ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή: ένας παράγοντας διαμόρφωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας»

Διπλωματική Εργασία της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Ευαγγελίας Μπέλλου
Επιβλέπων Καθηγητής: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου

Ιωάννινα
2017

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη 3

Abstract 4

Εισαγωγή 5

ΜΕΡΟΣ Α 8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΧΟΛΕΙΟ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ 9

1.1. Το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός-οργανισμός και η αξιολογική-επιλεκτική του λειτουργία 9

1.2. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα 12

1.3. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση 19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ 25

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αποτελεσματικό σχολείο» και «εκπαιδευτικό έργο» σε επίπεδο σχολικής μονάδας 25

2.2. Ιστορική αναδρομή της κίνησης για το «αποτελεσματικό σχολείο» 32

2.3. Οι κυρίαρχες τάσεις στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στον ευρωπαϊκό χώρο 34

2.4. Τα κριτήρια αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας 46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ»: Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 51

3.1. Οι βασικότερες κατηγοριοποιήσεις των μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών 51

3.2. Οι λόγοι που οδήγησαν στην ανάγκη επανεξέτασης της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών 59

3.3. Θεωρητική τεκμηρίωση και αρχές εφαρμογής της αξιολογικής προσέγγισης με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» 62

3.4. Συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» 65

ΜΕΡΟΣ Β 71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 72

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας 72

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα 73

4.3. Ερευνητική στρατηγική 73

4.4. Ερευνητικό εργαλείο 74

4.5. Δείγμα 79

4.6. Διαδικασία 79

4.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα 80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 82

5.1.. Δημογραφικά στοιχεία 83
5.2. Παράγοντες επιρροής των εκπαιδευτικών κατά την αξιολογική διαδικασία 85
5.3. Πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών 88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... 94
6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων..... 94
6.2. Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... 103
Βιβλιογραφία 107
Παράρτημα 1 112
Παράρτημα 2 135

Περίληψη

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι μια διαδικασία που μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η οποία είναι συνδεδεμένη με την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται εντός της σχολικής μονάδας. Έχοντας πραγματοποιήσει μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με τις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή διάφορων πρακτικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, κατασκευάσθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο εξυπηρετεί δύο στόχους: 1) την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με μία σειρά από πρακτικές αξιολόγησης εντός της σχολικής τάξης, οι οποίες έχουν ως θεωρητικό υπόβαθρο την προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» και 2) την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το κατά πόσο επηρεάζονται οι ίδιοι κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου από τους παράγοντες εκείνους που εντάσσονται σε ένα μικρο-επίπεδο αναφοράς (μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, σχολική διοίκηση). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 142 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η παρούσα έρευνα είναι ότι ο πλέον καθοριστικός παράγοντας επιρροής του αξιολογικού ρόλου των εκπαιδευτικών, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των ίδιων, είναι οι μαθητές με το ξεχωριστό μαθησιακό τους προφίλ. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, από τις πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αυτές που εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ως προς τη συχνότητα εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς είναι εκείνες που προϋποθέτουν την ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία και την ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους για τη μάθηση τόσο των ίδιων όσο και των συμμαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση με σκοπό τη μάθηση, παράγοντες επιρροής, πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, μαθητές, ανάληψη ευθυνών

Abstract

Assessment can be a powerful force in promoting student learning and is closely related to the efficiency of schools. Based on the existing literature on teachers' perceptions about assessment practices that reinforce student learning, we constructed a questionnaire which enables the recording of teachers' perceptions about the frequency of use of a series of assessment practices in classroom that are based on the theory known as "Assessment for Learning". Furthermore, the questionnaire provides us with information about the extent to which certain factors (students with their specific learning needs, students' parents, colleagues and school administration) may affect teachers during the implementation of the "Assessment for Learning" practices. The total sample included 142 primary education teachers who were currently working in primary schools in the city of Ioannina.

The results of the current study reveal that the basic factor affecting teachers' assessment practices, according to the answers that have been given by the teachers, is the students with their specific learning needs. Furthermore, based on the results of the current study it can be concluded that the assessment practices that are less commonly used by teachers are those engaging students more fully in the assessment processes and requiring that students take responsibility for their own learning and for the learning of their classmates.

Key words: assessment for learning, assessment practices, students, responsibility for learning

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να συμβάλει στην επιστημονική συζήτηση που γίνεται σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο θέμα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς, αυτό της αποτελεσματικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο λόγος για τον οποίο επιχειρήθηκε να συνδυαστούν οι πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο παράγεται ευρύτερα στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είναι η διαπίστωση ότι η αξιολόγηση διατρέχει το σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών και δεν περιορίζεται μόνο στην ανακοίνωση ενός αποτελέσματος σε σχέση με το επίπεδο μάθησης που έχουν κατακτήσει οι μαθητές με τη λήξη της διδακτικής διαδικασίας. Αντιθέτως, πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία που δεν περιορίζεται ούτε χρονικά μόνο στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας ούτε εκπορεύεται εξ ολοκλήρου και κατ' αποκλειστικότητα από τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι που καλείται να επιτύχει αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση: 1) με μία σειρά από πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους, που έχουν ως θεωρητικό υπόβαθρο την προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» και 2) με το κατά πόσο επηρεάζονται στην άσκηση των αξιολογικών τους πρακτικών από τις ξεχωριστές διδακτικές ανάγκες των μαθητών τους, τους γονείς των μαθητών, τους συναδέλφους τους και την υπάρχουσα σχολική διοίκηση.

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε είναι ένα αυτοσχέδιο γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε για συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη: το πρώτο μέρος αφορά τη συλλογή δεδομένων σχετικών με το προφίλ του δείγματος της έρευνας, το δεύτερο μέρος αναφέρεται στους παράγοντες επιρροής των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου και το τρίτο και μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται σε πρακτικές των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και έχουν ως θεωρητικό υπόβαθρο την αξιολογική προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση». Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στις πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» αποτελούν προϊόν επιλογής, μετάφρασης και

ανασύνθεσης από δύο ήδη υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία, προερχόμενα από τη διεθνή βιβλιογραφία, τη σχετική με τις πρακτικές για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Παρακάτω παρουσιάζεται συνοπτικά η διάρθρωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας σε δύο βασικά μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, και σε επιμέρους κεφάλαια. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε σχέση τόσο με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και τις πρακτικές για την εφαρμογή της όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναφέρεται στον προσδιορισμό του σχολείου ως εκπαιδευτικού θεσμού και οργανισμού, στην παρουσίαση των βασικών λειτουργιών που καλείται να επιτελέσει με ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολογική-επιλεκτική του λειτουργία, στην περιγραφή του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στη σύγχρονη ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα και στη σύνδεση της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή με την εκπαιδευτική αξιολόγηση εν γένει.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας». Πιο συγκεκριμένα, προηγείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων «αποτελεσματικό σχολείο» και «εκπαιδευτικό έργο» σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ακολουθεί μία ιστορική αναδρομή του ρεύματος που έχει αναπτυχθεί διεθνώς σε σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι κυρίαρχες τάσεις που εφαρμόζονται στον ευρωπαϊκό χώρο για την αξιολόγηση του επιπέδου αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και τέλος παρατίθεται μια σειρά από κριτήρια, βασισμένα στη σχετική βιβλιογραφία, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την αξιολόγηση της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται η προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», η οποία κυριαρχεί στη διεθνή βιβλιογραφία, τη σχετική με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αναλυτικότερα, παρατίθενται, σε πρώτη φάση, κάποιες βασικές κατηγοριοποιήσεις των μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και, εν συνεχεία, αναλύονται οι λόγοι που οδήγησαν στην ανάγκη επανεξέτασης της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο και οι βασικές αρχές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση».

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το τέταρτο, το πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο. Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στον ερευνητικό σχεδιασμό και στη μεθοδολογία

που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η ερευνητική στρατηγική που εφαρμόσθηκε, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα της έρευνας, η ερευνητική διαδικασία και η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά θεματικές ενότητες (δημογραφικά στοιχεία, παράγοντες επιρροής των εκπαιδευτικών κατά την αξιολογική διαδικασία και πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών) και στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρατίθεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα. Τέλος, γίνεται αναφορά και σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Θωμά Μπάκα και την επίκουρη καθηγήτρια κα. Σουζάννα Μαρία Νικολάου για την άψογη συνεργασία που είχα μαζί τους, καθώς και για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και στήριξη που μου παρείχαν κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον, δράττομαι της ευκαιρίας να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του Π.Μ.Σ. του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για το υψηλό επίπεδο σπουδών και το γνήσιο ενδιαφέρον τους για την επιστημονική μας κατάρτιση, καθώς και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, για τη συνεργασία και την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την πολύτιμη βοήθειά, τη στήριξη, την υπομονή και τη συμπαράσταση που μου παρείχε καθ’ όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΧΟΛΕΙΟ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1.1. Το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός-οργανισμός και η αξιολογική-επιλεκτική του λειτουργία

Χρησιμοποιώντας έναν συνοπτικό ορισμό, ως σχολείο αντιλαμβανόμαστε «ένα υποσύστημα της κοινωνίας, που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες. Είναι ένας θεσμός-οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος αποτελείται από πρόσωπα, δηλαδή παιδαγωγούς και παιδαγωγούμενους, που επιτελούν καθορισμένους ρόλους και αναπτύσσουν δράση μεταξύ τους, σύμφωνα με τις προδιαγραφές λειτουργίας του» (Tillmann u.a., 1987, p. 10 & 122-124, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2015, σ. 18).

Ωστόσο, αν και το σχολείο είναι ένας θεσμός με χαρακτηριστικά οργανισμού, διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς και αποκτά εξειδικευμένο χαρακτήρα, ως προς την οργάνωση, λειτουργία και τους προσανατολισμούς του, δεδομένου ότι στο σχολείο κυριαρχούν παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν στο επίκεντρό τους την υπό διαμόρφωση γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ταυτότητα του ανήλικου ατόμου, καθώς και το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσεται το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ο εξειδικευμένος χαρακτήρας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού-οργανισμού προσδιορίζεται από τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 21).

Οι διαδικασίες αυτές έχουν ως βασικό σημείο του προσανατολισμού τους ασφαλώς τον μαθητή με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές ιδιαιτερότητές του. Εφόσον, λοιπόν, το σχολείο απευθύνεται σε ανήλικα άτομα, γίνεται αντιληπτό ότι το επίπεδο των γνώσεων και γενικά των εμπειριών στο σχολείο οφείλει να είναι αντίστοιχο με τα γνωρίσματα των νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του μαθητή της ηλικίας αυτής, εφόσον θέλει να αξιοποιήσει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του, δίνοντας έμφαση στην παιδαγωγική οργάνωση των διαδικασιών του. Αυτό συνεπάγεται, επίσης, διαδικαστικά και παιδαγωγικά, ότι λαμβάνει υπόψη με πειστικό τρόπο τον βιωματικό κόσμο των μαθητών και ειδικότερα την ικανοποίηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους. Αυτό σημαίνει, ακόμη, ότι σε έναν παιδαγωγικό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, τα περιεχόμενα διδασκαλίας οφείλουν να απεικονίζουν την κοινωνική πραγματικότητα και ο εκπαιδευτικός

οφείλει να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης του, λαμβάνοντας υπόψη του το επίπεδο και τον ρυθμό μάθησης, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και τη συγκεκριμένη περίσταση του κάθε μαθητή του (Κωνσταντίνου, 1997, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2015, σ. 21).

Ωστόσο, το σχολείο, εκτός από το υπό ανάπτυξη άτομο, έχει ως κεντρικό σημείο άρθρωσής του το κοινωνικό σύστημα, στο οποίο ανήκει οργανικά και λειτουργικά. Αυτό σημαίνει ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικές του λειτουργίες οφείλουν να συναρτώνται με τις αξίες, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις προσδοκίες, οι οποίες λειτουργούν ως βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση και την προαγωγή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος. Παράλληλα, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να επιλεγούν οι μαθητές για τις αντίστοιχες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις. Με άλλα λόγια, αποδίδεται στο σχολείο, ιδίως μέσω του επιλεκτικού του χαρακτήρα, ένας «τεχνοκρατικός» και «τυποποιημένος» χαρακτήρας, με αποτέλεσμα να μη διαφέρει στην ουσία του σχεδόν καθόλου από άλλους τυπικούς οργανισμούς (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 21-22).

Παρακάτω θα αναλυθεί εκτενέστερα η αξιολογική-επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, ως μία από τις τέσσερις παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες τις οποίες επιτελεί το σχολείο (παιδαγωγική-κοινωνικοποιητική-ιδεολογική, διδακτική-μαθησιακή, αξιολογική-επιλεκτική και εποπτική-κουστωδιακή) και οι οποίες συνθέτουν τη συνολική λειτουργία του ως κοινωνικοπαιδαγωγικού οργανισμού (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 39).

Η αξιολογική ή αλλιώς επιλεκτική λειτουργία του σχολείου αντιστοιχεί σ' εκείνο το είδος σχολικής διαδικασίας που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Το σχολείο, δηλαδή, αξιολογεί τον μαθητή μέσα από τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές του διαδικασίες με σκοπό να διαπιστώσει αφενός την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων από τον μαθητή και αφετέρου τις ελλείψεις, τις ανεπάρκειες, αλλά και τις δυνατότητές του. Η διαπίστωση αυτή των ελλείψεων, των αδυναμιών και των δυνατοτήτων του μαθητή θα οδηγήσει προφανώς στη λήψη των αντίστοιχων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων, τα οποία θα συμβάλουν στην ανατροφοδότηση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, μέσα από αυτή την αξιολογική-επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και με βάση τις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος, διαμορφώνονται κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική αποκατάσταση, εξέλιξη και κοινωνική «ενσωμάτωση» του μαθητή. Ως τέτοια κριτήρια και προϋποθέσεις θεωρούνται η επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές και αξιολογικές (βαθμολογικές) διαδικασίες, που σχετίζονται με αυτή και που εξασφαλίζουν την απόκτηση τίτλων σπουδών, οι οποίοι και προσανατολίζουν τον μαθητή στην επιλογή των επαγγελματικών του δραστηριοτήτων (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 41).

Ωστόσο, αποτελεί ευρέως αποδεκτή παραδοχή ότι το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει δυσλειτουργίες στην οργάνωση και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι οποίες αναμφίβολα επιβαρύνουν τον παιδαγωγικό και διδακτικό χαρακτήρα του και επομένως το οδηγούν σε πορεία απόκλισης, τουλάχιστον από τις παιδαγωγικές του προδιαγραφές και επιδιώξεις (Κωνσταντίνου, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, είναι γεγονός ότι το σχολείο έχει αναδειχθεί σε πολύ σημαντικό θεσμό παροχής προσόντων και διανομής κοινωνικών ευκαιριών, αν και κάτω από τις σημερινές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες η απόκτηση ενός πτυχίου δεν διασφαλίζει πλέον στον κάτοχό του την επαγγελματική αποκατάσταση και σταδιοδρομία του. Έτσι, η αρχή της επίδοσης αποτελεί κυρίαρχο κανόνα συμπεριφοράς όχι μόνο για τη μαθητική σταδιοδρομία αλλά και για τη συνολική σχολική πραγματικότητα. Μάλιστα, οι εξεταστικές διαδικασίες και το αποτέλεσμά τους, που είναι οι βαθμοί, έχουν τέτοια πρωτοποριακή θέση στη διαδικασία προσδιορισμού της επίδοσης και στη σχολική πραγματικότητα εν γένει, ώστε η βαθμοθηρία να έχει πάρει τη μορφή αυτοσκοπού για τον μαθητή. Απώτερη συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι ο μαθητής να βρίσκεται συνεχώς κάτω από πίεση για αυξημένη επίδοση, η οποία γίνεται τελικά αιτία σημαντικών συναισθηματικών επιβαρύνσεων, με κυρίαρχα τα συναισθήματα της ανασφάλειας, του άγχους και του φόβου, οι πραγματικές διαστάσεις των οποίων είναι πολύ δύσκολο να ερευνηθούν (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 80-81).

Ιδίως στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η αξιολόγηση ερμηνεύεται ως συνολική αξιολόγηση του ατόμου, επιβαρύνονται η αυτοαντίληψη, η κοινωνικοποίηση και η συμπεριφορά του μαθητή και γίνεται αποδέκτης ανάλογων επικρίσεων και κυρώσεων, με αποτέλεσμα μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στον ανταγωνισμό, να στιγματίζονται συχνά ως ανίκανοι. Οι «αποτυχίες», βέβαια, των μαθητών, σύμφωνα με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης, είναι πρακτικά και προκαταβολικά προγραμματισμένες, αφού η σχολική επίδοση αξιολογείται όχι με βάση την ατομική πρόοδο ή τη βελτίωση της μάθησης, αλλά με βάση τον γενικό κανόνα αξιολόγησης ή το επίπεδο επίδοσης όλης της τάξης. (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 81).

Αυτή η κατάσταση επηρεάζει ασφαλώς τις διαδικασίες μάθησης και οδηγεί τους μαθητές στην απομνημόνευση «έτοιμης» γνώσης και γενικότερα κατευθυνόμενης διδακτέας ύλης, ενώ παράλληλα γίνεται αιτία βαθμοθηρικών στόχων και βέβαια αιτία ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, με αποτέλεσμα να ευνοούνται συνθήκες διαμόρφωσης ενός ανταγωνιστικού σχολικού περιβάλλοντος, στα πλαίσια του οποίου οι κοινωνικές αξίες με επίκεντρο την αλληλεγγύη και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές παραχωρούν τη θέση τους στην αντιπαράθεση, τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό. Σε ένα τέτοιο ανταγωνιστικό σχολικό

κλίμα, είναι λογικό να μη μπορούν να ληφθούν υπόψη οι ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, καθώς επίσης να μην υπάρχουν ούτε ευνοϊκά περιθώρια για διαφοροποιημένες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις. Σε κάθε περίπτωση, το εκπαιδευτικό κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τις ομαδικές και συλλογικές διαδικασίες μάθησης, εξέτασης και βαθμολόγησης στις αντίστοιχες ατομικές (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 81-82).

Ως κατακλείδα των παραπάνω και έχοντας ως σημείο αναφοράς την αξιολογική λειτουργία του σχολείου, θα σημειώναμε ότι το σχολείο καταλήγει να εφαρμόζει πρακτικές αξιολόγησης, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη διάσταση της αξιολόγησης από το παιδαγωγικό της περιεχόμενο (Κωνσταντίνου, 2015).

1.2. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα

Ο όρος και η έννοια της επίδοσης εμφανίζονται την περίοδο της εκβιομηχάνισης των κοινωνιών, όταν προέκυψε το ζήτημα των κριτηρίων πρόσληψης του προσωπικού σε διάφορους κοινωνικούς τομείς (Ρεκαλίδου, 2011). Κατά τους τελευταίους δύο αιώνες με την παγίωση του εκδημοκρατισμού σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, οι ατομικές σχολικές επιδόσεις έχουν εξελιχθεί στο σημαντικότερο κριτήριο κοινωνικής ανόδου (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Η επίδοση σήμερα και κατ' επέκταση η αξιολόγησή της συναρτώνται με στενότερες και ευρύτερες λειτουργίες, με στόχους και αξίες του σχολείου και της κοινωνίας. Αυτού του είδους η συσχέτιση δημιουργεί την πολυπλοκότητα και την προβληματική στην ερμηνεία, τη χρήση και γενικά στην αντιμετώπιση τόσο της επίδοσης όσο και της αξιολόγησής της, με αποτέλεσμα ο ίδιος ο κοινωνικός προσδιορισμός της επίδοσης, ως έννοιας και περιεχομένου να είναι αμφιλεγόμενος, γεγονός που έχει οδηγήσει σε διαφορετικές απόψεις ως προς τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και τη χρήση της στο σχολείο (Κωνσταντίνου, 2007, σ. 20).

Οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011), αποπειρώμενοι έναν όπως λένε οι ίδιοι πρόχειρο ορισμό, υποστηρίζουν ότι επίδοση είναι:

> *το αποτέλεσμα μιας συντονισμένης προσπάθειας σωματικής ή πνευματικής. Για να χαρακτηρισθεί ως επίδοση αυτό το αποτέλεσμα, πρέπει η προσπάθεια να είναι σημαντική, να εξασφαλίζει δηλαδή στο υποκείμενο το βίωμα της επιτυχίας και παράλληλα την αναγνώριση από τον στενότερο και ευρύτερο περίγυρό του. Επειδή μάλιστα η αναγνώριση από τον κοινωνικό περίγυρο αποτελεί έντονη ψυχολογική ανάγκη κάθε ατόμου, η επιδίωξη των*

επιδόσεων αποτελεί ανθρωπολογικό χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως ηλικίας και θέσης (σ. 77-78).

Ένας άλλος ορισμός, που αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στον όρο «επίδοση», όπως αυτός χρησιμοποιείται στο σχολείο, είναι ο εξής:

Ο όρος «επίδοση» χρησιμοποιείται στο σχολείο για να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε έναν τομέα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Είναι δηλαδή το αποτέλεσμα της προσπάθειας προαγωγής και βελτίωσης του μαθητή σε ένα τομέα, το οποίο αξιολογείται συνήθως σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια, βάσει των οποίων διατυπώνεται κρίση για το κατά πόσο είναι ανώτερο ή κατώτερο προηγούμενων ανάλογων προσπαθειών του ίδιου ή άλλου ατόμου (Hopkins & Stanley, 1981· Κασσωτάκης, 1990β, 1999· Scallon, 1999, όπ. ανάφ. στο Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σ. 25).

Σε γενικές γραμμές η επίδοση ενός ατόμου, ως δραστηριότητα (συντονισμένη προσπάθεια) και ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια, είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό, που συναρτάται με την επιδίωξη κάθε ατόμου να «αναγνωριστεί» (νομιμοποιηθεί) στον στενότερο και ευρύτερο περίγυρό του, επιδίωξη η οποία συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη των ατομικών (επαγγελματικών, οικογενειακών…) και κοινωνικών στόχων (οικονομικών, πολιτικών, επιστημονικών, πολιτισμικών…). Η επίδοση αναγορεύεται σε πρόβλημα, όταν η εξωτερική απαίτηση για επίδοση παίρνει τη μορφή καταλυτικού και ανεξέλεγκτου παράγοντα επίδρασης, ή καθίσταται τελικά αυτοσκοπός (Κωνσταντίνου, 2007, σ. 21).

Συγκεκριμένα στο σχολείο, το ζήτημα της επίδοσης συναρτάται άμεσα με τον ρόλο που αυτή παίζει στη δομή, την οργάνωση και στον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας γενικότερα και ειδικότερα σε διάφορους ειδικούς τομείς της (οικονομικούς, πολιτικούς κ.λπ.). Για τον λόγο αυτό οι κοινωνίες που υιοθέτησαν την αρχή της επίδοσης αποκλήθηκαν «κοινωνίες επιδόσεων» και κατ' επέκταση, ονομάστηκε και το σχολείο ως δημιούργημα της κοινωνίας «σχολείο επιδόσεων». Κατά συνέπεια, η αρχή της επίδοσης, ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των σύγχρονων βιομηχανοποιημένων κοινωνιών, σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αμείβεται ανάλογα μ' αυτό που παράγει», υιοθετείται και στο «σχολείο των επιδόσεων», στα πλαίσια του οποίου μπορεί να μεταφραστεί ως «ο καθένας αξίζει ανάλογα με αυτό που παράγει». Μία τέτοια παραδοχή είναι προφανές ότι συνοδεύεται και από ανάλογες ψυχολογικές και παιδαγωγικές συνέπειες για τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2007, σ. 21-22).

Ένα παιδαγωγικό ζήτημα που επίσης προκύπτει σχετικά με την εφαρμογή της αρχής της επίδοσης σε έναν παιδαγωγικό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, αφορά τη διαπίστωση ότι η επίδοση ως έννοια, περιεχόμενο και πρακτική είναι πολύπλοκη, πολυσύνθετη και δυσπροσδιόριστη, καθώς επίσης και τη διαπίστωση του προβλήματος εξεύρεσης σε μια πλουραλιστική κοινωνία ενός ενιαίου κριτηρίου που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό της «καλής» επίδοσης. Συμπληρωματικά προς το παραπάνω παιδαγωγικό ζήτημα, προστίθεται και ο προβληματισμός αν μπορεί να γίνει δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση στο σχολείο, όταν είναι γνωστό ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών είναι διαφορετικές και ότι η επίδοση δεν είναι ατομική υπόθεση του μαθητή αλλά απόρροια διαπλοκής πολλών παραγόντων (Κωνσταντίνου, 2007, σ. 22-23).

Για να αποσαφηνιστεί η παιδαγωγική υπόσταση και να προσδιοριστεί παιδαγωγικά η έννοια της σχολικής επίδοσης, ο Κωνσταντίνου (2007) υποστηρίζει την ανάλυσή της σε τρεις επιμέρους προσανατολισμούς, σύμφωνα με τους οποίους α) η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης και γενικά εξέλιξης του παιδιού, β) η παιδαγωγική έννοια της σχολικής επίδοσης προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης και γ) η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσδιορισμένη από τις βασικές αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης. Οι προσανατολισμοί αυτοί, τουλάχιστον από θεωρητική σκοπιά, αγγίζουν το χαρακτηρισμό «ιδανικοί», έρχονται όμως σε αντίθεση με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα στην οποία κυριαρχούν οι οικονομικά προσδιορισμένες αρχές της επίδοσης και οι διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες (σ. 26).

Έτσι, σε μία κοινωνία επιδόσεων, όπου το σχολείο κατέχει το μονοπωλιακό προνόμιο της χορήγησης τίτλων σπουδών, που δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση και όπου ισχύει η αρχή της όσο το δυνατόν δικαιότερης κατανομής των αγαθών, που σημαίνει ίση αμοιβή προς ίση επίδοση, το περιεχόμενο της επίδοσης χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό της α) στην παραγωγή (έργο), β) στον ανταγωνισμό και γ) στην επιλογή. Αυτού του είδους ο προσδιορισμός της έννοιας «επίδοση» βρίσκει την έκφραση και την αντιστοιχία του στο σχολείο και συγκεκριμένα στην καθημερινή διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. (Κωνσταντίνου, 2007).

Ο προσανατολισμός της σχολικής επίδοσης στην *παραγωγή* αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και στον μονομερή προσανατολισμό τόσο του ενδιαφέροντος όσο και της συμμετοχής του μαθητή στην παραγωγή μαθησιακού έργου. Δεν υπάρχει δηλαδή αντιστοιχία μεταξύ της σχολικής προσπάθειας του μαθητή, των συνθηκών μάθησης που

διαμεσολαβούν και του βαθμού επίδοσής του, με αποτέλεσμα ο προσανατολισμός να στρέφεται σχεδόν μόνο προς τη μετρήσιμη τελική παραγωγή (Κωνσταντίνου, 2007, σ. 28-29).

Σχετικά με την αντιμετώπιση του σχολείου σαν μια παραγωγική επιχείρηση, οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) επισημαίνουν ότι από παιδαγωγική σκοπιά είναι πολύ προβληματική η λειτουργία του σχολείου με πρότυπο τη βιομηχανία και γενικότερα την οικονομία, διότι το σχολείο ενδιαφέρεται για την καλλιέργεια της μάθησης και η μάθηση είναι κυρίως διαδικασία και όχι προϊόν.

Σύμφωνα με τον προσανατολισμό στον *ανταγωνισμό*, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η συνεργατική ικανότητα, η αμοιβαία συμπαράσταση και η κοινωνική ευαισθητοποίηση, που έχουν κοινωνικό και κοινωνικοποιητικό περιεχόμενο, περιθωριοποιούνται στις διαδικασίες μάθησης και εργασίας και αντί αυτών «προτιμάται» η ανταγωνιστική μάθηση και «νομιμοποιείται» η σύγκριση των επιδόσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το σχολείο αντί να συμβάλλει στην ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης στους μαθητές, να ενισχύει τη δημιουργία ατομοκεντρικής συνείδησης και την επιδίωξη ατομικής προβολής και ανόδου με κάθε τρόπο, μέσα ή κόστος. Επίσης επιφέρει ως αποτέλεσμα, να υπερτερούν στη μάθηση οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στην «παραγωγική επίδοση», δηλαδή οι γνωστικοί στόχοι και ιδιαίτερα αυτοί που αναφέρονται σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα με ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα (Κωνσταντίνου, 2007).

Πρέπει ωστόσο να γίνει αντιληπτό ότι αφενός η ικανότητα επίδοσης και αφετέρου ο ανταγωνισμός δεν ταυτίζονται υποχρεωτικά, αλλά έχουν διαφορετική ερμηνεία, σημασία και αξία. Η ανάπτυξη της ικανότητας της επίδοσης αποτελεί για το κάθε άτομο αλλά και ευρύτερα για την κοινωνία αναπόσπαστο παράγοντα επιβίωσης και εξέλιξης, ενώ ο ανταγωνισμός, εξαιτίας των διαφορετικών επιδόσεων, τίθεται σε αμφισβήτηση λόγω της επιταγής για ισότητα, αν και πολλοί υποστηρίζουν ότι το σχολείο οφείλει να εξοικειώνει παιδαγωγικά τον μαθητή και για την ύπαρξη του ανταγωνισμού στις ανθρώπινες δραστηριότητες (ό.π.)

Τέλος, όσον αφορά τον προσανατολισμό της επίδοσης στην *επιλογή*, αξίζει να σημειωθεί ότι η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, σύμφωνα με την οποία το σχολείο χορηγεί στα άτομα απολυτήρια και πτυχία και καθορίζει ή επικυρώνει με τον τρόπο αυτό και τις κοινωνικές τους ευκαιρίες που αφορούν την επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη, είναι και ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα μέσω της οποίας αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή. Η υιοθέτηση όμως της αρχής της (ατομικής) επίδοσης στο σχολείο οδηγεί στη διατήρηση και τη νομιμοποίηση των ανισοτήτων, επειδή η επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου δεν

εξαρτάται μόνο από σχολικούς αλλά κυρίως από εξωσχολικούς παράγοντες (π.χ. κοινωνικά προνόμια από οικογένεια) (Κωνσταντίνου, 2007).

Σήμερα η επίδοση στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί κριτήριο –στη χώρα μας είναι το πρωταρχικό και εν πολλοίς το μοναδικό κριτήριο- για την αξιολόγηση του μαθητή, με αποτέλεσμα ο όρος «αξιολόγηση του μαθητή» στην ελληνική σχολική πραγματικότητα να ταυτίζεται με τον όρο «αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή» (Ρεκαλίδου, 2011).

Είναι γνωστό ότι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ο όρος και η έννοια της επίδοσης προσεγγίζονται κυρίως θετικιστικά, εφόσον αναφέρονται ποσοτικά ή αθροιστικά σε αυτό που ο μαθητής αποδεικνύει ότι έχει μάθει. Συνδέονται όχι με την καταγραφή της ατομικής πορείας και της προόδου του κάθε μαθητή στη μάθηση, αλλά με το αποτέλεσμα της μέτρησης της μάθησής του η οποία πραγματοποιείται με βάση συγκεκριμένες νόρμες αναφοράς και κριτήρια που είναι κοινά για όλους τους μαθητές της τάξης. Επίσης, η επίδοση αναφέρεται στα μαθησιακά επιτεύγματα του μαθητή σε συνδυασμό όμως και με τη δυνατότητά του να αποδεικνύει τη μάθησή του σύμφωνα με έναν καθορισμένο τρόπο, καθώς και τον βαθμό στον οποίο την αποδεικνύει. Επομένως, κατά την αξιολόγηση της επίδοσης ο μαθητής καλείται να αποδείξει και να παρουσιάσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διδάχθηκε (ό.π.).

Αναφορικά με την εφαρμογή της αρχής της επίδοσης στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, ο Κωνσταντίνου (2007) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αντί να χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο, μετατρέπεται σχεδόν αποκλειστικά σε κρεβάτι του Προκρούστη στο όνομα της κατανομής και ιεράρχησης των επαγγελμάτων και των κοινωνικών θέσεων και επίσης ότι το σχολείο με τη βαρύτητα που αποδίδει στην επιλεκτική του λειτουργία κάνει επισφαλή τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και από περιοχή στην οποία πρέπει να παρέχεται διαπαιδαγώγηση και μάθηση, μετατρέπεται σε «αγωνιστικό χώρο» κατάκτησης βαθμολογικών μορίων ή μονάδων. Αυτό σημαίνει για τους περισσότερους μαθητές ότι πρέπει διαρκώς να αποδεικνύουν πως είναι καλύτεροι από τους συμμαθητές τους.

Στο ίδιο πνεύμα και οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) υποστηρίζουν ότι επιτυχία στο σχολείο έχει ο «καταφερτζής», εκείνος ο οποίος μπορεί και αντιλαμβάνεται εγκαίρως τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος και προσαρμόζεται γρήγορα στις απαιτήσεις του. Όχι όποιος είναι πράγματι «καλός» και ακολουθεί τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, αλλά εκείνος ο οποίος αποδεικνύεται ότι είναι καλύτερος από τους άλλους και μεταποιεί αυτές τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα σε στρατηγικές υποσκέλισης των συμμαθητών του, οι οποίοι δεν είναι πια σύντροφοι, αλλά αντίπαλοι.

Παρότι η επίδοση αποτελεί συνάρτηση των ικανοτήτων ενός ατόμου κι έτσι αυτό το οποίο αποτελεί επίδοση για κάποιο άτομο μπορεί να είναι μια απλή και τετριμμένη ενέργεια για κάποιο άλλο άτομο ή να αποτελεί έναν ανέφικτο στόχο για ένα τρίτο άτομο, οι δυνατότητες επιδόσεων δηλαδή των ανθρώπων είναι διαφορετικές και κατ' επέκταση οι δυνατότητες των μαθητών για σχολικές επιδόσεις είναι διαφορετικές, στο σχολείο η επίδοση αναφέρεται συνήθως σε ένα αποτέλεσμα ενιαίων προδιαγραφών, καθώς ο μαθητής επιτυγχάνει κάτι το οποίο ανταποκρίνεται σε εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια επιτυχίας, όπως είναι οι στόχοι διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο εξετάζουμε την έννοια «επίδοση» συνήθως σε σχέση με τους στόχους διδασκαλίας. Εννοείται βεβαίως ότι μια τέτοια επίδοση δεν παίρνει υπόψη της τις ατομικές δυνατότητες του κάθε μαθητή με αποτέλεσμα η σχολική εργασία να εξασφαλίζει σε μερικούς μαθητές βιώματα επιτυχίας, σε άλλους βιώματα αποτυχίας και σε άλλους πάλι βιώματα ανίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Η Ρεκαλίδου (2011) αναφέρει ένα πλήθος ερωτημάτων, τα οποία αποτελούν τα πλέον καίρια σημεία της κριτικής που ασκείται στην αξιολόγηση της επίδοσης και αναφέρονται στην ασάφεια του τι συνιστά επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση (η δυνατότητα του μαθητή να απομνημονεύει συγκεκριμένες γνώσεις, να αποδεικνύει ότι τις έχει κατανοήσει, να μπορεί να τις εφαρμόσει σε άλλο πλαίσιο, ή να μπορεί να τις κρίνει και να τις συγκρίνει αξιολογικά;), στην ασάφεια του προσδιορισμού του σκοπού της αξιολόγησης της επίδοσης (ο έλεγχος, η πληροφόρηση, η κατάταξη ή η βελτίωση του μαθητή;) και του τρόπου με τον οποίο αξιολογείται η επίδοση. Από την τελευταία ερώτηση προκύπτουν επιπλέον ερωτήματα σε σχέση με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, την καταλληλότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους, αλλά και την αποτύπωση των αποτελεσμάτων, τους τρόπους αποτύπωσής τους κ.ά.

Σε αντίθεση με την ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η σχολική επίδοση θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη σε διαδικασία. Αυτό λοιπόν το οποίο προέχει δεν είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή, αλλά είναι κυρίως κατά πόσον ένας συγκεκριμένος στόχος αποτελεί πρόκληση για το επίπεδο των δυνατοτήτων του. Αν υπάρχει ένα τέτοιο συνταίριασμα απαιτήσεων και δυνατοτήτων, έχουν εξασφαλισθεί οι προϋποθέσεις για την επίτευξη δημιουργικών επιδόσεων, η οποία συνοδεύεται συνήθως από αισθήματα αγαλλίασης και ικανοποίησης του ατόμου.

Η Ρεκαλίδου (2011, σ.37-38) με τη σειρά της υποστηρίζει ότι στο ελληνικό σχολείο η αξιολόγηση της επίδοσης αποτελεί παιδαγωγική πράξη, στον βαθμό που αυτή συμβάλλει θετικά στις μορφές μάθησης του μαθητή και που μας πληροφορεί, μέσα από το πλήθος των

διαδικασιών και των διεργασιών της, όχι μόνο γι' αυτό που παρουσιάζεται ως επίδοση, αλλά και για την ουσιαστική μάθηση του μαθητή και την πρόοδό του σε μαθησιακό και σε προσωπικό επίπεδο.

Αν δεχθούμε την παραδοχή ότι η μάθηση είναι υποχρέωση του μαθητή, τότε το κέντρο βάρους της ευθύνης κατά την αξιολόγηση της επίδοσης μετατοπίζεται έμμεσα από τη διδακτική πράξη στον ίδιο τον μαθητή, ενώ οι παράμετροι της διδασκαλίας απολαμβάνουν την ασυλία μιας ιδιότυπης «αυτονόητης» επιτυχίας. Αν πάλι δεχθούμε την παραδοχή ότι η μάθηση είναι καθαρά υποχρέωση του σχολείου, τότε η αξιολόγηση της επίδοσης έχει κυρίως αυτοαξιολογικά χαρακτηριστικά για τον εκπαιδευτικό, ενώ η επίδοση των μαθητών επιβεβαιώνει ή όχι την επιτυχία του σχολείου. Σε αντίθεση με τις παραπάνω παραδοχές, το σχολείο θα πρέπει να αναλαμβάνει την ευθύνη της ποιότητας του διδακτικού έργου και της βελτίωσης όλων των προϋποθέσεων για τη μάθηση των μαθητών. Θα πρέπει να επιδιώκει τη μάθηση ως δικαίωμα των μαθητών και ως υποχρέωση του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες του καθενός και αναγνωρίζοντας τις εκάστοτε αντικειμενικές δυσκολίες είτε των μαθητών είτε των συνθηκών μάθησης. Η αξιολόγηση της επίδοσης στη συγκεκριμένη περίπτωση αξιοποιείται για την πληροφόρηση και τη βελτίωση των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους, καθώς και για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης. Επιπλέον, τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, την πληροφόρηση των γονέων και, σε μακρο-επίπεδο, για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Ρεκαλίδου, 2011).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, το παιδαγωγικό συμπέρασμα το οποίο εξάγεται είναι ότι οι επιδόσεις στο σχολείο δε μπορούν και δεν πρέπει να καταργηθούν. Χωρίς επιδόσεις δεν υπάρχει πρόοδος. Δεν μπορούμε όμως και δεν πρέπει επίσης να επιτρέψουμε στο πνεύμα του άκρατου ανταγωνισμού της κοινωνίας να διαποτίσει το κλίμα και τις αξίες του σχολείου. Η αρχή των επιδόσεων, όπως αυτή ισχύει στον κοινωνικό ανταγωνισμό, δεν πρέπει να μεταφερθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ασφαλώς το σχολείο πρέπει να είναι αποδοτικό, πρέπει να έχει επιδόσεις, οι επιδόσεις του όμως είναι άλλης μορφής και υφής από ό, τι οι επιδόσεις στην κοινωνία του ανταγωνισμού. Είναι επιδόσεις οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να επιδιώκουν την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους μέσα σε ένα πνεύμα προσπάθειας αλλά και αλληλεγγύης, δημιουργικής απομόνωσης αλλά και συντροφικής συνεργασίας. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας δηλαδή, θα πρέπει να προσαρμοσθούν προς τις ανάγκες του παιδιού και το δικαίωμά του να ζήσει οπωσδήποτε την παιδικότητά του και όχι να εισαχθούν απλώς και να εφαρμοσθούν στο σχολείο, όπως εφαρμόζονται στην κοινωνία. Με άλλα λόγια το σχολείο χρειάζεται επιδόσεις, χρειάζεται όμως ανθρωπινότερες επιδόσεις (Καψάλης και Χανιωτάκης, 2011).

1.3. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολογική ή αλλιώς επιλεκτική λειτουργία του σχολείου αποτελεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αναπόσπαστο τμήμα των παιδαγωγικών και κοινωνικών λειτουργιών τις οποίες επιτελεί το σχολείο. Αποτελεί, επίσης, θεμελιώδη διαδικασία βάσει της οποίας τεκμηριώνεται τόσο η διαφοροποίηση του σχολείου από τους άλλους θεσμούς και οργανισμούς όσο και ο χαρακτηρισμός του ως παιδαγωγικού θεσμού-οργανισμού. Αυτή η αξιολογική λειτουργία του σχολείου αντιστοιχεί σ' εκείνο το είδος σχολικής διαδικασίας που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015).

Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινισθεί στο σημείο αυτό ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή υπάγεται στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το εννοιολογικό πεδίο της οποίας είναι ευρύτατο και περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Γίνεται, επομένως, φανερό ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν αποτελεί παρά έναν μόνο τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην ευρύτερη έννοιά της. Αλλά και αυτός ο τομέας είναι ευρύτατος ως προς το περιεχόμενό του. Όταν αξιολογούμε τον μαθητή, έχουμε ένα πλήθος στοιχείων να εξετάσουμε για να σχηματίσουμε μια πλήρη εικόνα της προσωπικότητάς του. Η σχολική επίδοση δεν αποτελεί παρά ένα μόνο από τα στοιχεία αυτά (Κασσωτάκης, 1998).

Κατ' επέκταση, μπορεί εύλογα να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η αξιολογική-επιλεκτική λειτουργία του σχολείου συνδέεται, πέρα από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, και με την εκπαιδευτική αξιολόγηση ευρύτερα.

Στη συνέχεια, παρατίθεται μία σειρά από ορισμούς των εννοιών «αξιολόγηση» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση», όπως αυτοί καταγράφονται στην ελληνική βιβλιογραφία, καθώς η ύπαρξη του σχετικού θεωρητικού και εννοιολογικού υποβάθρου θεωρείται απαραίτητη για την περαιτέρω ανάπτυξη και επεξεργασία του κεντρικού θέματος της παρούσας εργασίας, που είναι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως ένας από τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Πριν από τον ακριβή εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση», θεωρούμε ότι προηγείται ιεραρχικά η αναφορά στον όρο «αξιολόγηση», ο οποίος αποτελεί, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007) τον ευρύτερο όλων των παρεμφερών όρων, δηλαδή τον όρο «ομπρέλα».

Σε μία προσπάθεια ορισμού της έννοιας της αξιολόγησης, ο Κασσωτάκης (1998) υποστηρίζει ότι «αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό που δίνεται στην έννοια αυτή, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως» (σ. 15).

Εν συνεχεία, προκειμένου να προσδιορίσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τον όρο «αξία», ο Κασσωτάκης (1998) επισημαίνει ότι

> *ο όρος αξία στην προκειμένη περίπτωση έχει περισσότερο πρακτική και λιγότερο φιλοσοφική ή ηθική έννοια και αναφέρεται συνήθως: α) στην απόδοση μιας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα, β) στο αποτέλεσμα ορισμένης συγκρίσεως με άλλα ομοειδή αντικείμενα από την άποψη συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, γ) στο βαθμό επιτεύξεως δεδομένου αρχικού στόχου* (σ. 15-16).

Σε έναν παρεμφερή ορισμό καταλήγουν και οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008), οι οποίες, έχοντας πραγματοποιήσει μία ανασκόπηση της πληθώρας των ορισμών που συναντώνται στην ελληνόγλωσση και την ξενόγλωσση βιβλιογραφία για τον όρο «αξιολόγηση» και έχοντας κατατάξει τους ορισμούς αυτούς σε μια σειρά από κατηγορίες με βάση την έμφαση που δίνει ο καθένας σε διάφορες πτυχές της αξιολογικής διαδικασίας, υποστηρίζουν ότι ο όρος «αξιολόγηση», σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό, τον οποίο προτείνουν πλήθος μελετητών και που βασίζεται κυρίως στην ετυμολογία της λέξης, σημαίνει τη «διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης» (σ. 17).

Ο Κωνσταντίνου (2007), από την άλλη πλευρά, επιχειρώντας να δώσει έναν πιο λεπτομερή ορισμό της αξιολόγησης, υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της και, επίσης, ότι μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπισθούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του (σ. 13).

Συμπληρωματικά σε σχέση με τον παραπάνω ορισμό, ο Κωνσταντίνου (2007) επισημαίνει ότι η αξιολόγηση αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του και ότι οι αξιολογήσεις που συναρτώνται με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο

ιδιαίτερα σημαντικών θεσμών, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλουν να γίνονται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένους στόχους.

Η επισήμανση που προηγήθηκε, αναφορικά με την αξιολόγηση, έχει ως βάση της τον ισχυρισμό του Κασσωτάκη (1998), σύμφωνα με τον οποίο κάθε συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια του ανθρώπου περνά από τα στάδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής ενός προγράμματος και της αξιολόγησης του αποτελέσματος που τελικά επιτεύχθηκε. Τα στάδια αυτά διακρίνονται με σαφήνεια και καθαρότητα στις ιδιαίτερα σημαντικές ανθρώπινες ενέργειες, κατά τις οποίες πρόκειται να δαπανηθεί σημαντικό χρηματικό ποσό, να απασχοληθεί σεβαστό ανθρώπινο δυναμικό και των οποίων το αποτέλεσμα θα έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή πολλών ανθρώπων. Πρόκειται ,συνήθως, για συλλογικές ανθρώπινες προσπάθειες που αναλαμβάνονται από κρατικούς φορείς ή άλλους μεγάλους οργανισμούς, εθνικούς ή διεθνείς.

Στο ίδιο πνεύμα, οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) υποστηρίζουν πως ό,τι γίνεται στην εκπαίδευση δεν είναι παιχνίδι, αλλά αποσκοπεί σε κάτι, αποβλέπει σε έναν σκοπό και γι' αυτό τον λόγο πρέπει να προγραμματίζεται επιμελώς, όπως και κάθε άλλη σοβαρή προσπάθεια και να αξιολογείται, με σκοπό να βελτιώνεται. Κατά συνέπεια η αξιολόγηση είναι ένας κρίκος στην αλυσίδα «σχεδιασμός – υλοποίηση – αξιολόγηση». Ειδικότερα όσον αφορά την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης, ο Κωνσταντίνου (2007) την ορίζει ως «τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλόλητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία» (σ. 15).

Ο παραπάνω ορισμός συνεπάγεται ότι τα βασικά σημεία μιας αξιολόγησης είναι: α) ο γενικός και ειδικός στόχος της αξιολόγησης, β) το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή τι ή ποιος αξιολογείται, γ) το υποκείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές, δ) η ειδική περίσταση κάτω από την οποία διεξάγεται η αξιολόγηση και ε) τα εργαλεία, δηλαδή οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2007, σ. 15-16).

Έχοντας ολοκληρώσει τη σύντομη αναφορά μας στον εννοιολογικό προσδιορισμό της αξιολόγησης, συνεχίζουμε με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση». Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010), ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» χρησιμοποιείται ως ο ευρύτερος εννοιολογικά, που περιλαμβάνει όλους τους άλλους συναφείς όρους, για να αποδώσει την αξιολόγηση όλων των όψεων, παραγόντων, συντελεστών, αποτελεσμάτων κ.τ.λ. της εκπαιδευτικής λειτουργίας και της μάθησης συμπεριλαμβανομένης. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την

οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (σ.30).

Οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) ορίζουν, με τη σειρά τους, την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «μια συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας στοιχείων και δεδομένων, τα οποία οδηγούν σε μια κρίση για την αξία μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή της» (σ. 10-11).

Στο πλαίσιο του παραπάνω ορισμού, οι δύο ερευνητές επισημαίνουν τέσσερα στοιχεία βασικά για τον προσδιορισμό της υφής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως έννοιας. Το πρώτο από αυτά είναι η χρήση του όρου «συστηματική», ο οποίος υποδηλώνει ότι οι πληροφορίες, οι οποίες συλλέγονται στα πλαίσια της αξιολόγησης, δεν είναι τυχαίες, αλλά είναι ακριβείς και στηρίζονται σε στοιχεία και δεδομένα και, επίσης, ότι η συλλογή των ειδικών πληροφοριών γίνεται με συστηματικό τρόπο και ύστερα από την καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας. Το δεύτερο στοιχείο του ορισμού είναι η «ερμηνεία των στοιχείων και δεδομένων», τα οποία έχουν συλλεγεί. Το στοιχείο αυτό υποδεικνύει ότι δεν αποτελεί αξιολόγηση απλά και μόνο η χρήση δεδομένων και ενδείξεων, προκειμένου να υποδηλωθεί η ύπαρξη ή η απουσία ποιότητας σε κάποια εκπαιδευτική προσπάθεια, αλλά αντίθετα στα πλαίσια της αξιολόγησης θα πρέπει να εξετάζονται και οι λόγοι για τους οποίους διαμορφώνεται μια κατάσταση ή εκδηλώνεται μια συμπεριφορά. Το τρίτο κομβικό σημείο του ορισμού είναι η «εκτίμηση της αξίας», στοιχείο το οποίο προχωρά την αξιολόγηση πέρα από το επίπεδο της απλής περιγραφής του τι γίνεται στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας. Ο αξιολογητής αναλαμβάνει έναν ρόλο ο οποίος όχι μόνο του επιτρέπει, αλλά και απαιτεί από αυτόν να κάνει εκτιμήσεις για την αξία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσπάθειας. Σύμφωνα με το στοιχείο αυτό του ορισμού, ένα άτομο το οποίο δεν εκφέρει κρίσεις για την αξία μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή εξαιτίας πολιτικών ή άλλων λόγων αποφεύγει τη διατύπωση τέτοιων κρίσεων, το άτομο αυτό δεν είναι αξιολογητής με την πλήρη έννοια του όρου. Το τελευταίο στοιχείο του ορισμού «με σκοπό τη βελτίωση» εξυπονοεί ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι σαφώς προσανατολισμένη στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη δράσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αν λείπει αυτή η πρόθεση, τότε είναι σχεδόν άχρηστη η εκπαιδευτική αξιολόγηση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011, σ. 11-13).

Στο σημείο αυτό, επιχειρώντας να αναφερθούμε ειδικά στον σκοπό τον οποίο καλείται να επιτύχει η εκπαιδευτική αξιολόγηση, παραθέτουμε την άποψη του Κωνσταντίνου (2014), σύμφωνα με την οποία, σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, είτε αυτοί αναφέρονται στη σχολική μονάδα είτε στον ίδιο τον

εκπαιδευτικό, να εντοπισθούν οι ελλείψεις, οι ανεπάρκειες και οι δυνατότητες των αξιολογούμενων θεσμών και προσώπων, με απώτερο σκοπό τη λήψη ανατροφοδοτικών και διορθωτικών μέτρων για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σε σχέση με το θέμα του προσδιορισμού του σκοπού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο Δημητρόπουλος (2010) υποστηρίζει ότι απαράβατη αρχή στην εφαρμογή της αξιολόγησης γενικά και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ειδικότερα είναι ότι θα πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου. Αν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης και των μέτρων που πάρθηκαν μετά από αυτή δεν είναι η πρόκληση βελτίωσης, τότε ενδέχεται η αξιολόγηση, στις πιο πολλές περιπτώσεις τουλάχιστον, να καθίσταται περιττή, αν όχι επιβλαβής. Η βελτίωση, λοιπόν, είναι ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης. Σε μια καλοσχεδιασμένη εκπαιδευτική προσπάθεια, η αξιολόγηση είναι μέρος εγγενές της προσπάθειας αυτής, είναι δομικό και λειτουργικό στοιχείο της, υπό την έννοια ότι χωρίς αυτήν είναι αδύνατον να εξασφαλισθεί η μόνιμη λειτουργία της αυτοδιόρθωσης μέσω της ανατροφοδότησης κι έτσι δεν μπορεί, στοχευμένα τουλάχιστον, να υπάρξει βελτίωση της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Σκόπιμη θεωρούμε, επίσης, την αναφορά στην προσπάθεια της Ρεκαλίδου (2011) να συνοψίσει τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί στην Ελλάδα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής προσέγγισης. Ως αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας, η Ρεκαλίδου (2011) οδηγείται στη διαπίστωση ότι στο σύνολό τους οι ορισμοί που εντοπίζονται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρονται σε «διαδικασίες διαπίστωσης, ελέγχου και πληροφόρησης για την αποτελεσματικότητα, τη λειτουργικότητα, την απόδοση, την καταλληλότητα και την επάρκεια παραγόντων, λειτουργιών και προσώπων που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα» (σ. 28).

Επιπρόσθετα, σε μία προσπάθεια εντοπισμού των κοινών χαρακτηριστικών των διαφόρων ορισμών, η Ρεκαλίδου (2011) υπογραμμίζει την απόδοση μεγάλης σημασίας στη συστηματικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, πιθανώς γιατί οι συγγραφείς επιθυμούν να αναδείξουν τη σημασία της ίδιας της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της ή να αμφισβητήσουν έμμεσα εκείνες τις αξιολογικές διαδικασίες οι οποίες ενδεχομένως δεν ακολουθούν τις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εφαρμογή τους. Επίσης, όλοι οι συγγραφείς προσδιορίζουν το αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, γιατί όπως επισημαίνει ο Δημητρόπουλος (2002, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011), ο σαφής προσδιορισμός του αντικειμένου αποτελεί θεμελιώδη αρχή της αξιολόγησης και αυτό γιατί στη βάση της ιδιαιτερότητας του κάθε αντικειμένου δομείται η όλη διαδικασία, η οποία και πρέπει να πραγματοποιείται σύμφωνα με έναν εξαρχής προσδιορισμένο σκοπό. Τέλος, παρά τις

διαφοροποιήσεις τους στη λεκτική διατύπωση, όλοι οι ορισμοί συγκλίνουν στην άποψη ότι σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός να μπορέσει, μέσα από συστηματικές διαδικασίες, να προσδιορίσει, να αποτιμήσει, να τεκμηριώσει ή και να κρίνει κάτι το οποίο έχει ήδη συγκεκριμένη υπόσταση.

Τέλος, αξίζει να τονισθεί, για ακόμα μία φορά, ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει την αξιολόγηση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης και μάλιστα όχι μόνο με τρόπο μεμονωμένο και αποστασιοποιημένο, αλλά και σε συνδυασμό δυναμικής αλληλεπίδρασης. Σε περίπτωση που η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται με τέτοιον τρόπο, ώστε να αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες και όλοι οι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε λειτουργεί αυτόματα η αρχή μετατόπισης αιτίων και ευθυνών, σύμφωνα με την οποία κάθε συντελεστής που αξιολογείται «μετατοπίζει» την αιτία της δικής του ανεπάρκειας σ’ εκείνους τους συντελεστές και παράγοντες που δεν αξιολογούνται (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 297).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αποτελεσματικό σχολείο» και «εκπαιδευτικό έργο» σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Στη συζήτηση που γίνεται σήμερα για την εκπαίδευση, εμφανίζεται συχνά η έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε συνδυασμό με την έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το πλαίσιο της συζήτησης αυτής συνδέεται με την προώθηση της ποιότητας της διδακτικής πράξης και των εκπαιδευτικών συστημάτων, κυρίως μέσα από τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Το αποτέλεσμα επικέντρωσης του ενδιαφέροντος, του σχετικού με την εκπαίδευση, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι ότι οι όροι «αποτελεσματικό σχολείο», «αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση», «δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση» και «απόδοση λόγου» για όλα τα στάδια και επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν βασικές αναφορές στη συζήτηση των ακαδημαϊκών και των πολιτικών κύκλων που ασχολούνται με την εκπαίδευση τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Κατ' αρχάς, πρέπει να τονιστεί ότι, όσον αφορά τη χρήση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο», το επίθετο «αποτελεσματικός» συνιστά, από άποψη κοινωνιογλωσσική, σύνθετη, γενική ή και ασαφή έννοια και για τον λόγο αυτό επιβάλλεται η αποσαφήνισή της και η αναζήτηση των παραμέτρων που τη συνθέτουν (Κωνσταντίνου, 2015). Άλλωστε, όπως επισημαίνει και ο MacBeath (2001, σ. 35) σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της αποτελεσματικότητας των σχολείων, «τα αποτελεσματικά σχολεία, σε όλες τους τις μορφές, ποτέ δεν παραμένουν στην ίδια κατάσταση για μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να αναλυθούν τα στοιχεία που τα διαμορφώνουν ως τέτοια». Ωστόσο, για λόγους τεχνικούς, κατανόησης και ευχρηστίας, η χρήση του όρου θα επικεντρωθεί στο ποιοτικό και θετικό του περιεχόμενο, για το οποίο αναμφίβολα υπάρχει κοινή αντίληψη και παραδοχή ερμηνείας (Κωνσταντίνου, 2015).

Οι σχολικές μονάδες, ως οργανισμοί, λειτουργούν με βάση τους κανόνες μάθησης, ο σημαντικότερος εκ των οποίων είναι ότι οι ίδιοι οι διδασκόμενοι δομούν τη γνώση τους. Πιο συγκεκριμένα, οι διδασκόμενοι και οι οργανισμοί μάθησης δομούν τις γνώσεις τους μέσα στο δικό τους πλαίσιο λειτουργίας και μέσα από τους αστάθμητους παράγοντες με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά. Το αποτέλεσμα είναι ότι η δυνατότητα χρησιμοποίησης των συμπερασμάτων που προέρχονται από την έρευνα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι λειτουργική και σημαντική μόνο όταν εντάσσεται στο συγκεκριμένο

κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και μόνο όταν υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι να γνωρίζουν να τα χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό και ουσιαστικό τρόπο (MacBeath, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, έχει γίνει κοινά αποδεκτό από τους ερευνητές και όσους ασχολούνται με το θέμα ότι είναι σημαντικό τα σχολεία να ορίσουν τι σημαίνει «αποτελεσματικότητα» και για τον λόγο αυτό γίνεται προσπάθεια τις τελευταίες δεκαετίες να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα «Ποια είναι τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου;» και «Τι είναι αυτό που κάνει ένα σχολείο πιο αποτελεσματικό από ένα άλλο;». Η εύρεση απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα έχει απασχολήσει κατά κύριο λόγο, σύμφωνα με τον MacBeath (2001), τους ερευνητές και τους πολιτικούς, διότι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, για τους μεν ερευνητές είναι στη φύση της δουλειάς τους να αναζητούν απαντήσεις στα ερωτήματα, οι δε πολιτικοί χρειάζονται απαντήσεις που θα δικαιολογούν τις αποφάσεις τους (σ. 35).

Αναφορικά με τον όρο «αποτελεσματικό σχολείο», ο Κωνσταντίνου (2015) υποστηρίζει ότι με την έννοια «αποτελεσματικό» νοείται η επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος, δηλαδή η επίτευξη των στόχων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, που είναι αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και ειδικότερα η διαμόρφωση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας και πληρότητας στην επικοινωνία και πράξη και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις είναι δυνατόν να ισχυρισθεί κάποιος ότι το σχολείο έχει επιτύχει τους παιδαγωγικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς του στόχους και κατ' επέκταση ότι έχει ανταποκριθεί στην παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή (σ. 89).

Εν ολίγοις, το επίθετο «αποτελεσματικός» χρησιμοποιείται με την έννοια ότι μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες οργανώνονται από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, επιτυγχάνονται οι στόχοι που αυτοί επιδιώκουν. Με άλλα λόγια, η παιδαγωγική και θεσμική αποστολή του σχολείου και του εκπαιδευτικού οφείλει να πραγματώνεται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε τελικά να ωφεληθούν και να ευεργετηθούν οι αποδέκτες των εκπαιδευτικών διαδικασιών τους, που είναι ο μαθητής και η κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 89).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι ο Κωνσταντίνου (2015) επιμένει ιδιαίτερα στην υποχρέωση του σχολείου, από καθαρά παιδαγωγική και κοινωνική σκοπιά, να ικανοποιεί, κατά το δυνατόν στον μέγιστο βαθμό, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τόσο του ανθρώπου όσο και της κοινωνίας, προς όφελος και των δύο και όχι σε βάρος του ενός από τους δύο.

Στον παραπάνω ορισμό της «αποτελεσματικότητας», σύμφωνα με τον οποίο η «αποτελεσματικότητα» του σχολείου συνδέεται με την επίτευξη των στόχων του προς όφελος του μαθητή και της κοινωνίας, οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006) διατυπώνουν ενστάσεις, τις

οποίες στηρίζουν στον ισχυρισμό ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού με βάση την επίτευξη των στόχων του παρουσιάζει, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, πολλές αδυναμίες. Από αυτές, η σοβαρότερη αδυναμία υποστηρίζουν ότι είναι η δυσκολία προσδιορισμού των συγκεκριμένων στόχων βάσει των οποίων θα κριθεί η αποτελεσματικότητα, τη στιγμή που οι στόχοι ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, διακρίνονται σε επίσημους, οι οποίοι διατυπώνονται από την ηγεσία του οργανισμού και σε λειτουργικούς, οι οποίοι αποτελούν τους πραγματικούς στόχους ενός οργανισμού, έτσι όπως αυτοί υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς (εφόσον αναφερόμαστε στην περίπτωση του σχολείου).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, δεν επιδέχεται αμφισβήτηση η διαπίστωση ότι το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές, καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά (Παμουκτσόγλου, 2001).

Επίσης, ιδιάζουσας σημασίας είναι και η διαπίστωση ότι η αναζήτηση αποτελεσματικών σχολείων δεν είναι μία διαδικασία αποκομμένη από τις καθιερωμένες αξίες και ότι ο όρος «αποτελεσματικός» δεν είναι μια ουδέτερη έννοια. Πρόκειται, στην πραγματικότητα, για έννοια, της οποίας η εκκίνηση εντοπίζεται στην αναζήτηση του σκοπού του σχολείου και του τρόπου βάσει του οποίου πρέπει να κρίνεται η επιτυχία του (MacBeath, 2001).

Η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται και πολλές φορές συγχέεται, με την έννοια της αποδοτικότητας, ίσως γιατί ακόμη και οι επιστήμονες που χρησιμοποιούν τις έννοιες αυτές, δεν τις οριοθετούν με σαφήνεια. Οι όροι αυτοί στην ουσία έχουν προέλθει από τον τομέα της παραγωγής στην οικονομία, αφορούν, δηλαδή, οπωσδήποτε κάποια παραγωγική διαδικασία και ως τέτοια θεωρείται και η εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό θεώρησης, η εκπαίδευση θεωρείται ως μία παραγωγική διαδικασία, η οποία έχει ορισμένες εισροές που μετασχηματίζονται σε ανάλογες εκροές (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999; Κωνσταντίνου, 2015; Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006).

Εφόσον, λοιπόν, στην έννοια της αποτελεσματικότητας εμπλέκεται άμεσα και η «αποδοτικότητα» μιας παραγωγικής διαδικασίας, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε έναν ορισμό της έννοιας της αποδοτικότητας. Σύμφωνα με τον ορισμό της Καρατζιά-Σταυλιώτη (2006), «η αποδοτικότητα μιας παραγωγικής διαδικασίας συνήθως αναφέρεται στη μετατροπή των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος.» (σ. 74).

Συγκεκριμένα για την εκπαιδευτική διαδικασία, ως εισροές εκλαμβάνονται συνήθως η ικανότητα του μαθητή, το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο, οι χρηματικοί πόροι που διατίθενται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού χώρου, η οργανωτική δομή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων. Κατά κανόνα, παρουσιάζονται δυσκολίες ως προς την ποσοτική έκφραση των μεταβλητών που αφορούν τις εισροές, οι οποίες εμφανίζονται και σε επίπεδο εκροών, ιδίως αν λάβει κανείς υπόψη και την ποικιλία των θεωρήσεων που αφορούν τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση θεωρείται συνήθως μία διαδικασία με πολλαπλές εκροές διαφόρων τύπων και μορφών, στις οποίες συγκαταλέγονται και κάποιες ψυχολογικού και κοινωνιολογικού περιεχομένου, οι οποίες είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να μετρηθούν. Παραδείγματα τέτοιων τύπων εκροών είναι οι νέες γνώσεις και εμπειρίες, οι τροποποιημένες συμπεριφορές για μαθητές και διδάσκοντες, οι μεταβολές των εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής κ.ο.κ. (Καρατζιά-Σταυλιώτη/Λαμπρόπουλος, 2006, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2015).

Με βάση τη θεώρηση που προηγήθηκε, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η έννοια της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία εκπαιδευτική διαδικασία εκλαμβάνεται ως μία παραγωγική διαδικασία, είναι πολύ σημαντική για τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πολιτική, διότι, δεδομένων των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν και της ενδεχόμενης στενότητας στις διάφορες κατηγορίες και μορφές χρηματικών και ανθρώπινων πόρων, που χρησιμοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη η αποδοτική χρήση των υπαρχόντων πόρων, ώστε να μεγιστοποιείται η παραγωγή του εκπαιδευτικού αγαθού (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999; Κωνσταντίνου, 2015).

Συνοψίζοντας, είναι σαφές ότι το υπόδειγμα που είναι γνωστό ως σχολική αποτελεσματικότητα εστιάζει στις διαφορετικές εισροές και εκροές των σχολείων και στη βάση αυτή αναζητούνται οι τρόποι με τους οποίους τα σχολεία θα βελτιώσουν την απόδοσή τους, παρά τους εσωτερικούς περιορισμούς με τους οποίους λειτουργούν και τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες των μαθητών τους. Το γεγονός, μάλιστα, ότι η εκπαίδευση έχει τεράστια ποικιλία στόχων, οι οποίοι είναι πολύπλοκοι και εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, επηρεάζει κάθε προσπάθεια διερεύνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι εν προκειμένω η αποτίμηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Champ et al., όπ. αναφ. στο Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Πάντως είναι γεγονός ότι, η έννοια της αποδοτικότητας είναι μία έννοια που προέρχεται από την οικονομία της παραγωγής, την οποία δανείστηκαν οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης και την ανέπτυξαν, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην περίπτωση της εκπαίδευσης.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση να συνδεθεί με την επίτευξη υψηλού επιπέδου μαθητικών επιδόσεων, παρά το γεγονός ότι η επίδοση του ατόμου είναι μία πολυπαραγοντική και σύνθετη διαδικασία, η οποία συναρτάται σε σημαντικό βαθμό τόσο με τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή όσο και με τον τρόπο που το σχολείο και ο εκπαιδευτικός οργανώνουν τη μαθησιακή και γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2015).

Είναι γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sheerens, 1990; Reynolds, 1994; Mortimore, 1995; Ladd & Walsh, 2000, όπ. αναφ. στο Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006) χρησιμοποίησαν ως δείκτη αποτελεσματικότητας της σχολικής πράξης την ποσοτική έκφραση της βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε προκατασκευασμένα ειδικά τεστ ή σε ειδικές εξετάσεις. Η συχνή, όμως, και κυρίαρχη χρήση του βαθμού επίδοσης για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου δημιουργεί πολλά προβλήματα και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους θεωρητικούς επιστήμονες και τους εμπειρικούς ερευνητές του χώρου, τα βασικότερα εκ των οποίων εντοπίζονται στην αναφορά ότι η επίδοση είναι μόνο μία από τις πολλές εκροές του σχολείου και όχι κατ' ανάγκη η πιο σημαντική (Goldstein, 1991, σ. 25, όπ. αναφ. στο Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006), στη διαπίστωση ότι η διαρκής χρήση της ενισχύει τη σημαντικότητά της τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς, με αποτέλεσμα η σχολική πράξη να οδηγείται προς την επίτευξη αυτού του σκοπού και, τέλος, στις αντιρρήσεις για το κατά πόσο οι βαθμοί των μαθητών ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος σε κάποιες εξετάσεις αποτελούν ένδειξη της αποτελεσματικότητας αυτού του ίδιου του ιδρύματος (Ladd & Walsh, 2000, όπ. αναφ. στο Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 276-277).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, με το πέρασμα των χρόνων, γίνεται προσπάθεια να περιγράφεται το «αποτελεσματικό σχολείο» όλο και περισσότερο με μεταβλητές, οι οποίες δεν υπόκεινται άμεσα σε ποσοτικούς δείκτες, όπως είναι η αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, τα ποσοστά διαρροής μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης ή τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών σε επιλεκτικές διαδικασίες για τη μετάβαση σε άλλη σχολική βαθμίδα κ.τ.λ. (Ξωχέλλης, 2006).

Η επιστήμη, η οποία είναι καθ' ύλην αρμόδια για να ερευνά και να διαμορφώνει θεωρίες και προτάσεις σε σχέση με τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση είναι αρμόδια για να δώσει μία απάντηση στο ζήτημα του ορισμού του «αποτελεσματικού σχολείου», των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει, και των κριτηρίων του είναι η *Παιδαγωγική* επιστήμη (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 94).

Από τις απόψεις που υποστηρίζει η συγκεκριμένη επιστήμη γίνεται σαφές ότι *το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός με συγκεκριμένη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή και συγκεκριμένα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά* και ότι *οι προσανατολισμοί του έχουν ως κύριο γνώμονα αφενός τον μαθητή με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και αφετέρου την κοινωνία με τις ανάγκες και την ανάπτυξή της, μέσα στην οποία θέλει να τον εντάξει.* (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 95).

Με διαφορετική διατύπωση και συνοψίζοντας τις διαφορετικές θεωρίες για το σχολείο, η *Παιδαγωγική* επιστήμη καταλήγει σε δύο θεωρητικές κατευθύνσεις, για τις οποίες η εξεύρεση μιας «χρυσής τομής» θα μπορούσε εύκολα να προκύψει, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, μέσα από τον συγκερασμό των δυο τους. Η μία από τις δύο κυριαρχούσες απόψεις εκλαμβάνει το σχολείο ως θεσμό που οφείλει να παρέχει γνώσεις και να αναπτύσσει τις ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή, προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής και αυριανός πολίτης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των διαφόρων τομέων της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Σύμφωνα με τη δεύτερη κυρίαρχη άποψη, το σχολείο οφείλει πρωτίστως να ικανοποιεί τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και έτσι να συμβάλλει στην κατά το δυνατόν ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2015).

Παρόλο που ένας ρητορικός συγκερασμός των δύο κυρίαρχων θεωρητικών απόψεων, οι οποίες παρουσιάστηκαν εν συντομία παραπάνω, φαντάζει εύκολος, η πρακτική του εφαρμογή παρουσιάζει πολλές δυσκολίες, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στη διαπίστωση ότι η φιλοσοφία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθορίζονται από την εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Η *Παιδαγωγική* επιστήμη δεν διαθέτει ανάλογη εξουσία και συνεπώς δεν μπορεί να νομοθετήσει και να προωθήσει με δεσμευτικό τρόπο αυτά που υποστηρίζει και προτείνει. Αυτή η αρμοδιότητα ανήκει στην πολιτική εξουσία και ειδικότερα στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία αποφασίζει για το τι και πώς, λαμβάνει τις αποφάσεις και θεσπίζει τις νομοθετικές ρυθμίσεις (ό.π.).

Ο καθορισμός μιας πολιτικής σωστής διαχείρισης των οικονομικών της εκπαίδευσης και εξοικονόμησης πόρων, που θα υπηρετεί ταυτόχρονα τους γενικότερους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση. Συχνά μια τέτοια πολιτική παρουσιάζει σημαντικές ασάφειες, οι οποίες δυσχεραίνουν την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλα τα επίπεδα. Υπάρχει, για παράδειγμα, περίπτωση κατά την οποία κάποια εκ-παιδευτικά ιδρύματα είναι μεν αποτελεσματικά στα προγράμματα που παρέχουν, αλλά σπαταλούν αδικαιολόγητα τους οικονομικούς τους πόρους, ή, αντίθετα, υπάρχει και περίπτωση ιδρυμάτων που εξοικονομούν πόρους, αλλά είναι αναποτελεσματικά ως προς τους στόχους που υπηρετούν (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι το σχολείο αντανακλά το επίπεδο οργάνωσης και ανάπτυξης της κοινωνίας που το διαμόρφωσε και πιο ειδικά φέρει τη σφραγίδα της διαχρονικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία και είναι αρμόδια να επιλέγει σε κάθε περίπτωση αν οι προσανατολισμοί του σχολείου θα έχουν περισσότερο ή λιγότερο παιδαγωγική κατεύθυνση και αν οι στόχοι του θα υπηρετούν τη θεσμική αποστολή του, η οποία έχει στο επίκεντρό της αφενός τον μαθητή και αφετέρου την κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015).

Έτσι λοιπόν, αν και η Παιδαγωγική επιστήμη έχει περιγράψει τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το αποτελεσματικό σχολείο, την ευθύνη για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λειτουργία της εκπαίδευσης και συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος την έχει η πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας, που ασκεί και την εκπαιδευτική πολιτική. Μία εκπαιδευτική πολιτική που, μέχρι σήμερα, ενώ ενδιαφέρεται σε επίπεδο διακηρύξεων για την ψυχική ισορροπία, τη δημοκρατική συνείδηση και συνολικά τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας για τον μαθητή, με σκοπό την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα, στην πράξη αδυνατεί να διαχειριστεί τη σχολική πραγματικότητα, λαμβάνοντας μέτρα, τα οποία θα φέρουν σε παιδαγωγική τροχιά τη λειτουργία του σχολείου (ό.π.).

Ωστόσο, και με βάση τις παιδαγωγικές-κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, όπως αυτές αναπτύχθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, μπορεί κανείς να ανιχνεύσει τις παραμέτρους που οδηγούν στην αποστολή του σχολείου και κατ' επέκταση στο να χαρακτηρισθεί «αποτελεσματικό» από παιδαγωγική, θεσμική και κοινωνική άποψη (ό.π.).

Πιο συγκεκριμένα, επειδή στην παρούσα εργασία γίνεται λόγος για αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο παράγεται στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αξίζει να σημειωθεί ότι με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοείται «το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στον χώρο της εκπαίδευσης» (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1990, σ. 275, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2005, σ. 19). Ο Παπακωνσταντίνου (2005) επισημαίνει, σε σχέση με τον παραπάνω ορισμό, ότι ο προσδιορισμός «εκπαιδευτικό» υποδηλώνει ότι το «εκπαιδευτικό έργο» αναφέρεται σε εργασία που τελείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια, ενώ παράλληλα ενέχει ως δραστηριότητα και κάποια σκοπιμότητα, έχει δηλαδή συγκεκριμένους στόχους, σαφή προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες.

Από την παραπάνω λεξιλογική ανάλυση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» προκύπτει ότι αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) Σύμφωνα με το πρώτο και ευρύτερο επίπεδο, το εκπαιδευτικό έργο γίνεται αντιληπτό ως το αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. β) Σε δεύτερο επίπεδο, το

εκπαιδευτικό έργο θεωρείται ως το αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. γ) Τέλος, σε ένα επίπεδο μικροανάλυσης, μπορεί το εκπαιδευτικό έργο να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, με άλλα λόγια, δηλαδή, ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006), τις εξής τέσσερις τουλάχιστον παραμέτρους: α) τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, τα προγράμματα διδασκαλίας, τα σχολικά βιβλία κ.λπ., β) την υλικοτεχνική υποδομή, δηλαδή τις εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό κ.λπ., γ) τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ως βασικούς έμψυχους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δ) τα προϊόντα της εκπαίδευσης, δηλαδή τους τίτλους σπουδών, τον βαθμό επιτυχίας των μαθητών σε επιλεκτικές διαδικασίες, τη σχολική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία κ.ά.

2.2. Ιστορική αναδρομή της κίνησης για το «αποτελεσματικό σχολείο»

Σε μία προσπάθεια πραγματοποίησης μίας ιστορικής αναδρομής στην κίνηση που εκδηλώνεται πλέον σε παγκόσμιο επίπεδο σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των σχολείων, αναφέρεται ότι το «κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο», όπως ονομάστηκε, λειτούργησε αρχικά με στόχο να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη, μετά τη δημοσίευση των ερευνών του Coleman και των συνεργατών του το 1966, όπως και του Jencks και των συνεργατών του το 1971. Οι μελέτες αυτές κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία δεν μπορούσαν να επιδράσουν σημαντικά στη σχολική επιτυχία του μαθητή και κατ' επέκταση στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας του Coleman και των συνεργατών του για την «Ισότητα στις Εκπαιδευτικές Ευκαιρίες», η οποία πραγματοποιήθηκε στα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής το 1966 και παραμένει η μεγαλύτερη έρευνα που έγινε ποτέ για τη δημόσια εκπαίδευση στις ΗΠΑ, ήταν ότι το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο ήταν ένας ομολογουμένως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών και κατ' επέκταση για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, από την άλλη όμως τα σχολεία ήταν σε θέση να κάνουν πολύ λίγα για τους μαθητές. Με άλλα λόγια, η εν λόγω έρευνα κατέληγε στη διαπίστωση ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία στη ζωή ενός ατόμου δεν ήταν η ποιότητα της παρεχόμενης

εκπαίδευσης, αλλά το κοινωνικοοικονομικό στρώμα προέλευσής του (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006; Παμουκτσόγλου, 2001).

Από τότε κι έπειτα, πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την αποτελεσματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2001). Αναφέρουμε, ενδεικτικά, τις έρευνες των Brookover (1979) και Edmonds (1979), οι οποίοι έβαλαν με τα πορίσματα των ερευνών τους τα θεμέλια πάνω στα οποία στηρίχθηκε η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία. Με τις έρευνές τους διαπίστωσαν ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελούσε τον κυριότερο λόγο για την επιτυχία ή την αποτυχία τους στο σχολείο, αλλά, αντίθετα, επεσήμαναν ότι πολλά εξαρτώνταν από την ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής μάθησης και από την αγάπη και την κατανόηση που έδειχναν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, δηλαδή από το σχολικό κλίμα (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006).

Η σημασία του σχολείου για την ερμηνεία των διακυμάνσεων στην πρόοδο των μαθητών αποτελεί μείζον εύρημα, εφόσον καθίσταται φανερό ότι το σχολείο συμβάλλει στην εξήγηση της προόδου του μαθητή, κάτι που παλαιότερα εθεωρείτο κυρίως συμβολή των κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών, του φύλου και της ηλικίας των μαθητών. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι σε πολλές περιπτώσεις τα σχολεία πράγματι κάνουν τη διαφορά και ότι η διαφορά αυτή είναι ουσιαστική. Τα σχολεία, μάλιστα, ενδέχεται να είναι αποτελεσματικά σε πολύ διαφορετικούς τομείς, με αποτέλεσμα μερικά σχολεία να αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικά σε σχέση με άλλα, όσον αφορά τη συμβολή τους στην πρόοδο σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Τέτοιου είδους ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αξία που έχει η εισαγωγή της αξιολόγησης ποικίλων εκπαιδευτικών εκροών σε μια προσπάθεια αποτίμησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στα διάφορα σχολεία (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Εν συνεχεία, η εκτεταμένη συζήτηση και έρευνα για το «αποτελεσματικό σχολείο», η οποία καταγράφεται στη βιβλιογραφία μετά τη δεκαετία του 1980, συνοψίζεται στην περιγραφή του «αποτελεσματικού σχολείου» με βάση δύο κατηγορίες μεταβλητών: τις οργανωτικές και τις διαδικαστικές. Οι οργανωτικές μεταβλητές έχουν χαρακτήρα διοικητικό και παρέχουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι μεταβλητές διαδικασίας. Σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό, τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου, αν και δεν υπάρχει σχετική ομοφωνία, μπορούν να σχηματοποιηθούν ως εξής: Σε οργανωτικό επίπεδο αναφέρονται κυρίως η διεύθυνση του σχολείου, η σταθερή σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, η συνεργασία με τους γονείς και η υποστήριξη του σχολείου από την τοπική κοινωνία και την κεντρική διοίκηση. Σε επίπεδο διαδικαστικών μεταβλητών επισημαίνονται η έμφαση στους διδακτικούς

στόχους, σε συνάρτηση με τις προϋποθέσεις μάθησης, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την επίδοση των μαθητών τους και οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων, που διαμορφώνουν το καλό κλίμα του σχολείου και συμβάλλουν στην παραγωγικότητα του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 2006).

Εν τέλει, αξίζει να σημειωθεί ότι το αποτέλεσμα ενασχόλησης πλήθους ερευνητών με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη μιας εξαιρετικά πλούσιας βιβλιογραφίας, η οποία αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο και καταλήγει σε 4 αρχές: α) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες. β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό. γ) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. δ) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992, όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001).

Σήμερα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν οριοθετείται στο ερώτημα αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μιας και είναι πλέον αποδεκτό ότι μπορεί. Αντιθέτως, έχει στραφεί σε μια νέα φάση: ερευνά τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην κατεύθυνση της περιρρέουσας κοινωνικής αντίληψης ότι το σημερινό σχολείο, με τον τρόπο που λειτουργεί, δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και εναλλαγή. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εντοπίζεται πλέον στις στρατηγικές που χρειάζονται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά, όχι μόνο να παραμείνουν αποτελεσματικά, αλλά και να βελτιωθούν περαιτέρω (Παμουκτσόγλου, 2001).

2.3. Οι κυρίαρχες τάσεις στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στον ευρωπαϊκό χώρο

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε κοινωνικής διεργασίας και ειδικότερα της εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζονται ή δοκιμάζονται σε πειραματικό επίπεδο στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ποικίλες μορφές και συστήματα αξιολόγησης, τα οποία αφορούν στην αποτελεσματικότητα και ποιότητα τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, όσο και των επιμέρους λειτουργιών του, όπως παραδείγματος χάριν της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (MacBeath, 2001).

Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, έμφαση η οποία έχει ως αφετηρία της κυρίως τα αποκεντρωτικά συστήματα, στα οποία η σχολική μονάδα έχει σχετικά μεγαλύτερη αυτοτέλεια σε σύγκριση με τα συγκεντρωτικά συστήματα, όπως είναι το δικό μας. Η έμφαση αυτή είναι ως έναν βαθμό δικαιολογημένη, αφού η σχολική μονάδα είναι στην πραγματικότητα η μονάδα επεξεργασίας, εκεί δηλαδή όπου προσφέρονται οι εμπειρίες και ευκαιρίες μάθησης και συνεπώς διαπιστώνεται και η επίτευξη της μάθησης (Δημητρόπουλος, 2010).

Προϋπόθεση, ωστόσο, εστίασης του ενδιαφέροντος της αξιολόγησης στην απόδοση της σχολικής μονάδας είναι η αυτοτέλεια λειτουργίας της αφενός και η επάρκεια της στήριξης και γενικά των μέσων που έχει στη διάθεσή της αφετέρου. Και οι δύο αυτές προϋποθέσεις δεν ισχύουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, η λειτουργία των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από ένα σύνολο προϋποθέσεων συγκεντρωτικού χαρακτήρα (Δημητρόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα παίρνει την εξής έκφραση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πρόκειται για:

> μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο, και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ειδικών σχεδίων δράσης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (http://aee.iep.edu.gr/about/philosophy).

Είναι γεγονός, άλλωστε, ότι ως θεμελιώδεις παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου θεωρούνται σήμερα, πέραν των άλλων, οι σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, καθώς και το αίσθημα κοινής αντίληψης, στοιχεία που συγκροτούν ένα ενιαίο σύστημα νορμών και συμβάλλουν στο καλό κλίμα του σχολείου και στη βελτίωση του παραγόμενου στη σχολική μονάδα έργου. Η παραπάνω αναφορά γίνεται με σκοπό να καταστεί σαφές ότι σημαντικά κριτήρια αποτελεσματικότητας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας αποτελούν και στοιχεία,

όπως είναι η κουλτούρα του σχολείου, καθώς και η ικανότητα να κάνει η ίδια η σχολική μονάδα διάγνωση των αναγκών της, δηλαδή να εντοπίζει και να λύνει προβλήματα και έτσι να αυτοβελτιώνεται (Ξωχέλλης, 2006). Βάσει των παραπάνω, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα που έχει σταδιακά αποκτήσει, συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τον ευρωπαϊκό χώρο, παρατηρείται ότι οι περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης βρίσκονται σε μια διαδικασία μετάβασης σε ένα σύστημα αξιολόγησης το οποίο ευνοεί την αξιολόγηση του σχολείου ως όλου, εστιάζοντας την προσοχή του τόσο στα αποτελέσματα όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργίας του. Με λίγα λόγια, δημιουργείται η ανάγκη ύπαρξης μιας ολιστικής, σφαιρικής και πολυδιάστατης αντίληψης της σχολικής μονάδας, εφόσον αυτή γίνεται πλέον αντιληπτή ως όλον, ως σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, η «εσωτερική» ζωή των σχολικών μονάδων διερευνάται, κυρίως, βάσει του εκπαιδευτικού έργου το οποίο παράγεται εντός των πλαισίων λειτουργίας τους και όχι τόσο βάσει των αποτελεσμάτων του τύπου «εισροές-εκροές» (MacBeath, 2001).

Σε συνέχεια της αναφοράς που γίνεται σχετικά με τον ευρωπαϊκό χώρο, έχει παρατηρηθεί, σε γενικές γραμμές, τις τελευταίες δεκαετίες μία αξιοσημείωτη ενίσχυση της τάσης για ρύθμιση των δημόσιων υπηρεσιών και των δημόσιων υπαλλήλων, η οποία, όπως είναι φυσικό, αφορά και τον χώρο της εκπαίδευσης (McNamara & O'Hara, 2008). Στο πλαίσιο αυτής της τάσης, έχουν αναδειχθεί ως σημαντικά ζητήματα της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τόσο η εξωτερική αξιολόγηση όσο και η αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και το κυριότερο· η σχέση μεταξύ αυτών των δύο. Πολλά είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα που επιζητούν να βρουν μία ισορροπία ανάμεσα στις κατά περίπτωση αντικρουόμενες απαιτήσεις, που εγείρει ένα εύρωστο, διαφανές και αποτελεσματικό σύστημα σχολικής αξιολόγησης, το οποίο θα είναι σε θέση να επιτρέπει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τη βελτίωση λειτουργίας των σχολείων (McNamara, O'Hara, Lisi, & Davidsdottir, 2011).

Ενδεικτικά σε σχέση με το υπό συζήτηση θέμα, παραθέτουμε την άποψη του MacBeath (2001), σύμφωνα με την οποία ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης, αφού η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση είναι εξίσου σημαντικές και συμπληρωματικές στη μεταξύ τους σχέση.

Έτσι, λοιπόν, αν και δεν υπάρχει μία ενιαία εικόνα ως προς τη διαδικασία και τις μορφές αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας στις επιμέρους ευρωπαϊκές χώρες, διαπιστώνονται από τη μία μεριά παραδείγματα στα οποία το κέντρο βάρους βρίσκεται στην εξωτερική αξιολόγηση, ακόμη και με την παραδοσιακή μορφή

της επιθεώρησης (π.χ. η Γερμανία και εν μέρει η Γαλλία), ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται σε πειραματικό στάδιο κάποιες μορφές εσωτερικής αξιολόγησης και από την άλλη μεριά περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται κυρίως ή και αποκλειστικά η εσωτερική αξιολόγηση (π.χ. η Δανία) ή και ο συνδυασμός των δύο μορφών αξιολόγησης (π.χ. η Αγγλία) (Ξωχέλλης, 2006).

Σε γενικές γραμμές, είναι γεγονός ότι υπάρχει σήμερα μεγαλύτερη σύμπτωση απόψεων και περισσότερη συσσώρευση γνώσης και εμπειρίας σχετικά με το πώς πρέπει να είναι ένα υγιές σύστημα σχολικής αξιολόγησης: πρωταρχικός του σκοπός θα πρέπει να είναι να βοηθά τα σχολεία να βελτιώνονται μέσα από τον κριτικό επαναπροσδιορισμό του εαυτού τους και παράλληλα να εξοπλίζει τους δασκάλους με τις απαραίτητες γνώσεις, για να αξιολογούν την ποιότητα της μάθησης που προσφέρουν στην τάξη τους, χωρίς να είναι αναγκασμένοι να στηρίζονται σε εξωτερική θεώρηση, μολονότι και αυτή θα πρέπει να είναι ευπρόσδεκτη όταν και όποτε χρειάζεται (MacBeath, 2001).

Επίσης, δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε τη διαπίστωση ότι κάθε διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής αποτελεσματικότητας χρειάζεται να περιλαμβάνει και στοιχεία αυτοαξιολόγησης, διότι αυτή είναι που συντελεί στην ανάπτυξή του. Η ισορροπία ανάμεσα σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση είναι αναγκαία και πρέπει να υπολογίζεται κάθε φορά με βάση το εκάστοτε σχολείο (MacBeath, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, ο MacBeath (2001) υποστηρίζει ότι υπάρχουν περιπτώσεις σχολείων στις οποίες θα πρέπει η εσωτερική αξιολόγηση να εφαρμόζεται σταδιακά και να περιορίζεται σε εκείνους τους τομείς για τους οποίους το σχολείο έχει σαφείς ενδείξεις ότι μπορεί να πετύχει κάτι. Στην περίπτωση εκείνη που το μέγεθος των προβλημάτων σε συγκεκριμένους τομείς είναι πολύ μεγάλο, είναι δυνατόν το σχολείο να εκδηλώνει την ανάγκη να δοθεί έμφαση στη «θεραπεία» αυτών των αδύναμων τομέων με τη βοήθεια και την υποστήριξη ενός εξωτερικού συμβούλου. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και περιπτώσεις σχολείων τα οποία, ενώ φαίνεται να εκδηλώνουν αυτάρκεια και ικανοποίηση με το έργο τους, ενδέχεται να χρειάζονται και αυτά ενίσχυση, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν και να αντιμετωπίσουν μία πιθανή διάσταση μεταξύ της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους και της πραγματικότητας.

Σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από τη μέθοδο βάσει της οποίας εφαρμόζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν θα πρέπει το πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας να εξετάζεται αποκομμένα από αυτό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, κυρίως όσον αφορά το σκέλος της αποτίμησης των αποτελεσμάτων ή επιτευγμάτων του σχολείου και της βελτίωσης της παρεχόμενης σε αυτό εκπαίδευσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Συμπερασματικά σε σχέση με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί για ακόμα μία φορά ότι η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να αναφέρεται σε ποικίλα επίπεδα, από εκείνο της σχολικής μονάδας μέχρι το εθνικό και το διεθνές. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, τονίζεται τόσο στον επιστημονικό και πολιτικό λόγο όσο και σε επίσημα εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα, η αναγκαιότητα αποτύπωσης και αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση κυρίως στο επίπεδο των σχολείων, τα οποία και αποτελούν τις βασικές μονάδες των εκπαιδευτικών συστημάτων, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης εν γένει (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Στη συνέχεια ακολουθεί μία προσπάθεια ανάδειξης των δύο κυρίαρχων τάσεων σε επίπεδο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, οι οποίες εμφανίζονται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως «σχολική επιθεώρηση» και «σχολική αυτοαξιολόγηση».

Πριν προχωρήσουμε στον ακριβή εννοιολογικό προσδιορισμό των δύο αυτών κυρίαρχων τάσεων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, θεωρούμε χρήσιμο να παραθέσουμε μια σειρά από βασικές διακρίσεις και ταξινομήσεις των προσεγγίσεων που είναι δυνατόν να εφαρμοσθούν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως αυτές παρουσιάζονται από τον Δημητρόπουλο (2010).

Μία πρώτη ταξινόμηση των προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με κριτήριο τον ρόλο του αξιολογούμενου στην αξιολόγησή του, είναι η διάκριση ανάμεσα σε «αυτοαξιολόγηση» και «ετεροαξιολόγηση». Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης, ο αξιολογούμενος κρίνει ο ίδιος τον εαυτό του ή τα αποτελέσματα των προσπαθειών του. Εννοείται ότι η προσπάθειά του να αξιολογήσει τον εαυτό του μπορεί να είναι αυτογενής, να ξεκινάει δηλαδή από δική του πρωτοβουλία και δικό του ενδιαφέρον για βελτίωση, ή να είναι ετερογενής, να την έχει απαιτήσει δηλαδή κάποιος άλλος στο πλαίσιο του συστήματος αξιολόγησης. Στην περίπτωση της ετεροαξιολόγησης, το αντικείμενο της αξιολόγησης αξιολογείται από κάποιον άλλο, είτε με τη θέλησή του είτε όχι. Η διάκριση αυτή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με το μέγεθος και τη σύνθεση του αντικειμένου αξιολόγησης. Έτσι, μπορεί να αξιολογείται από τον εαυτό του είτε από κάποιον άλλο ένας μαθητής, αλλά μπορεί να αξιολογείται με τον ίδιο τρόπο και μία σχολική μονάδα ή ακόμα και ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα (Δημητρόπουλος, 2010).

Με άξονα αναφοράς το επίκεντρο της αξιολογικής δραστηριότητας και την προέλευση των φορέων αξιολόγησης, μπορεί να γίνει διάκριση της αξιολόγησης σε «εσωτερική» και «εξωτερική». Εσωτερική είναι η αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται από αξιολογητές εσωτερικούς στο αντικείμενο της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, όταν αξιολογείται μία σχολική

μονάδα και την αξιολόγηση τη διεξάγουν στελέχη από το προσωπικό της μονάδας αυτής, τότε πρόκειται για εσωτερική αξιολόγηση. Εξωτερική, αντίθετα, είναι η αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται από φορέα αξιολόγησης εξωτερικό προς το υπό αξιολόγηση αντικείμενο. Σε αυτή την περίπτωση, οι αξιολογητές δεν εντάσσονται στο προσωπικό της σχολικής μονάδας, αλλά είναι εξωτερικοί προς αυτήν (Δημητρόπουλος, 2010).

Ένα ακόμα σημαντικό κριτήριο διαφοροποίησης στην προσέγγιση της αξιολόγησης αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του αξιολογητή και φυσικά της αξιολόγησης της ίδιας. Έτσι, μπορεί το ενδιαφέρον να στρέφεται γύρω από τη βελτίωση και την εξέλιξη του αντικειμένου της αξιολόγησης ή να στρέφεται γύρω από την απολογισμικότητα, δηλαδή την προσπάθεια να θεμελιωθεί και να υποστηριχθεί η ορθότητα, η επάρκεια και η αποτελεσματικότητα του αντικειμένου της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010).

Έχοντας ως βάση τις παραπάνω διακρίσεις, που μπορούν να γίνουν σε επίπεδο προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παραθέτουμε δύο ενδεικτικούς ορισμούς των εννοιών «σχολική επιθεώρηση» και «σχολική αυτοαξιολόγηση» (η ελληνική απόδοση των αγγλικών όρων «school inspection» και «school self-evaluation»).

Η σχολική επιθεώρηση ορίζεται ως «η διαδικασία περιοδικού και στοχοθετημένου ελέγχου, η οποία διεξάγεται με σκοπό να παρέχει μία ανεξάρτητη επιβεβαίωση της ορθής λειτουργίας των σχολείων και να αναφέρει αν η ποιότητα των σχολείων ανταποκρίνεται στα εθνικά και τοπικά επίπεδα επίδοσης, στις νομοθετικές και επαγγελματικές προδιαγραφές και στις ανάγκες των μαθητών και των γονέων» (Janssens & Van Amelsvoort, 2008, σ.15, όπ. αναφ. στο McNamara et al., 2011).

Η σχολική αυτοαξιολόγηση, από την άλλη, ορίζεται ως «μία διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών από το ίδιο το σχολείο, η οποία αποσκοπεί στην αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου και της επίτευξης των στόχων του, με απώτερο σκοπό την υποστήριξη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και την ενθάρρυνση της βελτίωσης του σχολείου» (Janssens & Van Amelsvoort, 2008, σ. 15-16, όπ. αναφ. στο McNamara et al., 2011).

Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης έχει αναδειχθεί μία τάση ελέγχου των δημόσιων υπηρεσιών, η οποία εκδηλώνεται μέσω της προτεραιότητας που αποδίδουν πολλές κυβερνήσεις σε δύο βασικές κατευθύνσεις που επικρατούν στον χώρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας: τη σχολική αυτονομία από τη μία και τη σχολική απολογισμικότητα, λογοδοσία και ανάληψη ευθυνών από την άλλη (η ελληνική απόδοση των αγγλικών όρων «school autonomy» και «school accountability») (McNamara & O'Hara, 2008).

Με βάση την πολιτική εκδοχή της παγκοσμιοποίησης, η οποία παγκοσμιοποίηση δεσπόζει στις καθημερινές επιστημονικές και μη συζητήσεις για τη σύγχρονη εποχή της λεγόμενης ύστερης νεωτερικότητας και αντιμετωπίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες, με αποτέλεσμα ανάλογα με την εκάστοτε οπτική γωνία να της αποδίδεται και ανάλογο περιεχόμενο, γίνονται συχνά αναφορές στην αναγκαιότητα προώθησης της αυτοδυναμίας του σχολείου. Αυτές οι αναφορές εξειδικεύονται σε πολιτικές ανάλογες με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, προωθούνται πολιτικές αυτοδιαχείρισης και αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίες προεκτείνονται και σε πολιτικές αυτοδύναμης ανάπτυξης. Κυριαρχούν, ακόμα, οι αναφορές για την ανάγκη εφαρμογής πολιτικών διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε όλους τους ενδιαφερόμενους για την εκπαίδευση και ταυτόχρονα ενισχύεται η θέση, σύμφωνα με την οποία όλοι όσοι συμμετέχουν στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού της παιδείας θα πρέπει να λογοδοτούν τόσο για τους χρηματικούς όσο και για τους κεφαλαιουχικούς και ανθρώπινους πόρους που επενδύονται σε αυτήν. Με άλλα λόγια, προωθείται, παράλληλα με τις πολιτικές αυτοδιαχείρισης και αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η πολιτική απόδοσης λόγου (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Η σχολική αυτονομία, ως η μία από τις δύο κυρίαρχες τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, περιλαμβάνει τη μεταβίβαση πρωταρχικών ευθυνών σε σχέση με την επιτυχία των μαθητών από την κεντρική εξουσία στις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει τη μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων και των εκπαιδευτικών και την ανάληψη ευθυνών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε σχέση με τον προϋπολογισμό του σχολείου, την οργάνωση, την αυτοαξιολόγηση και την επαγγελματική τους εξέλιξη (McNamara & O'Hara, 2008).

Προκειμένου, ωστόσο, να διασφαλιστεί η λογοδοσία και η ανάληψη ευθυνών εκ μέρους του σχολείου, η δεύτερη δηλαδή κυρίαρχη τάση σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, η οποία έχει ως σκοπό αφενός τη διατήρηση και αφετέρου τη διαρκή βελτίωση των επιπέδων ποιότητας των σχολείων, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωτικό να δέχονται επιτήρηση. Μία επιτήρηση η οποία θα περιλαμβάνει τον έλεγχο των αντικειμενικών προσόντων των εκπαιδευτικών, τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών, συγκριτικές αξιολογήσεις και εξωτερική αξιολόγηση. Αποτέλεσμα αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στον ανεπτυγμένο κόσμο αφιερώνει πολύ χρόνο στη δημιουργία ή στην αναμόρφωση των πολιτικών και των διαδικασιών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (McNamara & O'Hara, 2008).

Τέτοιου είδους παραδοξότητες και αντικρουόμενες τάσεις είναι απόλυτα δικαιολογημένες στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στον χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, για την οποία αποτελεί κοινή παραδοχή ότι είναι ένα σύνθετο και ακανθώδες ζήτημα, ακόμη και σε εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία έχουν παράδοση στην «κουλτούρα της αξιολόγησης». Στη βάση της παραπάνω διαπίστωσης, δικαιολογείται ο μεγάλος αριθμός των σχετικών μελετών και κατ' επέκταση των θεωρητικών αντιθέσεων που αναδεικνύονται μέσα από αυτές. Αυτές οι έντονες αντιθέσεις είναι που θεμελιώνουν και την ιδεολογική διάσταση της αξιολόγησης. Ως έννοια και προφανώς ως διαδικασία, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ιδεολογικά φορτισμένη, αφού οι σκοποί και οι λειτουργίες της αντικατοπτρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης καθώς και την εκάστοτε κρατούσα ιδεολογία της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται (Ρεκαλίδου, 2011).

Όσον αφορά τη μία από τις δύο τάσεις που κυριαρχούν στον χώρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, αυτή της σχολικής απολογισμικότητας, λογοδοσίας και ανάληψης ευθυνών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης, οι λόγοι που την καθιστούν αναγκαία είναι σύμφωνα με τους McNamara & O'Hara (2008) τρεις: 1) Ο κυριότερος λόγος είναι οι ανησυχίες των κυβερνήσεων για την οικονομική ανταγωνιστικότητα, η οποία θεωρείται ότι συνδέεται στενά με τα επίπεδα εκπαιδευτικής επιτυχίας και με την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία τα σχολεία θα πρέπει να γίνουν πιο υπεύθυνα και διαφανή μέσα από αυστηρούς ελέγχους, προώθηση της ανταγωνιστικότητας, επιλογή και αξιολόγηση (Thrupp & Willmot, 2003, όπ. αναφ. στο McNamara & O'Hara, 2008). 2) Ένας δεύτερος παράγοντας εντός του ευρωπαϊκού πλαισίου είναι η ευρωπαϊκή ανησυχία για τον καθορισμό συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δεικτών, που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση του σχολείου και την επιτυχία των μαθητών με σκοπό να επιτευχθεί μία κοινή αναγνώριση των πτυχίων και των προσόντων, η οποία θεωρείται βασική για τη διασφάλιση της δυνατότητας ελεύθερης μετακίνησης των Ευρωπαίων πολιτών εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. 3) Ένας τελευταίος λόγος είναι η εντατική προσπάθεια του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) να ορίσει και να οριοθετήσει τις ικανότητες που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση και την επιτυχία των μαθητών (OECD, 2005, όπ. αναφ. McNamara & O'Hara, 2008).

Αν λάβει κανείς υπόψη τα παραπάνω πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης και της επιθεώρησης των σχολικών μονάδων, θα περίμενε ότι η προσέγγιση αυτή θα ήταν σε μεγάλο βαθμό κυρίαρχη. Στην πραγματικότητα όμως η κατάσταση είναι πολύ πιο περίπλοκη και διφορούμενη. Έτσι, στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης αποδίδεται μία ενδεχομένως απρόσμενη έμφαση στην αυτονομία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, καθώς και

στην αυτορρύθμιση και την εσωτερική αξιολόγηση. Υπάρχει μία σειρά από λόγους βάσει των οποίων θα μπορούσε να εξηγηθεί αυτή η φαινομενικά παράδοξη κατάσταση. Οι λόγοι αυτοί σύμφωνα με McNamara & O'Hara (2008) οι εξής: 1) Παρά το γεγονός ότι η ρητορική της δυσπιστίας απέναντι στις δημόσιες υπηρεσίες και στους δημόσιους υπαλλήλους είναι αρκετά έντονη εντός του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες δεν βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση, γιατί οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους εξακολουθούν να βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο στην συνείδηση των πολιτών. 2) Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι ακόμα και σε εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία έχουν εφαρμοστεί πολύ αυστηρές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών, όπως σε αυτό της Αγγλίας, ή σε άλλα όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως σε αυτό των ΗΠΑ, υπάρχουν ενδείξεις που αφορούν συγκεκριμένους περιορισμούς και παρενέργειες σε σχέση με τη χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης (Hargreaves, 2006, όπ. αναφ. στο McNamara & O'Hara, 2008). 3) Ο τρίτος και ενδεχομένως σημαντικότερος λόγος είναι ότι η αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών αποκτά επιπρόσθετη δυσκολία και περιπλοκότητα εξαιτίας του πλήθους των στόχων που οι κυβερνήσεις αποδίδουν στην διεξαγωγή της. Αυτό που, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, διαπιστώνεται στην πράξη είναι ότι οι στόχοι που τίθενται είναι περισσότερο ασυμβίβαστοι παρά συμπληρωματικοί μεταξύ τους.

Έχοντας ήδη παραθέσει δύο σύντομους ορισμούς για τη «σχολική επιθεώρηση», η οποία συνδέεται με την εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολική μονάδας, δηλαδή την αξιολογική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία ο φορέας αξιολόγησης είναι εξωτερικός προς το αξιολόγηση αντικείμενο (Δημητροπουλος, 2010) και για τη «σχολική αυτοαξιολόγηση», η οποία συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την οποία ο αξιολογούμενος κρίνει ο ίδιος τον εαυτό του ή τα αποτελέσματα των προσπαθειών του (Δημητρόπουλος, 2010), θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τους τρόπους με τους οποίους μπορούν η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να συνυπάρξουν και να παίξουν υποστηρικτικό ρόλο η μία στην άλλη.

Οι Vanhoof και Petegem (2007, σ. 106-107) διακρίνουν τρεις ρόλους τους οποίους μπορεί να παίξει η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και μέσα από αυτούς να υποστηρίξει και την άσκηση της εξωτερικής αξιολόγησης:

- Αρχικά η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να συνεισφέρει σε μια πιο διευρυμένη αξιολογική προσέγγιση (Christie et al., 2004, όπ. αναφ. στο Vanhoof & Petegem, 2007). Πολύ συχνά ασκείται κριτική στην εξωτερική αξιολόγηση γιατί,

στοχεύοντας στη συγκρισιμότητα και στη γενίκευση, καταλήγει να επικεντρώνεται σε σημεία τα οποία είναι κοινά σε όλα τα σχολεία. Συνεπώς, υπάρχει κίνδυνος τα σημεία που αποκαλύπτονται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης να είναι τα πιο προφανή. Επίσης, υπάρχει ο συμπληρωματικός κίνδυνος, μέσα από την αποκλειστική εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, οι τοπικές ανάγκες και προτεραιότητες του κάθε σχολείου να τίθενται στο περιθώριο (Nevo, 2001, όπ. αναφ. στο Vanhoof & Petegem, 2007). Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο βάθος και με υψηλότερη ποιότητα, όταν υπάρχει παράλληλη εμπλοκή και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στην οποία θα συμμετέχουν άτομα περισσότερο εξοικειωμένα με τη φύση του τοπικού σχολικού πλαισίου και με καλύτερες δυνατότητες επικοινωνίας με την τοπική σχολική κοινότητα (Van Hoyweghen, 2002, οπ. αναφ. στο Vanhoof & Petegem, 2007).

- Επιπρόσθετα, με βάση τη λογική της απολογισμικότητας, η αξιολόγηση της ποιότητας των σχολείων πραγματοποιείται με τη χρήση ενός πλαισίου αναφοράς εστιασμένο σε κριτήρια και νόρμες. Υπάρχουν βέβαια σημαντικές και θεμιτές πλευρές σε αυτού του είδους την προσέγγιση, το βασικό της μειονέκτημα όμως είναι ότι χάνεται μία «εξατομικευμένη» προοπτική, με άλλα λόγια μία προοπτική που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και προϋποθέσεις της κάθε σχολικής μονάδας. Προκειμένου να ερμηνευτούν σωστά τα ευρήματα της εξωτερικής αξιολόγησης, συνιστάται να γίνεται παράλληλα χρήση και ενός πλαισίου αναφοράς εστιασμένου στο εκάστοτε σχολείο (Nevo, 2001, όπ. αναφ. στο Vanhoof & Petegem, 2007).
- Τέλος, υπάρχουν μεγάλες προσδοκίες από τον συνδυασμό της αυτοαξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση, όσον αφορά τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα σχολεία και τους επιθεωρητές. Μέσα από τη διατήρηση της υπευθυνότητας και της ανεξαρτησίας στη διαμόρφωση της κρίσης, τόσο από την πλευρά των επιθεωρητών όσο και από την πλευρά της σχολικής κοινότητας, δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία και στους επιθεωρητές να αλληλοεπιδρούν σε μία πιο ισότιμη βάση κατά την διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Van Hoyweghen, 2002, οπ. αναφ. στο Vanhoof & Petegem, 2007).

Από τα παραπάνω έχει γίνει σαφές ότι η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να δράσει επικουρικά στην εξωτερική αξιολόγηση. Από την άλλη, όμως, και η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να διευκολύνει την εσωτερική αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου σε

επίπεδο σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζουν οι Vanhoof και Petegem (2007, σ. 107-108), αυτό μπορεί να γίνει με τους εξής τρόπους:

- Σε πρώτη φάση, η ανάπτυξη του σχολείου μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο υπό την παρουσία ευρύτερων πεδίων οπτικής, τα οποία θα υπερβαίνουν το ατομικό και το υποκειμενικό. Σε περίπτωση απουσίας της αποστασιοποίησης και της αντικειμενικότητας, ένα σχολείο μπορεί να οδηγηθεί σε οργανωτική «τυφλότητα» (Mcbeath & Myers, 2002, όπ. αναφ. στο Vanhoof & Petegem, 2007). Πέρα από την παραπάνω συνεισφορά, ένα συμπληρωματικό καθήκον της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η παροχή ανατροφοδότησης σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και η παροχή νέων και προωθητικών ιδεών.
- Επιπλέον, η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει παρωθητικά μέσα από την παροχή κινήτρων, με σκοπό να εξασφαλιστεί μία ποιοτική εσωτερική αξιολόγηση στο σχολείο (Nevo, 2002, οπ. αναφ. στο Vanhoof & Petegem, 2007). Δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ότι όλα τα σχολεία θα είναι σε θέση αυτόματα να πραγματοποιήσουν αυτοαξιολογήσεις και γι' αυτό ο ρόλος της εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να είναι τέτοιος, ώστε να λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη προς αυτήν την κατεύθυνση.
- Τέλος, είναι γεγονός ότι η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται κατά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου υπόκειται σε σοβαρές επιφυλάξεις λόγω της απουσίας σύνδεσης με μία εξωτερική μορφή αξιολόγησης (Nevo, 2001, όπ. αναφ. στο Vanhoof & Petegem, 2007). Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αξιόπιστα εργαλεία, τα οποία διασφαλίζουν τη συστηματική συλλογή δεδομένων κατά τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης, οι υποψίες και οι κατηγορίες για έλλειψη αντικειμενικότητας πάντοτε αποτελούν ένα ρίσκο (Scriven, 1991, όπ. αναφ. στο Vanhoof & Petegem, 2007). Απόρροια των παραπάνω είναι ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης αντιμετωπίζονται συνήθως με σκεπτικισμό και συχνά απορρίπτονται ως μη έγκυρα και αναξιόπιστα. Με αυτόν τον τρόπο η αυτοαξιολόγηση αποτυγχάνει στο να συνεισφέρει στην ανάπτυξη του σχολείου. Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να παίξει έναν αντισταθμιστικό ρόλο με την έννοια ότι μπορεί να νομιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μέσα από τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους.

Εν κατακλείδι, η διεθνής τάση που επικρατεί στον χώρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας είναι μία μεταστροφή από συγκρουσιακές μορφές σχολικής αξιολόγησης συνδεδεμένες με μια εξωγενή υποχρέωση λογοδοσίας προς εσωτερικά

συστήματα αξιολόγησης, περισσότερο εστιασμένα στην αυτοαξιολόγηση και στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Mcbeath 2006; McNamara and O'Hara 2005, 2008; Nemo 2006, όπ. αναφ. στο McNamara et al., 2011).

Σε γενικές γραμμές τα αναδυόμενα μοντέλα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας παρουσιάζουν μία σειρά από κοινά χαρακτηριστικά: 1) μία έμφαση στην αυτοαξιολόγηση σε συνδυασμό με μία πιο διακριτική παρουσία εξωγενούς επιθεώρησης, 2) τη συνυπολόγηση πολλών διαφορετικών μορφών και πηγών πληροφοριών και γνώσεων και όχι μόνο ποσοτικοποιημένων δεδομένων μαθησιακής επιτυχίας και 3) την προτεραιότητα στην καλλιέργεια οργανωτικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα βασίζονται στον έλεγχο και την εποπτεία (McNamara, O'Hara, 2008, όπ. αναφ. στο McNamara et al., 2011).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, η σωστή ισορροπία ανάμεσα στην απόδοση λόγου και στην αυτονομία της σχολικής μονάδας, οι οποίες σχετίζονται με την εξωτερική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση αντίστοιχα, εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το οργανωτικό και το πολιτικό υπόβαθρο κάθε χώρας (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

Αναφερόμενοι ειδικά στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επειδή η εκπαίδευση και, συνεκδοχικά, και η εκπαιδευτική αξιολόγηση, που συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της, καθορίζονται από το είδος της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτό συνεπάγεται την αναπόφευκτη ανάμειξη του παιδαγωγικού περιεχομένου τους με την κρατική ιδεολογία, την πολιτική και την οικονομία, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση και προώθηση σκοπών, διαδικασιών και κριτηρίων που, με βάση τα δρομολογημένα κανονιστικά πλαίσια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποκλίνουν από τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς της αξιολόγησης. (Κωνσταντίνου, 2014).

Άλλωστε, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα κοινωνιολογικά και κοινωνιομετρικά σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο δεν αφορά μόνο την παιδαγωγική επιστήμη και τους εκπαιδευτικούς, αλλά επηρεάζεται και συγκαθορίζεται και από έναν ικανό αριθμό εμπλεκόμενων παραγόντων, μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση έχουν ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, αλλά και η ίδια η κοινωνία με τα δικά της ιδιαίτερα ιστορικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά (ό.π.).

2.4. Τα κριτήρια αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας

Πριν προχωρήσουμε στον προσδιορισμό των κριτηρίων βάσει των οποίων μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, επιβάλλεται να γίνει σαφές ότι, προκειμένου να θεμελιωθούν επιστημονικά τα κριτήρια αυτά, προέχει ο προσδιορισμός των λειτουργιών και των στόχων που καλείται να επιτύχει το σχολείο, ο οποίος γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο και έχει προηγηθεί. Επίσης, αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου να χαρακτηρισθεί ένα σχολείο «αποτελεσματικό», είναι να προσδιοριστούν πρωτίστως τα γνωρίσματά του ως παιδαγωγικού και κοινωνικού θεσμού. Αυτό, κατ' επέκταση, σημαίνει ότι είναι αναγκαίο να αξιολογηθούν όλοι οι συντελεστές παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου σε μικρο- και μακρο-επίπεδο (Κωνσταντίνου, 2015).

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει την αξιολόγηση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης και, μάλιστα, όχι μόνο με τρόπο μεμονωμένο και αποστασιοποιημένο, αλλά ακόμα περισσότερο σε συνδυασμό δυναμικής αλληλεπίδρασης. (Δημητρόπουλος, 2010).

Μεταξύ αυτών των συντελεστών επιτυχίας της εκπαιδευτικής προσπάθειας, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι ο σημαντικότερος είναι το προσωπικό (εκπαιδευτικό-διδακτικό, διοικητικό, διευθυντικό κ.ά.), που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση των σκοπών της ή εν πάση περιπτώσει εμπλέκεται στις σχετικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στη λειτουργία της εκπαίδευσης και γι' αυτό συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέρος του ενδιαφέροντος στις συζητήσεις που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση (ό.π.).

Ωστόσο, οι δυνατότητες ενός εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου και να υλοποιήσει τους σκοπούς του δεν εξαρτώνται μόνο από το έμψυχο υλικό, του οποίου η συμβολή και συμμετοχή είναι αδιαμφισβήτητη, αλλά και από την ύπαρξη ανάλογων προϋποθέσεων σχετικών με μη έμψυχους συντελεστές της εκπαίδευσης. Τέτοιοι μη έμψυχοι συντελεστές, οι οποίοι αποτελούν μέρος των αντικειμένων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, είναι οι σκοποί της εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, τα σχολικά εγχειρίδια, η δομή, διάρθρωση και νομοθεσία της εκπαίδευσης, η παρεχόμενη οικονομική στήριξη, η διδακτική μεθοδολογία, τα διδακτικά μέσα, η εκπαιδευτική νομοθεσία, τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης κ.ά. (ό.π.).

Εφόσον, λοιπόν, έχουν αναλυθεί διεξοδικώς τόσο οι λειτουργίες του σχολείου και οι στόχοι τους οποίους καλείται το σχολείο να επιτύχει, όσο και το πλήθος των συντελεστών παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου, έμψυχων και άψυχων, οι οποίοι συνθέτουν το εύρος των

αντικειμένων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθίσταται δυνατό να προχωρήσουμε στον προσδιορισμό των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί η υλοποίηση και επίτευξη ή μη των επιδιώξεων του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015).

Έχοντας συμπληρωθεί μισός αιώνας επιστημονικής ενασχόλησης με την αποτελεσματικότητα των σχολείων και την επίδραση που μπορούν αυτά να ασκήσουν στις μαθητικές επιδόσεις, διαπιστώνουμε ότι στη βάση σχετικών ερευνών και μελετών, έχουν προταθεί συγκεκριμένα κριτήρια, η χρήση και εφαρμογή των οποίων συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (ό.π.).

Έτσι λοιπόν, η αναζήτηση του αποτελεσματικού σχολείου είχε ως επακόλουθο τη δημιουργία πολλών καταλόγων με κριτήρια που το ορίζουν ως τέτοιο και τα οποία αποτελούν, κατά κανόνα, προϊόν μελετών στις οποίες οι ερευνητές εξετάζουν μία ομάδα σχολείων, λαμβάνοντας υπόψη όσα χαρακτηριστικά τείνουν να υπάρχουν στα πιο αποτελεσματικά σχολεία. Τέτοια σχολεία είναι αυτά στα οποία οι μαθητές αποδίδουν συνήθως καλύτερα σε γενικούς διαγωνισμούς. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι, αν και εφαρμόζονται παράλληλα μετρήσεις συμπεριφορών και λαμβάνονται υπόψη κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, ο όρος «αποτελεσματικό» χρησιμοποιείται, σε γενικές γραμμές, σε σχέση με τα σχολεία στα οποία οι μαθητές εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί έπειτα από πολλές έρευνες ότι τα πιο αποτελεσματικά σχολεία προσδιορίζονται, πέρα από τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν σε αυτά, και από μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών, όπως είναι οι υψηλές προσδοκίες, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ο βαθμός «επαγγελματισμού» της διοίκησης του σχολείου και ο βαθμός οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος (MacBeath, 2001).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ υπάρχει μία σχέση, μάλλον ενδεικτική, του καθενός από τους παράγοντες που συνθέτουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η εσωτερική συσχέτιση αυτών των παραγόντων. Στην πραγματικότητα, οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας δεν έχουν αυτόνομη σημασία, αλλά είναι αλληλεξαρτώμενες και αθροιστικές (ό.π.).

Ένας τέτοιος «κατάλογος» κριτηρίων, στο πλαίσια του οποίου έχουν αξιοποιηθεί με κριτικό τρόπο στοιχεία από τη δομή και τη σύνθεση προγενέστερων καταλόγων με αντικείμενο τους παράγοντες αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας, είναι και ο ακόλουθος, ο οποίος πράγματι περιέχει σημαντικές παραμέτρους, για να οδηγήσει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας:

ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

- Διεύθυνση: σταθερή και με στόχους, σχεδιασμό, συνεργατικότητα, παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό.
- Κοινό όραμα: κοινοί στόχοι, συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική, συλλογικότητα και συνεργασία.
- Περιβάλλον μάθησης και σχολείου: σωστή οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας-σχέσης, συστηματική διαδικασία μάθησης, ελκυστικό εργασιακό και, γενικά, σχολικό περιβάλλον και παιδαγωγικό κλίμα.
- Επικέντρωση στους εκπαιδευτικούς στόχους: στόχος η σχολική επιτυχία, έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.
- Σκόπιμη διδασκαλία: αποδοτική οργάνωση, σαφήνεια στους στόχους, σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος και σύνδεση με την πράξη.
- Υψηλές προσδοκίες: αυξημένες προσδοκίες σε όλα, επικοινωνιακές προσδοκίες και διανοητική διέγερση.
- Θετική ενίσχυση: σαφής και δίκαιη πειθαρχία, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και επιβράβευση.
- Παρακολούθηση της προόδου: έλεγχος της επίδοσης των μαθητών και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά.
- Δικαιώματα και ευθύνες μαθητών: ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, θέσεις ευθύνης, έλεγχος της εργασίας, συναποφάσεις, συνευθύνη.
- Συνεργασία γονέων και σχολείου: ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων.
- Μια κοινότητα μάθησης: ανάπτυξη συνεργασίας και δραστηριοποίηση του διδακτικού προσωπικού στον σχολικό χώρο (MacBeath, 2001β, σ. 36· Παμουκτσόγλου, 2007, σ. 199, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου 2015, σ. 104).

Το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται σε έναν από τους παραπάνω παράγοντες διαμόρφωσης της αποτελεσματικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η αξιολόγηση της σχολικής τους επίδοσης με τρόπο που να διέπεται από παιδαγωγικά χαρακτηριστικά.

Έχοντας διατυπώσει με ξεκάθαρο τρόπο τα κριτήρια, βάσει των οποίων οριοθετείται η έννοια της «αποτελεσματικότητας» λειτουργίας του σχολείου, θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι είναι καθοριστικής σημασίας η σκοπιά από την οποία προσεγγίζει κανείς το «αποτελεσματικό» σχολείο. Κι αυτό γιατί οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι βασικοί

παράγοντες, οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη λειτουργία του σχολείου, διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Είναι, λοιπόν, προφανές ότι άλλη έννοια αποκτά το «αποτελεσματικό» σχολείο από τη σκοπιά του Υπουργείου Παιδείας, του εκπαιδευτικού, του μαθητή, του γονέα, της κοινωνίας και ειδικότερα της κοινής γνώμης, της Παιδαγωγικής επιστήμης ή των άλλων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2015).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι όσον αφορά τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των ερευνητών της σχολικής αποτελεσματικότητας και των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τη σχολική πρακτική, έχοντας την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων ειδικά στο επίπεδο της τάξης, έχει παρατηρηθεί στη διαχρονική πορεία δημιουργίας της σχολικής αποτελεσματικότητας η ύπαρξη μιας έντασης, η οποία είναι πιθανόν να οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο κατανόησης της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης. Από τη μία πλευρά, η παραγωγή πινάκων με χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου προϋποθέτει ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της έρευνας στην καθημερινή πρακτική τους, ενώ τυχόν διαφορετική αντίδρασή τους θα θεωρείται απερισκεψία, εφόσον υπάρχουν ενδείξεις ότι μια τέτοια ενέργεια θα οδηγήσει το σχολείο σε αναποτελεσματικότητα. Από την άλλη πλευρά, τα σχολεία αντιμετωπίζονται ως χώροι που προωθούν ενέργειες κατόπιν σκέψης, βασιζόμενης πάνω στη διάθεση για βελτίωση της καλής πρακτικής και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο να προσαρμόζουν τη διδακτική πράξη κατάλληλα και μετά από προσωπική και συλλογική σκέψη. Στην ουσία, η διαφορά μεταξύ ερευνητών που ασχολούνται με τη σχολική αποτελεσματικότητα και των υπολοίπων που ασχολούνται με τη βελτίωση του σχολείου εντοπίζεται στα διαφορετικά μεθοδολογικά πλαίσια που χρησιμοποιούν οι δύο αυτές ομάδες (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Βέβαια, ακόμα και στην περίπτωση που τα σχολεία, τα εθνικά κυβερνητικά όργανα και οι εμπλεκόμενοι μηχανισμοί εξουσίας χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα των ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα ως σημείο αναφοράς, θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιος είναι ο κρυφός ή ο φανερός σκοπός τους. Η εφαρμογή της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των σχολείων ενδέχεται να εξυπηρετεί σκοπούς απολογισμού δράσης, σκοπούς σύγκρισης με σχολικές μονάδες του ίδιου ή άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, σκοπούς μάρκετινγκ, σκοπούς διάγνωσης και διαμόρφωσης στόχων κ.ά. Όσο περισσότερο γνωρίζουν οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής αποτελεσματικότητας τους διάφορους σκοπούς της αξιολόγησης, τόσο περισσότερο είναι σε θέση να κατανοούν μία ενδεχόμενη κακή χρήση ή παραβίαση των αποτελεσμάτων της (MacBeath, 2001).

Μία αμφισβητούμενη πρακτική κατά την αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία θα πρέπει να αποφεύγεται, είναι η περίπτωση στην οποία τα σχολεία χρησιμοποιούν την προτεινόμενη λίστα κριτηρίων σχολικής αποτελεσματικότητας ως απόλυτη βάση για την εσωτερική τους αυτοαξιολόγηση. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως κάθε λίστα, οποιαδήποτε ομάδα κριτηρίων πρέπει να τύχει επεξεργασίας, να εξεταστεί σε βάθος και προπάντων να διερευνηθεί από τον κάθε εμπλεκόμενο ατομικά με βάση την προσωπική του εμπειρία και τα δεδομένα που αντιμετωπίζει (MacBeath, 2001).

Τέλος, αυτό που πρέπει σε κάθε περίπτωση να τονισθεί είναι η διαπίστωση ότι η γνώση των συντελεστών που συνθέτουν το αποτελεσματικό σχολείο δεν ταυτίζεται αυτομάτως με την ύπαρξη ενός σχεδίου, το οποίο μπορεί να ακολουθήσει το σχολείο για να γίνει αποτελεσματικό. Τα σχολεία διαφέρουν τόσο στη σύσταση του μαθητικού τους πληθυσμού, πράγμα το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικές ανάγκες στους μαθητές, όσο και σε ό,τι αφορά τις αξίες της κοινότητας στην οποία είναι ενσωματωμένα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Για τους λόγους αυτούς, είναι αναγκαίο ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό του κάθε σχολείου να βρουν τρόπους να προσαρμόσουν τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου τους, προκειμένου να είναι σε θέση να προγραμματίσουν κατάλληλα και να εφαρμόσουν το καλύτερο δυνατό σχέδιο βελτίωσης για το σχολείο τους (Davis, 1989, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 20).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ»: Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

3.1. Οι βασικότερες κατηγοριοποιήσεις των μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Στις δύο πιο διευρυμένες κατηγοριοποιήσεις των μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών εντάσσονται η συνεχής και η αποσπασματική αξιολόγηση. Η συνεχής 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. Λαμβάνει δηλαδή χώρα παράλληλα με την εξέλιξη της διδασκαλίας ορισμένου μαθήματος και πραγματοποιείται πάντοτε εντός του σχολείου και υπό την άμεση ευθύνη των ίδιων των διδασκόντων. Με το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης επιδιώκεται η συνεχής παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή, η διαμόρφωση αντικειμενικότερης γνώμης γι' αυτόν και η επισήμανση των δυσκολιών, των αδυναμιών, των δυνατοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων του με απώτερο σκοπό την υποβοήθησή του να υπερπηδήσει τις δυσκολίες και τις αδυναμίες του και να προσαρμοσθεί στον ρυθμό της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2007).

Η αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση από την άλλη, περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες, οι οποίες πραγματοποιούνται αποσπασματικά ή σπασμωδικά, για παράδειγμα στο τέλος μιας χρονικής περιόδου (π.χ. προαγωγικές, απολυτήριες, ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις), ή σε μια δεδομένη στιγμή που καθορίζεται από την πολιτεία ή από άλλους επιμέρους φορείς. Οι δοκιμασίες αυτές είναι δυνατόν να διεξάγονται από τα άτομα, τα οποία δίδαξαν τους εξεταζόμενους, αλλά και από άτομα ξένα προς αυτούς. Κατά την αξιολόγηση αυτού του είδους η αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή στηρίζεται 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 (ό.π.).

Οι παραπάνω κατηγοριοποίηση της αξιολόγησης σε συνεχή και αποσπασματική γίνεται, όπως επισημαίνει η Ρεκαλίδου (2011) με κριτήριο τη συχνότητα πραγματοποίησής της. Η Ρεκαλίδου (2011, σ. 71) στο πλαίσιο της διάκρισης μεταξύ των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης υποστηρίζει ότι συνεχής είναι η αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό σε συνεχή, σχεδόν καθημερινή βάση, με εύχρηστες προφορικές ή γραπτές

τεχνικές. Σκοπός της είναι να υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ώστε: α) ο εκπαιδευτικός να διαμορφώνει με πληρότητα την άποψή του για τα επιτεύγματα των μαθητών, να εντοπίζει έγκαιρα δυσκολίες και προβλήματα και να παρεμβαίνει ανάλογα, και β) οι μαθητές να αξιοποιούν τις πληροφορίες που παίρνουν από τον εκπαιδευτικό μέσω της ανατροφοδότησης για την αυτοαξιολόγηση και την προαγωγή της μάθησής τους.

Σχετικά με την αποσπασματική αξιολόγηση, η Ρεκαλίδου (2011) υποστηρίζει ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης στο σχολείο έχει συνήθως απολογιστικά χαρακτηριστικά και πραγματοποιείται σε ένα χρονικό πλαίσιο που ορίζεται «άνωθεν». Ο σκοπός της είναι να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός την επάρκεια της επίδοσης των μαθητών του σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα στη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων χρησιμοποιούνται για την ενημέρωση του ίδιου του μαθητή και των γονέων του.

Η δεύτερη κατηγοριοποίηση των μορφών αξιολόγησης που προτείνεται, βασίζεται σε ένα πιο συστηματικό επίπεδο κατηγοριοποίησης. Η αξιολόγηση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να παίρνει τις σωστές αποφάσεις πριν από την έναρξη της διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μετά από το πέρας της διδασκαλίας. Επομένως, η αξιολόγηση διακρίνεται σε τρεις μορφές, οι οποίες σχετίζονται με την έναρξη, τη διάρκεια και το πέρας της διδασκαλίας. Πρόκειται για την αρχική ή διαγνωστική, τη διαμορφωτική ή σταδιακή και την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 1998· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Κωνσταντίνου, 2007).

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή και γίνεται στην αρχή του σχολικού χρόνου ή μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου (π.χ. στην αρχή του τριμήνου), προκειμένου να προσαρμοστούν ανάλογα οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. 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. Αυτός είναι και ο λόγος που η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση κατέχει σπουδαία θέση στις σύγχρονες διδακτικές διαδικασίες, οι οποίες επιδιώκουν να οδηγήσουν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις φυσικές πνευματικές ικανότητές τους, στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων (mastery learning). Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ειδικές δοκιμασίες, γνωστές με το όνομα δοκιμασίες επιπέδου (placement tests) που επιτρέπουν την κατάταξη των μαθητών σε ορισμένο επίπεδο ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες του καθενός γύρω από το προς διδασκαλία θέμα. Ευνόητο είναι ότι για να υπάρξει δυνατότητα αξιοποίησης στην πράξη των αποτελεσμάτων της

διαγνωστικής αξιολόγησης, πρέπει να υπάρχει παράλληλα και η δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2007).

Σχετικά με την αρχική αξιολόγηση οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) επισημαίνουν ότι η αρχική αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό πριν προχωρήσει στον σχεδιασμό και την εκτέλεση της διδασκαλίας του, καθώς τον βοηθά να διαπιστώσει: α) σε ποιο βαθμό κατέχουν οι μαθητές τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να αρχίσει η διδασκαλία και β) σε ποιο βαθμό οι μαθητές έχουν κατακτήσει ήδη τους στόχους που επιδιώκει η διδασκαλία. Επίσης υποστηρίζουν ότι η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να γίνει με διάφορα εργαλεία και διαγνωστικά τεστ, συνήθως όμως γίνεται με την παρατήρηση του εκπαιδευτικού.

Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί. Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Επιδίωξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν είναι να τοποθετηθεί αξιολογικά ο μαθητής ανάμεσα στους άλλους συμμαθητές του με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητές του, αλλά να καθορισθεί πόσο ο καθένας πέτυχε τον στόχο που επιδίωκε η διδασκαλία. Αποτελεί δηλαδή το είδος της αξιολόγησης αυτής τμήμα της όλης διαδικασίας μάθησης και όχι απλώς μια μέθοδο κατάταξης των μαθητών σε διάφορες αξιολογικές κατηγορίες συγκρίνοντας τον ένα με τον άλλο. Τέλος, σε περίπτωση αποτυχίας της προσπάθειας επίτευξης ορισμένου στόχου, δεν είναι ο μαθητής εκείνος που θεωρείται υπεύθυνος γι' αυτό, όπως συνήθως γινόταν παλιότερα, αλλά αντίθετα ευθύνη καταλογίζεται και στην οργάνωση και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, της οποίας ζητείται η βελτίωση στα σημεία εκείνα, στα οποία η αξιολόγηση έδειξε ότι πάσχει (Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2007).

Οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) υποστηρίζουν ότι μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να απαντήσει σε δύο ερωτήματα: α) σε ποιες περιοχές παρουσιάζουν οι μαθητές ικανοποιητική πρόοδο και σε ποιες χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια και β) ποιοι μαθητές έχουν τόσο σοβαρά προβλήματα μάθησης, ώστε να χρειάζονται ειδική ενισχυτική βοήθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Αναγνωρίζουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως μία συνεχή αξιολόγηση που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γενικής πορείας της διδασκαλίας, καθώς με βάση τα αποτελέσματά της αποφασίζεται η μετάβαση της τάξης στην επόμενη ενότητα, η παραμονή σε περιοχές που δεν κατακτήθηκαν ικανοποιητικά ή η εφαρμογή διαφόρων μέτρων αντιμετώπισης των προβλημάτων τα οποία προέκυψαν. Δικαίως

λοιπόν θεωρείται ως ο «βηματοδότης» της πορείας της διδασκαλίας, ενώ και αυτή η μορφή της αξιολόγησης παίρνει πολλές φορές τη μορφή άτυπης παρακολούθησης και παρατήρησης των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση τέλος, διαμορφώνεται προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος. Αυτό συνεπάγεται ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν είναι πάντα ανάγκη να διεξάγεται στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά μπορεί να γίνεται και για επιμέρους στόχους που συγκροτούν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού στόχου. Με άλλα λόγια πραγματοποιείται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, μιας χρονικής περιόδου ή του σχολικού έτους από τον εκπαιδευτικό, με τεχνικές που εκείνος επιλέγει και με σκοπό να αποτιμηθεί η μάθηση του μαθητή (Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2007).

Αυτή η διάκριση της αξιολόγησης σε διαγνωστική ή αρχική, διαμορφωτική ή ενδιάμεση και αθροιστική ή τελική πραγματοποιείται σύμφωνα με τη Ρεκαλίδου (2011) με κριτήριο τον σκοπό της. Η Ρεκαλίδου (2011) αναφέρεται και αυτή στα βασικά χαρακτηριστικά των τριών αυτών των μορφών αξιολόγησης, στα οποία έγινε αναφορά παραπάνω και παράλληλα προσθέτει ότι η εφαρμογή τους μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση οποιασδήποτε μεθόδου ή τεχνικής θεωρεί εκείνος καταλληλότερη για την εκάστοτε περίπτωση.

Τέλος, οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008) επισημαίνουν και αυτές με τη σειρά τους ότι η αξιολόγηση διακρίνεται σε: α) αρχική ή διαγνωστική, η οποία διευκολύνει την απόφαση του αν πρέπει να υλοποιηθεί μια εκπαιδευτική προσπάθεια ή όχι και γιατί, καθώς και τον προγραμματισμό και την προετοιμασία της, β) σταδιακή ή διαμορφωτική, η οποία λαμβάνει χώρα παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας και ανατροφοδοτώντας τη διαμόρφωσή της και γ) τελική ή συνολική, η οποία πραγματοποιείται μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στη διαπίστωση της υλοποίησης των στόχων που τέθηκαν κατά τον αρχικό προγραμματισμό και στη συσχέτισή της με προηγούμενες αξιολογήσεις, πρόκειται δηλαδή για ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία.

Πέρα από τη διάκριση των μορφών αξιολόγησης με κριτήρια τη συχνότητα πραγματοποίησής της μέσα στον σχολικό χρόνο και τους σκοπούς που αυτή εξυπηρετεί, η Ρεκαλίδου (2011) διακρίνει δύο επιπλέον μορφές αξιολόγησης με κριτήριο τα λειτουργικά της χαρακτηριστικά στο θεσμικό πλαίσιο των εφαρμογών της.

Με κριτήριο τα λειτουργικά της χαρακτηριστικά, η αξιολόγηση του μαθητή στο σχολείο περιλαμβάνει δύο σαφώς διακριτές μορφές: την επίσημη και την ανεπίσημη αξιολόγηση. Στην πρώτη ανήκουν οι διαδικασίες αξιολόγησης που «αναγνωρίζονται από τα χαρακτηριστικά τελετουργικά τους στοιχεία» (Μαυρογιώργος, 1999, σ. 29, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011), τα

οποία είναι επίσημα καθορισμένα και αφορούν τον χρόνο, τον χώρο, τους όρους διεξαγωγής της αξιολόγησης, την «ύλη» κ.λπ. Αυτές οι αξιολογικές διαδικασίες αναφέρονται και ως τυπικές μορφές αξιολόγησης. Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα ως προς τη ροή πραγματοποίησής τους. Μέσω αυτών, ο εκπαιδευτικός, το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνει εάν ο μαθητής ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να συνεχίσει την εκπαίδευσή του στην επόμενη σχολική τάξη (Ρεκαλίδου, 2011).

Στη δεύτερη περίπτωση ανήκουν οι ανεπίσημες ή άτυπες μορφές αξιολόγησης, οι οποίες περιλαμβάνουν τις αξιολογήσεις που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο των καθημερινών παιδαγωγικών πρακτικών του στην τάξη (Κωνσταντίνου, 2000· Μαυρογιώργος, 1999· Weaver, 2006· Weaver et al., 2007· Wragg, 2001a, όπ, αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλέγει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίηση των συγκεκριμένων μορφών αξιολόγησης (ό.π.).

Συμπληρωματικά προς τις παραπάνω ταξινομήσεις των μορφών αξιολόγησης υπάρχουν και άλλες κατηγοριοποιήσεις εκ των οποίων αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες.

Μία διάκριση των μορφών αξιολόγησης είναι αυτή σε αξιολόγηση νόρμας και αξιολόγηση κριτηρίου. Στην αξιολόγηση νόρμας γίνεται σύγκριση της επίδοσης του μαθητή προς τις επιδόσεις των συμμαθητών του. Λέγεται έτσι, διότι η σύγκριση των επιδόσεων ενός μαθητή γίνεται προς τις επιδόσεις μιας αντιπροσωπευτικής ομάδας, η οποία εκπροσωπεί το κανονικό, το αντιπροσωπευτικό, τη νόρμα. Σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης γίνεται κατανοητό ότι η αξία του βαθμού ενός μαθητή δεν είναι απόλυτη, αλλά είναι ανάλογη με τους βαθμούς των άλλων μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αξιολόγηση νόρμας να λειτουργεί συνήθως εις βάρος των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις καθώς, εφόσον στηρίζεται στη σύγκριση, καταδικάζει εκ προοιμίου κάθε προσπάθεια ενός αδύνατου μαθητή να βελτιώσει τις επιδόσεις του με την καταβολή ιδιαίτερων προσπαθειών, όταν κάνουν το ίδιο και οι συμμαθητές του και βελτιώνουν κατ' αυτόν τον τρόπο και εκείνοι τις επιδόσεις τους (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Από την άλλη, στην αξιολόγηση κριτηρίου η σύγκριση γίνεται προς ένα απόλυτο κριτήριο, δηλαδή ο μαθητής αξιολογείται ανάλογα με το πόσο καλά τα πήγε σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια. Μία ενδιαφέρουσα μορφή αξιολόγησης κριτηρίου αποτελεί η αξιολόγηση ατομικού κριτηρίου (σε αντίθεση προς την αξιολόγηση απόλυτου ή σταθερού κριτηρίου). Πρόκειται για αξιολόγηση ενός μαθητή σε σύγκριση προς τον εαυτό του. Για την εφαρμογή της αξιολόγησης ατομικού κριτηρίου απαιτείται μια καλή διαγνωστική εξέταση στην

αρχή του σχολικού έτους για τον προσδιορισμό της αρχικής κατάστασης, σε σύγκριση προς την οποία γίνεται οποιαδήποτε περαιτέρω αξιολόγηση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Η αξιολόγηση διακρίνεται επίσης και σε αυθεντική και έμμεση. Οι μορφές έμμεσης αξιολόγησης, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις γραπτές εξετάσεις, δίνουν κατά βάση ενδείξεις, δεν μετρούν δηλαδή κατά τρόπο άμεσο και αυθεντικό όσα έμαθε ο μαθητής. Η έμμεση αξιολόγηση των επιδόσεων και της μάθησης έχει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα, κυριότερο από τα οποία είναι η λειτουργικότητα, συνοδεύεται όμως και από ένα σοβαρό πρόβλημα: Από την εξέταση δεν προκύπτει αν ο μαθητής μπορεί και να εφαρμόσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει μάθει (ό.π.).

Αντίθετα, η αυθεντική εξέταση ζητάει από τους μαθητές να επιδείξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες κατά τρόπο που θα τις επιδείκνυαν έξω από την τάξη, στον πραγματικό κόσμο και στις περιστάσεις της καθημερινής ζωής. Με άλλα λόγια η αυθεντική εξέταση αξιολογεί κατά τρόπο άμεσο γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές στα πλαίσια της διδασκαλίας. Η αυθεντικότητα λοιπόν σχετίζεται με την πραγματική ζωή και επιδιώκεται με αυθεντικά, δηλαδή πραγματικά προβλήματα της καθημερινής ζωής. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυθεντικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση μέσω ατομικού φακέλου (portfolio), η αξιολόγηση εκτέλεσης και οι προσομοιώσεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (ό.π.).

Μία επιπλέον διάκριση των μορφών αξιολόγησης είναι σε εσωτερικές και εξωτερικές μορφές αξιολόγησης. Εσωτερική αξιολόγηση είναι εκείνη η οποία γίνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τα δεδομένα της αξιοποιούνται μόνο από αυτόν. Η εξωτερική αξιολόγηση αντίθετα, διενεργείται από φορείς έξω από το σχολείο, π.χ. πανελλαδικές εξετάσεις, διεθνείς συγκριτικές εξετάσεις (PISA, TIMSS κ.ά.) κ.ά. (ό.π.).

Συμπερασματικά αναφορικά με τις μορφές αξιολόγησης, οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) υπογραμμίζουν τη δυναμική αξιολόγηση, όχι ως μια μορφή αξιολόγησης, αλλά ως μια αρχή εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με αυτήν η αξιολόγηση είναι μια δυναμική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιεί πότε τη μία και πότε την άλλη από τις διάφορες μορφές αξιολόγησης, αλλά μετακινείται ανάμεσα σε αυτές και επιλέγει τον εκάστοτε πρόσφορο και κατάλληλο συνδυασμό. Η αξιολογική διαδικασία έχει με άλλα λόγια δυναμικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση των διάφορων μορφών αξιολόγησης, καθώς αυτές διαπλέκονται κατά την εφαρμογή τους στην πράξη.

Με βάση τις παραπάνω ταξινομήσεις των μορφών αξιολόγησης, ο Κασσωτάκης (1998) επεσήμανε την αναγκαιότητα, η κρίση για τον κάθε μαθητή να μη στηρίζεται στο αποτέλεσμα μεμονωμένων εξεταστικών δοκιμασιών που γίνονται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά να είναι απόρροια μιας διαδικασίας συνεχούς παρακολούθησης της εργασίας του και του αδιάκοπου ελέγχου της πορείας μάθησής του. Κατά τον τρόπο αυτό, η τελική κρίση για τον κάθε μαθητή είναι απόρροια πολλών δοκιμασιών και κρίσεων σε φάσεις, στιγμές και καταστάσεις διαφορετικές. Επίσης, η συνεχής αξιολόγηση, πέραν του ότι δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εκφράσει μια πιο αντικειμενική κρίση για την αξία και τις ικανότητες του κάθε μαθητή, του παρέχει και την ευχέρεια να προσδιορίσει τις αδυναμίες των μαθητών του, τα προβλήματα και τις δυσκολίες τις οποίες συναντούν στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν ορισμένη ύλη. Αυτές οι πληροφορίες υποδεικνύουν στον δάσκαλο πού θα πρέπει να επιμείνει περισσότερο, τι χρειάζεται να επαναλάβει, ποιες τροποποιήσεις να επιφέρει στο πρόγραμμά του και στη μέθοδο διδασκαλίας του για να έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, με τη συνεχή αξιολόγηση η επιτυχία του μαθητή στις σχετικές δοκιμασίες ενεργεί σαν ενίσχυση για την παραπέρα προώθησή του στη μάθηση, αυξάνει το ενδιαφέρον του για το γνωστικό αντικείμενο που μελετά και ενδυναμώνει τις προσπάθειές του για την κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου.

Ο Κωνσταντίνου (2007) με τη σειρά του επισημαίνει ότι η αξιολόγηση οφείλει, για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, να πάρει συνεχή μορφή, έτσι ώστε σε κάθε εκπαιδευτικό στάδιο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, αφενός αν αυτό που είχε τεθεί ως στόχος επιτεύχθηκε και αφετέρου να είναι σε θέση τις πληροφορίες που συνέλεξε να τις χρησιμοποιήσει στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς. Η αξιολόγηση που παίρνει αυτή τη μορφή συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του μαθητή τις πληροφορίες εκείνες που απαιτούνται, για να λάβει τα αντίστοιχα διδακτικά και παιδαγωγικά μέτρα και παράλληλα να είναι σε θέση να εκφέρει τελικές εκτιμήσεις και τελικά συμπεράσματα.

Ιδανική λύση είναι ο συνδυασμός της συνεχούς αξιολόγησης με τα αποτελέσματα των τελικών (αποσπασματικών) εξετάσεων, χωρίς όμως να χάνεται ο πληροφοριακός χαρακτήρας των ενδιάμεσων δοκιμασιών, πράγμα που στερεί τον δάσκαλο από τα στοιχεία εκείνα που θα του επιτρέψουν να παρακολουθήσει χωριστά την πρόοδο του κάθε μαθητή του, να διαπιστώσει τις αδυναμίες του και τα αίτια που τις προκαλούν και να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες για να τα εξαλείψει βελτιώνοντας τη μέθοδό του ή επιδρώντας ενδεχόμενα σε άλλους παράγοντες (Κασσωτάκης, 1998).

Μία ακόμα παρατήρηση σχετικά με τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις είναι ότι πολλοί ειδικοί ισχυρίζονται ότι κατά βάση δεν είναι η αξιολόγηση διαμορφωτική ή τελική, αλλά η πρόθεση χρήσης των δεδομένων της αξιολόγησης. Η πρόθεση της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να δράσει ο εκπαιδευτικός με βάση τα αποτελέσματα, ενώ πρόθεση της τελικής είναι να αποτυπώσει απλώς τα αποτελέσματα. Η διαμορφωτική έχει πολλές φορές την ίδια μορφή με την τελική αξιολόγηση και επίσης τα ίδια τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για διαμορφωτικό όσο και για τελικό σκοπό, όμως η πρόθεση των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης είναι εντελώς διαφορετική (Sangster & Overall, 2006, όπ. αναφ. στο Καψάλης και Χανιωτάκης, 2011).

Επιπλέον, η Ρεκαλίδου (2011) προσθέτει κάποιες παρατηρήσεις στη βάση της σύγκρισης ανάμεσα στη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η αθροιστική ή τελική αξιολόγηση επιδιώκει, στο χρόνο στον οποίο πραγματοποιείται, να διαπιστώσει εάν ο μαθητής έχει κατακτήσει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Ανεξάρτητα από την τεχνική που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να οδηγηθεί στη διαπίστωσή του και ανεξάρτητα επίσης από τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνει το αποτέλεσμα (βαθμολογία, χαρακτηρισμός ή περιγραφή), η αξιολογική διαδικασία περατώνεται με την αποτύπωση του αποτελέσματος, χωρίς να διερευνά τις αιτίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωσή του ούτε τη διαδικασία ή την πορεία που ακολούθησε ο μαθητής για να φτάσει σε αυτό. Συνεπώς, αυτή η μορφή της αξιολόγησης δεν μπορεί να έχει βελτιωτικό χαρακτήρα, εφόσον κατά την πραγματοποίησή της η ατομική πορεία του μαθητή για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ή τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα έχει ήδη ολοκληρωθεί.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση από την άλλη, δεν πραγματοποιείται προκειμένου να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός σε αποτιμήσεις που αφορούν τη μάθηση των μαθητών του ως τελικό αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, αλλά προκειμένου να ενισχύσει το μαθητή στη μάθησή του μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις. Οι μαθητές αξιολογούνται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όχι με βάση κάποιες αξιολογικές νόρμες, αλλά με βάση την ατομική τους πορεία, χωρίς ιεραρχήσεις και κατατάξεις (Ρεκαλίδου, 2011).

Οι δύο αυτές μορφές της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με τις μεταξύ τους διαφορές, εκπροσωπούν δύο διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης (Moore, 1995, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011). Η αθροιστική προσεγγίζει την αξιολόγηση θετικιστικά, εκφράζει τις αντιλήψεις της εμπειρικής παιδαγωγικής και εκπροσωπεί κυρίως τις παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης. Η διαμορφωτική υιοθετεί αντιθετικιστική οπτική, αντλεί τις απόψεις της από την ερμηνευτική και κριτική παιδαγωγική

και εντάσσεται στις προοδευτικές μορφές αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2006· Miller & Seller, 1985, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011).

Στην περίπτωση της αθροιστικής αξιολόγησης ο σχεδιασμός της, η υλοποίησή της και η αποτύπωση των αποτελεσμάτων είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού και πραγματοποιούνται μόνο από αυτόν, ενώ η μάθηση θεωρείται ατομική υπόθεση του μαθητή. Στο πλαίσιο της ίδιας θεώρησης, ο μαθητής αξιολογείται ατομικά, ενώ η συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι μάλλον απαγορευτική. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους η αθροιστική αξιολόγηση επικρίνεται ότι καλλιεργεί τον ανταγωνισμό. Αντίθετα, η διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμετοχή των μαθητών και ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, ενώ ενισχύει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης στην τάξη. Έτσι, σε ενδεχόμενη αποτυχία ο εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να αναζητήσουν και να μελετήσουν τις αιτίες που την προκάλεσαν (Ρεκαλίδου, 2011).

Παρά το γεγονός όμως ότι η διαμορφωτική και η αθροιστική αξιολόγηση διαχωρίζονται σαφώς, αυτό δε σημαίνει ότι υπάρχει μεταξύ τους τέτοιο χάσμα που καθιστά ανέφικτη τη σύνδεσή τους, ούτε ότι η μία υπολείπεται σε αξία της άλλης. Απεναντίας, αναγνωρίζεται η ευρεία σημασία και χρησιμότητα και των δύο. Στην εκπαιδευτική ωστόσο πραγματικότητα και πράξη, η διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ θεωρητικά έχει αναπτυχθεί σημαντικά, εμφανίζει δυσκολίες όσον αφορά την εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη. Η αθροιστική αξιολόγηση, από την άλλη, αν και στο θεωρητικό της πεδίο δεν έχει εξελιχθεί, έχει πολύ μεγαλύτερο εύρος εφαρμογών στο σχολείο συγκριτικά με τη διαμορφωτική (ό.π.).

3.2. Οι λόγοι που οδήγησαν στην ανάγκη επανεξέτασης της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που οδήγησαν στην ανάγκη για επανεξέταση της αξιολόγησης του μαθητή είναι η φθίνουσα πορεία των επιπέδων μάθησης των μαθητών στο σχολείο ακόμη και στα πιο προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και η παραδοχή ότι οι παραδοσιακές μορφές και τεχνικές της αξιολόγησης, παρά τις θεωρητικές αναφορές, στην πραγματικότητα δε συμβάλλουν στην προαγωγή της μάθησης· απλώς τη διαπιστώνουν και την καταγράφουν (Ρεκαλίδου, 2011).

Ένας εξίσου σημαντικός λόγος είναι ότι, παρότι στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις κύρια επιδίωξη είναι ο μαθητής να μπορεί να αναλύει, να συνθέτει και να συσχετίζει τις γνώσεις του, να τις μεταβιβάζει και να τις αξιοποιεί σε διαφορετικά πλαίσια γνώσεων, οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης όχι μόνο αμφισβητούνται έντονα όσον αφορά τη συμβολή

τους στην υλοποίηση των συγκεκριμένων επιδιώξεων, αλλά επιπλέον έχει αποδειχθεί ότι καταστρατηγούν την επίτευξη αυτών των τελευταίων (Broadfoot & Black, 2004, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011). Επιπρόσθετα, αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι ανάλογα με τις μεθόδους, τις τεχνικές και τις στρατηγικές της αξιολόγησης που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη, επηρεάζονται σημαντικά η ποιότητα της μάθησης των μαθητών καθώς και η στάση τους απέναντι στη μάθηση (Crooks, 1988· Natriello, 1987, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011).

Τέλος, στους παραπάνω λόγους προστίθεται και η αλλαγή των απόψεων σε σχέση με τους παράγοντες που φαίνονται να ενοχοποιούνται για τις χαμηλές επιδόσεις ενός αριθμού μαθητών. Σύμφωνα με παλιότερες αντιλήψεις, αυτοί αναζητούνταν αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές και στο περιβάλλον τους. Όμως εδώ και πάνω από δύο δεκαετίες μιλάμε για ολιστικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011, σ. 14), σύμφωνα με τα οποία στις διαδικασίες της μάθησης και της αξιολόγησης επιδρούν ένα πλήθος παραγόντων που εντάσσονται στο μακρο-επίπεδο της εκπαίδευσης αλλά και στο μικρο-επίπεδο του σχολείου και της τάξης (Ρεκαλίδου, 2011).

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας και εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Μέχρι πρόσφατα η αξιολόγηση αυτή περιοριζόταν σε μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία (π.χ. εξετάσεις στο τέλος μιας περιόδου), η οποία έδινε έμφαση στις επιδόσεις του μαθητή και είχε ως στόχο την τοποθέτησή του σε μια «αντικειμενική κλίμακα» και τη σύγκρισή του με τους συμμαθητές του. Τα τελευταία χρόνια η πρακτική αυτή αντικαταστάθηκε από μια πιο προοδευτική και δυναμική, στο πλαίσιο της οποίας η συγκεκριμένη αξιολόγηση: α) αποτελεί διαμορφωτική λειτουργία η οποία αποτιμά τόσο τη διαδικασία, όσο και το εκπαιδευτικό έργο συνολικά, με στόχο τη βελτίωσή του, β) στοχεύει στην ανατροφοδότηση του κάθε μαθητή, μέσω της προόδου της ομάδας και γ) ενισχύει και προωθεί τη μάθηση μέσω διαδικασιών αυτορρυθμιζόμενης και δια βίου μάθησης, καθώς και ολιστικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Σολομών, 1999· CIDREE, 2005· Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Στις μέρες μας, στο πλαίσιο μιας ευρείας επιστημονικής συζήτησης που διεξάγεται διεθνώς, η έμφαση της αξιολόγησης του μαθητή μετατοπίζεται από τη μέτρηση της επίδοσής του στην προαγωγή της μάθησης για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για εκείνους που χαρακτηρίζονται ως αδύνατοι (Ρεκαλίδου, 2011).

Επίσης, αναφορικά με τις μορφές κινήτρων για μάθηση, επισημαίνεται ότι στο πλαίσιο της παραδοσιακής παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί αρκούνταν στην αξιολόγηση που είχε σκοπό τη σύγκριση και την ιεράρχηση των επιδόσεων, πιστεύοντας ότι με αυτό τον τρόπο, μέσα από

την καλλιέργεια του ανταγωνισμού, δημιουργούσαν κίνητρα για τους μαθητές. Οι σύγχρονες μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές κινητοποιούνται για μάθηση και αποκτούν αυτοπεποίθηση όταν καθίστανται συνυπεύθυνοι της μάθησής τους και συμμέτοχοι στην αξιολόγησή τους (Black & William, 1998b· Margolis, 2005· Stiggins, 2007· Wiseman & Hunt, 2008, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011).

Σε ό,τι αφορά τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης στην τάξη, αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή της αξιολόγησης, την προσέγγιση και τη μέθοδο ή τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της. Για παράδειγμα, στις παραδοσιακές προσεγγίσεις ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον μαθητή στη βάση της σχέσης κυριαρχίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και από τη θέση του κατέχοντος τη γνώση, ενώ ο μαθητής, ως ο διδασκόμενος και ο αξιολογούμενος, έχει κατά την αξιολόγησή του παθητικό ρόλο. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές, οι σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση στην τάξη προτείνουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να υιοθετεί διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο μαθητή και στην αξιολόγησή του, δίνοντας έτσι στον μαθητή τη δυνατότητα να εμπλέκεται ενεργά και να διαβουλεύεται για τη μάθησή του, η οποία κατ' αυτόν τον τρόπο αναβαθμίζεται ποιοτικά. Πραγματοποιείται επομένως μια μετάβαση από την παθητική στάση στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή κατά τη διδασκαλία και την αξιολόγησή του, ο οποίος από τη θέση του «αντικειμένου» περνά στη θέση του ενεργού «υποκειμένου» (Ρεκαλίδου, 2011).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007), οι διαδικασίες της αξιολόγησης των μαθητών οφείλουν, προκειμένου να διέπονται από παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, να αποβλέπουν:

- *στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή.*
- *στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης.*
- *στον εντοπισμό και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων που επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών,*
- *στον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης,*
- *στην ενδεδειγμένη κινητοποίηση του μαθητή με βάση την εντόπιση των ικανοτήτων, των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του στις διαδικασίες μάθησης και σύμφωνα με την επισήμανση του βαθμού δυσκολίας για τα επόμενα στάδια μάθησης.*
- *στην επίδραση στις διαδικασίες μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης* (Κωνσταντίνου, 2007, σελ. 51-52).

Σήμερα, ειδικά για την αξιολόγηση και υπό το φως των νέων θεωρήσεων, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι σε θέση να ανακαλύπτει και να προσδιορίζει τεκμηριωμένα για όλους τους μαθητές του: α) το επίπεδο της μάθησης που κατέκτησαν, β) τι δεν μπόρεσαν να μάθουν και γ) τι εμπόδισε την πορεία τους προς τη μάθηση και στη συνέχεια να αξιοποιεί κατάλληλα τα αποτελέσματα των αξιολογήσεών του. Αυτό σημαίνει αφενός ότι διαθέτει τις ανάλογες γνώσεις-εργαλεία, ώστε να ανταποκρίνεται με πληρότητα στο ρόλο του και αφετέρου ότι τις χρησιμοποιεί κατά τέτοιον τρόπο ώστε να προωθεί τη μάθηση για κάθε μαθητή ένα βήμα πιο πέρα. Σημαίνει επίσης ότι έχει δεξιότητες εφαρμογής στρατηγικών αξιολόγησης και κυρίως ότι γνωρίζει πώς να αξιοποιεί την αξιολόγηση ανατροφοδοτικά (Shepard, 2000, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011). Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγηση δεν ολοκληρώνεται με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αλλά με το επόμενο εκπαιδευτικό βήμα του κάθε μαθητή στη μάθηση (Ρεκαλίδου, 2011).

3.3. Θεωρητική τεκμηρίωση και αρχές εφαρμογής της αξιολογικής προσέγγισης με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση»

Στις προσπάθειες που έχουν καταβάλει οι ειδικοί του χώρου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προκειμένου να αλλάξουν τις ιδέες και τις εφαρμογές της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, εντάσσεται και η ιδέα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η εισαγωγή του όρου και της έννοιας της διαμορφωτικής αξιολόγησης προκάλεσε διεθνώς την έκρηξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Οι μελέτες που ακολούθησαν εστιάζονταν στη σημασία της μετακίνησης του κέντρου βάρους της αξιολόγησης από το αποτέλεσμα (στο οποίο επικεντρώνεται η αθροιστική ή τελική αξιολόγηση) στη διαδικασία. Διατυπώνεται δηλαδή η άποψη ότι η απλή διαπίστωση και ο προσδιορισμός του επιπέδου μάθησης του μαθητή, ανεξάρτητα από τη χρησιμότητά τους σε επίπεδο πληροφόρησης, δε μπορούν να συνεισφέρουν στην προαγωγή της μάθησής του και ότι είναι ανάγκη η αξιολόγηση να συνιστά παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την οποία ο μαθητής θα βελτιώνεται, δηλαδή θα αξιολογείται για να μαθαίνει καλύτερα. Πρόκειται ουσιαστικά για την ιδέα που έχει αναπτυχθεί και διαμορφωθεί ως η προσέγγιση της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» (Ρεκαλίδου, 2011).

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα εστιάζει το ενδιαφέρον της, ως αποτέλεσμα της έκρηξης αυτής του επιστημονικού ενδιαφέροντος σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, στο δίλημμα: Αξιολόγηση με σκοπό τη διαπίστωση ή αξιολόγηση με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης του μαθητή; Ουσιαστικά η ερώτηση αφορά αντίστοιχα δύο μορφές αξιολόγησης και

δύο θεωρητικές τάσεις: α) την αθροιστική ή τελική αξιολόγηση, που εκφράζει τις αντιλήψεις της εμπειρικής παιδαγωγικής και προσανατολίζεται στη μέτρηση της επίδοσης και στο αποτέλεσμά της και β) τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που στηρίζεται στις αντιλήψεις της ερμηνευτικής και της κριτικής παιδαγωγικής και ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο μαθητής, διαγράφοντας την προσωπική του πορεία, φτάνει στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2003β, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011).

Στη βάση λοιπόν της διαμορφωτικής αξιολόγησης διατυπώθηκε το θεωρητικό πλαίσιο, οι αρχές και οι στρατηγικές υλοποίησης της προσέγγισης της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» (Ρεκαλίδου, 2011).

Οι επιστήμονες της ARG (Assessment Reform Group) (Broadfoot et al., 2002, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011) όρισαν την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» ως «διαδικασία κατά την οποία αναζητούνται τα στοιχεία εκείνα που θα χρησιμοποιηθούν από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό για να αποφασίσουν σε ποιο σημείο της μάθησης βρίσκεται ο μαθητής, πού είναι ανάγκη να φτάσει και πώς θα φτάσει εκεί με τον καλύτερο τρόπο.» (σ. 101-102).

Η Ρεκαλίδου (2011) αναφέρει τα σημεία εκείνα που τονίζονται ιδιαίτερα σχετικά με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», τα οποία είναι τα εξής:

- Το ενιαίο της αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ουσιαστικά η αξιολόγηση ενσωματώνεται στη διδασκαλία.
- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά τον προσδιορισμό των στόχων. Είναι ανάγκη οι στόχοι να γίνουν απόλυτα κατανοητοί στους μαθητές, όπως είναι αναγκαίο να υπάρχει περιθώριο ευελιξίας κατά την οριστικοποίησή τους.
- Η ανατροφοδότηση, η οποία αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και για τους μαθητές προκειμένου να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματά τους.
- Η παραδοχή σύμφωνα με την οποία κάθε μαθητής μπορεί να βελτιωθεί, αρκεί ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει κατάλληλες στρατηγικές μέσω των οποίων ενθαρρύνεται η συμμετοχή των αδύνατων μαθητών και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους.
- Ο αναστοχασμός και η έκφραση αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης γνώμης για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (σ. 106-107).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ενημέρωση σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και την υποστήριξη της μαθησιακής τους διαδικασίας. Υπό αυτό το πρίσμα, προτάθηκε η αξιολογική προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» ως αντίβαρο στην αυξημένη προσοχή που είχε δοθεί

στην προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση της Μάθησης» (Black & Wiliam, 1998a; Crooks, 2001; Stiggins, 2005, όπ. αναφ. στο Pat-el et al., 2013).

Η προσέγγιση της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», ως το επιστέγασμα των σύγχρονων προσεγγίσεων σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, είναι αποτέλεσμα της επίδρασης της θεωρίας του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Οι απόψεις του Vygotsky (1978, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011), σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά οικοδομούν τις γνώσεις τους και συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξή τους, έδωσαν ώθηση στις ιδέες για την αξιοποίηση των αξιολογικών διαδικασιών με σκοπό τη μάθηση, για την ένταξή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης ως αναπόσπαστου μέρους της και για την ενεργό συμμετοχή του μαθητή σε αυτές. Στη βάση αυτών των ιδεών η αξιολόγηση από διαδικασία ελέγχου γίνεται διαδικασία μάθησης και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διευκολύνει τη μάθηση του μαθητή μέσα από ανατροφοδοτικές διαδικασίες αξιολόγησης (Berry, 2008, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011).

Στον αντίποδα της παραπάνω προσέγγισης βρίσκεται η προσέγγιση της «Αξιολόγησης της Μάθησης» στην οποία έχει επιδράσει η θεωρία του συμπεριφορισμού. Σε σχέση με την αξιολόγηση, το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο του συμπεριφορισμού δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είναι η κατάκτηση από τον μαθητή μιας γνώσης, μιας ικανότητας ή δεξιότητας, όπως ακριβώς διατυπώνεται στους μαθησιακούς στόχους. Σύμφωνα πάντα με την ίδια θεώρηση, στο πλαίσιο των στόχων της διδασκαλίας πρέπει να περιγράφεται συγκεκριμένα ποια είναι η αναμενόμενη μάθηση, η οποία μάλιστα πρέπει να είναι «παρατηρήσιμη» και «μετρήσιμη» προκειμένου να αξιολογηθεί. Ο εκπαιδευτικός, με βάση το αποτέλεσμα της ατομικής ή της ομαδικής εξέτασης, αποδίδει τον βαθμό μάθησης του μαθητή, καταγράφοντας έτσι και τη θέση του τελευταίου στην κατάταξη επί του συνόλου των μαθητών της τάξης, ενώ η ανατροφοδότηση που παρέχεται συνίσταται στην ανακοίνωση του αποτελέσματος στον μαθητή (Bloom, 1956· Gagne, 1965, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011).

Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης με βάση την προσέγγιση της «Αξιολόγησης της Μάθησης», υποστηρίζεται ότι ο σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι η αξιόπιστη τεκμηρίωση του εάν έχει μάθει ο μαθητής, ενώ με βάση την προσέγγιση της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να έχει ως σκοπό την προαγωγή της μάθησης του μαθητή. Καθένας από τους παραπάνω σκοπούς ικανοποιεί μία ανάγκη που συνδέεται με τη μάθηση του μαθητή. Οι υποστηρικτές της «Αξιολόγησης της Μάθησης» πιστεύουν ότι δεν είναι δυνατόν να προαχθεί η μάθηση του μαθητή, εάν δεν υπάρχουν αξιόπιστα αποτελέσματα για το σημείο στο οποίο αυτός βρίσκεται μαθησιακά. Όσοι

υποστηρίζουν την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» πιστεύουν μεταξύ άλλων, ότι και τα πλέον αξιόπιστα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν μπορούν να ενισχύσουν τον μαθητή, εφόσον η μαθησιακή διαδικασία έχει ολοκληρωθεί. Πιστεύουν ότι ο μαθητής μαθαίνει αποτελεσματικότερα και ότι η μάθησή του είναι ποιοτικότερη όταν ο ίδιος συμμετέχει ενεργά σε ολόκληρη την εκπαιδευτική πράξη και ειδικά σε διαδικασίες ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης. Συμπερασματικά επισημαίνεται ότι είτε εφαρμόζεται η μία προσέγγιση είτε η άλλη ή ο συνδυασμός των δύο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει κάθε φορά ποια προσέγγιση εφαρμόζει, ποιος είναι ο σκοπός της και με ποιον τρόπο θα υποστηρίξει αποτελεσματικότερα αυτό τον σκοπό (Ρεκαλίδου, 2011).

Στο πλαίσιο του γενικότερου ερωτήματος «Αξιολόγηση της Μάθησης» ή «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», η επιστημονική συζήτηση που διεξάγεται σήμερα αναδεικνύει τις εξής θέσεις: α) εκείνων που πιστεύουν στην αυτόνομη εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», β) αυτών που παραμένουν υποστηρικτές της «Αξιολόγησης της Μάθησης» και γ) εκείνων που θεωρούν ότι στην εκπαίδευση είναι ανάγκη να συνυπάρχουν οι δύο προσεγγίσεις (ό.π.).

Η τοποθέτηση της Ρεκαλίδου (2011) πάνω στο θέμα αυτό είναι η εξής: «Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, καμιά προσέγγιση και μέθοδος δεν συνιστά πανάκεια. Η αναζήτηση αλλά και οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να ξεκινούν από το ερώτημα «ποια είναι η καλύτερη μέθοδος» αλλά «ποια είναι η καταλληλότερη» για κάθε περίπτωση» (σ. 21).

3.4. Συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση»

Η «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» ορίζεται ως «ένα τμήμα της καθημερινής πρακτικής μαθητών και εκπαιδευτικών, η οποία επιχειρεί να συλλέξει και να ανταποκριθεί σε πληροφορίες που προέρχονται από διάλογο, επίδειξη και παρατήρηση με τρόπο που να προωθεί και να ενθαρρύνει τη μάθηση των μαθητών» (Klenowski, 2009, σ. 264).

Με βάση τον παραπάνω ορισμό της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» γίνεται κατανοητό ότι τίθεται στο επίκεντρο της εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» η σχολική τάξη και αναγνωρίζονται ως βασικοί παράγοντες εφαρμογής της τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί (Lysaght & O'Leary, 2013). Επίσης, γίνεται αντιληπτό ότι οι αποφάσεις σε σχέση με το τι θα πρέπει να διδαχθεί, σε ποια χρονική στιγμή, πώς θα πρέπει να διδαχθεί, τι θα πρέπει να αναμένεται σε μαθησιακό επίπεδο από τους μαθητές και πώς θα πρέπει

αυτή η μάθηση να αξιολογείται, έχουν ως επίκεντρο τις ίδιες τις σχολικές τάξεις και όχι τους οργανισμούς που τις περιβάλλουν σε ευρύτερο επίπεδο (Elmore, 2000, σ. 5-6).

Κατ' επέκταση, έχει ιδιάζουσα σημασία να γίνει απόλυτα κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς τι σημαίνει να ασκεί κανείς την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση». (Lysaght & O'Leary, 2013).

Σύμφωνα με τους Thompson και Goe (2009), ένας ειδικός στην εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» είναι σε θέση να ανιχνεύει τις λεπτομέρειες που έχουν βαρύνουσα σημασία για τη διαμόρφωση της σύνθετης κοινωνικής και ψυχολογικής κατάστασης που συνθέτει τη διδακτική διαδικασία (ιδίως εκείνες τις λεπτομέρειες που αφορούν τη μάθηση των μαθητών) και παράλληλα να προσπερνά τις ασήμαντες λεπτομέρειες που ενδέχεται να τον αποπροσανατολίζουν. Ο εκπαιδευτικός που είναι ειδικός στην «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» είναι, επίσης, σε θέση να συγκρίνει την εκάστοτε διδακτική πραγματικότητα, μεταξύ άλλων, με τους διδακτικούς στόχους που είχε προηγουμένως θέσει, με τις γνώσεις του για το υπό διδασκαλία αντικείμενο, με τις γνώσεις που έχει για το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας, με το πόσο καλά γνωρίζει τους συγκεκριμένους μαθητές που έχει απέναντί του κ.ά. Εν συνεχεία, αντλώντας πληροφορίες από αυτού του είδους τις συγκρίσεις, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει τα επόμενα βήματα στη διδακτική διαδικασία (βήματα τα οποία ενδέχεται να έχει εφαρμόσει ξανά στο παρελθόν ή μπορεί να του είναι λιγότερο οικεία ή μπορεί ακόμα και να τα εφεύρει επί τόπου), με σκοπό να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών του σε πραγματικό χρόνο (Thompson & Goe, 2009, σ. 13).

Με βάση την παραπάνω διαπίστωση, μπορεί κανείς να αντιληφθεί το τεράστιο μέγεθος των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, προκλήσεις οι οποίες προκύπτουν από τις προσδοκίες εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση». Κατ' επέκταση, γίνεται κατανοητό ότι οι παιδαγωγικές γνώσεις και οι γνώσεις του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, αν και απαραίτητες, δεν είναι επαρκείς για την αποτελεσματική εφαρμογή της Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση». Με άλλα λόγια, η «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύουν συνδυαστικά τόσο αποδοτικότητα όσο και καινοτομία στη διδασκαλία τους (Schwartz, Bransford & Sears, 2005).

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις για την εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» είναι οι ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, υποθέσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι οποίες είναι ιδιαίτερα ανθεκτικές στην αλλαγή κι αυτό γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις παραμένουν κρυμμένες και

αδιαπραγμάτευτες από τον ίδιο τον κάτοχό τους ή τους συναδέλφους του (Pellegrino, 2006, όπ. αναφ. στο Lysaght & O'Leary, 2013).

Επομένως, είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να συναντούν δυσκολίες στην εφαρμογή των βασικότερων στρατηγικών της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», όπως παραδείγματος χάριν στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών, στην αξιολόγηση μεταξύ των μαθητών και στη διατύπωση ερωτήσεων και τη διεξαγωγή συζήτησης μέσα στην τάξη με σκοπό τη μάθηση (Lysaght & O'Leary, 2013).

Όπως σημειώνουν σχετικά οι Black και William (2006, σ. 23, όπ. αναφ. στο Lysaght & O'Leary, 2013), «οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση, σχετικά με τον ρόλο τους ως αξιολογητές και σχετικά με τις «δυνατότητες» των μαθητών τους, επηρεάζουν τις ερμηνείες τους σχετικά τη μάθηση των μαθητών και κατ' επέκταση καθορίζουν την ποιότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης» (σ. 23).

Κατά συνέπεια, τόσο οι ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση όσο και οι υψηλές απαιτήσεις που εγείρονται από τη συστηματική εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» σε επίπεδο προσαρμογής στις εκάστοτε διδακτικές συνθήκες και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, εξηγούν, σύμφωνα με τους Lysaght και O'Leary (2013), την περιορισμένη εφαρμογή των στρατηγικών της «Αξιολόγησης της για τη Μάθηση» από τους εκπαιδευτικούς, παρά το έντονο ενδιαφέρον που υπάρχει σε ερευνητικό επίπεδο. Επακόλουθο της παραπάνω διαπίστωσης είναι ότι η εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» δεν είναι κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς συστηματική προσπάθεια, εκτεταμένη υποστήριξη και επαγγελματική εκπαίδευση. Πρόκειται, αντιθέτως, για μία τεράστια πρόκληση για εκπαιδευτικούς, ερευνητές και πολιτικούς.

Οι Black και William (1989a, όπ. αναφ. στο James & Pedder, 2006) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», για τις οποίες έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να οδηγήσουν στην προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση της επιτυχίας των μαθητών, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: 1) διατύπωση ερωτήσεων με σκοπό την άντληση πληροφοριών σχετικά με το επίπεδο μάθησης των μαθητών, 2) ανατροφοδότηση εστιασμένη στην προώθηση της μάθησης των μαθητών, 3) συζήτηση σχετικά με τα κριτήρια που οδηγούν στην επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας και 4) αξιολόγηση μεταξύ των συνομηλίκων και αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Ανάλογη είναι και η θεματική διάκριση των πρακτικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» εντοπίζεται σε πέντε ομάδες των στρατηγικών εφαρμογής από τους William και Thompson (2007, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011, σ. 116), οι οποίες είναι οι εξής:

1) Διευκρίνιση και κατανόηση των στόχων αλλά και των κριτηρίων που προσδιορίζουν την επιτυχία στη μάθηση.

2) Ανάπτυξη αποτελεσματικής συζήτησης στην τάξη και σχεδιασμός ερωτήσεων και εργασιών με σκοπό τη μάθηση.

3) Παροχή ανατροφοδότησης η οποία προάγει τη μάθηση.

4) Δράση των μαθητών ως πηγή μάθησης του ενός από τον άλλο.

5) Δραστηριοποίηση των μαθητών ώστε να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους. (William και Thompson, 2007, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011, σ. 114).

Η διάκριση της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» από άλλες αξιολογικές προσεγγίσεις της επίδοσης των μαθητών, όπως επί παραδείγματι αθροιστικές μορφές αξιολόγησης, στηρίζεται, σύμφωνα με τους James και Pedder (2006) σε δύο βασικές αρχές, τις οποίες θα πρέπει να έχουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να λειτουργούν έχοντας ως άξονα αναφοράς τη μεγιστοποίηση της μαθησιακής ωφέλειας που μπορεί να προκύψει για τους μαθητές. Οι αρχές αυτές είναι 1) η τοποθέτηση της μάθησης στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής τάξης και 2) η ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο Hargreaves (2004, όπ. αναφ. στο James και Pedder, 2006) υποστηρίζει ότι μέσα από την εφαρμογή της Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές οδηγούνται στο να σκέφτονται με ανανεωμένο τρόπο για τους σκοπούς της αξιολόγησης και κατ' επέκταση κατανοούν καλύτερα ποιον σκοπό εξυπηρετούν οι ενέργειες που κάνουν μέσα στη σχολική τάξη και πώς αυτές οι ενέργειες μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Μάλιστα, αυτό μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την καταβολή υπέρμετρης προσπάθειας από τους εκπαιδευτικούς. Αν και τα πρώτα στάδια εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» χρειάζονται αρκετή προετοιμασία και εξάσκηση, το κέρδος που προκύπτει όσον αφορά την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολύ μεγάλο. Με άλλα λόγια, η εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν πιο έξυπνα και όχι πιο πολύ ή πιο σκληρά.

Σύμφωνα με την ARG (Assessment Reform Group) υπάρχουν δέκα βασικές αρχές που κατευθύνουν την έμπρακτη εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», οι οποίες είναι βασισμένες σε σχετικές έρευνες και μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

Η «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση»:

- Πρέπει να αποτελεί μέρος του σχεδιασμού της διδακτικής διαδικασίας.
- Πρέπει να εστιάζεται στο «πώς» μαθαίνουν οι μαθητές.

- Πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο των πρακτικών που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη.
- Πρέπει να θεωρείται βασική επαγγελματική δεξιότητα.
- Πρέπει να αντιμετωπίζει με ευαισθησία τους μαθητές και να λειτουργεί με τρόπο εποικοδομητικό.
- Πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη σπουδαιότητα των κινήτρων για τους μαθητές.
- Πρέπει να προωθεί την κατανόηση των διδακτικών στόχων και των κριτηρίων της επιτυχίας από τους μαθητές.
- Πρέπει να εξασφαλίζει ότι οι μαθητές θα λαμβάνουν οδηγίες για το πώς θα μπορούν να βελτιώνονται.
- Πρέπει να αναπτύσσει στους μαθητές την ικανότητα για αυτοαξιολόγηση.
- Πρέπει να αναγνωρίζει όλα τα επιτεύγματα κάθε είδους για κάθε μαθητή.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι οι James και Pedder (2006) οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι είναι υπαρκτός ο κίνδυνος να δοθεί υπερβολική έμφαση στις στρατηγικές για την εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», με αποτέλεσμα να υποτιμηθεί η σύνδεσή αυτών των στρατηγικών με το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση».

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι απαίτηση της σημερινής πραγματικότητας της εκπαίδευσης είναι η αξιολόγηση της μάθησης του μαθητή να προχωρήσει πέρα από την κυρίαρχη λογική του ελέγχου και της διαπίστωσης, να αναπτύξει δυναμικές συνιστώσες και να αναλάβει παιδαγωγικό ρόλο στην τάξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι ακυρώνονται τα πάντα στην ισχύουσα μέχρι σήμερα λογική της αξιολόγησης, ούτε ότι αμφισβητείται πως αυτή διαθέτει θετικά στοιχεία τα οποία είναι δυνατόν να βελτιωθούν ως προς τη συνεισφορά τους στη μάθηση. Ωστόσο είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στις ιδέες, στη φιλοσοφία και στη δομή της αξιολόγησης, η οποία σήμερα, με τον καθαρά εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της και τον σαφή διαχωρισμό της από τη διδασκαλία, αντίκειται στις σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση και τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες στην τάξη (Ρεκαλίδου, 2011).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της αξιολόγησης βασίζονται θεωρητικά στις απόψεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Vygotsky, 1978, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011), ενώ δύο από τα βασικότερα χαρακτηριστικά τους είναι ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας των διαδικασιών και η σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Gronlund & James, 2005, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011, σ. 54).

Συμπερασματικά σε σχέση με τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αναφέρεται ότι, ενώ σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο υπάρχει ένας μεγάλος πλούτος ιδεών και ευρημάτων, σε επίπεδο εφαρμογής η πρόοδος είναι αργή. Παρά τη σημασία που αποδίδεται στη σύνδεση διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης και ενώ οι θεωρίες για τη μάθηση έχουν εξελιχθεί, τα συστήματα αξιολόγησης της μάθησης ακολουθούν με μεγάλη καθυστέρηση και αυτό όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και σε άλλες χώρες (Ρεκαλίδου, 2011).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που φαίνεται να αναστέλλει την εφαρμογή τους και ιδιαίτερα της προσέγγισης της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» είναι η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή των νέων προσεγγίσεων αποτελούν επίσης οι εμπειρίες διδασκαλίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την περίοδο που ήταν διδασκόμενοι, οι οποίες τους επηρεάζουν σημαντικά στις αποφάσεις που παίρνουν σε σχέση με τον ρόλο τους. Οι δυσκολίες που προκύπτουν σε σχέση με την εφαρμογή των νέων προσεγγίσεων και κυρίως της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» αφορούν κυρίως τους εκπαιδευτικούς και πιο συγκεκριμένα τις διαμορφωμένες αντιλήψεις τους, την εκπαίδευσή τους αλλά ιδιαίτερα τη δέσμευσή τους απέναντι στην τήρηση των θεσμικών υπαγορεύσεων (Ρεκαλίδου, 2011).

Σε σχέση με αυτό το θέμα, η Ρεκαλίδου (2011) εκφράζει την άποψη ότι μια σταδιακή αλλαγή θα ήταν εφικτή, εάν ξεκινούσε όχι από τη θεωρητική βάση αλλά από τη βάση της εφαρμογής, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν απτά τα αποτελέσματα των νέων προσεγγίσεων.

ΜΕΡΟΣ Β

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος είναι να συμβάλει στην επιστημονική συζήτηση που γίνεται σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προκειμένου να εντοπισθούν τα σημεία εκείνα στις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που ενδεχομένως να χρειάζονται πιο συστηματική παρουσία στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ώστε να βελτιωθεί η αξιολογική διαδικασία των μαθητών. Αξίζει, στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο θέμα των πρακτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς, αυτό της αποτελεσματικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Δεδομένου ότι οι παράγοντες που στοιχειοθετούν την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας καλύπτουν ένα πολύ μεγάλο εύρος προσώπων και συνθηκών, τα οποία θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να προσεγγισθούν ερευνητικά στα πλαίσια μιας διπλωματικής εργασίας, επιλέχθηκε να επικεντρωθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον της συγκεκριμένης εργασίας σε έναν από αυτούς τους παράγοντες και συγκεκριμένα σε αυτόν που αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς και στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν την επίδοσή των μαθητών τους. Πρόκειται για ένα από τα κριτήρια που συνθέτουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας με βάση τον κατάλογο κριτηρίων τον οποίο έχει συνθέσει ο Κωνσταντίνου (MacBeath, 2001β, σ. 36· Παμουκτσόγλου, 2007, σ. 199, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου 2015, σ. 103-104).

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι που καλείται να επιτύχει η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια είναι να διερευνηθεί:

1. ποιες είναι οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση μία σειρά από πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθεί ποιες είναι οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε σχέση τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν μία σειρά από αξιολογικές πρακτικές στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Πρόκειται για πρακτικές αξιολόγησης, οι οποίες συνδέονται με την προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» και οι οποίες παρουσιάζονται ομαδοποιημένες σε τέσσερις κατηγορίες: Α) Διευκρίνιση, κατανόηση και συνδιαμόρφωση των

στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης. Β) Ερωτήσεις και συζήτηση στην τάξη με σκοπό τη μάθηση. Γ) Ανατροφοδότηση. Δ) Αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, αυτορρύθμιση της μάθησης και αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

2. σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι επηρεάζονται στην άσκηση των αξιολογικών τους πρακτικών από το ξεχωριστό μαθησιακό προφίλ των μαθητών τους, τους γονείς των μαθητών, τους συναδέλφους τους και την υπάρχουσα σχολική διοίκηση.

Σε σχέση με τον πρώτο ερευνητικό στόχο, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινισθεί ότι, αναφορικά με τις πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αυτές δομήθηκαν στη βάση της αξιολογικής προσέγγισης με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», οι βασικές αρχές και στρατηγικές εφαρμογής της οποίας αναλύθηκαν διεξοδικά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε.

Σε σχέση με τον δεύτερο ερευνητικό στόχο, οι τέσσερις βασικοί παράγοντες επιρροής του εκπαιδευτικού σε μικρο-επίπεδο κατά την άσκηση του ρόλου του ως αξιολογητή, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015), είναι οι ακόλουθοι: οι μαθητές, οι γονείς τους, οι συνάδελφοι και η σχολική διοίκηση (σ. 176-177). Σε αυτούς τους τέσσερις βασικούς παράγοντες επιρροής σε μικρο-επίπεδο βασίστηκε η σύνθεση του ερευνητικού εργαλείου, προκειμένου να ερευνηθεί ο βαθμός κατά τον οποίο καθένας από αυτούς επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διαμορφώνονται στη βάση των στόχων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εφαρμογή μιας σειράς από πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους, οι οποίες σχετίζονται με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση»;

2. Κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι επηρεάζονται κατά την άσκηση των αξιολογικών τους πρακτικών από τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, από τους γονείς των μαθητών, από τους συναδέλφους τους και από το πλαίσιο που διαμορφώνει η σχολική διοίκηση (αναλυτικά προγράμματα, διδακτέα ύλη κ.ά.);

4.3. Ερευνητική στρατηγική

Προκειμένου να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάσθηκαν παραπάνω, πραγματοποιήθηκε μία εμπειρική έρευνα, που είναι συγχρονική ως προς τη χρονική διάρκεια πραγματοποίησής της, διεξήχθη δηλαδή σε

συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (από τον Μάρτιο ως τον Ιούνιο του 2017), χωρίς να γίνει επαναληπτική διεξαγωγή σε διαφορετική χρονική στιγμή και επιτόπια ως προς τον τόπο διεξαγωγής της, πραγματοποιήθηκε δηλαδή σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Έχει χαρακτήρα δειγματοληπτικό και χρησιμοποιεί το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων. Ο προσδιορισμός της ερευνητικής στρατηγικής που εφαρμόσθηκε στην παρούσα έρευνα βασίζεται στην ταξινόμηση των επιστημονικών ερευνών σε είδη βάσει μιας σειράς κριτηρίων, την οποία προτείνουν οι Ανδρεαδάκης και Βάμβουκας (2011, σ. 56).

Στο σημείο αυτό, θεωρείται χρήσιμο να παρατεθεί ο ισχυρισμός του Robson (2010), σύμφωνα με τον οποίο «οι δειγματοληπτικές έρευνες είναι περισσότερο μια ερευνητική στρατηγική (δηλαδή, μια συνολική προσέγγιση διεξαγωγής κοινωνικής έρευνας) παρά μια τακτική ή μια συγκεκριμένη μέθοδος» (σ. 270).

Ο Bryman (1989, όπ. αναφ. στο Robson, 2010) ορίζει τη δειγματοληπτική έρευνα ως εξής: «Η δειγματοληπτική έρευνα καθιστά αναγκαία τη συλλογή δεδομένων από έναν αριθμό μονάδων και συνήθως σε μια μοναδική χρονική στιγμή, με την πρόθεση να συλλέξουμε συστηματικά ένα σώμα δεδομένων που μπορούν να προσδιοριστούν ποσοτικά σε σχέση προς έναν αριθμό μεταβλητών που στη συνέχεια εξετάζονται για να διακρίνουμε πρότυπα συσχέτισης». (σ. 104).

4.4. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι ένα αυτοσχέδιο γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε για συμπλήρωση στα μέλη του δείγματος της έρευνας, που, όπως αναλύεται διεξοδικότερα σε επόμενη υποενότητα, αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στην πόλη των Ιωαννίνων. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη: το πρώτο μέρος αφορά τη συλλογή δεδομένων σχετικών με το προφίλ του δείγματος της έρευνας, το δεύτερο μέρος αποτελείται από 4 προτάσεις που αφορούν τους παράγοντες επιρροής των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου και το τρίτο και μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 36 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται σε πρακτικές των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και έχουν ως θεωρητικό υπόβαθρο την αξιολογική προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση».

Πιο αναλυτικά, μέσα από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικές με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία τους, το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχουν κατακτήσει, τη διδακτική τους προϋπηρεσία και την ενδεχόμενη

παρακολούθηση κάποιου μαθήματος ή επιμορφωτικού προγράμματος σχετικού με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση τόσο σε προπτυχιακό επίπεδο όσο και σε μετέπειτα στάδιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Στο σημείο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε αποκλειστικά και μόνο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμους και αναπληρωτές, που ανήκουν στον κλάδο ΠΕ70 και όχι σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Για τον λόγο αυτό δεν υπάρχει ερώτημα σχετικό με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών σε αυτό το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό κατά τον οποίο επηρεάζονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους από μία σειρά από τέσσερις διαφορετικούς παράγοντες (μαθητές, γονείς, συναδέλφους και σχολική διοίκηση), οι οποίοι στο σύνολό τους συνθέτουν το πλαίσιο επιρροής των εκπαιδευτικών σε μικρο-επίπεδο, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015, σ. 176-177). Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό επιρροής από καθέναν από αυτούς τους παράγοντες κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου επιλέγοντας από μία τετράβαθμη κλίμακα με τις εξής επιλογές: «Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ», «Πάρα πολύ».

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο και μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, αυτό αποτελείται από 36 προτάσεις, οι οποίες αφορούν αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικές με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση». Οι προτάσεις αυτές, έχουν επιλεγεί από δύο ερευνητικά εργαλεία, τα οποία κατασκευάσθηκαν και αξιοποιήθηκαν ερευνητικά στο πλαίσιο των ερευνών των Pat-el et al. (2013) και των James και Pedder (2006). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για δύο επιστημονικές μελέτες οι οποίες πραγματεύονται τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» και για τον λόγο αυτό αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας μέσα από την επιλογή, τη μετάφραση και τη δημιουργική ανασύνθεση προτάσεων που προέρχονται από τα ερωτηματολόγια των δύο αυτών ερευνών.

Η αναλυτική παρουσίαση των ερευνών των Pat-el et al. (2013) και των James & Pedder (2006) ακολουθεί στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, θεωρείται σημαντικό να αναφερθούν και σε αυτό το σημείο οι στόχοι των συγκεκριμένων ερευνών, προκειμένου να τεκμηριωθεί η επιλογή αξιοποίησης των ερευνητικών τους εργαλείων στη συγκεκριμένη έρευνα.

Οι Pat-el et al. (2013) κατασκεύασαν δύο ερωτηματολόγια, εκ των οποίων το ένα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και το άλλο σε μαθητές, με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τις πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό

τη Μάθηση» και επιπλέον να καταστεί δυνατή η μεταξύ τους σύγκριση. Από αυτή την έρευνα αντλήθηκαν στοιχεία μόνο από το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς.

Οι James και Pedder (2006), έχοντας τονίσει την ανάγκη να ληφθούν υπόψη συνδυαστικά, σε ερευνητικό επίπεδο, τόσο οι πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» από τους εκπαιδευτικούς όσο και οι πεποιθήσεις και οι απόψεις τους σχετικά με την εν λόγω αξιολογική προσέγγιση, κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς και εξυπηρετούσε δύο στόχους: 1) να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί χρήσιμες για την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας μια σειρά από πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών και 2) κατά πόσο αυτές οι κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών ήταν εναρμονισμένες με αυτό που ισχυρίζονταν οι ίδιοι ότι συνιστούσε την υφιστάμενη αξιολογική τους πρακτική στις σχολικές τάξεις στις οποίες εργάζονταν. Το ερευνητικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούνταν από μία σειρά από προτάσεις αναφερόμενες σε πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, τις οποίες οι δύο ερευνητές είχαν ομαδοποιήσει σε τρεις κατηγορίες, εκ των οποίων οι δύο πρώτες αναφέρονταν στην «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», ενώ η τρίτη αφορούσε την «Αξιολόγηση της Μάθησης». Από το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκαν κάποιες από τις προτάσεις που αφορούσαν πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών, οι οποίες όμως σχετίζονταν με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση».

Οι 36 προτάσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στις πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελούν προϊόν επιλογής, μετάφρασης και ανασύνθεσης από δύο ήδη υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία, είναι χωρισμένες σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

1. Διευκρίνιση, κατανόηση και συνδιαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης (5 προτάσεις).
2. Ερωτήσεις και συζήτηση στην τάξη με σκοπό τη μάθηση (13 προτάσεις).
3. Ανατροφοδότηση (9 προτάσεις).
4. Αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, αυτορρύθμιση της μάθησης και αυτοαξιολόγηση των μαθητών (9 προτάσεις).

Αυτή η κατηγοριοποίηση των προτάσεων του ερωτηματολογίου έγινε κατ' αναλογία με την ομαδοποίηση που έκαναν οι Lysaght & O'Leary (2013) στην έρευνά τους με στόχο την ανίχνευση του βαθμού κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς και του βαθμού ένταξης στην

εκπαιδευτική διαδικασία των πρακτικών που σχετίζονται με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση».

Το θεωρητικό υπόβαθρο της θεματικής διάκρισης των πρακτικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» εντοπίζεται στις πέντε ομάδες των στρατηγικών εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής προσέγγισης, όπως αυτές έχουν καταγραφεί από τους William και Thompson (2007, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011, σ. 116), και οι οποίες είναι οι εξής:

1) Διευκρίνιση και κατανόηση των στόχων αλλά και των κριτηρίων που προσδιορίζουν την επιτυχία στη μάθηση.

2) Ανάπτυξη αποτελεσματικής συζήτησης στην τάξη και σχεδιασμός ερωτήσεων και εργασιών με σκοπό τη μάθηση.

3) Παροχή ανατροφοδότησης η οποία προάγει τη μάθηση.

4) Δράση των μαθητών ως πηγή μάθησης του ενός από τον άλλο.

5) Δραστηριοποίηση των μαθητών ώστε να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους. (William και Thompson, 2007, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011, σ. 114).

Είναι άξιο αναφοράς ότι η διάκριση και κατηγοριοποίηση των προτάσεων των σχετικών με τις πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» από τους εκπαιδευτικούς έγινε κατά την κρίση του ερευνητή, χωρίς να μπορεί να αποκλεισθεί κάποιος εναλλακτικός διαχωρισμός των προτάσεων ή το ενδεχόμενο αλληλοεπικάλυψης των προτάσεων των τεσσάρων κατηγοριών. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν και οι Pat-el et al. (2013), ο διαχωρισμός των αξιολογικών πρακτικών σε κατηγορίες δεν μπορεί να είναι απόλυτος και αυτό γιατί οι πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» είναι από τη φύση τους συνδεδεμένες και αλληλεξαρτώμενες (σ. 106).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το ερευνητικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας, πέρα από τον ερευνητικό σχεδιασμό που καλείται εν προκειμένω να εξυπηρετήσει, μπορεί να αξιοποιηθεί εναλλακτικά και από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως εργαλείο αυτοπαρατήρησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να έχουν μία εικόνα σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής των πρακτικών της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» σε καθημερινή βάση και αναλόγως να τροποποιούν τις αξιολογικές τους πρακτικές προς την κατεύθυνση της εν λόγω αξιολογικής προσέγγισης.

Όσον αφορά την κλίμακα των απαντήσεων για τις 36 προτάσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό κατά τον οποίο οι προτάσεις αυτές αντικατοπτρίζουν την υφιστάμενη διδακτική τους πρακτική επιλέγοντας

από μία κλίμακα τεσσάρων απαντήσεων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν διαβαθμισμένες ως εξής: 1= Το εφαρμόζω πολύ σπάνια ή ποτέ (0-25% των περιπτώσεων), 2= Το εφαρμόζω σπάνια (26-50 % των περιπτώσεων), 3= Το εφαρμόζω συχνά (51-75% των περιπτώσεων) και 4= Το εφαρμόζω πολύ συχνά ή πάντα (πάνω από 75% των περιπτώσεων). Επιλέχθηκε η διαβάθμιση των απαντήσεων να μη γίνει μόνο σε λεκτικό επίπεδο, αλλά να προσδιορισθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια με τη χρήση συγκεκριμένων ποσοστών, ώστε να γίνει πιο κατανοητή από τους ερωτώμενους η αντιστοιχία καθεμίας από τις τέσσερις επιλογές με τις ανάλογες συχνότητες εφαρμογής στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι η μορφή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει προτάσεις για τις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, εγείρει οπωσδήποτε ενστάσεις και επιφυλάξεις σε σχέση με την ειλικρίνεια των απαντήσεων που έχουν δώσει οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, όπως επίσης και σε σχέση με τη δυνατότητα αντικειμενικής προσέγγισης και καταγραφής από την πλευρά των εκπαιδευτικών των αξιολογικών πρακτικών που εφαρμόζουν σε καθημερινή βάση.

Από την άλλη πλευρά, παρά το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο σε μια δειγματοληπτική έρευνα έχει επικριθεί, επειδή τα δεδομένα που προκύπτουν από τη χρήση του επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των αποκρινόμενων (π.χ. τη μνήμη τους, τις γνώσεις τους, την εμπειρία τους, τα κίνητρά τους και την προσωπικότητά τους) και οι αποκρινόμενοι δεν αναφέρουν οπωσδήποτε τις πεποιθήσεις τους, τις στάσεις τους κ.λπ. με ακρίβεια (π.χ. μπορεί να υπάρξει μια μεροληψία απόκρισης που βασίζεται στην κοινωνική αποδοχή), επιλέχθηκε εν προκειμένω ως μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, λόγω κάποιων σαφών πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει. Τα βασικότερα από τα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι ότι προσφέρουν μια σχετικά απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη απόψεων, στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων και κινήτρων, παράγουν μεγάλα σύνολα τυποποιημένων δεδομένων με σχετικά χαμηλό κόστος και σε σύντομο χρονικό διάστημα και επιτρέπουν την ανωνυμία, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει την ειλικρίνεια των ερωτηθέντων. Επίσης, η αυτοσυμπληρούμενη εκδοχή του ερωτηματολογίου έχει χαμηλότερο διαχειριστικό κόστος από τις πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις (Robson, 2010).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιλογή χρήσης του γραπτού ερωτηματολογίου ήταν η ομοιογένεια του δείγματος ως προς τα υποκείμενα της έρευνας, τα οποία είναι όλα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εξασφάλιση μεγαλύτερου αισθήματος ανωνυμίας που οδηγεί ενδεχομένως σε πιο ειλικρινείς απαντήσεις και η εξοικονόμηση χρόνου και πόρων σε σύγκριση, επί παραδείγματι, με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου της δομημένης συνέντευξης.

4.5. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 142 εκπαιδευτικοί από 24 δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς ΠΕ70, δηλαδή εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμους και αναπληρωτές, που εργάζονται ως υπεύθυνοι σχολικών τάξεων σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Επιλέχθηκε να μην επεκταθεί η έρευνα στις αξιολογικές πρακτικές εκπαιδευτικών και άλλων ειδικοτήτων, αλλά να επικεντρωθεί στις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που εργάζονται ως υπεύθυνοι σχολικών τάξεων.

Για τη διαμόρφωση του δείγματος επιλέχθηκαν είτε σχολεία στα οποία εργάζονταν εκπαιδευτικοί που ήταν γνωστοί του ερευνητή είτε σχολεία των οποίων οι διευθυντές ανταποκρίθηκαν θετικά σε σχετική πρόσκληση συμμετοχής στην εν λόγω έρευνα. Το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό, καθώς δεν εφαρμόσθηκε κάποια συστηματική μέθοδος δειγματοληψίας, αλλά αντίθετα επιλέχθηκε ένα δείγμα βολικό για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Με άλλα λόγια, εφαρμόσθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα λόγω έλλειψης του απαιτούμενου χρόνου. Τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα δεν είναι γενικεύσιμα, αφορούν δηλαδή μόνο τη συγκεκριμένη μελέτη στο συγκεκριμένο δείγμα (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 24 δημοτικά σχολεία και πιο συγκεκριμένα σε 142 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (36,2 % άνδρες, 63,8% γυναίκες). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (37,8%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 43 έως 52 ετών. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80,7%) ήταν κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών και δε διέθεταν κάποιον ανώτερο τίτλο σπουδών, δηλαδή Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό δίπλωμα. Συμπληρωματικά προς την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρεται ότι η διδακτική προϋπηρεσία του μεγαλύτερου μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας (44,4 %) ήταν από 11 έως 20 έτη.

4.6. Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας μοιράστηκαν αυτοπροσώπως από τον ίδιο τον ερευνητή σε 24 δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών (από τον Μάρτιο του 2017 ως τον Ιούνιο του 2017). Το κριτήριο για την επιλογή των σχολείων ήταν η θετική ανταπόκριση των διευθυντών των σχολικών μονάδων στο αίτημα του ερευνητή για συμμετοχή στην έρευνα και κατ' επέκταση η πρόθεσή τους να επιτρέψουν το μοίρασμα των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς. Πριν τη συστηματική χορήγηση των ερωτηματολογίων στα μέλη του δείγματος της έρευνας, προηγήθηκε η πιλοτική τους εφαρμογή

σε 15 εκπαιδευτικούς από δύο δημοτικά σχολεία. Από την πιλοτική χορήγηση των ερωτηματολογίων προέκυψε η αναγκαιότητα για κάποιες αναδιατυπώσεις σε ορισμένα σημεία, προκειμένου αυτά να γίνουν περισσότερο κατανοητά από τους ερωτώμενους.

Αφού, λοιπόν είχε προηγηθεί η κατά πρόσωπο επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ακολούθησε το μοίρασμα των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς σε μετέπειτα χρόνο. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς επιλέχθηκε να γίνει κατά το πρώτο διάλειμμα, το οποίο έχει και τη μεγαλύτερη διάρκεια σε σχέση με τα υπόλοιπα διαλείμματα.

Σε πρώτη φάση έγινε μία σύντομη αναφορά στους στόχους της έρευνας, ακολούθησε μία σύντομη παρουσίαση της δομής του ερωτηματολογίου και εν συνεχεία δόθηκαν κάποια παραδείγματα συμπλήρωσης ερωτήσεων και από τα τρία μέρη του ερωτηματολογίου. Επίσης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις και να φέρουν στον νου τους κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου τις πραγματικές πρακτικές που εφάρμοζαν κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 15 λεπτά.

4.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι απαραίτητες σε μία έρευνα, ώστε η ίδια η μελέτη να μπορέσει να θεωρηθεί ως επιστημονικά ορθή και ισχύουσα. Η εγκυρότητα αφορά ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο πράγματι μετρά αυτό που επιδιώκει να μετρήσει και, από την άλλη, η αξιοπιστία δείχνει ότι η μελέτη, στην περίπτωση που διεξαγόταν δεύτερη φορά με παρόμοιο δείγμα και σε παρόμοιες συνθήκες, θα είχαμε ως αποτέλεσμα τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σ. 232, 235).

Η εγκυρότητα στα ποσοτικά δεδομένα εξασφαλίζεται μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σ. 232, 235).

Για να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα στην συγκεκριμένη έρευνα, κατά το στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας, έγινε η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας και του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου, το οποίο προήλθε από τη μετάφραση και τη δημιουργική ανασύνθεση δύο ερωτηματολογίων προερχόμενων από τη σχετική ξενόγλωσση βιβλιογραφία, προκειμένου να μπορέσει να συλλεχθεί ο απαιτούμενος τύπος δεδομένων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο δείκτης Cronbach’s alpha έχει υπολογισθεί για τα δύο ερωτηματολόγια, τα οποία αξιοποιήθηκαν για τη σύνθεση του ερωτηματολογίου της παρούσας

έρευνας, και παρέχει αυξημένο βαθμό εσωτερικής συνοχής των ερευνητικών εργαλείων. (Patel et al., 2013, σ. 103).

Στο στάδιο της συλλογής των δεδομένων, αν και δεν εφαρμόσθηκε κάποια συστηματική μέθοδος δειγματοληψίας, το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε έτσι ώστε να αποφευχθεί η όποια υποκειμενικότητα κατά τη συλλογή, την επεξεργασία και την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας. Όσον αφορά την αξιοπιστία της έρευνας, πριν την κύρια έρευνα, διεξήχθη μία πιλοτική έρευνα σε ένα περιορισμένο δείγμα (10 εκπαιδευτικοί). Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε σύγκλιση των αποτελεσμάτων με εκείνα της κύριας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων και για τα τρία μέρη του ερωτηματολογίου (δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, παράγοντες επιρροής των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των πρακτικών αξιολόγησης και συχνότητα εφαρμογής των πρακτικών αξιολόγησης).

Ειδικότερα, για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, που αναφέρεται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με την εφαρμογή μιας σειράς από πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, οι οποίες συνδέονται με την αξιολογική προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», παρατίθεται ένας συγκεντρωτικός πίνακας στον οποίο έχουν καταγραφεί οι δηλωθείσες συχνότητες εφαρμογής καθεμίας από τις πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών με τη μορφή ποσοστών.

Τέλος, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να παρατεθεί και ένας συγκεντρωτικός πίνακας στον οποίο φαίνονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για καθεμία από τις προτάσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, για τις οποίες η κλίμακα απαντήσεων κυμαίνεται από το 1 μέχρι το 4. Κατά συνέπεια, όσο πιο κοντά είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο 1 αυτό σημαίνει χαμηλή συχνότητα εφαρμογής μιας συγκεκριμένης αξιολογικής πρακτικής, ενώ αντίθετα όσο πιο κοντά είναι ο μέσος όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο 4 αυτό σημαίνει υψηλή συχνότητα εφαρμογής στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς. Μία τέτοια παρουσίαση των μέσων όρων μας δίνει τη δυνατότητα να εντοπίσουμε ποιες πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών είναι περισσότερο δημοφιλείς και ποιες είναι λιγότερο δημοφιλείς για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με βάση πάντα τους ισχυρισμούς των ίδιων, για καθεμία από τις τέσσερις κατηγορίες διάκρισης των πρακτικών αξιολόγησης που σχετίζονται με την προσέγγιση της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» (Α. Διευκρίνιση, κατανόηση και συνδιαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης, Β. Ερωτήσεις και συζήτηση στην τάξη με σκοπό τη μάθηση, Γ. Ανατροφοδότηση και Δ. Αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, αυτορρύθμιση της μάθησης και αυτοαξιολόγηση των μαθητών).

Για την καταχώρηση και την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS 13.0. Επίσης, αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι, αν και θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να ελεγχθεί αν και κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους ανάλογα

με μία σειρά παραγόντων, όπως είναι το φύλο των εκπαιδευτικών ή το επίπεδο εκπαίδευσής τους, κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό λόγω έλλειψης του απαιτούμενου χρόνου.

5.1.. Δημογραφικά στοιχεία

Οι Πίνακες 1 έως 6, που παρατίθενται παρακάτω, ανήκουν στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου και δίνουν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	Άνδρας	50	35,2	36,2	36,2
	Γυναίκα	88	62,0	63,8	100,0
	Σύνολο	138	97,2	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	9	4	2,8		
Σύνολο		142	100,0		

Πίνακας 1

Ηλικία

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	23-32	12	8,5	8,9	8,9
	33-42	39	27,5	28,9	37,8
	43-52	51	35,9	37,8	75,6
	>52	33	23,2	24,4	100,0
	Σύνολο	135	95,1	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	9	7	4,9		
Σύνολο		142	100,0		

Πίνακας 2

Επίπεδο Εκπαίδευσης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	Βασικός Τίτλος Σπουδών	113	79,6	80,7	80,7
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	25	17,6	17,9	98,6
	Διδακτορικό Δίπλωμα	2	1,4	1,4	100,0
	Σύνολο	140	98,6	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	9	2	1,4		
Σύνολο		142	100,0		

Πίνακας 3

Διδακτική προϋπηρεσία σε έτη

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	1-10	21	14,8	14,8	14,8
	11-20	63	44,4	44,4	59,2
	>20	58	40,8	40,8	100,0
	Σύνολο	142	100,0	100,0	

Πίνακας 4

Προπτυχιακό μάθημα για Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	Ναι	45	31,7	31,7	31,7
	Όχι	97	68,3	68,3	100,0
	Σύνολο	142	100,0	100,0	

Πίνακας 5

Επιμορφωτικό πρόγραμμα για Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	Ναι	72	50,7	50,7	50,7
	Όχι	70	49,3	49,3	100,0
	Σύνολο	142	100,0	100,0	

Πίνακας 6

Από τον πρώτο πίνακα φαίνεται ότι τα δύο τρίτα περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (88 από τους 142) ήταν γυναίκες και το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών του

δείγματος (50 από τους 142) ήταν άνδρες. Αναφορικά με την ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, γίνεται φανερό από τα δεδομένα του δεύτερου πίνακα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (37,8%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 43 έως 52 ετών. Υψηλά είναι και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες 33 έως 42 ετών και άνω των 52 ετών (28,9% και 24,4% αντίστοιχα), ενώ μόνο το 8,9% των εκπαιδευτικών ήταν μεταξύ 23 και 32 ετών.

Ο Πίνακας 4 δίνει πληροφορίες για διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, η οποία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ηλικία τους. Έτσι, όπως ήταν αναμενόμενο, μόνο το 14,8% των εκπαιδευτικών είχαν διδακτική προϋπηρεσία μικρότερη της δεκαετίας. Αντιθέτως, το 44,4% των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια και το 40,8% είχαν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 χρόνων.

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που αντλούνται από τον Πίνακα 3, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80,7%) ήταν κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών χωρίς να διαθέτουν κάποιο πτυχίο ανωτέρου επιπέδου, όπως έναν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών ή κάποιο διδακτορικό δίπλωμα. Μόνο το 17,9% των εκπαιδευτικών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και μόλις το 1,4% ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Τέλος, όσον αφορά τους Πίνακες 5 και 6, περίπου τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (68,3%) δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, όμως περίπου οι μισοί από αυτούς (50,7%) είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

5.2. Παράγοντες επιρροής των εκπαιδευτικών κατά την αξιολογική διαδικασία

Οι Πίνακες 7 έως 10, που παρατίθενται παρακάτω, αναφέρονται στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό κατά τον οποίο επηρεάζονται κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου από μία σειρά από τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι συνθέτουν το πλαίσιο επιρροής των εκπαιδευτικών σε μικρο-επίπεδο.

Οι μαθητές ως παράγοντας επιρροής

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	Καθόλου	6	4,2	4,3	4,3
	Λίγο	28	19,7	20,1	24,5
	Πολύ	59	41,5	42,4	66,9
	Πάρα Πολύ	46	32,4	33,1	100,0
	Σύνολο	139	97,9	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	9	3	2,1		
Σύνολο		142	100,0		

Πίνακας 7

Οι γονείς ως παράγοντας επιρροής

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	Καθόλου	80	56,3	57,6	57,6
	Λίγο	39	27,5	28,1	85,6
	Πολύ	15	10,6	10,8	96,4
	Πάρα Πολύ	5	3,5	3,6	100,0
	Σύνολο	139	97,9	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	9	3	2,1		
Σύνολο		142	100,0		

Πίνακας 8

Οι συνάδελφοι ως παράγοντας επιρροής

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	Καθόλου	61	43,0	43,9	43,9
	Λίγο	52	36,6	37,4	81,3
	Πολύ	20	14,1	14,4	95,7
	Πάρα Πολύ	6	4,2	4,3	100,0
	Σύνολο	139	97,9	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	9	3	2,1		
Σύνολο		142	100,0		

Πίνακας 9

Η σχολική διοίκηση ως παράγοντας επιρροής

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Τιμές	Καθόλου	43	30,3	30,9	30,9
	Λίγο	25	17,6	18,0	48,9
	Πολύ	39	27,5	28,1	77,0
	Πάρα Πολύ	32	22,5	23,0	100,0
	Σύνολο	139	97,9	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	9	3	2,1		
Σύνολο		142	100,0		

Πίνακας 10

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, οι μαθητές με το διαφορετικό μαθησιακό τους προφίλ επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις πρακτικές αξιολόγησης που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι επηρεάζονται πολύ ή πάρα πολύ από τις ξεχωριστές και διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (24,4 %) δήλωσαν ότι το εκάστοτε μαθητικό δυναμικό με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει σε επίπεδο μάθησης τους επηρεάζει λίγο ή και καθόλου κατά την επιλογή μίας αξιολογικής πρακτικής εντός της σχολικής τάξης.

Όσον αφορά τους γονείς ως παράγοντα επιρροής των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους, είναι αξιοσημείωτο ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (57,6%) δήλωσαν ότι δεν επηρεάζονται καθόλου από πιθανές παρεμβάσεις των γονέων σε σχέση με τη διαδικασία ή το αποτέλεσμα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Ακολούθως, το 28,1% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι επηρεάζονται σε μικρό βαθμό από τους γονείς κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους, ενώ μόνο το 14,4% των εκπαιδευτικών αναγνώρισαν μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό επιρροής από τους γονείς των μαθητών κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου.

Στο μικρο-επίπεδο των παραγόντων επιρροής των εκπαιδευτικών εντάσσονται και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με τις αξιολογικές πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν ενδέχεται να επηρεάζουν τις επιλογές των συναδέλφων τους όσον αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης, τον τρόπο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης κ.ά. Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 8, ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (18,7%) αναγνώρισαν ότι επηρεάζονται πολύ ή πάρα πολύ από τις πρακτικές ή τα σχόλια των

συναδέλφων τους κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου. Η συντριπτική πλειοψηφία τους (81,3%) απέδωσαν χαμηλή ή και μηδενική αξία στον βαθμό επιρροής που ασκούν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση της αξιολογικής διαδικασίας.

Τέλος, η σχολική διοίκηση αποτελεί αναμφισβήτητα έναν παράγοντα επιρροής των εκπαιδευτικών, αφού οριοθετεί τη δράση τους και θέτει συγκεκριμένα πλαίσια, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως αυτές αποτυπώνονται στον Πίνακα 10, αναφορικά με το κατά πόσο δεσμεύονται κατά τη διαμόρφωση της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών τους από τις προϋποθέσεις και τις προδιαγραφές που θέτει η σχολική διοίκηση (με τον όρο σχολική διοίκηση εννοούνται τα αναλυτικά προγράμματα, η σχολική ιεραρχία, η διδακτέα ύλη κ.ά.), γίνεται φανερή η ύπαρξη ενός χάσματος στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, από τη μία μεριά το 48,9% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν επηρεάζονται καθόλου ή επηρεάζονται λίγο από τη σχολική διοίκηση κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου, ενώ περισσότεροι από τους μισούς (51,1%) αναγνώρισαν στη σχολική διοίκηση μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό επιρροής ως προς διαμόρφωση της αξιολογικής διαδικασίας.

5.3. Πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Παρακάτω, παρατίθεται ένας συγκεντρωτικός πίνακας (Πίνακας 11), ο οποίος αναφέρεται στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, που έχει να κάνεις με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής στην πράξη μιας σειράς πρακτικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Πρόκειται για αξιολογικές πρακτικές οι οποίες έχουν ως θεωρητικό υπόβαθρο την προσέγγιση με τίτλο «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση». Οι εν λόγω πρακτικές έχουν χωριστεί κατά την κρίση του ερευνητή σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες βασίζονται στις ομάδες των στρατηγικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», όπως αυτές έχουν προσδιοριστεί από τους William και Thompson (2007, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011, σ. 116).

Επιλέχθηκε να γίνει μία συγκεντρωτική παρουσίαση των συχνοτήτων σε σχέση με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τις 36 αξιολογικές πρακτικές που περιλαμβάνει το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, αντί να παρατεθούν ξεχωριστά οι πίνακες για καθεμία από τις 36 προτάσεις, προκειμένου να μπορούν να προσεγγισθούν με μεγαλύτερη ευκολία από τον αναγνώστη. Μελετώντας τον παρακάτω πίνακα ο αναγνώστης μπορεί να δει για καθεμία από τις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών, που περιλαμβάνονται στο τρίτο μέρος του

ερωτηματολογίου, τα ποσοστά που αναφέρονται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής αυτών των πρακτικών.

Οι απαντήσεις διαβαθμίζονται ως εξής:

1 = Το εφαρμόζω πολύ σπάνια ή ποτέ (0-25% των περιπτώσεων).
2 = Το εφαρμόζω σπάνια (26-50% των περιπτώσεων).
3 = Το εφαρμόζω συχνά (51-75% των περιπτώσεων).
4 = Το εφαρμόζω πολύ συχνά ή πάντα (πάνω από 75% των περιπτώσεων).

Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παρακάτω πρακτικές στη διδασκαλία σας;				
Α. Διευκρίνιση, κατανόηση και συνδιαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης				
	1	2	3	4
1. Συζητώ με τους μαθητές τους διδακτικούς στόχους κάθε μαθήματος, ώστε να τους κατανοήσουν.	4,9%	26,8%	42,3%	26,1%
2. Φροντίζω οι μαθητές να γνωρίζουν ποια είναι τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογείται η επίδοσή τους.	4,9%	36,6%	28,9%	29,6%
3. Βεβαιώνομαι ότι οι μαθητές γνωρίζουν τι καλούνται να μάθουν μέσα από τις εργασίες που τους ανατίθενται.	1,4%	9,2%	54,6%	34,8%
4. Δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα να αποφασίζουν οι ίδιοι ποιοι θα είναι οι ατομικοί μαθησιακοί στόχοι, τους οποίους θα πρέπει να έχουν πετύχει στο τέλος του μαθήματος.	26,8%	33,8%	29,6%	9,9%
5. Δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα να προτείνουν και να σχεδιάζουν οι ίδιοι τα επόμενα βήματα της διδακτικής διαδικασίας.	40,4%	23,4%	29,1%	7,1%
Β. Ερωτήσεις και συζήτηση στην τάξη με σκοπό τη μάθηση				
	1	2	3	4
6. Φροντίζω να διατυπώνω τις ερωτήσεις μου προς τους μαθητές με τέτοιον τρόπο, ώστε να καταλαβαίνουν αυτό που ρωτάω.	0,7%	8,5%	33,8%	57,0%
7. Μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων, προσπαθώ να βοηθήσω τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο διδασκαλίας.	0,0%	4,9%	34,5%	60,6%
8. Δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα να διατυπώνουν ελεύθερα τις ερωτήσεις τους σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας.	0,7%	10,6%	45,1%	43,7%
9. Επιτρέπω στους μαθητές να απευθύνουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας.	32,4%	25,4%	29,6%	12,7%

10. Οι ερωτήσεις που απευθύνω στους μαθητές αφορούν κυρίως τη διατύπωση απόψεων σχετικά με ένα θέμα.	2,9%	12,1%	57,1%	27,9%
11. Απευθύνω στους μαθητές ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις είναι συγκεκριμένες.	1,4%	12,1%	54,6%	31,9%
12. Απευθύνω στους μαθητές ερωτήσεις που αφορούν την προσωπική τους εμπειρία.	3,6%	43,6%	35,0%	17,9%
13. Αξιοποιώ τις λανθασμένες απαντήσεις μέσα από συζήτηση με το σύνολο της τάξης.	0,7%	41,5%	31,7%	26,1%
14. Αντλώ πληροφορίες από τις απαντήσεις και τα σχόλια των μαθητών με σκοπό να σχεδιάσω κατάλληλα τα επόμενα βήματα της διδακτικής διαδικασίας.	0,7%	40,8%	30,3%	28,2%
15. Παρέχω στους μαθητές συνεχή καθοδήγηση κατά τη διδακτική διαδικασία, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο διδασκαλίας.	0,7%	9,9%	44,4%	45,1%
16. Αναπροσαρμόζω τις οδηγίες που δίνω κατά τη διδακτική διαδικασία, όταν διαπιστώνω ότι οι μαθητές μου δεν κατανοούν επαρκώς το αντικείμενο διδασκαλίας.	0,7%	17,6%	41,5%	40,1%
17. Όταν αναθέτω στους μαθητές κάποια εργασία, συζητώ μαζί τους σχετικά με το περιεχόμενο της εργασίας, προκειμένου να βεβαιωθώ ότι το έχουν κατανοήσει.	0,7%	16,9%	46,5%	35,9%
18. Κατά διάρκεια του μαθήματος, παρέχω στους μαθητές τη δυνατότητα να παρουσιάζουν αυτά τα οποία έχουν μάθει.	2,8%	31,7%	40,1%	25,4%
Γ. Ανατροφοδότηση				
	1	2	3	4
19. Μετά από μία διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, συζητώ με κάθε μαθητή τις απαντήσεις τις οποίες έχει δώσει.	0,7%	20,4%	60,6%	18,3%
20. Ενημερώνω κάθε μαθητή για τα δυνατά του σημεία σε σχέση με την επίδοσή του.	0,7%	11,3%	64,8%	23,2%
21. Συμβουλεύω τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν περαιτέρω τα δυνατά σημεία στην επίδοσή τους.	0,0%	10,6%	62,0%	27,5%
22. Βεβαιώνομαι ότι οι μαθητές γνωρίζουν τα σημεία εκείνα πάνω στα οποία χρειάζεται να προσπαθήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν την επίδοσή τους.	0,0%	8,5%	58,5%	33,1%
23. Σε συνεργασία με τους μαθητές, προσδιορίζω τρόπους βελτίωσης των αδύναμων σημείων που έχουν εντοπισθεί στην επίδοσή τους.	0,0%	12,0%	62,7%	25,4%

24. Παρέχω στους μαθητές ενθάρρυνση με σκοπό να βελτιωθούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.	0,0%	4,9%	47,9%	47,2%
25. Ενημερώνω τους μαθητές σε σχέση με την πρόοδό τους συγκριτικά με τις προηγούμενες επιδόσεις τους.	0,0%	12,0%	52,8%	35,2%
26. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τα λάθη τους ως ευκαιρίες βελτίωσης σε μαθησιακό επίπεδο.	0,0%	6,3%	55,6%	38,0%
27. Η διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί για μένα πηγή άντλησης πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, με σκοπό την κατάλληλη οργάνωση των επόμενων σταδίων της διδακτικής διαδικασίας.	0,0%	11,3%	57,0%	31,7%
Δ. Αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, αυτορρύθμιση της μάθησης και αυτοαξιολόγηση των μαθητών				
	1	2	3	4
28. Δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα να αξιολογούν ο ένας την επίδοση του άλλου.	46,8%	29,8%	17,0%	6,4%
29. Παρέχω καθοδήγηση στους μαθητές, ενώ αξιολογούν ο ένας την επίδοση του άλλου.	45,8%	20,4%	26,8%	7,0%
30. Παρέχω καθοδήγηση στους μαθητές, προκειμένου να αξιολογούν οι ίδιοι την επίδοσή τους.	24,3%	25,0%	29,3%	21,4%
31. Παρέχω καθοδήγηση στους μαθητές, προκειμένου να παρακολουθούν την πορεία τους προς την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων.	2,8%	36,6%	40,8%	19,7%
32. Κατά τη διάρκεια ενασχόλησης των μαθητών με εργασίες, τους ζητάω να μου λένε πώς εξελίσσεται η πρόοδός τους.	2,1%	43,0%	40,8%	14,1%
33. Ζητάω από τους μαθητές να προσδιορίζουν τι πιστεύουν ότι πήγε καλά και τι πιστεύουν ότι δεν πήγε καλά στις εργασίες που έχουν υλοποιήσει.	0,7%	29,6%	52,1%	17,6%
34. Ενθαρρύνω τους μαθητές να προτείνουν οι ίδιοι τρόπους βελτίωσης της επίδοσής τους.	2,1%	24,3%	55,0%	18,6%
35. Ενθαρρύνω τους μαθητές να σκέφτονται και να προσδιορίζουν με ποιον τρόπο μαθαίνουν καλύτερα.	0,7%	19,7%	59,2%	20,4%
36. Βοηθάω τους μαθητές να αναπτύσσουν αυτονομία κατά τη μαθησιακή διαδικασία.	1,4%	23,9%	51,4%	23,2%

Πίνακας 11

Τέλος, επειδή ο παραπάνω πίνακας είναι χρήσιμος για την παρατήρηση των συχνοτήτων για καθεμία από τις 36 προτάσεις που σχετίζονται με πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, είναι όμως δύσκολο να αξιοποιηθεί προκειμένου να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, επιλέχθηκε να παρατεθεί και ένας συγκεντρωτικός πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για καθεμία από

τις προτάσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, για τις οποίες η κλίμακα απαντήσεων κυμαίνεται από το 1 (Το εφαρμόζω πολύ σπάνια ή ποτέ) μέχρι το 4 (Το εφαρμόζω πολύ συχνά ή πάντα). Μελετώντας τον πίνακα αυτόν, ο αναγνώστης θα μπορεί να παρατηρεί τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε αξιολογική πρακτική. Όσο πιο κοντά είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων για μία αξιολογική πρακτική στο 1, δηλαδή όσο πιο μικρός είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων, αυτό σημαίνει χαμηλή συχνότητα εφαρμογής αυτής της πρακτικής στην πράξη. Αντίθετα, όσο πιο κοντά βρίσκεται ο μέσος όρος των απαντήσεων για μία αξιολογική πρακτική στο 4, δηλαδή όσο μεγαλύτερος είναι ο μέσος όρος, αυτό σημαίνει υψηλή συχνότητα εφαρμογής για αυτή την πρακτική, με βάση πάντα τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Τα στατιστικά στοιχεία έχουν προκύψει μετά από ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο SPSS 13.0 (Descriptive Statistics).

Περιγραφική Στατιστική

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
A1	142	1	4	2,89	,848
A2	142	1	4	2,83	,915
A3	141	1	4	3,23	,669
A4	142	1	4	2,23	,956
A5	141	1	4	2,03	,992
B6	142	1	4	3,47	,681
B7	142	2	4	3,56	,590
B8	142	1	4	3,32	,688
B9	142	1	4	2,23	1,041
B10	140	1	4	3,10	,713
B11	141	1	4	3,17	,686
B12	140	1	4	2,67	,809
B13	142	1	4	2,83	,825
B14	142	1	4	2,86	,839
B15	142	1	4	3,34	,683
B16	142	1	4	3,21	,752
B17	142	1	4	3,18	,727
B18	142	1	4	2,88	,821
Γ19	142	1	4	2,96	,646
Γ20	142	1	4	3,11	,604
Γ21	142	2	4	3,17	,595
Γ22	142	2	4	3,25	,598
Γ23	142	2	4	3,13	,598
Γ24	142	2	4	3,42	,587
Γ25	142	2	4	3,23	,649

Γ26	142	2	4	3,32	,588
Γ27	142	2	4	3,20	,625
Δ28	141	1	4	1,83	,933
Δ29	142	1	4	1,95	1,006
Δ30	140	1	4	2,48	1,083
Δ31	142	1	4	2,77	,794
Δ32	142	1	4	2,67	,741
Δ33	142	1	4	2,87	,697
Δ34	140	1	4	2,90	,713
Δ35	142	1	4	2,99	,658
Δ36	142	1	4	2,96	,728
Έγκυρες Τιμές	131				

Πίνακας 12

Προς διευκόλυνση του αναγνώστη, επιλέχθηκε να καταγραφούν οι πρακτικές αξιολόγησης με το γράμμα της κατηγορίας στην οποία ανήκουν και τον αριθμό που υποδηλώνει τη σειρά τους στο ερωτηματολόγιο. Για το ακριβές περιεχόμενο της κάθε αξιολογικής πρακτικής, ο αναγνώστης δεν έχει παρά να ανατρέξει στον Πίνακα 11, που παρατίθεται παραπάνω και να αναζητήσει όποια συγκεκριμένη αξιολογική πρακτική τον ενδιαφέρει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, όπως αυτά παρουσιάσθηκαν αναλυτικά παραπάνω, μεταξύ των παραγόντων που εντάσσονται σε ένα μικρο-επίπεδο αναφοράς για την επιρροή και τη διαμόρφωση του αξιολογικού ρόλου των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα καθοριστικός φαίνεται να είναι ο παράγοντας «μαθητής». Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με το ξεχωριστό μαθησιακό τους προφίλ φαίνονται να επηρεάζουν σε πολύ καθοριστικό βαθμό τον εκπαιδευτικό κατά την επιλογή και την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών αξιολόγησης. Δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο για τους γονείς ως παράγοντα επιρροής των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν επηρεάζονται από τους γονείς των μαθητών τους κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου. Όσον αφορά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως παράγοντα διαμόρφωσης της αξιολογικής διαδικασίας, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναγνώρισαν πως τα σχόλια και οι πρακτικές των συναδέλφων τους τους επηρεάζουν κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου. Τέλος, αναφορικά με τον βαθμό κατά τον οποίο επηρεάζει η σχολική διοίκηση τις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, φάνηκε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ότι, ενώ κάποιοι της αναγνώρισαν μεγάλο βαθμό επιρροής στη διαμόρφωση της αξιολογικής διαδικασίας των επιδόσεων των μαθητών, πολλοί ήταν και αυτοί που δήλωσαν ότι επηρεάζονται σε μικρό μόνο βαθμό από την υπάρχουσα σχολική διοίκηση κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου.

Όσον αφορά τις αριθμητικές τιμές για τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής των αξιολογικών πρακτικών των σχετικών με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», αρκεί μια απλή παρατήρηση για να διαπιστώσει κανείς ότι από τις τέσσερις κατηγορίες διαχωρισμού των αξιολογικών πρακτικών περισσότερο δημοφιλείς μεταξύ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι οι προτάσεις της δεύτερης και της τρίτης κατηγορίας (Β. Ερωτήσεις και συζήτηση με σκοπό τη μάθηση και Γ. Ανατροφοδότηση), ενώ λιγότερο δημοφιλείς είναι οι αξιολογικές πρακτικές της πρώτης και της τέταρτης κατηγορίας (Α. Διευκρίνιση, κατανόηση και συνδιαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων επιτυχίας και Δ. Αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, αυτορρύθμιση της μάθησης και αυτό-αξιολόγηση των μαθητών).

Εντύπωση, μάλιστα, προκαλεί το γεγονός ότι οι χαμηλότερες τιμές των μέσων όρων και οι μοναδικές που είναι πολύ κοντά στην τιμή 1 είναι οι πρακτικές Δ28 και Δ29 (Δ28: Δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα να αξιολογούν ο ένας την επίδοση του άλλου και Δ29: Παρέχω καθοδήγηση στους μαθητές, ενώ αξιολογούν ο ένας την επίδοση του άλλου), οι οποίες αναφέρονται και οι δύο σε πρακτικές σχετικές με την αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους με παράλληλη παρατήρηση και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Πιο αναλυτικά, σε σχέση με την πρώτη κατηγορία των πρακτικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει πρακτικές που αναφέρονται στην αποσαφήνιση των διδακτικών στόχων και των κριτηρίων που οριοθετούν και καθορίζουν τη μαθησιακή επιτυχία και στη συνδιαμόρφωση των διδακτικών στόχων και των κριτηρίων επιτυχίας μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κυμαίνονται, σε γενικές γραμμές, λίγο πάνω από το 2. Αυτό υποδεικνύει μία σχετικά χαμηλή συχνότητα εφαρμογής των εν λόγω αξιολογικών πρακτικών. Η μόνη πρακτική, της οποίας ο μέσος όρος ξεπερνάει το 3, επομένως φαίνεται να εφαρμόζεται αρκετά συχνά, έχει να κάνει με τη διαβεβαίωση του εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές γνωρίζουν τι είναι αυτό που καλούνται να μάθουν και να επιτύχουν μέσα από τις εργασίες που τους ανατίθενται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πρακτικές της πρώτης κατηγορίες με τους χαμηλότερους μέσους όρους είναι οι Α4 και Α5, αυτές δηλαδή που προϋποθέτουν μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας και επίπεδα αυτονομίας από την πλευρά των μαθητών, καθώς έχουν να κάνουν με τη δυνατότητα των μαθητών να αποφασίζουν οι ίδιοι τους ατομικούς μαθησιακούς τους στόχους και να προτείνουν και να συμμετέχουν στον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων της διδακτικής διαδικασίας. Τέλος, βάσει των στοιχείων του Πίνακα 12, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, συζητούν αρκετά συχνά με τους μαθητές τους τους μαθησιακούς στόχους που καλούνται να επιτύχουν στο τέλος του μαθήματος, αλλά και τα κριτήρια βάσει των οποίων καθορίζεται η επιτυχία τους σε μαθησιακό επίπεδο, χωρίς όμως οι παραπάνω να αποτελούν παγιωμένες πρακτικές εντός της σχολικής τάξης.

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία των αξιολογικών πρακτικών, η οποία περιλαμβάνει πρακτικές σχετικές με τη διατύπωση ερωτήσεων και τη διεξαγωγή συζήτησης μέσα στην τάξη με σκοπό την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας, παρατηρείται ότι οι τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι στο σύνολό τους λίγο πάνω ή λίγο κάτω από το 3. Αυτή η παρατήρηση υποδεικνύει μία αρκετά συστηματική εφαρμογή των εν λόγω αξιολογικών πρακτικών στη διδακτική διαδικασία σε καθημερινή βάση, αφού η τιμή 3 δείχνει την εφαρμογή μιας πρακτικής στο 51-75% των περιπτώσεων. Αυτό σημαίνει ότι οι

εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας αναγνωρίζουν ότι εφαρμόζουν αρκετά συχνά πρακτικές που έχουν να κάνουν με την προώθηση της συζήτησης και τη διατύπωση ερωτήσεων μέσα στην τάξη με σκοπό την άντληση δεδομένων, ώστε αυτά να χρησιμοποιηθούν αφενός για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και αφετέρου για την ενίσχυση των μαθησιακών τους επιτευγμάτων. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, από τις προτάσεις της δεύτερης κατηγορίας των πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών, η πρακτική με τον χαμηλότερο μέσο όρο βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι η Β9, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα των μαθητών να απευθύνουν ο ένας στον άλλο ερωτήσεις σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, πρόκειται για εκείνη την αξιολογική πρακτική η οποία, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες, προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ύπαρξη αυτονομίας εκ μέρους των μαθητών κατά τη μαθησιακή τους διαδικασία.

Αναφορικά με την τρίτη κατηγορία διαχωρισμού των αξιολογικών πρακτικών των σχετικών με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», η οποία αναφέρεται σε πρακτικές που αφορούν την παροχή ανατροφοδότησης με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, μπορεί κανείς να διαπιστώσει, παρατηρώντας τα δεδομένα του Πίνακα 12, ότι πρόκειται για πρακτικές ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι αξιολογικές πρακτικές που έχουν να κάνουν με την παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές έχουν στο σύνολό τους μέσους όρους απαντήσεων με αριθμητικές τιμές μεγαλύτερες του 3 και αρκετά χαμηλές τυπικές αποκλίσεις, κάτι που υποδηλώνει την απουσία ακραίων τιμών που θα επηρέαζαν τη διαμόρφωση του μέσου όρου των απαντήσεων. Με άλλα λόγια, πρόκειται για αξιολογικές πρακτικές ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίες αφορούν τη συζήτηση των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές, την ενημέρωση των μαθητών για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους σε μαθησιακό επίπεδο, την ενθάρρυνση των μαθητών για περαιτέρω ανάπτυξη των δυνατών τους σημείων σε μαθησιακό επίπεδο, τον προσδιορισμό τρόπων βελτίωσης των αδυναμιών τους, την παροχή ενθάρρυνσης στους μαθητές, την ενημέρωσή τους για την πρόοδό τους σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις τους, την ενθάρρυνση των μαθητών για εποικοδομητική αξιοποίηση των λαθών τους και τη γενικότερη αντιμετώπιση της αξιολόγησης των μαθητών ως πηγής άντλησης πληροφοριών χρήσιμων για την οργάνωση των επόμενων σταδίων της διδακτικής διαδικασίας.

Τέλος, όσον αφορά την τέταρτη κατηγορία διαχωρισμού των αξιολογικών πρακτικών των σχετικών με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», η οποία περιλαμβάνει πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους, την αυτο-αξιολόγησή τους και τη δυνατότητα για αυτόνομη ρύθμιση της μαθησιακής τους διαδικασίας, αυτό που μπορεί κάποιος να διαπιστώσει παρατηρώντας τους μέσους όρους των απαντήσεων

που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί τους δείγματος είναι ότι κανένας μέσος όρος δεν ξεπερνάει αριθμητική την τιμή 3. Αυτό υποδεικνύει ότι πρόκειται, σε γενικές γραμμές, για αξιολογικές πρακτικές που δεν εφαρμόζονται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι πρακτικές που έχουν να κάνουν με την αυτο-αξιολόγηση των μαθητών και την αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Δ30-Δ36) φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλή συχνότητα εφαρμογής στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς αν και αξίζει να σημειωθεί ότι οι τιμές των μέσων όρων είναι πολύ κοντά στην τιμή 3. Αντίθετα, οι πρακτικές εκείνες που έχουν να κάνουν με τη δυνατότητα των μαθητών να αξιολογούν την επίδοση των συμμαθητών τους και να έχουν και την παράλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών τους παρουσιάζουν πολύ χαμηλή συχνότητα εφαρμογής με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Για ακόμα μία φορά, πρόκειται για πρακτικές που προϋποθέτουν υψηλά επίπεδα αυτόνομης δράσης και ανάληψη πρωταγωνιστικού ρόλου από τους μαθητές, με τον εκπαιδευτικό να χρειάζεται να παίζει υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο κατά την αξιολογική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό, θεωρείται σκόπιμο να γίνει αναφορά στην έρευνα των Lysaght και O' Leary (2013), οι οποίοι ασχολήθηκαν, επίσης, με τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός ερευνητικού εργαλείου σχετικού με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην Ιρλανδία με σκοπό να ανιχνεύσει τον βαθμό κατά τον οποίο οι Ιρλανδοί εκπαιδευτικοί ενέτασσαν τις πρακτικές τις σχετικές με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» στις καθημερινές διδακτικές διαδικασίες. Το ερωτηματολόγιο που αξιοποίησαν απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και αποτελείται από 58 προτάσεις, οι οποίες είναι κατανεμημένες σε 4 κατηγορίες διάκρισης των πρακτικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση»: συνδιαμόρφωση των διδακτικών στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης, ερωτήσεις και συζήτηση μέσα στην τάξη, ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση-αξιολόγηση μεταξύ των συνομηλίκων. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η εν λόγω έρευνα παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια τόσο σε επίπεδο ερευνητικών στόχων όσο και σε επίπεδο διαμόρφωσης των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στις δύο έρευνες. Αυτός είναι και ο λόγος που επιλέχθηκε να παρατεθούν τα αποτελέσματα της έρευνας των Lysaght και O' Leary (2013), προκειμένου να εντοπισθούν πιθανές ομοιότητες ή αποκλίσεις με τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας που περιγράφεται σε αυτή την εργασία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Lysaght και O' Leary (2003) παρέχουν τη δυνατότητα ανίχνευσης των πρακτικών που σχετίζονται με την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση», τις οποίες εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία της Ιρλανδίας και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία με τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας των Lysaght και O' Leary (2013), οι πρακτικές που αφορούσαν τη συνδιαμόρφωση των διδακτικών στόχων μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, την υπενθύμιση της συσχέτισης των όσων μάθαιναν οι μαθητές με τους διδακτικούς στόχους που είχαν εξ αρχής τεθεί και τη διαφοροποίηση των κριτηρίων επιτυχίας ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών ήταν πρακτικές, εν πολλοίς, συνηθισμένες και καθιερωμένες στις τάξεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι αξιολογικές πρακτικές που αφορούν την αποσαφήνιση των διδακτικών στόχων και των κριτηρίων επιτυχίας καθώς και τη συνδιαμόρφωσή τους μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών, φαίνεται να έχουν σχετικά χαμηλή συχνότητα εφαρμογής και να μη αποτελούν παγιωμένη πρακτική εντός της σχολικής τάξης, βάσει των δηλώσεων των εκπαιδευτικών του δείγματός μας.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας των Lysaght και O' Leary (2013), δε θα μπορούσε να αμφισβητηθεί η διαπίστωση ότι η διατύπωση ερωτήσεων και η διεξαγωγή συζήτησης μέσα στην τάξη αποτελούσαν ένα πολύ σύνηθες κομμάτι της διδακτικής πρακτικής στα δημοτικά σχολεία της Ιρλανδίας. Η παραπάνω διαπίστωση βρίσκεται σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, βάσει των οποίων οι αξιολογικές πρακτικές οι σχετικές με τη διατύπωση ερωτήσεων και τη διεξαγωγή συζήτησης μέσα στην τάξη με σκοπό την προαγωγή της μάθησης των μαθητών φαίνεται να εφαρμόζονται συστηματικά και να είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Κοινό σημείο των δύο ερευνών αποτελεί και το γεγονός ότι τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών καταδεικνύουν την ύπαρξη μίας διάστασης ως προς τη συχνότητα εφαρμογής ανάμεσα στις πρακτικές αξιολόγησης που καθοδηγούνταν από τους εκπαιδευτικούς και στις πρακτικές αξιολόγησης στις οποίες είχαν οι μαθητές τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Επομένως, γίνεται αντιληπτή μία πιθανή δυσκολία κατά την εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», η οποία ενδεχομένως σχετίζεται με τον εκδημοκρατισμό της διδακτικής διαδικασίας και της διαδικασίας αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Lysaght & O'Leary, 2013, σ. 225).

Όσον αφορά τις πρακτικές τις σχετικές με την παροχή ανατροφοδότησης, από την έρευνα των Lysaght και O' Leary (2013) προκύπτει ότι οι Ιρλανδοί εκπαιδευτικοί πίστευαν πως οι διδακτικές πρακτικές που σχετίζονταν με την παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές, ήταν σε μεγάλο βαθμό καθιερωμένες στις καθημερινές διδακτικές διαδικασίες εντός της σχολικής τάξης. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δείχνουν ότι οι πρακτικές παροχής ανατροφοδότησης μεταξύ των μαθητών, με τους ίδιους τους μαθητές να

βρίσκονται στο επίκεντρο της διαδικασίας ανατροφοδότησης και να την καθοδηγούν, εγείρουν προκλήσεις σχετικά με τη συστηματική εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, όπως προκύπτει από την έρευνα των δύο ερευνητών, οι αξιολογικές πρακτικές με τη λιγότερο συχνή εφαρμογή στις καθημερινές διδακτικές διαδικασίες, ήταν αυτές που αφορούσαν την αυτό-αξιολόγηση των μαθητών και την αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Ενδεικτικά, αξίζει να αναφερθεί ότι, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας των Lysaght και O' Leary (2013), οι 10 από τις 13 προτάσεις που παρουσίαζαν χαμηλή συχνότητα εφαρμογής προέρχονταν από την κατηγορία που αναφερόταν σε διδακτικές πρακτικές σχετικές με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών ή την αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι αυτή η συγκεκριμένη στρατηγική εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» εφαρμοζόταν λιγότερο συχνά από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Αυτό το ερευνητικό εύρημα οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι τέτοιου είδους πρακτικές, που έχουν να κάνουν με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και την αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, θα πρέπει να τεθούν στο επίκεντρο των αλλαγών που αφορούν τις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Εν ολίγοις, τα αποτελέσματα της έρευνας των Lysaght και O' Leary (2013), τα οποία παρουσιάσθηκαν με αναλυτικό τρόπο παραπάνω, βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσής τους, υπό το πρίσμα της αξιολογικής προσέγγισης της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», σύμφωνα με την οποία διδασκαλία και μάθηση βρίσκονται σε συνεχή και αδιάκοπη διαπραγμάτευση και αλληλοσυσχέτιση μεταξύ τους (Lysaght & O'Leary, 2013, σ. 229).

Σκόπιμη θεωρείται, επίσης, η αναφορά των αποτελεσμάτων της έρευνας των Pat-el, Tillema, Segers και Vedder (2013), οι οποίοι, βασισμένοι σε προηγούμενες ανάλογες προσπάθειες καταγραφής των απόψεων σε σχέση με τις πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», κατασκεύασαν δύο ερωτηματολόγια, εκ των οποίων το ένα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και το άλλο σε μαθητές, με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών σχετικά με τις πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» και επιπλέον να καταστεί δυνατή η μεταξύ τους σύγκριση. Η σύγκριση αυτή γίνεται επιτρεπτή μέσα από τη χρήση των δύο ερωτηματολογίων, τα οποία κατασκευάστηκαν με τρόπο που να παρουσιάζουν αντιστοιχία στις προτάσεις από τις οποίες αποτελούνταν. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1.422 μαθητές και 237 εκπαιδευτικοί.

Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προέρχονταν από το χαμηλότερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία.

Τα δύο ερωτηματολόγια αποδείχθηκε ερευνητικά ότι κάλυπταν το εύρος των πρακτικών που συνθέτουν την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» μέσα από τη διάκριση των προτάσεών τους σε δύο κεντρικούς άξονες, εκ των οποίων ο ένας αφορούσε τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τον έλεγχο της προόδου των μαθητών και ο δεύτερος τις απόψεις σχετικά με τη διευκόλυνση των μαθητών προκειμένου να κατανοήσουν τα σημεία εκείνα που χρήζουν βελτίωσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για μία εναλλακτική διαφοροποίηση των πρακτικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» από αυτή που προτείνεται στην παρούσα έρευνα.

Οι ερευνητές βασίστηκαν στη διαπίστωση ότι οι βασικές αρχές για την εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» δεν είχαν προηγουμένως αποτυπωθεί σε κάποιο ερευνητικό εργαλείο με τέτοιον τρόπο ώστε να έχει διασφαλισθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία αυτού του εργαλείου. Έτσι, μολονότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην έμφαση που δίνεται από διάφορους ερευνητές στις αρχές τις οποίες πρεσβεύει η «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» (e.g., ARG, 2002; Black & Wiliam, 1998a,b; James & Pedder, 2006, όπ. αναφ. στο Pat-el et al. 2013), η έρευνα των Pat-el et al. (2013) εστιάζει σε δύο βασικούς άξονες, οι οποίοι αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο για τη σύνθεση των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της έρευνάς τους. Οι άξονες αυτοί είναι 1) ο έλεγχος με σκοπό την καταγραφή της προόδου που επιδεικνύουν οι μαθητές και 2) η δομή με τη βοήθεια της οποίας θα διευκολυνθούν οι μαθητές να αναγνωρίσουν σε ποια σημεία χρειάζονται βελτίωση κατά τη μαθησιακή τους διαδικασία (Stiggins, 2005, όπ. αναφ. στο Pat et al., 2013).

Οι Pat-el et al. (2013,σ 109) επισημαίνουν σχετικά με τη διαδικασία ομαδοποίησης των πρακτικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» ότι υπάρχει μία διαμάχη σε σχέση με τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν την «Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση» σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Βέβαια, τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν συντείνουν προς τη χρησιμότητα ύπαρξης δύο μόνο κατηγοριών διαχωρισμού των πρακτικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», προκειμένου να περιοριστεί ο κίνδυνος αλληλοεπικάλυψης, ο οποίος γίνεται εμφανής στην περίπτωση ύπαρξης περισσότερων από δύο κατηγορίες διαχωρισμού. Όσον αφορά τον δεύτερο στόχο της έρευνας, κατέστη δυνατό να κατασκευασθούν δύο ερωτηματολόγια, ένα απευθυνόμενο σε μαθητές και ένα απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς, αποτελούμενα από προτάσεις, οι οποίες βρίσκονταν σε αντιστοιχία μεταξύ τους. Επομένως, διαπιστώθηκε ότι η διάκριση των πρακτικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» σε δύο κατηγορίες όχι μόνο ήταν έγκυρη, αλλά μπορούσε να

χρησιμοποιηθεί παράλληλα για εκπαιδευτικούς και μαθητές προκειμένου να γίνουν συγκρίσεις στις μεταξύ τους απόψεις.

Βέβαια, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να ομαδοποιηθούν οι πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» σε τέσσερις κατηγορίες, ακολουθώντας την πρόταση των Black και William (1989a, όπ. αναφ. στο James & Pedder, 2006), οι οποίοι οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», για τις οποίες έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να οδηγήσουν στην προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση της επιτυχίας των μαθητών, μπορούν να κατανεμηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: 1) διατύπωση ερωτήσεων με σκοπό την άντληση πληροφοριών σχετικά με το επίπεδο μάθησης των μαθητών, 2) ανατροφοδότηση εστιασμένη στην προώθηση της μάθησης των μαθητών, 3) συζήτηση σχετικά με τα κριτήρια που οδηγούν στην επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας και 4) αξιολόγηση μεταξύ των συνομηλίκων και αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Τέλος, σκόπιμη θεωρείται και η αναφορά στην έρευνα των James και Pedder (2006), οι οποίοι έχοντας κάνει μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι είναι αναγκαίο, όσον αφορά την έρευνα που διεξάγεται διεθνώς σχετικά με την εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση», να ληφθούν υπόψη συνδυαστικά τόσο οι πρακτικές εφαρμογής της όσο και οι πεποιθήσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εν λόγω αξιολογική προσέγγιση. Έτσι λοιπόν, οι James και Pedder (2006) πραγματοποίησαν μία έρευνα σε 558 εκπαιδευτικούς στην Αγγλία, στο πλαίσιο της οποίας κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο. Με τη χρήση αυτού του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε να εξετασθεί ερευνητικά 1) πώς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν μια σειρά από πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τη συνεισφορά αυτών των πρακτικών στην προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας και στη δημιουργία ευκαιριών μάθησης, 2) κατά πόσο αυτές οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών ήταν σύμφωνες με τις πρακτικές αξιολόγησης που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονταν ότι εφάρμοζαν στην πράξη και 3) αν εντοπίζονταν σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες θεωρούσαν χρήσιμες πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών από τη μία και στους ισχυρισμούς τους για τις πρακτικές που εφάρμοζαν στην πράξη από την άλλη.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας αποκαλύπτουν, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη σημαντικής απόκλισης ανάμεσα στην αξία που απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί σε συγκεκριμένες αξιολογικές πρακτικές και στη συχνότητα εφαρμογής αυτών των πρακτικών με βάση τα όσα ισχυρίζονταν ότι εφαρμόζουν οι ίδιοι στην πράξη για την αξιολόγηση της επίδοσης των

μαθητών τους. Μάλιστα, πάνω από το μισό του δείγματος της έρευνας δήλωσαν αδυναμία να εφαρμόσουν στην πράξη όλες εκείνες τις αξιολογικές πρακτικές που, κατά την κρίση τους, είχαν μεγάλη αξία για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας απέδωσαν μεγάλη αξία στις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών που αφορούσαν την αποσαφήνιση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών, οδηγώντας με αυτό τον τρόπο στη διαπίστωση ότι αναγνώριζαν την αξία και τη σπουδαιότητα αυτών των πρακτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης. Από την άλλη μεριά, ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι εντοπίστηκαν ξεκάθαρες αποκλίσεις ανάμεσα στις αξιολογικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφάρμοζαν στην πράξη και στην αξία που απέδωσαν σε αυτές τις πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκε ένα αξιοσημείωτο χάσμα ανάμεσα στην υψηλή αξία που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις αξιολογικές πρακτικές που είχαν να κάνουν με την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και στην εμφανώς πιο περιορισμένη εφαρμογή τους στην πράξη, με βάση πάντα τους ισχυρισμούς των ίδιων. Αυτή η εμφανής απόκλιση ερμηνεύεται, από τους ερευνητές, ως μία κατάσταση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν, για οποιονδήποτε λόγο, περιορισμένοι σε σχέση με την έμπρακτη εφαρμογή εκείνων των πρακτικών αξιολόγησης που, κατά την κρίση τους, θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αναβάθμιση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας.

Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές από τη διεξαγωγή της έρευνάς τους ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την αξία των πρακτικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» όσον αφορά τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Ωστόσο, αναδείχθηκε η ανάγκη για ορθολογική διαχείριση και επίλυση των αντιθέσεων που φάνηκε να υπάρχουν ανάμεσα στις κρίσεις των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό επίπεδο και στις πρακτικές που εν τέλει εφάρμοζαν.

Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάσθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες αξιολογικές πρακτικές θεωρούσαν χρήσιμες και επωφελείς για τη μαθησιακή διαδικασία και την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά αντίθετα εξετάσθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής μιας σειράς πρακτικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, επιβεβαιώνεται η χαμηλή συχνότητα εφαρμογής στην πράξη εκείνων των πρακτικών που προϋποθέτουν μεγαλύτερα επίπεδα αυτονομίας των μαθητών.

6.2. Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, από τους παράγοντες που εντάσσονται σε ένα μικρο-επίπεδο αναφοράς για την επιρροή και τη διαμόρφωση του αξιολογικού ρόλου του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα καθοριστικός είναι ο παράγοντας «μαθητής». Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με το ξεχωριστό μαθησιακό τους προφίλ φαίνονται να επηρεάζουν σε πολύ καθοριστικό βαθμό τον εκπαιδευτικό κατά την άσκηση του αξιολογικού του ρόλου. Δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο για τους γονείς και για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως παράγοντες επιρροής των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν επηρεάζονται από τους γονείς των μαθητών τους και από τα σχόλια και τις αξιολογικές πρακτικές των συναδέλφων τους κατά την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου. Τέλος, αναφορικά με τη σχολική διοίκηση και τον βαθμό κατά τον οποίο αυτή επηρεάζει τις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, φάνηκε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ότι κάποιοι της αναγνώρισαν μεγάλο και κάποιοι μικρό βαθμό επιρροής στη διαμόρφωση της αξιολογικής διαδικασίας των επιδόσεων των μαθητών.

Επίσης, η παρούσα έρευνα οδηγείται στη συμπερασματική διαπίστωση ότι από τις πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» αυτές που είναι περισσότερο διαδεδομένες και έχουν πιο συστηματική παρουσία στην καθημερινή διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση πάντα τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές καταγράφηκαν μέσα από τη χρήση του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε και αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, είναι οι πρακτικές που αφορούν τη διατύπωση ερωτήσεων και τη διεξαγωγή συζήτησης καθώς και την παροχή ανατροφοδότησης μέσα στην τάξη. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνεται ότι είναι λιγότερο δημοφιλείς μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος οι αξιολογικές πρακτικές που έχουν να κάνουν με τη διευκρίνιση, την κατανόηση και τη συνδιαμόρφωση των διδακτικών στόχων και των κριτηρίων επιτυχίας μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών. Ακόμα λιγότερο δημοφιλείς είναι οι πρακτικές που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους, τη δυνατότητα αυτορρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές και την αυτό-αξιολόγησή τους. Επιπλέον, διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι και από τις τέσσερις κατηγορίες διαχωρισμού των πρακτικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, εκείνες που εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ως προς τη συχνότητα εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς είναι όσες προϋποθέτουν την ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία και την ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών εκ μέρους τους.

Όσον αφορά τους περιορισμούς της εν λόγω έρευνας, αυτοί αφορούν κατά κύριο λόγο την ύπαρξη επιφυλάξεων σχετικά με την άντληση συμπερασμάτων με δυνατότητα γενίκευσης, καθώς, αφενός δεν εφαρμόσθηκε κάποια συστηματική μέθοδος δειγματοληψία και αφετέρου υπάρχει περίπτωση οι εκπαιδευτικοί να μην έκριναν αντικειμενικά την πρακτική τους στην τάξη ή να μην έκαναν ειλικρινείς και ακριβείς δηλώσεις σχετικά με αυτήν. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε η πρόθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών να αποκαλύψουν τη χαμηλή συχνότητα εφαρμογής στην καθημερινή διδακτική πρακτική συγκεκριμένων αξιολογικών πρακτικών. Επίσης, βασικός περιορισμός είναι και το γεγονός ότι δεν εφαρμόσθηκε κάποια συστηματική μέθοδος δειγματοληψίας, επομένως τα συμπεράσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας έχει να κάνει με την κατηγοριοποίηση των πρακτικών εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες. Πρόκειται για κατηγορίες διάκρισης οι οποίες δεν είναι απολύτως ανεξάρτητες μεταξύ τους και, κατά συνέπεια, ο διαχωρισμός που επιχειρήθηκε δεν είναι απόλυτος. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τους Pat et al. (2013, σ. 106), στο γεγονός ότι οι πρακτικές εφαρμογής της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση» είναι από τη φύση τους συνδεδεμένες και αλληλεξαρτώμενες. Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι τέσσερις κατηγορίες διαχωρισμού των προτάσεων του ερωτηματολογίου καλύπτουν μεγάλο εύρος των βασικών αρχών για την εφαρμογή της «Αξιολόγησης με σκοπό τη Μάθηση».

Τέλος, ένας επιπλέον περιορισμός της παρούσας έρευνας έχει να κάνει με τη διαπίστωση των Looney, Cumming, Kleij, και Harris (2017), οι οποίοι έχοντας πραγματοποιήσει μία ανασκόπηση των ερευνητικών εργαλείων των σχετικών με τον προσδιορισμό του αξιολογικού ρόλου των εκπαιδευτικών, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι περισσότερα από τα τρία τέταρτα (78%) των σχετικών ερευνητικών εργαλείων επικεντρώνονται σε μία μόνο διάσταση της αξιολογικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, αυτή που αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Μόνο το 12% των ερωτηματολογίων περιλάμβαναν προτάσεις σχετικές με την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, ενώ λιγότερο από το 10% των ερωτηματολογίων περιλάμβαναν αντικείμενα σχετικά με τις γενικότερες στάσεις στον εκπαιδευτικών απέναντι στην ίδια την αξιολόγηση ως διαδικασία. Ως επακόλουθο των παραπάνω διαπιστώσεων, οι ερευνητές πρότειναν τη σύνθεση μιας περισσότερο δυναμικής και πολυδιάστατης αξιολογικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, η οποία θα αποτελείται όχι μόνο από τις γνώσεις και τις δεξιότητές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την άσκηση της αξιολόγησης, αλλά και από τις

απόψεις τους, τις διαμορφωμένες πεποιθήσεις τους και τις συναισθηματικές τους στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση.

Εν ολίγοις, οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως λειτουργού της αξιολόγησης έχει πολύ μεγαλύτερο εύρος από τις διαστάσεις που αποτυπώνονται στα ήδη υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία επικεντρώνονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία στις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως βάσεις για την εφαρμογή των πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών. Οι Looney et al. (2017) υποστηρίζουν ότι η άσκηση αξιολόγησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι μία διαδικασία πολυδιάστατη, με τις γνώσεις και τις δεξιότητες να αποτελούν ένα μόνο τμήμα της ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως λειτουργών αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να έχουν γνώσεις σχετικά με αποτελεσματικές αξιολογικές πρακτικές, αλλά να μην έχουν την ανάλογη αυτοπεποίθηση κατά την έμπρακτη εφαρμογή αυτών των πρακτικών. Ενδέχεται, επίσης, να έχουν γνώσεις και αυτοπεποίθηση, αλλά να μην πιστεύουν ότι η εφαρμογή πρακτικών αξιολόγησης μπορεί να είναι αποδοτική και να λειτουργεί ενισχυτικά σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών. Μπορεί, ακόμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί βασισμένοι στις προηγούμενες εμπειρίες τους να πιστεύουν ότι δεν θα πρέπει οι αξιολογικές πρακτικές να αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού τους ρόλου και μέρος των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται να ερευνηθούν μελλοντικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς όχι μόνο οι απόψεις τους σχετικά με το ποιες αξιολογικές πρακτικές θεωρούν χρήσιμες για την προαγωγή της μάθησης των μαθητών τους, αλλά και άλλες διαστάσεις που προσδιορίζουν την αξιολογική τους ταυτότητα, όπως παραδείγματος χάριν η αυτοπεποίθησή τους κατά τη διεξαγωγή της αξιολογικής διαδικασίας ή η γενικότερη στάση που έχουν απέναντι στην ίδια την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Επιπρόσθετα, με βάση την ανασκόπηση των Looney et al. (2017), διαπιστώθηκε ότι στα υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία που αφορούν την αξιολογική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν γίνεται κάποια διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία των μαθητών ή ανάλογα με τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Εγείρονται, επίσης, ερωτήματα σε σχέση με το αν η άσκηση των αξιολογικών πρακτικών παραμένει σταθερή στα διάφορα επιμέρους μαθήματα ή αν διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος του μαθήματος, παραδείγματος χάριν αν πρόκειται για την αξιολόγηση σε κάποιο γλωσσικό μάθημα ή στα μαθηματικά. Κατά συνέπεια, προτείνεται η έρευνα σχετικά με την εφαρμογή συγκεκριμένων αξιολογικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιηθεί σε πιο συγκεκριμένα πλαίσια και να εξειδικευτεί στις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε

μαθητές συγκεκριμένων ηλικιών ή εκπαιδευτικών βαθμίδων και στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2011). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας.* Αθήνα: Διάδραση.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου* (Τόμ.Α). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;*. Αθήνα: Κριτική. Διαθέσιμο: https://static.eudoxus.gr/books/65/chapter-11765.pdf

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση. *Μέντωρ, 1,* 49-78.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.* Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2014). Βασικοί λόγοι που καθιστούν δυσεφάρμοστη και αναποτελεσματική τη δρομολογημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Ανακτήθηκε από: http://www.alfavita.gr

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή.* Αθήνα: Gutenberg.

MacBeath, J. (2001). *Η ΑυτοΑξιοΛόγηση στο Σχολείο.* (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετάφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1999).

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

Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). *Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες*. Νοσηλευτική 2011, 50(2): 231–239. Διαθέσιμο: http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/1_5_2015_%CE%91%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1.pdf

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 39-45.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία.* Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση;*. Αθήνα: Πεδίο.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Elmore, R. (2000). Building a New Structure For School Leadership Building a New Structure. *American Educator*, *23*. Retrieved from http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8687/Wk10 March 22 Accountability/Elmore Building a New Structure for Leadership.pdf

James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: assessment and learning practices and values. *Curriculum Journal*, *17*(2), 109–138. http://doi.org/10.1080/09585170600792712

Janssens, F. J. G., & van Amelsvoort, G. H. W. C. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, *34*(1), 15–23. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002

Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *16*(3), 263–268. http://doi.org/10.1080/09695940903319646

Looney, A., Cumming, J., Kleij, F. Van Der, & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors : teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (May), 1–26. http://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090

Lysaght, Z., & O'Leary, M. (2013). An instrument to audit teachers' use of assessment for learning. *Irish Educational Studies*, *32*(2), 217–232. http://doi.org/10.1080/03323315.2013.784636

McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, *34*(3), 173–179. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.08.001

McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P. L., & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, *30*(1), 63–82. http://doi.org/10.1080/03323315.2011.535977

Pat-el, R. J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2013). Validation of Assessment for Learning Questionnaires for teachers and students, 98–113. http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02057.x

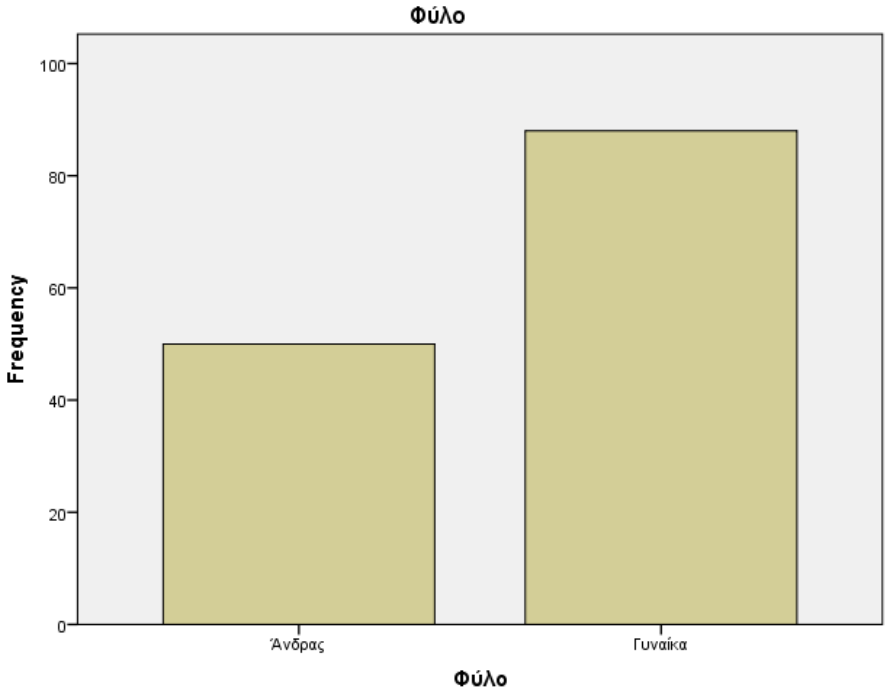
Schwartz, D., & Bransford, J. D. (2005). Efficiency and Innovation in Transfer. *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective*, (3), 1–51. http://doi.org/10.1111/j.1365-2133.2005.06492.x

Thompson, M., & Goe, L. (2009). Models for Effective and Scalable Teacher Professional Development. *Assessment*, (March).

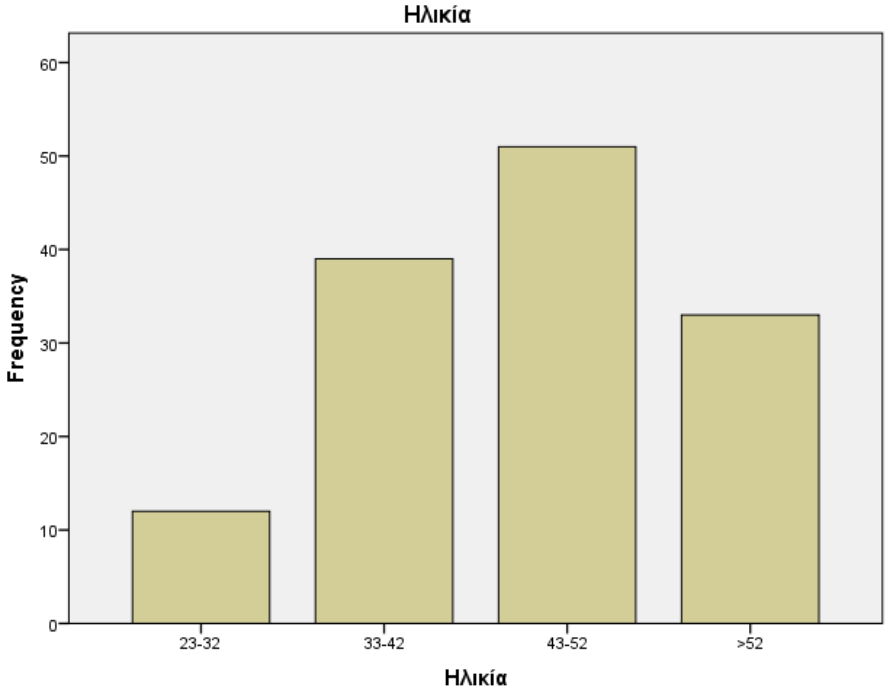
Vanhoof, J., & Petegem, P. Van. (2007). MATCHING INTERNAL AND EXTERNAL EVALUATION IN AN ERA OF ACCOUNTABILITY AND SCHOOL DEVELOPMENT: LESSONS FROM A FLEMISH PERSPECTIVE. *Studies in Educational Evaluation*, *33*(2), 101–119. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.04.001

ПАРАРТНМА

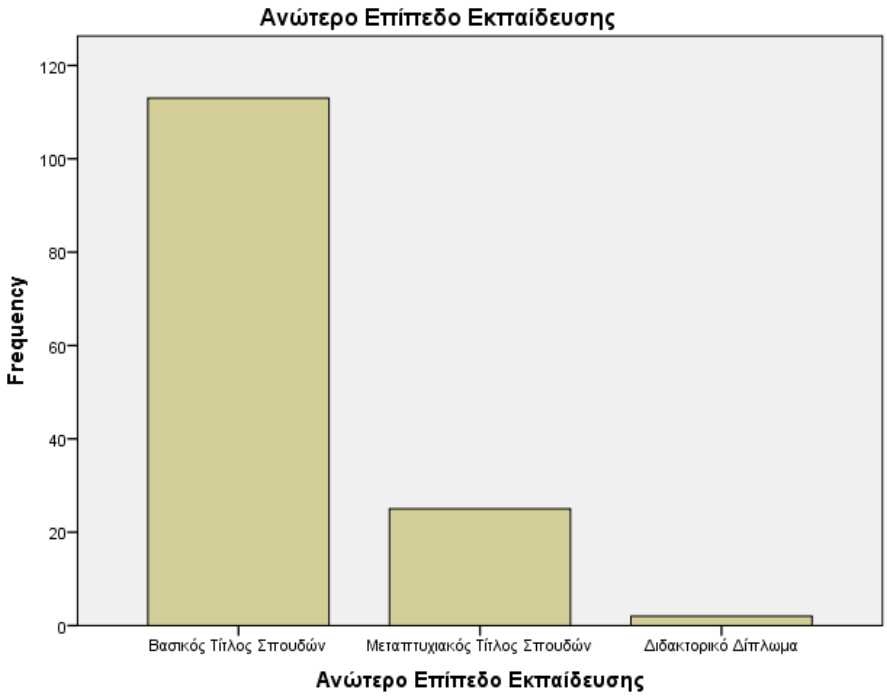
Παράρτημα 1



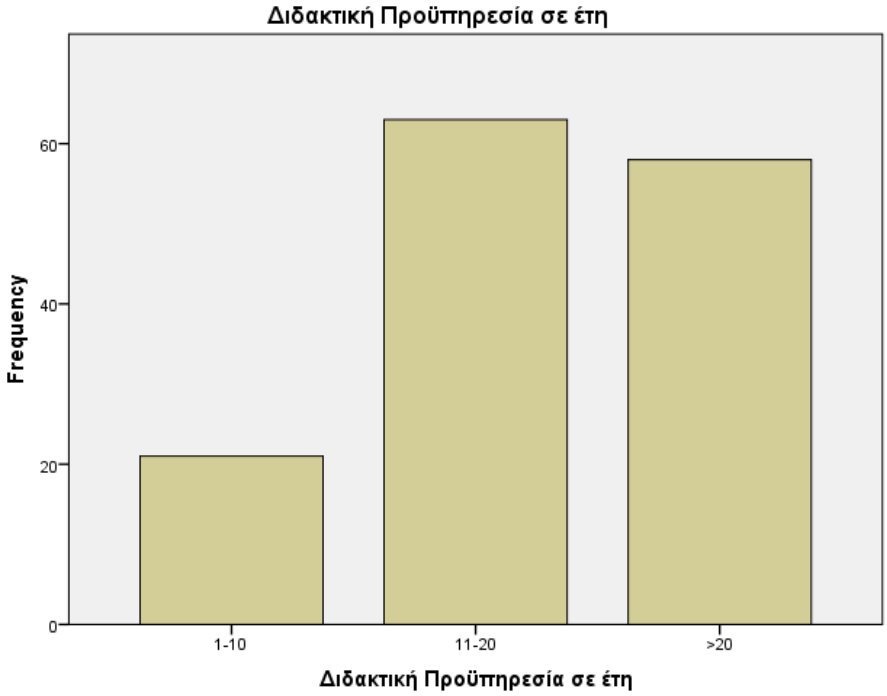
Γράφημα1



Γράφημα 2

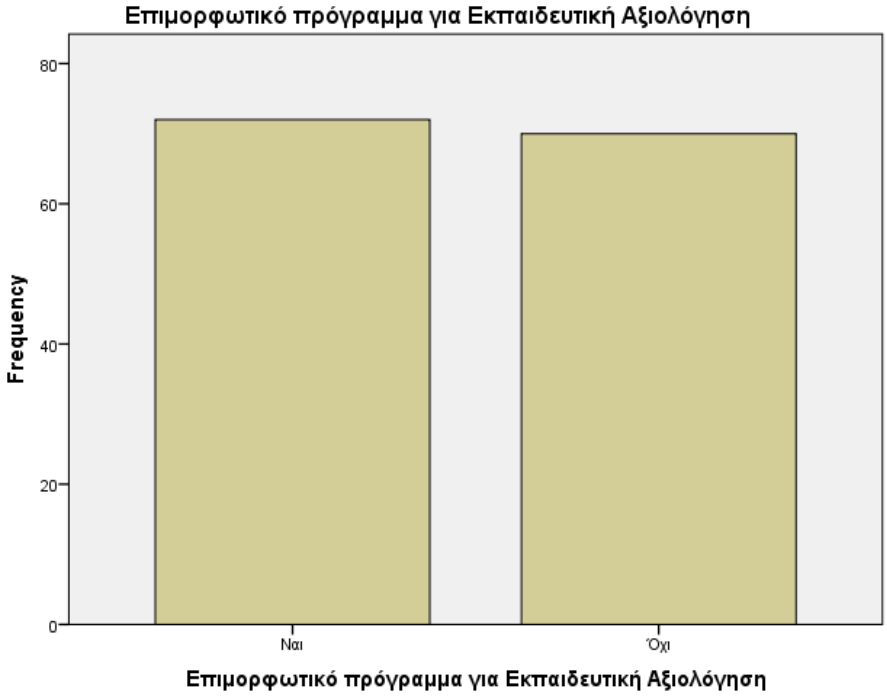


Γράφημα 3

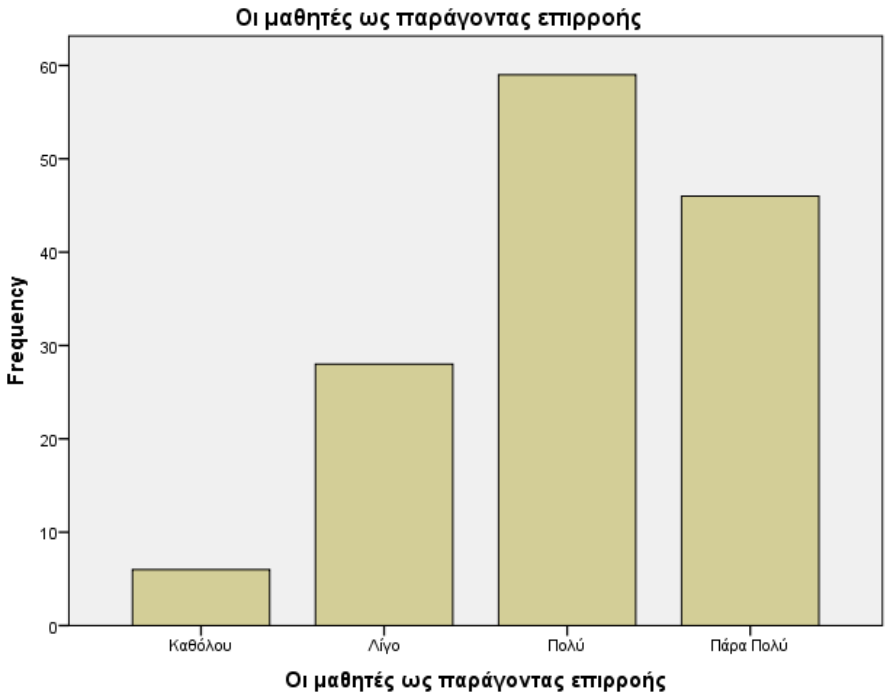


Γράφημα 4

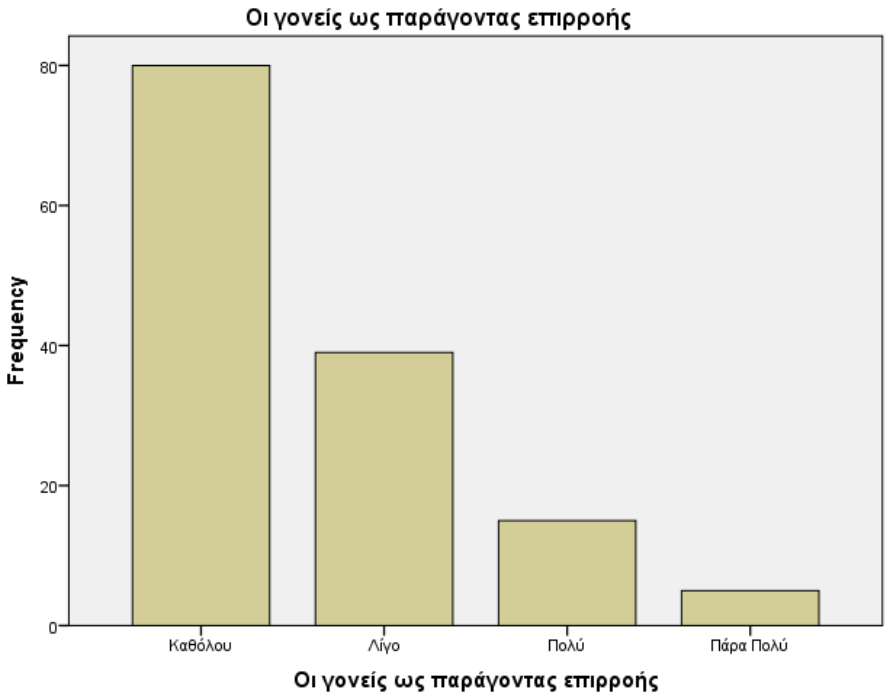
Γράφημα 5



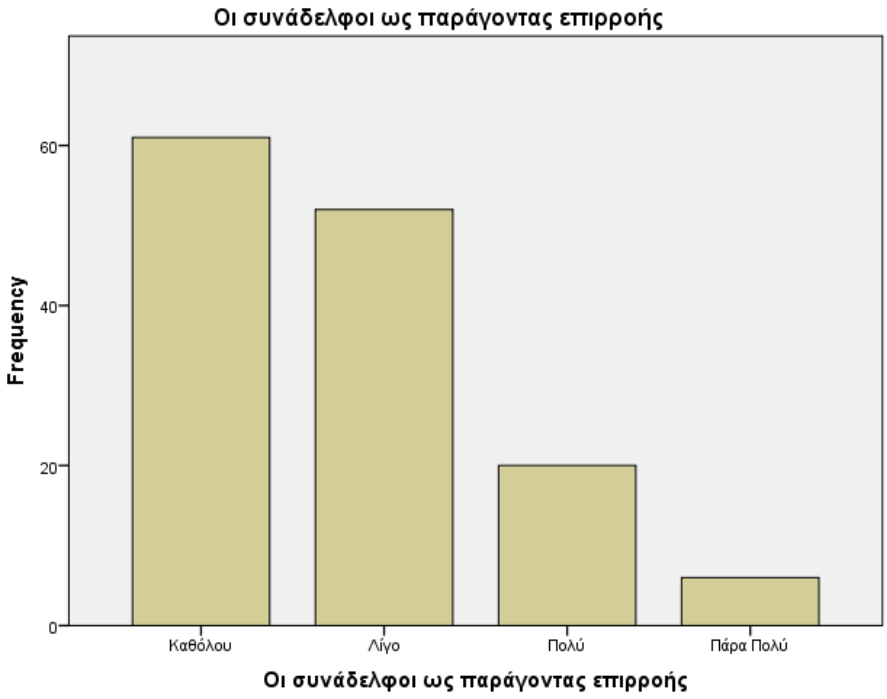
Γράφημα 6



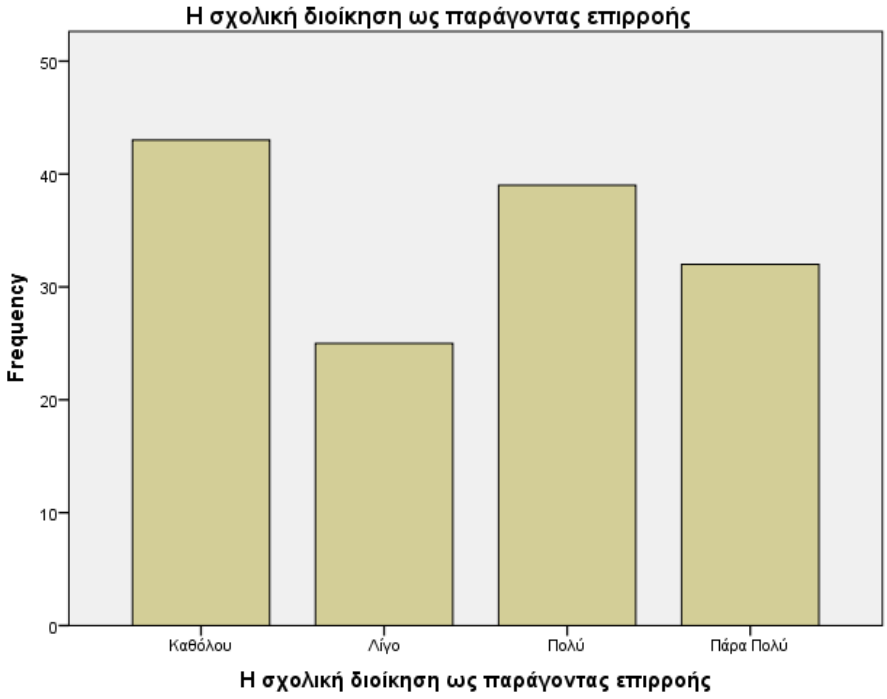
Γράφημα 7



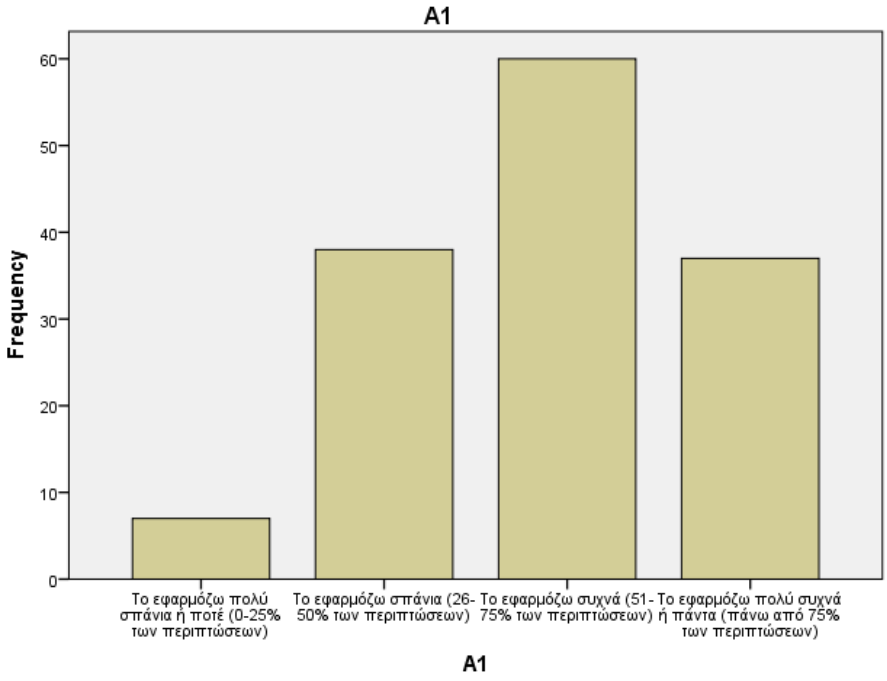
Γράφημα 8



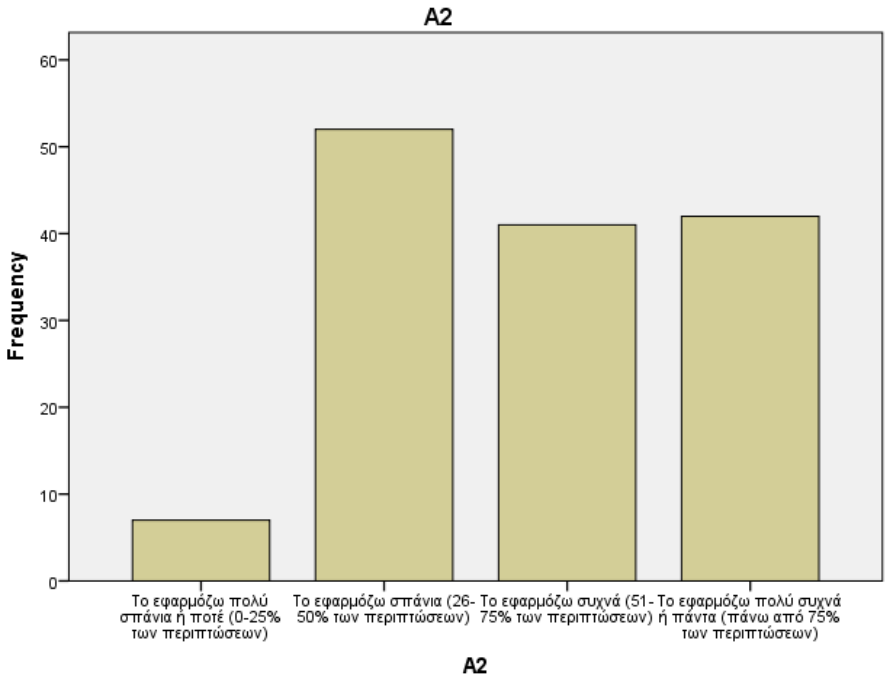
Γράφημα 9



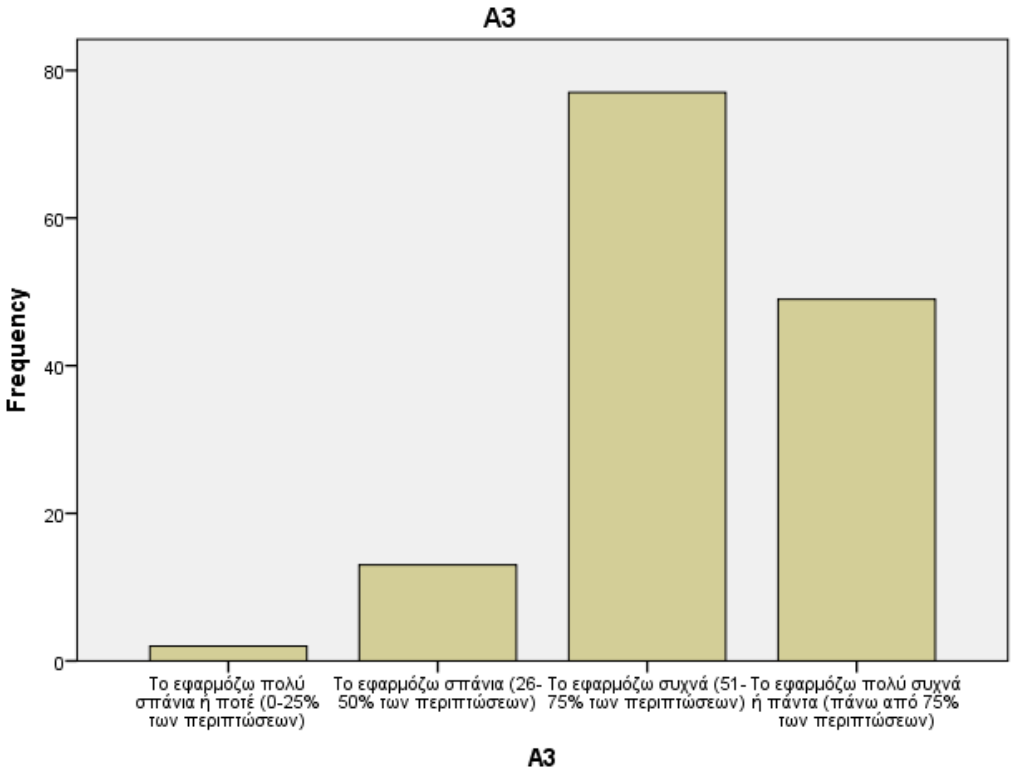
Γράφημα 10



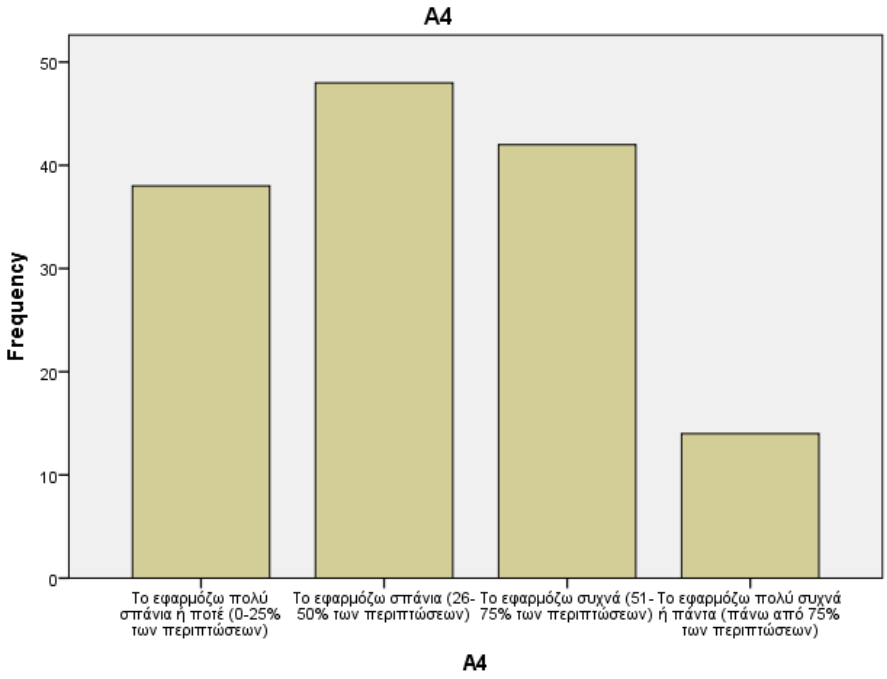
Γράφημα 11



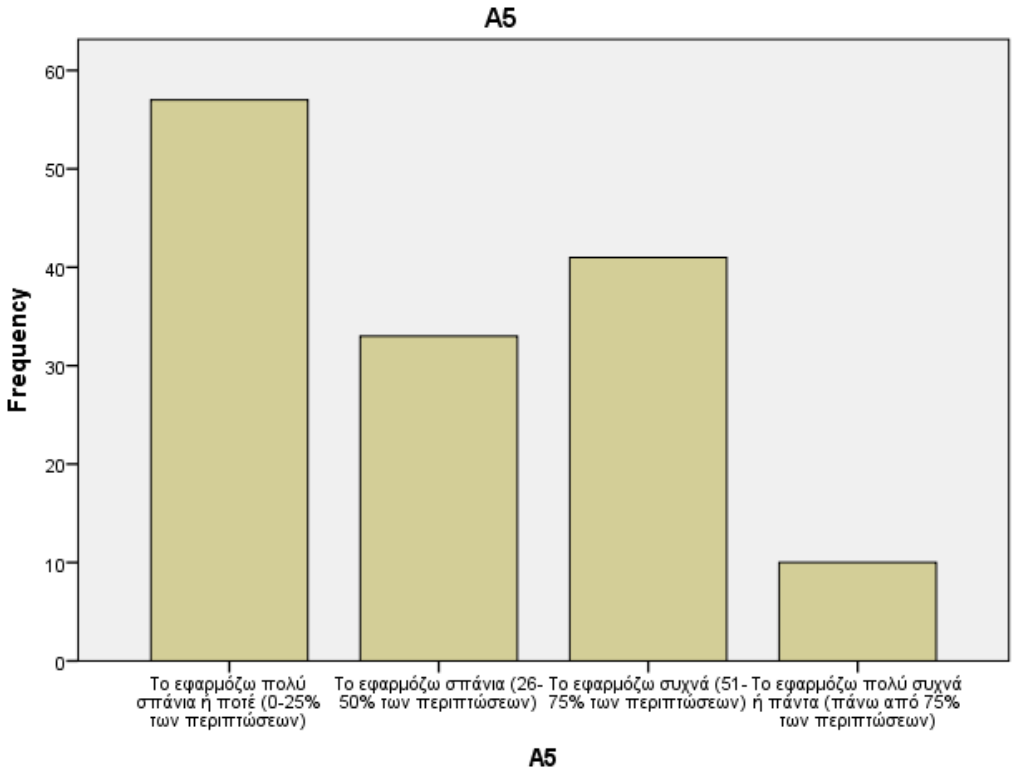
Γράφημα 12



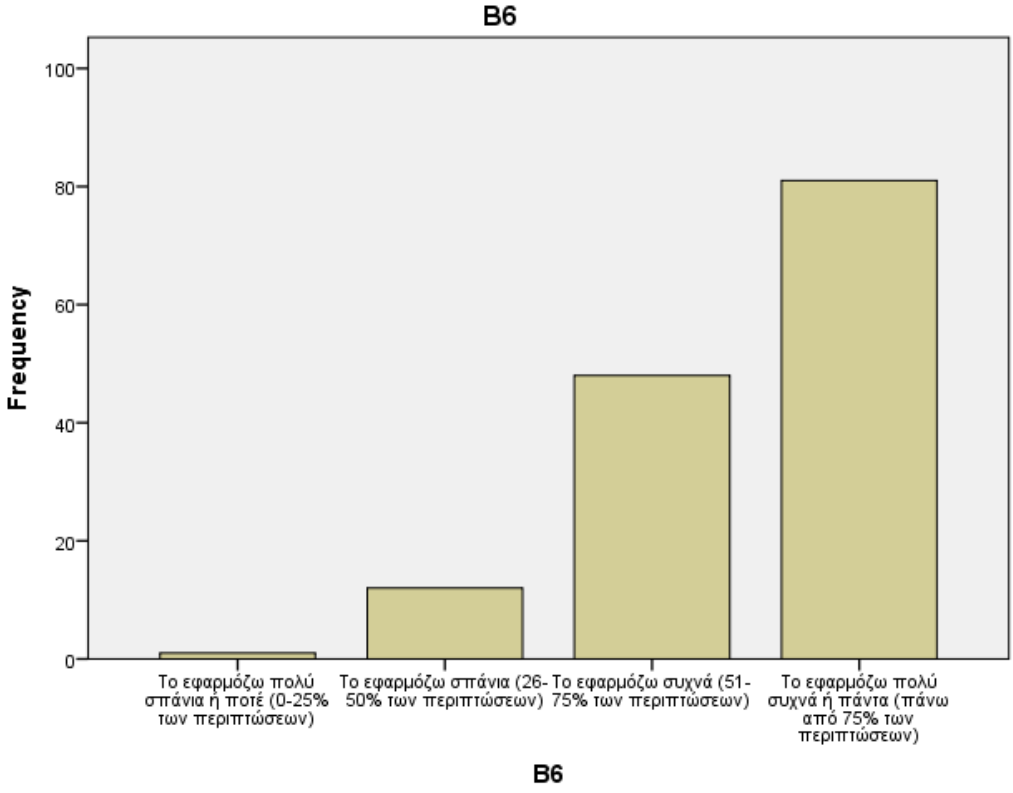
Γράφημα 13



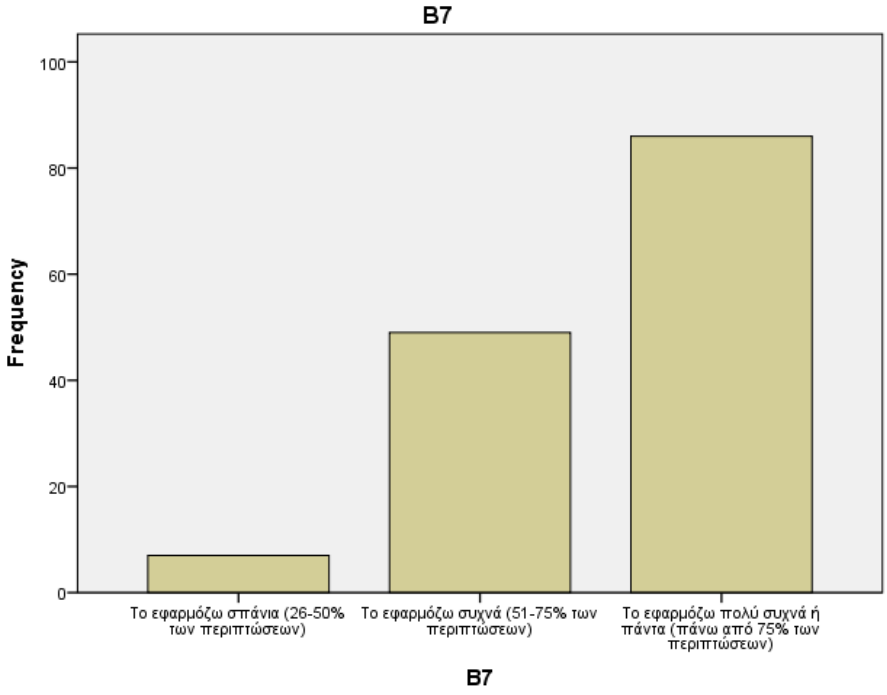
Γράφημα 14



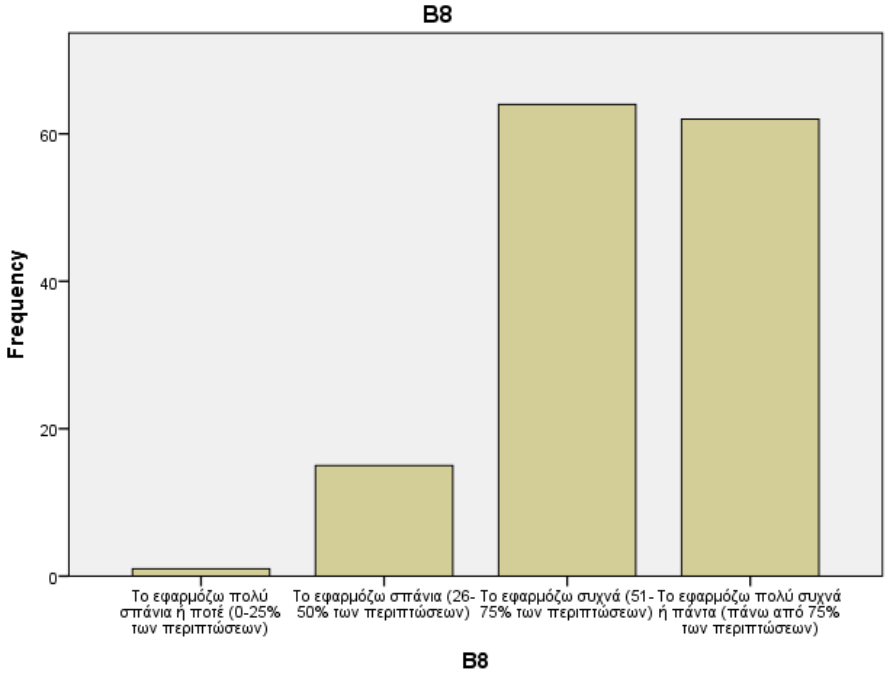
Γράφημα 15



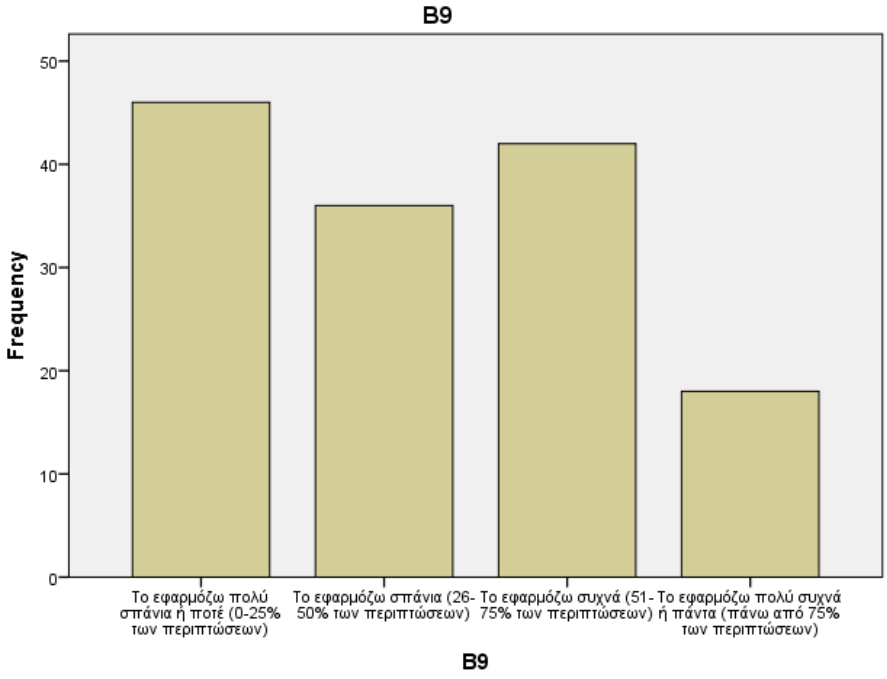
Γράφημα 16



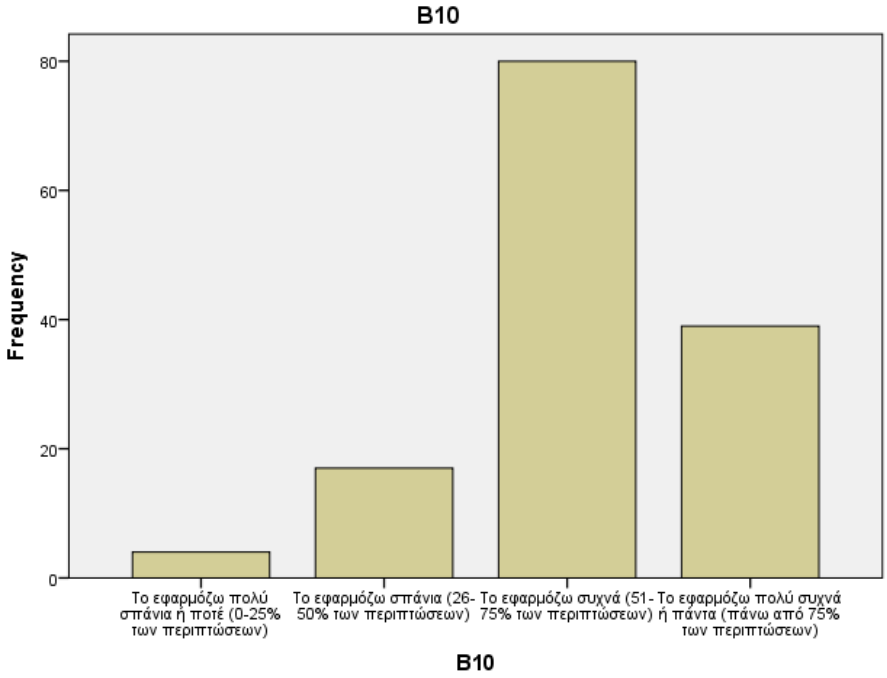
Γράφημα 17



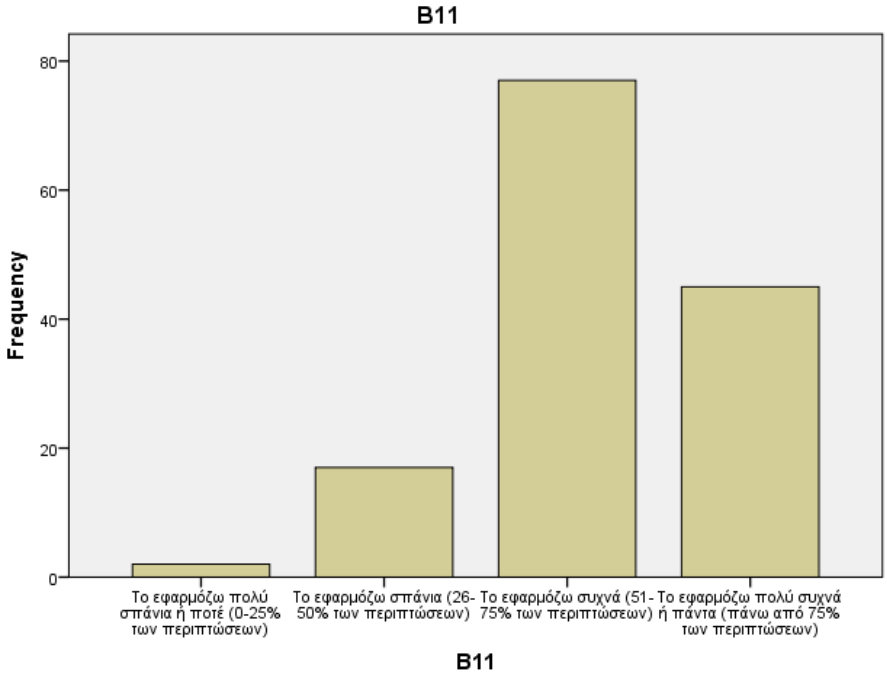
Γράφημα 18



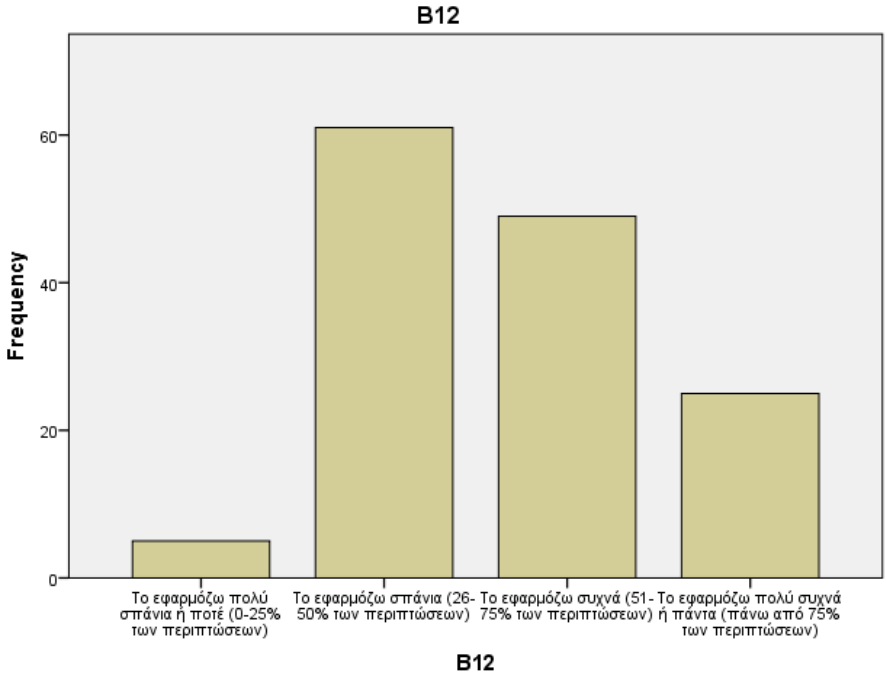
Γράφημα 19



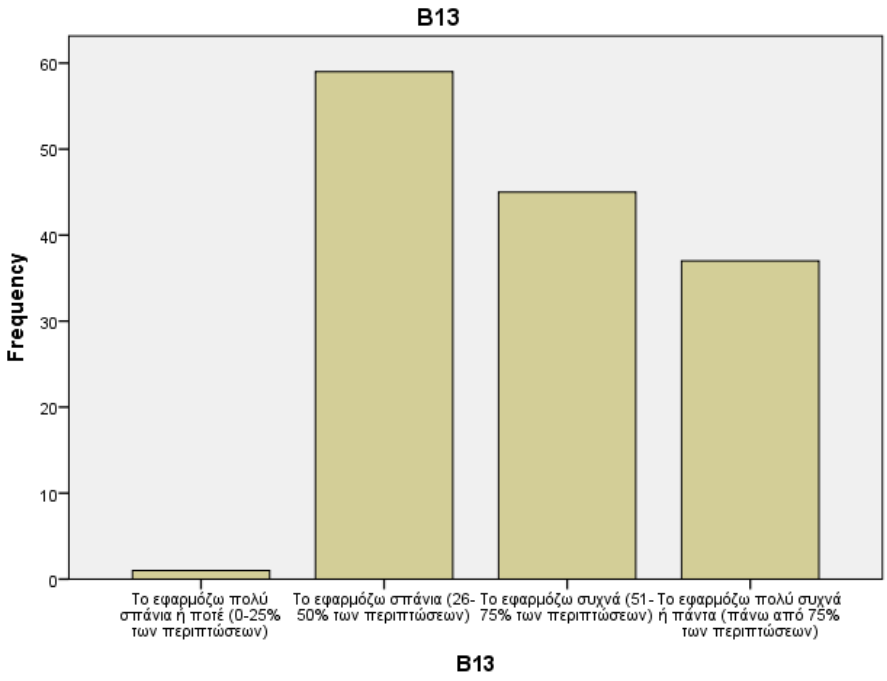
Γράφημα 20



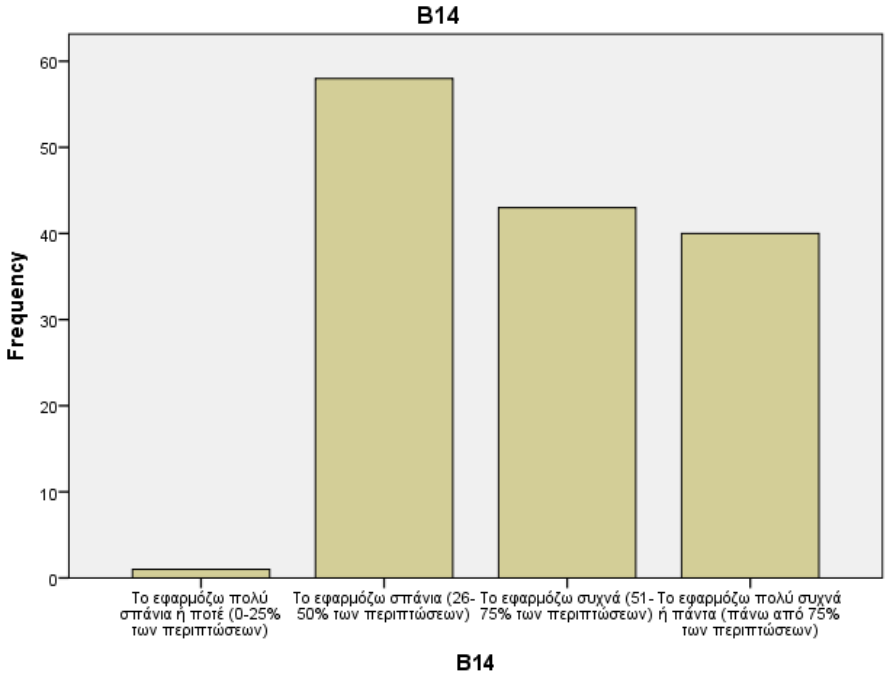
Γράφημα 21



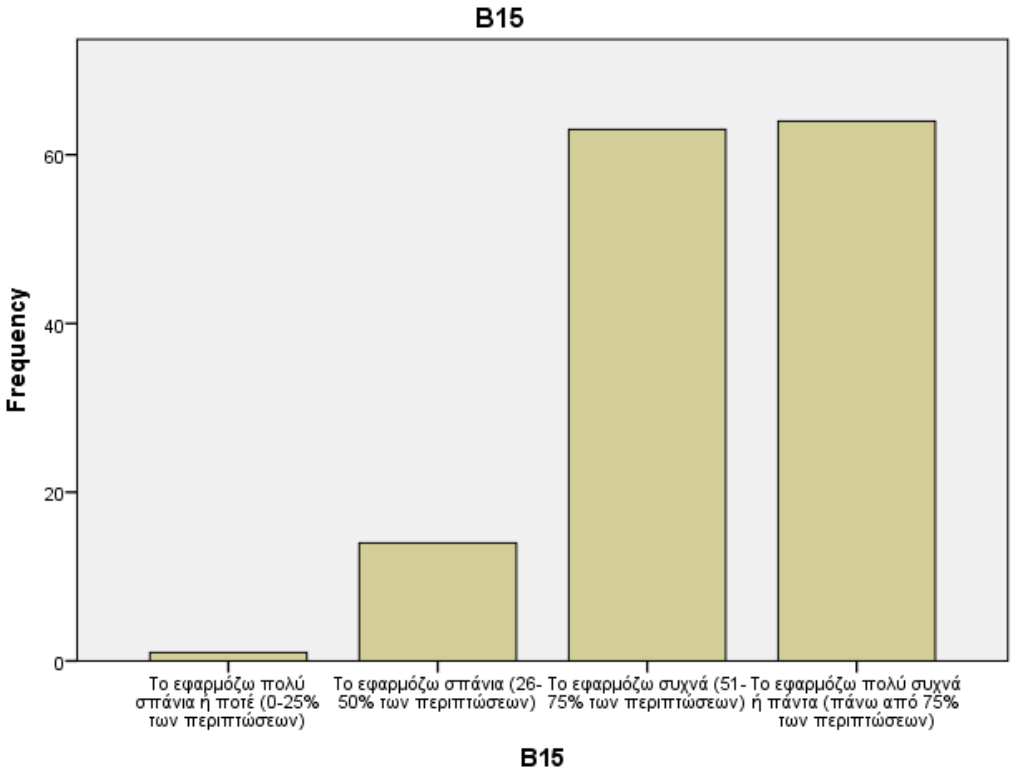
Γράφημα 22



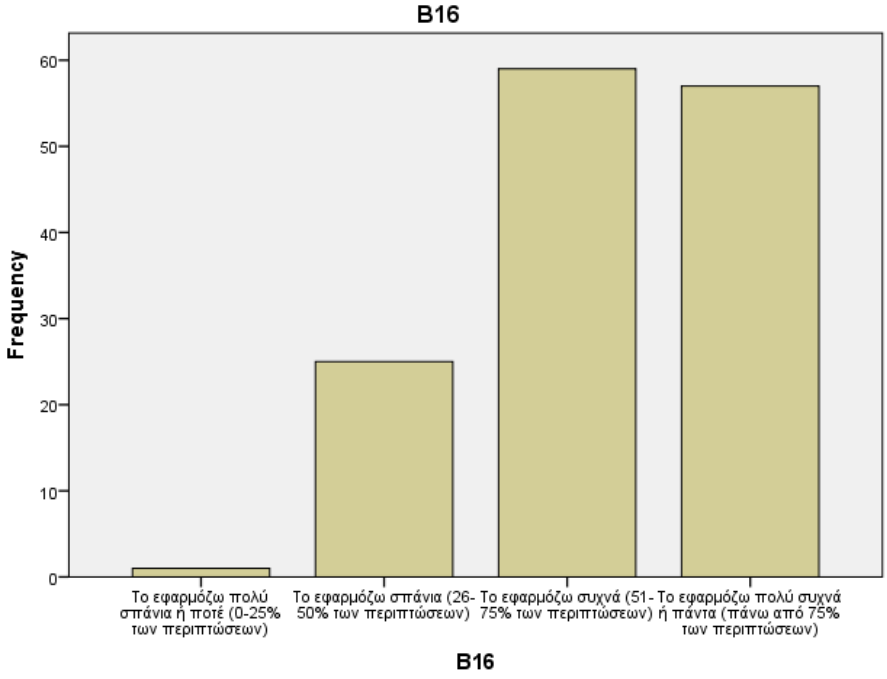
Γράφημα 23



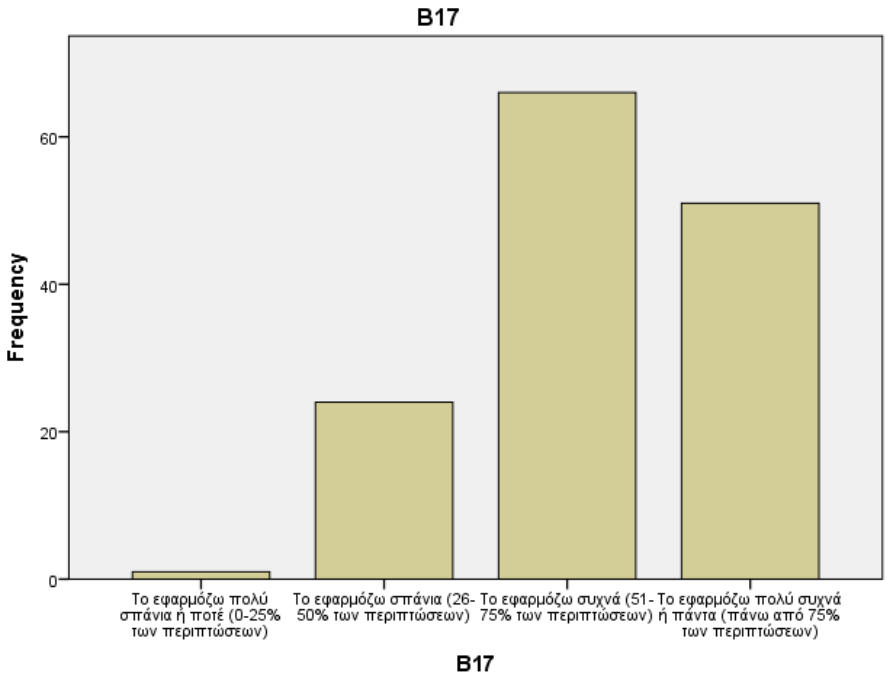
Γράφημα 24



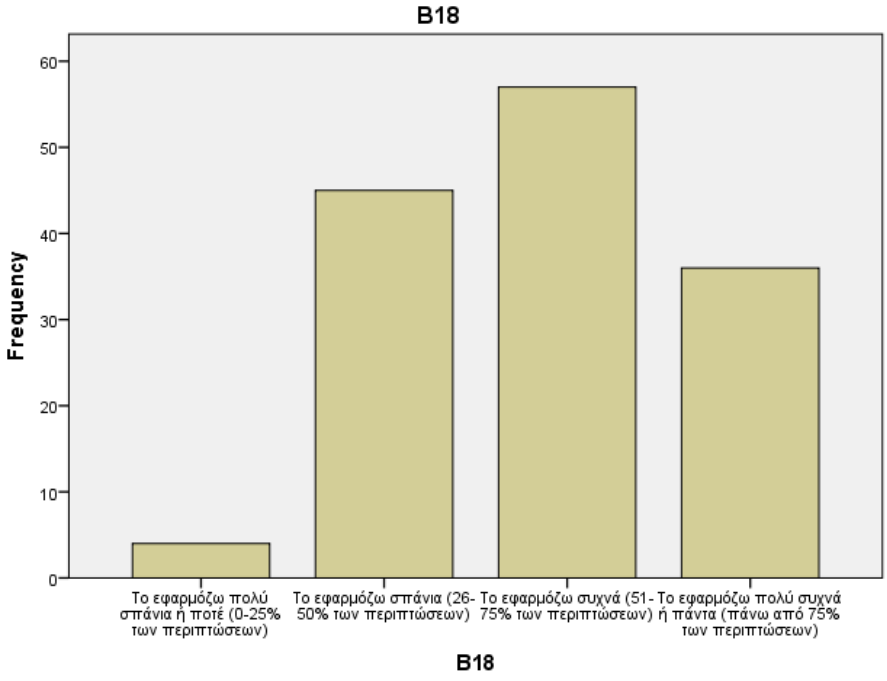
Γράφημα 25



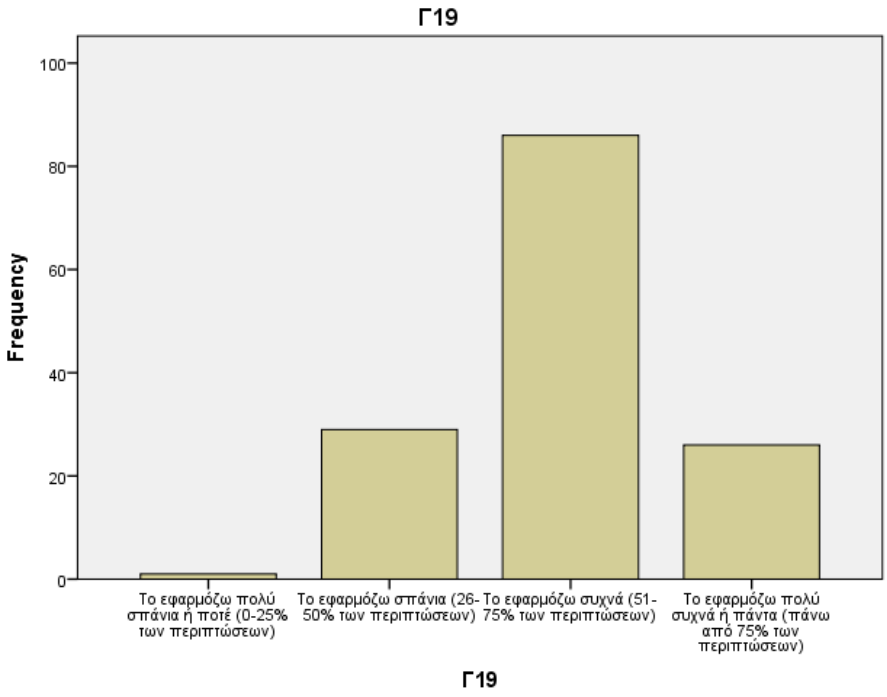
Γράφημα 26



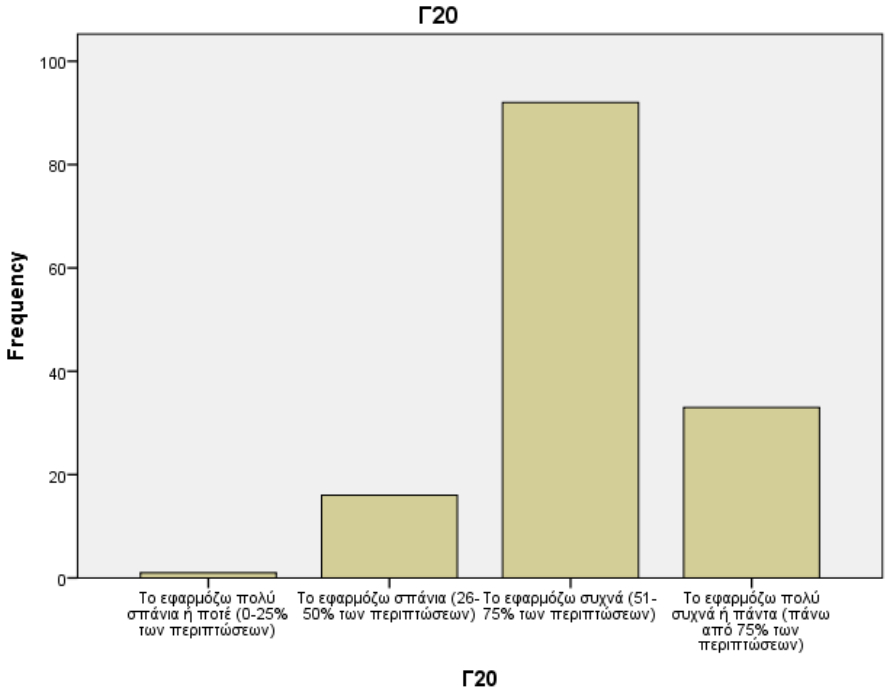
Γράφημα 27



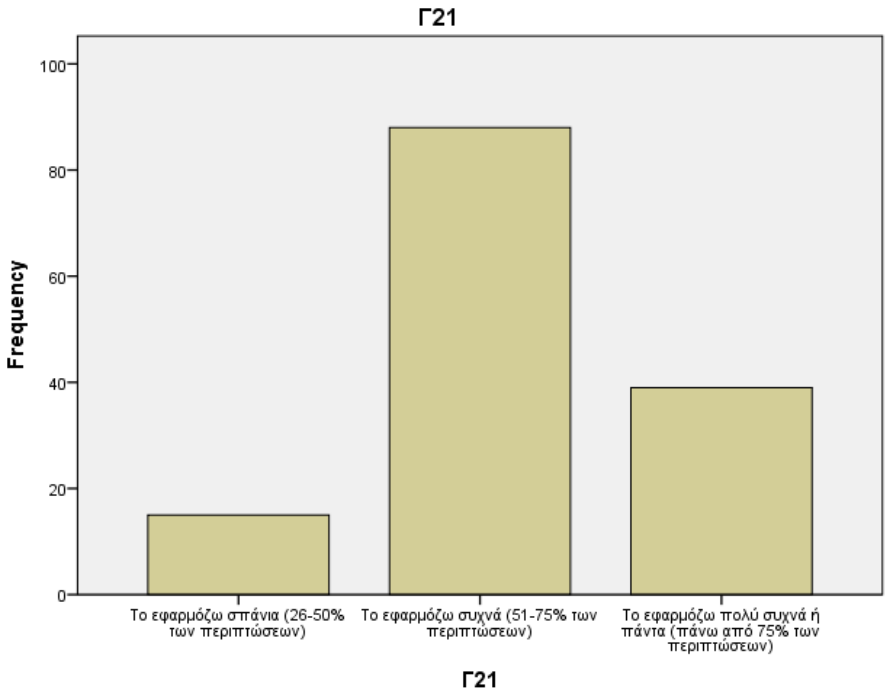
Γράφημα 28



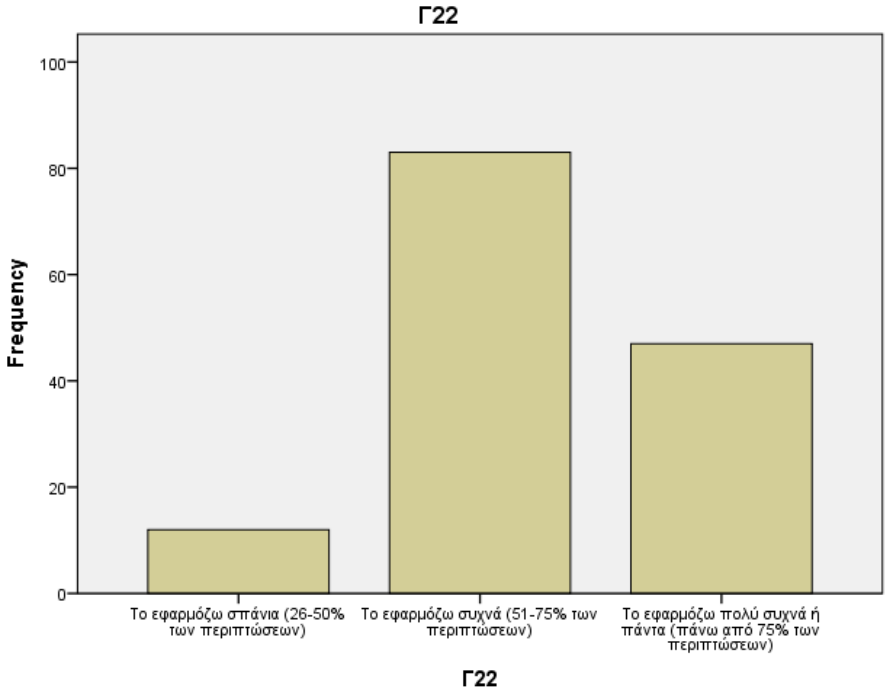
Γράφημα 29



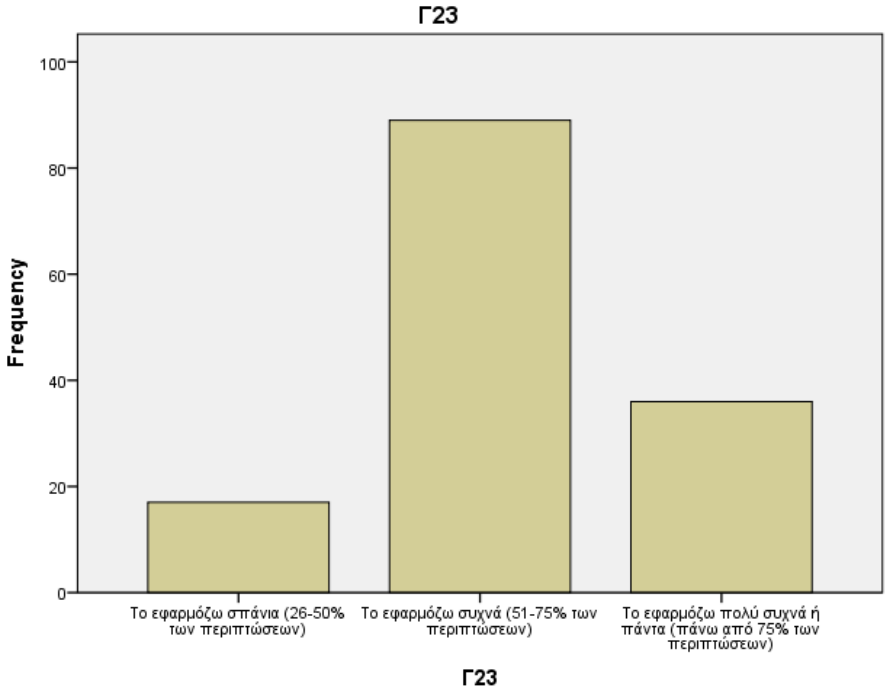
Γράφημα 30



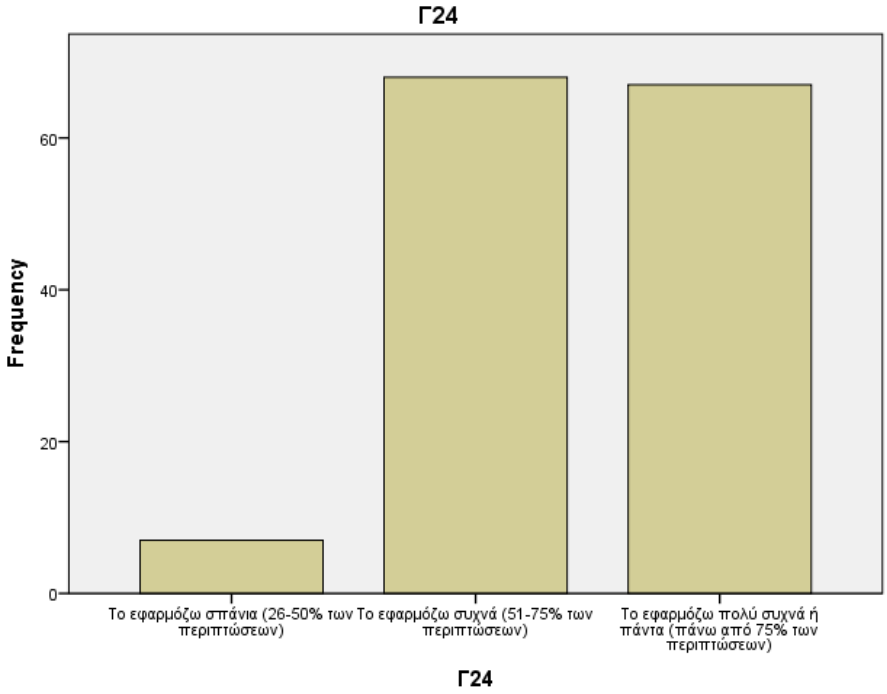
Γράφημα 31



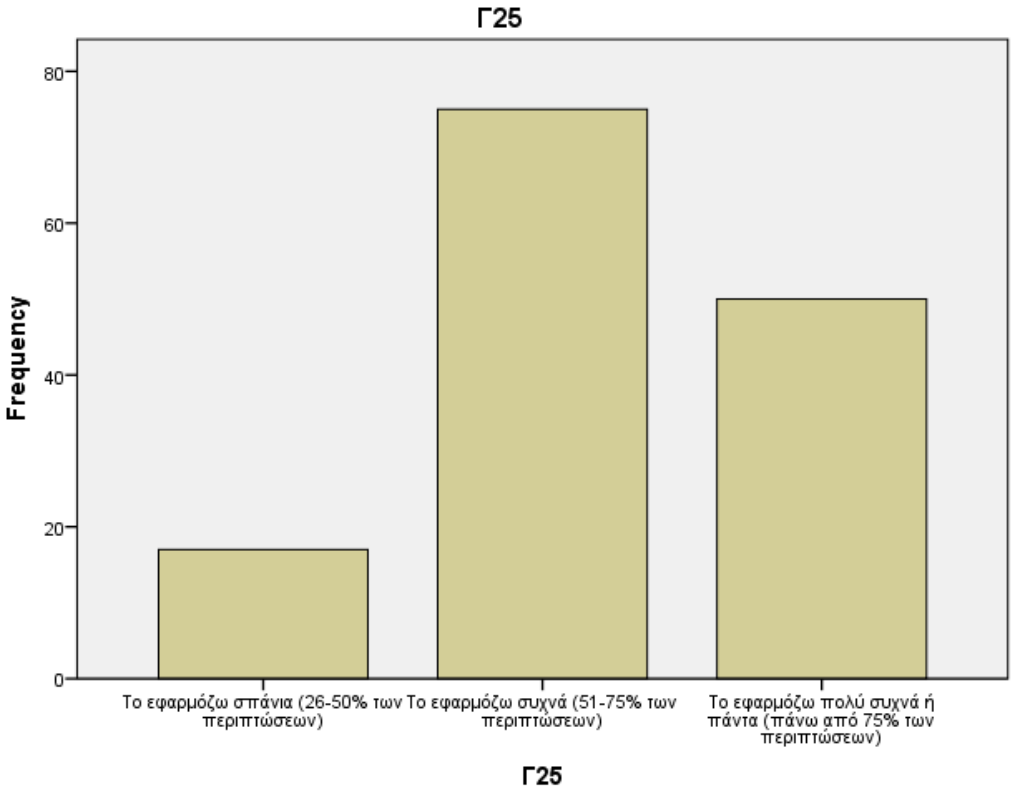
Γράφημα 32



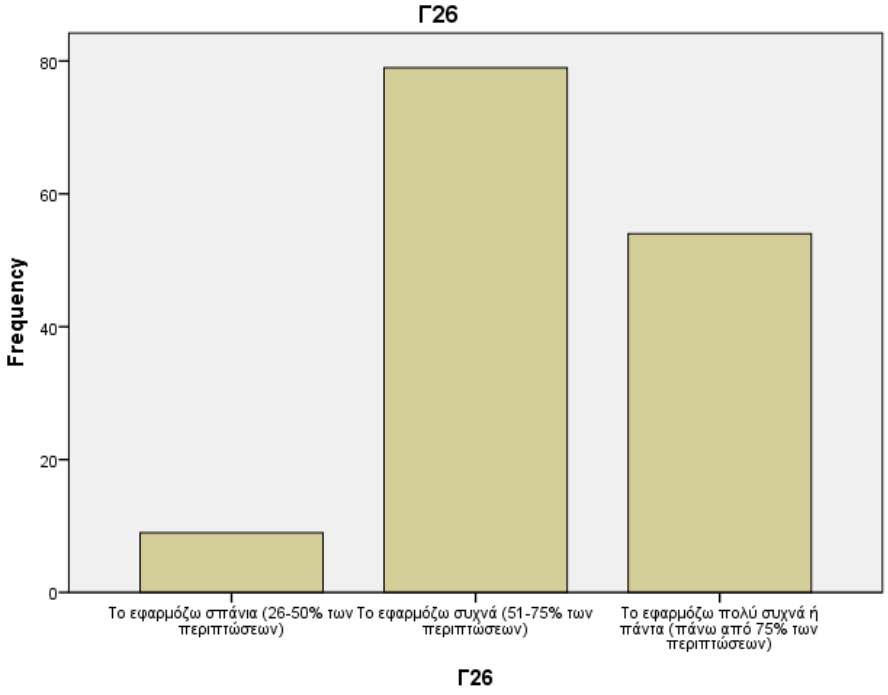
Γράφημα 33



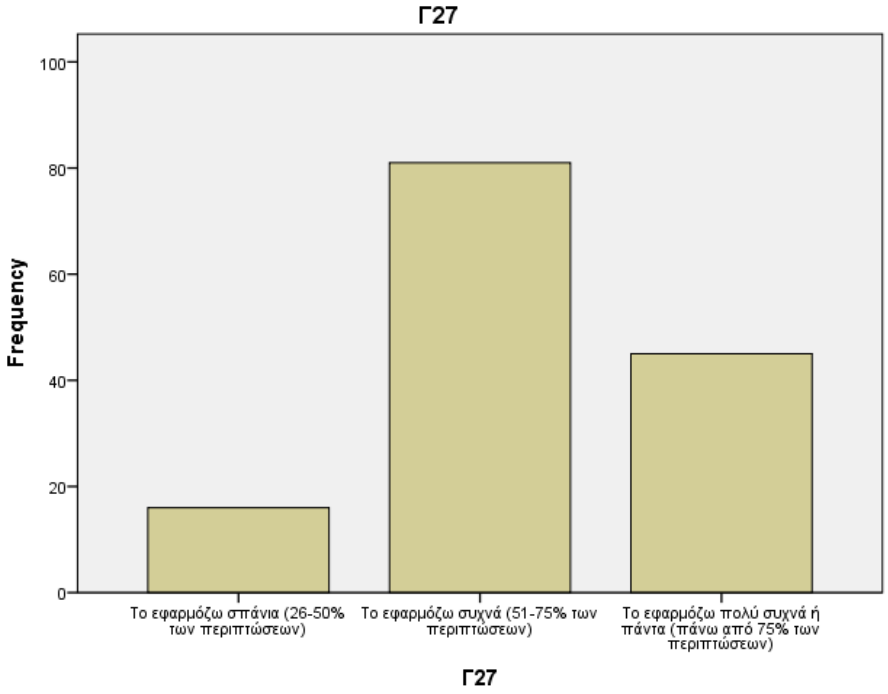
Γράφημα 34



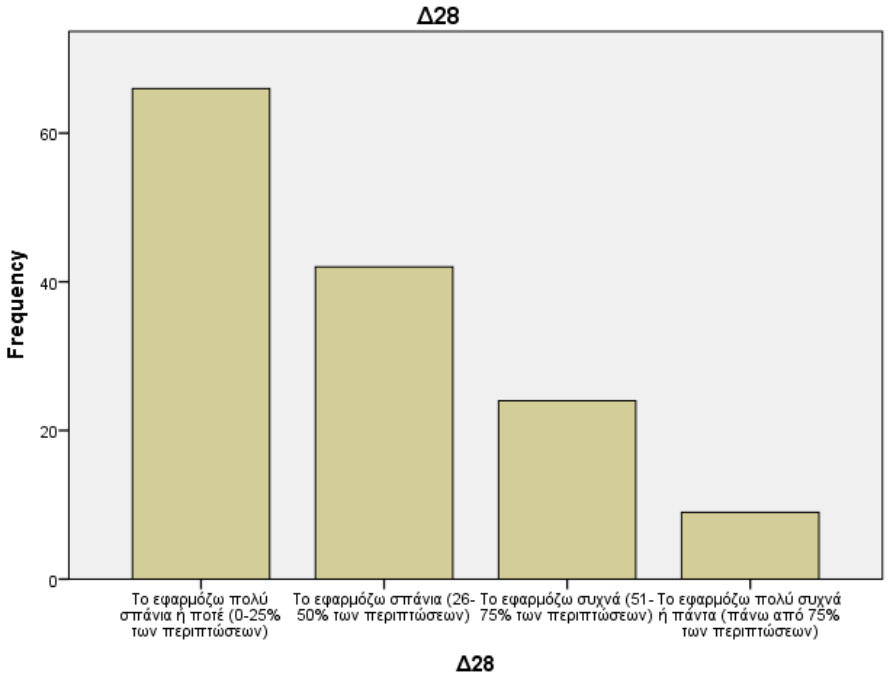
Γράφημα 35



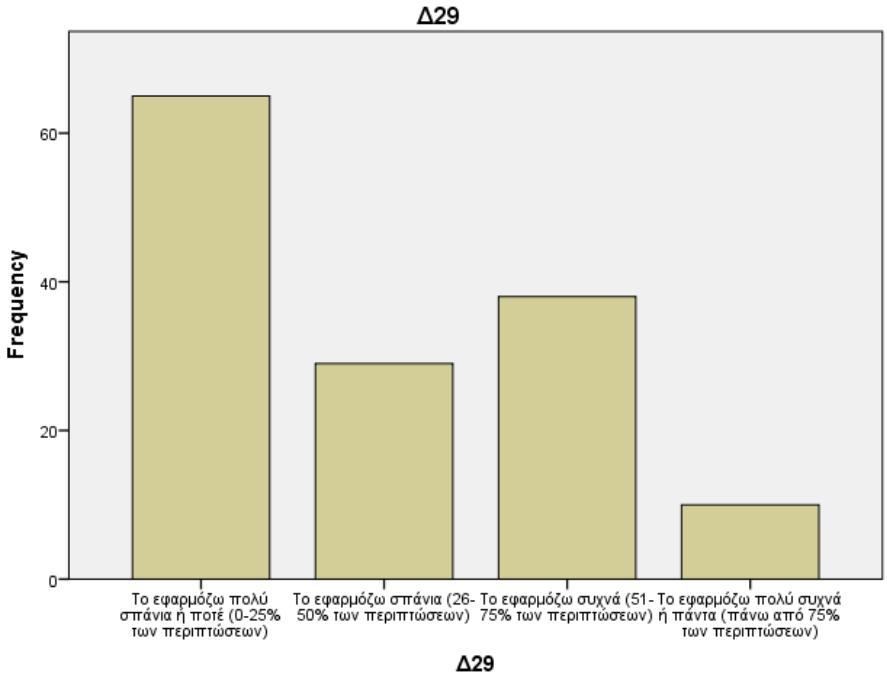
Γράφημα 36



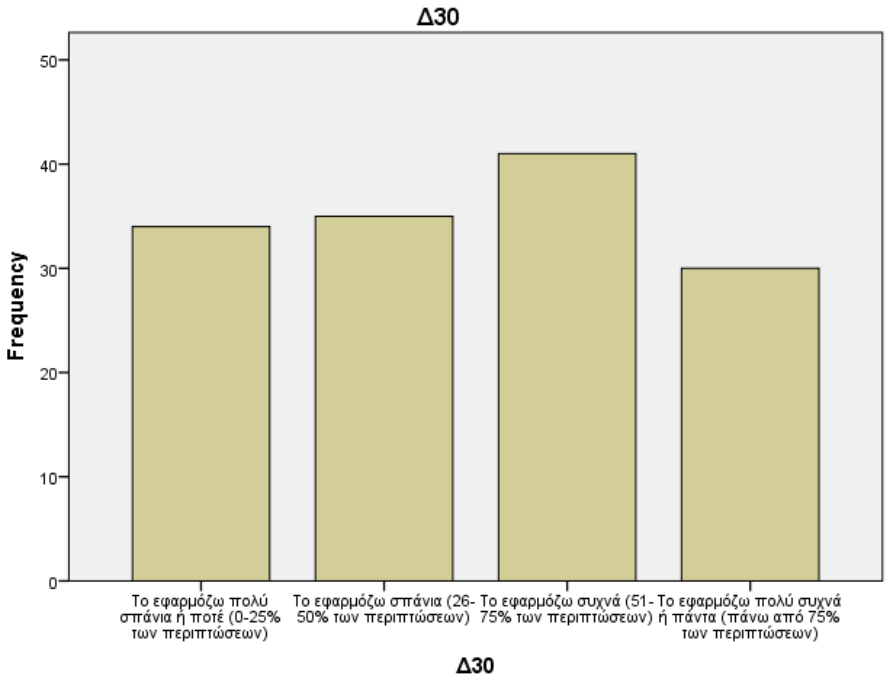
Γράφημα 37



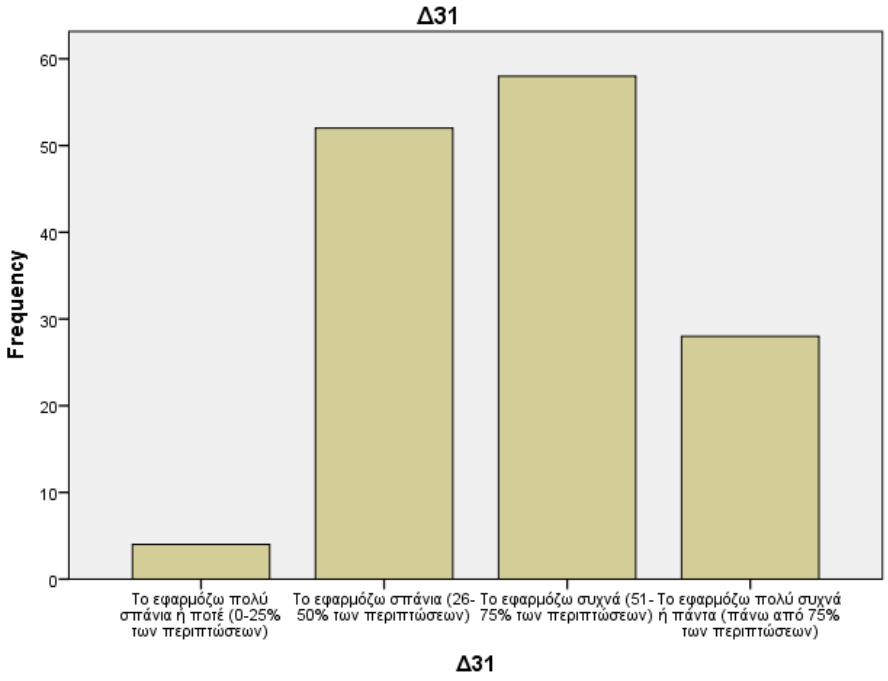
Γράφημα 38



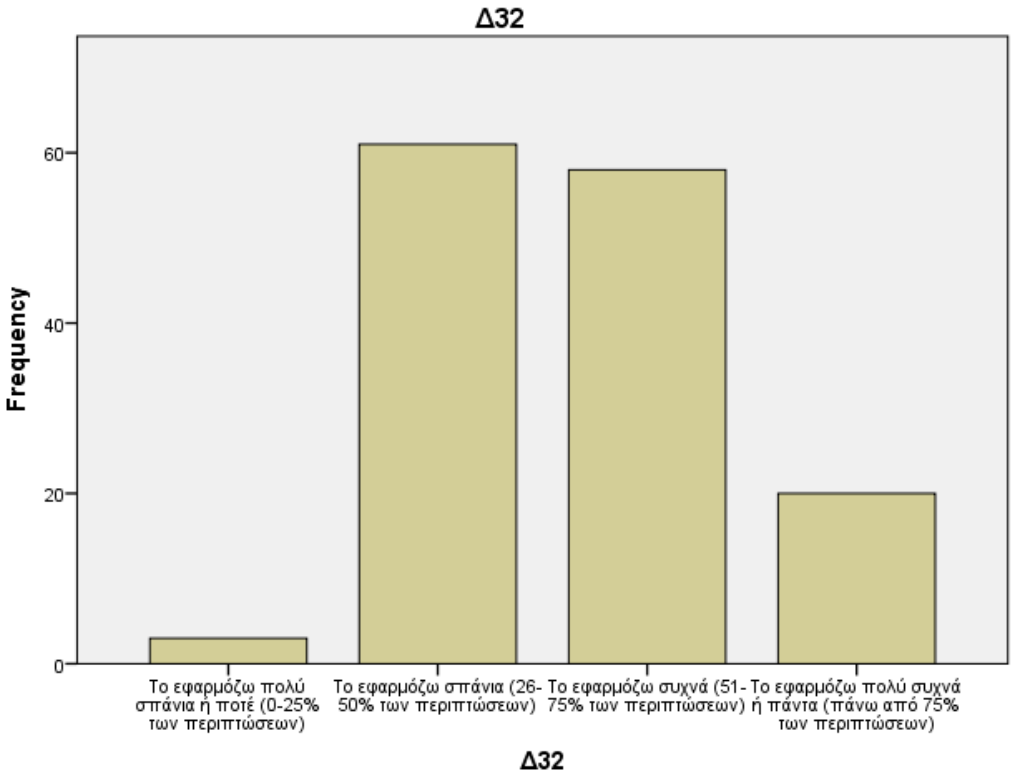
Γράφημα 39



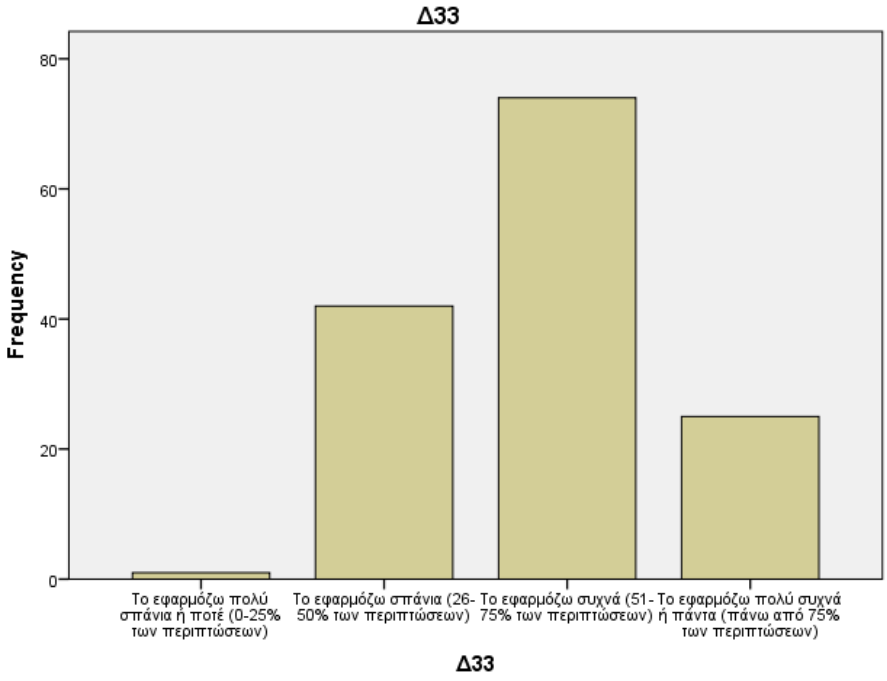
Γράφημα 40



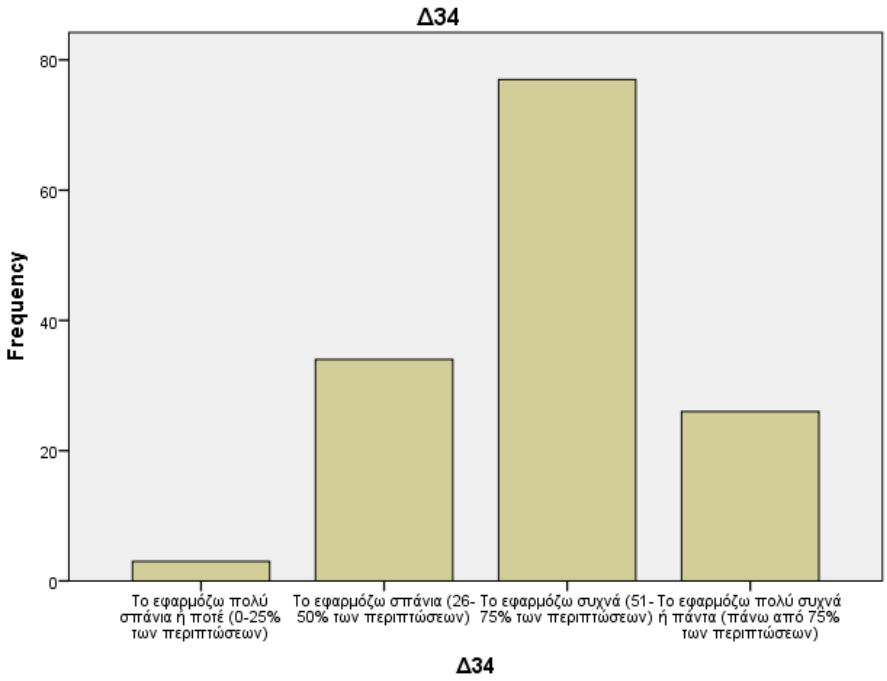
Γράφημα 41



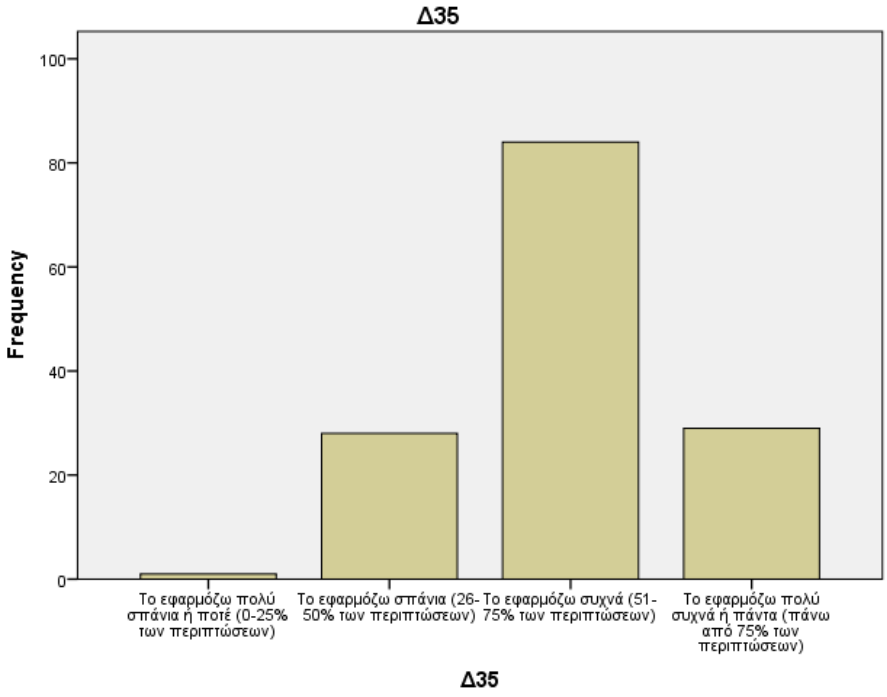
Γράφημα 42



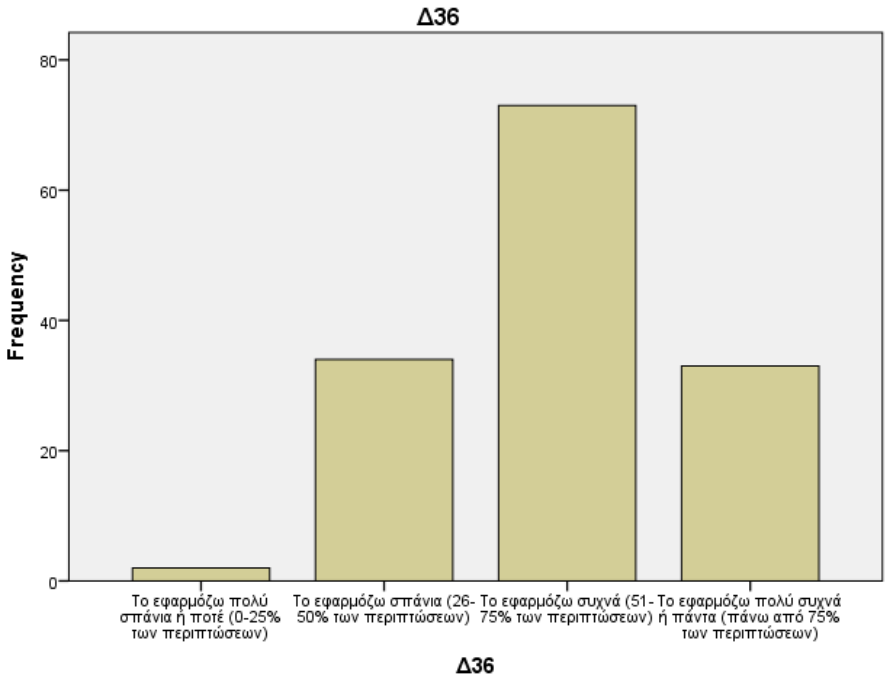
Γράφημα 43



Γράφημα 44



Γράφημα 45



Γράφημα 46

Παράρτημα 2

Κωδικός ερωτηματολογίου ☐ ☐☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διπλωματική Εργασία της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Ευαγγελίας Μπέλλου
Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Χαράλαμπος Κωνσταντίνου

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποβλέπει στη διερεύνηση των απόψεών τους σε σχέση τις αξιολογικές τους πρακτικές εντός της σχολικής τάξης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θεωρείται πολύτιμη, είναι ανώνυμη και τα πορίσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Στις προτάσεις που ακολουθούν σημειώστε ***«X»*** στο τετράγωνο ανάλογα με την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο. Παρακαλώ απαντήστε με απόλυτη ειλικρίνεια.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία.

Μέρος 1ο: Προφίλ δείγματος

1. **Φύλο:** Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. **Ηλικία:** 23-32 ☐ 33-42 ☐ 43-52 ☐ >52 ☐
3. **Το επίπεδο εκπαίδευσης το οποίο έχετε κατακτήσει:**
   Βασικός Τίτλος Σπουδών ☐
   Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών ☐
   Διδακτορικό Δίπλωμα ☐
4. **Διδακτική Προϋπηρεσία σε έτη:**
   1-10 ☐ 11-20 ☐ >20 ☐
5. **Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών;**
   Ναι ☐ Όχι ☐

6. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στη διάρκεια της επαγγελματικής σας σταδιοδρομίας;
Ναι ☐ Όχι ☐

Μέρος 2ο: Παράγοντες επιρροής των πρακτικών αξιολόγησης

Πόσο σας επηρεάζουν οι παρακάτω παράγοντες στη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών;				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
1. Οι μαθητές με τις ιδιαίτερες διδακτικές τους ανάγκες.				
2. Οι γονείς των μαθητών.				
3. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί.				
4. Η σχολική διοίκηση με τις ρυθμίσεις και τις προδιαγραφές σας (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, διδακτέα ύλη κ.ά.).				

Μέρος 3ο: Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών

Οι απαντήσεις διαβαθμίζονται ως εξής:

1 = Το εφαρμόζω πολύ σπάνια ή ποτέ (0-25% των περιπτώσεων).
2 = Το εφαρμόζω σπάνια (26-50% των περιπτώσεων).
3 = Το εφαρμόζω συχνά (51-75% των περιπτώσεων).
4 = Το εφαρμόζω πολύ συχνά ή πάντα (πάνω από 75% των περιπτώσεων).

Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παρακάτω πρακτικές στη διδασκαλία σας;				
Α. Διευκρίνιση, κατανόηση και συνδιαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης				
	1	**2**	**3**	**4**
37. Συζητώ με τους μαθητές τους διδακτικούς στόχους κάθε μαθήματος, ώστε να τους κατανοήσουν.				
38. Φροντίζω οι μαθητές να γνωρίζουν ποια είναι τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογείται η επίδοσή τους.				
39. Βεβαιώνομαι ότι οι μαθητές γνωρίζουν τι καλούνται να μάθουν μέσα από τις εργασίες που τους ανατίθενται.				
40. Δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα να αποφασίζουν οι ίδιοι ποιοι θα είναι οι ατομικοί μαθησιακοί στόχοι, τους οποίους θα πρέπει να έχουν πετύχει στο τέλος του μαθήματος.				

41. Δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα να προτείνουν και να σχεδιάζουν οι ίδιοι τα επόμενα βήματα της διδακτικής διαδικασίας.				
Β. Ερωτήσεις και συζήτηση στην τάξη με σκοπό τη μάθηση				
	1	**2**	**3**	**4**
42. Φροντίζω να διατυπώνω τις ερωτήσεις μου προς τους μαθητές με τέτοιον τρόπο, ώστε να καταλαβαίνουν αυτό που ρωτάω.				
43. Μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων, προσπαθώ να βοηθήσω τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο διδασκαλίας.				
44. Δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα να διατυπώνουν ελεύθερα τις ερωτήσεις τους σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας.				
45. Επιτρέπω στους μαθητές να απευθύνουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας.				
46. Οι ερωτήσεις που απευθύνω στους μαθητές αφορούν κυρίως τη διατύπωση απόψεων σχετικά με ένα θέμα.				
47. Απευθύνω στους μαθητές ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις είναι συγκεκριμένες.				
48. Απευθύνω στους μαθητές ερωτήσεις που αφορούν την προσωπική τους εμπειρία.				
49. Αξιοποιώ τις λανθασμένες απαντήσεις μέσα από συζήτηση με το σύνολο της τάξης.				
50. Αντλώ πληροφορίες από τις απαντήσεις και τα σχόλια των μαθητών με σκοπό να σχεδιάσω κατάλληλα τα επόμενα βήματα της διδακτικής διαδικασίας.				
51. Παρέχω στους μαθητές συνεχή καθοδήγηση κατά τη διδακτική διαδικασία, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο διδασκαλίας.				
52. Αναπροσαρμόζω τις οδηγίες που δίνω κατά τη διδακτική διαδικασία, όταν διαπιστώνω ότι οι μαθητές μου δεν κατανοούν επαρκώς το αντικείμενο διδασκαλίας.				
53. Όταν αναθέτω στους μαθητές κάποια εργασία, συζητώ μαζί τους σχετικά με το περιεχόμενο της εργασίας, προκειμένου να βεβαιωθώ ότι το έχουν κατανοήσει.				
54. Κατά διάρκεια του μαθήματος, παρέχω στους μαθητές τη δυνατότητα να παρουσιάζουν αυτά τα οποία έχουν μάθει.				
Γ. Ανατροφοδότηση				
	1	**2**	**3**	**4**
55. Μετά από μία διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, συζητώ με κάθε μαθητή τις απαντήσεις τις οποίες έχει δώσει.				
56. Ενημερώνω κάθε μαθητή για τα δυνατά του σημεία σε σχέση με την επίδοσή του.				
57. Συμβουλεύω τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν περαιτέρω τα δυνατά σημεία στην επίδοσή τους.				

58. Βεβαιώνομαι ότι οι μαθητές γνωρίζουν τα σημεία εκείνα πάνω στα οποία χρειάζεται να προσπαθήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν την επίδοσή τους.				
59. Σε συνεργασία με τους μαθητές, προσδιορίζω τρόπους βελτίωσης των αδύναμων σημείων που έχουν εντοπισθεί στην επίδοσή τους.				
60. Παρέχω στους μαθητές ενθάρρυνση με σκοπό να βελτιωθούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.				
61. Ενημερώνω τους μαθητές σε σχέση με την πρόοδό τους συγκριτικά με τις προηγούμενες επιδόσεις τους.				
62. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τα λάθη τους ως ευκαιρίες βελτίωσης σε μαθησιακό επίπεδο.				
63. Η διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί για μένα πηγή άντλησης πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, με σκοπό την κατάλληλη οργάνωση των επόμενων σταδίων της διδακτικής διαδικασίας.				

Δ. Αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, αυτορρύθμιση της μάθησης και αυτοαξιολόγηση των μαθητών

	1	**2**	**3**	**4**
64. Δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα να αξιολογούν ο ένας την επίδοση του άλλου.				
65. Παρέχω καθοδήγηση στους μαθητές, ενώ αξιολογούν ο ένας την επίδοση του άλλου.				
66. Παρέχω καθοδήγηση στους μαθητές, προκειμένου να αξιολογούν οι ίδιοι την επίδοσή τους.				
67. Παρέχω καθοδήγηση στους μαθητές, προκειμένου να παρακολουθούν την πορεία τους προς την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων.				
68. Κατά τη διάρκεια ενασχόλησης των μαθητών με εργασίες, τους ζητάω να μου λένε πώς εξελίσσεται η πρόοδός τους.				
69. Ζητάω από τους μαθητές να προσδιορίζουν τι πιστεύουν ότι πήγε καλά και τι πιστεύουν ότι δεν πήγε καλά στις εργασίες που έχουν υλοποιήσει.				
70. Ενθαρρύνω τους μαθητές να προτείνουν οι ίδιοι τρόπους βελτίωσης της επίδοσής τους.				
71. Ενθαρρύνω τους μαθητές να σκέφτονται και να προσδιορίζουν με ποιον τρόπο μαθαίνουν καλύτερα.				
72. Βοηθάω τους μαθητές να αναπτύσσουν αυτονομία κατά τη μαθησιακή διαδικασία.				

Σας ευχαριστώ για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.
Βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε παραλείψει κάποια απάντηση.