



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ»**

ΜΠΑΛΑΚΕΡΑ ΚΑΡΟΛΙΝΑ

A.M.: 500

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**

Της Μπαλακέρα Καρολίνας

Διπλωματική εργασία που υποβάλλεται για κρίση στην Τριμελή Εξεταστική
Επιτροπή για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Τίτλου στο Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα
Μάιος 2019

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
-------------------------	---

Μπάκας Θωμάς	Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
--------------	--

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
-------------------------	--

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Εννοιολογική Προσέγγιση

1.1 Η αξιολόγηση ως έννοια και περιεχόμενο.....	9
1.2 Μορφές αξιολόγησης.....	11
1.3 Η έννοια της επίδοσης στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.....	15
1.3.1 Κοινωνική και παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης.....	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Σχέση Σχολείου και Αξιολόγησης

2.1 Αποστολή του σχολείου και αξιολόγηση.....	30
2.2 Μεθοδολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της αξιολόγησης.....	39
2.3 Η λειτουργία της αξιολόγησης στις μαθησιακές διαδικασίες.....	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των Παραδοσιακών Τεχνικών Αξιολόγησης του Μαθητή

3.1 Οι τεχνικές αξιολόγησης.....	55
3.2 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.....	57
3.2.1 Οι γραπτές εξετάσεις.....	59
3.2.2 Οι προφορικές εξετάσεις.....	67
3.2.3 Τα τεστ.....	78
3.2.4 Άλλες παραδοσιακές τεχνικές.....	94
3.3 Τα μέσα απόδοσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης.....	95
3.3.1 Ποσοτική απόδοση της επίδοσης: Βαθμολόγηση.....	98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των Εναλλακτικών Τεχνικών Αξιολόγησης του Μαθητή

4.1	Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.....	107
4.1.1	Η συστηματική παρατήρηση.....	109
4.1.2	Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα).....	114
4.1.3	Ο φάκελος υλικού του μαθητή (πορτφόλιο).....	116
4.1.4	Το σχέδιο εργασίας (πρότζεκτ).....	124
4.1.5	Η αυτοαξιολόγηση.....	127
4.1.6	Η ετεροαξιολόγηση.....	129
4.1.7	Το παιδαγωγικό ημερολόγιο.....	130
4.2	Ποιοτική απόδοση της επίδοσης: Περιγραφική αξιολόγηση.....	131
	<i>Συμπεράσματα.....</i>	<i>140</i>
	<i>Βιβλιογραφία.....</i>	<i>147</i>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα του παρόντος πονήματος σχετίζεται με τις παραδοσιακές και εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Το κύριο μέρος της εργασίας επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του μαθητή, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες, οι οποίοι συμπράττουν στη διαμόρφωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Πρόκειται για βιβλιογραφική ανασκόπηση – μελέτη, σκοπός της οποίας ήταν η ανάλυση και σύγκριση, με διεξοδικό και πρακτικό τρόπο, των παραδοσιακών και των εναλλακτικών – αυθεντικών τεχνικών αξιολόγησης, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως εργαλεία συλλογής πληροφοριών των επιδόσεων του μαθητή. Μέσω της σύγκρισης και του παραλληλισμού των τεχνικών, καθώς και των μέσων απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, που παρατίθενται, επιδιώκεται να διαπιστωθεί κατά πόσο πληρούν, από παιδαγωγική και μεθοδολογική άποψη, τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αξιολόγηση του μαθητή, συμβάλλοντας έτσι στην επίτευξη των διδακτικών, παιδαγωγικών και γενικότερα των εκπαιδευτικών στόχων.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Επίδοση, Μαθητής, Παραδοσιακές Τεχνικές Αξιολόγησης, Εναλλακτικές – Αυθεντικές Τεχνικές Αξιολόγησης, Βαθμολόγηση, Περιγραφική Αξιολόγηση.

SUMMARY

The subject of this essay is related to traditional and alternative or original techniques of student performance assessment. The main part of the work focuses on student assessment, which is one of the key factors involved in shaping quality in education and is inextricably linked to all educational functions. This is a bibliographic review - study, the purpose of which was to analyze and compare, in a thorough and practical way, the traditional and alternative - authentic assessment techniques, which are used as tools for collecting information about the pupil's performance. Through the comparison and parallelism of the techniques, as well as the means of performance and capture of the result of the evaluation, which are listed, it is intended to ascertain whether they meet pedagogically and methodologically the conditions for an effective appraisal of the pupil, thus contributing to the achievement teaching, pedagogical and educational objectives in general.

Key words: Evaluation, Performance, Student, Traditional Assessment Techniques, Alternative - Authentic Assessment Techniques, Scoring, Descriptive Assessment.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία, η οποία είναι ευθυγραμμισμένη με συγκεκριμένους στόχους και κριτήρια και προσαρμόζεται ανάλογα με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίσταση.

Βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η διαπίστωση και επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ο εντοπισμός των ελλείψεων και δυνατοτήτων σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο και η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και εν τέλει την πρόοδο και την προσωπική ανάπτυξη του συνόλου των μαθητών. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση, μέσα από την παιδαγωγική της λειτουργία, οφείλει να αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων όσο και των ικανοτήτων του μαθητή, να συμβάλλει στον εντοπισμό τυχόν ελλείψεων και αδυναμιών του και να προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε να αξιοποιεί το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Επιπλέον, μέσω της αξιολογικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαπιστώσει τον βαθμό επιτυχίας των δικών του μεθοδολογικών και εκπαιδευτικών προσπαθειών και, ακολούθως, να προβεί στη λήψη των απαραίτητων διορθωτικών, ανατροφοδοτικών και βελτιωτικών λειτουργιών (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:196).

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και τον τρόπο αξιολόγησης του μαθητή, διακρίνονται σε παραδοσιακές και εναλλακτικές - αυθεντικές μορφές αξιολόγησης και συμβάλλουν ώστε να αποκομίσει ο εκπαιδευτικός τα απαραίτητα στοιχεία τόσο για τις επιδόσεις του μαθητή όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η επισήμανση, η ανάλυση και η παράθεση των παραδοσιακών και εναλλακτικών - αυθεντικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, με σκοπό να γίνει ένας παραλληλισμός, μία σύγκριση μεταξύ τους και παράλληλα να διαπιστωθεί ο τρόπος και ο βαθμός συμβολής τους στην εκτίμηση και αποτύπωση των γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή.

Αναλυτικότερα, στο Πρώτο Κεφάλαιο γίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις, που σχετίζονται με την αξιολόγηση και την επίδοση. Πιο αναλυτικά, γίνεται αναφορά στην έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης, παρουσιάζονται οι μορφές της και διευκρινίζεται η έννοια της επίδοσης στη σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.

Το Δεύτερο Κεφάλαιο επικεντρώνεται στη σχέση σχολείου και αξιολόγησης. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην αποστολή του σχολείου, στις μεθοδολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της αξιολόγησης, καθώς και στη λειτουργία της αξιολόγησης κατά τις μαθησιακές διαδικασίες.

Το Τρίτο Κεφάλαιο αναφέρεται στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η παρουσίαση των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης, στις οποίες ανήκουν οι *γραπτές και προφορικές εξετάσεις, τα τεστ*, ενώ γίνεται αναφορά και σε άλλα είδη παραδοσιακών τεχνικών. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα μέσα απόδοσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, με έμφαση στη βαθμολόγηση, ως ποσοτική απόδοση της επίδοσης του μαθητή.

Το Τέταρτο και καταληκτικό κεφάλαιο αυτού του πονήματος έχει ως αντικείμενο τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή, οι οποίες περιλαμβάνουν τη *συστηματική παρατήρηση*, την *κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα)*, τον *φάκελο υλικού του μαθητή (πορτφόλιο)*, το *σχέδιο εργασίας (πρότζεκτ)*, την *αυτοαξιολόγηση* και *ετεροαξιολόγηση* και το *παιδαγωγικό ημερολόγιο*. Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην περιγραφική αξιολόγηση, ως ποιοτική απόδοση της επίδοσης του μαθητή.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, ο οποίος μου έδωσε τη δυνατότητα να επιλέξω και να αναλύσω ένα θέμα που με ενδιαφέρει ουσιαστικά και παράλληλα υπήρξε πρόθυμος να με προσανατολίσει με τις εύστοχες επισημάνσεις του και να με καθοδηγήσει σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας. Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Θωμά Μπάκα και την κ. Σουζάννα-Μαρία Νικολάου για τον χρόνο που διέθεσαν και τη συμβολή τους όσον αφορά τη βελτίωση του παρόντος πονήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Εννοιολογική Προσέγγιση

1.1 Η αξιολόγηση ως έννοια και περιεχόμενο

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αφορά μια κοινή προσπάθεια της καθημερινής ζωής είτε λαμβάνει μια οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Πρόκειται για ένα επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της. Η αξιολόγηση αποτελεί το τελικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και εν συνεχεία η υλοποίηση-εφαρμογή του (Κωνσταντίνου, Χ. 2000:13). Μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου, να εντοπισθούν οι παράμετροι οι οποίες παρεμποδίζουν την υλοποίησή του και τελικά να οδηγηθεί η διαδικασία αυτή στην ανατροφοδότησή της (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι.2017:15).

Αξιολόγηση, σύμφωνα με μια γενική χρήση του όρου, είναι «ο καθορισμός της αξίας ενός προσώπου, πράγματος, ενέργειας και κατάστασης ή η απόδοση μιας ιδιότητας, ως προϊόν σύγκρισης, με κάτι άλλο, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια» (Κασσωτάκης, Μ. 1981, όπ. αναφ. στους: Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι.2017:16).

Επιπροσθέτως, αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών και στοιχείων, με βάση τα οποία διατυπώνουμε μια κρίση για ένα άτομο, για ένα φαινόμενο ή ένα πράγμα ή κάνουμε μια σύγκριση σύμφωνα με σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:29).

Κάθε συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια του ανθρώπου περνά συνήθως από τα στάδια: α) του προγραμματισμού, β) της εφαρμογής του προγράμματος και γ) της αξιολόγησης του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε. Τα στάδια αυτά διακρίνονται με σαφήνεια στις ιδιαίτερα σημαντικές ανθρώπινες ενέργειες, όπου πρόκειται να δαπανηθεί σημαντικό χρηματικό ποσό, να απασχοληθεί σεβαστό ανθρώπινο δυναμικό και των οποίων το αποτέλεσμα θα επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή πολλών ανθρώπων (Κασσωτάκης, Μ. 1990:13).

Πρόκειται συνήθως για συλλογικές ανθρώπινες προσπάθειες οι οποίες αναλαμβάνονται από κρατικούς φορείς ή άλλους μεγάλους εθνικούς ή διεθνείς οργανισμούς (Κασσωτάκης, Μ. 1990:13). Μια τέτοια κοινωνική προσπάθεια μεγάλης εμβέλειας αποτελεί και η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:14).

Όταν η αξιολόγηση σχετίζεται άμεσα με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο ιδιαίτερα σημαντικών θεσμών, οφείλει να γίνεται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια και προσδιορισμένους στόχους (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:17).

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση στην εκπαίδευση το εννοιολογικό πλαίσιο του όρου είναι ευρύτατο. Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος: του τρόπου οργάνωσής του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού, καθώς και άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κασσωτάκης, Μ. 1990:22).

Με τον όρο αξιολόγηση στην εκπαίδευση εννοούμε «τη διαδικασία που αποβλέπει να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και, γενικότερα εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και βελτίωσή της.» (Ηλιού, Μ. 1991, Κωνσταντίνου, Χ. 2015, Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:17-18).

Σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιοριστούν ο γενικός και ειδικός στόχος, ειδάλλως ο αξιολογητής δεν θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει. Ένα δεύτερο μέρος της διαδικασίας σχετίζεται με το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει. Το τρίτο μέρος αφορά το υποκείμενο, δηλαδή τον αξιολογητή ή τους αξιολογητές, οι οποίοι οφείλουν να διαθέτουν τις προϋποθέσεις (τα προσόντα) και να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και τη μεθοδολογία γενικότερα. Ένα τέταρτο σημείο αποτελεί η ειδική περίπτωση κατά την οποία διεξάγεται η αξιολόγηση, με τις θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:15-16).

Το πέμπτο στοιχείο έχει σχέση με τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, δηλαδή οι τεχνικές και τα μέσα τα οποία την καθιστούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:16).

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και, επομένως, έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα (π.χ. βιβλία), τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και γενικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, ο όρος «αξιολόγηση», σε σχέση με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, παραπέμπει συνειρμικά στις εξετάσεις, τους βαθμούς, τους τίτλους σπουδών και στην επίδοση του μαθητή. Η εξέλιξη αυτή περιθωριοποιεί το πραγματικό και, ασφαλώς, το δεοντολογικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, ως διαδικασίας με συγκεκριμένους στόχους, τεχνικές και συγκεκριμένα μέσα και μέτρα (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:17).

1.2 Μορφές αξιολόγησης

Σε συστηματικό επίπεδο οι κατηγοριοποιήσεις των μορφών εμφάνισης της αξιολόγησης στο σχολείο ανέρχονται στις εξής τρεις:

- Αρχική ή διαγνωστική ή προκαταρκτική αξιολόγηση
- Διαμορφωτική ή ενδιάμεση ή σταδιακή αξιολόγηση
- Τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση

Η αρχική ή διαγνωστική ή προκαταρκτική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή και γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους ή μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου (π.χ. στην αρχή τριμήνου), προκειμένου να προσαρμοστούν ανάλογα οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει αξιολογικές διαδικασίες (διαγνωστικά τεστ, παρατήρηση κ.ά.), για παράδειγμα στην έναρξη της σχολικής περιόδου, προκειμένου να διαγνώσει το γνωστικό επίπεδο και γενικότερα τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, ώστε να τα λάβει υπόψη του στους μελλοντικούς διδακτικούς και παιδαγωγικούς σχεδιασμούς του (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:167-168).

Μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσδιορίσει τις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή και, εν συνεχεία, τα αίτια που δρουν ανασταλτικά στη μάθηση και τη γνωστική εξέλιξή του, με σκοπό να διαμορφώσει τον τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης της κατάστασής του. Ανώτερος σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει το σύνολο των μαθητών του, ανεξάρτητα από τις φυσικές πνευματικές ικανότητές τους, στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Επομένως, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού έγκειται στο να προσαρμόσει τις μαθησιακές και παιδαγωγικές του διαδικασίες στο γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο του κάθε μαθητή και φυσικά στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητές του (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:167-168).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει βασικά πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου. Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος ή των μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου, εφόσον αυτό δεν συνέβη σε ικανοποιητικό βαθμό με το πρόγραμμα και τη μέθοδο που αρχικά εφαρμόσθηκε (Κασσωτάκης, Μ. 1990:27).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να γίνεται είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε ο εκπαιδευτικός να βεβαιώνεται ότι εκείνη προχωράει κανονικά και χωρίς προβλήματα, είτε στο τέλος της διδασκαλίας, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να έχει μια συνολική άποψη για την έκταση και την ποιότητα των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές. Επίσης, μπορεί να γίνει συστηματικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στο τέλος αυτής. Οι πληροφορίες για αυτή την κατηγορία της αξιολόγησης μπορούν να συλλεχθούν με διάφορους τρόπους από τον εκπαιδευτικό, όπως: προφορικές και γραπτές εξετάσεις, τεστ, συζήτηση, χρήση κειμένων κ.ά. (Αθανασίου, Λ. 2003:47).

Επιδίωξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν είναι τοποθετηθεί αξιολογικά ο μαθητής ανάμεσα στους άλλους συμμαθητές του με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητές του – κάτι που αποτελούσε κανόνα σχεδόν σε όλες τις μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης- αλλά να καθοριστεί κατά πόσο ο καθένας πέτυχε τον στόχο που επιδίωκε η διδασκαλία (Κασσωτάκης, Μ. 1990:27).

Σε περίπτωση αποτυχίας της προσπάθειας να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, η ευθύνη δεν καταλογίζεται στον μαθητή – όπως συνηθιζόταν παλαιότερα- αλλά στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας, της οποίας ζητείται βελτίωση, στα σημεία εκείνα όπου η αξιολόγηση έδειχνε ότι πάσχει. Με την έννοια αυτή, η διδασκαλία θα θεωρηθεί επιτυχής μόνο όταν η πλειονότητα των μαθητών, και όχι μόνο οι «καλοί» μαθητές, κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους (Κασσωτάκης, Μ. 1990:27-28).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση λαμβάνει πολλές φορές τη μορφή άτυπης παρακολούθησης και παρατήρησης των μαθητών, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Εκείνη, λοιπόν, κρατάει τον εκπαιδευτικό σε εγρήγορση, προκειμένου να χρησιμοποιεί τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εκκινεί από την αξιωματική αρχή ότι κάθε είδους εξέταση γίνεται κυρίως και πρωτίστως για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και της μάθησης του μαθητή και όχι για τη βαθμολογία του. Εφόσον εκείνη χρησιμοποιείται και εφαρμόζεται κατάλληλα, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη μάθηση των μαθητών και στη βελτίωση των επιδόσεών τους (Καψάλης, Α.-Χανιωτάκης, Ν. 2015:47-50).

Η τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση διαμορφώνεται για να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι είχε ακριβώς καθοριστεί ως τελικός στόχος (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:168). Πρόκειται, δηλαδή, για ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία, στην οποία συγκρίνεται το μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή με αυτό που ήδη διέθετε, και η ομαδική επίδοση της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη και την επιδιωκόμενη (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:31).

Μετά από την ολοκλήρωση ενός προγράμματος ή τη διδασκαλία μιας μεγάλης διδακτικής ενότητας ή μιας σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να γνωρίζει σε ποιο βαθμό και σε ποια έκταση πέτυχαν οι μαθητές τους προκαθορισμένους στόχους μάθησης και διδασκαλίας (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:51).

Επομένως, η τελική αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητο να διεξάγεται στο τέλος μια μακράς περιόδου, ούτε αφορά υποχρεωτικά το σύνολο των υποστόχων στα πλαίσια ενός μαθήματος, αλλά μπορεί να γίνεται και για υποσύνολα στόχων που απαρτίζουν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού στόχου (Κασσωτάκης, Μ. 1990:29).

Ανεξάρτητα από την τεχνική που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να οδηγηθεί στη διαπίστωσή του και ανεξάρτητα επίσης από τον τρόπο που διατυπώνει το αποτέλεσμα (βαθμολογία, χαρακτηρισμός ή περιγραφή), η αξιολογική διαδικασία περατώνεται με την αποτύπωση του αποτελέσματος, χωρίς να διερευνά τις αιτίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωσή του ούτε τη διαδικασία ή την πορεία που ακολούθησε ο μαθητής για να φτάσει σε αυτό. Η αθροιστική αξιολόγηση δεν επιδιώκει να έχει παρεμβατικό χαρακτήρα, διότι ο ρόλος της είναι να παρέχει πληροφορίες για την πρόοδο ή το επίπεδο μάθησης των μαθητών. Ο ανατροφοδοτικός της χαρακτήρας είναι περιορισμένος. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν οι πληροφορίες που παρέχονται στον μαθητή από τον εκπαιδευτικό δεν περιορίζονται μόνο στην αποτύπωση της βαθμολογίας-αποτελέσματος αλλά συνοδεύονται και από λεκτικές αναφορές και επισημάνσεις, η αθροιστική αξιολόγηση μπορεί να δώσει και στοιχεία ανατροφοδότησης (Ρεκαλίδου, Γ. 2011:79-80). Και οι τρεις μορφές αξιολόγησης, που επισημάνσαμε, παρέχουν βασικές λειτουργίες στη διαδικασία της μάθησης, εφόσον χρησιμοποιηθούν σωστά και αξιοποιηθούν προσεκτικά οι πληροφορίες που παρέχουν (Αθανασίου, Λ. 2003:48).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν στην ενότητα αυτή, γίνεται αντιληπτό πως η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας του σχολείου. Επομένως, εκτός της αρχικής αξιολόγησης που έχει κυρίως διαγνωστικό χαρακτήρα, οφείλει, για διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς, να λάβει συνεχή μορφή προκειμένου ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει σε κάθε εκπαιδευτικό στάδιο αφενός αν εκείνο που τέθηκε ως στόχος έχει επιτευχθεί και αφετέρου να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες που συνέλλεξε στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:168).

Μια συνεχής αξιολόγηση, κατά την εξελικτική πορεία της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, κρίνεται αποτελεσματικότερη, γιατί έχει το πλεονέκτημα της συνεχούς ανατροφοδότησης μέσω της διδακτικής πράξης, γεγονός που επιτρέπει την επισήμανση ελλείψεων ή αδυναμιών τόσο των μαθητών όσο και του προγράμματος και προσανατολίζει στην έγκαιρη λήψη των κατάλληλων διορθωτικών μέτρων (Αθανασίου, Λ. 2003:130).

Έχοντας αυτή τη μορφή η αξιολόγηση συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του μαθητή τις πληροφορίες εκείνες που θα τον βοηθήσουν να λάβει τα ανάλογα διδακτικά και παιδαγωγικά μέτρα και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να εκφράσει τελικές εκτιμήσεις και συμπεράσματα (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:169).

1.3 Η έννοια της επίδοσης στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα

Πριν από την προσέγγιση της έννοιας της επίδοσης θα πρέπει να τονιστεί πως κυρίαρχο και διαχρονικό σκοπό του σχολείου αποτελεί η καλλιέργεια και ανάπτυξη ικανοτήτων του μαθητή, όπως είναι π.χ. η ικανότητα να είναι σε θέση να παράγει έργο, να δημιουργεί και να καινοτομεί. Ωστόσο, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας να αποδίδει και να προοδεύει στη ζωή του δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, δεδομένου ότι εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα χαρίσματά του, οι επικρατούσες οικογενειακές συνθήκες, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του (Κωνσταντίνου Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:170-171).

Ο ίδιος ο κοινωνικός προσδιορισμός της επίδοσης είναι αμφίσημος και αμφιλεγόμενος, γεγονός που έχει οδηγήσει σε διαφορετικές απόψεις ως προς το περιεχόμενο και τη χρήση του στο σχολείο και στην κοινωνία. Η επίδοση του ατόμου είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, που συναρτάται με την επιδίωξη κάθε ατόμου να διακριθεί, να αναγνωριστεί και εν τέλει να νομιμοποιηθεί στον περίγυρό του (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:171).

Στην καθημερινή επικοινωνία ο όρος επίδοση χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει το αποτέλεσμα μιας ατομικής ή συλλογικής προσπάθειας. Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις με τη σημασία του μέγιστου βαθμού επιτυχίας (ρεκόρ) ατομικών ικανοτήτων ή παραγωγικών δραστηριοτήτων. Σε άλλες περιπτώσεις η επίδοση προσδιορίζει κυρίως τη συστηματική ενασχόληση, γεγονός που τη συνδέει άμεσα με την έννοια της «κλίσης». Στην επιστημονική συζήτηση ο όρος «επίδοση» διαφοροποιείται απλά στο γεγονός ότι δίνει ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση του αποτελέσματος. Επίδοση θεωρείται τότε ο βαθμός που το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας προσεγγίζει τον επιδιωκόμενο στόχο (Δήμου, Γ. 2008:15-16).

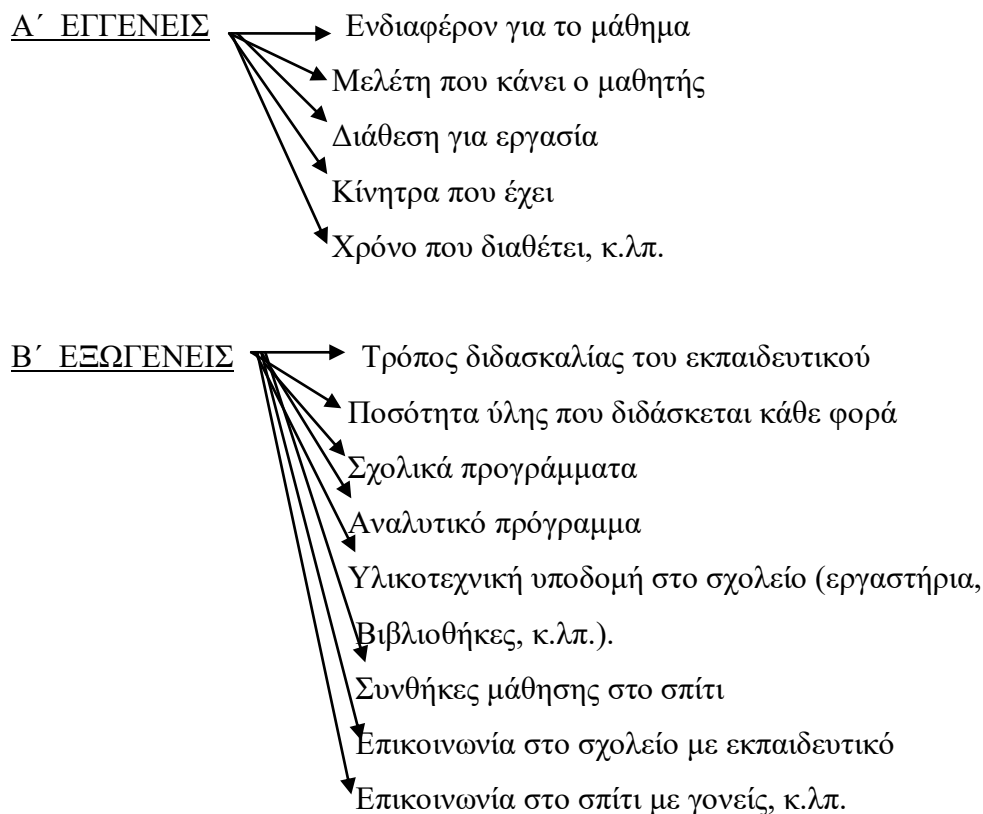
Ο βαθμός δηλαδή, που τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων ενός μαθητή προσεγγίζουν τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, προσδιορίζει και τις επιδόσεις του. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ο όρος επίδοση εμφανίζεται ως αξιολογήσιμο τελικό προϊόν μιας προσπάθειας, το οποίο εξετάζεται συνήθως αποκομμένο από τους όρους πραγμάτωσής του. Η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συγκινησιακή, ψυχοκινητική και γνωστική ικανότητα του ατόμου. Δεν είναι απλά ένα αποτέλεσμα αλλά και μια συντονισμένη προσπάθεια η οποία βασίζεται ικανότητες και δεξιότητες (Δήμου, Γ. 2008:15-16).

Για λόγους αρτιότερης διευθέτησης του όρου, την έννοια της «επίδοσης» την εκλαμβάνουμε ως την πρόοδο του μαθητή σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που καλείται να κατακτήσει, καθώς και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Η επίδοση, δηλαδή, σχετίζεται με την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή σε συγκεκριμένο μάθημα μια ορισμένη χρονική περίοδο (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:171, Αθανασίου, Α. 2003:42).

Όπως προαναφέρθηκε, η πρόοδος-επίδοση αυτή είναι μια συνάρτηση πληθώρας παραγόντων, ατομικών και έξω-ατομικών, πολλούς από τους οποίους είναι αδύνατο να τους ελέγξει ο μαθητής. Έτσι, εμφανίζεται ο μαθητής να υφίσταται τις επιπτώσεις μέτρων, θεσμών, ενεργειών, συνθηκών κτλ., για τα οποία ο ίδιος δεν είναι υπεύθυνος (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:9).

Η επίδοση του μαθητή εξαρτάται από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του (βιολογικά, γνωστικά, ψυχοκινητικά κ.λπ.), από τα οικογενειακά γνωρίσματά του (μορφωτικό και οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες, κίνητρα...), από τον κοινωνικό του περίγυρο (συνομήλικοι, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, παιδαγωγικό κλίμα τάξης, διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.λπ.) (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:174).

Σύμφωνα με τον Αθανασίου, οι παράγοντες επιρροής της επίδοσης του μαθητή χωρίζονται σε εγγενείς και εξωγενείς. Σχηματικά τους παράγοντες αυτούς θα μπορούσαμε να τους συνοψίσουμε ως εξής:



(Αθανασίου, Λ. 2003:42-43).

Οι γονείς επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με τις προσδοκίες τους, τις στάσεις τους, τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν και το πνευματικό τους επίπεδο. Γνωρίσματα που αφορούν την οικογενειακή δομή, όπως το μέγεθος, η κοινωνική τάξη, το πνευματικό επίπεδο και ο τρόπος διαμονής ήταν σημαντικοί παράγοντες που επηρέαζαν τη σχολική επίδοση του παιδιού. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες σημαντικοί παράγοντες επίδρασης είναι τόσο το οικονομικό όσο και το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας, που παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην επιτυχία του παιδιού στο σχολείο (Νικολάου, Σ. 2009:155-157).

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι παράγοντες, όπως οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, η συμπεριφορά του κάθε μέλους προς τα υπόλοιπα άτομα της οικογένειας, η αλληλοστήριξη μέσα σε αυτή και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου σε οικογενειακές δραστηριότητες, το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον καθώς και τα πνευματικά ερεθίσματα εντός του σπιτιού παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του παιδιού στο σχολείο, ακόμα περισσότερο και από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας (Νικολάου, Σ. 2009:155-157).

Μια οικογένεια που βρίσκεται σε καλή οικονομική κατάσταση είναι σε θέση να παρέχει επάρκεια χώρου και πολύ καλές συνθήκες διαβίωσης, όπως καλό μορφωτικό επίπεδο και πολιτιστικό κεφάλαιο. Η οικογένεια αυτή παρέχει στα παιδιά της κίνητρα και δυνατότητες ακαδημαϊκής και κοινωνικής μόρφωσης, ενώ το αντίθετο συμβαίνει όταν μια οικογένεια αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα. Όταν στα αρνητικά στοιχεία της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης προστίθενται και οι ελλείψεις της οικογενειακής συνοχής, των ισχυρών συναισθηματικών δεσμών και της καλής συμπεριφοράς των μελών, τότε τα αποτελέσματα στη σχολική επίδοση είναι ακόμα πιο καταλυτικά. Αντίθετα, η οικογενειακή συνοχή μαζί με άλλες γονεϊκές πρακτικές μπορούν να ανατρέψουν τα μειονεκτήματα που υπάρχουν εξαιτίας της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας (Νικολάου, Σ. 2009:158-159).

Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία ως έκφραση θετικών απόψεων για την αξία της εκπαίδευσης και υψηλών προσδοκιών για το μέλλον των παιδιών επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού. Εξάλλου, σύμφωνα με τα πορίσματα τελευταίων ερευνών αποδεικνύεται ότι η επίδοση του μαθητή στο σχολείο σχετίζεται περισσότερο με την ποιότητα της καθημερινής ζωής μέσα στην οικογένεια και λιγότερο με την κοινωνικοοικονομική της κατάσταση, δηλαδή με την ποσότητα των υλικών αγαθών που διαθέτει ή των θέσεων που κατέχει. Παράλληλα, και η συμμετοχή καθώς και η σταθερή συνεργασία των γονέων με το σχολείο αποτελεί βασική παράμετρο για τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Νικολάου, Σ. 2009:160-161).

Η επίδοση αναγορεύεται σε πρόβλημα, όταν το άτομο, οι κοινωνικές ομάδες και γενικά η ίδια η κοινωνία πιέζονται ή καταπιέζονται για να την επιδείξουν σε υψηλό βαθμό. Αυτό συμβαίνει όταν η εξωτερική απαίτηση για επίδοση αποτελεί καταλυτικό και ανεξέλεγκτο παράγοντα επίδρασης ή καθίσταται τελικά ως αυτοσκοπός (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:21-22).

Αυτό συνεπάγεται ότι στο όνομα της *αρχής της επίδοσης*, η οποία κυριαρχεί στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα και χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων, περιθωριοποιούνται βασικές αρχές και κανόνες που σχετίζονται με τη συλλογική αντίληψη και την αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές σχέσεις και ακόμα περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου, η οποία, αναφορικά με τους μαθητές βρίσκεται στο προς ανάπτυξη στάδιο. Επιπρόσθετα, το ζήτημα της επίδοσης στο σχολείο συναρτάται άμεσα με τον ρόλο που εκείνη διαδραματίζει στη δομή, την οργάνωση και στον τρόπο που λειτουργεί η κοινωνία γενικότερα και ειδικότερα σε διάφορους ειδικούς τομείς της (πολιτικούς, οικονομικούς κ.λπ.). Οι κοινωνίες που υιοθέτησαν την *αρχή της επίδοσης* αποκλήθηκαν «κοινωνίες επιδόσεων» και κατ'επέκταση ονομάστηκε και το σχολείο ως «σχολείο επιδόσεων», με δεδομένη την παραδοχή κατά την οποία το σχολείο αποτελεί δημιούργημα της κοινωνίας προορισμένο να συμβάλλει στην επίλυση των ζητημάτων της (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:21-22).

Η απόλυτη υιοθέτηση της αρχής αυτής, ως βασικού στοιχείου για την ατομική και κοινωνική πρόοδο, μπορεί να έχει ως επακόλουθο την «αρχή», σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αξίζει ανάλογα με αυτό που παράγει». Ο προσδιορισμός αυτός μπορεί με τη σειρά του να οδηγήσει συνειρμικά σε αυτοπροσδιορισμό, με την εξής μετάφραση: «αυτός που δεν παράγει δεν αξίζει τίποτα». Οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές συνέπειες ενός τέτοιου αυτοπροσδιορισμού γίνονται εύκολα αντιληπτές αν λάβει κανείς υπόψη του αυτά που συμβαίνουν στη σχολική πραγματικότητα, όπου η παραγωγή έργου μετριέται με αριθμούς, δηλαδή με βαθμολογικές κλίμακες (βαθμούς) (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:172-173).

Κριτικές αναλύσεις στον χώρο των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολείο έχει απόλυτα προσαρμοστεί στη λογική των επιδόσεων, υπολογίζοντας την «αξία» κάθε μαθητή πρωταρχικά με βάση τις επιδόσεις του στα γνωστικά αντικείμενα, που αφορούν κυρίως τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Αντιθέτως, η πρόοδος και οι επιδόσεις του μαθητή σε ζωτικούς τομείς, όπως η κοινωνική δράση και επικοινωνία (συνεργασία, οργάνωση, υπευθυνότητα, πρωτοβουλία, δημιουργία, συνέπεια κ.λπ.), η ευαισθησία του για το περιβάλλον και τη φύση, καθώς επίσης και η ατομική και συλλογική συγκίνησή του (χαρά, ενθουσιασμός, απόλαυση, λύπη, αγωνία για επιτυχία ή αποτυχία, αλληλεγγύη, προσφορά κ.λπ.) αγνοούνται σχεδόν συστηματικά από το υπαρκτό σχολείο (Δήμου, Γ. 2008:20).

Στην πλειονότητα των πολιτών κάθε κοινωνίας έχει δημιουργηθεί μια κουλτούρα επιδίωξης υψηλής επίδοσης, που οδηγεί στην επίτευξη των ατομικών και κοινωνικών στόχων, αλλά και στην ίδια την κοινωνική πρόοδο. Αποτελεί, σχεδόν, κοινή επιθυμία η υψηλότερη δυνατή επίδοση των παιδιών και των συμπολιτών μας σε ό,τι ο καθένας επιτηδεύεται, είτε απασχολείται στην εκπαίδευση, είτε στη διοίκηση, είτε στην πολιτική ή σε οποιονδήποτε άλλο κοινωνικό τομέα. Ωστόσο, όταν αυτή η επιδίωξη αφορά τον μαθητή, τότε επιβάλλεται παιδαγωγικά το σχολείο να λάβει υπόψη, στην οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του, την ατομικότητα και την κοινωνικότητά του με τα επιμέρους προσωπικά, γνωστικά, νοητικά, συναισθηματικά, οικογενειακά, πολιτισμικά και λοιπά χαρακτηριστικά του. Καθότι το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός οφείλει να διαμορφώνει και να προωθεί πρακτικές και στάσεις ζωής που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:173).

Επιπρόσθετα, το σχολείο διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί άτομα που βρίσκονται στο υπό ανάπτυξη στάδιο της προσωπικότητάς τους. Επομένως, διαδικασίες οι οποίες καλλιεργούν τον υπέρμετρο ανταγωνισμό, τις αντιπαλότητες μεταξύ μαθητών και γενικά μονοδιάστατες συμπεριφορές βρίσκονται εκτός των παιδαγωγικών σκοπών του σχολείου, το οποίο, όπως επισημάνθηκε, αποβλέπει κυρίως στην καλλιέργεια και ενίσχυση στάσεων που ευνοούν τη δημιουργικότητα, τη συλλογικότητα, την αποτελεσματικότητα, την αλληλεγγύη και την ειρηνική συμβίωση των μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:174).

1.3.1 Κοινωνική και παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές διαστάσεις στις διαδικασίες του σχολείου, και ειδικότερα εκείνες που σχετίζονται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, το βασικό ερώτημα που τίθεται αρχικά αφορά στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται παιδαγωγικά η έννοια της σχολικής επίδοσης (Κωνσταντίνου, Χ. - Κωνσταντίνου, Ι. 2017:177).

Με σκοπό, λοιπόν, την αποσαφήνιση αυτού του παιδαγωγικού ερωτήματος, γίνεται ανάλυση της σχολικής επίδοσης σε τρεις επιμέρους προσανατολισμούς:

- 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 δείχνει σημάδια προόδου, σε ποια σημεία αντιμετωπίζει δυσκολίες, ποιες είναι οι δυνατότητες και τα πλεονεκτήματά του και τι είδους βοήθεια χρειάζεται (Κωνσταντίνου, Χ-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:177-178).
- Η παιδαγωγική έννοια της σχολικής επίδοσης προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Δηλαδή ποιες ικανότητες κοινωνικής δράσης πρέπει να ενισχυθούν. Πώς μπορεί να ενισχυθεί η από κοινού συντελούμενη μάθηση και επίδοση κ.λπ. (Κωνσταντίνου, Χ-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:177-178).
- Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσδιορισμένη από τις βασικές αρχές της 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 συνεργασία, δημιουργία κ.λπ. (Κωνσταντίνου, Χ-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:178).

Οι παραπάνω παιδαγωγικοί προσανατολισμοί έρχονται σε αντίθεση με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα στην οποία κυριαρχούν οι οικονομικά προσδιορισμένες αρχές της επίδοσης και οι διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες. Όπως έχει ήδη επισημανθεί στην προηγούμενη ενότητα, το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης «κοινωνίας επιδόσεων» με χαρακτηριστικό του γνώρισμα τη χορήγηση τίτλων σπουδών, που παρέχουν στον μαθητή τη δυνατότητα για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:27).

Μολονότι το σχολείο έχει αναγορευθεί και καθιερωθεί ως η σημαντικότερη κοινωνικοποιητική περιοχή «ολόπλευρης» και «ισόρροπης» ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, στην ουσία υλοποιεί- στον βαθμό που αυτό συμβαίνει- μόνο ένα περιορισμένο φάσμα και ειδικότερα αυτό που σχετίζεται με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και το οποίο έχει εναρμονιστεί και υπηρετεί τη λογική των επιδόσεων (Δήμου, Γ. 2008:20).

Η προσδοκία που έχει ως βάση της την αρχή της επίδοσης στηρίζεται σε κανόνες και πρακτικές που σχετίζονται με τον εφαρμοζόμενο κοινωνικό ανταγωνισμό. Σύμφωνα με την αρχή της επίδοσης, η «αμοιβή» ενός ατόμου (οικονομική παροχή, προαγωγή κ.λπ.) εξαρτάται από την εκπλήρωση των όρων που προσδιορίζονται από τους κανόνες της επίδοσης. Με βάση αυτή την αρχή η κατανομή των «αγαθών» γίνεται όσο το δυνατόν «δικαιότερα», δηλαδή, ίση αμοιβή προς ίση επίδοση. Έτσι, έχει προκύψει το περιεχόμενο της επίδοσης που χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό της:

- στην παραγωγή (έργο),
- στον ανταγωνισμό, και
- στην επιλογή.

(Κωνσταντίνου, Χ. 2004:27-28).

Αυτός ο προσδιορισμός της έννοιας «επίδοση» βρίσκει την έκφρασή του στο σχολείο και συγκεκριμένα στην καθημερινή διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:28).

Ως κυρίαρχα στοιχεία του υπαρκτού σχολείου προβάλλονται και καλλιεργούνται οι «νομιμοποιητικές», «αναπαραγωγικές» και «επιλεκτικές» λειτουργίες του. Σύμφωνα με τα καθιερωμένα στο σχολείο, οι βαθμοί είναι εκείνοι που κατά κύριο λόγο προσδιορίζουν το προφίλ ενός μαθητή στην τάξη και το σχολείο. Αυτό φαίνεται όχι μόνο από την ποιότητα που έχει η επικοινωνία στην τάξη και το σχολείο (συμπάθεια, προτίμηση, συχνότητα επαφών κ.λπ.), αλλά και από συγκεκριμένες πράξεις προτίμησης (υποτροφίες κ.λπ.) του σχολείου. Η διδακτική διαδικασία αποκτά υπόσταση και περιεχόμενο μόνο ως δραστηριότητα απόλυτα προσαρμοσμένη και εναρμονισμένη στη λογική των επιδόσεων (Δήμου, Γ. 2008:20-21).

Η χρήση του όρου «επίδοση», προκειμένου να προσδιοριστεί η επιτυχία της σχολικής μάθησης, είναι ταυτόσημη με τη χρήση του στην καπιταλιστική οικονομία. Με τη λειτουργία αυτή το σχολείο αναδεικνύεται σε καθοριστικό θεσμό παροχής προϊόντων και διανομής κοινωνικών ευκαιριών. Η λειτουργία αυτή του σχολείου το συνδέει «εξαναγκαστικά» με την κοινωνία και έχει ως αποτέλεσμα οι διαδικασίες μάθησης, καθώς και η επίτευξη στόχων σε αυτό να επηρεάζονται με τη σειρά τους από τα κριτήρια επιτυχίας της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:28).

Οι τρεις αυτοί κοινωνικά προσδιορισμένοι προσανατολισμοί (παραγωγή, ανταγωνισμός, επιλογή), οι οποίοι εμφανίζονται ως «στόχοι μάθησης» στο σχολείο, σημαίνουν:

1. Προσανατολισμός στην παραγωγή

Η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου: «μάθηση». Τόσο το ενδιαφέρον («ζήλος») όσο και η συμμετοχή του μαθητή είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή μαθησιακού έργου. (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:28, Γκότοβος, Α. 2003:151). Έτσι, η σχολική επίδοση εκτιμάται με βάση τα αποτελέσματα των εξετάσεων και των κάθε είδους εξεταστικών διαδικασιών, δίχως να λαμβάνεται υπόψη τι προηγήθηκε αυτών και πώς έφτασε κανείς στο αποτέλεσμα αυτό. Υπάρχει δηλαδή αναντιστοιχία μεταξύ της σχολικής προσπάθειας του μαθητή, των συνθηκών μάθησης και του βαθμού επίδοσής, με αποτέλεσμα ο προσανατολισμός να είναι στραμμένος, σχεδόν αποκλειστικά, προς τη μετρήσιμη τελική παραγωγή (Κωνσταντίνου, Χ. 2004: 29).

Η ύπαρξη ή απουσία συγκεκριμένης επίδοσης προσδιορίζεται από την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την «αξία» του μαθητή. Αυτό που συμβολίζει την «αξία» του υποτίθεται ότι είναι το αποτέλεσμα ατομικής δράσης (π.χ. έλυσε το πρόβλημα, έγραψε καλή έκθεση, γνωρίζει ιστορία, είπε το μάθημα) και μάλιστα δράσης για την εκδήλωση της οποίας θεωρείται ότι είναι κατά αποκλειστικότητα ο μαθητής. Το γεγονός αυτό κατοχυρώνει την καταγραφή της επίδοσής του ως παραγωγή «έργου», της αποδίδει δηλαδή την απαιτούμενη εγκυρότητα. Στο σημείο αυτό εμφανίζεται μια «ανακολουθία» του σχολείου όσον αφορά την αρχή της ευθύνης: ενώ το σχολείο δέχεται πως χωρίς τη συμβολή του δασκάλου δεν είναι δυνατή η επίτευξη παιδαγωγικού αποτελέσματος, παράλληλα θεωρεί τον μαθητή αποκλειστικά υπεύθυνο για το είδος της επίδοσής του (Γκότοβος, Α. 2003:151-152).

Ο βαθμός από μόνος του, ως προϊόν της παραγωγής έργου από τον μαθητή, δεν μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστη πληροφορία όσον αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, εάν δεν ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο κατά το οποίο πραγματώθηκε η επίδοση. Επίσης, το αποτέλεσμα της επίδοσης που πετυχαίνει ο μαθητής εντάσσεται σε μια αξιολογική κλίμακα (ιεραρχία της επίδοσης), βαθμίδες της οποίας κατέχουν ιεραρχημένα οι μαθητές, ανάλογα με την αντιστοιχία του ύψους της επίδοσης και της βαθμίδας της κλίμακας (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:29-30).

Επομένως, σύμφωνα με όσα ισχύουν στη σχολική πραγματικότητα, έχουμε τους μαθητές με πολύ καλή, καλή, σχεδόν καλή, μέτρια κ.λπ. επίδοση. Συνέπεια της κατάστασης αυτής είναι οι εξετάσεις και οι βαθμοί να παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού και οι διαδικασίες μάθησης να «μπαίνουν» σε υποδεέστερο επίπεδο. Με βάση τα παραπάνω δημιουργείται η εντύπωση ότι στο σχολείο ο μαθητής δεν μαθαίνει, αλλά βρίσκεται διαρκώς υπό ένα καθεστώς εξέτασης (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:29-30).

2. Προσανατολισμός στον ανταγωνισμό

Σύμφωνα με αυτόν τον προσανατολισμό, οι διαδικασίες μάθησης και εργασίας, όπως είναι, φερειπείν, η συνεργασία και η αλληλεγγύη, των οποίων το περιεχόμενο είναι κοινωνικό και κοινωνικοποιητικό, τίθενται στο περιθώριο και αντί αυτών «προτιμάται» η ανταγωνιστική μάθηση και νομιμοποιείται η σύγκριση επιδόσεων. Με βάση τον προσανατολισμό αυτό, ως κριτήριο αξιολόγησης ισχύει όλο το φάσμα των επιδόσεων των μαθητών μιας τάξης με καθοριστικά στοιχεία από το ένα μέρος την άριστη και από το άλλο τη χειρίστη επίδοση. Οι μαθητές κατανέμονται σε μια ιεραρχία επιδόσεων στην οποία υπάρχουν σχεδόν πάντα οι «αποτυχημένοι» και οι «κερδισμένοι, ανεξάρτητα από τους στόχους μάθησης και τις προσπάθειες που καταβάλλονται από τον κάθε μαθητή. Συνέπεια αυτού του κριτηρίου, που βασίζεται στη σύγκριση των επιδόσεων, είναι ο προσανατολισμός των μαθητών σε μια μάθηση που τη χαρακτηρίζουν ο ανταγωνισμός και η αντιπαλότητα (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:181).

Ορίζουμε ως ανταγωνισμό τον αμοιβαίο αγώνα των μαθητών για την εξασφάλιση επίδοσης μιας συγκεκριμένης στάθμης, όταν στον περίγυρο που αναπτύσσεται ο αγώνας:

- ✓ εμφανίζονται συνυποψήφιοι και συνδιεκδικητές της παραπάνω επίδοσης,
- ✓ υπάρχει προοδευτική μείωση των ανώτερων βαθμίδων της ιεραρχίας (πυραμίδα της αξιολόγησης),
- ✓ το αποτέλεσμα της στιγμιαίας αξιολόγησης χρειάζεται μελλοντική «επικύρωση» από την πλευρά του εκπαιδευτικού και,
- ✓ υπάρχει ένα τελικό αποτέλεσμα της επίδοσης που «μετράει», δηλαδή έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για τους αποδέκτες του (π.χ. απολυτήριο, ενδεικτικό, αποτέλεσμα πανελλαδικών εξετάσεων) (Γκότοβος, Α. 2003:153).

Αυτός ο προσανατολισμός στον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα έρχεται σε αντίθεση με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου, το οποίο έχει ως στόχο του την ανάπτυξη της συνεργατικής ικανότητας, της κοινωνικής συμπαράστασης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Όμως, σε μια σχολική ατμόσφαιρα όπου κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, οι κοινωνικές αξίες με επίκεντρό τους την αλληλεγγύη συμπεριφορά των μαθητών υποχωρούν, παραχωρώντας τη θέση τους στην αντιπαράθεση, τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:181-182).

Η έλλειψη απόλυτης βεβαιότητας για το αποτέλεσμα της επίδοσης κρατάει τον μαθητή σε μια στάση (αντ-)αγωνιστικής αναμονής, μέσω της οποίας ζητά ευκαιρίες για συνεχή επικύρωση του αποτελέσματος της στιγμιαίας αξιολόγησης μέχρι την τελική σταθεροποίησή του, που συνήθως δεν γίνεται πριν από τις τελικές εξετάσεις (Γκότοβος, Α. 2003:153).

Ο μαθητής γνωρίζει πως ένα «καλό αποτέλεσμα» είναι πολύ προσωρινό, για να βασιστεί σε εκείνο. Η πεμπτουσία του σχολικού ανταγωνισμού είναι η ελεγχόμενη χρονική αποσύνδεση του αγώνα από το αποτέλεσμα. Αυτός ο αγώνας του μαθητή-υλοποιούμενος μέσω μιας σειράς στρατηγικών του ανταγωνιζόμενου με σκοπό την κατάκτηση ενός στόχου-ξεκινάει από το άτομο και καταλήγει στο άτομο, αλλά αναγκαστικά περιλαμβάνει στην εξέλιξή του και τους συμμαθητές (Γκότοβος, Α. 2003:154).

Ο ανταγωνισμός, ως αμοιβαίος αγώνας των μαθητών για την εξασφάλιση επίδοσης μια συγκεκριμένης στάθμης, επηρεάζει και τη μορφή συνεργασίας των μαθητών στην τάξη. Αυτού του είδους η ανταγωνιστική επιδίωξη εκλαμβάνεται από τον μαθητή ως μέσο για την προώθηση και επίτευξη των ατομικών του στόχων. Ωστόσο, το σχολείο, αντί να συμβάλλει στην ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης των μαθητών, ενισχύει τη δημιουργία ατομοκεντρικής συνείδησης και την επιδίωξη ατομικής προβολής κ ανόδου με οποιονδήποτε τρόπο. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι στις «κοινωνίες επιδόσεων» είναι δύσκολη η ισότιμη μεταχείριση των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στόχων μάθησης, με αποτέλεσμα να υπερτερούν οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στην «παραγωγική» επίδοση, δηλαδή γνωστικοί στόχοι (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:182).

Αποτελεί αυτονόητη παιδαγωγική παραδοχή ότι για κάθε μορφή επαγγελματικής παιδαγωγικής δράσης σε συγκεκριμένο θεσμικό χώρο (π.χ. σχολείο) και με σκοπό να συμβάλλουμε στην ανάπτυξη της πληρότητας πράξης του μαθητή, θα πρέπει να τον υποστηρίξουμε, να τον ενισχύσουμε και να τον ενθαρρύνουμε. Προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι η αγωγή της επίδοσης. Η πληρότητα πράξης, που συμπεριλαμβάνει την ικανότητα επίδοσης, δεν πρέπει να συνδεθεί απαραίτητα με τον ανταγωνισμό, γιατί έτσι η επίδοση του καθενός θα συγκρίνεται με εκείνη των άλλων, αλλά θα πρέπει να έχει ως γνώμονα τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:31-32).

Η Παιδαγωγική πρέπει να προσεγγίσει το θέμα του ανταγωνισμού ως ένα κοινωνικό και ασφαλώς σχολικό φαινόμενο. Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι αφενός η ικανότητα επίδοσης και αφετέρου ο ανταγωνισμός δεν ταυτίζονται υποχρεωτικά, αλλά έχουν διαφορετική ερμηνεία, σημασία και αξία. Η ανάπτυξη της ικανότητας επίδοσης αποτελεί αναπόσπαστο παράγοντα επιβίωσης και εξέλιξης. Ενώ, ο ανταγωνισμός, εξαιτίας των διαφορετικών επιδόσεων, αμφισβητείται λόγω της επιταγής για ισότητα. Η παιδαγωγική οφείλει να προετοιμάζει τον μαθητή, έως έναν βαθμό, να «συμβιώνει» αλλά και να «συμφιλιωθεί» με τον ανταγωνισμό, ο οποίος αποτελεί πλέον ένα υπαρκτό κοινωνικό φαινόμενο. Ο παιδαγωγικός στόχος για την ανάπτυξη και ενίσχυση της ικανότητας της αλληλεγγύης και της συνεργασίας είναι απαραίτητο ασφαλώς να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στις σχολικές διαδικασίες, μέσα από ομαδικές μαθησιακές εργασίες που περιορίζουν τον ατομικισμό, όμως ταυτόχρονα το σχολείο οφείλει να εξοικειώνει παιδαγωγικά τον μαθητή και για την ύπαρξη του ανταγωνισμού στις ανθρώπινες δραστηριότητες κυρίως στις μεγαλύτερες ηλικίες των μαθητών (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:32).

3. Προσανατολισμός στην επιλογή

Το σχολείο, ως θεσμοθετημένος φορέας για την παροχή εκπαίδευσης στα αναπτυσσόμενα άτομα, δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών αλλά αναλαμβάνει και την ταξινόμησή τους με βάση τις επιδόσεις τους. Έτσι, τους χορηγεί ενδεικτικά, απολυτήρια και πτυχία, καθορίζοντας ή επικυρώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο και τις κοινωνικές τους ευκαιρίες, που αφορούν την επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη (επιλεκτική λειτουργία του σχολείου) (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:184).

Στο πλαίσιο αυτής της σχολικής πραγματικότητας ο εκπαιδευτικός ασκεί έναν ρόλο «πράκτορα» με ανάλογο κοινωνικό προφίλ (status) και με ελεγχόμενη κυρίως εξουσία. Ο ρόλος αυτός έχει συστηματικά σφυρηλατηθεί μέσα από κοινωνικοποιητικές διαδικασίες και μηχανισμούς έτσι ώστε όχι μόνο να έχει γίνει αποδεκτός αλλά και να ασκείται τέλεια. Η σημαντικότερη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού στο υπαρκτό σχολείο είναι η αξιολόγηση των επιδόσεων σε σχέση με την προσέγγιση των στόχων στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Αυτός καλείται να παρακολουθεί και να αξιολογεί «συστηματικά» την πορεία των μαθητών και να προβαίνει στην επιλογή, ταξινόμηση και την ιεραρχική τους διάταξη (Δήμου, Γ. 2008:23).

Η επιλεκτική λειτουργία αποτελεί τον συνδετικό κρίκο του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα, μέσω της οποίας αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω εκείνης η ίδια η κοινωνική δομή. Το σχολείο κατανέμει ή επικυρώνει τις επαγγελματικές ευκαιρίες μέσω της δημιουργίας προσβάσεων σε υψηλές ή χαμηλές επαγγελματικές θέσεις και κατά συνέπεια σε υψηλά ή χαμηλά εισοδήματα, καθώς και στην ανάλογη κοινωνική θέση. Η επιλεκτική λειτουργία αντιστοιχεί σε εκείνο το είδος σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την εκτίμηση της αξίας του μαθητή και προϋποθέτει κυρίως τη μεταβίβαση μαθησιακών στοιχείων (μαθησιακή ή τεχνική λειτουργία), επειδή ορισμένα από αυτά θα αποτελέσουν το τεκμήριο της επίδοσης του μαθητή, έτσι ώστε σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών να προκύψει μια ιεραρχία με κριτήριο τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:184).

Η πρακτική αυτή αποτελεί πλέον «ανειλημμένο έργο» της νομιμοποιητικής (κοινωνικοποιητικής) λειτουργίας του σχολείου, μέσω της οποίας δεν νομιμοποιούνται μόνο ενδοσχολικές πρακτικές, αλλά και εξωσχολικές, δηλαδή όποιος αποδίδει περισσότερο αμείβεται καλύτερα (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:184).

Η δομή της κοινωνικής ανισότητας, η οποία κυριαρχεί στην κοινωνία, ερμηνεύεται στη διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης ως απεικόνιση της σχολικής ανισότητας και ως αιτία αυτών των ανισοτήτων θεωρείται η άνιση (διαφοροποιημένη) ατομική επίδοση (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:34-35).

Όμως, η υιοθέτηση της αρχής της (ατομικής) επίδοσης διατηρεί και νομιμοποιεί τις ανισότητες, επειδή η επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από σχολικούς αλλά κυρίως από εξωσχολικούς παράγοντες (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:34-35).

Οι μαθητές, κατά την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, διαφοροποιούνται ως προς τις γνώσεις που αποκτούν και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν, αλλά και ως προς τη συμμετοχή τους στη σχολική διαδικασία, την αποδοχή του συστήματος αξιών της κοινωνίας και τις προσδοκίες του δασκάλου. Σε αυτό το σημείο αρχίζει να διαφαίνεται η ανισότητα των μαθητών μεταξύ τους (Parsons). Η νομιμοποίηση της ανισότητας που επιτυγχάνεται μέσω της σχολικής κοινωνικοποίησης και της επιλογής συμβάλλει στη διατήρηση και διαίωνιση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η ανισότητα ως προς τη σχολική επίδοση ενδυναμώνεται και από το μορφωτικό ή πολιτισμικό κεφάλαιο (πολιτιστικές αξίες και αντιλήψεις) που έχουν οι μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Κατά τον Bourdieu, το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει ο μαθητής είτε διευρύνει τις ευκαιρίες για την κοινωνική του ανέλιξη είτε τον περιορίζει σε κοινωνική στασιμότητα. Έτσι αναπαράγεται η κατεστημένη κυριαρχία της κοινωνικής δομής ευνοώντας τα συμφέροντα μιας συγκεκριμένης τάξης, η οποία διαιώνίζεται με τρόπο συγκαλυμμένο, ώστε να μην αντιδρούν οι μη εκλεκτοί, επειδή είναι δύσκολο να αντιληφθούν τους πραγματικούς λόγους, εξαιτίας των οποίων βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Νικολάου, Σ. 2009:236).

Οι μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση έρχονται στο σχολείο με διαφορετικά, άνισα εφόδια. Όπως αποδεικνύεται και από τα πορίσματα σχετικών ερευνών, το σχολείο δεν εργάζεται προς την κατεύθυνση της αντιστάθμισης των διαφορών των μαθητών, παρόλο που τονίζεται ότι η εκπαίδευση ως θεσμός αποσκοπεί στην παροχή της βασικής παιδείας προς όλους τους μαθητές με σεβασμό στην αρχή της ισότητας (Νικολάου, Σ. 2009:236).

Επομένως, το σχολείο με τους κανόνες, τις πρακτικές και τις επιλογές του οξύνει αντί να αμβλύνει τις αρχικές ανισότητες των μαθητών, οι οποίες οφείλονται όχι τόσο στις άνισες ικανότητές τους όσο στην επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές τους με βάση όχι μόνο τις ικανότητές τους αλλά και βάσει της κοινωνικής τους προέλευσης (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:185).

Το σχολείο νομιμοποιεί την κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας μέσω των συνεχών εξετάσεων, τις οποίες παρουσιάζει ως ουδέτερες, αντικειμενικές και αδιάβλητες (π.χ. εισαγωγικές-πανελλαδικές εξετάσεις), δημιουργώντας στον μαθητή την εντύπωση πως η ταξινόμησή του στην αξιολογική κλίμακα της τάξης του αλλά και η επιλογή του γίνονται ανάλογα με την επίδοση που έχει (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:185).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Σχέση Σχολείου και Αξιολόγησης

2.1 Αποστολή του σχολείου και αξιολόγηση

Τόσο οι κοινωνιολόγοι όσο και οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός και ειδικότερα ένας παιδαγωγικός οργανισμός (Κωνσταντίνου, Χ. 1994:23). Με τον όρο σχολείο εννοούμε ένα υποσύστημα της κοινωνίας (κοινωνικό δημιούργημα), που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες. Πρόκειται για έναν θεσμό-οργανισμό ο οποίος επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και αποτελείται από πρόσωπα, δηλαδή παιδαγωγούς και παιδευομένους, που επιτελούν καθορισμένους ρόλους και αναπτύσσουν δράση ανάμεσά τους, με βάση τις προδιαγραφές της λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:18).

Ανάλογα με τη σκοπιά προσέγγισης του φαινομένου που λέγεται σχολείο, προσδιορίστηκαν διαφορετικά οι σκοποί και γενικότερα η αποστολή του. Για τον σκοπό αυτό έχουν αναπτυχθεί θεωρίες, οι οποίες περιστρέφονται κυρίως γύρω από δύο άξονες και οι οποίες έχουν ως σημεία αναφοράς αφενός την κοινωνία και αφετέρου το άτομο. Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, δηλαδή τις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες, το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα και αποδέκτης της κοινωνικής «εντολής», οφείλει να πληροί καθορισμένες προϋποθέσεις. Να αναπτύσσει δηλαδή στους μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητες, και γενικά να παρέχει εκείνες τις γνώσεις και τα προσόντα που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς, όπως είναι το σύστημα απασχόλησης (οικονομία, διοίκηση, πολιτική κ.ο.κ.). Το σχολείο που κινήθηκε στα πλαίσια των επιδιώξεων αυτού του άξονα επικρίθηκε ότι με τέτοιους σκοπούς και προσανατολισμούς, οι οποίοι εξυπηρετούν κυρίως το κοινωνικοοικονομικό σύστημα, συμβάλλει στη διασφάλιση και την αναπαραγωγή ενός κοινωνικού κατεστημένου, που θέτει στο περιθώριο τα άτομα των αποκαλούμενων χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:40-41).

Αυτή η κριτική προέρχεται κυρίως από εκείνους που υποστηρίζουν πως ύψιστο σκοπό του σχολείου αποτελεί η ανάπτυξη αυτόνομων και δημιουργικών ατόμων και συνολικά η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:41).

Με βάση τον σκοπό αυτό το σχολείο διαμορφώνει τις ανάλογες προϋποθέσεις, οι οποίες βρίσκονται εγγύτερα στις γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή καθώς και στα ενδιαφέροντά του. Σε αυτή την κατηγορία, δηλαδή στις ατομοκεντρικές θεωρίες, εντάσσονται εκείνες που χαρακτηρίζονται από την παιδαγωγική-ψυχολογική κατεύθυνση. Ωστόσο και αυτές οι θεωρίες επικρίθηκαν για το γεγονός ότι τέτοιου είδους σκοποί είναι μη ρεαλιστικοί, εξωπραγματικοί και προβληματικοί, ειδικότερα στις σημερινές κοινωνίες, που απαιτούν από τα άτομα εξειδικευμένες γνώσεις και υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:41).

Οι προσανατολισμοί αυτοί, αν και φαίνεται να έχουν μια κατεξοχήν παιδαγωγική υπόσταση και βαρύτητα, εντούτοις εξακολουθούν να αποτελούν κεντρικά προβλήματα όσον αφορά την ανάπτυξη μιας θεωρίας για το σχολείο και συνεχίζουν να χαρακτηρίζονται από μια γενικότητα και ιδανικότητα, η οποία έχει σχέση με την πραγμάτωσή τους και κυρίως με την αντίληψη των φορέων τους («εργοδότης», διοίκηση κ.λπ.), οι οποίοι καθορίζουν τις διαδικασίες και τις εξελίξεις του σχολείου (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:41-42).

Το σχολείο αποτελεί θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα, που φέρει εμφανώς τα αποτυπώματα της ιστορίας, της πολιτικής, της οικονομίας, του πολιτισμού, της επιστήμης, της τεχνολογίας, της θρησκείας, της διοίκησης και γενικά τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες της κοινωνίας. Αντανακλά δηλαδή σε μεγάλο βαθμό την ίδια την κοινωνία που το δημιουργεί και εξαιτίας αυτού του γεγονότος είναι οργανωμένο ανάλογα με την αντίληψη για την κοινωνική ζωή, τους μηχανισμούς της οικονομικής και πολιτικής ζωής και γενικά τις κοινωνικές σχέσεις που απαρτίζουν την κοινωνία. Γίνεται αντιληπτό ότι η σύνδεση σχολείου-κοινωνίας είναι δεδομένη και αδιαμφισβήτητη, αλλά ταυτόχρονα καθοριστική σχετικά με τον τρόπο που το σχολείο εκφράζει και υλοποιεί τις ανάγκες, απαιτήσεις, καθώς και τις προσδοκίες της κοινωνίας, που με τη σειρά τους επηρεάζουν σημαντικά τη θεσμική-οργανωτική διάρθρωση και τη μορφή λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, Χ.,- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:190).

Από την προσέγγιση του θέματος, συμπεραίνεται ότι την ευθύνη για τη μορφή οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου την έχει ειδικά ο κοινωνικός φορέας που ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο σχεδιάζει, οργανώνει, δαπανά, εκπαιδεύει και εν τέλει ρυθμίζει και εφαρμόζει τις επιλογές του στο ζήτημα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:37).

Έτσι, η πολιτεία, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, προσδιορίζει τους σκοπούς του σχολείου, τους προσανατολισμούς, τις προτεραιότητες του και συνολικά τη μορφή λειτουργίας του. Για τον λόγο αυτό, υποστηρίζεται κοινωνιολογικά ότι το σχολείο αποτελεί έναν από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους. Δηλαδή, η πολιτική ή, αλλιώς, η ιδεολογία του κράτους εκφράζεται μέσω του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο προΐσταται πολιτικά και διοικητικά του σχολείου (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:37).

Στο σύνολό του, το σχολείο, αφενός αποτελεί μια κατά κάποιον τρόπο οριοθετημένη κοινότητα με τις δικές της ιδιαιτερότητες και αφετέρου συνιστά έναν οργανωμένο θεσμό, που επηρεάζεται άμεσα και έμμεσα από εξωτερικούς παράγοντες. Όμως, παράλληλα επιδρά στο περιβάλλον του μέσω της συνεχούς διακίνησης και αλληλεπίδρασης των μελών του (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:20).

Το σχολείο, ως οργανωμένος θεσμός, εκφράζει όλα τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τους οργανισμούς, όπως δομή, σκοπούς κ.λπ. Ωστόσο, διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους και εμφανίζει χαρακτήρα εξειδικευμένου οργανισμού, επειδή είναι επιφορτισμένο να επιτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, και ειδικότερα τις διαδικασίες: της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που το σχολείο αποκαλείται «παιδαγωγικός οργανισμός». Οι παραπάνω διαδικασίες έχουν ως σημεία αναφοράς αφενός το άτομο και αφετέρου την κοινωνία και τα παράγωγά της. Επομένως, χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου, ως παιδαγωγικού οργανισμού, είναι ότι απευθύνεται σε παιδιά και νέους που βρίσκονται στο στάδιο διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους και που σε σύγκριση με τους ενηλίκους δεν έχουν αναπτύξει ακόμα απολύτως τις ικανότητες της επίδοσης, της εργασίας, της ωριμότητας και γενικότερα εκείνες που χρειάζονται, για να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τα ζητήματα της κοινωνικής ζωής (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:43).

Οπότε, το σχολείο, καθαρά από παιδαγωγική σκοπιά, οφείλει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα, προκειμένου να συμβάλει στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Να λαμβάνει κατά συνέπεια έμπρακτα υπόψη του τις ατομικές ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, δηλαδή τις βιολογικές, τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:43).

Το σχολείο μαζί με την οικογένεια θεωρούνται από τους σημαντικότερους θεσμούς στη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Ωστόσο, με βάση τη χρονική σειρά και διαδοχή των γεγονότων, η διαπαιδαγώγηση και η κοινωνικοποίηση που συντελούνται στο σχολείο αποκαλούνται δευτερογενείς (πρωτογενείς θεωρούνται οι οικογενειακές) και τους αποδίδεται η ονομασία «σχολική αγωγή» και «σχολική κοινωνικοποίηση», επειδή έχουν ως σημεία αναφοράς το σχολικό περιβάλλον (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:19). Στην κοινωνιολογική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για δύο πλευρές της κοινωνικοποίησης. Από το ένα μέρος είναι το περιβάλλον, στοιχεία του οποίου αποτελούν οι νόμοι και οι αξίες και από το άλλο το ίδιο το άτομο, που εσωτερικεύει ή αρνείται ή προσπαθεί να μετασχηματίσει τα στοιχεία αυτά. Αυτό σημαίνει ότι στη διαδικασία αυτή το άτομο έχει ενεργητική συμμετοχή και δεν είναι παθητικός αποδέκτης των επιρροών του περιβάλλοντος. Αντιμετωπίζει ενεργητικά τις επιρροές αυτές, τις αξιολογεί, τις ερμηνεύει, τις επιλέγει και ταυτόχρονα επενεργεί σε αυτές (Κωνσταντίνου, Χ. 1994:31-32).

Με βάση αυτή την έννοια ως κοινωνικοποίηση νοείται η διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του (φυσικό και κοινωνικό) στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης (Κωνσταντίνου, Χ. 1994:32, Κρίβας, Σ. 2004:139). Και ως αγωγή νοείται «η σκόπιμη και συνειδητή κοινωνικοποίηση». (Κωνσταντίνου, Χ. 1994:32).

Μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης με την εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων, των αξιών και των προτύπων συμπεριφοράς καθίσταται ικανό το άτομο να λειτουργεί μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Κρίβας, Σ. 2004:138). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η σχολική πραγματικότητα παίζει έναν σπουδαίο ρόλο στην κοινωνικοποίηση του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ. 1994:32).

Εκτός από το υπό ανάπτυξη άτομο, το σχολείο, έχει ως κεντρικό σημείο άρθρωσης το κοινωνικό σύστημα, στο οποίο ανήκει θεσμικά και λειτουργικά, γεγονός που σημαίνει ότι οι διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, και της κοινωνικοποίησης θα πρέπει να βρίσκονται σε συνάρτηση με τις αξίες, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις προσδοκίες που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση και την προαγωγή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:191).

Επίσης, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει οι μαθητές να επιλεγούν για τις αντίστοιχες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις. Η ενδοσχολική και εξωσχολική πραγματικότητα, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί εξαιτίας της επίδρασης κοινωνικών, ιστορικών, οικονομικών, πολιτικών, παιδαγωγικών και άλλων παραγόντων, δίνει την εικόνα της πραγματικής υπόστασης που έχει το σημερινό σχολείο ως προς τις λειτουργίες του. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η δομή, η οργάνωση, οι σκοποί και ο τρόπος λειτουργίας κάθε σχολείου συναρτώνται με τα χαρακτηριστικά του ισχύοντος κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος και συγκεκριμένα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στο σύστημα αυτό (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:191).

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός στον οποίο οι όποιες αλλαγές γίνονται στους διάφορους τομείς, (κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό, τεχνολογικό, οικονομικό κ.λπ.), θα μεταφερθούν τελευταίες, γιατί αυτό μεταδίδει στις νεότερες γενιές τις αξίες και τον πολιτισμό των προηγούμενων γενεών (Μπάκας, Θ. 2009:47).

Το σχολείο είναι, πιθανώς όσο κανένας άλλος θεσμός, κοινωνικά εξουσιοδοτημένο και νομιμοποιημένο να σχεδιάζει και να υλοποιεί σκοπούς που αποβλέπουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή σε γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο. «Θεωρητικά», τουλάχιστον, θα περίμενε κανείς αυτονόητα η απαίτηση του σχολείου για επίδοση, καθώς και η αξιολόγηση της επίδοσης, να πάρουν τέτοια μορφή ώστε να συμβάλουν (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:44-45):

- ✓ Στη δημιουργία αυτενεργού, συνειδητής και σκόπιμης μάθησης (δηλαδή στη διαμόρφωση εργασιακής και μαθησιακής συμπεριφοράς),
- ✓ Στην ανάπτυξη ετοιμότητας για καταβολή προσπάθειας και έλεγχο της επιδοσιακής συμπεριφοράς (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 του μαθητή κ.λπ.

Το «θεωρητικό-κανονιστικό» υπόβαθρο του σχολείου, που προσδιορίζει την παιδαγωγική αποστολή του και τις παιδαγωγικές αξιώσεις του σχετικά με τη σχολική επίδοση, υφίσταται και επομένως δεν χρειάζεται τουλάχιστον ριζική αλλαγή στη θεώρηση του ρόλου του. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση έχει τις προδιαγραφές να συντελέσει στην προώθηση της μάθησης και ασφαλώς στην επίτευξη των διδακτικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών σκοπών του σχολείου (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:45).

Όμως, η ενδοσχολική και εξωσχολική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί από την επίδραση κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών παραγόντων, δίνει μια άλλη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας, δίνοντας παράλληλα σημεία αναφοράς που προσεγγίζουν τις -ρεαλιστικές- λειτουργίες που επιτελεί σήμερα το σχολείο (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:192).

Για τον περιορισμό πιθανών παρεξηγήσεων, είναι απαραίτητο να οριοθετηθεί ο όρος «λειτουργία» του σχολείου ως τεχνικό και αξιολογικά ουδέτερο όρο, απέναντι στους όρους της κοινής γλώσσας: «αποστολή», «σκοπός», «έργο» και «ρόλος». Με τους οποίους περιγράφεται συνήθως το σχολείο και τα αποτελέσματα της σχολικής διαπαιδαγώγησης. Επομένως, με τον όρο «λειτουργία» δηλώνεται η ρεαλιστική, κατά το δυνατόν, απεικόνιση της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, μέσω της κοινωνικής χρήσης των προϊόντων της σχολικής διαπαιδαγώγησης. Με τους όρους «αποστολή», «σκοπός», «ρόλος», «έργο» δηλώνεται συνήθως η επίσημη εκδοχή εκείνου που θέλει να επιτελέσει το σχολείο ή η επίσημη εκδοχή για αυτό που υποτίθεται ότι επιτελεί (Γκότοβος, Α. 2003:180).

Είναι βέβαιο ότι το σχολείο εκτός από την πρωταρχική του παιδαγωγική εντολή, να καθιστά εφικτές, να προωθεί και να αναπτύσσει τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες κ.λπ. του μαθητή μέσω μαθησιακών διαδικασιών στην κατεύθυνση της κοινωνικοποίησής του, είναι υποχρεωμένο να λαμβάνει υπόψη του και κοινωνικές διαδικασίες και λειτουργίες μη παιδαγωγικού χαρακτήρα. Έτσι, έχει επιβληθεί στο σχολείο ένας συγκεκριμένος κοινωνικός ρόλος μέσω του οποίου προβάλλει ως κυρίαρχο στοιχείο η προσαρμοστική-αναπαραγωγική του διάσταση αντί της παιδαγωγικής. Το γεγονός αυτό δεν έχει συμβεί τυχαία και έχει προκύψει από την «ανάγκη» διατήρησης της συγκεκριμένης κοινωνικής δομής μέσω της οποίας διασφαλίζεται η εκάστοτε πολιτικοοικονομική εξουσία (Δήμου, Γ. 2008:82).

Η «ανάγκη» αυτή επέβαλε έναν αυστηρό έλεγχο και μια συστηματική επιτήρηση του σχολείου, έχοντας καταστήσει τη μεταρρυθμιστική-μετασχηματιστική διάσταση ως ένα αδρανές θεωρητικό αίτημα. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής εντολής του σχολείου, στον βαθμό που εκείνη επιτυγχάνεται, προβάλλονται ως κυρίαρχο στοιχείο οι επιδόσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα το σχολείο ως κατεξοχήν σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων να μην δύναται να εκπληρώσει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, η παιδαγωγική-κοινωνικοποιητική διάσταση του σχολείου γίνεται σαφές ότι περιορίζεται σημαντικά. Η παιδαγωγική διάσταση είναι προσαρμοσμένη στο να «εξυπηρετήσει» συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα. Οι διακηρύξεις για μια κοινωνία «ίσων ευκαιριών», ή «ολόπλευρη-πολύπλευρη ανάπτυξη» των μαθητών κ.λπ. παραμένουν ευφημιστικά άλλοθι χωρίς ουσιαστική ανταπόκριση (Δήμου, Γ. 2008:82-83).

Όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας, καθώς και τους προσανατολισμούς του ελληνικού σχολείου, υποστηρίζεται ερευνητικά ότι χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, ιεραρχική οργάνωση και γενικά από έναν γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας. Εκπληρώνει δηλαδή την αποστολή του περισσότερο ως ένας μηχανισμός παροχής στερεότυπων υπηρεσιών, με κυρίαρχα στοιχεία τον προσανατολισμό του στον κλασικισμό του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την τυπολατρία και τη δυσκαμψία στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, την ιεραρχία και την επικοινωνιακή ανεπάρκεια στις κοινωνικές σχέσεις, τον διδακτισμό στις διαδικασίες μάθησης και γενικότερα την απουσία παιδαγωγικών δράσεων που αποβλέπουν στην προσέγγιση των ενδιαφερόντων των μαθητών. Ωστόσο, η συγκεκριμένη «μομφή» αφορά λιγότερο το δημοτικό σχολείο και περισσότερο τις άλλες δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, δηλαδή το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ειδικά, το Λύκειο προσδιορίζεται ως χώρος στον οποίο η οργάνωση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας παρουσιάζεται με εμφανή αρνητικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται, πέραν των άλλων, με τα φαινόμενα της απομνημόνευσης, του εξετασιοκεντρισμού, του βαθμοκεντρισμού και του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών. Βέβαια, τα φαινόμενα αυτά υποδηλώνουν τη μορφή συγκρότησης και λειτουργίας των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και φυσικά των παιδαγωγικών και διδακτικών σκοπών του σχολείου, που οργανώνονται και υλοποιούνται υπό την ευθύνη του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:192-193).

Το σχολείο, λοιπόν, με βάση το οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας του, τα μέσα και τους προσανατολισμούς του σε όλες τις βαθμίδες, αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό σε κυρίαρχο παράγοντα εξουσίας και δύναμης στη διαδικασία που αφορά την επικοινωνία και τη σχέση του με τους μαθητές (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:46).

Υπό αυτή την έννοια, οι λειτουργίες του σχολείου, οι οποίες αποτελούν κοινό σημείο προσέγγισης ή και αποδοχής στις περισσότερες θεωρίες περί σχολείου (παρατηρούνται στα σχολεία των λεγόμενων κοινωνιών «δυτικού τύπου»), είναι τέσσερις:

❖ Η Παιδαγωγική – Κοινωνικοποιητική - Ιδεολογική λειτουργία

Μέσα από τη λειτουργία αυτή, και ειδικά μέσω των διαδικασιών της αγωγής (διαπαιδαγώγησης) και της κοινωνικοποίησης, το σχολείο «εξοικειώνει» τους μαθητές με τα πολιτισμικά-κανονιστικά στοιχεία που έχουν σχέση με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας. «Εδώ» ανήκουν όλες οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που παρατηρούνται στο ενδοσχολικό περιβάλλον είτε ως επιθυμητές ή αναγκαίες είτε ως εφικτές ή δικαιολογημένες (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:46-47).

Επίσης, «εδώ» εντάσσεται και η «διαγωγή» του μαθητή, η οποία αξιολογείται στο ελληνικό σχολείο, έχοντας μάλιστα χαρακτηριστική θέση στους τίτλους σπουδών του και «θυμίζοντάς» του πάντοτε, με τη μορφή απειλής ή φοβήτρου, ότι η μη συμμόρφωσή του στις αντιλήψεις και πρακτικές του σχολείου έχει ως συνέπεια τη μείωση ή αλλοίωσή της. Μέσω της συγκεκριμένης λειτουργίας επιτυγχάνεται αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και αφετέρου η διατήρηση και προώθηση του κοινωνικοποιητικού συστήματος (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:47).

❖ Η Διδακτική – Μαθησιακή - Τεχνική λειτουργία

Το σχολείο, μέσα από την οργάνωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης, παρέχει γνώσεις σε θέματα γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης κ.λπ., δηλαδή πολιτισμικά-τεχνικά στοιχεία, με σκοπό την ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και την ένταξή του στο σύστημα της αγοράς εργασίας. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν η προετοιμασία και η μορφή οργάνωσης των διαδικασιών διδασκαλίας, δηλαδή η επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας και οι προσανατολισμοί στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τον μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:40).

❖ Η Αξιολογική – Επιλεκτική λειτουργία

Η λειτουργία αυτή αφορά εκείνο το είδος της σχολικής διαδικασίας που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και συμπυκνώνει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες λειτουργίες. Το σχολείο, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης επιδιώκει να διαπιστώσει αφενός την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων από τον μαθητή και αφετέρου τις ελλείψεις, τις ανεπάρκειες, αλλά και τις δυνατότητές του, που θα οδηγήσουν στη λήψη των ανάλογων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων, συμβάλλοντας έτσι στην ανατροφοδότηση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, μέσα από αυτή την αξιολογική-επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και με βάση τις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος, διαμορφώνονται κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική αποκατάσταση, εξέλιξη και κοινωνική «ενσωμάτωση» του μαθητή. Ως τέτοια κριτήρια και προϋποθέσεις θεωρούνται η επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές (π.χ. βαθμολογικές) διαδικασίες που σχετίζονται με εκείνη (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:41).

❖ Η Εποπτική – Κουστοδιακή λειτουργία

Το σχολείο, μέσω της λειτουργίας αυτής, εποπτεύει τον μαθητή στη σχολική του παρουσία και δράση, προσπαθώντας να του προσφέρει από τη μία πλευρά ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση και από την άλλη να επιτύχει την περιοδική αποδέσμευση του γονέα από τον παιδαγωγικό και κοινωνικό του ρόλο, προσφέροντάς του έτσι τη δυνατότητα να απασχοληθεί στον επαγγελματικό τομέα ή σε άλλους τομείς της επιλογής του (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:41).

Σύμφωνα με τη συνολική λειτουργία του σχολείου, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι το σχολείο είναι ένας οργανισμός (κοινωνικό-παιδαγωγικός), μέσω του οποίου παρέχονται γνώσεις και ασκείται αγωγή (διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου)-(διαδικασίες αγωγής, διδασκαλίας, κοινωνικοποίησης), αλλά παράλληλα κατανέμονται επαγγελματικές-κοινωνικές ευκαιρίες (διαδικασία αξιολόγησης-επιλογής) και παρέχεται κοινωνική πρόνοια. Επίσης, μέσα από τις λειτουργίες του σχολείου αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σύνδεσή του με τις παιδαγωγικές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, Χ. 1994:30-31).

Οι τέσσερις κοινωνικές λειτουργίες απεικονίζουν την πραγματική υπόσταση του σημερινού σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού (θεσμικό-οργανωτική αντιμετώπιση) – (σχολική πραγματικότητα) και ως κοινωνικού οργανισμού, που συναρτάται άμεσα και έμμεσα με οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (κοινωνική πραγματικότητα) (Κωνσταντίνου, Χ. 1994:31).

Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο υλοποιεί τις λειτουργίες αυτές, εκδηλώνει αφενός κατά πόσο λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τον παράγοντα «άτομο» και της ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και αφετέρου αν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του κοινωνικού συστήματος, έτσι ώστε να μην επικρίνεται για το γεγονός ότι ως παιδαγωγικός οργανισμός και θεσμός λειτουργεί «αναποτελεσματικά», «αντιφατικά», «γραφειοκρατικά», «μονοδιάστατα», «μη παιδαγωγικά», «μη ρεαλιστικά» κ.λπ. (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:41-42).

Εντούτοις, η μορφή που παίρνουν οι λειτουργίες αυτές και συνολικά η σχολική πραγματικότητα εξαρτάται από παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη λειτουργία του σχολείου. Αδιαμφισβήτητα, οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τη συγκεκριμένη χρονική, ιστορική, πολιτική, οικονομική, θρησκευτική, επιστημονική, παιδαγωγική, τεχνολογική και κοινωνική περίσταση λειτουργίας του σχολείου (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:42).

Το σχολείο, από καθαρά παιδαγωγική και κοινωνική σκοπιά, οφείλει να ικανοποιεί, κατά το δυνατόν στον μέγιστο βαθμό, τις ανάγκες και τις προσδοκίες του ανθρώπου και της κοινωνίας, προς όφελος και των δύο και όχι εις βάρος του ενός εκ των δύο (Κωνσταντίνου, Χ. 2015:118).

2.2 Μεθοδολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της αξιολόγησης

Από την προσέγγιση της αποστολής του σχολείου αναδείχθηκε με σαφήνεια πως ύψιστο προσανατολισμό του σχολείου αποτελεί η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Επομένως, με βάση την αποστολή του σχολείου και την παιδαγωγική διάσταση της σχολικής επίδοσης παρέχεται η δυνατότητα για συγκεκριμενοποίηση του παιδαγωγικού περιεχομένου της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο. Το περιεχόμενο αυτό βρίσκει την πραγμάτωσή του τόσο στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την οργάνωση της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση πάντα με τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:193).

Με βάση τις σχετικές προσεγγίσεις, η διαδικασία της αξιολόγησης από μεθοδολογική και παιδαγωγική σκοπιά αποτελείται από τα ακόλουθα πέντε στάδια (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:194):

- 1^ο στάδιο: *Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης.* Δηλαδή, τι επιδιώκω στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία (θέμα γνωστικού αντικειμένου, γενικοί και ειδικοί στόχοι).
- 2^ο στάδιο: *Επιλογή τεχνικής* Δηλαδή, επιλογή του εργαλείου της αξιολόγησης, με το οποίο θα συλλέξω τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (γραπτές και προφορικές εξετάσεις, παρατήρηση, πορτφόλιο, τεστ, ρουμπρίκα...).
- 3^ο στάδιο: *Ερμηνεία των πληροφοριών* Δηλαδή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών σχετικά με τον διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης (μαθησιακοί στόχοι, ατομική επίδοση, επιδόσεις συμμαθητών).
- 4^ο στάδιο: *Αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης*
Δηλαδή, με ποιοτικά ή ποσοτικά μέσα έκφρασης (με προφορικό ή γραπτό τρόπο, περιγραφική αξιολόγηση, βαθμούς, χαρακτηρισμούς...).
- 5^ο στάδιο: *Ανατροφοδότηση – λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων.*

Με τη συστηματική εφαρμογή αυτών των πέντε σταδίων διαπιστώνεται ότι η λειτουργία της αξιολόγησης λαμβάνει κυρίων διδακτική μορφή και ως τέτοια στοχεύει στον έλεγχο των διδακτικών μέτρων, με προοπτική τη διατήρηση, την τροποποίηση ή τη διόρθωσή τους. Με τη βάση αυτή η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης δεν έχει ως στόχο την ιεραρχική κρίση και τη βαθμολόγηση του μαθητή, αλλά την αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της επίτευξης των στόχων της, καθώς και την εντόπιση των πιθανών δυσκολιών μάθησης, με απώτερο σκοπό τη λήψη έγκαιρων και ενδεδειγμένων παιδαγωγικών μέτρων προς την κατεύθυνση αυτή. Αυτό το στάδιο αποτελεί τον απώτερο, τον καταληκτικό αλλά και τον πιο καθοριστικό ρόλο, από παιδαγωγική σκοπιά, της αξιολόγησης τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και της επίδοσης του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:194).

Υπό αυτή την έννοια, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποσκοπεί αφενός στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης και στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και αφετέρου στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή. Η διάγνωση αυτή, που χρησιμεύει ταυτόχρονα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, περιέχει πληροφορίες για ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, για τις δυνατότητες του μαθητή να παρακολουθήσει τη διδασκαλία μια ενότητας ή ενός μαθήματος και για την επιτυχία ή αποτυχία αλλαγών στις μεθόδους διδασκαλίας. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να διαδραματίσουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:50).

Σχετικό με την παιδαγωγική λειτουργία είναι και το νόημα του ισχύοντος Προεδρικού Διατάγματος του Υπουργείου Παιδείας που αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, ΠΔ 462/1991, όπ. αναφ. στους: Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:195):

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

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

Οι στόχοι αυτοί, που «συμπτωματικά» αποτελούν παιδαγωγικά γνωρίσματα της λειτουργίας της αξιολόγησης, «ταυτίζονται αρμονικά» με τις θεωρητικές-επιστημονικές αντιλήψεις για την αξιολόγηση και φυσικά εμφανίζουν την ιδανική όψη του ζητήματος, για την οποία οι εμπλεκόμενοι φορείς (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνία) δεν θα είχαν ασφαλώς καμία αντίρρηση να έχουν την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική και κοινωνική πράξη εφόσον είναι σύμφωνοι με τους παιδαγωγικούς στόχους που αποβλέπουν στο «καλό» του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:51).

Επειδή η υλοποίηση αυτών των στόχων επηρεάζει αναμφίβολα τη διαδικασία και τις επιδιώξεις που προωθούνται μέσα από τη μάθηση και συνακόλουθα την ατομική ανάπτυξη σε γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:51).

Ειδικότερα, 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
- στον εντοπισμό και κατά συνέπεια στην εξάλειψη των ελλείψεων των μαθητών που επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης
- στον εντοπισμό των μεθοδολογικών αδυναμιών εκ μέρους του ίδιου του εκπαιδευτικού
- στον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης
- στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- στην ενδεδειγμένη κινητοποίηση του μαθητή με βάση τον εντοπισμό των ικανοτήτων, των ελλείψεων, καθώς και των ενδιαφερόντων του, στις μαθησιακές διαδικασίες και με βάση 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 (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:196).

Επίκεντρο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με την παιδαγωγική λειτουργία και τις επιμέρους διαστάσεις της, είναι ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες και τη δική του διαδικασία μάθησης και κοινωνικοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής στη διαδικασία αξιολόγησης δεν συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, που βιολογικά, γνωστικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του «κανόνες» και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης της πραγματικότητας. Επομένως, γίνεται σύγκριση γι' αυτό που πέτυχε ή δεν πέτυχε, γι' αυτό που έμαθε περισσότερο ή λιγότερο σχετικά με τις προηγούμενες φορές, για τις προσπάθειες που ήταν απαραίτητες να καταβάλει, για τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν και για το είδος της βοήθειας και της υποστήριξης που χρειάζεται (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:196-197).

Από το άλλο μέρος, ο εκπαιδευτικός αναλογίζεται και αξιολογεί τις δικές του ενέργειες και δραστηριότητες, εφόσον υπεύθυνος για την παιδαγωγική οργάνωση των μαθησιακών διαδικασιών δεν είναι ο μαθητής – ο οποίος βέβαια μπορεί να γίνει συνυπεύθυνος – αλλά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Επομένως, το γεγονός της επίτευξης ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων πρέπει να γίνει μέσα από την αυτοκριτική και την προσωπική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, πώς ο ίδιος σχεδίασε τη διαδικασία της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, ποιες στρατηγικές διδασκαλίας έθεσε και πώς τις χρησιμοποίησε, αν προσέγγισε τους μαθησιακούς στόχους κ.λπ. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αξιολόγησης αναδεικνύεται, πέρα από την παιδαγωγική διάσταση και επιδίωξη, και το μέγεθος της ευθύνης που φέρει ο εκπαιδευτικός, ως πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σχετικά με την επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης και διαπαιδαγώγησης (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:52).

Σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιεί ως παιδαγωγικά κριτήρια – σημεία αναφοράς:

- ✓ τις προδιαγραφές και τους στόχους μάθησης (γενικούς και ειδικούς)
- ✓ την ατομικότητα του μαθητή (δηλαδή, την ατομική διαδικασία μάθησης και εξέλιξης του μαθητή)
- ✓ την κοινωνική ομάδα (τους μαθητές της τάξης) ή την υποομάδα των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης όπου συμμετέχει ο μαθητής (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:197).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να δίστανται ως προς τη βαρύτητα που πρέπει να δίνεται στο καθένα από τα κριτήρια αυτά, αλλά στις αποκαλούμενες «παιδαγωγικές τάσεις» αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ατομικότητα του μαθητή, ως σημείου αναφοράς που προσεγγίζει περισσότερο την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης και ασφαλώς τους στόχους μάθησης που ο μαθητής καλείται να πετύχει (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:198).

Επομένως, σύμφωνα με αυτά τα τρία γενικά κριτήρια και αποδίδοντας ιδιαίτερη προτεραιότητα στα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, η διαδικασία της αξιολόγησης θεωρείται ότι έχει πληρότητα και γίνεται αποδεκτή από μεθοδολογική άποψη εφόσον τηρούνται παράλληλα ορισμένες προϋποθέσεις (όροι-αρχές) που σχετίζονται με: την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:198).

α) Η εγκυρότητα: Το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας λέμε ότι είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς, που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Εξέταση που αναφέρεται σε μερικά μόνο σημεία της ύλης, έστω και αν εκείνα προέρχονται από διαφορετικά κεφάλαια, δεν μπορεί παρά να έχει μικρή εγκυρότητα και δεν παρουσιάζει το πραγματικό επίπεδο των γνώσεων του ατόμου που αξιολογείται (Κασσωτάκης, Μ. 1990:49-50).

Κατά την ίδια λογική, ο τελικός βαθμός προαγωγής ενός μαθητή ή ο τελικός μέσος όρος του σε ένα μάθημα θεωρούνται έγκυροι εφόσον δείχνουν το πραγματικό επίπεδο των γνώσεων του ή των άλλων δεξιοτήτων, των οποίων η ανάπτυξη επιδιώχθηκε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, αν οι βαθμοί αυτοί είναι το αποτέλεσμα δυο-τριών αποσπασματικών εξεταστικών δοκιμασιών ή, το χειρότερο, μιας και μόνης, η εγκυρότητα των βαθμών αυτών ως δεικτών της «αξίας» και των γνώσεων του μαθητή είναι ελάχιστη, έως εντελώς ανύπαρκτη. Επίσης, στερούνται γενικότερης εγκυρότητας οι εξεταστικές δοκιμασίες, που περιορίζονται στον έλεγχο μόνο της απομνημόνευσης των πληροφοριών οι οποίες δόθηκαν στον μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ πέρα από την παροχή πληροφοριών επιδιώχθηκε κατά τη διδασκαλία και η κατανόησή τους από μέρους των διδασκομένων και η ανάπτυξη σε αυτούς και άλλων γνωστικών δεξιοτήτων (Κασσωτάκης, Μ. 1990:50).

Η εγκυρότητα που αναφέρεται στον έλεγχο της γνώσης των θεμάτων που περιλαμβάνονται στην ύλη η οποία διδάχθηκε, λέγεται εγκυρότητα περιεχομένου. Εκτός από την εγκυρότητα περιεχομένου υπάρχουν ακόμη: α) η προγνωστική και β) η κατασκευαστική εγκυρότητα. Η πρώτη αναφέρεται στο κατά πόσο το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας είναι δυνατόν να αποτελέσει πρόγνωση για τα αποτελέσματα άλλων μελλοντικών εξεταστικών δοκιμασιών ή της επαγγελματικής εξέλιξης του ατόμου. Η δεύτερη έχει σχέση με τον βαθμό, στον οποίο οι ερωτήσεις μιας εξεταστικής δοκιμασίας ελέγχουν την ύπαρξη ή όχι ορισμένου χαρακτηριστικού, της κριτικής π.χ. ικανότητας του μαθητή (Κασσωτάκης, Μ. 1990:50).

β) Η αξιοπιστία: Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα (Κασσωτάκης, Μ. 1990:50). Αυτό σημαίνει ότι, από την αξιολόγηση της επίδοσης συγκεκριμένων μαθητών που πραγματοποιείται από δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς, πρέπει να προκύπτει το ίδιο αποτέλεσμα αποτίμησης. Για παράδειγμα, να μην διαφέρουν ουσιαστικά οι βαθμοί των αξιολογητών (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:110).

γ) Η αντικειμενικότητα: Αντικειμενική θεωρείται η αξιολόγησης, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους μη σχετικούς προς την αξία του αξιολογούμενου παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση του αξιολογητή, κ.λπ. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ομοιόμορφο και αυστηρά καθορισμένο τρόπο αξιολόγησης με σαφή κριτήρια εκτίμησης της επιτυχίας ή αποτυχίας σε κάθε επί μέρους δοκιμασία, έτσι ώστε να υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια για υποκειμενικές κρίσεις (Κασσωτάκης, Μ. 1990:50).

Αξιολογώντας αυτές τις παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις και τις επιδιώξεις, οι οποίες αφορούν τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στη θεωρητική της υπόσταση, αναμφίβολα θα υποστηρίζαμε ότι πρόκειται για ιδανική μορφή προς παιδαγωγική αντιμετώπιση του ζητήματος, μέσα από την οποία αφενός ελέγχεται η επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του σχολείου- δηλαδή η ανάπτυξη και ενίσχυση των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή, όπως της επίδοσης, της αντίληψης, της ακρίβειας, της αυτενέργειας, της υπευθυνότητας, της κριτικής, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της σύγκρισης, της συλλογικότητας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της αυτοαντίληψης κ.λπ.- και αφετέρου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις διδακτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητές του. Επιπρόσθετα, ενισχύεται και ενθαρρύνεται ο μαθητής στη συμμετοχή του στις διαδικασίες του σχολείου, όπως επίσης στην εκπλήρωση των ατομικών του επιδιώξεων (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:198).

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία διεκπεραίωσης. Ανεξάρτητα από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, είναι μια διαδικασία την οποία οι μαθητές βιώνουν σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας και μέσω της οποίας μαθαίνουν: να διακρίνουν το ισχύον από την επίφαση, να διαμορφώνουν αρχές και στάσεις και να μπορούν να επιχειρηματολογούν υπέρ μιας θέσης ή άποψης για τη μάθηση και την αξιολόγησή της (Ρεκαλίδου, Γ. 2011:168).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μία από τις πολλές διαδικασίες που συντελούνται στη σχολική πραγματικότητα και κάτω από συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες και η οποία συναρτάται άμεσα τόσο με αυτές τις διαδικασίες όσο και συνολικά με τη λειτουργία του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:54).

Επομένως, για να λειτουργήσει η αξιολόγηση του μαθητή σε αυτή την ιδανική μορφή, θα πρέπει να την ευνοήσουν και να την ενισχύσουν τόσο οι προϋποθέσεις και οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί προσανατολισμοί του σχολείου και των εκπαιδευτικών του όσο και οι ιστορικοί, πολιτικοί, οικονομικοί, πολιτισμικοί παράγοντες, οι οποίοι προσδιορίζουν την υπόσταση, τη δομή, τους στόχους, τη λειτουργία και τις προοπτικές ενός κοινωνικού συστήματος (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:54).

Σε κάθε περίπτωση, οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί της αξιολόγησης οφείλουν να λειτουργήσουν ως:

- αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση των αποτελεσμάτων μάθησης που δεν επιδιώχθηκαν ή δεν είναι παιδαγωγικά επιθυμητά.
- επιβράβευση των μαθητών για τις επιδιωκόμενες επιδόσεις.
- ενθαρρυντικός παράγοντας και κίνητρο για όλους τους μαθητές.
- προειδοποίηση για τους μαθητές που βρίσκονται σε επισφαλές στάδιο σχετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις.
- κινητοποίηση των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή και τη δράση τους στις μαθησιακές διαδικασίες.
- σχεδιασμός των επόμενων σταδίων στη διαδικασία μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που διευκολύνουν την επιτυχή διεκπεραίωση των στόχων της (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:200).

2.3 Η λειτουργία της αξιολόγησης στις μαθησιακές διαδικασίες

Η σχολική επίδοση, για την οποία έγινε εκτενής αναφορά στο πρώτο κεφάλαιο, επηρεάζεται από μια πολύπτυχη δέσμη παραγόντων με βασικό συστατικό της το ίδιο το αναπτυσσόμενο άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες και με τη δική του ατομική «βιογραφία» μάθησης και ανάπτυξης. Αυτή η ατομική «βιογραφία» κάθε μαθητή συνδέεται, άμεσα και έμμεσα, με το ενδοσχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον το οποίο καθορίζει τόσο τη διδακτική διαδικασία όσο και την ίδια τη σχολική ζωή. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα μάθησης και επίδοσης ενός παιδιού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις προϋποθέσεις και τους όρους διαμόρφωσης της ατομικής εξελικτικής πορείας του, δηλαδή από τη διαδικασία διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησής του (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:2000).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό, ότι τόσο η σχολική επίδοση όσο και η σχολική μάθηση συνιστούν σύνθετες λειτουργίες οι οποίες υπόκεινται σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:200).

Στο πλαίσιο συγκεκριμένης επιστημονικής κατεύθυνσης, με τον όρο μάθηση νοείται η διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω σκόπιμης και σχετικά κοπιαστικής δουλειάς (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:56). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Gagne (1995), μάθηση είναι «η διαδικασία που υποβοηθεί τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα και με μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια τροποποίηση να μην χρειαστεί να συμβεί ξανά και ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση». Αυτή η τροποποίηση γίνεται αντιληπτή από τον οργανισμό που μαθαίνει, εφόσον, μετά την πραγματοποίηση της μάθησης, είναι σε θέση να εκτελεί ορισμένες πράξεις, που δεν μπορούσε να εκτελέσει μέχρι πρότινος (όπ. αναφ. στους: Κασσωτάκη, Μ.- Φλουρή, Γ. 2006:18-19).

Από μια περισσότερο συγκλίνουσα επιστημονική προσέγγιση, ο όρος «μάθηση» παρουσιάζεται περισσότερο διευρυμένος και ερμηνεύεται ως *«η διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί, σε σχετικά σταθερή μορφή, η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική δομή του ατόμου»* (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:56).

Στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης γίνεται χρήση της ευρύτερης έννοιας του όρου «μάθηση», ως «κοινωνική μάθηση», της οποίας η προσέγγιση και ο προσανατολισμός αποσαφηνίζουν, γενικά ή ειδικά, τις διαστάσεις της . Σε αυτό το πεδίο, «κοινωνική μάθηση» σημαίνει «μάθηση που συντελείται κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του μαθητή στη σχολική ζωή, δηλαδή μέσω της ερμηνείας του ρόλου του ως μαθητή, στο πλαίσιο οποιασδήποτε σχολικής πρακτικής μέσα και έξω από τη διδασκαλία» (Δήμου, Γ. 1991, όπ. αναφ. στους: Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:201). Η συμμετοχή του στις οργανωμένες αυτές δραστηριότητες σημαίνει συμμετοχή στην επικοινωνία, μέσω της οποίας αποκτά αντίληψη του εαυτού του και των «άλλων», και μέσα από την οποία παρεμβαίνει στη διαμόρφωση αυτής της αντίληψης. Η συμμετοχή του μαθητή στις σχολικές πρακτικές δεν είναι αυθαίρετη, ούτε συμπτωματική, αλλά στηρίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές και κανόνες, που ο μαθητής μαθαίνει να τηρεί και να αξιώνει την τήρηση από τους «άλλους» (Γκότοβος, Α. 1990:76).

Η «κοινωνική μάθηση» δεν είναι τμήμα της επίσημα προσδιορισμένης διδακτέας ύλης, ωστόσο η πρακτική μέσα από την οποία προωθείται η διδακτέα ύλη είναι μήτρα κοινωνικής μάθησης. Έτσι, διδακτέα ύλη και «κοινωνική μάθηση», ενώ δεν συμπίπτουν, συνδέονται, συνιστώντας τα δυο επίπεδα μάθησης στα οποία αντιστοιχεί ο «δισυπόστατος» μαθητικός ρόλος. Όσον αφορά τον ρόλο του μαθητή, υπάρχει κάτι το παράδοξο που δείχνει παράλληλα και την πολυπλοκότητα του ρόλου του. Το συγκεκριμένο άτομο που πηγαίνει σχολείο δεν έρχεται σε άμεση επαφή με τη διδακτέα ύλη. Η στάση του απέναντι στην επίσημη σχολική γνώση, στους «φορείς» της, και τους άλλους αποδέκτες της δεν είναι ούτε αυθαίρετη, ούτε συμπτωματική. Δηλαδή, η επαφή με τη διδακτέα ύλη διαμεσολαβείται από ένα επίπεδο οργάνωσης των μαθησιακών διαδικασιών. Η διδακτέα ύλη είναι τμήμα ενός πολύπλοκου πλέγματος επικοινωνίας (Γκότοβος, Α. 1990:76-77).

Το συγκεκριμένο άτομο δεν είναι μαθητής μόνο επειδή μαθαίνει τη διδακτέα ύλη, αλλά και επειδή μαθαίνει να συμμετέχει στο πολύπλοκο παιχνίδι της επικοινωνίας μέσα από το οποίο προσεγγίζει τη διδακτέα ύλη. Ο μαθητής, κυριολεκτικά, μαθαίνει να μαθαίνει, από τη στιγμή που προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα πρακτικά προβλήματα που θέτει η συμμετοχή του στη σχολική ζωή. Συνεπώς, ο ρόλος του μαθητή συμπεριλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς επίσης και την υιοθέτηση στάσεων που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα (το «σχέδιο» διαπαιδαγώγησης). Αλλά και ο ίδιος ο μαθητικός ρόλος συνιστά αντικείμενο μάθησης. Κανένας δεν γίνεται ξαφνικά «μαθητής», αντίθετα κάθε «μαθητής» μαθαίνει τον ρόλο του (Γκότοβος, Α. 1990:76-77).

Όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου «μάθηση». Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η συμμετοχή του μαθητή είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή μαθησιακού έργου. Επομένως, η ύπαρξη ή απουσία αλλά και ο τρόπος παραγωγής μαθητικού έργου συγκεκριμένης επίδοσης προσδιορίζονται από την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την «αξία» του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:201).

Αυτό που συμβολίζει την «αξία» του υποτίθεται ότι είναι το αποτέλεσμα ατομικής δράσης (π.χ. όταν λύνει ένα πρόβλημα, είπε το μάθημα, κ.λπ.), δράσης για την εκδήλωση της οποίας υπεύθυνος θεωρείται ότι είναι ο ίδιος ο μαθητής (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:201).

Με βάση τον προσδιορισμό της έννοιας «επίδοση» και σε σχέση με τις έννοιες «μάθηση» και «αξιολόγηση», η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας εξαρτάται από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου και από τη χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης. Επίσης, η αξιολόγηση του αποτελέσματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την αντίληψη και πρακτική του επικοινωνιακού απέναντι, δηλαδή του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, για το πώς αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται τις επιδόσεις του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:202).

Υπό αυτή την έννοια, η επίδοση έχει μια ευρύτερη σημασία από εκείνη που συνήθως δίνεται στο σχολείο και ειδικότερα από τον εκπαιδευτικό, που αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί στην καθημερινή του δραστηριότητα τον όρο «επίδοση» με τη στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης των διδακτικών και σχολικών στόχων. Το σχολείο κατανοεί, χαρακτηρίζει, και αξιολογεί συνήθως την επίδοση που είναι συνυφασμένη με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, αγνοώντας, σχεδόν συστηματικά, ό,τι δεν έχει σχέση με εκείνους (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:58).

Στο σημερινό σχολείο η διδασκαλία, κοινώς «μάθημα, εξαιτίας της προνομιακής μεταχείρισης στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, έχει ταυτιστεί με τη μάθηση. Μάλιστα, επειδή η σχολική μάθηση συντελείται συνήθως κατά τη διάρκεια και διαμέσου της διδασκαλίας, έχει ταυτιστεί, συνεπώς, με τη σχολική γνώση και τους διδακτικούς στόχους. Για τον λόγο αυτό «μάθηση» κατέληξε να σημαίνει διδασκαλία. Όμως, η ταύτιση αυτή έχει ως επακόλουθο τη διαμόρφωση της αντίληψης ότι όλοι οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου, οι οποίοι έχουν σχέση με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, μπορούν να αναχθούν σε διδακτικούς στόχους. Κατά συνέπεια, ο έλεγχος και η διαπίστωση του παιδαγωγικού αποτελέσματος του σχολείου μπορεί να γίνει μέσα από τη διδασκαλία (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:202).

Ο μαθητής δεν δοκιμάζεται σε «ρεαλιστικά» περιβάλλοντα για να διαπιστωθεί αν η γνώση που απέκτησε και η προσωπικότητα που διαμόρφωσε (δηλαδή τα αποτελέσματα της σχολικής διαπαιδαγώγησης) ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της πραγματικής περίπτωσης, αλλά σε «τεχνητά», «κατασκευασμένα» περιβάλλοντα, δηλαδή στις αίθουσες διδασκαλίας. Κατά κανόνα, η εκτίμηση των ικανοτήτων του μαθητή δεν έχει σχέση με την πράξη, αλλά με τον λόγο (Γκότοβος, Α. 2003:54).

Όταν η ισχύουσα εκτίμηση των αποτελεσμάτων της σχολικής διαπαιδαγώγησης συντελείται μέσα από την πρακτική της διδασκαλίας (π.χ. εξετάσεις), και όταν η εκτίμηση αυτή (κοινώς: η αξιολόγηση) αποτελεί μια μορφή εξουσιοδότησης του μαθητή που θα τη χρησιμοποιήσει για την επίτευξη πρακτικών στόχων σε εξωσχολικά περιβάλλοντα, η επιμονή στη διδασκαλία ως κυρίαρχης μορφής διαπαιδαγώγησης είναι εύλογη. Δεν πρόκειται απλώς για μια λανθασμένη παιδαγωγική αντίληψη που θέλει τη διδασκαλία στο επίκεντρο της σχολικής ρουτίνας (Γκότοβος, Α. 2003:55).

Υπάρχει ταυτόχρονα και μια καθιερωμένη κοινωνική πρακτική, βάση της οποίας «αντίκρισμα» στα εξωσχολικά περιβάλλοντα έχουν μονάχα εκείνα τα στοιχεία της διαπαιδαγώγησης που μεταβιβάζονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι το επίκεντρο της σχολικής ρουτίνας και η εστία της σχολικής διαπαιδαγώγησης, δεν σημαίνει ότι η μάθηση στο σχολείο περιορίζεται στη μάθηση η οποία συντελείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Γκότοβος, Α. 2003:55).

Η μάθηση που συντελείται μέσω της διδασκαλίας είναι πολύ ευρύτερη από την επίσημα ορισμένη μάθηση, δηλαδή από την απόκτηση σχολικής γνώσης με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια. Η συνολική μάθηση που συντελείται στο σχολείο, ή αλλιώς η σχολική κοινωνικοποίηση, είναι ακόμη ευρύτερη και περιλαμβάνει στοιχεία τα οποία δεν περιέχονται στη διδακτέα ύλη. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι το σημερινό σχολείο υποτιμά και δεν αναγνωρίζει άλλες κατηγορίες σχολικής μάθησης πέραν της καθιερωμένης στο πλαίσιο της διδασκαλίας μάθησης. Η παιδαγωγική σχέση στο σχολείο είναι κυρίως διδακτική σχέση, δηλαδή σχέση διδάσκοντα προς διδασκόμενους (Γκότοβος, Α. 2003:55).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, το σχολείο έρχεται σε αντίφαση αναφορικά με τη χρησιμοποιούμενη «ρητορική» αλλά και την επίσημα διακηρυγμένη παιδαγωγική αποστολή του, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (κοινωνικοποιητικός στόχος) (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:59). Η διδακτική διαδικασία αποκτά υπόσταση και περιεχόμενο μόνο ως δραστηριότητα απόλυτα προσαρμοσμένη στη λογική των επιδόσεων (Δήμου, Γ. 2008:21).

Κάθε παιδαγωγικό ενέργημα στο πλαίσιο της διδασκαλίας αποσκοπεί στην κατά το δυνατόν μεγαλύτερη και μαζικότερη (αριθμός μαθητών) προσέγγιση των στόχων που καθορίζονται στα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα. Στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας βρίσκονται κατά προφανή τρόπο οι επιδόσεις και μάλιστα οι υψηλές επιδόσεις (Δήμου, Γ. 2008:21). Το σχολείο φέρεται να έχει εναρμονιστεί με τη λογική των επιδόσεων με τέτοιον τρόπο που να μετράει την «αξία» κάθε μαθητή πρωταρχικά με βάση τις επιδόσεις του στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντιθέτως, οι επιδόσεις του μαθητή σε άλλες δραστηριότητες, π.χ. συνεργασία, υπευθυνότητα, δημιουργία, συνέπεια, κοινωνική ευαισθησία κ.λπ., αγνοούνται στην αξιολόγηση σχεδόν παραδειγματικά από το σχολείο (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:202-203).

Σε αυτό το επίπεδο υπάρχει μια ανακολουθία του σχολείου σχετικά με την αρχή της ευθύνης. Ενώ το σχολείο δέχεται ότι χωρίς τη συμβολή του εκπαιδευτικού δεν είναι δυνατή η επίτευξη του σχολικού αποτελέσματος, παράλληλα θεωρεί τον μαθητή αποκλειστικά υπεύθυνο για το είδος της επίδοσής του (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:59). Σε μια σειρά από εμπειρικές έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι «κακές» και οι «μέτριες» επιδόσεις σπάνια αποδίδονται στους όρους και τις διαδικασίες της διδασκαλίας. Αυτού του είδους οι επιδόσεις καταγράφονται συνήθως –άμεσα ή έμμεσα- στο ενεργητικό του μαθητή, γεγονός που παραπέμπει σε μια σχεδόν άκριτη προσαρμογή στη λογική του σχολείου και στη διασφάλιση του μοντέλου των επιδόσεων. Αντιθέτως, οι υψηλές επιδόσεις εγγράφονται πάντα στο ενεργητικό και την ικανότητα του εκπαιδευτικού, όπως και στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου και διδακτικής διαδικασίας (Δήμου, Γ. 2008:21-22).

Η ανακολουθία αυτή του σχολείου λαμβάνει πραγματικά «παράδοξη» διάσταση στις περιπτώσεις όπου οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών και ειδικότερα οι «επιτυχίες» τους στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ-ΤΕΙ είναι «μεγάλες» και «εμφανείς». Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τους γενικότερα διεκδικούν την αποκλειστικότητα αυτών των «επιτευγμάτων» (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:203).

Στο πλαίσιο αυτής της σχολικής και διδακτικής πραγματικότητας ο εκπαιδευτικός ασκεί έναν ρόλο «πράκτορα» με ανάλογο κοινωνικό status και με ελεγχόμενη κυρίως εξουσία. Ο ρόλος του αυτός έχει σφυρηλατηθεί συστηματικά μέσα από κοινωνικοποιητικές διαδικασίες και μηχανισμούς με τρόπο ώστε όχι μόνο να έχει γίνει αποδεκτός αλλά και να ασκείται τέλεια (Δήμου, Γ. 2008:23).

Η σχολική και επαγγελματική κοινωνικοποίησή του ως μαθητής, φοιτητής και εκπαιδευτικός, σε συνδυασμό με τη γραφειοκρατική παρέμβαση της διοίκησης κατά την άσκηση των «καθηκόντων» του στο σχολείο, δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για αποκλίσεις από τον παραπάνω ρόλο (Δήμου, Γ. 2008:23).

Η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο ως κοινωνική κατάσταση δεν έχει γίνει απλώς αποδεκτή από το σύνολο των κοινωνικών στρωμάτων, αλλά πολύ περισσότερο προβάλλεται και καλλιεργείται συστηματικά από αυτά και εκτός σχολείου. Η οικογένεια ασκεί έναν ρόλο συστηματικής στήριξης των επιδόσεων. Αυτή προσπαθεί να διαμορφώσει θετική στάση στους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους στο σχολείο, με αναφορές και επισημάνσεις σε οικογενειακά και κοινωνικά πρότυπα, νουθετήσεις και υποδείξεις για τους μελλοντικούς στόχους κ.λπ. Επίσης, η οικογένεια, «πιστή» στη λογική των επιδόσεων, επιχειρεί με συστηματική υποστήριξη του μαθητή του μαθητή εκτός του σχολείου – φροντιστήρια, ιδιαίτερα κ.λπ.- να ενισχύει τη διεκδικητική του ικανότητα για υψηλούς στόχους και επιδόσεις (Δήμου, Γ. 2008:24).

Αποτελεί γεγονός – τουλάχιστον για την Ελλάδα – ότι δραστηριότητες του υπαρκτού σχολείου έχουν εκχωρηθεί σε «παραϊδρύματα», τα οποία, για λόγους επιβίωσης, προβάλλουν και καλλιεργούν συστηματικά τη λογική αυτή των επιδόσεων. Μάλιστα, σε πολλές των περιπτώσεων και ιδιαίτερα στην περίοδο κρίσιμων αποφάσεων του σχολείου, π.χ. στις ετήσιες, απολυτήριες ή άλλου είδους εξετάσεις, η στήριξη και η υποστήριξη της λογικής των επιδόσεων είναι τέτοια, ώστε οι επιδόσεις του μαθητή να έχουν γίνει κυρίαρχο θέμα στην οικογενειακή ζωή (Δήμου, Γ. 2008:24-25). Ορισμένοι, μάλιστα, μιλούν για πραγματική ψύχωση του «καλού» βαθμού στη χώρα μας. Ανεξάρτητα, όμως, από το κίνητρο του «καλού» βαθμού, ο μαθητής πιέζεται έντονα για την επίτευξη υψηλής επίδοσης, στην προσπάθειά του να αποφύγει τις δυσμενείς συνέπειες, δηλαδή τις γνώμες εκπαιδευτικού, συμμαθητών, γονέων κ.ο.κ., που θα είχε η αντίθετη περίπτωση και να «απολαύσει» τις ευνοϊκές επιπτώσεις που έχει γι' αυτόν η επίτευξη της υψηλής επίδοσης (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:203-204).

Ένα άλλο επακόλουθο αυτής της εξέλιξης είναι οι μαθητές –κυρίως του Λυκείου- να μετατρέπονται σε κυνηγούς «στείρων» γνώσεων και βαθμών, περιορίζοντας έτσι τις δυνατότητες ανάπτυξης δημιουργικής και κριτικής σκέψης και γενικότερα άλλων κοινωνικοποιητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες ευνοούν τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:60).

Έτσι, ο βαθμός καθίσταται απαραίτητο κριτήριο μέτρησης για την «αξία» του μαθητή σε εκπαιδευτικούς, συμμαθητές, γονείς κ.ά. Επιπροσθέτως, η πίεση του χρόνου μέχρι την επόμενη εξέταση ενισχύει την αναπαραγωγή έτοιμων γνωστικών αποτελεσμάτων, χωρίς να αφήνει πολλά περιθώρια για διερευνητικές εργασίες στη μάθηση και παράλληλα κριτική διαχείριση των προβλημάτων (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:60).

Σε συνθήκες όπου επιβεβαιώνεται καθημερινά ότι κυρίως η επίδοση είναι αυτή που καταξιώνει τον μαθητή, εκείνος επιχειρεί με κάθε τρόπο να την εξασφαλίσει ή να φαίνεται ότι την εξασφαλίζει. Αυτό έχει ως επακόλουθο έναν χειραγωγούμενο μαθητή που κατά την επιλογή και την εφαρμογή πρακτικών οδηγείται ίσως ακόμη και στην υποτέλεια, αρκεί να εξασφαλίσει τον πολυπόθητο βαθμό, χωρίς να τον ενδιαφέρει η ίδια η μάθηση, αλλά αυτό που αντιπροσωπεύει η μάθησή του (Ρεκαλίδου, Γ. 2011:169).

Σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον όπου επιδιώκεται η καλύτερη επίδοση όχι για την ίδια τη μάθηση αλλά για το κύρος στην τάξη ή για τη μελλοντική εξασφάλιση μιας επαγγελματικής θέσης, ο μαθητής υιοθετεί ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι: α) στους συμμαθητές του, τους οποίους βλέπει συνήθως ως εμπόδιο στην πορεία και στους στόχους του, και β) στον εκπαιδευτικό, στον οποίο παρουσιάζει τέτοιες στρατηγικές ώστε να οδηγηθεί σε όσο το δυνατόν θετικότερα αποτελέσματα για εκείνον και αρνητικότερα για τους συμμαθητές του (Ρεκαλίδου, Γ. 2011:169).

Τέτοιου είδους συμπεριφορές συνοδεύουν τον μαθητή στη μελλοντική του πορεία. Ως διδασκόμενος ενδιαφέρεται για τη μάθηση και την αξιολόγησή του συνήθως επειδή νοιάζεται για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης το οποίο θα αξιοποιήσει στον τωρινό ή στον μελλοντικό του στόχο και όχι για την ουσία της μάθησης. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται φυσικά την απεχθή λογική της επιδίωξης της επιτυχίας με οποιοδήποτε μέσο που, ως μελλοντική στάση και αξία, είναι έκδηλο πού οδηγεί. Συνεπώς, η αξιολόγηση ως περιεχόμενο και ως πράξη όχι μόνο διδάσκει αλλά και διαπαιδαγωγεί. Τα αποτελέσματά της είναι άμεσα ορατά μέσα στην τάξη και μακροπρόθεσμα στις συμπεριφορές και τις στάσεις των μελλοντικών πολιτών. Είναι χαρακτηριστικές οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών για μαθήματα στα οποία είτε δεν γίνεται αξιολόγηση είτε εκείνη θεωρείται πολύ εύκολη. Οι μαθητές τα θεωρούν ως «δευτερεύοντα» και συχνά τα αντιμετωπίζουν ως «κενό» στο πρόγραμμά τους, δείχνοντας μάλιστα ελάχιστο ενδιαφέρον κατά την ώρα διδασκαλίας τους (Ρεκαλίδου, Γ. 2011:170).

Όσο πιο εμφανής έχει γίνει ότι η κατάκτηση και η νομιμοποίηση μιας επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης εξαρτώνται από την ατομική επίδοση, και όσο πιο αδιαμφισβήτητο γεγονός είναι το μονοπώλιο του σχολείου στη χορήγηση τίτλων, που, ακόμη και ως αυταπάτη, διαμορφώνουν τις προσβάσεις για επαγγελματική αποκατάσταση, τόσο περισσότερο επιτείνεται η επιρροή της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης των επιδόσεων και πιο συγκεκριμένα της επιλεκτικής λειτουργίας, η οποία κατά αυτό τον τρόπο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2004:204).

Μολονότι η διαδικασία της μάθησης και πιο συγκεκριμένα της διδασκαλίας οφείλει να διαδραματίζει λειτουργικό και διαμορφωτικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική δομή του ατόμου, παρέχοντάς του παράλληλα κάθε είδους βοήθεια και συμπαράσταση στην κατεύθυνση αυτή, εντούτοις έχει λάβει τέτοια μορφή, ώστε το σχολείο να έχει διαμορφωθεί σε «εξεταστικό ίδρυμα» και ο εκπαιδευτικός σε «πράκτορα» και «συμβολαιογράφο επιδόσεων». Δηλαδή, υπάρχει μονοδιάστατη και πολωτική προσδοκία του σχολείου για απαίτηση επίδοσης από τον μαθητή, ενώ θα μπορούσε το σχολείο να κατανοήσει τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, λαμβάνοντας παράλληλα και τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα. Κατά αυτό τον τρόπο, θα επιβεβαίωνε πρακτικά πλέον την κοινωνικοποιητική λειτουργία του ως παιδαγωγικού ιδρύματος – θεσμού (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:61).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των Παραδοσιακών Τεχνικών Αξιολόγησης του Μαθητή

3.1 Οι τεχνικές αξιολόγησης

Όπως ήδη έχει αναλυθεί σε προηγούμενη ενότητα, σχετικά με τη συνολική οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης, στο πρώτο και αρχικό στάδιό της προέχει ο προσδιορισμός των διδακτικών και παιδαγωγικών σκοπών, στόχων και κριτηρίων. Το δεύτερο στάδιο αφορά την επιλογή της αντίστοιχης τεχνικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:108). Όταν έχει επιλεγεί η γενική μέθοδος αξιολόγησης, πρέπει να αποφασιστεί και με ποιον ειδικότερο τρόπο η μέθοδος αυτή θα εφαρμοστεί στην πράξη. Αυτός ο ειδικότερος τρόπος είναι η «τεχνική» (Δημητρόπουλος, Ε. 1999:192). Με τον όρο «τεχνικές» αναφερόμαστε στις συγκεκριμένες στρατηγικές ή πρακτικές, ή, αλλιώς, στις εξειδικευμένες μεθόδους αξιολόγησης στην πράξη. Ειδικότερα, εννοούμε τα μέσα και τον τρόπο επίτευξης των σχεδιασμένων εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων ή, διαφορετικά, τη χρήση των μέσων διαμέσου των οποίων συλλέγουμε τις πληροφορίες σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις επιδόσεις του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:216). Όπως μια μέθοδος μπορεί να υλοποιείται μέσω διαφόρων τεχνικών, έτσι και μια τεχνική μπορεί να αξιοποιείται στο πλαίσιο πολλών μεθόδων (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:37).

Οι τεχνικές αξιολόγησης συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και συνδέονται με βασικές οργανωτικές – επικοινωνιακές περιστάσεις οι οποίες διασφαλίζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Στην περίπτωση των τεχνικών επικρατεί η λογική ότι εφόσον η μάθηση είναι πολυδιάστατη, τότε και οι μορφές αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να είναι πολυδιάστατες. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και τη χρήση τους, οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται στις αποκαλούμενες «παραδοσιακές» τεχνικές και τις «εναλλακτικές ή αυθεντικές» τεχνικές (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:216-217).

Συνοψίζοντας τις κρίσεις γύρω από το ζήτημα της εφαρμογής των δύο αυτών κατηγοριών και μολονότι στην πιο αναλυτική περιγραφή τους που ακολουθεί θα επιδιωχθεί η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων τους, θα μπορούσαμε να σταθούμε εν συντομία σε ορισμένα μεθοδολογικά, εκπαιδευτικά και αξιολογικά χαρακτηριστικά τους. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τις παραδοσιακές τεχνικές, οι υποστηρικτές τους τούς προσάπτουν το πλεονέκτημα ότι, παρόλο που έχουν στο επίκεντρό τους αποκλειστικά τις γνώσεις, γεγονός που επικρίνεται ως μονόπλευρος προσανατολισμός, ωστόσο προετοιμάζουν τον μαθητή για τη «σκληρή» κοινωνική πραγματικότητα, προβαίνουν σε διάγνωση των ικανότερων και με την έννοια αυτή προάγουν την κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:218).

Αναφορικά με τις εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές υποστηρίζεται ότι γεφυρώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με την αξιολόγηση και καταγράφουν όλες τις εκφάνσεις της μαθησιακής προσπάθειας του μαθητή και επομένως είναι μαθητοκεντρικές, υπηρετώντας κατά αυτόν τον τρόπο περισσότερο τα συμφέροντα του μαθητή. Μέσω των εναλλακτικών τεχνικών υποστηρίζεται ότι ενισχύεται η συμμετοχή του μαθητή τόσο στη διαδικασία μάθησης όσο και σε εκείνη της αξιολόγησης, δίνοντάς του τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Εντούτοις, εμφανίζουν πρακτικές δυσκολίες και η χρήση τους απαιτεί περισσότερο χρόνο (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:218).

Πριν από την αναλυτική παρουσίασή τους μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επιλογή και η χρήση και των δύο προαναφερόμενων κατηγοριών συνδέονται σε καθοριστικό βαθμό με το περιεχόμενο του αντικειμένου αξιολόγησης, τα κριτήρια, τη διαδικασία μάθησης, καθώς και την αποτελεσματική αξιοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό. Τέλος, θα υποστηρίξαμε ότι ο συνδυασμός και των δύο αυτών τεχνικών αξιολόγησης περιορίζει τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα, και παράλληλα διαμορφώνει διαδικασίες εμπλουτισμού των μέσων αξιολόγησης, δημιουργώντας έτσι ποικιλία στην εφαρμογή τους (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:18).

3.2 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή είναι συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών ελεγκτικών διαδικασιών, όπως είναι οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ενός θέματος και απομνημόνευσης, η απλή παρατήρηση, το τεστ, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:218).

Ως παραδοσιακό τρόπο εξέτασης εννοούμε εκείνον που έχει κυρίαρχα γνωρίσματα: α) τη χρήση ερωτήσεων ανάπτυξης ενός θέματος ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο εξέτασης της επίδοσης των μαθητών, β) τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη στείρα απομνημόνευση «έτοιμων» γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια και τις «παραδόσεις» των εκπαιδευτικών, και γ) τη συχνή χρήση μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων. Τόσο οι ερωτήσεις ανάπτυξης και η εμμονή σε διδακτικούς στόχους, που μορφοποιούνται κατά κανόνα από τον εκπαιδευτικό με υποκειμενικά κριτήρια, όσο και η μονομερής και αποσπασματική διαδικασία εξέτασης της επίδοσης των μαθητών καθιστούν το παραδοσιακό σύστημα εξέτασης αμφισβητούμενο και ευάλωτο από σκοπιά αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:223-224).

Το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, έχοντας ως χαρακτηριστικά του γνωρίσματα συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, καθώς και την αριθμητική βαθμολογία, έχει επικριθεί ότι «απέχει» πολύ από τους στόχους που προβλέπονται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Σε αυτό το σύστημα αξιολόγησης, και πιο συγκεκριμένα στην προφορική εξέταση, επικρατούν οι «ανακριτικές» ερωτήσεις ή διαφορετικά οι ερωτήσεις που ζητούν απομνημόνευση και αναπαραγωγή «στείων» γνώσεων (ερωτήσεις μνήμης, κατανόησης, εφαρμογής) (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:92).

Πιο αναλυτικά, και όπως προαναφέρθηκε, τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού συστήματος συνιστούν οι ερωτήσεις ανάπτυξης οι οποίες χρησιμοποιούνται ως βασικό και συχνά αποκλειστικό μέσο προφορικής ή γραπτής εξέτασης των μαθητών, η αναπαραγωγή και απομνημόνευση της διδακτέας ύλης (διδακτικό εγχειρίδιο, σημειώσεις) που αποτελούν σχεδόν αποκλειστική μορφή προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή μοναδική πηγή άντλησης πληροφοριών, και οι μεμονωμένες (αποσπασματικές) προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, οι οποίες καθορίζουν τη θέση του μαθητή στη βαθμολογική ιεραρχία της τάξης ή του σχολείου και κατ' επέκταση τη μαθητική και, κατά ένα σημαντικό μέρος, την επαγγελματική του σταδιοδρομία (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:92).

Επιπλέον, το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης έχει δεχθεί αρκετές κριτικές, οι οποίες αφορούν τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται και εκφράζονται από τους ειδικούς πολλές επιφυλάξεις ακόμη και για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται με το σύστημα αυτό. Το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης παρουσιάζει πλήθος ελλείψεων και αδυναμιών, που σχετίζονται με την έλλειψη εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας, τη βαρύτητα στην απομνημόνευση η οποία ζημιώνει την ουσιαστική μάθηση, την ανάπτυξη του ανταγωνισμού και της αντιπαλότητας μεταξύ των μαθητών, την υποκειμενικότητα της παραδοσιακής βαθμολογίας και τη σχετικότητα της αξίας της, τη μη καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής ικανότητας και την ανάπτυξη –μέσω των παραδοσιακών εξετάσεων- του εγωκεντρισμού, με αποτέλεσμα την αποθάρρυνση του πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας (Κασσωτάκης, Μ. 1990:49-69).

Εντούτοις, το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών δεν έχει μονάχα επικριτές, καθώς υπάρχουν και υποστηρικτές του. Στην κριτική για την υποκειμενικότητα της παραδοσιακής αξιολόγησης αντιτάσσουν το επιχείρημα, ότι η αναζήτηση της απόλυτης ακρίβειας και αντικειμενικότητας στον τομέα της ανθρώπινης συμπεριφοράς αποτελεί ουτοπία. Για να υπάρξει κάτι τέτοιο απαιτούνται προϋποθέσεις (αυστηρός καθορισμός του τι αξιολογείται, εύρεση ενός απόλυτου μέτρου, δυνατότητα να μετριοούνται με ακρίβεια τα αξιολογούμενα, κ.λπ.) οι οποίες, δεν μπορούν να υπάρξουν στον τομέα της σχολικής αξιολόγησης (Κασσωτάκης, Μ. 1990:71).

Άλλοι προβάλλουν το επιχείρημα ότι, όποιες και αν είναι οι ατέλειες του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης, εκείνες δεν εμπόδισαν μέχρι σήμερα ούτε τον πολιτισμό να προοδεύσει ούτε την επιστήμη να φτάσει στη σημερινή της άνθηση. Αυτό σημαίνει ότι μέσω του παραδοσιακού συστήματος έγινε, κατά ένα μεγάλο μέρος, δυνατός ο εντοπισμός εκείνων των ατόμων που διέθεταν τις ικανότητες να προαγάγουν τον πολιτισμό και την επιστήμη και να οδηγήσουν σωστά την ανθρωπότητα, γεγονός που δείχνει παράλληλα την αποδοτικότητα και την καταλληλότητα αυτού του συστήματος (Κασσωτάκης, Μ. 1990:71-72).

Οι υποστηρικτές των παραδοσιακών τεχνικών τούς προσάπτουν το πλεονέκτημα ότι, μολοντί έχουν στο επίκεντρό τους αποκλειστικά τις γνώσεις, γεγονός που επικρίνεται ως μονόπλευρος προσανατολισμός, ωστόσο προετοιμάζουν τον μαθητή για τη «σκληρή» κοινωνική πραγματικότητα, προβαίνουν σε διάγνωση των ικανότερων και με την έννοια αυτή προάγουν την κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:218). Τέλος, υποστηρίζουν ότι, το παραδοσιακό σύστημα, παρά την έλλειψη πρακτικότητας και αντικειμενικότητάς του, επιτρέπει στον εξεταζόμενο να πραγματοποιήσει κατά την εξέταση μια σύνθεση των γνώσεών του και να εργαστεί δημιουργικά. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στον εξεταστή να αξιολογήσει όχι μόνο τις γνώσεις του μαθητή του, αλλά και άλλα στοιχεία, όπως: η κρίση, η ικανότητα έκφρασης, η συνθετική δύναμη, κ.λπ., κάτι που, σύμφωνα με τη γνώμη των υποστηρικτών, δεν επιτρέπουν πολλά από τα νέα συστήματα αξιολόγησης (Κασσωτάκης, Μ. 1990:72).

3.2.1 Οι γραπτές εξετάσεις

Με τον όρο «γραπτή εξέταση» εννοούμε τον γραπτό τρόπο ελέγχου της επίδοσης των μαθητών σε ένα μάθημα, μια ενότητα ή μια μεγαλύτερη ποσότητα ύλης. Οι γραπτές εξετάσεις διακρίνονται σε «επίσημες» και «ανεπίσημες». Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται κυρίως οι εξετάσεις που διεξάγονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή στο τέλος του εξαμήνου. «Επίσημη» μορφή γραπτής εξέτασης θεωρούνται επίσης τα πρόχειρα διαγωνίσματα των μαθητών (Αθανασίου, Λ. 2003:113).

Η επίδοση που προκύπτει από τις «επίσημες» γραπτές εξετάσεις είναι καθοριστική για τους μαθητές και επηρεάζει συχνά και την προφορική επίδοση. «Ανεπίσημες» ή άτυπες μορφές γραπτής εξέτασης θεωρούνται οι ποικίλες γραπτές ασκήσεις, που δίνονται στους μαθητές, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο σχολείο, όσο και κατά την προετοιμασία τους στο σπίτι για το επόμενο μάθημα (Αθανασίου, Λ. 2003:113).

Ο θεσμός των εξετάσεων, και ειδικότερα των γραπτών, αποτελεί σε πανελλαδικό και διεθνές επίπεδο την παλαιότερη, την πιο διαδεδομένη και την πλέον πολυσυζητημένη και αμφιλεγόμενη τεχνική όσον αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Οι εξετάσεις, ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής τους, διακρίνονται σε γραπτές και προφορικές. Η γραπτή εξέταση χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ονομασίες, όπως: ωριαία, καθημερινή, εξαμηνιαία, ετήσια, κ.ο.κ., ανάλογα με το χρονικό διάστημα διεξαγωγής, ή εισαγωγική, απολυτήρια, κ.λπ. εξέταση, ανάλογα με τη σκοπιμότητα που εξυπηρετεί (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:219).

Οι γραπτές εξετάσεις, που θεωρούνται ως ο πλέον «επίσημος» τρόπος ελέγχου και εκτίμησης της επίδοσης των μαθητών, έχουν ιστορικά βαθιές ρίζες. Είναι γνωστές από τη 2^η Π.Χ. χιλιετία και θεωρούνται εφεύρεση των Κινέζων. Μάλιστα, την εποχή εκείνη ο τρόπος διεξαγωγής τους ήταν πολύ αυστηρός, με τους μαθητές ή υποψήφιους για διάφορες θέσεις να γράφουν κλεισμένοι σε ειδικούς χώρους, ώστε να μην μπορούν να αντιγράψουν ο ένας από τον άλλο. Η αυστηρότητα αυτή απέρρεε από τη διδασκαλία του Κομφούκιου, σύμφωνα με την οποία στον κρατικό μηχανισμό έπρεπε να επιλέγονται άτομα με αυξημένες ικανότητες και προσόντα, αποδεδειγμένα και όχι με κριτήρια το «νεποτισμό» ή την κλήρωση (Αθανασίου, Λ. 2003:112).

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ευρώπης οι εξετάσεις εμφανίστηκαν αρχικά με τη δημιουργία των πανεπιστημίων, κατά τον 12^ο και 13^ο αιώνα, και πολύ αργότερα, κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα, επεκτάθηκαν και στις μεσαίες και κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες που διαμορφώθηκαν εκείνη την εποχή (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:74). Για πολλούς αιώνες η χρήση συγκεκριμένα των γραπτών εξετάσεων ήταν περιορισμένη, καθώς βρίσκονταν υπό τη σκιά των προφορικών. Αρχίζουν να χρησιμοποιούνται με έμφαση από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, προκειμένου να αντισταθμίσουν τα προβλήματα των προφορικών εξετάσεων. Έκτοτε, συνυπάρχουν με εκείνες και χρησιμοποιούνται είτε εναλλακτικά είτε συνδυαστικά με άλλες τεχνικές (Αθανασίου, Λ. 2003:112-113).

Η γραπτή εξέταση, ως η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, γίνεται συνήθως με κλειστά βιβλία. Όμως, υπάρχουν περιπτώσεις που ενδεχομένως να πραγματοποιείται και με ανοιχτά βιβλία είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Μια συνηθισμένη μορφή εξέτασης με ανοιχτά βιβλία στο σπίτι, συνήθως μερικής βαθμολογικής ισχύος, είναι η ανάθεση γραπτών εργασιών για το σπίτι («κατ'οίκον» εργασίες) (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:64-67).

Με τις γραπτές εξετάσεις επιδιώκεται ο έλεγχος τόσο της ποιότητας όσο και της ποσότητας των γνώσεων, που απέκτησαν οι μαθητές σε ένα κεφάλαιο, μια ευρύτερη διδακτική ενότητα, ή κατά τη διάρκεια μιας περιόδου: τριμήνου, εξαμήνου, έτους. Είναι ενδιαφέρουσες, καθώς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα (Αθανασίου, Λ. 2003:113-114) :

- ✓ Να κάνουν διάγνωση των ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς και αντίστοιχα να τους βοηθήσουν.
- ✓ Να ανατροφοδοτούν τη διαδικασία της μάθησης υποδεικνύοντας στους μαθητές όχι μόνο τομείς, που χρειάζονται ενίσχυση αλλά και συγκεκριμένους τρόπους γι' αυτήν. Με το να ενημερώνουν, επίσης, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους και να τους βοηθούν να επισημαίνουν τις αδυναμίες που έχουν σε διάφορους τομείς, όπως π.χ. στην επιλογή της διδακτέας ύλης, την οργάνωσή της, στην επιλογή της διδακτικής μεθόδου, στον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές κ.ο.κ.
- ✓ Να ενισχύουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές, ώστε να προσπαθούν συνέχεια για βελτίωση της επίδοσής τους αλλά και για να απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεμπιστοσύνης.
- ✓ Να ενημερώνουν τους μαθητές, τους γονείς, τη διεύθυνση του σχολείου και κάθε ενδιαφερόμενου τομέα για την επίδοση των μαθητών και την αποδοτικότητα του διδακτικού έργου.
- ✓ Να οδηγούνται στη λήψη σωστών και τεκμηριωμένων αποφάσεων για διδακτικά θέματα, καθώς και για την προαγωγή των μαθητών κ.λπ.

Οι γραπτές εξετάσεις θεωρούνται σημαντικές για τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών, επειδή (Αθανασίου, Λ. 2003:114-115):

- Παρέχουν αρκετή άνεση στους εξεταζόμενους να απαντήσουν στις ερωτήσεις ή τα προβλήματα, που τους δίνονται.
- Τα θέματα που δίνονται για ανάπτυξη, είναι, κατά κανόνα, κοινά για όλους τους μαθητές ή για ομάδες μαθητών. Με τον τρόπο αυτό περιορίζονται τυχόν παράπονα ή και διαμαρτυρίες για μεροληπτική χρήση των ερωτήσεων, για ευνοϊκή στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάποιους μαθητές και γενικότερα για αδικίες, οι οποίες σχετίζονται ιδιαίτερα με κοινωνικά αίτια.
- Παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ζητήσουν από τους εκπαιδευτικούς να τεκμηριώσουν, με συγκεκριμένες αναφορές στα κείμενά τους, τις όποιες κρίσεις τους, ζητώντας μάλιστα αναθεώρηση του γραπτού σε περίπτωση μη συμφωνίας με εκείνες.
- Υποχρεώνουν τους μαθητές να σκεφτούν αρκετά πριν δώσουν την απάντηση και στη συνέχεια να φροντίσουν, ώστε αυτή να έχει σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα.
- Διευκολύνουν τους μαθητές με προβλήματα στην προφορική επικοινωνία.
- Επιτρέπουν στους μαθητές να είναι απερίσπαστοι, όταν γράφουν και να μην επηρεάζονται από τις απόψεις άλλων ή από την ταχύτητα με την οποία απαντούν εκείνοι, γεγονός που συμβαίνει συχνά στις προφορικές εξετάσεις.
- Μετριάζουν ή περιορίζουν στο ελάχιστο το άγχος και την αγωνία των μαθητών μετά τα πρώτα λεπτά, καθώς υπάρχει άνεση χρόνου για μελέτη των ερωτήσεων, οργάνωση των σκέψεων, παρουσίαση, τεκμηρίωση, κ.λπ.
- Η επίδοση σε μια γραπτή εξέταση δεν επηρεάζεται, άμεσα τουλάχιστον, από άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η εμφάνιση, το ύψος, ο τρόπος ομιλίας, κ.λπ.
- Μπορούν να έχουν εγκυρότητα περιεχομένου, αξιοπιστία στη βαθμολογία και αντικειμενικότητα, πολύ μεγαλύτερη από τις προφορικές εξετάσεις.
- Τέλος, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για πλήρη και αποτελεσματική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για ποικίλους σκοπούς.

Από την άλλη πλευρά, όμως, υπάρχουν και οι επικριτές των γραπτών εξετάσεων, οι οποίοι με έμφαση επισημαίνουν τις αδυναμίες που έχουν σε διάφορους τομείς, όπως τους ακόλουθους (Αθανασίου, Λ. 2003:115):

- Οι γραπτές εξετάσεις, ιδιαίτερα στο λύκειο, έχουν λάβει τη μορφή αυτοσκοπού με σαφή χρησιμοθηρικό χαρακτήρα. Αυτό συνεπάγεται υποβάθμιση των διαδικασιών μάθησης, δεδομένου ότι ο μαθητής επικεντρώνεται σχεδόν μόνο σε ό,τι είναι χρήσιμο για τις εξετάσεις (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:77).
- Οι διαδικασίες μάθησης «διαστρεβλώνονται» παιδαγωγικά και οδηγούν τους μαθητές στον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα. Το γεγονός αυτό εμποδίζει να αναπτύξουν οι μαθητές ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα, όπως είναι π.χ. η συλλογικότητα και η αλληλεγγύη, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην εμφάνιση ατομικιστικών τάσεων και στάσεων (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:77).
- Δεν βοηθούν τους μαθητές, οι οποίοι έχουν προβλήματα στη γραπτή έκφραση. Κυρίως αυτούς που είναι ανορθόγραφοι, δεν γνωρίζουν ή δεν τηρούν βασικούς κανόνες του γραπτού λόγου (στίξη, παραγράφους, σύνταξη, κ.λπ.) (Αθανασίου, Λ. 2003:115).
- Δεν επιτρέπουν, κατά κανόνα, στους μαθητές να ζητούν συμπληρωματικές πληροφορίες ή εξηγήσεις, όποτε τις θεωρούν απαραίτητες. Έτσι, ακόμα και αν δεν ευθύνονται οι ίδιοι οι μαθητές για την ελλιπή κατανόηση των ερωτήσεων, αλλά ο τρόπος που είναι διατυπωμένες, εν τέλει αυτοί θα εισπράξουν το αντίστοιχο τίμημα (Αθανασίου, Λ. 2003:115-116).
- Δημιουργούν αισθήματα άγχους, αγωνίας, φόβου κ.λπ. στους μαθητές οι οποίοι δεν είναι, για διάφορους λόγους, σε θέση να απαντήσουν (Αθανασίου, Λ. 2003:116).
- Οδηγούν, αρκετές φορές, τους μαθητές σε ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς (αντιγραφή, κλοπή κ.λπ.), προκειμένου να πετύχουν ένα θετικό αποτέλεσμα (Αθανασίου, Λ. 2003:116).
- Ωθούν μερικούς μαθητές ακόμη και σε απόπειρες αυτοκτονίας, ιδιαίτερα όταν αποτυγχάνουν σε γραπτές εξετάσεις, που έχουν «επίσημο» χαρακτήρα, ενώ παράλληλα ελλοχεύει ο κίνδυνος του κοινωνικού στιγματισμού και της περιθωριοποίησης (Αθανασίου, Λ. 2003:116).

- Μερικές από τις γραπτές εξετάσεις, όπως εκείνες που χρησιμοποιούν ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση, καταγγέλλονται για έλλειψη εγκυρότητας περιεχομένου, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στη βαθμολογία (Αθανασίου, Λ. 2003:116).
- Βασίζονται, στην πλειονότητά τους, στις μνημονικές ικανότητες των μαθητών και δεν ευνοούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων της κριτικής, της αυτενέργειας, της δημιουργικότητας, κ.λπ. (Αθανασίου, Λ. 2003:116).

Οι «αδυναμίες» αυτές των γραπτών εξετάσεων δεν είναι αμελητέες. Τα επακόλουθα που μπορεί να έχουν είναι σημαντικά. Ωστόσο, οι αδυναμίες αυτές δεν είναι εγγενείς. Οι περισσότερες σχετίζονται με τους διδάσκοντες. Επομένως, μπορούν, εφόσον προσεχθούν, να ξεπερασθούν. Όμως, για τον σκοπό αυτό απαιτείται οι εκπαιδευτικοί:

- ✓ να είναι σε κάθε περίπτωση πολύ καλοί κάτοχοι της ύλης, την οποία ενδιαφέρονται να ελέγχουν και να εκτιμούν.
- ✓ να είναι σε θέση να διατυπώνουν τις ερωτήσεις τους με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα, ώστε να μην δημιουργούνται παρανοήσεις στους μαθητές και να μην τους οδηγούν σε παρερμηνείες.
- ✓ να γνωρίζουν καλά τους διάφορους τρόπους βαθμολογίας, έτσι ώστε να είναι κατά το δυνατόν περισσότερο αξιόπιστη, αντικειμενική και χρηστική.
- ✓ να μπορούν να αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από τις γραπτές εξετάσεις και μέσω αυτών να ανατροφοδοτούν τη διαδικασία της μάθησης (Αθανασίου, Λ. 2003:116).

Οι γραπτές εξετάσεις, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στην αποστολή τους, απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς συστηματικό σχεδιασμό και οργάνωση. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν (Αθανασίου, Λ. 2003:117):

- να επισημαίνουν εκ των προτέρων τους σκοπούς που επιδιώκουν να επιτύχουν με τη συγκεκριμένη, κάθε φορά, εξέταση, ώστε να μην είναι αυτοί τυχαίοι ή ευκαιριακοί.
- να προβλέπουν, ώστε οι ερωτήσεις τους να καλύπτουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποσότητα από την ύλη που διδάχθηκε στο σχολείο, προκειμένου η εξέταση να έχει εγκυρότητα ως προς το περιεχόμενο.
- να κλιμακώνουν τις ερωτήσεις ως προς τον βαθμό δυσκολίας τους, ώστε να ικανοποιούνται όλα τα επίπεδα μαθητών.

- να ελέγχουν προσεκτικά τις απαιτήσεις των ερωτήσεων, καθώς και το αν οι απαιτήσεις αυτές μπορούν να ικανοποιηθούν από τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων.
- να έχουν επισημάνει τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία θα εκτιμήσουν και θα αξιολογήσουν τις απαντήσεις των μαθητών (τα κριτήρια αυτά να γνωστοποιούνται και στους μαθητές, ώστε και εκείνοι να γνωρίζουν πού αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση οι εκπαιδευτικοί ή τελικά αναμένουν από τις απαντήσεις τους) (Αθανασίου, Λ. 2003:117).

Τα πρόχειρα διαγωνίσματα

Τα πρόχειρα διαγωνίσματα ανήκουν και αυτά στις «επίσημες» μορφές γραπτής εξέτασης. Για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, και συγκεκριμένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα πρόχειρα διαγωνίσματα είναι υποχρεωτικά, τουλάχιστον ένα σε κάθε μάθημα κατά το πρώτο τρίμηνο. Για τα επόμενα τρίμηνα είναι προαιρετικά, κατά τη κρίση του εκπαιδευτικού. Η διεξαγωγή τους γίνεται χωρίς προειδοποίηση των μαθητών. Με αυτά ελέγχεται η επίδοση των μαθητών στο μάθημα της ημέρας ,μπορούν, όμως, να αναφέρονται και σε μια ευρύτερη ενότητα, εφόσον, όμως, οι μαθητές έχουν ενημερωθεί γι' αυτό. Η διάρκειά τους καλύπτει μια διδακτική περίοδο, γι' αυτό και ο αριθμός των ερωτήσεων ή των θεμάτων είναι περιορισμένος (Αθανασίου, Λ. 2003:118-119).

Η επίδοση των μαθητών στο πρόχειρο διαγώνισμα προστίθεται ανά τρίμηνο με την προφορική επίδοση και τελικός βαθμός επίδοσης του μαθητή είναι ο μέσος όρος που προκύπτει από αυτή την πρόσθεση. Αυτός τελικά αναγράφεται στον έλεγχο των μαθητών (Αθανασίου, Λ. 2003:119).

Από τα δεδομένα αυτά, γίνεται αντιληπτό ότι και τα πρόχειρα διαγωνίσματα απαιτούν προσοχή κατά την προετοιμασία τους. Επίσης, τα αποτελέσματα αυτού του είδους των γραπτών εξετάσεων, είναι χρήσιμο να μην χρησιμοποιούνται μόνο για την παροχή ενός βαθμού στους μαθητές ή για την επισήμανση των αδυναμιών τους, αλλά και για ουσιαστική ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού (Αθανασίου, Λ. 2003:119).

Είναι εύκολο να χρεώνει ο εκπαιδευτικός τα όποια δυσμενή αποτελέσματα ενός πρόχειρου διαγωνισμού στους μαθητές και να αποδίδει σε αυτούς όλες τις ευθύνες. Ωστόσο, είναι παιδαγωγικά ανεπίτρεπτο να μην προσπαθεί, μέσω αυτών των αποτελεσμάτων, να επισημαίνει και τις δικές του υποχρεώσεις. Επίσης, θα πρέπει αξιοποιεί τα αποτελέσματα αυτά για δική του ανατροφοδότηση, ώστε τα όποια προβλήματα να περιορίζονται συστηματικά (Αθανασίου, Λ. 2003:119).

Παρά τις αδυναμίες που αποδίδονται σε γενικό επίπεδο, οι γραπτές εξετάσεις ως θεσμός και ειδικότερα ως πρακτική εφαρμογή εξακολουθούν να παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη σχολική πραγματικότητα, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι επικρίσεις, οι αμφισβητήσεις και οι προβληματισμοί έχουν ως σημεία αναφοράς, κυρίως, τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα χρήσης, τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται και γενικότερα τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διεξάγονται και τους στόχους που τίθενται ή υποκρύπτονται (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:224).

Επιπλέον, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες αναδόμησης, αναβάθμισης ή και κατάργησης κάποιων μορφών εξέτασης, όπως είναι οι ανακεφαλαιωτικές και τα διαγωνίσματα, οι γραπτές εξετάσεις, ως μια παραδοσιακή τεχνική, εξακολουθούν να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διαδικασία αξιολόγησης των επιδόσεων του ατόμου (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:224).

Αυτό σημαίνει ότι στη διαδικασία της αξιολόγησης οφείλουν να χρησιμοποιούνται, εκτός των εξετάσεων, και άλλες τεχνικές ή συνδυασμός τεχνικών σε εναλλακτική μορφή -δηλαδή των τεστ, της προφορικής εξέτασης, της συστηματικής παρατήρησης, της ρουμπρίκας κ.ο.κ.-έτσι ώστε να αποφεύγεται η μονομέρεια και πολύ περισσότερο να διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του αποτελέσματός της, και βέβαια να επιτυγχάνεται η παιδαγωγική λειτουργία της (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:224).

3.2.2 Οι προφορικές εξετάσεις

Οι προφορικές εξετάσεις διεξάγονται είτε με τη μορφή τυπικών (επίσημων) δοκιμασιών, στις οποίες αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα όταν πρόκειται για τελικές, απολυτήριες, εισαγωγικές (π.χ. πανελλαδικές), πτυχιακές κ.λπ. είτε ως άτυπες (ανεπίσημες) διαδικασίες κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων (π.χ. πριν από την παράδοση ή το τέλος του μαθήματος) ή, γενικότερα, της σχολικής παρουσίας και συμμετοχής του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:226-227).

Επίσημη προφορική εξέταση είναι η οργανωμένη, η προγραμματισμένη, τεχνική αξιολόγησης που γίνεται συνήθως αντί κάποιας ενδιάμεσης ή τελικής γραπτής εξέτασης με κάποια επισημότητα. Η επίσημη προφορική αξιολόγηση είναι στατική, και συνήθως δεν σχετίζεται με τη διευκόλυνση της μάθησης. Επίσης, στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν ξεπερνάει το επίπεδο «γνώσης». Συνήθως διεξάγεται σε κάποιον κλειστό χώρο και είναι παρόντες ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος. Είναι πιθανόν να υπάρχουν περισσότεροι εξεταστές, και φυσικά περισσότεροι εξεταζόμενοι (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:67).

Ως ανεπίσημη προφορική εξέταση νοείται η τεχνική αξιολόγησης που διεξάγεται στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και εμφανίζεται συνήθως με δύο διαφορετικές μορφές: (1) τη μορφή της σκόπιμης εξέτασης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εξετάζει κατά κανόνα απροειδοποίητα συγκεκριμένους μαθητές σε καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα ή θέματα, και (2) τη μορφή της καθημερινής προφορικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών στο πλαίσιο της πραγμάτευσης των γνωστικών αντικειμένων ή γενικότερα της συνεργασίας τους στην τάξη αλλά και εκτός αυτής (Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 67-68, Κωνσταντίνου, Χ. 2004:83).

1. Η σκόπιμη εξέταση

Σχετίζεται με εκείνες τις καταστάσεις κατά τις οποίες, μέσα στην τάξη και με την παρουσία όλων των μαθητών, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε κάποιες σκόπιμες ενέργειες, οι οποίες ενδέχεται να είναι ή να μην είναι εκ των προτέρων γνωστές στους μαθητές, με βάση τις οποίες εξετάζει και βαθμολογεί τους μαθητές (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:68).

Κύριο πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι, αν χρησιμοποιηθεί σωστά, παρακινεί τους μαθητές να παίρνουν οικειοθελώς μέρος στη διαδικασία της εξέτασης, αντί να περιμένουν παθητικά και μοιρολατρικά τη σειρά τους να εξεταστούν. Επίσης, εύκολα μετατρέπεται σε μέρος της διαδικασίας μάθησης, οπότε μεταπίπτει στην άλλη κατηγορία, στη διαδικασία της ενεργού καθημερινής συμμετοχής και επικοινωνίας. Η κρίση του αξιολογητή δεν πρέπει ποτέ να στηρίζεται σε μια μόνο προσπάθεια, επιτυχή ή ανεπιτυχή, του μαθητή, γιατί έτσι αξιοποιείται ελάχιστα η αξιολόγηση για τους σκοπούς της μάθησης. Επίσης, κάθε ενέργεια του εκπαιδευτικού πρέπει να αποφέρει κέρδος μάθησης στον μαθητή, κι αυτό είναι το μόνο κριτήριο να κρίνει κανείς αν η ενέργεια ήταν ενδεδειγμένη ή όχι (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:68).

2. Η καθημερινή επικοινωνία

Αυτή η μορφή ανεπίσημης προφορικής εξέτασης δεν περιέχει στην ουσία τις διαδικασίες της «εξέτασης». Είναι ουσιαστικά «αξιολόγηση του μαθητή» και μπορεί να περιλαμβάνει διαδικασίες τόσο προφορικής όσο και γραπτής μορφής. Στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση είναι αυτόματη, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει μια πλήρη εντύπωση σχετικά με την επίδοση του μαθητή, παρακολουθώντας και διευκολύνοντας την πρόοδο του μαθητή, παρακολουθώντας και διευκολύνοντας την πρόοδο του μαθητή βήμα προς βήμα. Παράλληλα, και ο ίδιος ο μαθητής παρακολουθεί και την πρόοδο και την αξιολόγησή του (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:69).

Ιδιαίτερη σημασία έχει σε αυτή την καθημερινή επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, η συνεχής αξιολόγηση, όταν πρόκειται για γλωσσικά μαθήματα, οπότε διευκολύνεται και η ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας των μαθητών. Πάντως, γενικά, και για κάθε περίπτωση, αποτελεί ολική αξιολόγηση του μαθητή, και είναι ταυτόχρονα αξιολόγηση τόσο της διαδικασίας, όσο και του αποτελέσματος (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:69).

Όμως, για να έχει όλα αυτά τα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής η αξιολόγηση, θα πρέπει η καθημερινή επικοινωνία να γίνεται με σωστό τρόπο. Και σωστός τρόπος είναι αυτός που υπαγορεύεται από τη σωστή διδακτική, από τη δυναμική των ομάδων, κ.λπ. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να ενισχύονται συνεχώς για αυτό τον σκοπό (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:69).

Όταν η συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης είναι εξασφαλισμένη, τότε και η μάθηση κατά ένα μεγάλο μέρος είναι εξασφαλισμένη, κάνοντας και την αξιολόγηση πιο απλή υπόθεση για τον εκπαιδευτικό (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:69).

Η επίδοση του μαθητή στην προφορική εξέταση εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής δεν μπορεί να την προσδιορίσει, γιατί ουσιαστικά δεν γνωρίζει τι τελικά λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός για τον προσδιορισμό της. Όμως, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, επειδή, προφανώς, δεν μπορούν να προσδιορίσουν με σαφήνεια και ακρίβεια πώς προκύπτει ένας προφορικός βαθμός, φαίνεται να έχουν επιφυλάξεις, όταν χρειάζεται να εκτιμήσουν μια προφορική επίδοση μαθητή, τουλάχιστον το πρώτο τρίμηνο ή όσο διάστημα χρειαστεί να έχουν δεδομένα και από γραπτές επιδόσεις του (Αθανασίου, Λ. 2003:92).

Για κάθε γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) που διδάσκεται στο σχολείο θα πρέπει να προσδιορίζονται τα κριτήρια με τα οποία θα γίνεται η συστηματική παρατήρηση- παρακολούθηση- και συνολικά η εξέταση των προφορικών (γλωσσικών) επιδόσεων του μαθητή. Ως κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου του μαθητή θεωρούνται (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:229-230):

- Η ικανότητα διήγησης των εμπειριών, των σκέψεων, των ιδεών, των προτάσεων, των καταστάσεων, κ.ο.κ.
- Η ικανότητα να γίνεται κατανοητή η πληροφόρηση (διήγηση), π.χ. ο τρόπος γλωσσικής έκφρασης (διστακτικά, πολύ σιγά, πολύ γρήγορα, σαφής διατύπωση, με συντακτικά λάθη, με γλωσσικά ιδιώματα κ.ο.κ.)
- Η ικανότητα συνάφειας, δηλαδή το πώς συσχετίζει και ταξινομεί τα επιμέρους στοιχεία του θέματος που διηγείται και αναπτύσσει
- Η ικανότητα γλωσσικής διατύπωσης και γενικά χρήσης του γλωσσικού κώδικα, δηλαδή ακρίβεια, πληρότητα, σφαιρικότητα, παραστατικότητα
- Η ικανότητα να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες
- Η ικανότητα επικοινωνίας, δηλαδή εφαρμογή των κανόνων της επικοινωνίας (παρακολουθώ τον ομιλητή, θέτω ερωτήσεις, δίνω απαντήσεις, κ.λπ.) (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:229-230).

Όπως όλες οι σχολικές επιδόσεις, έτσι και οι προφορικές εξετάσεις εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, τους οποίους μόνο κατά ένα μέρος είναι σε θέση να επηρεάσει ο εκπαιδευτικός και οι οποίοι για τον λόγο αυτό συνιστούν μια δύσκολη υπόθεση στη διαδικασία της αξιολόγησης. Επομένως, υπό αυτή την έννοια, το αν ένας μαθητής έχει αναπτυγμένη τη γλωσσική του ετοιμότητα και αν, πώς και κατά πόσο συχνά συμμετέχει στην προφορική επικοινωνία είναι ζητήματα που έχουν σχέση με (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:87):

- Την προσωπικότητά του, δηλαδή με διαδικασίες αγωγής και κοινωνικοποίησης και, ειδικότερα, με αξίες, κανόνες, πρακτικές, προσανατολισμούς, κίνητρα, προσδοκίες και, γενικά, με το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον
- Την αυτοαντίληψή του, η οποία επηρεάζεται από το οικογενειακό του περιβάλλον, τις μαθησιακές συνθήκες, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του (π.χ. συμμαθητές) και τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και από ψυχικές ή βιολογικές προϋποθέσεις
- Το ενδιαφέρον του για το αντικείμενο συζήτησης (μάθημα, ειδικό θέμα κ.λπ.)
- Τη σωματική και συναισθηματική διάθεση της περίπτωσης, και
- Τη μαθησιακή και χωροχρονική περίσταση, π.χ. μιλάει μόνος ή ως εκπρόσωπος μιας ομάδας, μιλάει ενώπιον ενός ή περισσότερων ακροατών, εφαρμόζεται δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική διδασκαλία, κ.ο.κ.

Οι παραπάνω παράγοντες δείχνουν εμφανώς ότι μια ενδεχόμενη χαμηλή προφορική επίδοση του μαθητή δεν είναι μόνο αποτέλεσμα ανικανότητας ή αμάθειας, όπως ενδεχομένως μπορεί να ερμηνευτεί η ανεπαρκής συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, αλλά πολύ περισσότερο αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που ίσως να οφείλεται στον αυταρχικό τρόπο επικοινωνίας-εξέτασης, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το θέμα συζήτησης, στην υποβαθμισμένη αυτοαντίληψη του μαθητή κ.ο.κ (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:87-88).

Η ποιότητα της προφορικής συμμετοχής και επίδοσης εξαρτάται επίσης από:

- Τις ικανότητες προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, αντίληψης, πρόσληψης, παρατήρησης, φαντασίας κ.λπ.
- Το γνωστικό επίπεδο, ως αποτέλεσμα εσωσχολικών και εξωσχολικών μαθησιακών εμπειριών, και
- Την ικανότητα στη χρήση του προφορικού λόγου (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:231).

Αξιολογώντας συνολικά αυτούς τους παράγοντες επίδρασης- ο καθένας εκ των οποίων επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο την προφορική εξέταση, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι προφορικές εξετάσεις, μολονότι συνιστούν αντικείμενο στόχων μάθησης, είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθούν με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Το γεγονός αυτό συμβαίνει γιατί σε σύγκριση με τις γραπτές οι προφορικές επιδόσεις υπάγονται σε κριτήρια τα οποία δεν είναι ενιαία, καθώς επίσης και σε ιδιόμορφους κανόνες που δύσκολα προσδιορίζονται και αξιολογούνται αντικειμενικά, ενώ στις γραπτές εξετάσεις υπάρχει το κείμενο του εξεταζόμενου, όπου ο αξιολογητής μπορεί να βασιστεί οποτεδήποτε. Οι προφορικές εξετάσεις διακρίνονται από έναν χαρακτήρα δυναμικής αλληλεπίδρασης, γεγονός που σημαίνει παράλληλα ότι ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος κατά την εξέταση στέλνουν συνεχώς μηνύματα επικοινωνίας και περιεχομένου, που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία της διαδικασίας εξέτασης και πιο συγκεκριμένα της επίδοσης του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:231-232).

Ένα αποθαρρυντικό μήνυμα του εξεταστή, π.χ. μια ειρωνική ή επιθετική στάση, ένα αυστηρό βλέμμα, μια χειρονομία αποδοκιμασίας, μια προσβλητική φράση ή μια ερώτηση που απαιτεί υψηλού βαθμού γνωστικό επίπεδο ή νοητικές ικανότητες, όπως είναι π.χ. η κριτική ικανότητα, ενδέχεται να επιδράσουν καταλυτικά στην αντίδραση και επίδοση του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:231-232). Επομένως, οι υψηλές ή χαμηλές προφορικές επιδόσεις του μαθητή, εκτός από τις ατομικές ιδιαιτερότητές του, εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από τον χρόνο που του διατίθεται, το είδος των ερωτήσεων, από την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και γενικά από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική και διδακτική επικοινωνία στην τάξη (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:232).

Κατά καιρούς οι προφορικές εξετάσεις έχουν γίνει αντικείμενο έντονης κριτικής. Η κριτική αυτή επισημαίνει με έμφαση τόσο τις «δυνατές» όσο και τις «αδύνατες» πλευρές τους (Αθανασίου, Λ. 2003:93).

Οι υποστηρικτές του θεσμού των προφορικών εξετάσεων ισχυρίζονται ότι αυτές είναι ενδιαφέρουσες και χρήσιμες στην εκπαίδευση, διότι παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να μελετήσουν και να εκτιμήσουν την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων που έχουν οι μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα που εξετάζονται (Αθανασίου, Λ. 2003:93).

Με τη βοήθειά τους ελέγχεται η ετοιμότητα των μαθητών για προφορική επικοινωνία σε διάφορους τομείς του σχολικού προγράμματος, καθώς και η ταχύτητα με την οποία αντιδρούν στα διάφορα ερεθίσματα που τους δίνονται. Παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να δώσουν διευκρινίσεις στους μαθητές αν μια ερώτησή τους δεν είναι κατανοητή ή να την επαναδιατυπώσουν, έτσι ώστε να είναι βέβαιοι πως οι εξεταζόμενοι κατανοούν τι τους ζητείται να πουν ή να κάνουν με πληρότητα. Βοηθούν έτσι θετικά την άρση παρανοήσεων και διευκολύνουν την επικοινωνία (Αθανασίου, Λ. 2003:93).

Επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διαπιστώνουν αν ένας μαθητής είναι διαβασμένος ή όχι, αν είναι σε θέση να απαντήσει στη συγκεκριμένη ερώτηση, αν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός έργου κ.λπ. Οι ποικίλες μη λεκτικές αντιδράσεις σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως: οι εκφράσεις του προσώπου, το χρώμα του, οι κινήσεις που κάνει κ.λπ., είναι σαφείς ενδείξεις ή μηνύματα για όλους τους τομείς (Αθανασίου, Λ. 2003:94).

Αποτρέπουν τους μαθητές από ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς κατά την εξέταση, όπως: αντιγραφή, κλοπή, απάτη κ.λπ. Επίσης, μπορούν να περιορίσουν το άγχος, την αγωνία, τον φόβο κ.λπ. των μαθητών, αν το κλίμα της εξέτασης στην τάξη είναι ζεστό, φιλικό και ενθαρρύνει την επικοινωνία. Στην περίπτωση αυτή, θετικά συμβάλλει το ύφος του εκπαιδευτικού, η στάση του απέναντι στον μαθητή, ο τόνος της φωνής του, η προσαρμογή των ερωτήσεων στις ικανότητες που αυτός έχει κ.λπ. (Αθανασίου, Λ. 2003:94).

Οι προφορικές εξετάσεις επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν και να προάγουν την αποκλίνουσα νόηση των μαθητών καθώς και την κριτική τους σκέψη. Οι δυνατότητες που παρέχονται στους μαθητές, μέσω των προφορικών εξετάσεων, να διατυπώνουν τις απόψεις τους ενώπιον της τάξης, να τις τεκμηριώνουν, να συζητούν, να εκφράζουν ότι συμφωνούν ή ότι διαφωνούν με άλλους, να πείθουν ή να πείθονται, να θέτουν επιχειρήματα κ.λπ., θεωρούνται εκτός των άλλων και ως συστηματική άσκησή τους για αντίστοιχη επικοινωνία στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο που ζουν και στον οποίο θα ενταχθούν μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, συμβάλλοντας έτσι και στην κοινωνικοποίησή τους (Αθανασίου, Λ. 2003:94).

Συνοψίζοντας αυτά τα επιχειρήματα διαπιστώνουμε ότι οι υποστηρικτές των προφορικών εξετάσεων, στηρίζουν τη χρησιμότητά τους σε παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς λόγους, τους οποίους δύσκολα μπορεί κανείς να αμφισβητήσει, τουλάχιστον σε θεωρητικό πλαίσιο (Αθανασίου, Λ. 2003:95).

Οι επικριτές των προφορικών εξετάσεων, από τη δική τους σκοπιά, επισημαίνουν τις αδυναμίες, που αυτές έχουν στο σχολείο. Με ιδιαίτερη έμφαση υποστηρίζουν ότι οι προφορικές εξετάσεις (Αθανασίου, Λ. 2003:96-97):

- Ελέγχουν, κατεξοχήν, μνημονικές ικανότητες των μαθητών, ιδιαίτερα όταν απαιτούν από αυτούς «πιστή» αναπαραγωγή της ύλης που μελέτησαν στα σχολικά εγχειρίδια ή των πληροφοριών, που έδωσαν οι διδάσκοντες κατά την παράδοση.
- Αδικούν τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν την ευχέρεια στην προφορική τους έκφραση.
- Δεν έχουν αξιοπιστία στη βαθμολογία.
- Δεν έχουν αντικειμενικότητα, γιατί τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών δεν είναι γνωστά. Είναι κυρίως υποκειμενικά και αμφίβολο είναι αν και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί την προφορική επίδοση των μαθητών χρησιμοποιώντας κάθε φορά σαφή κριτήρια. Το πιο πιθανό είναι να χρησιμοποιεί μια γενική εκτίμηση, επηρεασμένη, όμως, από ποικίλους εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες.
- Δεν ελέγχονται ομοιόμορφα όλοι οι μαθητές ως προς τις γνώσεις τους στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα, ούτε ως προς τον βαθμό κατανόησης των γνώσεων, καθώς οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές δεν είναι ίδιες. Ποικίλουν κάθε φορά από μαθητή σε μαθητή με διαφορετικές δυσκολίες και με διαφορετικές απαιτήσεις η κάθε μία.
- Δεν καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών. Επομένως, δεν υπάρχει δυνατότητα αμφισβήτησης της κρίσης τους και κυρίως της βαθμολογίας τους.

- Αυξάνουν το άγχος και την αγωνία των μαθητών, όταν κατά την προφορική εξέταση ακολουθείται η «ιεροτελεστία του καταλόγου». Το άγχος και η αγωνία των μαθητών κατά την προφορική εξέταση εντείνεται ακόμα περισσότερο από το ύφος του εκπαιδευτικού, τον τρόπο που καλείται ο μαθητής για εξέταση και κυρίως από τον τρόπο που υποβολής των ερωτήσεων.
- Δεν παρέχεται πάντα στους μαθητές ο απαιτούμενος χρόνος για την κατανόηση της ερώτησης, την οργάνωση της απάντησης και την παρουσίασή της με τεκμηριωμένο τρόπο.
- Κεντρίζουν, σε μεγάλο βαθμό, άμεσα τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού φιλικά ή εχθρικά προς τον εξεταζόμενο μαθητή, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αντίστοιχα και η βαθμολογία επίδοσης. Για παράδειγμα, το φύλο του μαθητή, οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχει μαζί του ο εκπαιδευτικός, οι σχέσεις με την οικογένειά του, οι προσδοκίες που έχει για την επίδοσή του, η συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη, το ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα, η προσπάθεια που καταβάλλει κ.λπ. είναι μερικοί από τους παράγοντες που συναισθηματικά, τουλάχιστον, επηρεάζουν την εκτίμηση των μαθητών κατά την προφορική βαθμολογία (Αθανασίου, Λ. 2003:96-97).

Δημιουργούνται πολλά προβλήματα στους εκπαιδευτικούς, όταν τις ερωτήσεις, που κάνουν στις προφορικές εξετάσεις, τις σχεδιάζουν την τελευταία στιγμή. Στην περίπτωση αυτή οι ερωτήσεις κινδυνεύουν να έχουν, αν όχι όλες, τουλάχιστον τις περισσότερες από τις αδυναμίες που επισημάνθηκαν και αναγκαστικά να μην παρέχουν έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά αποτελέσματα (Αθανασίου, Λ. 2003:97-98).

Από την παράθεση αυτών των επιχειρημάτων προκύπτει ότι και οι επικριτές των προφορικών εξετάσεων επικαλούνται παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς λόγους, για να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους (Αθανασίου, Λ. 2003:98).

Όμως, μελετώντας κανείς τις «αδυναμίες» για τις οποίες ελέγχονται οι προφορικές εξετάσεις θα διαπιστώσει πως οι περισσότερες από αυτές δεν οφείλονται σε εγγενή αίτια αλλά στη χρήση των προφορικών εξετάσεων από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να ξεπεραστούν ή να περιοριστούν στο ελάχιστο, όταν ο εκπαιδευτικός είναι γνώστης αυτών των «αδυναμιών» και γνωρίζει πώς να τις αντιμετωπίζει (Αθανασίου, Λ. 2003:98).

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, η προφορική εξέταση της επίδοσης των μαθητών διεξάγεται κατά κανόνα με τον παραδοσιακό τρόπο, που στηρίζεται κυρίως στην ολιγόλεπτη εξεταστική διαδικασία λίγο πριν από την παράδοση του νέου μαθήματος (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:241).

Ο παραδοσιακός τρόπος προφορικής εξέτασης απομακρύνεται πολύ από την παιδαγωγική λειτουργία η οποία αποδίδεται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Και με αυτό εννοούμε ότι αντικείμενό της είναι ο ίδιος ο μαθητής με τις ικανότητές του, τις ελλείψεις του και συνολικά τις ιδιαιτερότητές του και η ίδια η διαδικασία της μάθησης με τους στόχους της, για την οποία υπεύθυνος να την οργανώσει είναι, όπως επισημάνθηκε, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος διαπιστώνει, ενημερώνει και προβαίνει στη λήψη των ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Με άλλα λόγια, η προφορική εξέταση δεν είναι αυτοσκοπός ούτε εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου (φόβητρο) ούτε μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης, αλλά αποτελεί μια άμεση και δυναμική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών, που κάτω από συγκεκριμένες παιδαγωγικές συνθήκες συμβάλλει στην αξιολόγηση και στην υποβοήθηση-ενίσχυση των διαδικασιών μάθησης και περαιτέρω, μέσα από κυρίως μαθητοκεντρικές διαδικασίες και συστηματική παρακολούθηση των επιδόσεων του μαθητή, στην αναβάθμιση και βελτίωση όλων των ικανοτήτων του (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:241-242).

Σύμφωνα με τις απόψεις που διατυπώσαμε παραπάνω για τις προφορικές εξετάσεις, μπορούμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες βασικές διαπιστώσεις (Αθανασίου, Λ. 2003:110-111):

- ❖ Οι προφορικές εξετάσεις είναι ενδιαφέρουσες και έχουν έναν λόγο ύπαρξης στο σχολείο, όταν είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο συνεχούς και άμεσης επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Μιας επικοινωνίας που θα αποσκοπεί στη διάγνωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που επηρεάζουν την επίδοσή τους και στη συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης.
- ❖ Μέσω των προφορικών εξετάσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώνει όχι μόνο τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς αλλά και να δει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του δικού του διδακτικού έργου. Οι διαπιστώσεις αυτές μπορεί να έχουν σημαντική αξία αν γίνονται προσεκτικά, γιατί οι προφορικές εξετάσεις παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια συνεχή, συστηματική και άμεση ενημέρωση για το τι συμβαίνει στη σχολική τάξη.
- ❖ Με τις προφορικές εξετάσεις ο εκπαιδευτικός δεν βοηθείται μόνο στο να ελέγχει τις επιδόσεις των μαθητών και να τις εκτιμάει με έναν αριθμητικό ή ποιοτικό χαρακτηρισμό. Έχει μια εξαιρετική ευκαιρία να διδάσκει και ταυτόχρονα να καλύπτει κενά σε γνώσεις των μαθητών, έστω και την τελευταία στιγμή. Αυτή η ιδιαίτερη δυνατότητα, που παρέχουν οι προφορικές εξετάσεις στους εκπαιδευτικούς για έλεγχο των γνώσεων αλλά και για ταυτόχρονη διδασκαλία, είναι από τις βασικότερες αρετές τους και άξιζε να αξιοποιείται κάθε φορά από τους διδάσκοντες. Ειδεμή, το νόημα αυτών των εξετάσεων περιορίζεται, όταν γίνεται μόνο για έλεγχο της επίδοσης, με αποκλειστικό μάλιστα σκοπό την παροχή ενός βαθμού και τη λήψη αντίστοιχων αποφάσεων για προαγωγή, κατάταξη, ταξινόμηση, κ.λπ. των μαθητών.

- ❖ Οι προφορικές εξετάσεις παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές, όταν διεξάγονται σωστά, να αποδεικνύουν όχι μόνο γνώσεις που έχουν σε ένα μάθημα αλλά και τις ικανότητές τους στην οργάνωση, την παρουσίαση και την τεκμηρίωση των γνώσεων ενώπιον ενός ακροατηρίου. Επίσης, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να διαπιστώνει με κατάλληλες ερωτήσεις, τόσο την ποσότητα, όσο και την ποιότητα των γνώσεων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές, καθώς και πολλές άλλες ικανότητες και δεξιότητες και αντίστοιχα να τους ενισχύει και να τους ενθαρρύνει στη μεγιστοποίηση αυτών των ικανοτήτων και δεξιοτήτων.
- ❖ Προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία οι προφορικές εξετάσεις στο έργο τους, χρειάζεται να είναι προσεκτικά σχεδιασμένες και οργανωμένες. Αυτό, πρακτικά, σημαίνει ότι μια προφορική εξέταση μπορεί να αποβεί ουσιαστική για τους μαθητές αλλά και για τον εκπαιδευτικό, όταν εκείνος (Αθανασίου, Λ. 2003:111-112):
 - Προγραμματίζει τις ερωτήσεις που υποβάλλει στους μαθητές και δεν τις επινοεί την τελευταία στιγμή.
 - Επινοεί, κατά διαστήματα, διαφορετικούς τρόπους ελέγχου της προφορικής επίδοσης, π.χ. με ερωτήσεις, με συνεχή λόγο, με χρήση των σχολικών εγχειριδίων και αιτιολογία των απαντήσεων με συγκεκριμένες αναφορές σε αυτά, με χρήση του πίνακα για τη λύση ασκήσεων και προβλημάτων, με χρήση εποπτικών μέσων κ.λπ.
 - Επιλέγει εκ των προτέρων τους μαθητές, που θα εξετάσει και δεν τους αναζητεί ευκαιριακά ή την τελευταία στιγμή, αυξάνοντας έτσι το άγχος και την αγωνία τους. Η επιλογή αυτή είναι πολύ χρήσιμη, όταν οι εξετάσεις έχουν «επίσημο» χαρακτήρα και οδηγούν σε βαθμολόγηση της επίδοσης.
 - Έχει σκεφτεί, αν δεν έχει καταγράψει, τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία, θα εκτιμήσει την επίδοση των μαθητών και θα τη βαθμολογήσει.
 - Γνωστοποιεί αυτά τα κριτήρια και στους μαθητές, ώστε να γνωρίζουν και εκείνοι τις συγκεκριμένες απαιτήσεις, που έχει ο εκπαιδευτικός και στις οποίες, τελικά, βασίζει τις εκτιμήσεις του. Ο τρόπος εξέτασης επηρεάζει τον τρόπο μελέτης.

- Προσαρμόζει τις απαιτήσεις των εξετάσεων, ανάλογα με τις ικανότητες του εξεταζόμενου μαθητή, τις συνθήκες εργασίας και μάθησης που έχει στο σχολείο και στο σπίτι κ.λπ.

Όπως και οι άλλες τεχνικές, έτσι και η προφορική εξέταση εμφανίζει, με κάποιες βέβαια διαφοροποιήσεις, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που ανακύπτουν στον προσδιορισμό και τη μέτρηση των ανθρώπινων ικανοτήτων ή δραστηριοτήτων με ποσοτικές τιμές. Όμως, όπως προαναφέρθηκε, η προφορική εξέταση έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες που την καθιστούν μια άμεση και δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, γεγονός που θα πρέπει να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά προς όφελος του μαθητή και των διαδικασιών μάθησης και διαπαιδαγώγησης (Κωσταντίνου, Χ. 2004:89-90).

Κυρίως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η προφορική εξέταση αποτελεί μια διαδικασία που οφείλει να χρησιμοποιηθεί όχι με τη μορφή αυτοσκοπού ή μονομέρειας, αλλά πολύ περισσότερο πρέπει να αξιοποιηθεί ως ένα μέσο (εργαλείο) για διαπίστωση, διόρθωση, βελτίωση και γενικά διευκόλυνση τόσο των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του μαθητή όσο και των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Αυτό βέβαια προϋποθέτει σαφή παιδαγωγικό προσδιορισμό των απαιτήσεων, των κριτηρίων και των στόχων της εξέτασης και ευρύτερα του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού οργανισμού (Κωσταντίνου, Χ. 2004:89-90).

3.2.3 Τα τεστ

Η καταλληλότητα ή, διαφορετικά, ο δείκτης ποιότητας ή πληρότητας ενός αξιολογικού εργαλείου (τεχνικής) εξαρτώνται από τον βαθμό στον οποίο διαθέτουν τα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται άρρηκτα με το είδος των ερωτήσεων που αφορούν τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους, καθώς και με τα κριτήρια που έχουν ως σημείο αναφοράς τον ίδιο τον μαθητή και τις μαθησιακές διαδικασίες. Τα τεστ θεωρούνται ότι βρίσκονται πληρέστερα σε αυτές τις προϋποθέσεις και επομένως εκλαμβάνονται ως οι εγκυρότερες, αντικειμενικότερες και πιο αξιόπιστες τεχνικές (Κωσταντίνου, Χ.- Κωσταντίνου, Ι. 2017:242-243). «Τεστ» είναι μια λατινογενής λέξη της αγγλικής γλώσσας (test) και σημαίνει «έλεγχος» και «εξέταση» (Καψάλης, Α.–Χανιωτάκης, Ν. 2015:153).

Χρησιμοποιείται άλλοτε με ευρεία έννοια προκειμένου να δηλώσει κάθε διαδικασία γραπτή, συνήθως, αλλά και προφορική, η οποία αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών για την εκτίμηση μιας επίδοσης και άλλοτε με στενή έννοια, όταν αναφέρεται σε σύντομη εξέταση ή έλεγχο των γνώσεων μια συγκεκριμένης ενότητας μέσα στην τάξη (Αθανασίου, Λ. 2003:40).

Ένα τεστ αποτελείται συνήθως από ένα σύνολο ερωτήσεων, ασκήσεων και προβλημάτων, τα οποία καλείται να απαντήσει ή να επιλύσει ο εξεταζόμενος. Καθεμιά από τις ερωτήσεις και τις ασκήσεις αυτές και καθένα από τα προβλήματα αποτελεί συνήθως και τη μονάδα βαθμολόγησης. Κατά συνέπεια, το τεστ ως σύνολο είναι τόσο καλό όσο καλές είναι οι ερωτήσεις, οι ασκήσεις και τα προβλήματα που το συναπαρτίζουν (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:153).

Τα τεστ υποδιαιρούνται σε σταθμισμένα και μη σταθμισμένα (αστάθμιστα). Τα σταθμισμένα τεστ καταρτίζονται συνήθως από ομάδες ειδικών και παίρνουν την τελική τους μορφή μετά από δοκιμαστικές εφαρμογές. Γίνεται δηλαδή στάθμιση εκείνων των παραμέτρων οι οποίες αλληλεπιδρούν στη διαδικασία υλοποίησης και επίτευξης των σκοπών εφαρμογής τους ως εργαλείων αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:243).

Τα μη σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται σε μια μορφή αυτοσχδιασμού από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα χρησιμοποιεί για να διαπιστώσει την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων από τους μαθητές της τάξης του, κατά κανόνα στο τέλος των διδακτικών διαδικασιών του μαθήματος. Το είδος και η ποικιλία των ερωτήσεων στα τεστ εξαρτώνται από το αντικείμενο αξιολόγησης, τις ιδιαιτερότητες του μαθητή (γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικοπολιτισμικές), τις ικανότητες και εμπειρίες του κατασκευαστή και τους ευρύτερους και ειδικότερους σκοπούς που επιδιώκονται. Οι πιο συνηθισμένες αλλά και καθιερωμένες ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου είναι οι ακόλουθες (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:243):

α. Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή επιλογής της ορθής ή της λανθασμένης απάντησης

Αποτελούνται από το στέλεχος, δηλαδή μια εισαγωγική ερώτηση ή μια ημιτελή πρόταση, και δύο ή περισσότερες απαντήσεις ή προτάσεις που συμπληρώνουν την πρόταση-στέλεχος. Μία εξ αυτών είναι σωστή, ενώ οι άλλες, μολονότι κατά το δυνατόν αληθοφανείς, είναι λανθασμένες και παραπλανητικές (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:159).

Θεωρούνται γενικά ως το καλύτερο είδος από τις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου. Προσφέρονται για τον έλεγχο όχι μόνο γνώσεων, με την έννοια της απομνημόνευσης, αλλά και για τον έλεγχο και άλλων γνωστικών λειτουργιών, όπως της κατανόησης, της ερμηνείας, της αξιολόγησης και άλλων, εξαιτίας της ευελιξίας που παρουσιάζει η κατασκευή τους. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων των ερωτήσεων αυτών συμπεριλαμβάνεται ακόμη και η δυνατότητα ουσιαστικού ελέγχου μεγάλης έκτασης της ύλης σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς και η μείωση της πιθανότητας των ορθών απαντήσεων στην τύχη (Κασσωτάκης, Μ. 1998:162).

Χρειάζεται μεγάλη προσοχή και δεξιότητα στην εξεύρεση και διατύπωση των εναλλακτικών (εσφαλμένων) απαντήσεων, οι οποίες πρέπει να έχουν τη ίδια πειστικότητα και αληθοφάνεια με τη σωστή απάντηση για εκείνον που δεν τη γνωρίζει. Σύμφωνα με τους ειδικούς, καμία εναλλακτική απάντηση δεν πρέπει να φαίνεται τόσο απίθανη, ώστε να απαντάται σε ποσοστό χαμηλότερο από το 5 % των εξεταζομένων. Πολλές φορές, βεβαίως, αυτή η μορφή τεστ χρησιμοποιείται για τον έλεγχο επιφανειακών γλωσσικών συνειρμών και ασήμαντων λεπτομερειών. Ωστόσο, ένα καλοσυνταγμένο τεστ πολλαπλής επιλογής μπορεί να προχωρήσει στην αξιολόγηση και γνώσεων ανώτερων κατηγοριών και πολύπλοκων ικανοτήτων (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:160).

Μερικά παραδείγματα ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής παρέχονται στη συνέχεια:

❖ Πρωτεύουσα του νομού Ημαθίας είναι:

1. η Κατερίνη
2. η Βέροια
3. η Κοζάνη
4. η Άρτα
5. η Καστοριά

(Κωνσταντίνου, Χ. 2004:103).

❖ Ποια από τα ακόλουθα προϊόντα δεν παράγονται πρωτογενώς στην Ελλάδα:

1. Πετρέλαιο
2. Καφές
3. Αυτοκίνητο
4. Λάδι
5. Βαμβάκι

(Κωνσταντίνου, Χ. 2004:103)

❖ Υπογραμμίστε τη σωστή απάντηση:

Ο Ιωάννης Γουτεμβέργιος

1. εφεύρε τα κινητά τυπογραφικά στοιχεία.
2. ήταν ζωγράφος της Αναγέννησης.
3. ήταν εφευρέτης της ατμομηχανής.

(Κωνσταντίνου, Χ. 2004:103).

Τα τεστ πολλαπλής επιλογής αποτελούν τη συνηθέστερη μορφή αντικειμενικών τεστ. Η ευρεία χρήση τους για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών έχει οδηγήσει σε μια συσσώρευση εμπειρίας τόσο από την έρευνα όσο και από την πράξη, η οποία αντανακλάται σε μερικούς κανόνες για τη σύνταξη κατάλληλων ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:161):

- ✓ Το στέλεχος πρέπει να παρουσιάζει ένα πρόβλημα.
- ✓ Οι πληροφορίες όλων των απαντήσεων πρέπει να εμπεριέχονται στο στέλεχος. Κατά συνέπεια, το στέλεχος πρέπει να είναι αναλυτικό και οι επιλογές μπορούν να είναι σύντομες.
- ✓ Πρέπει να αποφεύγονται οι αρνητικές προτάσεις στο στέλεχος και όταν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται, πρέπει να υπογραμμίζεται το «δεν», ώστε να μην δημιουργούνται παρανοήσεις.

- ✓ Για να παραμένει το τεστ σε κατώτερα επίπεδα γνώσεων, πρέπει να χρησιμοποιείται νέο υλικό στα προβλήματα που παρουσιάζει το στέλεχος και να γίνεται προσπάθεια να αποτιμάται η εφαρμογή.
- ✓ Στις επιλογές πρέπει να υπάρχει μόνο μία σωστή ή σαφώς σωστότερη απάντηση.
- ✓ Όλες οι επιλογές πρέπει να είναι απλές και κατανοητές.
- ✓ Πρέπει να αποφεύγονται οι νύξεις για τη σωστή απάντηση. Έχει διαπιστωθεί ότι, συνήθως, η επιλογή με τη μεγαλύτερη έκταση είναι η σωστή απάντηση.
- ✓ Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται επιλογές με κωμική ή ειρωνική διατύπωση

Όπως είναι προφανές, οι περισσότεροι από αυτούς τους κανόνες αναφέρονται στη βοήθεια προς τον μαθητή να κατανοήσει καλά την ερώτηση. Αν το στέλεχος δεν παρουσιάζει με σαφήνεια το πρόβλημα, ο μαθητής δαπανά αρκετό και πολύτιμο χρόνο, προσπαθώντας να διαπιστώσει ποιο είναι το πρόβλημα. Αλλά και πολύ μακρόσυρτες προτάσεις δυσχεραίνουν την κατανόηση του προβλήματος. Επειδή η πρόθεση του τεστ είναι να αξιολογήσει γνώσεις και όχι την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή, πρέπει η παρουσίαση του προβλήματος, όπως και οι εναλλακτικές επιλογές, να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:161-162).

Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είναι, όπως ειπώθηκε, οι ευρύτερα χρησιμοποιούμενες αντικειμενικές ερωτήσεις, διότι παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα άλλα είδη ερωτήσεων. Βέβαια, παρουσιάζουν και μειονεκτήματα. Παρουσιάζουν σχεδόν όλα τα πλεονεκτήματα και πολλά από τα μειονεκτήματα των ερωτήσεων εναλλακτικής απάντησης (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:137-138).

Μερικά από τα ειδικά πλεονεκτήματά τους είναι τα παρακάτω (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:138):

1. Σε σχέση με άλλα είδη αντικειμενικών ερωτήσεων οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής προσφέρονται για εξέταση και σύνθετων νοητικών λειτουργιών, υπό την προϋπόθεση, βέβαια, ότι θα κατασκευαστούν σωστά.
2. Είναι απολύτως αντικειμενικές ερωτήσεις, δεδομένου ότι από τις προτεινόμενες λύσεις πάντα η μία θεωρείται ως κατάλληλη απάντηση.

3. Έχουν σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τις ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης το πρόβλημα της πιθανότητας «τυχαίας επιλογής» των απαντήσεων.
4. Μοιάζουν πολύ με ρεαλιστικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει το άτομο στην καθημερινή του ζωή, όπου συνήθως έχει να επιλέξει πορεία δράσης μεταξύ πολλών προσφερόμενων κατευθύνσεων.

Ιδιαίτερα μειονεκτήματα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής θεωρούνται τα παρακάτω (Δημητρόπουλος, Ε. 2015:138):

1. Είναι συγκριτικά δύσκολη η κατασκευή καλών ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και ειδικότερα η κατασκευή καλού στελέχους, όπως και η διατύπωση καλών εναλλακτικών λύσεων. Επίσης, τις περισσότερες φορές, λόγω απειρίας των κατασκευαστών, οι ερωτήσεις περιορίζονται στην εξέταση απλής γνώσης. Χρειάζεται καλή κατάρτιση και μεγάλη προσπάθεια για να κατασκευαστούν καλές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.
2. Τα συνήθη κείμενα των γνωστών σχολικών μαθημάτων δεν προσφέρουν για όλα τα αντικείμενα 4-5 εναλλακτικές απαντήσεις, οπότε είναι αδύνατη η χρήση των ερωτήσεων αυτού του είδους. Φυσικά, τότε προτιμάται κάποιος άλλος τύπος ερωτήσεων.

Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπως επισημάνθηκε, θεωρούνται ως το καλύτερο είδος αντικειμενικών ερωτήσεων, χάρη στα αναμφίβολα πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν, τις δυνατότητες που προσφέρουν και τις συγκριτικά λίγες αδυναμίες που έχουν (Δημητρόπουλος, Ε. 2015:138).

β. Ερωτήσεις σύζευξης ή συσχέτισης

Ένας συνδυασμός πολλών ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής μας δίνει την ερώτηση σύζευξης. Πρόκειται για «πολλαπλή ερώτηση πολλαπλής επιλογής». Μια ερώτηση σύζευξης αποβλέπει στη εύρεση σχέσεων μεταξύ ομάδων δεδομένων (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:138).

Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις δίνονται δύο ομάδες λέξεων ή προτάσεων ή εννοιών και ζητείται από τον αξιολογούμενο να συσχετίσει το περιεχόμενο των δύο ομάδων. Οι ερωτήσεις αυτές προσφέρονται περισσότερο για την αξιολόγηση ονομάτων, χρονολογιών, γεγονότων, αντιστοιχιών κ.λπ. και όταν επιπροσθέτως συνοδεύονται από εποπτικά μέσα διδασκαλίας, όπως είναι π.χ. οι χάρτες (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:245).

Παρακάτω δίνονται δύο απλά παραδείγματα τέτοιας ερώτησης:

❖ Ποια είναι η πρωτεύουσα της:

- | | |
|-------------|---------|
| 1. Ελλάδα | Μόσχα |
| 2. Ρωσίας | Αθήνα |
| 3. Ισπανίας | Ρώμη |
| 4. Δανίας | Μαδρίτη |
| 5. Αγγλίας | Λονδίνο |

❖ Κάντε τη σύζευξη – συσχέτιση:

- | | |
|--------------|------------|
| 1. Πέστροφα | πτηνό |
| 2. Ροδακινιά | ψάρι |
| 3. Χελιδόνι | ανθόφυτο |
| 4. Βάτραχος | ερπετό |
| 5. Φτέρη | αμφίβιο |
| 6. Φίδι | σποριόφυτο |

(Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:244).

Αφού αποτελούν σύνθετο συνδυασμό των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής είναι επόμενο οι ερωτήσεις σύζευξης να παρουσιάζουν παρόμοια με εκείνες πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ως μερικά ειδικότερα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων προσαρμογής μπορούν να θεωρηθούν τα παρακάτω (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:144):

1. Με κάθε ερώτηση εξετάζονται ταυτόχρονα πολλές ομοιογενείς γνώσεις, για την εξέταση των οποίων θα χρειάζονταν πολλές ερωτήσεις από τα άλλα είδη αντικειμενικών ερωτήσεων.
2. Είναι σχετικά εύκολη η κατασκευή τους, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι διευκολύνει σε αυτό και η ύλη στην οποία γίνεται η αξιολόγηση. Για την κατασκευή καλών ερωτήσεων σύζευξης απαιτείται μεγάλη επιδεξιότητα.
3. Ο παράγων «τύχη επιλογής» περιορίζεται σημαντικά, εφόσον ληφθεί υπόψη ότι οι συνδυασμοί που πρέπει να γίνουν τυχαία είναι πάρα πολλοί, όπως είναι πολλές οι εναλλακτικές αποκρίσεις για κάθε θέμα.

4. Αυτός ο τρόπος εξέτασης διευκολύνει ιδιαίτερα τις όψεις της μάθησης που σχετίζονται με ταξινόμηση, οργάνωση, κατάταξη, συσχέτιση κ.λπ.
5. Οι ερωτήσεις σύζευξης είναι «συμπαθείς» στους μαθητές, επειδή μοιάζουν με σταυρόλεξο, του οποίου η λύση είναι περισσότερο διασκέδαση παρά εργασία και μάλιστα εξέταση.

Μερικά από τα κυριότερα ειδικά μειονεκτήματα των ερωτήσεων προσαρμογής είναι τα ακόλουθα (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:144-145):

1. Προσφέρονται περισσότερο για έλεγχο μάθησης γεγονότων, περιστατικών, ονομάτων, χρονολογιών, πληροφοριών γενικά. Η χρήση τους για έλεγχο μάθησης υψηλότερου επιπέδου είναι πάρα πολύ δύσκολη.
2. Επειδή απαιτούνται πολλές «αποκρίσεις» σε κάθε ερώτηση, κι επειδή τόσες «αποκρίσεις» σε ομοιογενή περιοχή γνώσης σπάνια βρίσκονται μαζί, οι ερωτήσεις σύζευξης δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλές καταστάσεις αξιολόγησης.
3. Μια ερώτηση σύζευξης είναι για τον μαθητή δύσκολη στην αρχή. Όμως, όσο μερικές από τις «αποκρίσεις» περιορίζονται, τόσο πιο εύκολη γίνεται και η ερώτηση. Με άλλα λόγια, η ερώτηση δεν είναι το ίδιο δύσκολη στην αρχή και στο τέλος.
4. Ο παράγοντας «τύχη επιλογής» είναι πολύ περιορισμένος στην αρχή της ερώτησης. Όμως, προς το τέλος, όσο περιορίζονται και οι «αποκρίσεις», ο παράγοντας «τυχαίας επιλογής» αυξάνεται σημαντικά.

Σπανίως, αν όχι ποτέ, μπορεί ένα ολόκληρο τεστ να αποτελείται από ερωτήσεις σύζευξης των αντικειμενικών τεστ, ιδιαίτερα των αυτοσχεδίων, οι ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιούνται ευρύτατα και θεωρούνται επιτυχημένο είδος ερωτήσεων (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:145).

γ. Ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης ή ερωτήσεις του τύπου «σωστό – λάθος»

Λέγεται επίσης και τεστ εναλλακτικής επιλογής, διότι πρόκειται για τεστ με ερωτήσεις που επιτρέπουν δύο εναλλακτικές απαντήσεις, εκ των οποίων μόνο η μία είναι σωστή (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:156).

Στις ερωτήσεις αυτού του είδους ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει αν κάτι που εκφράζεται στο στέλεχος της ερώτησης είναι ορθό ή εσφαλμένο. Άλλοτε η ερώτηση περιλαμβάνει περισσότερες από μία περιπτώσεις, οπότε σε κάθε περίπτωση πρέπει να σημειώνεται αν το αντίστοιχο θέμα είναι ορθό ή εσφαλμένο. Η κάθε ορθή απάντηση υπολογίζεται συνήθως σαν ένας βαθμός (Κασσωτάκης, Μ. 1998:164).

Η διατύπωση των ερωτήσεων στην περίπτωση αυτή απαιτεί μεγάλη προσοχή και δεξιότητες, γιατί είναι πραγματικά δύσκολο να διατυπωθούν ερωτήσεις, για τις οποίες να ισχύει απόλυτα μια απάντηση του τύπου: «λάθος ή ορθό», εφόσον βέβαια η ερώτηση δεν αναφέρεται σε γεγονότα ή άλλα συγκεκριμένα στοιχεία, αλλά σε κρίσεις, ερμηνείες, προεκτάσεις, αναλύσεις κ.λπ. Πάντως, συχνά αυτός ο τύπος ερωτήσεων παρέχει, παρά τις αδυναμίες του, τη δυνατότητα για την κατασκευή πολύ έγκυρων απαντήσεων (Κασσωτάκης, Μ. 2015:164).

Το πλεονέκτημα των ερωτήσεων αυτού του τύπου είναι η ταχύτητα με την οποία δίνονται οι απαντήσεις. Το γεγονός αυτό επιτρέπει την αύξηση του αριθμού των ερωτήσεων που δίνονται στους μαθητές, με αποτέλεσμα να καλύπτεται σε μεγαλύτερη έκταση η ύλη που εξετάζεται και να αυξάνεται η εγκυρότητα της εξέτασης (Κασσωτάκης, Μ. 1998:164-165). Επίσης, η μορφή αυτών των ερωτήσεων είναι καλή για τον έλεγχο γνώσεων, γεγονότων, ορισμών και εννοιών (όπ. αναφ. στους: Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:156).

Το μειονέκτημα αυτού του τύπου είναι ότι υπόκειται πολύ στην επίδραση του παράγοντα «τύχη». Ένα μεγάλο ποσοστό απαντήσεων δίνεται στην τύχη, οπότε οι ειδικοί προχωρούν σε μια διαδικασία διόρθωσης του τελικού αποτελέσματος από τις τυχαίες απαντήσεις (Κασσωτάκης, Μ. 1998:164, Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:156).

Για παράδειγμα:

- Σε καθεμία από τις ακόλουθες προτάσεις σημειώστε ένα Σ, αν νομίζετε ότι είναι νοηματικά σωστή, ή ένα Λ, αν νομίζετε ότι είναι λάθος:

1. Αν ρίξουμε ένα κομμάτι πάγο μέσα σε ένα δοχείο με νερό, ο πάγος αμέσως θα βουλιάξει.
2. Στη μάχη των Θερμοπυλών νίκησαν οι Έλληνες.
3. «Θερμοκρασία» και «θερμότητα» σημαίνουν το ίδιο πράγμα.

(Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:245).

Τα τεστ «σωστού – λάθους» ήταν πολύ δημοφιλή κατά την περίοδο της αρχικής εξάπλωσης των αντικειμενικών τεστ και αυτό οφειλόταν προφανώς στην εντύπωση ότι ήταν εύκολα στην προετοιμασία τους. Αντιθέτως, όμως, προς την αρχική αυτή εντύπωση, διαπιστώνεται ότι τα τεστ «σωστού – λάθους» είναι από τα πιο δύσκολα στη σύνταξη (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:157).

Το μεγάλο πρόβλημα των ερωτήσεων αυτού του τύπου τεστ είναι το γεγονός ότι απαιτούν μια απόλυτη διατύπωση ορθότητας ή λάθους, η οποία δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Διότι στην πραγματικότητα πολλά πράγματα ισχύουν όχι ως απόλυτες (μαύρο-άσπρο), αλλά ως αλήθειες υπό προϋποθέσεις. Όμως, ακόμη πιο μεγάλο πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι με την πρώτη δυσκολία ο μαθητής οδηγείται στην τυχαία απάντηση, η οποία έχει ποσοστό πιθανής ορθότητας 50%. Είναι ευνόητο ότι πολλές φορές ο εξεταζόμενος οδηγείται στην τυχαία απάντηση εξαιτίας των χρονικών περιορισμών τους οποίους θέτουν συνήθως τα τεστ. Κατά συνέπεια, η διαγνωστική ικανότητα των τεστ «σωστού – λάθους» είναι πολύ χαμηλή (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:157).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα πλεονεκτήματα αυτού του τύπου των ερωτήσεων είναι τα εξής:

1. Είναι σύντομα και γι' αυτό καλύπτουν μεγάλη έκταση της ύλης. Για αυτό πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά προτίμηση, όταν χρειάζεται να καλυφθεί μεγάλη έκταση της ύλης.
2. Είναι εύκολα στη σύνταξη, αλλά πρέπει να αποφεύγεται η χρήση εκφράσεων από το βιβλίο, διότι πολλές φορές χάνεται το νόημα χωρίς τα συμφραζόμενα.
3. Είναι εύκολη η βαθμολόγηση (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:162).

Παρακάτω, αναφέρονται συνοπτικά τα πιο ουσιώδη μειονεκτήματα αυτής της μορφής των ερωτήσεων:

1. Δίνουν συνήθως έμφαση στην αποστήθιση.
2. Προϋποθέτουν ότι η φύση της γνώσης είναι «άσπρο – μαύρο». Συνεπώς, είναι άδικο να αναγκάζουμε τον μαθητή να κρίνει την ορθότητα με βάση τα δικά μας κριτήρια.
3. Επιτρέπουν σε μεγάλο βαθμό την τυχαία απάντηση.

(Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:162).

Τα περισσότερα προβλήματα που σχετίζονται με τις ερωτήσεις αυτής της μορφής προέρχονται από την ανεπιτυχή κατασκευή και χρήση τους. Εξάλλου, αυτό συμβαίνει με κάθε μορφής ερώτηση: αν η ερώτηση δεν κατασκευαστεί και αν δεν χρησιμοποιηθεί σωστά, το αποτέλεσμα είναι να εξουδετερώνονται τα πλεονεκτήματά της και να τονίζονται τα μειονεκτήματά της. Επομένως, εκείνο που απαιτείται είναι η κατάλληλη εκπαίδευση όλων εκείνων που ασχολούνται με την κατασκευή τεστ, και κυρίως των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε από τη μία μεριά να αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ό,τι έχει να προσφέρει στην κάθε περίπτωση αξιολόγησης το κάθε είδος της ερώτησης, και από την άλλη να προλαμβάνουν δυσάρεστες επιπτώσεις που μπορεί να προέρχονται από τις αδυναμίες του (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:128-129).

δ. Ερωτήσεις συμπλήρωσης

Οι ερωτήσεις συμπλήρωσης είναι προτάσεις στις οποίες υπάρχει ένα κενό, που πρέπει να συμπληρωθεί. Το κενό αυτό συνήθως αντιπροσωπεύει μια λέξη, έναν όρο, έναν αριθμό ή σπανιότερα μια πολύ σύντομη φράση (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:145). Οι συμπληρώσεις είναι δυνατό να αναγράφονται κάτω από την ερώτηση και να καλείται ο μαθητής να επιλέξει από αυτές εκείνη που ενδείκνυται περισσότερο ή μπορεί να μην αναγράφονται καθόλου οι απαντήσεις (Κασσωτάκης, Μ. 1998:168).

Βασική προϋπόθεση για τις ερωτήσεις αυτού του τύπου είναι να μην δυσκολεύεται η κατανόηση εκείνου που προτείνεται προς συμπλήρωση από το κενό ή τα κενά που υπάρχουν σ' αυτό. Για τον λόγο αυτό συνιστάται η αποφυγή πολλών κενών στην ίδια ερώτηση. Είναι προτιμότερο να τίθενται περισσότερες ερωτήσεις παρά να συσσωρεύονται πολλές απαντήσεις σε μια και μόνο. Επίσης, δεν επιτρέπεται η παράλειψη ουσιαστικής σημασίας λέξεων ή άλλων συμβόλων (Κασσωτάκης, Μ. 1998:168).

Οι ερωτήσεις συμπλήρωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε περίπτωση αξιολόγησης, εφόσον βέβαια οι απαντήσεις μπορούν να τηρηθούν συγκεκριμένες και ορισμένες, αλλιώς περιορίζεται η αντικειμενικότητα των ερωτήσεων. Ενδείκνυται ιδιαίτερα για εφαρμογές αρχών, τύπων, διαδικασιών κ.λπ., και απ' τη φύση τους διευκολύνουν τη συγκράτηση στοιχείων στον νου (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:146).

Ένα παράδειγμα με ερωτήσεις αυτού του τύπου είναι το παρακάτω:

1. Τα αμφίβια ζώα ζουν και στην ξηρά και στη θάλασσα. Ένα από αυτά είναι.....
2. Το νερό αποτελείται από υδρογόνο και.....
3. Η ύπαρξη ηλεκτρισμού στην ατμόσφαιρα (ατμοσφαιρικός ηλεκτρισμός) οδηγεί κάτω από κατάλληλες συνθήκες στη δημιουργία της..... και του..... Τα δύο παραπάνω φαινόμενα συνοδεύονται από τη.....

(Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:245).

Οι ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού παρουσιάζουν και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Μερικά από τα ειδικά πλεονεκτήματα είναι τα παρακάτω (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:148-149):

1. Εξετάζουν κάτι περισσότερο από τις ερωτήσεις αναγνώρισης: και ανάκληση, και αναπαραγωγή. Αυτό σημαίνει ότι από την άποψη του επιπέδου εξέτασης, εφόσον κατασκευαστούν σωστά, οι ερωτήσεις συμπλήρωσης είναι ικανοποιητικότερες.
2. Ο παράγοντας «τύχη» στην επιλογή απαντήσεων δεν υπάρχει εδώ ως πρόβλημα, αφού δεν υφίσταται καν θέμα επιλογής. Ο εξεταζόμενος πρέπει μόνος του να ανακαλέσει στοιχεία, να επινοήσει και να δώσει απάντηση.
3. Οι ερωτήσεις συμπλήρωσης έχουν αναμφίβολα υψηλότερο δείκτη διακριτικότητας και δυσκολίας από τα άλλα είδη αντικειμενικών ερωτήσεων που συζητήθηκαν μέχρι εδώ, τουλάχιστον όσον αφορά την ανάκληση-αναπαραγωγή.
4. Με τις ερωτήσεις αυτές μπορούμε να καλύψουμε πολλή ύλη, και μάλιστα σχεδόν κάθε ύλη, αφού δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν πολλούς και διάφορους σκοπούς και να εξετάσουν σχεδόν όλα τα επίπεδα της γνωστικής περιοχής.

Μερικά από τα ειδικά μειονεκτήματα των ερωτήσεων συμπλήρωσης είναι τα παρακάτω (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:149):

1. Είναι πολύ δύσκολη η κατασκευή ερωτήσεων συμπλήρωσης που να διατηρούν απόλυτη αντικειμενικότητα και να εξετάζουν αποτελέσματα μάθησης ανώτερα της απλής απομνημόνευσης.

2. Όταν με τις ερωτήσεις αυτές ο εξεταστής επιμένει στην ορολογία, τότε μπορεί να υστερήσει ο μαθητής που γνωρίζει κάποιο περιεχόμενο αλλά δεν θυμάται τον ειδικό όρο.
3. Απαιτείται πολύς χρόνος για την κατασκευή τους κι ακόμη περισσότερος για τη διόρθωση, δεδομένου ότι η χρήση «κλειδιού» αντενδείκνυται.

Παρότι οι ερωτήσεις συμπλήρωσης δεν θεωρούνται «αυστηρά αντικειμενικές» από μερικούς φανατικούς της αντικειμενικής αξιολόγησης, εντούτοις έχουν ευρεία χρήση στα αντικειμενικά τεστ. Προσφέρονται περισσότερο στο επίπεδο της στοιχειώδους εκπαίδευσης, όπου η εκπαιδευτική προσπάθεια εστιάζεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη μάθηση γεγονότων, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην εφαρμογή απλών αρχών και αξιωμάτων κ.λπ. (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:149).

ε. Ερωτήσεις σύντομης απάντησης

Πρόκειται για τις ερωτήσεις εκείνες (συνήθως σύντομες), που αφήνουν χώρο στη συνέχεια για μια σύντομη απάντηση. Η απάντηση αυτή αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο γεγονός ή στοιχείο (Κασσωτάκης, Μ. 1998:169).

Για παράδειγμα :

1. Γράψτε σε ποια κατηγορία μεταφορικών μέσων ανήκει το λεωφορείο.
.....
2. Ποιος έγραψε το ποίημα « Ο Δωδεκάλογος του Γύφτου»;
3. Γράψτε δύο χώρες της Ευρώπης που ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού τους αποτελούν οι Μουσουλμάνοι.

(Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:246).

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης έχουν μεγάλη ομοιότητα με αυτές της συμπλήρωσης. Οι δύο συγκεκριμένες ερωτήσεις ανήκουν στην κατηγορία των ανοιχτών ερωτήσεων. Η συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων προσφέρεται για να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός πληρέστερη εικόνα των γνώσεων και των ικανοτήτων του μαθητή. Ωστόσο, στις ερωτήσεις αυτές ελλοχεύει ο κίνδυνος να «εισχωρήσει» η υποκειμενικότητα του αξιολογητή στην αξιολόγηση των απαντήσεων του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:246).

Τα τεστ συμπλήρωσης είναι χρήσιμα για την αξιολόγηση στην περιοχή των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Χημείας, ώστε να ελέγχει ο εκπαιδευτικός τη γνώση τύπων και κανόνων από την πλευρά των μαθητών, αλλά και στην ορθογραφία και στην Γραμματική, μαθήματα δηλαδή στα οποία μερικά στοιχεία πληροφοριών θεωρούνται ως προϋπόθεση, για να προχωρήσει ο μαθητής σε πιο πολύπλοκες και πιο ουσιαστικές διαδικασίες σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (Καψάλης, Α.-Χανιωτάκης, Ν. 2015:156).

Σε περίπτωση που χρησιμοποιείται σε κάποιο αντικειμενικό τεστ ερώτηση σύντομης απάντησης, στην οποία είναι δυνατόν να δοθούν περισσότερες της μιας ορθές απαντήσεις, πρέπει, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα αλλά και η εγκυρότητα και αξιοπιστία του τεστ, ο κατασκευαστής του να δίνει όλες τις λύσεις που μπορούν να θεωρηθούν ισότιμα σωστές (Κασσωτάκης, Μ. 1998:169).

Οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης παρουσιάζουν περισσότερα πλεονεκτήματα από μειονεκτήματα (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:156).

Μερικά από τα ουσιωδέστερα πλεονεκτήματά τους είναι τα παρακάτω (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:156):

1. Αν οι ερωτήσεις αυτές θεωρηθούν σε σύγκριση με τα αντικειμενικά είδη ερωτήσεων, από τη μια μεριά είναι αρκετά αντικειμενικές, από την άλλη δίνουν μια πληρέστερη εικόνα των γνώσεων και των ικανοτήτων του μαθητή. Αν είναι, μάλιστα, καλά κατασκευασμένες εξασφαλίζουν τα περισσότερα από τα πλεονεκτήματά τους.
2. Είναι σχετικά εύκολες στη διόρθωση και βαθμολόγησή τους. Μια σύντομη απάντηση είναι εύκολο να τη διαβάσει ο αξιολογητής και να διακρίνει σωστά τα συγκεκριμένα στοιχεία που ζητούσε.
3. Είναι αναγκαστικά ειδικές και ζητούν συγκεκριμένες απαντήσεις. Αυτό διευκολύνει και τον μαθητή στην απάντησή του, αλλά και τον εξεταστή στην εκτίμηση των απαντήσεων.
4. Επειδή απαιτούν σύντομη απάντηση, το τεστ μπορεί να περιέχει περισσότερες ερωτήσεις. Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται ουσιαστικά η αντιπροσωπευτικότητα της εξέτασης και το κύρος του τεστ, αντίστοιχα.

Τα μειονεκτήματα των ερωτήσεων σύντομης απάντησης βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τον τρόπο κατασκευής και τον τρόπο διόρθωσής τους. Για παράδειγμα, αν δεν προσεχθούν κατάλληλα, μπορεί να εξετάζουν ανεξάρτητα, μεμονωμένα και ασήμαντα περιστατικά, όπως βέβαια συμβαίνει με όλες τις αντικειμενικές ερωτήσεις, ακόμα και τις παραδοσιακές πολλές φορές (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:156).

Μπορεί να αυξηθεί η υποκειμενικότητά τους, ενδέχεται να περιορίζονται στο επίπεδο της απλής γνώσης αν κατασκευαστούν λανθασμένα, να μην είναι αντιπροσωπευτικές κ.λπ. Όμως, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, τουλάχιστον, στο 95% των περιπτώσεων εξέτασης με την ίδια επιτυχία που θα χρησιμοποιούνταν οποιαδήποτε άλλα είδη. Δεν μπορεί βέβαια να καλύψουν με την ίδια επιτυχία όλες τις περιπτώσεις αξιολόγησης, ούτε μπορούν να υποκαταστήσουν, μια έκθεση, για παράδειγμα, όπως φυσικά δεν μπορεί και κανένα άλλο είδος ερώτησης (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:156-157).

στ. Άλλα είδη ερωτήσεων

Στη βιβλιογραφία αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη αναφέρονται και άλλα είδη ερωτήσεων, όπως για παράδειγμα:

- Οι ερωτήσεις *διάταξης ή ιεράρχησης*, που προβλέπουν τη διάταξη κάποιων στοιχείων σε μια συγκεκριμένη σειρά, ιεράρχηση ή κλιμάκωση, ανάλογα πάντα με τη φύση των στοιχείων (π.χ. Να σημειώσετε τους πολιτισμούς που άνθισαν στον αρχαίο ελληνικό χώρο με τη σειρά που εμφανίστηκαν κ.λπ.) (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:157, Κωνσταντίνου, Χ- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:246).
- Οι *ερμηνευτικές ερωτήσεις*. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα ειδική μορφή σύνθετης ερώτησης, που εμφανίζεται κυρίως με το εξής σχήμα: δίνεται στους μαθητές ένα κείμενο, το οποίο μπορεί να είναι μια ιστορία ή περιγραφή μιας κατάστασης ή ενός περιστατικού, ένα σχεδιάγραμμα, ένας χάρτης κ.λπ., και στη συνέχεια δίνεται ένας αριθμός ερωτήσεων στις οποίες καλείται να απαντήσει ο μαθητής. Για να μπορεί, όμως, να απαντήσει πρέπει να κατανοήσει καλά το περιεχόμενο αυτού που του δόθηκε (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:158).

- Οι ερωτήσεις *ελεύθερης ανάπτυξης – απάντησης*, οι οποίες ασφαλώς αποτελούν συστατικό του παραδοσιακού τρόπου γραπτών εξετάσεων (π.χ. Ποια είναι η σημασία της μάχης των Θερμοπυλών στη διαμόρφωση των μεταγενέστερων ιστορικών εξελίξεων για την Ελλάδα;). Το πλεονέκτημα αυτών των ερωτήσεων είναι ότι παρέχουν τη δυνατότητα αξιολόγησης των λεγόμενων ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του μαθητή. Εντούτοις, μειονεκτούν, διότι περιορίζουν την αντικειμενικότητα του αξιολογητή. Αυτό σημαίνει ότι στις απαντήσεις υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας σε καθοριστικό βαθμό (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:106).

Όπως ήδη υποστηρίχθηκε στο αρχικό στάδιο προσέγγισης της ενότητας αυτής, τα τεστ είναι μία τεχνική η οποία πλεονεκτεί σε επίπεδο αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Ωστόσο, και αυτό το εργαλείο αξιολόγησης εμφανίζει ορισμένα μειονεκτήματα, όπως είναι το είδος των ερωτήσεων στις απαντήσεις των οποίων υπεισέρχεται ο παράγοντας «τύχη», ή το σημείο εκείνο σύμφωνα με το οποίο οι περισσότερες ερωτήσεις των τεστ απαιτούν μονολεκτικές απαντήσεις, με αποτέλεσμα να μην ελέγχεται η συνθετική ικανότητα του μαθητή, η ανάπτυξη πρωτότυπων θέσεων και ιδεών και να μην ευνοείται η ανάπτυξη του γλωσσικού του κώδικα (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:107, Κασσωτάκης, Μ. 1998:176).

Τα τεστ είναι χρήσιμα, προκειμένου να ελέγξει ο εκπαιδευτικός αν οι μαθητές κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, οι οποίες αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι διαδικασίες της σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων. Όταν, λοιπόν, τα τεστ χρησιμοποιηθούν κατάλληλα και οπωσδήποτε σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης, μπορούν να μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:187-188).

Οπωσδήποτε πάντως δεν μπορούμε να στηρίζουμε στην αξιολόγηση με τα τεστ σημαντικές αποφάσεις επιλογής προσωπικού. Άρα, το θέμα δεν είναι αν πρέπει να τα χρησιμοποιούμε ή όχι, αλλά πότε και πώς πρέπει (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:187-188). Αποτελεί καθοριστικής σημασίας γεγονός να χρησιμοποιείται το κάθε είδος ερώτησης σε περιπτώσεις που ενδείκνυται και ταιριάζει, ειδικά δεν αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματά της κάθε ερώτησης, ενώ, αντιθέτως, προβάλλονται περισσότερο τα μειονεκτήματά της. Κανένα είδος ερώτησης δεν είναι το ίδιο κατάλληλο για όλες τις καταστάσεις αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:159).

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί στο συγκεκριμένο σημείο είναι ότι κεντρικό εργαλείο όλων των τεχνικών αποτελούν οι ερωτήσεις. Συνεπώς, αυτό το εργαλείο, δηλαδή τις ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός οφείλει να το χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του σχολείου όσο και για τις αξιολογικές διαδικασίες τους. Αυτό συνεπάγεται ότι η ερώτηση, ως κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής και αξιολογικής διαδικασίας, επιβάλλεται να είναι προσανατολισμένη στην προώθηση και ενίσχυση των μαθησιακών και γενικά των παιδαγωγικών διαδικασιών, με σκοπό να διευκολυνθεί ο μαθητής, σε επίπεδο γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό. Επιπροσθέτως, η χρήση μιας τεχνικής αποτελεί αναμφισβήτητα μονομέρεια από πλευράς εκπαιδευτικού. Εκείνο που οφείλει να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός είναι η συνδυαστική χρήση όλων των τεχνικών, ανάλογα με το μαθησιακό περιεχόμενο, τους διδακτικούς στόχους, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, καθώς και τις ιδιάζουσες περιστάσεις της σχολικής πραγματικότητας. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι με τα συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία, τουλάχιστον προς το παρόν, δεν είναι σε θέση να αποτιμήσει με ακρίβεια τις επιδόσεις του μαθητή και ειδικότερα εκείνες που σχετίζονται με τον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο. Αυτό που προέχει για τον εκπαιδευτικό ως αξιολογητή είναι να επιλέξει στα συγκεκριμένα εργαλεία τις πιο ενδεδειγμένες παιδαγωγικά ερωτήσεις που συμβάλλουν στην επίτευξη των διδακτικών, παιδαγωγικών και αξιολογικών διαδικασιών (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:247).

3.2.4 Άλλες παραδοσιακές τεχνικές

Τα *ερωτηματολόγια* και οι *συνεντεύξεις*, που είναι δύο τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται σε ειδικές και εξαιρετικές περιπτώσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι π.χ. η επιλογή προσωπικού, και οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντάσσονται ουσιαστικά στην κατηγορία των γραπτών και προφορικών εξετάσεων. Η διαφοροποίησή τους έχει ως σημείο αναφοράς το είδος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, τους σκοπούς που επιδιώκουν και την περίσταση κατά την οποία λαμβάνουν χώρα (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:248).

Όσον αφορά την *παρατήρηση*, τονίζεται ότι αποτελεί ποιοτική τεχνική και περιλαμβάνεται στη δυναμική αξιολόγηση. Εντούτοις, η τεχνική της παρατήρησης, η οποία διεξάγεται σε ανεπίσημη μορφή, περιορίζεται στη μη οργανωμένη, αυθόρμητη και εν τέλει στη μη συστηματική καταγραφή και καταχώριση των δραστηριοτήτων και των επιδόσεων του μαθητή. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, αποκαλείται και *απλή παρατήρηση*, η οποία εντάσσεται στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, ούτως ώστε να διακρίνεται από τη *συστηματική παρατήρηση*, η οποία ανήκει στις εναλλακτικές – αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017: 248).

3.3 Τα μέσα απόδοσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Δεδομένου ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται για την επίτευξη κάποιων σκοπών είναι προφανές ότι τα αποτελέσματά της πρέπει να κοινοποιούνται και να αξιοποιούνται (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:39).

Κάθε σωστή διαδικασία αξιολόγησης ξεκινάει από τη διαπίστωση της ανάγκης για αξιολόγηση και ολοκληρώνεται με τη χρήση των αποτελεσμάτων της για την ικανοποίηση της ανάγκης που οδήγησε στη διεξαγωγή της αξιολόγησης. Όμως, τα αποτελέσματα αυτά, για να είναι αξιοποιήσιμα με την παραπάνω έννοια, χρειάζεται να διατυπώνονται και να εκφράζονται με τον «σωστό τρόπο» (Δημητρόπουλος, Ε. 1999:319).

«Σωστός τρόπος» είναι εκείνος ο οποίος θα δώσει στον αποδέκτη των αποτελεσμάτων την πιο ρεαλιστική, αλλά και πιο ακριβή εικόνα των ευρημάτων της αξιολόγησης. «Σωστός τρόπος» σημαίνει κατανοητός, ευκολονόητος, ευκολοερμήνευτος, όχι παραπλανητικός, που δεν οδηγεί σε σφάλματα, αλλά είναι σαφής και πρακτικός (Δημητρόπουλος, Ε. 1999:319).

Καταλληλότερος τρόπος διατύπωσης μπορεί να είναι σε κάθε περίπτωση διαφορετικός. Άλλοτε καθορίζεται από εκείνον που παραγγέλλει την αξιολόγηση. Ενίοτε ενδέχεται να γίνεται και συνδυασμός τρόπων. Οι βασικοί, πάντως, τρόποι έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι οι παρακάτω (Δημητρόπουλος, Ε. 1999:320):

1. Ο αριθμητικός, όπου το αποτέλεσμα εκφράζεται με ένα σημείο ή μία περιοχή σημείων, μιας αριθμητικής κλίμακας, και μπορεί να συμπληρώνεται με διάφορα στατιστικά στοιχεία.
2. Ο απλά φραστικός, όπου το αποτέλεσμα εκφράζεται σχεδόν μονολεκτικά πάλι πάνω σε μια φραστική κλίμακα (π.χ. «άριστα»).
3. Ο περιγραφικός, όπου το αποτέλεσμα δίνεται περιγραφικά, είτε με απλές στερεότυπες εκφράσεις είτε με πιο σύνθετες διατυπώσεις, ή μπορεί ακόμη να δίνεται με μια πλήρη έκθεση.
4. Ο γραφικός, όπου το αποτέλεσμα εμφανίζεται με έναν από τους γνωστούς τρόπους γραφικής απεικόνισης. Συνήθως αυτός ο τρόπος χρησιμοποιείται συμπληρωματικά προς κάποιον άλλο.
5. Τέλος, είναι δυνατόν να γίνεται συνδυασμός των παραπάνω ή κάποιων από τους παραπάνω, γεγονός συνηθέστατο.

Μια έκθεση αποτελεσμάτων αξιολόγησης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ανάλογα με τις ειδικές απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης. Μπορεί να είναι εκτενής ή συνοπτική, να περιέχει όλα τα δεδομένα ή μόνο επιλεκτικά, να περιέχει ερμηνείες ή απλώς αναλύσεις των ευρημάτων, να περιλαμβάνει και προτάσεις – εισηγήσεις ή μόνο ερμηνείες των αποτελεσμάτων, να περιέχει μόνο παράθεση των ευρημάτων και τίποτα άλλο κ.ο.κ (Δημητρόπουλος, Ε. 1999:320).

Από τις πρακτικά πιο διαδεδομένες μορφές έκφρασης της αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού, είναι οι αριθμητικές κλίμακες μικρού εύρους (0-10) και σε λιγότερο βαθμό αυτή μεσαίου εύρους (0-20), καθώς και ο λεκτικός προσδιορισμός («άριστα, «πολύ καλά» κ.λπ.) (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:265).

Σχετικά με τη χρήση ή μη κάθε μορφής έχει αναπτυχθεί μια πλούσια επιχειρηματολογία με βάση θεωρητικές αντιλήψεις ή και ευρήματα εμπειρικών ερευνών, μέσα από την οποία επισημαίνονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της καθεμιάς (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:266).

Ενδεικτικά αναφέρουμε αυτό που υποστηρίζεται για τις αριθμητικές κλίμακες ελάχιστου εύρους ή τις γραμματικές, ότι δηλαδή ο αξιολογητής έχει περιορισμένη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ στις κλίμακες μεγάλου εύρους δημιουργείται ζήτημα ή ακόμη και σύγχυση διαφοροποιήσεων. Αν αποδεχθεί κανείς μια τέτοια λογική και ερμηνεία, θα ενταχθεί σχεδόν εξαναγκαστικά σε κάποια από τις κατηγορίες των «αρνητών» ή των «υποστηρικτών» κ.ο.κ. Όμως, το επιζητούμενο στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι αν υποστηρίζει κανείς ή αρνείται τη μία ή την άλλη περίπτωση, αλλά τι επιδιώκεται με τους ποσοτικούς χαρακτηρισμούς των επιδόσεων σε σχέση με τις μαθησιακές και γενικότερα τις παιδαγωγικές διαδικασίες, καθώς και ποια πρακτική μορφή και χρήση μπορούν να λάβουν αυτές (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:266).

Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδουν τις επιδόσεις παίζουν από άποψη παιδαγωγική για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς έναν ρόλο διαπιστωτικό, πληροφοριακό και ενημερωτικό, και πρέπει να είναι αποτέλεσμα συστηματικών και πολύπτυχων διαδικασιών παρατήρησης και παρακολούθησης των μαθητών και αξιολόγησής τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Αυτό προϋποθέτει ότι στις έγγραφες ή προφορικές ανακοινώσεις των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ή, αλλιώς, στους τίτλους (έντυπα) προόδου αποτυπώνονται με σαφήνεια και πληρότητα οι επιδόσεις του μαθητή. Γίνεται μάλιστα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε ο μαθητής να ενημερώνεται για τις ικανότητές του, τις ελλείψεις του, τα ενδιαφέροντά του και γενικά για τις σχολικές δραστηριότητές του. Αυτού του είδους η έκφραση αποβλέπει στην κινητοποίηση του μαθητή ως προς τη συμμετοχή του στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:266).

Με βάση τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από την αξιολόγηση, το σχολείο μέσω του εκπαιδευτικού κινητοποιείται να πάρει τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθητή. Με άλλα λόγια, οι λειτουργίες που αποδίδονται στα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης των επιδόσεων του μαθητή είναι τρεις: η λειτουργία της ανατροφοδότησης, της επιλογής και του κινήτρου (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:266-267).

Σύμφωνα με τους επίσημα διακηρυγμένους στόχους , το σχολείο ενδιαφέρεται να συμβάλει στην ανάπτυξη όλων των γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο προσβλέπει και σε άλλες ικανότητες – δεξιότητες – κλίσεις που δεν αφορούν μόνο τα λεγόμενα «κύρια» μαθήματα, όπως τη γλώσσα, τα μαθηματικά κ.λπ. ,αλλά και με τα αποκαλούμενα «δευτερεύοντα», δηλαδή την αισθητική αγωγή, τα θρησκευτικά κ.ο.κ. καθώς και με άλλες σχολικές δραστηριότητες του μαθητή. Επομένως, η επιλογή της μορφής με την οποία θα προσδιοριστούν, θα εκφραστούν και θα ανακοινωθούν οι επιδόσεις του μαθητή επιβάλλεται να είναι πρακτικά εφαρμόσιμη, αλλά πρωτίστως να έχει ενημερωτικό χαρακτήρα και να αποδίδει, κατά το δυνατόν, με σαφήνεια και πληρότητα την ποικιλομορφία και το διαφοροποιημένο είδος τους (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:268).

Συνολικά, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης διαδραματίζει έναν ρόλο υποστηρικτικό στις παιδαγωγικές διαδικασίες του σχολείου, μέσα από τον ενημερωτικό χαρακτήρα της οποίας παρέχεται η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους, δηλαδή τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, να δραστηριοποιούνται προς την κατεύθυνση της επίτευξης των ατομικών, σχολικών και κοινωνικών στόχων αντιστοίχως (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:269).

3.1.3 Ποσοτική απόδοση της επίδοσης: Βαθμολόγηση

Η αξιολόγηση των επιδόσεων, όπως άλλωστε και κάθε αξιολόγηση, είναι σε τελευταία ανάλυση μια διαδικασία «μέτρησης» σύμφωνα με την οποία μπορεί κανείς να διαπιστώσει τον βαθμό προσέγγισης συγκεκριμένου στόχου. Η μέτρηση, η ποσοτικοποίηση δηλαδή των γεγονότων ή των καταστάσεων στην καθημερινή χρήση του όρου, είναι συνδεδεμένη άμεσα με τη φυσιοκρατική αντίληψη, η οποία σημαίνει κυρίως μια διαδικασία προσδιορισμού της τιμής ενός συγκεκριμένου μεγέθους. Η τιμή αυτή προκύπτει ως πολλαπλάσιο από τη σύγκριση του συγκεκριμένου μεγέθους με ένα ομοειδές μέγεθος που έχει καθιερωθεί ως μονάδα μέτρησης (Δήμου, Γ. 2008:25-26).

Είναι όμως βέβαιο ότι το μεγαλύτερο φάσμα των «ποσοτικοποιήσεων» (μετρήσεων) στις κοινωνικές επιστήμες πραγματοποιείται κυρίως χωρίς την ύπαρξη τέτοιων μονάδων μέτρησης. Η μέτρηση στις κοινωνικές επιστήμες θεωρείται κατεξοχήν ως διαδικασία αντιστοίχισης και ταξινόμησης αριθμών ή αντικειμένων με υποκείμενα, ψυχικά φαινόμενα, καταστάσεις, γεγονότα κ.λπ., η οποία ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες και προδιαγραφές (Δήμου, Γ. 2008:25-26).

Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται αριθμοί του καθιερωμένου αριθμητικού συστήματος, η μέτρηση εκφράζει περισσότερα πράγματα από την αντιστοίχιση και μετονομασία ατόμων, φαινομένων ή γεγονότων ή ικανοτήτων κ.λπ., οπότε και αναφερόμαστε σε μετρική «κλιμακοποίηση». Για τη μέτρηση των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο χρησιμοποιούνται ως γνωστόν τέτοιου είδους μετρικές κλίμακες. Συνεπώς, η βαθμολογία ενός μαθητή στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα προκύπτει ως αποτέλεσμα μέτρησης (εκτίμησης), που πραγματοποιείται με τέτοιου είδους (δεκαβάθμιες, εικοσαβάθμιες, κ.λπ) κλίμακες (Δήμου, Γ. 2008:26).

Οι μετρήσεις, για να είναι κοινωνικά αποδεκτές, οφείλουν να τηρούν τρία θεμελιακά κριτήρια : την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία, και την εγκυρότητα. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι για τη μέτρηση (εκτίμηση) των επιδόσεων, η σημασία των οποίων είναι πρωταρχικής σημασίας για τις κοινωνικές ευκαιρίες των νέων ατόμων, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην τήρηση των παραπάνω κριτηρίων (Δήμου, Γ. 2008:26).

Η τήρηση της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στο πλαίσιο της βαθμολόγησης των επιδόσεων των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σημερινού σχολείου, είναι συνυφασμένη με αξεπέραστα προβλήματα. Αιτία όλων αυτών των προβλημάτων, που δημιουργούνται σε σχέση με την τήρηση των κριτηρίων αυτών, είναι η υπόσταση και η σχετική διαδικασία που τηρείται στα κοινωνιολογικά μετρικά συστήματα που ανήκουν οι βαθμολογικές κλίμακες (Δήμου, Γ. 2008:27).

Όσον αφορά τη μέτρηση των ψυχοσυναισθηματικών επιδόσεων υπάρχει σύγκλιση απόψεων στους ερευνητές. Δεν αμφισβητείται δηλαδή το πρόβλημα που υπάρχει στην απεικόνιση των επιδόσεων ψυχοσυναισθηματικού περιεχομένου με ποσοτικά, δηλαδή με αριθμητικά δεδομένα. Η απεικόνιση ενός τμήματος του εμπειρικού κόσμου με τη βοήθεια ενός συνόλου αριθμών, δηλαδή τη βαθμολογική κλίμακα, είναι μεθοδολογικά επιτρεπτή μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, κανόνες και προδιαγραφές (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:270).

Αυτό σημαίνει ότι η έκφραση συγκεκριμένης επίδοσης του μαθητή με αριθμούς, όπως είναι π.χ. η συνεργασία, που επιτρέπουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ τους, αντιβαίνει στην κλασική θεωρία της μέτρησης, στην οποία τίθενται ως θεμελιακές μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την αποδοχή της η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:270).

Οι αριθμοί της βαθμολογικής κλίμακας δίνουν, φαινομενικά τουλάχιστον, την εντύπωση μιας απόλυτα καθορισμένης διαδοχής, η οποία πολλές φορές θεωρείται και χρησιμοποιείται ως τέτοια. Όμως, είναι βέβαιο ότι κάθε βαθμός εκφράζει μια σφαιρική και συνήθως ασαφή εκτίμηση, η οποία ουσιαστικά έχει πολύ λίγα κοινά στοιχεία με τους προηγούμενους και τους επόμενους βαθμούς της κλίμακας. Οι βαθμοί δηλαδή της βαθμολογικής κλίμακας δεν εκφράζουν ποσότητες, αλλά έχουν μάλλον τη μορφή διατεταγμένης ταξινομικής θυρίδας, χωρίς συγκεκριμένη διάταξη και προσδιορισμένο περιεχόμενο (Δήμου, Γ. 2008:27).

Η απόδοση της λειτουργικότητας και περιεχομένου στη βαθμολογική κλίμακα επιχειρείται συνήθως με την καθιέρωση εξωτερικών (υποκειμενικών) κριτηρίων σύγκρισης, όπως είναι ο μέσος όρος της τάξης, η ύπαρξη ή μη της συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας και ο ατομικός μέσος όρος (Κωνσταντίνου, Χ. –Κωνσταντίνου, Ι. 2017:270).

Από τα κριτήρια αυτά προκύπτουν σφάλματα, η υπόσταση των οποίων είναι υποκειμενική. Για παράδειγμα, ένας μέτριος μαθητής με μια αλλαγή τάξης ή σχολείου μπορεί να βρεθεί στην ομάδα των καλύτερων ή των χειρότερων μαθητών από άποψη βαθμών. Επίσης, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή γίνεται πάντοτε στο πλαίσιο ενός κοινωνικού χωροχρόνου, που σημαίνει ότι υπάρχει η επίδραση της περίπτωσης στην κρίση του αξιολογητή, όπως είναι π. χ. το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, οι αξιώσεις του σχολείου κ.λπ., και επιπλέον ότι η αξιολόγηση της επίδοσης περιέχει συνήθως τη συλλογή στοιχείων από την προσωπικότητα του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:270).

Μαζί, λοιπόν, με την επίδοση, η συγκεκριμένη περίπτωση και ιδιαίτερα η ιστορική-κοινωνική θέση και η προσωπικότητα του μαθητή εκπέμπουν μηνύματα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα λαμβάνει σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωση και προσαρμογή της βαθμολογίας (Δήμου, Γ. 2008:28).

Πιο αναλυτικά και με σημείο αναφοράς τις θεμελιακές προϋποθέσεις που διασφαλίζουν μεθοδολογικά την αποδοχή του αποτελέσματος της αξιολόγησης και τα επίμαχα σημεία που απορρέουν από αυτές, ανακύπτουν και διαμορφώνονται τα ακόλουθα- πιθανά- σφάλματα κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή:

- Σφάλματα που σχετίζονται με τις τεχνικές, τα κριτήρια και τις πρακτικές αξιολόγησης. Φερειπείν, οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις δεν παρέχουν τις ίδιες δυνατότητες για έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση, με δεδομένο ότι οι όροι μέσα από τους οποίους αξιώνεται και αξιολογείται η επίδοση του μαθητή ενδέχεται να είναι ασαφείς ή δεσμευτικοί και έτσι να προδικάζεται μια αρνητική ή θετική βαθμολογία (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:271). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο αινιγματικός χαρακτήρας των θεμάτων της «έκθεσης», όπου ενώ αντικειμενικός στόχος είναι η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας (ορθογραφία, σύνταξη, διάρθρωση απόψεων, κατανόηση κ.λπ.), προτάσσεται και αναγορεύεται ως κυρίαρχο κριτήριο η κατανόηση «κειμένου», και έτσι γίνεται ένας διαχωρισμός των μαθητών από την αρχή σε επιτυγχόντες και αποτυγχόντες, ανεξάρτητα από την ποιότητα των άλλων στοιχείων του γραπτού λόγου (Δήμου, Γ. 2008:29). Επιπλέον, είναι γνωστό ότι σχολικές εξετάσεις ανήκουν στην κατηγορία των λεγόμενων «μη σταθμισμένων δοκιμασιών» (διαγωνισμάτων) και επομένως μια προφορική ή γραπτή εξέταση, που διεξάχθηκε μία μόνο φορά το τρίμηνο ή το εξάμηνο και σε συγκεκριμένη ενότητα δεν καθίσταται αντιπροσωπευτική της συνολικής επίδοσης του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:121).
- Σφάλματα που αφορούν την ταξινόμηση και ιεράρχηση των μαθημάτων σε κύρια και δευτερεύοντα. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, τα μαθηματικά, τα φυσιογνωστικά και τα γλωσσικά μαθήματα βαθμολογούνται με αυστηρότητα και αυτά θεωρούνται κατεξοχήν ως δείκτες της αξίας του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:271). Έρευνες έχουν δείξει ότι η ομοιομορφία, που παρουσιάζουν οι βαθμοί ενός μαθητή στα διάφορα μαθήματα, είναι περισσότερο αποτέλεσμα εσφαλμένης τακτικής των βαθμολογητών και όχι της πραγματικής επίδοσης του μαθητή (Κασσωτάκης, Μ. 1998:56).

- Σφάλματα που σχετίζονται με την κοινωνική καταγωγή του μαθητή, με αποτέλεσμα οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να βαθμολογούνται κατά προσέγγιση με μικρότερους βαθμούς σε σχέση με μαθητές των λεγόμενων μεσαίων ή ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:271). Με τον επιλεκτικό ρόλο που έχουν οι εξετάσεις και οι βαθμοί στην εκπαίδευση υποθάλπουν ένα πνεύμα εγωισμού και ανταγωνισμού, εχθρικό σε οποιαδήποτε στάση ή αίσθημα αλληλεγγύης. Έτσι, πολλά παιδιά, και κυρίως εκείνα των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, στιγματίζονται με την ετικέτα του αποτυχημένου στην πιο ευαίσθητη και εύθραυστη φάση της ζωής τους (Χιωτάκης, Στ. 1993:49).
- Σφάλματα που έχουν σχέση με το φύλο και προέρχονται από την επιεικέστερη βαθμολόγηση των κοριτσιών έναντι των αγοριών ή σφάλματα που οφείλονται στην προκατάληψη ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα, ενώ τα αγόρια στα μαθηματικά ή τα φυσιογνωστικά μαθήματα (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:272).
- Σφάλματα σχετικά με τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια που τρέφει ο εκπαιδευτικός προς τον μαθητή, π.χ. εξαιτίας της εξωτερικής εμφάνισης και της γενικότερης συμπεριφοράς του (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017: 272). Οι μαθητές που είναι αρεστοί στους δασκάλους τους παίρνουν μεγαλύτερους βαθμούς από εκείνους που έχουν τις ίδιες ικανότητες και επίδοση με αυτούς, αλλά είναι λιγότερο αρεστοί στους δασκάλους τους (Κασσωτάκης, Μ. 1998:64).
- Άλλα πιθανά σφάλματα που αφορούν τις προσωπικές εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού και έχουν σχέση με τη διαμόρφωση και δραστηριοποίηση της προσωπικότητάς του και την ειδική επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτισή του (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:272).

Επιπλέον, ενδέχεται να συμβούν σφάλματα σε κάθε στάδιο της διαμεσολάβησης, από τον προσανατολισμό της αντίληψης και τη σύλληψη μιας πληροφορίας μέχρι την προσαρμοστική ταξινόμηση της απόφασης στη βαθμολογική κλίμακα. Ανεξάρτητα από την πιθανότητα σφαλμάτων στο πλαίσιο της γνωστικής διαδικασίας και μόνο το γεγονός ότι οι πληροφορίες υπόκεινται σε επεξεργασία (ερμηνεία, σύγκριση, καταχώρηση κ.λπ.) προδικάζουν την ύπαρξη υποκειμενικών στοιχείων και ως έναν βαθμό, τον μετασχηματισμό της πληροφορίας. Επομένως, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως υπερβολικός ο ισχυρισμός ότι η βαθμολογία στο μεγαλύτερο μέρος της είναι υποκειμενική υπόθεση του εκπαιδευτικού, η οποία δηλώνει περισσότερο τις διαθέσεις, τις προθέσεις, το αντιληπτικό και το αξιολογικό του επίπεδο, παρά την αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας (Δήμου, Γ. 2008:29).

Ενδεικτικά, γίνεται παρακάτω αναφορά και άλλων συνηθισμένων λαθών-σφαλμάτων που σχετίζονται με την υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού και αποτέλεσαν αντικείμενο εμπειρικών ερευνών (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:272):

- Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του «μοντέλο» αξιολόγησης, σύμφωνα με τις δικές του προσωπικές αξίες και εμπειρίες, με τις δικές του ιδιοτροπίες, σύμφωνα με τα πρότυπα των δασκάλων που είχε ο ίδιος, και την όλη προσωπικότητά του με μια λέξη (Κασσωτάκης, Μ. 1998:63). Συνέπεια του προσωπικού αξιολογικού μοντέλου του εκπαιδευτικού είναι η διαφοροποίηση των κριτηρίων και των εκτιμήσεων στην αξιολόγηση που παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:273).
- Κατά τη διατύπωση μιας κρίσης από τον εκπαιδευτικό για έναν μαθητή διαπιστώνεται η τάση από μια γενική εντύπωση που έχει για εκείνον να κρίνονται και να ερμηνεύονται τα επιμέρους χαρακτηριστικά του μαθητή. Έτσι, η βαθμολογία επηρεάζεται από διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, που δεν σχετίζονται, άμεσα τουλάχιστον, με την επίδοσή του (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:273). Επίσης, υπάρχει μια άλλη τάση η οποία σύμφωνα με την ιδιότητα που διαπιστώθηκε στον μαθητή να ερμηνεύονται, να συνδυάζονται και να πιθανολογούνται άλλες ιδιότητές του (λογικό λάθος), όπως για παράδειγμα όποιος είναι ατημέλητος είναι τεμπέλης μαθητής, κ.λπ. (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:273).

- Άλλα υποκειμενικά σφάλματα, που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό ως αξιολογητή, εμφανίζονται ως τάση για επιείκεια ή αυστηρότητα, ως τάση για ακραίες βαθμολογίες, προσκόλλησης σε έναν βαθμό, συνήθως τον αρχικό κ.λπ.(Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:273).
- Η συναισθηματική, τέλος, κατάσταση, στην οποία βρίσκεται ο συγκεκριμένος κριτής, η κατάσταση της υγείας του και ποικίλα άλλα προσωπικά ή οικογενειακά περιστατικά διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο στο πώς αξιολογεί κάθε φορά ο εκπαιδευτικός (Κασσωτάκης, Μ. 1998:65).

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι βαθμολογικές κλίμακες δεν είναι σε θέση να μετρήσουν αντικειμενικά, αξιόπιστα και έγκυρα τις επιδόσεις ακόμη και σε ένα μορφολογικό επίπεδο. Η αδυναμία τήρησης των κριτηρίων οφείλεται σε γενικές γραμμές στο γεγονός ότι με τα λεγόμενα μετρικά συστήματα των κοινωνικών επιστημών δεν μπορεί να μετρηθεί ο άνθρωπος. Οι επιδόσεις του ανθρώπου έχουν μια δυναμική και μια ποιότητα που δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τα συστήματα αυτά και δεν κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιούνται με απόλυτο και αυστηρό τρόπο για τον καθορισμό των κοινωνικών ευκαιριών των νέων ατόμων (Δήμου, Γ. 2008:30-31).

Οι αξιολογικές διαδικασίες και εκτιμήσεις του αποτελέσματος αυτών των συστημάτων τίθενται σε αμφισβήτηση και για τον λόγο ότι σε αυτές υπεισέρχονται και υπερισχύουν και άλλοι παράγοντες, όπως η υποκειμενικότητα, η σκοπιμότητα κ.λπ. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα η διαδικασία της αξιολόγησης έχει καταλήξει να εννοείται σχεδόν αποκλειστικά εξέταση και όχι διαδικασία διάγνωσης και αποτίμησης μιας δραστηριότητας σε αντιστοιχία με τον εκπαιδευτικό στόχο και τη λήψη αντίστοιχων παιδαγωγικών μέτρων, τότε γίνεται αντιληπτό κατά πόσο οι βαθμοί λειτουργούν υπέρ της μάθησης και της διαμόρφωσης θετικών εμπειριών σχετικά με την προσωπικότητα του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:273).

Επίσης, έχοντας υπόψη το ελληνικό παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης θέτει υπό αμφισβήτηση την αξία του βαθμού που αποδίδεται στον μαθητή. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, σύμφωνα με το σύστημα αυτό, βασικό και συχνά αποκλειστικό μέσο στις γραπτές ή προφορικές εξετάσεις των μαθητών, χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις ανάπτυξης θέματος (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:274).

Αυτό σημαίνει ότι τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ασαφή και απροσδιόριστα και επομένως η αξιολόγηση της απάντησης του μαθητή επαφίεται πλέον στην υποκειμενική κρίση του αξιολογητή. Επιπλέον, αποδίδεται μεγάλη σημασία στη συγκράτηση από τον μαθητή όσων γράφονται στα διδακτικά εγχειρίδια ή όσων έχουν ειπωθεί κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται και να επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας για απομνημόνευση. Τέλος, γίνεται συχνά χρήση μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων προκειμένου να ληφθούν σοβαρές αποφάσεις, που σχετίζονται με τη μαθητική σταδιοδρομία και την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:274).

Κατά την αξιολόγηση αυτού του είδους, δηλαδή την αποσπασματική ή στιγμιαία εξέταση, η γνώμη που σχηματίζεται για την αξία του κάθε μαθητή, βασίζεται κυρίως στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μίας και μόνο δοκιμασίας, η οποία, για παράδειγμα, μπορεί να συμβεί μία φορά το τρίμηνο, το εξάμηνο κ.λπ. (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:274).

Με τα ισχύοντα πρότυπα των εξετάσεων και των βαθμών οι μαθητές μελετούν για να περάσουν στις εξετάσεις και όχι εξαιτίας του προσωπικού τους ενδιαφέροντος για μάθηση. Έτσι, ο βαθμός τείνει να μετατραπεί σε «φετίχ», να γίνει ένα σύμβολο με δικό του περιεχόμενο, ανεξάρτητα από εκείνο που υποτίθεται ότι συμβολίζει (Κασσωτάκης, Μ. 1998:49). Οι βαθμοί αποτελούν «συμβολικούς ενισχυτές», όπως τους ονομάζει η ψυχολογία της μάθησης, και οι ενισχυτές είναι γνωστό ότι αποτελούν βασικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη μάθηση. Όμως, επειδή είναι συμβολικοί ενισχυτές «εξαργυρώνονται» με άλλους (π.χ. με ένα «μπράβο» ως επιβράβευση), δραστηριοποιώντας εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Όμως, στην εκπαίδευση επιδιώκεται η στήριξη της μαθησιακής διαδικασίας σε εσωτερικά κυρίως κίνητρα. Αυτό σημαίνει ότι επιδιώκεται ο μαθητής να μαθαίνει, όχι επειδή περιμένει την επιβράβευση από το οικογενειακό του περιβάλλον ή τον εκπαιδευτικό, αλλά κυρίως επειδή η ενασχόληση με το αντικείμενο της μάθησης του προκαλεί ενδιαφέρον και η ικανοποίηση του ενδιαφέροντος αυτού προσωπική ευχαρίστηση (εσωτερικά κίνητρα) (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:111).

Οι εξετάσεις και οι βαθμοί γίνονται αυτοσκοπός στη διαδικασία της μάθησης, σε βάρος των «εσωτερικών κινήτρων». Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια τη μη δημιουργική και παραγωγική γνώση (Χιωτάκης, Στ. 1993:49).

Εκτός από τις πρακτικές συνέπειες που έχουν οι βαθμοί για τους μαθητές, όπως είναι π.χ. η προαγωγή ή η στασιμότητα, διαπιστώνει κανείς ότι οι αξιολογήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε άλλο παρά διαγνωστικό χαρακτήρα έχουν, καθώς όχι μόνο δεν ικανοποιούν τις διδακτικές και παιδαγωγικές επιδιώξεις και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, αλλά οδηγούν και σε άλλες κατευθύνσεις, όπως είναι π.χ. η ταξινόμηση των μαθητών, οι οποίες είναι παιδαγωγικά ανεπιθύμητες (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:274).

Έχει σωστά επισημανθεί ότι στο σημερινό σχολείο καλλιεργούνται σχεδόν αποκλειστικά και, αντίστοιχα, αξιολογούνται μόνο διανοητικές και γνωστικές δεξιότητες και αγνοούνται άλλες που είναι χρήσιμες για τη ζωή και σημαντικές για την ανάπτυξη της κοινωνικής προσωπικότητας. Οι γνωστικές και εκφραστικές αυτές ικανότητες που αξιολογούνται στο σχολείο μέσω των εξετάσεων, απορρέουν κυρίως από τα κοινωνικά και πολιτισμικά «αυτονόητα» και το λεγόμενο «Habitus» των ανώτερων και μεσαίων αστικών τάξεων. Επομένως, η καθιέρωσή τους ως κριτηρίων αξιολόγησης έχει έναν κοινωνικά επιλεκτικό χαρακτήρα που αποβαίνει εις βάρος των παιδιών τα οποία προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Χιωτάκης, Στ.1993:49).

Με αυτές τις πρακτικά και παιδαγωγικά αμφισβητούμενες διαδικασίες αξιολόγησης, όπως επισημάνθηκαν παραπάνω, πρέπει να αποδοθεί στους βαθμούς, ως δείκτες αξίας των μαθητών, μία σχετικότητα τέτοια που δεν δικαιολογεί την εμπιστοσύνη και τη σημασία που τους έχει δοθεί ως τώρα από το σχολείο και τους φορείς του, καθώς και από τους γονείς και τα παιδιά τους. Μάλιστα, θα αναφέραμε επιπρόσθετα ότι ο βαθμός αυτός καθαυτόν, δίχως να ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο όπου έλαβε χώρα, αποτελεί μία αρκετά ανάξια παιδαγωγική πληροφορία στην αξιολογική διαδικασία της μάθησης, η οποία, πέραν των άλλων, μπορεί να έχει ήπιες ή ακόμα και σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις για το άτομο που αξιολογείται (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:275).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των Εναλλακτικών Τεχνικών Αξιολόγησης του Μαθητή

4.1 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί έμφαση στην αναζήτηση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, με δεδομένη τη διαμορφωμένη άποψη ότι η ίδια η μάθηση είναι μια σύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία με την οποία η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα και άρρηκτα μαζί της. Σε σχέση με τις παραδοσιακές τεχνικές, στις εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές ο μαθητής μπορεί να καθορίζει ο ίδιος τους στόχους του, να εκτιμά τις δυνατότητές του, αλλά και να κατανοεί ότι η διαδικασία αξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μάθησης. Έτσι, ο μαθητής αξιολογείται με βάση τις πρωτογενείς πηγές, δηλαδή τα έργα του, αντί των δευτερογενών (μετρήσεις και συγκρίσεις της μάθησης μέσω τεστ), και δίνεται έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:248).

Η παρατήρηση της αναπτυξιακής προόδου των παιδιών και η παιδαγωγική τεκμηρίωση ή καταγραφή των μαθησιακών εμπειριών τους αποτελούν τις βασικές στρατηγικές αυτού του είδους της αξιολόγησης. Κύριος στόχος της συγκεκριμένης αξιολόγησης είναι η ενσωμάτωση της καθημερινής εργασίας της τάξης σε εκείνες και η ενίσχυση της συμμετοχής στη διαδικασία της τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών και των γονέων (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:158).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση, η εναλλακτική αποστασιοποιείται από την ποσοτική μέτρηση και περιλαμβάνει ποικιλία μορφών αξιολόγησης, έναντι των σταθμισμένων τεστ, οι οποίες αξιολογούν αφενός τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία στο σύνολό της και αφετέρου τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες καθώς και άλλες πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή (έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης του μαθητή) (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:158, Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:248-249).

Οι υποστηρικτές της κοινωνικό-δομιστικής θεώρησης (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός) για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως ο Piaget, ο Vygotsky και ο Gardner, υποστηρίζουν ότι, εφόσον η μάθηση είναι πολυδιάστατη, τότε και οι μορφές της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι πολυδιάστατες. Γι' αυτό η τάση που επικρατεί διεθνώς στην αξιολόγηση δίνει έμφαση σε ένα πλαίσιο αποτελούμενο από καθημερινές, αυθεντικές καταστάσεις και προβλήματα που έχουν νόημα για τα παιδιά και όχι σε προεπιλεγμένα, από τους ενήλικες, εργαλεία ή απαντήσεις. Επίσης, προϋποθέτει 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 (όπ. αναφ. στις: Ντολιοπούλου, Ε.-Γουργιώτου, Ε. 2008:158).

Ανακεφαλαιώνοντας, αναφέρουμε συνοπτικά τα κυριότερα χαρακτηριστικά των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης:

- Η αξιολόγηση είναι συχνά ενσωματωμένη στην καθημερινή λειτουργία της τάξης
- Οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τα έργα που παράγουν και τα οποία σχετίζονται με την επιδιωκόμενη κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων
- Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε αυθεντικές καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον μαθητή όχι μόνο σε σχέση με το αποτέλεσμα που ο τελευταίος θα παραγάγει, αλλά και σε σχέση με τις διαδικασίες μέσω των οποίων θα οδηγηθεί στο αποτέλεσμα
- Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εστιάζονται στην αλληλεπίδραση και στην ανατροφοδότηση, και όχι στις σωστές ή λάθος απαντήσεις
- Επιδιώκεται η αυτοαξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση
- Ενθαρρύνεται η συνεργασία με τους γονείς των οποίων η συνεισφορά στην αξιολόγηση των μαθητών θεωρείται σημαντική (Ρεκαλίδου, Γ. 2011:89).

Ο μαθητής, μέσω της αυθεντικής αξιολόγησης, έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει τις ικανότητές του, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο όσο το δυνατόν πραγματικό (αυθεντικό) (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:249).

Η αυθεντική αξιολόγηση υπηρετεί περισσότερο τη μάθηση, καθώς επιτρέπει στον μαθητή να συμμετέχει ενεργά, να λειτουργεί με κίνητρα, να αναλαμβάνει ευθύνες και πρωτοβουλίες και να αντιλαμβάνεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εντούτοις, με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός καλείται να απαρνηθεί πάγιες πρακτικές, στις οποίες η κύρια ευθύνη ανήκε αποκλειστικά σε εκείνον, και έτσι να δράσει διαφορετικά (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:249).

Μια αξιολόγηση, προκειμένου να είναι κατάλληλη για τα παιδιά, θα πρέπει να αποτελεί μέρος της καθημερινής διαδικασίας και να μπορεί: α) να αναδείξει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, όσον αφορά το αναπτυξιακό τους επίπεδο, τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τα κίνητρά τους για τη μάθηση και τις προσωπικές τους ανάγκες, με δεδομένη πάντα τη διαφορετικότητά τους, β) να τεκμηριώνει την ανάπτυξή τους μέσα στον χρόνο, γ) να περιγράφει την πρόοδό τους σε σχέση με προδιαγεγραμμένους μαθησιακούς στόχους και δ) να παρέχει δομική ανατροφοδότηση στα προγράμματα σπουδών (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:157).

Επομένως, υπάρχει ανάγκη για αξιολογήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ολόκληρες, επιδεικνύουν σεβασμό στη διαφορετικότητά τους και στηρίζονται σε πρακτικές ενσωματωμένες στις καθημερινές δραστηριότητες. Τα παραπάνω είναι δυνατόν να επιτευχθούν με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, στις οποίες υπάρχει ευλυγισία για το πώς θα χρησιμοποιηθούν, και οι αξιολογητές, οι μαθητές και οι γονείς τους έχουν ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση, αλλά και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με εκείνη (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:157).

4.1.1 Η συστηματική παρατήρηση

Η παρατήρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με έναν άτυπο, αυθόρμητο τρόπο, που μπορεί να εμπεριέχει προκαταλήψεις και να συμβάλει στη λήψη λανθασμένων αποφάσεων εις βάρος του παιδιού, ή με πιο συστηματικό τρόπο. Η άτυπη παρακολούθηση μπορεί να έχει νόημα μόνο όταν συνδυάζεται με άλλες τυπικές, προγραμματισμένες και συστηματικές παρατηρήσεις (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:159).

Αντιθέτως, η συστηματική παρατήρηση συνιστά μια δυναμική μέθοδο (τεχνική), που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι ερευνητές προκειμένου να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά, και να απαντήσουν σε διάφορα ερωτήματα. Η ικανότητα της «σωστής» παρατήρησης-κατ' άλλους παρακολούθησης-του παιδιού είναι μία από τις πιο σημαντικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει και να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Είναι μια διαδικασία που μπορεί να μοιάζει διαφορετική από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από τάξη σε τάξη. Άμεσα συνδεδεμένη με την παρατήρηση είναι και η καταγραφή, δηλαδή η διαδικασία γραφής των παρατηρήσεων. Η καταγραφή των σκέψεων, ιδεών και ερμηνειών πρέπει να τηρείται ξεχωριστά από την περιγραφή των γεγονότων, ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:159).

Σημαντικά χαρακτηριστικά της συστηματικής παρατήρησης είναι τα εξής:

- ✓ Πραγματοποιείται από εκπαιδευμένα άτομα.
- ✓ Ακολουθεί σωστά προσδιορισμένη διαδικασία.
- ✓ Έχει σαφώς προκαθορισμένους στόχους.
- ✓ Πραγματοποιείται υπό ελεγχόμενες συνθήκες.
- ✓ Τα αποτελέσματά της υπόκεινται σε διαδικασίες ελέγχου και επαλήθευσης.
- ✓ Προβλέπονται τρόποι και μέσα μεθοδευμένης καταχώρησης και αποτύπωσης των παρατηρήσεων (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:249).

Η παρατήρηση είναι μια ενεργητική διαδικασία και αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Ο παρατηρητής είναι ενεργητικός, διότι αφενός επικεντρώνεται στην πράξη της παρατήρησης και στα υποκείμενα που θέλει να παρατηρήσει, και αφετέρου στους μηχανισμούς. Αναγνωρίζει προβλήματα και θέτει ερωτήσεις σχετικές με αυτά, αναπτύσσει υποθέσεις, παρακολουθεί, ακούει, καταγράφει, ερμηνεύει και χρησιμοποιεί τις παρατηρήσεις του ως εργαλεία αξιολόγησης (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:160).

Η συστηματική παρατήρηση, ως μέθοδος εκτίμησης των χαρακτηριστικών του ατόμου, διακρίνεται σε διάφορες μορφές ανάλογα με την προοπτική από την οποία θεωρείται. Οι διακρίσεις αυτές είναι οι ακόλουθες (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:166-167):

1. Θεωρούμενη από τη σκοπιά της σχέσης παρατηρούντος και παρατηρούμενου, η παρατήρηση μπορεί να είναι: α) άμεση ή β) έμμεση. Άμεση θεωρείται όταν γίνεται απευθείας στον μαθητή, όταν δηλαδή παρατηρείται απευθείας η συμπεριφορά του τη στιγμή που εκδηλώνεται. Αντιθέτως, έμμεση χαρακτηρίζεται η παρατήρηση όταν συλλέγονται πληροφορίες για τη συμπεριφορά του μαθητή έμμεσα, είτε από πληροφορίες τρίτων είτε από τ' αποτελέσματα των αντιδράσεών του είτε από παρατηρήσεις άλλων.
2. Θεωρούμενη από τη σκοπιά του φορέα διενέργειάς της και σε σχέση με το αντικείμενο που παρατηρείται, η παρατήρηση μπορεί να χαρακτηριστεί: α) ως αυτοπαρατήρηση ή β) ως ετεροπαρατήρηση. Αυτοπαρατήρηση συμβαίνει όταν κάποιος παρατηρεί τον ίδιο του τον εαυτό, τη δική του συμπεριφορά και τις δικές του αντιδράσεις. Αντιθέτως, ετεροπαρατήρηση συμβαίνει όταν παρατηρείται η συμπεριφορά κάποιου ατόμου από εξωτερικό, από άλλον παρατηρητή. Στο σχολείο αυτός μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός, ο σχολικός σύμβουλος, ο σχολικός ψυχολόγος κ.λπ., και ο παρατηρούμενος μαθητής μπορεί να βρίσκεται στο φυσικό του περιβάλλον (π.χ. στην τάξη, στο προαύλιο, στο παιχνίδι κ.λπ.), σε πειραματικές καταστάσεις, ή σε συνδυασμό των παραπάνω. Αν ο παρατηρητής δεν είναι ο ίδιος ο ενδιαφερόμενος για την εκτίμηση, τότε λογικά του δίνονται αναλυτικές οδηγίες σχετικά με τη συμπεριφορά που πρέπει να παρατηρηθεί και τον τρόπο καταγραφής των παρατηρήσεων.
3. Ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που παρακολουθούνται, η παρατήρηση μπορεί να είναι: α) ομαδική, όταν παρατηρούνται πολλά άτομα ταυτόχρονα, ή β) ατομική, όταν παρατηρείται ένα μόνο άτομο.

4. Η παρατήρηση, ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο γίνεται, μπορεί να διαρκεί πολύ ή λίγο. Το κριτήριο αυτό αποτελεί τη βάση για μια ακόμη διάκριση της παρατήρησης, συγκεκριμένα σε: α) μακροχρόνια (διαχρονική), και β) βραχυχρόνια, ενώ στην περίπτωση της ομαδικής παρατήρησης σε πειραματικές καταστάσεις μπορεί να λάβει τη μορφή γ) «εγκάρσιας έρευνας».

Μια βασική προϋπόθεση για να γίνει η παρατήρηση σωστή, για να γίνει συστηματική παρατήρηση, είναι να διενεργηθεί από άτομα που είναι ειδικά καταρτισμένα και πλήρως ενημερωμένα. Κάθε άτομο το οποίο μπορεί απλώς να βλέπει δεν είναι οπωσδήποτε παρατηρητής. Αυτή είναι ίσως και η κυριότερη δυσκολία στην εφαρμογή αυτής της μεθόδου εκτίμησης (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:167).

Προκειμένου να χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση για την εκτίμηση των μαθητών, ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:167-168).

1. Γίνεται σωστός και λεπτομερής προγραμματισμός και λεπτομερειακή σχεδίαση της όλης διεργασίας της παρακολούθησης. Πιο αναλυτικά, μεταξύ άλλων, σχεδιάζονται τα εξής:
 - Ποιος θα παρατηρηθεί (αντικείμενο παρατήρησης) και για ποιο λόγο (σκοπός της παρατήρησης).
 - Ποιες εκδηλώσεις του θα παρατηρηθούν, σε ποιο περιβάλλον, για πόσο χρόνο και σε ποια χρονικά σημεία.
 - Ποιος θα είναι ο παρατηρητής (φορέας της παρατήρησης).
 - Πώς θα καταγράφονται οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά την παρατήρηση.
 - Πώς στη συνέχεια θα παρουσιάζονται οι παρατηρήσεις στον οργανωτή, πώς θα γίνει η ανάλυση των παρατηρήσεων και από ποιον, σε τι μορφή θα παρουσιαστούν στον τελικό αποδέκτη κ.λπ.
2. Διενεργείται η παρατήρηση σύμφωνα πάντα με αρχική σχεδίαση.
3. Αναλύονται τα αποτελέσματα, εξάγονται τα συμπεράσματα και λαμβάνονται μέτρα όταν ενδείκνυται ή απαιτείται (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:167-168).

Είτε κάποιος παρατηρητής ξεκινάει τη διαδικασία της παρατήρησης και καταγραφής είτε διαθέτει εμπειρία σε αυτή θα πρέπει να ακολουθεί τα παρακάτω βήματα, προκειμένου να έχει επιτυχία σε εκείνη:

- ✓ να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ευνοεί τη διαρκή παρατήρηση,
- ✓ να αρχίζει με εύκολες τεχνικές και να προχωράει σταδιακά,
- ✓ να οργανώνει τις παρατηρήσεις και καταγραφές του,
- ✓ να χρησιμοποιεί τη βοήθεια άλλων ανθρώπων και
- ✓ να κάνει αυτές τις διαδικασίες μέρος ζωής της τάξης (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:162).

Η καταγραφή των παρατηρήσεων πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική. Υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην περιγραφική και την αξιολογική ή κατακριτική γλώσσα. Ο παρατηρητής οφείλει να καταγράφει αυτά που βλέπει και όχι αυτά που θα περίμενε ή θα ήθελε να δει. Φυσικά, η απόλυτη αντικειμενικότητα δεν είναι εφικτή, καθώς κάθε παρατηρητής επηρεάζεται από τα βιώματα και τις αντιλήψεις του, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις του. Υπάρχουν παρατηρητές που αγνοούν ότι οι προσωπικές τους ιστορίες και προκαταλήψεις μπορούν να επηρεάσουν το πώς παρατηρούν και ερμηνεύουν αυτό που βλέπουν. Επίσης, οι αποτελεσματικοί παρατηρητές προσπαθούν να κατανοήσουν το υπόβαθρο του παιδιού και να αποφύγουν άδικες και μεροληπτικές κριτικές σχετικά με αυτό (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:162).

Η επίτευξη των παραπάνω απαιτεί διαρκή διαδικασία αποδοχής του εαυτού και των άλλων, σκέψης, αναστοχασμού, ωριμότητας και ανοίγματος σε νέες ιδέες (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:162).

Κλείνοντας την αναφορά για τη συστηματική παρατήρηση, ως μια τεχνική αξιολόγησης πολύ χρήσιμη και αποτελεσματικής για τον εκπαιδευτικό και όχι μόνο, επισημαίνουμε τα ακόλουθα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, που ανακύπτουν από την εφαρμογή της (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:251).

Πλεονεκτήματα (Δημητρόπουλος, Ε. 1998:172):

- Αυξάνεται αισθητά η συστηματοποίηση της προσπάθειας εκτίμησης των μαθητών, και συνεπώς βελτιώνεται το επίπεδο των πληροφοριών που συγκεντρώνονται σχετικά με κάποιο μαθητή. Έτσι, γίνεται ουσιαστικότερη και πιο αξιόπιστη η αξιολόγηση.
- Καθίσταται δυνατή η ρεαλιστική υλοποίηση των επιδιώξεων που σχετίζονται με τη γνώση του μαθητή.

- Στη σωστή παρατήρηση η συμπεριφορά που παρατηρείται είναι φυσική, ανυπόκριτη, απροσποίητη, και συνεπώς αντιπροσωπευτική της όλης, της τυπικής συμπεριφοράς του μαθητή.
- Όταν η παρατήρηση γίνεται απ' τον δάσκαλο, μπορεί να είναι συνεχής, και συνεπώς έχει πολλές πιθανότητες να είναι επιτυχής.

Μειονεκτήματα:

- Η εφαρμογή της απαιτεί πολύ χρόνο.
- Ο παρατηρητής πρέπει να είναι επαρκώς εκπαιδευμένος.
- Το υποκειμενικό στοιχείο της κρίσης και αξιολόγησης είναι υπαρκτό ή και έντονο.
- Ορισμένες πτυχές της συμπεριφοράς δεν είναι εφικτό να παρατηρηθούν (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:252).

4.1.2 Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα)

Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων ή ρουμπρίκα ή ατομικό δελτίο του μαθητή περιλαμβάνει μια κλίμακα αξιολόγησης και βαθμολόγησης (πρόκειται για ένα ποσοτικό εργαλείο), που σχεδιάζεται και αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων, αντικειμενικών, αξιόπιστων και άμεσων συμπερασμάτων, σχετικά με την επίδοση και τις δεξιότητες των μαθητών. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τεχνικής αξιολόγησης είναι η συστηματική και λεπτομερής καταγραφή της επίδοσης του μαθητή, κυρίως στον μαθησιακό και εργασιακό τομέα, μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων, προεπιλεγμένων και διαβαθμισμένων κριτηρίων. Η ρουμπρίκα προσφέρεται να τη χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της καθημερινής μαθησιακής, εργασιακής και γενικότερα κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή. Έτσι, επιτρέπει και ενθαρρύνει τους μαθητές να γνωρίζουν τις διαβαθμίσεις της επίδοσής τους, καθώς και με ποιον τρόπο μπορούν να τη βελτιώσουν. Επομένως, επειδή η ρουμπρίκα συγκροτείται από σαφή κριτήρια, κανόνες και οδηγίες, για τον λόγο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία μιας πολύπλοκης συμπεριφοράς του μαθητή σύμφωνα με διαρθρωμένα επίπεδα επίδοσης (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:252).

Υπάρχουν τρεις τύποι ρουμπρίκας, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους παρατηρητές μέσα στην τάξη: α) η ολιστική, που αποδίδει μία μόνο βαθμολογία για τη συνολική επίδοση του μαθητή, β) η αναλυτική, η οποία περιγράφει και βαθμολογεί κάθε στάδιο εργασίας ξεχωριστά, και γ) η αναπτυξιακή, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανάλογα με τις ηλικίες των μαθητών και επικεντρώνεται στην ιδέα ότι η επίτευξη ενός στόχου ή μιας δεξιότητας, παρόλο που είναι αναπτυξιακή διαδικασία δεν λαμβάνει χώρα παράλληλα για όλα τα παιδιά ίδιας ηλικίας (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:174).

Τα βασικά μέρη από τα οποία συγκροτείται μια ρουμπρίκα είναι τέσσερα:

1. Η κλίμακα, η οποία περιλαμβάνει τους βαθμούς που αναλογούν για την αξιολόγηση μιας δραστηριότητας, συνήθως από το ένα μέχρι το τέσσερα.
2. Η περιγραφή των επιπέδων επίδοσης που περιλαμβάνει παραδείγματα της αναμενόμενης επίδοσης και που διακριτά χαρακτηρίζει το κάθε επίπεδο.
3. Τα κριτήρια που περιγράφουν τις παραμέτρους στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν οι επιδόσεις για να θεωρηθούν επιτυχείς.
4. Αναμενόμενες γενικές επιδιώξεις, οι οποίες καθορίζουν βαθμό ανταπόκρισης στα κριτήρια (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:253).

Η ρουμπρίκα συνιστά μια ευέλικτη και εύχρηστη τεχνική αξιολόγησης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συλλέξει πληροφορίες από σημαντικές παραμέτρους της μαθησιακής και εργασιακής συμπεριφοράς του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:254). Επίσης, είναι ευπροσάρμοστη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά, με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των δεύτερων (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:175). Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί το γεγονός ο εκπαιδευτικός να διαθέτει τις ανάλογες για αυτόν τον σκοπό γνώσεις και δεξιότητες. Στην πορεία, οι πληροφορίες αυτές θα του φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες, όταν θα κληθεί να συγκροτήσει και να συγγράψει την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:254).

4.1.3 Ο φάκελος υλικού του μαθητή (πορτφόλιο)

Ο φάκελος υλικού του μαθητή ή αλλιώς πορτφόλιο (portfolio), ανήκει στις νέες τεχνικές αξιολόγησης και χαίρει μιας ιδιαίτερα αυξανόμενης δημοτικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η χρήση του φακέλου υλικού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και να κατανοήσει τον βαθμό ανάπτυξης του μαθητή και στον μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και στην αξιολόγησή του. Πρόκειται για ένα εργαλείο που ακολουθεί την πρόοδο των μαθητών και είναι ιδανικό για διαθεματικές προσεγγίσεις (Βαρσαμίδου, Α. 2016:62).

Σύμφωνα με ορισμό από την εγχώρια βιβλιογραφία, ο φάκελος υλικού του μαθητή είναι: «η συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή για να παρακολουθήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του μαθητή». Η συλλογή αυτή πρέπει να περιλαμβάνει και να μαρτυρά το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής, καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στον φάκελο, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει τον φάκελο του υλικού (Βαρσαμίδου, Α. 2016:72).

Ο φάκελος αξιολόγησης στηρίζεται στην οικολογική και κοινωνικό-δομιστική άποψη για την ανάπτυξη των παιδιών. Δίνει έμφαση στην αξιολόγηση που βασίζεται στην κατανόηση της επίδοσης ενός παιδιού σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και στην ενεργητική συμμετοχή του στη διαδικασία της (Ντολιοπούλου, Ε.-Γουργιώτου, Ε. 2008:185).

Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, οι αλληλοσυνδέσεις μεταξύ περιβαλλόντων (π.χ. σύνδεση σπιτιού-σχολείου) επηρεάζουν ό,τι συμβαίνει μέσα σε κάποιο από αυτά (π.χ. τη μάθηση στο σχολείο). Στην αξιολόγηση με τον φάκελο αναγνωρίζεται ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και για τον λόγο αυτό πρέπει να χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι, ποικίλες πηγές και πολλαπλά μαθησιακά περιβάλλοντα, προκειμένου να αποκτηθούν οι απαραίτητες πληροφορίες (Ντολιοπούλου, Ε.-Γουργιώτου, Ε. 2008:185).

Σύμφωνα με την κοινωνικό-δομιστική θεωρία, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθησή τους και αλληλεπιδρούν με πρόσωπα και πράγματα που έχουν νόημα γι' αυτά. Στη συγκεκριμένη αξιολόγηση αναγνωρίζεται αφενός η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και αφετέρου οι κοινωνικές επιδράσεις στην οικοδόμηση της γνώσης τους (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:185).

Ο εκπαιδευτικός δομεί και προτείνει, αλλά εμπλέκει και το παιδί, όπως ήδη αναφέρθηκε, στην επιλογή και αξιολόγηση του περιεχομένου και των επιδόσεών του. Η διαδικασία αυτή παράγει πληροφορία όχι μόνο για το τι κάνει το παιδί, αλλά και για το πώς το κάνει και γιατί (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:185).

Στον φάκελο αξιολόγησης καταγράφονται αφενός η μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και αφετέρου οι τρόποι με τους οποίους οικοδομούν τη γνώση, συμπεριλαμβανομένων και των λαθών τους. Περιέχει πληροφορίες που αφορούν τη δυναμική όψη της μάθησης, όπως η επίδραση διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας στην ενίσχυση του παιδιού. Επίσης, αποτελεί έναν τρόπο αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας μεταξύ του παιδιού, του εκπαιδευτικού και του γονέα. Στόχος, μέσω του φακέλου, είναι να διαπιστωθεί όχι μόνο τι επιφέρει το παιδί στη μαθησιακή κατάσταση, αλλά και αντίστροφα (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:185).

Ο συγκεκριμένος φάκελος δεν αποτελεί μια απλή συλλογή από ζωγραφιές ή γραπτά, που συγκεντρώνονται σε έναν χαρτοφύλακα ως αναμνηστικό της χρονιάς. Πρόκειται, όπως ειπώθηκε, για ένα εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται για κάποιον σκοπό και γι' αυτό απαιτεί συστηματική και ξεκάθαρη διαδικασία, τα απαραίτητα κριτήρια αξιολόγησης και την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού. Ειδικότεροι σκοποί εξατομικεύονται, προκειμένου να απαντήσουν στις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού και της οικογένειάς του (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:183).

Οι βασικές λειτουργίες του φακέλου είναι τρεις: α) η προσωπική ανάπτυξη του κατόχου, β) η αξιολόγηση και γ) η μάθηση. Ο φάκελος, ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης δείχνει και παρουσιάζει τις ικανότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, την πρόοδο των μαθητών και τους καθιστά υπεύθυνους για τη μάθησή τους μέσω της στοχαστικής διαδικασίας. Οι μαθητές κατανοούν πώς αρθρώνεται η μάθησή τους, εκτιμούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες τους και μαθαίνουν να συνδέουν πράγματα μεταξύ τους (Βαρσαμίδου, Α. 2016:68-69).

Με αυτόν τον τρόπο τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και να βελτιώνονται διαρκώς. Ο φάκελος μπορεί να αποτελέσει ένα χρηστικό εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή που καταλύει τα στενά όρια της υπάρχουσας σχολικής αξιολόγησης, καθώς αναγνωρίζει το δικαίωμα να καταθέτουν την άποψή τους και άλλοι φορείς εκτός του εκπαιδευτικού, ο οποίος, παραδοσιακά, θεωρείται μοναδικός φορέας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαρσαμίδου, Α. 2016:69-70).

Στόχος του εκπαιδευτικού, μέσα από το πορτφόλιο, είναι να αποτυπωθεί:

- η εξελικτική πορεία του προγραμματισμού της διδασκαλίας
- η διαλεκτική σχέση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο
- η ικανότητα αναστοχασμού του
- η αυτοκριτική του
- το συνεργατικό πλαίσιο, με κύρια πρόσωπα αναφοράς τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:255).

Επομένως, το πορτφόλιο συνιστά ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών και ετεροαξιολόγησης τόσο από τα μέλη της ομάδας όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:255).

Ένας φάκελος περιλαμβάνει κατά κανόνα τα παρακάτω δεδομένα (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:255-256):

- Στοιχεία που τεκμηριώνουν την πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης χρονικής περιόδου.
- Εργασίες που έχουν ως στόχο τη λύση προβλημάτων, τα οποία συναντά κανείς σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής.
- Σημαντικές εργασίες, δηλαδή τέτοιες που απαιτούν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης, και εφαρμογή ειδικών διαδικασιών ή στρατηγικών, για να καταλήξει κάποιος σε απαντήσεις.
- Στοιχεία που παρουσιάζουν ποικιλία όχι μόνο ένα είδος άσκησης ή εργασίας.
- Τεκμήρια που δείχνουν αλλαγές και ανάπτυξη στην κατανόηση, στις δεξιότητες και τις επιδόσεις του μαθητή.

- Στον φάκελο του μαθητή, εκτός από τα δημιουργήματά του, μπαίνουν και οι εκθέσεις του εκπαιδευτικού για τον μαθητή, που προέρχονται από την καταγραφή των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού για κάθε μαθητή, όταν εκείνος εργάζεται και συμμετέχει με διάφορους τρόπους σε μαθησιακές διαδικασίες. Οι παρατηρήσεις καταγράφονται με βάση καθορισμένα κριτήρια, χωρίς να αποκλείονται όμως και κατηγορίες κριτηρίων που δεν έχουν προβλεφθεί. Στον φάκελο τοποθετούνται μόνο στοιχεία τα οποία μπορούν να τεκμηριωθούν.
- Αυτοαξιολογικές κρίσεις του μαθητή, είτε άμεσες είτε έμμεσες με την επιλογή που κάνει στα περιεχόμενα του φακέλου. Η εκπαιδευτική αξία και η δύναμη του φακέλου αναδύονται όταν ο μαθητής χρησιμοποιεί κριτήρια και βαθιά σκέψη για να αποφασίσει γύρω από το τι θέλει να αναδείξει τον εαυτό του και γιατί.
- Τους στόχους που θέτει ο μαθητής για τη μελλοντική του πρόοδο.
- Αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για τις εργασίες του μαθητή. Γίνονται μετά την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, είναι γραμμένες με τρόπο θετικό και απευθύνονται εξατομικευμένα στον κάθε μαθητή σε δεύτερο ενικό πρόσωπο.
- Φύλλο, όπου συνοψίζονται τα σχόλια της συζήτησης – αξιολόγησης του φακέλου και οι στόχοι μάθησης που έχει θέσει ο μαθητής.

Ουσιαστικά, ο φάκελος αποτελεί μια προοδευτική καταγραφή της ανάπτυξης του μαθητή και για τον λόγο αυτό πρέπει να περιέχει τη «βιογραφία» κάποιων εργασιών, η οποία περιλαμβάνει όλες τις αρχικές ιδέες, τις σημειώσεις, τα σχέδια, τις αναθεωρήσεις και τις σκέψεις που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας. Δηλαδή, είναι πολύ σημαντικό ο φάκελος να περιέχει στοιχεία που αναδεικνύουν τη διαδικασία από την οποία «πέρασε» ο μαθητής, την πορεία που ακολούθησε, για να καταλήξει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, γιατί αλλιώς θα αξιολογείται μόνο το αποτέλεσμα, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή αξιολόγηση. Επομένως, ο φάκελος περιλαμβάνει και τις ολοκληρωμένες εργασίες των μαθητών στην τελική τους μορφή και κάποιες εργασίες τους στις διάφορες εκδοχές τους (από τις πρώτες σκέψεις και σημειώσεις, τις πρώτες απόπειρες, τις παρεμβάσεις, τις βελτιώσεις έως το τελικό «προϊόν»), που δείχνουν την πορεία μάθησης (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:256-257).

Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο του φακέλου μπορεί να είναι:

- Ένας κατάλογος εκπαιδευτικών στόχων, που έχουν τεθεί από κοινού.
- Δείγματα εργασιών των μαθητών στο σχολείο ή και στο σπίτι.
- Έλεγχοι προόδου.
- Κριτήρια αξιολόγησης και τεστ.
- Φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.
- Φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή.
- Περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού.
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις του μαθητή για τη διδασκαλία.
- Ημερολόγια συσκέψεων του συλλόγου διδασκόντων.
- Συνεντεύξεις από μαθητή ή και τους γονείς του.
- Έπαινοι, βραβεία ή άλλες διακρίσεις.
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις για τη διδασκαλία (Βαρσαμίδου, Α. 2016:80).

Τα είδη των φακέλων υλικού του μαθητή (πορτοφόλιο) είναι τα ακόλουθα:

1. Φάκελος επιλογών – δειγμάτων

Ο φάκελος αυτός περιλαμβάνει επιλεγμένες ή πρωτότυπες εργασίες του μαθητή και την αξιολόγησή τους. Ο τύπος αυτός εκφράζει την τελική αξιολόγηση. Μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία που για τον μαθητή αντιπροσωπεύουν: α) την καλύτερη εργασία του, β) την πιο ενδιαφέρουσα εργασία του, γ) τη βελτιωμένη εργασία του, δ) την πιο απογοητευτική εργασία του, και ε) την αγαπημένη εργασία του. Τα καλύτερα δείγματα εργασιών των μαθητών μπορούν να επιλεγούν σε συνεργασία με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:257).

Η επιλογή του υλικού σχετίζεται με τον αρχικό στόχο. Ο κάτοχος οφείλει να αναρωτηθεί γιατί συγκροτεί τον φάκελό του και τι ακριβώς θέλει να δει μέσω εκείνου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την επιλογή του υλικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι έχει τη δυνατότητα να δείξει στους μαθητές πώς θα προχωρήσουν στην επιλογή των στοιχείων. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας μια πιο πλατιά αντίληψη της έννοιας της βελτίωσης των μαθητών, μπορεί να τους δώσει κατευθύνσεις, ενθαρρύνοντας τους. Η ενθάρρυνση και η παρότρυνση είναι βασικές συνιστώσες της φάσης που σχετίζεται με την επιλογή του υλικού, επειδή οι μαθητές νιώθουν και αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των στοιχείων που επιλέγουν για τον φάκελό τους (Βαρσαμίδου, Α. 2016:80).

Έτσι, αφενός αισθάνονται ικανοποιημένοι για την πορεία που ακολουθούν, αφετέρου αποκτούν την αίσθηση της ιδιοκτησίας επί του φακέλου και του περιεχομένου του και αντιλαμβάνονται πλήρως τον ρόλο του στη μάθησή τους. Όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται για τις επιτυχίες τους και αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτό τους επιτρέπει να θέτουν στόχους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν ρίσκα και να κάνουν βήματα προόδου (Βαρσαμίδου, Α. 2016:80-81).

2. Φάκελος κατοχύρωσης – τεκμηρίωσης

Ο συγκεκριμένος φάκελος περιλαμβάνει όλες τις εργασίες του μαθητή που αποδεικνύουν την εξέλιξη και την πρόοδό του. Ο τύπος αυτός εκφράζει τη διαμορφωτική αλλά και την τελική αξιολόγηση. Ωστόσο, είναι δύσχρηστος, εξαιτίας του όγκου και της πολυσυλλεκτικότητάς του (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:257-258).

3. Φάκελος αξιολόγησης – ανοιχτής μορφής

Αυτό το είδος φακέλου χρησιμοποιείται αποκλειστικά για την αξιολόγηση. Σε έναν φάκελο ανοιχτής μορφής οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν οτιδήποτε επιθυμούν να θεωρηθεί ως στοιχείο για την κατάκτηση μιας δεδομένης σειράς στόχων. Στον φάκελο αυτό όλα τα στοιχεία σημειώνονται , εκτιμώνται, ταξινομούνται ή αξιολογούνται, με τον εκπαιδευτικό να μπορεί να επιλέξει μεμονωμένα στοιχεία για τη χρήση τους ως εργαλείο αξιολόγησης. Πρόκειται για έναν τύπο φάκελο στο πρότυπο της ολιστικής προσέγγισης στην αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:258).

Σε έναν φάκελο υλικού του μαθητή αξιολογούμε (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:258):

- Την ατομική πορεία και πρόοδο του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- Τη μεθοδικότητα στη συλλογή και την οργάνωση των πληροφοριών, στην οργάνωση του φακέλου.
- Τις διαρκείς προσπάθειες βελτίωσης των δημιουργημάτων του.
- Το αίσθημα ευθύνης για την προσωπική επίδοση.
- Την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων.
- Την ολοκλήρωση των εργασιών.

- Την αυτοαξιολογική ικανότητα του μαθητή (π.χ. επιλέγει να βάλει στον φάκελο ό,τι έχει συμφωνηθεί).
- Τον βαθμό ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
- Την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και της μαθησιακής διαδικασίας που αναπτύχθηκε.
- Τον βαθμό στον οποίο δομείται στον φάκελο μια κριτική μεταγλώσσα, όχι στενά και μόνο για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο άλλα γενικότερα για την κατανόηση και νοηματοδότηση του κόσμου που μας περιβάλλει.

Ο φάκελος αξιολόγησης απαιτεί τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το παιδί, το οποίο κατέχει έναν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία οργάνωσής του. Το γεγονός αυτό, είναι ενδεχομένως πιο σημαντικό και από τα έργα που εμπεριέχονται στον φάκελο, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθάει ουσιαστικά το παιδί σε αυτή τη διαδικασία με ερωτήσεις, προτάσεις, υποδείξεις κ.ά. (Ντολιοπούλου, Ε.-Γουργιώτου, Ε. 2008:188).

Ο φάκελος υλικού και η αξιολόγηση που βασίζεται στον φάκελο προσφέρει κάτι παραπάνω: ο φάκελος ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση, τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ωθεί τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, το οποίο σχετίζεται με τον πραγματικό κόσμο και να αλληλεπιδράσουν, πρώτα, με τον ίδιο τους τον εαυτό κι έπειτα με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Η αξιολόγηση μέσω φακέλου στρέφεται στην εκτίμηση της μάθησης και της απόκτησης ικανοτήτων των μαθητών, προκειμένου να τους καταστήσει πιο υπεύθυνους και πιο συνειδητοποιημένους. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολογικής διαδικασίας, που βασίζεται στον φάκελο μπορούν να έχουν σημαντική χρήση και να αξιοποιηθούν προς όφελος της εκπαιδευτικής διεργασίας (Βαρσαμίδου, Α. 2016:82).

Ο φάκελος υλικού του μαθητή, ως βασικό εργαλείο της εναλλακτικής ή, αλλιώς, αυθεντικής αξιολόγησης, προσφέρει στον μαθητή την ελευθερία να διαμορφώσει τη δική του αξιολόγηση και με τον τρόπο αυτό ενισχύει την υπευθυνότητα, την κριτική και δημιουργική ανάλυση, σύνθεση και ερμηνεία για το τι είναι σχετικό, κατάλληλο και αποδεκτό (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:259).

Θεωρείται ως ένα μέσο αξιολόγησης που ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετέχει στις μαθησιακές και γενικότερα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Υπό αυτή την έννοια, ο φάκελος υλικού συμβάλλει στην προώθηση της θετικής συμμετοχής και της ενεργητικής μάθησης, όπως επίσης και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επομένως, χρησιμεύει ως μια καταγραφή εξέλιξης και επιτυχίας, ως μια μορφή αθροιστικής αξιολόγησης και έτσι προσφέρει στον μαθητή την ικανοποίηση της δημιουργίας (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:259). Η συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία του, καθώς αφενός κατανοεί ότι η εργασία του έχει αξία και αφετέρου αναγνωρίζονται τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες και τα συναισθήματά του. Επιπλέον, του προσφέρει κίνητρα ώστε να προσπαθήσει περισσότερο για να φτάσει στο άκρο των δυνατοτήτων του, δηλαδή στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής του (Ντολιοπούλου, Ε.-Γουργιώτου, Ε. 2008:233). Με τη χρήση και εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής, ο μαθητής, όπως ειπώθηκε, ενθαρρύνεται για τις προσπάθειες που καταβάλλει, χωρίς να συγκρίνεται με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, παρά μόνο με τις προηγούμενες προσπάθειές του. Επιπρόσθετα, με τον φάκελο υλικού ο μαθητής απαλλάσσεται από το άγχος που προκαλεί η ποσοτική διάσταση της αξιολογικής διαδικασίας και δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, αίροντας τις κοινωνικές ανισότητες (Βαρσαμίδου, Α. 2016:186).

Ο φάκελος επιτρέπει σε εκπαιδευτικό και μαθητή να αναστοχασθούν σχετικά με την πρόοδο και των δύο και να προσαρμόσουν ανάλογα τις προσπάθειές τους στα πλαίσια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:65). Η τεχνική αυτή εκλαμβάνεται ως μια αντίθεση στις επίσημες, τυποποιημένες, γραπτές και συγκεντρωτικές αξιολογήσεις, δεδομένου ότι αποδίδεται βαρύτητα στις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή. Εντούτοις, από μόνη της η συγκεκριμένη τεχνική δεν αποτελεί ολοκληρωμένη τεχνική για μια ολιστική αξιολόγηση του μαθητή, γεγονός που σημαίνει ότι είναι αναγκαίο να χρησιμοποιείται συνδυαστικά με τις άλλες τεχνικές αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:259)

4.1.4 Το σχέδιο εργασίας (πρότζεκτ)

Ως σχέδιο εργασίας ή πρότζεκτ (project) ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Ματσαγγούρας, Η. 2009:221).

Τα σχέδια εργασίας (Ματσαγγούρας, Η. 2009:221-222):

- Αποτελούν σκόπιμες και μεθοδευμένες μορφές δράσης, που οδηγούν στην επίλυση προβλημάτων προσωπικής ή κοινωνικής φύσης, στη θεωρητική μελέτη θεμάτων ή ζητημάτων, στην παραγωγή κατασκευών και στη σύνθεση καλλιτεχνικών δημιουργημάτων.
- Κινητοποιούν την ολόψυχη εμπλοκή των μαθητών, επειδή αφορούν θέματα που τους ενδιαφέρουν.
- Διεξάγονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες, τις οποίες προτιμούν, διότι συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων, στην κοινωνική ένταξη των «διαφορετικών», στον εκδημοκρατισμό των ομάδων και, τέλος, διότι εξασφαλίζουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης.
- Αναζητούν τις αναγκαίες πληροφορίες τόσο εντός του σχολείου (βιβλιοθήκη) όσο και εκτός, σε κοινωνικούς και φυσικούς χώρους.
- Παρέχουν στους μαθητές, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, δυνατότητες ελεύθερης επιλογής θεμάτων, μέσων, διαδικασιών και τρόπων παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Τα σχέδια εργασίας χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα για διαφορετικούς λόγους και με διαφορετικές προτεραιότητες, γεγονός που αναδεικνύει τις πολλαπλές δυνατότητες των σχεδίων εργασίας. Στις ημέρες μας τα σχέδια εργασίας επανακτούν επικαιρότητα για τους παρακάτω λόγους (Ματσαγγούρας, Η. 2009:225-226):

- ❖ Θεωρούνται άριστη εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης, η οποία εξασφαλίζει υψηλά ποσοστά ενεργοποίησης του μαθητικού ενδιαφέροντος.
- ❖ Αποτελούν ιδανικό πλαίσιο για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων, τα οποία από τη φύση τους παραπέμπουν σε μεθοδολογικές επιλογές με κυρίαρχα τα στοιχεία της συλλογικής διερεύνησης και δράσης.
- ❖ Προσφέρουν ιδανικό πλαίσιο συνάντησης της επιστημονικής γνώσης με την εμπειρικό-βιωματική των μαθητών, σε όσους προσπαθούν από τη σύμπραξη αυτών των δύο μορφών γνώσης να συγκροτήσουν τη σχολική γνώση.
- ❖ Αποτελούν μοναδική πιθανόν επιλογή για τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν τις θέσεις της χειραφετικής παιδαγωγικής και βλέπουν το σχολείο ως χώρο προγραμματισμού μορφών παρέμβασης στο άμεσο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.
- ❖ Οδηγούν με φυσικό και αβίαστο τρόπο σε διεπιστημονικές συμπράξεις και διαθεματικές προεκτάσεις. Γι' αυτό επιλέγονται από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που επιδιώκουν τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Όμως, είναι γεγονός ότι στη σύγχρονη έκφρασή τους οι διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις έχουν απωλέσει σε μεγάλο βαθμό την πολιτικό-κοινωνική διάσταση, την οποία τόνιζαν στην αρχική τους έκφραση, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Έτσι, τις περισσότερες φορές στις μέρες μας, η διαθεματική προσέγγιση προτείνεται μόνο για καθαρά επιστημονικούς και μαθησιακούς λόγους, και τα σχέδια εργασίας θεωρούνται άριστος διδακτικός τρόπος για την υλοποίηση των επιδιώξεων της διαθεματικής προσέγγισης. Βέβαια, τα σχέδια εργασίας επιτελούν τον αναπτυξιακό και πολιτικό-κοινωνικό τους ρόλο έμμεσα ,ακόμα και όταν αυτό δεν συνιστά συνειδητή επιδίωξη του σχολείου.

Αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις θετικές επιδράσεις που έχουν τα σχέδια εργασίας στο μαθησιακό, στον αναπτυξιακό, αλλά και στον πολιτικό-κοινωνικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, τα σχέδια εργασίας (Ματσαγγούρας, Η. 2009:226-227):

- ✓ Εξετάζουν τη γνώση μέσα σε αυθεντικά πλαίσια, τα οποία ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις και με τον τρόπο αυτό πληροφορούν και κινητοποιούν καλύτερα τον εγκέφαλο, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε υψηλότερο βαθμό κατανόησης των πραγμάτων. Η υψηλή κατανόηση αυξάνει και τον βαθμό ενδιαφέροντος και τις δυνατότητες αξιοποίησης της γνώσης.
- ✓ Δημιουργούν κοινότητες δράσης με ισχυρούς δεσμούς, που στηρίζουν την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη στο «κοινωνικό γίγνεσθαι» των μαθητών οποιασδήποτε προέλευσης.
- ✓ Εγκαθιδρύουν πυκνό πλέγμα διαμαθητικών σχέσεων και αναβαθμίζουν τη θέση των μαθητών στη δασκαλομαθητική επικοινωνία, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ατομικής αυτονομίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.
- ✓ Προωθούν άμεσα τις συλλογικές διερευνήσεις, τις επιστημονικές δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες οικοδομούν τις προϋποθέσεις αυτομάθησης. Τέτοιες είναι οι δεξιότητες στο να θέτει κανείς εφικτούς στόχους, να επινοεί τρόπους υλοποίησης των στόχων, να κατευθύνει με στρατηγικό τρόπο τη δράση του, να αναπροσαρμόζει τον σχεδιασμό και τη δράση του υπό το πρίσμα νέων δεδομένων, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με άλλα μέλη αρμονικά για την επίτευξη κοινών στόχων και, τέλος, οι στάσεις εμμονής στα δύσκολα έργα.
- ✓ Συνδέουν την επιστημονική γνώση με αυθεντικές καταστάσεις ζωής, θέτοντας κατά αυτόν τον τρόπο την επιστημονική γνώση στην υπηρεσία των κοινωνικών προβλημάτων.
- ✓ Ενισχύουν την εσωσχολική με την εξωσχολική ζωή και την επιστημονική με τη βιωματική γνώση, γεγονός που προσδίδει νόημα και σπουδαιότητα στη σχολική γνώση και με τον τρόπο αυτό κινητοποιεί το μαθητικό ενδιαφέρον.
- ✓ Παρέχουν δυνατότητες κριτικής ανάλυσης και ελέγχου της γνώσης και των πηγών της, καθώς και του τρόπου μετατροπής της γνώσης σε μορφές εξουσίας.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν προσδιοριστικά χαρακτηριστικά «υψηλής παιδαγωγικής» και διασφαλίζουν συνθήκες προώθησης των ευρύτερων σκοπών της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, Η. 2009:227).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται σαφές ότι τα σχέδια εργασίας αποτελούν σχεδόν μονόδρομο για τη μετάβαση από το στάδιο της απλής διεπιστημονικής συσχέτισης στο στάδιο των προωθημένων συναρτήσεων, το οποίο προετοιμάζει τη μετάβαση στο στάδιο της διαθεματικής ενιαιοποίησης. Παράλληλα, αποτελούν άριστο πλαίσιο για την υλοποίηση των κοινωνικό-πολιτικών επιδιώξεων του σχολείου (Ματσαγγούρας, Η. 2009:227).

Βεβαίως, αυτό δεν σημαίνει ότι τα σχέδια εργασίας δεν εμφανίζουν προβλήματα και ότι δεν εγκυμονούν κάποιους κινδύνους. Το κυριότερο πρόβλημα αφορά τις αυξημένες επικοινωνιακές, συνεργατικές και ερευνητικές δεξιότητες, που προϋποθέτουν τα συλλογικά σχέδια εργασίας και οι οποίες δεν είναι αναπτυγμένες στους μαθητές. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η συστηματική εκπαίδευση στους μαθητές: α) στο πώς επικοινωνούμε και συνεργαζόμαστε, και β) στις φάσεις και διαδικασίες που ακολουθεί στην εξέλιξή του ένα σχέδιο εργασίας (Ματσαγγούρας, Η. 2009:227).

Τέλος, ο κυριότερος κίνδυνος είναι τα σχέδια εργασίας να εξελιχθούν σε μια αδιαφοροποίητη αλυσίδα δραστηριοτήτων, χωρίς σαφή διάκριση στις φάσεις της διαδικασίας και στα κριτήρια αξιολόγησης τόσο της διαδικασίας όσο και των συμπερασμάτων που προέκυψαν από το σχέδιο εργασίας. Ιδιαίτερα, μάλιστα, πρέπει να τονίσουμε τις δυσκολίες μιας μεγάλης κατηγορίας μαθητών να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές δυνατότητες των σχεδίων εργασίας, όταν απουσιάζει ένα σαφές πλαίσιο στήριξης και καθοδήγησης. Πρόκειται κυρίως για μαθητές χαμηλών κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων, οι οποίοι, χωρίς πλαίσιο στήριξης, αδυνατούν να κατανοήσουν ποιο είναι το ζητούμενο και πώς μπορούν να το προσεγγίσουν (Ματσαγγούρας, Η. 2009:228).

4.1.5 Η αυτοαξιολόγηση

Ο όρος αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιείται προκειμένου να αποδώσει την προσέγγιση εκείνη στην οποία μαθητής αυτοαξιολογείται, δηλαδή αξιολογεί τον εαυτό του. Ο όρος χρησιμοποιείται και με μια ευρύτερη έννοια, όταν για παράδειγμα μια ολόκληρη τάξη ή μια ομάδα αυτοαξιολογείται (Κασσωτάκης, Μ. 1998:178).

Ένας από τους γενικότερους σκοπούς της σκοπούς της διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Η χρήση της αξιολόγησης και η εξ αυτής επανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία σχετικά με αυτό που μπορούν να κάνουν σωστά, συμπληρώνοντας και βελτιώνοντας παράλληλα την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Όλες αυτές και άλλες σχετικές πληροφορίες βοηθούν τους μαθητές να εκτιμούν με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα τον εαυτό τους και να γνωρίζουν καλύτερα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια παιδαγωγική ενέργεια η οποία αναπτύσσει στον μαθητή την υπευθυνότητα, την ωριμότητα και την αυτογνωσία. Ωστόσο, σε εκείνη καταλήγουν οι μαθητές, όταν οι σχετικές διαδικασίες προετοιμάζονται καλά και χρησιμοποιούνται πρωτίστως για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και όχι ως άλλοθι για άλλους σκοπούς και επιδιώξεις. Στην τελευταία αυτή περίπτωση η αυτοαξιολόγηση εκφυλλίζεται, η σημασία της εξανεμίζεται και οι μαθητές οδηγούνται συνήθως στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας του «Εγώ», τους οποίους δραστηριοποιεί το άτομο, προκειμένου να διατηρήσει θετική την αυτοεικόνα του (Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. 2015:67-68).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν πηγή πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό σχετικά με την ιδέα που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του και τον βαθμό αυτογνωσίας του υπό την προϋπόθεση ότι η αυτοεκτίμηση αυτή είναι ειλικρινής. Για την επίτευξη αυτής της ειλικρίνειας απαιτείται να υπάρχει μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών η πρέπουσα παιδαγωγική σχέση και η αναγκαία αλληλοκατανόηση (Κασσωτάκης, Μ. 1998:293-294).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει ώστε το παιδί να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης του. Ωστόσο, μέχρι τα παιδιά να αναπτύξουν αυτή την ικανότητα χρειάζονται αρκετές εμπειρίες, γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τα εμπλέκουν από νωρίς σε σχετικές δραστηριότητες (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:180).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να ξεκινήσει με μια ερώτηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τη δουλειά του παιδιού, για τον τρόπο συμμετοχής του σε μια ομαδική δραστηριότητα, για το πόσο συνεργάστηκε με τα άλλα παιδιά, για το τι θα άλλαζε σε μια επόμενη εργασία του κ.λπ. (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:180).

Ως θετικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης θεωρούνται: η συμβολή της στη μαθησιακή και κοινωνική ωριμότητα του μαθητή, η καλλιέργεια της ετοιμότητας για αποτελεσματικότερη προσέγγιση των θεμάτων, η προώθηση της αυτενέργειας, η ανάπτυξη της ικανότητας του γνωστικού ελέγχου, η ενίσχυση του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης και η συμβολή της στη μείωση του φόβου που προκαλεί η πίεση για υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:260-261).

Ως μειονεκτήματα της προσάπτονται η ασαφής αυτοαντίληψη που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους, η οποία όμως μπορεί μέσω εξάσκησης να βελτιωθεί, και η τάση που παρατηρείται σε αυτούς να παραπλανούν και συνεπώς να ωραιοποιούν ή και να αλλοτριώνουν τα πραγματικά δεδομένα (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:261).

Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να διαδραματίσει έναν πολύ πιο σοβαρό ρόλο σε ένα σύστημα εκπαίδευσης γενικά και μάθησης ειδικά, στον οποίο ο μαθητής θα έχει έναν καθαρά πρωταγωνιστικό ρόλο, έναν ρόλο υπεύθυνο και καθοριζόμενο εν πολλοίς από τον ίδιο (Κασσωτάκης, Μ. 1998:179). Εφόσον τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις (π.χ. τα σχόλια που γίνονται να μην θίγουν τον άλλον), μπορεί να αποτελέσει μια παιδαγωγική λειτουργία με θετικές επιδράσεις στη συνολική αξιολογική λειτουργία και, κυρίως, στη μάθηση και τη διδασκαλία (Ντολιοπούλου, Ε.- Γουργιώτου, Ε. 2008:181).

4.1.6 Η ετεροαξιολόγηση

Σε αντίθεση με την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση τη χρησιμοποιούμε σε περιστάσεις στις οποίες κάποιος αξιολογεί άλλον. Αυτή η διαδικασία αφορά περισσότερο τον εκπαιδευτικό που αξιολογεί τους μαθητές του, όμως στην περίπτωση της συγκεκριμένης ετεροαξιολόγησης εννοούμε κυρίως την αξιολόγηση μαθητή από μαθητή (π.χ. αξιολόγηση του γραπτού ενός συμμαθητή, της συμμετοχής, συμβολής κ.λπ) (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:261).

Η ετεροαξιολόγηση σε ορισμένες περιπτώσεις ενδείκνυται από παιδαγωγική άποψη, με δεδομένο ότι οι μαθητές γνωρίζουν εξίσου καλά με τον εκπαιδευτικό τους συμμαθητές τους και μπορούν να διαγνώσουν μερικές πτυχές της προσωπικότητάς τους πιθανόν καλύτερα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και να κρίνουν με περισσότερη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:261).

Με τη τεχνική αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τη γνώμη των συμμαθητών, προκειμένου να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε μαθητή (Κασσωτάκης, Μ. 1998:293).

Η ετεροαξιολόγηση προσφέρει την παιδαγωγική δυνατότητα στον μαθητή να αναλαμβάνει τόσο τον ρόλο του αξιολογούμενου όσο και εκείνο του αξιολογητή, αρκεί κάθε αξιολογική του κρίση να είναι τεκμηριωμένη και υπεύθυνη. Επιπροσθέτως, η μύηση των μαθητών σε κριτήρια αξιολόγησης κοινώς αποδεκτά συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:261).

Πάντως, σε όσες των περιπτώσεων ζητείται η γνώμη των μαθητών για κάποιο συμμαθητή τους πρέπει αυτό να γίνεται με τη βοήθεια ειδικού ανώνυμου ερωτηματολογίου και να τονίζεται σε αυτούς η υπευθυνότητα της ενέργειάς τους, καθώς και η ειλικρίνεια που πρέπει να επιδεικνύεται σε αυτές τις περιστάσεις (Κασσωτάκης, Μ. 1998:293).

4.1.7 Το παιδαγωγικό ημερολόγιο

Το παιδαγωγικό ημερολόγιο αποτελεί μια παραλλαγή της συστηματικής καταγραφής που έχει ως στόχο την αποτύπωση των παρατηρήσεων που σημειώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον τρόπο που ο μαθητής εκδηλώνει τις δραστηριότητές του και εν γένει τη συμπεριφορά του (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:262). Ο εκπαιδευτικός, στη συγκεκριμένη τεχνική, καταχωρεί σε αυτό σημειώσεις από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιεί καθημερινά ή περιοδικά, κατά την ανάπτυξη του ημερήσιου προγράμματος, για τις δραστηριότητες (ατομικές, σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες, εσωτερικού ή εξωτερικού χώρου) και την πρόοδο/εξέλιξη των παιδιών. Το πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι μπορεί να καταγραφούν αναλυτικές πληροφορίες σε βάθος χρόνου. Το μειονέκτημά της είναι ότι αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο, έντονη προσπάθεια για σύνδεση πληροφοριών μεταξύ τους, εξάσκηση και αποστασιοποίηση του παρατηρητή από υποκειμενικές αντιλήψεις (Ντολιοπούλου, Ε.-Γουργιώτου, Ε. 2008:177-178).

4.1.8 Ποιοτική απόδοση της επίδοσης: Περιγραφική αξιολόγηση

Η χρήση ποσοτικών μεγεθών, για να εκφράσουν και να αποτυπώσουν τις επιδόσεις των μαθητών, συνοδεύεται από ένα πλήθος προβλημάτων, σε σημείο που η αξία τους, από μεθοδολογική άποψη, να τίθεται σε διαδικασία αμφισβήτησης και να θεωρείται μεμονωμένη. Η αμφισβήτηση αυτή 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 ανθρώπινων δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:275).

Εκτός αυτών των προβλημάτων προστίθενται και άλλα, που εμφανίζουν τις ποσοτικές τιμές, δηλαδή τους βαθμούς να καταστρατηγούν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Αποκρύπτουν και αλλοιώνουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, το οποίο δεν είναι προσανατολισμένο σε τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες, αλλά σε διαδικασίες εξατομικευμένες, οι οποίες αποσκοπούν στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, των δυνατοτήτων και των ιδιοτελειών του μαθητή, με απώτερο σκοπό τη λήψη διορθωτικών και άλλων μέτρων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων. Ασφαλώς, ένας τέτοιος προσανατολισμός επιβάλλεται να συμβάλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος του μαθητή για επίδοση (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:275).

Αντίθετα με τις παραπάνω διαπιστώσεις και θέσεις, η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορισμένων συστημάτων (π.χ. Γερμανίας) εφαρμόζεται ως αποκλειστική μορφή απόδοσης, αποτύπωσης και ανακοίνωσης της επίδοσης του μαθητή, θεωρείται ότι βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:276).

Η ιδέα της περιγραφικής αξιολόγησης δεν αποτελεί μια καινοτομία των τελευταίων χρόνων, όπως συχνά υποστηρίζεται, αλλά μια παλιά παιδαγωγική απαίτηση και πρακτική η οποία επανέρχεται στο προσκήνιο και από τη δεκαετία του '70 αρχίζει να εφαρμόζεται στα δημοτικά σχολεία των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών (Χανιωτάκης, Ν. 1999:75).

Το «νέο» στη σημερινή σχολική πραγματικότητα είναι ότι για πρώτη φορά τα τελευταία χρόνια η περιγραφική μορφή αξιολόγησης εισάγεται στα δημόσια σχολεία και δεν αποτελεί πια αποκλειστικότητα ιδιωτικών επιδιώξεων και μεταρρυθμίσεων (Χανιωτάκης, Ν. 1999:75).

Το νέο περιεχόμενο που επαγγέλλεται η περιγραφική αξιολόγηση σχετίζεται με την επιδίωξη να αντικατασταθεί η ανταγωνιστική σύγκριση των επιδόσεων που υποβόσκει στους βαθμούς προς όφελος μιας σχολικής πράξης, προσανατολισμένης στη διαδικασία της ενθάρρυνσης και της ολόπλευρης ανάπτυξης του κάθε μαθητή στο σχολείο. Η περιγραφική αξιολόγηση θεωρείται μια «εναλλακτική σχολική διαγνωστική», η οποία βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και των γονέων και όχι σε μια απλή τυπική γνωστοποίηση των επιδόσεων, επικεντρώνεται στην περιγραφή της εξέλιξης της μάθησης και όχι στην κατάταξη του επιπέδου των επιδόσεων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική πορεία μάθησης, αντί στις συγκρίσεις και τον ανταγωνισμό (Χανιωτάκης, Ν. 1999:78).

Πιο αναλυτικά, η περιγραφική αξιολόγηση, προσεγγίζει περισσότερο το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, διότι μέσω αυτής παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Με έναν τέτοιο τρόπο δηλαδή ώστε να κατανοούνται από τους μαθητές και 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 αποτέλεσμα της, που αποτελούν τις ατομικές ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς του. Αυτό δεν σημαίνει ότι στον εκπαιδευτικό-αξιολογητή θα παρέχεται η δυνατότητα να παραβιάζει προσωπικά ή οικογενειακά δεδομένα του μαθητή. Επιπλέον, με την περιγραφική αξιολόγηση αποφεύγονται χαρακτηρισμοί που έχουν την έννοια της ωραιοποίησης, της υπερβολής ή του στιγματισμού, όπως είναι π.χ. τα κοσμητικά επίθετα με θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο (ασύγκριτος, τεμπέλης κ.λπ.), τα οποία μπορεί να οδηγήσουν τον μαθητή σε ταύτιση ή αυτοπροσδιορισμό, με αποτέλεσμα να προκύψουν αρνητικές επιπτώσεις για τη συμπεριφορά του (Κωνσταντίνου, Χ- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:276).

Ένα ακόμα θετικό σημείο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι το μεθοδολογικό πρόβλημα που υφίσταται στη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός εμπειρικού – ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος, όπως είναι π.χ. μια μαθησιακή ή κοινωνική δραστηριότητα του μαθητή (φερειπειν, αλληλεγγύη = 7), αντιμετωπίζεται περιγραφικά, δίχως να απαιτείται η τοποθέτηση ή ιεράρχησή του σε κάποια από τις κλίμακες ταξινόμησης – βαθμολόγησης. Επιπροσθέτως, με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα να γίνει περιγραφή ακόμη και των διαδικασιών μάθησης, καθώς και της έκβασης και εξέλιξής τους (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:276).

Με αυτή τη μορφή απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή ακόμα και εξαλείφεται η πίεση για υψηλές επιδόσεις που ασκείται στον μαθητή και κατ' ακολουθία η βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται στους μαθητές. Όμως, πολύ περισσότερο, μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης στο επίκεντρο της διαδικασίας αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην οργάνωση και την πρακτική εφαρμογή των διαδικασιών μάθησης (Κωνσταντίνου, Χ.-Κωνσταντίνου, Ι. 2017:276-277).

Με την περιγραφική αξιολόγηση είναι εφικτό ακόμη και σε μια αντικειμενικά αρνητική επίδοση να αναδειχθούν θετικά σημεία, ώστε να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, να ελαττωθεί η ένταση στις σχέσεις του με τους γονείς και να βελτιωθεί η κοινωνική του εικόνα στην τάξη μέσα σε ένα θετικό κλίμα μάθησης (Χανιωτάκης, Ν. 1999:80).

Η αποκλειστική χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι εναρμονισμένη με την παιδαγωγική παραδοχή, σύμφωνα με την οποία οι ποσοτικοί δείκτες (π.χ. βαθμοί) δεν πρέπει να αναγορευτούν σε αυτοσκοπό για τους μαθητές και κατά συνέπεια να καλλιεργήσουν ανταγωνιστικές διαθέσεις ανάμεσά τους ή να αποσπάσουν την προσοχή τους από το ουσιαστικό μέρος των διαδικασιών της μάθησης (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:127).

Σε αρκετά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, όπως είναι π.χ. αυτό της Γερμανίας και της Σουηδίας, έχει καθιερωθεί ένας μεικτός, συνδυαστικός, τύπος τίτλου σπουδών, όπου η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται αποκλειστικά για να παρουσιαστεί η μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή, ενώ για την απόδοση των επιδόσεων στα μαθήματα χρησιμοποιούνται ποσοτικοί (βαθμολογικοί) δείκτες. Το ότι και σε αυτόν τον τύπο τίτλου σπουδών η περιγραφική αξιολόγηση κατέχει προνομιακή θέση υποδηλώνει ότι το σχολείο έμπρακτα ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:127-128).

Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε τον παρακάτω τίτλο προόδου – σπουδών, ο οποίος συνιστά έναν συνδυασμό της περιγραφικής αξιολόγησης και της βαθμολόγησης για μαθητές από την τρίτη τάξη και άνω του δημοτικού σχολείου, όπου για τη μαθησιακή και εργασιακή συμπεριφορά του μαθητή χρησιμοποιείται η περιγραφική αξιολόγηση, ενώ για τα μαθήματα γίνεται χρήση των ποσοτικών μέσων αξιολόγησης, δηλαδή της αριθμητικής κλίμακας (βαθμοί 0 – 10) και της λεκτικής κλίμακας (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:280).

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: Συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμολόγησης

Τίτλος προόδου – σπουδών

Ονοματεπώνυμο :

Τάξη : Τμήμα :

Μαθησιακή και εργασιακή συμπεριφορά

Η Μαρία επιδιώκει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της. Συνήθως, εξωτερικεύει έναν πηγαίο αυθορμητισμό και παράλληλα εκφράζει συχνά και θαρρετά την άποψή της. Ορισμένες φορές, όμως, η στάση της εμφανίζει συστολές. Φαίνεται να εμπεδώνει τις βασικές γνώσεις των διδασκόμενων μαθημάτων και αρχίζει να βλέπει από την κριτική ματιά το μεγαλύτερο μέρος του επεξεργαζόμενου θέματος.

Η Μαρία συμμετέχει με ενδιαφέρον στα μαθήματα και δεν εγκαταλείπει εύκολα τις προσπάθειές της. Δείχνει προθυμία να αναλαμβάνει εργασίες και γενικές ευθύνες. Ωστόσο, αρκετές εργασίες δεν τις ολοκληρώνει με την ίδια επιμέλεια. Στις ομαδικές εργασίες συμμετέχει δημιουργικά, αλλά θέλει να έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο.

Βαθμολογία μαθημάτων:

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ:	άριστα (9)	ΙΣΤΟΡΙΑ	άριστα (10)
ΓΛΩΣΣΑ:		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	άριστα (10)
Προφορικός λόγος:	Πολύ καλά (8)	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	άριστα (10)
Γραπτός λόγος:	άριστα (9)	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	άριστα (10)
Ανάγνωση:	άριστα (9)	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	άριστα (9)

(Κωνσταντίνου, Χ. – Κωνσταντίνου, Ι. 2017:279).

Ερμηνεύοντας τα παραπάνω δεδομένα μπορεί κανείς να επισημάνει ότι σε γενικές γραμμές η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία γίνεται για την ενημέρωση όχι μόνο των μαθητών αλλά και των γονέων και άλλων εμπλεκομένων, κινείται κατά κανόνα γύρω από τρεις άξονες:

- Περιγράφει τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν γίνει σε μια καθορισμένη σχολική περίοδο (π.χ. τρίμηνο).
- Ο εκπαιδευτικός, παίρνοντας υπόψη του τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, περιγράφει τη μαθησιακή, συναισθηματική, γνωστική, νοητική και γενικά την κοινωνική συμπεριφορά και εξέλιξή τους, χωρίς να εξαναγκάζεται να καταφύγει σε τυποποιημένες μετρήσεις των επιδόσεων.
- Καταβάλλεται προσπάθεια να εντοπιστούν επακριβώς η επίδοση, η εξέλιξη, οι ιδιαιτερότητες και συνολικά η πρόοδος του κάθε μαθητή χωριστά, περιορίζοντας κατά αυτή την έννοια τις διαδικασίες που οδηγούν σε συγκρίσεις με την ομάδα αναφοράς, δηλαδή τους συμμαθητές, χωρίς όμως να αγνοείται το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας (τάξη) στην οποία ανήκει ο μαθητής (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:131).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η περιγραφική έκθεση για τον μαθητή δεν έχει ως μοναδικό στόχο την αξιολόγηση των επιδόσεών του στα μαθήματα, αλλά και την περιγραφή και τη ρεαλιστική παρουσίαση της μαθητικής συμπεριφοράς. Η επιδίωξη αυτή θέτει τους εξής στόχους (Χανιωτάκης, Ν. 1999:81):

- να διατηρείται και να ενισχύεται η χαρά και ετοιμότητα μάθησης των μαθητών,
- να ελαττωθεί η πίεση για γνωστικές επιδόσεις που συνδέεται με τους βαθμούς,
- να διευκολυνθεί το πέρασμα του παιδιού από το σπίτι ή το νηπιαγωγείο προς το σχολείο,
- να μπορούν να διαπιστώνονται σε εξατομικευμένη βάση τα ενδιαφέροντα, οι επιδόσεις, οι δεξιότητες και ικανότητες του μαθητή,
- να διαπιστώνονται τα βήματα προόδου του κάθε μαθητή σε σχέση με τις προϋποθέσεις μάθησης και το επίπεδο της ατομικής του ανάπτυξης,

- να προσφέρονται σε περιπτώσεις δυσκολιών μάθησης και υποδείξεις για πιθανούς τρόπους βοήθειας,
- να υπηρετείται πρώτιστα η ατομική ενθάρρυνση και καθοδήγηση του μαθητή,
- να αποκτήσει η αξιολόγηση μεγαλύτερη δύναμη πληροφόρησης,
- να εντατικοποιηθεί και να βελτιωθεί η συνεργασία γονέων και δασκάλου.

Επιγραμματικά, το τρίπτυχο που πρέπει να διέπει την περιγραφική αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο είναι: διάγνωση, καθοδήγηση, υποστήριξη του μαθητή (Χανιωτάκης, Ν. 1999:81).

Όλοι οι στόχοι, οι οποίοι προαναφέρθηκαν, μπορούν να συνοψιστούν στις εξής βασικές διαστάσεις της περιγραφικής αξιολόγησης:

- ❖ Ενθάρρυνση αντί για φόβο των επιδόσεων που εμπεριέχουν οι κοινωνικές συγκρίσεις.
- ❖ Ενίσχυση του συνεργατικού πνεύματος αντί για ανταγωνιστική συμπεριφορά.
- ❖ Βελτίωση της ισότητας ευκαιριών αντί για εγκατάλειψη των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις.
- ❖ Εξατομικευμένη ενίσχυση αντί για μετωπικά οργανωμένα και ομοιόμορφη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Χανιωτάκης, Ν. 1999:81-82).

Ωστόσο, και η περιγραφική αξιολόγηση, παρότι διευκολύνει περισσότερο από κάθε άλλο μέσο την απόδοση των επιδόσεων του μαθητή, εντούτοις και αυτή είναι συνδεδεμένη με επίμαχα σημεία στα οποία εστιάζονται οι επικρίσεις που δέχεται. Τα μειονεκτήματα που αναδεικνύονται μέσα από τις σχετικές έρευνες απαριθμούνται ως ακολούθως (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:280-281):

- ✓ 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.
- ✓ Εξαιτίας του 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 ελλοχεύει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να υπεισέλθει στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειας.
- ✓ Με την περιγραφική αξιολόγηση περιορίζονται οι δυνατότητες για σύγκριση των επιδόσεων.
- ✓ Όπως στη βαθμολόγηση, έτσι και εδώ υπάρχει ο κίνδυνος υποκειμενικών κρίσεων.

Συνοψίζοντας τα θετικά σημεία που αναπτύχθηκαν μέσα από την ανάδειξη του σχετικού θέματος, τα πλεονεκτήματα που προσάπτονται στην περιγραφική αξιολόγηση είναι τα ακόλουθα (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:281-282):

- Με τα ποσοτικά μέσα (δηλαδή βαθμούς, γράμματα κ.ο.κ.) δεν μπορεί να αποδοθεί με ακρίβεια και σαφήνεια τόσο η μαθησιακή διαδικασία και η παροχή πληροφόρησης γύρω από την έκβασή της όσο και η επίδοση, καθώς και οι ιδιαιτερότητες των επιδόσεων του μαθητή, ακόμα και στην περίπτωση που χρησιμοποιούμε 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 με διαφοροποιημένο τρόπο τις επιδόσεις, δίνοντας έμφαση στις ιδιαιτερότητες του μαθητή.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση ελαχιστοποιούμε ή και εκμηδενίζουμε την πίεση για υψηλές επιδόσεις καθώς και τον ανταγωνισμό, ενώ ταυτόχρονα 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 και 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 την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα στο σχολείο και πιο ειδικά στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις του μαθητή, γεγονός που σχετίζεται με την παραπέρα σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία του.
- Τέλος, με την περιγραφική αξιολόγηση ενισχύονται οι δεσμοί – σχέσεις σχολείου και οικογένειας με βάση την πληρέστερη ανάλυση και πληροφόρηση σχετικά με τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και αφορούν τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση του μαθητή με το συγκεκριμένο αξιολογικό μέσο αποκτά σαφώς παιδαγωγικό χαρακτήρα, περιορίζοντας ή και εκμηδενίζοντας βαθμοκεντρικούς και εξετασιοκεντρικούς προσανατολισμούς του μαθητή και του γονέα. Το συγκεκριμένο μέσο συμβάλλει στο να επικεντρώνεται ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία και να ενημερώνεται επαρκέστερα για τη βελτίωσή του. Επιπρόσθετα, το σχολείο βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική του λειτουργία, μέσα από την οποία επιδιώκονται η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών του διαδικασιών και η επίτευξη παιδαγωγικών στόχων του μαθητή. Ωστόσο, κάτι τέτοιο συνεπάγεται ότι το σχολείο επιβάλλεται να βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική του αποστολή και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την αντίστοιχη εκπαίδευση και επιμόρφωση (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:283).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κύριος άξονας της παρούσας εργασίας ήταν η αξιολόγηση του μαθητή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μελέτης εκείνο που επιδιώχθηκε ήταν η επισήμανση, ανάλυση και σύγκριση των παραδοσιακών και εναλλακτικών-αυθεντικών τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή, ως μέσων ελέγχου επίτευξης των σχεδιασμένων εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί, αδιαμφισβήτητα, ένα εκ των επίμαχων ζητημάτων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ελκύοντας έντονα το ενδιαφέρον όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθότι σηματοδοτεί τη μαθησιακή, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών και παράλληλα αποτελεί έναν από τους δείκτες ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Με βάση την παιδαγωγική λειτουργία και τις επιμέρους διαστάσεις της, επίκεντρο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι ο ίδιος ο μαθητής, ως άτομο που βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητάς του και διαθέτει τις δικές του βιολογικές, νοητικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τους δικούς του ρυθμούς μάθησης και κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, Χ.- Κωνσταντίνου, Ι. 2017:196). Με άλλα λόγια, μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη αξιολόγηση οφείλει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ατομικότητα του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη το αρχικό επίπεδο γνώσεών του, τις ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά του, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, την προσπάθεια που καταβάλλει και τη γενικότερη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά/δραστηριότητα κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές, προκειμένου να επιτύχει αφενός έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση και εκτίμηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών, αφετέρου να συμβάλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρησή τους σχετικά με το μαθησιακό τους επίπεδο και τις ικανότητές τους.

Όσον αφορά την ελληνική σχολική πραγματικότητα, ακόμα και σήμερα, εξακολουθεί να εφαρμόζεται το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, δίνοντας έμφαση στο σύνολο των γνώσεων που εκείνος κατέχει και στην ανάπτυξη της ικανότητας για αναπαραγωγή, κυρίως, όσων γράφονται στα σχολικά εγχειρίδια ή όσων έχουν ειπωθεί κατά τη διδασκαλία, γεγονός που στρέφεται εις βάρος της ουσιαστικής μάθησης.

Μέσα από τη χρήση αυτών των τεχνικών και πρακτικών αξιολόγησης ανακύπτουν, σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, πολλά μειονεκτήματα μεθοδολογικής και παιδαγωγικής φύσης, δίνοντας έμφαση στις παιδαγωγικές επιπτώσεις όσον αφορά τόσο την ίδια τη διαδικασία μάθησης όσο και τον ίδιο τον μαθητή.

Όπως έγινε διακριτό από την προσέγγισή μας, με την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης του μαθητή, στην οποία κυριαρχούν οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις, η παρατήρηση και τα τεστ ως μέσα αποτίμησης και ελέγχου της μαθητικής επίδοσης, δεν παρέχονται ολοκληρωμένες πληροφορίες για τις ιδιαίτερες ικανότητες ή αδυναμίες του μαθητή. Καταγράφονται μόνο οι επιδόσεις του σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά όχι στους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την επιδιωκόμενη εξέλιξή του ως προσωπικότητα, όπως είναι η προσπάθεια, η φιλομάθεια, η συνεργασία, το ενδιαφέρον και γενικότερα η μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Μέσω της βαθμολόγησης, δηλαδή της χρήσης ποσοτικών τιμών, προκειμένου να αποδοθεί το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, παρουσιάζεται πλήθος προβλημάτων, κυρίως μεθοδολογικής φύσης, καθώς δεν είναι σε θέση να αποδώσουν με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα τις επιδόσεις των μαθητών.

Στα σχετικά ερευνητικά ευρήματα διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις του ανθρώπου έχουν μία δυναμική και ποιότητα που δεν μπορούν να αξιολογηθούν μέσω ποσοτικών μεγεθών. Επομένως, με τους βαθμούς, ως μέσου απόδοσης της επίδοσης, δεν μπορούν, και μάλιστα με ευκρίνεια και πιστότητα, να αποτυπωθούν οι ιδιαίτερες ικανότητες – κλίσεις ή ενδεχόμενες αδυναμίες και ελλείψεις του μαθητή, δηλαδή παράμετροι που σχετίζονται με τις νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.

Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση που προηγήθηκε, το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης είναι προσανατολισμένο σε τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες, μέσω των οποίων προάγεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών και η βαθμοθηρία, δημιουργώντας εξωτερικά κίνητρα μάθησης, σε αντιδιαστολή με τη βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής, που δίνει έμφαση στην ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων μάθησης (Κωνσταντίνου, Χ. – Κωνσταντίνου, Ι. 2017:275).

Μέσω της χρήσης ποσοτικών δεικτών (βαθμοί) αυξάνεται στον μαθητή η πίεση για υψηλές επιδόσεις, αποσπώντας τον από το ουσιαστικό μέρος των μαθησιακών διαδικασιών και δημιουργώντας παράλληλα συμπλέγματα, συνοδευόμενα από έντονο άγχος και άλλες αρνητικές καταστάσεις, οι οποίες επιβαρύνουν την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση του μαθητή.

Η ταξινόμηση των μαθητών αποτελεί άλλο ένα επακόλουθο της χρήσης παραδοσιακών τεχνικών στην αξιολόγηση της επίδοσης, η οποία πολλές φορές συνοδεύει τον μαθητή εφ' όρου ζωής, προσδιορίζοντας εκτός από τη μαθητική, την επαγγελματική και κοινωνική σταδιοδρομία του ατόμου.

Σύμφωνα με νεότερα παιδαγωγικά δεδομένα, θεωρείται επιβεβλημένη η μεταστροφή σε μία μορφή αξιολόγησης η οποία θα έχει ως επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή και την πρόοδό του, δεν θα εστιάζει κατά αποκλειστικότητα στην απόδοση ενός βαθμού, αλλά θα λειτουργεί ως οργανικό μέρος της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να πάψει να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός και να γίνει κατανοητό ότι η προσκόλληση σε παραδοσιακές διαδικασίες αξιολόγησης και σε βαθμοθηρικές νοοτροπίες και αντιλήψεις δεν μπορεί να είναι ωφέλιμη και αποδοτική για κανέναν από τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς).

Μέσα από την ολοένα και πιο πιεστική ανάγκη για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ανύψωση του επιπέδου μάθησης, καθώς και τη συνειδητοποίηση ότι η μάθηση δεν συνιστά ατομική υπόθεση, αλλά πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, η οποία επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται, διατυπώνεται η άποψη ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών θα πρέπει να περιλαμβάνει και εναλλακτικές τεχνικές, οι οποίες βρίσκονται εγγύτερα στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης και ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις ανάγκες των σημερινών μαθητών και του σύγχρονου σχολείου.

Μέσω της εφαρμογής των εναλλακτικών τεχνικών παρέχεται η συμπληρωματική δυνατότητα να διασφαλιστεί το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, το οποίο είναι προσανατολισμένο σε εξατομικευμένες διαδικασίες, οι οποίες αποσκοπούν στη διάγνωση των δυνατοτήτων, ιδιαιτεροτήτων, αλλά και των μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων του κάθε μαθητή, με απώτερο σκοπό τη λήψη των κατάλληλων ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων.

Η αξιοποίηση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και από την επιθυμία του να μετατρέψει την αξιολόγηση όχι απλά σε κριτήριο επίδοσης και μηχανισμό επιλογής και ταξινόμησης, αλλά σε ουσιαστικό μέσο μάθησης και αποτελεσματικής διδασκαλίας. Για τον λόγο αυτό, επιβάλλεται η κατάλληλη ενημέρωση, οργάνωση και προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό, με σκοπό να καταστήσει πρακτικά εφαρμόσιμη, λειτουργική και αποτελεσματική αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση, με δεδομένη την άποψη ότι συνδέεται άρρηκτα και άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να υπηρετεί και να διευκολύνει τη μάθηση, να έχει ως επίκεντρο τον μαθητή και παράλληλα να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο συντελείται και τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Υπό αυτή την έννοια, δεν υπάρχει μία μέθοδος ή μια τεχνική αξιολόγησης που να ενδείκνυται για όλες τις περιπτώσεις. Αντιθέτως, πιο κατάλληλη θεωρείται εκείνη η μέθοδος η οποία εξυπηρετεί τους προκαθορισμένους σκοπούς με τον πιο άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο.

Συνεπώς, και όπως προέκυψε από τη σύγκριση των παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, κατά την αξιολογική διαδικασία, προκειμένου να διασφαλιστεί το παιδαγωγικό της περιεχόμενο, θα πρέπει να αποφεύγεται η μονομέρεια και η αποκλειστικότητα με την επιλογή μίας μεθόδου ή τεχνικής. Για τον λόγο αυτό, εκείνο που οφείλει να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός είναι η συνδυαστική χρήση όλων των τεχνικών αξιολόγησης, ανάλογα με το μαθησιακό περιεχόμενο, τους διδακτικούς στόχους, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, καθώς και τις ιδιάζουσες περιστάσεις της σχολικής πραγματικότητας. Μέσα από τον συνδυασμό των τεχνικών αξιολόγησης, σε διαρκή και αδιάλειπτη βάση, διαμορφώνεται μια πιο αντικειμενική, έγκυρη, αξιόπιστη και πληρέστερη εικόνα για το σύνολο των ικανοτήτων και των δραστηριοτήτων κάθε μαθητή.

Με δεδομένη την άποψη ότι κάθε περίπτωση αξιολόγησης είναι μοναδική, εφόσον ισχύουν ιδιαίτερες συνθήκες, διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια, μοναδικοί συντελεστές, ειδικές προϋποθέσεις και προδιαγραφές, κατάλληλη θεωρείται η επιλογή εκείνης της μεθόδου για τον προσδιορισμό και την έκφραση των επιδόσεων του μαθητή, η οποία είναι, φυσικά, πρακτικά εφαρμόσιμη, αλλά κυρίως διαθέτει ενημερωτικό/διαγνωστικό χαρακτήρα και αποδίδει, όσο το δυνατόν, με σαφήνεια και πιστότητα την ποικιλομορφία των μαθησιακών επιδόσεων.

Προκειμένου να επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η μεταστροφή σε μία μορφή αξιολόγησης η οποία είναι προσανατολισμένη σε εξατομικευμένες διαδικασίες, οι οποίες είναι μαθητοκεντρικές, και λειτουργούν προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με απώτερο σκοπό τη λήψη των απαραίτητων διορθωτικών, ανατροφοδοτικών και βελτιωτικών μέτρων, απαιτείται η συνεργασία και η συμβολή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θα ήταν αρκετά ωφέλιμο να παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για συστηματική παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από ειδικούς, με σκοπό τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση των γνώσεών τους σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, και παράλληλα την ενημέρωσή τους για τις πιο σύγχρονες θεωρίες, ιδέες και πρακτικές, κινούμενες στις τάσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής. Επίσης, επιβεβλημένη θεωρείται η ενημέρωση γονέων και μαθητών για οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να επέλθει στον τρόπο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Ο εποικοδομητικός διάλογος και η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, σχετικά με τη σημασία της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης, κρίνονται απαραίτητα, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεργασία των γονέων με το σχολείο και να καταστεί όσο το δυνατόν λειτουργική, αποδοτική και αποτελεσματική η αξιολογική διαδικασία.

Συνοψίζοντας, εκείνο στο οποίο επιβάλλεται να δοθεί έμφαση και να αναδειχθεί ως συμπέρασμα στο θέμα της επιλογής και χρήσης των τεχνικών αξιολόγησης, ως μέσων ελέγχου και αποτίμησης της επίδοσης του μαθητή, καθώς και της επίτευξης των σχεδιασμένων μαθησιακών και γενικότερα των εκπαιδευτικών στόχων, είναι ότι, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αποκομίσει τα απαραίτητα στοιχεία τόσο για τον ίδιο τον μαθητή όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία, και ,μάλιστα, με όσον το δυνατόν έγκυρο, αντικειμενικό και αξιόπιστο τρόπο, οφείλει να προβεί σε συνδυαστική χρήση και των μεθόδων/τεχνικών αξιολόγησης.

Μέσω της σύνθεσής τους στη χρήση των μέσων αξιολόγησης αποφεύγεται, όπως ειπώθηκε, η μονομέρεια και η αποκλειστικότητα, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνονται διαδικασίες εμπλουτισμού των μεθόδων αξιολόγησης, προσφέροντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αποκτήσει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το σύνολο των χαρακτηριστικών και των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή.

Είναι γνωστό ότι η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης είναι εκείνη η οποία καθιέρωσε την αξιολόγηση ως θεσμό. Η χρήση των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι απαραίτητη για την εκτίμηση του γνωστικού επιπέδου ή αλλιώς των γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή, ενώ, παράλληλα, υποστηρίζεται ότι τον προετοιμάζουν, ώστε να ανταποκριθεί στα δεδομένα της «σκληρής» κοινωνικής πραγματικότητας. Παράλληλα, οι εναλλακτικές τεχνικές, οι οποίες βρίσκονται εγγύτερα στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, είναι μαθητοκεντρικές, δηλαδή έχουν στο επίκεντρό τους τον ίδιο τον μαθητή και την πρόοδό του, ενισχύουν τη συμμετοχή του στη μαθησιακή και αξιολογική διαδικασία, προσφέρουν στον εκπαιδευτικό πληροφορίες για τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες του μαθητή, (δηλαδή αποδίδουν τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του), αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης, περιορίζοντας τη βαθμοθηρία και τον εξετασιοκεντρισμό, ενώ συγκρίνουν τον μαθητή σε σχέση με τις δυνατότητές του και όχι με τις επιδόσεις των άλλων μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η αυθεντική μορφή αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει ως στοιχείο εμπλουτισμού και ενίσχυσης της παραδοσιακής μορφής κατά την αξιολογική διαδικασία. Επομένως, κρίνονται απαραίτητες και χρήσιμες και οι δύο μορφές τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή.

Με δεδομένη την άποψη ότι η ίδια η μάθηση συνιστά μια πολύπτυχη και πολυδιάστατη διαδικασία, έτσι και οι μορφές αξιολόγησης επιβάλλεται να είναι πολυδιάστατες κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Ο συγκερασμός και η συνδυαστική χρήση των παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αποκομίσει με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα το σύνολο των γνωστικών και κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων του κάθε μαθητή, σεβόμενος τη διαφορετικότητα της προσωπικότητάς του, και παράλληλα να διαπιστώσει τον βαθμό επιτυχίας των δικών του εκπαιδευτικών ενεργειών, για λόγους ανατροφοδότησης και βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Κατά αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης μέσα από την παιδαγωγική της μορφή, η οποία έχει ως απώτερο σκοπό την επίτευξη των σχεδιασμένων εκπαιδευτικών στόχων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (2003), Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Β' έκδοση, Ιωάννινα.
- Βαρσαμίδου, Α. (2016), Αξιολόγηση μαθητή βάσει φακέλου (portfolio) εκπαιδευτικού και μαθητή: προεκτάσεις και προοπτικές μιας εναλλακτικής τεχνικής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Φυλάτος.
- Γκότοβος, Α. (1990), Παιδαγωγική αλληλεπίδραση – Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2003), Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998), Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999), Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δήμου, Γ. (2008), Εκπαιδευτική ψυχολογία – ΙΙ. Μαθησιακές δυσκολίες. Εκδόσεις Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990), Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ.– Φλουρή, Γ. (2006), Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Α' Μάθηση. Αθήνα.
- Καψάλης, Α.–Χανιωτάκης, Ν.(2015), Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Κρίβας, Σ.(2004), Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994), Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015), Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ.– Κωνσταντίνου, Ι. (2017), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του μαθητή ως θεωρία και πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση – Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπάκας, Θ. (2009), Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση, Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, τ. 3. Αθήνα.
- Νικολάου, Σ. (2009), Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Β' έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. – Γουργιώτου, Ε. (2008), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011), «Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;». Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Χανιωτάκης, Ν. (1999), Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, σσ. 72-82,(διδασκτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χιωτάκης, Στ. (1993), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.