



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Η ΑΡΙΣΤΕΙΑ ΩΣ ΚΙΝΗΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ»

ΜΟΝΕΜΒΑΣΙΩΤΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΜΑΡΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

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

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

ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Η ΑΡΙΣΤΕΙΑ ΩΣ ΚΙΝΗΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ»

ΜΟΝΕΜΒΑΣΙΩΤΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΜΑΡΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

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

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

ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

“Εάν μπορείς να ακούς και να αποδέχεσαι τις απαντήσεις των μαθητών σου, όχι με σκοπό να τις κρίνεις απλά ως σωστές ή λανθασμένες, αλλά με σκοπό να τις αξιοποιήσεις σαν πληροφορίες που θα σου αποκαλύψουν πως σκέφτονται οι μαθητές σου, τότε έχεις κάνει ένα τεράστιο βήμα ώστε να γίνεις «σωστός» δάσκαλος...”

(Easley & Zwoyer, 1975: 25)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	4
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:	14
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	14
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αξιολόγηση» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση» ..	14
1.1.1. Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	14
1.1.2. Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή	19
1.2. Μορφές αξιολόγησης.....	22
1.3. Αξιολόγηση της μάθησης ή Αξιολόγηση για τη μάθηση	25
1.4. Βασικά γνωρίσματα της Αξιολόγησης	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:	31
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	31
2.1. Σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	31
2.2. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:	37
ΣΤΑΔΙΑ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....	37
3.1. Στάδια της αξιολόγησης	37
3.2. Τεχνικές Αξιολόγησης	39
3.2.1. Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης	40
3.2.2. Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.....	42
3.3.1. Ποσοτική αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:	51
ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	51
4.1. Η έννοια της σχολικής επίδοσης.....	51
4.2. Παράγοντες επιρροής της σχολικής επίδοσης	52
4.3. Τα κίνητρα μάθησης και επίδοσης των μαθητών	54
4.4. Η παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης.....	57
4.4. Η κοινωνική υπόσταση της σχολικής επίδοσης.....	59
4.4. Η αριστεία και τα γνωρίσματα του άριστου μαθητή	63
4.5. Έρευνες και υφιστάμενες τάσεις στο διεθνή και ελληνικό χώρο για την μαθητική αξιολόγηση και την αριστεία.....	67

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ:.....	76
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	76
5.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος – Αναγκαιότητα της έρευνας.....	76
5.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	78
5.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	80
5.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	82
5.5. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου.....	83
5.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	86
5.7. Διεξαγωγή της έρευνας – Επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	89
5.8. Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ:.....	91
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	91
5.1. Περιγραφή του δείγματος.....	91
5.1.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	91
5.1.2. Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	92
5.1.3. Σχολική τάξη φοίτησης συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα.....	93
5.1.4. Αριθμός μαθητών ανά σχολική τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	95
5.1.5. Μορφωτικό επίπεδο οικογένειας των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	96
5.1.6. Επίπεδο μαθητικής επίδοσης των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	100
5.2. Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	102
5.2.1. Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.....	102
5.2.2. Παράγοντες επιρροής της σχολικής επίδοσης και η αριστεία ως κίνητρο για τους μαθητές.....	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ:.....	128
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	128
6.1. Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας.....	128
6.2. Συμπεράσματα.....	142
6.3. Προτάσεις.....	146
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	150
<i>Ελληνόγλωσση.....</i>	150
<i>Ξενόγλωσση.....</i>	156
<i>Νομοθετικό πλαίσιο.....</i>	166
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	167
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	173

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Ιωαννίνων, σχετικά με την αριστεία ως κίνητρο μάθησης και επίδοσης. Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης ενώ γίνεται αναφορά στα είδη, στις αρχές, στους σκοπούς και στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Ακολούθως, προσδιορίζονται οι μορφές που μπορεί να λάβει η αξιολόγηση, τα στάδια της και οι τεχνικές με τις οποίες μπορεί να αξιολογηθεί ένας μαθητής, καθώς και τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος. Έπειτα, γίνεται αναφορά στα κίνητρα των μαθητών για επίδειξη υψηλών σχολικών επιδόσεων και αριστείας και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τους μαθητές ώστε να έχουν την επιδίωξη αυτή.

Το εμπειρικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων, τη συζήτηση επί αυτών και τη διατύπωση συμπερασμάτων και ορισμένων προτάσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιούνται κυρίως παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης σε συνδυασμό με κάποιες εναλλακτικές τεχνικές και τα αποτελέσματα εκφράζονται με τη χρήση αριθμητικής βαθμολογίας, λεκτικής διατύπωσης και σε μικρότερο βαθμό με περιγραφική αξιολόγηση. Παράλληλα, διαφαίνεται η θετική στάση των μαθητών ως προς τη χρήση περιγραφικής αξιολόγησης σε συνδυασμό με την αριθμητική βαθμολογία. Η ψυχική διάθεση των μαθητών κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζεται καθώς, η διαδικασία αυτή τους προκαλεί συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, καθώς ελέγχεται η πρόοδός τους και ταυτόχρονα άγχους και αγωνίας για να καταφέρουν την υψηλότερη δυνατή επίδοση, οι μαθητές δήλωσαν ότι επιθυμούν να ενημερώνονται για το αξιολογικό αποτέλεσμα τόσο με τη χρήση αριθμητικής βαθμολογίας, όσο και με περιγραφική αξιολόγηση. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές διαθέτουν ενδογενή κίνητρα μάθησης και θεωρούν ότι η επίδοσή της δεν επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες, παρά μόνο από την καταβολή προσωπικής προσπάθειας. Η πλειονότητα των μαθητών επιθυμεί την επίτευξη της αριστείας και της καλής σχολικής επίδοσης και αναγνωρίζει στην έννοια του άριστου μαθητή ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με στοιχεία όπως οι επικοινωνιακές ικανότητες, η συμμετοχή, η συνέπεια, η επιμέλεια κ.ά. και όχι μόνο τις υψηλές γνωστικές ικανότητες και επιδόσεις. Τέλος, αναδεικνύονται κάποιοι παράμετροι που σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών συμβάλλουν στην επίτευξη αριστείας και στην ανάδειξη των άριστων μαθητών, όπως η συχνή ανατροφοδότηση από την αξιολογική διαδικασία, η χρήση περιγραφικής αξιολόγησης, η εντατικοποίηση των προσπαθειών που καταβάλλουν και η πρόοδός με μικρούς κι επιτεύξιμους στόχους.

Λέξεις Κλειδιά: αριστεία, άριστος μαθητής, κίνητρο μάθησης, αξιολόγηση μαθητή, περιγραφική αξιολόγηση, ανατροφοδότηση

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the views of primary school pupils in the prefecture of Ioannina on excellence as a learning and performance motivation. The study consists of two parts: the theoretical and the empirical part. In the theoretical part the conceptual framework of educational assessment and students' performance evaluation are presented. Also, reference is made to the types, the principles, the purposes and the pedagogical function of the students' performance assessment. Subsequently, there is an attempt to identify the forms that assessment can take, its stages, and the techniques by which a student can be evaluated, as well as the means of expressing the assessment result. Then, a brief approach is made over pupils' motivation in order to pursue high performance and excellence and also which factors influence pupils to achieve this goal.

The empirical part of the current work includes the methodology research, the presentation of the research findings, discussion over these findings, the formulation of conclusions and suggestions. According to the research results, for the students assessment mainly uses traditional assessment techniques in combination with some alternative techniques and the results are expressed using numerical score, verbal phrasing and to a lesser extent with a descriptive assessment. At the same time, there is a positive attitude of students towards the use of descriptive assessment but in combination with the numerical score. The pupils' mental mood during the evaluation process is affected as this process generates feelings of joy and satisfaction over their progress and at the same time, anxiety and distress to achieve the highest possible performance. Pupils stated that their assessment result affects them and that they prefer to be informed about their evaluation result with the use both numerical score and descriptive assessment. Also, most pupils have endogenous learning incentives and feel their performance is not affected by external factors, but only by making personal effort. The majority of students wish to achieve excellence and achieve high performances. In addition, they recognize in the concept of excellent students qualitative features associated with elements such as communication skills, participation, consistency, diligence, etc. and not only high cognitive skills and performance. Ultimately, there are highlighted some parameters that, according to pupils' opinions, contribute to the achievement of excellence and the emerge of excellent pupils such as frequent feedback through the assessment process, the use of descriptive assessment, the intensification of efforts and the existence of small and achievable goals.

Key Words: excellence, excellent student, learning motivation, student evaluation, descriptive assessment, feedback

Εισαγωγή

Σε μια εποχή ραγδαίων επιστημονικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων, κρίνεται ως επιτακτική η ανάγκη εκσυγχρονισμού του θεσμού του σχολείου, προκειμένου να ικανοποιήσει αποτελεσματικά τις υπάρχουσες και αναδυόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Η αλματώδης και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας που απαξιώνει με ταχύτατους ρυθμούς τις παρεχόμενες γνώσεις και πληροφορίες, θέτει, σήμερα, σε αμφισβήτηση το ρόλο και τις λειτουργίες σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού. Το σχολείο, ως κυρίαρχος χώρος παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, καλείται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη μετασχηματισμού του σχολείου με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του, δίνεται έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία διαπίστωσης και ανάδειξης της ποιότητας της εκπαίδευσης, που χρησιμοποιείται και ως δείκτης βελτίωσης, είναι η συστηματική εκπαιδευτική αξιολόγηση και μέσω αυτής η συνεχής ανατροφοδότηση.

Η αξιολόγηση αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής δραστηριότητας. Το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης απασχολεί διαχρονικά το ενδιαφέρον όλων των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και υπάρχει πληθώρα ερευνητικών και θεωρητικών εργασιών αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα. Η αξιολόγηση, έννοια σύμφυτη με την ανθρώπινη ύπαρξη, καθώς δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης, είτε σε επίσημη είτε σε ανεπίσημη μορφή, αποτελεί απαραίτητο δομικό στοιχείο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και λειτουργεί ως εφελτήριο ανάληψης δράσεων για βελτίωση (Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα, που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον όλων των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κεντρίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον στην Παιδαγωγική επιστήμη, καθώς συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες που συμπράττουν στον έλεγχο του βαθμού αποτελεσματικότητας και ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Αθανασίου, 2003· Δημητρόπουλος, 2003· Κασσωτάκης, 2010· Καψάλης, 2004· Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Ρεκαλίδου, 2011· Slavin, 2007).

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 αδύναμοι. Η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, προέκυψε ως αποτέλεσμα του επαναπροσδιορισμού των βασικών εννοιών αναφορικά με την εκπαίδευση. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης υπό την ανάδυση νέων

εκπαιδευτικών αναγκών, η συμβολή των γνωστικών επιστημών στην ερμηνεία, την κατανόηση της μάθησης, δημιούργησαν την ανάγκη επανεξέτασης κάθε παραμέτρου της εκπαίδευσης.

Συνεπώς, φαίνεται ότι η απαίτηση της σημερινής πραγματικότητας της εκπαίδευσης, είναι η αξιολόγηση της μάθησης του μαθητή να προχωρήσει πέρα από τη λογική του ελέγχου και της διαπίστωσης του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων και να αναλάβει δυναμικό παιδαγωγικό ρόλο στη σχολική τάξη. Βάσει των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών, οι πρακτικές ελέγχου του γνωστικού επιπέδου τους και κατάταξής τους σε κλίμακες βάσει των επιδόσεων τους, θεωρούνται παρωχημένες ως πρακτικές. Έτσι, η αξιολόγηση της μάθησης πρέπει να αναπτύξει δυναμικές συνιστώσες και ένα δυναμικό παιδαγωγικό ρόλο στη σχολική τάξη. Για την πραγματοποίηση μιας τέτοιας στροφής στην αντίληψη κι εφαρμογή της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν δομικές αλλαγές αναφορικά με τον τρόπο που εκλαμβάνεται η αξιολόγηση των μαθητών ως έννοια, ως λογική και πρακτική.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, έτσι όπως αποτυπώνεται μέσα από τα ευρήματα ερευνών αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, δεν φαίνεται να ακολουθεί την εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης και τις νέες θεωρητικές προτάσεις σε σχέση με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Σήμερα, η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης εξακολουθεί να διατηρεί τα ίδια αναχρονιστικά χαρακτηριστικά και να αποτελεί μια διαδικασία σαφώς διαχωρισμένη από την διδασκαλία (Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ρεκαλίδου, 2011· Ρέλλος, 2003). Παρά την διακηρυγμένη θεωρητικά παιδαγωγική στόχευση που οφείλει να τη διέπει, η αξιολόγηση, σήμερα συνεχίζει να πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, όπως πριν από χρόνια. Τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών καταδεικνύουν πως το σύστημα αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο διενεργείται με παραδοσιακές μεθόδους και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αποτυπώνονται μέσω της αριθμητικής βαθμολογίας (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 245-247, 253-254· Μανωλάκος, 2012: 101, 104· Μανρομματί, 196: 261· Γρόσδος, 2015: 50· Χανιωτάκης, 2010: 275). Ένας παράγοντας που λειτουργεί ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική επίτευξη του σκοπού της αξιολόγησης, είναι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες θεωρητικές προτάσεις και την πρόοδο της εκπαιδευτικής έρευνας αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, ώστε να εμποδίσουν την αξία της αξιολόγησης και τη συμβολή της στη μάθηση. Συνέπεια των παραπάνω είναι η αναχρονιστική λειτουργία της αξιολόγησης σε σημείο οι μαθητές να μην επωφελούνται από τη διαδικασία, αλλά να ασφυκτιούν και να την αποφεύγουν. Μια ιδέα η οποία αφήνει ένα νοητικό αποτύπωμα που τους ακολουθεί στη μετέπειτα ζωή τους. Έτσι, η αξιολόγηση των μαθητών σήμερα περιορίζεται στον τυπικό έλεγχο του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων, στη διαπίστωση της γνωστικής επίδοσης των μαθητών και της κατάκτησης των έτοιμων γνώσεων των σχολικών εγχειριδίων που διδάσκονται και την αξιοποίηση του αξιολογικού αποτελέσματος για τη βαθμολόγηση των μαθητών και την κατάταξή τους. Απόρροια των παγιωμένων

αυτών πρακτικών είναι η επικράτηση εξετασιοκεντρισμού, βαθμοθηρίας, ανταγωνιστικού κλίματος, στείρας αποστήθισης, αναπαραγωγής έτοιμων γνώσεων, αδυναμίας πολύπλευρης καλλιέργειας των ικανοτήτων των μαθητών, άσκησης υπερβολικής πίεσης-καταπίεσης για την επίδειξη προόδου στους μαθητές κ.ά. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης έτσι όπως εφαρμόζεται σήμερα, συνιστά μια διαδικασία διεκπεραιωτικού χαρακτήρα. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες εξακολουθούν να εφαρμόζονται στην εκπαίδευση διαχωρίζοντας τους μαθητές, καταστρατηγούν το παιδαγωγικό της περιεχόμενο και δημιουργούν μια σύγχυση ως προς τους σκοπούς που αυτή υπηρετεί εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται. Η ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, καθιστούν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ζητήματος της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, μια άκρως επιτακτική αναγκαιότητα. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών πρέπει να διακρίνεται από προφανή παιδαγωγικό, επικοινωνιακό κι αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα και σε κάθε περίπτωση να στηρίζει το μαθητή με σεβασμό στην ατομικότητα του, στην προσπάθεια του για μάθηση.

Στο πλαίσιο αυτό, εγείρονται προβληματισμοί και ανακύπτουν πολλά ερωτήματα που σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο που λειτουργεί και τον τρόπο που θα έπρεπε να λειτουργεί η αξιολόγηση σήμερα. Τα ερωτήματα αυτά αφορούν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, την μαθητικής επίδοσης που αξιολογείται στο σημερινό σχολείο, την, την αριστείας των μαθητών και των κινήτρων μάθησής τους. Οι μαθητές αποτελούν το επίκεντρο και το σημείο αναφοράς γύρω από το οποίο περιστρέφονται όλες οι διαδικασίες της εκπαίδευσης που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη συνολική διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Εντούτοις, ελάχιστες έρευνες έχουν διενεργηθεί για τη διερεύνηση στις δικές τους οπτικής, ειδικά σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η μελέτη της δικής τους οπτικής επί του ζητήματος που διερευνάται. Εφαλτήριο για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης αποτέλεσε και η πρόθεση κυβερνητικών μελών να εισηγηθούν την κατάργηση των θεσμών της αριστείας στη σχολική εκπαίδευση, με επιχείρημα πως στιγματίζουν τους μαθητές.

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων σχετικά με την αριστεία. Πιο συγκεκριμένα, ως στόχους έχει: 1) την εννοιολογική προσέγγιση της αριστείας, 2) τον προσδιορισμό της αντίληψης περί αριστείας που επικρατεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, 3) τη διερεύνηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών για επίδιωξη αριστείας και καλής σχολικής επίδοσης, 4) τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τους μαθητές να είναι άριστοι και να επιδιώκουν καλή σχολική επίδοση, 5) τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του άριστου μαθητή, 6) τη διερεύνηση της σχέσης των μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή με την μαθητική αριστεία, 7) τη διερεύνηση της σχέσης αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος με την μαθητική αριστεία, 8) τη διερεύνηση της πληροφοριακής λειτουργίας των βαθμών, 9) τη διερεύνηση αξιοποίησης της πληροφοριακής λειτουργίας του βαθμού και ανατροφοδότησης του μαθητή και 10) τη διερεύνηση

εμφάνισης ανταγωνιστικού και βαθμοθηρικού κλίματος από τις πρακτικές αξιολόγησης του μαθητή.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική τεκμηρίωση του υπό μελέτη ζητήματος σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ενώ στο εμπειρικό μέρος περιλαμβάνεται η μεθοδολογία της έρευνας, η παρουσία και η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, η συζήτηση επί των ευρημάτων, οι διαπιστώσεις και οι προτάσεις. Στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνονται τα πρώτα τέσσερα κεφάλαια, ενώ στο εμπειρικό τα υπόλοιπα τρία.

Αναλυτικότερα:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση και η αποσαφήνιση των βασικότερων υπό μελέτη εννοιών. Συγκεκριμένα, σημειώνονται τα βασικά γνωρίσματα και οι κυριότερες παράμετροι της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο παιδαγωγικό περιεχόμενο και τις λειτουργίες της αξιολόγησης και συγκεκριμένα στο σκοπό αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και στην παιδαγωγική της λειτουργία.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα στάδια της αξιολογικής διαδικασίας, οι τεχνικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και αναλύονται οι παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές και τα μέσα αποτύπωσης, παραδοσιακά και εναλλακτικά, του αξιολογικού αποτελέσματος.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται τις έννοιες της επίδοσης και της αριστείας από κοινωνική και παιδαγωγική σκοπιά. Παράλληλα, πραγματοποιείται μια σύντομη θεωρητική προσέγγιση των κινήτρων μάθησης των μαθητών και μια συσχέτιση αυτών με την επιδίωξη των μαθητών για υψηλή επίδοση κι αριστεία. Καταληκτικά του κεφαλαίου αναδεικνύονται οι υφιστάμενες τάσεις αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης στην ισχύουσα σχολική πραγματικότητα και των κινήτρων μάθησης και επιδίωξης υψηλής επίδοσης κι αριστείας των μαθητών, όπως παρουσιάζονται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με το υπό μελέτη ζήτημα.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται η αναγκαιότητα και η προβληματική της έρευνας και αναφέρονται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και γίνεται η τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών. Ακόμη, παρουσιάζονται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, η διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και οι περιορισμούς και οι οριοθετήσεις της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία. Αρχικά, γίνεται η περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος, ακολουθεί η παρουσίαση της περιγραφικής ανάλυσης των ευρημάτων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου και, στη συνέχεια, η διμεταβλητή περιγραφική και επαγωγική ανάλυση. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου εσωτερικής συνέπειας και, τέλος, η επαγωγική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

Το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας, περιλαμβάνει συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας, καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται κάποιες ενδεικτικές προτάσεις.

Το παρόν πόνημα ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας. Ακολουθεί παράρτημα το οποίο αντιστοιχεί στο γραπτό ερωτηματολόγιο, όπως αυτό επιδόθηκε στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων και περιλαμβάνει αναλυτικό πίνακα των αποτελεσμάτων του ελέγχου εσωτερικής συνέπειας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όχι μόνο για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση, τις συμβουλές, τις διορθώσεις, τις εύστοχες παρατηρήσεις και επισημάνσεις που ήταν πάντοτε εύστοχες κι ευπρόσδεκτες, αλλά και για την ανεκτίμητη ηθική του συμπαράσταση, ως σύμβουλος, σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Προσωπικά του οφείλω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ για την ουσιαστική βοήθεια και στήριξη που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή, κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή για την πολύτιμη βοήθεια του κατά το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της έρευνας και τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Επίσης, ευχαριστώ και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Θωμά Μπάκα για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις του και για την ουσιαστική συμβολή του στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Επιπλέον, θα πρέπει να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που επέτρεψαν να έχουμε πρόσβαση στις σχολικές τάξεις τους και φυσικά, τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και με προθυμία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, καθώς χωρίς την προθυμία και τη βοήθεια του δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση της έρευνας και του εμπειρικού μέρους αυτής της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόθερμα και εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον σύζυγο μου Φίλιππο, στους γονείς μου, στον αδελφό μου και στους παππούδες μου, τη γιαγιά και τη θεία μου, καθώς και σε όλα τα αγαπημένα μου πρόσωπα που ήταν δίπλα μου και στήριξαν αυτό μου το εγχείρημα. Χάρης την αμέριστη αγάπη, κατανόηση, υπομονή και συμπαράσταση τους, ολοκληρώθηκε η συγγραφή της παρούσας εργασίας, αλλά και η επιτυχής ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αξιολόγηση» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση»

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αποτελεί ένα ζήτημα που παρουσιάζει διαχρονικά το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό (Κωνσταντίνου, 2007: 10). Το ενδιαφέρον του ζητήματος, που παρουσιάζει όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς κύκλους αλλά και στο σύνολο της κοινής γνώμης, συνδέεται με μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων, μελετών, θέσεων και αντιλήψεων που συνθέτουν μια συγκεκριμένη εικόνα ως προς την πραγματική σημασία της υπό διαπραγμάτευση έννοιας. Στο πλαίσιο αυτό, μελετώντας την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία κρίνεται απαραίτητη η θεωρητική τεκμηρίωση και εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων της έρευνας. Ειδικά, εφόσον εξετάζονται σε αυτήν, ζητήματα επίμαχα και αμφιλεγόμενα, όπως αυτό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, ο προσδιορισμός των εννοιολογικών όρων με σαφήνεια και ακρίβεια, μειώνει την πιθανότητα εννοιολογικών συγχύσεων ή παρερμηνειών και συμβάλλει στην αποσαφήνιση και ουσιαστικότερη κατανόηση τους.

1.1.1. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, σε ευρύ επίπεδο ενυπάρχει σε κάθε τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας, αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής δραστηριότητας και ενυπάρχει σε κάθε τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας, τόσο σε επίσημη (τυπική), όσο και σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Υπό αυτή την οπτική, η αξιολόγηση αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε ανθρώπινης ατομικής ή συλλογικής προσπάθειας, το οποίο ελέγχει και αποτιμά μια ατομική ή συλλογική δραστηριότητα, για την οποία έχει προηγηθεί ο σχεδιασμός – προγραμματισμός της και έπειτα η υλοποίηση-εφαρμογή της (Κωνσταντίνου, 2007: 13). Κρίνεται σκόπιμο, πριν την εννοιολογική οριοθέτηση της υπό μελέτη έννοιας, να διασαφηνιστεί το περιεχόμενο του όρου «αξιολόγηση». Από ετυμολογικής άποψης, η έννοια της αξιολόγησης συνιστά μια διαδικασία απόδοσης μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση βάσει συγκεκριμένων, σαφών και καθορισμένων εκ των προτέρων κριτηρίων και μια μέθοδο εκτίμησης (Ανδρεαδάκης, 2014· Αθανασίου, 2003· Δημητρόπουλος, 2003· Κασσωτάκης, 2010· Καψάλης, 2004· Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, η έννοια «αξιολογώ» συνδέεται με «την εμπλοκή του ατόμου σε ανάλυση της κατάστασης και εκτίμηση των προφανών συνεπειών της πράξης του στο πλαίσιο

αυτής της κατάστασης. Σημαίνει επίσης εδραιώνω σχέσεις, συνδέσμους, γέφυρες ανάμεσα στην πραγματικότητα αυτού που οικοδομεί και διατυπώνει την κρίση της αξίας, και στην πραγματικότητα αυτού που δέχεται την κρίση, ακόμη και όταν πρόκειται για το ίδιο πρόσωπο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης» (2008: 17).

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατηρείται, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, γενικότερη συμφωνία ως προς τις θεωρητικές προσεγγίσεις, αναφορικά με το περιεχόμενο της υπό μελέτη έννοιας. Από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με την έννοια «εκπαιδευτική αξιολόγηση», επιλεκτικά παρατίθενται οι κυριότεροι ορισμοί.

Ο Cronbach προσεγγίζει την «εκπαιδευτική αξιολόγηση» ως «τη διαδικασία κατά την οποία δάσκαλος και μαθητής κρίνουν εάν οι σκοποί του σχολείου επιτεύχθηκαν», ενώ ο Meignez αναφέρει ότι «η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια, το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σε εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σε όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας» (στο Κασσωτάκης, 2010: 22). Κατά τον Δημητρόπουλο, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ορίζεται «ως η προσπάθεια και διαδικασία αποτίμησης της αξίας η οποία γίνεται για συγκεκριμένους σκοπούς και έχει τα δικά της αντικείμενα αξιολόγησης» (2000: 33).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, το εννοιολογικό πεδίο του όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι ευρύτατο. «Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος: του τρόπου οργάνωσης του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Κασσωτάκης, 2010: 22). Παράλληλα, «η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποσκοπεί να καθορίσει πόσο καλά οι μαθητές μαθαίνουν και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι προσπάθειας για βελτίωση της εκπαίδευσης. Παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους υπεύθυνους και όσους ασχολούνται με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και το κοινό σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών» (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001: 1). Σύμφωνα με την άποψη του Glaser (1990), η αξιολόγηση περισσότερο πρέπει να έχει υποστηρικτικό ρόλο στη μάθηση, παρά να δείχνει την υπάρχουσα ή παλαιότερη επίδοση. Συμπληρωματικά στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως δείκτη ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης: «η εκπαιδευτική αξιολόγηση συχνά αναμένεται μάλλον αφηρημένα να εξυπηρετήσει το ρόλο ενός αμερόληπτου βαρόμετρου της εκπαιδευτικής ποιότητας. Η προσδοκία αυτή καθιστά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και αξίας για τους διαμορφωτές χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την άποψη αυτή, μια από τις χρήσεις των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η οποία εδώ και πολύ καιρό απευθύνονται στην πολιτική επίδειξη των ελλείψεων στην εκπαίδευση» (Linn, 1993: 1).

Σε έναν πιο περιεκτικό κι αναλυτικό ορισμό, ο Κωνσταντίνου ορίζει την αξιολόγηση ως «τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μια διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, με συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης, αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία» (2007: 15· 2010: 44-45). Έχοντας ως διαδικασία, απώτερο σκοπό «τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή της» (Ηλιού, 1991: 58-59· Κωνσταντίνου, 2015: 163· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 17-18).

Τη θεώρηση αυτή φαίνεται να συμπληρώνουν οι Καψάλης και Χανιωτάκης, στον ορισμό που επιχειρούν, σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση αποτελεί: «μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος, με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή δηλαδή στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 27).

Από μια συνθετική προεπισκόπηση των ορισμών, η αξιολόγηση «αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία», έχοντας ως σκοπό «να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και, βέβαια να εξακριβωθούν οι παράμετροι που παρεμποδίζουν την επίτευξη του, και, στη συνέχεια, να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ανατροφοδότηση και, συνεπώς, τη βελτίωση της αξιολογούμενης δραστηριότητας» (Κωνσταντίνου, 2015: 163).

Στην παρούσα μελέτη με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» νοείται συνοπτικά η «οργανωμένη και συστηματική διαδικασία κατά την οποία αξιολογούνται συγκεκριμένα ή και όλα τα μεγέθη της εκπαίδευσης με βάση προκαθορισμένους στόχους και κριτήρια» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 25). Κατά τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017: 25-26), η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει:

- να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα έργο
- να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο
- να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
- να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνοπτικά, αποσκοπεί στην αλλαγή, προσαρμογή ή βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον τα αποτελέσματα της επηρεάζουν τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης, τη γνώση και αναβάθμιση του

επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης, 2010: 22-23· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 43· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 25-26).

Πριν ολοκληρωθεί η αναφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ταυτίζεται στη συνείδηση πολλών με την εξέταση και βαθμολόγηση του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000). Στην κοινή γνώμη, η έννοια της αξιολόγησης φέρει αρνητικό πρόσημο, έχει ελεγκτικό χαρακτήρα και τα αποτελέσματά της συνήθως είναι αρνητικά για το αντικείμενο της αξιολόγησης. Τούτο βέβαια αποτελεί σαφή παρανόηση και εσφαλμένη αντίληψη, αφού, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Κωνσταντίνου, *«ο όρος αξιολόγηση συνδέεται με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, η αξιολόγηση έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα, τον εκπαιδευτικό και τελικά, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στον σύνολό του»* (1992: 134). Η εσφαλμένη αυτή θέση έχει παγιωθεί εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο διενεργείται σήμερα η αξιολόγηση, που δεν έχει άμεση σχέση με τους στόχους και την παιδαγωγική της λειτουργία (Κωνσταντίνου, 2007· 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση συνδέεται συχνά με άλλους σχετικούς όρους, όπως *«εκτίμηση»*, *«αποτίμηση»*, *«μέτρηση»*, *«εξέταση»*, *«βαθμολογία»* κ.ά. (Αθανασίου, 2003: 31· Δημητρόπουλος, 2010: 25-26· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 455· Taras, 2005: 466). Εντούτοις, έχουν αποσαφηνιστεί οι εννοιολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των όρων αυτών από αρκετούς ερευνητές (Αθανασίου, 2003: 31-42· Δημητρόπουλος, 2003· Κασσωτάκης, 2010: 15-19· Κωνσταντίνου, 2007: 15· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 20-22· Μανωλάκος, 2010· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 22-26· Ρεκαλίδου, 2011: 26· Ρέλλος, 2003).

Αναλυτικότερα, ο όρος *«μέτρηση»*, συνδέεται με την έννοια της αξιολόγησης, αποτελεί μέρος αυτής αλλά οι δύο έννοιες δεν ταυτίζονται. Συνήθως, με τον όρο *«μέτρηση»* εκφράζεται ποσοτικά ένα μέγεθος ή η συχνότητα εμφάνισης διάφορων χαρακτηριστικών, πραγμάτων, ατόμων ή καταστάσεων που μπορούν να παρατηρηθούν αντικειμενικά και θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν αυτό που επιθυμούμε να μετρήσουμε (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 457). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, με τον όρο *«μέτρηση»* στις Επιστήμες της Αγωγής και συγκεκριμένα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη νοείται η *«απόδοση στα αντικείμενα, στα πράγματα και στα πρόσωπα αριθμητικών τιμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις τιμές αυτές να αντιστοιχούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκείνων, στα οποία αποδίδονται»* (2003: 19). Ο όρος *«μέτρηση»* αναφέρεται στη διαδικασία καθορισμού του βαθμού ή της διαβάθμισης κάποιου ατομικού χαρακτηριστικού ή κάποιας μορφής συμπεριφοράς που ένα άτομο κατέχει ή επιδεικνύει (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 23). Οι όροι *«αξιολόγηση»* και *«μέτρηση»* αποτελούν έννοιες αλληλένδετες, αλλά όχι ταυτόσημες. Ειδοποιός διαφορά που διακρίνει τις δύο αυτές έννοιες είναι το στοιχείο της προσωπικής κρίσης που εμπεριέχει η πρώτη (ανθρώπινη αποστολή) (Ρέλλος, 2006: 57). Ειδικότερα, η

μέτρηση είναι επιστημονική ως προς τη φύση της και μπορεί συχνά να γίνει με μεγάλη ακρίβεια και κατά κύριο λόγο προηγείται της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι η ποιοτική έκφραση των συγκρίσεων των αποτελεσμάτων των μετρήσεων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 457). Μάλιστα, συχνά παρατηρείται η χρήση του όρου «εκτίμηση» αντί του όρου «μέτρηση», από ορισμένους συγγραφείς, αναφορικά στις κοινωνικές σχέσεις, πνευματικά βιώματα κ.ά., διότι είναι αδύνατο τα φαινόμενα αυτά να μετρηθούν με μέσα π.χ. μαθηματικού τύπου, αλλά μόνο με μια περιγραφική εκτίμηση (Κασσωτάκης, 2010: 21).

Αναφορικά με τον όρο «εκτίμηση» και «αξιολόγηση», στο Ηνωμένο Βασίλειο παρατηρείται κοινή χρήση των όρων. Ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιείται για κρίσεις σχετικά με τη δουλειά/εργασία των μαθητών, ενώ ο όρος «εκτίμηση» παραπέμπει αναφορικά με τα μαθήματα ή την παράδοση μαθημάτων ή στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων/κρίσεων. Βέβαια, αυτή η διάκριση έγκειται στη κρίση του ερευνητή ή συγγραφέα, για παράδειγμα ο Scriven, όπως και άλλοι ακαδημαϊκοί κι ερευνητές της αξιολόγησης των ΗΠΑ χρησιμοποιούν τον όρο εκτίμηση υπό το πρίσμα της έννοιας της αξιολόγησης (Taras, 2005: 466-467).

Ο όρος «εξέταση» πολύ συχνά συγχέεται με αυτόν της αξιολόγησης ιδιαίτερα στο παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες για την κοινή γνώμη. Ωστόσο, η εξέταση, όπως και η μέτρηση, αποτελούν μέρη της αξιολογικής διαδικασίας. Η εξέταση αποτελεί μια τεχνική αξιολόγησης βάσει της οποίας προσδιορίζεται ο βαθμός στον οποίο το εξεταζόμενο άτομο κατέχει τη διδακτέα ύλη, προκειμένου να κριθεί αν είναι ικανό να προχωρήσει σε νέο αντικείμενο μάθησης, να προαχθεί από ένα επίπεδο σε άλλο ή να αποφοιτήσει από ορισμένη εκπαιδευτική βαθμίδα (Κασσωτάκης, 2010: 34).

Ο όρος «βαθμολογία» επίσης συνδέεται με το όρο «αξιολόγηση», αποτελεί όμως και αυτή ένα στάδιο της αξιολογικής διαδικασίας, ένα ποσοτικό μέσο αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, το οποίο επιλέγεται από τον αξιολογητή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κωνσταντίνου *«ο όρος αξιολόγηση αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, τους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και βέβαια, στην επίδοση του μαθητή»* (Κωνσταντίνου, 2007: 15 & 123). Η σύγχυση αυτή, ωστόσο, δεν συνάδει με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης και υποβαθμίζει το ρόλο της στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι παραπάνω όροι, αν και παρουσιάζουν κάποια εννοιολογική συνάφεια και για την κοινή γνώμη συγχέονται συχνά με την έννοια της αξιολόγησης, αποτελούν έννοιες μικρότερης εννοιολογικής εμβέλειας, καθώς η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως ο ευρύτερος όλων των συναφών όρων και συγκεκριμένα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κωνσταντίνου, η αξιολόγηση αποτελεί: *«τον όρο «ομπρέλα»* (Κωνσταντίνου, 2007: 15). Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως στην ελληνική βιβλιογραφία, μεταξύ των όρων assessment και evaluation, προτιμάται ο όρος assessment ως αντίστοιχος από την διεθνή βιβλιογραφική παραγωγή, του όρου «αξιολόγηση», παρόλο που με την ακριβή μετάφραση του όρου σημαίνει αποτίμηση.

Συνοψίζοντας, από αυτή τη σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώνεται πως το εννοιολογικό πεδίο του όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι

ευρύτατο, καθώς περιλαμβάνει αφενός τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών και αφετέρου τον έλεγχο της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και των παραγόντων του (Κασσωτάκης, 2010: 22· Κωνσταντίνου, 2007: 15). Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Κασσωτάκης, «στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εντάσσεται ακόμη και ο έλεγχος ανταποκρίσεως των «προϊόντων» της εκπαίδευσής στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, στο οποίο εντάσσεται και του οποίου αποτελεί υπόσυστημα» (Κασσωτάκης, 2010: 22). Έτσι, καθίσταται σαφές πως η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο μέρος όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος, είναι μια πολυδιάστατη και πολυσύνθετη διαδικασία που αξιοποιεί διάφορα επιστημονικά πεδία.

1.1.2. Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή

Η αξιολόγηση αποτελεί αυτονόητη και επιβεβλημένη, συνειδητή ή μη, λογική, πρακτική ή διαδικασία που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και αποτελέσματος της. Επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης δεν αποτελεί παρά μόνο ένα μικρό τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όμως ιδιαίτερα ευρύ ως προς τα περιεχόμενα του καθώς κατά την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης αξιολογείται ένα πλήθος στοιχείων προτού διατυπωθεί μια αξιολογική κρίση (Κασσωτάκης, 2010: 23).

Στην εκπαίδευση, όπως διατυπώθηκε και παραπάνω, αποτελεί μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την καθημερινή παιδαγωγική και διδακτική πρακτική που αποτιμά και ελέγχει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, την πρόοδο των μαθητών και τη μαθησιακή τους πορεία. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση όταν διενεργείται ορθά, αμερόληπτα, με σαφή κριτήρια, ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια και μεθόδους, αποτυπώνει τα αποτελέσματά της με σαφήνεια και δύναται να λειτουργήσει ως εφαλτήριο βελτίωσης, ανάπτυξης, προόδου και αλλαγής (Αθανασίου, 2003· Black & William, 1998· Δημητρόπουλος, 2003· Κασσωτάκης, 2010· Καψάλης, 2004· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015· Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ρέλλος, 2003· Ρεκαλίδου, 2011). Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρείται η προσέγγιση της έννοιας της «αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή», στο σχολείο, με έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως έννοια και διαδικασία.

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελώντας θεμελιώδες στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Μέχρι πρότινος, η αξιολόγηση του μαθητή γινόταν αντιληπτή ως μια διαδικασία ανακεφαλαίωσης της διδακτέας ύλης, στο τέλος μιας ορισμένης χρονικής περιόδου (π.χ. τρίμηνο, τετράμηνο, σχολικό έτος κ.λπ.), δίνοντας έμφαση στον έλεγχο προόδου των μαθητών σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους. Η πρόοδος των μαθητών αποτυπωνόταν συνήθως με ποσοτικές μεθόδους και

συγκεκριμένα με αριθμητική βαθμολογική κλίμακα, η οποία συνήθως χρησιμοποιείται για την κατάταξη των μαθητών σε μια κλίμακα επιδόσεων που αναπόφευκτα οδηγεί στη μεταξύ τους σύγκριση. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, με τη συμβολή σπουδαίων παιδαγωγών (Αθανασίου, 2003· Καψάλης, 2004· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015· Κασσωτάκης, 2010· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005· Κωνσταντίνου, 2007· 2015β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Τριλιανός, 2008), η έννοια της αξιολόγησης, στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία επαναπροσδιορίζεται και αποκτά μια άλλη υπόσταση ως διαδικασία δυναμική και προοδευτική, η οποία έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, συνιστά μια διαδικασία που αποτιμά τόσο την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και την ποιότητα εκπαιδευτικού έργου αποσκοπώντας στη βελτίωσή του. Παράλληλα, στοχεύει στην ανατροφοδότηση του μαθητή με σκοπό την ατομική του πρόοδο και στην ενίσχυση και προώθηση της μάθησης ευρύτερα, μέσω διαδικασιών αυτορρυθμιζόμενης και δια βίου μάθησης και ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 103).

Η Ταρατόρη – Τσαλκατίδου διακρίνει το περιεχόμενο της σχολικής αξιολόγησης σε δύο σκέλη: το πρώτο σκέλος αφορά στον προκαθορισμό των στόχων και στο βαθμό επίτευξής τους και το δεύτερο αφορά στη διαδικασία που αποτελείται από μεθοδευμένες ενέργειες (2007: 11). Ο Slavín συνδέει την διαδικασία της αξιολόγησης με *«οποιαδήποτε μέτρηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει τους στόχους που τέθηκαν γι' αυτούς και αφορά όλους τους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν στο σχολείο για την τυπική μέτρηση της απόδοσης των μαθητών»* (2007: 543 & 548). Ο Ανδρεαδάκης αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ως μια *«συστηματικά οργανωμένη και συνεχή διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο κατακτώνται από τους μαθητές οι στόχοι τους οποίους επιδιώκει το σχολείο»* (2014: 10). Ο Ρέλλος προβάλλοντας τις θετικές επιδράσεις που έχει για το μαθητή σημειώνει πως *«η αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού υπηρετεί την ατομική ενίσχυση του μαθητή προσφέροντας ενθάρρυνση και σημεία στήριξης για την παραπέρα πορεία του»* και υποστηρίζει ότι αποτελεί *«μια από τις βασικές αποστολές του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων»* (2003: 15). Παράλληλα, τονίζει πως η αξιολόγηση έχοντας ως κύριο αποδέκτη το μαθητή οφείλει να τον πληροφορεί για τη μαθησιακή του κατάσταση ανά τομέα που εξετάζεται σε ορισμένα χρονικά διαστήματα, να συμβάλλει στην αυτογνωσία του αναφορικά με τα αποτελέσματα και την αποδοτικότητα της μαθητικής του δράσης, να κατανοήσει την υπάρχουσα μαθησιακή του κατάσταση και να του προσφέρει έναν *«προσανατολισμό»* για τη βελτίωση της μαθησιακής του κατάστασης και επίτευξη μαθησιακής προόδου (Ρέλλος, 2003: 98). Ο Κασσωτάκης με τον όρο *«αξιολόγηση του μαθητή»* αναφέρεται στη *«συστηματική διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού επίτευξης των στόχων που επιδιώκει το σχολείο και ειδικότερα η διδακτική πράξη από τους μαθητές»* και *«στόχος της δεν είναι μόνο η απλή ποσοτική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου ή η στατική διαπίστωση της μαθησιακής κατάστασης των ατόμων, αλλά και η συνεχής βελτίωση και διόρθωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των συντελεστών μέσω της ανατροφοδότησης τους με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης»* (2010: 418). Επομένως, διαπιστώνεται, πως η αξιολόγηση έχει διττό ρόλο, αφενός τη βελτίωση

της ατομικής επίδοσης του μαθητή και αφετέρου την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου ευρύτερα, στοιχείο που καταδεικνύεται και, ακολούθως, σε αρκετά σημεία της παρούσας μελέτης.

Ο ορισμός του Τριλιανού, που συνδέει την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με τη μάθηση των μαθητών και δίνοντας έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού, αναφέρει πως η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης *«αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας και συνίσταται με μια διαδικασία κρίσεων και αποφάσεων του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μάθηση των μαθητών»* και υποστηρίζει πως *«[...] δεν περιορίζεται μόνο στις γνώσεις που αυτοί απέκτησαν, αλλά περιλαμβάνει και τις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που οι μαθητές εμφανίζουν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας»* (2008: 105-142). Ακόμη, ο Χανιωτάκης, δίνοντας επίσης έμφαση στο μαθητή που αποτελεί το επίκεντρο της διαδικασίας, ορίζει την αξιολόγηση της επίδοσης ως *«μια συνεχή και συστηματική διαδικασία, η οποία αποφεύγει την κατάταξη και τον διαχωρισμό των μαθητών σε αδύνατους, μέτριους και καλούς και επικεντρώνεται στη διάγνωση των διδακτικών αναγκών και προβλημάτων των μαθητών, στην ενθάρρυνση, την υποβοήθηση και την ενίσχυση τους»* (2010: 274).

Πλην της παράθεσης εννοιολογικών προσεγγίσεων ερευνητών της αξιολόγησης, κρίνεται απαραίτητο να διατυπωθεί ο ορισμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου¹ για την *«αξιολόγηση του μαθητή»*, σύμφωνα με τον οποίο: *«η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης (monitoring) και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου (επίδοση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή). Επισημαίνει ελλείψεις, προτείνει βελτιώσεις, παρακολουθεί την εφαρμογή τους και λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 241). Παράλληλα, λειτουργεί και ως μηχανισμός πιστοποίησης της παιδαγωγικής ποιότητας μέσω των τελικών εξετάσεων και των τίτλων σπουδών και τα αποτελέσματα της αποτελούν δείκτη της ποιότητας της σχολικής μονάδας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 241· Κωνσταντίνου, 2007: 49-50).

Σύμφωνα με το Π.Δ. 8/1995², η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια *«συνεχή παιδαγωγική διαδικασία με την οποία ακολουθείται η πορεία της μάθησης, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματα και εκτιμώνται συγχρόνως και άλλα χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου»*. Πρώτος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Σε καμία περίπτωση δεν έχει χαρακτήρα ανταγωνιστικό για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου και δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση στα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητα του, η

¹ Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο φέρει πλέον την ονομασία Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

² Βλ. Π.Δ. 8/1995 (ΦΕΚ 3/Α/10.1.1995).

συνεργασία με τους συμμαθητές του και ο σεβασμός του κανονισμού λειτουργίας του σχολείου.

Εν κατακλείδι, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αφενός περιλαμβάνει τον έλεγχο προόδου της μαθησιακής κατάστασης των μαθητών και αφετέρου αποτελεί δείκτη αποδοτικότητας των διδακτικών πρακτικών και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επομένως, αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία και βασική συνιστώσα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής λειτουργίας γενικότερα (Κασσωτάκης, 2010· Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου, 2015β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Σε αυτή την κατεύθυνση και σε μια προσπάθεια διεύρυνσης της εννοιολογικής προσέγγισης της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, παρουσιάζονται ακολούθως τα βασικά γνωρίσματα και οι κυριότερες διαστάσεις της.

1.2. Μορφές αξιολόγησης

Η μεθοδολογία της αξιολόγησης αναφέρεται στο είδος, στη μέθοδο, στις τεχνικές και στα μέσα. *«Οι μορφές ή αλλιώς τα είδη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και συγκριτικά με τα μοντέλα σχετίζονται με το περίγραμμα, δηλαδή με το σχέδιο εφαρμογής της στην πράξη (μικροεπίπεδο). Με άλλα λόγια, το περίγραμμα αυτό συνδέεται περισσότερο με το αντικείμενο της αξιολόγησης και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, δηλαδή με τη μέθοδο, τη διαδικασία, τις τεχνικές και τα μέσα, και τον σκοπό που επιδιώκει, δηλαδή για ποιον λόγο γίνεται»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 47). Υπάρχουν αρκετές μορφές αξιολόγησης, μερικές από τις οποίες παρουσιάζονται ακολούθως:

Αναφορικά με το αντικείμενο της αξιολόγησης, η αξιολόγηση διακρίνεται σε συνολική, η οποία αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων (π.χ. αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου) ή μερική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται σε ένα επιμέρους αντικείμενο (π.χ. αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών). Με βάση τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, η αξιολόγηση μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση ανάλογα με το βαθμό επικοινωνίας αξιολογούμενου-αξιολογητή, και ποιοτική ή ποσοτική ανάλογα με τη φύση των δεδομένων που αναζητούνται και αξιολογούνται (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου: 48; Δημητρόπουλος, 2003: 160-168; Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 37-39).

Ως προς τη χρονική σχέση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιολόγηση διακρίνεται σε:

α) αρχική ή διαγνωστική ή προκαταρκτική αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση γίνεται πριν από την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, με σκοπό την εκτίμηση των αναγκών, τη σχεδίαση και την εκτίμηση των δυνατοτήτων και της προόδου του προγράμματος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 167). Η αθροιστική αξιολόγηση αποτελεί το σημείο εκκίνησης της αξιολογικής διαδικασίας

και απαραίτητο βήμα για την πραγματοποίηση μιας ορθής αξιολόγησης. Διενεργείται πάντα πρώτη προκειμένου να οριστεί το σημείο αναφοράς και η βάση από την οποία θα ξεκινήσει η εφαρμογή ενός διδακτικού προγράμματος και οι υπόλοιπες μορφές αξιολόγησης στηρίζονται σε αυτήν. Η αρχική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, των αδυναμιών και των ενδιαφερόντων τους, στον εντοπισμό τυχόν ανασταλτικών παραγόντων ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων και την ανίχνευση των δυνατοτήτων και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών που θα οδηγήσουν στην προσαρμογή των διαδικασιών της μάθησης ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι. Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει αξιολογικές διαδικασίες προκειμένου να διαγνώσει το γνωστικό επίπεδο του μαθητή και να το λάβει υπόψη του στους μελλοντικούς διδακτικούς και παιδαγωγικούς σχεδιασμούς του ώστε «να οδηγήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις προσωπικές και κοινωνικές τους ιδιαιτερότητες, στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων» (2017: 168) (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 168· Κωνσταντίνου, 2007: 18-19· Ρέλλος, 2003: 90· Ντολιοπούλου & Γουργιάτου, 2008: 30).

β) διαμορφωτική ή ενδιάμεση ή σταδιακή αξιολόγηση, έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της προόδου του μαθητή σε σχέση με τους προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους και στην ανάδειξη αναγκών για τυχόν τροποποιήσεις, προσαρμογές ή παρεμβάσεις στη μέθοδο διδασκαλίας για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 168· Κωνσταντίνου, 2007: 19). Παρότι η αθροιστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελούν δύο διακριτές μορφές αξιολόγησης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, αφού η διαμορφωτική αξιολόγηση στηρίζεται στην αθροιστική καθώς η ανατροφοδότηση δεν μπορεί να επέλθει στο κενό. Ένα στοιχείο που καθιστά την διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο σημαντική σε σχέση με τις άλλες μορφές αξιολόγησης, είναι η ταυτόχρονη εφαρμογή και χρήση των αποτελεσμάτων της κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Αθανασίου, η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό και σε ποια έκταση οι μαθητές κατανόησαν τις συγκεκριμένες γνώσεις και σε ποιους τομείς έχουν κενά ή αδυναμίες (2003: 46). Η μορφή αυτή αξιολόγησης εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έχει κυρίως πληροφοριακό-ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Sadler (1989: 120), κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση διενεργείται διάγνωση των ικανοτήτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής και το πληροφοριακό υλικό που συγκεντρώνεται αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό για την βελτίωση της διδασκαλίας. Κατά τους Black & William, από τη διαμορφωτική αξιολόγηση προκύπτει αρκετό πληροφοριακό υλικό το οποίο αξιοποιείται για να διαμορφώσει τη διδασκαλία ώστε να εξυπηρετεί τις υπάρχουσες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (1998: 2· 2003: 2-3). Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν συνεπάγεται τη χρήση καθημερινών, εβδομαδιαίων ή εν πάσει περιπτώσει συχνών δοκιμασιών καθώς ενδέχεται να επιφέρει το αντίθετο αποτέλεσμα από το επιδιωκόμενο. Στη διαμορφωτική

αξιολόγηση, καταλυτικό ρόλο παίζει η έννοια της ανατροφοδότησης, η οποία συνιστά σημαντικότερη λειτουργία της αξιολόγησης που συμβάλλει καθοριστικά στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών και στην διδακτική αποτελεσματικότητα (Black & William, 1998), στην οποία γίνεται εκτενή αναφορά στην επόμενη ενότητα.

γ) τελική ή συνολική ή αθροιστική αξιολόγηση, αποσκοπεί στον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2007: 19· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 31· Ρέλλος, 2003: 31). Συνήθως, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης διενεργείται στο τέλος ενός προσδιορισμένου χρονικά προγράμματος (π.χ. τριμήνου, τετραμήνου, εξαμήνου, σχολικής χρονιάς κ.λπ.) και αποσκοπεί στη συνολική θεώρηση επίτευξης ή μη των προκαθορισμένων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και στην πιστοποίηση των γνώσεων, ενώ το αποτέλεσμα της συνεπάγεται συνήθως και στην προαγωγή ή μη από μια τάξη στην άλλη ή στην απόκτηση ενός τίτλου σπουδών. Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, *«η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν είναι πάντοτε ανάγκη να διεξάγεται στο τέλος μιας μακράς χρονικής περιόδου, αλλά μπορεί να γίνεται και για επιμέρους στόχους που συγκροτούν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού στόχου»* (2017: 168). Συνήθως, η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση δεν επηρεάζει τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, ωστόσο, αποτελεί έναν δείκτη επιτυχίας ή μη, ενός μακροπρόθεσμου διδακτικού προγράμματος (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 50-51· Κωνσταντίνου, 2007: 18-19· Sadler, 1989: 120).

Επιπλέον, σε μια διευρυμένη κατηγοριοποίηση, η αξιολόγηση κατηγοριοποιείται σε σχέση με το χρόνο διεξαγωγής της σε συνεχή και στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση. Η συνεχή αξιολόγηση *«περιλαμβάνει τις ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα. Με το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης επιδιώκεται η συνεχής παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή, διαμόρφωση αντικειμενικότερης γνώμης (διαπίστωσης) γι' αυτόν και η επισήμανση (εντόπιση) των δυσκολιών, των αδυναμιών, των δυνατοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων του»*. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 167). Λαμβάνει χώρα παράλληλα με τη διδακτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της χρονιάς και ανά τακτά χρονικά διαστήματα, με σκοπό τη συνεχή παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου του μαθητή, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και επιδρούν ανασταλτικά σε αυτή και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούνται. Η αποσπασματική αξιολόγηση *«περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες οι οποίες πραγματοποιούνται αποσπασματικά ή κατά διαστήματα, για παράδειγμα στο τέλος μιας χρονικής περιόδου, όπως είναι οι προαγωγικές, οι απολυτήριες, οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις κ.ο.κ. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στηρίζεται δηλαδή στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μίας ή ελάχιστων εξεταστικών δοκιμασιών»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 167). Αφορά συγκεκριμένες εξεταστικές δοκιμασίες και διενεργείται σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια και τα αποτελέσματα της αφορούν δεδομένα που αντλούνται από τη διαδικασία της δεδομένης χρονικής στιγμής. Σε αντίθεση με τη συνεχή, στην αποσπασματική αξιολόγηση δεν συνεκτιμώνται τα δεδομένα από ένα σύνολο αξιολογικών

διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο σύνολο μιας διδακτικής περιόδου (Κασσωτάκης, 2010: 24-26· Κωνσταντίνου, 2007: 17· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 22).

Συνοψίζοντας, αναδεικνύεται πως η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών του σχολείου (Αθανασίου, 2003: 48). Είναι διάχυτη σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και *«οφείλει για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, να πάρει συνεχή μορφή έτσι ώστε σε κάθε εκπαιδευτικό στάδιο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός αφενός αν αυτό που έχει τεθεί ως στόχος επιτεύχθηκε και αφετέρου να είναι σε θέση τις πληροφορίες που συνέλεξε να τις χρησιμοποιήσει στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 168). Με αυτή τη μορφή αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε πιο βέβαια τελικά συμπεράσματα και εκτιμήσεις και βελτιώνεται συνολικά η διδακτική διαδικασία.

1.3. Αξιολόγηση της μάθησης ή Αξιολόγηση για τη μάθηση

Όπως σημειώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η διαμορφωτική αξιολόγηση, αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη μορφή αξιολόγησης καθώς σε συνδυασμό με τη λειτουργία της ανατροφοδότησης συμβάλλουν αφενός στην ανάδειξη της μαθησιακής κατάστασης του μαθητή και αφετέρου στην παροχή της απαραίτητης «βοήθειας», ώστε ο μαθητής να βελτιωθεί και να προοδεύσει. Με μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εύκολα κανείς διαπιστώνει το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας αναφορικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Συναντάται μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με το θεωρητικό της υπόβαθρο, το ρόλο και την εφαρμογή της στη σχολική πραγματικότητα. Μελετώντας σύγχρονες ερευνητικές τάσεις της αξιολόγησης και ακολουθώντας μια συνδυαστική λογική των μορφών αξιολόγησης και των σκοπών τους, προκύπτουν τρεις προσεγγίσεις. Πιο αναλυτικά εντοπίζονται στην βιβλιογραφία τρεις προσεγγίσεις, οι οποίες είναι οι εξής:

- Η αξιολόγηση της μάθησης (Assessment of Learning-AoL)
- Η αξιολόγηση για τη μάθηση (Assessment for Learning-AfL)
- Η αξιολόγηση ως μάθηση (Assessment as Learning-AaL)

Συγκεκριμένα, η αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί αξιολόγηση ως μάθηση, εφόσον ο εκπαιδευτικός επιχειρεί με αυτή τη μορφή αξιολόγησης να συλλέξει πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να προσδιορίσει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών του, ώστε να προχωρήσει στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του (Ρεκαλίδου, 2011: 81). Η διαμορφωτική αξιολόγηση συνιστά αξιολόγηση για τη μάθηση, εφόσον από τη διενέργειά της, αντλείται πληροφοριακό υλικό τόσο για την πρόοδο, τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, όσο και για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από τον εκπαιδευτικό (Broadfoot & Black, 2004: 16· Brown, 2004-05: 81-82). Τέλος, η

αθροιστική αξιολόγηση αποτελεί διαδικασία αξιολόγησης της μάθησης που συντελέστηκε κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός διδακτικού προγράμματος (Harlen, 2007: 121).

Η «*διαμορφωτική αξιολόγηση*» (“*formative assessment*”) κατά τους Black & White αποτελεί μια διαδικασία η οποία «*συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, ή/και των μαθητών, οι οποίες παρέχουν πληροφορίες για να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση, ώστε να διαμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται. Μάλιστα, θεωρούν πως η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια εγγενή συνιστώσα μιας καινοτομίας για την αλλαγή της διδασκαλίας και της μάθησης. Η αξιολόγηση αποτελεί κομμάτι της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και στηρίζεται αφενός στους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί και αφετέρου στη διαφορετική πρόοδο που σημειώνουν ως προς την επίτευξη των, τόσο από μαθητές με χαμηλή αλλά και με υψηλή επίδοση*» (1998: 7). Οι Black & William αναφέρουν ως διαμορφωτική «*την αξιολόγηση της οποίας τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται πραγματικά για να εφαρμοστούν στη διδασκαλία και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών*» (1998: 140). Ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιθυμεί να εφαρμόσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει να ανακατασκευάσει τη διδασκαλία του, έτσι ώστε να αντισταθμίζεται με τις απαιτήσεις των μαθητών του (Shepard, 2000: 10-11). Η διαμορφωτική αξιολόγηση, συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη μαθησιακή τους κατάσταση και στηρίζεται σε δύο πυλώνες: πρωτίστως, στην αντίληψη από πλευράς του μαθητή, ότι υπάρχει ένα κενό μεταξύ του επιθυμητού στόχου και της υπάρχουσας μαθησιακής του κατάστασης και δευτερευόντως, στις ενέργειες που πρέπει οι ίδιοι να προβούν προκειμένου να καλυφθεί το κενό ως προς την επίτευξη των στόχων (Black & William, 1998: 20).

Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί πως η Broadfoot και οι συνεργάτες της, που αποτελούσαν την ARG (Assessment Reform Group), αμφισβήτησαν την καταλληλότητα του όρου «*διαμορφωτική αξιολόγηση*», υποστηρίζοντας πως δεν ανταποκρίνεται κατάλληλα στο πλαίσιο της νέας προσέγγισης που στοχεύει στην προαγωγή της μάθησης του μαθητή. Με την αντίληψη πως πρέπει να δοθεί έμφαση στη μάθηση και όχι στην αξιολόγηση και ότι η τελευταία θα πρέπει να είναι στην υπηρεσία της πρώτης, πρότειναν την αντικατάσταση του παραπάνω όρου, με τον όρο «*αξιολόγηση για τη μάθηση*» (assessment for learning) που επικρατεί πλέον στον εκπαιδευτικό χώρο και έχει υιοθετηθεί από αρκετούς ερευνητές (Ρεκαλίδου, 2011:101· Broadfoot & Black, 2004: 16, Taras, χ.χ.). Η έννοια της αξιολόγησης για τη μάθηση που βρίσκει ιδιαίτερη απήχηση σε Αγγλία (ομάδα Broadfoot, 1999) και στις ΗΠΑ (Stiggins, 2002) (Ρεκαλίδου, 2011: 101). Η έννοια αυτή ορίζεται «*ως μια διαδικασία σύμφωνα με την οποία αναζητούνται τα στοιχεία εκείνα που θα χρησιμοποιηθούν για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό για να αποφασίσουν σε ποιο σημείο της μάθησης βρίσκεται ο μαθητής, που πρέπει να φτάσει και με ποιόν τρόπο θα φτάσει εκεί*» (Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James & Stobart, 2002: 2-3).

Κατά τους Black & William, η αξιολόγηση για τη μάθηση συνιστά έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (1998

στο Assessment Reform Group, 2001: 100). Η αξιολόγηση για τη μάθηση στηρίζεται σε ορισμένες αρχές:

1. αποτελεί μέρος αποτελεσματικού σχεδιασμού της διδασκαλίας και της μάθησης,
2. επικεντρώνεται στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές,
3. αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής πράξης,
4. συνιστά σημαντική επαγγελματική ικανότητα,
5. επιφέρει συναισθηματικό αντίκτυπο,
6. επηρεάζει την παρώθηση του μαθητή
7. προωθεί την προσήλωση στους μαθησιακούς στόχους και στα αξιολογικά κριτήρια
8. βοηθάει τους μαθητές να μάθουν πώς να βελτιώνονται
9. ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση
10. αναγνωρίζει όλα τα επιτεύγματα (Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James & Stobart, 2002, Assessment Reform Group, 2001: 101).

Με άλλα λόγια, *αξιολόγηση για τη μάθηση* θεωρείται πως σε κάθε περίπτωση αποσκοπεί στην προώθηση της μάθησης των μαθητών. Κάθε αξιολογική δραστηριότητα που παρέχει ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ώστε να βελτιώσουν την αποδοτικότητα τους, συμβάλλει στην προαγωγή της μάθησης. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως τα δυναμικά οφέλη της αξιολόγησης οδηγούν αναμφίβολα στη βελτίωση της μάθησης και για αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς-αξιολογητές για την διενέργεια και αξιοποίηση της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, ως συστατικού στοιχείου της διδασκαλίας και της μάθησης, με τρόπους που θα αποσκοπούν αποκλειστικά και μόνο στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και στην πρόοδο της μαθησιακής τους κατάστασης (Brown, 2004-5: 81· Assessment Reform Group, 1991: 2).

Η λέξη-κλειδί που εισήγαγε ο Sadler (1989) στη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η «*ανατροφοδότηση*» και χωρίς τη διαμεσολάβηση της, δεν μπορεί να προκύψει επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς μέσω του αναστοχασμού λαμβάνονται οι αποφάσεις για αλλαγή και προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν (Ρεκαλίδου, 2011: 82). Σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Bloom, είναι η παροχή ανατροφοδότησης ώστε να διαπιστώνονται τυχόν λάθη ή ελλείψεις σε κάθε στάδιο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και να διορθώνονται εγκαίρως ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητοί διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι (1969: 48). Σύμφωνα με τον Ramaprasad (1983), «*η ανατροφοδότηση είναι πληροφορίες για το κενό μεταξύ του πραγματικού επιπέδου και του επιπέδου αναφοράς μιας παραμέτρου ενός συστήματος, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να τροποποιήσουν το κενό με κάποιο τρόπο*» (1983: 4). Θεωρείται, δηλαδή, η ανατροφοδότηση ένα σύνολο πληροφοριών που «*αποδίδουν ή περιγράφουν την απόσταση μεταξύ του επιπέδου μάθησης του μαθητή στον παρόντα χρόνο και του*

επιπέδου μάθησης όπου επιδιώκεται να φτάσει» (Ρεκαλίδου, 2011: 123). Την θέση αυτή συμμαρτίζεται και η Shute (2008: 154), η οποία δηλώνει πως «η ανατροφοδότηση είναι πληροφορίες που παρέχονται στον μαθητή οι οποίες προορίζονται να τροποποιήσουν τη σκέψη του ή τη συμπεριφορά του με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης». Μάλιστα χρησιμοποιεί τον όρο «διαμορφωτική ανατροφοδότηση» για να αναδείξει την στενή σχέση της ανατροφοδότησης με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ωστόσο, σημείο αναφοράς αποτελεί ο ορισμός των Hattie & Timperley, όπου η ανατροφοδότηση ορίζεται ως «πληροφορίες που παρέχονται από κάποια πηγή (όπως εκπαιδευτικό, συνομήλικο, βιβλίο, γονέα, εαυτό, εμπειρία) στο μαθητή και αφορούν επιμέρους πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. της απόδοσης ή της κατανόησης κάποιου) προκειμένου να μειωθεί η απόσταση ανάμεσα σε ένα τρέχον και σε ένα επιθυμητό επίπεδο κατανόησης, γνώσης και επίδοσης» (2007: 81).

Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση αποσκοπεί στην αύξηση των γνώσεων των μαθητών, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους (Shute, 2008) ενώ καλλιεργεί τα κίνητρα, ενισχύει τη θέληση, μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον για μάθηση και τις ικανότητες αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης των μαθητών (Heritage, 2007). Παράλληλα, πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες στον προγραμματισμό και στην οργάνωση της διδακτέας ύλης και στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων, για το βαθμό επιτυχίας των προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων, παρέχει πληροφορίες για την πορεία και τα αποτελέσματα μιας διδακτικής ενέργειας ώστε να αναδείξει την αναγκαιότητα ρύθμισης ή προσαρμογής της προκειμένου να αυξηθούν οι πιθανότητες βελτίωσης κι αποτελεσματικότητας της (Καυάλης & Χανιωτάκης, 2015: 29· Αθανασίου, 2003: 17· Shadler, 1989). Ο Δημητρόπουλος, εξάιροντας τη σημασία της ανατροφοδότησης, σημειώνει: «η λειτουργία της αξιολόγησης δε θα είχε λόγο ύπαρξης αν δεν ακολουθούσε η λειτουργία της ανατροφοδότησης, η οποία αποσκοπεί στην παροχή στοιχείων που θα διευκολύνουν ή θα ρυθμίσουν τη λειτουργία των διορθωτικών μηχανισμών, δηλαδή τη λήψη μέτρων για να εξασφαλιστεί η σωστή πορεία. Στην Παιδεία τέτοια μέτρα μπορεί να είναι 1) η αλλαγή παιδαγωγικών σκοπών, 2) η βελτίωση των εποπτικών μέσων, 3) η τροποποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας, 4) η αντικατάσταση, η τροποποίηση ή ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών, 5) η αντικατάσταση ή επιμόρφωση του προσωπικού κ.λπ.» (1992: 17). Ένας από τους βασικούς στόχους της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης είναι να βελτιώσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την κατανόηση του μαθητή και μάλιστα με διάφορους τρόπους (Ρεκαλίδου, 2011: 123-124· Shute, 2007: 1-2, 6-7). Διαφαίνεται, συνεπώς, πως η ανατροφοδότηση επιδρά σε σημαντικές παραμέτρους που αφορούν τη μάθηση και εκλαμβάνεται ως βασική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας και ως ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση (Hattie & Timperley, 2007). Όπως αναφέρει η Πλατσίδου: «χωρίς ανατροφοδότηση, δηλαδή χωρίς πληροφόρηση για το πόσο καλά τα πήγε ο μαθητής, δεν υπάρχει βελτίωση της επίδοσής του» (2010: 101).

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση από τους σύγχρονους ερευνητές παύει να αποτελεί διαδικασία ελέγχου της μάθησης των μαθητών και τα αποτελέσματά της δεν χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση και την ιεράρχηση τους ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Αντίθετα, η αξιολόγηση, ως διαδικασία, κατέχει σημαίνοντα ρόλο

στην εκπαίδευση, καθώς αποσκοπεί αφενός στον έλεγχο λειτουργίας και αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και στην βελτίωση του και αφετέρου, στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και στην αποτίμηση της καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών (Κασσωτάκης, 2010: 22· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 15). Μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της μαθητικής αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση, η οποία επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό την μάθηση των μαθητών (Hattie & Timperley, 2007· Sadler, 1989· Shute, 2008) και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν (Sadler, 1989). Διαμέσου της ανατροφοδότησης γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ της τρέχουσας και της επιδιωκόμενης μαθησιακής απόδοσης (Hattie & Timperley, 2007· Sadler, 1989· Tunstall & Gipps, 1996), κάτι που παρακινεί υψηλότερα επίπεδα προσπάθειας εκ μέρους των μαθητών (Shute, 2008). Επομένως, η αξιολόγηση, αναμφίβολα, αποτελεί διαδικασία που υπηρετεί τη μάθηση και την προάγει, με την προϋπόθεση πως λειτουργεί στη βάση των παιδαγωγικών της σκοπών και εξυπηρετεί την παιδαγωγική της λειτουργία.

1.4. Βασικά γνωρίσματα της Αξιολόγησης

Με βάση τη σύντομη εννοιολογική προσέγγιση που προηγήθηκε, κρίνεται απαραίτητο, να επισημανθεί εκ νέου πως ο όρος αξιολόγηση, εκλαμβάνεται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης *«ως η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία»* ώστε *«να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και, βέβαια, να εξακριβωθούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την επίτευξη του, και, στη συνέχεια να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ανατροφοδότηση και, συνεπώς, τη βελτίωση της αξιολογούμενης δραστηριότητας»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 19· Κωνσταντίνου, 2015β: 163).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον παραπάνω ορισμό, αναδεικνύονται τα βασικά γνωρίσματα της αξιολογικής διαδικασίας. Αυτό συνεπάγεται ότι σε κάθε αξιολόγηση επιβάλλεται ο προσδιορισμός του γενικού και ειδικού στόχου, ώστε ο αξιολογητής να γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει. Σημαντικό σημείο στη διαδικασία είναι ο προσδιορισμός του αντικειμένου αξιολόγησης, δηλαδή τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει ο αξιολογητής, και του υποκειμένου της αξιολόγησης, δηλαδή ποιος/οι έχουν επιφορτιστεί με αυτή τη διαδικασία. Η ειδική περίπτωση με τις εν γένει θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της, αποτελεί ένα επίσης βασικό γνώρισμα της διαδικασίας καθώς κάτω από την επίδραση αυτών διενεργείται η αξιολογική διαδικασία. Τέλος, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, ποιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές και τα μέσα που την καθιστούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 17-19).

Ένα ακόμη σημείο αναφοράς, όπως προκύπτει από τον ορισμό της αξιολόγησης του Κωνσταντίνου, είναι οι προϋποθέσεις διενέργειας μιας ορθής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να στηρίζεται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες είναι: η «εγκυρότητα», η «αξιοπιστία» και η «αντικειμενικότητα». Οι θεμελιώδεις αυτές αρχές αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την διενέργεια μιας καλής και ορθής αξιολόγησης και προσδίδουν αξία στην αξιολογική της κρίση (Αθανασίου, 2003· Δημητρόπουλος, 2003· Κασσωτάκης, 2010: 49-50· Καψάλης, 2004· Κωνσταντίνου, 2007: 110· Ρέλλος, 2003):

α) Η εγκυρότητα εξασφαλίζεται όταν αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος της διαδικασίας και κανένας άλλος, δηλαδή συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες κ.λπ. του μαθητή σε συγκεκριμένα θέματα,

β) Η αξιοπιστία του αποτελέσματος μιας αξιολόγησης εξασφαλίζεται όταν όσες φορές και αν επαναληφθεί η διαδικασία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει ότι από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών που πραγματοποιείται από δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς, πρέπει να προκύπτει το ίδιο αξιολογικό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, να μη διαφέρουν ουσιαστικά και σε μεγάλο βαθμό οι βαθμοί των αξιολογητών αναφορικά με τον ίδιο μαθητή, και

γ) Η αντικειμενικότητα επιτυγχάνεται όταν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν επηρεάζεται από παράγοντες άσχετους προς το αντικείμενο της αξιολόγησης, όπως π.χ. οι υποκειμενικοί παράγοντες, δηλαδή η συναισθηματική κατάσταση του αξιολογητή, η κοινωνική προέλευση μαθητή, οι συμπάθειες και αντιπάθειες. Αυτό συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση των προσωπικών στάσεων του μαθητή, όπως είναι π.χ. οι ιδεολογικές και κοσμοθεωρητικές απόψεις και κρίσεις, εμπεριέχει σαφώς το στοιχείο της υποκειμενικότητας και επομένως της μεροληπτικότητας και πρέπει να αποφεύγεται.

Σύμφωνα με τα τρία αυτά γενικά κριτήρια, το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης θεωρείται ότι «έχει μεθοδολογική πληρότητα και άρα γίνεται αποδεκτό» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 263). Η ύπαρξη αυτών των προϋποθέσεων κατά τη διενέργεια μιας αξιολογικής διαδικασίας διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην υλοποίηση μιας ορθής αξιολόγησης και συμβάλλει ώστε να ανταποκριθεί επιτυχώς στο έργο της προς την επιθυμητή παιδαγωγική της κατεύθυνση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 17-19· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 19). Εν συνεχεία, θα γίνει αναφορά στο παιδαγωγικό περιεχόμενο και λειτουργία της αξιολόγησης, καταδεικνύοντας τα παιδαγωγικά της γνωρίσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2.1. Σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις εγείρουν ερωτήματα κυρίως σχετικά με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό που οφείλει να διέπει την αξιολογική διαδικασία. Το σημαντικότερο ερώτημα που προκύπτει, ακόμη και σε άτομα που δεν σχετίζονται άμεσα με το χώρο της εκπαίδευσης, είναι: σε τι τελικά αποσκοπεί η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή; και πιο αναλυτικά: τι αξιολογείται; πώς αξιολογείται; γιατί αξιολογείται; είναι η επίδοση του μαθητή μετρήσιμη; στο υπάρχον σχολικό σύστημα, τι νοείται ως καλή επίδοση; ποιος μαθητής είναι άριστος; με ποια κριτήρια; (Δημητρόπουλος, 2003· Κασσωτάκης, 2010· Καψάλης, 2004· Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ρέλλος, 2003).

Αναφορικά με το σκοπό της αξιολόγησης και σύμφωνα με το Π.Δ. το ΥΠΕΠΘ 8/1995, βασικός στόχος της αξιολογικής διαδικασίας είναι: *«η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα».*

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 8/1995³:

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

- α) Η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού.*
- β) Η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από τον εκπαιδευτικό, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αντιμετωπίζει.*
- γ) η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης και για την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.*

Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά είναι διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Επομένως σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τους μαθητές». Στο συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα, διαφαίνεται αδιαμφισβήτητα ο παιδαγωγικός ρόλος της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.

Γίνεται αντιληπτό, πως η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή δεν αφορά μόνο στον έλεγχο των γνωστικών του ικανοτήτων, αλλά εξετάζει μια πληθώρα χαρακτηριστικών του μαθητή εξατομικευμένα, όπως την προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, τη συμμετοχή του, την δημιουργικότητα του, την επιμέλεια του, την υπευθυνότητα του, τη

³ Βλ. Π.Δ. 8/1995 (ΦΕΚ 3/Α/10.1.1995).

συνεργασία του με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό, το σεβασμό του απέναντι τους και απέναντι στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου (Π.Δ., ΥΠΕΘ, 8/1995, αρθ. 1/3).

Οι στόχοι της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αποτελούν ταυτόχρονα και παιδαγωγικά γνωρίσματα της λειτουργίας της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποβλέπουν:

- στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης,
- στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή,
- στην εντόπιση και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων των μαθητών που επισημάνθηκαν στις μαθησιακές διαδικασίες,
- στην εντόπιση των μεθοδολογικών αδυναμιών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό,
- στον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης,
- στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- 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,
- στη θετική επίδραση στις διαδικασίες μάθησης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης (2017: 195-196).

Παιδαγωγικά γνωρίσματα της αξιολόγησης επισημαίνει και ο Τριλιανός, ο οποίος σημειώνει πως η αξιολόγηση:

- παρωθεί τους μαθητές, ώστε να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για μεγαλύτερη ανάπτυξη,
- ανατροφοδοτεί τους μαθητές, πληροφορώντας τους για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και επισημαίνοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους,
- ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους παρέχει πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους,

- γνωστοποιεί στους γονείς την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο μέσω των «ελέγχων προόδου»,
- Παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες των μαθητών και τους προσανατολίζει επαγγελματικά. Γι' αυτό και πρέπει να βασίζεται σε όσο το δυνατόν πιο αμερόληπτα, αντικειμενικά και αξιόπιστα στοιχεία (2008: 142-144).

Σύμφωνα με τον Αθανασίου, η αξιολόγηση εξυπηρετεί παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς σκοπούς (2003: 13). Αναλυτικότερα, επισημαίνει τους:

- **Παιδαγωγικούς σκοπούς:**
 - Βοηθά στη διάγνωση ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών
 - Ανατροφοδοτεί τη διαδικασία μάθησης
 - Καθοδηγεί προς τη σωστή κατεύθυνση
 - Βοηθά στη λήψη διδακτικών αποφάσεων όταν και όπου αυτό απαιτείται
 - Συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων.
- **Ψυχολογικούς σκοπούς:**
 - Ενισχύει και ενθαρρύνει τους μαθητές
 - Συμβάλλει στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης
 - Δημιουργεί κίνητρα για μάθηση
 - Διατηρεί μια συνεχή ετοιμότητα για μάθηση
 - Αναπτύσσει την υπευθυνότητα, καθώς και άλλες μορφές επιθυμητής συμπεριφοράς.
- **Κοινωνικούς σκοπούς:**
 - Ενημερώνει τους άμεσα ενδιαφερόμενους φορείς: γονείς, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους
 - Ενημερώνει τους επενδυτές της εκπαίδευσης, δηλαδή τους φορολογούμενους πολίτες
 - Διευκολύνει την επιλογή ατόμων με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς

➤ Συμβάλλει στον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

• **Διοικητικούς σκοπούς:**

- Επιτρέπει την καλύτερη οργάνωση των τάξεων ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών
- Βοηθά στην ισόρροπη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού
- Επιτρέπει συγκρίσεις επιδόσεων ανάμεσα σε τάξεις, σχολικές μονάδες, περιοχές κ.λπ. με αποτέλεσμα τη διαρκή βελτίωση τους.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές, πως σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αποτελεί η βελτίωσή του. Μέσα από τη βελτίωσή του, υπάρχει η δυνατότητα βελτίωσης και άλλων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς από την αξιολόγηση του μαθητή αναδύονται πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα πολλών ακόμη παραγόντων που συμβάλλουν στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτικός, σχολικά εγχειρίδια, Αναλυτικά Προγράμματα κ.ά.) (Κακανά, 2010: 83). Συνεπώς, η αξιολόγηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που παράσχει τη βάση για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της εξαρτάται από την τήρηση των παιδαγωγικών της σκοπών που αποτελούν τη βάση της παιδαγωγικής της λειτουργίας.

2.2. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίηση της, είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να καταβάλλει προσπάθειες για να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης του και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 195· Κωνσταντίνου, 2007: 50). Όπως αναφέρει ο Ρέλλος, η πληροφόρηση του μαθητή για το επίπεδο της μαθησιακής του επίδοσης συμπράττει δημιουργικά σε περίπτωση εφαρμογής αντισταθμιστικών μέτρων για την εξάλειψη των μαθησιακών κενών και δυσκολιών του και συμβάλλει στην ικανότητα του για αυτόνομη μάθηση (2003: 98). *«Με βάση την παιδαγωγική λειτουργία και τις επιμέρους διαστάσεις της, επίκεντρο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες και τη δική του διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 196). Η αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στην ταξινόμηση των μαθητών βάσει της βαθμολογίας τους, αλλά στη στήριξη τους για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους (Καψάλης, 2004: 112). Κάθε μαθητής αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα με ιδιαίτερα βιολογικά, πνευματικά, ψυχοκινητικά, γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που διαθέτει τους δικούς του

ρυθμούς ανάπτυξης και προόδου (Κασσωτάκης, 2010: 42· Κωνσταντίνου, 2007: 52). Ο μαθητής κατά την αξιολογική διαδικασία δεν συγκρίνεται με τους συμμαθητές του ή με άλλους συνομήλικους του, αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό. Η σύγκριση διενεργείται μόνο μεταξύ των επιδόσεων του ίδιου του μαθητή, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων, η πρόοδος του μαθητή, να ελεγχθεί η κατάκτηση της νέας γνώσης, για τις προσπάθειες που ήταν απαραίτητες να καταβάλλει, για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και για το είδος της βοήθειας και της υποστήριξης που χρειάζεται. Η ατομικότητα του μαθητή αποτελεί προϋπόθεση της αποτελεσματικής εφαρμογής της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 197).

Ο εκπαιδευτικός, αναλογίζεται και αξιολογεί τις διδακτικές του ενέργειες και τα σχέδια διδασκαλίας που αξιοποίησε, εφόσον ο ίδιος είναι και ο υπεύθυνος για την παιδαγωγική οργάνωση των διαδικασιών της μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κωνσταντίνου *«η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό «με πληροφορίες για τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, τις δυνατότητες του να παρακολουθήσει τη διδασκαλία μιας ενότητας ή ενός μαθήματος, καθώς και την επιτυχία ή την αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους»* (1992: 141). Μέσα από αυτή η διαδικασία, έχει τη δυνατότητα να στοχαστεί σχετικά με το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τους μαθησιακούς στόχους που έθεσε και τις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιήθηκαν, για να προχωρήσει στις απαραίτητες τροποποιήσεις και βελτιώσεις, ώστε να τις προσαρμόσει στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Ο ίδιος *«ελέγχει, αξιολογεί και διαπιστώνει τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής παιδαγωγικής και διδακτικής οργάνωσης που χρησιμοποιεί στην καθημερινή διδακτική του πρακτική»* και ουσιαστικά αξιολογεί την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιήθηκαν (Κωνσταντίνου, 1999: 87). Η ανατροφοδότηση που λαμβάνει μέσω των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες, ώστε να προσαρμόσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του και να τις καλύψει. Επομένως, τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας παρέχουν απαραίτητο πληροφοριακό, όχι μόνο στους άμεσα εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία –μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς- αλλά και σε όσους εμπλέκονται εμμέσως και τα αξιοποιούν για τη μελλοντική λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση και όχι μόνο (Κωνσταντίνου, 2007: 188). Μέσω του ανατροφοδοτικού και διορθωτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης, αποτιμάται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και δύναται να βελτιωθεί το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2008· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 114· Κωνσταντίνου, 2007: 50-52· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 15-16· Ρεκαλίδου & Παπαεμμανουήλ, 2010: 183-185· Καμάλης & Χανιωτάκης, 2015: 29-30· Hattie & Timperely, 2007: 81).

Από τα παραπάνω καταδεικνύεται πως η αξιολόγηση του μαθητή λειτουργεί υποστηρικτικά στις παιδαγωγικές διαδικασίες του σχολείου (Κωνσταντίνου 2007· Κωνσταντίνου, 2015β). Αποτελεί μια συστηματική παιδαγωγική διαδικασία που καθορίζει την έκταση στην οποία οι στόχοι της διδασκαλίας, αλλά και γενικότερα της

εκπαίδευσης, επιτεύχθηκαν από τους μαθητές, επισημαίνει τις αδυναμίες, τις ελλείψεις και τα προβλήματα που ενδέχεται να έχει η μαθησιακή διαδικασία, υποδεικνύει τρόπους και μέσα διόρθωσης ή βελτίωσης της (και γενικά της εκπαίδευσης), και συνεπώς ο ρόλος της σε καμία περίπτωση δεν χαρακτηρίζεται ως ελεγκτικός ή διαπιστωτικός. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης, είναι η εξυπηρέτηση των σκοπών της και η διαφύλαξη της ατομικότητας του μαθητή. Ο μαθητής, κατά την αξιολογική διαδικασία, δεν πρέπει να συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, νοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του κανόνες και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης των περιστάσεων (Κασσωτάκης, 2010: 42· Κωνσταντίνου, 2007: 52). Συνεπώς, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή έχει ως σημείο αναφοράς την διαφύλαξη και το σεβασμό της ατομικότητας του μαθητή.

Ανακεφαλαιώνοντας, η αξιολόγηση του μαθητή έχει σαφή παιδαγωγική στόχευση, κάτι που διαφαίνεται από τους σκοπούς και τις λειτουργίες της που την καθιστούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της αξιολόγησης υποδεικνύουν το σημαντικό της ρόλο για τη μάθηση των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΤΑΔΙΑ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

3.1. Στάδια της αξιολόγησης

Μέσα από την ανάδειξη των παιδαγωγικών γνωρισμάτων της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, διακρίνεται εναργώς ο παιδαγωγικός προσανατολισμός της. Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός της αξιολόγησης διαφαίνεται και ενυπάρχει σε όλες τις μορφές και τα στάδια της. Μάλιστα, η οργάνωση της αξιολογικής διαδικασίας σε στάδια συμβάλλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της ως παιδαγωγική διαδικασία. Η σχηματοποίηση της αξιολόγησης σε σαφή προκαθορισμένα στάδια, πρέπει γνωστοποιούνται στους μαθητές ώστε να έχουν επίγνωση της κατάστασης και να δύνανται να αναπτύσσουν ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, η διαδικασία της αξιολόγησης της μαθησιακής επίδοσης μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στα ακόλουθα πέντε στάδια (2007: 48-49):

1^ο Στάδιο: Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτικός ορίζει τι ακριβώς επιδιώκει και θέλει να επιτύχει με το σχεδιασμό και την οργάνωση μιας διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου. Καθορίζονται το θέμα του γνωστικού αντικειμένου και οι γενικοί και ειδικοί στόχοι (Κωνσταντίνου, 2007: 49· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 193-195· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 33). Ο καθορισμός των επιδιωκόμενων στόχων κρίνεται άκρως απαραίτητος και όπως επισημαίνει και ο Δημητρόπουλος με τον καθορισμό των στόχων, καθορίζεται και η βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί ο αξιολογητής για να κατασκευάσει τις ερωτήσεις του μέτρου αξιολόγησης (2003: 33). Οι στόχοι που θα διατυπωθούν πρέπει να είναι σαφείς, περιεκτικοί και ξεκάθαροι Στην περίπτωση που κάποιος στόχος δεν τεθεί εξαρχής, δεν αποσαφηνιστεί ή δεν συμπεριληφθεί κατά τη διδασκαλία, δεν δύναται να συμπεριληφθεί στην εξέταση ή να εξεταστεί ο μαθητής ως προς την επίτευξη του και αντιστρόφως καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να διαρρηχτεί η αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας (Slavin, 2007: 544).

2^ο Στάδιο: Επιλογή της τεχνικής

Επιλέγεται η τεχνική, τα εργαλεία της αξιολόγησης με τα οποία θα συλλεχθούν οι πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (γραπτές, προφορικές εξετάσεις, παρατήρηση, ρουμπρίκα, φάκελος μαθητή, συστηματική παρατήρηση κ.ά.). Ο εκπαιδευτικός δύναται να επιλέξει και συνδυασμό τεχνικών, αν αυτό κριθεί

απαραίτητο για τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων ανάλογα με την κάθε εκπαιδευτική περίπτωση. Η ορθή επιλογή των εργαλείων συλλογής των πληροφοριών συμβάλλει στην εξαγωγή ορθών αξιολογικών κρίσεων.

3^ο Στάδιο: Ερμηνεία των πληροφοριών

Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός αναλύει και ερμηνεύει πληροφορίες σε σχέση με τον διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης (μαθησιακοί στόχοι, ατομική επίδοση, επίδοση συμμαθητών). Οι πληροφορίες που συλλέγονται, αξιοποιούνται για να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί και εν συνέπεια να προσδιοριστεί η ατομική επίδοση των μαθητών και, ακόμη, η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιήθηκαν. Ακολουθώντας, από τα δεδομένα αυτά, προσδιορίζονται τα αίτια της αποτυχίας, οι ελλείψεις και οι τυχόν αδυναμίες που επιδρούν ανασταλτικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και αξιοποιούνται κατά την λειτουργία της ανατροφοδότησης, έτσι ώστε να επιλυθούν ή να προσπελαστούν και να προκύψει το βέλτιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα.

4^ο Στάδιο: Αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Οι πληροφορίες που στο προηγούμενο στάδιο συγκεντρώθηκαν με κατάλληλες τεχνικές, αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν, σε αυτό το στάδιο αποτυπώνονται με ποιοτικά ή ποσοτικά μέσα (προφορικός ή γραπτός, περιγραφική αξιολόγηση, βαθμολογία, λεκτικό προσδιορισμό κ.λπ.). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εκφράζονται, ανακοινώνονται και γνωστοποιούνται, ώστε να λάβουν ενημέρωση όλοι όσοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.ά.), να διαμορφώσουν συμπεράσματα και αν χρειάζεται να προβούν σε αλλαγή συμπεριφορών ή πρακτικών για να οδηγηθούν στην επιτυχία.

5^ο Στάδιο: Ανατροφοδότηση – λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών – παιδαγωγικών μέτρων

Στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται η ανατροφοδότηση, η οποία, όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, αποτελεί και βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Μέσω της ανατροφοδότησης, ο μαθητής αλλά και ο εκπαιδευτικός καλούνται να απαντήσουν σε τρία βασικά ερωτήματα: Πού βρίσκομαι; (υπάρχουσα μαθησιακή κατάσταση), Πού θέλω να φτάσω; (μαθησιακοί στόχοι) και Πώς θα φτάσω εκεί; (λήψη διορθωτικών μέτρων) (Hattie & Timperley, 2007: 85-87). Τα ερωτήματα αυτά συμβάλλουν καταλυτικά στην κινητοποίηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους ικανοτήτων. Η λήψη ενισχυτικών-διορθωτικών μέτρων ως απόρροια της ανατροφοδότησης, ως συνέχεια της αξιολογικής

διαδικασίας, οδηγεί στη βελτίωση της ατομικής επίδοσης των μαθητών αλλά και στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

3.2. Τεχνικές Αξιολόγησης

Το δεύτερο στάδιο κάθε οργανωμένης αξιολογικής διαδικασίας περιλαμβάνει την επιλογή του εργαλείου, της μεθόδου συλλογής των πληροφοριών που παρουσιάζουν το βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Ως «τεχνικές» ορίζονται «συγκεκριμένες στρατηγικές ή πρακτικές, ή αλλιώς, [...] εξειδικευμένες μέθοδοι αξιολόγησης στην πράξη. Συγκεκριμένα, εννοούμε τα μέσα και τον τρόπο ελέγχου επίτευξης των σχεδιασμένων εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων ή διαφορετικά, τη χρήση των μέσων διαμέσου των οποίων συλλέγουμε τις πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις επιδόσεις του μαθητή» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 216). Οι τεχνικές αξιολόγησης συναρτώνται άμεσα με τους προκαθορισμένους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, τις συνθήκες της μαθησιακής περίπτωσης κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2007: 43-44· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 37), ενώ «συνδέονται με βασικές οργανωτικές – επικοινωνιακές περιστάσεις που διασφαλίζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 216· Κωνσταντίνου, 2002: 43).

Στην περίπτωση των τεχνικών αξιολόγησης, σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, επικρατεί η αντίληψη πως «εφόσον η μάθηση είναι πολυδιάστατη, τότε και οι μορφές αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη επιβάλλεται να είναι πολυδιάστατες». Οι ίδιοι μάλιστα συμπληρώνουν πως «η μάθηση είναι μια σύνθετη διαδικασία και προϊόν αλληλεπίδρασης ο γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και αφετέρου το πλαίσιο διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας επιδρά τόσο στην ίδια τη μάθηση όσο και στην επίδοση του μαθητή, για τον λόγο αυτό οι σχετικές θεωρίες επιδίωξαν να αναδείξουν εναλλακτικές διαδικασίες, οι οποίες είτε περιορίζουν την αυστηρή έννοια της ακριβούς μέτρησης η οποία κυριαρχούσε μέχρι το πρόσφατο παρελθόν είτε ακόμη και αποστασιοποιούνται από αυτήν» (2017: 216-217). Συγκεκριμένα ο Δημητρόπουλος (2003) για την επιλογή των μεθόδων αξιολόγησης αναφέρει πως δεν υπάρχει μία μέθοδος αξιολόγησης που να είναι πάντοτε η καλύτερη και πως καλύτερη είναι εκείνη που εξυπηρετεί τους συγκεκριμένους σκοπούς της κάθε κατάστασης αξιολόγησης αμεσότερα και αποτελεσματικότερα και προτείνει ως καταλληλότερη τη δυναμική αξιολόγηση.

Οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε παραδοσιακές και σε εναλλακτικές. Οι παραδοσιακές τεχνικές σχετίζονται άμεσα με τη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή και είναι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κυρίως εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού, ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ενός θέματος, απομνημόνευσης κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2002: 44). Οι εναλλακτικές, λοιπόν, τεχνικές εμπλέκουν το μαθητή στη μαθησιακή και αξιολογική διαδικασία ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή

του, τον κινητροδοτούν και του δίνουν ζωτικό χώρο για να αναπτύξει πρωτοβουλίες και συνεργατικό πνεύμα τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τον διδάσκοντα-αξιολογητή.

Οι τεχνικές αξιολόγησης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τη χρήση τους διακρίνονται σε παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές:

<i>Παραδοσιακές</i>	<i>Εναλλακτικές- Αυθεντικές</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση • Γραπτές εξετάσεις • Προφορικές εξετάσεις • Τεστ • Ερωτηματολόγιο • Συνέντευξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή Ατομικό δελτίο μαθητή – Ρουμπρίκα (Rubric) • Φάκελος υλικού ή εργασιών – Πορτφόλιο (Portfolio) • Συστηματική παρατήρηση (ψυχομετρικά και κοινωνιομετρικά τεστ) • Αυτοαξιολόγηση • Ετεροαξιολόγηση • Συνθετικές δημιουργικές εργασίες – Πρότζεκτ (Project) • Παιδαγωγικό ημερολόγιο

Διάγραμμα 1: Μορφές τεχνικών αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 217)

Συνοψίζοντας τις σημαντικότερες κρίσεις αναφορικά με τις δύο αυτές κατηγορίες τεχνικών αξιολόγησης, θα επιχειρηθεί ακολούθως η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων τους, με άξονα αναφοράς βασικά μεθοδολογικά, εκπαιδευτικά και αξιολογικά γνωρίσματα τους.

3.2.1. Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Το ζήτημα επιλογής κι εφαρμογής μιας τεχνικής, είτε αυτή ανήκει στις παραδοσιακές είτε στις εναλλακτικές ή αυθεντικές, έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνον, αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους, ως προς την ανάδειξη των στοιχείων που δείχνουν την μαθησιακή πρόοδο των μαθητών.

Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται από α) τη συχνή χρήση ερωτήσεων ανάπτυξης ενός θέματος ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο εξέτασης της επίδοσης των μαθητών, β) την απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια, γ) τη συχνή χρήση μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων (Κασσωτάκης, 2010: 49· Κωνσταντίνου, 2007: 79· Κωνσταντίνου, 2002: 44· Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009: 68). Χαρακτηριστικό γνώρισμα των παραδοσιακών τεχνικών αποτελούν συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών ελεγκτικών διαδικασιών (γραπτές – προφορικές εξετάσεις με

ερωτήσεις κλειστού – ανοικτού τύπου, ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ενός θέματος και απομνημόνευσης, απλή παρατήρηση, τεστ κ.ά.) (Κασσωτάκης, 2010: 52-71· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 218· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 143-144).

Μολονότι οι παραδοσιακές τεχνικές χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και την «εμμονή» στη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή και την απομνημόνευση (Κασσωτάκη, 2010: 49· Κωνσταντίνου, 2000: 79· Κωνσταντίνου, 2002: 44· Ταράτορη – Τσαλκατίδου, 2009: 68), οι υποστηρικτές τους τούς προσάπτουν το πλεονέκτημα ότι ετοιμάζουν το μαθητή για τη «σκληρή» κοινωνική πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους, προβαίνουν σε διάγνωση των ικανότερων αναφορικά κυρίως με τις γνωστική επίδοση και συμβάλλουν στην κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη. Βέβαια, αναμφίβολα οι παραδοσιακές τεχνικές επικεντρώνονται στις γνώσεις και δεν συνυπολογίζουν στοιχεία, όπως το αρχικό επίπεδο γνώσεων του μαθητή, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, η προσπάθεια, η συνέπεια, η συνολική δραστηριότητα του στη σχολική ζωή κ.ά., έχοντας έτσι, έναν μονόπλευρο προσανατολισμό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 218).

Η αναγκαιότητα εφαρμογής εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης προκύπτει από το γεγονός ότι οι παραδοσιακές τεχνικές επικρίνονται πως απέχουν κατά πολύ από τους στόχους που προβλέπονται από την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, αδυνατούν να ελέγξουν την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών σε ένα σύνολο ικανοτήτων, παραβλέπουν εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, δίνουν έμφαση στη στείρα απομνημόνευση γνώσεων και στην πιστή αναπαραγωγή αυτών από το σχολικό εγχειρίδιο, καλλιεργούν τη βαθμοθηρία και αναπόφευκτα καταλήγουν στην ιεράρχηση των μαθητών, στην ταξινόμηση τους και στην καλλιέργεια ενός άγονου ανταγωνιστικού κλίματος εντός της τάξης που εν τέλει λειτουργούν εις βάρος των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών (Κασσωτάκης, 2010: 84· Γρόσδος, 2015: 230· Slavin, 2006: 589· Χανιωτάκης, 2015: 271). Ακολουθώντας αυτή την οδό, η αξιολόγηση από παιδαγωγική διαδικασία μεταβάλλεται σε μια τυπική ελεγκτική διαδικασία που διαμορφώνει την ιεραρχία των μαθητών ανάλογα με τη γνωστική τους επίδοση. Η απομνημόνευση της διδακτέας ύλης (σχολικό εγχειρίδιο, σημειώσεις εκπαιδευτικού), αποτελούν πανάκεια και αποκλειστικό κανάλι προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και μοναδική πηγή των πληροφοριών. Κατά τον Χανιωτάκη *«η απομάκρυνση του σχολείου από την ποσοτική και συσσωρευτική αντίληψη για τη γνώση και ο αναπροσανατολισμός του σε ποιοτικές και σύνθετες μορφές μάθησης προϋποθέτουν ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης, σε συνδυασμό βέβαια με την αναθεώρηση των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας»* (2015: 273).

Όλα τα παραπάνω επενεργούν αρνητικά στην ψυχολογία του μαθητή καθώς του προκαλούν συναισθήματα άγχους, φοβίας, ανασφάλειας, πίεσης, αβεβαιότητας κ.τ.λ. παρουσιάζουν μια διαστρεβλωμένη εικόνα στο μαθητή αναφορικά με τις ικανότητες του και του προκαλούν γενικότερη σύγχυση στη διαμόρφωση της

αυτοεικόνας του και καταφέρνουν να τον εξωθήσουν στον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Κωνσταντίνου, 2007: 73-81).

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, οι μαθητές ως επί το πλείστον υποβάλλονται σε συχνές αλλά αποσπασματικές γραπτές ή προφορικές δοκιμασίες που ελέγχουν κυρίως τις γνωστικές τους ικανότητες. Δεν συνυπολογίζονται στοιχεία όπως η δημιουργικότητα, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η συμμετοχή, η συνεργασία, η επιμέλεια, η συνέπεια, η προσπάθεια ή ακόμη και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ.ά. (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007:1).

3.2.2. Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, η ανάγκη για συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η συνειδητοποίηση ότι η μάθηση δεν είναι αφενός γραμμική και αφετέρου ατομική υπόθεση, αλλά αποτελεί μια διαδικασία αδιάλειπτης οικοδόμησης της γνώσεων, άρρηκτα συνδεδεμένης με το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου συντελείται (Ματσαγγούρας, 2002) οδήγησαν σταδιακά στην συχνότερη υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 157-158). Τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη και εφαρμογή εναλλακτικών ή αυθεντικών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, καθώς θεωρείται πως εξυπηρετούν καλύτερη τον έλεγχο της μαθησιακής προσόδου των μαθητών και συμβάλλουν στην εξυπηρέτηση της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης απαντώνται και ως «αυθεντικές» και «άμεσες» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 217). Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μια «*συστηματική διαδικασία συλλογής και καταγραφής ποικίλων στοιχείων που δείχνουν την πρόοδο ενός μαθητή μέσα σ' ένα πλαίσιο διδασκαλίας – μάθησης το οποίο απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του. Αντίθετα με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, το ενδιαφέρον εδώ επικεντρώνεται στην ατομική πρόοδο του μαθητή*» (2014: 4). Κατά τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου μια αξιολογική διαδικασία χαρακτηρίζεται ως αυθεντική «*όταν εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή σε θέματα γνωστικών και νοητικών καθημερινών δράσεων*» (2017: 249). Συμπληρωματικά στη θέση αυτή σημειώνουν πως κατά αυτόν τον τρόπο «*ο μαθητής έχει τη δυνατότητα [...] να γνωρίζει τις ικανότητές του, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο όσο το δυνατόν πραγματικό*» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 248). Η εναλλακτική αξιολόγηση στηρίζεται στην παρατήρηση της αναπτυξιακής προόδου των παιδιών στην παιδαγωγική τεκμηρίωση ή καταγραφή των μαθησιακών εμπειριών τους. Δίνει έμφαση σε ένα πλαίσιο αποτελούμενο από καθημερινές, αυθεντικές καταστάσεις (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 158). Προϋποθέτει, επίσης, συστηματική συλλογή και καταγραφή στοιχείων για την πρόοδο του κάθε παιδιού και επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην ατομική πρόοδο και όχι στη σύγκριση με τα άλλα παιδιά (Χαρίσης, 2006). Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, εναλλακτική είναι

«η αξιολόγηση που πραγματοποιείται μαζί με το παιδί, προς όφελος του, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της τάξης, και μαθητής αξιολογείται βάσει πρωτογενών πηγών (τα έργα τους), αντί δευτερογενών (μετρήσεις και συγκρίσεις μέσω τεστ), ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης» (2008: 158). Τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως οι εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης βρίσκονται εγγύτερα στον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και υπηρετούν τη μάθηση, εφόσον επιτρέπουν στο μαθητή να συμμετέχει, να λειτουργεί με κίνητρα, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να αντιλαμβάνεται ότι η αξιολόγηση είναι σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαρσαμίδου, 2016: 23-31· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 249).

Σε σχέση με τις παραδοσιακές τεχνικές, στις εναλλακτικές ή αυθεντικές, *«ο μαθητής μπορεί να καθορίζει ο ίδιος τους στόχους του, να εκτιμά τις δυνατότητες του, αλλά και να κατανοεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μέρος της μάθησης»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 218). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης, επικρατεί η αποστασιοποίηση από την ποσοτική μέτρηση, ενώ η ύπαρξη ποικιλίας και πληθώρας μορφών εναλλακτικής ή αυθεντικής αξιολόγησης επιτρέπει την πολύπλευρη αξιολόγηση του μαθητή, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, καθώς και άλλες πτυχές της προσωπικότητάς του και όχι μόνο τις γνώσεις του. Οι εναλλακτικές τεχνικές *«στοχεύουν στη διεύρυνση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση κυρίως στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίηση της. Συγχρόνως, αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή «ταυτότητα» του μαθητή»* (Κωνσταντίνου, 2002: 44).

Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης εφαρμόστηκαν και υιοθετούνται από ολοένα και μεγαλύτερη μερίδα εκπαιδευτικών, γιατί καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αναφορικά με την αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών, καθώς δεν είναι ο ίδιος τρόπος ή η ίδια τεχνική δυνατή να αξιολογήσει τις πολυάριθμες ικανότητες των μαθητών ούτε να θεωρηθεί κατάλληλη για το σύνολο των μαθητών (Ταρατόρη - Τσαλακτίδου, 2003: 62). Με την επιλογή και εφαρμογή εναλλακτικών ή αυθεντικών τεχνικών αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός καλείται να απεμπολήσει πάγιες, παρωχημένες πρακτικές και αντιλήψεις που είχαν ως βάση τον δασκαλοκεντισμό και να κινηθεί μαθητοκεντρικά. Η υιοθέτηση αυτών των τεχνικών αξιολόγησης κάνει την αξιολογική διαδικασία πιο φιλική προς το μαθητή έχοντας ως γνώμονα τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα (Βαρσαμίδου, 2016: 23-31· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 249).

3.3.1. Ποσοτική αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος

Ακόμη ένα επίμαχο σημείο αναφορικά με τις διαδικασίες της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι ο τρόπος, τα μέσα και οι εγγύτεροι ή απώτεροι στόχοι που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν και να αποτυπώσουν το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας. Αναφορικά με αυτό το ζήτημα έχουν διατυπωθεί διάφορες

απόψεις και ιδέες, γεγονός που διαφαίνεται από την ύπαρξη διάφορων μορφών προσδιορισμού-χαρακτηρισμού του αξιολογικού αποτελέσματος και διάφοροι τρόποι διατύπωσης της αξιολογικής κρίσης. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός έχοντας συλλέξει με την κατάλληλη τεχνική ή με συνδυασμό τεχνικών τα δεδομένα του και αφού τα ερμηνεύσει, περνά στο στάδιο της αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος. Το αξιολογικό αποτέλεσμα μπορεί να εκφραστεί είτε ποσοτικά, δηλαδή με τη βαθμολόγηση, είτε ποιοτικά με την περιγραφική αξιολόγηση. Η ποσοτική έκφραση του αξιολογικού αποτελέσματος εντάσσεται στο παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, ενώ η ποιοτική αποτύπωση βρίσκεται εγγύτερα στην εναλλακτική αξιολόγηση που εξυπηρετεί καλύτερα τις παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολογικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265· Κωνσταντίνου, 2007: 113-128).

Ο τρόπος έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει αποτελέσει πόλο έλξης πολλών αντικρουόμενων απόψεων. «Οι προσδιορισμοί-χαρακτηρισμοί των επιδόσεων παίζουν, από άποψη παιδαγωγική, για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς έναν ρόλο διαπιστωτικό, πληροφοριακό και ενημερωτικό, και πρέπει να είναι αποτέλεσμα συστηματικών και πολύπτυχων διαδικασιών παρακολούθησης των μαθητών και αξιολόγησης τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού» (Κωνσταντίνου, 2004: 115). Σκοπός του οποιοδήποτε μέσου αποτύπωσης-έκφρασης της μαθητικής επίδοσης είναι η ενημέρωση μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και όλων των ενδιαφερομένων για την πρόοδο των πρώτων. Το ζήτημα επινόησης και εφαρμογής ενός μέσου αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης, που θα δεχθεί όσο το δυνατόν λιγότερες επικρίσεις και θα παρέχει όσο γίνεται περισσότερες πληροφορίες για την πρόοδο και τη μαθησιακή κατάσταση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν, απασχολεί διαχρονικά τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνον (Αθανασίου, 2003: 226).

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναφορικά με τα μέσα έκφρασης-αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή, γίνεται αναφορά στα Προεδρικά Διατάγματα 8/95 και 121/95 του Π.Δ. 8/1995 του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων:

- Στις τάξεις Α΄ και Β΄ γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση. Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου δεν καταχωρείται καμία βαθμολογία. Οι στήλες για τις τάξεις αυτές στο παραπάνω βιβλίο παραμένουν κενές και συμπληρώνονται στο τέλος του διδακτικού έτους με την ένδειξη «προάγεται» ή «επαναλαμβάνει την τάξη».
- Στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Με το «Σχεδόν Καλά (Δ)» βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου η βαθμολογία καταχωρείται με τα σύμβολα των λεκτικών χαρακτηρισμών, δηλαδή με τα κεφάλαια γράμματα Α΄ ή Β΄ ή Γ΄ ή Δ΄. Η διαδικασία αυτή τηρείται και με τους ελέγχους προόδου των

μαθητών. Κατά την έκδοση των αποτελεσμάτων στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου αναγράφεται η λέξη «προάγεται» χωρίς βαθμολογική ένδειξη.

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

Βέβαια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ερευνών καταδεικνύει την αποκλειστική σχεδόν χρήση γραμματικών προσδιορισμών και αριθμητικών κλιμάκων για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η περιγραφική αξιολόγηση περιορίζεται μόνο στην προφορική ενημέρωση των γονέων στο τέλος κάθε τριμήνου (Αλεξίου, 2014: 132-133· Γρόσδος, 2010: 229-246· Δημοσθενίδης & Συμεωνίδης, 2015: 2922-2927· Μανωλάκος, 2012: 91-117· Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 241-280· Ρέλλος, 2005: 50-61· Ρεκαλίδου & Παπαεμμανουήλ, 2010: 175-186· Χανιωτάκης, 2010: 276-278).

Ακολουθως, παρουσιάζονται οι δύο τρόποι έκφρασης του αποτελέσματος και επιχειρήματα υπέρ ή κατά της εφαρμογής τους:

Βασικές παραδοσιακές μορφές προσδιορισμού-χαρακτηρισμού του αξιολογικού αποτελέσματος που έχουν εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι οι εξής:

Η αριθμητική κλίμακα: η αριθμητική κλίμακα διαθέτει εύρος διαβαθμίσεων: η περιοριστική αριθμητική κλίμακα ή κλίμακα ελαχίστου εύρους (0-5), η κλίμακα μικρού εύρους (0-10), η μεσαία κλίμακα (0-20) και η κλίμακα μεγάλου εύρους (0-100). Η αξία των αριθμητικών κλιμάκων ακολουθεί μια αύξουσα αριθμητική πρόοδο. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξία της επίδοσης και αντίστροφα. Ωστόσο, ενδέχεται να ακολουθεί και φθίνουσα αριθμητική πρόοδο. Ως μέσο αποτύπωσης είναι ιδιαίτερα δημοφιλές και γνωστό, καθώς είναι εύληπτο (το αξιολογικό αποτέλεσμα ποσοτικοποιείται με τη βοήθεια ενός αριθμού) και είναι εύκολο να αξιοποιηθεί σε ποικίλες στατιστικές επεξεργασίες (Αθανασίου, 2003: 230). Η βαθμολόγηση αποτελεί ένα σύστημα ποσοτικής έκφρασης των αποτελεσμάτων της μάθησης του μαθητή που προκύπτουν από την αποτίμηση της επίδοσης του στην τάξη (Τριλιανός, 2008: 134). Μολονότι αποτελεί το πιο ευρέως διαδεδομένο μέσο έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης παρουσιάζει πολλά τρωτά σημεία τα οποία εγείρουν πληθώρα αντιδράσεων. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Καψάλης «είναι γνωστό και εμπειρικά τεκμηριωμένο ότι η βαθμολογία παρουσιάζει πολλά λάθη και πολλές αδυναμίες, έτσι ώστε να νοθεύεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της» (2004: 19). Κυριότερο όλων είναι το γεγονός πως η χρήση της αριθμητικής κλίμακας είναι αδύνατον να αποτυπώσουν ολόπλευρα την μαθησιακή πρόοδο του μαθητή και να αναδείξουν ποιοτικά χαρακτηριστικά του. Ένας αριθμός, ένα νούμερο δεν μπορεί να αποτυπώσει το

ενδιαφέρον ή την προσπάθεια του μαθητή, ενώ είναι άτοπο να αξιολογούνται με την ίδια κλίμακα οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα (Κωνσταντίνου, 2007: 113-114· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265-266).

Ο γραμματικός και λεκτικός προσδιορισμός: ο γραμματικός προγραμματισμός (Α-Β-Γ-Δ), ο λεκτικός προσδιορισμός (άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά, ανεπαρκώς), ο περιγραφικός, με τον οποίο οι επιδόσεις του μαθητή περιγράφονται φρασολογικά, οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε» ή «δεν πέτυχε», «προάγεται» ή «δεν προάγεται» κ.ο.κ. παρουσιάζει πλεονεκτήματα σύμφωνα με τον Αθανασίου (2003: 231):

- Ο προσδιορισμός της επίδοσης είναι ευκολότερος για τον εκπαιδευτικό, αφού ένα γράμμα μπορεί να συνοψίσει δύο ή περισσότερους αριθμούς (Α= 10,9 ή 20, 19, 18).
- Μπορούν να αξιοποιηθούν στατιστικά.
- Το περιεχόμενο τους είναι πιο εύκολο να εκφραστεί ή να κατανοηθεί από το αντίστοιχο των αριθμών.

Βέβαια, και αυτός ο τρόπος έκφρασης παρουσιάζει εν μέρει τα ίδια μειονεκτήματα με την αριθμητική κλίμακα, καθώς δεν διασαφηνίζει τις ελλείψεις, τις αδυναμίες ή τα δυνατά σημεία των μαθητών και αφήνει περιθώριο για παρερμηνείες, αφού δεν συνοδεύεται από επεξηγηματικά σχόλια. Όπως αναφέρει και ο Αθανασίου (2003), η έλλειψη ανατροφοδότησης, οι ομαδοποιήσεις των μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετική επίδοση και η ένταξη τους στην ίδια κατηγορία μειώνουν τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και αναπόφευκτα οδηγούν στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος, παρανοήσεων ακόμη και σε σύγχυση ή παραπληροφόρηση (Αθανασίου, 2003: 231· Κωνσταντίνου, 2007: 113-114· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265-266).

3.3.2. Ποιοτική αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος

Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, τα ποσοτικά μέσα αδυνατούν να αποδώσουν με έναν αριθμό ή έναν απλό λεκτικό προσδιορισμό την πολυδιάστατη ανθρώπινη συμπεριφορά (Καψάλης, 2004: 111-114· Κωνσταντίνου, 2007: 125-127). Η αμφισβήτηση των ποσοτικών μεθόδων δεν αφορά μόνο την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των ποσοτικών μεγεθών αλλά συνδέεται και με την αδυναμία τους να αποδώσουν και να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων. Οι βαθμοί, συγκεκριμένα, καταστρατηγούν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, οι βαθμοί *«αποκρύπτουν και αλλοιώνουν δηλαδή το παιδαγωγικό της αξιολόγησης, το οποίο είναι προσανατολισμένο όχι σε τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες, αλλά σε διαδικασίες εξατομικευμένες, που αποσκοπούν στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, των δυνατοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή, με τελικό σκοπό τη λήψη*

διορθωτικών και άλλων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων» (2017: 275). Βέβαια, τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος πρέπει να είναι σύμμορφα με τους σκοπούς, τους στόχους, τις λειτουργίες και τις μεθόδους της αξιολογικής διαδικασίας που συνεπάγεται ότι πρέπει να αποτυπώνει την επίδοση και την πρόοδο του στο σύνολο της προσωπικότητας του μαθητή (Δημητρόπουλος, 2003: 268-269· Καψάλης, 2004: 111-114· Κωνσταντίνου, 2007: 125-127).

Η περιγραφική αξιολόγηση θεωρείται ότι βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς μέσα από αυτήν παρέχεται οι επιδόσεις του μαθητή να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, ώστε να κατανοούνται από μαθητές και γονείς, όχι μόνο οι αδυναμίες, οι ελλείψεις και οι δυνατότητες του μαθητή στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες αλλά ακόμη και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι π.χ. η μαθησιακή, εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του. Επίσης, το μεθοδολογικό πρόβλημα που προκύπτει με την αντιστοίχιση ενός εμπειρικού-ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος, όπως είναι μια κοινωνική δραστηριότητα του μαθητή (π.χ. αλληλεγγύη = 7), αντιμετωπίζεται περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται η τοποθέτηση και η ιεράρχηση του σε κάποια κλίμακα ταξινόμησης-βαθμολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 275-276).

Η περιγραφική αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στη γνωστική επίδοση του μαθητή και στο τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά συνεκτιμά ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων (κοινωνικές, συναισθηματικές, συμμετοχικές κ.ά.) και την εξατομικευμένη πορεία της μάθησης που ακολουθεί. Συγκεκριμένα, κατά την περιγραφική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης παρακολουθεί τη μαθησιακή πρόοδο του μαθητή στην πάροδο του χρόνου, συντάσσει μια έκθεση, στην οποία περιγράφει τη συμπεριφορά του μαθητή περιλαμβάνοντας στοιχεία της συμπεριφοράς του μαθητή από όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Η περιγραφή αυτή στηρίζεται α) στη συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, β) στη συμπεριφορά του μαθητή κατά τη διάρκεια της εργασίας, γ) στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του μαθητή και δ) στις επιδόσεις του μαθητή σε διάφορες περιοχές μάθησης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 66).

Η σημασία της περιγραφικής αξιολόγησης για τη μαθησιακή διαδικασία αναδεικνύεται και από τα βασικότερα πλεονεκτήματά της (Κωνσταντίνου, 2007· 2015β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Χανιωτάκης, 2010· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 65-67). Η αποτύπωση του αποτελέσματος μέσω περιγραφικής αξιολόγησης συμβάλλει:

- στην κινητοποίηση του μαθητή ως προς τη συμμετοχή του στις διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες,
- στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας του μαθητή και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης του,

- στην αποφυγή της ιεράρχησης – ταξινόμησης των μαθητών καθώς γίνεται περιγραφή των επιδόσεων του μαθητή με σαφήνεια, πληρότητα, ακρίβεια και περιεκτικότητα,
- στην ποιοτική ανατροφοδότηση του δασκάλου, αφενός για τη λήψη ενδεδειγμένων παιδαγωγικών μέτρων και αφετέρου για τη βελτίωση της διδασκαλίας του,
- στη μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων μάθησης σε εσωτερικά,
- στη διευκόλυνση στην περιγραφή ενός εμπειρικού – ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου,
- στη πολυμορφία και η αναλυτικότητα στη διατύπωση της αξιολόγησης,
- στην έμφαση στο ατομικό κριτήριο, συγκρίνεται ο μαθητής με τις προηγούμενες επιδόσεις του προκειμένου να αποφευχθεί ο ανταγωνισμός (Χανιωτάκης, 2010: 272-275).

Από την ανάδειξη των παραπάνω στοιχείων αποσαφηνίζεται πως «ελαχιστοποιείται ή ακόμη και εξαλείφεται η πίεση ή και η καταπίεση για υψηλές επιδόσεις που ασκείται στον μαθητή και κατ' ακολουθία η βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 276-277). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Χανιωτάκης: «η περιγραφική αξιολόγηση υπηρετεί κυρίως παιδαγωγικές λειτουργίες: α) ανατροφοδότηση του μαθητή με στόχο την ατομική ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης, β) ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με στόχο τον εντοπισμό πιθανών τρόπων βοήθειας, την ενασχόληση με τους αδύνατους μαθητές, την εξατομικευμένη ενίσχυση και όχι την ομοιόμορφη διδασκαλία, και γ) πληροφόρηση των γονέων με στόχο την από κοινού με το σχολείο συνεργασία για την υπέρβαση των προβλημάτων» (2010: 274· ό.π. αναφ. στον Καψάλη, 2004). Ωστόσο, σημαντικότερο όλων των στοιχείων που επιβεβαιώνουν πως η περιγραφική αξιολόγηση βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης είναι πως επίκεντρο της είναι η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2007: 127· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 277).

Αξίζει να σημειωθεί πως η συγκρότηση των αξιολογικών διαπιστώσεων – εκφράσεων δεν είναι αποτέλεσμα συμπτωματικών εκτιμήσεων του εκπαιδευτικού αλλά αποτελεί μια σύνθεση συστηματικών παρατηρήσεων και καταχωρήσεων της μαθησιακής, εργασιακής και γενικά της κοινωνικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας του μαθητή, οι οποίες βασίζονται κυρίως στις εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες προσφέρονται πιο αποδοτικά για το σκοπό αυτό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 277).

Αν και η περιγραφική αξιολόγηση διευκολύνει περισσότερο από κάθε άλλο μέσο την απόδοση των επιδόσεων του μαθητή, εντούτοις δέχεται κάποιες επικρίσεις. Ένα τρωτό σημείο είναι το ευρύ ερμηνευτικό της πεδίο που διαθέτει καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να οδηγεί σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις. Παράλληλα, υπάρχει το ενδεχόμενο ο εκπαιδευτικός να υπεισέρχεται σε οικογενειακά και προσωπικά ζητήματα ή να χρησιμοποιεί στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις. Επίσης, οι γονείς ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις ανάγνωση, την

ερμηνεία και την κατανόηση των επισημάνσεων του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 280-281).

Ειδικότερα τα μειονεκτήματα που αναδεικνύονται μέσα από τις σχετικές μελέτες απαριθμούνται ως ακολούθως (Χανιωτάκης, 2010· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 281):

- η περιγραφική αξιολόγηση εμπεριέχει ένα είδος βαθμολόγησης. Δηλαδή δεν μπορεί κανείς να απαλλαγεί εντελώς από τη διαδικασία της βαθμολόγησης,
- Ένας αριθμός γονέων δεν μπορεί να αναγνώσει και να κατανοήσει τις περιγραφικές αποδόσεις των επιδόσεων του μαθητή,
- Το πλαίσιο ερμηνείας της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ευρύ, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε παρερμηνείες και αρκετές φορές σε λανθασμένες εκτιμήσεις,
- Η περιγραφική αξιολόγηση είναι δύσκολη στην εφαρμογή της, καθώς απαιτεί ειδικές γνώσεις και καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Είναι χρονοβόρα διαδικασία και απαιτεί εμπεριστατωμένη και συστηματική εξάσκηση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες παρατήρησης και συμπεριφοράς των μαθητών,
- Λόγω φόρτου εργασίας, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν στερεότυπες εκφράσεις, δανεισμένες π.χ. από τις σχετικές οδηγίες – υποδείξεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης,
- Στην αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή υποκρύπτεται ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να υπεισέλθει στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειας,
- Με την περιγραφική αξιολόγηση περιορίζονται οι δυνατότητες για τη σύγκριση των επιδόσεων,
- Όπως στη βαθμολόγηση, έτσι και εδώ υπάρχει ο κίνδυνος υποκειμενικών κρίσεων.

Συγκεντρώνοντας τα θετικά σημεία που αναδείχθηκαν από την ανάπτυξη του σχετικού θέματος, τα πλεονεκτήματα που προσάπτονται στην περιγραφική αξιολόγηση είναι τα ακόλουθα (Χανιωτάκης, 2010· Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 281-282):

- Με τα ποσοτικά μέσα (βαθμούς, γράμματα κ.ο.κ.) δεν μπορεί να αποδοθεί με ακρίβεια και σαφήνεια τόσο η μαθησιακή διαδικασία και η παροχή πληροφόρησης γύρω από την έκβαση της όσο και η επίδοση (επιμέρους – ειδική – γενική), καθώς και οι ιδιαιτερότητες των επιδόσεων του μαθητή, ακόμη και στην περίπτωση που χρησιμοποιούσε διευρυμένη κλίμακα βαθμολόγησης (π.χ. 0-100). Η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στη διαχείριση του συγκεκριμένου προβλήματος.
- Με τους βαθμούς δίνουμε μια γενική εικόνα των επιδόσεων και δεν αποτυπώνουμε με ευκρίνεια και πιστότητα τις ιδιαίτερες ικανότητες, κλίσεις ή αδυναμίες, ελλείψεις κ.ο.κ. του μαθητή. Η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει και στη ρύθμιση του συγκεκριμένου ζητήματος.

- Με την περιγραφική αξιολόγηση περιγράφουμε (αναλύουμε) με διαφοροποιημένο τρόπο τις επιδόσεις, δίνοντας έμφαση – πληρότητα στις ιδιαιτερότητες του μαθητή.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση ελαχιστοποιούμε ή και εκμηδενίζουμε την πίεση για υψηλές επιδόσεις καθώς και τον ανταγωνισμό, ενώ παράλληλα ενισχύουμε την αυτοαντίληψη του μαθητή.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση αναφερόμαστε στην ατομική πορεία μάθησης του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να κάνουμε συγκρίσεις και να εντοπίζουμε δυνατότητες – αδυναμίες –ελλείψεις για παραπέρα παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση έχουμε τη δυνατότητα να αναφερθούμε στη μαθησιακή, εργασιακή και γενικά στην κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, επιβάλλεται να παρατηρούμε και να παρακολουθούμε εμπειρισττωμένα και συνολικά ειδικά τη συμπεριφορά του κάθε μαθητή
- Με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα στο σχολείο και ειδικότερα στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις του μαθητή, γεγονός που σχετίζεται με την παραπέρα σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία του.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση ενισχύονται οι δεσμοί – σχέσεις σχολείου και οικογένειας με βάση την πληρέστερη ανάλυση και πληροφόρηση γύρω από τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.

Από την επίκληση των παιδαγωγικών πλεονεκτημάτων της περιγραφικής αξιολόγησης καθίσταται σαφές πως ως μέσο αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος ως συνέχεια μιας εναλλακτικής – αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας, έχει αναμφίβολα παιδαγωγικό χαρακτήρα. Η χρήση της περιορίζει αν δεν εκμηδενίζει βαθμοθηρικά και εξετασιοκεντρικά φαινόμενα και συμβάλλει στο να επικεντρώνεται ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία και να ενημερώνεται επαρκέστερα για τη βελτίωση του. Καταληκτικά, το σχολείο αναβαθμίζεται και βελτιώνεται η λειτουργία του καθώς βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική του αποστολή μέσω αυτών των εκπαιδευτικών διαδικασιών που διενεργούνται σε αυτό εφόσον προάγεται η μάθηση, η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η αποτελεσματική επίτευξη των παιδαγωγικών του στόχων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 283).

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη ενότητα, προκύπτει το συμπέρασμα πως η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης είναι εναρμονισμένη με την παιδαγωγική παραδοχή, σύμφωνα με την οποία οι βαθμοί και οι αριθμοί δεν πρέπει να αναγορευτούν σε αυτοσκοπό για τους μαθητές και συνεπώς να καλλιεργήσουν ανταγωνιστικές διαθέσεις ανάμεσα τους ή να αποσπάσουν την προσοχή τους από το ουσιαστικό μέρος των μαθησιακών διαδικασιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:

ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

4.1. Η έννοια της σχολικής επίδοσης

Το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, μαγνητίζει το ενδιαφέρον όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο συναρτάται άμεσα με τις παιδαγωγικές διαδικασίες, τους παιδαγωγικούς στόχους και τις λειτουργίες του σχολείου. Οι έννοιες της επίδοσης και της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, αλλά και με την καθημερινή διδακτική πρακτική. Βέβαια, το ζήτημα της επίδοσης του μαθητή «συναρτάται όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, και πιο ειδικά με το σχολείο, αλλά με όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 169). Οι προεκτάσεις της έννοιας της επίδοσης στην κοινωνική, οικονομική, επαγγελματική ζωή του ατόμου, δημιουργούν μια σύγχυση αναφορικά με το νόημα και την πραγματική της σημασία. Η πολυπλοκότητα και η προβληματική στην ερμηνεία της, καθώς και η ύπαρξη αρκετών θεωριών, αντιλήψεων και ιδεών, δίνουν μια συγκεχυμένη εικόνα αναφορικά με τη σημασία της, η οποία συχνά οδηγεί σε παρερμηνείες (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 170· Κωνσταντίνου, 2007: 20).

Για την αρτιότερη διευθέτηση του όρου στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υιοθετείται η εννοιολογική προσέγγιση των Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, ως «επίδοση» εκλαμβάνεται «η πρόοδος του μαθητή σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που καλείται να κατακτήσει, καθώς και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Με άλλα λόγια, η επίδοση σχετίζεται με την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που διαθέτει ο μαθητής σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή σε συγκεκριμένο μάθημα μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο» (2017: 171· Ρεκαλίδου, 2011: 32). Κατά τον Αθανασίου, «ο όρος “επίδοση” χρησιμοποιείται στο σχολείο για να εκφράσει, την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που φαίνεται να έχει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο» (2003: 42). Ο Καψάλης επισημαίνει το ευρύ εννοιολογικό περιεχόμενο της επίδοσης και αναφέρει πως «η επίδοση αναφέρεται συνήθως σε ένα αποτέλεσμα καθώς ο μαθητής επιτυγχάνει κάτι το οποίο ανταποκρίνεται σε, εκ των προτέρων, καθορισμένα κριτήρια επιτυχίας, όπως είναι οι στόχοι διδασκαλίας» (2004: 734). Ο ίδιος μάλιστα επισημαίνει τις διαφορετικές δυνατότητες κάθε μαθητή και τις ικανότητες παρουσίασης της μαθησιακής προόδου τους (Καψάλης, 2004).

Ακόμη, ο Κωνσταντίνου επισημαίνει ότι η επίδοση «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 “αναγνωρισθεί” (νομιμοποιηθεί) στο στενότερο και ευρύτερο περίγυρο του» (Κωνσταντίνου, 2007: 21). Η ατομική επίδοση βρίσκεται σε άμεση

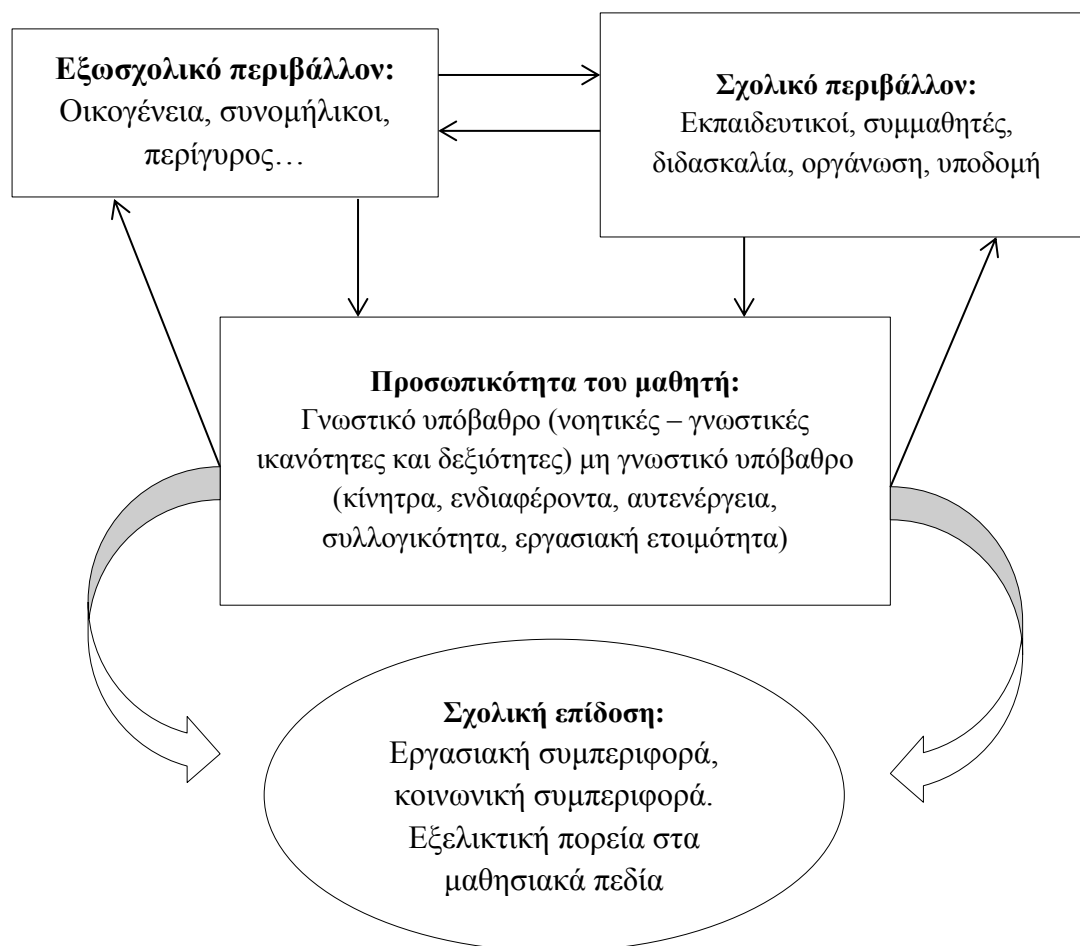
συνάρτηση με τις προσωπικές επιδιώξεις και στόχους κάθε ατόμου και την ανάγκη του για αναγνώριση και επιβεβαίωση από το στενό και ευρύ κοινωνικό του περίγυρο.

Αυτή η επιδίωξη του ατόμου είναι έμφυτη καθώς η ανάγκη για αναγνώριση συνδέεται με την ανάγκη για αποδοχή που δημιουργεί συναισθήματα ασφάλειας στο άτομο σε σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον. Δεν υπάρχει άτομο, κοινωνικό ον που να μην επιδιώκει κάποιας μορφής αναγνώριση ακόμη κι αν αυτό το οδηγεί σε ακραία σημεία επίδειξης παραβατικής συμπεριφοράς. Η κοινωνικότητα ως ανθρώπινη ιδιότητα είναι εγγενής, καλλιεργείται στους χώρους κοινωνικής συνύπαρξης και σε διαφορετικά πεδία δραστηριότητας όπου δίνονται στο άτομο ευκαιρίες για ανάδειξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Τα δύο κύρια πεδία κοινωνικής δραστηριότητας (σχολείο και παρέες συνομήλικων) καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής ζωής των μαθητών. Αποτελούν πεδία αναφοράς, στο πλαίσιο των οποίων καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες, προάγεται ο σχηματισμός της αυτοεικόνας και η μορφοποίηση της ατομικής τους ταυτότητας (Καψάλης, 2004: 87). Η κοινωνική αποδοχή αποδίδει τον βαθμό στον οποίο ένα πρόσωπο είναι αποδεκτό ή επιθυμητό από τα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και συμβάλλει στη μορφοποίηση της αντίληψης κάθε ατόμου για τις δυνατότητες και τις ιδιότητες του. Η εσωτερική ανάγκη του ατόμου για αναγνώριση, ερμηνεύει την επιδίωξη του ατόμου για επίδοση και επίτευξη, τόσο των ατομικών (επαγγελματικών, οικογενειακών κ.λπ.), όσο και των κοινωνικών του στόχων (οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών κ.λπ.) (Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

4.2. Παράγοντες επιρροής της σχολικής επίδοσης

Όπως σημειώθηκε προγενέστερα, η επίδοση του ατόμου, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της ικανότητας να αποδίδει και να προοδεύει στη ζωή του, είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πολλών αλληλοεξαρτούμενων παραγόντων που δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί και να αποτιμηθεί (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 170-171). Αναλυτικότερα, αποτελεί μια πολύπλοκη, πολυπαραγοντική, πολυσύνθετη, αλλά και δυσπρόσιτη εννοιολογικά έννοια τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και να αποτιμηθεί με σαφήνεια σε πιο βαθμό αποτελεί αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας και ικανότητας ή αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μιας σειράς παραγόντων που μπορεί να μην σχετίζονται άμεσα και με το ίδιο το άτομο (Κωνσταντίνου, 2007: 23). Οι Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου χαρακτηριστικά αναφέρουν πως η επίδοση του ατόμου *«εξαρτάται από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του (βιολογικά, γνωστικά, ψυχοκινητικά κ.ά.), από τα οικογενειακά γνωρίσματα του (μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες κ.ά.), από τον κοινωνικό περίγυρο (συνομήλικοι, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, κλίμα τάξης -αυταρχικό, ανταγωνιστικό, συνεργατικό-, διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.λπ.)»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 174-175). Σε μια

προσπάθεια να γίνουν ευνόητες και εύληπτες οι σχέσεις εξάρτησης της επίδοσης του μαθητή με άλλους παράγοντες με τους οποίους συναρτάται, οι Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017), τις σχηματοποιούν στο παρακάτω διάγραμμα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 175):



Διάγραμμα 2: Παράγοντες επιρροής της σχολικής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 175)

Ο Αθανασίου αναφέρει κάποιους από αυτούς τους παράγοντες επιρροής της μαθητικής επίδοσης, τους οποίους διακρίνει σε εγγενείς και εξωγενείς (2003: 42-43):

A) Εγγενείς

- Το ενδιαφέρον για το μάθημα
- Η μελέτη που κάνει ο μαθητής
- Η διάθεση για εργασία
- Τα κίνητρα που έχει
- Το χρόνο που διαθέτει.

B) Εξωγενείς

- Ο τρόπος διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό
- Η ποσότητα της ύλης που διδάσκει κάθε φορά
- Τα σχολικά προγράμματα
- Τα αναλυτικά προγράμματα
- Η υλικοτεχνική υποδομή
- Οι συνθήκες μάθησης στο σπίτι
- Η επικοινωνία στο σχολείο με τον εκπαιδευτικό
- Η επικοινωνία στο σπίτι με τους γονείς.

4.3. Τα κίνητρα μάθησης και επίδοσης των μαθητών

Η επίδοση του μαθητή, όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα, το οποίο επηρεάζεται από εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες. Τα κίνητρα μάθησης και επίδοσης του μαθητή αποτελούν εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών. Η κινητοποίηση ορίζεται ως μια εσωτερική κατάσταση, μία συνειδητή ή όχι, εσωτερική διαδικασία, που διεγείρει, ενεργοποιεί, κατευθύνει, διατηρεί ή συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου (Pintrich & Schunk, 1996· Ormrod, 2007· Schunk et al., 2008· Santrock, 2010) και το ωθεί προς ένα στόχο (Long, 2000). Τα κίνητρα ενεργοποιούν το άτομο κατευθύνοντας τη συμπεριφορά του προς συγκεκριμένους στόχους, είτε αυτοί είναι αυτοκαθορισμένοι, δηλαδή έχουν τεθεί από το ίδιο το άτομο, είτε ετεροκαθορισμένοι, έχουν, δηλαδή τεθεί από κάποιον άλλο (Pintrich & Schunk, 1996· Ormrod, 2007· Schunk et al., 2008).

Η κινητοποίηση των μαθητών προς τη μάθηση και την πρόοδο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες στην εκπαίδευση (Schunk, et al., 2008). Μάλιστα κίνητρα των μαθητών έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών μελετών καθώς απασχολούν το ενδιαφέρον των ερευνητών προερχόμενων κυρίως από το χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Broekaerts, 2002· Heckhausen & Heckhausen, 2008). Η κινητοποίηση των μαθητών οδηγεί στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας και ενέργειας σε δραστηριότητες και έργα που απαιτούνται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (McInerney & Van Etten, 2001· Schunk et al., 2008). Βέβαια, η κινητοποίηση σηματοδοτεί την έναρξη μιας προσπάθειας προς μια κατεύθυνση, επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής του μαθητή σε διάφορα έργα και την επιμονή του σε αυτά, χωρίς ωστόσο να εξασφαλίζει απαραίτητα και το επιτυχημένο αποτέλεσμα (Ανδρούτσου, 2007· Long, 2000· Foulin & Mouchon, 2005· Ormrod, 2005· Schunk et al., 2008· Elliot et al., 2008). Η επιμονή του μαθητή εκδηλώνεται με το χρόνο ενασχόλησης με κάποια δραστηριότητα ή έργο, χωρίς να την εγκαταλείψει παρά τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει και αποτελεί σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει τη μάθηση και την επίτευξη υψηλότερης επίδοσης (Stipek, 1998· Foulin & Mouchon, 2005· Ormrod, 2005· Schunk et al., 2008).

Επίσης, η κινητοποίηση των μαθητών συμβάλλει στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών διεργασιών, που έχουν να κάνουν με την επεξεργασία και την οργάνωση πληροφοριών, την εστίαση της προσοχής και τον αυτο-στοχασμό. Ο αυτο-στοχασμός (self – reflection) θεωρείται μεταγνωστική διαδικασία και έχει να κάνει με το σχεδιασμό, με πλάνα δράσης και στρατηγικές σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης από το άτομο, με την αναθεώρηση της σκέψης και της δράσης του, με πληροφορίες σχετικά με την αποκτηθείσα γνώση, τις ενέργειες του ατόμου και τις συνέπειες αυτών (Bandura, 1990· 1994). Η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, όπως κατέστη σαφές σε προηγούμενη ενότητα, παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες στο μαθητή, για το εκάστοτε έργο και συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση της επίδοσής του. Επιπλέον, ο βαθμός κινητοποίησης του ατόμου, προσδιορίζει και τις ενισχυτικές ή τιμωρητικές συνέπειες της συμπεριφοράς. Οι μαθητές με μεγάλο βαθμό κινητοποίησης προς την επίτευξη ενός στόχου, είναι περισσότερο πιθανό να επιτύχουν τους στόχους και να βιώσουν θετικά συναισθήματα με την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων. Αντίθετα, οι λιγότερο κινητοποιημένοι μαθητές, έχουν λιγότερες πιθανότητες να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους και έτσι να βιώσουν αρνητικά συναισθήματα από τη αποτυχία επίτευξης του στόχου (Ormrod, 2005· Elliot et al. 2008). Έτσι, οι μαθητές με χαμηλό ή μηδενικό επίπεδο κινητοποίησης εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως παραίτηση, απουσία επιμονής, έλλειψη προσπάθειας και ενθουσιασμού και αποφυγή εμπλοκής σε δύσκολα και επίπονα έργα (Vogler & Bakken, 2007). Ως συνέπεια των παραπάνω, οδηγούνται στη σχολική αποτυχία, καθώς οι επιδόσεις τους χαμηλές και η βαθμολογία που σημειώνουν χαμηλή (Urda & Giancarlo, 2001).

Επιπλέον, ως προς την κινητοποίηση των μαθητών, ισχύει πως κάθε μαθητής κινητοποιείται σε διαφορετικό βαθμό, από διαφορετικούς παράγοντες και προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αποτελούν ένα σύνολο ατόμων με διαφορετικές προσωπικότητες, που προέρχονται από διαφορετικά οικογενειακά, κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και τυγχάνουν διαφορετικής μορφής διδασκαλίας και σχολικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, από αυτή την παραδοχή συνάγεται το συμπέρασμα πως κάθε μαθητής διαθέτει διαφορετικά κίνητρα μάθησης, τα οποία διαμορφώνονται από ποικίλους ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Bandura, 1997· McInerney & Van Etten, 2001· Foulon & Mouchon, 2005· Weiner, 2006· Ormrod, 2007· Kember & Hong, 2008· Schunk et al., 2008· Weiner, 2006· 2010· Svinick & Vogler, 2012).

Αναλυτικότερα, η ένταση και η κατεύθυνση της κινητοποίησης των παιδιών στο σχολείο επηρεάζονται και διαμορφώνονται από πολλούς εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που αλληλεξαρτώνται (Long, 2000· McInerney & Van Etten, 2001· Schunk et al., 2008· Bigge & Shermis, 2004). Ενδεικτικά, κάποιοι από τους ψυχολογικούς προσδιοριστικούς παράγοντες είναι η αυτοαντίληψή τους, οι στόχοι που θέτουν, οι αιτιακές αποδόσεις για κάποιο αποτέλεσμα συμπεριφοράς, οι μελλοντικές προσδοκίες τους, τα ενδιαφέροντά τους και η αξία που τα έργα της μάθησης έχουν για τους ίδιους (Bandura, 1997· Weiner, 2000· Schunk et al., 2008· Bigge & Shermis, 2004). Αντίστοιχα, σημαντικοί εξωτερικοί κινητήριοι παράγοντες είναι το οικογενειακό περιβάλλον, ο κοινωνικός περίγυρος, το βιοτικό επίπεδο, η

κοινωνικοοικονομική επιφάνεια, το σχολικό περιβάλλον, η σχέση με τους εκπαιδευτικούς κ.ά. (Stajkovic & Sommer, 2000· Bigge & Shermis, 2004).

Η κινητοποίηση, ανάλογα με την πηγή της κινητοποίησης, αν δηλαδή προέρχεται από το ίδιο το άτομο, όπως για παράδειγμα η περιέργεια για κάποιο έργο, ή από παράγοντες έξω από αυτό, όπως είναι η πίεση ή καταπίεση που δέχεται από κάποιον μεγαλύτερο ή ανώτερο, διακρίνεται σε εσωτερική (intrinsic motivation) ή εξωτερική (extrinsic motivation) (Ormorod, 2007· Ryan & Deci, 2000· 2002· Wigfield et al., 2004· Woolfolk, 2007· Schunk et al., 2008· Areepatamannil, 2011). Η διάκριση, δηλαδή, συναρτάται είτε με ενδογενείς παρωθητικές δυνάμεις είτε με εξωγενείς (Schunk et al., 2008· Woolfolk, 2008). Στην περίπτωση της κινητοποίησης του μαθητή, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή δεν μπορεί να βασίζεται μόνο σε ενδογενείς παρωθητικές δυνάμεις. Για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής διαθέτει εγγενές ενδιαφέρον για τις θετικές επιστήμες και συγκεκριμένα για τα μαθηματικά, χωρίς εξωγενές κίνητρο, παρώθηση, υπόδειξη ή ενίσχυση, δεν θα προοδεύσει σε μαθήματα θεωρητικών επιστημών, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της Γλώσσας, κάτι που αδιαμφισβήτητα οδηγεί στην ελλιπή ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας (Neil, 1973). Αυτό συνεπάγεται πως η χρήση εξωτερικής κινητοποίησης στους μαθητές κρίνεται απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την επίτευξη της πλειονότητας των μαθησιακών στόχων (Schiefele et al., 1992· 1995· McInerney & VanEtten, 2001). Η ανάγκη ύπαρξης εξωτερικής κινητοποίησης αναπληρώνεται από συγκεκριμένες ενέργειες των εκπαιδευτικών ή ακόμη και των γονέων από την πλευρά των «σημαντικών άλλων», όπως η παροχή ανατροφοδότησης, η επιβράβευση, η ενίσχυση κ.ά. δημιουργούν ευνοϊκούς όρους για την κινητοποίηση των μαθητών (Slavin, 2007). Βέβαια, πρέπει και ο μαθητής να κατανοεί τους λόγους της επιβράβευσης ή αμοιβής και παράλληλα αυτή να έχει αξία για τον ίδιο, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην κινητοποίηση του (Wigfield & Eccles, 2002).

Οι μαθητές με ενδογενή κίνητρα έχουν προσωπική συμβολή και εμπλοκή στη διαχείριση, διαμόρφωση και στον έλεγχο του περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρούν, διακρίνονται για αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά, και τείνουν να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό προσανατολισμένοι προς τη μάθηση, να την επιδιώκουν και όχι μόνο την απόκτηση γνώσης, αλλά και την ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων, σημειώνοντας υψηλές επιδόσεις, και συνεπώς διακρίνονται από υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1995, 1997). Οι μαθητές με αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι φυγόπονοι, αλλά αντιθέτως τολμούν κι εμπλέκονται σε διαδικασίες κι αναλαμβάνουν υποχρεώσεις με υψηλές απαιτήσεις και δυσκολίες, χωρίς να βιώνουν το φόβο της αποτυχίας. Συνηθίζουν, επίσης, να αποδίδουν τα αποτελέσματα των σχολικών τους επιδόσεων σε αιτίες που άπτονται του δικού τους ελέγχου και όχι σε αστάθμητους παράγοντες, όπως η τύχη (Bandura, 1997· Ryan & Deci, 2000· Wigfield et al., 2002· 2005· Woolfolk, 2007· Areepatamannil et al., 2011).

Οι μαθητές με εξωγενή κίνητρα συνήθως πιέζονται να επιδείξουν κάποια συμπεριφορά, αποφεύγουν την εμπλοκή τους σε «επίπονες» δραστηριότητες και δεν επιδιώκουν τη μάθηση. Οι γνώσεις που συνήθως αποκτούν είναι επιφανειακές, καθώς

εστιάζουν στα αποτελέσματα της δραστηριότητας που μπορεί να είναι μια επιβράβευση ή η αποφυγή μιας τιμωρίας (Arrepatamannil, 2011). Επιπλέον, βιώνουν σε συχνότερο βαθμό αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι το άγχος, ο θυμός και ο φόβος της αποτυχίας (Ryan & Deci, 2000· Arrepatamannil, 2011).

Καταληκτικά της ενότητας, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί πως αναφορικά με την κινητοποίηση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και δη δημοτικού σχολείου που βρίσκονται σε μια τρυφερή ηλικία, σημαντικό ρόλο παίζει και η παράμετρος του αυτό-προσδιορισμού (self – determination), που συνεπάγεται ότι τα παιδιά δύνανται να εσωτερικεύσουν εξωτερικά κίνητρα, να υιοθετήσουν δηλαδή τις προτεραιότητες και τις αξίες των άλλων, όπως είναι η αξία ή η χρησιμότητα ενός έργου και το ενδιαφέρον για τους είτε για να κερδίσουν την αποδοχή των άλλων ή να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για αυτοπροσδιορισμό (self – determination). Επομένως, αν και η κινητοποίηση των μαθητών πηγάζει από έναν συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, παρατηρείται ότι σε νεαρές ηλικίες οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο από εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα, ένα αντάλλαγμα που θα επιφέρει η επίτευξη μιας δραστηριότητας (Woolfolk, 2007· Schunk et al., 2008). Συνεπώς, εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις αλληλεπιδρούν προς την επίτευξη των αυτοκαθορισμένων και ετεροκαθορισμένων μαθησιακών στόχων, ακόμη κι αν απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης αποτελεί η καλλιέργεια αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφοράς και επομένως μάθησης, από την πλευρά των μαθητών, που επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της εσωτερικής κινητοποίησης (Convigton & Mueller, 2001· Ryan & Deci, 2002· Ormrod, 2005· Elliot et al., 2008· Areepatamannil, Freeman & Klinger, 2011).

Συνοψίζοντας, τα κίνητρα μάθησης των μαθητών συνιστούν έναν από τους παράγοντες που διατηρούν αμφίδρομη σχέση εξάρτησης και επιρροής με τη μάθηση, τη σχολική επίδοση και την πρόοδο των μαθητών (Woolfolk, 2007· Schunk, Pintrich & Meece, 2008· Long, 2000). Η αίσθηση των μαθητών για την επάρκεια τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των διαφόρων αξιολογικών διαδικασιών, καθώς, επίσης, και ο προσδιορισμός των αιτιών που ευθύνονται για τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα των προσπαθειών τους, θεωρούνται δύο σημαντικοί κινητήριοι παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων και εν τέλει αριστείας των μαθητών (Schunk, 1983· Schunk, 1989· 1991· Bandura, 1997· Stajkovic & Sommer, 2000· Woolfolk, 2007).

4.4. Η παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης

Η επίδοση του ατόμου, αποτελεί, όπως διαπιστώθηκε, ένα σύνθετο, πολυπαραγοντικό και εννοιολογικά αμφιλεγόμενο ζήτημα το οποίο δύσκολα προσεγγίζεται, προσδιορίζεται κι αποτιμάται, όπως διαπιστώθηκε και από την προηγηθείσα θεωρητική τεκμηρίωση. Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί, ως αξιολογητές της μαθητικής επίδοσης προβληματίζονται καθημερινά αναφορικά με τον προσδιορισμό και την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών τους. Οι

προβληματισμοί αυτοί, συνδέονται με ερωτήματα όπως: Ποια μορφή επίδοσης είναι αυτή που αξιολογείται στο σύγχρονο σχολείο; Τι είδους επίδοση είναι αναγκαίο κι ορθό να επιδεικνύει ο μαθητής στο σχολείο; Πώς προσδιορίζεται η καλή μαθητική επίδοση; κ.ά.

Σε μια προσπάθεια προσέγγισης αυτών των ερωτημάτων, κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστεί πώς πρέπει να προσεγγίζεται η έννοια της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο. Στο πλαίσιο, λοιπόν, των παιδαγωγικών διαστάσεων των διαδικασιών του σχολείου και δη της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, προκύπτει το ερώτημα πώς προσδιορίζεται παιδαγωγικά η έννοια της επίδοσης του μαθητή. Προκειμένου να προσεγγιστεί η έννοια της επίδοσης από παιδαγωγική σκοπιά και να συγκεκριμενοποιηθεί η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, ακολουθεί η ανάλυση της σχολικής επίδοσης σε τρεις επιμέρους προσανατολισμούς σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου. Οι προσανατολισμοί αυτοί είναι οι εξής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 177-178):

α. Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης και, γενικότερα, γνωστικής, νοητικής και συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού. Δηλαδή, σε ποιες συνθήκες μαθαίνει το παιδί, πού προοδεύει, πού έχει δυσκολίες, πού βρίσκονται οι δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα του και τι είδους βοήθεια χρειάζεται.

β. Η παιδαγωγική έννοια της σχολικής επίδοσης προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Εδώ κυριαρχούν ερωτήσεις του είδους: Ποιες ικανότητες κοινωνικής δράσης πρέπει να ενισχυθούν; Τι μπορεί ο μαθητής να αξιοποιήσει από τους άλλους; Πώς θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει αποδοτικά την ικανότητα επίδοσης του στη σχολική τάξη ή στην ομάδα; Πώς μπορεί να ενισχυθεί η από κοινού συντελεσμένη μάθηση και επίδοση κ.ο.κ.;

γ. Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσδιορισμένη από τις βασικές αρχές ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης. Πώς μπορεί δηλαδή ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τον μαθητή; Πώς μπορεί να αναπτύξει στον μαθητή ετοιμότητα για συμμετοχή και διάθεση για δημιουργία, συνεργασία κ.λπ.;

Οι προσανατολισμοί αυτοί προσδίδουν παιδαγωγικό χαρακτήρα στη σχολική επίδοση του μαθητή και προτείνονται και ως ιδανικοί από τους εισηγητές τους, αναφορικά με την αξιολόγησή της. Ειδικότερα, πλην των προσανατολισμών αυτών, στο ερώτημα, πώς ορίζεται η επίδοση από παιδαγωγική σκοπιά, η απαίτηση του σχολείου για επίδοση, πρέπει να στοχεύει (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 192; Κωνσταντίνου, 2007: 44-45):

- ✓ στη δημιουργία αυτενεργού, συνειδητής και σκόπιμης μάθησης, δηλαδή στη διαμόρφωση εργασιακής και μαθησιακής ικανότητας και γενικά συμπεριφοράς

- ✓ στην ανάπτυξη ετοιμότητας για καταβολή προσπάθειας και έλεγχο της συμπεριφοράς για επίδοση, δηλαδή στη διαμόρφωση ετοιμότητας και ικανότητας για επίδοση
- ✓ στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος, δημιουργικότητας, αυτενέργειας, πρωτοβουλίας, διερευνητικής ικανότητας και χαράς για μάθηση
- ✓ στη διαμόρφωση κοινωνικής ευαισθησίας και αντίληψης
- ✓ στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης για τις ικανότητες που έχει ο μαθητής κ.λπ.

Οι παραπάνω στόχοι συνιστούν τις παιδαγωγικές αξιώσεις του σχολείου αναφορικά με τη σχολική επίδοση και αναδεικνύουν την παιδαγωγική αποστολή του, που δεν είναι άλλη από την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Όλες οι εκπαιδευτικές δράσεις οφείλουν να διέπονται από τους παραπάνω προσανατολισμούς, όπως και η διαδικασία της αξιολόγησης, με σαφή παιδαγωγικό χαρακτήρα, να συντελεί στην προώθηση της μάθησης και προφανώς στην επίτευξη των διδακτικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών σκοπών του σχολείου.

Ωστόσο, η διαμορφωμένη σχολική πραγματικότητα αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, έρχεται σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές διακηρύξεις. Η επίδραση κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών παραγόντων έχουν επηρεάσει καταλυτικά την εσωσχολική και εξωσχολική πραγματικότητα. Το σχολείο από παιδαγωγικός οργανισμός έχει μετατραπεί σε μηχανισμό παροχής στερεότυπων υπηρεσιών, με κυρίαρχα γνωρίσματα τη δυσκαμψία στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, την ιεραρχική οργάνωση, την επικοινωνιακή ανεπάρκεια στις κοινωνικές σχέσεις κ.ά. Έτσι, αυτοί οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί έρχονται σε αντίθεση με την υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα όπου επικρατούν οι οικονομικά προσδιορισμένες αρχές της επίδοσης, όπως παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 178).

4.4. Η κοινωνική υπόσταση της σχολικής επίδοσης

Οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί της σχολικής επίδοσης του μαθητή που αναφέρονται παραπάνω, χαρακτηρίζονται και ως ιδανικοί καθώς απέχουν αρκετά από τους προσανατολισμούς της σχολικής επίδοσης του μαθητή στην ισχύουσα σχολική πραγματικότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί η επίδοση του μαθητή δεν προσεγγίζεται παιδαγωγικά, αλλά με βάση τις οικονομικά προσδιορισμένες αρχές της επίδοσης. Η «*αρχή της επίδοσης*» προασπίζεται τη θέση πως καθείς αμείβεται και ανταμείβεται ανάλογα με το έργο που παράγει και συνεπώς πως η κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική θέση του καθενός αντιπροσωπεύει την επίδοσή του. «*Η απόλυτη υιοθέτηση της αρχής αυτής, ως βασικού στοιχείου για την ατομική και κοινωνική άνοδο, μπορεί να οδηγήσει και στην επακόλουθη αρχή σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αξίζει ανάλογα με αυτό που παράγει».* Ο προσδιορισμός αυτός είναι δυνατόν

ακολουθώς να μετατραπεί συνειρμικά σε αυτοπροσδιορισμό που μεταφράζεται: *αυτός που δεν παράγει δεν αξίζει τίποτα*» (Κωνσταντίνου, 2007: 22). Η απόλυτη υιοθέτηση της αρχής αυτής οδηγεί συνειρμικά στη σκέψη πως η αξία του κάθε ατόμου εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από το έργο που αυτό παράγει. Ο αυτοπροσδιορισμός και η αυτοαντίληψη του ατόμου που ζει και αναπτύσσεται σε μια «κοινωνία επιδόσεων» επηρεάζεται καταλυτικά με όποιες ψυχολογικές, πνευματικές και συναισθηματικές συνέπειες αυτό επιφέρει. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός σε μια «κοινωνία επιδόσεων» μεταβάλλεται σε «σχολείο επιδόσεων» (Κωνσταντίνου, 2007: 22· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 172).

Η «κοινωνία των επιδόσεων» και σε συνέχεια αυτής της λογικής, το «σχολείο των επιδόσεων» έχουν ως βάση και προσανατολισμό της «αρχή της επίδοσης», που όπως προαναφέρθηκε, στηρίζεται στον κοινωνικό ανταγωνισμό. «*Με βάση αυτή την αρχή, η κατανομή των «αγαθών» γίνεται όσο το δυνατόν δικαιότερα, δηλαδή ίση αμοιβή προς ίση επίδοση*» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 179). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την αρχή αυτή, η οποία κυριαρχεί στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα των σύγχρονων καπιταλιστικά οργανωμένων κοινωνιών, «*ο καθένας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει*» που συνεπάγεται ότι «*η επαγγελματική και κοινωνική θέση που καταλαμβάνει κανείς στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από την ατομική του επίδοση*» (Hartfield, G. 1977: 19 στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 172).

Επομένως, έχοντας ως άξονας αναφοράς αυτή την αρχή, η επίδοση προσανατολίζεται:

α) στην παραγωγή έργου (π.χ. παραγωγή ενός καθορισμένου αριθμού μηχανικών εξαρτημάτων σε καθορισμένο χρόνο)

Στο σχολείο η παραγωγή έργου ταυτίζεται με τα αποτελέσματα των εξετάσεων που υποβάλλεται ο μαθητής και συγκεκριμένα στη μετρήσιμη τελική παραγωγή, στους βαθμούς, χωρίς να συνυπολογίζονται στοιχεία όπως η προσπάθεια του μαθητή, η αρχική μαθησιακή του κατάσταση, οι συνθήκες μάθησης, η ατομικότητα του κ.ά. Παραγκωνίζοντας όμως σημαντικούς παράγοντες που συντελούν στη μάθηση, προκύπτει μια αναμφίβολη αξιολογική κρίση. Ο βαθμός από μόνος του και μάλιστα όταν εξάγεται από τις επιδόσεις των μαθητών σε εξεταστικές διαδικασίες, ως προϊόν παραγωγής έργου του μαθητή, δεν μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστη πληροφορία. Συνεπώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να εξαχθούν εσφαλμένες αξιολογικές κρίσεις. Επιπλέον, στο πλαίσιο νομιμοποίησης του κοινωνικού προσδιορισμού της επίδοσης, παραμερίζονται παράγοντες που δεν συνάδουν με την κοινωνικοοικονομικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης, όπως π.χ. την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής πρακτικής. Έτσι, το αποτέλεσμα της επίδοσης που πετυχαίνει ο μαθητής και αποτυπώνεται μέσω βαθμών εντάσσεται σε μια αξιολογική κλίμακα (ιεραρχία), όπου οι μαθητές κατατάσσονται ανάλογα με την επίδοσή τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, οι μαθητές κατατάσσονται στην ιεραρχική κλίμακα: «*ανάλογα με την αντιστοιχία*

του ύψους της επίδοσης και της βαθμίδας της κλίμακας» (2017: 181). Είναι ευνόητο πως υπονομεύονται οι διαδικασίες της μάθησης και η αξιολόγηση χάνει τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, εφόσον οι βαθμοί και οι εξετάσεις παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 180-181· Κωνσταντίνου, 2007: 28-30).

β) στον ανταγωνισμό, και

Η ανάγκη του μαθητή για παραγωγή έργου, που σημαίνει ανάγκη για επίτευξη υψηλών επιδόσεων και υψηλών βαθμών και αναρρίχησης στα υψηλά επίπεδα της ιεραρχικής κλίμακας, αδιαμφισβήτητα καλλιεργεί ένα κλίμα ανταγωνισμού στη σχολική τάξη. Αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η αλληλοσεβασμός, η συνεργατική διάθεση, η ευγενής άμιλλα, παραμερίζονται και στη θέση τους αναδύονται η αντιπαλότητα και ο ανταγωνισμός. «Ο ανταγωνισμός ως ο αμοιβαίος αγώνας των μαθητών για εξασφάλιση επίδοσης μιας συγκεκριμένης στάθμης» έρχεται σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολείου, που στοχεύει στην καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος, αλληλοσεβασμού, αλληλοβοήθειας αμοιβαίας συμπαράστασης, κοινωνικής ευαισθητοποίησης και κοινωνικής αποδοχής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 181-182). Ακόμη και αν γίνει αποδεκτό ότι ο ανταγωνισμός είναι εν μέρει θεμιτός, καθώς ενυπάρχει σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και οι μαθητές πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την έννοια αυτή, όταν τα επίπεδα του είναι υψηλά προκαλεί αρνητικές επιπτώσεις κυρίως ως προς την συνεργασία των μαθητών στην τάξη. Ωστόσο, αναντίρρητη παιδαγωγική παραδοχή αποτελεί η «ανάπτυξη πληρότητας πράξης του μαθητή», η ενίσχυση και η ενθάρρυνση του με βάση τις προσωπικές του ιδιαιτερότητες και ικανότητες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις αντιλήψεις του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 182). Έτσι, ο άγονος και σκληρός ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών στην υπερπροσπάθεια τους να επιτύχουν υψηλούς βαθμούς και άρα υψηλές επιδόσεις, έρχεται σε αντίθεση με την ισότητα ευκαιριών για μάθηση και προσωπική ανάπτυξη που αποτελεί και ζητούμενο, αδήριτη ανάγκη και επίσης αναπόσπαστο παράγοντα επιβίωσης και εξέλιξης για το άτομο στην κοινωνία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 181-183· Κωνσταντίνου, 2007: 30-33).

γ) στην επιλογή.

Το σχολείο ως θεσμοθετημένος φορέας για την παροχή εκπαίδευσης στα αναπτυσσόμενα άτομα χορηγεί τίτλους σπουδών και εν μέρει επικυρώνει ή καθορίζει την επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική πορεία των ατόμων. Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου συνάδει με την κοινωνική ανάγκη για αυτοσυντήρηση μέσω της κοινωνική αναπαραγωγής της υπάρχουσας

κοινωνικής δομής. Η λειτουργία αυτή, σε συνδυασμό με την εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή (παραγωγή έργου) και με τον ανταγωνισμό, συνθέτουν μια ιεραρχία των μαθητών ανάλογα με την σχολική τους επίδοση. Η ιεράρχηση των μαθητών βάσει της σχολικής τους επίδοσης, οξύνει την σχολική ανισότητα και μάλιστα δημιουργώντας στο μαθητή το συναίσθημα ότι η ταξινόμηση του στην αξιολογική κλίμακα και η «επιλογή» του γίνονται ανάλογα με την ατομική του επίδοση, η οποία επηρεάζεται από εξωτερικούς κυρίως παράγοντες. Έτσι, *«το σχολείο νομιμοποιεί την κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας μέσω των συνεχών εξετάσεων, τις οποίες εμφανίζει ουδέτερες, αντικειμενικές, διαφανείς και αδιάβλητες (π.χ. εισαγωγικές – πανελλαδικές εξετάσεις)»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 184-185· Κωνσταντίνου, 2007: 33-35).

Στην ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, η επίδοση διαθέτει τους παραπάνω προσανατολισμούς και ως έννοια ταυτίζεται με την έννοια της επίδοσης στην καπιταλιστική οικονομία και χάνει κάθε στοιχείο παιδαγωγικού χαρακτήρα. Επομένως, αβίαστα προκύπτουν προβληματισμοί αναφορικά με την άτυπη υιοθέτηση αυτής της αρχής στο σχολείο που αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό. Η προβληματική αυτή επιτείνεται *«αν λάβει κανείς υπόψη πως στο σχολικό χώρο κοινωνικοποιούνται άτομα που βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητας τους»* (Κωνσταντίνου, 2007: 24· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 176-177). Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός πως ο θεσμός – οργανισμός του σχολείου φέρει ως μονοπωλιακό του προνόμιο τη χορήγηση τίτλων σπουδών, που αποτελούν εφελτήριο της μελλοντικής κοινωνικής, επαγγελματικής και οικονομικής αποκατάστασης και αναγνώρισης, επιφέρει σημαντικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές συνέπειες στην εύθραυστη και εύπλαστη ψυχοσύνθεση του μαθητή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 173).

Οι μαθητές πιέζονται ή καλύτερα καταπιέζονται να επιδείξουν καλές επιδόσεις και συνήθως χωρίς να έχουν εγγενή κίνητρα. Οι αντιλήψεις τους για τις υψηλές επιδόσεις και την αριστεία διαστρεβλώνονται από την υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα και άκριτα ακολουθούν τη διαμορφωμένη αυτή κουλτούρα επιδίωξης υψηλών επιδόσεων, επιδιώκοντας να γίνουν κοινωνικά αποδεκτοί. Αυτή η προσπάθεια έχει ως συνέπεια να αλλοτριώνονται ως άτομα, να καταπιέζονται, να αγχώνονται, να παραγκωνίζονται στοιχεία της παιδικότητάς τους, να αναπτύσσονται μονομερώς δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων που αξιολογούνται, να αποστηθίζουν άκριτα γνώσεις των σχολικών εγχειριδίων και να τις αναπαράγουν ώστε να επιτύχουν όσο το δυνατόν υψηλότερες βαθμολογίες κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2007· 2015β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Καταληκτικά, το σχολείο διαθέτοντας αυτούς τους προσανατολισμούς, οξύνει αντί να αμβλύνει τις αρχικές κοινωνικοοικονομικές ανισότητες των μαθητών, οι οποίες δεν οφείλονται απαραίτητα στις άνισες ικανότητες τους, αλλά στην επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 185). Το ζήτημα περιπλέκεται ακόμη περισσότερο από τη στιγμή που η αξιολόγηση των μαθητών διενεργείται μέσω εξετάσεων που παρουσιάζονται ως ουδέτερες,

αντικειμενικές, διαφανείς και αδιάβλητες και νομιμοποιούν την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και δημιουργούν στο μαθητή το συναίσθημα πως η επίδοση του και η πρόοδος που σημειώνει τον φέρνει σε αυτή τη θέση ταξινόμησης σε σχέση με τους συμμαθητές του. Όλα τα παραπάνω μόνο παιδαγωγικά δεν θα τα χαρακτήριζε κανείς και σε συνδυασμό με τους φαινομενικά διακηρυγμένους παιδαγωγικούς στόχους και τις λειτουργίες του σχολείου που μόνο θεωρητικά ισχύουν καταλήγει αβίαστα στο συμπέρασμα πως το σχολείο χαρακτηρίζεται σήμερα από ασυνέπεια και από δυσαρμονία μεταξύ των παιδαγωγικά και θεωρητικά διακηρυγμένων σκοπών και διαδικασιών και της υλοποίησης αυτών των επιδιώξεων (Κωνσταντίνου, 2007: 132-134· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 283-284· Ρεκαλίδου, 2011:15-17).

4.4. Η αριστεία και τα γνωρίσματα του άριστου μαθητή

Αναμφίβολα, στην πλειονότητα των πολιτών κάθε κοινωνίας έχει διαμορφωθεί μια κουλτούρα επιδίωξης υψηλής επίδοσης καθώς πιστεύεται πως αυτή συνδέεται με την επίτευξη των ατομικών και κοινωνικών στόχων του ατόμου και εν συνεχεία με τη συνολική κοινωνική πρόοδο. Η επιθυμία και η επιδίωξη για την υψηλότερη δυνατή επίδοση, δηλαδή την αριστεία, γεννάται σε όλα τα άτομα και ενυπάρχει πίσω από κάθε πράξη, συμπεριφορά και δραστηριότητα των ατόμων σε οποιοδήποτε τομέα της κοινωνικής ζωής, καθώς συνεπάγεται με την κοινωνική αποδοχή και την κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση (Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 173). Ωστόσο, ανακύπτουν ζητήματα και μάλιστα σημαντικά, όταν η εξωτερική απαίτηση για επίδοση και επιδίωξη της αριστείας δεν προέρχεται από έμφυτες ανάγκες και στόχους του ίδιου του ατόμου, αλλά επιβάλλεται ως αναγκαιότητα στο άτομο από το εξωτερικό του περιβάλλον. Όταν επίδοση δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα προσπάθειας επίτευξης προσωπικών στόχων ή ικανοποίησης προσωπικών αναγκών του ατόμου, αλλά από την πίεση ή πιο σωστά την καταπίεση που επιδέχεται από το κοινωνικό του περιβάλλον και αναγκάζεται να την επιδείξει «εκβιαστικά». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου: *«η επίδοση και κατ' επέκταση η αριστεία αναγορεύονται σε πρόβλημα [...] όταν η εξωτερική απαίτηση για επίδοση παίρνει τη μορφή καταλυτικού και ανεξέλεγκτου παράγοντα επίδρασης, διαμόρφωσης επιλεκτικών πρακτικών ή καθίσταται τελικά αυτοσκοπός»* (2017: 171-172· Κωνσταντίνου, 2010: 47).

Η συνάρτηση της επίδοσης, της μαθητικής αριστείας και κατ' επέκταση της αξιολόγησης με στενότερες και ευρύτερες λειτουργίες, με στόχους και αξίες του σχολείου και της κοινωνίας, δημιουργεί μια πολυπλοκότητα στην ερμηνεία, τη χρήση και τη διαχείριση τους, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που επισκιάζεται η πραγματική τους σημασία. Ο προβληματισμός αναφορικά με τη χρήση και τη διαχείριση τους επιτείνεται ακόμα περισσότερο από το ιδεολογικό περιεχόμενο που προσδίδουν στις έννοιες αυτές και από την παγιωμένη κουλτούρα σύνδεσης της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης με την κατάταξη των μαθητών σε ιεραρχικές κλίμακες που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα (Μαυρομάτης, 2007:

93· Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 245· Αγγελοπούλου, 2004: 57· Μανωλάκος, 2012: 104· Μανιμάτι, 1996: 261). Η εννοιολογική αυτή σύγχυση σε συνδυασμό με την ιδεολογική φόρτιση αυτών των εννοιών και ειδικά της αριστείας, οξύνει την αντιπαλότητα μεταξύ των υποστηρικτών και των επικριτών της έννοιας. Η αντιπαλότητα αυτή κορυφώθηκε, όταν προσφάτως συζητήθηκε μέχρι και η κατάργηση της επιβράβευσης των άριστων μαθητών, τα αριστεία προόδου και όλων των θεσμών αριστείας⁴ με το πρόσχημα πως αποτελεί «βαρύ φορτίο» και «κοινωνική ρετσινιά» που ακολουθεί το μαθητή σε πολλά επίπεδα και τον επιβαρύνει.

Αυτές οι εσφαλμένες αντιλήψεις αποτελούν έναν δείκτη της εννοιολογικής σύγχυσης που επισκιάζει την αριστεία ως έννοια, κι εν συνέπεια την έννοια της μαθητικής επίδοσης και της αξιολόγησης. Αυτή η θέση, που έρχεται σε άκρα αντίθεση με τα διεθνή επιστημονικά ρεύματα περί αριστείας και άριστης επίδοσης, καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί γύρω από τις έννοιες αυτές, αλλά και των κινήτρων μάθησης των μαθητών, των αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και τη μεγιστοποίηση της κινητοποίησης των μαθητών για μάθηση κι επίδοση κ.ά., σε μια προσπάθεια προαγωγής της μάθησης, της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών και συγκερασμού των ιδιαίτερων μαθησιακών τους αναγκών διαφυλάσσοντας την ατομικότητα τους (Dochy, Gijbels & Segers, 2006· Ferrari, 2002· Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh & McInerney, 2012· Lee, 1998· McLeod & Croyley, 1989· Monteiro, Almeida, Vasconcelos & Cruz, 2014· Palmer & Collins, 2006· Pascarella, 2001· Pellegrin, 1999· Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001· Squier, 2016· Zimmerman, 2001). Έτσι, ενώ διεθνώς, η αριστεία αποτελεί ζητούμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων και καταβάλλεται προσπάθεια να ερμηνευθεί, να αναλυθεί, να προαχθεί και εν τέλει να αποτελέσει ζητούμενο για όλους τους μαθητές, στην Ελλάδα η έννοια αυτή παραμένει παρερμηνευμένη, εμπλέκεται σε συζητήσεις πολιτικών σκοπιμοτήτων και γίνεται προσπάθεια να αποσυρθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επιφορτίζει τους μαθητές.

Ωστόσο, όπως κατέστη σαφές από τη θεωρητική τεκμηρίωση που προηγήθηκε στις παραπάνω ενότητες, οι έννοιες της αριστείας, της μαθητικής επίδοσης και της αξιολόγησης, δεν φέρουν αρνητική σημασία. Αντιθέτως, συνιστούν έννοιες με σαφή παιδαγωγική στόχευση και παιδαγωγικό χαρακτήρα που λειτουργούν προς όφελος του μαθητή. Λαμβάνοντας ως δεδομένο πως το σχολείο αναδεικνύεται σε καθοριστικό θεσμό παροχής προσόντων και διανομής κοινωνικών ευκαιριών. Η καλή σχολική επίδοση, έτσι όπως εκλαμβάνεται και η σχολική επιτυχία του μαθητή οδηγεί στην κοινωνική του επιτυχία, καθώς, η κοινωνική άνοδος και αναγνώριση δεν είναι πλέον ζήτημα καταγωγής αλλά συνάρτηση της απόκτησης ατομικών προσόντων, όπως π.χ. οι γνώσεις, τα εφόδια κ.ά. (Ingenkamp, 1988: 96-97· όπ.αναφ. στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 179). Η αριστεία, δεν είναι προνόμιο λίγων κι εκλεκτών μαθητών, δεν αποτελεί στοιχείο κοινωνικού στιγματισμού, ούτε δημιουργεί διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές. Αντιθέτως, η κινητοποίηση των μαθητών για επιδίωξη καλύτερης επίδοσης, προόδου και αριστείας, αποτελούν εφελκυστήρια για την

⁴(<http://www.kathimerini.gr/803165/article/epikairothta/ellada/katarghsh-olwn-twn-8esmw-n-aristeias>)

ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και του δίνουν εμμέσως τη δυνατότητα να ανελιχθεί κοινωνικά, επαγγελματικά, οικονομικά, προσωπικά κ.ά.

Από τα παραπάνω εύλογα αναδύεται το ερώτημα πώς ορίζεται η αριστεία και ποιος μαθητής θεωρείται άριστος. Τα ερωτήματα αυτά είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια, ειδικά στο πλαίσιο του παρόντος πονήματος. Εντούτοις, βάσει της θεωρητικής τεκμηρίωσης και της βιβλιογραφικής αναδίφησης αναφορικά με τα εξεταζόμενα αυτά ζητήματα, θα επιχειρηθεί μια επιδερμική προσέγγιση. Αναλυτικότερα, λοιπόν, η αριστεία συνδέεται με την επιτυχημένη εκτέλεση πνευματικών καθηκόντων που απαιτούν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων (Lee, 1998· Pajares, 2003· Pascarella, 2001· Schunk, & Pajares, 2001· Stayhorn, 2007). Οι ικανότητες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων και στην αριστεία είναι «η γρήγορη εκμάθηση, η αποτελεσματική «αποθήκευση» του υλικού που μαθαίνεται, η εύκολη τοποθέτηση των αποθηκευμένων πληροφοριών, η εξειδικευμένη εφαρμογή των ήδη γνωστών, η δίψα για γνώση, η γρήγορη εκτίμησή της και της σημασίας των νέων ιδεών, η ευέλικτη προσαρμογή των ήδη γνωστών υπό το φως των νέων κ.ά.» (McLeod & Cropley, 1989: 1). Για τον Zimmerman «η επίτευξη των βέλτιστων ακαδημαϊκών επιδόσεων απαιτεί κάτι περισσότερο από υψηλής ποιότητας διδασκαλία και απαιτούμενη νοητική ικανότητα εκ μέρους των μαθητών: απαιτεί προσωπική πρωτοβουλία, επιμέλεια και ικανότητες αυτοκαθορισμού (*self-directive skills*)» (Zimmerman, 2002: 85). Οι μαθητές ικανοί να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις πρέπει να έχουν κάποιες, αν όχι όλες από τις παρακάτω ικανότητες (McLeod & Cropley, 1989: 22-23):

1. Γενική πνευματική δεξιότητα
2. Συγκεκριμένη ακαδημαϊκή ικανότητα
3. Δημιουργική παραγωγική σκέψη
4. Ηγετικές ικανότητες
5. Αισθητική και καλλιτεχνική αντίληψη
6. Ψυχοκινητική ικανότητα.

Για τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου «η αριστεία σήμερα σημαίνει «καλή και υψηλή επίδοση» που συνδέεται όχι μόνο με τη μεγαλύτερη γνωστική επίδοση, αλλά και με την παραγωγή έργου, τη δημιουργικότητα, την αποτελεσματικότητα, την καινοτομία, τη βελτίωση, την επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία και συνολικά την πρόοδο την ατομική και την κοινωνική» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 173).

Ο άριστος μαθητής, ο οποίος θα εξελιχθεί σε άριστο άτομο και θα διάγει άριστο βίο προς όφελος του ιδίου, των μελών του κοινωνικού συνόλου και της κοινωνίας ευρύτερα πρέπει να:

- ✓ διακρίνεται από ανεπτυγμένο γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο,
- ✓ διαθέτει κριτική και δημιουργική σκέψη και στάση,

- ✓ διαθέτει πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη,
- ✓ διαθέτει ισχυρή αυτοαντίληψη,
- ✓ διαπνέεται από δυναμικό και οικουμενικό αξιακό σύστημα,
- ✓ διαθέτει ειρηνική διάθεση και υπόσταση,
- ✓ διαθέτει πολιτισμική-θρησκευτική ανεκτικότητα,
- ✓ διαθέτει αυτόνομη, δημοκρατική και χειραφετημένη συμπεριφορά κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου, 2015β: 96-97).

Άλλωστε αποστολή του σχολείου είναι η διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση του μαθητή με τέτοιον τρόπο, ώστε να εξοικειωθεί με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της κοινωνίας, αποσκοπώντας στην ομαλή ένταξη του σε αυτήν. Οι αξίες αυτές δεν πρέπει να είναι άλλες από τη ζωή, την ελευθερία, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την παιδεία, την αλληλεγγύη, την τιμή, την αξιοπρέπεια, την υπευθυνότητα, την αλληλοκατανόηση, τον σεβασμό στη γλωσσική, πολιτισμική, βιολογική, κοινωνική κ.λπ. διαφορετικότητα του ατόμου, το σεβασμό στο περιβάλλον κ.ο.κ. *«Συνεπώς, ο ρόλος της αγωγής και της κοινωνικοποίησης στον τομέα αυτόν είναι πολύ σημαντικός, γιατί μέσα από τις διαδικασίες αυτές ο μαθητής αποκτά ικανότητες, εμπειρίες και γνώσεις που τον βοηθούν να προσανατολίζεται στις αξίες αυτές. Ταυτόχρονα, επιτυγχάνεται και η απαραίτητη συνοχή και σύνεση, ανάμεσα στα μέλη που απαρτίζουν την κοινωνία και τελικά συμβάλλουν στη διασφάλιση της ανάπτυξης και της προοπτικής της»* (Κωνσταντίνου, 2015β: 97-98). Οι παραπάνω απόψεις προσεγγίζουν όχι μόνο το παιδαγωγικά επιδιωκόμενο, αλλά το «ιδεατό» για την αποστολή του σχολείου. Θεωρητικά, για το σχολείο αυτό θεωρείται «καλό» και «αποτελεσματικό» (Κωνσταντίνου, 2003· 2007· 2011β· 2015β).

Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί, πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ορθή προσέγγιση της έννοιας της αριστείας στην καθημερινή σχολική πρακτική. Οι King & Watson, που υποστηρίζουν την άποψη πως η αριστεία δύναται να επιτευχθεί από όλους τους μαθητές και μάλιστα «διδάσκεται» (2010: 175-176), σημειώνουν ότι: *«οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενστερνιστούν την ιδέα πως όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν»* (2010: 178). Η ενσωμάτωση αυτής της ιδέας στη διδακτική τους προσέγγιση, είναι καταλυτικής σημασίας ώστε και οι μαθητές να αντιληφθούν πως η επίδοση στο σχολείο συνδέεται αναπόσπαστα με την επίδοση και την επιτυχία στην μετέπειτα κοινωνική ζωή του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί φέρουν ευθύνη και δεσμεύονται να εμφυσήσουν στους μαθητές την ιδέα για πρόοδο, ανάπτυξη, βελτίωση μέσα από την αξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης, κι έτσι να κάνουν τη διαφορά στη ζωή αδύναμων μαθητών που διαφορετικά θα μπορούσαν να μην εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες τους και να μην προοδεύουν στον τομέα που έχουν κλίση (King & Watson, 2010: 178). Η ικανότητα αυτή του εκπαιδευτικού να εμφυσήσει την αγάπη για τη μάθηση, την πρόοδο και την ολόπλευρη ανάπτυξη στους μαθητές του, συνιστά και ένα κριτήριο για την αποτελεσματικότητα του ως προς την ορθή επιτέλεση του ρόλου του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Gordon, Kane & Straiger, επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί δεν είναι αυτοί που δύνανται να καλύψουν μαθησιακά κενά των μαθητών τους και να

επιτύχουν μια σταθερή βελτίωση της επίδοσης τους και όχι έναν καλό βαθμό σε μια εξέταση και μόνον (2006: 8).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επίτευξη αριστείας προϋποθέτει τόσο πνευματικής όσο και μη πνευματικής φύσης στοιχεία. Με άλλα λόγια, μολονότι η ακαδημαϊκή αριστεία εκδηλώνεται με τη μορφή ουσιαστικά πνευματικών επιτευγμάτων, αποτελεί μια ομάδα διαφόρων ψυχολογικών συνιστωσών (McLeod & Cropley, 1989: 24). Αναλυτικότερα, η αριστεία, όπως και η υψηλή επίδοση καθορίζονται από ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων και δεν εξαρτώνται μόνο από τον ίδιο τον μαθητή, διαφοροποιείται για κάθε άτομο και αποτελεί και αυτή ένα στοιχείο της ατομικότητάς του. Ίδανικό είναι να αποτελεί ζητούμενο για κάθε άτομο και για την κοινωνία και η δεύτερη να διασφαλίζει ευνοϊκές συνθήκες για την επίτευξή της για κάθε άτομο ξεχωριστά. Η ατομική αριστεία αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη διαμόρφωση μιας άριστης κοινωνίας.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, γίνεται αντιληπτό ότι η εννοιολογική σύγχυση που δημιουργείται γύρω από την έννοια της αριστείας, λειτουργεί ως τροχοπέδη για την δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την επίτευξη της. Ελλοχεύει ο κίνδυνος, οι εσφαλμένες αυτές αντιλήψεις για την αριστεία να μεταλαμπαδευτούν στους μαθητές και οι ίδιοι να σχηματίσουν αρνητική άποψη για την αριστεία. Αυτό ενδέχεται να επιφέρει αρνητικές συνέπειες για τη δημιουργικότητα, την πρόοδο και την ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι θα φυγοπονούν και θα αποφεύγουν οποιοδήποτε έργο απαιτεί σωματική ή πνευματική προσπάθεια.

4.5. Έρευνες και υφιστάμενες τάσεις στο διεθνή και ελληνικό χώρο για την μαθητική αξιολόγηση και την αριστεία

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η ενδεικτική παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση ζήτημα, τα οποία εκτιμάται ότι εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης και την αριστεία. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως το επιστημονικό συγγραφικό έργο αναφορικά με την αριστεία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι εξαιρετικά περιορισμένο. Οι περισσότερες προσεγγίσεις αναφορικά με το ζήτημα της αριστείας είναι κυρίως θεωρητικές και δεν συνοδεύονται από επιστημονικό ερευνητικό έργο. Έτσι, επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν έρευνες από τη διεθνή, κυρίως, εκπαιδευτική πραγματικότητα που παρουσιάζουν σημαντικό βαθμό σχετικότητας με την παρούσα μελέτη. Παράλληλα, παρουσιάζονται και ενδεικτικά κάποια δεδομένα που εξάγονται από έρευνες που μελετούν ευρύτερα το πεδίο αξιολόγηση του μαθητή και της μαθητικής επίδοσης στο σχολείο, σε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί μια ευρύτερη εικόνα για την αξιολόγηση, την επίδοση και την αριστεία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Αρχικά, παρουσιάζονται ευρήματα ερευνών που αφορούν τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή γενικότερα, με στόχο την ανάδειξη των υφιστάμενων τάσεων και συνθηκών. Εν συνεχεία, παρατίθενται ερευνητικά ευρήματα από τη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία που σχετίζονται με τις βασικές πτυχές του υπό μελέτη ζητήματος. Η παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δομείται κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να προσεγγίζεται ολόπλευρα το ζήτημα και να σχετίζεται με τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας.

Η πλειονότητα των ερευνών που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη εξετάζει την αξιολόγηση του μαθητή. Κοινό εύρημα όλων των ερευνών είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κυριότερους στόχους της αξιολόγησης του μαθητή, την προώθηση της μάθησης, την παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, την αποτίμηση της ποιότητας διδασκαλίας, τη λήψη βελτιωτικών μέτρων για την ενίσχυση της διδασκαλίας και τη λογοδοσία των σχολείων. Μάλιστα, ως προς το τελευταίο σημείο, σημειώνεται πως σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι μέσω της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών που ακολουθήθηκαν, αλλά και όλοι οι άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελοπούλου, 2004: 55· Μανωλάκος, 2012: 100· Μαυρομάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 241-250· Μανρωματί, 1996: 268· Ρεκαλίδου & Παπαεμανουήλ, 2010: 184· Χανιωτάκης, 2010: 278).

Αναφορικά με το είδος «επίδοσης» που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, στην έρευνα του Μανρωματί (1996: 259-269), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν πως κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών τους προσμετρούν και θεωρούν σημαντικά τα ακόλουθα: την κριτική ικανότητα (70,3%), τη συμμετοχή των μαθητών (53,2%), τη δημιουργικότητα (49,6%), την προσπάθεια (49%), τη συνεργασία (37,7%), τη γνώση (31,2%). Στην έρευνα των Μαυρομάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά και Λουκά, που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), οι δάσκαλοι επισήμαναν ως σημαντικά στοιχεία για τη συμμετοχή στο μάθημα (96%), τις γνώσεις (90%), τη συμπεριφορά (90%), τις γραπτές εξετάσεις (90%), τις προφορικές επιδόσεις (88%), την επιμέλεια (86%) και τη δημιουργική και κριτική ικανότητα (73%) (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 241-250). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από αντίστοιχη έρευνα του Χανιωτάκη, στην οποία οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αξιολογούν κυρίως την προσπάθεια (96%), την επίτευξη των στόχων (87%), τη νοητική ικανότητα (62%). Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν μόνο τη γνωστική επίδοση των μαθητών τους, αλλά και άλλα στοιχεία που άπτονται του συνόλου του μαθητικού τους ρόλου στο σχολείο (Μανρωματί, 1996· Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008· Χανιωτάκης, 2010).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, που φαίνεται να αποτυπώνει τις ισχύουσες συνθήκες αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθητή, είναι οι πρακτικές που προτιμώνται από τον εκπαιδευτικό για την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης και οι τρόποι αποτύπωσης των αξιολογικών κρίσεων. Από τη μελέτη σχετικών ερευνών αναδεικνύεται η τάση των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν κυρίως παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης και να

συνοδεύουν με τη βαθμολόγηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, εντούτοις, σε θεωρητικό επίπεδο διακρίνεται πως έχουν θετική στάση ως προς την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών και αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη τους για τη μαθησιακή διαδικασία και το μαθητή (Αλεξίου, 2014: 117,138-139· Μανωλάκος, 2012: 107· Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 245-247). Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμά τις προφορικές και γραπτές εξετάσεις, τα αυτοσχέδια τεστ, τις εργασίες των μαθητών και την παρατήρηση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Μαυρομάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά και Λουκά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλά ποσοστά προτίμησης στις προφορικές εξετάσεις (91%), όπως επίσης και στις γραπτές εξετάσεις διαφορετικού τύπου, δηλαδή αυτοσχέδια τεστ εκπαιδευτικών (89%), εργασίες μαθητών (78%), διαγωνίσματα (65%) και στην άτυπη καθημερινή παρατήρηση (51%) (2008: 245-247). Παρόμοια είναι τα ευρήματα της έρευνας του Μανωλάκου (Μανωλάκος, 2012: 104). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κατονομάζει την ελλιπή ενημέρωση κι επιμόρφωση τους αναφορικά με την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, ως τον κυριότερο παράγοντα που λειτουργεί ανασταλτικά στην αξιοποίηση τους και στην ένταξη τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Αλεξίου, 2014· Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008· Μανωλάκος, 2012). Ένας ακόμη παράγοντας που καταδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επιδρά ανασταλτικά στην υιοθέτηση της ποιοτικής απόδοσης της επίδοσης των μαθητών, είναι η έλλειψη χρόνου (Ρέλλος, 2005: 59-60).

Μια ακόμη σημαντική διάσταση της αξιολογικής διαδικασίας που συνδέεται άρρηκτα με την ανατροφοδοτική της λειτουργία, είναι η έκφραση του αξιολογικού αποτελέσματος. Στην έρευνα των Μαυρομάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως προτιμούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, τη φραστική διατύπωση (π.χ. Μπράβο, Άριστα, Πολύ Καλά κ.ά.) σε ποσοστό 83%, την περιγραφική αξιολόγηση σε ποσοστό 50%, την αριθμητική βαθμολογία σε ποσοστό 36% και τέλος την κλίμακα γραμμάτων (Α', Β', Γ', Δ') σε ποσοστό 13% (2008: 253-254). Παρόμοια είναι τα ευρήματα και στην έρευνα του Μανωλάκου, όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πως προτιμούν τη φραστική διατύπωση σε ποσοστό 36%, την περιγραφική αξιολόγηση σε ποσοστό 42% για να εκφράσουν το αξιολογικό αποτέλεσμα, ενώ μόλις το 13% δήλωσε πως προτιμά την αριθμητική βαθμολογία (2012: 101). Σε συμφωνία με τα παραπάνω και τα ευρήματα της έρευνας του Γρόσδου (2015), στην οποία ο βαθμός αποδοχής της περιγραφικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς είναι υψηλός (θετικά και πολύ θετικά 95,2%, Γρόσδος, 2015: 50). Επίσης, στην έρευνα του Χανιωτάκη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν την περιγραφική αξιολόγηση απαραίτητη διαδικασία στο δημοτικό σχολείο σε ποσοστό 90% (Χανιωτάκης, 2010: 275).

Στην ποσοτική αποτίμηση του αξιολογικού αποτελέσματος, δείχνουν προτίμηση οι μαθητές και οι γονείς. Στην έρευνα των Μαυρομάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, οι μαθητές δήλωσαν σε ποσοστό 84% πως επιθυμούν την αριθμητική βαθμολογία, ενώ μόλις το 17% την περιγραφική αξιολόγηση, τα

λεπτομερή γραπτά σχόλια (περιγραφική αξιολόγηση), 16% τα φραστικά σχόλια (Καλά, Μπράβο κ.ά.) και 13% την κλίμακα γραμμάτων (Α, Β, Γ, Δ) (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 261-267). Στην έρευνα των Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, οι γονείς δήλωσαν σε ποσοστό 60% πως θεωρούν πολύ αξιόπιστη την αριθμητική βαθμολογία (2008: 267). Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και στην έρευνα του Χανιωτάκης, όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως πιστεύουν ότι οι γονείς και οι μαθητές θέλουν να παίρνουν βαθμούς (80% και 60% αντίστοιχα, Χανιωτάκης, 2010: 276-278).

Σε έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στην πράξη, οι απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών φαίνεται να διαφοροποιούνται. Στην έρευνα των Δημοσθένη και Συμεωνίδη (2014), ενώ το 47,6 % των συμμετεχόντων γονέων δεν γνώριζε τι είναι η περιγραφική αξιολόγηση, το 52,4% δήλωσε ότι η περιγραφική αξιολόγηση τους βοήθησε πάρα πολύ να σχηματίσουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις επιδόσεις και την πρόοδο των παιδιών τους. Παράλληλα, δήλωσαν πως πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση, ως μέσο αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, είχε ευεργετική επίδραση στην ψυχολογία των μαθητών (ποσοστό 47,6%) και πως βοήθησε το μαθητή να σχηματίσει καλύτερη εικόνα για τις επιδόσεις του και να κατανοήσει σε ποιόν τομέα ανταποκρίθηκε καλύτερα και σε ποιόν πρέπει να προσπαθήσει περισσότερο (ποσοστό 57,6%). Οι γονείς μάλιστα, όταν κλήθηκαν να δηλώσουν την προτίμησή τους ανάμεσα στη περιγραφική αξιολόγηση και την αριθμητική βαθμολογία, τάχθηκαν υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης (ποσοστό 28,3% δήλωσε ναι και ποσοστό 66,7% δήλωσε μάλλον ναι (Δημοσθένης & Συμεωνίδης, 2014: 2962-2967). Συνοπτικά, από τα παραπάνω στοιχεία διαφαίνεται ότι «θεωρητικά» υπάρχει μια θετική στάση προς την περιγραφική αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Ωστόσο στην καθημερινή διδακτική πρακτική προτιμώνται παραδοσιακά μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος από ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών. Αυτή η διαπίστωση αποτελεί και το επιχείρημα για την υιοθέτηση μικτών συστημάτων βαθμολογικής και περιγραφικής αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, προκειμένου να εξοικειωθούν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές με τη χρήση και την ερμηνεία περιγραφικών αξιολογικών κρίσεων και να επωφελούνται από τα πλεονεκτήματα και των δύο μέσων (Αλεξίου, 2014: 132-133· Γρόσδος, 2010: 229-246· Δημοσθένης & Συμεωνίδης, 2015: 2922-2927· Μανωλάκος, 2012: 91-117· Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 241-280· Χανιωτάκης, 2010: 276-278).

Όπως κατέστη σαφές από τη θεωρητική τεκμηρίωση που προηγήθηκε, η ανατροφοδότηση, που συνιστά το τελευταίο στάδιο στη συστηματική εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας, αποτελεί τον απώτερο και καταληκτικό της στόχο (Black & William, 1998· Hattie & Timperley, 2007· Shute, 2008· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ρεκαλίδου, 2011). Εντούτοις, παρά το σημαντικό της ρόλο, εντοπίζονται λίγες έρευνες όσον αφορά το σκοπό και τη λειτουργία της. Μια από τις έρευνες που αναφέρονται εμμέσως στην ανατροφοδότηση είναι αυτή του Μαννομάτης (1995), στην οποία διαπιστώνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί παρείχαν ανατροφοδότηση στους μαθητές, προκειμένου να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως μέσω της αξιολογικής διαδικασίας

ελέγχουν το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, προχωρούν στο σχεδιασμό, τη λήψη και εφαρμογή των απαραίτητων διορθωτικών μέτρων με σκοπό τη βελτίωσή τους και ακόμη παρέχουν κίνητρα στους μαθητές για τη βελτίωση της μαθησιακής τους κατάστασης (Manvrommatis, 1995: 262). Στην έρευνα των Μαυρομάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά (2008), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας για να διαμορφώσουν και να προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία σε ποσοστό 91%, για να πραγματοποιήσουν σχετική συζήτηση με τους μαθητές τους σε ποσοστό 79% και για να ενημερώσουν τους γονείς σε ποσοστό 81% (2008: 262). Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μικρότερο ποσοστό ότι χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα για να βαθμολογήσουν τους μαθητές (ποσοστό 58%) και για να κατατάξουν τους μαθητές ανάλογα με την επίδοσή τους (ποσοστό 15%) (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 248). Παρόμοια είναι και τα ευρήματα στην έρευνα του Μανωλάκου (2012), όπου το 42% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι αξιοποιούν το αξιολογικό αποτέλεσμα για να διαμορφώσουν ανάλογα την διδασκαλία τους, το 54% για να πραγματοποιήσουν ουσιαστικές συζητήσεις με τους μαθητές τους, ενώ το 64% για να βαθμολογήσουν τους μαθητές στους βαθμούς του τριμήνου και το 6% για να ενημερώσουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους (Μανωλάκος, 2012: 106).

Σε διεθνές επίπεδο, ενδιαφέρον συγκεντρώνει η έρευνα των van den Bergh, Ros & Beijaard (2013), στην οποία μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ανατροφοδότηση, στο πλαίσιο μάλιστα της «ενεργητικής μάθησης». Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν σε ποσοστό 60% ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να διακρίνεται από σαφήνεια και ακρίβεια για να ενεργοποιεί και να παρωθεί τη σκέψη και την εργατικότητα των μαθητών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική και ότι προτιμούσαν να δίνουν κάποιες οδηγίες και συμβουλές στους μαθητές τους, ώστε να τους παρακινούν και να τους κινητροδοτούν, χωρίς όμως να τους δίνουν έτοιμες απαντήσεις. Σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αποδέχονται την πεποίθηση ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να συνδέεται απαραίτητα με τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους (ποσοστό 5%). Στην έρευνα αυτή, αναδείχθηκαν και κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες στη συστηματική εφαρμογή ανατροφοδότησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική, από τους εκπαιδευτικούς, όπως η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη γνώσης του διδακτικού αντικειμένου από τους μαθητές ώστε να κάνουν κατάλληλες ερωτήσεις, για να τους παρέχουν ανατροφοδότηση οι εκπαιδευτικοί (van den Bergh, Ros & Beijaard, 2013: 424-425).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα και στην έρευνα των Irving, Harris & Peterson (2011), όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως βασικούς σκοπούς της ανατροφοδότησης τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, τη συμμόρφωση των μαθητών, την ενθάρρυνση των μαθητών για περαιτέρω προσπάθεια και την ενημέρωση των μαθητών και γονέων (Irving, Harris & Peterson, 2011: 17). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή ανέφεραν ότι η παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές τους ενθαρρύνει να εμπλακούν στη μάθηση (2011).

Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την θέση των Hattie & Timperley, σύμφωνα με την οποία «η ανατροφοδότηση στο επίπεδο του εαυτού σπανίως μετατρέπεται σε περισσότερη εμπλοκή, δέσμευση με τους μαθησιακούς στόχους, αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα ή κατανόηση της εργασίας» (2007: 96). Ακόμη, στην έρευνα των Irving, Harris & Peterson (2011), οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη διαφοροποίησή της ανατροφοδότησης από τους βαθμούς, καθώς η ανατροφοδότηση, όταν συνδέεται από βαθμούς, δεν εξυπηρετούσε κάποια λειτουργία, αφού οι μαθητές εστίαζαν αποκλειστικά σε αυτούς και αγνοούσαν τα ανατροφοδοτικά σχόλια (Irving, Harris & Peterson, 2011).

Σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της ανατροφοδότησης, είναι ο χρόνος (Hattie & Timperley, 2007· Shute, 2008). Η ανατροφοδότηση αποτελεί το τελευταίο στάδιο της αξιολογικής διαδικασίας και ουσιαστικά περιλαμβάνει την ερμηνεία του αξιολογικού αποτελέσματος με σκοπό την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας και τη λήψη βελτιωτικών μέτρων. Ωστόσο, στο πλαίσιο της νέας προοπτικής της αξιολογικής διαδικασίας, την αξιολόγηση για τη μάθηση, η ανατροφοδότηση, όπως διαπιστώθηκε στη θεωρητική τεκμηρίωση, αναφέρεται ως διαμορφωτική ανατροφοδότηση και λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της και όχι μετά το πέρας της μαθησιακής διαδικασίας με σκοπό τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hattie & Timperley, 2007· Shute, 2008· Ρεκαλίδου, 2011· Slavin, 2007).

Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα οδηγούν στη διαπίστωση πως η αποτελεσματική λειτουργία της ανατροφοδότησης σχετίζεται άμεσα με την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και τη λήψη των κατάλληλων διορθωτικών μέτρων για τη βελτίωση του.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας αναφορικά με τα κίνητρα μάθησης και επιδίωξης άριστης επίδοσης των μαθητών, που ως δυνάμεις αιτιολογούν και καθορίζουν τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι μαθητές στην προσπάθεια τους να επιτύχουν έναν ετεροκαθορισμένο ή αυτό-καθορισμένο μαθησιακό στόχο, διαπιστώνεται ότι παρά την ύπαρξη πληθώρας θεωρητικών προσεγγίσεων, δεν συναντά κανείς αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα που να εξετάζει, αποκλειστικά, τα κίνητρα μάθησης και επιδίωξης υψηλής επίδοσης των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μια έρευνα αναφορικά με τα κίνητρα των μαθητών για την επίτευξη της αριστείας, είναι αυτή των Monteiro, Almeida, Vasconcelos & Cruz, η οποία διερεύνησε τα κίνητρα φοιτητών για την επίτευξη αριστείας μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων (2014). Στην έρευνα αυτή, οι φοιτητές δήλωσαν ότι το περιβάλλον τους (γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της υψηλότερης δυνατής επίδοσης. Συγκεκριμένα οι γονείς συμβάλλουν κυρίως με τη συναισθηματική υποστήριξη που παρέχουν και τη μεταλαμπάδευση αξιών όπως η επιμονή, η υπομονή, η προσπάθεια και η σκληρή δουλειά, οι εκπαιδευτικοί με τις διδακτικές τους μεθόδους διαμορφώνουν την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους, των δυνατοτήτων τους και των εργασιακών τους συνηθειών, οι φίλοι και συμμαθητές τους με τους οποίους διαθέτουν κοινά ενδιαφέροντα, προάγουν τον υγιή ανταγωνισμό και

παρέχουν κίνητρο για την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων (Monteiro, Almeida, Vasconcelos & Cruz, 2014: 176-177). Παράλληλα, εξωσχολικές δραστηριότητες όπως η παρακολούθηση μαθημάτων μουσικής ή η ενασχόληση με κάποιο άθλημα, συμβάλλουν στη διαχείριση του άγχους, στη χαλάρωση, στη ρύθμιση των συναισθηματικών αντιδράσεων των φοιτητών, στη διαχείριση του χρόνου κ.ά. Αναφορικά με τους προσωπικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη της αριστείας, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις. Για αρκετούς φοιτητές, η διαχείριση των δραστηριοτήτων και του χρόνου ή η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες (Monteiro, Almeida, Vasconcelos & Cruz, 2014: 178). Για άλλους, σημαντικό ρόλο απαρτίζουν οι στρατηγικές μάθησης, η ικανότητα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, η μεταγνωστική επίγνωση, η αναπροσαρμογή των στρατηγικών για την προσπέλαση δυσκολιών μάθησης και η διαχείριση της νέας γνώσης και της μάθησης τους (Monteiro, Almeida, Vasconcelos & Cruz, 2014: 178-179).

Επίσης, η έρευνα ανάδειξε την ύπαρξη διαφορετικών κινήτρων μεταξύ των φοιτητών. Η πλειονότητα των φοιτητών δήλωσε πως διαθέτει γενικά υψηλά κίνητρα μάθησης, αγάπη για τη γνώση και φιλοδοξεί να αποκτήσει συνεχώς νέες γνώσεις. Σε μερικές περιπτώσεις, το ενδιαφέρον των μαθητών για γνώση συνδέεται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ενώ σε άλλους, η μάθηση και η απόκτηση νέων γνώσεων είναι περισσότερο συνειδητή προσπάθεια και αποτέλεσμα στρατηγικών μάθησης (Monteiro, Almeida, Vasconcelos & Cruz, 2014: 179-180). Τέλος, η προσωπικότητα των φοιτητών (τελειομανία, αποφασιστικότητα, επαγγελματικές επιλογές, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα) σε συνδυασμό με συναισθηματικές στρατηγικές (π.χ. μηχανισμός μίμησης), συμβάλλουν στην επιμονή και υπομονή των φοιτητών κατά την εκτέλεση ενός έργου και εν τέλει στη λύση τυχόν προβλημάτων και προσπέλαση δυσκολιών που συναντούν στο δρόμο τους, αντικατοπτρίζοντας μια θετική στάση και αυτοπεποίθηση των φοιτητών, οδηγώντας σε ασφαλείς και επιτυχημένες επιλογές (Monteiro, Almeida, Vasconcelos & Cruz, 2014: 180). Εν κατακλείδι, οι άριστοι μαθητές μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως ότι βρίσκονται σε μια αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, το επηρεάζουν αλλά επηρεάζονται και από αυτό. Βασικό συμπέρασμα από τα ερευνητικά ευρήματα είναι πως *«οι περιβαλλοντικοί παράγοντες λειτουργούν επικουρικά στην προσπάθεια επίτευξης αριστείας του ατόμου, αρκεί να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες»* (Monteiro, Almeida, Vasconcelos & Cruz, 2014: 182).

Σε έρευνα των Palmer & Collins (2006), σχετικά με την παροχή κινήτρων για τη επίτευξη άριστης διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι η παροχή δίκαιων (equitable) και όχι ίσων (equal) ευκαιριών μάθησης είναι το κλειδί για την ικανοποίηση και τη βίωση θετικών ή αρνητικών εμπειριών που επηρεάζουν τη μελλοντική απόδοση (2006: 197). Τα αποτελέσματα από τη μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησαν σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (HEIs) του Ηνωμένου Βασιλείου, κατέδειξαν πως η επιβράβευση συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης και μάλιστα, η επιβράβευση κλιμάκων, με διάφορα επίπεδα και ποικιλία ανταμοιβών ανάλογα, δηλαδή, με το μέγεθος του έργου που καταβάλλεται, μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα (2006: 201).

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί η επίτευξη αριστείας σε σχέση με τις στρατηγικές μάθησης, οι Jungert & Rosander (2009) εξέτασαν στρατηγικές μάθησης φοιτητών σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Συγκεκριμένα βασικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου στο οποίο οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν, είναι κατά πόσο καταβάλλουν προσπάθεια να επηρεάσουν το περιβάλλον μάθησής τους προς όφελός τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα, άτυπες στρατηγικές υιοθετούνται από τους φοιτητές για την επιρροή του μαθησιακού περιβάλλοντός τους και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, για την προσέγγιση της μάθησης. Οι φοιτητές δήλωσαν (ποσοστό 81%) ότι συζητούσαν με τους συμφοιτητές τους, αξιοποίησαν τα αξιολογικά αποτελέσματα (ποσοστό 78%), αναζήτησαν τη στήριξη των συμφοιτητών τους (ποσοστό 70%), ενώ δεν συζήτησαν ιδιαίτερα με τους καθηγητές για να επηρεάσουν τον τρόπο μαθήματος (ποσοστό 13% επικοινωνία με τους καθηγητές στην τάξη και 17% επικοινωνία με τους καθηγητές εκτός τάξης) (2009: 145-146). Σημαντικό εύρημα της έρευνας, που σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών, είναι πως η πλειονότητα των φοιτητών με υψηλές επιδόσεις, δήλωσε ότι καταβάλλει προσπάθεια να ελέγξει τον τρόπο μελέτης, τη διαχείριση του χρόνου και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων μάθησης τους. Αντίθετα, οι περισσότεροι φοιτητές με χαμηλή επίδοση δήλωσαν αναφορικά με την προσαρμογή των στρατηγιών μάθησης τους για την επίτευξη καλύτερης επίδοσης, προτιμούν να συζητούν με τους καθηγητές για να επηρεάσουν το μαθησιακό τους περιβάλλον (2009: 146).

Καταληκτικά του κεφαλαίου, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι τα εμπειρικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν εύλογα εμφανίζουν διαφοροποιήσεις καθώς αναφέρονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στην αποτύπωση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και την αριστεία ως κίνητρο μάθησης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος – Αναγκαιότητα της έρευνας

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό περιβάλλον αναδύεται η ανάγκη για αναμόρφωση όλων των στοιχείων της εκπαίδευσης, προκειμένου ως θεσμός, να ικανοποιήσει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αξιολόγηση, έχει αναδειχθεί σε ένα από τα πιο σπουδαία και πολυσυζητημένα εκπαιδευτικά ζητήματα, τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο. Ειδικότερα, η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, η οποία αποτελεί *«οργανικό στοιχείο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας και εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου»* μαγνητίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2010: 103). Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο μιας ευρείας επιστημονικής συζήτησης που γίνεται διεθνώς, το ενδιαφέρον της διαδικασίας αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης μετατοπίζεται από τη μέτρηση της επίδοσης στην προαγωγή της μάθησης για όλους τους μαθητές, με σεβασμό στους ατομικούς ρυθμούς ανάπτυξης και μάθησης του καθενός και ιδιαίτερα για τους μαθητές εκείνους που χαρακτηρίζονται ως *«αδύνατοι»* (Ρεκαλίδου, 2011: 13; Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 205).

Όπως αναδείχθηκε από τη θεωρητική τεκμηρίωση που προηγήθηκε, η αριστεία και η επίτευξη καλής σχολικής επίδοσης αποτελούν ζητούμενο για όλους τους μαθητές. Η επιδίωξη αυτή για διάκριση συνιστά μια συντονισμένη προσπάθεια για αναγνώριση και *«νομιμοποίηση»* του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον. Αυτή η επιδίωξη είναι καθολική και πηγάζει από εσωτερικά κίνητρα. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, που πλην των άλλων συνιστά μια παιδαγωγική αναγκαιότητα, αποτυπώνεται η μαθησιακή κατάσταση του μαθητή, αναδεικνύονται οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του και μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της αξιολόγησης αναδύονται πληροφορίες που συμβάλλουν στο συντονισμό των προσπαθειών του, δίνοντας του σαφή προσανατολισμό, ώστε να επιτύχει το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Άλλωστε, με βάση την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και τις επιμέρους διαστάσεις της, επίκεντρο είναι ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο με τα δικά του χαρακτηριστικά κι ιδιαιτερότητες και τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης, μάθησης και κοινωνικοποίησης. Η διαφύλαξη της ατομικότητας του μαθητή συνεπάγεται πως κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ο μαθητής δεν συγκρίνεται με τους συμμαθητές του, αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό *«ο οποίος βιολογικά, διανοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικό-πολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του «κανόνες» και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης της πραγματικότητας»* (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017: 196-197· Κωνσταντίνου, 2007: 52).

Η θεωρητική αυτή υπόσταση της διαδικασίας της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης αποτελεί ιδανική μορφή προς την παιδαγωγική αντιμετώπιση του ζητήματος

«μέσα από την οποία ελέγχεται η επίτευξη των παιδαγωγικών – διδακτικών στόχων του σχολείου (ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή, όπως της επίδοσης, της αντίληψης, της ακριβείας, της υπευθυνότητας, της αυτενέργειας, της κριτικής, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της συλλογικότητας, της αυτοαντίληψης, της κοινωνικής αλληλεγγύης κ.λ.π.) και αφετέρου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις παιδαγωγικές-διδακτικές του δραστηριότητες. Αλλά επιπρόσθετα, ενισχύεται και ενθαρρύνεται ο μαθητής στη συμμετοχή του στις σχολικές διαδικασίες, καθώς επίσης στην εκπλήρωση των ατομικών του επιδιώξεων» (Κωνσταντίνου, 2007: 54· Broadfoot, et al., 2002· Black & William, 2002· Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008).

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη πως η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης αποτελεί μια εκ των διαδικασιών που συντελούνται στο σχολείο, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτές και με τη λειτουργία του σχολείου ευρύτερα. Για να λειτουργήσει, λοιπόν, στην ιδανική της μορφή θα πρέπει να υπάρχουν οι προϋποθέσεις που να ευνοούν και να ενισχύουν την παιδαγωγική λειτουργία της: όπως ο παιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου, η ύπαρξη καταρτισμένων και ενημερωμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους σκοπούς, τις λειτουργίες και τις τεχνικές εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας σε μαθητές και η στήριξη και ενίσχυση από ιστορικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς κ.ά. παράγοντες που προσδιορίζουν την υπόσταση, τη δομή, τις ανάγκες, τις λειτουργίες και τις προοπτικές ολόκληρου του κοινωνικού συστήματος (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017: 198).

Στο υπαρκτό σχολείο όμως, ενώ διακηρύσσονται οι παιδαγωγικοί σκοποί του, μέσα από προεδρικά διατάγματα, αναλυτικά προγράμματα, στην πραγματικότητα δεν φαίνεται να υλοποιούνται. Οι διαδικασίες και οι λειτουργίες του υπαρκτού σχολείου δεν φαίνεται να διαπνέονται από παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και η σχολική πραγματικότητα διαφέρει άρδην από αυτή που παρουσιάζεται στη θεωρητικά και παιδαγωγικά διακηρυγμένη μορφή της (Κωνσταντίνου, 2007: 132-134· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 283-284· Ρεκαλίδου, 2011:15-17).

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα καταδεικνύει πως στο σχολείο έχουν υιοθετηθεί αρχές, πρακτικές και προσανατολισμοί που ανήκουν στην ευρύτερη οικονομικοκοινωνική πραγματικότητα, όπως η αρχή της επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου, 2015β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Αυτές οι αρχές διαφαίνονται σε όλες τις διαδικασίες και λειτουργίες του σχολείου και στην αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Έτσι, το σχολείο, σήμερα, δεν αξιολογεί το μαθητή με βάση τις ατομικές του ιδιαιτερότητες, αλλά με βάση το «έργο» που παρήγαγε, το οποίο ουσιαστικά αναφέρεται στις γνωστικές του ικανότητες και προκύπτει από την αναπαραγωγή, στείρα απομνημόνευση της γνώσης και οδηγεί στην καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος, βαθμοθηρίας, μετατρέπεται σε αυτοσκοπό και συνθέτει μια εσφαλμένη αντίληψη στους μαθητές για τη μάθηση. Η υποβάθμιση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου επιφέρει σημαντικές συνέπειες κυρίως για το μαθητή που αποτελεί το επίκεντρο αυτών των διαδικασιών (Παπακωνσταντίνου, 1993: 61-65· Κωνσταντίνου, 2007: 132-139· Ρεκαλίδου, 2011: 163-165· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 284-288).

Η προβληματική αυτή και συγκεκριμένα η έννοια της μαθητικής επίδοσης και της αριστείας στο ελληνικό σχολικό σύστημα, τα κίνητρα των μαθητών για επιδίωξη υψηλών επιδόσεων και οι απόψεις τους αναφορικά με τις έννοιες αυτές, σε συνδυασμό με την έλλειψη αντίστοιχων πρόσφατων ερευνών στον ελληνικό χώρο, αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα μελέτη, ως μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης των απόψεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα, των μαθητών Δημοτικών σχολείων, αναφορικά με την αριστεία ως κίνητρο μάθησης.

Η πραγματοποίηση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας κρίθηκε αναγκαία και σκόπιμη, προκειμένου να βοηθήσει στη διερεύνηση των σημαντικών παραμέτρων της εφαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης που συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2007· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Καταληκτικά, η παρούσα έρευνα ευελπιστούμε να αποτελέσει το έναυσμα μιας σειράς ερευνών με την ίδια θεματολογία στην ελληνική επικράτεια, ώστε να διεξαχθεί μια ενδιαφέρουσα σειρά συγκρίσεων των αποτελεσμάτων και αξιοποίησής τους. Άλλωστε η απουσία ερευνών αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα, ενισχύει τη σημαντικότητα της έρευνας και εντείνει το ενδιαφέρον της. Για όλους τους παραπάνω λόγους αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί εμπειρική έρευνα αναφορικά με την αριστεία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα από την σκοπιά των μαθητών. Ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στην αμέσως επόμενη ενότητα.

5.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η αριστεία ως κίνητρο στην εκπαίδευση από τη σκοπιά των μαθητών Δημοτικών σχολείων του νομού Ιωαννίνων. Με άλλα λόγια, με τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται η αποτύπωση των απόψεων των μαθητών Δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων για την αριστεία ως κίνητρο μάθησης και επιδίωξης υψηλής επίδοσης, αλλά και για την αριστεία ως έννοια, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται και τη βιώνουν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Επιχειρώντας έναν ακριβέστερο προσδιορισμό της στοχοθεσίας της παρούσας εργασίας, προσδιορίζουμε τους επιμέρους στόχους της έρευνας ως ακολούθως:

- Να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούνται (τεχνικές - μέσα).
- Να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές επιθυμούν να αξιολογούνται.
- Να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές επιθυμούν να πληροφορούνται για το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους.
- Να προσδιοριστούν τα συναισθήματα των μαθητών κατά τη διαδικασία αξιολόγησής τους.

- Να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές επιθυμούν να είναι άριστοι.
- Να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν οι μαθητές ότι διακρίνουν έναν άριστο μαθητή.
- Να διερευνηθεί ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την αριστεία οι μαθητές ανάλογα με τα φύλο τους
- Να διερευνηθεί ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την αριστεία οι μαθητές ανάλογα με τις επιδόσεις τους.
- Να διερευνηθεί ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την αριστεία οι μαθητές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους.
- Να προσδιοριστούν τα κίνητρα των μαθητών για επιδίωξη αριστείας και κατά πόσο αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με τις επιδόσεις τους.
- Να αξιολογηθεί ο ρόλος της αριθμητικής βαθμολογίας στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την αριστεία.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με την επίδραση εξωτερικών παραγόντων στη διαμόρφωση της αντίληψής τους για τη μαθητική επίδοση και την αριστεία.

Με βάση τους προαναφερθέντες στόχους, αλλά και από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, προκύπτουν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

Μέρος Β': Η αξιολόγηση στη σχολική τάξη

1. Με ποιά μέθοδο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη μαθητική επίδοση (ερώτηση Β1);
2. Με ποιον τρόπο αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης από τον εκπαιδευτικό (ερώτηση Β2);
3. Τι συναισθήματα βιώνουν οι μαθητές κατά την αξιολόγησή τους (ερώτηση Β3);
4. Επηρεάζονται από το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους (ερώτηση Β4);
5. Με ποιον τρόπο επιθυμούν οι μαθητές να επιβραβεύονται (ερώτηση Β5);

Μέρος Γ': Αριστεία, παράγοντες σχολικής επίδοσης και κίνητρα μάθησης των μαθητών

6. Πώς αντιλαμβάνονται εννοιολογικά οι μαθητές την αριστεία (ερωτήσεις Γ3, Γ4, Γ5);
7. Ποιοι παράγοντες πιστεύουν οι μαθητές ότι συνεπικουρούν στην προσπάθεια επίτευξης υψηλών επιδόσεων κι αριστείας (ερωτήσεις Γ1 και Γ2);

8. Ποιοι είναι οι λόγοι που κινητοποιούν τους μαθητές να επιδιώκουν την αριστεία (ερώτηση Γ4);
9. Οι μαθητές επιδιώκουν την αριστεία έχοντας ενδογενή κίνητρα μάθησης (ερώτηση Γ4);
10. Οι μαθητές επιδιώκουν την αριστεία έχοντας εξωγενή κίνητρα μάθησης (ερώτηση Γ3, Γ4);
11. Ποια χαρακτηριστικά θεωρούν οι μαθητές πως διαθέτει ένας άριστος μαθητής (ερώτηση Γ4, Γ5);
12. Η άποψη των μαθητών αναφορικά με την αριστεία επηρεάζεται από τη μέθοδο αξιολόγησής τους (ερώτηση Γ4, Γ5);
13. Πόσο σχετίζεται η μαθητική αριστεία με την κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο του μαθητή σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών (ερωτήσεις Γ4, Γ5);
14. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η διαμορφωμένη κοινωνική αντίληψη για την αριστεία επηρεάζει τις αντιλήψεις άποψη των μαθητών (ερωτήσεις Γ3, Γ4, Γ5);
15. Ποιοι παράμετροι διαμόρφωσης και ανάδειξης άριστων μαθητών χρήζουν βελτίωσης κατά τους κατά τους μαθητές (ερωτήσεις Γ6);

5.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της παρούσας ερευνητικής μελέτης, δηλαδή τη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων των μαθητών αναφορικά με την αριστεία ως έννοια στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Με αυτή την προσέγγιση είναι δυνατόν να συλλεχθούν δεδομένα από αρκετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να αναλυθούν στατιστικά, γεγονός που επιτρέπει κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό (Δημητρόπουλος, 2003).

Συγκεκριμένα, για την παρούσα μελέτη, η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης είναι η επισκόπηση μικρής κλίμακας, διότι προσφέρεται για τη συλλογή δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψει τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσει σταθερές σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Οι έρευνες επισκόπησης μπορούν να διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητα τους και ως προς την έκτασή τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 290).

Για τη συλλογή των πληροφοριών είτε η επισκόπηση είναι μεγάλης κλίμακας, είτε μικρής κλίμακας, όπως στην παρούσα περίπτωση, χρησιμοποιείται, συνήθως, μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες τεχνικές συλλογής δεδομένων: δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται επιτόπου ή

ερωτηματολόγια μέσω ταχυδρομείου ή “on-line”, σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και κλίμακες στάσεων (Cohen et al., 2007: 290). Ως πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων της παρούσας εργασίας, κρίθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο (βλ. [Παράρτημα Ι](#)), καθώς αποτελεί ένα εργαλείο ιδιαίτερα χρήσιμο στην επισκόπηση για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και να απευθυνθεί σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων (Cohen et al., 2007). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο θεωρείται εύχρηστο, λειτουργικό και οικονομικό μέσο συλλογής πληροφοριών, καθώς δεν απαιτεί κάποιο υψηλό κόστος. Παράλληλα, είναι εύκολο να διανεμηθεί και να συλλεχθεί, ακόμη και χωρίς την παρουσία του ερευνητή, ενώ λόγω της ανωνυμίας των υποκειμένων, επιτρέπει τη συλλογή ειλικρινών και αμερόληπτων απαντήσεων, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, ένα ακόμα πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου, αποτελεί η ευκολία ως προς την ταξινόμηση, αποκωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχτηκαν (Αθανασίου, 2007: 144-145· Βάμβουκας, 2008: 248· Παρασκευόπουλος, 1993: 106).

Μολονότι, ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο διαθέτει αρκετά πλεονεκτήματα ως προς τη χρήση του, διαθέτει και αρκετά μειονεκτήματα, όπως κάθε μέθοδος συλλογής πληροφοριών. Τα κυριότερα μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι: α) ο κίνδυνος μη κατανόησης ή παρερμηνείας ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από τα υποκείμενα με συνέπεια τη σημείωση λανθασμένων απαντήσεων και έτσι τη διεξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων, β) η έρευνα να τύχει χαμηλού ποσοστού ανταπόκρισης που θα περιορίσει το εύρος της και συνεπώς την ισχύ των συμπερασμάτων της, γ) η ψυχολογική κατάσταση του υποκειμένου κατά τη συμμετοχή του στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς η ύπαρξη άγχους και βιασύνης μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένες απαντήσεις και να προκύψουν παρερμηνείες, δ) η έλλειψη της απαραίτητης προσοχής κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή η έλλειψη της απαραίτητης σοβαρότητας και συνέπειας των υποκειμένων, ενδέχεται να οδηγήσουν σε εσφαλμένες κρίσεις κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ε) η έλλειψη εγγύησης για την ειλικρίνεια των υποκειμένων κατά τη σημείωση των απαντήσεων που προσβάλλει τόσο την εγκυρότητα, όσο και την αξιοπιστία της έρευνας. Όλα τα παραπάνω αποτελούν κάποια από τα κυριότερα μειονεκτήματα της χρήσης του ερωτηματολογίου ως μεθόδου συλλογής πληροφοριών σε μια ερευνητική προσπάθεια. Ο ερευνητής οφείλει να λάβει υπόψη του αυτές τις παραμέτρους στους περιορισμούς της έρευνας καθώς δεν δύναται να προσπελάσει αυτές τις αδυναμίες, παρά μόνο κατά τη σύνθεση του ερωτηματολογίου να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός κατά την επιλογή και διατύπωση των ερωτήσεων (Αθανασίου, 2007: 145· Βάμβουκας, 2006: 247· Δημητρόπουλος, 2004: 210· Robson, 2010: 300).

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, παρουσιάζεται σε επόμενη ενότητα.

5.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Πλην της επιλογής της κατάλληλης μεθόδου και των κατάλληλων εργαλείων συλλογής δεδομένων, η ποιότητα μιας έρευνας εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως η στρατηγική δειγματοληψίας και το μέγεθος του δείγματος. Βέβαια, είναι απίθανο, κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, να προσεγγίσει και να κάνει μετρήσεις στο σύνολο του πληθυσμού, αφενός εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου και αφετέρου λόγω των περιορισμένων δυνατοτήτων πρόσβασης. Έτσι, ο ερευνητής επιλέγει ένα υποσύνολο, μια μικρότερη ομάδα του πληθυσμού, τα οποία αποτελεί και το «*δείγμα*» της έρευνάς του, προκειμένου να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται. Το «*δείγμα*» ως τμήμα του πληθυσμού της έρευνας παρέχει στοιχεία και δεδομένα που αντιπροσωπεύουν το συνολικό μελετώμενο πληθυσμό (Cohen et al., 2007: 149).

Στην παρούσα έρευνα, ως πληθυσμός ορίζεται το σύνολο των μαθητών που φοιτούν στην Ε' και Στ' δημόσιων Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Συγκεκριμένα, πληθυσμό της έρευνας αποτελούν 2,831 μαθητές (1373 Ε' και 1458 Στ' τάξης αντίστοιχα)⁵.

Έχοντας ως δεδομένο ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί έρευνα μικρής κλίμακας, επιλέχθηκε «*δείγμα μη πιθανοτήτων*», που σημαίνει ότι η πιθανότητα επιλογής του κάθε συμμετέχοντος στην έρευνα είναι άγνωστη που συνεπάγεται ότι δεν δύναται να εφαρμοστεί στατιστική συμπερασματολογία, δηλαδή δεν επιτρέπονται γενικεύσεις, αφού το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού (Αθανασίου, 2007: 134· Cohen et al., 2007: 169· Robson, 2007: 309· 313). Συγκεκριμένα, από τα είδη δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων προτιμήθηκε η «*βολική δειγματοληψία*». «*Η βολική δειγματοληψία-ή, όπως μερικές φορές ονομάζεται, συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία- περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος*» (Cohen et al., 2007: 170). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, πως το δείγμα που προκύπτει από την εφαρμογή αυτής της δειγματοληπτικής μεθόδου δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ερευνητικών ευρημάτων για το σύνολο του πληθυσμού (Αθανασίου, 2007: 134· Robson, 2007: 309). Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 886 μαθητές Δημοτικών σχολείων που φοιτούσαν στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη (320 και 566 μαθητές αντιστοίχως) δημόσιων Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, από το σύνολο των 2831 μαθητών που φοιτούν στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη δημόσιων Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ιωαννίνων, διανεμήθηκαν 1102 ερωτηματολόγια στους μαθητές (ποσοστό 38,92% επί του συνολικού πληθυσμού). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων (σύνολο σχολείων: 14), προκειμένου να υπάρχει, όσο το δυνατόν, μια αντιπροσωπευτικότητα ως προς τη γεωγραφική περιοχή

⁵ Τα στοιχεία αυτά αντλήθηκαν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ιωαννίνων.

του δείγματος και έτσι να περιοριστεί κατά το δυνατόν το σφάλμα εκτίμησης, συμβουλευόμενοι το Δημητρόπουλο κατά τον οποίο: «όσο μικρότερο θέλουμε να είναι το σφάλμα εκτίμησης, τόσο μικρότερο πρέπει να είναι το μέγεθος του δείγματος» (2004: 61). Από τα 1102 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, επεστράφησαν συμπληρωμένα από τους μαθητές τα 886 (ποσοστό ανταπόκρισης 80,39%).

5.5. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Πριν τη σύνταξη του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, προηγήθηκε συστηματική μελέτη συναφών ερευνών από τη σχετική βιβλιογραφία, μελέτη αντίστοιχων ερωτηματολογίων παρόμοιων ερευνών και μελέτη σαφώς αρκετών θεωριών μεθοδολογίας της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Αθανασίου, 2007· Βάμβουκας, 2006· Cohen et al, 2007· Δημητρόπουλος, 2004· Παρασκευόπουλος, 1993). Η σχεδίαση, η σύνθεση και η ανάπτυξη του, λοιπόν, βασίστηκε σε βασικές μεθοδολογικές αρχές της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και συνάμα, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας αναφορικά με την αριστεία και την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, όπως αυτό αναπτύχθηκε στα κεφάλαια που προηγήθηκαν. Η επιλογή, η διαλογή, η σύνθεση, η διαμόρφωση, η ταξινόμηση και η διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έγιναν βάσει των στόχων της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά διατυπώθηκαν σε προγενέστερο επίπεδο της μελέτης. Δυστυχώς, λόγω της μη ύπαρξης σχετικών ερευνών σε εγχώριο επίπεδο, αλλά και της μη συνάφειας με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια διεθνών ερευνών, η σύνθεση, η δομή και η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου δεν στηρίχθηκαν σε κάποια άλλη έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και συνοδευόταν από μία συνοπτική επιστολή, που επισυνάφθηκε στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου. Η επιστολή αυτή, ενημέρωνε τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς των τάξεων σχετικά με το σκοπό της έρευνας, το λόγο που διεξάγεται, την εμπιστευτικότητα της έρευνας και την ανάγκη συμμετοχής και συμβολής των υποκειμένων σε αυτή (Αθανασίου, 2007: 186· Βάμβουκας, 2006: 261· Cohen et al., 2007: 438· Παρασκευόπουλος, 1993: 119). Επιπροσθέτως, επισήμαινε την ανωνυμία των υποκειμένων και επίσης τους διαβεβαίωνε πως τα δεδομένα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες αυτής. Η συνοδευτική επιστολή αποσκοπεί στη δημιουργία μιας λιγότερο «τυπικής» σχέσης μεταξύ ερευνητή-υποκειμένου της έρευνας, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία θετικής στάσης από την πλευρά του υποκειμένου απέναντι στην έρευνα, παροτρύνοντας τον να συμμετέχει με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προθυμία (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 438· Παρασκευόπουλος, 1993: 24).

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από ερωτήσεις «κλειστού τύπου» που επιδέχονταν είτε μονολεκτική απάντηση (διχοτομικές), είτε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις με διαβάθμιση των απαντήσεων, στις οποίες αξιοποιήθηκε η τετράβαθμη κλίμακα Likert (0=Καθόλου, 1=Λίγο, 2=Αρκετά, 3=Πολύ) (Αθανασίου, 2007: 152-160· Ζαφειρόπουλος, 2005: 71-73· Robson, 2007:

280). Επιλέχθηκαν ερωτήσεις «κλειστού τύπου» καθώς μπορούν να καλύψουν σε μεγάλη έκταση ένα θέμα, προσφέρονται καλύτερα για στατιστική επεξεργασία και ανάλυση και εξασφαλίζουν αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των απαντήσεων, αφού συνήθως, μια απάντηση είναι ορθή (Αθανασίου, 2007: 158). Τέλος, καταβλήθηκε προσπάθεια οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να είναι σαφείς, ακριβείς, αμερόληπτες, περιεκτικές με ευνόητο περιεχόμενο και ψυχολογικά και κοινωνικά ανώδυνες ως προς την απάντησή τους, δηλαδή να απαιτεί συναισθηματική ουδετερότητα από τα υποκείμενα ως προς την απάντησή τους (Βάμβουκας, 2006: 256). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η επιλογή «κλειστών ερωτήσεων» για τη σύνθεση του ερωτηματολογίου, ενέχει κάποια μειονεκτήματα. Βασικότερο μειονέκτημα είναι η ύπαρξη «έτοιμων» απαντήσεων και δεν παραχωρούν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να σκεφτούν και να απαντήσουν οι ίδιοι κατά πως θέλουν. Έτσι, ενδέχεται να οδηγήσουν τους ερωτώμενους σε επιλογές που να μην ανταποκρίνονται στις σκέψεις και στις επιθυμίες τους, αλλά σε προκατασκευασμένες απαντήσεις που απαντούν στις προσδοκίες του ερευνητή που τις κατασκεύασε για τις ανάγκες της έρευνας. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως η διατύπωση «κλειστών ερωτήσεων» που υπαγορεύει περιεκτικές, σαφείς, ακριβείς και ευνόητες ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν αποκωδικοποίηση από οξύνους αποδέκτες. Αυτό συνεπάγεται, πως τα υποκείμενα πρέπει να είναι κριτικοί αναγνώστες και οξυδερκείς, ώστε να διαβάζουν τις ερωτήσεις να τις κατανοούν, να διακρίνουν το ζητούμενο τους και να αποκρίνονται συγκεκριμένα επί τούτου (Αθανασίου, 2007: 158-159).

Εν κατακλείδι, ως προς τη δομή του ερωτηματολογίου, αυτό αναπτύσσεται σε σύνολο έξι (6) σελίδων. Αρχικά, στην πρώτη σελίδα, εντοπίζεται μια επισυναπτόμενη συνοδευτική επιστολή (βλ. [Παράρτημα 1](#)), η οποία ενημερώνει τους αποδέκτες του ερωτηματολογίου, δηλαδή τα υποκείμενα της έρευνας, στην παρούσα μελέτη τους μαθητές, αλλά και τους γονείς, για τους σκοπούς, την αναγκαιότητα της έρευνας, καθώς επίσης και για τη σημαντική συνεισφορά τους σε αυτή κατά τη συμμετοχή τους. Παράλληλα, τους διαβεβαιώνει για την ανωνυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τους ευχαριστεί. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Κάθε μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ακολούθως:

Το Μέρος Α' του ερωτηματολογίου αφορά στα γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Συγκεκριμένα, υπάρχουν έξι ερωτήσεις, οι οποίες, προσαρμοσμένες στο επίπεδο μαθητών δημοτικού σχολείου, τους ζητούν να τους παράσχουν πληροφορίες αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την τάξη (Ε' ή Στ' Δημοτικού), τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους και την επίδοσή τους στο σχολείο.

Το Μέρος Β' του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει πέντε ερωτήματα αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης έτσι όπως πραγματοποιείται σήμερα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, το πρώτο ερώτημα (ερώτηση Β1) ρωτούσε τους μαθητές με ποιους τρόπους ελέγχει ο δάσκαλος την πρόοδο τους στα μαθήματα. Για την απάντηση σε αυτό το ερώτημα υπάρχουν επτά προτάσεις-δηλώσεις, για τις οποίες έπρεπε να προσδιορίσουν τη συχνότητα χρήσης τους βάσει της τετράβαθμης

κλίμακας Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»). Το δεύτερο ερώτημα (ερώτηση B2) ρωτούσε τους μαθητές με ποιο τρόπο αποτυπώνει ο δάσκαλος το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας. Για την απάντηση σε αυτή την ερώτηση υπάρχουν τρεις προτάσεις-δηλώσεις, αναφορικά με τις οποίες πρέπει προσδιορίσουν τη συχνότητα χρήσης τους βάσει της τετράβαθμης κλίμακας Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»). Η επόμενη ερώτηση (ερώτηση B3) αφορά στα συναισθήματα που βιώνουν κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας. Για να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα δίνονται τρεις προτάσεις-δηλώσεις ως απαντήσεις, τις οποίες καλούνται να βαθμολογήσουν βάσει της τετράβαθμης κλίμακας Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»). Η τέταρτη ερώτηση αυτού του μέρους (ερώτηση B4) ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν πόσο επηρεάζονται από το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους και να απαντήσουν ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους βάσει της τετράβαθμης κλίμακας Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»). Στο πέμπτο και τελευταίο ερώτημα αυτού του μέρους (ερώτηση B5), ζητείται από τους μαθητές να τοποθετηθούν ως προς τον τρόπο επιβράβευσης που επιθυμούν από το δάσκαλο τους. Για να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα πρέπει να επιλέξουν μεταξύ δύο προτάσεων-δηλώσεων και να τοποθετηθούν για καθεμία βαθμολογώντας τη βάσει της τετράβαθμης κλίμακας Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»).

Το Μέρος Γ' του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει έξι ερωτήματα αναφορικά με την αριστεία ως έννοια, ως σκοπό κι ως κίνητρο για τους μαθητές Δημοτικού σχολείου. Η πρώτη ερώτηση (ερώτηση Γ1) ρωτούσε τους μαθητές κατά πόσο πιστεύουν ότι η προσωπική τους προσπάθεια αποτελεί και το σημαντικότερο παράγοντα βελτίωσης της επίδοσής τους. Για να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα πρέπει να επιλέξουν έναν βαθμό από την τετράβαθμη κλίμακα Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»). Το επόμενο ερώτημα (ερώτηση Γ2), ρωτούσε ποιοι άλλοι παράγοντες, κατά τη γνώμη τους, συμπράττουν στην επίτευξη υψηλότερης επίδοσης. Για να απαντήσουν σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν επτά προτάσεις-δηλώσεις και να τις βαθμολογήσουν βάσει της τετράβαθμης κλίμακας Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»). Στην επόμενη ερώτηση (ερώτηση Γ3) οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο επιθυμούν να είναι άριστοι και να προσδιορίζουν και σε ποιο βαθμό βάσει της τετράβαθμης κλίμακας Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»). Το επόμενο ερώτημα (ερώτηση Γ4) ρωτούσε τους μαθητές να προσδιορίσουν τους λόγους που επιδιώκουν την επίτευξη υψηλής επίδοσης. Προς απάντηση των μαθητών σε αυτό το ερώτημα, δίνονται έξι προτάσεις-δηλώσεις, τις οποίες καλούνται να βαθμολογήσουν στην τετράβαθμη κλίμακα Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»). Στην επόμενη ερώτηση (ερώτηση Γ5) οι μαθητές ρωτώνται για τα χαρακτηριστικά του άριστου μαθητή και σε ποιο βαθμό αυτά τον προσδιορίζουν. Για να απαντήσουν στο ερώτημα αυτό, δίνονται δεκατρείς προτάσεις-δηλώσεις τις οποίες πρέπει να βαθμολογήσουν ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»). Η τελευταία ερώτηση περιλαμβάνει μία ερώτηση (ερώτηση Γ6), στην οποία οι μαθητές ρωτώνται ποιες παράμετροι

διαμόρφωσης και ανάδειξης της αριστείας και των άριστων μαθητών χρήζουν βελτίωσης, κατά την άποψη τους. Δίνονται, προς απάντηση των μαθητών, οχτώ προτάσεις-δηλώσεις, για τις οποίες καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία, βάσει του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας τους με αυτές, βαθμολογώντας, παράλληλα, με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert («Καθόλου» - «Λίγο» - «Αρκετά» - «Πολύ»).

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

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήματα ερωτηματολογίου
Ερώτημα 1	B1
Ερώτημα 2	B2
Ερώτημα 3	B3
Ερώτημα 4	B4
Ερώτημα 5	B5
Ερώτημα 6	Γ3,Γ4,Γ5
Ερώτημα 7	Γ1,Γ2
Ερώτημα 8	Γ4
Ερώτημα 9	Γ4
Ερώτημα 10	Γ3 ,Γ4
Ερώτημα 11	Γ4, Γ5
Ερώτημα 12	Γ4, Γ5
Ερώτημα 13	Γ4, Γ5
Ερώτημα 14	Γ3, Γ4, Γ5
Ερώτημα 15	Γ6

Πίνακας 2: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων – ερωτήσεων ερωτηματολογίου

5.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Οι ποιοτικές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης, ίσως πολύ περισσότερο από τις ποσοτικές έρευνες, έτυχαν και συνεχίζουν να τυγχάνουν πολύ ένθερμης κριτικής ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας έρευνας επιτυγχάνεται μέσα από την ικανοποίηση

συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και την ενδελεχή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε.

Βασικές προϋποθέσεις για την διεξαγωγή μιας ορθής έρευνας είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η «αξιοπιστία», όπως αναφέρθηκε σε προγενέστερο σημείο της παρούσας έρευνας διασφαλίζεται όσες φορές και αν επαναληφθεί η διαδικασία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. *«Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου ή μιας κλίμακας ορίζεται ως ο βαθμός εσωτερικής συνέπειας και συνέπειας του εργαλείου μέτρησης και [...] εκφράζει κατά πόσο ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να παράγει αποτελέσματα απαλλαγμένα από σφάλματα μέτρησης. Ως τέτοια νοούνται τα σφάλματα που δημιουργούνται στις απαντήσεις των ερωτώμενων από την επίδραση του χρόνου και από την επίδραση διαφορετικών ή άλλων συνθηκών, ή από την κακή επιλογή και διατύπωση ερωτήσεων»* (Ζαφειρόπουλος, 2015: 133). Η αξιοπιστία αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για τη διεξαγωγή μιας έρευνας με ακρίβεια. Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου και των τμημάτων του, αναφέρεται στην ικανότητα του εργαλείου αυτού να παράγει αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται από συνοχή και συνέπεια (Ζαφειρόπουλος, 2015: 133).

Ένας τρόπος ελέγχου της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας είναι ο σημαντικός και ιδιαίτερα δημοφιλής συντελεστής α του Cronbach. Εκφράζει τον μέσο όρο των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων και των συνδυασμών ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου ή μιας κλίμακας. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μέσος όρος όλων των συντελεστών συσχέτισης ανάμεσα σε ομάδες στοιχείων που έχουν παρθεί με τη μέθοδο διχοτόμησης. Μπορεί να λάβει τιμές από -1 έως 1 και όσο περισσότερο πλησιάζει τη μονάδα σημαίνει πως τόσο πιο αξιόπιστο ερωτηματολόγιο ή κλίμακα θεωρείται (Ζαφειρόπουλος, 2015: 133-134). Η εσωτερική συνέπεια, η οποία αναφέρεται όπως διαπιστώθηκε παραπάνω στην αξιοπιστία, ελέγχεται σε κάθε περίπτωση εφαρμογής ενός ερωτηματολογίου ή μιας κλίμακας, ακόμη κι αν αυτή θεωρείται διεθνώς αξιόπιστη. Αυτό μπορεί να συμβεί εύκολα με τα δεδομένα μιας πιλοτικής έρευνας, πριν δηλαδή τη διεξαγωγή μιας κύριας έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2015: 134).

Η εγκυρότητα, που όπως αναφέρει και η Bell, αποτελεί ένα συνθετότερο θέμα, *«πρόκειται για τον έλεγχο του κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει»* (1997: 108). Ένα αναξιόπιστο θέμα, είναι παράλληλα και μη έγκυρο, όμως ένα θέμα αξιόπιστο δεν είναι απαραίτητα κι έγκυρο (θα μπορούσε να παράγει τις ίδιες ή παρόμοιες απαντήσεις σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά να μη μετρά ό, τι θα έπρεπε να μετρά) (Bell, 1997: 108). Η «εγκυρότητα» εξασφαλίζεται όταν αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος της διαδικασίας και κανένας άλλος, δηλαδή όταν το τεστ μετρά ή περιγράφει αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετρά ή να περιγράφει και ως εκ τούτου είναι σημαντική η ακρίβεια και η σαφήνεια του περιεχομένου του ερευνητικού εργαλείου διεξαγωγής της διαδικασίας (Βάμβουκας, 2006: 286· Bell, 2001: 107-108· Παρασκευόπουλος, 1993: 69, 77).

Στην παρούσα εργασία, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στους κανόνες δεοντολογίας που επιβάλλει η μεθοδολογία της έρευνας να τηρηθούν. Έτσι,

γνωστοποιήθηκε εξ αρχής ο σκοπός της έρευνας στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου, επισημάνθηκε η σημαντικότητα της συμμετοχής τους σε αυτή, χωρίς ωστόσο να εξαναγκαστούν για αυτή και τηρήθηκε η ανωνυμία τους (Αθανασίου, 2007: 35). Η συνοδευτική επιστολή θεωρείται πως μεγιστοποιεί τις πιθανότητες ανταπόκρισης του δείγματος (Cohen & Manion, 1994: 142). Επιπλέον, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύνθεση και διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, το οποίο δομήθηκε με άξονες τη σαφήνεια, την ακρίβεια, την περιεκτικότητα, και την αμεροληψία κατά τη σύνθεση των ερωτήσεων. Κατά το σχεδιασμό της έρευνας, στοχεύοντας στην επίτευξη του μέγιστου δυνατού βαθμού εγκυρότητας και αξιοπιστίας, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι ερωτήσεις που επιλέγησαν να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας (Bell, 2001: 107-108). Εν τέλει, προσφέρθηκαν όμοιες συνθήκες σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας και δεν ασκήθηκε καμία πίεση για να συμπληρώσουν ή να επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια, σε μια προσπάθεια να διαμορφωθούν οι καλύτερες συνθήκες παραγωγής έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών.

Ένας τρόπος να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου, είναι η επαναχορήγηση του λίγο καιρό μετά την πρώτη διεξαγωγή του (Bell, 1997: 107). Πριν την διεξαγωγή της επίσημης έρευνας και σε μια προσπάθεια «δοκιμής» του ερωτηματολογίου, κρίθηκε απαραίτητη η «*πυλοτική εφαρμογή*» του ερωτηματολογίου για τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας του. Συγκεκριμένα η «*πυλοτική εφαρμογή*» του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε με σκοπό την ανίχνευση ατελειών στις οδηγίες, τη διερεύνηση ασαφειών ή τυχόν προβλημάτων κατανόησης και ερμηνείας συγκεκριμένων ερωτήσεων ή ενοτήτων του ερωτηματολογίου, τη διερεύνηση του βαθμού αποδοχής των ερωτήσεων από τους ερωτώμενους, τον προσδιορισμό του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωση του, την παρατήρηση των αντιδράσεων των υποκειμένων και, εν τέλει, των εντοπισμό άλλων προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν και να δυσχεράνουν την υλοποίηση της έρευνας. Ο έλεγχος όλων των παραπάνω στοιχείων έγινε με την προοπτική να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις, αποσαφηνίσεις και βελτιώσεις που τυχόν χρειαστούν πριν την διενέργεια της επίσημης έρευνας (Αθανασίου, 2007: 172· Bell, 2001: 107-108· Javeau, 2000: 148-149· Παρασκευόπουλος, 1993: 69, 114). Επιλέχθηκε ένας μικρός αριθμός υποκειμένων, ένα υποσύνολο ουσιαστικά του πληθυσμού της έρευνας. Ειδικότερα το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 16 μαθητές δημόσιων Δημοτικών Σχολείων, που φοιτούσαν στην Ε΄ και στην ΣΤ΄ Τάξη. Το υποσύνολο που συμμετείχε στην «*πυλοτική έρευνα*», εξαιρέθηκε από το δείγμα της κυρίως έρευνας. Από την «*πυλοτική εφαρμογή*» δεν διαπιστώθηκαν λάθη, ελλείψεις ή αδυναμίες που να χρήζουν διόρθωσης. Ωστόσο κρίθηκε σκόπιμη η διατύπωση ορισμένων ερωτημάτων ή προτάσεων-δηλώσεων με πιο απλή γλώσσα ώστε να είναι εύληπτα και κατανοητά για τους μαθητές πριν να ακολουθήσει η διανομή των ερωτηματολογίων στο δείγμα.

5.7. Διεξαγωγή της έρευνας – Επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και συγκεκριμένα διεξήχθη κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο. Ο ερευνητής φρόντισε να έρθει σε επικοινωνία με τον διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας και κατόπιν με τον εκπαιδευτικό κάθε τάξης, προκειμένου να τους ενημερώσει για τα σκοπό, την αναγκαιότητα και τη σημασία της συμβολής τους σε αυτή και να λάβει την απαραίτητη άδεια για να προσεγγίσει το δείγμα τους, δηλαδή τους μαθητές των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν, συνήθως την ίδια μέρα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις επεστράφησαν σε επόμενη συνάντηση. Για λόγους οικονομίας χρόνου και για να αποφευχθεί ο αυξημένος κίνδυνος επιστροφής ελλιπώς συμπληρωμένων ή αναπάντητων ερωτηματολογίων, δεν προτιμήθηκε η αποστολή και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με ταχυδρομική επιστολή ή με κάποιο ηλεκτρονικό μέσο (Βάμβουκας, 2006: 262).

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία διανομής, συμπλήρωσης και συλλογής των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η τελευταία φάση της έρευνας, δηλαδή η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων. Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε ένα ψηφιακό αρχείο για να διευκολυνθεί ο ερευνητής στην περαιτέρω ανάλυση τους. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences V.21), ενώ η δημιουργία των γραφημάτων έγινε με τη βοήθεια των προγραμμάτων Excel του Microsoft Office 2010.

Αρχικά, έγινε περιγραφική ανάλυση για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, στο Μέρος Α' του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στο προφίλ του δείγματος, υπολογίστηκε η συχνότητα και η σχετική συχνότητα για τις κατηγορικές μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, της σχολικής τάξη (Ε' ή Στ' Δημοτικού), του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους και της επίδοσής τους στο σχολείο. Στο Β' Μέρος και στο Γ' Μέρος του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκαν, επίσης, η συχνότητα, η σχετική συχνότητα, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση αντίστοιχα σε όλες τις απαντήσεις. Αναλυτικότερα, αξιολογήθηκε η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, έτσι όπως εφαρμόζεται στην ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, υπό το πρίσμα πέντε βασικών ερωτήσεων. Στη συνέχεια, αξιολογήθηκε η αριστεία ως έννοια, ως σκοπός κι ως κίνητρο για τους μαθητές δημοτικού σχολείου, μέσα από έξι ερωτήματα. Για όλες τις παραπάνω ενότητες υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις αυτές είναι τύπου Likert και ο μέσος όρος είναι ο καλύτερος τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

5.8. Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η παρούσα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς και οριοθετήσεις. Αρχικά, το δείγμα της παρούσας έρευνας περιορίστηκε σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δημόσιων Δημοτικών Σχολείων ενός μόνο νομού, του νομού Ιωαννίνων. Επιπροσθέτως, το δείγμα της έρευνας προέρχεται από βολική δειγματοληψία, δηλαδή το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν προσιτό στον ερευνητή, λόγω ευκολίας πρόσβασης του ερευνητή και δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν περιορισμένος και σκοπίμως έγινε κάποια επιλογή ερωτήσεων αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα (Bell, 1997: 106). Η αδυναμία μετακίνησης, ο περιορισμένος χρόνος και η έλλειψη οικονομικών πόρων κατέστησαν αδύνατη τη δειγματοληψία από ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές ή και από άλλους νομούς.

Πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα λόγω του ότι το δείγμα αποτελείται από μαθητές Δημοτικού, η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Το ερευνητικό εργαλείο, εν προκειμένω το ερωτηματολόγιο είναι προσαρμοσμένο στο νοητικό, γλωσσικό, επικοινωνιακό επίπεδο των μαθητών Δημοτικού και κατεβλήθη προσπάθεια ως προς το σχεδιασμό γενικότερα, αλλά και ειδικότερα ως προς τη διατύπωση, τη γλώσσα, την έκφραση, το ύφος, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα να είναι προσαρμοσμένο στο επίπεδο μαθητών Δημοτικού σχολείου. Για τους μαθητές και μάλιστα για τους μαθητές Δημοτικού σχολείου οι έννοιες της αριστείας και του άριστου μαθητή είναι εννοιολογικά δυσπρόσιτες. Αυτή η δυσκολία κατανόησης των εννοιών λήφθηκε υπόψη και κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, ως ένας σημαντικός περιορισμός. Βέβαια, προς διευκόλυνση του δείγματος, κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ο ερευνητής ήταν παρόν και παρέμεινε καθόλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με τους μαθητές, σε περίπτωση που χρειαζόνταν κάποια διευκρίνιση ή δημιουργούνταν κάποιος προβληματισμός. Επιπρόσθετα, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας κουράζονται γρήγορα, και δεν μπορούν να διατηρήσουν την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη το ενδεχόμενο να εμφανιστεί κόπωση από την προσπάθεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ή διάσπαση προσοχής, με αποτέλεσμα αυτό να οδηγήσει σε βιασύνη, τυχαία επιλογή των απαντήσεων ή ελλιπής συμπλήρωση, ο ερευνητής παρέμεινε καθόλη τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων στο πλευρό των μαθητών σε μια προσπάθεια να διατηρηθεί ει δυνατόν η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης. Η νοητική ωριμότητα των μαθητών Δημοτικού σχολείου αποτελεί και το σημαντικότερο περιορισμό στην παρούσα έρευνα, εντούτοις, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθεί το ζήτημα από τη σκοπιά των μαθητών και να εξεταστεί η δική τους οπτική για το υπό μελέτη ζήτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Α', Β' και Γ' μέρους του ερωτηματολογίου. Στην ανάλυση των ευρημάτων του Α' μέρους του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και, πιο συγκεκριμένα, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην ανάλυση του Β' μέρους του ερωτηματολογίου καταγράφονται οι απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, έτσι όπως εφαρμόζεται στην ισχύουσα σχολική πραγματικότητα. Τέλος, στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου εκφράζονται οι απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την αριστεία ως έννοια, ως σκοπό κι ως κίνητρο. Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, διμεταβλητή περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων και, τέλος, ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου.

5.1. Περιγραφή του δείγματος

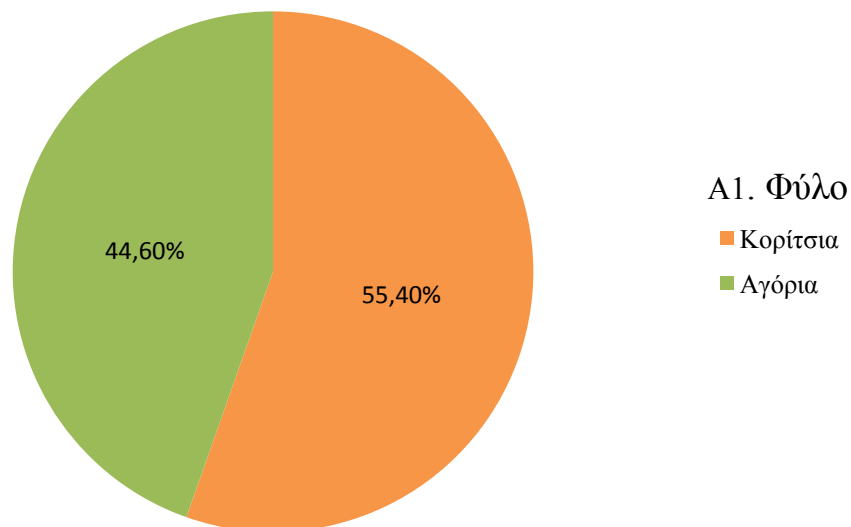
Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, παρουσιάζονται το φύλο, η ηλικία, σχολική τάξη, ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών και την επίδοσή τους.

5.1.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 886 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων (N= 886). Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 380 αγόρια (44,6%) και 454 κορίτσια (54,4%). Όπως φαίνεται συμμετείχαν στην έρευνα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό. Στον Πίνακα 1 και στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το φύλο.

Πίνακας 1: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

		N	%
A1. Φύλο	Κορίτσια	491	54,4%
	Αγόρια	395	44,6%
Σύνολο		886	100%



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

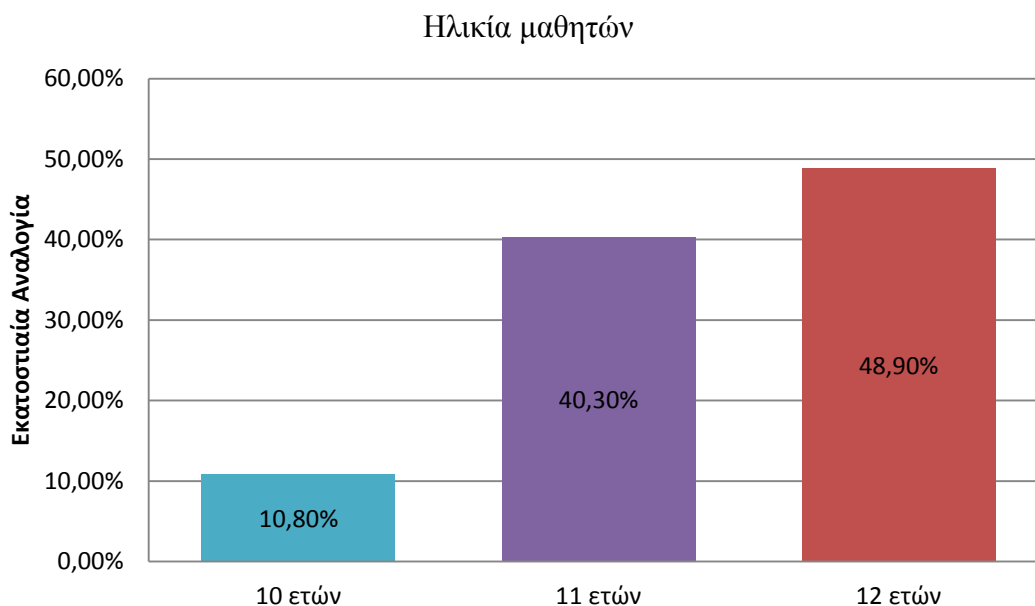
Οι μαθητές εκτός από το φύλο τους, ρωτήθηκαν και για την ηλικία τους. Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

5.1.2. Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Αναφορικά με το ερώτημα περί ηλικίας των μαθητών, παρατηρείται ότι στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές ηλικίας και ετών. Εύλογα προκύπτουν αυτές οι απαντήσεις, καθώς οι μαθητές του δείγματος φοιτούν στην Ε' και στην Στ' τάξη δημοτικών σχολείων. Ο Πίνακας 2 και το Γράφημα 2 παρουσιάζουν τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων μαθητών, τη συχνότητα και το ποσοστό των μαθητών που αντιστοιχεί σε κάθε μία από αυτές.

Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικία

		N	%
A2. Ηλικία	10	96	10,8 %
	11	357	40,3 %
	12	433	48,9 %
Σύνολο		886	100 %



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

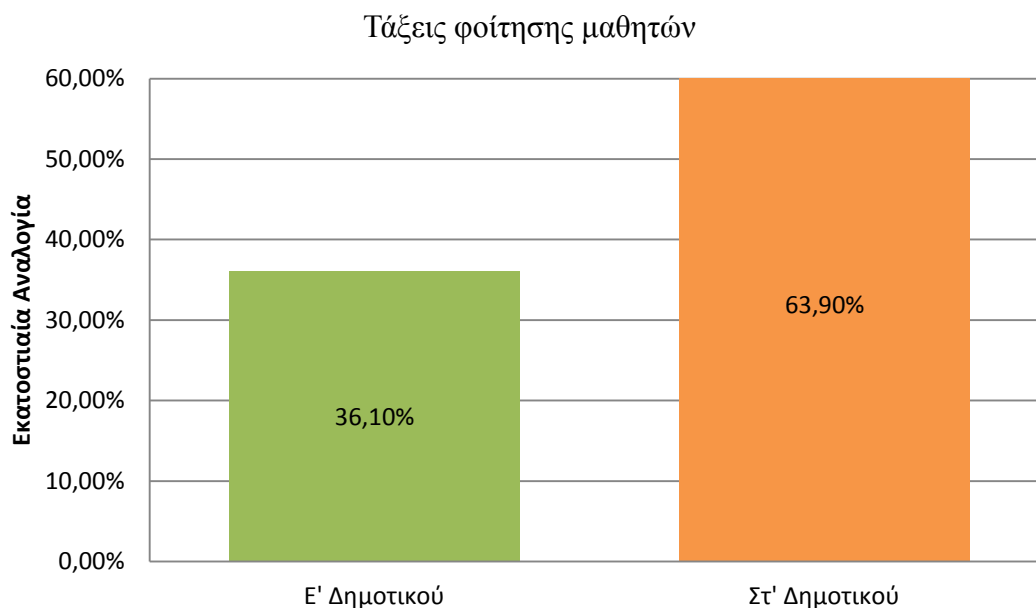
Οι μαθητές ρωτήθηκαν για την σχολική τάξη στην οποία φοιτούν (Ε' ή Στ' τάξη Δημοτικού) και οι απαντήσεις τους αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

5.1.3. Σχολική τάξη φοίτησης συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα

Η ανάλυση του δείγματος, ως προς την τάξη φοίτησης (Ε' ή Στ' τάξη Δημοτικού), δείχνει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων μαθητών φοιτούν στην τάξη Δημοτικού σχολείου και, συγκεκριμένα, οι 320 από τους μαθητές, ποσοστό 36,1 %, είναι μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού και οι 566 από τους μαθητές, ποσοστό 63,9 %, είναι μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού. Ο Πίνακας 3 και το Γράφημα 3 παρουσιάζουν τη συχνότητα και το ποσοστό των μαθητών σχετικά με την τάξη φοίτησής τους.

Πίνακας 3: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη σχολική τάξη φοίτησης

		N	%
A3. Τάξη φοίτησης	Ε' Δημοτικού	320	36,1 %
	Στ' Δημοτικού	566	63,9 %
Σύνολο		886	100%



Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τη σχολική τάξη φοίτησης

Επίσης, παρουσιάζεται το σύνολο του πληθυσμού των μαθητών Ε' και Στ' τάξης που φοιτούν σε Δημοτικά σχολεία του Νομού Ιωαννίνων, καθώς και το ποσοστό αντιπροσώπευσης των μαθητών του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 4: Κατανομή συχνότητας των μαθητών ανά τάξη φοίτησης, πληθυσμού ανά τάξη φοίτησης και ποσοστού αντιπροσώπευσης του δείγματος

		ΔΕΙΓΜΑ		ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ		ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗΣ
		N	%	N	%	%
A3. Τάξη φοίτησης	Ε' Δημοτικού	320	36,1 %	1373	48,5 %	23,3 %
	Στ' Δημοτικού	566	63,9 %	1458	51,5%	38,8 %
	Σύνολο	886	100%	2831	100%	

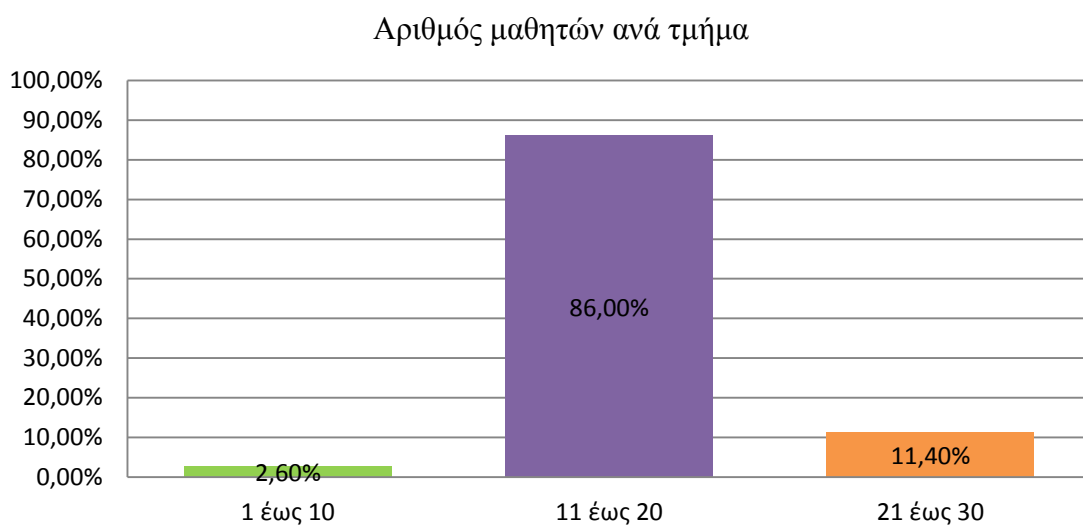
Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα.

5.1.4. Αριθμός μαθητών ανά σχολική τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες μαθητές της έρευνας ρωτήθηκαν για τον αριθμό των μαθητών ανά σχολική τάξη. Προς διευκόλυνση των μαθητών για απάντηση στο ερώτημα αυτό, ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα ομαδοποιήθηκε και χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες. Παρατηρείται ότι στην παρούσα έρευνα δεν συμμετείχαν μαθητές που ανήκαν σε τμήματα με περισσότερους από 30 μαθητές ανά τμήμα. Οι περισσότεροι μαθητές ($N= 762$), σε ποσοστό 86 %, ανήκουν σε τμήματα μεταξύ 11 και 20 μαθητών. Οι μαθητές που ανήκουν σε τμήματα μεταξύ 21 και 30 μαθητών, καταλαμβάνουν ποσοστό 11,4 % και οι μαθητές που ανήκουν σε τμήματα μεταξύ 1 και 10 μαθητών, ανέρχεται σε ποσοστό 2,6 %. Ο Πίνακας 5 και το Γράφημα 4 παρουσιάζουν τις ομάδες μαθητών ανά σχολικό τμήμα, τη συχνότητα και το ποσοστό των μαθητών που αντιστοιχεί σε κάθε μία από αυτές.

Πίνακας 5: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον αριθμό μαθητών ανά τμήμα

		N	%
A4. Αριθμός μαθητών ανά τμήμα	1-10 μαθητές	23	2,6 %
	11-20 μαθητές	762	86,0 %
	21-30 μαθητές	101	11,4 %
	30+ μαθητές	0	0 %
Σύνολο		886	100%



Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τον αριθμό μαθητών ανά τμήμα

Οι μαθητές ρωτήθηκαν, ακόμη, για το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους και, συγκεκριμένα, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα. Τα αποτελέσματα, σε σχέση με το ερώτημα αυτό, παρουσιάζονται ακολούθως στην επόμενη ενότητα.

5.1.5. Μορφωτικό επίπεδο οικογένειας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες μαθητές στην παρούσα έρευνα ρωτήθηκαν σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, της μητέρας και του πατέρα τους. Αναλυτικότερα, ρωτήθηκαν για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους, ειδικότερα, εάν είναι απόφοιτος Δημοτικού, Γυμνασίου, ΕΠΑΛ/ΙΕΚ, Λυκείου, ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες μητέρες, σχεδόν οι μισές, έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο, ποσοστό 50,5 %. Το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, συγκεντρώνουν οι μητέρες απόφοιτοι ΑΕΙ, ποσοστό 34,4 % και απόφοιτοι ΤΕΙ, ποσοστό 10,3 % και ακολουθούν οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ/ΙΕΚ, ποσοστό 4,4 % και σε ένα ελάχιστο ποσοστό οι απόφοιτοι Γυμνασίου 0,5 %. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται στο Πίνακα 5 και στο Γράφημα 5 που ακολουθούν στη συνέχεια.

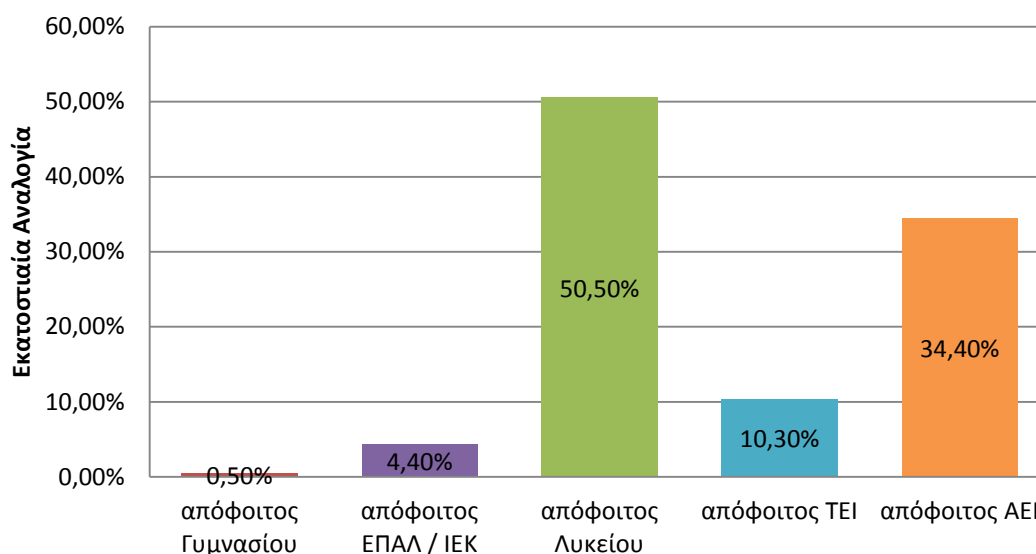
Από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων μαθητών προέρχεται από οικογένεια με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, συγκεκριμένα, σε αθροιστικό ποσοστό 0,05% οι γονείς είναι απόφοιτοι Δημοτικού σχολείου ($N=1$), σε αθροιστικό ποσοστό 0,62% οι γονείς είναι απόφοιτοι Γυμνασίου ($N=11$), σε αθροιστικό ποσοστό 6,37% οι γονείς είναι απόφοιτοι ΕΠΑΛ/ΙΕΚ ($N=113$), σε αθροιστικό ποσοστό 49,9% οι γονείς είναι απόφοιτοι Λυκείου ($N=884$), σε αθροιστικό ποσοστό 12,47% οι γονείς είναι απόφοιτοι ΤΕΙ ($N=221$) και σε αθροιστικό ποσοστό 30,6% οι γονείς είναι απόφοιτοι Λυκείου ($N=542$). Τα παραπάνω απεικονίζονται στον Πίνακα 6 και στο Γράφημα 5 που ακολουθούν.

Πίνακας 6: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

		N	%
A5. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	απόφοιτος Δημοτικού	0	0 %
	απόφοιτος Γυμνασίου	4	0,5 %
	απόφοιτος ΕΠΑΛ/ΙΕΚ	39	4,4 %
	απόφοιτος Λυκείου	447	50,5 %
	απόφοιτος ΤΕΙ	91	10,3 %
	απόφοιτος ΑΕΙ	305	34,4 %
	Σύνολο	886	100 %

A5. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	N	886
	Διάμεσος (median)	3,00
	Επικρατούσα τιμή (mode)	3

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας



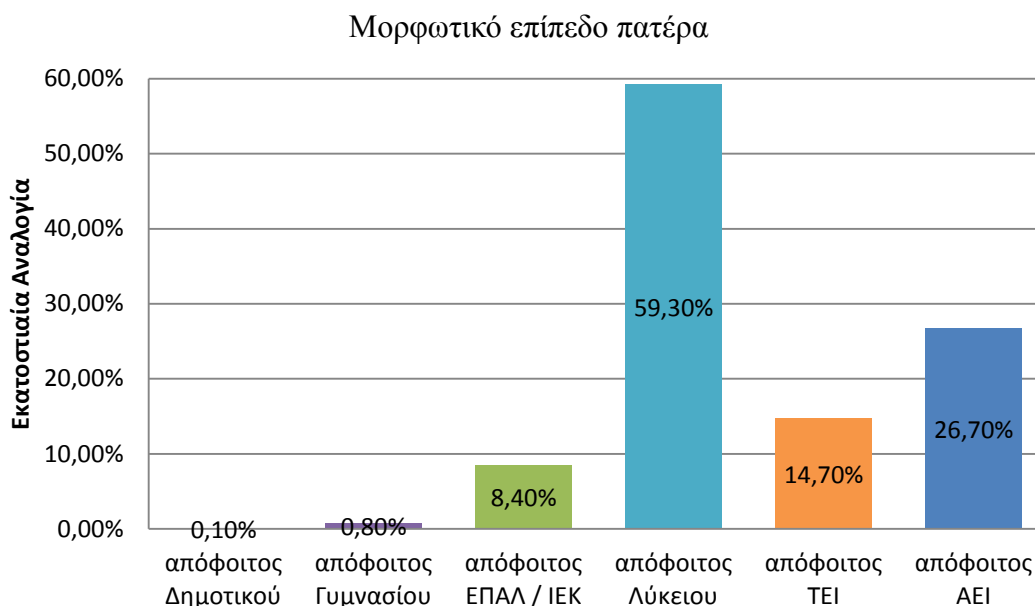
Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας

Οι μαθητές ρωτήθηκαν και για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους, συγκεκριμένα από ποια βαθμίδα εκπαίδευσης είναι απόφοιτος, ειδικότερα αν είναι απόφοιτος Δημοτικού, Γυμνασίου, ΕΠΑΛ/ΙΕΚ, Λυκείου, ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα προκύπτει ότι οι περισσότεροι, σχεδόν οι μισοί, είναι απόφοιτοι Λυκείου και, συγκεκριμένα, οι 425 από τους 886, δηλαδή ποσοστό 49,3 %, υπερτερούν ως απόφοιτοι Λυκείου, ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό 26,7% συγκεντρώνουν οι απόφοιτοι ΑΕΙ και έπονται οι απόφοιτοι ΤΕΙ με ποσοστό 14,7 %, οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ ή ΙΕΚ με ποσοστό 8,40%, οι απόφοιτοι Γυμνασίου με ποσοστό 0,8 % και οι απόφοιτοι Δημοτικού με ποσοστό 0,1 %. Τα παραπάνω απεικονίζονται στον Πίνακα 7 και στο Γράφημα 6 που ακολουθούν.

Πίνακας 7: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

		N	%
A5. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	απόφοιτος Δημοτικού	1	0,1 %
	απόφοιτος Γυμνασίου	7	0,8 %
	απόφοιτος ΕΠΑΛ/ΙΕΚ	74	8,4 %
	Απ όφοιτος Λυκείου	437	49,3 %
	απόφοιτος ΤΕΙ	130	14,7 %
	απόφοιτος ΑΕΙ	237	26,7 %
	Σύνολο	886	100 %

A5. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	N	886
	Διάμεσος (median)	3,00
	Επικρατούσα τιμή (mode)	3



Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

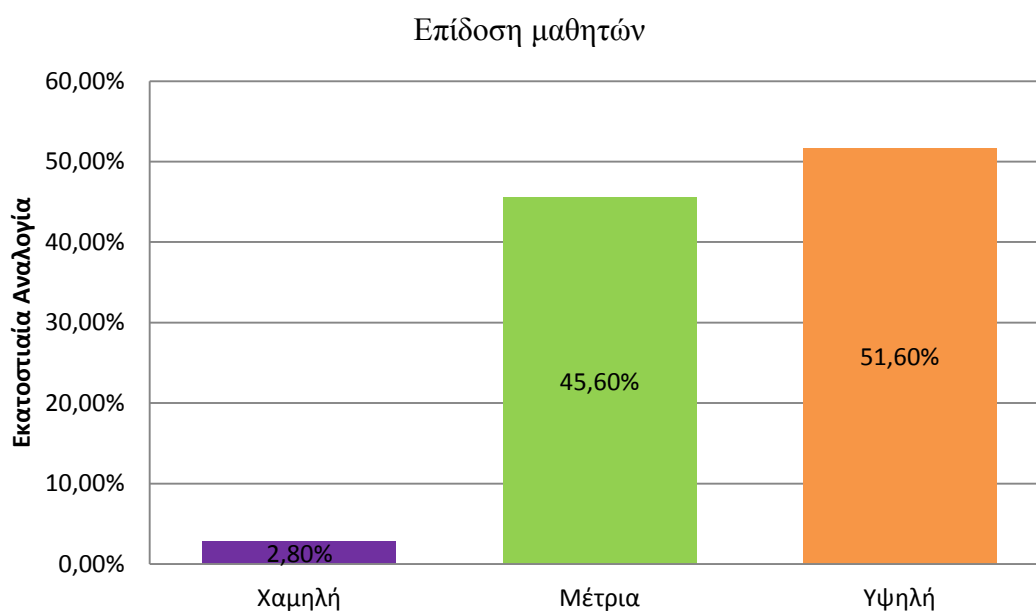
Οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ρωτήθηκαν, εκτός από τα παραπάνω, σχετικά με την επίδοσή τους και, συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να την προσδιορίσουν ως χαμηλή, μέτρια και υψηλή. Τα αποτελέσματα, σε σχέση με το ερώτημα αυτό, παρουσιάζονται ακολούθως στην επόμενη ενότητα.

5.1.6. Επίπεδο μαθητικής επίδοσης των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η ανάλυση του δείγματος ως προς τη σχολική επίδοση, δείχνει ότι η πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν υψηλή μαθητική επίδοση σε ποσοστό 51,6%. Αρκετοί μαθητές δήλωσαν πως η επίδοσή τους είναι μέτρια σε ποσοστό 45,6%, ενώ ελάχιστοι μαθητές δήλωσαν πως έχουν χαμηλή επίδοση σε ποσοστό 2,8%. Τα παραπάνω απεικονίζονται στον Πίνακα 8 και στο Γράφημα 7 που ακολουθούν.

Πίνακας 8: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη μαθητική επίδοση

		N	%
A6. Μαθητική επίδοση	Χαμηλή επίδοση	25	2,8 %
	Μέτρια επίδοση	404	45,6%
	Υψηλή επίδοση	457	51,6 %
Σύνολο		886	100



Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τη μαθητική επίδοση

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις του Β' μέρους του ερωτηματολογίου της έρευνας.

5.2. Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες μαθητές στις ερωτήσεις της ενότητας Β' και του Γ' Μέρους του ερωτηματολογίου.

5.2.1. Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης

Η ενότητα Β' του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην διαδικασία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στη σχολική τάξη και περιλαμβάνει τέσσερα ερωτήματα. (Ερώτηση Β1, Β2, Β3, Β4). Ειδικότερα, τα ερωτήματα αναφέρονται στις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν την επίδοση των μαθητών (Ερώτηση Β1), στα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος (Ερώτηση Β2), στο βαθμό που η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζει συναισθηματικά τους μαθητές (Ερώτηση Β3) και στα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος που προτιμούν οι μαθητές (Ερώτηση Β4). Στα ερωτήματα αυτά ζητήθηκε από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα να απαντήσουν ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε συγκεκριμένες προτάσεις-απόψεις («Καθόλου»-«Λίγο»-«Αρκετά»-«Πολύ»). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής της ενότητας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Στην πρώτη ερώτηση (ερώτηση Β1) του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν διαμέσου έξι συγκεκριμένων τεχνικών ποιές τεχνικές αξιολόγησης, παραδοσιακές ή εναλλακτικές, χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να αξιολογήσει τις επιδόσεις τους και την πρόοδο τους και σε ποιο βαθμό. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να εκφράσουν σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως αξιοποιούνται οι τεχνικές αξιολόγησης, για τον έλεγχο της προόδου και της επίδοσής τους από τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Ο Πίνακας 9 και το Γράφημα 8 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, καθώς επίσης, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για καθεμία από τις τεχνικές αξιολόγησης.

B1. Τεχνικές αξιολόγησης μαθητικής επίδοσης	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
γραπτή εξέταση	29	3,3%	181	20,4%	362	40,9%	314	35,4%	886	2,08	0,8
προφορική εξέταση	18	2%	134	15,1%	417	47,1%	317	35,8%	886	2,17	0,7
αυτοαξιολόγηση	140	15,8%	372	42,0%	287	32,4%	87	9,8%	886	1,36	0,9
ετεροαξιολόγηση	200	22,6%	416	47%	228	25,7%	42	4,7%	886	1,13	0,8
Portfolio	309	34,9%	394	44,5%	132	14,9%	51	5,8%	886	0,92	0,8
Project	537	60,6%	246	27,8%	57	6,4%	46	5,2%	886	0,56	0,8

Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τις τεχνικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη

Από τα ευρήματα του Πίνακα 9 προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων μαθητών αξιολογείται κυρίως με παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, συγκεκριμένα με γραπτή εξέταση, με ποσοστό

Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα φαίνεται ότι από τις φράσεις-προτάσεις με τον υψηλότερο μέσο όρο (M.O.= 2,8, T.A.= 0,8) είναι η γραπτή εξέταση και η προφορική εξέταση (M.O.= 2,17, T.A.= 0,7). Μάλιστα, παρατηρείται ότι το πλήθος των μαθητών που δήλωσαν ότι αξιολογούνται «πολύ» μέσω γραπτής εξέτασης και προφορικής εξέτασης ανέρχεται σε ποσοστό 35,4% και 35,8 αντίστοιχα, ενώ το ποσοστό που απάντησαν «αρκετά» είναι 40,9% και 47,10% αντίστοιχα, το ποσοστό που απάντησαν «λίγο» είναι 20,4% και 15,1% αντίστοιχα και το ποσοστό που απάντησαν «καθόλου» 3,3% και 2% αντίστοιχα. Οι μαθητές απάντησαν πως αξιολογούνται με γραπτές και προφορικές εξετάσεις είτε αρκετά είτε πολύ.

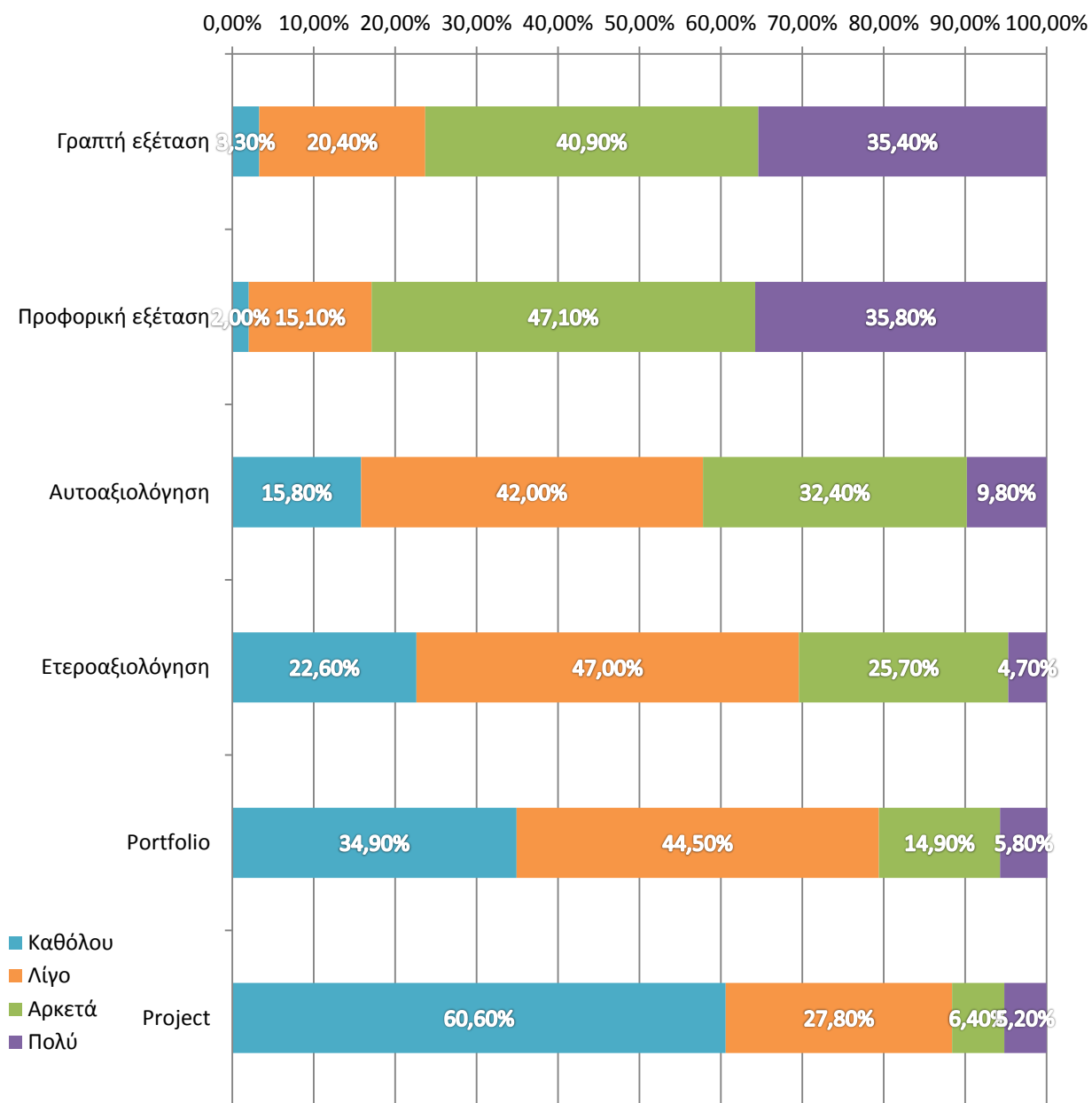
Στην τρίτη θέση με μέσο όρο M.O.= 1,36 βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών, βρίσκεται η αυτοαξιολόγηση (M.O.= 1,36, T.A.= 0,9). Ειδικότερα, οι μαθητές δήλωσαν πως η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης της επίδοσής τους χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό «πολύ», με ποσοστό 9,8%, «αρκετά», με ποσοστό 32,4%, «λίγο», με ποσοστό 42% και «καθόλου», με ποσοστό 15,8%. Οι μαθητές απάντησαν ότι αξιολογούνται μέσω αυτοαξιολόγησης είτε αρκετά είτε λίγο.

Ακολουθεί σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο η ετεροαξιολόγηση ως τεχνική αξιολόγησης, σύμφωνα με τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, με μέσο όρο

M.O.= 1,13 (M.O.= 1,13, T.A.= 0,8). Η ετεροαξιολόγηση, ως τεχνική αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, συμφωνεί με τις απαντήσεις του δείγματος, χρησιμοποιείται «πολύ», με ποσοστό 4,7%, «αρκετά», με ποσοστό 25,7%, «λίγο», με ποσοστό 47% και «καθόλου», με ποσοστό 22,6%. Οι μαθητές απάντησαν ότι αξιολογούνται μέσω αυτοαξιολόγησης είτε λίγο είτε αρκετά.

Κάτω από την τιμή του 1 έχουν οι τεχνικές πορτφόλιο (portfolio) (M.O.= 0,92, T.A.= 0,8) και πρότζεκτ (project) (M.O.= 0,56, T.A.= 0,8). Οι μαθητές που συμμετείχαν δήλωσαν ότι αξιολογούνται με τη χρήση portfolio «πολύ» 5,80%, «αρκετά» 14,90%, «λίγο» 44,50% και «καθόλου» 34,90%. Με τη χρήση project αξιολογούνται οι μαθητές «πολύ» σε ποσοστό 5,2%, «αρκετά» σε ποσοστό 6,4%, «λίγο» σε ποσοστό 27,8% και «καθόλου» σε ποσοστό 60,6%. Η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος δήλωσε σχετικά με αυτές τις τεχνικές αξιολόγησης, ότι χρησιμοποιούνται είτε λίγο είτε καθόλου.

Φαίνεται, λοιπόν, πως χρησιμοποιούνται κυρίως παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και, συγκεκριμένα, η προφορική και γραπτή εξέταση με ποσοστό 35,8% και 34,8% αντίστοιχα. Από εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης χρησιμοποιούνται αρκετά η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, με ποσοστό 32,4% και 25,7% αντίστοιχα, το πορτφόλιο (portfolio) λίγο, με ποσοστό 44,5% και η μέθοδος πρότζεκτ (project) σχεδόν καθόλου, με ποσοστό 60,6%.



Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τις τεχνικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη

Στη δεύτερη ερώτηση (ερώτηση Β2) του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου οι μαθητές ρωτήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος που χρησιμοποιείται για να αποτυπώσει το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας και σε ποιο βαθμό. Ειδικότερα, να δηλώσουν κατά πόσο αξιοποιείται η αριθμητική βαθμολογία και η περιγραφική αξιολόγηση μέσω λέξεων φράσεων και σχολίων.

Ο Πίνακας 10 και το Γράφημα 9, που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για κάθε μια από τις προτάσεις.

Β2. Μέσα αποτύπωσης αξιολογικού αποτελέσματος	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Βαθμολογία	52	5,9%	126	14,2%	220	24,8%	488	55,1%	886	2,29	0,9
Λέξεις-φράσεις	70	7,9%	214	24,2%	322	36,3%	280	31,6%	886	1,92	0,9
Σχόλια	88	9,9%	253	28,6%	270	30,5%	275	31%	886	1,83	1,0

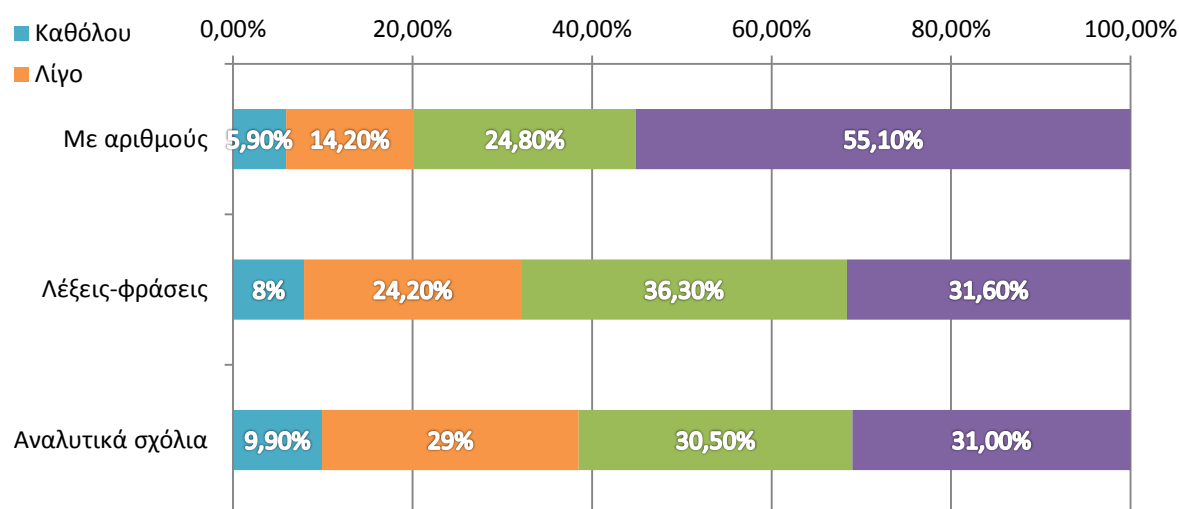
Πίνακας 10: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον Πίνακα 10 διαπιστώνεται ότι τον υψηλότερο μέσο όρο έχει η αριθμητική βαθμολογία από τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος (Μ.Ο.= 2,29, Τ.Α.= 0,9). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι η αριθμητική βαθμολογία χρησιμοποιείται αρκετά έως πολύ για να αποτυπώσει το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους και να τους ενημερώσει για την επίδοσή τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές συμφωνούν πώς η αριθμητική βαθμολογία χρησιμοποιείται «πολύ» σε ποσοστό 55,1%, «αρκετά» σε ποσοστό 24,8%, «λίγο», σε ποσοστό 14,2% και «καθόλου» σε ποσοστό 5,9%.

Ακολουθούν οι «Λέξεις-φράσεις» (Μ.Ο.= 1,92, Τ.Α.= 0,9) και τα «Σχόλια» (Μ.Ο.= 1,83, Τ.Α.= 0,9) ως μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος των μαθητών. Αναλυτικότερα, οι μαθητές δηλώνουν πως ενημερώνονται για την επίδοσή τους με «Λέξεις-Φράσεις», «πολύ» σε ποσοστό 31,6%, «αρκετά» σε ποσοστό 36,3%, «λίγο» σε ποσοστό 24,2% και «καθόλου» σε ποσοστό 7,9%. Παράλληλα, οι μαθητές δηλώνουν πως ενημερώνονται για το αξιολογικό αποτέλεσμα μέσω «Σχολίων», «πολύ» σε ποσοστό 31%, «αρκετά» σε ποσοστό 30,5%, «λίγο» σε ποσοστό 28,6% και «καθόλου» σε ποσοστό 9,9%.

Αναδεικνύεται, επομένως, από τις απαντήσεις των μαθητών πως προτιμάται η αριθμητική βαθμολογία ως μέσο αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, «πολύ» με ποσοστό 55,1% και η περιγραφική αξιολόγηση με φράσεις «αρκετά» έως

«πολύ» με ποσοστό 36,3% και 31,6% αντίστοιχα και με σχόλια «αρκετά» έως «πολύ» με ποσοστό 30,5% και 31% αντίστοιχα.



Γράφημα 9: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη

Στην τρίτη ερώτηση (ερώτηση Β3) του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου οι μαθητές ρωτήθηκαν να εκφράσουν την άποψη τους διαμέσου δύο προτάσεων-απόψεων σχετικά με το βαθμό που η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζει την ψυχική τους διάθεση προκαλώντας τους θετικά ή αρνητικά συναισθήματα.

Ο Πίνακας 11 και το Γράφημα 10 που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για κάθε μια από τις δύο προτάσεις-απόψεις.

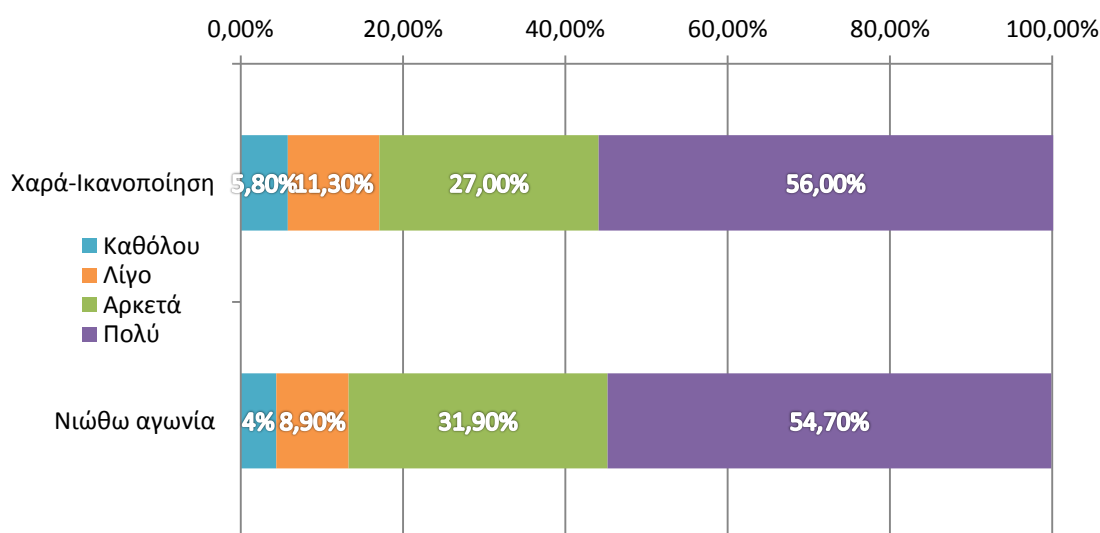
Β3. Ψυχική διάθεση των μαθητών κατά την αξιολογική διαδικασία	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Χαρά-Ικανοποίηση	51	5,8%	100	11,3%	239	27%	496	56%	886	2,33	0,9
Άγχος-Αγωνία	39	4,4%	79	8,9%	283	31,9%	485	54,7%	886	2,37	0,8

Πίνακας 11: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την ψυχική τους διάθεση κατά την αξιολόγησή τους

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον Πίνακα 11 διαπιστώνεται ότι η ψυχική διάθεση των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά κατά την αξιολογική διαδικασία τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Συγκεκριμένα, τόσο η θετικά προσκείμενη ψυχική διάθεση, όσο και η αρνητικά προσκείμενη ψυχική διάθεση, αξιολογήθηκε από τους μαθητές με τιμή πάνω από 2. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα ικανοποίησης, χαράς και αυτοεπιβεβαίωσης κατά την αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό καθώς αποδεικνύουν τις γνώσεις τους, αλλά νιώθουν, επίσης, αγωνία, άγχος και ανασφάλεια φοβούμενοι το ενδεχόμενο αποτυχίας ή στιγματισμού.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη θέση με φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο είναι η πρόταση-άποψη «*Νιώθω αγωνία*» (Μ.Ο.= 2,37, Τ.Α.= 0,8), με το 54,7% των μαθητών να συμφωνούν «πολύ», το 31,9% «αρκετά», το 8,9% «λίγο» και το 4,4% «καθόλου». Ακολουθεί με το χαμηλότερο μέσο όρο, αλλά με ελάχιστη διαφορά, η πρόταση-άποψη «*Νιώθω ικανοποίηση*» (Μ.Ο.= 2,33, Τ.Α.= 0,9), με την οποία δήλωσαν οι μαθητές ότι συμφωνούν «πολύ» σε ποσοστό 56%, «αρκετά» σε ποσοστό 27%, «λίγο» σε ποσοστό 11,3% και «καθόλου» σε ποσοστό 5,8%.

Φαίνεται, λοιπόν, πως η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζει την ψυχική διάθεση των μαθητών προκαλώντας αμφίθυμα συναισθήματα. Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των μαθητών αναδεικνύεται ότι η αξιολόγησή τους, τους προκαλεί συναισθήματα αγωνίας είτε «αρκετά» είτε «πολύ» (ποσοστό 31,9% και 54,7% αντίστοιχα) και σε ποσοστό 45,9%, αλλά παράλληλα συναισθήματα ικανοποίησης είτε «αρκετά» είτε «πολύ» (ποσοστό 27% και 56% αντίστοιχα).



Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την ψυχική τους διάθεση κατά την αξιολόγησή τους

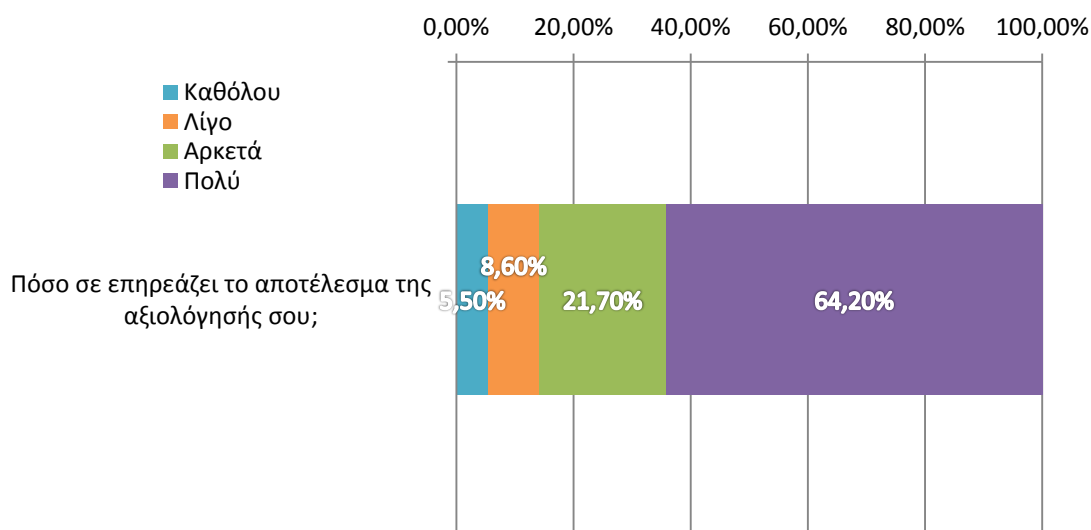
Στην τέταρτη ερώτηση (ερώτηση Β4) του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν αναφορικά με το βαθμό στον οποίο το αποτέλεσμα της αξιολόγησης της επίδοσής τους τους επηρεάζει.

Ο Πίνακας 12 και το Γράφημα 11 που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των απαντήσεων των μαθητών στο ερώτημα Β4.

B4.	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Πόσο σε επηρεάζει το αποτέλεσμα της αξιολόγησής σου;	49	5,5%	76	8,6%	192	21,7%	569	64,2%	886	2,45	0,9

Πίνακας 12: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με το βαθμό επιρροής του αξιολογικού αποτελέσματος στους μαθητές

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η ψυχική διάθεση των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά, καθώς η συναισθηματική επιρροή που τους ασκεί η διαδικασία της αξιολόγησης και συγκεκριμένα η έκφραση του αξιολογικού αποτελέσματος, αξιολογήθηκε με τιμή μεγαλύτερη του 2 (Μ.Ο.= 2,45, Τ.Α.= 0,9). «Πολύ» συμφωνούν με αυτή την πρόταση-άποψη το 64,2% των μαθητών, «αρκετά» το 21,7% των μαθητών, «λίγο» το 8,6% και «καθόλου» το 5,5%. Συνεπώς, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι δεν παραμένουν συναισθηματικά ουδέτεροι καθώς η ψυχική τους διάθεση επηρεάζεται «αρκετά» είτε «πολύ» (ποσοστό 21,7% και 64,2% αντίστοιχα) από το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους.



Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με το βαθμό επιρροής του αξιολογικού αποτελέσματος στους μαθητές

Στην πέμπτη και τελευταία ερώτηση (ερώτηση Β5) του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου, οι μαθητές ρωτήθηκαν να εκφράσουν την άποψη τους διαμέσου δύο προτάσεων-απόψεων σχετικά με τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος που επιθυμούν να χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση της επίδοσής τους.

Ο Πίνακας 13 και το Γράφημα 12 που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για κάθε μια από τις δύο προτάσεις-απόψεις.

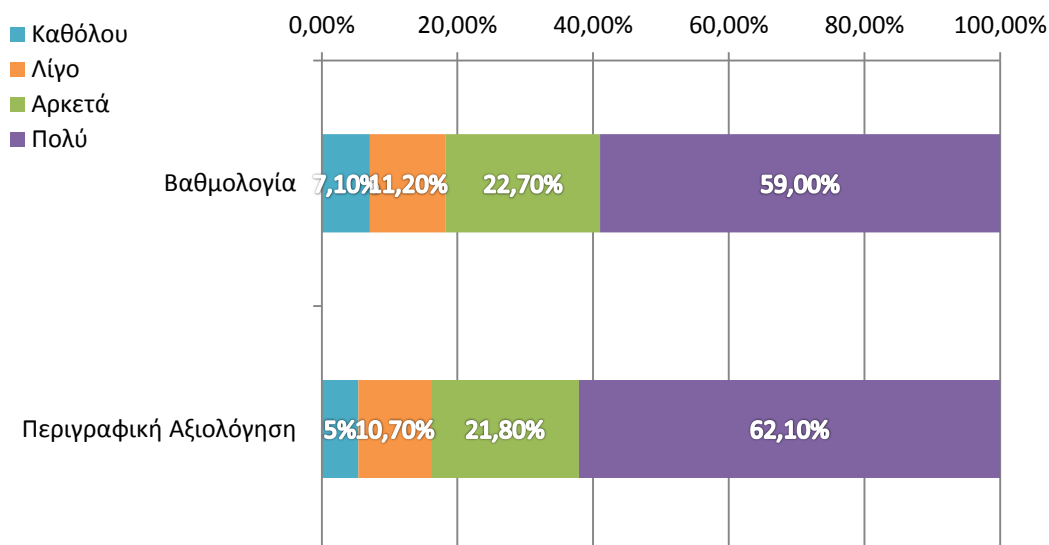
B4. Μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος που προτιμούν οι μαθητές	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Βαθμολογία	63	7,1%	99	11,2%	201	22,7%	523	59%	886	2,34	0,9
Περιγραφική Αξιολόγηση	48	5,4%	95	10,7%	193	21,8%	550	62,1%	886	2,41	0,9

Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους σχετικά με τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος

Παρατηρώντας του μέσους όρους του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι δύο προτάσεις αξιολογήθηκαν από τους μαθητές πάνω από την τιμή του 2. Αυτό σημαίνει ότι επιθυμούν να αξιοποιείται πολύ τόσο η αριθμητική βαθμολογία όσο και η περιγραφική αξιολόγηση για να εκφραστεί το αξιολογικό αποτέλεσμα.

Τον υψηλότερο μέσο όρο συγκεντρώνει η «Περιγραφική Αξιολόγηση» (Μ.Ο.= 2,41, Τ.Α.= 0,8). Το 62,1% των μαθητών δήλωσε ότι συμφωνεί «πολύ» με τη χρήση της Περιγραφικής Αξιολόγησης, το 21,8% «αρκετά», το 10,7% «λίγο» και το 5,4% «καθόλου». Αρκετά υψηλό μέσο όρο συγκεντρώνει και η «Βαθμολογία» (Μ.Ο.= 2,34, Τ.Α.= 0,9). «Πολύ» συμφωνούν με τη χρήση της αριθμητικής βαθμολογίας το 59% των μαθητών, «αρκετά» το 22,7%, «λίγο» το 11,2% και «καθόλου» το 7,1%.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 12, οι μαθητές δήλωσαν ότι επιθυμούν πολύ ως μέσο αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, την Περιγραφική Αξιολόγηση με ποσοστό 62,1% και την αριθμητική βαθμολογία με ποσοστό 59%.



Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους σχετικά με τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος

5.2.2. Παράγοντες επιρροής της σχολικής επίδοσης και η αριστεία ως κίνητρο για τους μαθητές

Η ενότητα Γ΄ του ερωτηματολογίου αφορούσε στην αριστεία ως έννοια και κίνητρο μάθησης και στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, και περιλαμβάνει πέντε ερωτήματα, με την πρώτη ερώτηση να εκτείνεται σε δύο υποερωτήματα (Ερώτηση Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6). Ειδικότερα, τα ερωτήματα αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Ερώτηση Γ1, Γ2), στη θέληση των μαθητών για αριστεία (Ερώτηση Γ2), στα κίνητρα των μαθητών για επιδίωξη της αριστείας (Ερώτηση Γ3), στα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ιδιότητα του άριστου μαθητή (Ερώτηση Γ4), στο πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την «αριστεία» ως έννοια και τον «άριστο μαθητή» (Ερώτηση Γ5) και στο ποιοι παράμετροι θα συνέβαλαν κατά την άποψή τους στην ανάδειξη της αριστείας (Ερώτηση Γ6). Στα ερωτήματα αυτά ζητήθηκε από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα να απαντήσουν ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε συγκεκριμένες προτάσεις-απόψεις («Καθόλου»-«Λίγο»-«Αρκετά»-«Πολύ»). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής της ενότητας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

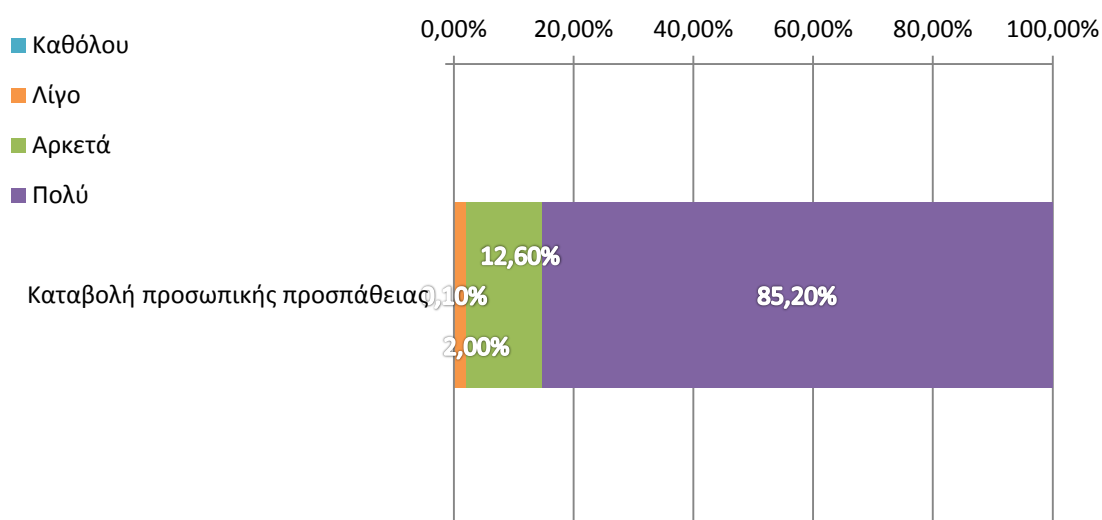
Στο πρώτο ερώτημα (Ερώτηση Γ1) του Γ΄ μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως η καταβολή της προσωπικής τους προσπάθειας συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

Ο Πίνακας 14 και το Γράφημα 13 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με το βαθμό που οι μαθητές πιστεύουν ότι η καταβολή προσωπικής προσπάθειας συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής τους επίδοσης.

Πίνακας 14: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι η καταβολή προσωπικής προσπάθειας συμβάλλει στην ατομική πρόοδο

Γ1.	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Πιστεύεις ότι όταν προσπαθείς μόνος σου έχεις καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα;	1	0,1%	18	2,0%	112	12,6%	755	85,2%	886	2,83	0,4

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως η καταβολή προσωπικής προσπάθειας συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής τους επίδοσης με μέσο όρο 2,83 και τυπική απόκλιση 0,4 (Μ.Ο.= 2,83, Τ.Α.= 0,4). Ειδικότερα, το 85,2% των μαθητών συμφωνεί «πολύ», το 12,6% «αρκετά», το 2,0% «λίγο» και το 0,1% «καθόλου».



Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι η καταβολή προσωπικής προσπάθειας συμβάλλει στην ατομική πρόοδο

Στο δεύτερο ερώτημα (Ερώτηση Γ2) του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν αναφορικά με το βαθμό που εξωγενείς παράγοντες τους κινητοποιούν για να επιδιώξουν καλή επίδοση και την αριστεία. Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ποιο βαθμό πέντε προτάσεις-απόψεις τους παρέχουν κίνητρο για να επιδιώξουν υψηλές επιδόσεις και το βαθμό στον οποίο αυτό συμβαίνει.

Ο Πίνακας 15 και το Γράφημα 14 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με το βαθμό που η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται για καθεμία από τις πέντε προτάσεις-φράσεις.

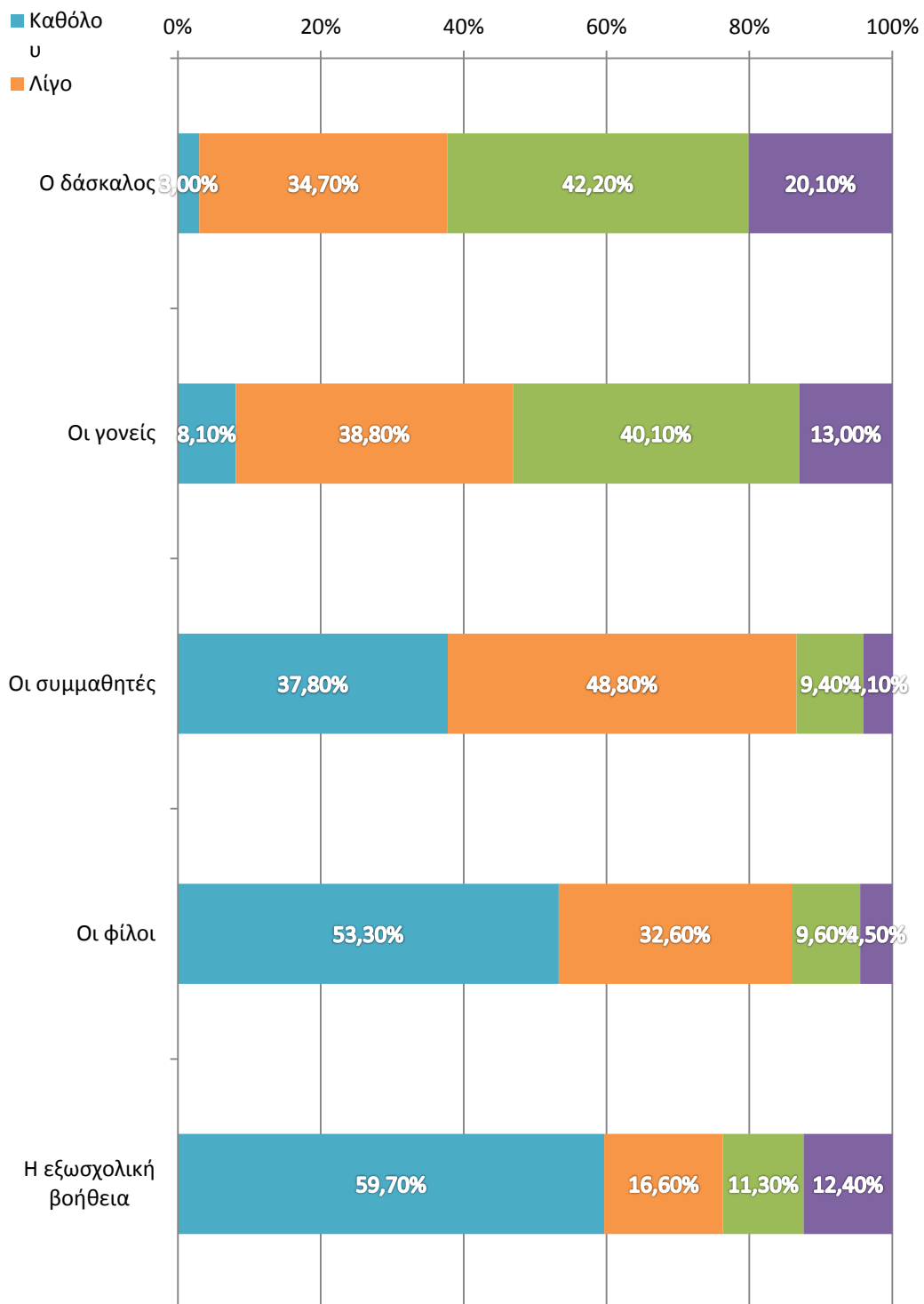
Πίνακας 15: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών με εξωγενή κίνητρα επιδίωξης αριστείας

Γ2. Υπάρχει κάποιος άλλος που σε βοηθά να τα πας καλύτερα στα μαθήματα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Ο δάσκαλος	27	3%	307	34,7%	374	42,2%	178	20,1%	886	1,79	0,8
Οι γονείς	72	8,1%	344	38,8%	355	40,1%	115	13%	886	1,58	0,8
Οι συμμαθητές	335	37,8%	432	48,8%	83	9,4%	36	4,1%	886	0,80	0,8
Οι φίλοι	472	53,3%	289	32,6%	85	9,6%	40	4,5%	886	0,65	0,8
Η εξωσχολική βοήθεια (ιδιαίτερα μαθήματα, φροντιστήριο, εξωσχολικά βοηθήματα)	529	59,7%	147	16,6%	100	11,3%	110	12,4%	886	0,76	1,07

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται πως οι μέσοι όροι των φράσεων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, είναι κάτω από 2. Τον υψηλότερο μέσο όρο έχει η φράση «Ο δάσκαλος» με μέσο όρο 1,79 (Μ.Ο.= 1,79, Τ.Α.= 0,8), οι μαθητές συμφωνούν «πολύ» σε ποσοστό 20,1%, «αρκετά» σε ποσοστό 42,2%, «λίγο» σε ποσοστό 34,7% και «καθόλου» σε ποσοστό 3%. Η τρίτη φράση «Οι γονείς», έχει μέσο όρο 1,58 (Μ.Ο.= 1,58, Τ.Α.= 0,8) και με αυτή συμφωνεί το 13% «πολύ», το 40,1% «αρκετά», το 38,8%, «λίγο» και «καθόλου» 8,1%. Η επόμενη, σε φθίνουσα σειρά, φράση «Οι συμμαθητές», έχει μέσο όρο 1,00 (Μ.Ο.= 1,00, Τ.Α.= 0,8) και με αυτή την άποψη συμφωνεί «πολύ» το 4,1%, «αρκετά» το 9,4%, «λίγο» το 48,8% και «καθόλου» το 37,8% των μαθητών. Η φράση «Η

εξωσχολική βοήθεια», έχει μέσο όρο 0,76 (Μ.Ο.= 0,76 Τ.Α.= 1,07) και με αυτή την άποψη συμφωνεί «πολύ» το 12,4%, «αρκετά» το 11,3%, «λίγο» το 16,6% και «καθόλου» το 59,7% των μαθητών. Τέλος, τον χαμηλότερο μέσο όρο όλων των προτάσεων φράσεων έχει η πρόταση-φράση «Οι φίλοι» με μέσο όρο 0,65 (Μ.Ο.= 0,65, Τ.Α.= 0,8), με την οποία συμφωνεί «πολύ» το 4,5%, «αρκετά» το 9,6%, «λίγο» το 32,6% και «καθόλου» το 53,3% των μαθητών.

Επομένως, οι μαθητές απάντησαν πως ο δάσκαλος της σχολικής τάξης σε συνδυασμό με τους γονείς τους επηρεάζουν την ατομική τους επίδοση είτε «αρκετά» είτε «λίγο» και οι συμμαθητές, οι φίλοι και η τυχόν εξωσχολική βοήθεια που λαμβάνουν είτε «λίγο» είτε «καθόλου».



Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών σχετικά με εξωγενή κίνητρα επίδιωσης αριστείας

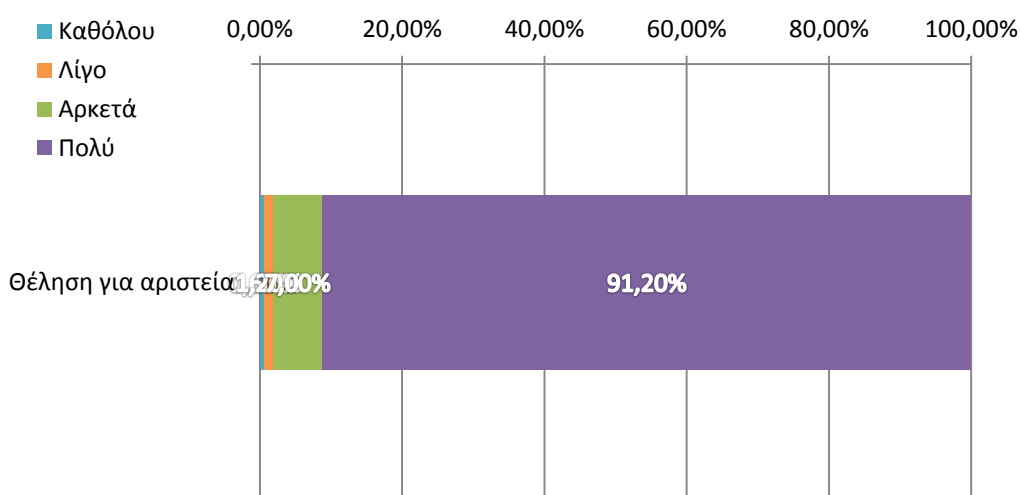
Στο τρίτο ερώτημα (Ερώτηση Γ3) του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ποιο βαθμό επιθυμούν να είναι άριστοι.

Ο Πίνακας 16 και το Γράφημα 15 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) αναφορικά με το βαθμό που οι μαθητές επιθυμούν να είναι άριστοι.

Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το βαθμό που επιθυμούν να είναι άριστοι.

Γ3.	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Θέλεις να είσαι άριστος μαθητής;	5	0,6%	11	1,2%	62	7,0%	808	91,2%	886	2,89	0,4

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, οι μαθητές επιθυμούν να είναι άριστοι με μέσο όρο 2,89 και τυπική απόκλιση 0,4 (Μ.Ο.= 2,89, Τ.Α.= 0,4). Ειδικότερα, το 91,2% των μαθητών επιθυμεί να αριστεύσει «πολύ», το 7% «αρκετά», το 1,2% «λίγο» και το 0,6% «καθόλου».



Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το βαθμό που επιθυμούν να είναι άριστοι

Στην τέταρτη ερώτηση (Ερώτηση Γ4) του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου οι μαθητές ρωτήθηκαν αναφορικά με το βαθμό που ενδογενείς παράγοντες τους κινητοποιούν για να επιδιώξουν καλή επίδοση και την αριστεία. Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ποιο βαθμό έξι προτάσεις-απόψεις τους παρέχουν κίνητρο για να επιδιώξουν υψηλές επιδόσεις.

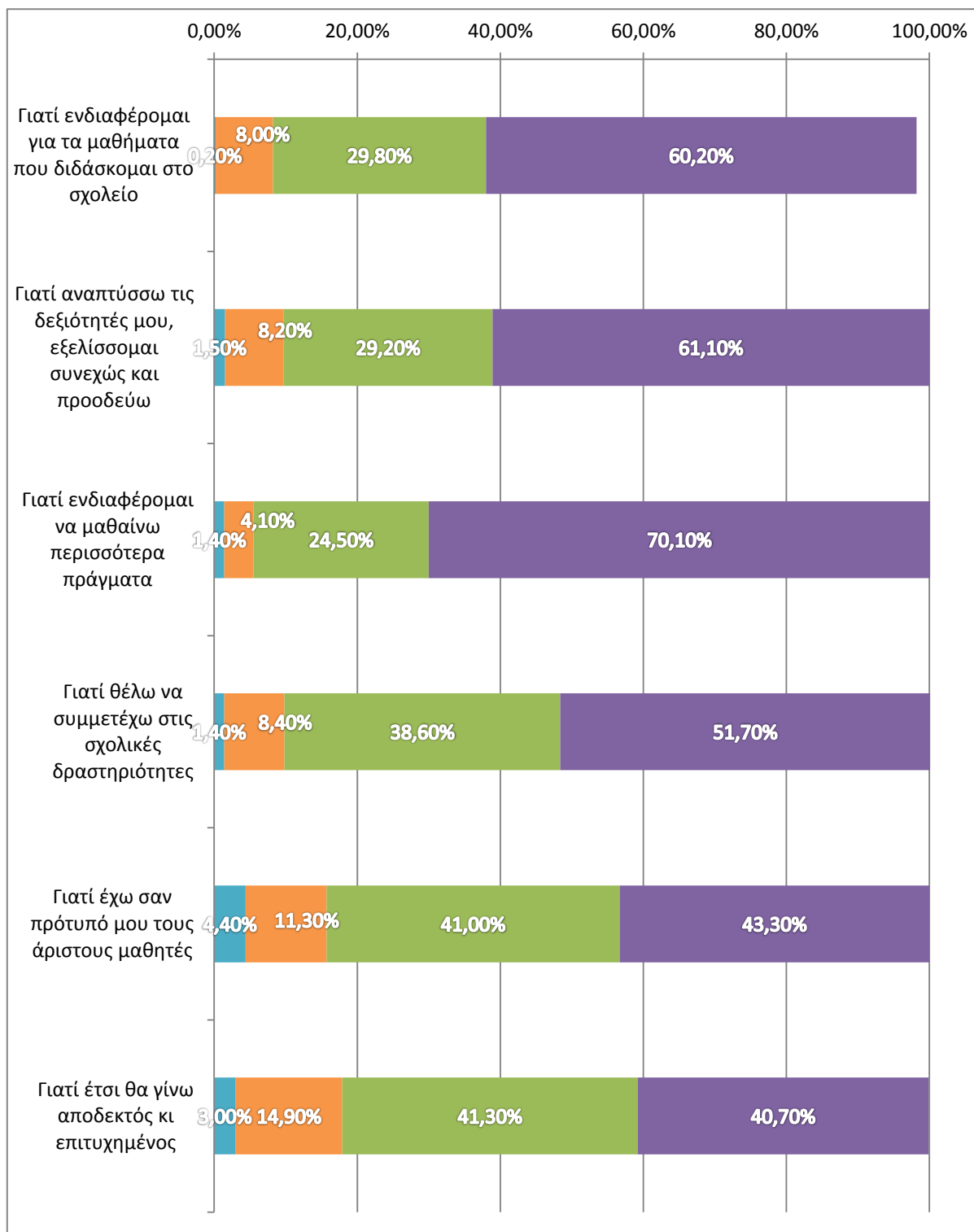
Ο Πίνακας 17 και το Γράφημα 16 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τον βαθμό που ενδογενείς παράγοντες τους κινητοποιούν για να επιδιώξουν την αριστεία.

Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με ενδογενή κίνητρα επιδίωξης αριστείας

Γ4. Γιατί θέλεις να είσαι άριστος μαθητής;	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Γιατί ενδιαφέρομαι για τα μαθήματα που διδάσκομαι στο σχολείο	18	0,2%	71	8%	264	29,8%	533	60,2%	886	2,48	0,7
Β. Γιατί αναπτύσσω τις δεξιότητές μου, εξελίσσομαι και προοδεύω	13	1,5%	73	8,2%	259	29,2%	541	61,1%	886	2,50	0,7
Γ. Γιατί ενδιαφέρομαι να μαθαίνω περισσότερα πράγματα	12	1,4%	36	4,1%	217	24,5%	621	70,1%	886	2,63	0,6
Δ. Γιατί θέλω να συμμετέχω στις σχολικές δραστηριότητες	12	1,4%	74	8,4%	342	38,6%	458	51,7%	886	2,41	0,7
Ε. Γιατί έχω σαν πρότυπό μου τους άριστους μαθητές	39	4,4%	100	11,3%	363	41%	384	43,3%	886	2,23	0,8
ΣΤ. Γιατί έτσι θα γίνω αποδεκτός κι επιτυχημένος	27	3%	132	14,9%	366	41,3%	361	40,7%	886	2,20	0,8

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι και οι έξι προτάσεις-απόψεις έχουν αξιολογηθεί με μέσο όρο πάνω από 2. Η πρόταση-άποψη «Γιατί ενδιαφέρομαι να μαθαίνω περισσότερα πράγματα» (Μ.Ο.= 2,63, Τ.Α.= 0,6), η πρόταση-άποψη «Γιατί αναπτύσσω τις δεξιότητές μου, εξελίσσομαι συνεχώς και προοδεύω» (Μ.Ο.= 2,50, Τ.Α.= 0,7), η πρόταση-άποψη «Γιατί ενδιαφέρομαι για τα μαθήματα που διδάσκομαι στο σχολείο» (Μ.Ο.= 2,48, Τ.Α.= 0,7), η πρόταση-άποψη «Γιατί θέλω να συμμετέχω στις σχολικές δραστηριότητες» (Μ.Ο.= 2,41, Τ.Α.= 0,7), η πρόταση-άποψη «Γιατί έχω σαν πρότυπό μου τους άριστους μαθητές» (Μ.Ο.= 2,23, Τ.Α.= 0,8) και η πρόταση-άποψη «Γιατί έτσι θα γίνω αποδεκτός κι επιτυχημένος» (Μ.Ο.= 2,20, Τ.Α.= 0,8). Πιο αναλυτικά, με την πρόταση-άποψη «Γιατί ενδιαφέρομαι να μαθαίνω περισσότερα πράγματα» (Μ.Ο.= 2,63, Τ.Α.= 0,6) συμφωνεί «πολύ» το 70,1%, «αρκετά» το 24,5%, «λίγο» το 4,1% και «καθόλου» το 1,4% των μαθητών. Με την πρόταση-άποψη «Γιατί αναπτύσσω τις δεξιότητές μου, εξελίσσομαι συνεχώς και προοδεύω» (Μ.Ο.= 2,50, Τ.Α.= 0,7), οι μαθητές συμφωνούν «πολύ» το 61,1%, «αρκετά» το 29,2%, «λίγο» το 8,2% και «καθόλου» το 1,5%. Σχετικά με την τρίτη πρόταση-άποψη που συγκεντρώνει μέσο όρο μεγαλύτερο από 2, η πρόταση-άποψη «Γιατί ενδιαφέρομαι για τα μαθήματα που διδάσκομαι στο σχολείο» (Μ.Ο.= 2,48, Τ.Α.= 0,7), οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν «πολύ» σε ποσοστό 60,2%, «αρκετά» το 29,8%, «λίγο» το 8% και «καθόλου» το 0,2%. Με την τέταρτη σε φθίνουσα σειρά πρόταση-άποψη «Γιατί θέλω να συμμετέχω στις σχολικές δραστηριότητες» (Μ.Ο.= 2,41, Τ.Α.= 0,7), συμφωνεί «πολύ» το 51,7%, «αρκετά» το 38,6%, «λίγο» το 8,4% και «καθόλου» το 1,4% των μαθητών. Με την πρόταση-άποψη «Γιατί έχω σαν πρότυπό μου τους άριστους μαθητές» (Μ.Ο.= 2,23, Τ.Α.= 0,8), συμφωνεί «πολύ» το 43,3%, «αρκετά» το 41%, «λίγο» το 11,3% και «καθόλου» το 4,4% των μαθητών. Τέλος, με την πρόταση-άποψη «Γιατί έτσι θα γίνω αποδεκτός κι επιτυχημένος» (Μ.Ο.= 2,20, Τ.Α.= 0,8), συμφωνεί «πολύ» το 40,7%, «αρκετά» το 41,3%, «λίγο» το 14,9% και «καθόλου» το 3% των μαθητών.

Επομένως, αναφορικά με τα ενδογενή κίνητρα επιδίωξης αριστείας, οι μαθητές απάντησαν πως ενδιαφέρονται να αποκτήσουν νέες γνώσεις είτε «αρκετά» είτε «πολύ» (ποσοστό 70,1% και 24,5% αντίστοιχα), να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, να εξελίσσονται και να προοδεύουν είτε «αρκετά» είτε «πολύ» (ποσοστό 61,1% και 29,2% αντίστοιχα), να διδάσκονται τα μαθήματα του σχολείου προοδεύουν είτε «αρκετά» είτε «πολύ» (ποσοστό 60,2% και 29,8% αντίστοιχα), να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες είτε «αρκετά» είτε «πολύ» (ποσοστό 51,7% και 38,6% αντίστοιχα), να υιοθετούν συμπεριφορές των προτύπων τους που είναι άριστοι είτε «αρκετά» είτε «πολύ» (ποσοστό 43,3% και 41% αντίστοιχα) και να είναι αποδεκτοί και να θεωρούνται επιτυχημένοι από το περιβάλλον τους είτε «αρκετά» είτε «πολύ» (ποσοστό 40,7% και 41,3% αντίστοιχα).



Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους ενδογενή κίνητρα επίδιωσης αριστείας

Η πέμπτη ερώτηση (Ερώτηση Γ5) του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο να διερευνήσει πώς αξιολογούνται από τους μαθητές οι διαστάσεις της συμπεριφοράς του άριστου μαθητή. Οι μαθητές ρωτήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους διαμέσου δεκατριών προτάσεων-απόψεων σχετικά με τη συμπεριφορά του άριστου μαθητή.

Ο Πίνακας 18 και το Γράφημα 17 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τη συμπεριφορά του άριστου μαθητή.

Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με τη συμπεριφορά του άριστου μαθητή.

Γ5. Κατά η γνώμη σου, ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά έχει ο άριστος μαθητής;	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Δίνει το καλό παράδειγμα και δουλεύει σκληρά	30	3,4%	54	6,1%	173	19,5%	629	71%	886	2,58	0,7
Β. Συμμετέχει στο μάθημα	5	0,6%	30	3,4%	196	22,1%	655	73,9%	886	2,69	0,6
Γ. Ο δάσκαλος τον επιβραβεύει για την προσπάθειά του	34	3,8 %	67	7,6%	337	38%	448	50,6%	886	2,35	0,8
Ε. Προσπαθεί να πετυχαίνει τους στόχους του	14	1,6%	48	5,4%	243	27,4%	581	65,6%	886	2,57	0,7
ΣΤ. Ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους αδύναμους συμμαθητές του	13	1,5%	69	7,8%	289	32,6%	515	58,1%	886	2,47	0,7
Ζ. Είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του	8	0,9%	18	2%	200	22,6%	660	74,5%	886	2,71	0,6

Η. Είναι πειθαρχημένος και τηρεί τους κανόνες της τάξης και του σχολείου	21	2,4%	64	7,2%	253	28,6%	548	61,9%	886	2,50	0,7
Θ. Είναι συνεργάσιμος	2	0,2%	13	1,5%	163	18,4%	708	79,9%	886	2,78	0,5
Ι. Είναι πρότυπο συμπεριφοράς για τους υπόλοιπους μαθητές	0	0%	51	5,8%	60	6,8%	775	87,5%	886	2,82	0,5
ΙΑ. Καταλαβαίνει το μάθημα και το λέει με δικά του λόγια	6	0,7%	16	1,8%	186	21,0%	678	76,5%	886	2,73	0,5
ΙΒ. Ενδιαφέρεται και συμμετέχει σε όλα τα μαθήματα	10	1,1%	47	5,3%	262	29,6%	567	64%	886	2,56	0,6
ΙΓ. Έχει περισσότερες ιδέες	8	0,9%	131	14,8%	203	22,9%	544	61,4%	886	2,45	0,8

Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα φαίνεται ότι η πρόταση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι «*Είναι πρότυπο συμπεριφοράς για τους υπόλοιπους μαθητές*» (Μ.Ο.= 2,82, Τ.Α.= 0,5). Με αυτή την πρόταση δήλωσαν ότι συμφωνούν «πολύ» το 87,5% των μαθητών, «αρκετά» το 6,8% και «λίγο» το 5,8%.

Η πρόταση-άποψη «*Είναι συνεργάσιμος*» είχε τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,78, Τ.Α.= 0,5). «Πολύ» συμφωνούν με αυτή την πρόταση το 79,9%, «αρκετά» το 18,4%, «λίγο» το 1,5% και «καθόλου» το 0,2% των μαθητών.

Τον τρίτο σε φθίνουσα σειρά υψηλότερο μέσο όρο έχει η πρόταση-άποψη «*Καταλαβαίνει το μάθημα και το λέει με δικά του λόγια*» (Μ.Ο.= 2,73, Τ.Α.= 0,5). Με την πρόταση-άποψη αυτή συμφωνεί «πολύ» το 76,5%, «αρκετά» το 21%, «λίγο» το 1,8% και «καθόλου» το 0,7%.

Ακολουθεί με τον τέταρτο υψηλότερο μέσο όρο η πρόταση-άποψη «*Είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του*» (Μ.Ο.= 2,71, Τ.Α.= 0,6), με την οποία οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν «πολύ» το 74,5%, «αρκετά» το 22,6%, «λίγο» το 2% και «καθόλου» το 0,9%.

Η πρόταση-άποψη «*Συμμετέχει στο μάθημα*» έχει τον πέμπτο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,69, Τ.Α.= 0,6). Με την πρόταση αυτή δήλωσαν πως συμφωνούν «πολύ» το 73,9%, «αρκετά» το 22,1%, «λίγο» το 3,4% και «καθόλου» το 0,6% των μαθητών.

Με τον έκτο κατά φθίνουσα σειρά υψηλότερο μέσο όρο βρίσκεται η πρόταση-άποψη «*Μελετά και κάνει μόνος του τις ασκήσεις του*» (Μ.Ο.= 2,59, Τ.Α.= 0,6). Με

την πρόταση αυτή δήλωσαν πως συμφωνούν «πολύ» το 65,1%, «αρκετά» το 28,3% και «λίγο» το 6,5% των μαθητών.

Ακολουθεί η πρόταση-άποψη «*Δίνει το καλό παράδειγμα και δουλεύει σκληρά*» (Μ.Ο.= 2,58, Τ.Α.= 0,7) με την οποία δήλωσαν πως συμφωνούν «πολύ» το 71%, «αρκετά» το 19,5%, «λίγο» το 6,1% και «καθόλου» το 3,4% των μαθητών.

Η πρόταση-άποψη με τον όγδοο κατά σειρά υψηλότερο μέσο όρο είναι «*Προσπαθεί να πετυχαίνει τους στόχους του*» (Μ.Ο.= 2,57, Τ.Α.= 0,7). Οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν «πολύ» σε ποσοστό 65,6%, «αρκετά» σε ποσοστό 27,4%, «λίγο» σε ποσοστό 5,4% και «καθόλου» σε ποσοστό 1,6%.

Η πρόταση-άποψη «*Ενδιαφέρεται και συμμετέχει σε όλα τα μαθήματα*» παρουσίασε τον ένατο κατά φθίνουσα σειρά μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,56, Τ.Α.= 0,6). Με την πρόταση αυτή συμφωνεί «πολύ» το 64%, «αρκετά» το 29,6%, «λίγο» το 5,3% και «καθόλου» το 1,1% των μαθητών.

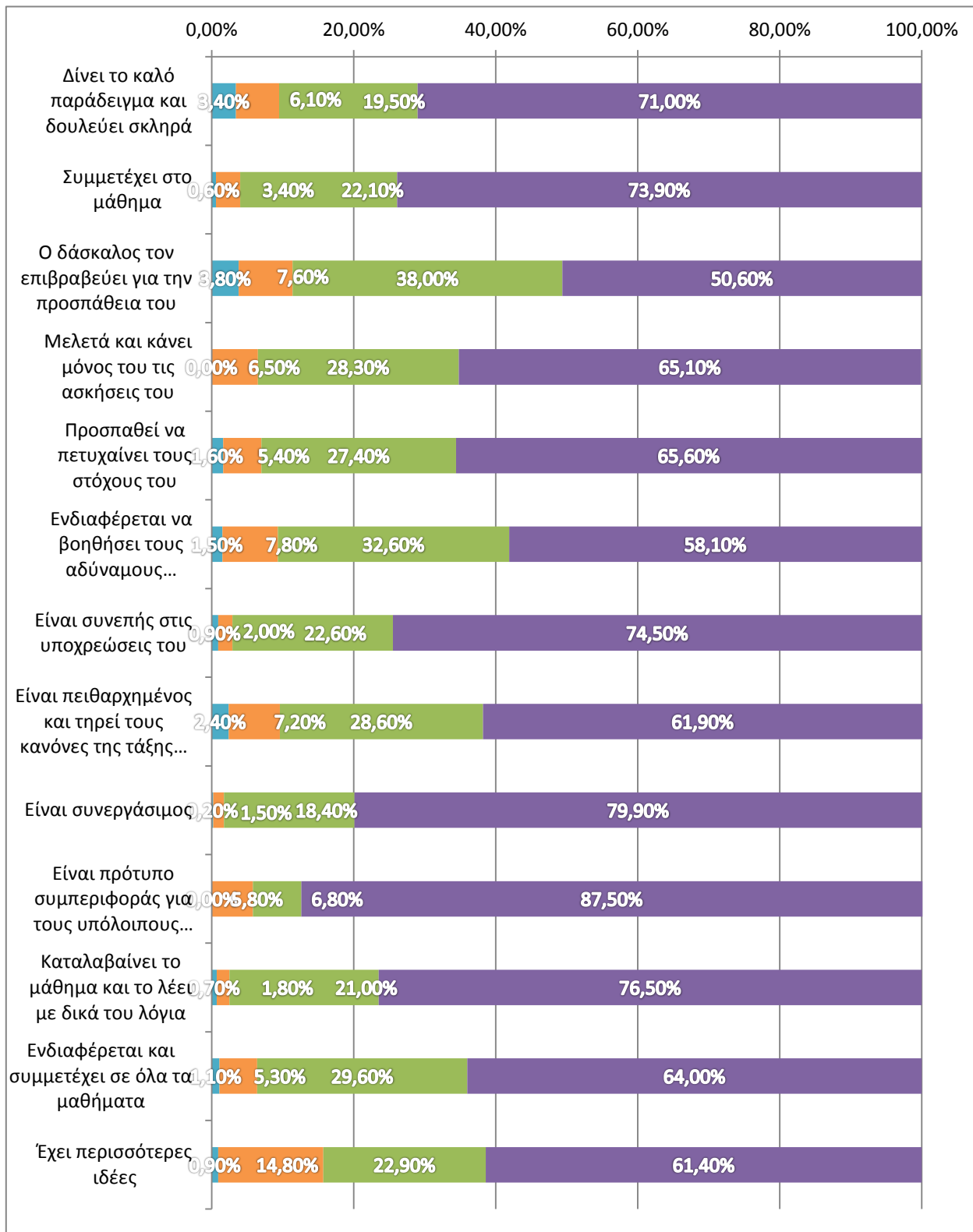
Ακολουθεί η πρόταση «*Είναι πειθαρχημένος και τηρεί τους κανόνες της τάξης και του σχολείου*» (Μ.Ο.= 2,50, Τ.Α.= 0,7) με την οποία οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν «πολύ» σε ποσοστό 61,9%, «αρκετά» σε ποσοστό 28,6%, «λίγο» σε ποσοστό 7,2% και «καθόλου» σε ποσοστό 2,4%.

Η πρόταση άποψη «*Ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους αδύναμους συμμαθητές του*» είχε τον ενδέκατο κατά φθίνουσα σειρά υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,47, Τ.Α.= 0,7). «*Πολύ*» συμφωνούν με αυτή την πρόταση το 58,1%, «*αρκετά*» το 32,6%, «*λίγο*» το 7,8% και «*καθόλου*» το 1,5% των μαθητών.

Η πρόταση-άποψη «*Έχει περισσότερες ιδέες*» (Μ.Ο.= 2,45, Τ.Α.= 0,8). Με την πρόταση αυτή συμφωνούν «πολύ» το 61,4%, «αρκετά» το 22,9%, «λίγο» το 14,8% και «καθόλου» το 0,9% των μαθητών.

Ακολουθεί κατά φθίνουσα σειρά η πρόταση-άποψη «*Ο δάσκαλος τον επιβραβεύει για την προσπάθειά του*» (Μ.Ο.= 2,35, Τ.Α.= 0,8) με την οποία οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν «πολύ» σε ποσοστό 50,6%, «αρκετά» σε ποσοστό 38%, «λίγο» σε ποσοστό 7,6% και «καθόλου» σε ποσοστό 3,8%.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι μαθητές απάντησαν «αρκετά» έως «πολύ» πως ο άριστος μαθητής «*Είναι πρότυπο συμπεριφοράς για τους υπόλοιπους μαθητές*», «*Είναι συνεργάσιμος*», «*Καταλαβαίνει το μάθημα και το λέει με δικά του λόγια*», «*Είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του*», «*Συμμετέχει στο μάθημα*», «*Μελετά και κάνει μόνος του τις ασκήσεις του*», «*Δίνει το καλό παράδειγμα και δουλεύει σκληρά*», «*Προσπαθεί να πετυχαίνει τους στόχους του*», «*Ενδιαφέρεται και συμμετέχει σε όλα τα μαθήματα*», «*Είναι πειθαρχημένος και τηρεί τους κανόνες της τάξης και του σχολείου*», «*Ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους αδύναμους συμμαθητές του*», «*Έχει περισσότερες ιδέες*» και «*Ο δάσκαλος τον επιβραβεύει για την προσπάθειά του*».



Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά του άριστου μαθητή

Στόχος της έκτης ερώτησης (Ερώτηση Γ6) του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ήταν να αξιολογήσουν οι μαθητές τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην ανάδειξη της αριστείας και των άριστων μαθητών που χρήζουν, κατά την άποψή τους, βελτίωσης, στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων.

Στους μαθητές δόθηκαν οκτώ προτάσεις και τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τον βαθμό που η κάθε μία χρήζει βελτίωσης, κατά την άποψή τους.

Ο Πίνακας 19 και το Γράφημα 18 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με την αξιολόγηση των παραμέτρων που συμβάλλουν στην ανάδειξη της αριστείας.

Πίνακας 19: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με την αξιολόγηση των παραμέτρων που συμβάλλουν στην ανάδειξη της αριστείας

Γ6. Ποιο από τα παρακάτω πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να άριστος μαθητής;	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Να ενημερώνομαι από το δάσκαλο για την πρόοδό μου πιο συχνά	0	0%	14	1,6%	127	14,3%	745	84,1%	886	2,83	0,4
Β. Εκτός από τη βαθμολογία να μου εξηγεί ο δάσκαλος αναλυτικά τα λάθη μου	1	0,1 %	17	1,9%	134	15,1%	734	82,8%	886	2,81	0,4
Γ. Να βάζω μικρούς στόχους που μπορώ να πετύχω	11	1,2%	127	14,3%	204	23%	544	61,4%	886	2,45	0,8
Δ. Να στηρίζομαι στις δικές μου προσπάθειες	3	0,3%	23	2,6%	109	12,3%	751	84,8%	886	2,81	0,5
Ε. Να ακούω τις συμβουλές του δασκάλου μου	6	0,7%	49	5,5%	164	18,5%	667	75,3%	886	2,68	0,6
ΣΤ. Να διορθώνω τα λάθη μου	3	0,3%	46	5,2%	160	18,1%	677	76,4%	886	2,71	0,6
Ζ. Να μην αγχώνομαι	1	0,1%	61	6,9%	199	22,5%	625	70,5%	886	2,63	0,6

Η. Να έχω εμπιστοσύνη στις δυνατότητες μου	0	0%	38	4,3%	133	15%	715	80,7%	886	2,76	0,5
--	---	----	----	------	-----	-----	-----	-------	-----	------	-----

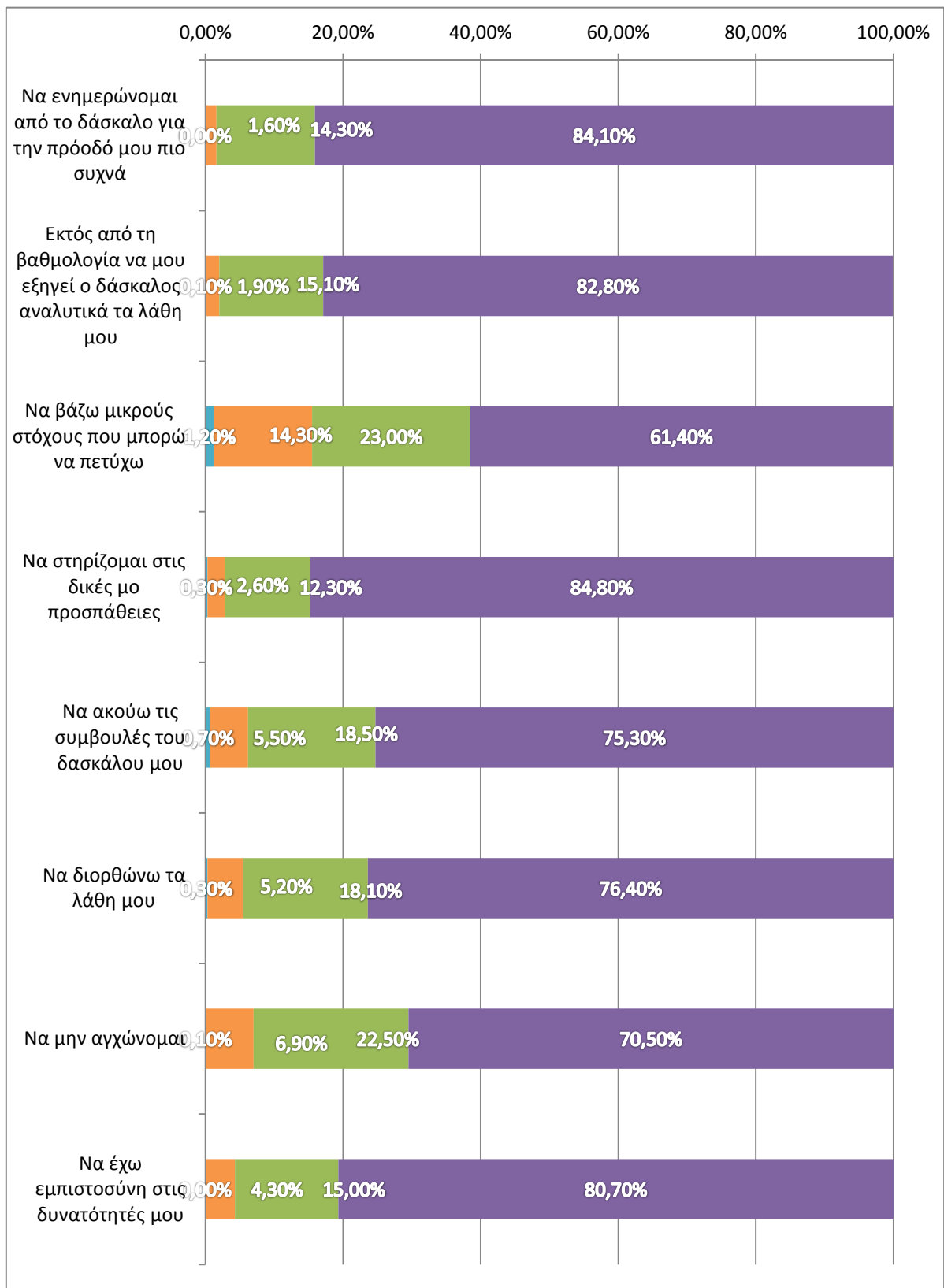
Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα, διαπιστώνεται ότι οι παράμετροι που χρήζουν βελτίωσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, κατά φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο είναι:

1. «Να ενημερώνομαι από το δάσκαλο για την πρόδοό μου πιο συχνά» (Μ.Ο.= 2,83, Τ.Α.= 0,4).
2. «Εκτός από τη βαθμολογία να μου εξηγεί ο δάσκαλος αναλυτικά τα λάθη μου» (Μ.Ο.= 2,81, Τ.Α.= 0,4) και «Να στηρίζομαι στις δικές μου προσπάθειες» (Μ.Ο.= 2,81, Τ.Α.= 0,5).
3. «Να έχω εμπιστοσύνη στις δυνατότητες μου» (Μ.Ο.= 2,76, Τ.Α.= 0,5).
4. «Να διορθώνω τα λάθη μου» (Μ.Ο.= 2,71, Τ.Α.= 0,6).
5. «Να ακούω τις συμβουλές του δασκάλου μου» (Μ.Ο.= 2,68, Τ.Α.= 0,6).
6. «Να μην αγχώνομαι» (Μ.Ο.= 2,63, Τ.Α.= 0,6).
7. «Να βάζω μικρούς στόχους που μπορώ να πετύχω» (Μ.Ο.= 2,45, Τ.Α.= 0,8).

Διαφαίνεται, πως και οι έξι προτάσεις-απόψεις αξιολογήθηκαν από τους μαθητές και συγκέντρωσαν μέσο όρο υψηλότερο του 2. Αναλυτικότερα, οι μαθητές συμφωνούν με την άποψη-πρόταση «Να ενημερώνομαι από το δάσκαλο για την πρόδοό μου πιο συχνά» (Μ.Ο.= 2,83, Τ.Α.= 0,4) «πολύ» σε ποσοστό 84,1%, «αρκετά» σε ποσοστό 14,3% και «λίγο» σε ποσοστό 1,6%. Επίσης, με την πρόταση-άποψη «Να στηρίζομαι στις δικές μου προσπάθειες» (Μ.Ο.= 2,81, Τ.Α.= 0,5), συμφωνεί «πολύ» το 84,8%, «αρκετά» το 12,3%, «λίγο» το 2,6% και «καθόλου» το 0,3%. Αναφορικά με την πρόταση-άποψη «Εκτός από τη βαθμολογία να μου εξηγεί ο δάσκαλος αναλυτικά τα λάθη μου» (Μ.Ο.= 2,81, Τ.Α.= 0,5), το 82,8% των μαθητών δήλωσε πως συμφωνεί «πολύ», το 15,1% δήλωσε πως συμφωνεί «αρκετά», το 1,9% πως συμφωνεί «λίγο» και το 0,1% πως συμφωνεί «καθόλου». Επιπλέον, η πλειονότητα των μαθητών συμφωνεί «πολύ» με την πρόταση-άποψη «Να έχω εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου» (Μ.Ο.= 2,76, Τ.Α.= 0,5), σε ποσοστό 80,7%, «αρκετά» το 15% και «λίγο» το 4,3%. Με την πρόταση-άποψη «Να διορθώνω τα λάθη μου» (Μ.Ο.= 2,71, Τ.Α.= 0,6), οι μαθητές δήλωσαν ότι συμφωνούν πως θα συμβάλει «πολύ» σε ποσοστό 76,4%, «αρκετά» σε ποσοστό 18,1%, «λίγο» σε ποσοστό 5,2% και «καθόλου» σε ποσοστό 0,3%. Σχετικά με την πρόταση-άποψη «Να ακούω τις συμβουλές του δασκάλου μου» (Μ.Ο.= 2,68, Τ.Α.= 0,6), το 75,3% των μαθητών δήλωσε ότι συμβάλει «πολύ», το 18,5% «αρκετά», το 5,5% «λίγο» και το 0,7% «καθόλου». Ενώ, το 70,5% των μαθητών θεωρεί ότι η πρόταση-άποψη «Να μην αγχώνομαι» (Μ.Ο.= 2,63, Τ.Α.= 0,6), αποτελεί παράγοντα που συμβάλει «πολύ», το 22,5% «αρκετά», το 6,9% «λίγο» και το 0,1% «καθόλου». Ως προς την παράμετρο «Να βάζω μικρούς στόχους που μπορώ

να πετύχω» (Μ.Ο.= 2,45, Τ.Α.= 0,8), το 61,4% των μαθητών δήλωσαν ότι επηρεάζει «πολύ» την ανάδειξη της αριστείας τους, το 23% «αρκετά», το 14,3% «λίγο» και το 1,2% «καθόλου».

Επομένως, σύμφωνα με την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, παρατηρείται ότι και οι οχτώ προτάσεις-απόψεις θεωρούνται σημαντικές για την ανάδειξη της αριστείας είτε «αρκετά» είτε «πολύ» και μάλιστα με μικρές μεταξύ τους αποκλίσεις.



Γράφημα 18: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση των παραμέτρων που συμβάλλουν στην ανάδειξη της αριστείας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών αναφορικά με την αριστεία ως κίνητρο μάθησης και επίδοσης. Ειδικότερα, με τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται η αποτύπωση των απόψεων των μαθητών Δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων για την αριστεία ως σκοπό κι ως κίνητρο μάθησης και επίδοσης.

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τον τρόπο που λαμβάνει χώρα η διαδικασία της αξιολόγησής στη σχολική τάξη (τεχνικές αξιολόγησης, μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος), σε ποιο βαθμό επηρεάζει την ψυχική τους διάθεση και με ποιο τρόπο. Παράλληλα, οι μαθητές ρωτήθηκαν να απαντήσουν με ποιο τρόπο επιθυμούν να εκφράζονται οι αξιολογικές κρίσεις που αφορούν την επίδοσή τους. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι παράμετροι που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και ο βαθμός επιρροής τους. Επίσης, οι μαθητές ρωτήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό επιθυμούν να είναι άριστοι. Συγχρόνως, εξετάσαμε τους παράγοντες που τους κινητοποιούν να επιδιώξουν την αριστεία και την καλή σχολική επίδοση. Ακόμη, εξετάσαμε τις απόψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον άριστο μαθητή. Τέλος, διερευνήσαμε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις παραμέτρους που πιστεύουν ότι θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση κι ανάδειξη της αριστείας και των άριστων μαθητών και που κατά τη γνώμη τους χρήζουν βελτίωσης.

Στο παρόν κεφάλαιο διενεργείται συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας και συσχετίσής τους με το θεωρητικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα συναφών ερευνών. Παράλληλα, προβαίνουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων που προέκυψαν με βάση την ανάλυση των δεδομένων. Καταληκτικά, διατυπώνουμε ορισμένες προτάσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών που να εξετάζουν την έννοια της αριστείας των μαθητών και μάλιστα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε δείγμα μαθητών αυτής της ηλικίας. Ως εκ τούτου για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας επιλέχθηκε ένα ευρύτερο πεδίο ερευνών αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή και τα κίνητρα μάθησής του.

Αναφορικά με το προφίλ του δείγματος στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 886 μαθητές που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε Δημοτικά σχολεία του Νομού Ιωαννίνων, παρατηρούμε ότι συμμετείχαν περισσότερα κορίτσια, αλλά εξίσου και αγόρια με μικρή διαφορά ως προς την αντιπροσώπευση των δύο φύλων (491 κορίτσια σε ποσοστό 55,4% και 395 αγόρια 44,6%). Στην πλειονότητα τους οι μαθητές είναι ηλικίας 11 έως 12 ετών με ένα μικρό ποσοστό μαθητών να είναι ηλικία 10 ετών. Οι περισσότεροι μαθητές φοιτούν στην Στ' Δημοτικού ενώ αρκετοί στην Ε' Δημοτικού. Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές ανήκουν σε τμήματα των 11 έως 20 μαθητών. Δεύτερη μεγαλύτερη ομάδα μαθητών ανά τμήμα είναι εκείνη των 21 έως 20 μαθητών και τρίτη σε μέγεθος αυτή των 1 έως 10 μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί

ότι δεν συμμετείχαν καθόλου μαθητές που ανήκουν σε σχολικά τμήματα με περισσότερο από 30 μαθητές, καθώς στα Δημοτικά σχολεία των μαθητών του δείγματος, κάθε τάξη φοίτησης είχε τμήματα (π.χ. Στ1-Στ2 ή Ε1-Ε2 κ.λπ.) που δεν υπερέβαιναν τον αριθμό των είκοσι μαθητών, με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές ανήκουν σε οικογένειες με μέτριο προς υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς ελάχιστοι γονείς δηλώθηκαν ως απόφοιτοι των χαμηλότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Ειδικότερα, οι γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειονότητα τους είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεκριμένα με το 57,7% των πατέρων να είναι απόφοιτοι Γενικού λυκείου ή ΕΠΑΛ και το 41,4% απόφοιτοι ΤΕΙ ή ΑΕΙ, και το 54,9% των μητέρων να είναι απόφοιτοι Γενικού λυκείου ή ΕΠΑΛ και το 44,7% απόφοιτοι ΤΕΙ ή ΑΕΙ.

Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος δήλωσε πως έχει υψηλές επιδόσεις στο σχολείο. Συγκεκριμένα, από τη μελέτη των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών έχει υψηλή επίδοση (51,6%), αρκετοί μαθητές μέτρια επίδοση (45,6%) και ένα πολύ μικρό ποσοστό, χαμηλή επίδοση (2,8%). Τα δεδομένα κρίνονται αναμενόμενα, καθώς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επικρατεί η τάση, οι εκπαιδευτικοί να είναι ελαστικοί ως προς τη βαθμολόγηση των μαθητών και έτσι οι βαθμολογίες τους να είναι μέτριες προς υψηλές.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στη διαδικασία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, όπως λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, στα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, στην ψυχική διάθεση που δημιουργεί η αξιολογική διαδικασία με τον τρόπο που διενεργείται στους μαθητές, στο βαθμό που τους επηρεάζει και στα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος που προτιμούν οι ίδιοι για να ενημερώνονται. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει πέντε ερωτήματα μέσω των οποίων επιχειρήθηκε να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την έννοια της αξιολόγησης, πώς βιώνουν τη διαδικασία αυτή, τι συναισθήματα τους προκαλεί, καθώς και τις απόψεις τους ως προς τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος που προτιμούν για να ενημερώνονται και να πληροφορούνται για την πρόοδό και την επίδοσή τους.

Όπως έχει ήδη σημειωθεί στο τρίτο κεφάλαιο, η οργάνωση της αξιολογικής διαδικασίας σε στάδια συμβάλλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της. Αφού προσδιοριστεί ο κεντρικός διδακτικός στόχος, τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις της αξιολόγησης στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας, ακολουθεί η επιλογή της τεχνικής (Κωνσταντίνου, 2007: 48-49). Ο εκπαιδευτικός επιλέγει την τεχνική είτε παραδοσιακή είτε εναλλακτική είτε συνδυασμό και των δύο, έτσι ώστε να συλλέξει το απαραίτητο πληροφοριακό υλικό που χρειάζεται για να διαπιστώσει αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές υλοποίησαν ή κατέκτησαν τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Η κατάλληλη επιλογή της τεχνικής ή συνδυασμού αυτών συμβάλλει στην εξαγωγή ορθών αξιολογικών κρίσεων. Όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, επικρατέστερες τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή αναδείχθηκαν οι παραδοσιακές τεχνικές και συγκεκριμένα, η γραπτή και προφορική εξέταση (Αλεξίου, 2014: 117, 138-139· Μανωλάκος, 2012: 104· Μαυρομάτης,

Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2012: 245-247· Manrommati, 1996: 261). Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές κατά 76,3% αξιολογούνται αρκετά έως πολύ μέσω γραπτών εξετάσεων και κατά 82,9% αρκετά έως πολύ μέσω προφορικών εξετάσεων.

Αναφορικά με την αξιοποίηση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι αξιολογείται λίγο έως αρκετά μέσω της αυτοαξιολόγησης (42% και 32,4% αντίστοιχα) και της ετεροαξιολόγησης (47% και 25,7% αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες που διαπιστώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Συγκεκριμένα, για την τεχνική της αυτοαξιολόγησης διακρίνεται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της και στην αξιοποίησή της ακόμη και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (ποσοστό 30,3%, Αλεξίου, 2014: 117, 48%), ενώ η τεχνική της ετεροαξιολόγησης έχει μικρότερη απήχηση (ποσοστό 36%, Μανωλάκος, 2012:107· ποσοστό 18,2%, Αλεξίου, 214: 117). Οι μαθητές στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι για την αξιολόγηση της επίδοσής τους χρησιμοποιείται λίγο έως καθόλου η αξιολόγηση βάσει φακέλου (Ατομικός Φάκελος Μαθητή/portfolio) (44,5% και 34,9% αντίστοιχα). Σε σύγκριση με άλλα ερευνητικά δεδομένα, η αξιολόγηση βάσει φακέλου χρησιμοποιείται σε μικρό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 29,6% Αλεξίου, 2014: 117-118). Σύμφωνα με τα σύγχρονα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρχείο μαθητικών εργασιών για κάθε μαθητή ξεχωριστά, όμως δεν διατηρούν με συστηματικότητα ή δεν το αξιοποιούν ως αξιολογικό εργαλείο είτε λόγω ελλειπών ενημέρωσης και κατάρτισης σε ζητήματα αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή είτε επειδή αντιμετωπίζουν με καχυποψία την υιοθέτηση αυτής της εναλλακτικής τεχνικής (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007: 8).

Αναφορικά με τη χρήση της μεθόδου project, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι η μέθοδος project χρησιμοποιείται ως τεχνική αξιολόγησής, λίγο έως καθόλου (27,8% και 60,6% αντίστοιχα). Το παρόν εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Ειδικότερα, στην έρευνα της Αλεξίου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη μέθοδο project για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, ενώ μόνο το 8,2% δήλωσε ότι δεν έχει αξιοποιήσει καθόλου τη συγκεκριμένη μέθοδο (2014: 117-118). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι το εύρημα της παρούσας μελέτης αποτυπώνει τις απόψεις των μαθητών και όχι των εκπαιδευτικών, ως προς τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Οι μαθητές, συνήθως όταν συμμετέχουν στην εκπόνηση project και σε ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες, αποδίδουν καλύτερα, είναι απαλλαγμένοι από το άγχος επίδοσης και δεν αντιλαμβάνονται ότι αξιολογούνται ή ότι εξετάζεται η επίδοση και η πρόοδός τους (Καπαχτσή, Παντελίδη & Σταμίδου, 2014: 180-181). Επομένως, ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν τη μέθοδο project για την αξιολόγηση των μαθητών με μεγαλύτερη συχνότητα και οι μαθητές να μην το αντιλαμβάνονται ή να μην αντιλαμβάνονται πως με αυτή τη μέθοδο αξιολογούνται.

Ως προς τη διερεύνηση των μέσων αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή διδακτική πρακτική, διαπιστώνεται πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε πως ενημερώνεται για το αποτέλεσμα της αξιολόγησής του μέσω βαθμολογίας είτε αρκετά σε ποσοστό 24,8% είτε πολύ σε ποσοστό 55,1% (αθροιστικό ποσοστό 79,9%). Μέσω λεκτικών προσδιορισμών (άριστα, πολύ καλά, μπράβο κ.λπ.) ενημερώνεται αρκετά το 36,3% και πολύ το 31,6% (αθροιστικό ποσοστό 67,9%), ενώ μέσω περιγραφικής αξιολόγησης ενημερώνεται αρκετά το 30,5% και πολύ το 31% (αθροιστικό ποσοστό 61,5%) των μαθητών. Η πλειονότητα των μαθητών πληροφορείται για το αξιολογικό αποτέλεσμα μέσω ποσοτικών (αριθμητική βαθμολογία, λεκτικός προσδιορισμός) και ποιοτικών μεθόδων αποτύπωσης (Περιγραφική αξιολόγηση).

Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων συναφών ερευνών, όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως προτιμούν τη φραστική διατύπωση και την περιγραφική αξιολόγηση στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 253-254· Μανωλάκος, 2012: 101· Γρόσδος, 2015: 50· Χανιωτάκης, 2010: 275).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την ποσοτική και ποιοτική αποτίμηση του αξιολογικού αποτελέσματος, διαπιστώνεται ότι η ποσοτική αποτίμηση προτιμάται από τους γονείς και τους μαθητές και όχι από τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές δήλωσαν στην έρευνα των Μαυρομάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, σε ποσοστό 83%, πως επιθυμούν την αριθμητική βαθμολογία και σε ποσοστό 17% την περιγραφική αξιολόγηση (2008: 267). Στην έρευνα του Χανιωτάκη οι μαθητές δήλωσαν σε ποσοστό 60% πως επιθυμούν να παίρνουν βαθμούς (2010: 276-278). Επίσης, κρίνεται σημαντικό να σημειωθεί ότι στην έρευνα του Χανιωτάκη (2010), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι πιστεύουν πως οι γονείς και οι μαθητές επιθυμούν να παίρνουν βαθμούς (80% και 60% αντίστοιχα, Χανιωτάκης, 2010: 276-278).

Στην παρούσα έρευνα, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι προτιμά να αξιολογείται με περιγραφική αξιολόγηση αρκετά έως πολύ σε (αθροιστικό) ποσοστό 83,9% (21,8% και 62,1% αντίστοιχα), σε συνδυασμό με την αριθμητική βαθμολογία αρκετά έως πολύ σε (αθροιστικό) ποσοστό 81,7% (22,7% και 59% αντίστοιχα). Αναφορικά με τη διερεύνηση των προτιμήσεων των μαθητών ως προς τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται σε αντίθεση με αυτά άλλων σχετικών ερευνών, καθώς οι μαθητές προτιμούν, έστω και με μικρή ποσοστική διαφορά, τη χρήση της Περιγραφικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, και στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται η θέση πως οι μαθητές επιθυμούν την χρήση αριθμητικής βαθμολογίας για να ενημερώνονται για την επίδοσή τους και δεν την αποτάσσονται. Ωστόσο, επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση Περιγραφικής αξιολόγησης, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα πως επιθυμούν συνδυασμό των δύο μεθόδων για την ενημέρωσή τους για το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους. Το στοιχείο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό εν συγκρίσει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών αναφορικά με τις προτιμήσεις των μαθητών για τα μέσα αποτύπωσης του

αξιολογικού αποτελέσματος. Ωστόσο, δεν παρατηρείται μεγάλη απόκλιση τιμών αναφορικά με την προτίμηση της αριθμητικής βαθμολογίας από τους μαθητές. Επιβεβαιώνεται η προτίμηση στην αριθμητική βαθμολογία στα ευρήματα της έρευνας των Μαυρομάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά (2008) και στην έρευνα του Χανιωτάκη (2010).

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζει την ψυχική τους διάθεση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται ότι οι περισσότεροι μαθητές, σε αθροιστικό ποσοστό 83%, βιώνουν αρκετά έως πολύ (27% και 56% αντίστοιχα) συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης. Κατά την άποψή μας, τη διάθεση αυτή των μαθητών δικαιολογεί το ότι μέσα από την αξιολογική διαδικασία αναδεικνύονται οι γνώσεις τους και αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους. Το εύρημα αυτό κρίνεται εύλογο αφού δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από την αξιολόγησή τους, να εντοπίσουν τυχόν αδυναμίες, λάθη και ελλείψεις και μέσω αυτών να αντιληφθούν την υπάρχουσα μαθησιακή τους κατάσταση και να προβούν στις απαραίτητες δράσεις για να φτάσουν στην επιδιωκόμενη. Επίσης, στην έρευνα της Γαλάνη (2010) αναφέρεται ότι οι μαθητές κατά την εξέταση τους στο σχολείο είχαν άγχος γιατί δεν ένιωθαν σίγουροι για τον εαυτό τους, ανησυχούσαν για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και αγχώονταν ιδιαίτερα όταν συμμετείχαν σε γραπτές εξετάσεις, αποτελέσματα που βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Παράλληλα, από τα ερευνητικά αποτελέσματα προέκυψε ότι οι μαθητές, στην πλειονότητά τους, σε αθροιστικό ποσοστό 86,6% βιώνουν αρκετά έως πολύ (31,9% και 54,7% αντίστοιχα) συναισθήματα άγχους και φόβου. Η στάση αυτή των μαθητών δείχνει ότι τους προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα κατά την αξιολόγησή τους πιθανόν επειδή διακατέχονται από το φόβο μιας πιθανής αποτυχίας και τον κίνδυνο στιγματισμού από αυτήν και νιώθουν ανασφάλεια. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι το σχολείο δεν αξιολογεί τον μαθητή βάσει τις κοινωνικοποιητικές και ατομικές ιδιαιτερότητές του, καθώς και την προσπάθεια που καταβάλλει για να ανταποκριθεί στον μαθητικό του ρόλο, σύμφωνα με το έργο που παρήγαγε (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 285). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση προκαλεί αμφίθυμα συναισθήματα στους μαθητές και αυτό αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα που αναδεικνύεται από την παρούσα έρευνα.

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου που δείχνει ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση δήλωσαν ότι νιώθουν χαρά και ικανοποίηση κατά την αξιολόγησή τους σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O.= 2,45) σε σχέση με τους μαθητές με μέτρια (M.O.= 2,26) και χαμηλή επίδοση (M.O.= 1,32). Επίσης, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O.= 2,80) αγωνία και άγχος κατά την αξιολόγησή τους σε σχέση με τους μαθητές με μέτρια (M.O.= 2,38) και υψηλή επίδοση (M.O.= 2,33). Τα αποτελέσματα αυτά είναι αναμενόμενα δεδομένου ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση επιθυμούν να αξιολογούνται για να αναδεικνύουν τις γνώσεις τους και να βελτιώνονται, ενώ οι μαθητές με χαμηλή επίδοση αποφεύγουν να αξιολογούνται, γιατί νιώθουν ανασφάλεια, φόβο και άγχος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Schunk et al., 2008).

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου που δείχνει ότι οι μαθητές της Ε' Δημοτικού κατά την αξιολόγησή τους, βιώνουν συναισθήματα άγχους και αγωνίας σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Στ' τάξης (Μ.Ο.= 2,43 στην Ε' Δημοτικού και Μ.Ο.= 2,33 στην Στ' Δημοτικού). Αυτό, κατά την άποψή μας ενδέχεται να οφείλεται στο ότι στην Ε' Δημοτικού, όπως διαπιστώσαμε παραπάνω, χρησιμοποιείται κυρίως η βαθμολόγηση για να αποτυπώσει το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Η χρήση της βαθμολογίας, αν και αποτελεί ευρέως διαδεδομένο μέσο έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, έχει επικριθεί αρκετά, με σημαντικότερο επιχείρημα το ότι αδυνατεί να αποδώσει και να αποτυπώσει με ακρίβεια και σαφήνεια τις παραμέτρους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στο αξιολογούμενο άτομο. Έτσι, ένας χαμηλός βαθμός ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση στο μαθητή ως προς την ερμηνεία της αξιολογικής πληροφορίας που φέρει (Αθανασίου, 2003: 230· Κωνσταντίνου, 2007: 113-114· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265-266).

Κατά την άποψή μας, οι απόψεις των μαθητών δείχνουν ότι επηρεάζονται όχι μόνο από τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται αλλά και από τα μέσα απόδοσης της επίδοσης. Όσο περισσότερο χρησιμοποιείται η ποσοτική απόδοση της επίδοσης τόσο αυξάνεται το άγχος και η πίεση του αξιολογούμενου ατόμου για επίτευξη υψηλών επιδόσεων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τη μελέτη της σύγχρονης παιδαγωγικής αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αφού ο όρος «αξιολόγηση» για τους μαθητές συνειρμικά παραπέμπει σε έλεγχο και πυροδοτεί αρνητικές εμπειρίες και βιώματα, καθώς η αξιολόγηση του μαθητή, έτσι όπως λαμβάνει χώρα σήμερα, διέπεται από την αρχή της επίδοσης και έχει συνδεθεί με τον έλεγχο, την εξέταση, την παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό, την επιλογή των ατόμων και την κατάταξη τους και ιεράρχησή τους βάσει επιδόσεων κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα. Κατά συνέπεια, δεν φέρει παιδαγωγικό χαρακτήρα και επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Συνεπώς, εύλογα ο μαθητής βιώνει το φόβο της αποτυχίας, την ανασφάλεια, το άγχος επίδοσης, τον κίνδυνο στιγματισμού από μια αποτυχία που ενδέχεται να οδηγήσει στην περιθωριοποίησή του ή να προκαλέσει την μη αποδοχή του από το σύνολο των συμμαθητών της τάξης κ.ά. Επομένως, αυτονόητα ο μαθητής οδηγείται σε προκατάληψη, καχυποψία και αρνητικούς συνειρμούς, αφού η αξιολόγηση σημαίνει για αυτόν κάτι δυσάρεστο. Ακόμα περισσότερο ο μαθητής χαμηλής επίδοσης, στο άκουσμα της αξιολόγησης και μόνο, προκαταβάλλεται με φόβο, αγωνία, άγχος και ανασφάλεια. Μάλιστα, αυτά τα συναισθήματα λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών καθώς επιφέρουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ή καλλιεργούν στους μαθητές χαμηλή προσδοκία αποτελέσματος, που όπως διαπιστώσαμε από τη βιβλιογραφική θεώρηση οδηγούν αναπόφευκτα σε πάγια χαμηλή επίδοση και απομακρύνουν τον μαθητή από την ιδέα της αριστείας (Schunk , 1985· Schunk & Parajes, 2002· Δήμου, 2002^α· Καλαντζή-Αζίζι, 2002· Κολιάδης, 1997· Pervin & John, 2001).

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, οι μαθητές πιστεύουν ότι για τη βελτίωση της επίδοσής τους συμβάλλει «αρκετά έως πολύ» η καταβολή προσωπικής προσπάθειας (97,8%), «λίγο έως αρκετά» η βοήθεια που λαμβάνουν από τους γονείς ή το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (78,9%), από τον εκπαιδευτικό (76,9%) και «λίγο έως καθόλου» η βοήθεια που λαμβάνουν από συμμαθητές (86,6%), από φίλους (85,9%) και η εξωσχολική βοήθεια (76,3%). Συμπεραίνουμε πως οι μαθητές θεωρούν σημαντικότερη την καταβολή προσωπικής προσπάθειας και μόχθου για τη βελτίωση της ατομικής τους επίδοσης. Ανάλογα ευρήματα δεν επιβεβαιώνονται σε αντίστοιχη έρευνα. Ωστόσο, από τη θεωρητική τεκμηρίωση προκύπτει ότι οι μαθητές με ενδογενείς παρωθητικές δυνάμεις είναι αρκετά κινητοποιημένοι και οι μαθητές αυτοί έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχουν τους στόχους τους εν προκειμένω την καλύτερη επίδοση και αρίστευση (McInerney & Van Etten, 2001· Schunk et al., 2008).

Οι μαθητές δήλωσαν ότι επιθυμούν «πολύ» να είναι άριστοι σε ποσοστό 91,2%. Από το στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι καθώς μεγαλώνει το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα αυξάνεται η θέληση των μαθητών για αριστεία. Ένα εύρημα που θεωρείται εύλογο, καθώς όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας τόσο περισσότερο καλλιεργείται στο μαθητή η θέληση για πρόοδο, επίτευξη καλύτερων επιδόσεων και αριστεία. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί ένα εξωγενές κίνητρο που λειτουργεί ως παρώθηση, υπόδειξη και δημιουργεί ευνοϊκούς όρους και συνθήκες για την επιδίωξη της αριστείας (Slavin, 2007).

Παράλληλα, από το στατιστικό έλεγχο προέκυψε ένα ακόμη αξιοσημείωτο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο όσο πιο υψηλή είναι η επίδοση των μαθητών τόσο περισσότερο επιθυμούν να είναι άριστοι. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό να είναι άριστοι (M.O.= 2,64), σε σχέση με τους μαθητές μέτριας (M.O.= 2,86) και υψηλής επίδοσης (M.O.= 2,92). Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα στην έρευνα της Γαλάνη (2010), όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου είναι κινητοποιημένοι σε μεγαλύτερο βαθμό. Συγκριμένα, οι μαθητές που τα άτομα του κοινωνικού τους περιγύρου, τα μέλη της οικογένειάς τους και ιδιαίτερα οι γονείς τους είχαν υπάρξει καλοί μαθητές ή ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό κινητοποιημένοι για την επίτευξη καλών επιδόσεων. Η στάση αυτή των μαθητών, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι αισθάνονται πως έχουν λιγότερες πιθανότητες να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, αποθαρρύνονται κι εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως παραίτηση, έλλειψη προσπάθειας και ενθουσιασμού και αποφυγή εμπλοκής σε δύσκολα και επίπονα έργα (Ormrod, 2005· Elliot et al. 2007· Vogler & Bakken, 2007). Σύμφωνα με τον Bandura τα άτομα έχουν την τάση να εμπλέκονται σε δραστηριότητες για τις οποίες θεωρούν ότι διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται, προκειμένου να οδηγηθούν στα επιθυμητά αποτελέσματα και αποφεύγουν δραστηριότητες που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τις εκτιμώμενες δυνατότητές τους (Bandura, 1997· Pervin & John, 2001: 258). Έτσι, οι αδύναμοι μαθητές που αμφιβάλλουν για την αυτοαποτελεσματικότητά τους διαβλέπουν συνεχώς αποτυχίες, μεγεθύνουν στη φαντασία τους τις πιθανές

δυσκολίες και απομακρύνονται ακόμη περισσότερο από το επιθυμητό αποτέλεσμα, καθώς το θεωρούν ανεπίτευκτο (Bandura, 1995, 1997).

Από την αξιολόγηση των παραγόντων που κινητοποιούν τον μαθητή για να επιδιώξει την αριστεία, προκύπτει ότι οι μαθητές στην πλειονότητά τους επιθυμούν να είναι άριστοι «αρκετά έως πολύ», επειδή ενδιαφέρονται να αποκτούν νέες γνώσεις (αθροιστικό ποσοστό 90%), αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και συνεχώς εξελίσσονται (αθροιστικό ποσοστό 90,3%), ενδιαφέρονται για τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα (αθροιστικό ποσοστό 90%), επιθυμούν να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες (αθροιστικό ποσοστό 90,3%), έχουν ως πρότυπό τους, τους άριστους μαθητές (αθροιστικό ποσοστό 84,3%) και επειδή έτσι θεωρούν ότι θα είναι αποδεκτοί κι επιτυχημένοι (αθροιστικό ποσοστό 82%). Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές διαθέτουν κυρίως ενδογενή κίνητρα μάθησης, όπως το ενδιαφέρον για μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται από κάποια άλλη έρευνα, ωστόσο σε έρευνα των Monteiro, Almeida, Vasconcelos & Cruz (2014), που αφορούσε στα κίνητρα αριστείας των φοιτητών, αναφέρεται ότι οι φοιτητές φιλοδοξούν να αποκτούν συνεχώς νέες γνώσεις και μιμούνται και πρότυπα συμπεριφοράς. Αν και υπάρχει μεγάλη ηλικιακή απόκλιση μεταξύ των συμμετεχόντων στην συγκεκριμένη έρευνα και την παρούσα, εντούτοις οι μαθητές διαθέτουν τα ίδια κίνητρα μάθησης.

Σε συνδυασμό με την επίδοση των ερωτηθέντων παρατηρήθηκε, ύστερα από το στατιστικό έλεγχο, ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τη θέλησή τους για απόκτηση νέων γνώσεων και το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες (M.O.= 2,74 και M.O.= 2,47 αντίστοιχα) σε σχέση με τους μαθητές μέτριας επίδοσης (M.O.= 2,53 και M.O.= 2,36 αντίστοιχα) ή χαμηλής (M.O.= 2,32 και M.O.= 2,08 αντίστοιχα). Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται και από κάποια άλλη έρευνα, όμως, όπως προκύπτει από τη θεωρητική τεκμηρίωση, το ενδιαφέρον για τη μάθηση, την απόκτηση νέων γνώσεων και η θέληση για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες αποτελούν ενδογενή κίνητρα μάθησης που συνήθως χαρακτηρίζουν τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις.

Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει άλλο ένα εύρημα που προέκυψε από τον στατιστικό έλεγχο, σύμφωνα με το οποίο όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα τόσο περισσότερο οι μαθητές επιθυμούν να είναι άριστοι γιατί αγαπούν τη μάθηση. Όσο αυξάνεται δηλαδή το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας τόσο περισσότερο οι μαθητές ενδιαφέρονται να αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες και έτσι να είναι άριστοι. Αντίστοιχο είναι και το εύρημα στην έρευνα της Γαλάνη (2010), όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου, είναι κινητοποιημένοι σε μεγαλύτερο βαθμό. Συγκριμένα, οι μαθητές, που τα άτομα του κοινωνικού τους περίγυρου, τα μέλη της οικογένειάς τους και ιδιαίτερα οι γονείς τους είχαν υπάρξει καλοί μαθητές ή ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ, ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό κινητοποιημένοι για την επίτευξη καλών επιδόσεων. Ακόμη, όπως υποστηρίχθηκε θεωρητικά, οι μαθητές δομούν πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μέσω έμμεσων εμπειριών που αποκτώνται από την

παρακολούθηση της επίδοσης άλλων ατόμων, τα οποία λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα συνήθη κοινωνικά πρότυπα των μαθητών αυτής της ηλικίας είναι πρόσωπα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Bandura, η παρατήρηση ατόμων να επιτυγχάνουν, αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα του παρατηρητή και συμβάλλει στην εντατικοποίηση των προσπαθειών του (1997: 87).

Στην επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές διαμέσου δεκατριών συγκεκριμένων προτάσεων να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά του άριστου μαθητή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των μαθητών, δηλαδή το 87,5% των μαθητών πιστεύει «πολύ» ότι ο άριστος μαθητής συνιστά πρότυπο συμπεριφοράς, είναι εξαιρετικά συνεργάσιμος (79,9%), είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του (74,5%), είναι εργατικός κι επιμελής (71%), ενδιαφέρεται και συμμετέχει ενεργά στις διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες, δεν αποτελεί παθητικό δέκτη έτοιμων γνώσεων (73,9%), δεν απομνημονεύει γνώσεις και τις αναπαράγει, αλλά τις κατανοεί και τις αφομοιώνει (76,5%), έχει «πολύ» ενδιαφέρον για όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο (64%) και μελετά και καταβάλλει προσωπική προσπάθεια χωρίς τη βοήθεια τρίτων και οι υψηλές επιδόσεις που καταφέρνει είναι αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας «πολύ» (65,1%). Επίσης, για την πλειονότητα των μαθητών, ο άριστος μαθητής είναι «πολύ» πειθαρχημένος και τηρεί τους κανόνες της τάξης και του σχολείου (61,9%), αναπτύσσει ιδέες κατά τη διάρκεια του μαθήματος (61,4%) και επιτυγχάνει «πολύ» τους στόχους που θέτει (65,5%). Παράλληλα, πάνω από τους μισούς μαθητές, δηλαδή το 58,1%, πιστεύουν ότι ο άριστος μαθητής βοηθά τους αδύναμους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος «πολύ» και το 50,6% ότι ο δάσκαλος τον επιβραβεύει για την προσπάθειά του. Από τα παραπάνω ευρήματα, κατά τη γνώμη μας, διαφαίνεται ότι οι μαθητές αναλαμβάνονται ότι η αριστεία συνδέεται όχι μόνο με την καλή γνωστική επίδοση, αλλά και με τη μέγιστη ανάπτυξη δεξιοτήτων και επίδοσης που σχετίζονται και με μη γνωστικά χαρακτηριστικά. Ο άριστος μαθητής, σύμφωνα με τα ευρήματα, διακρίνεται για την καταβολή προσπάθειας και αυτενέργειας για συνειδητή, σκόπιμη κι ελεγχόμενη μάθηση, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων, πρωτοβουλιών, κριτικής και δημιουργικής σκέψης και στάσης, την ισχυρή αυτοαντίληψη, την αυτοαποτελεσματικότητα, την ικανότητα για πληρότητα στην επικοινωνία, την κοινωνική ευαισθησία και ενσυναίσθηση και την αυτόνομη, δημοκρατική και χειραφετημένη συμπεριφορά.

Τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων κι ερευνητών που ασχολούνται με το ζήτημα της ακαδημαϊκής αριστείας (Areepatamannil, Freeman & Klinger, 2011· Lee, 1998· Woolfolk, 2007· McLeod & Cropley, 1989· Parajes, 2003· Pascarella, 2001· Renzulli, 1986· Schunk & Strayhorn, 2007· Zimmerman, 2002). Σύμφωνα με τις επικρατούσες απόψεις, η αριστεία συνδέεται με την επιτυχημένη εκτέλεση πνευματικών καθηκόντων που απαιτούν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ακόμα, η αριστεία δεν επιτυγχάνεται μόνο από μαθητές με ανώτερες νοητικές και γνωστικές ικανότητες, αλλά δύναται να επιτευχθεί από όλους τους μαθητές καθώς δεν συνδέεται μόνο με την ευφυΐα και τις υψηλές γνωστικές επιδόσεις. Στην πρόσφατη ερευνητική

βιβλιογραφία έμφαση δίνεται κυρίως σε μη γνωστικά χαρακτηριστικά, καθώς επικρατεί η θέση ότι η ευφυΐα αποτελεί ένα μόνο στοιχείο, μια παράμετρο της ακαδημαϊκής αριστείας (Busato et al. 2000· De Koning et al. 2012· Kappe & Van de Flier, 2012· Lizzio & Wilson, 2005). Άλλωστε, η μέγιστη ανάπτυξη δεξιοτήτων, εξαρτάται από ένα σύνολο αλληλοεξαρτούμενων παραγόντων για την επίτευξή της και πολλές φορές μάλιστα, όχι κι από τον ίδιο το μαθητή ή τα ατομικά του χαρακτηριστικά (King & Watson, 2010· Gordon, Kane & Straiger, 2006).

Στο ίδιο ερώτημα, ο στατιστικός έλεγχος των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση θεωρούν ότι οι άριστοι μαθητές επιβραβεύονται περισσότερο από το δάσκαλο σε σχέση με τους μαθητές με μέτρια και με χαμηλή επίδοση (M.O.=2,52, M.O.= 2,21 και 1,72 αντίστοιχα). Παράλληλα, οι μαθητές με υψηλή επίδοση πιστεύουν ότι άριστος μαθητής καταβάλει ατομική προσπάθεια και μελετά μόνος του χωρίς τη βοήθεια τρίτων και ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση συμφώνησαν περισσότερο σε αυτή την πρόταση σε σχέση με τους μαθητές με μέτρια επίδοση (M.O.= 2,65 και 2,52 αντίστοιχα). Επίσης, οι μαθητές με υψηλή επίδοση θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό ότι ο άριστος μαθητής επιτυγχάνει το στόχους που θέτει τόσο σε σχέση με τους με τους μαθητές με μέτρια επίδοση, όσο σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (M.O.=2,69, M.O.= 2,48 και 1,96 αντίστοιχα). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε και ως προς το βαθμό που άριστος μαθητής κατανοεί και αφομοιώνει τις γνώσεις που διδάσκεται και δεν τις αναπαράγει μηχανικά. Οι μαθητές με υψηλή επίδοση αποδίδουν το γνώρισμα αυτό σε έναν άριστο μαθητή σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μαθητές με μέτρια επίδοση (M.O.= 2,78 και 2,70 αντίστοιχα).

Επίσης, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας των μαθητών με τις αντιλήψεις των μαθητών ότι ο άριστος μαθητής καταβάλει σημαντική προσωπική, προσπαθεί να επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει και ο δάσκαλος τον επιβραβεύει συχνά. Πιο αναλυτικά, όσο πιο πολύ αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας τόσο περισσότερο οι μαθητές πιστεύουν ότι η καταβολή συντονισμένης προσωπικής προσπάθειας, η ικανότητα επίτευξης των μαθησιακών στόχων και ο δάσκαλος τον επιβραβεύει για την προσπάθειά του, αποτελούν γνωρίσματα του άριστου μαθητή. Αντίστοιχο είναι και το εύρημα στην έρευνα της Γαλάνη (2010), όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου, υιοθετούν αυτά τα κοινωνικά πρότυπα και διαπνέονται από την πεποίθηση ότι η συνειδητή, σκόπιμη, συντονισμένη και συστηματική προσπάθεια προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, θα επιφέρει το θεμιτό αποτέλεσμα (Bandura, 1997).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των παραμέτρων που χρήζουν βελτίωσης, για την ανάδειξη της αριστείας των μαθητών Δημοτικού σχολείου, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι η συχνότερη ενημέρωσή τους από τον εκπαιδευτικό για την πρόδοσή τους (M.O.= 2,83), η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης (M.O.= 2,81) και η ανατροφοδότηση μέσω της αξιολογικής διαδικασίας (M.O.= 2,81) θα συνέβαλαν «αρκετά έως πολύ». Επίσης, η καταβολή προσωπικής, σκόπιμης συνειδητής προσπάθειας (M.O.= 2,81), η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μαθητή και

της εμπιστοσύνης στις δυνατότητές του (M.O.= 2,76), η διόρθωση των λαθών (M.O.= 2,71), η αποδοχή και εφαρμογή των υποδείξεων του εκπαιδευτικού (M.O.= 2,68), ο περιορισμός του άγχους (M.O.= 2,63) και η ύπαρξη μικρών κι επιτεύξιμων στόχων για το μαθητή (M.O.= 2,45), θα συνέβαλαν «αρκετά έως πολύ» στην ανάδειξη περισσότερων άριστων μαθητών.

Από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που θα συνέβαλαν στην ανάδειξη της αριστείας και αφορούν τόσο στον τρόπο που πραγματοποιείται και αξιολογείται η αξιολόγηση της επίδοσής τους, όσο και στις δικές τους δράσεις ως μαθητές. Ειδικότερα, διαφαίνεται ότι οι μαθητές δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από τον τρόπο έκφρασης και αποτύπωσης της επίδοσής τους από τις πληροφορίες που λαμβάνουν ως ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησής τους και από την αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών στην πράξη για τη βελτίωση της μαθησιακής τους κατάστασης.

Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται σε άλλη σχετική έρευνα, ωστόσο η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί κατά την άποψή μας σε συνδυασμό με τη θεωρητική τεκμηρίωση, είναι ότι οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τα μέσα απόδοσης του αξιολογικού αποτελέσματος και από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από την αξιολογική διαδικασία, καθώς το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης και η χρήση παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης και ποσοτικών μέσων για την απόδοση της επίδοσης των μαθητών δεν συμβάλλουν στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών τους, στην παροχή χρήσιμων πληροφοριών για την κάλυψή τους και έτσι στη βελτίωση της μαθησιακής τους κατάστασης. Οι μαθητές δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους, να εντοπίσουν τα λάθη και τις αδυναμίες τους για να συντονίσουν και να προσανατολίσουν τις προσπάθειες τους προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις για να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της υπάρχουσας και της επιδιωκόμενης μαθησιακής κατάστασης (Αθανασίου, 2003· Hattie & Timperley, 2007· Heritage, 2007· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015· Κασσωτάκης, 2010· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Πλατσίδου, 2010: 101· Ρεκαλίδου, 2011· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Sadler, 1989· Shute, 2008). Στην έρευνα των Jungert & Rosander (2009), η οποία αφορούσε μαθητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή φοιτητές, προέκυψε ότι η αξιοποίηση των αξιολογικών αποτελεσμάτων (ποσοστό 78%) συνιστά μια από τις αποτελεσματικότερες στρατηγικές μάθησης που συμβάλλουν στην αριστεία.

Η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνατότητές τους και ο περιορισμός του άγχους τους, που σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι μαθητές θεωρούν ότι δρουν ανασταλτικά στην προσπάθειά που καταβάλλουν για βέλτιστη ανάπτυξη δεξιοτήτων και επίδοσης, είναι απόρροια των πρακτικών αξιολόγησης που υιοθετούνται. Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης σε συνδυασμό με τα ποσοτικά μέσα απόδοσης της επίδοσης αυξάνουν το άγχος των μαθητών, δημιουργούν μια σύγχυση ως προς την ερμηνεία των αξιολογικών αποτελεσμάτων, καθώς δεν περιγράφουν διαφοροποιημένα, με σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις του μαθητή. Οι εσφαλμένες ερμηνείες, οι υποκειμενικές κρίσεις και οι ασαφείς εκτιμήσεις και επηρεάζουν αρνητικά ή, ακόμη, παρεμποδίζουν στην καλλιέργεια

κινήτρων, στην ενίσχυση της θέλησης και των ενδιαφερόντων για μάθηση και στην αυτογνωσία και αυτοαντίληψη των μαθητών (Heritage, 2007· Shute, 2008).

Άξιο αναφοράς είναι πως οι μαθητές στην παρούσα έρευνα, δήλωσαν την προτίμησή τους στο συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής απόδοσης της επίδοσης τους, όπως διατυπώθηκε παραπάνω και παράλληλα ανέδειξαν την ανάγκη αξιοποίησης της Περιγραφικής αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές θεωρούν ότι η χρήση Περιγραφικής αξιολόγησης παρέχει πολύτιμες πληροφορίες που αξιοποιούνται ανατροφοδοτικά και συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής τους κατάστασης και επίτευξης της αριστείας. Αντίθετα, σε στην έρευνα των Μαυρομάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά και Λουκά άλλες (2008), οι μαθητές δήλωσαν πως προτιμούν την αριθμητική βαθμολογία (ποσοστό 84%) (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 261-267).

Η βαθμολόγηση, ως μέσο έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, αδιαμφισβήτητα, αποτελεί το πιο ευρέως διαδεδομένο, γνωστό κι εύληπτο μέσο απόδοσης της επίδοσης, το οποίο ποσοτικοποιεί το αξιολογικό αποτέλεσμα και βοηθά τον μαθητή να αντιληφθεί την πρόοδό του σε σχέση με προηγούμενες αξιολογήσεις του και σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του στην τάξη. Μολονότι αποτελεί το πιο διαδεδομένο μέσο έκφρασης της επίδοσης, έχει αμφισβητηθεί έντονα με κυριότερο επιχείρημα την αδυναμία απεικόνισης του εμπειρικού κόσμου με ποσοτικά μέσα, με αποτέλεσμα ως δείκτες να αμφισβητούνται και να διαθέτουν σχετική αξία οδηγώντας σε επισφαλή κρίσεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση τη διαπιστωτική και διαγνωστική ικανότητα της αξιολόγησης. Ο κάθε βαθμός μιας αριθμητικής κλίμακας εκφράζει μια γενικευμένη, συνολική και συνήθως ασαφή εκτίμηση και σε συνδυασμό με την ύπαρξη ασαφών κριτηρίων ενδεχομένως προκύπτουν σφάλματα και υποκειμενικές κρίσεις και εκτιμήσεις που υπονομεύουν μεθοδολογικά την αποδοχή του αποτελέσματος της αξιολόγησης (Αθανασίου, 2003: 231· Κασσωτάκης, 2010: 52-73· Κωνσταντίνου, 2007: 113-114· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265-266).

Αντίθετα, η Περιγραφική αξιολόγηση θεωρείται ότι βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς διαμέσου αυτής οι επιδόσεις του μαθητή δύνανται να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατανοούνται από τους μαθητές (και από τους γονείς) όχι μόνο οι αδυναμίες, οι ελλείψεις και οι δυνατότητες του μαθητή στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, αλλά ακόμη και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι π.χ. η μαθησιακή, εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του και όχι μόνο το αποτέλεσμά της, που συνιστούν τις ατομικές ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 275-276). Η συγκρότηση των αξιολογικών διαπιστώσεων – εκφράσεων μέσω της ποιοτικής απόδοσης έχει αρκετά πλεονεκτήματα, σύμφωνα με τους επιστήμονες ερευνητές, με κυριότερα ότι συμβάλλει στην κινητοποίηση του μαθητή για συμμετοχή στις διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες, στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας του και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής του και στη μετατροπή των εξωγενών κινήτρων μάθησης σε ενδογενή κ.ά. (Δημητρόπουλος, 2003: 268-269· Καψάλης, 2004: 111-114· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 65-67· Κωνσταντίνου, 2007· 2015β·

Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Χανιωτάκης, 2010: 272-275). Με αυτή, λοιπόν, τη μορφή απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή ακόμη και εξαλείφεται η πίεση ή και η καταπίεση για υψηλές επιδόσεις που ασκείται στον μαθητή και κατ' ακολουθία ή βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές. Σημαντικότερο όλων είναι πως επίκεντρο της Περιγραφικής αξιολόγησης είναι η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή και η ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών και ενδιαφερόντων του, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο το παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Η συχνότερη και πληρέστερη ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τη μαθησιακή τους πορεία και πρόοδο, ίσως αποτελεί εφελκτήριο για το συντονισμό και την οργάνωση και των δικών τους προσπαθειών. Κατά την άποψή μας, αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ατομικές τους ικανότητες, θα βελτιώσει την αυτοαντίληψη τους και στη μείωση του άγχους τους και θα συμβάλλει στην υιοθέτηση μικρών κι επιτεύξιμων στόχων, στην ανάπτυξη αυτενέργειας, στην εφαρμογή των υποδείξεων του εκπαιδευτικού και εν τέλει στη γεφύρωση του κενού μεταξύ της υπάρχουσας και της επιδιωκόμενης μαθησιακής κατάστασης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα από τον στατιστικό έλεγχο που δείχνει διαφορά στις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την πρόταση «*Να βάζω μικρούς στόχους που μπορώ να πετύχω*» ως προς την ηλικία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ηλικίας 11 ετών εμφανίζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους μαθητές ηλικίας 10 ετών. Επομένως, οι μαθητές ηλικίας 11 ετών πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O.= 2,50) ότι η υιοθέτηση μικρών κι επιτεύξιμων στόχων θα συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης τους και στην επίτευξη αριστείας, σε σχέση με τους μαθητές ηλικίας 10 ετών (M.O.= 2,25). Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται από κάποια άλλη έρευνα, ωστόσο, κατά την άποψή μας κρίνεται αναμενόμενο, καθώς όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, αυξάνεται η νοητική τους ωριμότητα και η ικανότητα σκόπιμης, συνειδητής προσπάθειας κι ελέγχου των στρατηγικών μάθησης που υιοθετούνται.

Επιπλέον, σε συνδυασμό με την επίδοση των μαθητών του δείγματος, παρατηρήθηκε, ύστερα από στατιστικό έλεγχο, διαφορά στις αντιλήψεις των μαθητών διαφορετικής επίδοσης, σε αρκετές προτάσεις που επηρεάζουν την ανάδειξη άριστων μαθητών. Ειδικότερα, οι μαθητές με υψηλότερη επίδοση σημείωσαν τις υψηλότερες τιμές (M.O.= 2,83) στην πρόταση «*Να στηρίζομαι στη δική μου προσπάθεια*», στην πρόταση «*Να έχω εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου*» (M.O.= 2,78) και στην πρόταση «*Να μην αγχώνομαι*» (M.O.= 2,65), σε σχέση με τους μαθητές μέτριας (M.O.= 2,82, M.O.= 2,77 και M.O.= 2,65 αντίστοιχα) και χαμηλής επίδοσης (M.O.= 2,36, M.O.= 2,36 και M.O.= 2,08 αντίστοιχα). Επομένως, όσο υψηλότερη είναι η επίδοση των μαθητών τόσο περισσότερο θεωρούν ότι η καταβολή προσωπικής, συνειδητής προσπάθειας και η μείωση του άγχους συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεών τους και στην επίτευξη της αριστείας. Το εύρημα αυτό, δεν επιβεβαιώνεται από κάποια αντίστοιχη έρευνα, όμως επιβεβαιώνεται από τη θεωρητική τεκμηρίωση, καθώς η επίτευξη της αριστείας και των βέλτιστων ακαδημαϊκών επιδόσεων απαιτεί πλην των

άλλων, ανάπτυξη προσωπικής πρωτοβουλίες, αυτενέργειας, επιμέλειας, ικανότητας αυτοκαθορισμού κ.ά. (Zimmerman, 2002· McLeod & Cropley, 1989).

6.2. Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- ✚ Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, διενεργείται, κυρίως, με την εφαρμογή παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης (γραπτές και προφορικές εξετάσεις). Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιοποιούνται σε μικρότερο βαθμό κι εφαρμόζονται σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές κι όχι μεμονωμένα. Από τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετά την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση και σε μικρότερο βαθμό ο ατομικός φάκελος μαθητή/portfolio και τα σχέδια εργασίας/project. Οι τεχνικές συναρτώνται άμεσα με τους προκαθορισμένους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους και στην εκπαιδευτική πράξη κρίνεται αναγκαίο να είναι πολυδιάστατες. Η επιλογή μιας τεχνικής ή και ο συνδυασμός μεθόδων συμβάλλουν προκειμένου να εξυπηρετηθούν αποτελεσματικότερα οι σκοποί της κάθε αξιολογικής κατάστασης και να προκύψει ένα πιο έγκυρο, αντικειμενικό, αξιόπιστο και πληρέστερο αξιολογικό αποτέλεσμα για το σύνολο των δραστηριοτήτων και των ικανοτήτων κάθε μαθητή. (Δημητρόπουλος, 2003· Ντολιοπούλου & Γουργιάτου, 2008: 37· Κωνσταντίνου 2007: 43-44· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 216).
- ✚ Η αριθμητική βαθμολογία, οι λεκτικοί προσδιορισμοί αποτελούν τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος που ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί πολύ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Η Περιγραφική αξιολόγηση αξιοποιείται αρκετά, αλλά με μικρότερη συχνότητα από τα παραπάνω μέσα. Η επικράτηση παραδοσιακών μέσων και τεχνικών αξιολόγησης οδηγεί στη διαπίστωση πως το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή παραμένει παραδοσιακό.
- ✚ Η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζει την ψυχική διάθεση των μαθητών προκαλώντας τους αμφιθυμικά συναισθήματα. Η πλειονότητα των μαθητών κατά την αξιολόγησή της, βιώνει συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, καθώς αναδεικνύονται οι γνώσεις τους, αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους, και εντοπίζονται οι αδυναμίες, τα λάθη και οι ελλείψεις που πρέπει να διορθωθούν για να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και να φτάσουν στην επιδιωκόμενη μαθησιακή κατάσταση. Παράλληλα, αρκετά έντονα, οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα άγχους και αγωνίας, καθώς διακατέχονται από το φόβο μιας πιθανής αποτυχίας και τον κίνδυνο στιγματισμού από αυτήν και νιώθουν ανασφάλεια (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).
- ✚ Η περαιτέρω στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές με υψηλότερη επίδοση αισθάνονται περισσότερο χαρά και ικανοποίηση κατά την αξιολόγησή τους σε σχέση με τους μαθητές με μέτρια επίδοση και κυρίως σε

σχέση με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση. Αντίθετα, οι μαθητές με τη χαμηλότερη επίδοση βιώνουν περισσότερο άγχος και αγωνία κατά την αξιολόγησή τους από τους μαθητές με μέτρια και υψηλή επίδοση. Επίσης, οι μαθητές της Ε' Δημοτικού κατά την αξιολόγησή τους, βιώνουν συναισθήματα άγχους και αγωνίας σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Στ' τάξης, γεγονός που ενδέχεται να οφείλεται ότι στην Ε' Δημοτικού, παρατηρήθηκε η χρήση αριθμητικής βαθμολογίας για την αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος σε μεγαλύτερο βαθμό. Η χρήση της βαθμολογίας αδυνατεί να αποδώσει και να αποτυπώσει με ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα τις παραμέτρους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στο αξιολογούμενο άτομο. Έτσι, ένας χαμηλός βαθμός, ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση στο μαθητή ως προς την ερμηνεία της αξιολογικής πληροφορίας που φέρει (Αθανασίου, 2003: 230· Κωνσταντίνου, 2007: 113-114· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265-266).

- ✚ Η πλειονότητα των μαθητών προτιμά το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής απόδοσης της επίδοσης. Ειδικότερα, προτιμά να αξιολογείται και με τη χρήση Περιγραφικής αξιολόγησης και με τη χρήση αριθμητικής βαθμολογίας. Ο συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και της βαθμολόγησης για την απόδοση του αποτελέσματος αξιολόγησης του μαθητή, εσσωκλείει το σύνολο των ατομικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών του μαθητή και περιγράφει με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα τη μαθησιακή, συναισθηματική, γνωστική, νοητική και κοινωνική συμπεριφορά, επίδοση, πρόοδό και εξέλιξη του μαθητή. Η συγκρότηση των αξιολογικών διαπιστώσεων με αυτή τη λογική, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη ερμηνεία και κατανόηση του αξιολογικού αποτελέσματος και εν συνέπεια στην αποτελεσματικότερη ανατροφοδότηση του μαθητή για να φθάσει στο επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015· Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Χανιωτάκης, 2010).
- ✚ Η συστηματική καταβολή προσωπικής συντονισμένης, συνειδητής και σκόπιμης προσπάθειας συμβάλλει πολύ στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Η συμβολή των γονέων, του οικείου οικογενειακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού κρίνεται πολύτιμη από τους μαθητές για τη βελτίωση της επίδοσής τους, ενώ λιγότερο σημαντική και με μικρότερη επιρροή αξιολογείται η βοήθεια από συμμαθητές, φίλους και η εξωσχολική βοήθεια που τυχόν λαμβάνουν. Η εμπλοκή, η επιμονή και η καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας, ενέργειας και δραστηριότητας σε έργα που απαιτούνται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, υποδηλώνει την ύπαρξη υψηλής κινητοποίησης και οδηγεί στην επίτευξη των μαθησιακών αυτών στόχων (McLenerney & Van Etten, 2001· Schunk et al., 2008).

- ✚ Σχεδόν όλοι οι μαθητές επιθυμούν να είναι άριστοι. Μάλιστα, όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση, όσο μεγαλώνει το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και συγκεκριμένα του πατέρα, αυξάνεται και η θέληση των μαθητών για αριστεία. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί έναν ισχυρό εξωτερικό κινητήριο παράγοντα όπως το βιοτικό επίπεδο, η κοινωνικοοικονομική επιφάνεια κ.ά. που επιδρά και επηρεάζει τις μελλοντικές προσδοκίες των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, την αξία που αποδίδουν στα έργα της μάθησης και δημιουργεί ευνοϊκούς όρους για την επίτευξη της αριστείας (Bandura, 1997· Bigge & Shermis, 2004· Schunk et al., 2008· Slavin, 2007· Weiner, 2000).
- ✚ Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι όσο πιο υψηλή είναι η επίδοση των μαθητών, τόσο περισσότερο επιθυμούν να είναι άριστοι. Οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις έχουν μεγαλύτερη θέληση να εμπλακούν σε δραστηριότητες για τις οποίες θεωρούν ότι διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται, προκειμένου να οδηγηθούν στα επιθυμητά αποτελέσματα, εν προκειμένω την αριστεία (Bandura, 1997· Pervin & John, 2001: 258). Αντίθετα, οι αδύναμοι μαθητές που αμφιβάλουν για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, αποφεύγουν την εμπλοκή τους σε έργα και δραστηριότητες από το φόβο της αποτυχίας, μεγεθύνουν στη φαντασία τους τις πιθανές δυσκολίες και απομακρύνονται ακόμη περισσότερο από το επιθυμητό αποτέλεσμα, καθώς το θεωρούν ανεπίτευκτο (Bandura, 1995· 1997).
- ✚ Οι μαθητές παρακινούνται κυρίως από ενδογενείς παρωθητικές δυνάμεις για την επίτευξη της αριστείας, όπως για παράδειγμα, το ενδιαφέρον για απόκτηση νέων γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, τη θέληση για προσωπική πρόοδο και εξέλιξη, το ενδιαφέρον για τα γνωστικά αντικείμενα και για τη συμμετοχή στα στις σχολικές δραστηριότητες. Επίσης, η επίδραση από εξωτερικούς παράγοντες όπως η ύπαρξη άριστων μαθητών στη σχολική τάξη που λειτουργούν ως πρότυπα και η αντίληψη που επικρατεί στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον ότι οι μαθητές αυτοί θα είναι επιτυχημένοι και άξιοι, επιδρά στην ένταση και κατεύθυνση της κινητοποίησης των μαθητών για αριστεία. Έτσι, αναφορικά με τα κίνητρα των μαθητών δημοτικού για αριστεία παρατηρείται η ύπαρξη πολλών εσωτερικών κι εξωτερικών παραγόντων που βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης (Bigge & Shermis, 2004· Long, 2000· McInerney & Van Etten, 2001· Neil, 1973· Schunk et al., 2008· Woolfolk, 2008· Weiner, 2000).
- ✚ Άριστος μαθητής, για τους μαθητές δημοτικού σχολείου, δεν είναι ο μαθητής που έχει καλή και υψηλή επίδοση και μόνον. Αντίθετα, ο άριστος μαθητής καλλιεργεί και αναπτύσσει τις δεξιότητές και τις επιδόσεις του συνεχώς και έχει υψηλές επιδόσεις τόσο σε γνωστικά όσο και σε μη γνωστικά χαρακτηριστικά. Επομένως, οι μαθητές θεωρούν άριστος μαθητής, διακρίνεται για την καταβολή προσπάθειας και αυτενέργειας για συνειδητή,

σκόπιμη κι ελεγχόμενη μάθηση, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων, πρωτοβουλιών, κριτικής και δημιουργικής σκέψης και στάσης, την ισχυρή αυτοαντίληψη, την αυτοαποτελεσματικότητα, την ικανότητα για πληρότητα στην επικοινωνία, την κοινωνική ευαισθησία και ενσυναίσθηση και την αυτόνομη, δημοκρατική και χειραφετημένη συμπεριφορά.

✚ Οι μαθητές θεωρούν, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, ότι ο άριστος μαθητής καταβάλει σκόπιμη, προσωπική προσπάθεια και εμπλέκεται συνειδητά σε δραστηριότητες που απαιτούνται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και η αντίληψη αυτή γίνεται πιο ισχυρή καθώς αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Αντιλαμβάνονται ότι ο άριστος μαθητής είναι κινητοποιημένος και προσανατολίζει συντονισμένα τις προσπάθειές του προς την επίτευξη των στόχων που θέτει και οδηγείται στην πρόοδό και στην αριστεία.

✚ Η πλειονότητα των μαθητών δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων θεωρεί ότι για την ανάδειξη της αριστείας και των άριστων μαθητών παράγοντες που θα συνέβαλαν είναι, κατά φθίνουσα σειρά:

- Η συχνότερη ενημέρωση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με την πρόοδο και την επίδοσή τους.
- Η χρήση περιγραφικής αξιολόγησης που θα αποδίδει με πληρότητα και σαφήνεια την επίδοση και την πρόοδό των μαθητών.
- Η καταβολή προσωπικής και συνειδητής προσπάθειας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.
- Η ισχυρή αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη στις ατομικές τους ικανότητες.
- Η διόρθωση των λαθών τους.
- Η εφαρμογή των υποδείξεων των εκπαιδευτικών στην πράξη για τη βελτίωση της επίδοσής τους.
- Η μείωση του άγχους
- Η υιοθέτηση μικρών κι επιτεύξιμων στόχων.

6.3. Προτάσεις

Από την ανασκόπηση της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων και τη συζήτηση που προηγήθηκε, προχωρούμε στη διατύπωση των παρακάτω προτάσεων:

- Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των μαθητών Δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων αναφορικά με την αριστεία ως σκοπό στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, εκτιμούμε ότι οι μαθητές αξιώνουν την αριστεία, αποβλέπουν σε αυτήν και η ύπαρξη άριστων μαθητών τους παρακινεί ως εξωτερικό κίνητρο για να την επίτευξή της. Επομένως, η υποβάθμιση ή η κατάργηση του θεσμού της αριστείας όχι μόνο δεν εκφράζει τις απόψεις των μαθητών, αλλά τις βρίσκει άρδην αντίθετες, σε σημείο ου συνάγεται το συμπέρασμα ότι η πολιτεία και οι ασκούντες εκπαιδευτική πολιτική δεν αφουγκράζονται τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών. Κρίνεται απαραίτητη η διατήρηση του θεσμού, η επιβράβευση των άριστων μαθητών ως μήνυμα καταξίωσης της άμιλλας, και η παροχή κινήτρων στους μαθητές για την επίτευξή της αριστείας.
- Κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία η θέσπιση προγραμμάτων επιμόρφωσης τα οποία θα παρέχουν θεωρητική και πρακτική κατάρτιση σε υποψήφιους κι εν ενεργεία εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη χρήση και εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αλλά και γενικότερα της αξιολόγησης του μαθητή. Προτείνεται η καθιέρωση προγραμμάτων διαρκούς και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα παρέχουν στους εκπαιδευτικές τις απαραίτητες γνώσεις αναφορικά με τις τεχνικές, τα μέσα, τις λειτουργίες και τους σκοπούς της αξιολόγησης και θα τους ενημερώνουν, παράλληλα, για τα ευρήματα και τις τάσεις της σύγχρονης ερευνητικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας.
- Ο συνδυασμός εναλλακτικών και παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης συμβάλλουν στη διατήρηση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης. Οι μαθητές συνεργάζονται σε κλίμα αλληλεγγύης και αλληλουποστηρίζονται και αλληλοβοηθούνται με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης και την αποτελεσματικότερη μάθηση. Οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης σε συνδυασμό με την επικράτηση παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη αποτρέπουν τη δημιουργία ανταγωνιστικών τάσεων μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, ο συνδυασμός αριθμητικής βαθμολογίας και περιγραφικής αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή εκμηδενίζεται η πίεση για υψηλές επιδόσεις και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα, ενισχύεται η αυτοαντίληψη των μαθητών καθώς με την περιγραφική αξιολόγηση αναλύεται η ατομική πορεία μάθησης του κάθε μαθητή και να εντοπίζονται οι δυνατότητες, οι αδυναμίες και οι ελλείψεις ώστε περαιτέρω

παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση και βελτίωση της μαθησιακής του κατάστασης (Κωνσταντίνου, 2017: 281-283).

- Προτείνεται η πρακτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή. Η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης περιορίζει ή εκμηδενίζει βαθμοθηρικούς και εξετασιοκεντρικούς προσανατολισμούς, την πίεση για υψηλές επιδόσεις και τον ανταγωνισμό. Έχει σαφή παιδαγωγικό χαρακτήρα, αναφέρεται στην ατομική πορεία μάθησης του μαθητή κι ενισχύει την αυτοαντίληψη του.
- Προκειμένου να γίνει αποδεκτή η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ως αξιολογικού μέσου από τους γονείς κρίνεται αναγκαία η σύσφιξη των σχέσεων τους με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι οι μαθητές και οι γονείς είναι προσανατολισμένοι στην αξίωση για υψηλές επιδόσεις των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα και επιθυμούν την βαθμολόγηση. Η παγιωμένη κουλτούρα βαθμοθηρίας που έχει καλλιεργηθεί στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και μεταλαμπαδεύεται στους μαθητές κι επιδίδονται σε κυνήγι επιδόσεων, δύναται να αμβλυνθεί με τη σταδιακή εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων αξιοποίησης της περιγραφικής αξιολόγησης σε όλες τις τάξεις και με την συχνότερη επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων. Προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να προσκαλούν συχνότερα τους γονείς στο σχολείο, να τους ενημερώνουν και να συζητούν για την ατομική πρόοδο του μαθητή, το σκοπό της αξιολόγησής του και τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Η συχνότερη επικοινωνία θα συμβάλλει στην ευρύτερη αποδοχή αυτού του μέσου απόδοσης της μαθητικής επίδοσης, με προϋπόθεση οι εκπαιδευτικοί να είναι καταρτισμένοι κατάλληλα αναφορικά με θέματα αξιολόγησης.
- Επιπρόσθετα, αναγκαία κρίνεται η συχνότερη αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία παρέχει ανατροφοδότηση και δυνατότητα για διορθώσεις σε κάθε στάδιο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Bloom, 1969· Black & William, 1998). Η διαμορφωτική αξιολόγηση συμβάλλει στην αντίληψη από πλευράς του μαθητή του κενού μεταξύ του επιθυμητού στόχου και της υπάρχουσας κατάστασης του. Η ανατροφοδότηση συμπράττει δημιουργικά στο συντονισμό των προσπαθειών που καταβάλλει ο μαθητής για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του μαθητή και στην ικανότητα για αυτόνομη μάθηση (Ρέλλος, 2003). Παράλληλα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, από τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών του, έχει την ευκαιρία να στοχαστεί και να βελτιώσει τη διδασκαλία του και να διαχειριστεί παιδαγωγικά και διδακτικά τις ατομικές ανάγκες των μαθητών του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).
- Κρίνεται αναγκαίο, η αξιολόγηση, ως απαραίτητο δομικό στοιχείο της διδασκαλίας και μάθησης να μετατοπίσει το ενδιαφέρον της από την αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) στην αξιολόγηση για τη αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) (Black & William,

1998). Η μετατόπιση του στόχου από τον έλεγχο της επίδοσης του μαθητή στα γνωστικά αντικείμενα, στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, αξιολογώντας στοιχεία όπως η προσπάθεια που καταβάλλει, η συμμετοχή του, η ατομική πορεία εξέλιξης του κ.ά. συνεκτιμώντας γνωστικά και μη χαρακτηριστικά αποβλέποντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

- Προτείνεται να γίνει περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος της αριστείας και των κινήτρων των μαθητών για την επιδίωξη υψηλών επιδόσεων και ελπίζουμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει έναυσμα για μια σειρά νέων ερευνών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ανάδειξη της σημαντικότητας του θεσμού στο σχολικό σύστημα και στην ανάγκη αξιοποίησης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης και της περιγραφικής αξιολόγησης στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Εν κατακλείδι, η αριστεία δεν είναι ένας θεσμός που αφορά τους λίγους, τους εκλεκτούς, ούτε υπάρχει κάποια ελίτ που απολαμβάνει συγκεκριμένα προνόμια. Η αριστεία είναι ένας επιτεύξιμος στόχος για κάθε μαθητή και πρέπει να αποτελεί προσωπικό στόχο και επιδίωξη για όλους. Δικαιοσύνη στην εκπαίδευση αποτελεί ακριβώς αυτό, δηλαδή η ίση μεταχείριση των μαθητών, όπου ο κάθε μαθητής λαμβάνει τη διδακτική και παιδαγωγική διαχείριση που χρειάζεται σύμφωνα με τις ατομικές του ανάγκες και βασισμένη στην ατομική πορεία μάθησης του. Αναπόσπαστο στοιχείο, άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μάθηση και την προώθηση της ατομικής εξέλιξης των μαθητών είναι η αξιολόγηση με τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, που αναδεικνύει τις αδυναμίες, τις ελλείψεις του μαθητή, αποτυπώνει τη μαθησιακή του κατάσταση και μέσω της ανατροφοδότησης συμβάλλει στην βελτίωση της αυτοαντίληψης του μαθητή και παρέχει έναν προσανατολισμό για να γεφυρώσει το κενό μεταξύ υπάρχουσας και επιδιωκόμενης μαθησιακής κατάστασης.

Η σύγχυση που απορρέει από την ταύτιση της αριστείας με την ισότητα, τον ελιτισμό και τον αντιδημοκρατισμό, δεν είναι ουσιαστική, καθώς η αριστεία ουσιαστικά σημαίνει τη δημιουργική πρόκληση άμιλλας για διάκριση. Στην άμιλλα για την αριστεία δεν υπάρχει αντίπαλος, αλλά συναγωνισμός και κοινός αγώνας, κοινή προσπάθεια που ενέχει την έννοια της αξιοκρατίας και προϋποθέτει τη διεκδίκησή της. Οι έννοιες αυτές και το περιεχόμενο τους αποτελούν αξίες, οι οποίες συναποτελούν μαζί με άλλες τη βάση της παιδείας και της αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αριστεία είναι κατάκτηση που πρέπει συνεχώς να επιζητάς κι όχι πάγια κατάσταση. Είναι σημαντικό οι μαθητές να αντληθούν πως η κατάκτηση αυτή είναι αποτέλεσμα συνεχούς αγώνα και προσπάθειας και πως η ραστώνη, ο εφησυχασμός και η παραίτηση επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα. Η διεκδίκηση αυτή πρέπει να αρχίσει από μικρή ηλικία, από το δημοτικό, καθώς οι αξίες που μεταλαμπαδεύονται σε αυτή την κρίσιμη παιδική ηλικία δεν απεμπολούνται εύκολα και γι' αυτό προτείνεται να δοθεί έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Όπως διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα, η ύπαρξη προτύπων αριστείας αποτελεί ισχυρό εξωτερικό κίνητρο για τους μαθητές και οι μαθητές δηλώνουν ότι επιθυμούν να είναι άριστοι. Για την ανάδειξη της αριστείας και τη διατήρηση της είναι απαραίτητη η ύπαρξη προτύπων και η παροχή κινήτρων για τους μαθητές. Ο άριστος μαθητής σταδιακά αποθαρρύνεται, εφόσον δεν του παρέχονται τα ερεθίσματα για να βελτιώνεται και να εξελίσσεται. Οι άριστοι μαθητές πρέπει να αποτελούν «επένδυση» κάθε κοινωνίας. Η γνώση, η καινοτομία και η παραγωγή έργου διηθείται στην κοινωνία σε όλους τους τομείς και ανακεφαλαιοποιείται προς όφελος όλων των μελών του κοινωνικού συνόλου και επέρχεται η πρόοδος. Μάλιστα, όταν σε διεθνές επίπεδο η αριστεία επιδιώκεται, πριμοδοτείται και επιβραβεύεται φαίνεται άτοπο στο ελλαδικό χώρο να καταδιώκεται και να στοχοποιείται. Η κατάργηση του θεσμού της αριστείας ή η συστολή των κινήτρων αρίστευσης, ελλοχεύουν κινδύνους αρκετά σημαντικούς που δεν πρέπει να παραβλέπονται. Άλλωστε, νομοτελειακά ο άριστος και ο καλύτερος θα προοδεύσουν, ακόμη κι αν δεν τους δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα. Μια νησίδα αριστείας σε έναν ωκεανό μετριότητας απορροφάται. Κρίνεται αναγκαίο οι νησίδες αριστείας να διατηρηθούν και να διευρυνθούν προς όφελος του κοινωνικού συνόλου ευρύτερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ.** (2003), *Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ.** (2007), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αλεξίου, Ε.** (2014), «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων». Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ανδρεαδάκης, Ν.** (2014), Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, Σημειώσεις από «Ανοικτά Ακαδημαϊκά μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης». Ανακτήθηκε από <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=286> στις 12/1/2018
- Αρβανίτης, Ν. & Αρβανίτης, Α.** (2012), Αξιολογώντας τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών: Ανάλυση της εγκυρότητας περιεχομένου σε «τεστ διδασκάλου» (teachermadetests) που αξιοποιούνται στο μάθημα της Ιστορίας του δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.)*. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ.** (2007), Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21, Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/14Aksiologisi/varsamithoy-res/varsamithoy-res.pdf> στις 24/11/2017
- Βαρσαμίδου, Α.** (2016), Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) εκπαιδευτικού και μαθητή: προεκτάσεις και προοπτικές μια εναλλακτικής τεχνικής. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ.** (2007), Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.
- Bell, J.** (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας (Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες)*. Μτφρ.: Ρήγα Α. Β., Αθήνα: Gutenberg.

- Βοσνιάδου, Σ.** (1999), (επιμ.). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος Β', Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία, Σειρά: Ψυχολογία/17, Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνη, Β.** (2010), «Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης». Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκαρτζελάκη, Ε.** (2015), «Η πρακτική των εκπαιδευτικών στη χρήση των κριτηρίων αξιολόγησης του μαθητή: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών στο Νομό Θεσσαλονίκης». Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόσδος, Σ.** (2010), Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση-Αξιολόγηση ή Βαθμολογία; Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση. Επιμ. Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε., Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 229-246.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1999), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1984), *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία*, Αθήνα: Γλάρος.
- Δήμου, Γ. Η.** (2002α), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Ι: Θεωρίες μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δήμου, Γ. Η.** (2002β), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία ΙΙ: Μαθησιακές Δυσκολίες (Το Παιδαγωγικό Ατύχημα)*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δημοσθένης, Δ. & Συμεωνίδης, Ν.** (2015), Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», 23-24 Μαΐου, Αθήνα, 2922-2927.
- Εμβαλωτής, Α. Κάτσης, Α. & Σιδερίδης Γ.** (2010), Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β.** (2008), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών», στο: *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, σσ. 391435. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ηλιού, Μ.** (1991), Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-63.

- Ιωσηφίδης, Θ.** (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κακανά, Δ. Μ. & Καζέλα, Κ.** (2011), Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Χρυσ αφίδης, Κ. & Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.) *Αρχές και Προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αφιέρωμα: στην Ευγενία Κουτσουβάνου (σσ. 45-71). Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη ΑΕ. Σειρά: Καινοτομίες στην Εκπαίδευση/ 85 (Διευθ.: Χατζηδήμου, Δ. – Ταρατόρη, Ε.).
- Καλαντζή-Αζίζι, Α.** (2002), *Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής, πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ωνυχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Καραδήμας, Ε. & Σωτηροπούλου, Γ.** (2001), Ένα πρόγραμμα Γνωσιακής-Συμπεριφοριστικής ομαδικής παρέμβασης σε φοιτητικό πληθυσμό για την ενίσχυση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, *Ψυχολογία*, 3(1), 130-138.
- Καπαχτσή, Β.** (2008), *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Καρακούσης, Κ.** (1995), Η αξιολόγηση του μαθητή. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 37-38.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2010), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1984), Η αξιολόγηση των μαθητών στο αυταρχικό και στο φιλελεύθερο – δημοκρατικό σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1995), Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* (σελ. 416 – 442). Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2010), Οι κύριες αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών κατά τη δεκαετία του 1990: Παρουσίαση των σχετικών προσπαθειών και ανάλυση των δυσκολιών υλοποίησής τους. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. και Οικονομίδης, Β. (επιμ.): *Περί Παιδείας Διάλογος*, σσ. 139-166. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.** (2005), *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α.** (2004), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν.** (2015), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. Α.** (1997), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* (Τόμος Β), Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1992), «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας», στην *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5, 127-167.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1995), Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως «θεραπευτικό» παιδαγωγικό μέσο, *Τα Εκπαιδευτικά*, 222-241.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1997), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1999), «Το παιδαγωγικό περιεχόμενο στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και οι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής του», στην *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 79-97.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2002), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2003), *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία, Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2007), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2010), Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή, Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία, 43-50. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Επιμ. Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2011α), «Εισαγωγή στη Σχολική Παιδαγωγική», στον συλλογικό τόμο *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2011β), «Οι συνέπειες από την κυριαρχία της τυποποιημένης διδασκαλίας και την υποβάθμιση της παιδευτικής λειτουργίας του σχολείου», στο συλλογικό τόμο προς τιμήν του καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη *Εκπαίδευση-Κοινωνία και Πολιτική* (επιμ. Ν. Παπαδάκης/ Ν. Χανιωτάκης). Αθήνα: Πεδίο.

- Κωνσταντίνου, Χ.** (2015β), *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι.** (2017), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.** (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.** (2005), *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτορρύθμιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλάκος, Π.** (2012), Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της σχολικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 16, 91-117.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2004), *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ.** (2007), Αξιολόγηση του μαθητή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 84-98.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ.** (2008), Αξιολόγηση του Μαθητή, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 241-280.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε.** (2008), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (2002), *Εκπαιδευτικό έργο και Αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ – Τζίκα, Ζ.** (1985), *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Pervin, L.A. & John, O.P.** (2001), *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Παπαεμμανουήλ, Δ.** (2010), Προβληματισμοί και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης και το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σελ.175-186). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ρεκαλίδου, Γ.** (2011), *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*, Αθήνα: Πεδίο.

- Ρέλλος, Ν.** (2003), Η αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 50-61.
- Ρέλλος, Ν.** (2005), Η αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1, 50-61.
- Ρέλλος, Ν. & Κουτρούμπα, Κ.** (2010), Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης από τη σκοπιά του μαθητή. Στο: Κανανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση* (σελ. 199-208), Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Slavin, R.** (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε.** (2007-1995), *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε.** (2009), *Σχολική Αξιολόγηση, Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ** (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, τομ. Α', Αθήνα.
- Φλουρής, Γ.** (1995), Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων. Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, 328-367, Αθήνα: Σείριος.
- Χανιωτάκης, Ν.** (1999), Η Περιγραφική Αξιολόγηση του μαθητή στο Ελληνικό σχολείο (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2017 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/11263#page/2/mode/2up>
- Χανιωτάκης, Ν.** (2006), Η ερώτηση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία: προβλήματα και δυνατότητες βελτίωσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Αλέξανδρος Δελμούζος*, τομ. Β', Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χανιωτάκης, Ν.** (2010), Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο: Κανανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σελ. 271-282), Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χανιωτάκης, Ν.** (2013), Η αξιολόγηση του μαθητή: προβλήματα και σύγχρονες τάσεις. Ανακτήθηκε από

<https://sxolsymvel.files.wordpress.com/2013/02/aksiologisi-mathiti-nikos-haniotakis.pdf> στις 17/12/2017

Χαρίσης, Α. (2006), Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίσης, Α. (2010), Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), 284-290. Στο: *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Επιμ. Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενογλωσση

Assessment Reform Group, (2001), Assessment for learning: 10 Principles. Available at: <http://sunnyspelles.co.uk/Pedagogy%20Resources/A4L/10principles.pdf>

Bandura, A. (1977), *Social learning theory*. Eaglewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986), *Social foundation of thoughts and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice- Hall: Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1990), *Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms*. Paper presented at the Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation, Nebraska.

Bandura, A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 115-148.

Bandura, A. (1995), *Self-efficacy in changing societies*. UK: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Fremman and Company.

Bandura, A. (2002), *The growing primacy of perceived efficacy in human self-development adaptation and change*: Universitat Jaume.

Bandura, A. (2002), Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 151, 269-290.

Bandura, A. (2004), The growing primacy of perceived efficacy in human selfdevelopment, adaptation and change. In R. G. M. Salanova, I.M. Martinez, E. Cifre, S. Llorens and M. García-Renedo (Ed.),

Nuevos horizontes en la 121 investigaciones sobre autoeficacia. Castellón: Colección Psyique.

- Bandura, A.** (2006a), Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A.** (2006b), Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & F. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. V, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A.** (2001a), Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A.** (2008), Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers & M. Sabido (Eds.), *Entertainment-education and social change: history, research, and practice* (pp. 75-96): Taylor & Francis.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C.** (2001b), Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C.** (2003), Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Bandura, A. & Locke, E. A.** (2003), Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A. & Schunk, D., H.** (1981), Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bennett, R. E.** (2011), Formative assessment a critical review, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5-25.
- Black, P.** (2001), Formative Assessment and Curriculum Consequences, in: Scott, D. (ed.) *Curriculum and Assessment*. Westport: Ablex Publishing, 7-23.
- Black, P. & William, D.** (1998), Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-12.
- Black, P.** (2015), Formative assessment-an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 (1), 161-177.

- Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D.** (2006), Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21 (02), 119-132.
- Black, P. J., & William, D.** (1998b), Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. & William, D.** (2003), "In praise of educational research": Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623-637.
- Black, P. & William, D.** (2009), Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B. S.** (1969), Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: new roles, new means: the 68th yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)* 68(2), 26-50, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. & Stobart, G.** (2002), *Assessment for Learning: 10 principles*, Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Brookhart, S.** (2001), Successful students' formative and summative uses of assessment information, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 8 (2), 154-169.
- Brown, S.** (2004-05), Assessment for Learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Brown, G. T.** (2004), Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. T.** (2006), Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Brown, J.** (2007), Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51.
- Brown, G. & Harris, L.** (2012), Student Conceptions of Assessment by Level of Schooling: Further Evidence for Ecological Rationality in Belief Systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 46-59.
- Cheng, P. Y. & Chiou, W. B.** (2010), Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates, *Psychological Reports*, 106(1), 1-11.

- Creswell, J.W.** (2012), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*: SAGE Publications.
- Cowie, B.** (2005), Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.
- Cowie, B. & Bell, B.** (1999), A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice for learning*, 6(1), 101-116.
- Corbett, D., Wilson, B. & William, B.** (2002), *Effort and Excellence in Urban Classrooms, expecting and getting success with all students*, Teachers College Press: New York and NEA Professional Library: Washington D.C.
- Dochy, F., Gijbels, D. & Segers, M.** (2006), Learning and the emerging new assessment culture. In Verschaffel, L., Dochy, F., Boekaerts, M., Vosniadou, S. (Eds.), *Instructional psychology: Past, present and future trends*, Oxford, Amsterdam Elsevier.
- Evans, C. & Waring, M.** (2011), Student teacher assessment feedback preferences: The influence of cognitive styles and gender. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 271-280.
- Fan, X. & Chen, M.** (2001), Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis, *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Ferrari, M.** (2002), *The pursuit of excellence through Education*, Psychology Press-Taylor & Francis Group: New York and Hove.
- Fejgin, N.** (1995), Factors contributing to the academic excellence of American Jewish and Asia students, *Sociology of Education*, 68(1), 18-30.
- Froiland, J. M.** (2018), The Intrinsic Learning Goals of Elementary School Students, in Their Own Words, *Journal of Humanistic Psychology*, Psychology Press-Taylor & Francis Group, available at: <https://doi.org/10.1177/0022167818763923>
- Gamlem, S. M.** (2015), Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, 19(4), 461-482.
- Gamlem, S. M. & Smith, K.** (2013), Student perceptions of classroom feedback, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.

- Gipps, C.** (1996), Review and conclusions: A pedagogy or a range of pedagogic strategies? In P. F. Murphy & C. V. Gipps (Eds.), *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys* (pp. 260–271). London: Falmer Press.
- Gibbs, G. & Simpson, D.** (2004/05), *Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gordon, R., Kane, T. J. & Staiger, D. O.** (2006), *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington DC: Brookings Institution.
- Green, J., Liem, G., Martin, A.J., Colmar, S., Marsh, H. & McInerney, D.** (2012), Academic motivation, self-concept, engagement and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective, *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Guskey, T. & Bailey, J.** (2001), *Developing grading and reporting systems for student learning*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harlen, W.** (2005), Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies, *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Harlen, W., & James, M.** (1997), Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Hattie, J. & Timperely, H.** (2007), The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-122.
- Howieson, C. & Semple, S.** (2000), The evaluation of guidance Listening to pupils' views, *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(3), 373-387
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713652299?journalCode=cbjg>
[20](#)
- Irving, S. E., Harris, L. R., & Peterson, E. R.** (2011), 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413-426.
- Johnson, R.L., Penny, J.A. & Gordon, B.** (2009), *Assessing performance: designing, scoring and validating performance tasks*. New York: Guilford Publications.
- Kinchin, I.** (2004), Investigating students' beliefs about their preferred role as learners, *Educational Research*, 46(4), 301-312.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/001318804200277359>
- King, S. H. & Watson, A.** (2010), Teaching Excellence for All Our Students, *Theory Into Practice*, 49(3), 175-184.

- Lambert, D. & Lines, D.** (2013), *Understanding assessment: Purposes, perceptions, practice*. Routledge.
- Lee, J. D.** (1998), Which kids can “become” scientists? Effects of gender, self-concepts, and perceptions of scientists, *Social Psychology Quarterly*, 61, 199-219.
- Linn, R.** (1993), Educational Assessment: Expanded Expectations and Challenges, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(1), 1-16.
- Masters, G. N.** (2013), *Reforming Educational Assessment: Imperatives, principles and challenges*, available at: http://works.bepress.com/geoff_masters/156/
- Mavrommatis, Y.** (1995), *Classroom Assessment in Greek Primary Schools* (Phd Thesis), University of Bristol.
- Mavrommatis, Y.** (1996), Classroom assessment in Greek primary schools, *The Curriculum Journal*, (7), 2, 259-269.
- McLeod J. & Cropley, A.** (1989), *Fostering academic excellence*, Pergamon Press: New York.
- McMillan, J. H.** (2001), Secondary teachers’ classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20 (1), 20-32.
- McMillan, J., Myran, S. & Workman, D.** (2002), Elementary Teachers’ Classroom Assessment and Grading Practices. *Journal of Educational Research*, 95 (4), 203-213.
- Monteiro, S., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Cruz, J.F.** (2014), Be(com)ing an excellent student: a qualitative study with engineering undergraduates, *High Abilities Studies*, 25(2), 169-186.
- Palmer, A. & Collins, R.** (2006), Perceptions of rewarding excellence in teaching: motivation and the scholarship of teaching, *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 193-205.
- Pajares, F.** (1996), Self-efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F.** (2000), Current directions in self-efficacy research In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F.** (2002), Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116-225.
- Pajares, F.** (2002), Self-efficacy beliefs in academic context: An outline (Publication., from Emory University: <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.

- Pajares, F.** (2003), Self-efficacy beliefs, motivation, and the achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F.** (2005), Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. In A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics* (pp. 294-315). Boston: Cambridge University Press.
- Pajares, F. & Graham, L.** (1999), Self-Efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F. & Schunk, D., H.** (2002), Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson & D. Cordova (Eds.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 3-21). New York: Academic Press. 138.
- Pajares, F. & Usher, E. L.** (2008), Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. In M. L. Maehr, S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Eds.), *Advances of motivation and achievement: Social psychological perspectives* (Vol. 15, pp. 391-423): Emerald Group Publishing Limited.
- Pascarella, E.** (2001), Identifying Excellence in Undergraduate Education, Are we even close? *Change the magazine of higher learning*, 33(3), 18-23, available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091380109601796>
- Pellegrino, J., Chudowsky, N. & Glaser, R.** (2001), *Knowing what students know*, Washington, DC: The National Academy Press.
- Pullen, A., Griffioen, D. Schoonenboom, J., de Koning, B. & Beishuizen, J.** (2017), Does excellence matter? The influence of potential for excellence on students' motivation for specific collaborative tasks, *Studies in Higher Education*, published online, available at: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2017.1304376?needAccess=true>
- Ramaprasad, A.** (1983), On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Sadler, D. R.** (1989), Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R.** (1998), Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 77-84.
- Sadler, D. R.** (2010), Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.

- Sadler, P.M. & Good, E.** (2006), The Impact of Self – Peer – Grading on Student Learning, *Educational Assessment*, 11 (1), 1-31.
- Scriven, M.** (1991), *Evaluation thesaurus* (4thed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Shepard, L. & Hammerness, K.** (2005), In L. Darling-Hammond & Bransford. *Assessment. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and able to do*, 275-326.
- Schunk, D. H.** (1981), Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93-105.
- Schunk, D. H.** (1982), Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H.** (1983), Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D. H.** (1986), Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 79, 238-244.
- Schunk, D. H.** (1987), Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H.** (1989), Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H.** (1990), *Socialization and the development of self-regulated learning: The role of attributions*, Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Schunk, D. H.** (1991), Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H.** (1996), *Self-efficacy for learning and performance*. Paper presented at the Annual conference of the American Educational Research Association, available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394663.pdf>
- Schunk, D. H.** (2003), Self- efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self- evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H. & Pajares, F.** (2001), The Development of Academic Self-Efficacy. In A. W. J. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation*, San Diego: Academic Press. 142.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L.** (2008), *Motivation in education: theory, research and applications* (3rd ed.), Upper Saddle River N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Shute, V. J.** (2008), Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Sterling, R. C., Yeisley-Hynes, D., Little, S. G. & Cater, J. R.** (1991), The effects of initial level of self-esteem, gender, and task outcome on causal attribution and affective arousal, *The journal of Social Psychology*, 132(4), 561-564.
- Stiggins, R. & DuFour, R.** (2009), Maximizing the power of formative assessment. *Phi Delta Kappan*, 90 (9), 640-644.
- Stiggins, R.** (2005), From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *The Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stiggins, R.** (2007), Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22.
- Strayhorn, T.** (2007), Factors Influencing the Academic Achievement of First-generation College Students, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 43 (4), 82-111.
- Squier, K.** (2016), "Define Student Excellence" Overview, available at: <http://excellenceinschoolcounseling.com/develop-a-cba/define-student-excellence-overview/student-excellence-articulated-as-results/>
- Taras, M.** (2005), Assessment—summative and formative—some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taras, M.** (2010), Assessment for learning: assessing the theory and evidence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3015-3022.
- Taylor Huber, M.** (2017), Quality in Undergraduate Education, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 49(3), 45-51.
- Thijs, J. & Verkuyten, M.** (2008), Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 100, 754-764.
- Thompson, T.** (1994), Self-worth Protection: Review and implications for the classroom. *Educational Review*, 46(3), 259-274.
- Weiner, B.** (2010b), Attribution Theory. In S. Järvelä (Ed.), *Social and Emotional Aspects of Learning*, (pp. 9-14), Oxford Elsevier Ltd.

- Weiner, B.** (1985), An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B.** (1986), *An attributional theory of motivation and emotion*, New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B.** (2010a), *The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas*, *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Weiner, B.** (1972), Perceiving the causes of success and failure. In e. a. E. E. Jones (Ed.), 147 *Attribution: Perceiving the causes of behavior* N. J.: Erlbaum.
- Weiner, B.** (1979), *A theory of motivation for some classroom experiences*. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B.** (1990), *On perceiving the other as responsible*, Paper presented at the Nebraska symposium on Motivation: Perspectives on Motivation, Nebraska.
- Weiner, B.** (1990), Searching for roots of applied attribution theory, In G. S. V. S. Folkes (Ed.), *Attribution Theory: Applications to achievement, mental health, and attributional conflict* (pp. 1-13). Hillsdale N. J.: Erlbaum.
- Weiner, B.** (1994), Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system, *Educational Psychologist*, 29(3), 163-172.
- Weiner, B.** (1995), Lessons from the Past. *Psychological Inquiry*, 6(4), 319-321.
- Weiner, B.** (1998), History of motivation research in education, In A. Woolfolk (Ed.), *Readings in Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Weiner, B.** (2000), Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective, *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Weiner, B.** (2005), Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence, In E. A. J (Ed.), *Handbook of competence and motivation*, New York: Guilford Press.
- Weiner, B.** (2006), *Social motivation, justice and the moral emotion*, Mahwah N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B.** (2008), An attribution theorist addresses the co-existence of theoretical generality and cultural specificity. In R. Sorrentino & S. Yamaguchi (Eds.), *Handbook of motivation and cognition across cultures*, San Diego: Academic Press.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M.** (1971), *Perceiving the causes of success and failure*, Morristown, N. J.: General Learning Press.

- Wiilian, D.** (2011), What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A. & McGregor, L.** (2006), Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement, *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.
- Zimmerman, B. J.** (1990), Self-regulated learning and academic achievement, *An Overview Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J.** (2000), Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J.** (2002), Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, B. J.** (2006), Self-regulation and effective learning. In D. M. McInerney & V. McInerney (Eds.), *Educational psychology: Constructing learning*. Sydney: Pearson Education.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H.** (2001), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H.** (2003), Albert Bandura: The Man and his Contributions to Educational Psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: One-hundred years of contributions*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Νομοθετικό πλαίσιο

Προεδρικό Διάταγμα 8/1995, ΦΕΚ 3/10. 1. 1995, τ'Α. «Αξιολόγηση Μαθητών Δημοτικού Σχολείου». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ.
ΦΕΚ 303 & 304 13/3/2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί μαθητές,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της Ε' και Στ' Δημοτικού του Νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με την αριστεία, την καλή σχολική επίδοση και τους παράγοντες που τους κινητοποιούν για να τις επιδιώξουν.

Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα, με τίτλο «*Η αριστεία ως κίνητρο στην εκπαίδευση: απόψεις μαθητών Δημοτικών σχολείων Νομού Ιωαννίνων*», η οποία διεξάγεται στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η οπτική σας σχετικά με την αριστεία ως έννοια στο ελληνικό σχολείο και ως κίνητρο για την επιδίωξη υψηλών σχολικών επιδόσεων, θα μας δώσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα πραγματοποιηθεί ανώνυμα και τα δεδομένα που θα εξαχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας.

Μονεμβασιώτη Κωνσταντίνα,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέρος Α'

Σημείωσε μεχστο κουτί την απάντηση σου.

A1. Φύλο: Κορίτσι

Αγόρι

A2. Ηλικία:

A3. Τάξη: Ε' Δημοτικού

Στ' Δημοτικού

A4. Πόσοι μαθητές είστε στην τάξη;

1-10

11-20

21-30

30 +

A5. Οι γονείς σου έχουν τελειώσει:

	Μητέρα	Πατέρας
Δημοτικό		
Γυμνάσιο		
Λύκειο		
Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ)		
ΤΕΙ		
Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ)		

A6. Πώς θα χαρακτήριζες την πρόοδο (επίδοση) σου στο σχολείο;

Χαμηλή	<input type="checkbox"/>
Μέτρια	<input type="checkbox"/>
Υψηλή	<input type="checkbox"/>

Μέρος Β'

«Η αξιολόγηση στη σχολική τάξη»

Να σημειώσεις x στο κουτάκι που συμφωνείς:

B1. Με ποιον τρόπο ελέγχει ο δάσκαλος την πρόοδο σου στα μαθήματα;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Με γραπτά τεστ (π.χ. επαναληπτικό)				
Όταν λέω προφορικά το μάθημα				
Όταν διορθώνω μόνος μου το γραπτό μου				
Όταν διορθώνω τα γραπτά/εργασίες των συμμαθητών μου				
Έχει φάκελο με όλες τις εργασίες μου (πορτφόλιο)				
Με εργασίες/πρότζεκτ				

B2. Πώς ανακοινώνει ο δάσκαλος το αποτέλεσμα της εξέτασης;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
Με αριθμούς (βαθμολογία)				
Με λέξεις-φράσεις (Πολύ Καλά, Άριστα, κ.ά.)				
Με αναλυτικά σχόλια (λόγια)				

B3. Πώς νιώθεις όταν σε εξετάζει ο δάσκαλός σου;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Χαρά-Ικανοποίηση				
Άγχος-Αγωνία				

B4. Πόσο σε επηρεάζει το αποτέλεσμα της αξιολόγησής σου;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

B5. Πώς θέλεις να σε επιβραβεύει ο δάσκαλός σου;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Με βαθμούς				
Με φράσεις - σχόλια (λόγια) (Άριστα, Μπράβο κ.ά.)				

Μέρος Γ'

«Η αριστεία ως κίνητρο επίδοσης για τους μαθητές»

Να σημειώσεις x στο κουτάκι που συμφωνείς:

Γ1. Πιστεύεις ότι είναι καλύτερο για την πρόοδό σου να προσπαθείς εσύ μόνος σου;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

Γ2. Υπάρχει κάποιος άλλος που σε βοηθά να τα πας καλύτερα στα μαθήματα;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Ο δάσκαλος σου				
Οι γονείς σου				
Οι συμμαθητές σου				
Οι φίλοι σου				
Η εξωσχολική βοήθεια (π.χ. ιδιαίτερα μαθήματα, φροντιστήριο)				

Γ3. Θέλεις να είσαι άριστος μαθητής;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

Γ4. Γιατί θέλεις να είσαι άριστος μαθητής στο σχολείο;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
A. Γιατί ενδιαφέρομαι για τα μαθήματα που διδάσκομαι στο σχολείο				
B. Γιατί έτσι αναπτύσσω τις δεξιότητές μου, εξελίσσομαι και προοδεύω				
Γ. Γιατί ενδιαφέρομαι να μαθαίνω περισσότερα πράγματα				
Δ. Γιατί θέλω να συμμετέχω στις σχολικές δραστηριότητες				
E. Γιατί έχω σαν πρότυπό μου τους άριστους μαθητές				
ΣΤ. Γιατί έτσι θα είμαι αποδεκτός κι επιτυχημένος				

Γ5. Κατά τη γνώμη σου, ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά έχει ο άριστος μαθητής;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
A. Δίνει το καλό παράδειγμα και εργάζεται σκληρά				
B. Συμμετέχει στο μάθημα				
Γ. Ο δάσκαλος τον επιβραβεύει για την προσπάθειά του				
Δ. Μελετά και κάνει μόνος του τις ασκήσεις του				
E. Προσπαθεί να πετυχαίνει τους στόχους του				
ΣΤ. Ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους αδύναμους συμμαθητές				
Z. Είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του				
H. Είναι πειθαρχημένος και τηρεί τους κανόνες της τάξης και του σχολείου				

Θ. Είναι συνεργάσιμος				
Ι. Είναι πρότυπο συμπεριφοράς				
ΙΑ. Καταλαβαίνει το μάθημα και το λέει με δικά του λόγια				
ΙΒ. Ενδιαφέρεται να συμμετέχει σε όλα τα μαθήματα				
ΙΓ. Έχει περισσότερες ιδέες				

Γ6. Ποιο από τα παρακάτω πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να γίνεις άριστος μαθητής;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
A. Να ενημερώνομαι από το δάσκαλο για την πρόοδό μου πιο συχνά				
B. Εκτός από τη βαθμολογία να μου εξηγεί ο δάσκαλος αναλυτικά τα λάθη μου				
Γ. Να βάζω μικρούς στόχους που μπορώ να πετύχω				
Δ. Να στηρίζομαι στη δική μου προσπάθεια				
E. Να ακούω τις συμβουλές του δασκάλου μου				
ΣΤ. Να διορθώνω τα λάθη μου				
Z. Να μην αγχώνομαι				
H. Να έχω εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου				

Ευχαριστώ πολύ !

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Π.Δ. 8/1995 – ΦΕΚ 3/Α/10.01.1995

Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

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

Άρθρο 1

Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης

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

2. Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η

συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

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

Άρθρο 2

Διαδικασία Αξιολόγησης

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

α. Στην καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες.

β. Στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης, που αποτελούν οργανικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό. Στα κριτήρια που απευθύνονται στους μαθητές των δύο ανώτερων τάξεων μπορούν να προστίθενται συνθετότερης μορφής ερωτήματα, τα οποία είναι δυνατόν να αναφέρονται σε περισσότερες της μιας γενικές ενότητες.

γ. Στα αποτελέσματα των εργασιών, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι.

2. Εκτός από τα ενσωματωμένα στο διδακτικό υλικό κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να εκπονούνται πρόσθετα κριτήρια από το δάσκαλο της τάξης, όταν αυτός το θεωρεί απαραίτητο. Σε κάθε περίπτωση τα κριτήρια αυτά εντάσσονται στη φυσική ροή της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, περιέχουν ερωτήσεις ποικίλου τύπου και οφείλουν να καλύπτουν, όπως και τα προηγούμενα, ευρύτερο φάσμα διδακτικών στόχων και όχι μόνο στην απομνημόνευση γνώσεων.

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

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

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

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

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

Άρθρο 3

Περιγραφική Αξιολόγηση

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

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

Άρθρο 4

Κλίμακα βαθμολογίας

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

2. Στις τάξεις Γ' και Δ' εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Με το "Σχεδόν Καλά (Δ)" βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Για τους μαθητές αυτούς καθώς και για τους μαθητές των τάξεων Α' και Β' που συναντούν ανάλογες δυσκολίες, εφαρμόζονται

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

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

Άρθρο 5

Παιδαγωγικές συσκέψεις -Ενημέρωση γονέων -Έλεγχος Προόδου

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

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

3. Η ενημέρωση των γονέων γίνεται με ευθύνη του δασκάλου της τάξης. Η συνεργασία με τους γονείς προσφέρει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα τον μαθητή και να τον αξιολογήσει σωστότερα. Το σχολείο γνωστοποιεί στους γονείς τη ημέρα και ώρα που κάθε δάσκαλος δέχεται σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.

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

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

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

Άρθρο 6

Έναρξη ισχύος

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

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

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

Αθήνα, 29 Δεκεμβρίου 1994

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ

