



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας»

Λάμπρου Χρήστος

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος – Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
Συνεπιβλέποντες: Εμβλωτής Αναστάσιος – Αναπληρωτής Καθηγητής
Μπάκας Θωμάς – Αναπληρωτής Καθηγητής

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....σελ.	4
Εισαγωγή.....σελ.	5

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1: Η αξιολόγηση του μαθητή ως έννοια, διαδικασία και εφαρμογή

1.1 Η αναγκαιότητα της εννοιολογικής αποσαφήνισης.....σελ.	9
1.1.1 Η έννοια της αξιολόγησης.....σελ.	9
1.1.2 Η έννοια της επίδοσης.....σελ.	11
1.2 Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....σελ.	13
1.3 Αρχές της αξιολόγησης.....σελ.	15
1.4 Τα στάδια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....σελ.	16
1.5 Παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης.....σελ.	18
1.6 Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής.....σελ.	21
1.7 Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης των μαθητών.....σελ.	24
1.8 Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των μαθητών.....σελ.	26
1.9 Αξιολόγηση για τη μάθηση (διαμορφωτική αξιολόγηση).....σελ.	28
1.10 Αξιολόγηση της μάθησης και αξιολόγηση για τη μάθηση.....σελ.	31

Κεφάλαιο 2: Η έννοια της ανατροφοδότησης

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση της ανατροφοδότησης.....σελ.	33
2.2 Λειτουργίες της ανατροφοδότησης.....σελ.	35
2.3 Τύποι ανατροφοδότησης.....σελ.	36
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανατροφοδότηση.....σελ.	41
2.5 Ο χρόνος της ανατροφοδότησης.....σελ.	43
2.6 Προϋποθέσεις παροχής ανατροφοδότησης.....σελ.	44
2.7 Το μοντέλο των Hattie & Timperley για την ανατροφοδότηση.....σελ.	46
2.8 Ανασκόπηση ερευνών για την ανατροφοδότησησελ.	48

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3: Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Αναγκαιότητα έρευνας – Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....σελ.	58
3.2 Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας.....σελ.	58
3.3 Ερευνητική στρατηγική-τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....σελ.	60
3.4 Το δείγμα της έρευνας.....σελ.	62
3.5 Περιγραφή της έρευνας.....σελ.	63
3.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....σελ.	63

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Εισαγωγή.....σελ.	65
4.2 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....σελ.	65
4.3 Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας ανά θεματικές ενότητες.....σελ.	65
4.3.1 Περιγραφή του δείγματος.....σελ.	65
4.3.2 Θεματική πρώτη: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και στόχους, τις τεχνικές και τα μέσα αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών.....σελ.	70
4.3.3 Θεματική δεύτερη: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση της αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση, τις λειτουργίες της ανατροφοδότησης, το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο οφείλει να παρέχεται η ανατροφοδότηση, καθώς και τις μορφές και τους τύπους της ανατροφοδότησης.....σελ.	82
4.3.4 Θεματική Τρίτη: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που τους επηρεάζουν κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών.....σελ.	108

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....σελ.	119
5.2 Προτάσεις.....σελ.	129

Βιβλιογραφία.....σελ.	132
------------------------------	------------

Παράρτημα.....σελ.	144
---------------------------	------------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας σχετικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε 180 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Θεσπρωτίας και ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η αξιολόγηση των μαθητών εξυπηρετεί κυρίως σκοπούς ενίσχυσης και υποστήριξης των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών και λιγότερο σκοπούς ταξινόμησης-ιεράρχησης των μαθητών. Επίσης, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την ανατροφοδότηση ως μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης και πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι επιτελεί σημαντικές λειτουργίες τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές. Ακόμη, αναδείχθηκε η τάση των εκπαιδευτικών να συμφωνούν με τη θέση ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, προκειμένου να είναι αποτελεσματική και διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται παίζει καθοριστικό ρόλο. Τέλος, προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα για τους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως ανασταλτικούς κατά τη διαδικασία της ανατροφοδότησης των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση μαθητών, ανατροφοδότηση, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί ουσιώδη συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ρόλος της θεωρείται καταλυτικός για την υποστήριξη και ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ειδικότερα, μέσω της αξιολόγησης ελέγχεται και διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων, επιλέγονται οι μαθητές για προαγωγή ή εισαγωγή σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και ενημερώνονται οι γονείς και οι άλλοι άμεσα ενδιαφερόμενοι. Επιπλέον, αναγνωρίζονται οι δυνατότητες ή αδυναμίες των μαθητών, εκτιμάται η αποτελεσματικότητα των διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού και λαμβάνονται τα απαραίτητα παιδαγωγικά μέτρα, προκειμένου να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2000).

Μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της αξιολόγησης των μαθητών είναι και η λειτουργία της ανατροφοδότησης. Η ανατροφοδότηση, κατά πολλούς ερευνητές, επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό τη μάθηση των μαθητών (Hattie & Timperley, 2007· Sadler, 1989· Shute, 2008) και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη διδασκαλία (Sadler, 1989), γεγονός που καθιστά το ρόλο της ιδιαίτερα σημαντικό για τη βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών.

Παρά το σημαντικό αυτό ρόλο που μπορεί να παίζει η ανατροφοδότηση, εντούτοις διαπιστώνεται ένα έλλειμμα στη διεθνή και περισσότερο στην ελληνική βιβλιογραφία, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανατροφοδότηση. Οι αντιλήψεις, όμως, που έχουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές εφαρμογής της μέσα στην τάξη, καθώς και τον τύπο ή την ποιότητα της ανατροφοδότησης που παρέχουν (Brown, Harris, O'Quinn, & Lane, 2011· Gamlem, 2015). Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις τους για την ανατροφοδότηση έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διδακτική πράξη και την αξιολογική διαδικασία και ως εκ τούτου κρίνεται σκόπιμο και ουσιαστικό να διερευνηθούν περαιτέρω.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας ως προς την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τι αντιλήψεις έχουν οι εκπαιδευτικοί, καταρχάς, για τους σκοπούς της αξιολόγησης των μαθητών, έπειτα για τις τεχνικές και τους τρόπους αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων, ακόμη για τη σχέση της

ανατροφοδότησης με τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και το βαθμό στον οποίο διακρίνουν στη διαδικασία της ανατροφοδότησης ορισμένες λειτουργίες. Επιπλέον, επιχειρούμε να ερευνήσουμε τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο πιστεύουν ότι πρέπει να γίνεται η ανατροφοδότηση των μαθητών, καθώς και ποιους παράγοντες εκλαμβάνουν ως ανασταλτικούς κατά τη διαδικασία αυτή.

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

Αναλυτικά, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της αξιολόγησης. Αρχικά, επιχειρείται η οριοθέτηση και αποσαφήνιση της έννοιας της αξιολόγησης και της επίδοσης και ταυτόχρονα παρουσιάζεται ο ρόλος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο. Ακόμα, επισημαίνονται τα κυριότερα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των μαθητών και αναδεικνύονται οι παιδαγωγικές λειτουργίες που αυτή εξυπηρετεί. Στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή και αναφέρονται τα στάδια της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, οι διάφορες μορφές της αλλά και οι αρχές που πρέπει να διέπουν μια ορθή αξιολόγηση. Τέλος, εξάίρεται η αξία και η σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης (αξιολόγηση για τη μάθηση) στη σημερινή σχολική πραγματικότητα και αντιπαραβάλλεται με την αθροιστική αξιολόγηση (αξιολόγηση της μάθησης), ώστε να αναδειχθούν και να σκιαγραφηθούν καλύτερα οι μεταξύ τους διαφορές.

Όσον αφορά το δεύτερο κεφάλαιο, αυτό περιλαμβάνει αρχικά την εννοιολογική προσέγγιση και οριοθέτηση της έννοιας της ανατροφοδότησης και μετά τις βασικές λειτουργίες, τους τύπους της ανατροφοδότησης και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και αποτελεσματικότητά της. Ακολούθως, παρουσιάζεται ο χρόνος στον οποίο πρέπει να παρέχεται η ανατροφοδότηση, αναλύονται οι προϋποθέσεις για την παροχή της ανατροφοδότησης και καταγράφεται το μοντέλο των Hattie & Timperley (2007) για την ανατροφοδότηση. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την ανασκόπηση των συναφών ελληνικών και ξένων ερευνών για την ανατροφοδότηση.

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας -και συγκεκριμένα στο τρίτο κεφάλαιο- διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας αναφορικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Αρχικά, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα της έρευνας, καταγράφεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι και παρουσιάζονται τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας και περιγράφεται το δείγμα της έρευνας. Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και στην ανάδειξη των πορισμάτων και διαπιστώσεων της έρευνας. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται τόσο η ελληνόγλωσση όσο και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την συγγραφή της εργασίας καθώς και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 για την αξιολόγηση των μαθητών καθώς και το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές κ. Εμβαλωτή Αναστάσιο και κ. Μπάκα Θωμά για τις πολύτιμες συμβουλές και παρατηρήσεις τους. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου και την αδερφή μου για τη στήριξη που μου παρείχαν.

Ιούνιος 2017,
Χρήστος Λάμπρου

Μέρος πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η αξιολόγηση του μαθητή ως έννοια, διαδικασία και εφαρμογή

1.1 Η αναγκαιότητα της εννοιολογικής αποσαφήνισης

Η αποσαφήνιση των βασικών όρων μιας έρευνας συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση κάθε ερευνητικής εργασίας. Και αυτό γιατί αν δεν υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας, αν δηλαδή δεν προσδιοριστεί επακριβώς και με σαφήνεια το εννοιολογικό περιεχόμενο των χρησιμοποιούμενων όρων, τότε είναι δυνατόν να δημιουργηθούν εννοιολογικές συγχύσεις και να προκύψουν παρερμηνείες, που να οφείλονται σε διαφορετική χρήση των όρων (Αθανασίου, 1985). Συνεπώς, η περαιτέρω πραγμάτευση του θέματος επιβάλλει, καταρχήν, την εννοιολογική οριοθέτηση των βασικών της εννοιών.

1.1.1 Η έννοια της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση συνιστά ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο. Συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της και αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή της (Κωνσταντίνου, 2002, σ. 38).

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί σχετικοί με την αξιολόγηση. Ο Τσουρέκης (1981), παραδείγματος χάριν, ορίζει την αξιολόγηση ως *«τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης με βάση κάποια μετρική κλίμακα ή κάποιο μέσο όρο καθώς και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων»* (σ. 183). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η προσέγγιση του Κασσωτάκη (1998), σύμφωνα με την οποία *«αξιολόγηση θεωρείται η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως»* (σ. 15). Ένας άλλος ορισμός, επίσης άξιος αναφοράς, είναι αυτός του Αθανασίου (1985), ο οποίος -προσθέτοντας το χαρακτηριστικό της συστηματικότητας- σημειώνει: *«ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται με την έννοια της σκόπιμης και συστηματικής διαδικασίας, που ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς για την απόκτηση πληροφοριών σχετικών με την επίδοση των μαθητών, την εκτίμηση της αξίας αυτών των πληροφοριών και τη λήψη των σχετικών αποφάσεων»* (σ. 24). Ως

πληρέστερη και ακριβέστερη, κατά τη γνώμη μας, φαίνεται ότι είναι η οριοθέτηση του Κωνσταντίνου (2000): *«αξιολόγηση 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 αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία»* (σ. 15).

Πολλές φορές ο όρος αξιολόγηση συγχέεται με τους παρεμφερείς όρους εκτίμηση, αποτίμηση, εξέταση, βαθμολόγηση, μέτρηση, έλεγχος κ.τλ. Παρά τη συνάφεια στο εννοιολογικό τους περιεχόμενο, εντούτοις υπάρχουν διακριτές εννοιολογικές διαφορές μεταξύ τους· *«είναι έννοιες αλληλένδετες, αλλά όχι ταυτόσημες»* (Κασσωτάκης, 1998, σ. 18). Συγκεκριμένα, ο όρος «εξέταση» χρησιμοποιείται συχνά και σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης, συνήθως, του μαθητή στο σχολείο, ενώ ο όρος «βαθμολόγηση» αναφέρεται στην έκφραση (ποσοτική ή ποιοτική) των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με συγκεκριμένη αριθμητική ή κατηγορική κλίμακα (Αθανασίου, 1985, σ. 24· Δημητρόπουλος, 2010, σ. 25). Όσον αφορά τον όρο «εκτίμηση», αυτός χρησιμοποιείται με την έννοια *«της συστηματικής διευθέτησης και παρουσίασης των πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί από διάφορες διαδικασίες (εξετάσεις, συζητήσεις, παρατηρήσεις κ.τλ.)»* (Αθανασίου, 1985, σ. 24). Η εκτίμηση, αν και είναι πολύ κοντά στην αξιολόγηση, δεν πρέπει να συγχέεται με αυτήν, γιατί δεν προχωράει στην ερμηνεία των πληροφοριών που καταγράφει (Αθανασίου, 1985). Η εκτίμηση δεν περιορίζεται αναγκαστικά στις πληροφορίες της εξέτασης, αλλά συγκεντρώνει πληροφορίες για τις ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών και με άλλους τρόπους, που δεν έχουν τη μορφή εξέτασης (Αθανασίου, 1985· Μανωλάκος, 2010). Τέλος, η μέτρηση, που πολλές φορές συγχέεται με την αξιολόγηση, προηγείται συνήθως της αξιολόγησης (η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση) και αφορά στη διαδικασία κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ή το ποσό σε σχέση με βάση συγκεκριμένη και προκαθορισμένη μονάδα μετρήσεως (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 26· Κασσωτάκης, 1998, σ. 18· Καψάλης, 1994, σ. 11). Εν πάση περιπτώσει, ο όρος αξιολόγηση θεωρείται ο ευρύτερος, ο όρος «ομπρέλα» που περιλαμβάνει όλους τους υπόλοιπους (Αθανασίου, 1985· Δημητρόπουλος, 1998· Κωνσταντίνου, 2000).

Στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ή εκπαιδευτική αξιολόγηση ταυτίζεται στη συνείδηση πολλών μόνο με την εξέταση και βαθμολόγηση του μαθητή ή με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

(Κωνσταντίνου, 2000). Τούτο βέβαια αποτελεί σαφή παρανόηση και εσφαλμένη αντίληψη, αφού, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Κωνσταντίνου (1992), «ο όρος αξιολόγηση συνδέεται με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, η αξιολόγηση έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα, τον εκπαιδευτικό και τελικά, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στον σύνολό του» (σ. 134). Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ευρύτατο. Δεν περιορίζεται μόνο στην εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους, αλλά περιλαμβάνει την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας όλων των παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2000) και υπ' αυτήν την έννοια η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μια μόνο πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Δεν υπάρχει, ωστόσο, καμία αμφιβολία ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή συνιστά ουσιώδη συνιστώσα της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και της εκπαιδευτικής λειτουργίας γενικότερα. Μάλιστα, στη χώρα μας τόσο σε επίπεδο εφαρμογής όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό ενδιαφέρον (Ρεκαλίδου, 2011).

1.1.2 Η έννοια της επίδοσης

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η αρχή της επίδοσης συνιστά μια έννοια, η οποία κυριαρχεί στο σημερινό σχολείο (Κωνσταντίνου, 2000) και η οποία αποτελεί ένα από τα κριτήρια (ίσως το πρωταρχικό στη χώρα μας) για την αξιολόγηση του μαθητή (Ρεκαλίδου, 2011). Η επίδοση συναρτάται με τις παιδαγωγικές διαδικασίες, τους παιδαγωγικούς στόχους και τη λειτουργία του σχολείου ευρύτερα και συνδέεται με τους κοινωνικοπολιτιστικούς και οικονομικούς παράγοντες και εξελίξεις (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 20). Όμως, πώς ακριβώς ορίζεται η έννοια της επίδοσης και ποια η σημασία της για την αξιολόγηση του μαθητή;

Σύμφωνα με τον Καψάλη (2004), ως επίδοση θεωρείται «το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας πνευματικής ή σωματικής» (σ. 45), ενώ, για τον Τσουρέκη (1981), επίδοση είναι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές πετυχαίνουν τους μαθησιακούς στόχους. Παρόμοια φαίνεται ότι είναι και η προσέγγιση της Ρεκαλίδου (2011), η οποία σημειώνει ότι «η επίδοση αναφέρεται στην πρόοδο του μαθητή σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που απαιτείται να κατακτήσει, καθώς και στην αξιοποίηση των

δυνατοτήτων του» (σ. 32), ενώ ο Αθανασίου (2000α) οριοθετεί την έννοια της επίδοσης ως «την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που φαίνεται ότι έχει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο» (σ. 43). Σημαντική θεωρείται η εννοιολογική προσέγγιση του Γκότοβου (1986), ο οποίος επισημαίνει ότι «η επίδοση αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθησιακού ρόλου του όρου «μάθηση» (σ. 151). Ταυτόχρονα, συμπληρώνει ότι η ύπαρξη (ή η απουσία) αλλά και ο τρόπος παραγωγής του μαθησιακού έργου συγκεκριμένης επίδοσης προσδιορίζονται από την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την «αξία» του κάθε μαθητή. Γίνεται αντιληπτό, κατά συνέπεια, ότι η επίδοση έχει άμεση σχέση με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας και αναφέρεται στις προσπάθειες που καταβάλλει ο μαθητής για να ανταποκριθεί σε αυτές. Το αποτέλεσμα των προσπαθειών του είναι αυτό που συνιστά την επίδοσή του.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (1992), ωστόσο, η επίδοση έχει μια ευρύτερη σημασία από εκείνη που συνήθως δίνεται στο σχολείο και ειδικότερα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στην καθημερινή του δραστηριότητα αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον όρο «επίδοση» με τη στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης των διδακτικών και σχολικών στόχων. Ειδικότερα, αναφέρει ότι «*το σχολείο κατανοεί, χαρακτηρίζει και αξιολογεί συνήθως την επίδοση, που είναι συνυφασμένη με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, ενώ αγνοεί συστηματικά ό,τι δεν έχει σχέση μ' αυτούς*» (Κωνσταντίνου, 1992, σ. 145). Αυτό, βέβαια, σημαίνει ότι ο μαθητής αξιολογείται σύμφωνα με το «έργο» που παράγει και όχι με βάση τις κοινωνικοποιητικές ή ατομικές ιδιαιτερότητές του και την προσπάθειά του (Κωνσταντίνου, 1999). Το επισημαίνει και ο Δήμου (1989): «*η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης*» (σσ. 125-127). Η επίδοση των μαθητών, επομένως, συνδέεται με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, το μορφωτικό τους επίπεδο και το βαθμό στον οποίο έχουν αναπτυχθεί οι ικανότητές τους (Τσουρέκης, 1981).

Γενικότερα, η επίδοση αποτελεί ένα περίπλοκο ζήτημα, το οποίο κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών. Πρόκειται, ασφαλώς, για ένα μέσο ατομικής και κοινωνικής βελτίωσης

και προόδου και ως τέτοιο δεν μπορεί να αγνοηθεί, να περιθωριοποιηθεί ή να απορριφθεί συνολικά. Δεν μπορεί και πραγματικά δεν πρέπει, όμως, να λειτουργήσει και ως αυτοσκοπός (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 165).

1.2 Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Υπάρχουν πολλά είδη και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ανάλογα με το σκοπό της αξιολόγησης, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της, τη διάρκειά της κ.ά. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η αξιολόγηση του μαθητή, με κριτήριο το σκοπό για τον οποίο γίνεται και τη χρονική στιγμή κατά την οποία υλοποιείται, παρουσιάζεται κυρίως με τρεις μορφές: α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, β) τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση και γ) την τελική ή συνολική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Κασσωτάκης, 1998, σσ. 24-29· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σσ. 123-124· Κωνσταντίνου, 2000, σσ. 16-19· Κωνσταντίνου, 2002, σσ. 41-42) έχουμε τα εξής:

α. Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση: επιδιώκεται ο προσδιορισμός του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων, των δυνατοτήτων, των ιδιοτεροτήτων αλλά και των πιθανών δυσκολιών του μαθητή, ώστε να σχεδιαστούν αναλόγως οι διδακτικές ενέργειες και να προσαρμοστεί το νέο πρόγραμμα διδασκαλίας. Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου (π.χ. στην αρχή του τριμήνου). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει το επίπεδο, τις ελλείψεις και τις ικανότητες των μαθητών του και να προσδιορίσει τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση, έτσι ώστε να αναπροσαρμόσει και να επανακαθορίσει τις διδακτικές του επιλογές και μεθόδους. Τελικός σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες, στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

β. Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση: εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έχει κυρίως πληροφοριακό-ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Από τον έλεγχο αυτόν επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Οι τελικές διαπιστώσεις προκύπτουν από τον

παιδαγωγικό, δημιουργικό, μαθησιακό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, με βασικό σκοπό να εξαχθούν οι πληροφορίες που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους.

γ. Τελική ή συνολική αξιολόγηση: πραγματοποιείται κατά το τέλος μιας διδακτικής δραστηριότητας (π.χ. τρίμηνο, εξάμηνο, έτος, κύκλος σπουδών) προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους. Είναι, δηλαδή, μια διαδικασία αποτίμησης του αποτελέσματος της διδακτικής και μαθησιακής παρέμβασης αλλά και της προσωπικής προσπάθειας του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Μέσα από τον ανακεφαλαιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της τελικής αξιολόγησης, αποτυπώνονται τα θετικά στοιχεία και οι όποιες αδυναμίες των αξιολογούμενων αντικειμένων και εκτιμάται ο βαθμός αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση τους αρχικώς τεθέντες στόχους. Ταυτόχρονα, προτείνονται τρόποι για τη βελτίωση του όλου προγράμματος. Χρησιμοποιείται, κυρίως, για την κατάταξη των μαθητών, τη χορήγηση τίτλων ή πτυχίων και τη μετάβαση στην επόμενη τάξη ή σχολική βαθμίδα.

Εκτός από τις παραπάνω μορφές, η αξιολόγηση λαμβάνει ανάλογα με τη διάρκειά της και τις εξής μορφές: α) αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση και β) συνεχής αξιολόγηση. Ειδικότερα (Κασσωτάκης, 1998, σσ. 24-25· Κωνσταντίνου, 2000, σσ. 16-17):

α. Η αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες που πραγματοποιούνται αποσπασματικά ή σπασμωδικά, για παράδειγμα στο τέλος μιας χρονικής περιόδου (π.χ. προαγωγικές, απολυτήριες, ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις). Η αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή στηρίζεται, δηλαδή, στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μιας ή ελάχιστων εξεταστικών δοκιμασιών. Σκοπός των δοκιμασιών αυτών είναι η τελική εκτίμηση του τι έμαθε ο μαθητής στη διάρκεια ορισμένης χρονικής περιόδου ή, σε άλλες περιπτώσεις, η επιλογή των ικανότερων μεταξύ πολλών υποψηφίων για τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερες βαθμίδες ή για την κατάληψη ορισμένων θέσεων.

β. Η συνεχής αξιολόγηση περιλαμβάνει τις ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα. Με το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης επιδιώκεται η συνεχής παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή,

η διαμόρφωση αντικειμενικότερης γνώμης γι' αυτόν και η επισήμανση (εντόπιση) των δυσκολιών, των αδυναμιών, των δυνατοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων του, ώστε να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία.

1.3 Αρχές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των μαθητών για να ανταποκριθεί επιτυχώς στο έργο της και να λειτουργήσει προς την επιθυμητή παιδαγωγική κατεύθυνση οφείλει να πληροί συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις (Αθανασίου, 1985· Δημητρόπουλος, 1998· Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2000). Συγκεκριμένα, θα πρέπει να διακρίνεται από:

α) **Εγκυρότητα.** Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται έγκυρη, αν ελέγχει με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση τον αρχικά προσδιορισμένο στόχο, αυτόν δηλαδή που ο εξεταστής είχε πρόθεση να ελέγξει (δηλαδή συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες του μαθητή και σε συγκεκριμένα θέματα). Για παράδειγμα, μια εξέταση σε μάθημα δίνει έγκυρο αξιολογικό αποτέλεσμα, αν οι ερωτήσεις, που τίθενται στον εξεταζόμενο, καλύπτουν, κατά το δυνατό, όλη την ύλη που έχει διδαχτεί. Η εγκυρότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το πιο βασικό γνώρισμα μιας εξέτασης, αφού η έλλειψή της σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης δείχνει μια αλλοιωμένη μορφή τόσο της επίδοσης των μαθητών, όσο και του διδακτικού έργου. Μόνο αν υπάρχουν αποδείξεις εγκυρότητας, ενισχύονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

β) **Αξιοπιστία.** Αξιοπίστη θεωρείται μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Αξιοπιστία σημαίνει συνέπεια. Συνήθως, ο όρος αξιοπιστία αναφέρεται στους βαθμούς που προκύπτουν από την αξιολόγηση.

γ) **Αντικειμενικότητα.** Αντικειμενική θεωρείται η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από παράγοντες που δεν έχουν σχέση με την αξία του αξιολογούμενου προσώπου (π.χ. η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον κρινόμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση του κριτή, κ.ά.). Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ομοιόμορφο και αυστηρά προκαθορισμένο τρόπο αξιολόγησης, με σαφή κριτήρια εκτίμησης της επιτυχίας ή αποτυχίας σε κάθε επί μέρους δοκιμασία, έτσι ώστε να υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια για υποκειμενικές κρίσεις.

1.4 Τα στάδια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

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

Σύμφωνα λοιπόν με τον Κωνσταντίνου (2004), η διαδικασία της αξιολόγησης της μαθησιακής επίδοσης μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στα ακόλουθα πέντε στάδια (σσ. 48-49):

1° Στάδιο: Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης

Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει το τι θέλει να πετύχει με τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου, καθορίζοντας τους γενικούς και ειδικούς στόχους για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Ειδικότερα, στο αρχικό αυτό στάδιο καθίσταται 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. Για παράδειγμα στην περίπτωση της αξιολόγησης του μαθητή, κεντρικό κριτήριο είναι η επίδοση σε συγκεκριμένες δοκιμασίες που κυρίως εκφράζεται σε αριθμητικές τιμές. Τέλος, οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να διασφαλίζονται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι η αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

2° Στάδιο: Επιλογή της τεχνικής

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

3° Στάδιο: Ερμηνεία των πληροφοριών

Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει, δηλαδή αναλύει τα δεδομένα και τις πληροφορίες που συνέλεξε σε σχέση με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης. Ειδικότερα, στην αξιολόγηση του μαθητή, οι πληροφορίες αξιοποιούνται για να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί και για να καθοριστεί η ατομική επίδοση του κάθε μαθητή ξεχωριστά και όλων των μαθητών γενικότερα. Αλλά και κάτι παραπέρα και ουσιαστικότερο: για να προσδιοριστούν, στην περίπτωση της μη επίτευξης των στόχων, τα αίτια αποτυχίας, κάτι που θα αξιοποιηθεί στη φάση της λειτουργίας της ανατροφοδότησης.

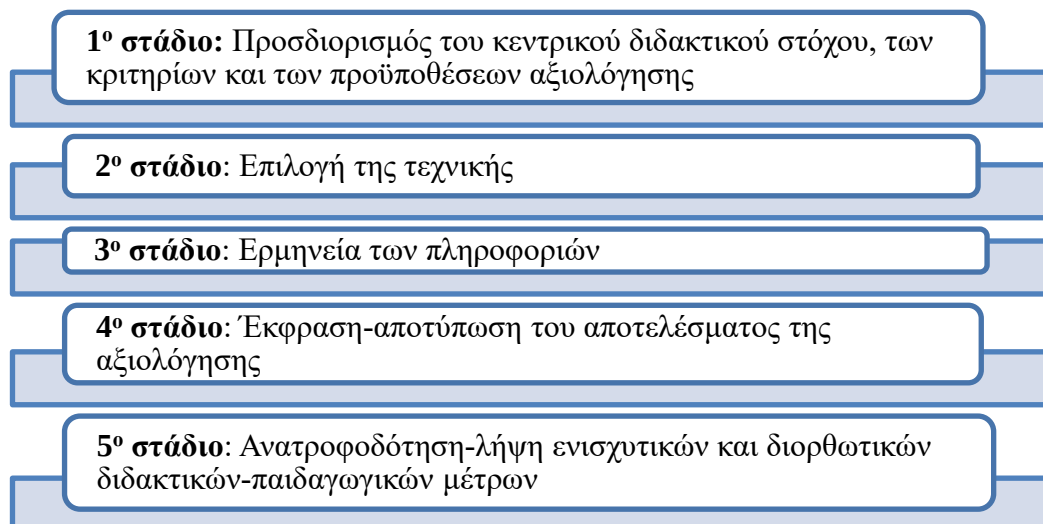
4° Στάδιο: Έκφραση-αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Αφού με την κατάλληλη τεχνική πραγματοποιηθεί η συλλογή και η ερμηνεία των πληροφοριών, θα πρέπει τα αποτελέσματα να εκφραστούν και να αποτυπωθούν, προκειμένου να ανακοινωθούν και να γνωστοποιηθούν. Συγκεκριμένα, 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° Στάδιο: Ανατροφοδότηση- λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων

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

Τα στάδια αξιολόγησης



Σχήμα 1 (από: Κωνσταντίνου, 2000, σ. 49)

1.5 Παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης

Καταρχήν, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης αποτυπώνεται στο πνεύμα του Π.Δ. 8/1995¹ του Υπουργείου Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 3/τ. Α'/10-01-1995), σύμφωνα με το οποίο:

«Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα».

Ειδικότερα, μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, αφενός, «ελέγχεται η επίτευξη ή μη των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων του σχολείου (όπως αυτοί προδιαγράφονται στα αναλυτικά προγράμματα) και, αφετέρου, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις παιδαγωγικές και διδακτικές του ενέργειες, ενώ, ταυτόχρονα, ενισχύεται και ενθαρρύνεται ο μαθητής στη συμμετοχή του στις σχολικές διαδικασίες και στην εκπλήρωση των ατομικών του επιδιώξεων»

¹ βλ. Παράρτημα

(Κωνσταντίνου, 2000, σ. 54). Ακόμη, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης τροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό *«με πληροφορίες για τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, τις δυνατότητές του να παρακολουθήσει τη διδασκαλία μιας ενότητας ή ενός μαθήματος, καθώς και την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους»* (Κωνσταντίνου, 1992, σ. 141). Τέλος, ο εκπαιδευτικός *«ελέγχει, αξιολογεί και διαπιστώνει τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής παιδαγωγικής και διδακτικής οργάνωσης που χρησιμοποιεί στην καθημερινή του διδακτική πρακτική»* (Κωνσταντίνου, 1999, σ. 87).

Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Π.Δ. 409/94, Π.Δ. 8/95 & Π.Δ. 121/95) και οι σχετικές οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1994) καθορίζουν τέσσερις άξονες για την αξιολόγηση των μαθητών (όπ.αναφ. στο Αρβανίτης & Αρβανίτης, 2012, σ. 2):

1. Τη συμμετοχή τους στην καθημερινή εργασία της τάξης
2. Την επίδοσή τους στα κριτήρια αξιολόγησης και τα επαναληπτικά μαθήματα που βρίσκονται στο τέλος κάθε ενότητας των βιβλίων
3. Την επίδοσή τους σε πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης που εκπονούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί
4. Τις εργασίες που πραγματοποιούν οι μαθητές στο σχολείο και στο σπίτι.

Εν πάση περιπτώσει, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συνιστά μια διαρκή και πολύπλευρη παιδαγωγική διαδικασία ανατροφοδοτικού χαρακτήρα. Ο ρόλος της δεν περιορίζεται μόνο στην απλή ποσοτική αποτίμηση της επίδοσης ή της μαθησιακής κατάστασης των ατόμων, αλλά επεκτείνεται και αφορά στη συνεχή βελτίωση και τη συνολική αναβάθμιση της παρεχόμενης μάθησης. Ο Κωνσταντίνου (2015), επιχειρώντας μια καθαρά παιδαγωγική προσέγγιση και οριοθέτηση, σημειώνει ότι: *«σκοπός της αξιολόγησης είναι να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και γενικότερα εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή της»* (σ. 163). Από αυτόν τον ορισμό προκύπτει ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που προκύπτουν από τους στόχους μάθησης (και όχι συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών μεταξύ

τους) (Κωνσταντίνου, 2002), προκειμένου να αποτιμηθεί και να βελτιωθεί εν τέλει η μαθησιακή και διδακτική πορεία.

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή είναι σε θέση να κινητοποιήσει το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίζει γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2004, σ. 50). Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Τσουρέκης (1981), *«την παιδαγωγική επιστήμη την ενδιαφέρει όχι μόνο η επισήμανση μιας κατάστασης, αλλά ιδιαίτερα η αιτιολογία της και η ενίσχυση ή η άρση των αιτιών»* (σ. 186). Αυτό σημαίνει ότι ο σκοπός της αξιολόγησης δε θα μπορούσε να είναι μόνο η ανίχνευση και ο εντοπισμός των παραμέτρων εκείνων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την πραγματοποίηση των αρχικά σχεδιασμένων στόχων (Κωνσταντίνου, 2000). Αντίθετα, απώτερος στόχος της αξιολόγησης είναι *«να ληφθούν τα αντίστοιχα παιδαγωγικά μέτρα, τα οποία ευνοούν την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή και συνολικά τη βελτίωση-αναβάθμιση των διαδικασιών της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης»* (Κωνσταντίνου, 1999, σ. 88). Με άλλα λόγια, η κύρια παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση του μαθητή, του εκπαιδευτικού και των γονέων ως κύριων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καψάλης, 1994).

Όπως γίνεται αντιληπτό, η ανατροφοδότηση του μαθητή είναι θεμελιώδους σημασίας για τη διαδικασία μάθησης, αφού στοχεύει στη βελτίωση της πορείας του στο σχολείο και στη δραστηριοποίηση και διατήρηση των εσωτερικών κινήτρων, μέσω της συνεχούς πληροφόρησης, της βοήθειας και των συμβουλών του δασκάλου, λαμβανομένων υπόψη και των αρχικών προϋποθέσεων του μαθητή. Την τεράστια σημασία και αξία της την εξαίρει και ο Δημητρόπουλος (1998): *«η λειτουργία της αξιολόγησης δε θα είχε λόγο ύπαρξης αν δεν ακολουθούσε η λειτουργία της ανατροφοδότησης, η οποία αποσκοπεί στην παροχή στοιχείων που θα διευκολύνουν ή θα ρυθμίσουν τη λειτουργία των διορθωτικών μηχανισμών, δηλαδή τη λήψη μέτρων για να εξασφαλιστεί η σωστή πορεία. Στην Παιδεία τέτοια μέτρα μπορεί να είναι 1) η αλλαγή παιδαγωγικών σκοπών, 2) η βελτίωση των εποπτικών μέσων, 3) η τροποποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας, 4) η αντικατάσταση, η τροποποίηση ή ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών, 5) η αντικατάσταση ή η επιμόρφωση του προσωπικού κ.λπ.»* (σ. 17).

Συνοψίζοντας, είναι φανερό ότι η αξιολόγηση του μαθητή παίζει έναν υποστηρικτικό ρόλο στις παιδαγωγικές διαδικασίες του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2000). Μέσα από τον πληροφοριακό και ενημερωτικό της χαρακτήρα, «παρέχεται η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους (μαθητές-εκπαιδευτικούς-γονείς) να δραστηριοποιούνται προς την κατεύθυνση της επίτευξης των ατομικών, σχολικών και κοινωνικών στόχων αντίστοιχα» (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 118). Επιπλέον, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης «δε στοχεύει σε αξιολογική κρίση και βαθμολόγηση του μαθητή, αλλά στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και στην εντόπιση δυσκολιών μάθησης, με απώτερο σκοπό να ληφθούν έγκαιρα και ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή» (Κωνσταντίνου, 1992, σ. 141).

Καταληκτικά, θα έλεγε κανείς ότι η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή αποτελεί μια συστηματική παιδαγωγική διαδικασία που καθορίζει την έκταση στην οποία οι στόχοι της διδασκαλίας (και γενικά της εκπαίδευσης) επιτεύχθηκαν από τους μαθητές, επισημαίνει τις αδυναμίες και τα προβλήματα της μαθησιακής διαδικασίας, υποδεικνύει τρόπους και μέσα διόρθωσης ή βελτίωσής της και κυρίως, χωρίς να παίζει μόνο ένα διαγνωστικό-ελεγκτικό-διαπιστωτικό ρόλο, έχει και έναν πολύτιμο και αναγκαίο ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

1.6 Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής

Οι βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές λειτουργίες του σχολείου περιλαμβάνουν τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής, της κοινωνικοποίησης και της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 1997). Σύμφωνα λοιπόν με την τελευταία λειτουργία, την επιλεκτική, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της επίδοσης του μαθητή. Συγκεκριμένα, ελέγχει την επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης, κάνει διάγνωση των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων, των αναγκών, των ελλείψεων κ.λπ. του μαθητή και εντοπίζει ο ίδιος τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα των στρατηγικών που εφάρμοσε στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι πληροφορίες που αντλεί από την αξιολόγηση τον βοηθούν να λάβει τα ανάλογα υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, που αφενός βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης και αφετέρου ενισχύουν και ενθαρρύνουν (γνωστικά, νοητικά και συναισθηματικά) τον ίδιο το μαθητή. Παράλληλα, μέσα από την επιλεκτική λειτουργία, παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών, να τους

προεπιλέγει και να τους «ταξινομεί» με προορισμό συγκεκριμένες περιοχές της επαγγελματικής και κοινωνικής κατηγορίας ή και ιεραρχίας (Κωνσταντίνου, 1997, σσ. 87-88).

Συνολικά, δηλαδή μέσα από την επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού αξιολογείται η επίδοση του μαθητή (έχοντας ως σημεία αναφοράς τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους) και, με βάση τις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφώνονται κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάστασή του. Ως τέτοια κριτήρια και προϋποθέσεις θεωρούνται οι επιδόσεις του μαθητή, που προκύπτουν από εξεταστικές και βαθμολογικές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 1997, σ. 78).

Ωστόσο, το σχολείο και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός, έχουν επικριθεί εντονότατα όσον αφορά αυτήν την επιλεκτική λειτουργία. Συγκεκριμένα, μέσα από τη λειτουργία αυτή, «παραβιάζεται» τόσο ο παιδαγωγικός ρόλος της αξιολόγησης, ο οποίος έχει ένα διαπιστωτικό, ενημερωτικό και επιδιορθωτικό χαρακτήρα στις διαδικασίες της μάθησης, όσο και η ίδια η υπόσταση του σχολείου, ως παιδαγωγικού οργανισμού, που (θεωρητικά τουλάχιστον) αποβλέπει στην «ισόρροπη», «αρμονική» και «ολόπλευρη» ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Η επιλεκτική λειτουργία στηρίζεται στην αρχή της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αμείβεται ανάλογα μ' αυτό που παράγει». Με βάση τη λογική της αρχής αυτής, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί συγκεκριμένο είδος επιδόσεων, που προκύπτει κατά κανόνα από «στείρα» απομνημόνευση, κατηγοριοποίηση της γνώσης σε χρήσιμη και μη χρήσιμη και από καθορισμένες πηγές (εγχειρίδια). Παράλληλα, το είδος αυτό το ελέγχει μέσα από στερεότυπες και αμφισβητούμενες τεχνικές αξιολόγησης. Στη συνέχεια, με βάση τις «ελεγμένες» επιδόσεις, ο μαθητής τοποθετείται σε συγκεκριμένα σημεία των βαθμολογικών κλιμάκων, ιεραρχείται και ακολούθως «παραπέμπεται» για επιλογή (Κωνσταντίνου, 1997, σσ. 81-82).

Αυτού του είδους η αξιολόγηση έχει οδηγήσει σε φαινόμενα, σύμφωνα με τα οποία ο βαθμός και οι εξετάσεις έχουν αναγορευθεί για το μαθητή σε αυτοσκοπούς (βαθμοθηρία, εξετασιομανία). Έτσι, έχουν εμφανιστεί φαινόμενα (παιδαγωγικές παρενέργειες) όπως ο άκρατος ανταγωνισμός για μια θέση στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, ο ατομικισμός, η έλλειψη συλλογικότητας και αλληλεγγύης, η δημιουργία πίεσης για υψηλές επιδόσεις, το άγχος, η ανασφάλεια, ο κίνδυνος περιθωριοποίησης και κοινωνικού στιγματισμού αλλά και αποκλεισμού κ.ο.κ., που υποδηλώνουν ότι ο εκπαιδευτικός κάθε άλλο παρά επιτελεί τον παιδαγωγικό του

ρόλο. Επίσης, μέσα από την επιλεκτική λειτουργία ο εκπαιδευτικός αγνοεί τις ατομικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες του μαθητή, παραβιάζοντας με τον τρόπο αυτόν την αρχή της ισότητας στη μόρφωση (ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών) και ευνοώντας τις επιδιώξεις της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης (Κωνσταντίνου, 1997, σσ. 81-82).

Από τη μια, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθάει και να υποστηρίζει όλους τους μαθητές του να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, ενώ από την άλλη, είναι υποχρεωμένος να βαθμολογεί και να ιεραρχεί τις επιδόσεις μοιράζοντας έτσι ευκαιρίες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής επιτυχίας. Ο ρόλος του ως "διεκπεραιωτής" της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον παιδαγωγικό του ρόλο.

Επιπλέον, στη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης, σε θέματα αξιολόγησης κρίνεται από ανεπαρκής έως ανύπαρκτη (Κωνσταντίνου, 1997). Ο εκπαιδευτικός, στη διαδικασία βαθμολόγησης, στηρίζεται κατά κύριο λόγο στον εμπειρισμό και τις δικές του προσωπικές αντιλήψεις για το πώς να αξιολογεί τους μαθητές του. Αυτή, όμως, η έλλειψη ειδικευμένης επιστημονικής (παιδαγωγικής) γνώσης δημιουργεί σοβαρά ζητήματα, όσον αφορά την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αξιολογικών αποτελεσμάτων και κρίσεων με αποτέλεσμα να αμφισβητείται (Κωνσταντίνου, 1997). Πέρα από αυτό, το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας διατηρεί ως αποκλειστικό του δικαίωμα τη δυνατότητα να καθορίζει το ίδιο τον χρόνο, τη μέθοδο, το περιεχόμενο, καθώς επίσης και τον τρόπο βαθμολογίας (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 165).

Κατά συνέπεια, *«η κυριαρχία της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή η επικράτηση της επίδοσης ως προσδιοριστικού παράγοντα στις σχολικές διαδικασίες, καθώς και η έλλειψη έως ανύπαρκτη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιορίζουν σημαντικά και δυσχεραίνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή. Επιπλέον, δυσχεραίνουν σημαντικά κάθε δυνατότητα να αναπτυχθούν «παιδαγωγικές ή και διδακτικές δραστηριότητες στη διαδικασία της αξιολόγησης, τέτοιας μορφής που θα έδιναν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και τελικά θα είχαν στο επίκεντρό τους τον ίδιο τον μαθητή με τις ιδιαιτερότητές του και ευρύτερα την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του»* (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 167).

1.7 Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης των μαθητών

Οι βασικότεροι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση των μαθητών μπορούν να συνοψιστούν στα εξής (Αθανασίου, 1985, σσ. 41-43· Δημητρόπουλος, 1998, σσ. 23-28· Κασσωτάκης, 1998, σσ. 35-39· Καψάλης, 1994, σσ. 11-33):

Καταρχάς, κάθε οργανωμένη και συστηματική δραστηριότητα του ανθρώπου, και γενικότερα της κοινωνίας, διέρχεται μέσα από τρία κυρίως στάδια: σχεδιασμό-προγραμματισμό, υλοποίηση-εφαρμογή, αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2000). Αυτό, ασφαλώς, καθιστά την εκπαιδευτική αξιολόγηση εκ των ων ουκ άνευ, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Έπειτα, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών προκύπτει και από τον καθοριστικό ρόλο που αυτή παίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, διαμέσου του ανατροφοδοτικού της χαρακτήρα προκύπτουν χρήσιμες και πολύτιμες πληροφορίες, τόσο για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, όσο και για τους γονείς των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και ενημερώνεται για το μαθησιακό τους επίπεδο (Αθανασίου, 1985, σ. 42). Βάσει αυτών των πληροφοριών, οργανώνει τις διδακτικές ενέργειες και προσπάθειες του ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και τον ατομικό ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή.

Ακόμα, ανατροφοδοτείται και ο ίδιος εντοπίζοντας δυνατότητες και αδυναμίες στον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του, στην επιλογή διδακτικών μεθόδων, στο κλίμα της τάξης που δημιουργεί, στον τρόπο που επικοινωνεί με τους μαθητές του αλλά και στον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς κ.λπ. Επίσης, μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων και ελέγχει την πορεία της διδασκαλίας και της μάθησης. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση παίζει θετικό ρόλο, αφού ανατροφοδοτεί ποικιλότροπα τον εκπαιδευτικό (Αθανασίου, 1985, σ. 42· Καψάλης, 1994, σ. 14). Σημαντική, όμως, είναι η παρατήρηση της Κοσσυβάκη (1997), η οποία επισημαίνει ότι: *«η αξιολόγηση δε συμβάλλει μόνο στη βελτίωση του διδακτικού σχεδιασμού και της διεξαγωγής του μαθήματος, αλλά και στη βελτίωση των μορφών και των κριτηρίων της ίδιας της αξιολόγησης (μετααξιολόγηση)»* (σ. 297), προσθέτοντας με αυτόν τον τρόπο κι άλλο ένα επιχείρημα σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης.

Επίσης, η αξιολόγηση πληροφορεί και ενημερώνει τους μαθητές για τις ικανότητες, δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, την μαθησιακή τους πρόοδο, το βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των μαθημάτων, καθώς και για τους τομείς στους οποίους χρειάζεται να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Αυτές οι πληροφορίες λειτουργούν ως κίνητρο για περαιτέρω μάθηση και ενθάρρυνση, αφού ο μαθητής έχει ανάγκη για αξιολόγηση, με την έννοια της διαπίστωσης της προόδου του, σε κάθε βήμα της προσπάθειάς του για μάθηση. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αποκτούν επίγνωση για την πρόοδο των προσπαθειών τους (αυτογνωσία) και συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Δημητρόπουλος, 1998, σ. 24). Επιπλέον, με την αξιολόγηση απονέμεται και δικαιοσύνη στους μαθητές και επιβραβεύονται και αμείβονται εκείνοι που κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια (Δημητρόπουλος, 1998, σ. 24). Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή είναι σε θέση να κινητοποιήσει το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξει γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Κωνσταντίνου, 2004, σ. 50).

Η πληροφόρηση των γονέων από τον εκπαιδευτικό για την πορεία του παιδιού τους στο σχολείο αποτελεί μια ακόμη σημαντική και παιδαγωγικά αναγκαία λειτουργία της αξιολόγησης. Οι γονείς ενημερώνονται για τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους, τις ικανότητες και αδυναμίες τους, καθώς και για το βαθμό ανταπόκρισής τους στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 1985, σ. 43· Καψάλης, 1994, σ. 15). Η τακτική ενημέρωση των γονέων για αδυναμίες, αλλά και επιτυχίες του παιδιού τους συντελεί στην -από κοινού με το δάσκαλο και το παιδί- κινητοποίηση, δραστηριοποίηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζονται.

Ένας ακόμη λόγος που καθιστά απαραίτητη την αξιολόγηση των μαθητών έχει να κάνει με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του ίδιου του σχολείου. Οι επιδόσεις των μαθητών αποτελούν κρίσιμα στοιχεία (δείκτες) για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητρόπουλος, 1998). Ειδικότερα, ελέγχεται και αξιολογείται η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα: α) των εκπαιδευτικών σκοπών που τέθηκαν, β) της υλικοτεχνικής υποδομής που χρησιμοποιήθηκε, γ) των υλικών και μέσων που αξιοποιήθηκαν, δ) της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, ε) του διδακτικού και λοιπού προσωπικού και στ) των αναλυτικών προγραμμάτων (Δημητρόπουλος, 1998, σ. 25). Με απλά λόγια: μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών αξιολογείται και το ίδιο το σχολείο ως θεσμός. Επιπλέον, η εκπαίδευση, ως ένας μοχλός επένδυσης, οφείλει να αξιολογείται στο σύνολό του και ως εκ τούτου θα

πρέπει και οι μαθητές να αξιολογούνται. Τέλος, μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών εξυπηρετείται και η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, η οποία χρησιμοποιείται για την κατάταξη και την επιλογή των μαθητών (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, θα έλεγε κανείς ότι η αξιολόγηση, μέσα από τον ανατροφοδοτικό της ρόλο, παρέχει στους άμεσα ή έμμεσα ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, συμβούλους, διευθυντές, υπουργείο, κ.τλ.) πολύτιμες πληροφορίες για την λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Αθανασίου, 1985) και επιτρέπει με αυτόν τον τρόπο την λήψη των ενδεδειγμένων μέτρων, ώστε να αντιμετωπιστούν τα όποια προβλήματα και οι όποιες αδυναμίες προκειμένου να βελτιωθεί στο σύνολό του το εκπαιδευτικό έργο.

1.8 Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του μαθητή

Τα κυριότερα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των μαθητών είναι παιδαγωγικά, ψυχολογικά και κοινωνικά και περιλαμβάνουν σε γενικές γραμμές τα εξής (Αθανασίου, 1985, σσ. 43-47· Δημητρόπουλος, 1998, σσ. 18-23):

Το πρώτο και σημαντικότερο επιχείρημα έχει να κάνει κυρίως με την ποσοτική μέθοδο έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (βαθμολόγηση) και συγκεκριμένα με τις ανεπιθύμητες παρενέργειες των παραδοσιακών μορφών βαθμολόγησης (Παπάς, 1980). Διατυπώνεται, από τους επικριτές της αξιολόγησης, η άποψη ότι από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του αξιολογητή, η αναγκαία παιδαγωγική σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού διαταράσσεται, με αποτέλεσμα οι διαδικασίες μάθησης να μην προάγονται (Αθανασίου, 1985, σ. 44· Δημητρόπουλος, 1998, σ. 19). Μάλιστα, ο Αθανασίου (1985) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε κυρίαρχους και οι μαθητές σε κυριαρχούμενους»* (σ. 44), κάτι που ασφαλώς επηρεάζει δυσμενώς τις παιδαγωγικές συνθήκες και το κλίμα μέσα στην τάξη. Πέρα από αυτό, η σύνοψη της επίδοσης ενός μαθητή σε ένα βαθμό δε δίνει καμιά χρήσιμη και λειτουργική πληροφόρηση στο μαθητή (ή σε όσους σκοπεύουν να τον βοηθήσουν) για τα κενά ή τις αδυναμίες που παρουσιάζει ή σε ποιους τομείς χρειάζεται βελτίωση.

Ακόμη, τίθεται το πρόβλημα της καταλληλότητας, της μεθοδολογίας και των μέσων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης, οι οποίες δεν πείθουν, στις περισσότερες περιπτώσεις, για την επιστημονικότητα και καταλληλότητά τους (Δημητρόπουλος, 1998, σ. 20). Ο Παπάς (1980), συγκεκριμένα,

δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο δάσκαλος σήμερα δεν είναι εκπαιδευμένος βαθμολογητής και συνεπώς η βαθμολογία του είναι παιδαγωγικά έωλη και ερασιτεχνική (σσ. 80-83). Αλλά και ο Μαυρογιώργος (1981), μελετώντας θέματα διδακτικής και αξιολόγησης, διαπιστώνει ότι υπάρχουν τεράστια προβλήματα πάνω στην πράξη της αξιολόγησης της επίδοσης, όπως για παράδειγμα, το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη χρήση της καθιερωμένης μεθοδολογίας αλλά και στη γνώση βασικών αρχών αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση, επιπρόσθετα, συνδέεται με αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις πάνω στους μαθητές (Αθανασίου, 1985· Δημητρόπουλος, 1998), αφού τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θεωρούνται υπεύθυνα για τη δημιουργία ψυχολογικών προβλημάτων στους μαθητές, όπως: άγχους, αγωνίας, αποστροφής προς το σχολείο, έλλειψης αυτοπεποίθησης, αισθημάτων κατωτερότητας, κ.τλ. Αλλά και στους εκπαιδευτικούς δημιουργεί παρόμοια προβλήματα, όπως άγχος, είτε γιατί έχουν επίγνωση των ελλείψεων και ανησυχούν για την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων τους, είτε γιατί οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες αξιολογούν δεν τους επιτρέπουν να είναι αισιόδοξοι γι' αυτά. Ο Παπάς (1980), εκτός αυτού, σημειώνει ότι οι εξετάσεις επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοσωματική εξέλιξη των παιδιών κι ότι οι ψυχοσωματικές παράμετροι που ισχύουν για το κάθε άτομο στην κάθε φάση της εξέλιξης του επηρεάζουν άμεσα και σε καθοριστικό βαθμό την επίδοσή του.

Εκτός από τα παραπάνω, η αξιολόγηση, σύμφωνα με τους επικριτές της, σχετίζεται και με προβλήματα κοινωνιολογικής φύσεως, τα οποία αναφέρονται, κατά κύριο λόγο, στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Κατά το Δημητρόπουλο (1998), *«η αξιολόγηση στο σχολείο έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο για καταπίεση ορισμένων κατηγοριών μαθητών και σε μέσο διαιώνισης της διαφοράς των τάξεων και των ταξικών διακρίσεων»* (σ. 21). Λειτουργεί, δηλαδή, η αξιολόγηση ως ένα μέσο κοινωνικού ελέγχου και κοινωνικής επιλογής, που διαιωνίζει τις ανισότητες στην εκπαίδευση και δεν υπηρετεί παιδαγωγικούς σκοπούς (Αθανασίου, 1985· Δημητρόπουλος, 1998· Μαυρογιώργος, 1993).

Τελειώνοντας, στα αρνητικά της αξιολόγησης έρχεται να προστεθεί και η σημερινή σχολική πραγματικότητα, με την επικράτηση του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης (συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, αριθμητική βαθμολογία, κ.τλ) καθώς και την ελλιπή -μέχρι ανυπόστατη-

παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που υποβαθμίζει την ποιότητα των διαδικασιών και των στόχων της αξιολόγησης των μαθητών και δεν εξυπηρετεί τους στόχους που προβλέπονται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 1999, σ. 93).

1.9 Αξιολόγηση για τη μάθηση (διαμορφωτική αξιολόγηση)²

Η αξιολόγηση, ανέκαθεν, αποτελούσε συστατικό και αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής πράξης. Ιστορικά, ο βασικός της ρόλος ήταν να εντοπίζει και να επισημαίνει διαφορές στη μάθηση των μαθητών, ώστε να τους ταξινομεί σύμφωνα με τις επιδόσεις τους. Αποτελούσε, δηλαδή, ένα μέσο ελέγχου και πιστοποίησης της απόκτησης γνώσεων αλλά και εργαλείο ταξινόμησης των μαθητών. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, λόγω των ευρύτερων κοινωνικών εξελίξεων, διαπιστώνεται μια σταδιακή μεταβολή στο χαρακτήρα και το ρόλο της αξιολόγησης (Heritage, 2007).

Συγκεκριμένα, στη σημερινή πραγματικότητα (κοινωνίες της μάθησης), η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως ένα εργαλείο μάθησης (Heritage, 2007), που χρησιμοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και στοχεύει στη συνεχή ενίσχυση και βελτίωσή της (Chappuis & Stiggins, 2002· Stiggins, 2007· Vlachou, 2015). Η νέα αυτή μορφή αξιολόγησης αποκαλείται «αξιολόγηση για τη μάθηση» (assessment for learning) και κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος σε σχέση με την απερχόμενη «αξιολόγηση της μάθησης» (assessment of learning).

Όμως, τι ακριβώς είναι η αξιολόγηση για τη μάθηση; Πώς ορίζεται, ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της και σε ποιους τομείς υπερέχει έναντι της αξιολόγησης της μάθησης; Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Shepard (2006), αξιολόγηση για τη μάθηση (ή διαμορφωτική αξιολόγηση) είναι «*η αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης*» (σ. 627). Αναφέρεται σε διαδικασίες που πληροφορούν τους δασκάλους για το επίπεδο μάθησης των παιδιών και οι οποίες τους καθοδηγούν στο σχεδιασμό των επόμενων βημάτων της διδασκαλίας. Βάσει των πληροφοριών που αντλούνται διαμέσου της αξιολόγησης, εκπαιδευτικοί και μαθητές προσαρμόζουν και

² Να σημειωθεί ότι στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία γίνεται χρήση των όρων «Assessment of Learning» (Αξιολόγηση της Μάθησης) και «Assessment for Learning» (Αξιολόγηση για τη Μάθηση). Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, για λόγους ομοιομορφίας θα χρησιμοποιούνται οι όροι χωρίς κεφαλαία (αξιολόγηση της μάθησης, αξιολόγηση για τη μάθηση). Η επιλογή αυτή, επιπλέον, οφείλεται και στο γεγονός ότι στον ελληνικό χώρο δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμη αυτές οι δύο «φιλοσοφίες» αξιολόγησης στο βαθμό και την έκταση που έχουν εδραιωθεί σε άλλες χώρες.

κατευθύνουν αναλόγως τις διδακτικές και μαθησιακές τους ενέργειες. Ακόμη, η διαμορφωτική αξιολόγηση δίνει έμφαση στη χρήση της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικού μέσου -τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές-, ώστε να ανακαλύψουν τι πρέπει να κάνουν μετά με σκοπό να αυξήσουν και να βελτιώσουν τη μάθησή τους (Black & Wiliam, 1998· Brookhart, 2004· Heritage, 2007).

Πέρα από αυτό, προωθεί επιπλέον και ενισχύει τη μάθηση όλων των μαθητών μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία διασφαλίζει διαφορετικούς ρυθμούς και διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης για κάθε μαθητή (Heritage, 2007). Βασικός στόχος της αξιολόγησης για τη μάθηση είναι η διαμόρφωση αυτορρυθμιζόμενων μαθητών (Leahy et al., 2005) και ως εκ τούτου συντείνει στην εμπλοκή, την κινητροδότηση και την παρακίνηση των μαθητών, ώστε να βελτιωθούν (Brookhart, 1997). Εκτεταμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν ανά τον κόσμο από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης έδειξαν ότι εφαρμόζοντας συστηματικά τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση στην καθημερινή διδακτική πράξη, μπορούμε να παραγάγουμε εντυπωσιακά μαθησιακά αποτελέσματα (Black & Wiliam, 1998· Hattie & Timperley, 2007· Kluger & DeNisi, 1996· Sadler, 1989· Shute, 2008), πολύ περισσότερα μάλιστα για τους μαθητές που παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες (Black & Wiliam, 1998).

Η διαφορά της αξιολόγησης για τη μάθηση από τις παραδοσιακές αξιολογικές πρακτικές (αξιολόγηση της μάθησης) έγκειται στο ότι αυτή υποστηρίζει ότι οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργητικά στην αξιολόγηση και την εκτίμηση της εργασίας τους, μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Irving, Harris, & Peterson, 2011· Young & Jackman, 2014). Δηλαδή, στη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετέτοχοι με τους δασκάλους τους, μοιράζονται τους μαθησιακούς στόχους και καταλαβαίνουν πώς προχωρά η μάθησή τους, ποια επόμενα βήματα πρέπει να κάνουν και πώς να τα κάνουν (Heritage, 2007, σ. 141). Χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της αξιολόγησης για να βάζουν στόχους, να παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τη βελτίωση τους, να κατανοούν την ποιοτική δουλειά, να αυτοαξιολογούνται και να γνωστοποιούν την μαθησιακή κατάσταση και πορεία ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους (Chappuis & Stiggins, 2002, σ. 41).

Βέβαια, η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγησή τους δε σημαίνει ότι οι μαθητές θα ελέγχουν τις αποφάσεις σχετικά με το τι θα πρέπει να μάθουν ή σε τι θα πρέπει να αξιολογηθούν, ούτε βέβαια ότι θα βάζουν οι ίδιοι από μόνοι τους βαθμούς

τους. Αντιθέτως, ισοδυναμεί με το ότι οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της αξιολόγησης για να διαχειρίζονται οι ίδιοι τη μάθησή τους, ώστε να κατανοούν πώς να μαθαίνουν καλύτερα, να γνωρίζουν ακριβώς πού βρίσκονται σε σχέση με τους επιθυμητούς στόχους και να σχεδιάζουν τα επόμενα βήματα για τη μάθησή τους (Chappuis & Stiggins, 2002, σ. 41).

Όσον αφορά την πρακτική διάσταση της αξιολόγησης για τη μάθηση, η αξιολόγηση λειτουργεί διαμορφωτικά όταν δεδομένα και στοιχεία για τη μάθηση των μαθητών αντλούνται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για να παρθούν αποφάσεις για τα επόμενα βήματα, προκειμένου να βελτιωθεί η απόδοση και η μαθησιακή διαδικασία εν γένει (Gamlem, 2015). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της αξιολόγησης διαμορφωτικά όταν (Chappuis & Stiggins, 2002, σ. 41):

- Αξιολογούν πριν από μια ενότητα και προσαρμόζουν τη διδασκαλία για τα άτομα ή για ολόκληρη την ομάδα.
- Αναλύουν ποιοι μαθητές χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση.
- Αναθεωρούν διαρκώς τη διδασκαλία τους με βάση τα αξιολογικά αποτελέσματα.
- Αναστοχάζονται για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους πρακτικών.
- Συζητούν με τους μαθητές τους για τα δυνατά τους σημεία ή για τις περιοχές στις οποίες χρειάζονται βελτίωση.
- Διευκολύνουν την συζήτηση μεταξύ των μαθητών, «ταιριάζοντας» τους μαθητές που κατανοούν το μάθημα με αυτούς που δεν κατανοούν.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα έλεγε κανείς ότι το μοντέλο της αξιολόγησης για τη μάθηση αποτελεί τη σύγχρονη προσέγγιση στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών και γίνεται αντιληπτό ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο ενισχύει -αντί να εποπτεύει απλά- τη μάθηση (Chappuis & Stiggins, 2002· Stiggins, 2007) και το οποίο επιδιώκει τη διαρκή βελτίωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Black & Wiliam, 1998). Προκειμένου, όμως, να αναδειχθεί καλύτερα ο ρόλος της και να φωτιστούν πλήρως οι πλευρές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, η αντιπαραβολή της με το προηγούμενο μοντέλο (αυτό της αξιολόγησης της μάθησης) κρίνεται επιβεβλημένη.

1.10 Αξιολόγηση της μάθησης και αξιολόγηση για τη μάθηση

Όπως προαναφέρθηκε, τις τελευταίες δύο δεκαετίες δίνεται ολοένα και περισσότερο, έμφαση στην αξιολόγηση για τη μάθηση (ή διαμορφωτική αξιολόγηση), χωρίς ωστόσο να έχει εξεταστεί επακριβώς η σχέση της με την αξιολόγηση της μάθησης (ή αθροιστική αξιολόγηση) (Taras, 2005). Οι δύο αυτές μορφές βρίσκονται συχνά σε αντίθεση, καθώς έχουν διαφορετικούς σκοπούς, λειτουργίες, χρήσεις ή μεθόδους αλλά και διαφορετικά χρονικά πλαίσια στα οποία εφαρμόζονται (Newton, 2007).

Συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τη Φερεσίδη (2016), η αξιολόγηση για τη μάθηση *«παρέχει πληροφορίες για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, ώστε μέσω της ανατροφοδότησής της να βελτιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τις καλλιεργημένες προσδοκίες και τους κοινούς διδακτικούς στόχους»* (σ. 4). Οι μαθητές αξιοποιούν τις πληροφορίες που τους επιτρέπουν να προσαρμόζουν τις μαθησιακές τους στρατηγικές, να απαλλάσσονται από τυχόν παρανοήσεις, να διορθώνουν λάθη, να αυξάνουν (ή να διατηρούν) τα κίνητρά τους και τελικώς να κινούνται πιο κοντά στους επιθυμητούς στόχους (Atjonen, 2014· Lipnevich & Smith, 2009). Αντίθετα, η αξιολόγηση της μάθησης *«στοχεύει στη διατύπωση κρίσεων από τον εκπαιδευτικό για την επίδοση του μαθητή, συγκριτικά και κυρίως, με τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών»* (Φερεσίδη, 2016, σ. 4). Εξυπηρετεί, με άλλα λόγια, τον βασικό μηχανισμό για παροχή βαθμών στους μαθητές ή την πιστοποίηση των γνώσεων τους (Atjonen, 2014· Lipnevich & Smith, 2009). Πέραν αυτών, η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, ενώ η αθροιστική αξιολόγηση στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή ενός κύκλου μαθημάτων (Shepard, 2006).

Κατά συνέπεια, οι βασικές διαφορές μεταξύ διαμορφωτικής και αθροιστικής αξιολόγησης έγκεινται αφενός στη χρονική στιγμή κατά την οποία πραγματοποιούνται (κατά τη διδασκαλία ή μετά τη διδασκαλία) και αφετέρου στους σκοπούς που αυτές εξυπηρετούν (για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ή για σκοπούς λογοδοσίας και διατύπωσης τελικής κρίσης). Κύριος σκοπός της αθροιστικής αξιολόγησης είναι να συνοψίζει και να αναφέρει τα συνολικά επιτεύγματα των μαθητών και όχι να υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως κάνει η διαμορφωτική αξιολόγηση (Vlachou, 2015). Στο ερώτημα ποια από τις δύο έχει μεγαλύτερη αξία, όσον αφορά τη διδακτική πράξη, η Taras (2005) υπερασπίζεται τη διαμορφωτική αξιολόγηση έναντι της αθροιστικής, γιατί όπως λέει, «η

διαμορφωτική εμπερικλείει και δικαιολογεί την αθροιστική αξιολόγηση και διευκρινίζει πώς οι παράμετροι έχουν αντιμετωπιστεί καθώς και τι πρέπει να γίνει» (σ. 470).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα έλεγε κανείς ότι η αξιολόγηση της μάθησης «φωτογραφίζει» (αποτυπώνει) το επίπεδο μάθησης κάθε μαθητή στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, κεφαλαίου, τριμήνου ή έτους. Παρέχει, δηλαδή, μια καλά θεμελιωμένη, σαφή και ενημερωμένη εικόνα για τις τρέχουσες ικανότητες ή στάσεις ενός μαθητή, τις αδυναμίες και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις πιθανές ανάγκες ή δυνατότητές του σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Crooks, 2002). Από την άλλη μεριά, η αξιολόγηση για τη μάθηση έχει τη μορφή μιας διαρκούς και συστηματικής «φωτογράφισης», η οποία καταγράφει και αναδεικνύει τη μαθησιακή πρόοδο και τη διαχρονική εξέλιξη των μαθητών. Η Heritage (2007), ωστόσο, σημειώνει: «για να έχει κάποια αξία και χρησιμότητα η αξιολόγηση στο σχεδιασμό της διδασκαλίας οφείλει να είναι μια κινούμενη εικόνα, μια συνεχής ροή εικόνων (βίντεο) παρά μια περιοδική λήψη στιγμιότυπων (φωτογραφίες)» (σ. 141).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η έννοια της ανατροφοδότησης

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση της ανατροφοδότησης³

Παρόλο που η έννοια της ανατροφοδότησης χρησιμοποιείται συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία (ως επί το πλείστον σε άρθρα σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία), εντούτοις το περιεχόμενό της δεν έχει προσδιοριστεί επακριβώς και με σαφήνεια. Επιπλέον, οι έρευνες που ασχολήθηκαν συστηματικά και ανέδειξαν τη βαθύτερη σημασία της για τη διδακτική και μαθησιακή πράξη είναι σχετικά λίγες (Hattie & Timperley, 2007· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006· Sadler, 1998· Shute, 2008). Με τη μετάβαση όμως από την πρακτική της αξιολόγησης της μάθησης στην νέα δυναμική, της αξιολόγησης για τη μάθηση, ο ρόλος της ανατροφοδότησης αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο και αξία (Arts, Jaspers & Joosten-ten Brinke, 2016). Η ανατροφοδότηση κατέχει πλέον βασική θέση και παίζει σημαντικό ρόλο στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, κάτι που επιβάλλει, καταρχήν, την ανάγκη εννοιολογικής οριοθέτησης της έννοιάς της.

Από τους βασικότερους ορισμούς που έχουν δοθεί για την έννοια της ανατροφοδότησης, ο οποίος περιγράφει και αποτυπώνει τη λειτουργία της, είναι αυτός του Ramaprasad (1983): *«ανατροφοδότηση είναι πληροφορίες για το κενό μεταξύ του πραγματικού επιπέδου και του επιπέδου αναφοράς μιας παραμέτρου ενός συστήματος, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να τροποποιήσουν το κενό με κάποιο τρόπο»* (σ. 4). Θεωρείται, δηλαδή, η ανατροφοδότηση ως ένα σύνολο πληροφοριών που *«αποδίδουν ή περιγράφουν την απόσταση μεταξύ του επιπέδου μάθησης του μαθητή στον παρόντα χρόνο και του επιπέδου μάθησης όπου επιδιώκεται να φτάσει»* (Ρεκαλίδου, 2011, σ. 123). Στην ίδια κατεύθυνση φαίνεται ότι κινείται και ο ορισμός του Sadler (1989), σύμφωνα με τον οποίο *«ανατροφοδότηση είναι πληροφορίες που παρέχονται στους μαθητές για την ποιότητα της απόδοσής τους (γνώση των αποτελεσμάτων)»* (σ. 142). Επιπλέον, η Shute (2008), με τη σειρά της, αναφέρει ότι *«ανατροφοδότηση είναι οι πληροφορίες που παρέχονται στον μαθητή οι οποίες προορίζονται να τροποποιήσουν τη σκέψη του ή τη συμπεριφορά του με σκοπό τη*

³ Οι βιβλιογραφικές πληροφορίες της παρούσας ενότητας και γενικότερα ολόκληρου του δεύτερου κεφαλαίου προέρχονται κατά βάση από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία κατόπιν μετάφρασης στα ελληνικά από τον υποφαινόμενο. Παρόλο που έγινε μεγάλη προσπάθεια η μετάφραση να είναι όσο το δυνατόν ακριβέστερη και πιο κοντά στις πρωτότυπες πηγές, εντούτοις ο αναγνώστης θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το νόημα πιθανόν να ενέχει και το υποκειμενικό στοιχείο του γράφοντος (εξαιτίας της ελεύθερης μετάφρασης), χωρίς βέβαια να υπήρχε ποτέ μια τέτοια πρόθεση.

βελτίωση της μάθησης» (σ. 154). Χρησιμοποιεί, μάλιστα, τον όρο «διαμορφωτική ανατροφοδότηση», προκειμένου να επισημάνει τη στενή σχέση της ανατροφοδότησης με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν και κάποιοι ορισμοί που μπορεί να εντοπίσει κανείς στην εγχώρια ελληνική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, ο όρος ανατροφοδότηση χρησιμοποιείται από τον Αθανασίου (1985) με ένα ειδικότερο περιεχόμενο και σημαίνει *«τη συστηματική ενημέρωση των ενδιαφερόμενων φορέων για την πορεία της μάθησης»* (σ. 42), ενώ για την Πλατσίδου (2010)⁴ ανατροφοδότηση είναι η *«πληροφόρηση κάποιου για το επίπεδο της απόδοσής του και η επισήμανση των θετικών και των αρνητικών του σημείων»* (σ. 100). Σημείο αναφοράς ωστόσο και κεντρική θέση σε πολλές διεθνείς έρευνες κατέχει η προσέγγιση των Hattie & Timperley (2007), η οποία, κατά τη γνώμη μας, προσδιορίζει με σαφήνεια το περιεχόμενο της ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, ορίζει την ανατροφοδότηση ως *«πληροφορίες που παρέχονται από κάποια πηγή (όπως εκπαιδευτικό, συνομήλικο, βιβλίο, γονέα, εαυτό, εμπειρία) στο μαθητή και αφορούν επιμέρους πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. της απόδοσης ή της κατανόησης κάποιου) προκειμένου να μειωθεί η απόσταση ανάμεσα σε ένα τρέχον και σε ένα επιθυμητό επίπεδο κατανόησης, γνώσης και επίδοσης»* (σ. 81).

Αναμφίβολα, η ανατροφοδότηση συνιστά βασική παράμετρο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Θεωρείται ως ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί (όλων των αντικειμένων και όλων των σχολικών επιπέδων) για να ενισχύσουν τη μάθηση, την επίδοση και τα επιτεύγματα των μαθητών (Tunstall & Gipps, 1996· Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2013). Στη διεθνή βιβλιογραφία, εκλαμβάνεται ως βασικό συστατικό της αξιολόγησης για τη μάθηση (Sadler, 1989) και ως ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τη μάθηση (Butler & Winne, 1995· Black & Wiliam, 1998· Crooks, 1988· Hattie & Timperley, 2007· Hounsell, 2003). Οι Black & Wiliam (1998), στη μελέτη που διεξήγαγαν για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση διαπίστωσαν ότι η ανατροφοδότηση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση των μαθητών και στην απόκτηση δεξιοτήτων, ενώ στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι διαπιστώσεις των Butler & Winne (1995), οι οποίοι βρήκαν ότι η ανατροφοδότηση (στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης) επιδρά σε σημαντικό βαθμό στη μάθηση.

⁴ Ας σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι η Πλατσίδου (2010), αντί του όρου ανατροφοδότηση, χρησιμοποιεί τον όρο «επανατροφοδότηση». Πρόκειται βέβαια για μια λεξιλογική επιλογή και προτίμηση που κατά τη γνώμη μας δε γίνεται για λόγους ουσιαστικούς αλλά για λόγους υποκειμενικούς· το βασικό περιεχόμενο της έννοιας παραμένει το ίδιο και δε διαφοροποιείται.

Είναι σαφές, βέβαια, ότι για να έχει νόημα και να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση θα πρέπει να προϋπάρχει και το αντίστοιχο μαθησιακό πλαίσιο πάνω στο οποίο θα εφαρμοστεί. Πρώτα πραγματοποιείται η διδασκαλία και η μάθηση και μετά έπεται η ανατροφοδότηση, που παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες, όσον αφορά πλευρές της απόδοσης του μαθητή. Αλλά και η ανατροφοδότηση βασίζεται σε κάποια μορφή αξιολόγησης. Συνεπώς, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό· μάλιστα θεωρείται ότι έχουν μια κυκλική σχέση (Irving, Harris, & Peterson, 2011). Τέλος, αξ σημειωθεί ότι η πιο συνηθισμένη μορφή ανατροφοδότησης παρέχεται από τον δάσκαλο στον μαθητή, προκειμένου ο τελευταίος να ενημερωθεί για το βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων (Πλατσίδου, 2010).

Εξετάζοντας κανείς, ωστόσο, την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την ανατροφοδότηση (Butler & Winne, 1995· Hattie & Timperley, 2007· Kluger & DeNisi, 1996· Shute, 2008), αντιμετωπίζει διάφορα ερωτήματα για τη φύση ή τη χρήση της, όπως ποιος οφείλει να παρέχει την ανατροφοδότηση, πώς και πότε είναι καλύτερο να παρέχεται, ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενό της ή γιατί πρέπει να παρέχεται, τα οποία θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε αναλυτικά στα παρακάτω κεφάλαια.

2.2 Λειτουργίες της ανατροφοδότησης

Η σημασία της ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της μάθησης είναι καθοριστική. Χαρακτηριστικά η Πλατσίδου (2010) αναφέρει: *«χωρίς ανατροφοδότηση, δηλαδή χωρίς πληροφόρηση για το πόσο καλά τα πήγε ο μαθητής, δεν υπάρχει βελτίωση της επίδοσής του»* (σ. 101). Ειδικότερα, η ανατροφοδότηση, ως ένα εργαλείο μάθησης, μπορεί να αυξήσει την ικανοποίηση των μαθητών και την επιμονή τους (Kluger & DeNisi, 1996) και να συνεισφέρει στην υιοθέτηση, εκ μέρους των μαθητών, πιο παραγωγικών μαθησιακών στρατηγικών (Vollmeyer & Rheinberg, 2005). Υπάρχουν ενδείξεις ότι μερικοί εκπαιδευτικοί παρέχουν ανατροφοδότηση, προκειμένου να ενθαρρύνουν την επιμονή και την προσπάθεια των μαθητών ή να μετριάσουν αρνητικές αξιολογήσεις της εργασίας των μαθητών (Black & Wiliam, 2009· Irving κ.ά., 2011). Ακόμη, διαμέσου της ανατροφοδότησης γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ της τρέχουσας και της επιδιωκόμενης μαθησιακής απόδοσης (Hattie & Timperley, 2007· Sadler, 1989· Tunstall & Gipps, 1996), κάτι που παρακινεί υψηλότερα επίπεδα προσπάθειας εκ μέρους των μαθητών (Shute, 2008). Το

επισημαίνουν και οι Arts, Jaspers & Joosten-ten Brinke (2016): *«η αποτελεσματική ανατροφοδότηση ενεργοποιεί τους μαθητές ώστε να αντιμετωπίσουν απαιτητικές δραστηριότητες, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη προσπάθεια»* (σ. 159). Εξυπακούεται, βέβαια, ότι η ανατροφοδότηση θα πρέπει να διαμορφώνεται, να παρέχεται και να πλαισιώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενεργοποιεί και να απαιτεί την ενεργό ανάμειξη του μαθητή με αυτήν.

Επίσης, στόχος της ανατροφοδότησης είναι η αύξηση των γνώσεων των μαθητών, των δεξιοτήτων και της κατανόησης σε κάποια περιοχή περιεχομένου ή γενικών δεξιοτήτων (π.χ. επίλυση προβλημάτων) (Shute, 2008). Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο στη σχέση της ανατροφοδότησης με τη μάθηση είναι ότι η ανατροφοδότηση έχει μια σημαντική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών και τη θέλησή τους, καθώς και στην αίσθηση της αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης τους (πώς αισθάνονται αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους) (Heritage, 2007), τα οποία, βέβαια, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους, όσον αφορά τη μάθηση.

Πέρα από αυτό, η ανατροφοδότηση παρέχει, ακόμη, πληροφορίες και στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, από την μια μεριά, χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση για να σχεδιάσουν ή να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές τους ενέργειες (Sadler, 1989), ενώ από την άλλη οι μαθητές παρακολουθούν και ελέγχουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της απόδοσής τους, πληροφορούνται για το βαθμό στον οποίο πέτυχαν τους προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους και χρησιμοποιούν τις ανάλογες στρατηγικές για να βελτιωθούν (Chappuis & Stiggins, 2002).

Ωστόσο, οι θετικές επιρροές της ανατροφοδότησης δεν είναι πάντα αυτονόητες. Οι Kluger & DeNisi (1996) βρήκαν μέσα από τις μελέτες που ανέλυσαν ότι η ανατροφοδότηση στην πραγματικότητα μείωσε κατά ένα τρίτο την μαθησιακή απόδοση των μαθητών, αποδεικνύοντας έτσι ότι η ανατροφοδότηση ενδέχεται να έχει και αρνητικές συνέπειες, εφόσον δεν παρέχεται με τον κατάλληλο τρόπο (Brown, Harris, O'Quinn, & Lane, 2011).

2.3 Τύποι ανατροφοδότησης

Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφοροι τύποι για την ανατροφοδότηση, οι οποίοι εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς ή έχουν άλλα αποτελέσματα (Askew & Lodge, 2000· Butler & Winne, 1995· Hargreaves, 2005· Hattie & Timperley, 2007· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006· Shute, 2008· Tunstall &

Gipps, 1996). Για παράδειγμα, η εργασία των Tunstall & Gipps (1996) στο Ηνωμένο Βασίλειο βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τρεις τύπους ανατροφοδότησης και διαμόρφωσαν τους εξής προσανατολισμούς: α) προσανατολισμό στην απόδοση, που περιέλαβε την κοινωνικοποίηση και τη διαχείριση, αλλά και την ανταμοιβή και την τιμωρία, β) προσανατολισμό στη μαεστρία, που εκφράστηκε μέσα από τον προσδιορισμό της επίτευξης και της βελτίωσης και γ) προσανατολισμό στη μάθηση, που επιτεύχθηκε μέσα από εποικοδομητική επίτευξη και πορεία προς τα εμπρός (σ. 393).

Επίσης, σύμφωνα με τους Hattie & Timperley (2007), η επίδραση της ανατροφοδότησης μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική, ανάλογα με τον τύπο της και τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται. Συγκεκριμένα και ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο προσανατολίζεται η ανατροφοδότηση, οι Hattie & Timperley (2007) διέκριναν τέσσερις τύπους, μαζί με παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους. Αυτοί οι τύποι ήταν: α) ανατροφοδότηση στο επίπεδο του έργου (περιέχει πληροφορίες για το πόσο καλά πραγματοποιείται το έργο, π.χ. αν η εργασία ήταν σωστή ή λάθος, σχετική με το θέμα ή όχι, ολοκληρωμένη ή ημιτελής), β) ανατροφοδότηση στο επίπεδο της διαδικασίας (π.χ. σχόλια-παρατηρήσεις για διαδικασίες ή στρατηγικές που υποστηρίζουν την εργασία), γ) ανατροφοδότηση στο επίπεδο της αυτορρύθμισης (π.χ. υπενθυμίσεις στους μαθητές για στρατηγικές που έχουν διδαχθεί και που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να βελτιώσουν την εργασία τους) και δ) ανατροφοδότηση στο επίπεδο του εαυτού (π.χ. έπαινος και σχόλια για την προσπάθεια).

Όσον αφορά την προσωπική ανατροφοδότηση (στο επίπεδο του εαυτού), που γίνεται συνήθως με τη μορφή του επαίνου (π.χ. «καλή δουλειά», «προσπάθησες πολύ», «είσαι φοβερός μαθητής»), αυτή είναι σπανίως αποτελεσματική, αφού στην πραγματικότητα δεν παρέχει στο μαθητή καμία απολύτως πληροφορία για το πώς να βελτιώσει την εργασία του και κατ' ακολουθία τη μάθησή του (Cowie, 2005· Hattie & Timperley, 2007· Kluger & DeNisi, 1996· Shute, 2008). Αντίθετα, η ανατροφοδότηση στο επίπεδο της διαδικασίας και αυτορρύθμισης είναι οι πιο αποτελεσματικές (όσον αφορά τη μάθηση) και συγκεκριμένα, η ανατροφοδότηση στο επίπεδο της αυτορρύθμισης οδηγεί τους μαθητές σε μεγαλύτερη συμμετοχή, προσπάθεια και ενισχυμένη αυτοαποτελεσματικότητα και έτσι καθίσταται ο πιο ισχυρός τύπος ανατροφοδότησης (Butler & Winne, 1995· Hattie & Timperley, 2007).

Η ανατροφοδότηση στο επίπεδο έργου είναι η πιο συνηθισμένη και ο τύπος που παρέχεται πιο συχνά στους μαθητές. Αυτό υποστηρίχθηκε από πολλές έρευνες (π.χ. Black & Wiliam, 1998· Hattie & Timperley, 2007· Sadler, 1989· Tunstall & Gipps, 1996· Wiliam, 1999), οι οποίες, επίσης, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ανατροφοδότηση κυρίως με τη μορφή χαμηλού επιπέδου επαίνου ή κριτικής των προφορικών απαντήσεων των μαθητών και των γραπτών εργασιών. Παρ' όλ' αυτά, μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να πιστεύει ότι ο έπαινος αποτελεί ένα εργαλείο για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Irving, Harris, & Peterson, 2011).

Ειδικότερα και όσον αφορά την ανατροφοδότηση στο επίπεδο του εαυτού, οι Chappuis & Stiggins (2002) αναφέρουν: «Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως «Πρέπει να προσπαθήσεις περισσότερο», «Γράφεις εξαιρετικά!», «Μπράβο!», για να εγκρίνουν ή να απορρίψουν την απόδοση των μαθητών τους. Όμως, μια τέτοιου είδους ανατροφοδότηση είναι περιορισμένης αξίας όσον αφορά στη βελτίωση της μάθησης και μπορεί, μάλιστα, να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη θέληση των μαθητών να μάθουν. Αλλά και οι βαθμοί ή τα κωδικοποιημένα σύμβολα (π.χ. Β, 71%, 4/10, Λίαν καλώς) στην πραγματικότητα δε λένε τίποτα για το τι έκαναν οι μαθητές καλά ή τι χρειάζεται να κάνουν, ώστε να βελτιωθούν. Αντίθετα, τα σχόλια των εκπαιδευτικών (που εστιάζουν στην προσπάθεια των μαθητών τους και όχι σε ατομικά χαρακτηριστικά) μπορούν να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών και την επιθυμία τους να μάθουν» (σσ. 41-42).

Επιπρόσθετα, η Πλατσίδου (2010), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, διακρίνει τέσσερις μορφές περιεχομένου της ανατροφοδότησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.

Περιεχόμενο ανατροφοδότησης	Περιγραφή	Παραδείγματα
1. Επίδοσης	Δίνει πληροφορίες για την ακρίβεια της δουλειάς και μπορεί να περιλαμβάνει και διορθώσεις.	«Αυτό είναι σωστό» «Το πρώτο μέρος είναι σωστό, αλλά μετά πρέπει να θυμηθείς να κάνεις...»
2. Κινήτρου	Δίνει πληροφορίες για την πρόοδο που έχει κάνει ο	«Έχεις προχωρήσει πολύ σ' αυτό το πρόβλημα»

	μαθητής και για την ικανότητά του. Ίσως περιλαμβάνει και κοινωνική σύγκριση.	«Τα πας πολύ καλά» «Ξέρω ότι μπορείς να το κάνεις»
3. Αιτιακής απόδοσης	Συνδέει την επίδοση του μαθητή με μια ή δύο αιτίες.	«Είσαι καλή/ός σε τέτοιου είδους ασκήσεις» «Έχεις δουλέψει σκληρά και τα πας πολύ καλά»
4. Στρατηγικής	Πληροφορεί τους μαθητές για το πόσο καλά τα καταφέρνουν να εφαρμόσουν μια στρατηγική και πώς η εφαρμογή της βελτιώνει την επίδοσή τους.	«Αυτό το έκανες σωστά γιατί χρησιμοποίησες με τη σωστή σειρά τα βήματα της λύσης που σας έδειξα» «Χρησιμοποίησες τη στρατηγική που διδάχθηκες και αυτό σε βοήθησε να βελτιώσεις την επίδοσή σου».

Σχήμα 2 (από: Πλατσίδου, 2010, σ. 103)

Τέλος, σύμφωνα με τη Shute (2007), η ανατροφοδότηση, ανάλογα με το επίπεδο πολυπλοκότητά της, μπορεί να διακριθεί στους εξής τύπους:

Τύπος ανατροφοδότησης	Περιγραφή
Βαθμός επίδοσης (<i>no-feedback</i>)	Αναφέρεται σε καταστάσεις όπου ανατίθεται στο μαθητή μία ερώτηση και απαιτείται η απάντηση, αλλά δεν υπάρχει έπειτα καμία ένδειξη για την ορθότητα της απάντησής του.
Επιβεβαίωση (<i>verification</i>)	Ο τύπος αυτός ονομάζεται και γνώση των αποτελεσμάτων (<i>knowledge of results</i>) και πληροφορεί το μαθητή σχετικά με την ορθότητα της απάντησής του, όπως σωστό/λάθος ή με ποσοτικά δεδομένα.
Σωστή απάντηση (<i>correct response</i>)	Γνωστό και ως πληροφόρηση για τη σωστή απάντηση (<i>knowledge of correct response</i>)

	όπου πληροφορεί το μαθητή για τη σωστή απάντηση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα χωρίς όμως να του δίνονται εναλλακτικές λύσεις.
Δοκίμασε ξανά (<i>try again</i>)	Συναντάμε τον τύπο αυτό και ως υποβολή απάντησης μέχρι να δοθεί η ορθή (<i>repeat-until-correct feedback</i>), όπου πληροφορεί το μαθητή σχετικά με μη σωστές απαντήσεις αλλά του δίνεται η δυνατότητα να ξαναδοκιμάσει μία ή περισσότερες φορές μέχρι να ανταποκριθεί με επιτυχία στην ερώτηση που του τέθηκε
Επισήμανση λαθών (<i>error-flagging</i>)	Επισήμανση λαθών ή τοποθεσία των λαθών (<i>location of mistakes</i>). Στην περίπτωση αυτή επισημαίνονται τα λάθη χωρίς όμως να δίνεται η σωστή απάντηση
Υποδειγματική/επεξηγηματική ανατροφοδότηση (<i>elaborated feedback</i>)	Ένας γενικός όρος που αναφέρεται στην παροχή επεξηγήσεων σχετικά με το γιατί μία συγκεκριμένη απάντηση είναι σωστή ή λανθασμένη και αυτό ίσως επιτρέπει στο μαθητή να επανεξετάσει τη συγκεκριμένη απάντηση. Επιπλέον, παρουσιάζεται έπειτα η σωστή απάντηση.
Πληροφορίες σχετικά με την έννοια (<i>attribute isolation</i>)	Παρέχεται στο μαθητή επιβεβαίωση (της ορθότητας ή μη της απάντησής του) και τονίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη δραστηριότητα (με την οποία ασχολείται ο μαθητής).
Πληροφορίες σχετικά με το θέμα (<i>topic contingent</i>)	Δίνονται στο μαθητή πληροφορίες σχετικά με τα βασικά σημεία του υπό επεξεργασία θέματος. Ουσιαστικά, δίνεται επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, στο οποίο περιέχεται η

	ορθή απάντηση.
Πληροφορίες σχετικά με την απάντηση (<i>response contingent</i>)	Επικεντρώνεται στην απάντηση του μαθητή. Περιγράφεται και εξηγείται στο μαθητή για ποιους λόγους η απάντηση του είναι λανθασμένη (σε περίπτωση που είναι λάθος), αλλά και για ποιους λόγους είναι σωστή (σε περίπτωση που είναι σωστή).
Συμβουλές/Υποδείξεις (<i>hints/cues/prompts</i>)	Ο μαθητής κατευθύνεται προς τη σωστή απάντηση με τη χρήση υποδείξεων και συμβουλών, χωρίς να παρουσιάζεται με σαφήνεια η ορθότητα της απάντησης.
Πληροφορίες σχετικά με σφάλματα/παρερμηνείες (<i>bugs/misconceptions</i>)	Παρέχονται στο μαθητή πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένα λάθη ή παρερμηνείες του (τι είναι λάθος και γιατί).
Διδασκαλία με σκοπό την παροχή πληροφοριών (<i>informative tutoring</i>)	Σε αυτή την περίπτωση γίνεται ένας συνδυασμός από: ανατροφοδότηση-επιβεβαίωσης, επισήμανση λαθών και συμβουλές στρατηγικής για το πώς να προχωρήσει ο μαθητής. Η σωστή απάντηση συνήθως δεν παρέχεται (απευθείας).

Σχήμα 3 (από: Shute, 2007, σ. 160)

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανατροφοδότηση

Η αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Ένας από τους σημαντικότερους είναι η ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της ανατροφοδότησης (Sadler, 2010). Σύμφωνα με τον Ramaprasad (1983), οι πληροφορίες συνιστούν ανατροφοδότηση «μόνο όταν χρησιμοποιούνται για να γεφυρώσουν το κενό μεταξύ του πραγματικού επιπέδου της απόδοσης και του επιπέδου αναφοράς» (σ. 5). Αυτό σημαίνει ότι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή εκλαμβάνεται ως απαραίτητος όρος, που λειτουργεί ενισχυτικά ή ανασταλτικά στα όποια μαθησιακά αποτελέσματα προκύπτουν χάρις στην αξιολόγηση και την συνακόλουθη ανατροφοδότηση. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ισχυρισμός του Boud (2000), ο οποίος αναφέρει ότι «μέχρι οι μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιήσουν την

ανατροφοδότηση, για να παράγουν βελτιωμένη εργασία, μέσα, για παράδειγμα, από το να ξανακάνουν την ίδια άσκηση-εργασία, ούτε αυτοί ούτε εκείνοι που παρέχουν την ανατροφοδότηση θα γνωρίζουν αν ήταν αποτελεσματική» (σ. 158). Ας μην ξεχνάμε, ακόμη, ότι οι μαθητές αποτελούν ξεχωριστές προσωπικότητες, με βιολογικές, συναισθηματικές, γνωστικές, διανοητικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες και, κατά συνέπεια, ο κάθε μαθητής ερμηνεύει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες της ανατροφοδότησης με το δικό του τρόπο (Shute, 2008).

Επιπλέον, ο τύπος, το περιεχόμενο, ο χρόνος, η περιπλοκότητα και η ακρίβεια της ανατροφοδότησης συνιστούν μερικούς από τους παράγοντες, οι οποίοι συνεισφέρουν σε σημαντικό βαθμό στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης ανατροφοδότησης (Hattie & Timperley, 2007). Για παράδειγμα, μερικά είδη ανατροφοδότησης είναι πιο αποτελεσματικά από κάποια άλλα (π.χ. όταν παρέχει πληροφορίες για σωστές παρά για λάθος απαντήσεις), ενώ ο βαθμός δυσκολίας των στόχων και των εργασιών φαίνεται, επίσης, ότι επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό (όταν οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι και η περιπλοκότητα των εργασιών χαμηλή, έχει τη μεγαλύτερη επίδραση) (Hattie & Timperley, 2007).

Η αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης, επίσης, επηρεάζεται σημαντικά και από τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται (π.χ. γραπτά, προφορικά, με βαθμούς). Στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση η προφορική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών θεωρείται ο καλύτερος τρόπος παροχής. Μάλιστα, οι Cowie & Bell (1999) περιέγραψαν αυτήν τη μορφή ως «αλληλεπιδραστική διαμορφωτική αξιολόγηση», όπου οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, αναγνωρίζουν και αντιδρούν στη σκέψη των μαθητών με ένα απροσχεδίαστο και αυθόρμητο τρόπο κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους με τους μαθητές. Πολλοί ερευνητές, βέβαια, ισχυρίζονται ότι τα γραπτά σχόλια είναι προτιμότερα από την προφορική επικοινωνία, αφού δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να τα ξαναδιαβάσουν και να αναλογιστούν, όσες φορές το επιθυμούν, τις ανατροφοδοτικές πληροφορίες (Kluger & DeNisi, 1996· Shute, 2008). Τέλος, ας σημειωθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές τους εποικοδομητικές παρατηρήσεις μπορεί να είναι είτε κατευθυντικός, είτε ενθαρρυντικός ή ουδέτερος, ενώ η ιδανική ανατροφοδότηση περιλαμβάνει ένα συνδυασμό από επιβεβαιωτική, κριτική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματική ανατροφοδότηση περιλαμβάνει επιβεβαίωση των καλών πλευρών της δουλειάς ή της κατανόησης του μαθητή και

κριτική (παρατηρήσεις) σχετικά με τις αδύνατες πλευρές του, που χρήζουν βελτίωσης. Ακόμη, περιλαμβάνει εποικοδομητικές παρατηρήσεις για το πώς να βελτιωθεί η ποιότητα της δουλειάς, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι και να ενισχυθεί κατ' αυτόν τον τρόπο και η μάθηση των παιδιών (Hattie & Timperley, 2007· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

2.5 Ο χρόνος της ανατροφοδότησης

Ξεχωριστή αναφορά πρέπει να γίνει για το χρόνο που οφείλει να παρέχεται η ανατροφοδότηση, καθώς αποτελεί μια πολύ σημαντική μεταβλητή (Hattie & Timperley, 2007· Shute, 2008). Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοφωνία για το πότε είναι καλύτερο να παρέχεται η ανατροφοδότηση.

Παραδοσιακά, η ανατροφοδότηση πρέπει να παρέχεται μετά από ένα συμβάν αξιολόγησης, ώστε να αποτιμάται η μαθησιακή διαδικασία και να λαμβάνονται τα ανάλογα μέτρα. Ωστόσο, στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση, γίνεται λόγος για διαμορφωτική ανατροφοδότηση, η οποία παίζει ένα βασικό ρόλο στη βελτίωση της μάθησης και η οποία θα πρέπει να παρέχεται στους μαθητές κατά τη διάρκεια, και όχι μετά από τη μαθησιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση των Hattie & Timperley (2007) σχετικά με το χρόνο της ανατροφοδότησης, οι οποίοι ανακάλυψαν ότι στις περισσότερες έρευνες, σχετικά με το χρόνο παροχής της ανατροφοδότησης δεν λαμβάνεται υπόψη ο τύπος της ανατροφοδότησης που παρέχεται και αντί αυτού ισχυρίστηκαν ότι η καλύτερη χρονική στιγμή που πρέπει να δίνεται η ανατροφοδότηση εξαρτάται από το περιεχόμενό της. Για παράδειγμα, μια απλή διόρθωση ενός λάθους είναι αποτελεσματική όταν παρέχεται κατευθείαν. Αντίθετα, η ανατροφοδότηση που σχετίζεται με σύνθετες διαδικασίες (π.χ. η ευχέρεια ανάγνωσης του μαθητή) ίσως είναι προτιμότερο να παρέχεται με καθυστέρηση (ετεροχρονισμένα), καθώς επιτρέπει στους μαθητές να φέρουν απρόσκοπτα εις πέρας την εργασία τους (χωρίς διακοπή), αλλά τους δίνει ταυτόχρονα και τον απαραίτητο χρόνο, προκειμένου να επεξεργαστούν τις πληροφορίες της ανατροφοδότησης. Τέλος, η Shute (2008) με τη σειρά της και προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, ισχυρίστηκε ότι, εκτός από τον χρόνο παροχής της ανατροφοδότησης (κατευθείαν ή καθυστερημένα), την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης επηρεάζουν και οι ίδιοι οι μαθητές. Συγκεκριμένα, ενώ υπάρχει περίπτωση οι καλοί μαθητές να

επωφεληθούν από μια καθυστερημένη ανατροφοδότηση, αντίθετα οι κακοί (αδύναμοι) μαθητές ίσως να χρειάζονται περισσότερη άμεση ανατροφοδότηση.

2.6 Προϋποθέσεις παροχής ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση, όταν παρέχεται με τον κατάλληλο τρόπο, μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή για μάθηση (Arts, Jaspers & Joosten-ten Brinke, 2016). Πότε όμως μια ανατροφοδότηση παρέχεται με τον «κατάλληλο τρόπο»; Ποιες είναι, δηλαδή, οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί και ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά οφείλει να έχει, ώστε να εκπληρώνει το σκοπό της και να υποστηρίζει κατ' επέκταση τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες;

Μια καλή ανατροφοδότηση, καταρχήν, είναι συστηματική και συγκεκριμένη (όχι γενικόλογη), παρέχεται κατά τρόπο σαφή και κατανοητό, χωρίς περιττές λεπτομέρειες και με θετικό-εποικοδομητικό τρόπο (επαινεί και επισημαίνει τα θετικά σημεία και όχι μόνο τα αρνητικά). Επίσης, θα πρέπει να παρέχεται έγκαιρα (δηλαδή, να δίνεται τη στιγμή κατά την οποία οι μαθητές μπορούν πραγματικά να επωφεληθούν από αυτήν) και να παρέχει λεπτομερή πληροφόρηση για την πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον, οφείλει να προάγει την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την αλληλεπίδραση με τους άλλους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πλατσίδου, 2010), να κινητοποιεί τους μαθητές σε περαιτέρω δραστηριοποίηση (αυτενέργεια) και να βελτιώνει τις επιδόσεις τους.

Ακόμη, η ανατροφοδότηση για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να παρέχει πληροφορίες για την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων και για το πώς ακριβώς θα γίνει αυτό (Arts, Jaspers & Joosten-ten Brinke, 2016). Δεν θα πρέπει να προσδιορίζει μόνο το κενό, αλλά *«να πληροφορεί και για το πώς θα διορθωθεί, πώς θα γεφυρωθεί το χάσμα και να παρέχεται με τέτοιο τρόπο που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον παραλήπτη της»* (Arts, Jaspers & Joosten-ten Brinke, 2016, σ. 159). Με άλλα λόγια, δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια συνοπτική αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό μόνο τη βαθμολόγησή τους, αλλά να αποτελεί πραγματική βοήθεια για αυτούς. Το επισημαίνουν και οι Chappuis & Stiggins (2002): *«η αποτελεσματική ανατροφοδότηση καθοδηγεί τους μαθητές, ώστε να αποδίδουν καλύτερα κατά τη μαθησιακή διαδικασία»* (σ. 43).

Εκτός από τα παραπάνω, θα πρέπει να προστεθεί και ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό: η φύση της ανατροφοδότησης σχετίζεται στενά με τον προσανατολισμό στους στόχους της ανατροφοδότησης. Τι σημαίνει όμως αυτό;

Σημαίνει, βασικά, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να συσχετίζει την απόδοση ή την κατανόηση των μαθητών του με τους αρχικούς μαθησιακούς στόχους. Οι στόχοι που τίθενται στην αρχή κάθε μαθήματος, ενότητας, τριμήνου, χρονιάς κ.ο.κ. οφείλουν να είναι ξεκάθαροι (και για τους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές), αφού μπορούν να προωθήσουν την δέσμευση και την υποχρέωση των μαθητών να τους φέρουν εις πέρας, να ενισχύσουν ενέργειες και προσανατολισμένες προς τους στόχους, αλλά και να ενισχύσουν την προσωπική αποτελεσματικότητα των μαθητών. Επιπλέον, δύνανται να βοηθήσουν στην προσαρμογή και την τροποποίηση του περιεχομένου της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό, όταν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να βελτιώσουν την ανατροφοδοτική τους συμπεριφορά, είναι σημαντικό να θέτουν ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους, να επικοινωνούν αυτούς τους στόχους στους μαθητές τους και να παρέχουν ανατροφοδότηση που σχετίζεται ρητά με την απόδοση ή την κατανόησή τους σε σχέση με αυτούς τους στόχους (Hattie & Timperley, 2007· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Επιπλέον, σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των Nicol & Macfarlane (2006), οι καλές πρακτικές ανατροφοδότησης περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά:

1. βοηθούν να αποσαφηνιστεί ποια είναι η καλή επίδοση (στόχοι, κριτήρια, αναμενόμενα αποτελέσματα)
2. διευκολύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης του μαθητή σε σχέση με τη μάθησή του
3. παρέχουν σαφείς και ποιοτικές πληροφορίες στους μαθητές όσον αφορά τη μάθησή τους
4. ενθαρρύνουν το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σχετικά με το αντικείμενο της μάθησης
5. παρέχουν κίνητρα για μάθηση και ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του μαθητή
6. παρέχουν στο μαθητή δυνατότητα να καλύψει το κενό ανάμεσα στη γνώση που ήδη κατέχει και σε εκείνη που επιδιώκεται να κατακτήσει
7. παρέχουν πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους (σ. 205).

Οι Arts, Jaspers & Joosten-ten Brinke (2016, σ. 160), με τη σειρά τους, όρισαν ως κριτήρια αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης τα εξής:

1. να συνδέεται με τους στόχους της αξιολόγησης

2. να συνδέεται με τα κριτήρια της αξιολόγησης
3. να καθιστά σαφές ποιο είναι το προσδοκώμενο στάνταρ
4. να περιλαμβάνει πληροφορίες για το πώς θα επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι στόχοι
5. να πληροφορεί τον παραλήπτη για τη μάθησή του
6. να εξασφαλίζει τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση
7. να δίνεται έγκαιρα
8. να είναι πλήρης
9. να περιλαμβάνει αρκετές λεπτομέρειες
10. να είναι ξεκάθαρη σχεδιασμένη
11. να βοηθά τον παραλήπτη σε επαρκή αυτοαξιολόγηση.

Τέλος, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανατροφοδοτεί αποτελεσματικά τους μαθητές του, θα πρέπει ασφαλώς να έχει και δεξιότητες διαχείρισης της τάξης (van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2013). Λέγοντας δεξιότητες διαχείρισης της τάξης εννοούμε εκείνες τις ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να δημιουργήσει ή να διατηρήσει εκείνο το μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο η διδασκαλία και η παροχή ανατροφοδότησης θα μπορούν με επιτυχία να συντελεστούν και να λάβουν χώρα. Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να κανονίζει και να διευθετεί αναλόγως το μαθησιακό περιβάλλον και κλίμα, αλλά και να διατηρεί εδραιωμένους κανόνες και διαδικασίες μέσα στην τάξη, ούτως ώστε να συντελούνται με επιτυχία και να ευοδώνονται οι όποιες ανατροφοδοτικές προσπάθειες.

2.7 Το μοντέλο των Hattie & Timperley για την ανατροφοδότηση

Οι Hattie & Timperley (2007) ανέπτυξαν ένα μοντέλο για το πώς η ανατροφοδότηση μπορεί να μειώσει τις διαφορές μεταξύ της τρέχουσας απόδοσης και του επιθυμητού στόχου και να ενισχύσει κατ' αυτόν τον τρόπο τη μάθηση. Σε αυτό το μοντέλο, η αποτελεσματική ανατροφοδότηση απαντά σε τρία ερωτήματα⁵: Πού πάω; (ποιοι είναι οι στόχοι;) Πώς τα πάω; (τι πρόοδος έχει γίνει μέχρι το στόχο;) Ποια τα επόμενα βήματα; (τι δραστηριότητες πρέπει γίνουν ώστε να υπάρξει καλύτερη πρόοδος;) Καθένα από αυτά τα ερωτήματα λειτουργεί σε τέσσερα επίπεδα (έργου,

⁵ Αυτά τα τρία ερωτήματα αντιστοιχούν στις διαστάσεις του feed up, feed back και feed forward σύμφωνα με τους Hattie & Timperley (2007).

διαδικασίας, αυτορρύθμισης και εαυτού), και, βέβαια, η ανατροφοδότηση επιδρά με διαφορετικό τρόπο στο καθένα από αυτά (Hattie & Timperley, 2007, σ. 86).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο ερώτημα («Πού πάω;»), ένα καθοριστικό στοιχείο της ανατροφοδότησης είναι οι πληροφορίες που δίνονται στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων σχετικών με το έργο ή την απόδοση. Για να μειωθεί το χάσμα μεταξύ του τρέχοντος επιπέδου κατανόησης και του επιδιωκόμενου στόχου, είναι απαραίτητο ο στόχος να είναι προσδιορισμένος με σαφήνεια και η ανατροφοδότηση να κατευθύνεται προς την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου (Hattie & Timperley, 2007, σ. 88). Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τους μαθησιακούς στόχους, το πώς η τρέχουσα απόδοσή τους σχετίζεται με αυτούς τους στόχους και το πώς να προχωρήσουν. Συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό η ανατροφοδότηση να είναι προσανατολισμένη στους επιδιωκόμενους στόχους (van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2013)

Στο ερώτημα «Πώς πάω;» χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να παρέχει πληροφορίες σχετικές με την εργασία ή το στόχο απόδοσης, συχνά σε σχέση με κάποια προσδοκώμενα στάνταρ για την προηγούμενη απόδοση, και/ή με την επιτυχία ή την αποτυχία σε ένα συγκεκριμένο κομμάτι της εργασίας. *«Η ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματική, όταν αποτελείται από πληροφορίες για την πρόοδο και/ή για το πώς να προχωρήσεις»* (Hattie & Timperley, 2007, σ. 89).

Τέλος, αναφορικά με το ποια θα είναι τα επόμενα βήματα», η διδασκαλία συνήθως ακολουθεί, με τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν πληροφορίες ή εργασίες και οι μαθητές να αναλαμβάνουν να τις φέρουν εις πέρας. Αρκετά συχνά, αυτό που συμβαίνει είναι να παρέχονται περισσότερες πληροφορίες, περισσότερες εργασίες και οι προσδοκίες που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές γίνονται περισσότερες. Έτσι οι μαθητές μαθαίνουν ότι η απάντηση στο «Ποια τα επόμενα βήματα;» είναι το «περισσότερο». Η δύναμη της ανατροφοδότησης, ωστόσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αντιμετωπιστεί συγκεκριμένα το ερώτημα, παρέχοντας πληροφορίες που οδηγούν σε καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν ενισχυμένες προκλήσεις, περισσότερη αυτορρύθμιση πάνω στη διαδικασία μάθησης, μεγαλύτερη ευχέρεια και αυτοματισμό, περισσότερες στρατηγικές και διαδικασίες για επίλυση των εργασιών, βαθύτερη κατανόηση και περισσότερες πληροφορίες για το τι κατανοήθηκε ή όχι. Αυτή η ερώτηση, είναι σαφές, ότι έχει τις πιο ισχυρές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών (Hattie & Timperley, 2007, σ. 90).

2.8 Ανασκόπηση ερευνών για την ανατροφοδότηση

Παρά τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίζει η ανατροφοδότηση στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, λίγες, ωστόσο, είναι οι έρευνες που έχουν γίνει για να μελετήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη φύση και το σκοπό της ανατροφοδότησης, με τις περισσότερες από αυτές, μάλιστα, να εστιάζουν μόνο στις πρακτικές τους (π.χ. Tunstall & Gipps, 1996). Ο τρόπος, όμως, σκέψης των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις που έχουν για τη μάθηση ή τη διδασκαλία είναι σημαντικές, αφού έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις ενέργειες και τις πρακτικές τους μέσα στην τάξη (Black & Wiliam, 1998· Brown, 2008· Pajares, 1992) και οι οποίες με τη σειρά τους λειτουργούν ανασταλτικά ή ενισχυτικά στη μάθηση (Muijs, 2006).

Κατά συνέπεια, το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη φύση και το σκοπό της ανατροφοδότησης είναι ένα σημαντικό βήμα για τον προσδιορισμό του τι πραγματικά συμβαίνει μέσα στην καθημερινή πρακτική της τάξης. Μέσα, δηλαδή, από τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ανατροφοδότηση μπορεί να διαπιστώσει κανείς το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, με ποιον τρόπο ανατροφοδοτούν τους μαθητές τους και ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που τους διευκολύνουν ή τους εμποδίζουν στην αποτελεσματική παροχή της ανατροφοδότησης. Ταυτόχρονα, οι αντιλήψεις μάς δίνουν εικόνα για τους περίπλοκους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και τελικά ενεργούν στο ρόλο τους σαν αξιολογητές και πάροχοι της ανατροφοδότησης (Irving, Harris & Peterson, 2011, σ. 414). Πέρα από αυτά, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση αποτελούν σημαντικά και διακριτά μέρη του διδακτικού και μαθησιακού κύκλου (Harris, Irving, & Peterson, 2008) και επομένως κάθε προσπάθεια εξέτασης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ξεχωριστό παιδαγωγικό ενδιαφέρον.

Προτού, όμως εξετάσουμε τις διάφορες έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση, κρίνεται καταρχάς απαραίτητο να διευκρινίσουμε, πρώτα απ' όλα, τι εννοούμε με τον όρο αντιλήψεις. Με τον όρο αντιλήψεις εννοούνται οι διαδικασίες της κατάκτησης, ερμηνείας, επιλογής και οργάνωσης των πληροφοριών που λαμβάνονται μέσω των αισθήσεών μας. Πρόκειται για γνωστικές κατηγοριοποιήσεις στις οποίες προβαίνει κάθε άνθρωπος, σχετικά με κοινωνικά φαινόμενα, πρόσωπα και πράγματα (Γεώργας, 1995,

σ. 121) και αναφέρονται στο οργανωτικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο ένα άτομο καταλαβαίνει και αλληλεπιδρά με ένα συγκεκριμένο φαινόμενο (Brown, 2004, σ. 302). Με απλά λόγια, οι αντιλήψεις είναι αποτελέσματα γνωστικών διεργασιών, συγκεκριμένες ιδέες που διαμορφώνονται για συγκεκριμένα θέματα ή φαινόμενα και οι οποίες, βέβαια, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του ατόμου.

Σε αυτήν την εργασία, το επίκεντρο βρίσκεται στο πώς οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και κατανοούν τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης. Οι αντιλήψεις τους για αυτές τις έννοιες διαμορφώνονται μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και δρουν ως ένα πλαίσιο, μέσα από το οποίο βλέπουν, ερμηνεύουν και αλληλεπιδρούν με αυτά τα φαινόμενα. Έτσι, οι αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση είναι πιθανόν να ποικίλουν, να έχουν ένα συναισθηματικό περιεχόμενο και ενδεχομένως εγγενείς αντιφάσεις (Irving, Harris, & Peterson, 2011).

Εστιάζοντας, λοιπόν, κανείς στις έρευνες που έχουν γίνει για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών και την συνακόλουθη ανατροφοδότησή τους, καταρχάς διαπιστώνει σοβαρό έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά αυτόν τον τομέα. Μία από τις λιγότερες έρευνες που έγιναν είναι αυτή των Βάμβουκα & Τρούλη. Συγκεκριμένα, το 1993 οι Βάμβουκας & Τρούλης ερεύνησαν τις στάσεις 369 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (209 αντρών και 160 γυναικών) που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία των τεσσάρων νομών της Κρήτης, σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Τα δεδομένα συνελέγησαν με ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και αναλύθηκαν από άποψη φύλου και υπηρεσιακής αρχαιότητας. Γενικά, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδέχονται τις πολλαπλές λειτουργίες της αξιολόγησης για την πρόοδο των μαθητών και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσίασαν θετικές παρά ουδέτερες στάσεις, κάτι που σημαίνει ότι, τουλάχιστον καταρχήν, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει θετικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση και πολύ πιθανό να αναγνωρίζει και την ανατροφοδοτική της λειτουργία. Παρόλο που το δείγμα στατιστικά ήταν ομοιογενές και ως προς το φύλο και ως προς την υπηρεσιακή του αρχαιότητα, εντούτοις παρατηρήθηκε μια ελαφρά υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών να επιδοκιμάζουν τις διάφορες λειτουργίες της αξιολόγησης (55,12% και 53,26%, αντίστοιχα). Ως προς την υπηρεσιακή τους αρχαιότητα, η ηλικία των 26-35 ετών στέκονταν πιο θετικά απέναντι στις διάφορες λειτουργίες της αξιολόγησης

(56,37%), ενώ την πιο αρνητική στάση υιοθετούσε η ηλικία των 6-15 ετών (30,71%). Στο ερώτημα, αν ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί τους μαθητές του, το 60,3% των υποκειμένων αναγνώρισαν τη διαγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης, το 23,9% την αρνήθηκαν και το 15,8% δίστασαν να τοποθετηθούν θετικά ή αρνητικά. Ως προς το φύλο, οι γυναίκες -περισσότερο από τους άνδρες- αναγνώρισαν το διαγνωστικό ρόλο της αξιολόγησης (63,6% γυναίκες, 57,8% άνδρες) ενώ, ως προς την ηλικία, διαπιστώθηκε η ίδια στάση στους πιο νέους δασκάλους ηλικίας 1-5 ετών (63%).

Το άρθρο του Mavrommati (1996) παρουσιάζει μερικά από τα βασικά ευρήματα, όσον αφορά την εφαρμογή της αξιολόγησης σε ελληνικά δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, εξετάζει τις αξιολογικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν, τους σκοπούς που οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να εκπληρώσουν με την αξιολόγηση καθώς και το περιεχόμενο των αξιολογήσεων. Ο ευρύτερος σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να παρουσιάσει μια γενική εικόνα των διαδικασιών αξιολόγησης (πεποιθήσεις και πρακτικές) σε μια τυπική ελληνική τάξη. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 156 εκπαιδευτικούς και 214 φοιτητές Παιδαγωγικών τμημάτων («υποψήφιων», δηλαδή, εκπαιδευτικών) και εξετάστηκε με χρήση ερωτηματολογίου, άτυπων συνεντεύξεων και παρακολουθήσεων. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ένας από τους βασικούς σκοπούς της αξιολόγησης ήταν να επικοινωνούν πληροφορίες στους γονείς (ενημέρωση) τόσο για λόγους λογοδοσίας, όσο και για να βοηθήσουν τη μάθηση των μαθητών. Ακόμη, πολλοί εκπαιδευτικοί παρείχαν ανατροφοδότηση στους μαθητές, προκειμένου να βελτιώσουν την επίδοσή τους, αν και τις περισσότερες φορές η μορφή της ανατροφοδότησης ήταν κάποιο σύντομο σχόλιο, συχνά συνοδευμένο από ένα βαθμό. Πέρα από αυτό, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι, χάρις στην ανατροφοδότηση της αξιολόγησης, μπορούσαν να γνωρίζουν αν τα μαθησιακά αντικείμενα είχαν κατακτηθεί ή για το πόσο καλά τα είχαν διδάξει, προκειμένου να σχεδιάσουν το επόμενο μάθημα και να εφαρμόσουν διορθωτικά μέτρα. Ακόμη, μια βασική αντίληψη των εκπαιδευτικών ήταν ότι, παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση, επεδίωκαν την κινητοποίηση και την παρότρυνση των μαθητών, ώστε να συνεχίσουν τις προσπάθειές τους και να ενισχυθούν τα κίνητρά τους. Από τη μία πλευρά, διαφαίνεται η πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η προώθηση της μάθησης, η ανατροφοδότηση των μαθητών (με την σωστή αξιοποίηση των πληροφοριών της αξιολόγησης) καθώς και η ενίσχυση της

αυτοεκτίμησης των μαθητών και η παροχή κινήτρων σε αυτούς. Από την άλλη πλευρά, όμως, φαίνεται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της αξιολόγησης ως βασικού μέσου ελέγχου της συμπεριφοράς, της πειθαρχίας των μαθητών κ.λπ, δηλαδή μη-γνωστικών χαρακτηριστικών.

Οι Segers & Tillema (2011), στην έρευνά τους, εξέτασαν τις αντιλήψεις 351 Ολλανδών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (το 51% ήταν άντρες, το 49% γυναίκες, το 52% είχε προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών, το 21% είχε προϋπηρεσία μεταξύ 10 και 20 ετών και το 21% περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας), όσον αφορά το σκοπό της αξιολόγησης. Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο της μετάβασης από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση και ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τέσσερις βασικές αντιλήψεις για το σκοπό της αξιολόγησης: 1) πληροφόρηση για την απόδοση των μαθητών (τι έχει μάθει ο μαθητής) και για τη μάθηση (πού πρέπει να εστιάσει ο μαθητής στο μέλλον), 2) λογοδοσία σχολείων, 3) η αξιολόγηση είναι ανακριβής και αναξιόπιστη, καθώς περιλαμβάνει σφάλματα μέτρησης και 4) η αξιολόγηση οδηγεί στην αναπροσαρμογή της διδακτικής πρακτικής (ανατροφοδότηση). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούσαν με την αντίληψη ότι η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί τη διδακτική διαδικασία και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και ότι παρέχει πληροφορίες για την αποδοτικότητα των σχολείων. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ξεχώριζαν μεταξύ των διαμορφωτικών και των τελικών σκοπών της αξιολόγησης και θεωρούσαν ότι η αξιολόγηση εκτιμά τις ανώτερες νοητικές δεξιότητες των μαθητών και ότι εξυπηρετεί λόγους λογοδοσίας. Αρκετοί, τέλος, ήταν εκείνοι που πίστευαν πως η αξιολόγηση δεν εξυπηρετεί κανέναν σκοπό, μιας και την εκλάμβαναν ως ανακριβή και με σφάλματα μέτρησης.

Παρόμοια ήταν σε γενικές γραμμές και τα αποτελέσματα της έρευνας του Brown (2004), ο οποίος εξέτασε τις αντιλήψεις 525 εκπαιδευτικών, αναφορικά με την αξιολόγηση. Τα δεδομένα συνελέγησαν από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Νέας Ζηλανδίας, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια βασισμένα στους εξής σκοπούς της αξιολόγησης: α) η αξιολόγηση σχετίζεται με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, β) η αξιολόγηση καθιστά τους μαθητές υπεύθυνους για τη μάθησή τους (λογοδοσία μαθητών), γ) η αξιολόγηση αποτιμά την ποιότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών (λογοδοσία σχολείων) και δ) η αξιολόγηση είναι ανούσια. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο

των εκπαιδευτικών και το γνωστικό υπόβαθρό τους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν γενικά με την αντίληψη ότι η αξιολόγηση έχει έναν βελτιωτικό χαρακτήρα και απέρριψαν την αντίληψη ότι η αξιολόγηση δεν εξυπηρετεί κανέναν σκοπό (άσκοπη-ανούσια). Επιπλέον, θεώρησαν ότι η παιδαγωγική αξία της αξιολόγησης σχετίζεται με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία συλλογής και ερμηνείας των στοιχείων για τη μάθηση των μαθητών τους, σαν έναν τρόπο για να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία τους και ότι τα δεδομένα της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών παρέχοντας μια μορφή ανατροφοδότησης και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Με άλλα λόγια, βρέθηκε ότι οι πληροφορίες της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών, δηλαδή ανατροφοδοτικά.

Η πιο ενδιαφέρουσα έρευνα, όσον αφορά το υπό εξέταση θέμα μας πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία το 2013 από τους van den Bergh, Ros, & Beijaard. Ειδικότερα, οι van den Bergh, Ros, & Beijaard μελέτησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ανατροφοδότηση (στο πλαίσιο της λεγόμενης «ενεργητικής μάθησης»), καθώς και τα προβλήματα που θεωρούν ότι τους εμποδίζουν ή τους δυσκολεύουν στο έργο αυτό. Το δείγμα περιελάμβανε 33 δασκάλους (28 γυναίκες και 5 άντρες) των τελευταίων τάξεων από 13 δημοτικά σχολεία της νοτιοανατολικής Ολλανδίας και τα δεδομένα συνελέγησαν διαμέσου γραπτής εξέτασης (δόθηκε μια κόλα χαρτί πάνω στην οποία αναγραφόταν η λέξη ανατροφοδότηση) καθώς και με ημι-δομημένη συνέντευξη.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (60%) θεωρούσαν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι συγκεκριμένη και σαφής και να ενεργοποιεί και να παρωθεί τη σκέψη και την εργασία των μαθητών. Η βασική πεποίθησή τους ήταν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική και ότι είναι σημαντικό να υιοθετούν ένα διευκολυντικό τρόπο για να παρέχουν ανατροφοδότηση, μολονότι το έβρισκαν δύσκολο στην εφαρμογή του. Μόνο μερικοί εκπαιδευτικοί (περίπου το ένα τέταρτο του δείγματος) θεώρησαν σημαντικό να συνδέεται η ανατροφοδότηση με τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να δίνουν κάποιες οδηγίες και συμβουλές στους μαθητές τους, ώστε να τους παρακινούν και να τους κινητροδοτούν, χωρίς όμως να τους δίνουν έτοιμες τις απαντήσεις. Περίπου οι μισοί δάσκαλοι πίστευαν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να περιλαμβάνει ξεκάθαρες και σαφείς οδηγίες και το ένα

τρίτο των εκπαιδευτικών είχαν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να απαντάνε σε ερωτήσεις παρέχοντας πληροφορίες.

Όσον αφορά τα εμπόδια στην παροχή ανατροφοδότησης, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς πίστευαν ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο για να παρέχουν καλή ανατροφοδότηση. Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι «όταν αφιερώνω χρόνο για να ανατροφοδοτήσω δύο μαθητές, οι υπόλοιποι μαθητές πρέπει να περιμένουν να τελειώσω και γίνονται ανυπόμονοι και με αυτόν τον τρόπο γίνομαι και γω ανυπόμονος» (van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2013, σ. 424). Επιπλέον, το να έχεις εποπτική αντίληψη όλων των μαθητών θεωρήθηκε δύσκολο για περισσότερους από το ένα τέταρτο των δασκάλων. Ένα άλλο πρόβλημα, που ανέφερε το ένα τρίτο των δασκάλων, είχε να κάνει με τις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και συγκεκριμένα με την έλλειψη γνώσης του διδακτικού αντικειμένου (ύλη), ώστε να κάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις και για να παρέχουν επαρκή ανατροφοδότηση. Ένας εκπαιδευτικός σημείωσε χαρακτηριστικά: *«μερικές φορές δεν έχω επαρκές γνωστικό υπόβαθρο (γνώσεις) για το θέμα που συζητάμε. Έτσι, αναγκάζομαι να αναζητώ πληροφορίες μαζί από κοινού με τους μαθητές, αντί να είμαι ικανός να παρέχω συμβουλές και προτάσεις προς τη σωστή κατεύθυνση»* (σ. 425). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, επίσης, ανέφεραν προβλήματα σχετικά με τον τρόπο παροχής της ανατροφοδότησης και συγκεκριμένα ότι δεν ήθελαν να είναι πολύ κατευθυντικοί και να λένε τις απαντήσεις στους μαθητές, αλλά να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών, κάνοντας ερωτήσεις και ενεργοποιώντας τη σκέψη των μαθητών τους, κάτι όμως που ήταν δύσκολο για αυτούς να γίνει. Οι εκπαιδευτικοί βρήκαν αυτόν τον τρόπο παροχής ανατροφοδότησης δύσκολο: *«η πρώτη μου αντίδραση είναι να απαντάω την ερώτηση των μαθητών. Ξέρω ότι θα έπρεπε να κάνω ερωτήσεις που θα τους παρωθούν να σκεφτούν αλλά ακόμη δίνω συχνά κατευθείαν τις κατευθύνσεις»* (σ. 425). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η διαχείριση του χρόνου ήταν αυτό που κυρίως τους εμπόδιζε από το να παρέχουν καλή ανατροφοδότηση, ενώ ένα άλλο πρόβλημα, τελειώνοντας, είχε να κάνει με τη φύση της ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, μερικοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στην καθημερινή διδακτική πρακτική δεν είναι εύκολο να παρέχεις ανατροφοδότηση με τρόπο θετικό, να κρίνεις, δηλαδή, την εργασία των μαθητών με ένα θετικό και εποικοδομητικό τρόπο, τέτοιο που να μην τον εκλαμβάνουν ως αρνητική ανατροφοδότηση.

Σε γενικές γραμμές, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι τα περισσότερα προβλήματα και εμπόδια που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν σχέση με την ανατροφοδότηση αυτή καθαυτή, αλλά κυρίως με τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να παρέχεται η ανατροφοδότηση.

Συνεχίζοντας, οι Irving, Harris & Peterson (2011) ερευνήσαν τις αντιλήψεις 11 εκπαιδευτικών (7 γυναικών και 4 αντρών) όσον αφορά την ανατροφοδότηση. Οι εκπαιδευτικοί (4 μαθηματικοί, 6 καθηγητές αγγλικών και 1 φυσικός) εργάζονταν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νέας Ζηλανδίας και είχαν πάνω από δέκα χρόνια προϋπηρεσίας. Η έρευνα επεδίωξε να κατανοήσει το πώς όριζαν και αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση.

Ειδικότερα, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονταν την ανατροφοδότηση ως πληροφορίες για τη μάθηση των μαθητών, οι οποίες δίνονται μετά από μια τυπική ή άτυπη αξιολόγηση και περιέγραψαν τρεις τύπους ανατροφοδότησης: α) προφορικά ή γραπτά σχόλια για τη μάθηση (ανατροφοδότηση για τη μάθηση), β) βαθμοί και γ) προφορικά ή γραπτά σχόλια για τη συμπεριφορά ή την προσπάθεια (ενθαρρυντική ανατροφοδότηση). Τα προφορικά ή γραπτά σχόλια για τη μάθηση και τη συμπεριφορά ή την προσπάθεια θεωρήθηκαν ότι είχαν την πιο άμεση επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, επίσης, τέσσερις βασικούς σκοπούς της ανατροφοδότησης: α) βελτίωση της μάθησης των μαθητών (π.χ. παροχή πληροφοριών για αδυναμίες στην εργασία των μαθητών και συμβουλές για το πώς να τις διορθώσουν), β) σκοποί αναφοράς και συμμόρφωσης (π.χ. παροχή βαθμών, ενδείξεις στους μαθητές για το τι μπορεί να είναι οι τελικοί βαθμοί για να αποφύγουν την έκπληξη, όταν ληφθούν οι βαθμοί) και γ) ενθάρρυνση μαθητών (π.χ. έπαινος, ανατροφοδότηση για την προσπάθεια). Ο τέταρτος σκοπός ήταν ότι η ανατροφοδότηση, όταν συνοδεύεται από βαθμούς, δεν εξυπηρετούσε κάποια λειτουργία, αφού οι μαθητές εστίαζαν αποκλειστικά σε αυτούς και έτσι αγνοούσαν τα ανατροφοδοτικά σχόλια.

Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη, ανέφεραν ότι η ανατροφοδότηση δίνεται στους μαθητές για να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους και για να ενθαρρύνει θετικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη. Μάλιστα, η παροχή ενθαρρυντικής ανατροφοδότησης για την προσπάθεια και τη συμπεριφορά θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική, όσον αφορά τους αδύναμους μαθητές. Επίσης, βρέθηκε ότι ο χρόνος της ανατροφοδότησης

παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της και αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι οι βαθμοί αποτελούν μια μορφή ανατροφοδότησης. Ακόμη, η ανατροφοδότηση θεωρήθηκε ότι εξυπηρετεί σκοπούς αναφοράς και ενημέρωσης των άμεσα ενδιαφερόμενων (μαθητών και γονέων). Το επεσήμανε και ένας εκπαιδευτικός: *«η ανατροφοδότηση είναι για να πληροφορεί τους γονείς και τους μαθητές για την πρόοδο και τις ανάγκες τους»* (σ. 17). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι προσπαθούσαν να βρίσκουν θετικά πράγματα να λένε για τις εργασίες των μαθητών τους και να μην ασκούν αυστηρή κριτική.

Γενικότερα, από αυτήν την έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί απέναντι στην ανατροφοδότηση και τους σκοπούς της (ακόμα κι αν αγνοούσαν η ανατροφοδότησή τους από τους μαθητές, εντούτοις αυτοί ανέφεραν ότι ένιωθαν καλύτερα σαν εκπαιδευτικοί όταν έγραφαν αυτά τα σχόλια). Ακόμη, ανέφεραν ότι η ανατροφοδότηση για τη συμπεριφορά και την προσπάθεια ήταν για το θετικό σκοπό της ενθάρρυνσης των μαθητών, ώστε να εμπλακούν στη μάθηση. Αυτή, βέβαια, η πεποίθηση βρίσκεται σε αντίθεση με αυτό που υποστήριζαν οι Hattie & Timperley (2007) ότι *«η ανατροφοδότηση στο επίπεδο του εαυτού σπανίως μετατρέπεται σε περισσότερη εμπλοκή, δέσμευση με τους μαθησιακούς στόχους, αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα ή κατανόηση της εργασίας»* (σ. 96).

Τέλος, οι Brown, Harris, & Harnett (2012) ερεύνησαν τις αντιλήψεις 518 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νέας Ζηλανδίας για τη φύση και το σκοπό της ανατροφοδότησης. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δίδασκαν για περισσότερα από έξι χρόνια, ενώ το 56% για περισσότερα από δέκα χρόνια. Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά συμφωνούν με την αντίληψη ότι σκοπός της ανατροφοδότησης είναι η ενίσχυση και βελτίωση της μάθησης, αλλά διαφωνούσαν με την ανατροφοδότηση που εστιάζει στους βαθμούς. Ένα σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεώρησαν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να εστιάζει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και όχι στην προσπάθεια ή τη συμπεριφορά τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η ενθάρρυνση και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, διαμέσου της ανατροφοδότησης, αποτελούσαν δευτερεύοντα στοιχεία και έδιναν μεγαλύτερη αξία στην ανατροφοδότηση που εστιάζει στη βελτίωση και προαγωγή της μάθησης. Βρέθηκε, ακόμη, ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να περιέχει πολλά ενθαρρυντικά και θετικά σχόλια και να βοηθά τους μαθητές να αποφασίσουν τι θα περιλάβουν στην εργασία

τους. Υπήρχαν, τέλος, μερικοί εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν την ανατροφοδότηση ως μια άσκοπη διαδικασία, μιας και οι μαθητές τους τείνουν να αγνοούν και να μη δίνουν σημασία στα σχόλια και τις όποιες υποδείξεις τους.

Μέρος δεύτερο: Εμπειρικό πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Αναγκαιότητα έρευνας-Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής διδακτικής πρακτικής και μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από την αξιολόγηση αντλούνται πληροφορίες για τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και λαμβάνονται τα ανάλογα μέτρα, προκειμένου να βελτιωθούν και να αναβαθμιστούν εν γένει τα όποια μαθησιακά αποτελέσματα (Κωνσταντίνου, 2000). Ο σκοπός αυτός πραγματοποιείται μέσα από τις πολλαπλές λειτουργίες που επιτελεί η αξιολόγηση.

Μία, λοιπόν, από τις σημαντικότερες λειτουργίες είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως έγινε σαφές από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ανατροφοδότηση μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη και βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Διαπιστώθηκε, επιπλέον, ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής, τόσο στο διεθνές όσο και στον ελληνικό χώρο, όσον αφορά τον τομέα αυτό, είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Οι αντιλήψεις, όμως, που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση -και δη για τον ανατροφοδοτικό της ρόλο- έχουν βαρύνουσα σημασία, αφού επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις ενέργειες και τις πρακτικές τους μέσα στην τάξη (Black & Wiliam, 1998· Brown, 2008· Pajares, 1992) και οι οποίες, βέβαια, ενισχύουν με τη σειρά τους ή εμποδίζουν τις διαδικασίες της μάθησης (Muijs, 2006). Κατά συνέπεια, η έρευνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική.

Μέσα, λοιπόν, από την παρούσα έρευνα επιχειρείται η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών και επιδιώκεται ο εντοπισμός εκείνων των παραγόντων, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τούς επηρεάζουν κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών τους.

3.2 Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών τους και συγκεκριμένα ως προς την ανατροφοδοτική της λειτουργία. Για την

επίτευξη του παραπάνω σκοπού θέσαμε τους παρακάτω επιμέρους στόχους, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα εξής:

- ❖ Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς και στόχους της αξιολόγησης των μαθητών.
- ❖ Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών.
- ❖ Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
- ❖ Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο και τις λειτουργίες της ανατροφοδοτικής διαδικασίας.
- ❖ Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο ανατροφοδότησης των μαθητών.
- ❖ Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το χρόνο ανατροφοδότησης των μαθητών.
- ❖ Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές και τους τύπους της ανατροφοδότησης των μαθητών.
- ❖ Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι τους επηρεάζουν κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την παρούσα έρευνα και τα οποία επιδιώκονται να απαντηθούν είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς και στόχους της αξιολόγησης των μαθητών;
2. Με ποιες τεχνικές αξιολόγησης (παραδοσιακές-εναλλακτικές) πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αξιολογούν τους μαθητές τους;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων (βαθμολόγηση-περιγραφική αξιολόγηση);
4. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η ανατροφοδότηση σχετίζεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης;
5. Ποιες λειτουργίες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της ανατροφοδότησης και σε ποιο βαθμό;

6. Με ποιον τρόπο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να γίνεται η ανατροφοδότηση των μαθητών;
7. Πότε είναι καλύτερο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, να γίνεται η ανατροφοδότηση των μαθητών;
8. Ποιες μορφές και τύπους ανατροφοδότησης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τους καλύτερους για τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών;
9. Ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικοί κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών;

3.3 Ερευνητική στρατηγική-τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Ο σχεδιασμός της έρευνας και η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων έγιναν με βάση τη μέθοδο επισκόπησης πεδίου και ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δομημένο γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο

Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις επιστήμες της αγωγής (Αθανασίου, 2000β) και, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994), θεωρείται η καλύτερη μορφή επισκόπησης σε μια εκπαιδευτική έρευνα. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου έγινε για διάφορους λόγους. Το ερωτηματολόγιο ανήκει στις δειγματοληπτικές έρευνες και επιλέχθηκε γιατί μπορεί να προσφέρει μία άμεση προσέγγιση για τη μελέτη των αντιλήψεων των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας (Βάμβουκας, 1998, σ. 246). Επίσης, θεωρείται εξαιρετικά αποτελεσματικό για την παραγωγή μεγάλου συνόλου δεδομένων, είναι εύχρηστο και οικονομικό. Ακόμη, παρέχει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να απαντήσουν εύκολα, γρήγορα και με αρκετή ειλικρίνεια, ενώ ταυτόχρονα τους δίνει και αρκετό χρόνο, προκειμένου να το συμπληρώσουν (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Σημαντικό πλεονέκτημά του είναι και η ανωνυμία των υποκειμένων, η οποία συμβάλλει στην ειλικρινή παρουσίαση των στάσεων-απόψεών τους (Robson, 2007, σ. 275). Τέλος, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου είναι εύκολα στην ταξινόμηση και την επεξεργασία (Αθανασίου, 2000β, σ. 103).

Βέβαια, το ερωτηματολόγιο, ως ερευνητικό εργαλείο, παρουσιάζει και μερικά μειονεκτήματα ως προς τη χρήση του. Συγκεκριμένα, ένα από τα κυριότερα είναι η απώλεια ερωτηματολογίων ή η επιστροφή μερικώς συμπληρωμένων (λόγω

απροθυμίας, αυξημένων υποχρεώσεων, κ.ά.), αλλά και η βιαστική και πρόχειρη συμπλήρωσή τους από τα υποκείμενα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε και συντάχθηκε σύμφωνα με τα όσα ορίζονται από τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι βασικές αρχές σύνταξής του (Αθανασίου 2000β, Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η σύνταξή του έγινε με ιδιαίτερη προσοχή και βάσει του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο έχει έκταση επτά σελίδων και απαρτίζεται από τρία μέρη. Συγκεκριμένα:

Στο πρώτο μέρος υπάρχει μια συνοπτική επιστολή η οποία γνωστοποιεί στα υποκείμενα της έρευνας (εκπαιδευτικούς) το σκοπό της έρευνας, τους ενημερώνει για τη σημασία της και επισημαίνει την αναγκαία συμμετοχή τους σε αυτή. Επιπλέον, τονίζει την ανωνυμία των υποκειμένων και τους διαβεβαιώνει πως τα δεδομένα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες αυτής.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες σχετίζονται με τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και αφορούν το φύλο, την ειδικότητα, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων καθώς και στο επίπεδο εκπαίδευσης αυτών κατατάσσονται στην ομάδα των «ανεξάρτητων μεταβλητών».

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει σαράντα τέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση το σκοπό της έρευνας και σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις είναι «κλειστού τύπου» και συνοδεύονται από προκαθορισμένες επιλογές. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν δηλώνοντας το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους βάζοντας ένα σύμβολο (π.χ. √) στην απάντηση που τους αντιπροσώπευε, μέσω πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1-Καθόλου έως το 5-Πάρα πολύ. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας καθορίστηκε σε $p < 0,05$. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των υποκειμένων κατατάσσονται στην ομάδα των «εξαρτημένων μεταβλητών» και κατανέμονται στις ακόλουθες θεματικές με βάση το περιεχόμενό τους:

Θεματική πρώτη: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και στόχους, τις τεχνικές και τα μέσα αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών (ερωτήσεις: 1-10).

Θεματική δεύτερη: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση της αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση, τις λειτουργίες της ανατροφοδότησης, το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο οφείλει να παρέχεται η ανατροφοδότηση, καθώς και τις μορφές και τους τύπους της ανατροφοδότησης (ερωτήσεις: 11-34).

Θεματική τρίτη: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που τους επηρεάζουν κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών (ερωτήσεις: 35-44).

Αναλυτικά, οι πρώτες ερωτήσεις -συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5 και 6- είναι ερωτήσεις που αφορούν τους σκοπούς της αξιολόγησης των μαθητών. Ακολουθούν οι ερωτήσεις 7 και 8, οι οποίες έχουν ως στόχο να διερευνήσουν ποιες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τους προτιμότερους, ενώ οι ερωτήσεις 9 και 10 αναφέρονται στα μέσα αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ακολουθεί η ερώτηση 11, η οποία εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχέση της αξιολόγησης με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης και οι επόμενες ερωτήσεις (12-17) αναφέρονται στις λειτουργίες της ανατροφοδότησης. Οι ερωτήσεις 18-28 εστιάζουν στον τρόπο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τον αποτελεσματικότερο για να πραγματοποιείται η ανατροφοδότηση των μαθητών και οι ερωτήσεις 29 και 30 αναφέρονται στο χρόνο της ανατροφοδότησης των μαθητών. Επιπλέον, οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις (31-34) έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τύπους της αξιολόγησης και, μάλιστα, οι ερωτήσεις αυτές βασίστηκαν στην εργασία των Hattie & Timperley (2007) για τους τέσσερις τύπους της ανατροφοδότησης (ανατροφοδότηση έργου, διαδικασίας, αυτορρύθμισης και εαυτού). Τέλος, τα υπόλοιπα ερωτήματα (35-44) αφορούν τους παράγοντες που εκλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικοί κατά τη διαδικασία της ανατροφοδότησης.

3.4 Το δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής κατά το σχολικό έτος 2016-2017.

Η έρευνα επιχειρήθηκε να γίνει με μελέτη του πληθυσμού-στόχου στο σύνολό του (απογραφή πληθυσμού). Καθώς, όμως, η προσπάθεια προσέγγισης όλων των υποκειμένων του πληθυσμού δεν κατέστη δυνατή-εφικτή, η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή ενός τμήματος του συνολικού πληθυσμού (δείγμα).

Τέλος, να επισημανθεί ότι στο παρόν πόνημα αναδεικνύονται ορισμένες τάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα και δε διατυπώνονται γενικεύσεις από τα αποτελέσματα της έρευνας.

3.5 Περιγραφή της έρευνας

Αφού συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 8 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων, να διαπιστωθούν ελλείψεις ή ασάφειες και να υπολογιστεί ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του. Μετά την πιλοτική έρευνα, έγιναν κάποιες διορθώσεις (κυρίως σε επίπεδο διατύπωσης των ερωτήσεων) και το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Ακολούθησε επίσκεψη στα σχολεία του νομού Θεσπρωτίας και χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς, μετά από σχετική άδεια του Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Κάποια ερωτηματολόγια επιστράφηκαν στο πλαίσιο της πρώτης επίσκεψης, ενώ άλλα επιστράφηκαν σε επόμενες επισκέψεις. Αμέσως μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε ο έλεγχος και η απαρίθμησή τους.

Από τα 260 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, συλλέγησαν συμπληρωμένα 189 (ποσοστό επιστροφής 72,69%). Από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συμπεριλήφθηκαν κατόπιν ελέγχου στη στατιστική ανάλυση ως πλήρη και έγκυρα τα 180 (ποσοστό 69,23% επί του αρχικού αριθμού ερωτηματολογίων).

3.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Κάθε ερευνητική προσπάθεια είναι απαραίτητο να διέπεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Αξιοπίστη θεωρείται η έρευνα, η οποία όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες και σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Έγκυρη θεωρείται η έρευνα αν ελέγχει με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση τον αρχικά προσδιορισμένο σκοπό, αυτόν δηλαδή που ο ερευνητής είχε πρόθεση και επεδίωκε να ελέγξει.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, προηγήθηκε συστηματική και διεξοδική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και έγινε προσπάθεια να συγκεντρωθούν και να διερευνηθούν όλες οι σημαντικές παράμετροι του υπό εξέταση ζητήματος μέσω των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε κατά τρόπο σαφή και κατανοητό και οι ερωτήσεις συνδέθηκαν με το σκοπό της έρευνας και τους επιμέρους στόχους. Η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε οδήγησε στον εντοπισμό των ασαφειών και συνέβαλε στη διόρθωσή τους. Τέλος, τα ερωτηματολόγια, προτού αναλυθούν, ελέγχθηκαν αυστηρά και κρατήθηκαν μόνο όσα ήταν έγκυρα και πλήρη. Βέβαια, η εγκυρότητα της έρευνας περιορίζεται σε κάποιο βαθμό αφού το ερωτηματολόγιο είναι αυτοσχέδιο και καθώς δεν ήταν δυνατό να βρεθεί ένα ήδη υπάρχον δοκιμασμένο και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για το συγκεκριμένο θέμα.

Όσον αφορά την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, δηλαδή το βαθμό σταθερότητας των μετρήσεων, χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert και δεν προτιμήθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας αναφορικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, να αναδειχθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με το σκοπό της αξιολόγησης, τις μορφές και τα μέσα αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, τον τρόπο και το χρόνο της ανατροφοδότησης καθώς και οι παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τους επηρεάζουν κατά την ανατροφοδοτική διαδικασία.

4.2 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences) έκδοση 23.0. Αφού κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα, στη συνέχεια αναλύθηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων, βρέθηκαν τα ποσοστά και κατασκευάστηκαν τα αντίστοιχα γραφήματα.

4.3 Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση των ευρημάτων της ερευνητικής μας προσπάθειας και θα επιχειρηθεί μια πρώτη προσέγγιση των δεδομένων-πληροφοριών που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν αρχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και στη συνέχεια θα γίνει η ειδικότερη προσέγγιση των ερωτημάτων σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας.

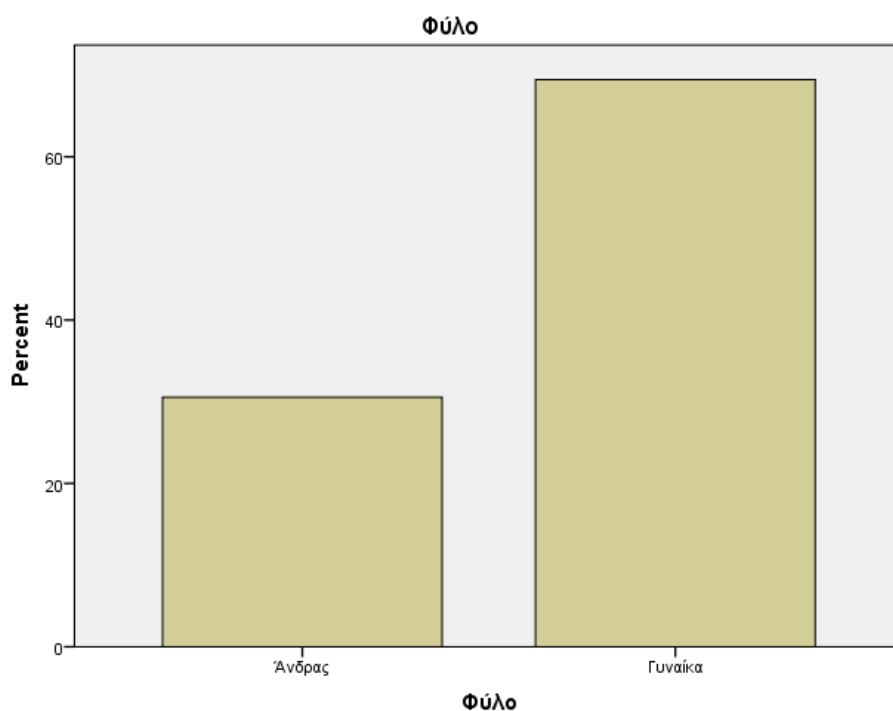
4.3.1 Περιγραφή του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 180 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία του νομού Θεσπρωτίας, από τους οποίους το 69,4% ήταν γυναίκες και το 30,6% άνδρες εκπαιδευτικοί.

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

Φύλο					
		Valid		Cumulative	
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Ανδρας	55	30,6	30,6	30,6
	Γυναίκα	125	69,4	69,4	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών

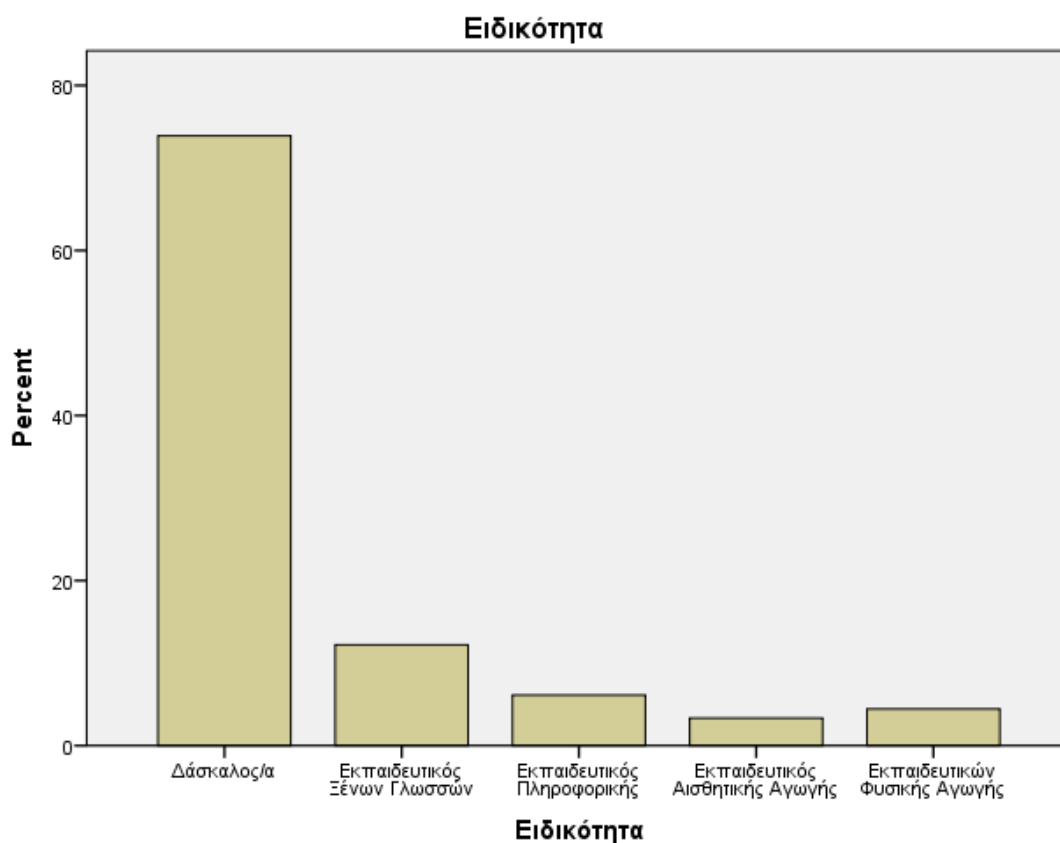


Γράφημα 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, ο πίνακας 2 και το γράφημα 2 (βλ. παρακάτω) μάς πληροφορούν ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δάσκαλοι ή δασκάλες και συγκεκριμένα ο αριθμός τους ήταν 133 (73,9%). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ανήκαν στις λεγόμενες «ειδικότητες» των σχολείων (όπως έχει επικρατήσει να λέγεται) και καταλάμβαναν περίπου το ένα τέταρτο του δείγματος της έρευνας (26,1%). Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών ήταν 22 (12,2%), οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής 11 (6,1%), οι εκπαιδευτικοί αισθητικής αγωγής 6 (4,5%), και τέλος οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής 8 (4,4%).

Ειδικότητα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δάσκαλος/α	133	73,9	73,9	73,9
	Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών	22	12,2	12,2	86,1
	Εκπαιδευτικός Πληροφορικής	11	6,1	6,1	92,2
	Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής	6	3,3	3,3	95,6
	Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής	8	4,4	4,4	100,0
Total		180	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών



Γράφημα 2: Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών

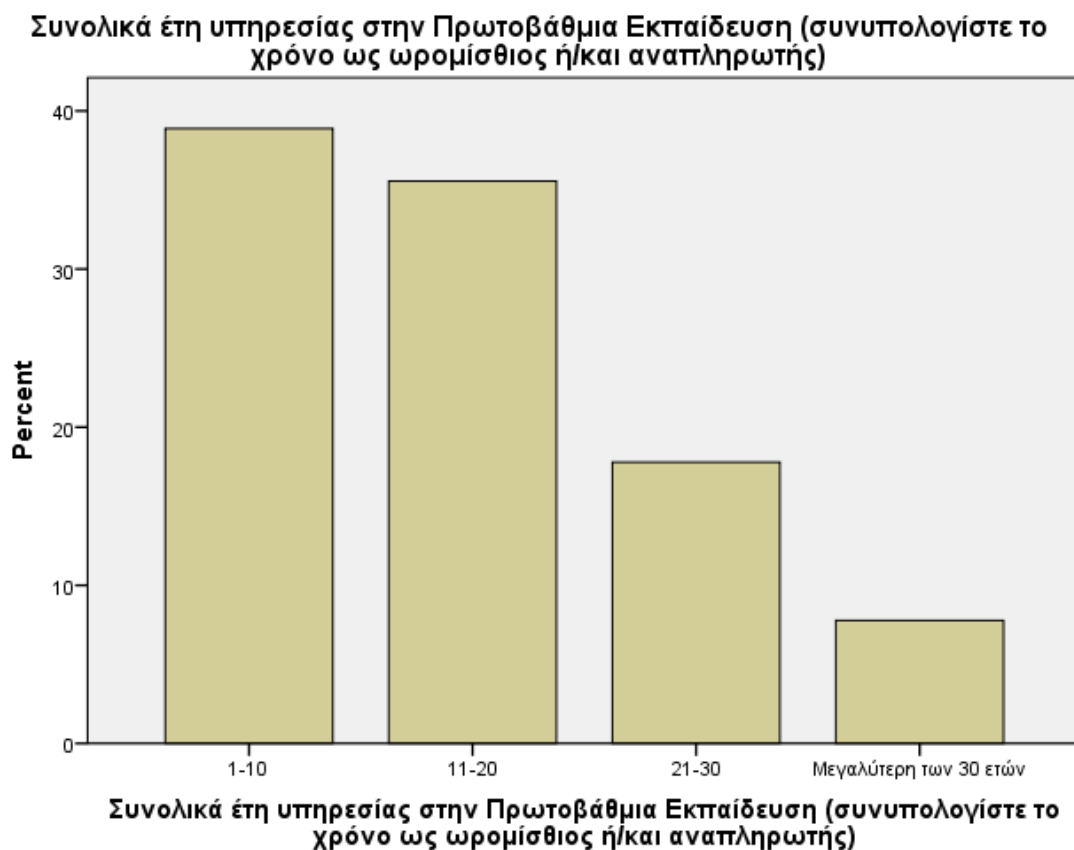
Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος (βλ. Πίνακα 3 και Γράφημα 3), το 38,9% των εκπαιδευτικών έχουν έως 10 χρόνια προϋπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 35,6% από 11 έως 20 χρόνια, το 17,8% από 21

έως 30 χρόνια, ενώ το 7,8% των εκπαιδευτικών έχει περισσότερα από 30 χρόνια προϋπηρεσία. Διαπιστώνουμε ότι το δείγμα αποτελείται ως επί το πλείστον από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 10 ετών (ποσοστό 61,1%).

Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (συνυπολογίστε το χρόνο ως ωρομίσθιος ή/και αναπληρωτής)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-10	70	38,9	38,9	38,9
11-20	64	35,6	35,6	74,4
21-30	32	17,8	17,8	92,2
Μεγαλύτερη των 30 ετών	14	7,8	7,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών



Γράφημα 3: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τις άλλες σπουδές (εκτός του βασικού πτυχίου) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4 (βλ. παρακάτω) περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο (51,7%). Το 20% των εκπαιδευτικών έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 13,3% έχει κάνει εξομοίωση, το 4,4% έχει δεύτερο πτυχίο, το 3,3% έχει κάνει μετεκπαίδευση/διδασκαλείο, το 2,8% έχει μετεκπαίδευση/διδασκαλείο και εξομοίωση, το 1,1% έχει δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό τίτλο, το 0,6% έχει δεύτερο πτυχίο και μετεκπαίδευση/διδασκαλείο, το 0,6% έχει μεταπτυχιακό τίτλο και μετεκπαίδευση/διδασκαλείο, το 0,6% έχει δεύτερο πτυχίο και εξομοίωση, το 0,6% έχει μεταπτυχιακό τίτλο κι έχει φοιτήσει και στην ΑΣΠΑΙΤΕ, το 0,6% έχει δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό και διδακτορικό, ενώ το 0,6% έχει δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό και έχει κάνει και εξομοίωση. Από τα δεδομένα του Πίνακα 4 εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν κάνει μεταπτυχιακό και ακολουθούν στη δεύτερη θέση όσοι έχουν κάνει Εξομοίωση.

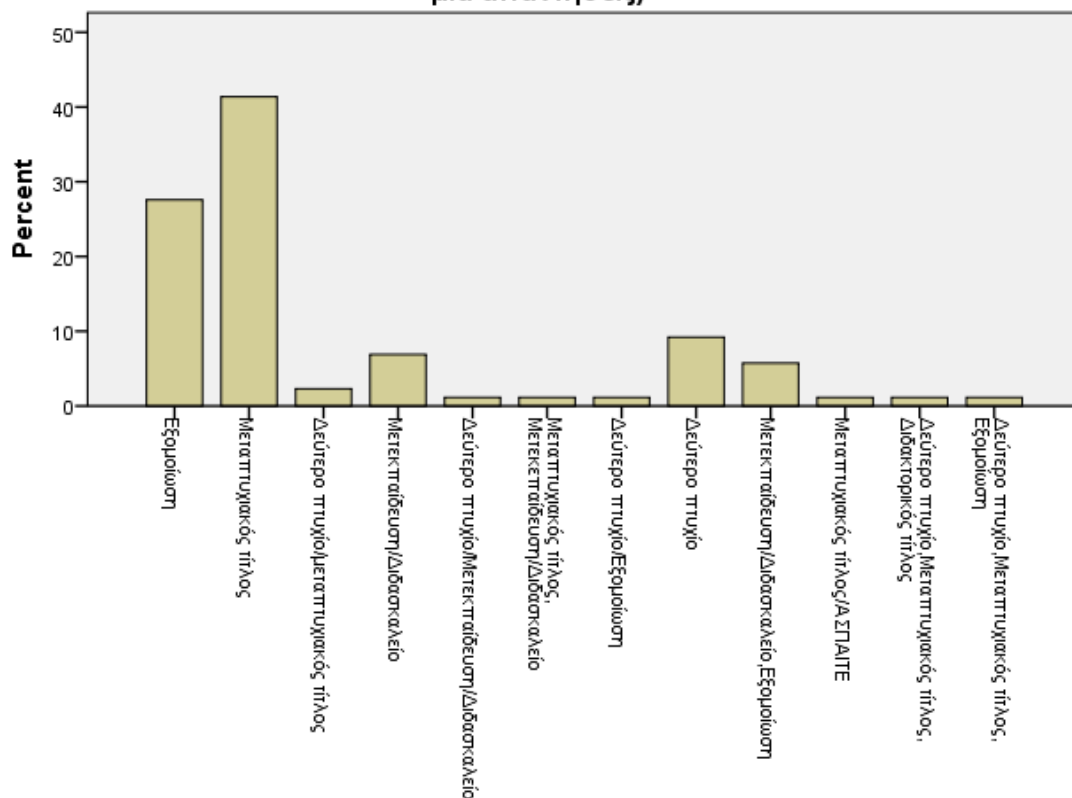
Άλλες σπουδές εκτός βασικού πτυχίου (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εξομοίωση	24	13,3	27,6	27,6
	Μεταπτυχιακός τίτλος	36	20,0	41,4	69,0
	Δεύτερο πτυχίο/μεταπτυχιακός τίτλος	2	1,1	2,3	71,3
	Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο	6	3,3	6,9	78,2
	Δεύτερο πτυχίο/Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο	1	,6	1,1	79,3
	Μεταπτυχιακός τίτλος,Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο	1	,6	1,1	80,5
	Δεύτερο πτυχίο/Εξομοίωση	1	,6	1,1	81,6
	Δεύτερο πτυχίο	8	4,4	9,2	90,8
	Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο,Εξομοίωση	5	2,8	5,7	96,6
	Μεταπτυχιακός τίτλος/ΑΣΠΑΙΤΕ	1	,6	1,1	97,7
	Δεύτερο πτυχίο,Μεταπτυχιακός τίτλος,Διδακτορικός τίτλος	1	,6	1,1	98,9

	Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακός τίτλος, Εξομοίωση	1	,6	1,1	100,0
Total		87	48,3	100,0	
Missing	System	93	51,7		
Total		180	100,0		

Πίνακας 4 : Άλλες σπουδές των εκπαιδευτικών

Άλλες σπουδές εκτός βασικού πτυχίου (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)



Γράφημα 4: Άλλες σπουδές των εκπαιδευτικών

4.3.2 Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών διατυπώθηκαν 44 ερωτήσεις, οι οποίες γνωστοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς διαμέσου γραπτού ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν γραπτώς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στα ερωτήματα μέσω πεντάβαθμης κλίμακας. Η παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων των υποκειμένων θα γίνει βάσει τριών θεματικών:

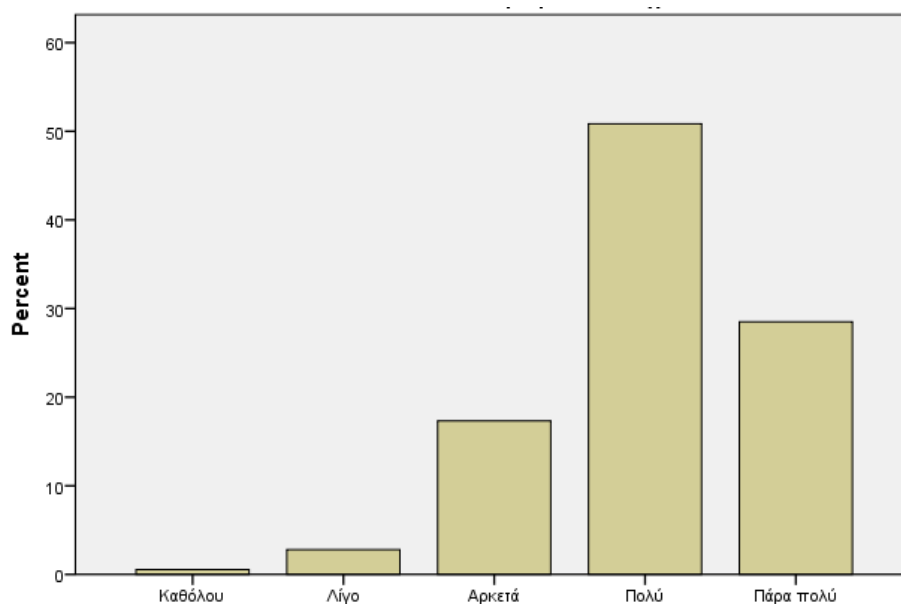
4.3.2.1 Θεματική πρώτη: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και στόχους, τις τεχνικές και τα μέσα αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών

Ερώτημα 1: Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η εξακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	5	2,8	2,8	3,4
	Αρκετά	31	17,2	17,3	20,7
	Πολύ	91	50,6	50,8	71,5
	Πάρα πολύ	51	28,3	28,5	100,0
	Total	179	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		180	100,0		

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο πρώτο ερώτημα πληροφορούμαστε ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος (50,6%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών στοχεύει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εξακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Εκτός από αυτό, «Πάρα πολύ» απάντησε το 28,3%, «αρκετά» το 17,2% των εκπαιδευτικών, ενώ «Καθόλου» ή «Λίγο» απάντησε το 3,4% («Καθόλου 0,6% και «Λίγο» 2,8%). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (78,9%) συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ με την άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η εξακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η εξακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων



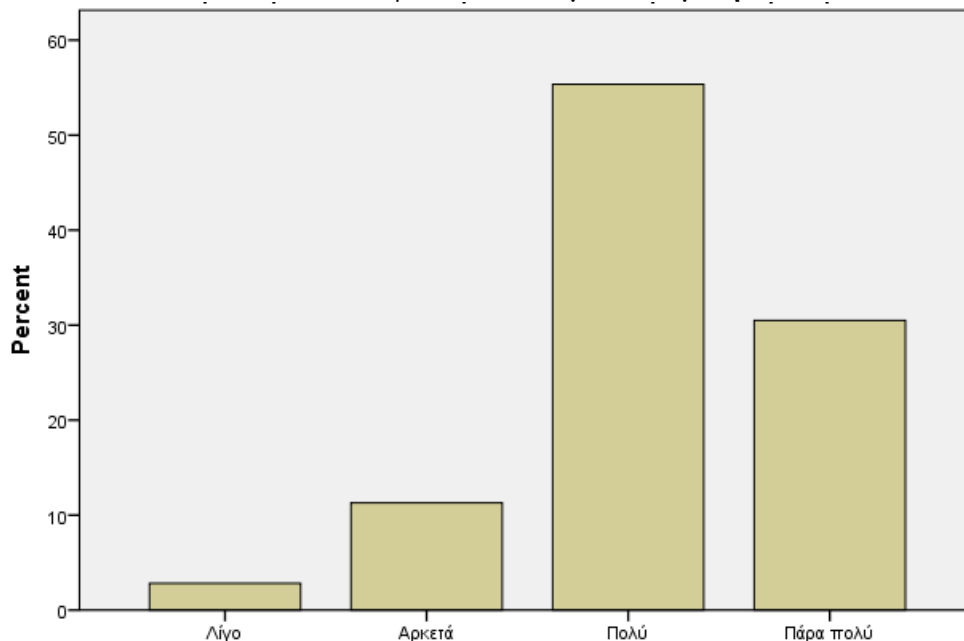
Ερώτημα 2: Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών η διαπίστωση του επιπέδου των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, δυνατοτήτων ή πιθανών ελλείψεων και αδυναμιών των μαθητών

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
			Percent	Percent	Percent
Valid	Λίγο	5	2,8	2,8	2,8
	Αρκετά	20	11,1	11,3	14,1
	Πολύ	98	54,4	55,4	69,5
	Πάρα πολύ	54	30,0	30,5	100,0
	Total	177	98,3	100,0	
Missing	System	3	1,7		
Total		180	100,0		

Στο δεύτερο ερώτημα διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (84,4%) θεωρεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η διαπίστωση του επιπέδου των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, δυνατοτήτων ή πιθανών ελλείψεων και αδυναμιών των μαθητών («Πολύ» 54,4% και «Πάρα πολύ» 30%). Ακόμη, «Λίγο» απάντησε το 2,8% και «Αρκετά» το 11,1%. Να σημειωθεί εδώ ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε «Καθόλου» και συνεπώς εξάγεται το συμπέρασμα ότι

στους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν υπάρχει η αντίληψη ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν εξυπηρετεί καθόλου τον προαναφερθέντα σκοπό.

Η διαπίστωση του επιπέδου των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, δυνατοτήτων ή πιθανών ελλείψεων και αδυναμιών των μαθητών

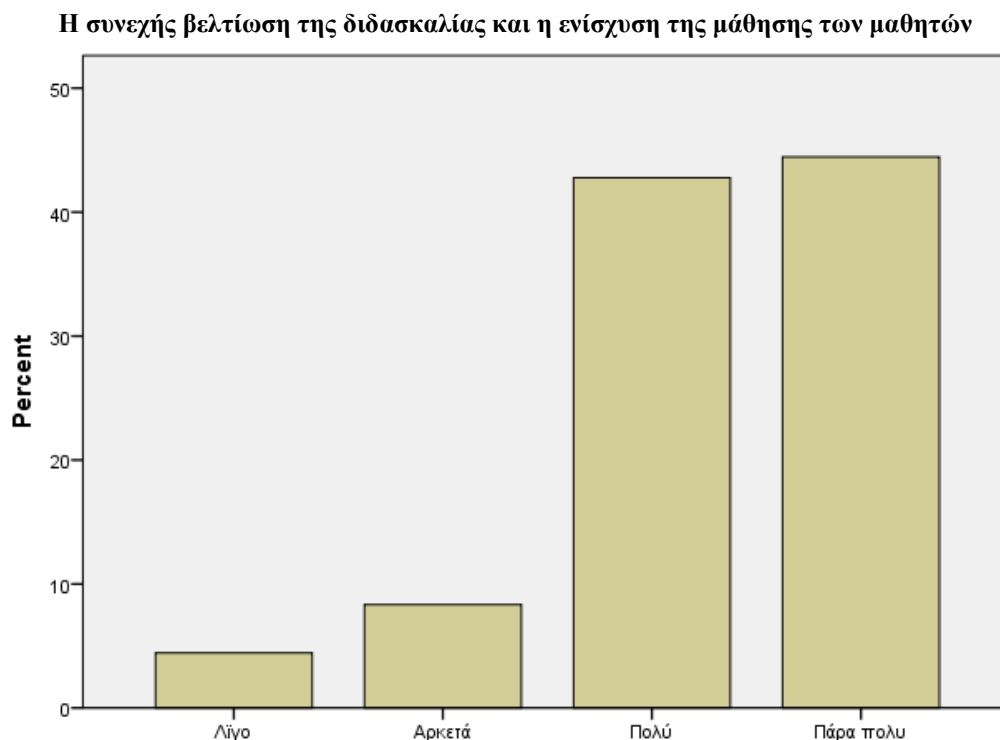


Ερώτημα 3: Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και η ενίσχυση της μάθησης των μαθητών

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
			Percent	Percent	Percent
Valid	Λίγο	8	4,4	4,4	4,4
	Αρκετά	15	8,3	8,3	12,8
	Πολύ	77	42,8	42,8	55,6
	Πάρα πολυ	80	44,4	44,4	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 3 το 42,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και η ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Το 44,4% των εκπαιδευτικών απάντησε «Πάρα πολύ», ενώ «Λίγο» ή «Αρκετά» απάντησε το 12,7%. Και σε αυτό το ερώτημα

δε βρέθηκε κάποιος εκπαιδευτικός που να μην πιστεύει καθόλου ότι η αξιολόγηση δε στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

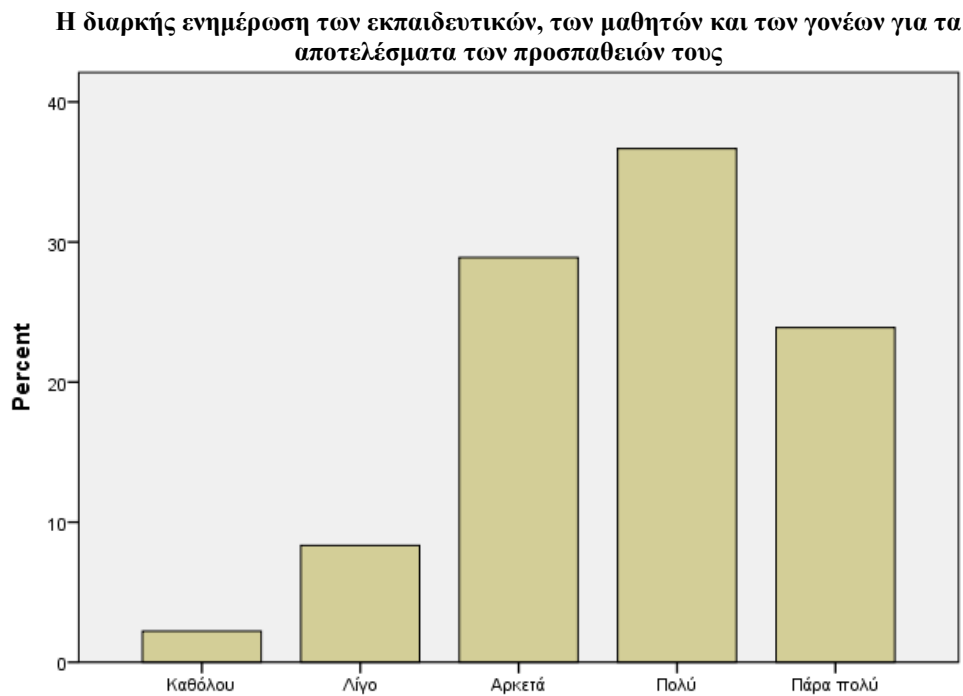


Ερώτημα 4: Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών η διαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
			Percent	Percent	Percent
Valid	Καθόλου	4	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	15	8,3	8,3	10,6
	Αρκετά	52	28,9	28,9	39,4
	Πολύ	66	36,7	36,7	76,1
	Πάρα πολύ	43	23,9	23,9	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 4 οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι θεωρούν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η διαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τα αποτελέσματα

των προσπαθειών τους (60,6%). Το 28,9% το πιστεύει αρκετά, ενώ καθόλου ή λίγο το πιστεύει το 10,5%.

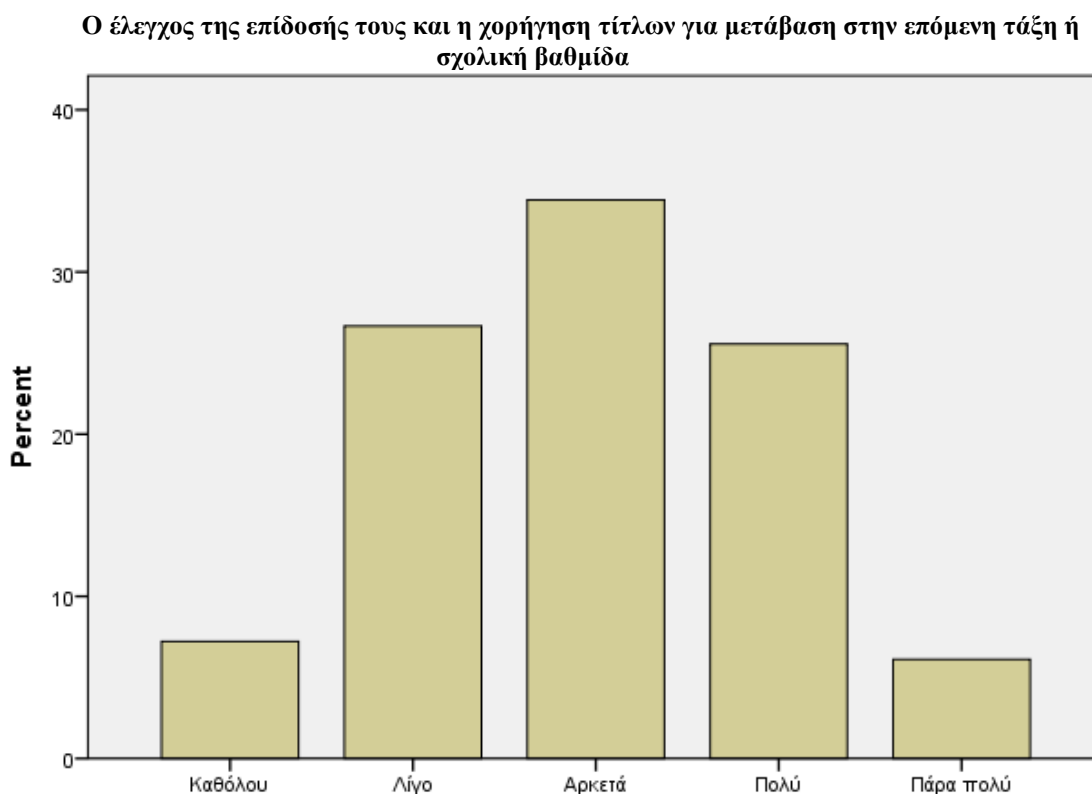


Ερώτημα 5: Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι ο έλεγχος της επίδοσής τους και η χορήγηση τίτλων για μετάβαση στην επόμενη τάξη ή σχολική βαθμίδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	7,2	7,2	7,2
	Λίγο	48	26,7	26,7	33,9
	Αρκετά	62	34,4	34,4	68,3
	Πολύ	46	25,6	25,6	93,9
	Πάρα πολύ	11	6,1	6,1	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Το πέμπτο ερώτημα σχετιζόταν με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και συγκεκριμένα αναφερόταν στο αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι ο έλεγχος της επίδοσής τους και η χορήγηση τίτλων για μετάβαση στην επόμενη τάξη ή σχολική βαθμίδα. Από την ανάλυση των σχετικών

συχνότητων διαπιστώνεται ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο σκοπός αυτός ισχύει αρκετά και μάλιστα σε ποσοστό 34,4%. Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (31,7%) συντάσσεται με αυτή την αντίληψη σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ από την άλλη, εξίσου αξιοπρόσεκτο είναι και το 33,9% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απάντησαν ότι ο συγκεκριμένος σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών δεν ισχύει ή ισχύει λίγο («Καθόλου» 7,2%, «Λίγο» 26,7%).

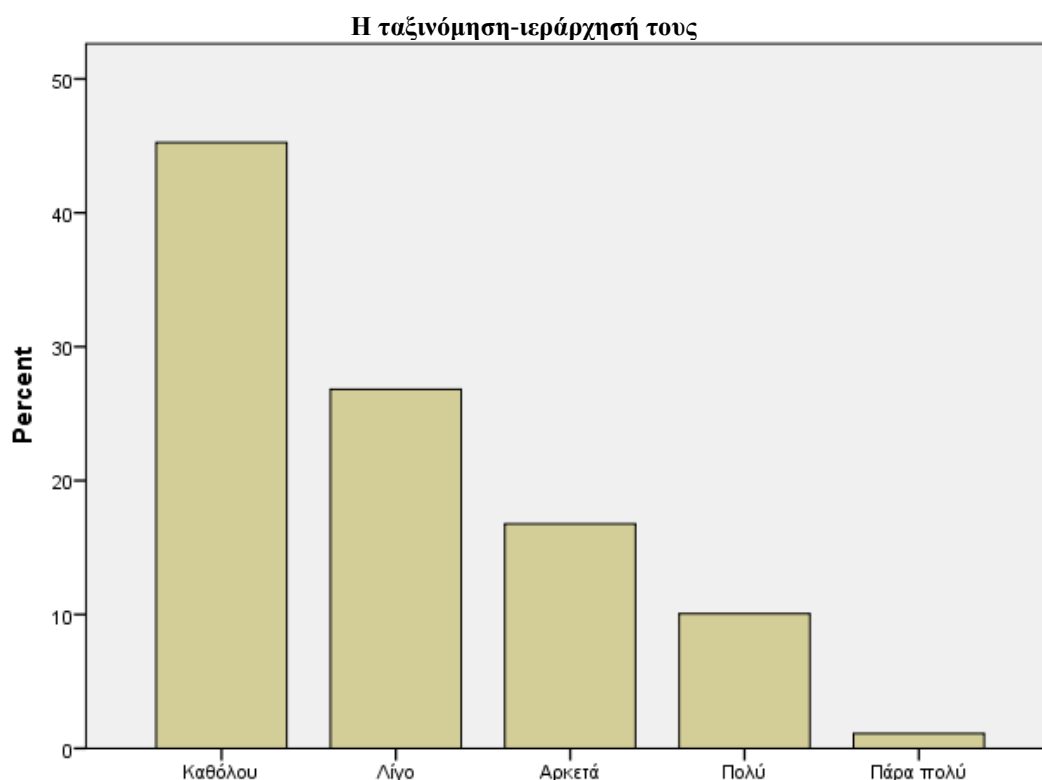


Ερώτημα 6: Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η ταξινόμηση-ιεράρχησή τους.

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
			Percent	Percent	Percent
Valid	Καθόλου	81	45,0	45,3	45,3
	Λίγο	48	26,7	26,8	72,1
	Αρκετά	30	16,7	16,8	88,8
	Πολύ	18	10,0	10,1	98,9
	Πάρα πολύ	2	1,1	1,1	100,0

Total	179	99,4	100,0
Missing System	1	,6	
Total	180	100,0	

Στην ίδια κατεύθυνση με το ερώτημα 5 κινείται και το ερώτημα 6, το οποίο σχετίζεται και αυτό με την επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Τα ευρήματα του συγκεκριμένου ερωτήματος παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (45%) δεν πιστεύουν ότι ο σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η ταξινόμηση-ιεράρχησή τους, ενώ ταυτόχρονα το 26,7% απάντησε «Λίγο». Αθροιστικά, δηλαδή, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αρνούνται ή έστω υιοθετούν σε μικρό βαθμό τη συγκεκριμένη αντίληψη ανέρχεται στο 71,7%. Ακόμη, το 16,7% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το σκοπό αυτό, ενώ τέλος, το 11,1% το πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό («Πολύ» 10% και «Πάρα πολύ» 1,1%).

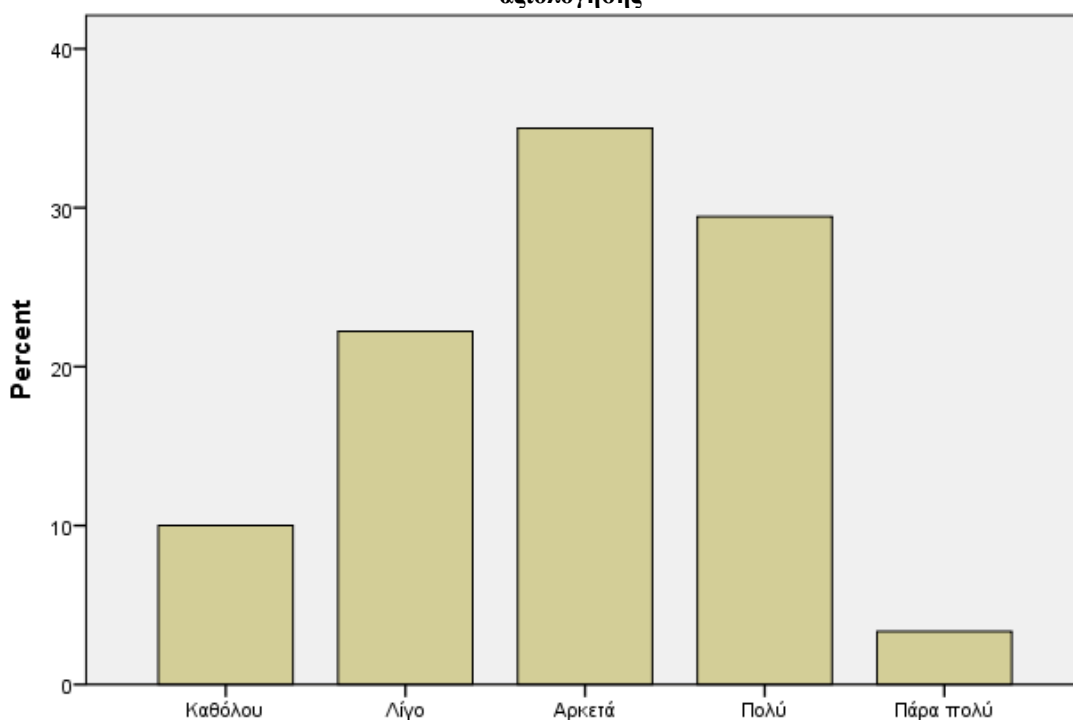


**Ερώτημα 7: Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη
χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης**

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	18	10,0	10,0	10,0
	Λίγο	40	22,2	22,2	32,2
	Αρκετά	63	35,0	35,0	67,2
	Πολύ	53	29,4	29,4	96,7
	Πάρα πολύ	6	3,3	3,3	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 7 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης (35%). Σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό απάντησε το 32,7% των εκπαιδευτικών, ενώ παρόμοιο είναι και το ποσοστό εκείνων που απάντησαν ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν πρέπει να γίνεται ή να γίνεται σε μικρό βαθμό με παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (32,2%).

Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης

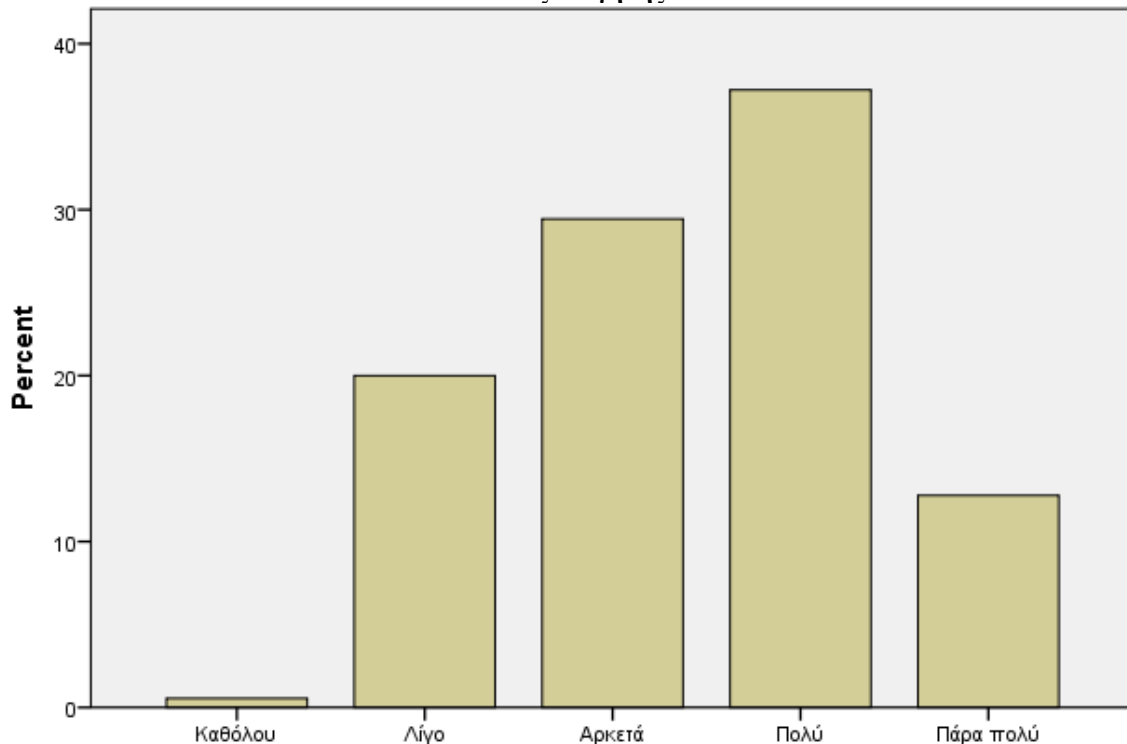


**Ερώτημα 8: Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη
χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	36	20,0	20,0	20,6
	Αρκετά	53	29,4	29,4	50,0
	Πολύ	67	37,2	37,2	87,2
	Πάρα πολύ	23	12,8	12,8	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 8 και συγκεκριμένα στο αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) απάντησαν «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ «Αρκετά» απάντησε το 29,4%. Ταυτόχρονα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφώνησαν ή συμφώνησαν σε μικρό βαθμό με αυτήν την αντίληψη ανέρχεται στο 20,6%.

**Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη χρήση εναλλακτικών μορφών
αξιολόγησης**

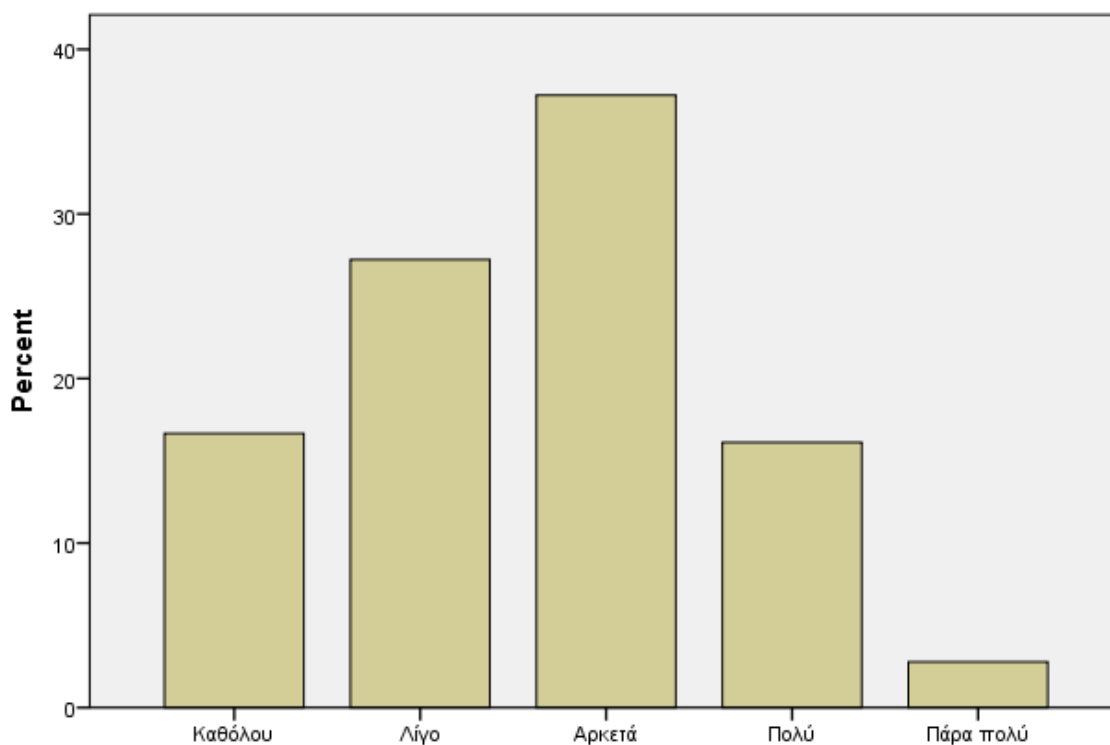


Ερώτημα 9: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω της ποσοτικής αξιολόγησης (βαθμολόγηση).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	30	16,7	16,7	16,7
	Λίγο	49	27,2	27,2	43,9
	Αρκετά	67	37,2	37,2	81,1
	Πολύ	29	16,1	16,1	97,2
	Πάρα πολύ	5	2,8	2,8	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Όσον αφορά το ερώτημα 9, το 43,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω της ποσοτικής αξιολόγησης (βαθμολόγηση) ή να γνωστοποιούνται σε μικρό βαθμό («Καθόλου» 16,7% και «Λίγο» 27,2%). Επίσης, το 37,2% απάντησε «Αρκετά», ενώ το 18,9% το πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό («Πολύ» 16,1% και «Πάρα πολύ» 2,8%).

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω της ποσοτικής αξιολόγησης (βαθμολόγηση).

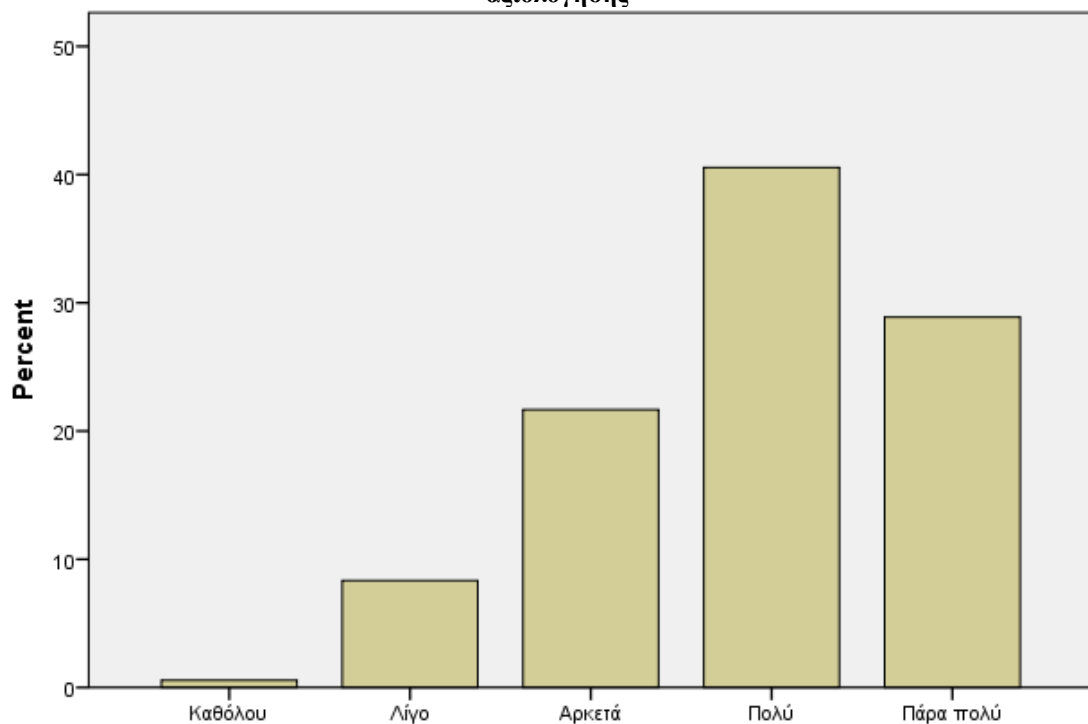


Ερώτημα 10: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης.

		Valid		Cumulative	
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	15	8,3	8,3	8,9
	Αρκετά	39	21,7	21,7	30,6
	Πολύ	73	40,6	40,6	71,1
	Πάρα πολύ	52	28,9	28,9	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 10, η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (69,5%) θεωρεί ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης. Σε αρκετά μεγάλο βαθμό απάντησε το 21,7%, ενώ «Καθόλου» ή «Λίγο» απάντησε μόνο το 8,9% των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης



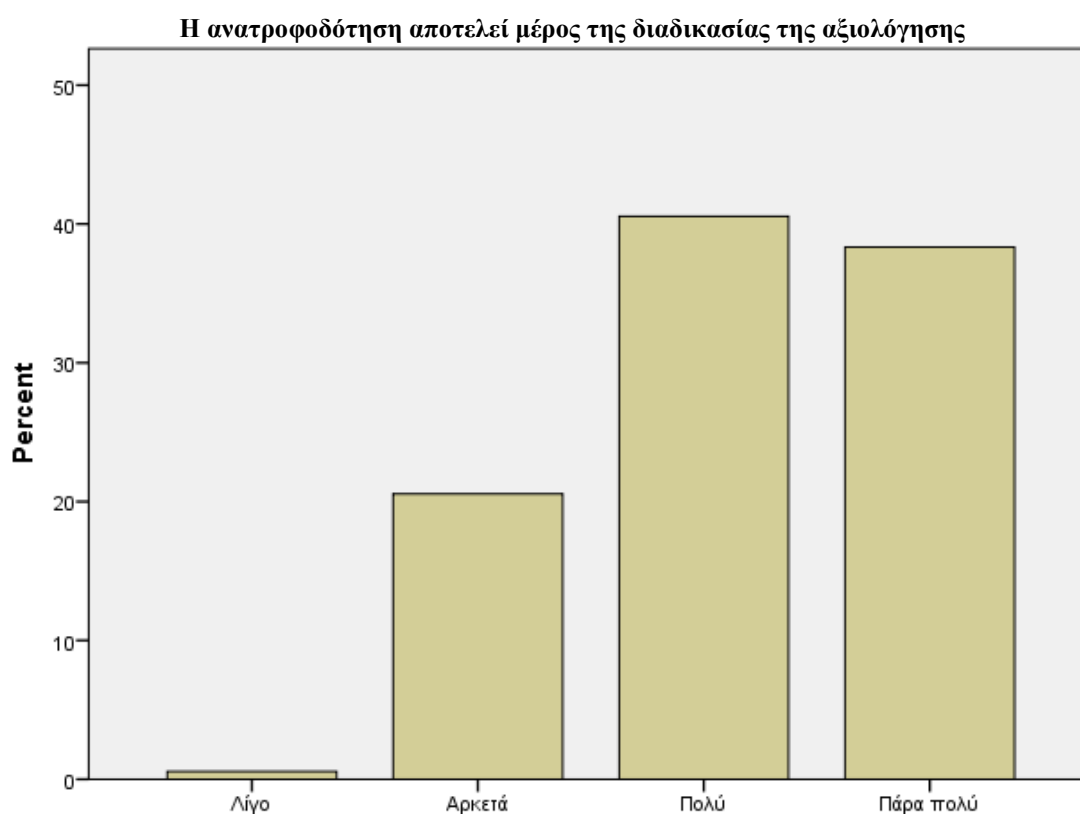
6.2.2 Θεματική δεύτερη: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση της αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση, τις λειτουργίες της ανατροφοδότησης, το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο οφείλει να παρέχεται η ανατροφοδότηση, καθώς και τις μορφές και τους τύπους της ανατροφοδότησης

Ερώτημα 11: Η ανατροφοδότηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης.

		Valid		Cumulative	
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Λίγο	1	,6	,6	,6
	Αρκετά	37	20,6	20,6	21,1
	Πολύ	73	40,6	40,6	61,7
	Πάρα πολύ	69	38,3	38,3	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Το ερώτημα 11 εξέταζε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της ανατροφοδότησης με την αξιολόγηση. Από την ανάλυση των δεδομένων

διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Το 20,6% απάντησε «Αρκετά», «Λίγο» ένα ισχνό 0,6% των εκπαιδευτικών, ενώ η επιλογή «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό του δείγματος.

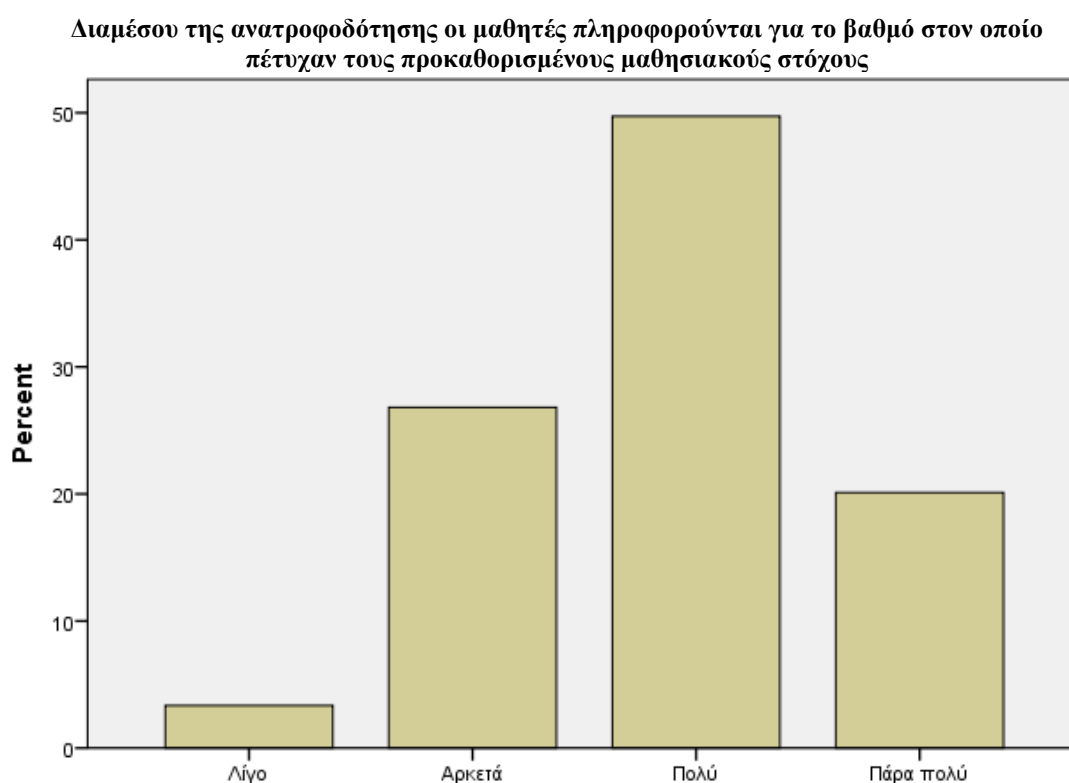


**Ερώτημα 12: Διαμέσου της ανατροφοδότησης οι μαθητές
πληροφορούνται για το βαθμό στον οποίο πέτυχαν τους
προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους.**

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
			Percent	Percent	Percent
Valid	Λίγο	6	3,3	3,4	3,4
	Αρκετά	48	26,7	26,8	30,2
	Πολύ	89	49,4	49,7	79,9
	Πάρα πολύ	36	20,0	20,1	100,0
	Total	179	99,4	100,0	

Missing System	1	,6
Total	180	100,0

Στο ερώτημα 12 σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49,4%) πιστεύουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι διαμέσου της ανατροφοδότησης οι μαθητές πληροφορούνται για το βαθμό στον οποίο πέτυχαν τους προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους. Ταυτόχρονα, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων (69,4%) συμφωνούν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με τη συγκεκριμένη αντίληψη («Πολύ» 49,4% και «Πάρα πολύ» 20%), ενώ πολύ μικρό είναι το ποσοστό όσων απάντησαν «Καθόλου» ή «Λίγο» (3,3%).



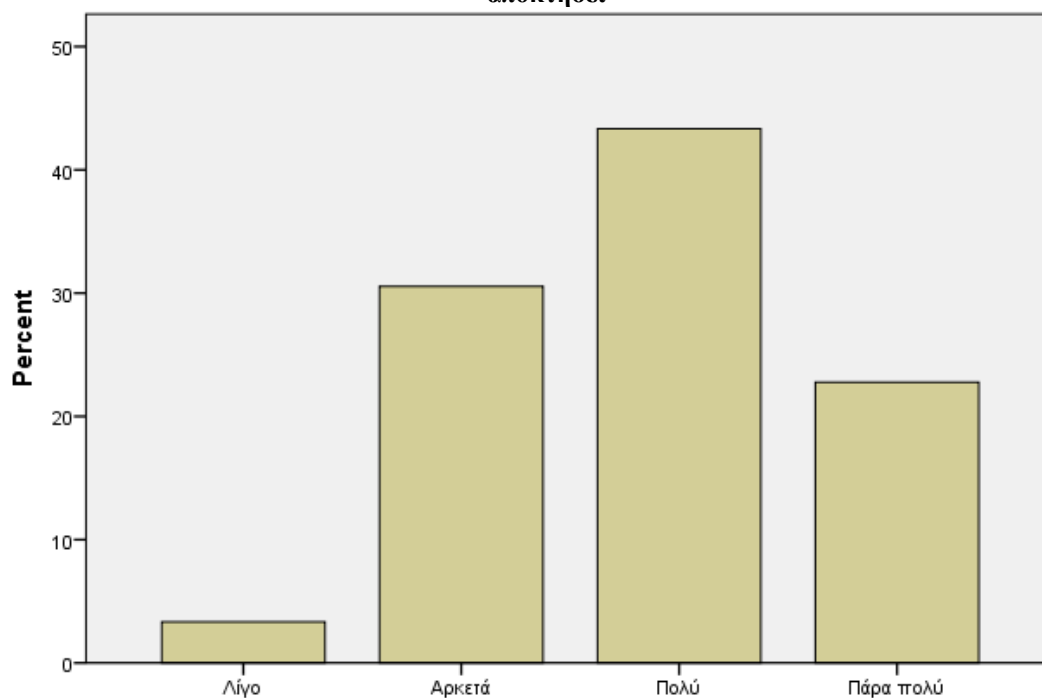
Ερώτημα 13: Διαμέσου της ανατροφοδότησης προσφέρεται στο μαθητή η δυνατότητα να καλύψει το κενό ανάμεσα στην ήδη κατακτηθείσα γνώση και σε εκείνη που επιδιώκεται να αποκτήσει.

		Valid		Cumulative	
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Λίγο	6	3,3	3,3	3,3

Αρκετά	55	30,6	30,6	33,9
Πολύ	78	43,3	43,3	77,2
Πάρα πολύ	41	22,8	22,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Η αντίληψη ότι διαμέσου της ανατροφοδότησης προσφέρεται στον μαθητή η δυνατότητα να καλύψει το κενό ανάμεσα στην ήδη κατακτηθείσα γνώση και σε εκείνη που επιδιώκεται να αποκτήσει υιοθετείται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από το 66,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος («Πολύ» 43,3% και «Πάρα πολύ» 22,8%), ενώ το 30,6% συμφωνεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Τέλος, ελάχιστοι ήταν εκείνοι που απάντησαν «Καθόλου» ή «Λίγο» (3,3%).

Διαμέσου της ανατροφοδότησης προσφέρεται στο μαθητή η δυνατότητα να καλύψει το κενό ανάμεσα στην ήδη κατακτηθείσα γνώση και σε εκείνη που επιδιώκεται να αποκτήσει

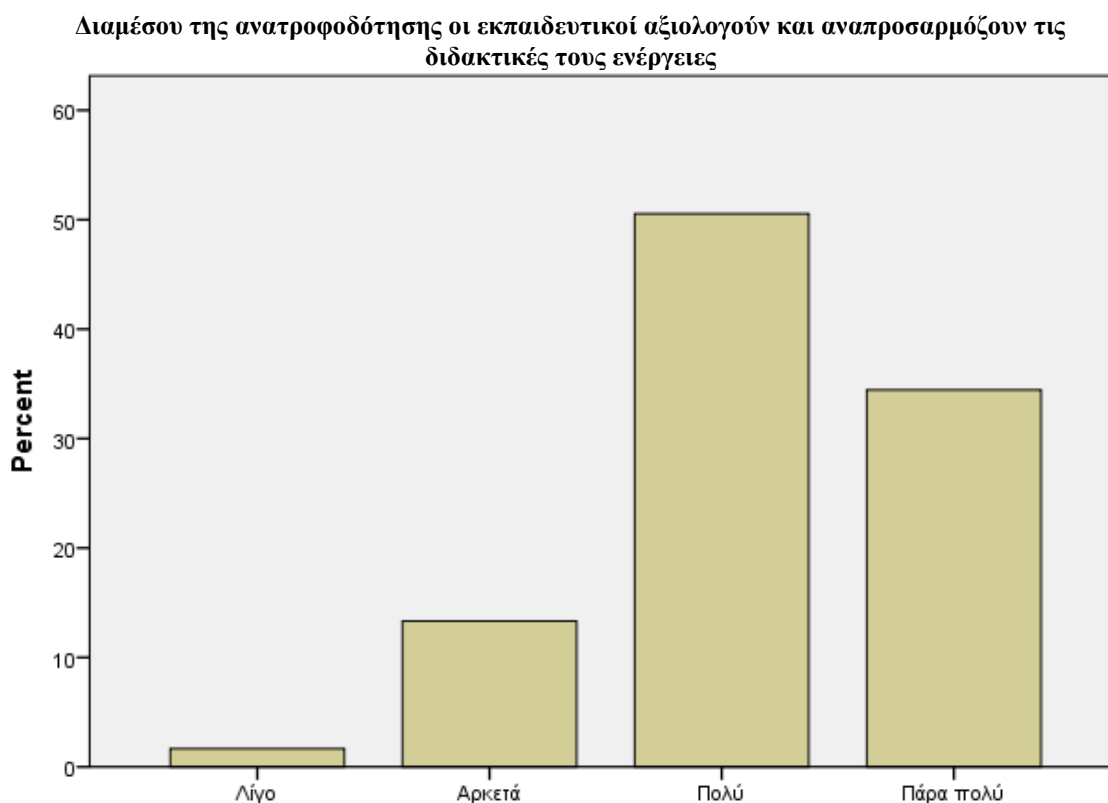


Ερώτημα 14: Διαμέσου της ανατροφοδότησης οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και αναπροσαρμόζουν τις διδακτικές τους ενέργειες

		Valid		Cumulative
		Frequency	Percent	Percent
Valid	Λίγο	3	1,7	1,7

Αρκετά	24	13,3	13,3	15,0
Πολύ	91	50,6	50,6	65,6
Πάρα πολύ	62	34,4	34,4	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 14 η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (95%) θεωρεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι διαμέσου της ανατροφοδότησης αξιολογούν και αναπροσαρμόζουν τις διδακτικές τους ενέργειες. «Αρκετά» απάντησε το 13,3%, ενώ «Λίγο» το υποτυπώδες 1,7%.



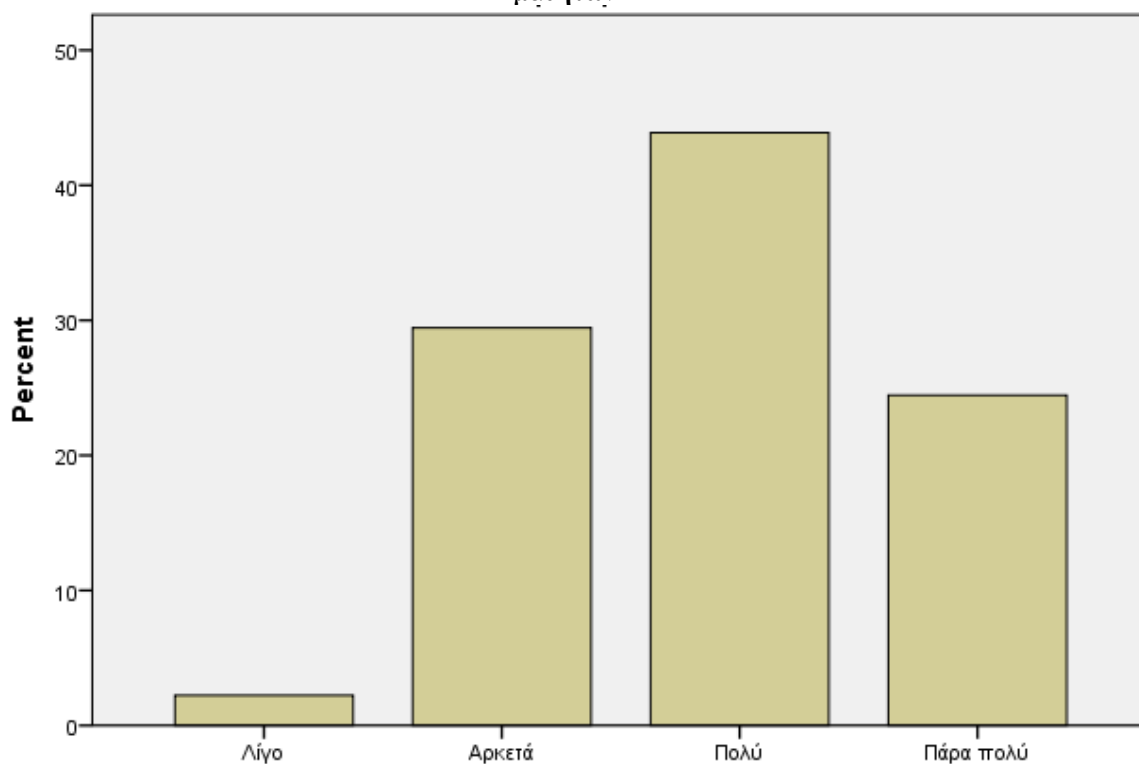
Ερώτημα 15: Διαμέσου της ανατροφοδότησης ενθαρρύνεται και ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών.

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Λίγο	4	2,2	2,2	2,2
	Αρκετά	53	29,4	29,4	31,7

Πολύ	79	43,9	43,9	75,6
Πάρα πολύ	44	24,4	24,4	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Η αντίληψη ότι διαμέσου της ανατροφοδότησης ενθαρρύνεται και ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών αποτελούσε το περιεχόμενο του ερωτήματος 15. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (68,3%) των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας ήταν μεταξύ των επιλογών «Πολύ» και «Πάρα πολύ», ενώ το 29,4% απάντησε «Αρκετά» και «Λίγο» μόνο το 2,2%.

Διαμέσου της ανατροφοδότησης ενθαρρύνεται και ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών

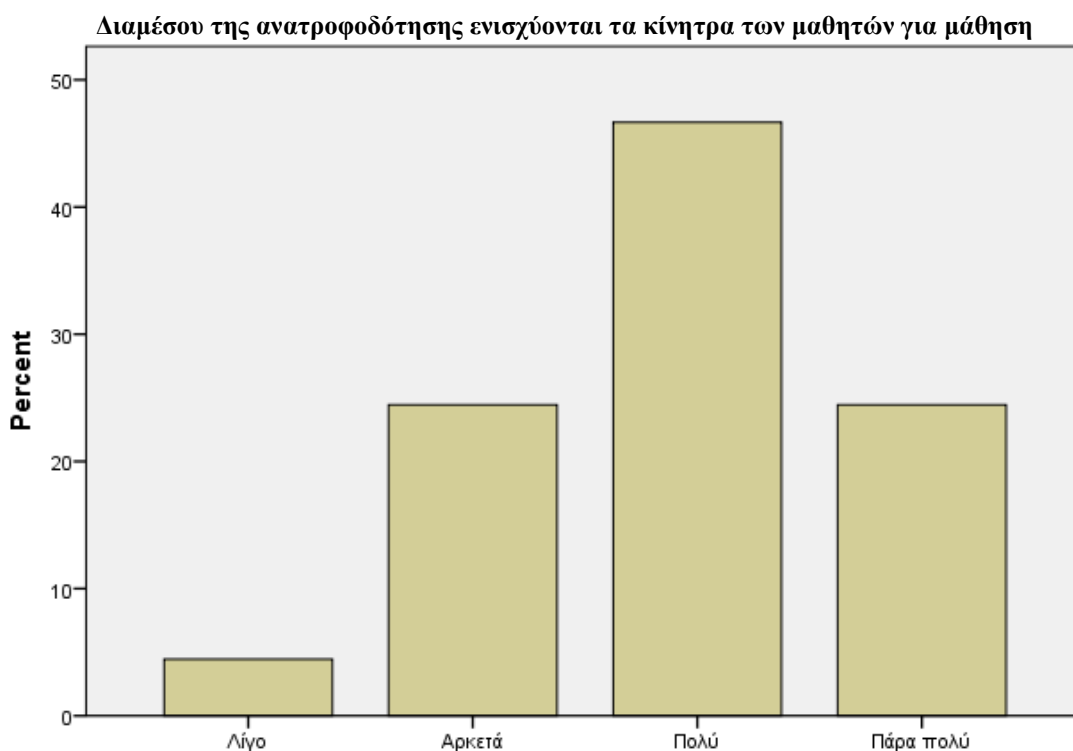


Ερώτημα 16: Διαμέσου της ανατροφοδότησης ενισχύονται τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	4,4	4,4	4,4
	Αρκετά	44	24,4	24,4	28,9

Πολύ	84	46,7	46,7	75,6
Πάρα πολύ	44	24,4	24,4	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Στο αν η ανατροφοδότηση ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση η επιλογή «Πολύ» συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα σε ποσοστό 46,7%. «Πάρα πολύ» απάντησε το 24,4% των εκπαιδευτικών, περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών «Αρκετά», ενώ «Λίγο» ή «Καθόλου» μόνο το 4,4%.

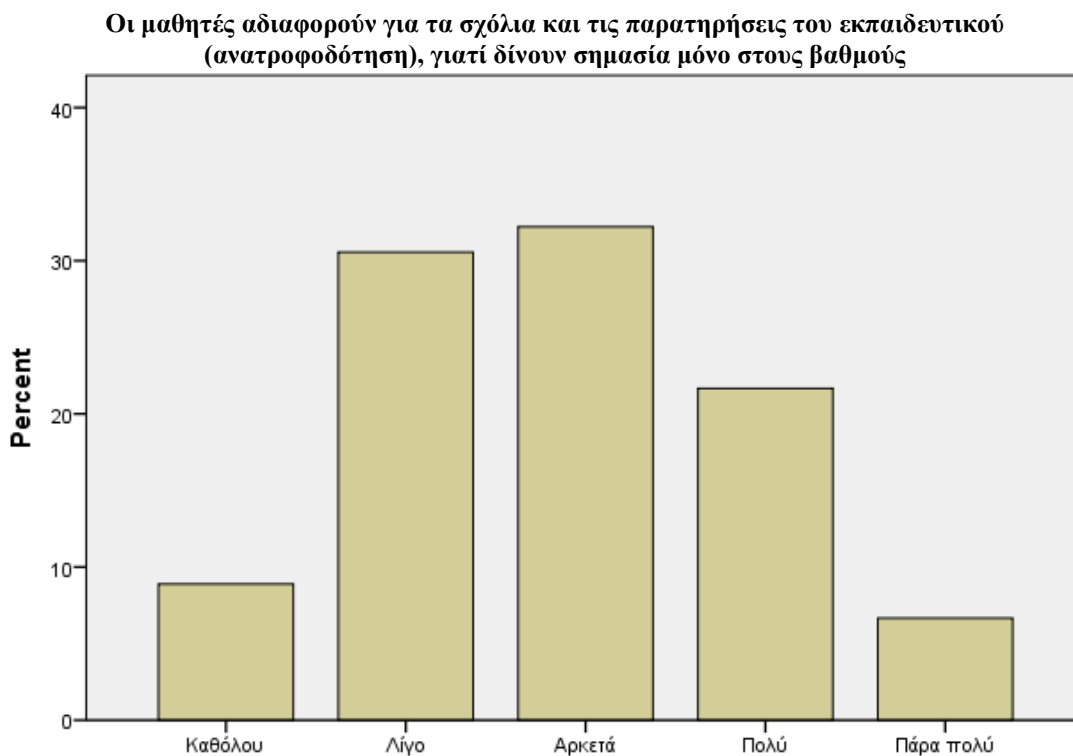


Ερώτημα 17: Οι μαθητές αδιαφορούν για τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού (ανατροφοδότηση), γιατί δίνουν σημασία μόνο στους βαθμούς.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	8,9	8,9	8,9
	Λίγο	55	30,6	30,6	39,4

Αρκετά	58	32,2	32,2	71,7
Πολύ	39	21,7	21,7	93,3
Πάρα πολύ	12	6,7	6,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Το ερώτημα 17 είχε ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πίστευαν ότι η ανατροφοδότηση είναι άσκοπη και ότι δεν εξυπηρετεί καμιά λειτουργία. Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των υποκειμένων παρατηρούμε ότι το 32,2% θεωρεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι οι μαθητές δίνουν σημασία μόνο στους βαθμούς και για αυτό αδιαφορούν για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (30,6%) απάντησε «Λίγο» θεωρώντας ότι οι μαθητές δεν αδιαφορούν τόσο πολύ για τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους και το 28,4% απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», κάτι που δείχνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την κυριαρχία της βαθμοθηρίας των μαθητών. Τέλος, ένα 8,9% απάντησε «Καθόλου» πιστεύοντας ότι η ανατροφοδότηση ποτέ δεν «πάει χαμένη» και ότι οι μαθητές τη λαμβάνουν σοβαρά υπόψη.

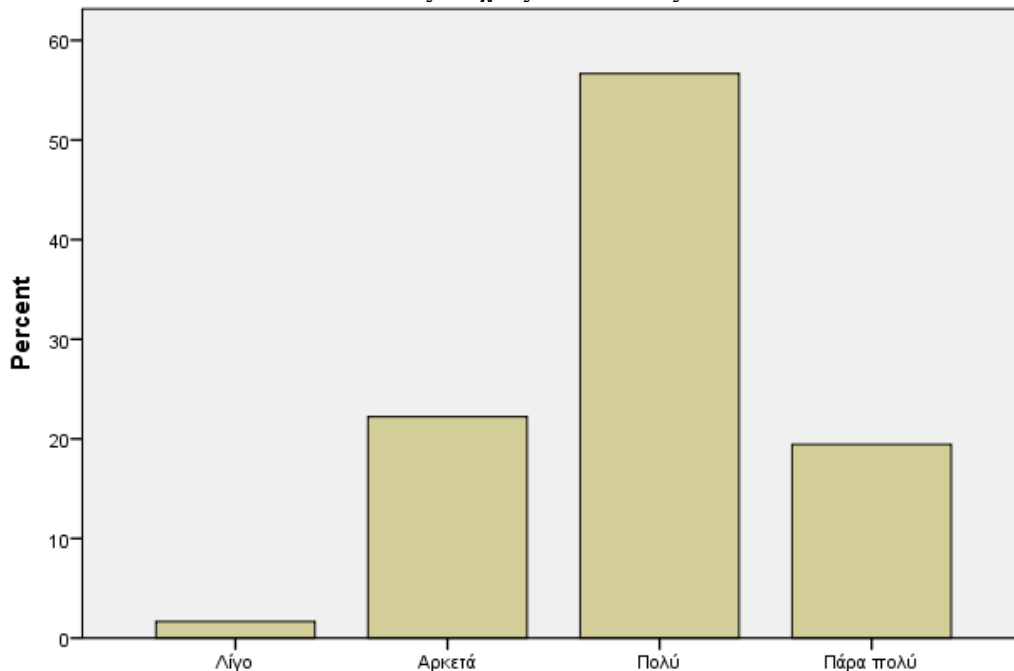


Ερώτημα 18: Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση βασίζεται στον κατάλληλο σχεδιασμό της με βάση τους στόχους διδασκαλίας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	1,7	1,7	1,7
	Αρκετά	40	22,2	22,2	23,9
	Πολύ	102	56,7	56,7	80,6
	Πάρα πολύ	35	19,4	19,4	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 18 περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (56,7%) θεώρησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η αποτελεσματική ανατροφοδότηση βασίζεται στον κατάλληλο σχεδιασμό της με βάση τους στόχους διδασκαλίας. Ελάχιστος αριθμός εκπαιδευτικών απάντησε «Λίγο» (1,7%), ενώ «Πάρα πολύ» το 19,4%. Τέλος, σε αρκετά μεγάλο βαθμό συντάσσεται με τη συγκεκριμένη αντίληψη το 22,2% των εκπαιδευτικών.

Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση βασίζεται στον κατάλληλο σχεδιασμό της με βάση τους στόχους διδασκαλίας

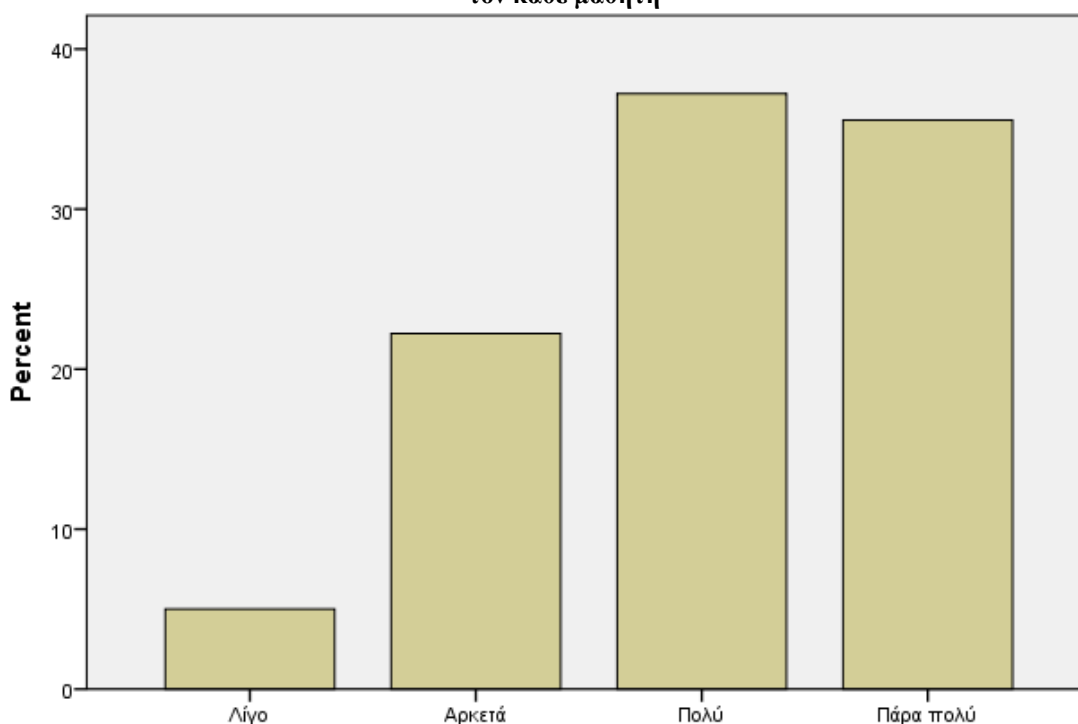


**Ερώτημα 19: Η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται με
εξατομικευμένο ή διαφοροποιημένο τρόπο για τον κάθε μαθητή.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	9	5,0	5,0	5,0
	Αρκετά	40	22,2	22,2	27,2
	Πολύ	67	37,2	37,2	64,4
	Πάρα πολύ	64	35,6	35,6	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 19 το 22,2% των εκπαιδευτικών πιστεύει σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται με εξατομικευμένο ή διαφοροποιημένο τρόπο στον κάθε μαθητή, ενώ το 72,8% των εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ». Τέλος, μόνο ένα 5% των εκπαιδευτικών θεώρησαν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται εξατομικευμένα σε μικρό βαθμό.

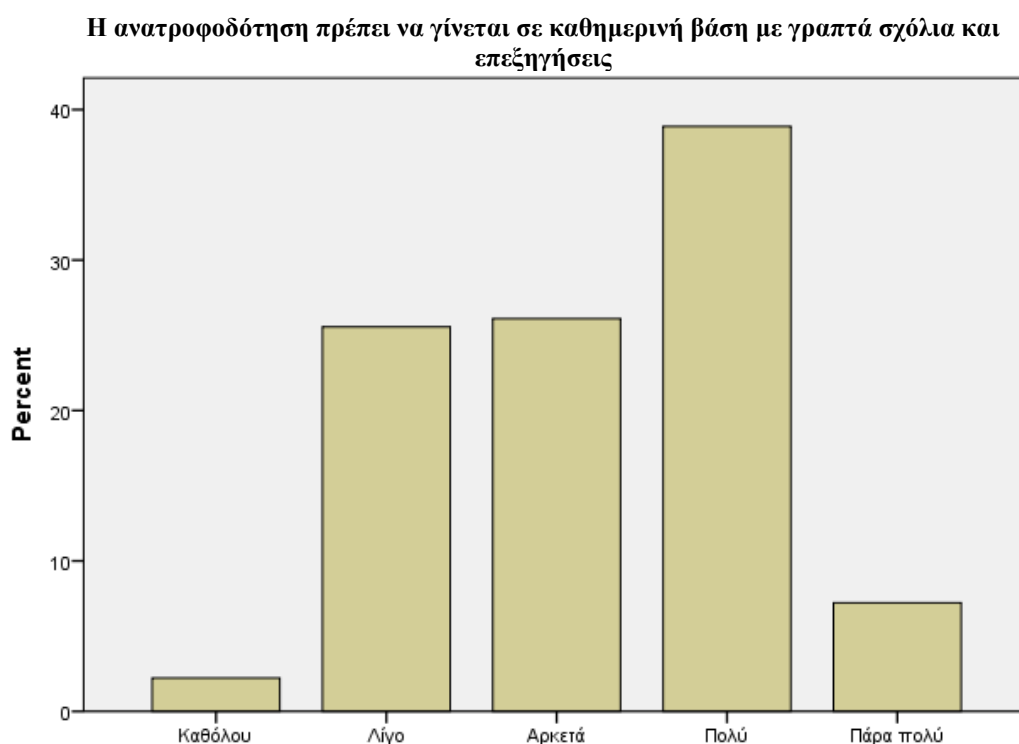
**Η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται με εξατομικευμένο ή διαφοροποιημένο τρόπο για
τον κάθε μαθητή**



Ερώτημα 20: Η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται σε καθημερινή βάση με γραπτά σχόλια και επεξηγήσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	46	25,6	25,6	27,8
	Αρκετά	47	26,1	26,1	53,9
	Πολύ	70	38,9	38,9	92,8
	Πάρα πολύ	13	7,2	7,2	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Το 26,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει αρκετά ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται σε καθημερινή βάση με γραπτά σχόλια και επεξηγήσεις, το 46,1% απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ ένα 27,8% θεωρεί ότι η ανατροφοδότηση δεν πρέπει ή πρέπει λίγο να γίνεται καθημερινά.

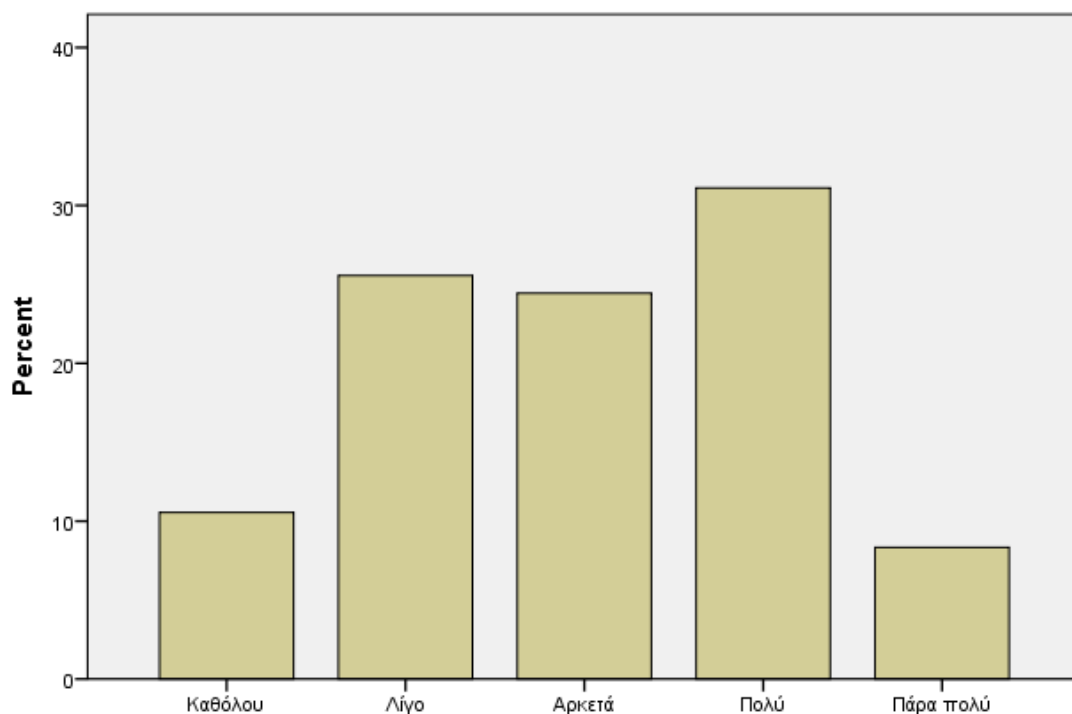


Ερώτημα 21: Πρέπει να παρέχω ανατροφοδότηση στους αδύναμους μαθητές περισσότερο από ό,τι στους καλούς.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	19	10,6	10,6	10,6
	Λίγο	46	25,6	25,6	36,1
	Αρκετά	44	24,4	24,4	60,6
	Πολύ	56	31,1	31,1	91,7
	Πάρα πολύ	15	8,3	8,3	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Όσον αφορά το ερώτημα 21 και συγκεκριμένα για το αν πρέπει να παρέχει ο εκπαιδευτικός ανατροφοδότηση στους αδύναμους μαθητές περισσότερο από ό,τι στους καλούς, το 39,4% των εκπαιδευτικών συμφώνησε σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό («Πολύ» 31,1%, «Πάρα πολύ» 8,3%). Παρόμοιο, επίσης, είναι και το ποσοστό εκείνων που απάντησαν «Καθόλου» ή «Λίγο» (36,2%), ενώ οι εκπαιδευτικοί που θεώρησαν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται κυρίως στους αδύναμους μαθητές αποτελούσαν το 24,4% του δείγματος.

Πρέπει να παρέχω ανατροφοδότηση στους αδύναμους μαθητές περισσότερο από ό,τι στους καλούς

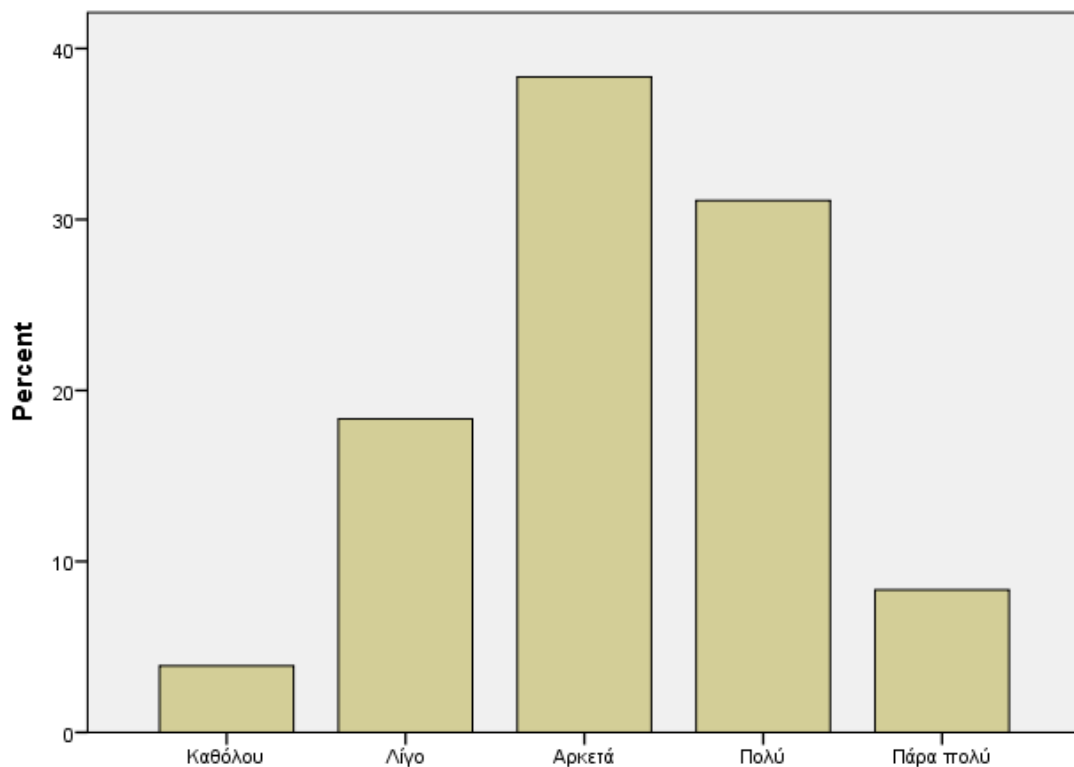


Ερώτημα 22: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται προφορικά.

		Valid		Cumulative
		Frequency	Percent	Percent
Valid	Καθόλου	7	3,9	3,9
	Λίγο	33	18,3	22,2
	Αρκετά	69	38,3	60,6
	Πολύ	56	31,1	91,7
	Πάρα πολύ	15	8,3	100,0
	Total	180	100,0	

Στο ερώτημα αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται προφορικά, το 38,3% των εκπαιδευτικών απάντησε «Αρκετά», το 39,4% πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι πρέπει να γνωστοποιούνται προφορικά («Πολύ» 31,1%, «Πάρα πολύ» 8,3%), ενώ «Καθόλου» ή «Λίγο» απάντησε περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών (22,2%).

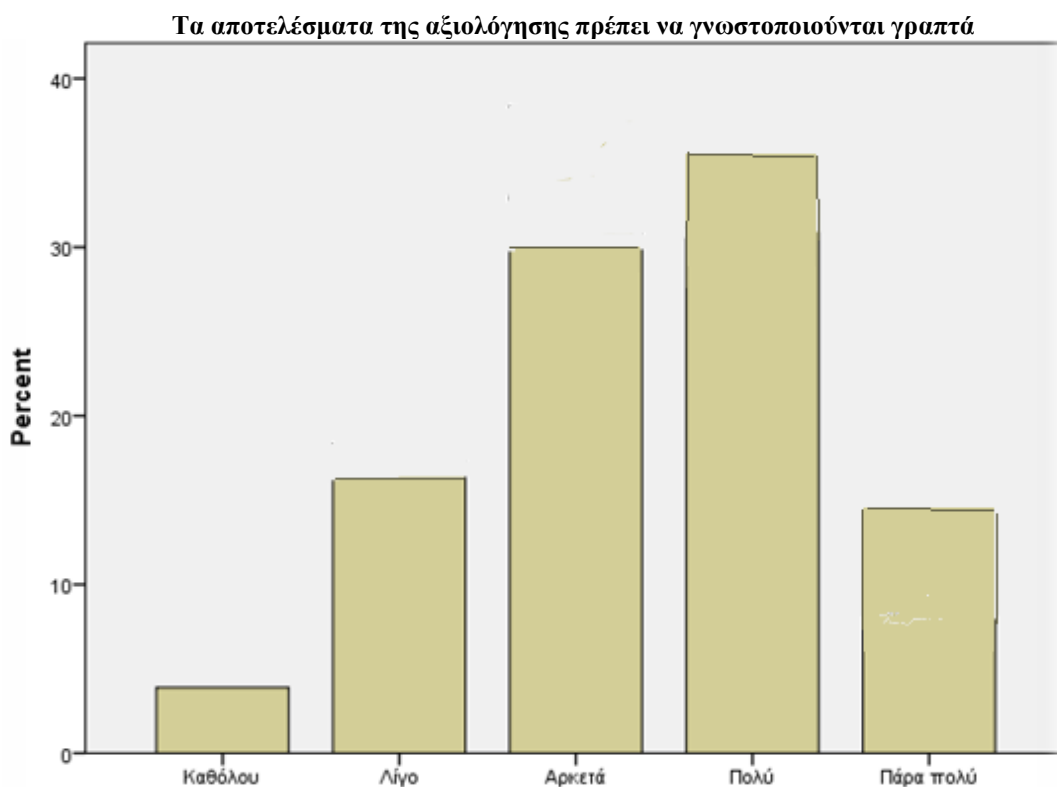
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται προφορικά



Ερώτημα 23: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται γραπτά.

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	34	18,9	18,9	19,4
	Αρκετά	54	30,0	30,0	49,4
	Πολύ	63	35,0	35,0	84,4
	Πάρα πολύ	28	15,6	15,6	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Το ερώτημα 23 εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο παρουσίασης των αξιολογικών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (50,6%) πιστεύουν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται γραπτά («Πολύ» 35%, «Πάρα πολύ» 15,6%), ενώ το 35% το πιστεύει αρκετά. Τέλος, ένα 19,5% απάντησε «Καθόλου» ή «Λίγο».

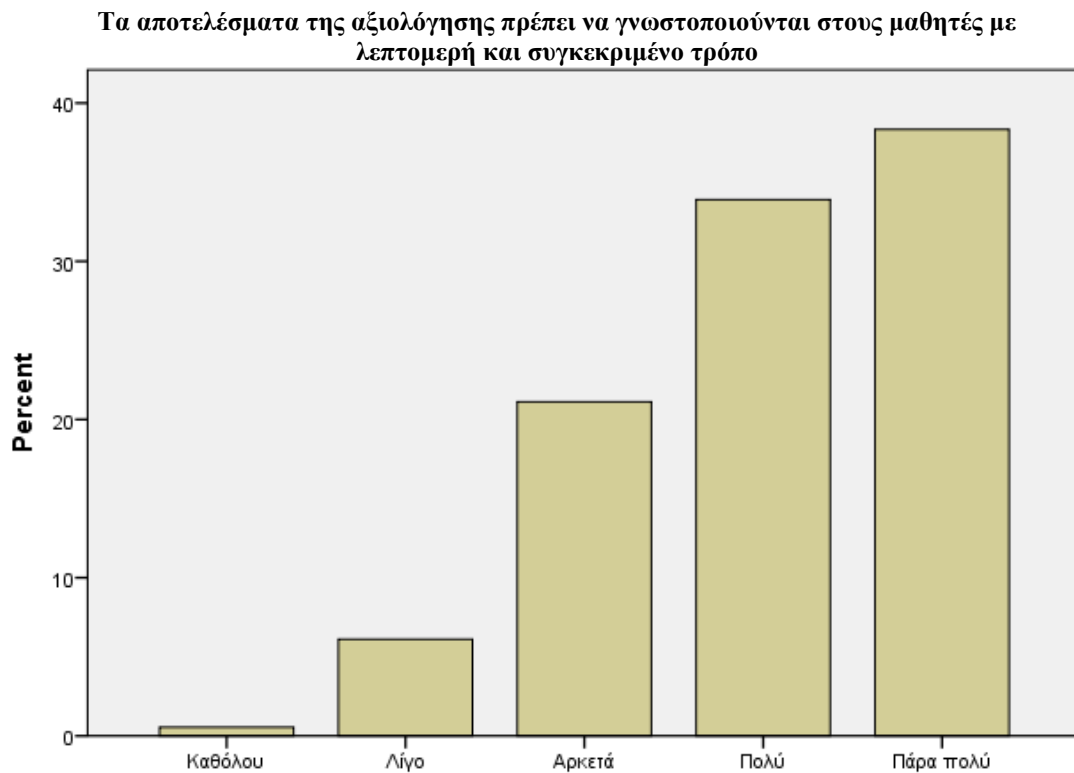


Ερώτημα 24: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται στους μαθητές με λεπτομερή και συγκεκριμένο τρόπο.

		Valid		Cumulative	
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	11	6,1	6,1	6,7
	Αρκετά	38	21,1	21,1	27,8
	Πολύ	61	33,9	33,9	61,7
	Πάρα πολύ	69	38,3	38,3	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Όσον αφορά τον τρόπο γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους μαθητές, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (72,2%) πιστεύει πολύ ή πάρα πολύ ότι αυτός πρέπει να γίνεται με λεπτομερή και συγκεκριμένο τρόπο («Πολύ» 33,9%, «Πάρα πολύ» 38,3%). Επίσης, «Αρκετά» απάντησε το 21,1%, ενώ

πολύ λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που διαφώνησαν ή έστω συμφώνησαν λίγο με την αντίληψη αυτή (6,7%).



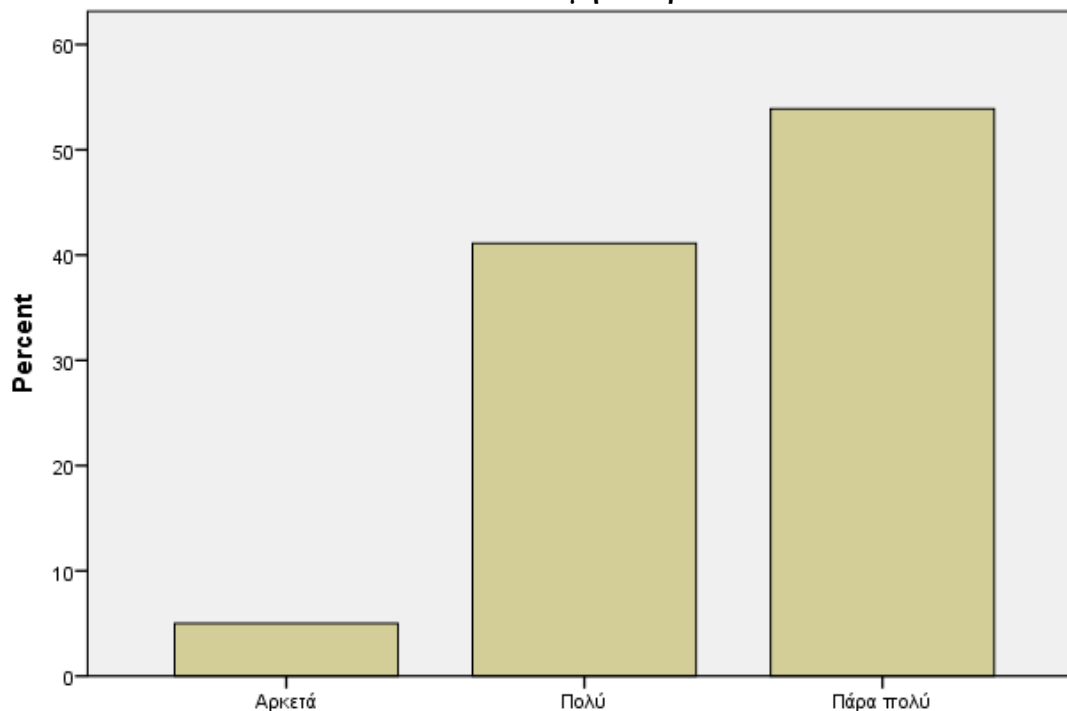
Ερώτημα 25: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται με θετικό, ενθαρρυντικό και εποικοδομητικό τρόπο.

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	9	5,0	5,0	5,0
	Πολύ	74	41,1	41,1	46,1
	Πάρα πολύ	97	53,9	53,9	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 25, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (53,9%) θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται στους μαθητές με θετικό, ενθαρρυντικό κι εποικοδομητικό τρόπο, ενώ την ίδια άποψη αλλά σε μικρότερο βαθμό έχει και το 41,1%, το οποίο απάντησε «Πολύ». Να

σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί στο δείγμα που να μην συμφωνούν καθόλου ή λίγο με αυτήν την αντίληψη.

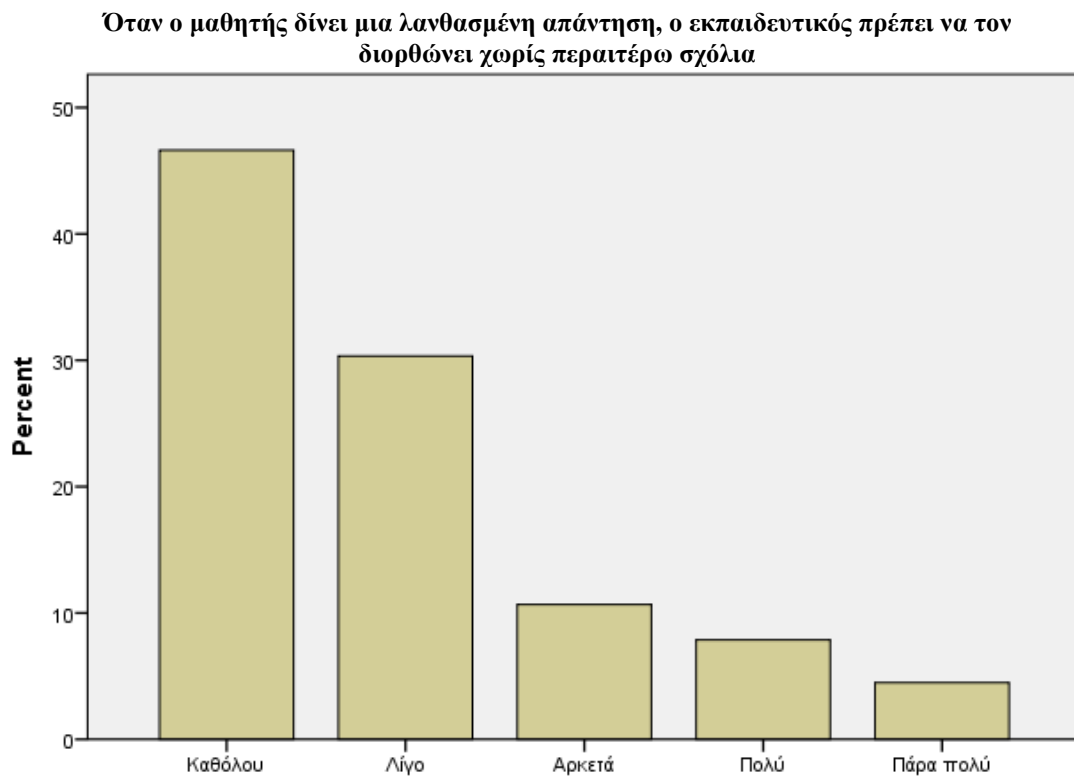
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται με θετικό, ενθαρρυντικό και εποικοδομητικό τρόπο



Ερώτημα 26: Όταν ο μαθητής δίνει μια λανθασμένη απάντηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τον διορθώνει χωρίς περαιτέρω σχόλια.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	83	46,1	46,6	46,6
	Λίγο	54	30,0	30,3	77,0
	Αρκετά	19	10,6	10,7	87,6
	Πολύ	14	7,8	7,9	95,5
	Πάρα πολύ	8	4,4	4,5	100,0
	Total	178	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
Total		180	100,0		

Στο ερώτημα αν ο εκπαιδευτικός πρέπει να διορθώνει το μαθητή όταν δίνει μια λανθασμένη απάντηση χωρίς περαιτέρω σχόλια, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (46,1%) δε συμφώνησαν καθόλου, ενώ αυτοί που απάντησαν «Λίγο» αποτελούσαν το 30% του δείγματος. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι το 76,1% των εκπαιδευτικών δεν πιστεύουν ή πιστεύουν λίγο την παραπάνω άποψη. Ακόμη, το 10,6% απάντησε «Αρκετά», ενώ μόνο το 12,2% πιστεύει πολύ ή πάρα πολύ («Πολύ» 7,8%. «Πάρα πολύ» 4,4%).

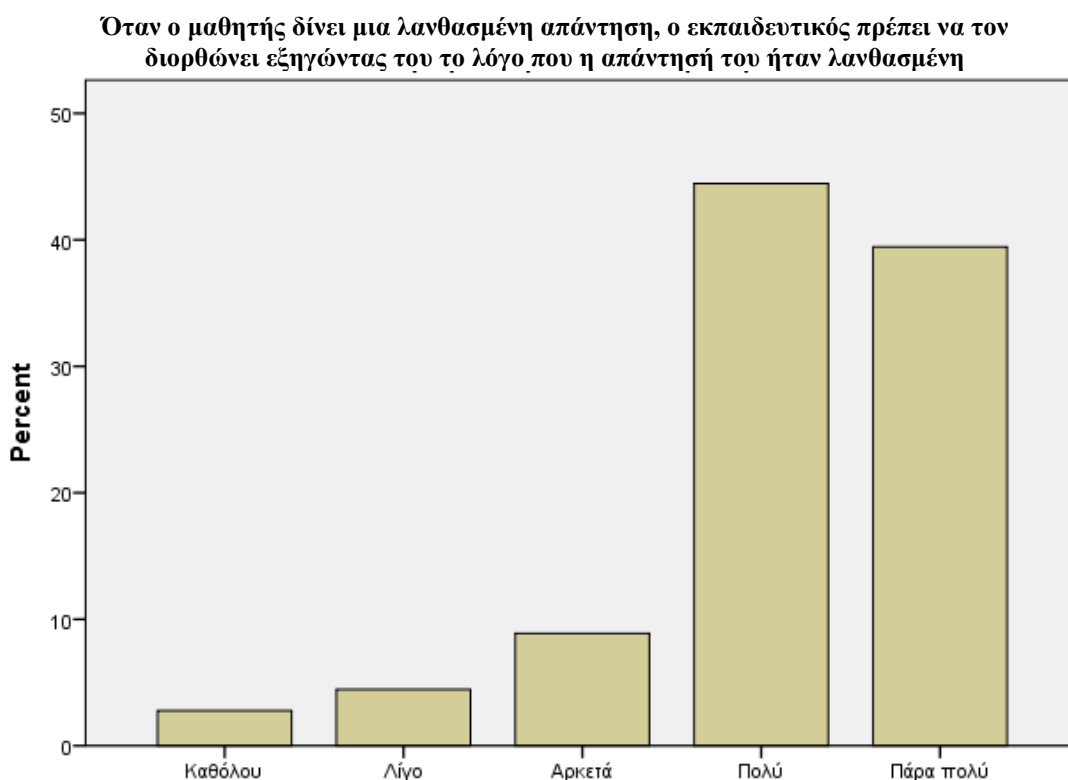


Ερώτημα 27: Όταν ο μαθητής δίνει μια λανθασμένη απάντηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τον διορθώνει εξηγώντας του το λόγο που η απάντησή του ήταν λανθασμένη.

		Valid		Cumulative
		Frequency	Percent	Percent
Valid	Καθόλου	5	2,8	2,8
	Λίγο	8	4,4	7,2
	Αρκετά	16	8,9	16,1
	Πολύ	80	44,4	60,6

Πάρα πολύ	71	39,4	39,4	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (83,8%) πιστεύουν πολύ ή πάρα πολύ ότι όταν ο μαθητής δίνει μια λανθασμένη απάντηση ο εκπαιδευτικός πρέπει να τον διορθώνει εξηγώντας του το λόγο που η απάντησή του είναι λανθασμένη («Πολύ» 44,4%, «Πάρα πολύ» 39,4%). Ακόμη, το 8,9% των εκπαιδευτικών πιστεύει λίγο, ενώ μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (7,2%), που δε συμφωνεί ή συμφωνεί σε μικρό βαθμό («Καθόλου» 2,8%, «Λίγο» 4,4%).

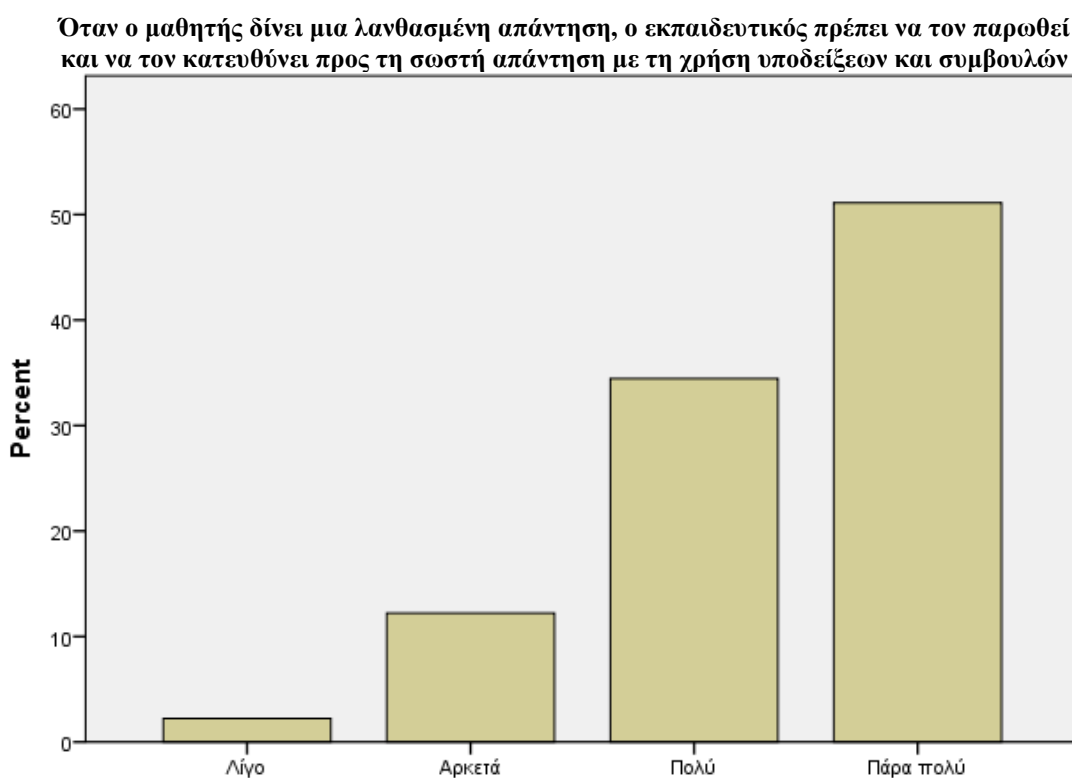


Ερώτημα 28: Όταν ο μαθητής δίνει μια λανθασμένη απάντηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τον παρωθεί και να τον κατευθύνει προς τη σωστή απάντηση με τη χρήση υποδείξεων και συμβουλών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Λίγο	4	2,2	2,2	2,2
	Αρκετά	22	12,2	12,2	14,4

Πολύ	62	34,4	34,4	48,9
Πάρα πολύ	92	51,1	51,1	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 28, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (51,1%) πιστεύουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι όταν ο μαθητής δίνει μια λανθασμένη απάντηση ο εκπαιδευτικός πρέπει να τον παρωθεί και να τον κατευθύνει προς τη σωστή απάντηση με τη χρήση υποδείξεων και συμβουλών. Ακόμη, το 34,4% απάντησε «Πολύ», το 12,2% «Αρκετά», ενώ ισχνό διαπιστώνεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν λίγο (2,2%).

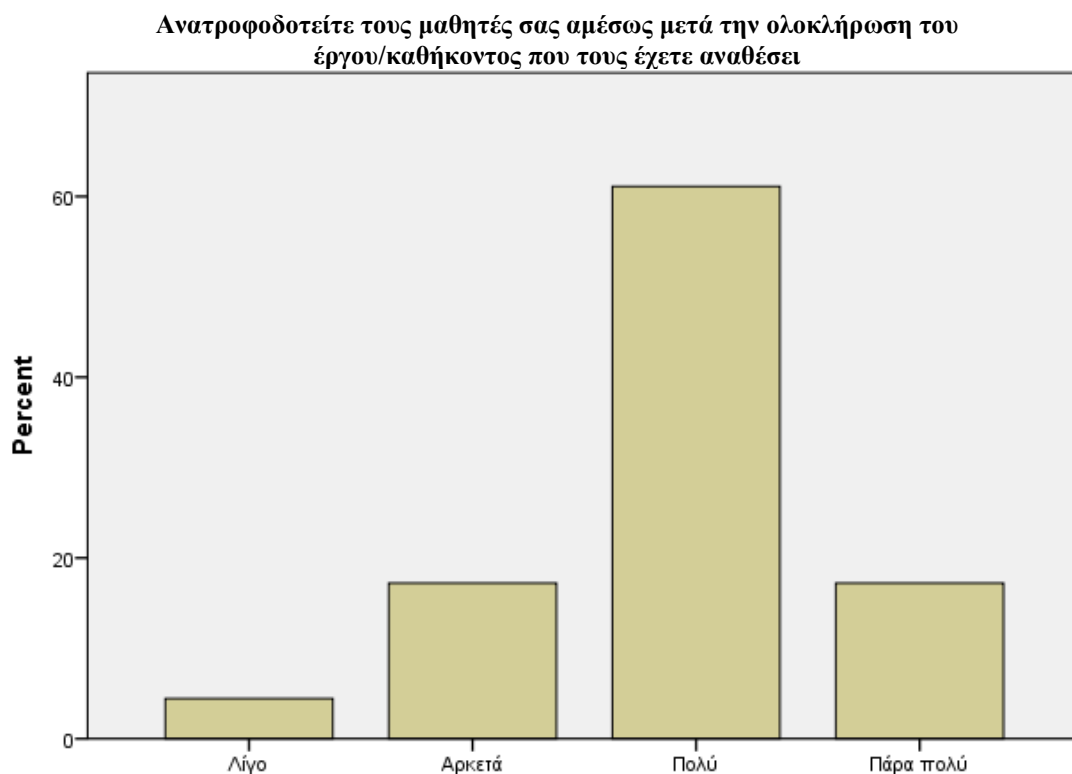


Ερώτημα 29: Ανατροφοδοτείτε τους μαθητές σας αμέσως μετά την ολοκλήρωση του έργου/καθήκοντος που τους έχετε αναθέσει.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Λίγο	8	4,4	4,4	4,4
	Αρκετά	31	17,2	17,2	21,7

Πολύ	110	61,1	61,1	82,8
Πάρα πολύ	31	17,2	17,2	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Το ερώτημα 29 αναφέρεται στο χρόνο παροχής της ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, στόχος αυτού του ερωτήματος ήταν να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με την αντίληψη ότι πρέπει να ανατροφοδοτούν τους μαθητές τους αμέσως μετά την ολοκλήρωση του έργου/καθήκοντος που τους έχουν αναθέσει. Από την ανάλυση και μελέτη των δεδομένων διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (61,1%) συμφωνεί με αυτήν την αντίληψη και ταυτόχρονα πολλοί είναι και εκείνοι, οι οποίοι απάντησαν «Πάρα πολύ» (17,2%). Επίσης, σε αρκετά μεγάλο βαθμό συμφωνεί το 17,2% των υποκειμένων, ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που απάντησαν «Λίγο». Μάλιστα, η επιλογή «Καθόλου» δεν προτιμήθηκε ούτε από έναν εκπαιδευτικό.

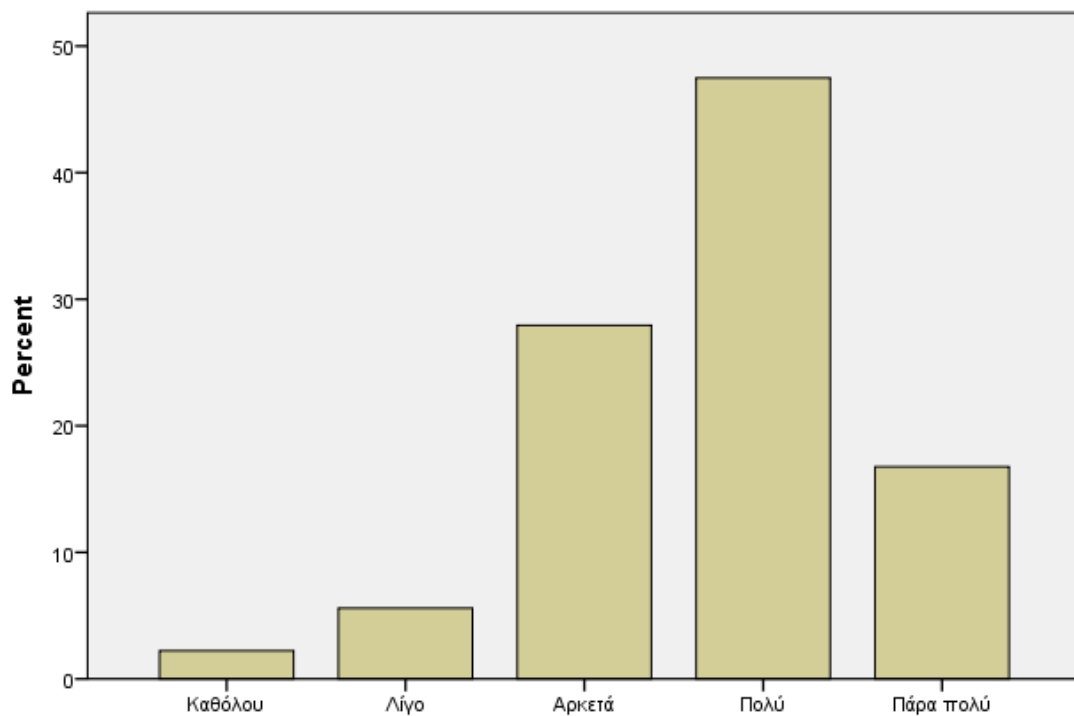


Ερώτημα 30: Ανατροφοδοτείτε τους μαθητές σας κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του έργου/καθήκοντος που τους έχετε αναθέσει.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	10	5,6	5,6	7,8
	Αρκετά	50	27,8	27,9	35,8
	Πολύ	85	47,2	47,5	83,2
	Πάρα πολύ	30	16,7	16,8	100,0
	Total	179	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		180	100,0		

Το 47,2% των εκπαιδευτικών (σχεδόν οι μισοί) απάντησε στο ερώτημα 30 ότι συμφωνεί πολύ με την άποψη ότι οι μαθητές πρέπει να ανατροφοδοτούνται κατά τη διάρκεια της εργασίας που τους αναθέτουν. Επιπλέον, το 16,7% πιστεύουν «Πάρα πολύ» και το 27,8% «Αρκετά». Τέλος, ελάχιστοι (7,8%) είναι αυτοί που δεν πιστεύουν ή πιστεύουν λίγο αυτήν την άποψη.

Ανατροφοδοτείτε τους μαθητές σας κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του έργου/καθήκοντος που τους έχετε αναθέσει

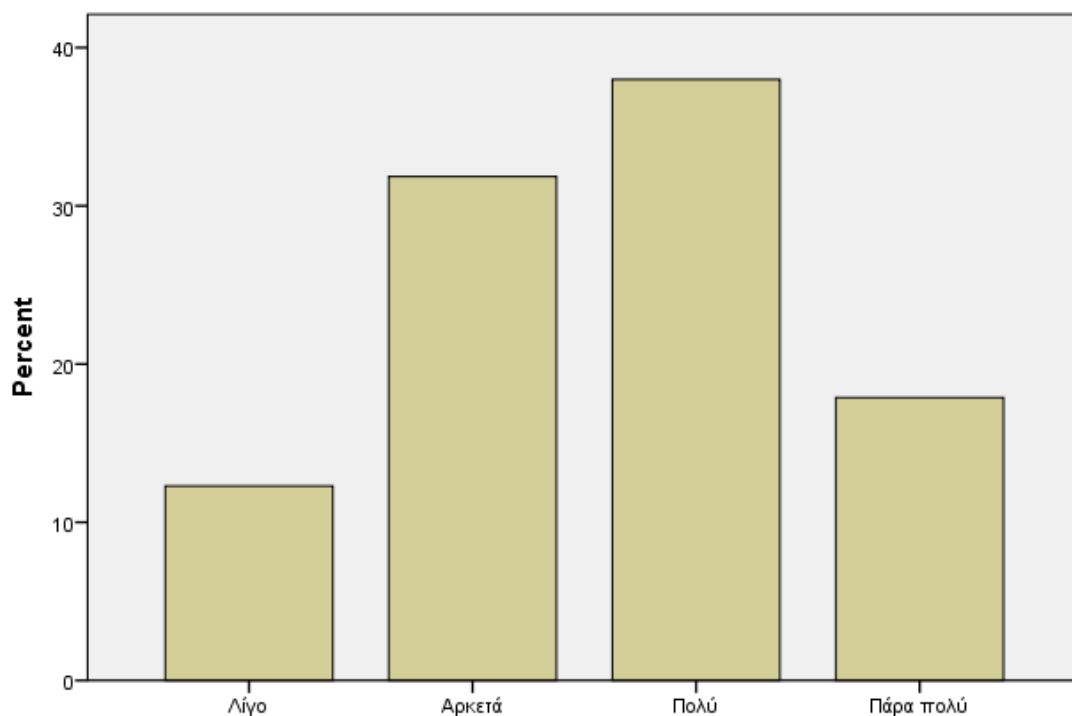


Ερώτημα 31: Μέσω της ανατροφοδότησης οι μαθητές ενημερώνονται για το αν απάντησαν σωστά ή όχι.

		Frequency		Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	22	12,2	12,3	12,3
	Αρκετά	57	31,7	31,8	44,1
	Πολύ	68	37,8	38,0	82,1
	Πάρα πολύ	32	17,8	17,9	100,0
	Total	179	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		180	100,0		

Στο ερώτημα αν οι μαθητές ενημερώνονται μέσω της ανατροφοδότησης για το αν απάντησαν σωστά ή όχι, το 55,6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ με αυτό («Πολύ» 37,8%, «Πάρα πολύ» 17,8%), ενώ «Αρκετά» απάντησε το 31,7%. Τέλος, ένα 12,2% των εκπαιδευτικών απάντησε «Λίγο».

Μέσω της ανατροφοδότησης οι μαθητές ενημερώνονται για το αν απάντησαν σωστά ή όχι

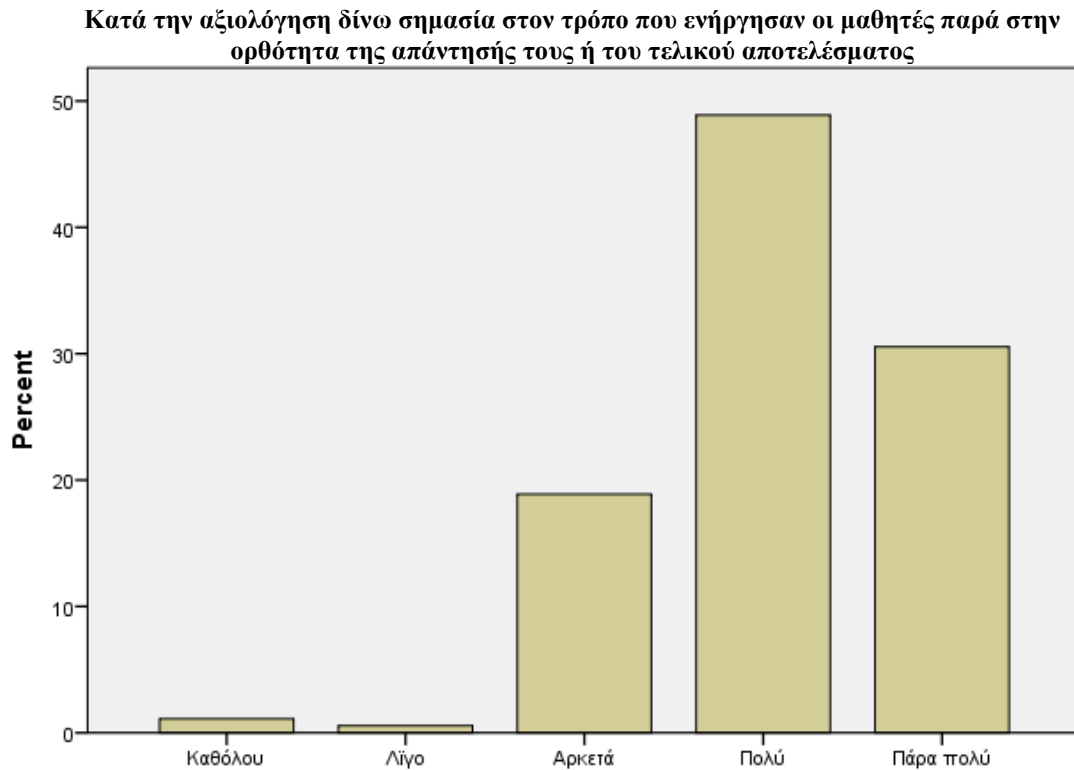


Ερώτημα 32: Κατά την αξιολόγηση δίνω σημασία στον τρόπο που ενήργησαν οι μαθητές παρά στην ορθότητα της απάντησής τους ή του τελικού αποτελέσματος.

		Valid		Cumulative	
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Καθόλου	2	1,1	1,1	1,1
	Λίγο	1	,6	,6	1,7
	Αρκετά	34	18,9	18,9	20,6
	Πολύ	88	48,9	48,9	69,4
	Πάρα πολύ	55	30,6	30,6	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Το ερώτημα 32 αναφέρεται στον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους και συγκεκριμένα στο αν δίνουν προσοχή στην προσπάθεια που κατέβαλλαν οι μαθητές τους ή στην ορθότητα του αποτελέσματος. Ειδικότερα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (79,5%) πιστεύει πολύ ή πάρα πολύ ότι την προσπάθεια –και όχι το αποτέλεσμα– είναι αυτή που λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους κατά την

αξιολόγηση των μαθητών τους («Πολύ» 48,9%, «Πάρα πολύ» 30,6%). Επίσης, το 18,9% απάντησε «Αρκετά», ενώ ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που προτίμησαν το «Καθόλου» ή το «Λίγο» (1,7%).

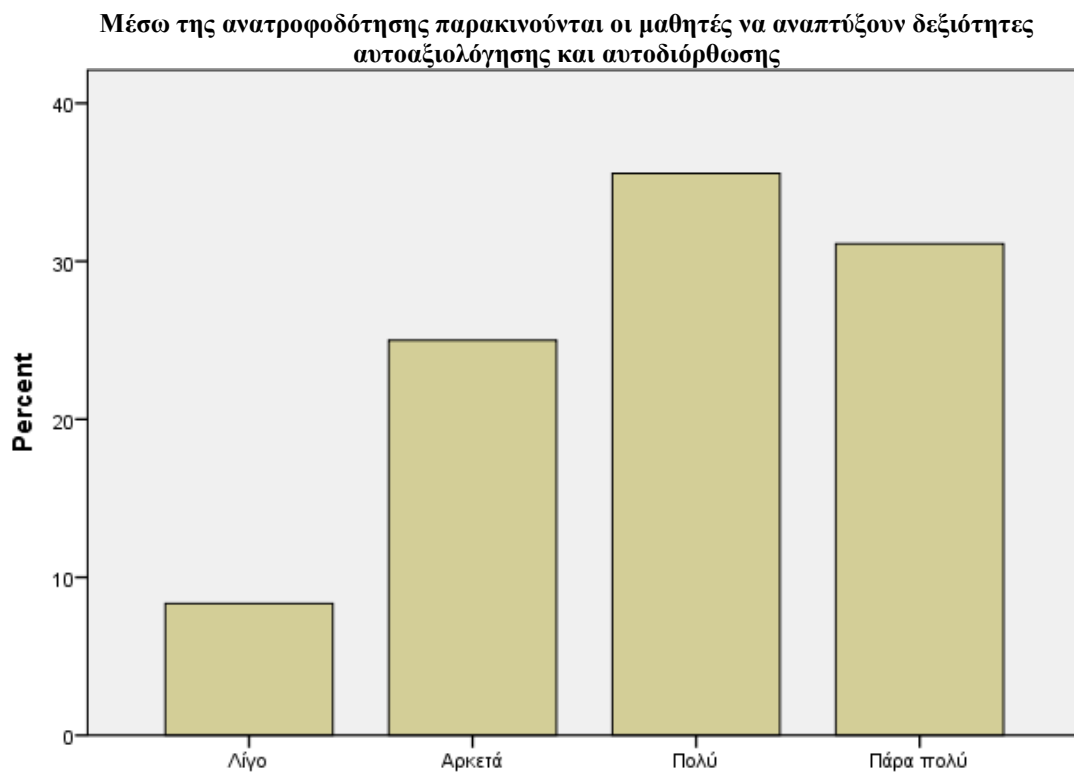


Ερώτημα 33: Μέσω της ανατροφοδότησης παρακινούνται οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης.

		Valid		Cumulative	
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Λίγο	15	8,3	8,3	8,3
	Αρκετά	45	25,0	25,0	33,3
	Πολύ	64	35,6	35,6	68,9
	Πάρα πολύ	56	31,1	31,1	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Το 35,6% των εκπαιδευτικών πιστεύει πολύ πως μέσω της ανατροφοδότησης οι μαθητές παρακινούνται να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και

αυτοδιόρθωσης, το 31,1% το πιστεύει πάρα πολύ, το 25% το πιστεύει αρκετά, ενώ το 8,3% το πιστεύει λίγο.

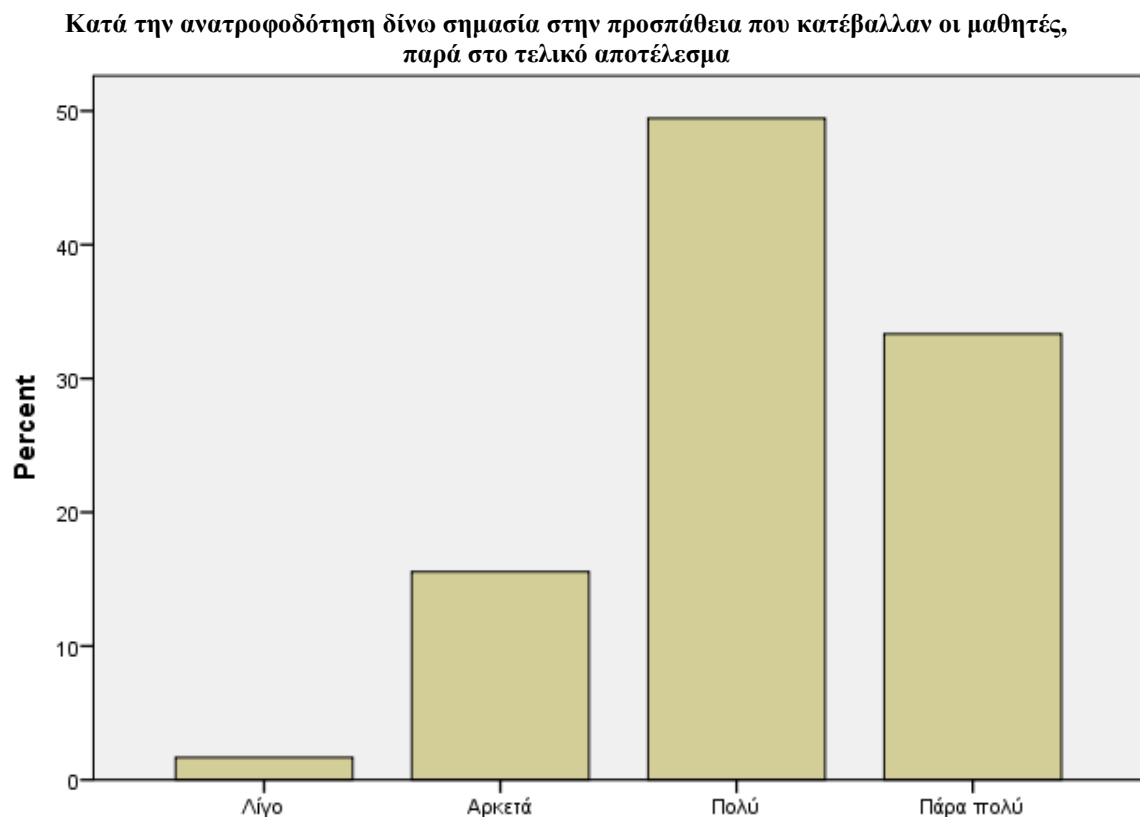


Ερώτημα 34: Κατά την ανατροφοδότηση δίνω σημασία στην προσπάθεια που κατέβαλλαν οι μαθητές, παρά στο τελικό αποτέλεσμα.

		Valid		Cumulative	
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Λίγο	3	1,7	1,7	1,7
	Αρκετά	28	15,6	15,6	17,2
	Πολύ	89	49,4	49,4	66,7
	Πάρα πολύ	60	33,3	33,3	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Στο ερώτημα 34 σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (49,4%) συμφώνησαν πολύ με την άποψη ότι κατά την ανατροφοδότηση δίνουν σημασία στην προσπάθεια των μαθητών παρά στο τελικό αποτέλεσμα και το 33,3% απάντησε

«Πάρα πολύ». Επίσης, «Αρκετά» απάντησε το 15,6% του δείγματος, «Λίγο» το 1,7%, ενώ κανείς εκπαιδευτικός δεν επέλεξε την απάντηση «Καθόλου».



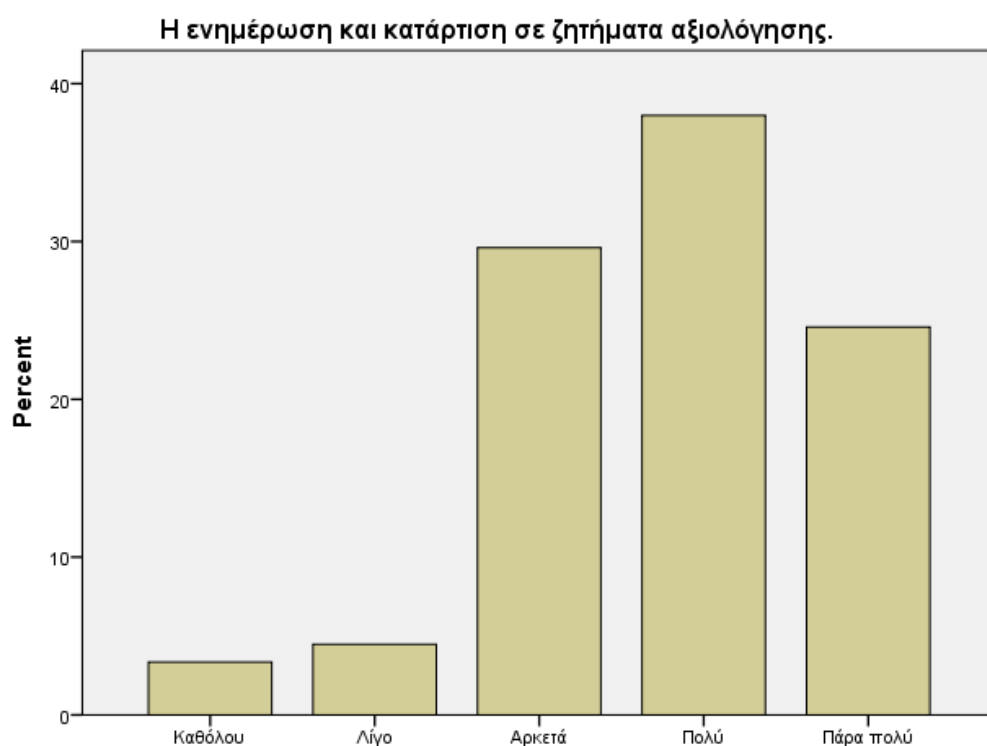
6.2.3 Θεματική τρίτη: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που τους επηρεάζουν κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών

Ερώτημα 35: Η ενημέρωση και κατάρτιση σε ζητήματα αξιολόγησης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	6	3,3	3,4	3,4
	Λίγο	8	4,4	4,5	7,8
	Αρκετά	53	29,4	29,6	37,4
	Πολύ	68	37,8	38,0	75,4
	Πάρα πολύ	44	24,4	24,6	100,0
	Total	179	99,4	100,0	

Missing System	1	,6
Total	180	100,0

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, η ενημέρωση και η κατάρτιση σε ζητήματα αξιολόγησης τους επηρεάζει «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 62,2%, ενώ το 29,4% απάντησε «Αρκετά». Λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Καθόλου» ή «Λίγο» (7,7%).

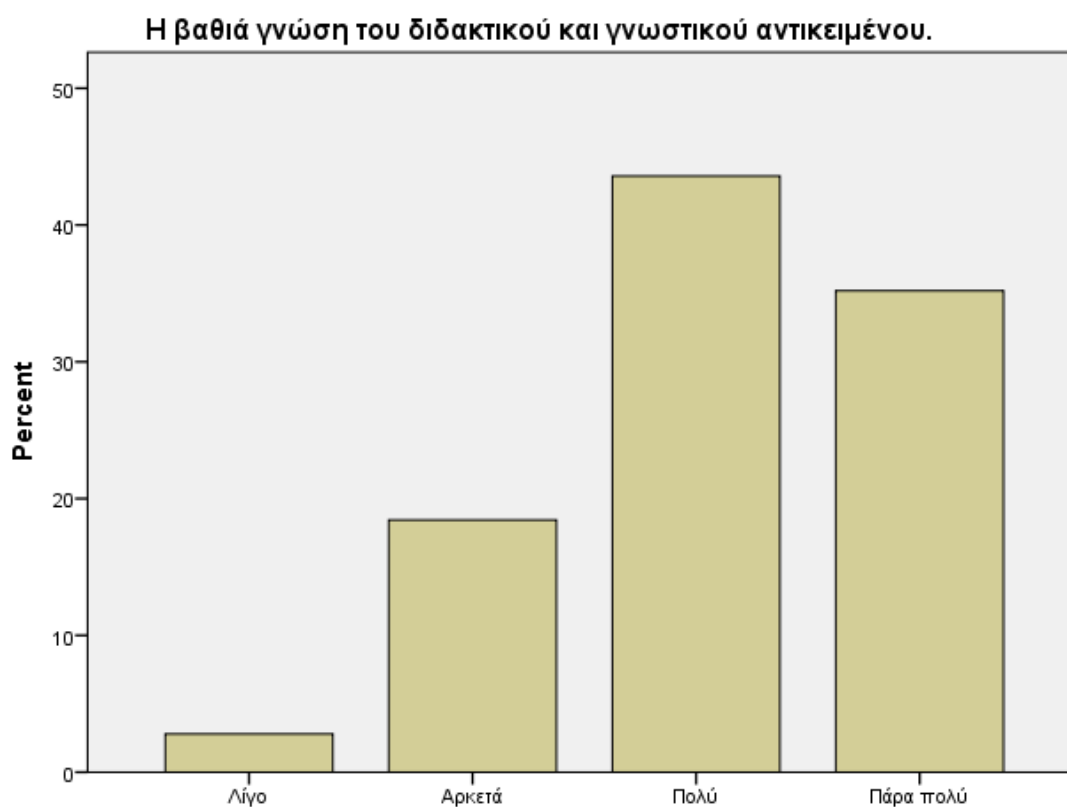


Ερώτημα 36: Η βαθιά γνώση του διδακτικού και γνωστικού αντικειμένου.

		Valid		Cumulative	
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Λίγο	5	2,8	2,8	2,8
	Αρκετά	33	18,3	18,4	21,2
	Πολύ	78	43,3	43,6	64,8
	Πάρα πολύ	63	35,0	35,2	100,0
	Total	179	99,4	100,0	

Missing System	1	,6
Total	180	100,0

Η βαθιά γνώση του διδακτικού και γνωστικού αντικειμένου είναι ένας σημαντικός παράγοντας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο οποίος τους επηρεάζει κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών τους. Ειδικότερα, το 78,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ανατροφοδότηση που παρέχουν, το 18,3% το πιστεύει «Αρκετά», ενώ αμελητέο είναι το ποσοστό εκείνων των εκπαιδευτικών (2,8%), οι οποίοι του αποδίδουν μικρή σημασία.

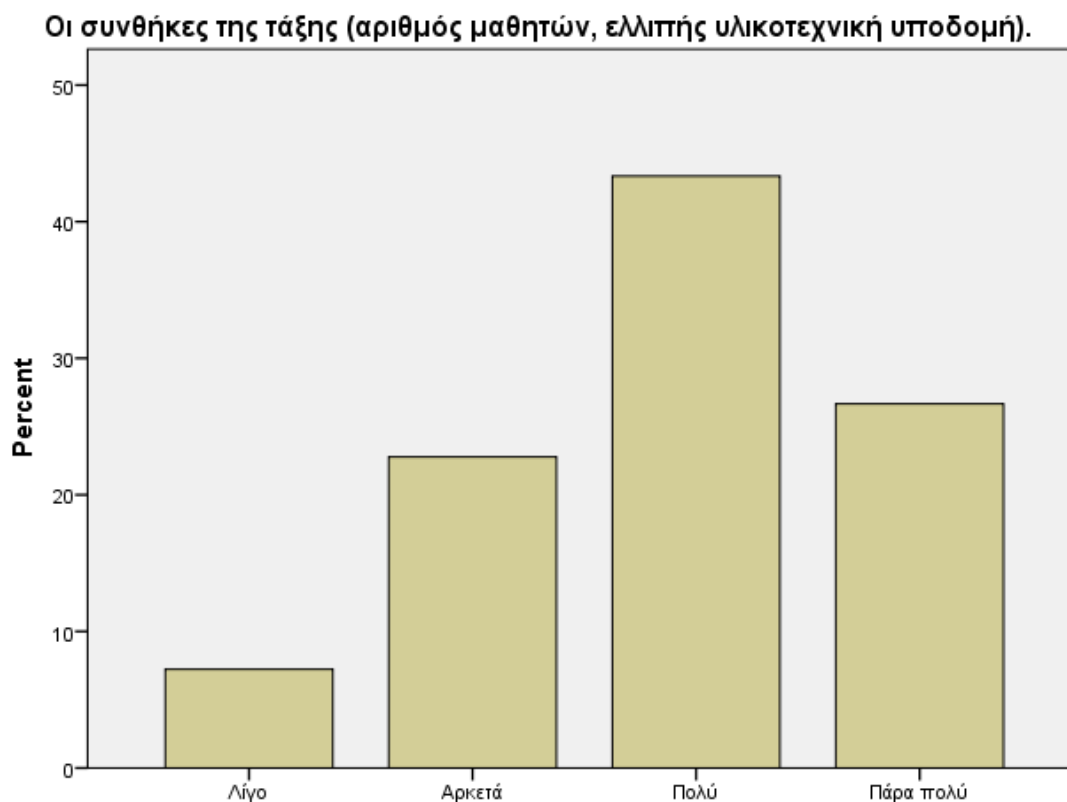


Ερώτημα 37: Οι συνθήκες της τάξης (αριθμός μαθητών, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή).

		Valid		Cumulative
		Frequency	Percent	Percent
Valid	Λίγο	13	7,2	7,2

Αρκετά	41	22,8	22,8	30,0
Πολύ	78	43,3	43,3	73,3
Πάρα πολύ	48	26,7	26,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Όσον αφορά τις συνθήκες της τάξης, το 43,3% των εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ» και το 26,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Αξιοπρόσεκτο, κατά τη γνώμη μας, είναι το ποσοστό εκείνων των εκπαιδευτικών που θεώρησαν ότι οι συνθήκες της τάξης (αριθμός μαθητών, υλικοτεχνική υποδομή) επηρεάζουν «Αρκετά» την ανατροφοδότησή τους.

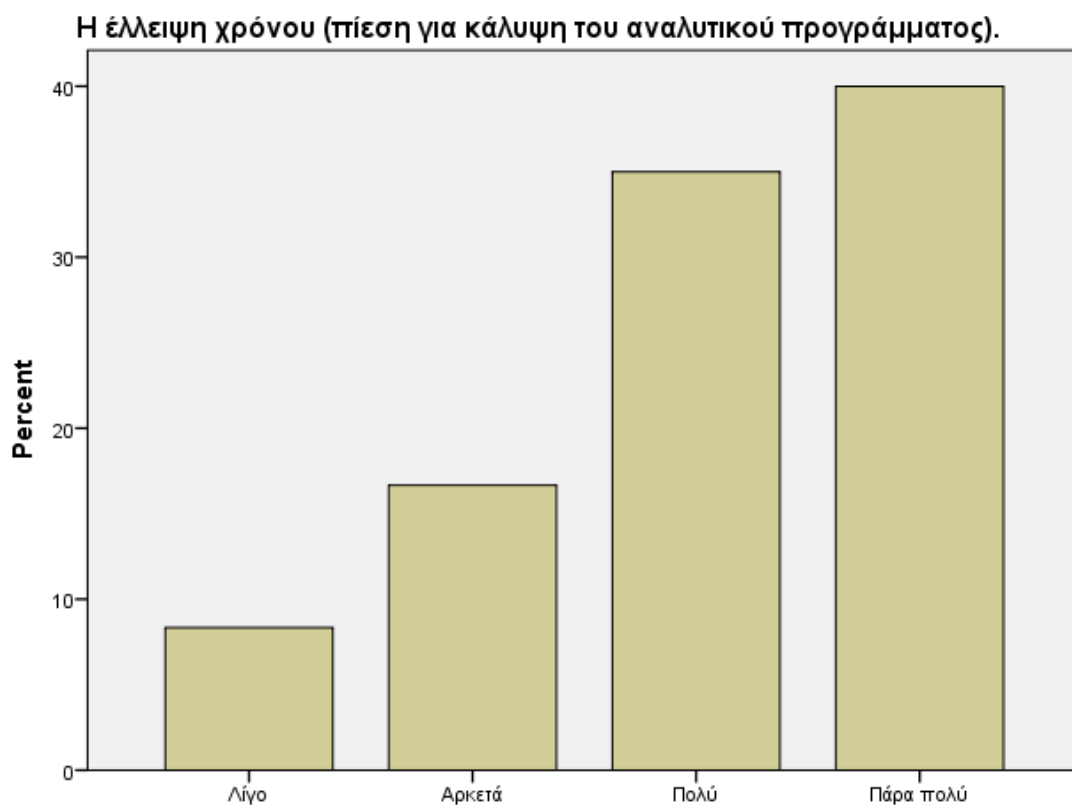


Ερώτημα 38: Η έλλειψη χρόνου (πίεση για κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος).

		Valid	Cumulative
Frequency	Percent	Percent	Percent

Valid	Λίγο	15	8,3	8,3	8,3
	Αρκετά	30	16,7	16,7	25,0
	Πολύ	63	35,0	35,0	60,0
	Πάρα πολύ	72	40,0	40,0	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Το 75% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πολύ ή πάρα ότι η έλλειψη χρόνου αποτελεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα κατά τη διαδικασία ανατροφοδότησης («Πολύ» 35%, «Πάρα πολύ» 40%). Ακόμη, «Αρκετά» απάντησε το 16,7%, ενώ «Λίγο» το 8,3% των εκπαιδευτικών.

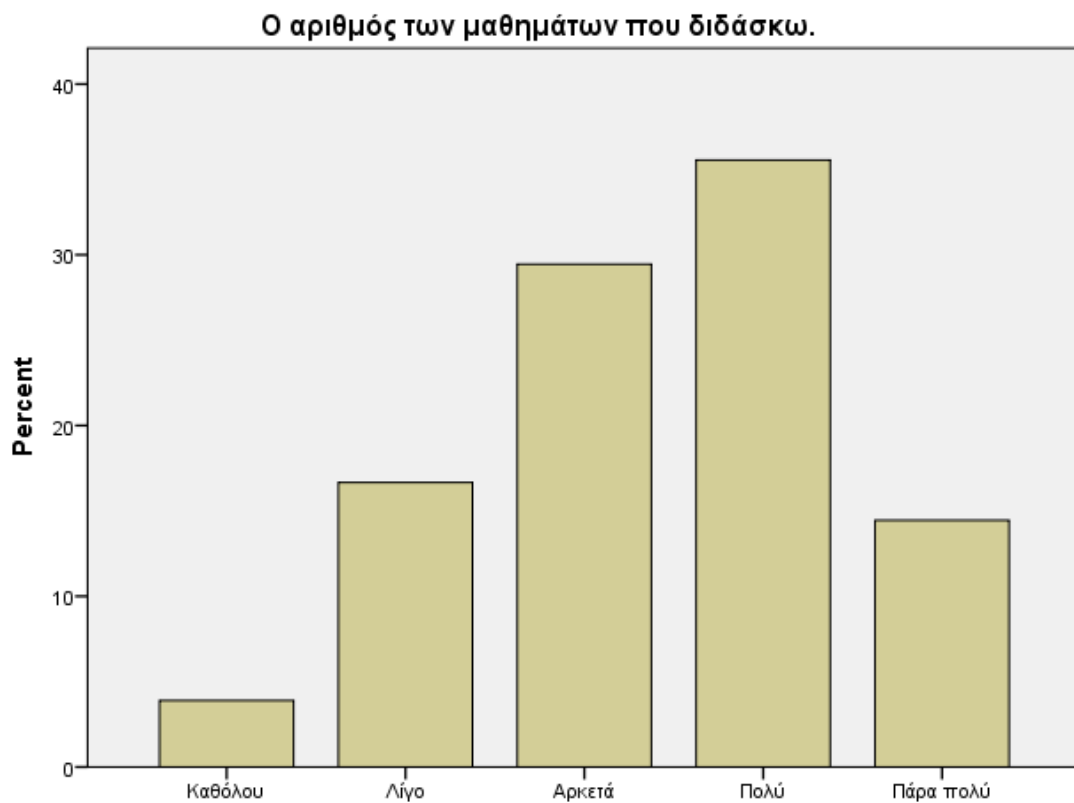


Ερώτημα 39: Ο αριθμός των μαθημάτων που διδάσκω.

				Valid	Cumulative
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Καθόλου	7	3,9	3,9	3,9
	Λίγο	30	16,7	16,7	20,6
	Αρκετά	53	29,4	29,4	50,0

Πολύ	64	35,6	35,6	85,6
Πάρα πολύ	26	14,4	14,4	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (50%) θεωρούν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο αριθμός των μαθημάτων που διδάσκουν αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανατροφοδότηση των μαθητών τους («Πολύ» 35,6%, «Πάρα πολύ» 14,4%). Επιπλέον, για αρκετούς εκπαιδευτικούς (20,6%) ο παράγοντας αυτός δεν τους επηρεάζει καθόλου ή τους επηρεάζει λίγο κατά την ανατροφοδότηση («Καθόλου» 3,9%, «Λίγο» 16,7%).

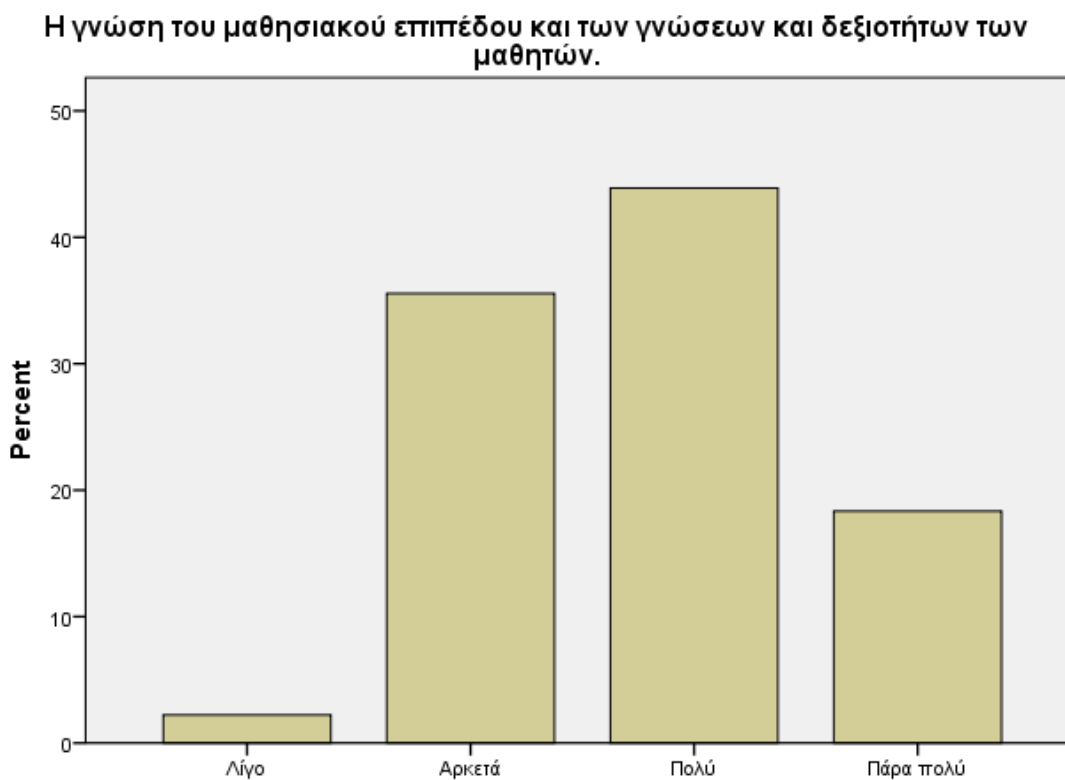


Ερώτημα 40: Η γνώση του μαθησιακού επιπέδου και των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών.

		Valid		Cumulative
		Frequency	Percent	Percent
Valid	Λίγο	4	2,2	2,2

Αρκετά	64	35,6	35,6	37,8
Πολύ	79	43,9	43,9	81,7
Πάρα πολύ	33	18,3	18,3	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Η γνώση του μαθησιακού επιπέδου και των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών είναι πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει πολύ την ανατροφοδότηση των μαθητών, σύμφωνα με το 43,9% των εκπαιδευτικών. Ακόμη, το 18,3% απάντησε «Πάρα πολύ», το 35,6% «Αρκετά» και ένα 2,2% μόνο επέλεξε την απάντηση «Λίγο».

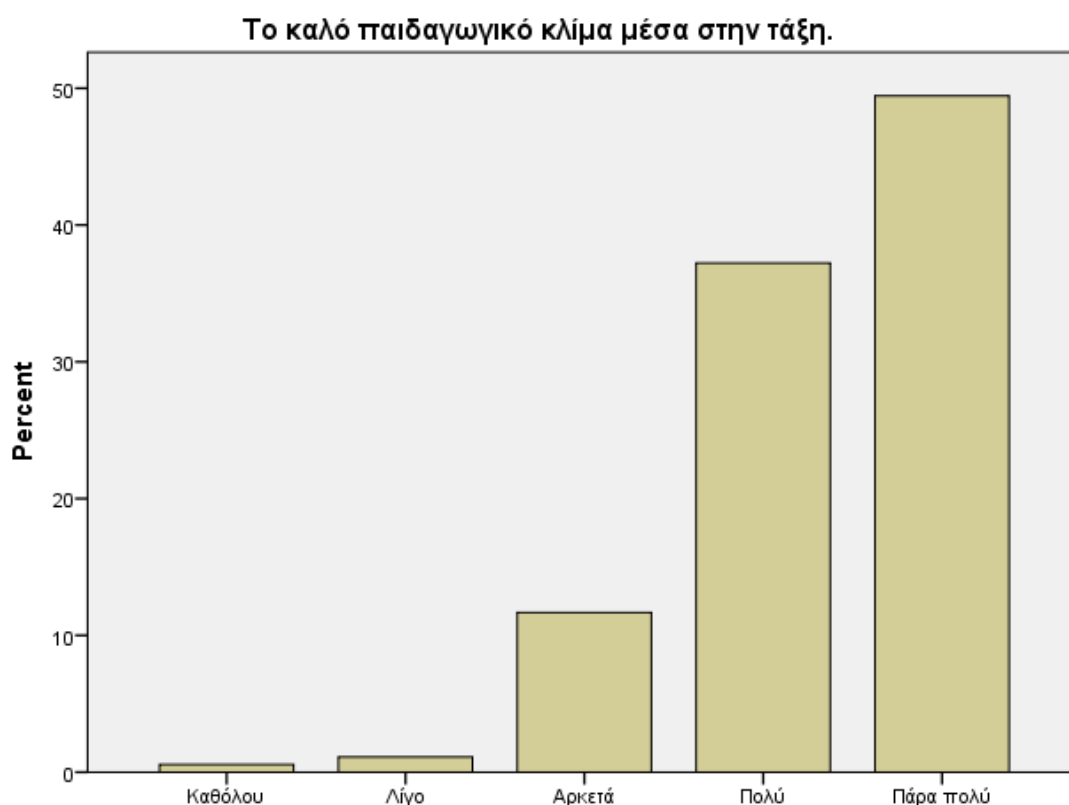


Ερώτημα 41: Το καλό παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	2	1,1	1,1	1,7

Αρκετά	21	11,7	11,7	13,3
Πολύ	67	37,2	37,2	50,6
Πάρα πολύ	89	49,4	49,4	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 86,6% των εκπαιδευτικών το καλό παιδαγωγικό κλίμα μέσα στη τάξη θεωρείται πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ανατροφοδότηση των μαθητών («Πολύ» 37,2%, «Πάρα πολύ» 49,4%), ενώ ισχνό ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απέδωσαν μηδαμινή ή λίγη σημασία σε αυτόν τον παράγοντα (1,7%).

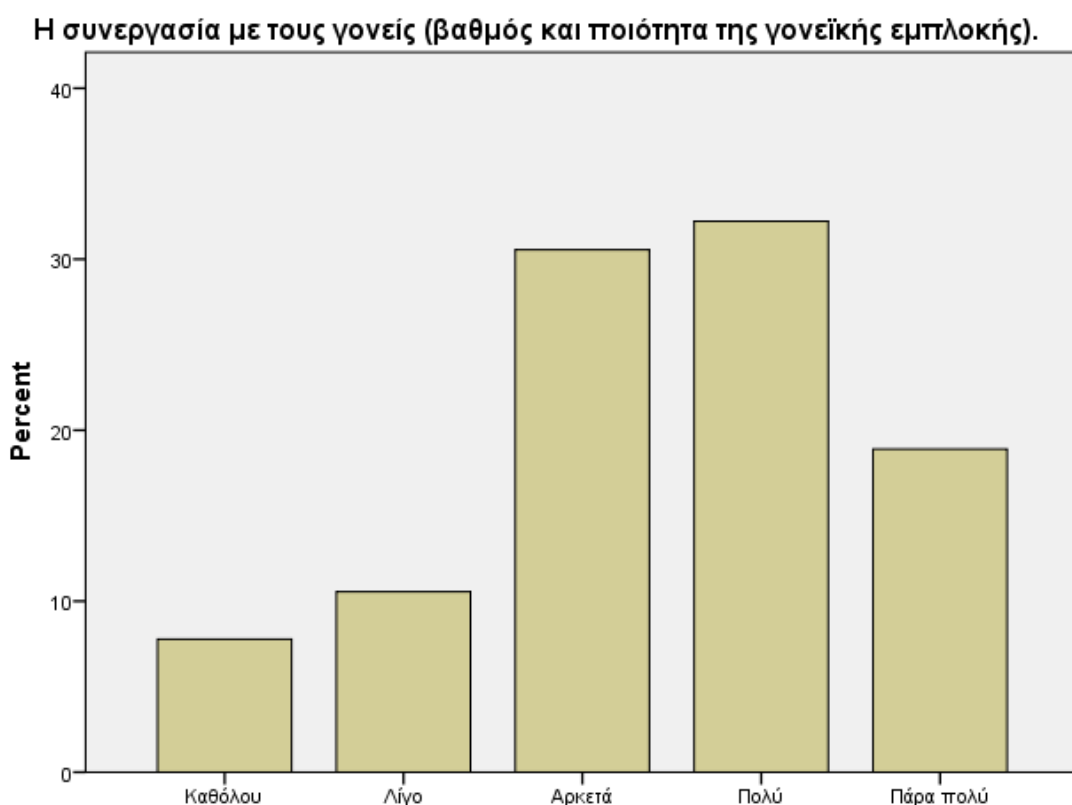


Ερώτημα 42: Η συνεργασία με τους γονείς (βαθμός και ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής).

		Valid	Cumulative
Frequency	Percent	Percent	Percent

Valid	Καθόλου	14	7,8	7,8	7,8
	Λίγο	19	10,6	10,6	18,3
	Αρκετά	55	30,6	30,6	48,9
	Πολύ	58	32,2	32,2	81,1
	Πάρα πολύ	34	18,9	18,9	100,0
Total		180	100,0	100,0	

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (51,1%) απέδωσαν στον παράγοντα της συνεργασίας με τους γονείς πολύ ή πάρα πολύ μεγάλη σημασία («Πολύ» 32,2%, «Πάρα πολύ» 18,9%), Επιπλέον, το 30,6% απάντησε «Αρκετά», ενώ «Καθόλου» ή «Λίγο» απάντησε το 18,4% των εκπαιδευτικών.

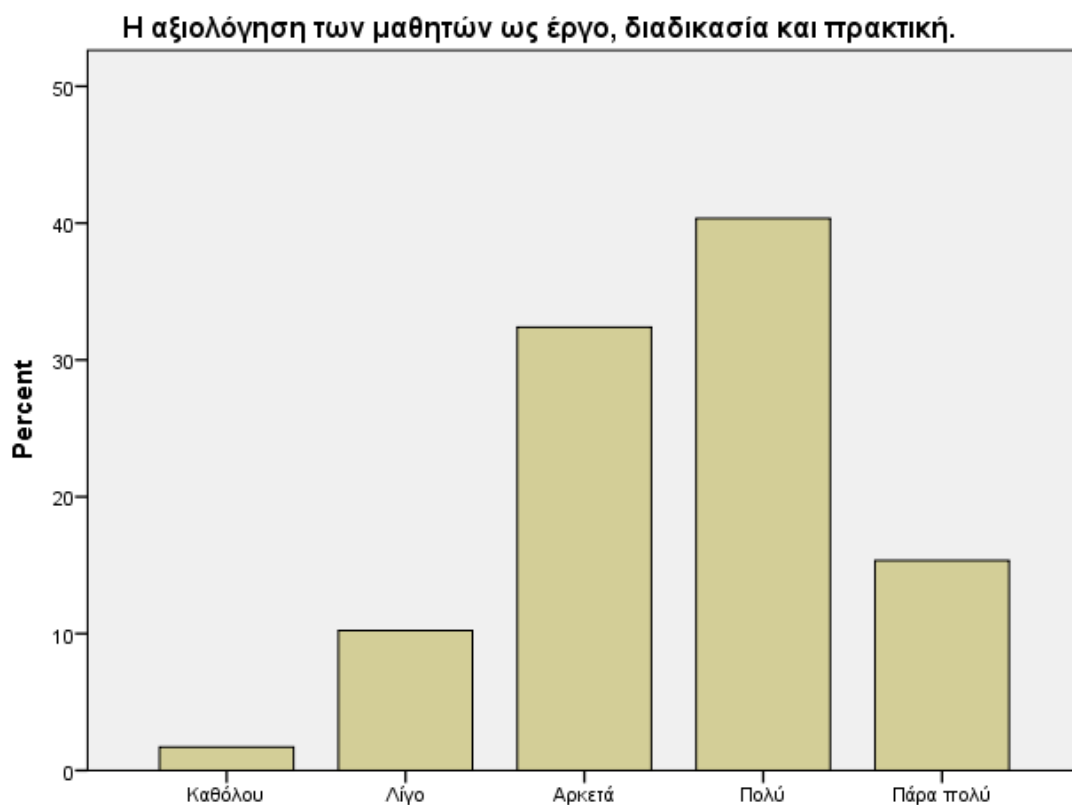


Ερώτημα 43: Η αξιολόγηση των μαθητών ως έργο, διαδικασία και πρακτική.

		Valid	Cumulative
Frequency	Percent	Percent	Percent

Valid	Καθόλου	3	1,7	1,7	1,7
	Λίγο	18	10,0	10,2	11,9
	Αρκετά	57	31,7	32,4	44,3
	Πολύ	71	39,4	40,3	84,7
	Πάρα πολύ	27	15,0	15,3	100,0
	Total	176	97,8	100,0	
Missing	System	4	2,2		
Total		180	100,0		

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (54,4%) πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των μαθητών ως έργο διαδικασία και πρακτική επηρεάζει πολύ ή πάρα πολύ την ανατροφοδότηση των μαθητών («Πολύ» 39,4%, «Πάρα πολύ» 15%). Επίσης, το 31,7% απάντησε «Αρκετά», ενώ μικρό είναι το ποσοστό εκείνων των εκπαιδευτικών που δεν τον θεωρούν ή τον θεωρούν λίγης σημασίας παράγοντα (11,7%).

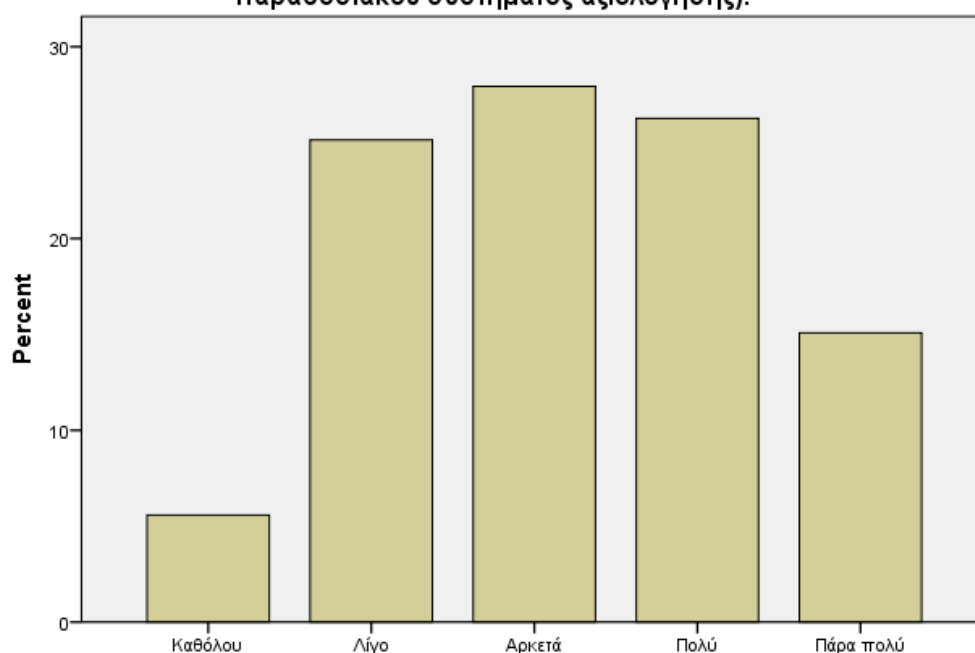


Ερώτημα 44: Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου (επικράτηση της αρχής της επίδοσης και του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	5,6	5,6	5,6
	Λίγο	45	25,0	25,1	30,7
	Αρκετά	50	27,8	27,9	58,7
	Πολύ	47	26,1	26,3	84,9
	Πάρα πολύ	27	15,0	15,1	100,0
	Total	179	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		180	100,0		

Τέλος, ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου είναι ένας πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας σύμφωνα με το 41,1% των εκπαιδευτικών («Πολύ» 26,1%, «Πάρα πολύ» 15%). Το 27,8% απάντησε «Αρκετά», ενώ ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξης του 30,6% πιστεύει ότι ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου δεν επηρεάζει καθόλου ή επηρεάζει λίγο την ανατροφοδοτική διαδικασία.

Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου (επικράτηση της αρχής της επίδοσης και του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας σχετικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Επιδιώξαμε, δηλαδή, να διερευνήσουμε τι αντιλήψεις έχουν οι εκπαιδευτικοί, καταρχάς, για τους σκοπούς της αξιολόγησης των μαθητών, έπειτα για τις τεχνικές και τους τρόπους αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων, ακόμη τη σχέση της ανατροφοδότησης με τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και το βαθμό στον οποίο διακρίνουν στη διαδικασία της ανατροφοδότησης ορισμένες λειτουργίες. Επιπλέον, προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε τις αντιλήψεις τους για το πώς πρέπει να γίνεται η ανατροφοδότηση των μαθητών καθώς και για το ποιοι παράγοντες εκλαμβάνονται από αυτούς ως ανασταλτικοί κατά τη διαδικασία αυτή.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια έγινε επειδή υπάρχει ελληνικό βιβλιογραφικό έλλειμμα στον τομέα αυτό και για να διαπιστωθούν ομοιότητες ή διαφορές σε σχέση με τα ξένα ερευνητικά δεδομένα. Πέραν τούτου, το ίδιο το θέμα της έρευνάς μας ενείχε ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον και κρίθηκε ως σημαντικό, καθότι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση -και δη για τον ανατροφοδοτικό της ρόλο- επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις ενέργειες και τις πρακτικές τους μέσα στην τάξη (Black & Wiliam, 1998· Brown, 2008· Pajares, 1992) και κατά συνέπεια η επίδραση που έχουν στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καθοριστική.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για το υπό εξέταση θέμα.

Εστιάζοντας, καταρχάς, στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, η πλειοψηφία των 180 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του νομού Θεσπρωτίας ήταν γυναίκες (69,4%), ενώ αναφορικά με την ειδικότητά τους, η πλειοψηφία των υποκειμένων ήταν δάσκαλοι ή δασκάλες (73,9%). Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών -μάλιστα πάνω από τους μισούς- είχε από 11 έως 30 χρόνια υπηρεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης (53,4%), ενώ αρκετά υψηλό είναι το ποσοστό εκείνων που είχαν έως δέκα χρόνια

(38,9%). Τέλος, σε ό,τι αφορά τις άλλες σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν είχαν επιπλέον σπουδές (51,7%), ενώ από αυτούς που δήλωσαν ότι είχαν, οι πιο πολλοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή είχαν κάνει εξομοίωση (33,3%).

Η κυριαρχία των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των ανδρών εξηγείται, κατά τη γνώμη μας, από τη μακρόχρονη κατεστημένη πραγματικότητα να προτιμούν το χώρο της εκπαίδευσης περισσότερο οι γυναίκες παρά οι άνδρες (για κοινωνικούς, υποθέτουμε, λόγους), ενώ το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχε λίγη προϋπηρεσία (έως 10 χρόνια) πιστεύουμε ότι προέκυψε αφενός λόγω των πολλών διορισμών που έγιναν την τελευταία δεκαετία και αφετέρου εξαιτίας της στελέχωσης, το τελευταίο διάστημα, των δημόσιων σχολείων με πληθώρα αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, έχοντας περισσότερα από δέκα χρόνια προϋπηρεσία, είχε αρκετή έως μεγάλη διδακτική εμπειρία και συνεπώς συμπεραίνουμε ότι ήταν εξοικειωμένοι –τουλάχιστον σε εμπειρικό επίπεδο– με τα ζητήματα της αξιολόγησης των μαθητών.

Περνώντας τώρα στο ουσιαστικό κομμάτι της έρευνάς μας και στην ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων, θα πρέπει αρχικά να αναφερθεί ότι οι δέκα πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και στόχους της αξιολόγησης των μαθητών αλλά και για τις τεχνικές και τα μέσα αποτύπωσης των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα και όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για τους σκοπούς της αξιολόγησης, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη θέση ότι η αξιολόγηση των μαθητών έχει έναν παιδαγωγικό χαρακτήρα και συγκεκριμένα θεωρούν ότι οι πληροφορίες της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη και ενίσχυση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών, δηλαδή ανατροφοδοτικά.

Ειδικότερα, το 78,9% των εκπαιδευτικών συμφώνησε πολύ ή πάρα πολύ ότι μέσα από την αξιολόγηση εξακριβώνεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, ενώ μια μεγάλη πλειοψηφία (84,4%) εξέλαβε ως βασικό σκοπό της αξιολόγησης τη διαπίστωση του επιπέδου των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, δυνατοτήτων ή πιθανών ελλείψεων και αδυναμιών των μαθητών. Τα ίδια περίπου ποσοστά συγκέντρωσαν και όσοι πίστευαν ότι η αξιολόγηση οδηγεί στη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών και εκτός αυτού περίπου εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς (89,5%) αντιλαμβάνονταν την αξιολόγηση

ως μέσο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Παρόμοια, βέβαια, αποτελέσματα είχαν προκύψει και στις έρευνες των Mavrommati (1996), Segers & Tillema (2011) και Irving, Harris & Peterson (2011).

Κατά τη γνώμη μας, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών και θεωρούν ότι μέσω αυτής ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων, η αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους ενεργειών και καθίσταται δυνατή η ενημέρωση των άμεσα ενδιαφερόμενων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί χάρις στην αξιολόγηση διαπιστώνουν δυνατότητες, κλίσεις, ενδιαφέροντα καθώς και πιθανές ελλείψεις ή αδυναμίες των μαθητών τους, προκειμένου να λάβουν τα αντίστοιχα υποστηρικτικά ή διορθωτικά μέτρα. Αναμφίβολα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν το θεωρητικό πλαίσιο της αντίστοιχης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας –ότι η αξιολόγηση έχει έναν παιδαγωγικό ρόλο- και ταυτόχρονα βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία και με τα ευρήματα της έρευνας του Brown (2004).

Αναφορικά τώρα με το αν η αξιολόγηση των μαθητών έχει ως σκοπό τον έλεγχο της επίδοσής και τη χορήγηση τίτλων για μετάβαση στην επόμενη τάξη ή σχολική βαθμίδα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράστηκαν. Συγκεκριμένα, ποσοστό 33,9% απάντησε «Καθόλου» ή «Λίγο», 34,4% συμφώνησε σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ενώ με το «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» τάχθηκε το 31,7%. Ακόμη, στο επόμενο ερώτημα, που αφορούσε το κατά πόσο η αξιολόγηση στοχεύει στην ταξινόμηση-ιεράρχηση των μαθητών, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71,7%) απάντησε «Καθόλου» ή «Λίγο», ενώ αρκετοί ήταν αυτοί που συμφώνησαν αρκετά (16,7%).

Προσεγγίζοντας τα παραπάνω ευρήματα πρέπει, καταρχάς, να σημειώσουμε ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αναφέρονταν στην επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης και επιχειρούσαν να διερευνήσουν το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με αυτήν. Σύμφωνα με την επιλεκτική λειτουργία, η αξιολόγηση, εκτός από τον έλεγχο της επίδοσης και τη χορήγηση τίτλων, χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και για την κατάταξη των μαθητών και την προώθησή τους ή μη σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Κωνσταντίνου, 1997). Βαθμολογούνται, δηλαδή, μέσω της αξιολόγησης οι επιδόσεις των μαθητών και ιεραρχούνται, προκειμένου να μοιραστούν οι ανάλογες ευκαιρίες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής επιτυχίας. Τούτη η θέση φαίνεται ότι δεν υιοθετείται

απόλυτα από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι αν και συμφωνούν αρκετά με το σκοπό της χορήγησης τίτλων, εντούτοις δηλώνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διαφωνία τους με το σκοπό της ιεράρχησης. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί δέχονται την ανάγκη να πιστοποιούν τις γνώσεις των μαθητών και να δίνουν τίτλους ή αποδεικτικά των επιδόσεών τους, ταυτόχρονα έχουν την αντίληψη ότι η αξιολόγηση δε γίνεται για λόγους ιεράρχησης.

Κατά τη γνώμη μας, οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών πηγάζουν από τη διαμορφωμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα (κυριαρχία της επιλεκτικής λειτουργία-σχολεία επιδόσεων) και τη σύνδεση της επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης με αρνητικά επακόλουθα. Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις απαντήσεις που αναφέρονται στο σκοπό της αξιολόγησης, συμπεραίνουμε την ίδια στιγμή ότι μάλλον αποδίδουν μεγαλύτερο βάρος στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης παρά στην επιλεκτική.

Όσον αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης, το 67,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, θεώρησε ότι η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, ενώ περίπου το ένα τρίτο (32,2%) διαφώνησε εντελώς ή συμφώνησε λίγο με την άποψη αυτή. Από την άλλη μεριά, ποσοστό 79,4% των εκπαιδευτικών θεώρησε τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ως τις πλέον ενδεδειγμένες, προκειμένου να συλλέξουν εκείνες τις πληροφορίες, οι οποίες θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Προκύπτει, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αρνούνται εντελώς τις παραδοσιακές τεχνικές ούτε ότι ενστερνίζονται απόλυτα τις εναλλακτικές. Αναδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο η τάση των εκπαιδευτικών να προτιμούν η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται περισσότερο με εναλλακτικές μορφές παρά με παραδοσιακές.

Τούτο εξηγείται λόγω της ευρύτερης διάδοσης, τελευταία, των πλεονεκτημάτων που συνεπάγονται οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και της ταυτόχρονης διαπίστωσης των μειονεκτημάτων των παραδοσιακών τεχνικών (άγχος και πίεση για υψηλές αποδόσεις, ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών κ.ο.κ.). Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει ότι το υπάρχον σύστημα βάσει του οποίου αξιολογούν τους μαθητές τους και που έχει ως χαρακτηριστικό του γνώρισμα συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, καθώς και την αριθμητική βαθμολογία, «απέχει» πολύ από τους στόχους που προβλέπονται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), η εφαρμογή παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης δεν παρέχει στους

εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιολογούν τους μαθητές τους ως άτομα με τις δικές τους ανάγκες, ιδιαιτερότητες και αδυναμίες και οδηγούν στη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού και βαθμοθηρίας εκ μέρους των μαθητών.

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω της βαθμολόγησης, αν και, παρατηρώντας κανείς καλύτερα τα δεδομένα, διαπιστώνει ότι η προτίμησή τους κλίνει περισσότερο στην περιγραφική αξιολόγηση (το 69,5% δήλωσε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ»). Φαίνεται, με άλλα λόγια, ότι για αυτούς η έκφραση και η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης πρέπει να γίνεται περισσότερο μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης και υποθέτουμε ότι η προτίμησή τους αυτή οφείλεται στα αρνητικά στοιχεία της βαθμολόγησης, όπως η αδυναμία να αποδώσει και να αποτυπώσει επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση, τις λειτουργίες της ανατροφοδότησης, το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο οφείλει να παρέχεται η ανατροφοδότηση, καθώς και τις μορφές και τους τύπους της ανατροφοδότησης είναι το αντικείμενο διερεύνησης των επόμενων ερωτήσεων (11-34). Ειδικότερα, για την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (78,9%) η ανατροφοδότηση αποτελεί σε πολύ μεγάλο βαθμό μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης, ενώ εστιάζοντας στις αντιλήψεις τους για τις λειτουργίες της ανατροφοδότησης, η ανάλυση έδειξε ενδιαφέρουσες τάσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνώρισαν ότι η ανατροφοδότηση εξυπηρετεί πολλαπλές λειτουργίες και παίζει ένα σημαντικό ρόλο στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι διαμέσου της ανατροφοδότησης οι μαθητές πληροφορούνται για το βαθμό στον οποίο πέτυχαν τους προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους και ότι προσφέρεται η δυνατότητα στο μαθητή να καλύψει το κενό ανάμεσα στην ήδη κατακτηθείσα γνώση και σε εκείνη που επιδιώκεται να αποκτήσει. Επιπλέον, οι περισσότεροι συμφώνησαν με την άποψη ότι διαμέσου της ανατροφοδότησης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται, καθώς αξιολογούν και αναπροσαρμόζουν τις διδακτικές τους ενέργειες αλλά και ότι ενισχύεται κατ' αυτόν τον τρόπο η αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα των μαθητών, εύρημα το οποίο διαπιστώθηκε και στην έρευνα του Μαννιμάτι (1996).

Επίσης, ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας υπήρξε η διαπίστωση ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (39,5%) θεώρησε ότι η ανατροφοδότηση είναι άσκοπη και ότι δεν εξυπηρετεί ή εξυπηρετεί σε μικρό μόνο βαθμό κάποια λειτουργία, όταν συνοδεύεται από κάποιο βαθμό. Αυτή η αντίληψη βρέθηκε και στην έρευνα των Irving, Harris & Peterson (2011), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η ανατροφοδότηση, όταν συνοδεύεται από βαθμούς, δεν έχει αξία, αφού οι μαθητές επικεντρώνονται μόνο στο βαθμό και αδιαφορούν έτσι για τα ανατροφοδοτικά σχόλια και τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών. Τούτο, βέβαια, στηρίχθηκε στο σκεπτικό ότι εφόσον οι μαθητές ασχολούνται και εστιάζουν μόνο στο βαθμό που παίρνουν, τότε τα σχόλια και οι υποδείξεις των εκπαιδευτικών δεν έχουν αξία αφού περνούν σε δεύτερη μοίρα, υποτιμούνται και τελικά αγνοούνται παντελώς από τους μαθητές. Βέβαια, η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών έδειξε ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (60,6%) είχαν την αντίληψη ότι οι μαθητές δεν αγνοούν, αλλά δίνουν μεγάλη σημασία στους βαθμούς –και μάλιστα σε αρκετά μεγάλο βαθμό– κάτι που εξηγείται από το γεγονός ότι στο σημερινό σχολείο κυριαρχεί η βαθμοθηρία και το ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των μαθητών.

Συνεχίζοντας, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν, επιπλέον, χρήσιμα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να παρέχεται η ανατροφοδότηση και τα οποία, μάλιστα, βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των van den Bergh, Ros, & Beijaard (2013). Ειδικότερα, αναδείχθηκε η τάση των εκπαιδευτικών του δείγματος να πιστεύουν ότι η αποτελεσματική ανατροφοδότηση πρέπει να σχεδιάζεται βάσει των στόχων διδασκαλίας και μάλιστα, η αντίληψη αυτή έγινε αποδεκτή από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (76,1%), η οποία απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ». Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι σε ποσοστό 72,8% οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πολύ ή πάρα πολύ ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται με εξατομικευμένο ή διαφοροποιημένο τρόπο για τον κάθε μαθητή.

Επίσης, ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί αν η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται σε καθημερινή βάση με γραπτά σχόλια και επεξηγήσεις οι περισσότεροι συμφώνησαν «Πολύ» (38,9%) και αρκετοί ήταν αυτοί που συμφώνησαν «Λίγο» με την άποψη αυτή (25,6%). Επιπλέον, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν πρέπει να παρέχουν ανατροφοδότηση στους αδύναμους μαθητές περισσότερο από ό,τι στους καλούς βρέθηκε ότι οι απαντήσεις τους μοιράστηκαν. Συγκεκριμένα, το ποσοστό εκείνων που δε συμφώνησαν ή συμφώνησαν λίγο με αυτήν την άποψη ήταν

το ίδιο περίπου με αυτούς που συμφώνησαν «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» (36,2% και 39,4%). Ωστόσο, στην έρευνα των Irving, Harris & Peterson (2011) προέκυψε διαφορετικό συμπέρασμα και συγκεκριμένα ότι η παροχή ενθαρρυντικής ανατροφοδότησης για την προσπάθεια και τη συμπεριφορά θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική όσον αφορά τους αδύναμους μαθητές. Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την αντίληψη ότι ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η ανατροφοδότηση παίζει σημαντικό ρόλο και κατά τη γνώμη μας εξηγείται από το ότι αναγνωρίζουν τη μεγάλη αξία και την τεράστια δύναμη της ανατροφοδότησης στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.

Επίσης, από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές συμφωνούν με την άποψη ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται προφορικά, παρόλο που το ένα τέταρτο αυτών απάντησε «Καθόλου» ή «Λίγο», ενώ αντίθετα πιο σαφής διαπιστώνεται η τάση τους να συμφωνούν περισσότερο με το γραπτό τρόπο γνωστοποίησης. Ειδικότερα, ποσοστό 39,4% απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» με τον προφορικό τρόπο, αλλά οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν ότι πιστεύουν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται γραπτά («Πολύ» 35% και «Πάρα πολύ» 15,6%).

Κατά την άποψή μας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να ανατροφοδοτούν τους μαθητές και προφορικά αλλά και γραπτά, προκειμένου να επιτύχουν έτσι τη μέγιστη δυνατή βελτίωση της μάθησής τους. Φαίνεται, επίσης, ότι προτιμούν τη γραπτή ανατροφοδότηση περισσότερο από την προφορική, ίσως γιατί πιστεύουν ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ξαναδιαβάσουν και να ανατρέξουν στα σχόλια και τις πληροφορίες της ανατροφοδότησης, κάτι που δεν είναι δυνατόν μέσω της προφορικής ανατροφοδότησης.

Ακόμη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών τους πρέπει να γνωστοποιούνται με λεπτομερή, συγκεκριμένο και θετικό τρόπο, ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που διαφώνησαν με αυτό. Η θέση ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις για να είναι αποτελεσματική επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Αρνητικοί ήταν σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών με την άποψη ότι, όταν ο μαθητής δίνει μια λανθασμένη απάντηση, τότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να τον διορθώνει χωρίς περαιτέρω σχόλια.

Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου (46,1%) δε συμφώνησαν καθόλου και αρκετοί ήταν αυτοί που απάντησαν λίγο (30%). Αντίθετα, από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι είχαν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό την αντίληψη ότι σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης του μαθητή, ο εκπαιδευτικός είτε πρέπει να τον διορθώνει και να του εξηγεί το λόγο που η απάντησή του είναι λανθασμένη είτε πρέπει να τον παρωθεί και να τον κατευθύνει προς τη σωστή απάντηση με τη χρήση υποδείξεων και συμβουλών. Έχουν, με άλλα λόγια, την αντίληψη ότι η ανατροφοδότηση δεν περιορίζεται μόνο στη διόρθωση των σφαλμάτων των μαθητών ή την επιβεβαίωση απλά της ορθότητας των απαντήσεών τους, αλλά οφείλει να εξηγεί στους μαθητές τα λάθη τους και να τους βοηθά να τα διορθώνουν.

Αναφορικά με το χρόνο παροχής της ανατροφοδότησης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αντίληψη ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να παρέχεται τόσο κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του καθήκοντος που έχουν αναθέσει στους μαθητές τους όσο και μετά την ολοκλήρωσή του. Κατά τη γνώμη μας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές πρέπει να ανατροφοδοτούνται διαρκώς σε όλη τη διάρκεια των προσπαθειών τους, γιατί θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα ωφεληθούν περισσότερο από τα σχόλια και τις υποδείξεις τους και θα επιτύχουν έτσι τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι οι μαθητές πρέπει να ενημερώνονται για το αν απάντησαν σωστά ή όχι (ανατροφοδότηση στο επίπεδο του έργου), συμφώνησαν πολύ με την άποψη ότι κατά την αξιολόγηση πρέπει να δίνουν σημασία στον τρόπο που ενήργησαν οι μαθητές παρά στην ορθότητα της απάντησής τους (ανατροφοδότηση στο επίπεδο της διαδικασίας), πίστεψαν πολύ ότι μέσω της ανατροφοδότησης παρακινούνται οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης (ανατροφοδότηση στο επίπεδο της αυτορρύθμισης), ενώ πολλοί είχαν την αντίληψη ότι κατά την ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται σημασία στην προσπάθεια που κατέβαλλαν οι μαθητές, παρά στο τελικό αποτέλεσμα (ανατροφοδότηση στο επίπεδο του εαυτού). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε γενικές γραμμές με τους τέσσερις τύπους ανατροφοδότησης των Hattie & Timperley (2007) και έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στην ανατροφοδότηση στο επίπεδο του εαυτού.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η τάση τους να εκλαμβάνουν τον έπαινο για την προσπάθεια των μαθητών ως ένα εργαλείο για τη

βελτίωση της εκτίμησης των μαθητών και κατά συνέπεια της μάθησής τους. Στο ίδιο συμπέρασμα είχαν καταλήξει και οι Irving, Harris & Peterson (2011), οι οποίοι στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η ανατροφοδότηση για τη συμπεριφορά και την προσπάθεια (ανατροφοδότηση στο επίπεδο του εαυτού) ήταν, σύμφωνα με τους συμμετασχόντες εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι μαθητές, να ενισχυθούν τα κίνητρά τους και έτσι να καταστεί, εν τέλει, πιο ενεργή η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο σημείο αυτό, όμως, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι Hattie & Timperley (2007) υποστήριξαν ότι η ανατροφοδότηση στο επίπεδο του εαυτού «σπανίως μετατρέπεται σε περισσότερη εμπλοκή, δέσμευση με τους μαθησιακούς στόχους, αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα ή κατανόηση της εργασίας» (σ. 96), θέση την οποία επιβεβαίωσε αργότερα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας των Brown, Harris, & Harnett (2012). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, στην έρευνά τους, θεώρησαν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να εστιάζει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και όχι στην προσπάθεια ή τη συμπεριφορά τους. Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι στην ερευνητική βιβλιογραφία οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανατροφοδότηση που εστιάζει στην προσπάθεια και τη συμπεριφορά δίστανται.

Τέλος, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες που τους επηρεάζουν κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών αποτέλεσε το αντικείμενο διερεύνησης των τελευταίων ερωτήσεων (35-44). Από την ανάλυση των απαντήσεων, βρέθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η ενημέρωση και κατάρτιση σε ζητήματα αξιολόγησης, η βαθιά γνώση του διδακτικού και γνωστικού αντικείμενου, οι συνθήκες της τάξης (αριθμός μαθητών, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή), ο αριθμός των μαθημάτων που διδάσκουν, η γνώση του μαθησιακού επιπέδου και των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς και η αξιολόγηση των μαθητών ως έργο, διαδικασία και πρακτική αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών τους. Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (επικράτηση της αρχής της επίδοσης και του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης) διαφοροποιήθηκαν και συγκεκριμένα το 41,1% αυτών δήλωσαν ότι ο τρόπος λειτουργίας το σχολείου τους επηρεάζει πολύ ή πάρα πολύ, ένα 27,8% απάντησε αρκετά και ένα 30,6% συμφώνησε σε μικρό βαθμό ή και καθόλου με αυτήν την αντίληψη.

Ωστόσο, δύο ήταν, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών, οι καθοριστικοί παράγοντες που τους επηρεάζουν κατά τη διαδικασία της ανατροφοδότησης: πρώτον, το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη και δεύτερον, η έλλειψη χρόνου. Όσον αφορά το παιδαγωγικό κλίμα, αυτό αποτελεί βασική παράμετρο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα σε ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα ενθαρρύνεται η διαπροσωπική επικοινωνία, στηρίζονται οι μαθητές στις προσπάθειές τους και ενεργοποιούνται τα κίνητρά τους για μάθηση. Ακόμη, το μάθημα εξελίσσεται απρόσκοπτα και υλοποιείται αποτελεσματικότερα η διδασκαλία και η μάθηση. Για την έλλειψη χρόνου, θα έλεγε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς πιέζονται να καλύψουν την ύλη, ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στις προβλέψεις του υπερφορτωμένου αναλυτικού προγράμματος και εκτός αυτού, αστάθμητοι παράγοντες, όπως καθημερινά περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών που χρήζουν άμεσης διαχείρισης, περιορίζουν περαιτέρω το διαθέσιμο χρόνο τους. Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι λογικό να αξιολογούν τους παραπάνω παράγοντες ως σημαντικούς κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών τους, εύρημα το οποίο αποτελεί και διαπίστωση της έρευνας των van den Bergh, Ros, & Beijaard (2013).

Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όλα τα παραπάνω συμπεράσματα δε μπορούν να γενικευθούν και αναδεικνύουν απλώς τάσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών εξυπηρετεί πρωτίστως παιδαγωγικούς σκοπούς ενίσχυσης και υποστήριξης των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών και δεν πιστεύουν ότι αυτή γίνεται για λόγους κατάταξης-ιεράρχησης των μαθητών.
- Θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, αλλά δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση των εναλλακτικών μορφών.
- Εκλαμβάνουν την περιγραφική αξιολόγηση ως την προτιμότερη μέθοδο αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων, αν και αναγνωρίζουν αρκετά ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω τη βαθμολόγησης.

- Αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση ως μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης και πιστεύουν ότι επιτελεί σημαντικές λειτουργίες στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.
- Κατά τη γνώμη τους, η ανατροφοδότηση οφείλει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις και πρέπει να δίνεται με συγκεκριμένο τρόπο στους μαθητές.
- Αναφορικά με το χρόνο της ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αυτή πρέπει να παρέχεται τόσο κατά τη διάρκεια όσο και αμέσως μετά το τέλος της εργασίας που αναθέτουν στους μαθητές.
- Τέλος, αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό ότι υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν την ανατροφοδότηση και μεταξύ αυτών εξαίρουν το παιδαγωγικό κλίμα και την έλλειψη χρόνου.

5.2. Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας αλλά και τα συνακόλουθα συμπεράσματα που προέκυψαν, θα ήταν χρήσιμο να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις, προκειμένου να λειτουργήσουν ως κατευθυντήριες γραμμές για την περαιτέρω έρευνα και μελέτη του υπό εξέταση ζητήματος. Συγκεκριμένα:

- Είναι απαραίτητο να γίνουν αντίστοιχες έρευνες και σε άλλους νομούς, ακολουθώντας διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις αλλά και διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία (π.χ. ημι-δομημένες συνεντεύξεις), προκειμένου να υπάρξει δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να υπάρξει συσχέτιση μεταξύ των διάφορων μεταβλητών, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν αποκλίσεις ή συγκλίσεις στα ερευνητικά αποτελέσματα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους (π.χ. φύλο, ειδικότητα, προϋπηρεσία).
- Θα ήταν ενδιαφέρον, επίσης, να ερευνηθούν, εκτός από τις αντιλήψεις, και η συμπεριφορά και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την ανατροφοδότηση. Δηλαδή, να εξεταστούν και να μελετηθούν οι ενέργειες και οι συμπεριφορές τους κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών τους και τα αποτελέσματα αυτά να συσχετιστούν με τις αντιλήψεις τους.
- Εκτός από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανατροφοδότηση, είναι σημαντικό να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις των μαθητών για αυτήν. Τα ευρήματα μιας τέτοιας έρευνας είναι δυνατόν να φωτίσουν ακόμη περισσότερο το θέμα και να αναδείξουν χρήσιμες πληροφορίες για την

αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης ανατροφοδότησης. Άλλωστε, οι μαθητές, ως τελικοί αποδέκτες της ανατροφοδότησης, μπορούν να επισημάνουν πολλά, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να λαμβάνουν την ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς.

- Έχοντας ως δεδομένο ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις ενέργειες και τις πρακτικές τους μέσα στην τάξη, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να λάβει χώρα μόνο όταν ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να αλλάξουν αναλόγως. Συγκεκριμένα, αν θέλουμε να αφήσουμε πίσω το μοντέλο της αξιολόγησης της μάθησης και να προχωρήσουμε στο πολλά υποσχόμενο μοντέλο της αξιολόγησης για τη μάθηση, θα πρέπει καταρχάς να μελετήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση, να εξάγουμε τα συμπεράσματά μας και έτσι να διαμορφώσουμε τα ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε να πειστούν και να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τα θετικά μιας καινοτομίας.
- Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αντεπεξέλθει με επιτυχία στον ρόλο του ως αξιολογητής είναι αναγκαίο να στηρίζεται από την πολιτεία. Συγκεκριμένα, θα πρέπει η επιμόρφωσή του σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών να είναι διαρκής και στοχευμένη και να γίνεται από παιδαγωγούς ειδικούς σε ζητήματα αξιολόγησης. Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καθώς και οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να είναι αρωγοί και να παρέχουν ουσιαστικές καθοδηγητικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες στους μαχόμενους εκπαιδευτικούς, όταν τους έχουν ανάγκη κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους.
- Επιπλέον, στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διάρκεια των σπουδών τους, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν ένα πολύ περιορισμένο αριθμό μαθημάτων σχετικών με την εκπαιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης, τις μορφές, τις τεχνικές, το ρόλο της και την παιδαγωγική της διάσταση. Θα πρέπει, λοιπόν, να ενισχυθούν τα προγράμματα σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών με περισσότερα μαθήματα που αφορούν στο θέμα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης των μαθητών.

- Τέλος, το ίδιο το σχολείο οφείλει να απαλλαχτεί από τον εξετασιοκεντρικό του χαρακτήρα και να λειτουργήσει ως καθαρά παιδαγωγικός οργανισμός.

Στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας, αναφορικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Πιστεύουμε ότι καλύψαμε σε μεγάλο βαθμό τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος και ότι απαντήθηκαν στην πλειονότητά τους τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ευελπιστούμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει ερέθισμα για την περαιτέρω μελέτη και έρευνα του θέματος της ανατροφοδότησης.

“Acti labores iucundi sunt”- Cicero

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (1985). *Η αξιολόγηση της έκθεσης στο λύκειο (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκα.
- Αθανασίου, Λ. (1990). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο: προβλήματα-προϋποθέσεις-προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Ιωαννίνων*, 3, 9-64. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασίου, Λ. (2000α). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ. (2000β). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αρβανίτης, Ν. & Αρβανίτης, Α. (2012). Αξιολογώντας τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών: Ανάλυση της εγκυρότητας περιεχομένου σε «τεστ διδασκάλου» (teacher made tests) που αξιοποιούνται στο μάθημα της Ιστορίας του δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. & Τρούλης, Γ. (1993). Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών. Στο: Χιωτάκης, Σ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*. 200-225. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (μέρος 2^ο): Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Δήμου, Γ. (1989). Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. 4. 1-48. Ιωάννινα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές* (8η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1992). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5, 127-171. Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1999). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και οι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής του. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*. 13. 75-87. Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 7. 37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική-Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. 3. 1-8.

- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ., & Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-98.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση/Μεταίχμιο.
- Παπάς, Α. (1980). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Σιδεράς.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 100-113.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Ρέλλος, Ν. (2005). Η αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1, 50-61.
- Τσουρέκης, Δ. (1981). *Σύγχρονη παιδαγωγική-παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Προεδρικό Διάταγμα 8/1995: Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. ΦΕΚ 3/10-01-1995. Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 20, 2016, από: <http://bit.ly/2cjXj6K>
- Φερεσίδη, Κ. (2016). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή: ο εκπαιδευτικός αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις*. 3^ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ. 26-28 Φεβρουαρίου. Αθήνα.
- Χιωτάκης, Σ. (1993). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο: Επιχειρήματα και αντεπεχειρήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 405-419.
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment. *Handbook of formative assessment*, 90-105.
- Arts, J. G., Jaspers, M., & Joosten-ten Brinke, D. (2016). A case study on written comments as a form of feedback in teacher education: so much to gain. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 159-173.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238-259.

- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 284-300.
- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?. *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P. (2015). Formative assessment—an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 161-177.
- Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(02), 119-132.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box-Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-+.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. T. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51.
- Brown, G. T., & Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2(1), 993836.

- Brown, G., & Harris, L. (2012). Student Conceptions of Assessment by Level of Schooling: Further Evidence for Ecological Rationality in Belief Systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 46-59.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. A. (2010). Teachers' conceptions of feedback: Growth-orientation in a national sample of New Zealand teachers. *International Test Commission, July 19-21, 2010, Hong Kong*.
- Brown, G. T., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978.
- Brown, G. T., Harris, L. R., O'Quinn, C., & Lane, K. E. (2011). New Zealand and Louisiana practicing teachers' conceptions of feedback: Impact of Assessment of Learning versus Assessment for Learning policies. In *Classroom Assessment SIG at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Brown, G. T., Hui, S. K., Flora, W. M., & Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 307-320.
- Brown, G. T., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S., & Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363.
- Brown, G. T., Lake, R., & Matters, G. (2008). New Zealand and Queensland Teachers' Conceptions of Learning: Transforming More than Reproducing. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 8, 1-14.
- Brown, G. T., Lake, R., & Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 61-75.
- Brown, G. T., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220.

- Brown, G. T. L., & Michaelides, M. P. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *European journal of psychology of education*, 26(3), 319-337.
- Brown, G. T., Pishghadam, R., & Sadafian, S. S. (2014). Iranian university students' conceptions of assessment: Using assessment to self-improve. *Assessment Matters*, 6, 5-33.
- Brown, G. T., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish journal of psychology*, 15(01), 75-89.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-44.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101-116.
- Crooks, T. J. (2002). Educational assessment in New Zealand schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(2), 237-253.
- Evans, C., & Waring, M. (2011). Student teacher assessment feedback preferences: The influence of cognitive styles and gender. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 271-280.
- Gamlem, S. M. (2015). Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, 19(4), 461-482.

- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Gebril, A., & Brown, G. T. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 16-33.
- Glover, C., & Brown, E. (2006). Written feedback for students: too much, too detailed or too incomprehensible to be effective?. *Bioscience Education*, 7(1), 1-16.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 365-381.
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 107-133.
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Harnett, J. A. (2015). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer-and self-assessment comments: applying Hattie and Timperley's feedback model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 265-281.
- Harris, L., Irving, S. E., & Peterson, E. (2008, December). Secondary teachers' conceptions of the purpose of assessment and feedback. In *annual conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia*.
- Hattie, J., & Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 111-122.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in higher education*, 6(2), 269-274.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in higher education*, 27(1), 53-64.
- Irving, S. E., Harris, L. R., & Peterson, E. R. (2011). 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413-426.
- Jackson, M., & Marks, L. (2016). Improving the effectiveness of feedback by use of assessed reflections and withholding of grades. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 532-547.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The modern language journal*, 75(3), 305-313.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254.
- Kumar, V., & Stracke, E. (2011). Examiners' reports on theses: Feedback or assessment?. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 211-222.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85.
- Li, J., & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378-393.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). Response to assessment feedback: The effects of grades, praise, and source of information. *ETS Research Report Series*, 2008(1), i-57.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback

- messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347-367.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & evaluation in higher education*, 33(3), 263-275.
- Mavrommatis, Y. (1996). Classroom assessment in Greek primary schools. *The Curriculum Journal*, 7(2), 259-269.
- Mavrommatis, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom: phases of the assessment process—the assessment episode. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 381-400.
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213.
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 745-783.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in higher education*, 11(4), 441-456.
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S., & Crook, A. C. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240-252.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250.
- Philippou, G., & Christou, C. (1997). Cypriot and Greek Primary Teachers' Conceptions about Mathematical Assessment. *Educational Research and Evaluation*, 3(2), 140-159.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.

- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Rae, A. M., & Cochrane, D. K. (2008). Listening to students How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Remesal, A. (2007). Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment: The Spanish instance, building upon Black and Wiliam (2005). *The Curriculum Journal*, 18(1), 27-38.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27(2), 472-482.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 77-84.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 49-54.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4-14.
- Shepard, L. A. (2005). Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Educational leadership*, 63(3), 66-70.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

- Smith, E., & Gorard, S. (2005). 'They don't give us our marks': the role of formative feedback in student progress. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 21-38.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *The Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22.
- Taras, M. (2005). Assessment—summative and formative—some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taras, M. (2010). Assessment for learning: assessing the theory and evidence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3015-3022.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15.
- Torrance, H. (1993). Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education*, 23(3), 333-343.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British educational research journal*, 22(4), 389-404.
- van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2013). Feedback during active learning: Elementary school teachers' beliefs and perceived problems. *Educational Studies*, 39(4), 418-430.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning effects of a professional development program. *American educational research journal*, 51(4), 772-809.
- Vlachou, M. A. (2015). Does Assessment for Learning Work to Promote Student Learning? The England Paradigm. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(3), 101-107.
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 589-602.

- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- William, D., & Black, P. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?. *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297.
- Yorke, M. (2001). Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research & Development*, 20(2), 115-126.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.
- Young, J. E., & Jackman, M. G. A. (2014). Formative assessment in the Grenadian lower secondary school: teachers' perceptions, attitudes and practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 398-411.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Π.Δ. 8/1995 – ΦΕΚ 3/Α/10.01.1995

Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 4 παρ. 11, του άρθρου 24 παρ. 2 του Ν. 1566/85 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167 τ. Α').
2. Την υπ' αριθμ. 12/94 γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις του παρόντος διατάγματος δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού.
4. Την υπ' αριθμ. 646/1994 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1

Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης

1. Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση.

2. Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της

διδασκτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

3. Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου. Αυτή δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου.

Άρθρο 2

Διαδικασία Αξιολόγησης

1. Η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο Δημοτικό Σχολείο γίνεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης και στηρίζεται:

- α. Στην καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες.
- β. Στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης, που αποτελούν οργανικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό. Στα κριτήρια που απευθύνονται στους μαθητές των δύο ανώτερων τάξεων μπορούν να προστίθενται συνθετότερης μορφής ερωτήματα, τα οποία είναι δυνατόν να αναφέρονται σε περισσότερες της μιας γενικές ενότητες.
- γ. Στα αποτελέσματα των εργασιών, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι.

2. Εκτός από τα ενσωματωμένα στο διδακτικό υλικό κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να εκπονούνται πρόσθετα κριτήρια από το δάσκαλο της τάξης, όταν αυτός το θεωρεί απαραίτητο. Σε κάθε περίπτωση τα κριτήρια αυτά εντάσσονται στη φυσική ροή της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, περιέχουν ερωτήσεις ποικίλου τύπου

και οφείλουν να καλύπτουν, όπως και τα προηγούμενα, ευρύτερο φάσμα διδακτικών στόχων και όχι μόνο στην απομνημόνευση γνώσεων.

3. Κατά ορισμένα χρονικά διαστήματα, για ερευνητικούς λόγους ή για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού έργου σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο ή για άλλους παιδαγωγικούς λόγους, είναι δυνατό να πραγματοποιούνται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και άλλα επιστημονικά όργανα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. εξεταστικές δοκιμασίες με βάση ειδικά μελετημένα κριτήρια. Τα τελικά αποτελέσματα των δοκιμασιών αυτών σε εθνικό, τοπικό ή και σχολικό επίπεδο, ανάλογα με το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν, γνωστοποιούνται στην αρμόδια Διεύθυνση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στους Σχολικούς Συμβούλους, στις Διευθύνσεις και στα Γραφεία Εκπ/σης, καθώς και στα σχολεία των περιφερειών στις οποίες έγιναν οι δοκιμασίες, χωρίς να αναφέρονται σ' αυτά οι ατομικές επιδόσεις των μαθητών κάθε σχολείου.

4. Κατά τη διάρκεια του α' τριμήνου, κάθε μαθητής των δύο ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αναλαμβάνει την εκπόνηση μίας τουλάχιστον συνθετικής δημιουργικής εργασίας σε αντικείμενο της επιλογής του με την καθοδήγηση του διδάσκοντος. Οι εργασίες, των οποίων τα θέματα καταχωρίζονται σε ειδικό βιβλίο, κατατίθενται τον τελευταίο μήνα λειτουργίας του σχολείου και παρουσιάζονται από τους μαθητές στην τάξη ή στα πλαίσια εκδηλώσεων της τάξης ή του σχολείου. Θέματα δημιουργικών εργασιών μπορούν να αντλούνται όχι μόνο από τα καθημερινά μαθήματα αλλά και από τη σχολική και κοινωνική ζωή. Σκοπός τους είναι η ανάπτυξη αυθεντικής και δημιουργικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης του μαθητή, η καλλιέργεια του πνεύματος της αναζήτησης και της έρευνας, η προώθηση των ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων του μαθητή και ο εθισμός του στη συστηματική και υπεύθυνη εργασία. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες μπορούν να αναλαμβάνουν και μικρές ομάδες μαθητών, ώστε να καλλιεργείται το πνεύμα συνεργασίας και να αναπτύσσεται συνολική προσπάθεια. Οι εργασίες πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και στα διαθέσιμα σ' αυτούς μέσα, ώστε να μπορούν να γίνουν από τους ίδιους με την καθοδήγηση του διδάσκοντος και χωρίς πρόσθετη ειδική βοήθεια. Όποια βοήθεια απαιτείται παρέχεται από το διδάσκοντα μέσα στο ωράριο απασχόλησής του στο σχολείο.

5. Μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν αξιολογούνται και δεν βαθμολογούνται σε όσα μαθήματα έχουν αντικειμενική δυσκολία παρακολούθησης και εξέτασης. Συμμετέχουν όμως στη διαδικασία αυτών ως το σημείο που αυτοί μπορούν.

6. Η αξιολόγηση των μαθητών των ειδικών τάξεων γίνεται από το δάσκαλο της κανονικής τάξης σε συνεργασία με το δάσκαλο της ειδικής τάξης.

7. Μαθητές κανονικών δημοτικών σχολείων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες πιστοποιούνται από διαγνωστική έκθεση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, (Νόμος 1566/85 άρθρο 33) ή κινητής ιατροπαιδαγωγικής διαγνωστικής ομάδας (Π.Δ. 472/83), αξιολογούνται σύμφωνα με τις διαδικασίες που ισχύουν κάθε φορά για τους μαθητές της κατηγορίας αυτής.

Άρθρο 3

Περιγραφική Αξιολόγηση

1. Καθιερώνεται ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, η οποία περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με την ευρύτερη έννοια του όρου, καθώς και τις δραστηριότητες του μαθητή στα πλαίσια του σχολείου. Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πληροφορούν λεπτομερέστερα τόσο το μαθητή όσο και τους γονείς του για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του στο σχολείο, για τις δυνατότητες και τις κλίσεις του, καθώς και για ενδεχόμενες ελλείψεις ή αδυναμίες σε ορισμένους τομείς.

2. Από το δάσκαλο της τάξης τηρείται Παιδαγωγικό Ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονται αναλυτικότερα τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών σύμφωνα με τις οδηγίες που θα δοθούν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο προορίζεται για εσωσχολική χρήση και αποτελεί πηγή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών που έχουν σχέση με την αντίστοιχη τάξη, του Δ/ντή του Σχολείου, του Σχολικού Συμβούλου, του ίδιου του μαθητή και των γονέων του.

Άρθρο 4

Κλίμακα βαθμολογίας

1. Στις τάξεις Α' και Β' γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση. Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου δεν καταχωρίζεται καμία βαθμολογία. Οι στήλες για τις τάξεις αυτές στο παραπάνω βιβλίο παραμένουν κενές και συμπληρώνονται στο τέλος του διδακτικού έτους με την ένδειξη "προάγεται" ή "επαναλαμβάνει την τάξη".

2. Στις τάξεις Γ' και Δ' εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Με το "Σχεδόν Καλά (Δ)" βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν

σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Για τους μαθητές αυτούς καθώς και για τους μαθητές των τάξεων Α' και Β' που συναντούν ανάλογες δυσκολίες, εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου η βαθμολογία καταχωρίζεται με τα σύμβολα των λεκτικών χαρακτηρισμών δηλαδή με τα κεφαλαία γράμματα Α', ή Β' ή Γ' ή Δ'. Η διαδικασία αυτή τηρείται και με τους ελέγχους προόδου των μαθητών. Κατά την έκδοση των αποτελεσμάτων στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου αναγράφεται η λέξη "προάγεται" χωρίς βαθμολογική ένδειξη.

3. Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική και έχει ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν Καλά (1-4). Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου η βαθμολογία καταχωρίζεται με αριθμητικό σύμβολο. Με "Σχεδόν Καλά" βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Για τους μαθητές αυτούς εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Αν κατά την εξαγωγή του Μέσου Όρου της ετήσιας επίδοσης του μαθητή κατά μάθημα όσο και του Γενικού Μέσου Όρου όλων των μαθημάτων προκύπτει κλάσμα ίσο ή μεγαλύτερο από το μισό της ακέραιας μονάδας, τότε αυτό λογίζεται ως ακέραια μονάδα και προστίθεται στο ακέραιο μέρος του Μέσου Όρου. Το κλασματικό αυτό υπόλοιπο παραλείπεται αν είναι μικρότερο από το μισό ακέραιας μονάδας.

Άρθρο 5

Παιδαγωγικές συσκέψεις -Ενημέρωση γονέων -Έλεγχος Προόδου

1. Η πρόοδος των μαθητών, καθώς και οι δυσκολίες μάθησης που αυτοί παρουσιάζουν, αποτελούν αντικείμενα συχνών συστηματικών συζητήσεων του συλλόγου διδασκόντων. Σκοπός των συζητήσεων αυτών είναι η ανταλλαγή απόψεων και η αλληλοενημέρωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα αξιολόγησης, καθώς και η λήψη μέτρων για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας.

2. Με τη λήξη κάθε τριμήνου πραγματοποιούνται παιδαγωγικές συσκέψεις, στις οποίες μετέχει όλο το διδακτικό προσωπικό, και έχουν ως θέμα την εκτίμηση της προόδου των μαθητών σε επίπεδο τάξης και σχολείου.

3. Η ενημέρωση των γονέων γίνεται με ευθύνη του δασκάλου της τάξης. Η συνεργασία με τους γονείς προσφέρει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα τον μαθητή και να τον αξιολογήσει

σωστότερα. Το σχολείο γνωστοποιεί στους γονείς τη ημέρα και ώρα που κάθε δάσκαλος δέχεται σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.

4. Ο δάσκαλος της τάξης, σε συνεννόηση με το Διευθυντή του σχολείου καλεί κάθε τρίμηνο τους γονείς των μαθητών της τάξης του για να τους ενημερώσει για την πρόοδο τους. Η ενημέρωση γίνεται ομαδικά, όταν πρόκειται για γενικά εκπαιδευτικά θέματα και προσωπικά, όταν πρόκειται για θέματα που αφορούν συγκεκριμένο μαθητή.

5. Οι παιδαγωγικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών για θέματα αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και οι συναντήσεις με τους γονείς, εντάσσονται στον ετήσιο και τριμηνιαίο προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του σχολείου, ο οποίος γνωστοποιείται στο Σχολικό Σύμβουλο. Στις συναντήσεις αυτές μπορεί να συμμετέχει και ο Σχολικός Σύμβουλος.

6. Εντός δέκα (10) ημερών από τη λήξη κάθε τριμήνου πραγματοποιείται η προβλεπόμενη από την παράγραφο 4 του παρόντος άρθρου συνάντηση και δίνεται στους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών "έλεγχος προόδου", ο τύπος του οποίου καθορίζεται με υπουργική απόφαση. Στην Α' τάξη πρώτος έλεγχος προόδου δίνεται στο τέλος του δεύτερου τριμήνου.

Άρθρο 6

Έναρξη ισχύος

1. Η ισχύς του παρόντος Προεδρικού Διατάγματος αρχίζει από τη δημοσίευση του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

2. Από την ίδια ημερομηνία καταργούνται οι διατάξεις των άρθρων 1 ,2,3 και 4 του Π.Δ. 462/91 (ΦΕΚ 171 τ. Α').

3. Στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αναθέτουμε τη δημοσίευση και εκτέλεση του παρόντος.

Αθήνα, 29 Δεκεμβρίου 1994

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή συναδέλφισσα,

Αγαπητέ συνάδελφε,

Η έρευνα στην οποία καλείστε να πάρετε μέρος διοργανώνεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η συμβολή σας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την εκπόνησή της, διότι η δική σας οπτική, έτσι όπως διαμορφώνεται από την καθημερινή σας εμπειρία, θα μας δώσει χρήσιμες πληροφορίες πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δε θα σας πάρει περισσότερο από 10 λεπτά.

Σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού είναι να συγκεντρώσει πληροφορίες και να καταγράψει απόψεις αναφορικά με τον *ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης των μαθητών*. Απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (δασκάλους) και σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (ξένες γλώσσες, γυμναστική, θεατρική αγωγή), είτε στο Ολοήμερο, είτε στο Κανονικό πρόγραμμα. Αν είστε εκτός τάξης (στέλεχος εκπαίδευσης κ.λπ.), απαντήστε τις ερωτήσεις με βάση την εμπειρία σας. Η σύνταξή του έγινε ύστερα από συστηματική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα πραγματοποιηθεί ανώνυμα και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους στόχους της παρούσης έρευνας.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.

Λάμπρου Χρήστος,

Μεταπτυχιακός φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

ΜΕΡΟΣ Α: ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

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

Φύλο:

1. ☐ Άνδρας
2. ☐ Γυναίκα

Ειδικότητα:

1. ☐ Δάσκαλος/α
2. ☐ Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών
3. ☐ Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
4. ☐ Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής (Μουσικής, Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής)
5. ☐ Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (συνυπολογίστε το χρόνο ως ωρομίσθιος ή/και αναπληρωτής):

1. ☐ 1-10
2. ☐ 11-20
3. ☐ 21-30
4. ☐ Μεγαλύτερη των 30 ετών

Άλλες σπουδές εκτός βασικού πτυχίου (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):

1. ☐ Δεύτερο Πτυχίο
2. α. ☐ Μεταπτυχιακός τίτλος

β. ☐ Μεταπτυχιακός τίτλος με ειδίκευση σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

3. ☐ Διδακτορικός τίτλος

4. ☐ Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο

5. ☐ Εξομοίωση

6. ☐ Άλλο (διευκρινίστε):.....

Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η ανατροφοδότηση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, μέσα από την οποία επιδιώκεται η βελτίωση και ενίσχυση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών.

Αξιολογήστε όλες τις παρακάτω προτάσεις σημειώνοντας σε κάθε ερώτηση το βαθμό με τον οποίο συμφωνείτε. Μπορείτε να κάνετε μόνο μία επιλογή.

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

Α. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η εξακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.					
2. Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η διαπίστωση του επιπέδου των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, δυνατοτήτων ή πιθανών ελλείψεων και αδυναμιών των μαθητών.					
3. Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και η ενίσχυση της μάθησης των μαθητών.					
4. Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η διαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.					
5. Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι ο έλεγχος της επίδοσής τους και η χορήγηση τίτλων για μετάβαση στην επόμενη τάξη ή σχολική βαθμίδα.					
6. Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η ταξινόμηση-ιεράρχησή τους.					
7. Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης (προφορική αξιολόγηση, εργασίες στο σπίτι, γραπτές εξετάσεις).					

8. Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (αξιολόγηση βάσει φακέλου-portfolio, αυτοαξιολόγηση, project, παρατήρηση καθημερινής εργασίας).					
9. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω της ποσοτικής αξιολόγησης (βαθμολόγηση).					
10. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης.					
11. Η ανατροφοδότηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης.					
12. Διαμέσου της ανατροφοδότησης οι μαθητές πληροφορούνται για το βαθμό στον οποίο πέτυχαν τους προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους.					
13. Μέσω της ανατροφοδότησης, προσφέρεται στο μαθητή η δυνατότητα να καλύψει το κενό ανάμεσα στην ήδη κατακτηθείσα γνώση και σε εκείνη που επιδιώκεται να αποκτήσει.					
14. Διαμέσου της ανατροφοδότησης οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και αναπροσαρμόζουν τις διδακτικές τους ενέργειες.					
15. Διαμέσου της ανατροφοδότησης ενθαρρύνεται και ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών.					
16. Διαμέσου της ανατροφοδότησης ενισχύονται τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση.					
17. Οι μαθητές αδιαφορούν για τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού (ανατροφοδότηση), γιατί δίνουν σημασία μόνο στους βαθμούς.					

18. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση βασίζεται στον κατάλληλο σχεδιασμό της με βάση τους στόχους διδασκαλίας.					
19. Η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται με εξατομικευμένο ή διαφοροποιημένο τρόπο για τον κάθε μαθητή.					
20. Η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται σε καθημερινή βάση με γραπτά σχόλια και επεξηγήσεις.					
21. Πρέπει να παρέχω ανατροφοδότηση στους αδύναμους μαθητές περισσότερο από ό,τι στους καλούς.					
22. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται προφορικά.					
23. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται γραπτά.					
24. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται στους μαθητές με λεπτομερή και συγκεκριμένο τρόπο.					
25. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται με θετικό, ενθαρρυντικό και εποικοδομητικό τρόπο.					
26. Όταν ο μαθητής δίνει μια λανθασμένη απάντηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τον διορθώνει χωρίς περαιτέρω σχόλια.					
27. Όταν ο μαθητής δίνει μια λανθασμένη απάντηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τον διορθώνει εξηγώντας του το λόγο που η απάντησή του ήταν λανθασμένη.					
28. Όταν ο μαθητής δίνει μια λανθασμένη απάντηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τον παρωθεί και να τον κατευθύνει προς τη σωστή απάντηση με τη χρήση υποδείξεων και συμβουλών.					
29. Ανατροφοδοτείτε τους					

μαθητές σας κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του έργου/καθήκοντος που τους έχετε αναθέσει.					
30. Ανατροφοδοτείτε τους μαθητές σας αμέσως μετά την ολοκλήρωση του έργου/καθήκοντος που τους έχετε αναθέσει.					
31. Μέσω της ανατροφοδότησης οι μαθητές ενημερώνονται για το αν απάντησαν σωστά ή όχι.					
32. Κατά την αξιολόγηση δίνω σημασία στον τρόπο που ενήργησαν οι μαθητές (πώς σκέφτηκαν), παρά στην ορθότητα της απάντησής τους ή του τελικού αποτελέσματος.					
33. Μέσω της ανατροφοδότησης παρακινούνται οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης.					
34. Κατά την ανατροφοδότηση δίνω σημασία στην προσπάθεια που κατέβαλλαν οι μαθητές, παρά στο τελικό αποτέλεσμα.					

Β. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες σας επηρεάζουν κατά την ανατροφοδότηση των μαθητών;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
35. Η ενημέρωση και κατάρτιση σε ζητήματα αξιολόγησης.					
36. Η βαθιά γνώση του διδακτικού και γνωστικού αντικειμένου.					
37. Οι συνθήκες της τάξης (αριθμός μαθητών, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή).					
38. Η έλλειψη χρόνου (πίεση για κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος).					
39. Ο αριθμός των μαθημάτων που διδάσκω.					
40. Η γνώση του μαθησιακού επιπέδου και των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών.					

41. Το καλό παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη.					
42. Η συνεργασία με τους γονείς (βαθμός και ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής).					
43. Η αξιολόγηση των μαθητών ως έργο, διαδικασία και πρακτική.					
44. Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου (επικράτηση της αρχής της επίδοσης και του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης).					