτων του γνωστικού ή κοινωνικού τομέα με έναν απλό αριθμό (Χανιωτάκης Ν., 2006: 273).

Η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως το ενημερωτικό φυλλάδιο στο οποίο περιγράφεται το προφίλ του μαθητή. Σε αυτό περιλαμβάνονται σχόλια τα οποία αναφέρονται στο τι έχει μάθει ο μαθητής κατά τη διάρκεια του τριμήνου. Επίσης περιγράφονται τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία και προσδιορίζονται τα επόμενα βήματα στη διαδικασία της μάθησης. Τέλος παρέχονται προτάσεις για το πώς οι γονείς θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε αυτά τα επόμενα βήματα.

Οι βασικές αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης είναι οι εξής:

- ❖ Δεν περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα και στο τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά συνεκτιμά συστηματικά την προσπάθεια του μαθητή σε όλα τα επίπεδα (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 127).
- ❖ Στρέφει τον εκπαιδευτικό με τρόπο συστηματικό προς τομείς μάθησης και αγωγής που είναι πρωταρχικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και τη χειραφέτησή του (Καψάλης Α., 1994: 96).
- ❖ Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ατομικό κριτήριο, δηλαδή στη σύγκριση του παιδιού με προηγούμενες επιδόσεις του, καθώς και στο βαθμό επίτευξης των στόχων, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το ρυθμό μάθησης και το επίπεδο του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο

αποφεύγονται τα φαινόμενα ανταγωνισμού (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 126).

- ❖ Ανατροφοδοτεί το μαθητή με στόχο την ατομική ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 127).
- ❖ Ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό με στόχο τον εντοπισμό πιθανών τρόπων βοήθειας, την ενασχόληση με τους αδύνατους μαθητές, την εξατομικευμένη ενίσχυση και όχι την ομοιόμορφη διδασκαλία (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 92).
- ❖ Πληροφορεί τους γονείς με στόχο την από κοινού με το σχολείο συνεργασία για την υπέρβαση των προβλημάτων (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 47) .

Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης έχει τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- Να αποφεύγονται οι ακραίοι χαρακτηρισμοί που αποσκοπούν σε ωραιοποίηση ή στιγματισμό, οι έντονες αποδοκίμασιες και οι οριακά αρνητικές κρίσεις (Κωνσταντίνου Χ., 2000: 126).
- Να περιγράφεται τόσο η γνωστική όσο και η εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή μέσα από καταστάσεις και γεγονότα.
- Η συγκρότηση αξιολογικών διαπιστώσεων να είναι απόρροια συστηματικών παρατηρήσεων και καταχωρήσεων της συμπεριφοράς του μαθητή (Καψάλης Α., 1994: 99).
- Είναι απαραίτητη η ποικιλομορφία διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων και διδακτικού υλικού προκειμένου να αναδειχθούν οι ικανότητες του μαθητή (Δημητρόπουλος Ε., 1999β': 122) .
- Να μην περιγράφει απλά αλλά να εξετάζει και να προτείνει τρόπους βελτίωσης των αδυναμιών των μαθητών, ενισχύοντας τα θετικά χαρακτηριστικά τους και προβάλλοντας ιδιαίτερα την προσπάθεια και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καψάλης Α., 1994: 98).

Εξάλλου η περιγραφική αξιολόγηση λειτουργεί ως πηγή ανατροφοδότησης στα ακόλουθα επίπεδα (Καψάλης Α., 1994: 101):

- ❖ Ανατροφοδότηση του μαθητή μέσα από την επισήμανση των θετικών και αρνητικών σημείων και την ταυτόχρονη ενεργοποίησή του για την κάλυψη των κενών και των ελλείψεων.
- ❖ Πηγή πληροφόρησης των γονέων προκειμένου να παρακολουθούν τη μαθησιακή του πορεία και να ενημερώνονται για την πρόοδό του και την επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης.
- ❖ Πηγή πληροφόρησης του ίδιου του δασκάλου ο οποίος παρακολουθεί το μαθητή συνειδητά, προγραμματισμένα και μεθοδικά.
- ❖ Πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών δασκάλων του μαθητή που έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον ίδιο, γεγονός που ενισχύει τις δυνατότητες βελτίωσής του.

Είναι γεγονός ότι η σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό χτίζεται σταδιακά και ένα μεγάλο μέρος της εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός επιλέγει να αξιολογήσει το μαθητή. Από την άλλη μεριά και ο ίδιος ο μαθητής, όταν είναι συνειδητοποιημένος, επιθυμεί να ενημερωθεί για τα αδύνατα σημεία του, ώστε να δραστηριοποιηθεί προς τη βελτίωσή τους. Με την περιγραφική αξιολόγηση, ο μαθητής μπορεί να ενημερωθεί για τις αδυναμίες του, αποφεύγοντας τον κίνδυνο στιγματισμού από έναν κακό βαθμό και την ταυτόχρονη σύγκριση με τους συμμαθητές του. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εδραιώνεται ένα παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη που ευνοεί τη μάθηση και τη συνεργασία των μαθητών με τον εκπαιδευτικό.

Παράδειγμα περιγραφικής αξιολόγησης, Β΄ τάξη

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Η Σοφία συνεργάζεται πάντα με προθυμία με τη δασκάλα και τους συμμαθητές της. Τηρεί τους κανόνες της ομάδας και της τάξης και δείχνει ιδιαίτερες ευαισθησίες στην προσφορά βοήθειας προς τους αδύναμους συμμαθητές της. Διαθέτει κρίση και δημιουργική ικανότητα. Ωστόσο, η ανασφάλεια που πολύ συχνά παρουσιάζει, εμποδίζει την ενεργό συμμετοχή της στα μαθήματα.

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΣΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Διαβάζει με ευχέρεια και κατανοεί τα κείμενα.

Αν και παρουσιάζει ελάχιστα ορθογραφικά λάθη, ξεχνάει πολύ συχνά τους τόνους. Είναι καλό να κάνει έλεγχο σε κάθε λέξη πριν την παράδοση του κειμένου.

Στον προφορικό λόγο διστάζει πολλές φορές να εκφράσει τις απόψεις της. Έχει την ανάγκη για θετική ενίσχυση και επιβράβευση από το περιβάλλον της.

Διαθέτει μαθηματική αντίληψη και αφομοιώνει με ευκολία κάθε καινούρια μαθηματική έννοια, ωστόσο πολύ συχνά ξεχνάει να λύσει τις ασκήσεις που βάζουμε για το σπίτι. Απαιτείται περισσότερη μεθοδικότητα στη μελέτη στο σπίτι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παραδοσιακή ή σύγχρονη αξιολόγηση;

Η παρούσα εργασία είχε ως κύριο άξονα την αξιολόγηση του μαθητή μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, σκοπός της ήταν κάνει μια σύγκριση ανάμεσα στις παραδοσιακές και σύγχρονες μορφές αξιολόγησης.

Ο μαθητής, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, παίζει πρωταγωνιστικό και όχι παθητικό ρόλο. Οφείλει να εκλαμβάνεται ως ξεχωριστό άτομο με τις δικές του δυνατότητες, ανάγκες και αδυναμίες, ως ένα πρόσωπο που λειτουργεί ανεξάρτητα, με αυτοτέλεια και μαθαίνει να αποδίδει με το δικό του ρυθμό. Επομένως είναι αναγκαίο, κατά την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό αρχικό επίπεδο γνώσεων του κάθε μαθητή, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, η προσπάθεια που καταβάλλει, η συνέπειά του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η συνολική του δραστηριότητα σε εκδηλώσεις του σχολείου.

Με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, όπως αυτό εφαρμόζεται στη χώρα μας, δεν αξιολογείται παρά η επίδοση σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες και ελάχιστα συνυπολογίζονται τα στοιχεία που έχουν προαναφερθεί. Είναι σύνηθες το φαινόμενο να μας απασχολεί το «έχειν» και όχι το «είναι» του μαθητή. Φαίνεται να μας ενδιαφέρει δηλαδή περισσότερο, το σύνολο των γνώσεων που κατέχει και ο ρυθμός που μπορεί να αφομοιώνει τις γνώσεις τις οποίες του προσφέρει το σχολείο, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζουμε τα στοιχεία της προσωπικότητάς του που το καθιστούν μια μοναδική και ανεξάρτητη οντότητα. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται βαρύτητα στην απλή απομνημόνευση πληροφοριών, γεγονός που στρέφεται εις βάρος της ουσιαστικής μάθησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μας απασχολεί περισσότερο το αν ο μαθητής εμπέδωσε τη διδαχθείσα ύλη και μπορεί να την αναπαράγει, παρά το αν έχει την κριτική ικανότητα να επεξεργαστεί τα όσα έμαθε, να τα αξιολογήσει, να πάρει θέση και να εκφράσει τις απόψεις του.

Εκτός αυτού, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που απαιτεί εκπαιδευτικό σχεδιασμό και προγραμματισμό, δεν είναι δυνατό να διεξάγεται τυχαία. Ο εκπαιδευτικός, συχνά λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης σε ζητήματα αξιολόγησης, χρησιμοποιεί αποκλειστικά παραδοσιακές τεχνικές, μέσα σε ένα

κατεξοχήν δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας και δεν είναι σε θέση να μπορεί να παρακολουθεί και να αξιολογεί με επιστημονικό τρόπο την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Εναλλακτικές μορφές ελέγχου της επίδοσης ή συνδυασμός τεχνικών χρησιμοποιούνται σπάνια ή αποφεύγονται λόγω άγνοιας ή ανύπαρκτης παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης.

Είναι όμως σαφές, ότι εγγύτερα στο παιδαγωγικό αυτό περιεχόμενο της αξιολόγησης βρίσκονται οι εναλλακτικές μέθοδοι και τεχνικές, υπό την έννοια ότι αυτές συγκρίνουν την επίδοση του μαθητή με τις δυνατότητές του και όχι με την αντίστοιχη επίδοση των συμμαθητών του. Η αξιοποίηση των παραπάνω μορφών αξιολόγησης εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτικό και από την επιθυμία του να μετατρέψει την αξιολόγηση όχι απλά σε κριτήριο επίδοσης και μηχανισμό επιλογής αλλά σε ουσιαστικό μέσο μάθησης και αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Επομένως, η αξιολόγηση πρέπει αφενός να διευκολύνει τη μάθηση και αφετέρου να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα ανάλογα με το πλαίσιο που διενεργείται αλλά και τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Με αυτήν την έννοια, δεν υπάρχει μία μέθοδος ή μία τεχνική αξιολόγησης που να είναι πάντοτε η καλύτερη για όλες τις περιπτώσεις. Αντίθετα, καταλληλότερη είναι εκείνη που εξυπηρετεί τους συγκεκριμένους σκοπούς αμεσότερα και αποτελεσματικότερα.

Για το λόγο αυτό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης θα ήταν καλό να αποφεύγεται η αποκλειστικότητα και η μονομέρεια μιας μόνο μεθόδου ή τεχνικής. Η ιδανικότερη επιλογή αποτελεί ο συνδυασμός τεχνικών και μεθόδων με εναλλακτική μορφή και αδιάλειπτη διάρκεια ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία και να επιτυγχάνεται η παιδαγωγική της λειτουργία.

Η κάθε κατάσταση αξιολόγησης είναι ειδική και μοναδική. Για αυτήν ισχύουν ιδιαίτερες συνθήκες, γίνεται υπό ειδικές προϋποθέσεις και υπάρχουν ξεχωριστές προδιαγραφές. Επιπλέον τη συνθέτουν μοναδικοί συντελεστές (εκπαιδευτικός, μαθητές, ύλη, χρόνος, τόπος, βιβλία). Άρα τα κριτήρια με τα οποία θα επιλεγεί η καταλληλότερη μέθοδος, διαφοροποιούνται κάθε φορά.

Κατάλληλη θεωρείται η μέθοδος που οδηγεί στην «ολική εκτίμηση» του μαθητή δηλαδή δίνει την πραγματική εικόνα των γνώσεων, των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων του. Μέσω αυτής της ολιστικής

εκτίμησης διαπιστώνεται ουσιαστικά η ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή και όχι αν ο ίδιος απομνημόνευσε μηχανικά κάποιον ορισμό, τύπο ή κάποιες σελίδες ενός βιβλίου.

Ουσιαστικά, αυτό που πρέπει να απασχολεί τον αξιολογητή δεν είναι η επιλογή μιας σύγχρονης έναντι μιας παραδοσιακής μεθόδου αξιολόγησης, αλλά η επιλογή της μεθόδου εκείνης που είναι κατάλληλη για τη δεδομένη περίπτωση και εξασφαλίζει μεγάλο βαθμό αντικειμενικότητας. Άλλωστε καμία μέθοδος αξιολόγησης της επίδοσης δεν είναι παραδεκτή όταν τα αποτελέσματά της δεν ανταποκρίνονται επακριβώς στις πραγματικές γνώσεις και τις ικανότητες του μαθητή. Για αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι συνειδητοποιημένος σχετικά με τους παράγοντες που αυξάνουν την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης ώστε να επινοήσει τρόπους να την εξασφαλίσει.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η σωστή διαδικασία εξέτασης, διόρθωσης και βαθμολόγησης κατά τη διαδικασία αξιολόγησης επιβάλλεται να υπάρχει σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών – αξιολογητών πάνω στα θέματα της αξιολόγησης. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη την παιδαγωγική παραδοχή ότι το κάθε παιδί διαθέτει το δικό του ρυθμό μάθησης δηλαδή τις δικές του βιολογικές, νοητικές, συναισθηματικές, γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες που το διαφοροποιούν από τους συμμαθητές του. Η σύγχρονη παιδαγωγική τείνει προς την εξατομίκευση της διδασκαλίας, επομένως, κρίνεται αναγκαία και η εξατομικευμένη αξιολόγηση, που αναφέρεται στο μαθητή ως “όλον”. Απαιτείται λοιπόν στροφή στην απόλυτη - ατομική αξιολόγηση. Μια τέτοια μορφή αξιολόγησης συγκρίνεται η επίδοση του μαθητή με τις δυνατότητές του και όχι με την αντίστοιχη επίδοση των συμμαθητών του.

Είναι σαφές ότι μέσα από την αξιολόγηση πρέπει να προκύπτει όφελος, δηλαδή βελτίωση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, μία ακόμα σημαντική παράμετρος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδοτική της λειτουργία. Σύμφωνα με αυτήν ο εκπαιδευτικός αφού παρακολουθεί την εξέλιξη του μαθητή, ενημερώνει τον ίδιο τον αξιολογούμενο, δηλαδή το μαθητή, έτσι ώστε αυτός με τη σειρά του αφενός να ενημερωθεί για τις τυχόν αδυναμίες του και αφετέρου να ενθαρρυνθεί και να κινητοποιηθεί προς την κατεύθυνση της

ανάπτυξης όλων των γνωστικών, νοητικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων του.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι στο ερώτημα παραδοσιακή ή σύγχρονη αξιολόγηση, η απάντηση δεν είναι η επιλογή μιας εκ των δύο μεθόδων αξιολόγησης. Από τη μία μεριά, η παραδοσιακή αξιολόγηση είναι αυτή που καθιέρωσε την αξιολόγηση ως θεσμό. Από την άλλη, η σύγχρονη αξιολόγηση λειτουργεί ως ενισχυτικό στοιχείο της παραδοσιακής. Επομένως η απάντηση είναι ο συγκερασμός τους, μία αξιολόγηση που να αποτελεί το αμάλγαμα των δύο μορφών αξιολόγησης, ένας συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών που θα επιτρέπει στον αξιολογητή να επιλέξει τα θετικά στοιχεία από την κάθε μια και κατά περίπτωση να τα χρησιμοποιήσει. Μόνο τότε εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά της και οδηγούμαστε στον απώτερο σκοπό της αξιολόγησης που είναι η προεξασφάλιση της επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αβδάλη, Α.** (1989), *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι*; Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Αθανασίου, Λ.** (2000), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα.
- Αλεξόπουλος, Δ.** (1979), *Σταθμισμένα Τεστ Γνώσεων, Η Σχολική Αξιολόγηση και τα Προβλήματα της*, Αθήνα: Λύκειο Βάσκα.
- Βαλσαμάκη – Ράλλη, Η.** (1979), *Η Εξέταση και η Βαθμολογία του Μαθητή*. Αθήνα: εκδ. ιδ.
- Βαμβούκας, Μ.** (1988), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γεώργας, Δ. – Μπεζεβέγκης, Η.– Γιώτσα, Α.** (2006), *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ.
- Γκότοβος, Α.** (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γρόσδος, Σ.** (2006), «Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση. Αξιολόγηση ή βαθμολογία;». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 229-238. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1983). «Ποιο είδος ερωτήσεων θεωρείται καλύτερο για τη γραπτή εξέταση; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών». Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 12, Μάιος – Ιούνιος, σσ.58-68.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1999), *Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (α΄ μέρος). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1999), *Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (β΄ μέρος). Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία, πράξη, προβλήματα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δουκάκης, Σ., Χιονίδου-Μοσκόφογλου, Μ.** (2006), «Αξιολόγηση μαθητών/τριών στα Μαθηματικά στην πρώτη σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση του φακέλου δραστηριοτήτων». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 291-299. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Εφημερίς Της Κυβερνήσεως Της Ελληνικής Δημοκρατίας**, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αρ.8, Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, 29-12-1994.

- Εφημερίς Της Κυβερνήσεως Της Ελληνικής Δημοκρατίας**, (ΦΕΚ 73 Α), Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αρ.86/2001, άρθρο 27, Εξετάσεις Ειδικών Περιπτώσεων.
- Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε., Μπιρμπίλη, Μ.** (2006), «Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 239-246. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Ηλιοπούλου, Ι.** (2006), «Portfolios και topic books: δύο σύγχρονες μορφές αξιολόγησης όπως εφαρμόζονται στην Ιστοριογραμμή (storyline)». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 247-252. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Ingerkamp, Κ.** (Μτφ. Α. Καψάλη) (1981). *Παιδαγωγική Διαγνωστική*. Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Καραμπατσός, Α.** (2000). *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε.** (1996), «Αποτελεσματικά Σχολεία». Στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 86, σσ.81-86.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.** (1981), *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Αλκυών.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1989), *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Αθήνα : Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α.** (1994), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*.
- Κοσσυβάκη, Φ.** (1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ.** (2003), *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα : Gutenberg. Θεσσαλονίκη : Art of Text.
- Κυριαζή, Ν.** (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση Μεθόδων και Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1994α), *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα : Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1997), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2006), «Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία». Στο: Κακανά,

- Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 43-50. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2009), Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Λάμνιαν, Κ.** (2006), «Αξιολόγηση του μαθητή. Κοινωνιολογική προσέγγιση». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 51-61. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2006), *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2005), *Σχολείο: διδασκαλία και αξιολόγηση*. Ιωάννινα : Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.
- Μπρούζος, Α.** (1995), *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα : Λύχνος.
- Μπρούζος, Α.** (2004), *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Νικολάου, Γ.** (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ.** (2006), *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π.** (1982), « Η κρίση του σύγχρονου σχολείου». Στο: Νέα Παιδεία, τ. 22.
- Παλαιοκρασσάς, Σ., Δημητρόπουλος, Ε., Κωστάκη, Α., Βρετάκου, Β.** (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για Ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Παναγάκος, Ι.** (2006), «Η αξιολόγηση του μαθητή μέσα από ένα αναλυτικό σημειωματάριο και μια περιγραφική αξιολόγηση στον έλεγχο προόδου». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 263-270. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ–Τζίκα, Ζ.** (1985), *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.
- Postic, M.** (1995), *Η Μορφωτική Σχέση*. (μτφρ. Τουλούμπης, Δ.Χ.) Αθήνα : Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ.** (2002), *Παιδαγωγική της Ένταξης*. Αθήνα : τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

- Weck, H.** (1987), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Φραγκούλης, Ι.**(2003), *Δια Βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή -Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χανιωτάκης, Ν.** (2006), «Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 271-282. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Χαρίσης, Α.**, (2006), «Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ)». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 283-290. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- Arter, J.& McTighe J.** (2001), *Scoring Rubrics in the Classroom, Using Performance Criteria for assessing and improving student performance*, London: Crow in Press.
- Edel, R.L.** (1979), *Essentials of Educational Measurement* (3rd ed.) N.J.:Prentice-Hall.
- Kirkpatric, L.** (1994), *Evaluating Training Programs*, San Francisco: Barrett-Koehler Publishers.
- Rosemann, B.** (1978), *Konstruktion und Einsatz von informellen Tests zur Leistungsbeurteilung*. Iv: Heller, K. (Hg.).