



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Θέμα: Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μάρκου Κλεοπάτρα

A.M: 485

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**ΜΕΛΗ: ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό
Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΣΟΥΖΑΝΝΑ – ΜΑΡΙΑ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Ιωάννινα, 2019

«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

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή	7

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

1.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της επίδοσης του μαθητή.....	11
1.2 Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	15
1.3 Αρχές αξιολόγησης	17
1.4 Οι τεχνικές αξιολόγησης.....	19
1.4.1 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.....	21
1.4.2 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.....	29
1.5 Τα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή.....	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

2.1 Η Περιγραφική αξιολόγηση ως έννοια και διαδικασία.....	38
2.2 Πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης.....	41
2.3 Μειονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης	43
2.4 Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.....	46

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Αναγκαιότητα έρευνας - Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	51
3.2 Σκοπός της έρευνας.....	52
3.3 Περιγραφή της μεθοδολογίας έρευνας.....	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1 Παρουσίαση - Ανάλυση ευρημάτων.....	54
---	----

4.2 Συμπεράσματα.....	80
4.3 Προτάσεις.....	83
Βιβλιογραφία.....	85

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στην έννοια της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, στις μορφές, στις αρχές και τα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή. Ακολουθώντας, γίνεται αναφορά στις παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και στους παράγοντες εκείνους που θεωρούνται ανασταλτικοί για την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση ευρημάτων, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, αλλά δηλώνει ότι δεν έχει επαρκή κατάρτιση σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Επίσης, σε υψηλό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, καθώς επίσης και την περιγραφική αξιολόγηση. Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία την επιμόρφωσή τους σε όλες τις μορφές της εναλλακτικής αξιολόγησης και συμφωνούν με την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Επίδοση, Μαθητής, Παραδοσιακή αξιολόγηση, Εναλλακτική αξιολόγηση, Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, Περιγραφική αξιολόγηση

Abstract

The purpose of this paper was to investigate the views of primary education teachers on alternative forms of assessment of student performance. The thesis consists of two parts: the theoretical and empirical part. In the theoretical part, reference is made to the concept of assessment of student performance, the forms, principles and means of rendering and capturing the student's assessment. Thereafter, reference is made to traditional and alternative forms of assessment and to those factors considered to be inhibiting the introduction of alternative forms of evaluation. The empirical part includes research methodology, conclusions and suggestions. As noted, the majority of teachers agree with the assessment of student performance, but states that they do not have sufficient training on issues pertaining to student performance assessment. Also, a high percentage of teachers said they did not know the alternative assessment techniques, as well as the descriptive assessment. Finally, the majority of teachers consider it necessary to train them in all forms of alternative assessment and agree with the introduction of alternative forms of assessment in primary education.

Key words: Evaluation, Performances, Student, Traditional ratings, Alternative assessment, Alternative assessment technique, Descriptive evaluation.

Εισαγωγή

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα αξιολογείται. Η αξιολόγηση ως θεσμός θεωρείται αναπόσπαστο μέρος όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος και αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εκάστοτε κοινωνίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:23).

Το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο σκοπός, το αντικείμενο, ο φορέας, τα κριτήρια, οι μέθοδοι, οι διαδικασίες και τα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης της αξιολόγησης αποτελούν τις θεμελιώδεις παραμέτρους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:26).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό. Αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση και η λειτουργία της αξιολόγησης έχει αντίκτυπο σε επίπεδο ατομικό και κοινωνικό. Επιφέρει δηλαδή αρνητικές ή θετικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Κωνσταντίνου, 2000:9).

Η αξιολόγηση στο Δημοτικό σχολείο πραγματοποιείται, κατά κανόνα, με τη χρήση παραδοσιακών μορφών, όπως οι γραπτές και οι προφορικές εξετάσεις, η παρατήρηση και τα τεστ. Ωστόσο, σύγχρονοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, δεν μπορούν να περιγράψουν με αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία την επίδοση του μαθητή, όταν είναι γνωστό ότι όχι μόνο δεν προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα, που στόχευαν να επιλύσουν, αλλά έχουν προσθέσει μια πληθώρα προβλημάτων στο σύστημα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2000).

Μέσα από την ολοένα και πιο πειστική ανάγκη για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ανύψωση του επιπέδου μάθησης, διατυπώνεται η άποψη ότι η αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών θα πρέπει να περιλαμβάνει και εναλλακτικές τεχνικές, όπως ο φάκελος υλικού (portfolio), οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (projects), καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Επιπλέον, για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης,

κρίνεται αναγκαία η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 προτάθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στην πρωτοβάθμια, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα προέβλεπε την εφαρμογή της από το σχολικό έτος 1994 - 95. Για τον λόγο αυτό δόθηκε στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένος τύπος ελέγχου σχολικής επίδοσης. Ο συγκεκριμένος τύπος έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αλλά και η περιγραφική αξιολόγηση στο σύνολό της, δεν έγινε αποδεκτή από τις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι βασικοί λόγοι τους οποίους επικαλέστηκαν οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, για να δικαιολογήσουν την άρνησή τους στην περιγραφική αξιολόγηση, είναι ότι δε θεωρούν τους εαυτούς τους επαρκώς καταρτισμένους για να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση, αφού αναφέρεται και σε τομείς που δύσκολα αξιολογούνται, καθώς επίσης και στον αυξημένο χρόνο που απαιτεί από πλευράς εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελούν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο και, ειδικότερα, η περιγραφική αξιολόγηση. Για το λόγο αυτό θα πραγματοποιήσουμε ανασκόπηση σχετικών ερευνών, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Συγκεκριμένα, επιδιώκουμε τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο.

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

Στο *πρώτο* κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση του όρου «αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης». Ακόμη, γίνεται αναφορά στις μορφές και αρχές της αξιολόγησης, καθώς επίσης και στα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή.

Το *δεύτερο* κεφάλαιο αναφέρεται στην εναλλακτική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα,

παρουσιάζεται η περιγραφική αξιολόγηση ως εναλλακτικό μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Επίσης, παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης. Επιπλέον, αναφέρουμε τις βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, καθώς και τους παράγοντες που θεωρούνται ανασταλτικοί για την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, καταγράφεται ο σκοπός και περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση των σχετικών ερευνών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της ανασκόπησης, ενώ στο τέλος καταλήγουμε σε ορισμένες προτάσεις.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας και συγκεκριμένα ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, για την ενδελεχή επιστημονική καθοδήγηση, τη συνεχή επίβλεψη, τη συμπαράστασή του, το αμείωτο ενδιαφέρον του, καθώς και την ενθάρρυνση σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον Αναπληρωτή Καθηγητή κύριο Θωμά Μπάκα και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κυρία Σουζάννα – Μαρία Νικολάου που δέχτηκαν πρόθυμα να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη και τις ολόθερμες ευχαριστίες μου προς τους γονείς μου και τον αδερφό μου, οι οποίοι ήταν δίπλα μου σε κάθε προσπάθειά μου. Χωρίς την αμέριστη αγάπη, κατανόηση και συμπαράστασή τους δεν θα είχε ολοκληρωθεί επιτυχώς η παρούσα εργασία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

1.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της επίδοσης του μαθητή

Σε ευρύ επίπεδο δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η έννοια ή η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:15).

Κατά τον Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017:15) η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που έδινε το παρόν, συνεχίζει να το δίνει και θα το δίνει και στο μέλλον σε όλους τους ανθρώπινους τομείς.

Η αξιολόγηση εισήχθη στην κοινωνική ζωή με τη μορφή εξετάσεων ως ανάγκη ελέγχου του κρατικού μηχανισμού, αλλά και διατήρησης της εσωτερικής συνοχής της αυτοκρατορικής Κίνας, περίπου το 2200 π.Χ. (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011, όπ. αναφ. στους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:16).

Πολλοί ορισμοί της αξιολόγησης έχουν προταθεί μέχρι τώρα από ερευνητές, παιδαγωγούς κ.ά. Ο πιο απλός και γενικός ορισμός βασίζεται, κυρίως, στην ετυμολογία της λέξης, σύμφωνα με την οποία: *« σημαίνει τη διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης »* (Κασσωτάκης, 1997:15) .

Ο Καψάλης και Χανιωτάκης (2011:27) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι *« μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της, η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή, δηλαδή, στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος »*.

Ο έλεγχος επίτευξης των σχεδιασμένων στόχων, καθώς και ο έλεγχος των παραγόντων που ενδέχεται να εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων αυτών, μέσω της αξιολόγησης, εφαρμόζεται τόσο σε πολιτικό-οικονομικό, όσο και σε κοινωνικό - εκπαιδευτικό επίπεδο (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:25).

Καθώς η αξιολόγηση υπάρχει σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από την εκπαίδευση. Ο όρος, λοιπόν, «αξιολόγηση» είναι πολύ εύχρηστος και στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Χρησιμοποιείται, συχνά, από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, παράγοντες της εκπαίδευσης, τον τύπο και γενικά τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Συνήθως, θεωρείται ταυτόσημος με τους όρους “εκτίμηση”, “εξετάσεις”, “βαθμολογία”. Η σύγχυση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι ο όρος αξιολόγηση στην εκπαίδευση ορίζεται άλλοτε με την στενή και άλλοτε με την ευρεία έννοια. Επομένως, η αξιολόγηση είναι ένας όρος που σχετίζεται με όλους τους άλλους, αλλά δεν ταυτίζεται. Είναι πολύ πιο ευρύς και προϋποθέτει όλους τους προηγούμενους (Αθανασίου, 2000).

Κατά τον Goldstein (όπ. αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου : 2017), *«Εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών».*

Ο Κωνσταντίνου (2000:23) θεωρεί ότι *« Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία ».*

Οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, υποστηρίζουν ότι, *« η αξιολόγηση ως διαδικασία και πρακτική συνδέεται πλέον με το σύνολο των μαθησιακών και ευρύτερα παιδαγωγικών ενεργειών και στόχων του σχολείου »* (2008: 21), ενώ και ο Ρέλλος συμφωνεί στο ότι στο χώρο της Παιδαγωγικής, *« η αξιολόγηση εκτείνεται από την ατομική μέτρηση επίδοσης μέχρι την αξιολόγηση ολόκληρων αναλυτικών προγραμμάτων ή σχολικών συστημάτων »* (2008: 55).

Στη μελέτη του, ο Αθανασίου σημειώνει ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς σκοπούς. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά σε:

Παιδαγωγικούς σκοπούς:

- Βοηθά στη διάγνωση ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.
- Ανατροφοδοτεί τη διαδικασία μάθησης.
- Καθοδηγεί προς τη σωστή κατεύθυνση.
- Βοηθά στη λήψη διδακτικών αποφάσεων όταν και όπου αυτό απαιτείται.
- Συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων.

Ψυχολογικούς σκοπούς:

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

Κοινωνικούς σκοπούς:

- Ενημερώνει τους άμεσα ενδιαφερόμενους φορείς: γονείς, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους.
- Ενημερώνει τους επενδυτές της εκπαίδευσης, δηλαδή τους φορολογούμενους πολίτες.
- Διευκολύνει την επιλογή ατόμων με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς.
- Συμβάλλει στον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Διοικητικούς σκοπούς:

- Επιτρέπει την καλύτερη οργάνωση των τάξεων ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών.
- Βοηθά στην ισόρροπη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού.
- Επιτρέπει συγκρίσεις επιδόσεων ανάμεσα σε τάξεις, σχολικές μονάδες, περιοχές κ.λπ. με αποτέλεσμα τη διαρκή βελτίωσή τους (2000: 13).

Ωστόσο, ο όρος «αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, παραπέμπει

συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και βέβαια στην επίδοση του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000: 15).

Η έννοια « επίδοση » χρησιμοποιείται τόσο στην επιστημονική όσο και στην καθημερινή γλώσσα με διάφορες σημασίες. Το ζήτημα των επιδόσεων αποτελεί αντικείμενο διαφόρων επιστημονικών κλάδων και ενδιαφέρει ασφαλώς και απασχολεί και την Παιδαγωγική.

Σύμφωνα μ' έναν πρόχειρο ορισμό: επίδοση είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας σωματικής ή πνευματικής. Για να χαρακτηριστεί ως επίδοση το αποτέλεσμα, πρέπει η προσπάθεια να είναι σημαντική, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται στο υποκείμενο το βίωμα της επιτυχίας, που συνοδεύει κάθε επίδοση (Καψάλης, 2000). Συγκεκριμένα, με τον όρο «επίδοση», με τη στενή έννοια, στο σχολείο, εννοούμε συνήθως τις γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες, που δείχνει ότι έχει ένας μαθητής, σ' ένα συγκεκριμένο μάθημα, τη στιγμή που εξετάζεται κάτω από συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες και τρόπο εξέτασης (Αθανασίου, 1986: 42).

Επομένως, όταν αξιολογούμε το μαθητή, συνυπολογίζουμε ένα πλήθος στοιχείων, προκειμένου να αποφανθούμε για μια γενικότερη κρίση που να αντικατοπτρίζει πληρέστερα την εικόνα της προσωπικότητάς του (Κασσωτάκης, 1997 : 23).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004 : 26), η έννοια της σχολικής επίδοσης αποκτά παιδαγωγικό περιεχόμενο όταν: α) είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης β) προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης γ) προσδιορίζεται από τις αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης του μαθητή.

Οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί της σχολικής επίδοσης έρχονται όμως σε αντίθεση με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα. Το σχολείο σήμερα αποτελεί ένα αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης « κοινωνίας επιδόσεων », όπου κυριαρχούν οι οικονομικά προσδιορισμένες αρχές της επίδοσης, γεγονός που εμποδίζει τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της σχολικής επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2004).

Η επίδοση αποτελεί πρόκληση για το σχολείο και σ' αυτήν την πρόκληση πρέπει αυτό να απαντά παιδαγωγικά. Το σχολείο οφείλει, ως παιδαγωγικός οργανισμός, να λαμβάνει υπόψη του « τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, τα οικογενειακά του γνωρίσματα, τον κοινωνικό του περίγυρο και τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας » (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 171 – 175). Επίσης,

οφείλει να εξοικειώνει με παιδαγωγικό τρόπο το μαθητή με τον ανταγωνισμό και την ανταγωνιστική επίδοση.

Εν κατακλείδι, η επιδίωξη του σχολείου είναι να επιτύχει στο μαθητή την ενδυνάμωσή του γνωστικά, νοητικά και ψυχοκινητικά, με την παράλληλη απόκτηση δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν την ατομική και κοινωνική του άνοδο. Το σχολείο προσπαθεί να καλλιεργήσει στο μαθητή μια στάση ζωής, ώστε να συνειδητοποιήσει ότι « τα αγαθά κόποις κτώνται » (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 177).

1.2 Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Οι μορφές αξιολόγησης που μπορεί να εντοπίσει κανείς σε επεξεργασμένα επιστημονικά κείμενα των ειδικών (π.χ. G. Noizet και J. P. Cavemi) (όπως αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2000 : 17) είναι καταρχήν δύο:

α. Η **συνεχής** αξιολόγηση, κατά την οποία η τελική γνώμη και κρίση για τον κάθε μαθητή είναι το αποτέλεσμα συνεχούς αξιολογικής διαδικασίας. Περιλαμβάνει ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες ο εκπαιδευόμενος υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Με το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης επιδιώκεται η συνεχής παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή. Δίνεται η δυνατότητα στον αξιολογητή να διαμορφώσει αντικειμενική γνώμη για τον μαθητή , καθώς και να εντοπίσει τις δυσκολίες, τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες δυνατότητες του μαθητή (Κασσωτάκης, 1992:24).

β. Η **αποσπασματική** ή **στιγμιαία** αξιολόγηση, περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες που πραγματοποιούνται αποσπασματικά ή κατά διαστήματα, για παράδειγμα στο τέλος μιας χρονικής περιόδου, όπως είναι οι προαγωγικές, οι απολυτήριες κ.ο.κ. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στηρίζεται δηλαδή στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μίας ή ελάχιστων εξεταστικών δοκιμασιών . Οι δοκιμασίες αυτές είναι δυνατό να διεξάγονται από τα άτομα τα οποία δίδαξαν στους εξεταζόμενους, αλλά και από ξένα προς αυτούς. Κατά την αξιολόγηση αυτού του είδους, η γνώμη που σχηματίζεται για την αξία του κάθε μαθητή, στηρίζεται στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μίας ή ελάχιστων εξεταστικών διαδικασιών, με αποτέλεσμα ο ρόλος του παράγοντα τύχη να είναι μεγάλος (Κασσωτάκης, 1992:24).

Στο δημοτικό σχολείο μάλιστα ο δάσκαλος ο οποίος διδάσκει όλα τα μαθήματα έχει περισσότερη ευχέρεια από το συνάδελφό του της μέσης εκπαίδευσης να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή (Κασσωτάκης, 1992:80).

Σε ένα άλλο πιο συστηματικό επίπεδο οι κατηγοριοποιήσεις των μορφών εμφάνισης της αξιολόγησης στο σχολείο ανέρχονται σε τρεις (Κωνσταντίνου, 2000 : 17) :

α. Την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση

β. Τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση

γ. Την τελική ή συνολική αξιολόγηση.

Η **αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση** αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 167). Κατέχει σπουδαία θέση στις σύγχρονες διδακτικές διαδικασίες, οι οποίες επιδιώκουν να οδηγήσουν όλους τους μαθητές στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων (Κασσωτάκης, 1992 : 26).

Σκοπός της **αρχικής ή διαγνωστικής** αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις προσωπικές και κοινωνικές τους ιδιαιτερότητες στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Με την έννοια αυτή, επομένως, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές και παιδαγωγικές του διαδικασίες στο γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο του κάθε μαθητή και βέβαια στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητές του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 168).

Η **διαμορφωτική ή σταδιακή** αξιολόγηση έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες και τα άλλα σχετικά στοιχεία που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος ή των μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 168).

Η **τελική ή συνολική** αξιολόγηση διαμορφώνεται προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων σε σχέση με το τι είχε αρχικά καθοριστεί σαν τελικός στόχος. Αυτό συνεπάγεται ότι η τελική αξιολόγηση δεν είναι πάντα ανάγκη να διεξάγεται στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά μπορεί

να γίνεται και για επιμέρους στόχους που συγκροτούν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού στόχου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 168).

Επομένως, η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών του σχολείου. Κατά συνέπεια, πέραν της αρχικής αξιολόγησης που έχει περισσότερο διαγνωστικό χαρακτήρα οφείλει, για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, να πάρει συνεχή μορφή, έτσι ώστε σε κάθε στάδιο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός αφενός αν αυτό που είχε τεθεί ως στόχος επιτεύχθηκε και αφετέρου να είναι σε θέση τις πληροφορίες που συνέλεξε να τις χρησιμοποιήσει στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 168).

Στα πλαίσια αυτά ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει επιμέρους και εξειδικευμένες μορφές αξιολόγησης, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς και αξιολογικούς στόχους που έχει θέσει, όπως είναι , για παράδειγμα, η αυτοαξιολόγηση ή η ετεροαξιολόγηση , η εσωτερική ή η εξωτερική αξιολόγηση κ.ο.κ. Εξυπακούεται όμως ότι ο εκπαιδευτικός αποφεύγει μορφές αξιολόγησης, όπως είναι, για παράδειγμα, η αυταρχική και γραφειοκρατική αξιολόγηση, στις οποίες κυριαρχούν η επιβολή και ο τυπολατρικός έλεγχος των διαδικασιών (Κωνσταντίνου, 2000 : 19).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι όλες οι μορφές αξιολόγησης που επισημανθήκαν, διαμορφώνουν σημαντικές λειτουργίες στη διαδικασία της μάθησης, όταν χρησιμοποιηθούν σωστά και αξιοποιηθούν προσεκτικά οι πληροφορίες που παρέχουν.

1.3 Αρχές αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου, οι οποίοι έχουν ως σημείο αναφοράς τη μάθηση, τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή και τις ατομικές ιδιαιτερότητές του (Κωνσταντίνου, 2004 : 114).

Η αξιολόγηση για να ανταποκριθεί στο έργο της και να γίνει με πιο πειστικό τρόπο αποδεκτή, οφείλει να πληροί μεθοδολογικούς όρους ή, αλλιώς, να διακρίνεται από μερικά βασικά γνωρίσματα τα σπουδαιότερα από τα οποία είναι:

α) Η εγκυρότητα

Το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας λέμε ότι είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς, που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Μια εξέταση σε μάθημα

δίνει έγκυρο αξιολογικό αποτέλεσμα, αν οι ερωτήσεις, που τίθενται στον εξεταζόμενο, καλύπτουν, κατά το δυνατό, όλη την ύλη που έχει διδαχτεί.

β) Η αξιοπιστία.

Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίδει το ίδιο ή περίπου το αυτό αποτέλεσμα.

γ) Η αντικειμενικότητα.

Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον κρινόμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση του κριτή, κ.ά. (Μανωλάκος, 2010).

Κατά τον Κωνσταντίνου (2000:15), σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιοριστεί:

α) Ο γενικός και ειδικός στόχος, γιατί σε διαφορετική περίπτωση ο αξιολογητής δε θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει.

β) Πριν τη διαδικασία της αξιολόγησης στο σχολείο προκαθορίζεται το αντικείμενο (ειδικό και γενικό), δηλαδή ποιον ή τι επιδιώκουμε να αξιολογήσουμε.

γ) Το υποκείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις (προσόντα) και να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και μεθοδολογία. Πρέπει δηλαδή ο αξιολογητής να είναι καλά καταρτισμένος σχετικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους. Να γνωρίζει πολύ καλά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και γενικά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κάθε μεθόδου.

δ) Θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ειδική περίπτωση κάτω από την οποία διεξάγεται η αξιολόγηση.

ε) Η τεχνική της εκτίμησης της επίδοσης, η μέθοδος και το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί για να είναι αποδοτικά πρέπει να έχουν επιλεγεί με γνώμονα τους σκοπούς που έχουν τεθεί και να έχουν προσαρμοστεί σ' αυτούς. Ο αξιολογητής θα πρέπει να έχει πάντοτε υπόψη του ότι καμία μέθοδος δεν είναι κατάλληλη για κάθε κατάσταση αξιολόγησης. Καλύτερη είναι εκείνη που εξυπηρετεί πληρέστερα τους συγκεκριμένους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της συγκεκριμένης αξιολόγησης, δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει συνδυασμός μέσων, μεθόδων και τεχνικών.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις βασικές αρχές που αναφέραμε στη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή θα μπορούσαμε να αποκτήσουμε μια « ολική εκτίμηση » της επίδοσης του μαθητή.

1.4 Οι τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή

Με τον όρο «τεχνικές αξιολόγησης» αναφερόμαστε στις συγκεκριμένες στρατηγικές ή πρακτικές, ή, αλλιώς, στις εξειδικευμένες μεθόδους αξιολόγησης στην πράξη. Συγκεκριμένα, εννοούμε τα μέσα και τον τρόπο ελέγχου επίτευξης των σχεδιασμένων εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων ή, διαφορετικά, τη χρήση των μέσων διαμέσου των οποίων συλλέγουμε τις πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις επιδόσεις του μαθητή. Οι τεχνικές αξιολόγησης συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και συνδέονται με βασικές οργανωτικές – επικοινωνιακές περιστάσεις που διασφαλίζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:216).

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς της εκπαίδευσης, στους οποίους παρατηρούνται καινοτομίες και στοχεύουν στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών, είναι και τα θέματα της αξιολόγησης (Μπάκας, 2009: 47). Σχετικά, σημειώνεται ότι, οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται στις αποκαλούμενες « παραδοσιακές » τεχνικές και τις « εναλλακτικές » τεχνικές (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:217).

Οι παραδοσιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, τα τεστ, τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις. Στις τεχνικές αυτές αποδίδεται μεγάλη σημασία στη συγκράτηση από το μαθητή των όσων γράφονται στα σχολικά εγχειρίδια ή των όσων λέγονται κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται η ικανότητα για απομνημόνευση ενώ ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο εξέτασης των μαθητών, γραπτής και προφορικής, χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις ανάπτυξης (Κασσωτάκης, 1997) .

Το κεντρικό εργαλείο όλων των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης αποτελούν οι ερωτήσεις. Οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις, τα τεστ και τα ερωτηματολόγια συγκροτούνται με βάση τις ερωτήσεις (Κωνσταντίνου, 2000:70) .

Κατά τον Κωνσταντίνου (2000:67), « οι ερωτήσεις, ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας, αποβλέπουν: α) στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, β) στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από το μαθητή γ) στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, και δ) στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων, όσων συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία » .

Η σύνταξη των ερωτήσεων δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Απαιτεί από τον εκπαιδευτικό παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και επινοητικότητα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει την ύλη στην οποία αναφέρονται οι ερωτήσεις, να είναι σε θέση να διατυπώνει με σαφήνεια τους σκοπούς που επιδιώκει και να βρει τις ερωτήσεις εκείνες που εξυπηρετούν αυτούς τους σκοπούς. Οφείλει ,επίσης, να γνωρίζει τις πνευματικές ικανότητες και την ψυχολογία των μαθητών, να είναι καλός χειριστής του λόγου και ενήμερος για τη μεθοδολογία της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1998 : 157) .

Η διαδικασία υποβολής ερωτήσεων προς τους μαθητές επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες. Η πρώτη λειτουργία αναφέρεται στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και η δεύτερη στη συλλογή στοιχείων για την αξιολόγηση των μαθητών. Στην πρώτη περίπτωση η ερώτηση προσδιορίζεται ως «διδακτική» ενώ στη δεύτερη ως «εξεταστική» (Χανιωτάκης, 2006: 237-238). Στην κατεύθυνση αυτή, ο Κωνσταντίνου (2000), δίνει έμφαση στους τέσσερις ρόλους που αποδίδονται στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας. Έτσι, οι ερωτήσεις αποβλέπουν, α) στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, β) στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από το μαθητή, γ) στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και δ) στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων, όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τις διαδικασίες μάθησης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων που ανακύπτουν (Κωνσταντίνου, 2000 : 70) .

Μέσα από την ολοένα και πιο πιεστική ανάγκη για βελτίωση της παρερχομένης εκπαίδευσης, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να υιοθετούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, όπως ο φάκελος υλικού (portfolio), οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (project), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. « Στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση κυρίως στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της. Συγχρόνως αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή «ταυτότητα» του μαθητή » (Κωνσταντίνου, 2002 : 44) .

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει συνδυασμό τεχνικών. Με τον τρόπο αυτό αποκτά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο του μαθητή και την επίτευξη των στόχων μάθησης.

1.4.1 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι: α) η παρατήρηση, β) οι γραπτές εξετάσεις, γ) οι προφορικές εξετάσεις, δ) τα τεστ, ε) το ερωτηματολόγιο και ζ) η συνέντευξη (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου , 2017 : 217) .

Παρατήρηση

Η παρατήρηση, είναι μια ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης και κατέχει εξέχουσα θέση στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης (Τσουμπούλη, 2012).

Συγκεκριμένα, η παρατήρηση αποτελεί ένα χρήσιμο μέσο πληροφόρησης του εκπαιδευτικού σχετικά με τους τρόπους δραστηριοποίησης των μαθητών του. Δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενημερωθεί καλύτερα για τις συνήθειες και τους τρόπους συμπεριφοράς τους ώστε να οργανώσει πιο αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία (Τριλιανός, 1998: 131-132).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της παρατήρησης συνοψίζονται στα εξής (Δημητρόπουλος Ε., 1999β΄: 115):

1. Αυξάνεται αισθητά η συστηματοποίηση της προσπάθειας εκτίμησης των μαθητών και συνεπώς βελτιώνεται το επίπεδο των πληροφοριών που

συγκεντρώνονται σχετικά με κάποιο μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται ουσιαστικότερη και πιο αξιόπιστη η αξιολόγηση του μαθητή.

2. Καθίσταται δυνατή η ρεαλιστική υλοποίηση των επιδιώξεων που σχετίζονται με τη γνώση του μαθητή.
3. Η συμπεριφορά που παρατηρείται είναι φυσική, ανυπόκριτη, απροσποίητη και συνεπώς αντιπροσωπευτική της συνολικής συμπεριφοράς του μαθητή.
4. Επειδή η παρατήρηση γίνεται από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να είναι συνεχής, επομένως έχει πολλές πιθανότητες να είναι επιτυχής.

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

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

1. Να μην υπάρχει εξάρτηση των αποτελεσμάτων από την υποκειμενική κρίση του αξιολογητή. Για να υπάρχει αντικειμενικότητα, δε θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να επηρεάζεται από τη γενική εικόνα που έχει για κάθε μαθητή, γιατί θα αδυνατεί να εκτιμήσει τη συμπεριφορά σχετικά με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που παρατηρείται τη δεδομένη στιγμή (σφάλμα γνωριμίας). Επίσης υπάρχει ο κίνδυνος η κρίση του εκπαιδευτικού-παρατηρητή σχετικά με τη συμπεριφορά που παρατηρείται, να επηρεάζεται από την εκάστοτε διάθεση του ίδιου του παρατηρητή.

2. Η συμπεριφορά του μαθητή ποικίλλει κατά περίπτωση και επηρεάζεται άμεσα από εξωατομικές μεταβλητές. Επομένως δεν είναι ίδια σε κάθε χρονικό σημείο και σε κάθε περιβάλλον, γεγονός που σημαίνει πως η συμπεριφορά που παρατηρείται σε κάποιο χρονικό σημείο ή σε κάποιο περιβάλλον μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτική.

3. Για να γίνει σωστή συστηματική παρατήρηση απαιτείται σχετικά μεγάλο διάστημα προκειμένου να υπάρξουν στοιχεία επαρκή για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή.

4. Πολλές μορφές συμπεριφοράς είναι αδύνατο να παρατηρηθούν. Αυτό σημαίνει ότι η παρατήρηση είναι κατάλληλη μέθοδος μόνο για μερικές εκδηλώσεις ή αντιδράσεις του μαθητή.

5. Υπάρχει η πιθανότητα παρερμηνείας των παρατηρήσεων που γράφτηκαν από τον παρατηρητή (σφάλμα ερμηνείας). Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι όσο πιο αντικειμενικός και προσεκτικός γίνεται στις κρίσεις του κατά τη διαδικασία της παρατήρησης.

Στην σχολική αξιολόγηση η παρατήρηση προσφέρει μεγάλες δυνατότητες, λόγω της μακράς παραμονής του μαθητή στο σχολείο και λόγω της καθημερινής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό. Αυτή η καθημερινή επικοινωνία παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να παρακολουθεί το μαθητή στο φυσικό του περιβάλλον και να αξιολογήσει έγκυρα και αξιόπιστα την επίδοσή του (Δημητρόπουλος, 1989 : 173 – 174) .

Η παρατήρηση, όμως, απαιτεί μεγάλη δεξιότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού και προσοχή στην ερμηνεία των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν (Τριλιανός, 1998 : 132) .

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

Γραπτές εξετάσεις

Ο θεσμός των εξετάσεων, και ειδικότερα των γραπτών, αποτελεί, σε πανελλήνιο και διεθνές επίπεδο, την παλαιότερη, την πιο διαδεδομένη (« εύχρηστη ») και την πλέον πολυσυζητημένη και αμφιλεγόμενη μέθοδο (τεχνική) στη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2000 : 73) .

Οι γραπτές εξετάσεις διακρίνονται σε « επίσημες » και « ανεπίσημες ». Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εξετάσεις που γίνονται στο τέλος του σχολικού έτους ή στο τέλος του εξαμήνου. Η επίδοση που προκύπτει από τις επίσημες γραπτές εξετάσεις είναι καθοριστική για τους μαθητές, και επηρεάζει συχνά και την προφορική τους επίδοση. « Ανεπίσημες » ή « άτυπες » μορφές γραπτής εξέτασης θεωρούνται οι ποικίλες γραπτές ασκήσεις, που δίνονται στους μαθητές, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο, όσο και αυτές που δίνονται για το σπίτι με την

καλύτερη κατανόηση του νέου διδακτικού αντικειμένου (Αθανασίου, 2000 : 112 – 113) .

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τα τρία βασικά χαρακτηριστικά των παραδοσιακών γραπτών εξετάσεων: **α)** κυριαρχούν οι ερωτήσεις ανάπτυξης ενός θέματος ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο εξέτασης της επίδοσης των μαθητών, **β)** αποδίδεται μεγάλη σημασία στη στείρα απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια και τις « παραδόσεις » των εκπαιδευτικών, και **γ)** γίνεται συχνή χρήση μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων (Κωνσταντίνου, 2000:79).

Οι υποστηρικτές των γραπτών εξετάσεων θεωρούν ότι οι γραπτές εξετάσεις ως διαδικασία παρουσιάζουν μεγάλη χρησιμότητα, επειδή παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τις ικανότητες των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς, ώστε να τους παράσχουν την ανάλογη βοήθεια. Επίσης, ενημερώνονται για το βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και τροποποιούν ή αλλάζουν τις διδακτικές μεθόδους, όταν κρίνεται αναγκαίο. Επιπλέον, ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές με σκοπό να αναπτύξουν την ικανότητα βελτίωσης της επίδοσής τους. Παράλληλα, συμβάλλουν στην ενημέρωση όλων των ενδιαφερόμενων φορέων για την επίδοση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, οι γραπτές εξετάσεις, λειτουργούν προς την κατεύθυνση της λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων που σχετίζονται με την προαγωγή των μαθητών και την επιλογή τους για διάφορους σκοπούς (Αθανασίου, 2000 : 114) .

Στο πλαίσιο αυτό, οι γραπτές εξετάσεις παρουσιάζουν τα εξής πλεονεκτήματα:

- Διευκολύνουν τη οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των αποτελεσμάτων.
- Μετριάζουν το άγχος, το οποίο εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην προφορική εξέταση
- Παρέχουν τη δυνατότητα αυτοσυγκέντρωσης χωρίς την επίδραση της γνώμης άλλων συμμαθητών.

- Η επίδοση, στην περίπτωση αυτή, δεν επηρεάζεται από άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως : φύλο, εμφάνιση, ντύσιμο, κ.λπ.

- Διευκολύνουν τους μαθητές με προβλήματα στην προφορική επικοινωνία (Αθανασίου, 2000: 114 - 115· Δημητρόπουλος, 2007 : 106 – 107) .

Κατά τον Κωνσταντίνου (2000:76–77) , οι γραπτές εξετάσεις επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές και γενικά στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες. Οι κυριότερες από τις οποίες είναι:

- Οι εξετάσεις και ιδιαίτερα στο Λύκειο, έχουν πάρει τη μορφή αυτοσκοπού με χρησιμοθηρικό χαρακτήρα. Υποβαθμίζονται, έτσι, οι διαδικασίες μάθησης με αποτέλεσμα ο μαθητής να μαθαίνει μόνο ότι είναι χρήσιμο για τις εξετάσεις ασκούμενος κυρίως στην στείρα απομνημόνευση.

- Ο μαθητής μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη της διδακτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα να αγνοείται η ανάπτυξη των ικανοτήτων της κριτικής και της αυτενέργειας.

- Αδικούνται οι μαθητές με προβλήματα στη γραπτή έκφραση.

- Δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν τον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα μεταξύ των μαθητών.

- Συμβάλλουν στην αύξηση της πίεσης για επίτευξη υψηλής επίδοσης με άμεση συνέπεια την ανάπτυξη συναισθημάτων άγχους, φοβίας και ανασφάλειας που μπορούν να οδηγήσουν μέχρι και την αυτοκτονία.

- Η απειλή της αποτυχίας οδηγεί τον μαθητή στην απάτη.

- Αμφισβητείται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητά τους, ιδιαίτερα όταν απαιτείται απάντηση σε θέματα ελεύθερης απάντησης (Κωνσταντίνου, 2000 : 77) .

Παρά το γεγονός όμως ότι οι γραπτές εξετάσεις χαρακτηρίζονται από πλήθος αδυναμιών, εξακολουθούν να διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διαδικασία αξιολόγησης του ατόμου. Είναι λοιπόν σαφές τι στη διαδικασία της αξιολόγησης

οφείλουν να χρησιμοποιούνται και άλλες τεχνικές ή συνδυασμός τεχνικών, ώστε να αποφεύγεται η μονομέρεια και να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα του αποτελέσματός της (Κωνσταντίνου, 2000 : 79 – 80).

Προφορικές εξετάσεις

Με την προφορική εξέταση, σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017:226), εννοούμε τη γλωσσική επίδοση, με την έννοια ότι στο σχολείο η γλώσσα έχει διττή υπόσταση - λειτουργία, αφενός χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας σε όλες τις διαδικασίες μάθησης και αφετέρου η γλώσσα καθαυτή αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, κατά τον Αθανασίου, (2000 :89–91) , η προφορική εξέταση με την στενή έννοια του όρου είναι η υποβολή στο μαθητή συγκεκριμένων ερωτήσεων ή η εντολή για αναπαραγωγή σε συνεχή λόγο μίας ποσότητας ύλης που διδάχθηκε στο σχολείο και μελετήθηκε στο σπίτι από συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Παράλληλα, η ευρεία έννοια του όρου περιλαμβάνει κάθε προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ελέγξει προφορικά και να εκτιμήσει την επίδοση των μαθητών σε ένα μάθημα σε ποικίλους τομείς όπως: γνωστικό και συναισθηματικό.

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 & Κωνσταντίνου, 2017 : 226 – 227).

Ειδικότερα, ως *τυπική (επίσημη) προφορική εξέταση* εννοούμε την τεχνική αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί και οργανωθεί προκαταβολικά, γίνεται ενώπιον ενός ή περισσότερων εξεταστών και η οποία μπορεί διαδικαστικά να αντικαταστήσει μια γραπτή εξέταση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 227).

Η *άτυπη προφορική εξέταση* συνίσταται στη διαδικασία αξιολόγησης η οποία πραγματοποιείται στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και εμφανίζεται συνήθως με δύο διαφορετικές μορφές:

- τη *σκόπιμη*, η οποία αναφέρεται στην απροειδοποίητη εξέταση συγκεκριμένων μαθητών από τον εκπαιδευτικό πάνω σε καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα ή θέματα.

- Εκείνη που εντάσσεται στην *καθημερινή επικοινωνία* εκπαιδευτικού-μαθητών στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης των γνωστικών αντικειμένων ή γενικότερα της συνεργασίας τους μέσα και έξω από την τάξη (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 227).

Οι προφορικές εξετάσεις, έχουν κατά καιρούς βρεθεί στο επίκεντρο έντονης κριτικής. Οι υποστηρικτές της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας θεωρούν ότι με την προφορική εξέταση αναπτύσσεται στο μαθητή η ικανότητα έκφρασης απόψεων. Επίσης, αποτρέπεται η εκδήλωση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς (αντιγραφή, τυχαίες απαντήσεις). Επιπλέον, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση τόσο στον μαθητή όσο και στον δάσκαλο καθώς και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν, με την υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων, την κριτική σκέψη των μαθητών (Αθανασίου, 2000 : 93 - 94· Δημητρόπουλος, 2007 : 105).

Αντίθετα, οι επικριτές των προφορικών εξετάσεων υποστηρίζουν ότι αυτές χαρακτηρίζονται από ορισμένα σημαντικά μειονεκτήματα με κυρίαρχο την έλλειψη αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας από πλευράς αξιολογητή, καθώς υπεισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας. Ακόμη, η προφορική εξέταση ενώπιον των συμμαθητών προκαλεί συναισθήματα άγχους και αγωνίας στον μαθητή και δεν μπορεί να αποδώσει στο βαθμό των ικανοτήτων και των γνώσεών του, ενώ ταυτόχρονα αδικούνται οι μαθητές που δεν έχουν ευχέρεια λόγου. Η προφορική επίδοση εξαρτάται, επίσης, από το χρόνο που δίνεται στον μαθητή για να απαντήσει, αλλά και από τη στάση του εκπαιδευτικού –φιλική, ενθαρρυντική, ειρωνική-. Επιπλέον, με την προφορική επίδοση δεν ελέγχονται ομοιόμορφα όλοι οι μαθητές, αφού τους υποβάλλονται διαφορετικές ερωτήσεις, πολλές φορές διαφορετικού είδους και βαθμού δυσκολίας. Τέλος, ο έλεγχος της προφορικής επίδοσης αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στις μνημονικές ικανότητες των μαθητών, ενώ παράλληλα για μια αποτελεσματική προφορική εξέταση απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες και χειρισμό από τον εκπαιδευτικό (Αθανασίου, 2000: 95-98, Κωνσταντίνου, 2007: 95-101).

Τεστ

Η καταλληλότητα ενός αξιολογικού εργαλείου (τεχνική) εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο διαθέτει τα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας. Τα τεστ θεωρούνται ότι βρίσκονται πληρέστερα σ' αυτές τις προϋποθέσεις και συνεπώς εκλαμβάνονται ως πιο έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα εργαλεία για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 242 – 243) .

Τα τεστ διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα σταθμισμένα και τα μη σταθμισμένα. Τα σταθμισμένα τεστ καταρτίζονται συνήθως από ομάδες ειδικών και παίρνουν την τελική τους μορφή έπειτα από δοκιμαστικές εφαρμογές, ενώ τα μη σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται σε μια μορφή αυτοσχεδιασμού 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 (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 243) .

Οι ερωτήσεις στα τεστ διαφοροποιούνται ανάλογα με το αντικείμενο αξιολόγησης, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς αλλά και τις ικανότητες και τις εμπειρίες του κατασκευαστή. Κατηγορίες ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στα τεστ είναι: α) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή επιλογής της ορθής ή της λανθασμένης απάντησης, β) ερωτήσεις σύζευξης ή συσχέτισης ή αντιστοίχισης, γ) ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης ή τύπου σωστού-λάθους, δ) ερωτήσεις συμπλήρωσης, ερωτήσεις σύντομης απάντησης και ε) ερωτήσεις διάταξης ή ιεράρχησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 243 - 246) .

Ωστόσο, αν και αυτή η τεχνική πλεονεκτεί σημαντικά σε επίπεδο αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας, παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα, ενώ παρατηρείται ότι προτιμάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Βασικό μειονέκτημα αποτελεί ο μονολεκτικός τύπος απαντήσεων, καθώς δεν ευνοείται η ανάπτυξη του γλωσσικού κώδικα στο μαθητή. Επίσης, είναι αρκετές οι περιπτώσεις στις οποίες υπεισέρχεται ο παράγοντας της τύχης ενώ περιορίζεται η δημιουργικότητα της σκέψης, αφού συνήθως οι μαθητές ανακαλούν τις πληροφορίες. Επιπλέον, σημειώνεται ότι για την κατασκευή των τεστ απαιτείται πολύς χρόνος και ειδικές γνώσεις (Κωνσταντίνου, 2000 : 107 – 108). Τέλος, σημειώνουμε ότι δεν ασχοληθήκαμε με τις δύο άλλες τεχνικές

(ερωτηματολόγιο και συνέντευξη), γιατί δεν χρησιμοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1.4.2 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Μέσα από την ολοένα και πιο πιεστική ανάγκη για βελτίωση της παρερχομένης εκπαίδευσης, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να υιοθετούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, όπως ο φάκελος υλικού (portfolio), τα σχέδια εργασίας (project), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2002 : 44).

Σε σχέση με τις παραδοσιακές τεχνικές, στις εναλλακτικές τεχνικές ή αυθεντικές τεχνικές ο μαθητής μπορεί να καθορίζει ο ίδιος τους στόχους του, να εκτιμά τις δυνατότητες του αλλά και να κατανοεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μέρος της μάθησης. Έτσι, ο μαθητής αξιολογείται με βάση τις πρωτογενείς πηγές, δηλαδή τα έργα του, και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 248).

Ο φάκελος υλικού του μαθητή (portfolio)

Ο φάκελος υλικού του μαθητή ή πορτφόλιο (portfolio) μπορεί να θεωρηθεί ως ένα προσωπικό αρχείο στο οποίο περιλαμβάνονται δημιουργικές εργασίες του μαθητή και εργασίες που αποτυπώνουν διάφορες πτυχές των δραστηριοτήτων του. Ουσιαστικά αποτελεί μια προσεκτική συλλογή και επιλογή στοιχείων με τα σημαντικότερα μαθητικά αποτελέσματα, δηλαδή σχολικές εργασίες, σημειώσεις κ.ο.κ. που συγκεντρώνει ένας μαθητής, για να αναδείξει την πρόοδό του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 254 – 255). Είναι μια σημαντική τεχνική, γιατί αναδεικνύει την αξία του μαθητή (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015: 92).

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 & Κωνσταντίνου, 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 & Κωνσταντίνου, 2017 : 255).

Ένας φάκελος περιλαμβάνει κατά κανόνα τα ακόλουθα δεδομένα:

- ❖ Στοιχεία που τεκμηριώνουν την πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης χρονικής περιόδου (σχετικά εκτεταμένης).
- ❖ Εργασίες που στοχεύουν στη λύση προβλημάτων, τα οποία συναντά κανείς σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής.
- ❖ Στοιχεία που παρουσιάζουν ποικιλία, όχι μόνο ένα είδος άσκησης ή εργασίας.
- ❖ Εκτός από τα δημιουργήματα του μαθητή, στο φάκελο μπαίνουν και οι εκθέσεις του εκπαιδευτικού για τον μαθητή, οι οποίες προέρχονται από την καταγραφή των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού για κάθε μαθητή όταν αυτός 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 που μπορούν να τεκμηριωθούν.
- ❖ Αυτοαξιολογικές κρίσεις του μαθητή, είτε άμεσες είτε έμμεσες, με την επιλογή που κάνει στα περιεχόμενα του φακέλου.
- ❖ Φύλλο, στο οποίο συνοψίζονται τα σχόλια της συζήτησης – αξιολόγησης του φακέλου και οι στόχοι μάθησης που έχει θέσει ο μαθητής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:255-256).

Ο φάκελος ουσιαστικά αποτελεί μια προοδευτική καταγραφή της ανάπτυξης του μαθητή και γι' 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 συνέλαβαν στην ολοκλήρωση της εργασίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:256).

Κατά τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017:257), τα είδη των φακέλων υλικού του μαθητή (πορτφόλιο) είναι τα ακόλουθα:

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.

Φάκελος κατοχύρωσης – τεκμηρίωσης

Ο συγκεκριμένος φάκελος περιλαμβάνει όλες τις εργασίες του μαθητή που αποδεικνύουν την εξέλιξη και την πρόοδο του. Ο τύπος αυτός εκφράζει τη διαμορφωτική αλλά και την τελική αξιολόγηση. Όμως είναι δύσχρηστος εξαιτίας του όγκου και της πολυσυλλεκτικότητάς του.

Φάκελος αξιολόγηση – ανοικτής μορφής

Αυτό το είδος φακέλου χρησιμοποιείται αποκλειστικά για την αξιολόγηση. Στον φάκελο αυτό 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.

Σε ένα φάκελο υλικού του μαθητή αξιολογούμε:

- 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
- την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη στόχων.
- την ολοκλήρωση των εργασιών
- τον βαθμό ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και της μαθησιακής διαδικασίας που αναπτύχθηκε καθώς και τον βαθμό στον οποίο δομείται στον φάκελο μια κριτική μεταγλώσσα, όχι στενά και μόνο για το συγκεκριμένο γνωστικό

αντικείμενο αλλά γενικότερα για την κατανόηση και νοηματοδότηση του κόσμου που μας περιβάλλει (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου,2017:258).

Συμπερασματικά με βάση τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι ο φάκελος υλικού χρησιμεύει ως μια καταγραφή εξέλιξης και επιτυχίας, ως μια μορφή αθροιστικής αξιολόγησης και έτσι προσφέρει στον μαθητή την ικανοποίηση της δημιουργίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου,2017:259).

Τα σχέδια εργασίας (project)

Ως σχέδιο εργασίας ή πρότζεκτ (project) ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συνήθως συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο. 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 (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 259).

Η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται από δύο βασικές αξίες, την ομαδοσυνεργατικότητα και την αυτενέργεια των μαθητών (Frey, 1986).

Επομένως, τα σχέδια εργασίας (project) αξιοποιούν τη δυναμική ενεργοποίηση, τη βιωματικότητα, τη δημιουργική σκέψη και δράση των μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 260).

Οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)

Οι «Ρουμπρικές Αξιολόγησης» αποτελούν μια ιδιαίτερα δυναμική και καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων που χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική. Η «ρουμπρίκα» αντιστοιχεί στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο *rubric assessment*, ενώ στην ελληνική συναντάται επίσης με τον όρο *κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων* (Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρας, 2004: 7-9, Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015: 101-102).

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 (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 252).

Η ρουμπρίκα προσφέρεται να τη χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της καθημερινής μαθησιακής, εργασιακής και γενικότερα κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 252).

Τα βασικά μέρη που συγκροτούν 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 της επίδοσης που περιλαμβάνει παραδείγματα της αναμενόμενης επίδοσης και που διακριτά χαρακτηρίζει το κάθε επίπεδο.
3. Τα κριτήρια που περιγράφουν τις παραμέτρους στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν οι επιδόσεις για να θεωρηθούν επιτυχείς.
4. Αναμενόμενες γενικές επιδιώξεις, οι οποίες και καθορίζουν τον βαθμό ανταπόκρισης στα κριτήρια (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 253).

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων/ρουμπρίκας, σημειώνονται η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα αυτής της τεχνικής, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις μαθητών και όλων των τάξεων (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας, 2004).

Επομένως, 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, με την προϋπόθεση, όμως, ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει τις απαραίτητες για τον σκοπό αυτό γνώσεις και δεξιότητες (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 254).

Παιδαγωγικό Ημερολόγιο

Στη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή μπορεί να αξιοποιηθεί η τήρηση *παιδαγωγικού ημερολογίου* από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, όπως ορίζεται και από το Π.Δ. 8/1995, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τηρεί *παιδαγωγικό ημερολόγιο*, στο οποίο θα καταγράφει εκπαιδευτικά συμβάντα μέσα από τη σχολική καθημερινότητα. Στο παιδαγωγικό ημερολόγιο καταγράφονται: οι επιδόσεις του μαθητή ανά διδακτικό αντικείμενο, οι τρόποι συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα εξετάσεων, οι συστάσεις άλλων δασκάλων, τα μέτρα για την υποστήριξη του μαθητή, οι απόψεις και προτάσεις για την εξέλιξή του (Χανιωτάκης, 2013 : 15).

Ένα βασικό πλεονεκτήματα της τήρησης παιδαγωγικού ημερολογίου είναι η καθημερινή λεπτομερής περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή, η οποία εντάσσεται σε

αυτό. Ωστόσο, ο Χαρίσης (2010: 287) σημειώνει ότι ενώ η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική και άμεση, αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες (παιδαγωγικό ημερολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή), η έλλειψη σε υλικοτεχνική υποδομή αλλά και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ανάλογα ζητήματα αποτελούν τους βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες για την καθιέρωσή της.

Αυτοαξιολόγηση

Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι η θεσμοθέτηση της μαθητικής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ως αποδεκτών μορφών αξιολόγησης. Σε πολλά σύγχρονα διδακτικά προγράμματα χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά με καλά αποτελέσματα στην προσπάθεια εμβάθυνσης της μάθησης. (Ματσαγγούρας, 2004).

Αυτοαξιολόγηση σημαίνει ότι ο ίδιος ο μαθητής αξιολογεί τον εαυτό του, ενώ με την ευρεία έννοια σημαίνει ότι μια ολόκληρη τάξη ή μια ομάδα αυτοαξιολογείται.

Στα θετικά σημεία της αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγονται η συμβολή της στη μαθησιακή και κοινωνική ωριμότητα του μαθητή, η καλλιέργεια της ετοιμότητας για αποτελεσματικότερη προσέγγιση των θεμάτων, η προώθηση της αυτενέργειας, η ενίσχυση του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης και η συμβολή της στη μείωση του φόβου που προκαλεί η πίεση για υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 260 – 261). Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης το παιδί γίνεται ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης του (Χαρίσης, 2006 : 283 – 285).

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 & Κωνσταντίνου, 2017 : 261).

Ετεροαξιολόγηση

Σε αντίθεση με την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση τη χρησιμοποιούμε σε περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποιος αξιολογεί άλλον (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 261).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2008 : 132), « η μορφή αυτή αξιολόγησης προσφέρεται, κυρίως, στις συνεργατικές εργασίες, κατά τις οποίες ο κάθε μαθητής μέλος της ομάδας μπορεί να εκτιμήσει τη συμβολή του συμμαθητή του στην αλληλεγγύη που επέδειξε, τις ευθύνες που ανέλαβε και στην προσπάθεια που κατέβαλε για τον κοινό σκοπό ».

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η αυτοαξιολόγηση, έτσι και η ετεροαξιολόγηση, μπορούν να αποτελέσουν μια παιδαγωγική λειτουργία με θετικές επιδράσεις στη συνολική αξιολογική διαδικασία και, κυρίως, στη μάθηση και στη διδασκαλία (Χαρίσης 2006: 283-285).

1.5 Τα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή

Από τα πλέον επίμαχα σημεία αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι ο τρόπος, τα μέσα και οι εγγύτεροι και απώτεροι στόχοι που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν και να αποτυπώσουν το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265).

Γύρω από το ζήτημα των μέσων έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή υπάρχουν πολλές και ποικίλες απόψεις. Το γεγονός αυτό έγινε η αιτία να εμφανιστούν διάφορες μορφές προσδιορισμού - χαρακτηρισμού του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Οι γνωστότερες από τις βαθμολογικές κλίμακες με τις οποίες γίνεται η βαθμολογία των σχολικών επιδόσεων του μαθητή είναι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 265):

- Η περιοριστική αριθμητική κλίμακα ή κλίμακα ελάχιστου εύρους (0-5).
- Η κλίμακα μικρού εύρους (0 – 10).
- Η μεσαία κλίμακα (0 – 20).
- Η κλίμακα μεγάλου εύρους (0 – 100).
- Ο γραμματικός προσδιορισμός (Α – Β – Γ – Δ).
- Ο λεκτικός ή ονοματικός προσδιορισμός (άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά, ανεπάρκεια).
- Ο περιγραφικός προσδιορισμός με τον οποίο οι επιδόσεις του μαθητή περιγράφονται φρασολογικά.
- Οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε ή δεν πέτυχε», «προάγεται ή δεν προάγεται».

Ο όρος βαθμολογία σημαίνει για το σχολείο την κατάταξη κάθε μαθητή σε ένα σημείο της βαθμολογικής κλίμακας με βάση την εξέταση των γνώσεων του ή άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Καψάλης, 1998: 17). Επίσης, με τους βαθμούς δίνεται η

δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει συνοπτικά στους γονείς και στους μαθητές το αποτέλεσμα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

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

Με βάση τη νομοθεσία, αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη βαθμολογία σημειώνεται ότι σύμφωνα με το Π.Δ. 8/1995, στις πρώτες τάξεις (Α' και Β') γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση, στις τάξεις Γ' και Δ' εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση εφαρμόζεται λεκτική βαθμολογική κλίμακα Α (άριστα) - Β (πολύ καλά) και Γ (σχεδόν καλά) και στις δύο τελευταίες τάξεις (Ε' και Στ') εκτός πάλι από την περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται αριθμητική και λεκτική βαθμολογική κλίμακα με εξαγωγή του μέσου όρου (Μ.Ο.).

Στις Η.Π.Α. στα περισσότερα σχολεία και πανεπιστήμια χρησιμοποιούν μια πεντάβαθμη κλίμακα με γράμματα (Α,Β,С,Δ,Ε). Τα τελευταία όμως χρόνια όλο και περισσότερα κολέγια και πανεπιστήμια χρησιμοποιούν το σύστημα: «επιτυχώς/ανεπιτυχώς». Στην Μεγάλη Βρετανία συνηθίζονται διάφορες κλίμακες με επικρατέστερες την πεντάβαθμη (Αναστασόπουλος, 2006 : 45).

Στη χώρα μας η επιλογή του μέσου έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς από την πολιτεία. Στην καθημερινή όμως διδακτική πράξη, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε μέσω έκφρασης αξιολόγησης θεωρεί αποτελεσματικό στην επικοινωνία του με τους μαθητές (Αναστασόπουλος, 2006 : 47).

Το κριτήριο που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του, ο εκπαιδευτικός, κατά την επιλογή του μέσου έκφρασης είναι να πληροφορεί με τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα μαθητές και γονείς για την επίδοση του μαθητή στα διάφορα μαθήματα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, την προσπάθεια που καταβλήθηκε και την συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες (Αναστασόπουλος, 2006 : 47).

Γύρω από 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. 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 ακόμα και σύγχυση διαφοροποιήσεων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265-266).

Συμπερασματικά, από τη χρήση των διάφορων βαθμολογικών συστημάτων σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, προέκυψαν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν τα διάφορα μέσα έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Έτσι, ο καταλληλότερος τρόπος διατύπωσης των αποτελεσμάτων μπορεί να είναι σε κάθε περίπτωση και διαφορετικός. Ενίοτε μπορεί να γίνει και συνδυασμός τρόπων (Δημητρόπουλος, 1998:73).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

2.1 Η Περιγραφική αξιολόγηση ως έννοια και διαδικασία

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι ένα θέμα, αφενός επίκαιρο και αφετέρου αμφιλεγόμενο. Από τη μια πλευρά υποστηρίζεται η αναγκαιότητά της και από την άλλη αναπτύσσεται ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με την έλλειψη εκπαιδευτικών καταρτισμένων σε θέματα αξιολόγησης, την καταλληλότητα των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται και τα κριτήρια βάσει των οποίων υλοποιείται (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008: 237-241).

Η εισαγωγή στην εκπαίδευση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί για πολλούς επιτακτική ανάγκη. Η αξιολόγηση δεν είναι μόνο ποσοτική αλλά και ποιοτική.

Ο Κωνσταντίνου (2017) παρατηρεί, αναφορικά με τη χρήση ποσοτικών μεγεθών, ως μέσω έκφρασης της επίδοσης του μαθητή, ότι *« η αμφισβήτηση δεν αφορά μόνο την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία τους αλλά και στην αδυναμία τους να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες »*.

Έτσι, την ποιοτική διάσταση της αξιολόγησης έρχεται να καλύψει η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία περιγράφει την εργατική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.

Η περιγραφική αξιολόγηση, που στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζεται ως αποκλειστική μορφή έκφρασης και ανακοίνωσης της επίδοσης του μαθητή, θεωρείται ότι βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Και αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα απ' αυτήν παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 255 - 256).

Η περιγραφική αξιολόγηση, λοιπόν, δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό τομέα και στο τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά συνεκτιμά την προσπάθεια του μαθητή, την εξατομικευμένη πορεία μάθησης που ακολουθεί, καθώς και τις ικανότητες και δεξιότητες που ανήκουν στον κοινωνικό και συμμετοχικό ή ψυχοσυναισθηματικό τομέα (Χανιωτάκης, 2006: 272).

Ο Κωνσταντίνου (2004 : 126 - 127) ορίζει την περιγραφική αξιολόγηση ως ένα μέσον έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, με το οποίο παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να περιγράψει τις επιδόσεις του μαθητή, με σαφήνεια και πληρότητα, αλλά και να αναφερθεί στα ενδιαφέροντα του μαθητή, τις κλίσεις, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του, καθώς επίσης και στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, τις σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι η εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του και όχι μόνο στο αποτέλεσμά της.

Ο Καψάλης (1998:96), αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση, επισημαίνει ότι « η εισαγωγή της νέας μορφής αξιολόγησης στηρίζεται στην αξιωματική θέση ότι το σχολείο έχει ως κύριο σκοπό όχι να βαθμολογεί τους μαθητές και να αξιολογεί τις επιδόσεις τους, αλλά να τους βοηθάει όλους στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Πέρα από αυτό, η μορφή αυτή αξιολόγησης, καθώς αποφεύγει την σύγκριση των επιδόσεων, συμβάλλει στην απομάκρυνση του ανταγωνισμού από το σχολείο, γεγονός που έχει, επίσης, ως αποτέλεσμα την αποκατάσταση της αξιολόγησης, στον κύριο ρόλο της, στην κύρια παιδαγωγική της λειτουργία, που είναι η πληροφόρηση και η επανατροφοδότηση. Και με τη σειρά της η διαφοροποιημένη επανατροφοδότηση οδηγεί αναγκαστικά στην διαμόρφωση μιας πιο ανθρώπινης αξιολόγησης ».

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος της περιγραφικής αξιολόγησης έχει περιοριστεί μόνο στην προφορική ενημέρωση των γονέων. Η γραπτή ενημέρωση γίνεται κατά τρίμηνο με έντυπο ενημερωτικό δελτίο, όπου αναφέρεται το ονοματεπώνυμο του μαθητή, η τάξη του και οι επιδόσεις του στους διάφορους τομείς αξιολόγησης, καθώς και οι περιγραφικές παρατηρήσεις. Ο δάσκαλος καλεί και ενημερώνει τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών της τάξης του, συλλογικά, όταν πρόκειται για γενικά εκπαιδευτικά θέματα, και προσωπικά, για θέματα που αφορούν συγκεκριμένο μαθητή. Τέλος, η ενημέρωση γίνεται σε καθορισμένη ημέρα, εκτός διδακτικού ωραρίου, μετά από πρόσκληση των δασκάλων (Παπακωνσταντίνου, 2005:196-197).

Ωστόσο, η αποκλειστικότητα στη χρήση γραμματικών προσδιορισμών και αριθμητικών κλιμάκων, για την αποτύπωση και ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης δεν έχουν μόνο περιθωριοποιήσει το ρόλο της περιγραφικής αξιολόγησης στο σημερινό ελληνικό σχολείο, αλλά και έχει υποτιμηθεί η σημασία

και η αξία της, τόσο για το θεσμό της αξιολόγησης όσο για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, όπως το Βέλγιο, ορισμένα κρατίδια της Γερμανίας, στη Δανία, ορισμένα καντόνια της Ελβετίας, η Ισπανία, η Ιταλία, η Νορβηγία και η Σουηδία, η αξιολόγηση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γίνεται χωρίς βαθμούς (Βελεγράκη, Α. Πέτσιου, Ε. Λαπούσης, Γ. & Τσόγλης, Κ., 2015:6).

Συνεπώς, η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, για να έχει πιθανότητες επίτευξης των στόχων της, είναι αναγκαίο να συμβαδίζει με τη γενικότερη εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου και να συντρέχουν ορισμένοι λόγοι που την καθιστούν μια έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία. Ένας βασικός λόγος στην κατεύθυνση αυτή είναι η χρήση τεχνικών από τις οποίες ο εκπαιδευτικός αντλεί πληροφορίες, οι οποίες διασφαλίζουν αντικειμενική και πληρέστερη εικόνα για τις επιδόσεις του μαθητή. Αυτές οι τεχνικές, όπως είναι, για παράδειγμα, η ρουμπρίκα και ο φάκελος υλικού μαθητή, στηρίζονται στη συστηματική παρατήρηση και αποτύπωση των δραστηριοτήτων του μαθητή. Αυτό σημαίνει ακόμη ότι η περιγραφική αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα, αν λάβουμε υπόψη ότι με τη μορφή που λειτουργεί το σημερινό σχολείο η υλοποίηση της καθίσταται δυσεφάρμοστη στη βάση του παιδαγωγικού περιεχομένου της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:290).

Συγκεκριμένα, η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, της αξιολόγησης, δηλαδή, χωρίς βαθμούς, σημαίνει υπέρβαση της παραδοσιακής βαθμολογίας και επάνοδο στην κύρια παιδαγωγική της λειτουργία που είναι φυσικά η ανατροφοδότηση (Καψάλης, 2004:105).

Για την επιτυχή εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να εξασφαλιστούν οι εξής προϋποθέσεις:

- Ουσιαστική επιμόρφωση των δασκάλων που θα κληθούν να την εφαρμόσουν.
- Προετοιμασία κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και τεχνικής βοήθειας εκ μέρους της πολιτείας προς τους δασκάλους.

- Ενημέρωση των γονέων και γενικότερα του πληθυσμού για τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες του μέτρου.
- Ανανέωση των Αναλυτικών προγραμμάτων και διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου σκοπών και στόχων.
- Κατάργηση της στασιμότητας του μαθητή.
- Επέκταση της ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλα τα δημοτικά σχολεία (Χανιωτάκης, 1999:330).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το στοιχείο εκείνο που διαφοροποιεί την περιγραφική αξιολόγηση από τις λοιπές μεθόδους αξιολόγησης είναι ότι έχει ως στόχο να προσδιορίσει τη συνολική επίδοση του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο τομέα μάθησης σε μία δεδομένη χρονική στιγμή (Βελεγράκη, Α. Πέτσιου, Ε. Λαπούσης, Γ. & Τσόγλης, Κ., 2015:5).

2.2 Πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης

Τα πλεονεκτήματα από τη σωστή εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι πολλά. Αυτό οφείλεται στο ότι ο παραδοσιακός « έλεγχος βαθμολογίας » δίνει τη θέση του σε μια λεπτομερή έκθεση των επιδόσεων του μαθητή σε διάφορους τομείς της μάθησης, της συμπεριφοράς του και του τρόπου εργασίας.

Κατά τον Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017:282), τα βασικότερα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης είναι:

- Με τα ποσοτικά μέσα (βαθμού, γράμματα κ.ο.κ.) δεν μπορεί να αποδοθεί με ακρίβεια και σαφήνεια τόσο η μαθησιακή διαδικασία και η παροχή πληροφόρησης γύρω από την έκβαση της όσο και η επίδοση (επιμέρους – ειδική – γενική), καθώς και οι ιδιαιτερότητες των επιδόσεων του μαθητή, ακόμη και στην περίπτωση που 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 (αναλύουμε) με διαφοροποιημένο τρόπο τις επιδόσεις, δίνοντας έμφαση – πληρότητα στις ιδιαιτερότητες του μαθητή.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση ελαχιστοποιούμε ή και εκμηδενίζουμε την πίεση για υψηλές επιδόσεις καθώς και τον ανταγωνισμό, ενώ παράλληλα ενισχύουμε την αυτοαντίληψη του μαθητή.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση αναφερόμαστε στην ατομική πορεία μάθησης του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να κάνουμε συγκρίσεις και να εντοπίζουμε δυνατότητες – αδυναμίες – ελλείψεις για παραπέρα παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση έχουμε τη δυνατότητα να αναφερθούμε στη μαθησιακή, εργασιακή και γενικά στην κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό επιβάλλεται να παρατηρούμε εμπειριστατωμένα και συνολικά ειδικά τη συμπεριφορά του μαθητή.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα στο σχολείο και ειδικότερα στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις του μαθητή, γεγονός που σχετίζεται με την παραπέρα σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία του.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση ενισχύονται οι δεσμοί – σχέσεις σχολείου και οικογένειας με βάση την πληρέστερη ανάλυση και πληροφόρηση γύρω από τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.

Ο Καψάλης (2003:95-103) επισημαίνει, επίσης, μερικά από τα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης:

- Επανατροφοδοτεί πρώτα απ' όλα το μαθητή με στόχο την ατομική ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης, αφού είναι γραμμένη με τρόπο απλό και κατανοητό. Δεν είναι λίγοι οι υποστηρικτές της που τονίζουν ότι η νέα αυτή μορφή απευθύνεται, πρωτίστως, στον μαθητή για να του επισημάνει όχι μόνο τις αδυναμίες του αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής του προσπάθειας και δραστηριότητας αλλά και να του ζητήσει την ενεργό συμμετοχή του, για την κάλυψη των κενών και των ελλείψεων που παρουσιάζει. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής αποκτά την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται γι' αυτόν

και για την πρόοδό του, με αποτέλεσμα να ισχυροποιούνται οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και να βελτιώνεται το κλίμα της τάξης.

- Ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, κάτι που ένας απλός βαθμός δεν μπορεί να κάνει, αφού δίνει λίγες πληροφορίες για –τυχόν- ιδιαίτερες δυνατότητες ή αδυναμίες του μαθητή. Επιπλέον, οι γονείς ενημερώνονται για την συμπεριφορά των μαθητών μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπως είναι το σχολείο.
- Πληροφορεί τους μελλοντικούς δασκάλους των μαθητών, βοηθώντας τους έτσι να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή και τις επιδόσεις του στα μαθήματα, τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, τα κενά και τις ελλείψεις του. Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει, φυσικά, να έχει προσωπική άποψη και εικόνα για κάθε μαθητή του, οι πληροφορίες, όμως, των συναδέρφων μπορούν να τον βοηθήσουν να συμπληρώσουν ή και να βελτιώσουν την εικόνα αυτή.
- Επανατροφοδοτεί τον ίδιο τον δάσκαλο ο οποίος μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση τού παρέχεται η δυνατότητα να έχει οποιαδήποτε στιγμή μια ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα των δυνατοτήτων και της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, με στόχο τον εντοπισμό πιθανών τρόπων βοήθειας, την ενασχόληση με τους αδύνατους μαθητές, την εξατομικευμένη ενίσχυση και όχι την ομοιόμορφη διδασκαλία.

Εκτός, όμως, από την επανατροφοδότηση, με αυτή τη μορφή έκφρασης - ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση για υψηλές επιδόσεις που ασκείται στους μαθητές και κατ' ακολουθία η βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:276).

2.3 Μειονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης

Η περιγραφική αξιολόγηση, αν και συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα ως μέσο αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή, δεν στερείται μειονεκτημάτων. Τα σημαντικότερα από τα οποία είναι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 281) :

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

Ο Κασσωτάκης (1987:99) επισημαίνει, επίσης, ότι « η νέα μορφή αξιολόγησης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό δεξιότητες παρατήρησης και περιγραφής της συμπεριφοράς του μαθητή τις οποίες δεν του προσφέρει η μέχρι τώρα εκπαίδευσή του. Αυτό σημαίνει ότι η εισαγωγή της αξιολόγησης χωρίς βαθμούς, πρέπει να συνοδεύεται από την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσής τους ή και με βραχύχρονα και εντατικά σεμινάρια επιμόρφωσης, στα πλαίσια των οποίων θα ασκούνται σε τέσσερις κυρίως δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τον νέο τρόπο αξιολόγησης:

α) Καθορισμός κριτηρίων. Οι μορφές συμπεριφοράς, καθώς και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογούνται, πρέπει να είναι κατά το δυνατόν καθορισμένα, διαφορετικά η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι αντικειμενική και αξιόπιστη.

β) Παρατήρηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκηθεί συστηματικά σε διαφοροποιημένη και πολύπλευρη παρατήρηση του μαθητή σε διάφορες περιστάσεις της σχολικής ζωής.

γ) Περιγραφή. Αυτά που παρατηρεί ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πρέπει να μάθει να τα καταγράφει, χωρίς να τα αξιολογεί, γιατί στην περίπτωση αυτή η τελική αξιολόγηση, που γίνεται με όσα έχει καταγράψει, είναι πιο αντικειμενική και αξιόπιστη.

δ) Αξιολόγηση. Αφού έχει καταγράψει την συμπεριφορά του μαθητή κατά το δυνατόν πιστά και απροκατάληπτα, μπορεί ο εκπαιδευτικός κατά περιόδους να αξιολογεί τον μαθητή. Ύστερα από την σχετική προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα γίνουν ασφαλώς λάθη στην παρατήρηση, την καταγραφή και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς και των επιδόσεων των μαθητών. Ο πιο μεγάλος κίνδυνος αποτυχίας του μέτρου είναι, κυρίως, ο κίνδυνος φορμαλισμού και τυποποίησης στην διατύπωση των εκθέσεων αξιολόγησης και κατ' αυτόν τον τρόπο η απογύμνωση τους από την ουσία και το περιεχόμενο, γεγονός που μπορεί να μας οδηγήσει σε επίπεδα πληροφόρησης που δεν διαφέρουν ουσιαστικά από εκείνα των βαθμών » .

Όπως προκύπτει από τις έρευνες των Ρέλλου (2005) και Χανιωτάκη (2005) οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την εφαρμογή ενός μικτού συστήματος αξιολόγησης για τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις (βαθμοί και περιγραφική αξιολόγηση), ενώ για τις δύο πρώτες επιθυμούν να ισχύει μόνο η περιγραφική.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι η ποιοτική αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος βρίσκεται εγγύτερα στους παιδαγωγικούς σκοπούς και υπηρετεί τις κυριότερες παιδαγωγικές λειτουργίες, α) την ανατροφοδότηση με στόχο την ατομική ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης, β) την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με στόχο τη λήψη ανατροφοδοτικών μέτρων και γ) την πληροφόρηση των γονέων με στόχο την επικοινωνιακή συνεργασία

σχολείου–οικογένειας για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων (Χανιωτάκης, 2010: 274).

2.4 Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Σύμφωνα με τους διακηρυγμένους σκοπούς του σχολείου, η περιγραφική αξιολόγηση θεωρείται από τους ειδικούς ότι βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Άρα, συμβάλλει καλύτερα από τα υπόλοιπα μέσα έκφρασης - αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην επίτευξη των σκοπών του σχολείου, αφού βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει τις δεξιότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Επίσης, αποτελεί κίνητρο ενθαρρύνοντας τον μαθητή και βοηθά στην ανατροφοδότηση του βοηθώντας τον εξατομικευμένα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η εισαγωγή στην εκπαίδευση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί για πολλούς επιτακτική ανάγκη.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δυστυχώς, παρουσιάζει έντονα συμπτώματα δυσλειτουργίας τα οποία εμποδίζουν την εφαρμογή καινοτόμων και σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων. Η απουσία σταθερής και ενιαίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η ελλιπής χρηματοδότηση, καθώς επίσης, και η αναξιοκρατία στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, έχουν οδηγήσει σε μια λανθασμένη αντίληψη (λογική) για το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου, αλλά και σε ένα ελληνικό σχολείο που στο σύνολό του είναι « αναχρονιστικό » σε σχέση με τα νέα πολιτιστικά, επιστημονικά, τεχνολογικά και κοινωνικά δεδομένα (Κωνσταντίνου, 2015).

Αναφορικά με το ελληνικό σχολείο, τα ευρήματα σχετικών ερευνών, εμφανίζουν μια σχολική πραγματικότητα αρκετά διαφορετική και πιο επιβαρυσμένη για τον μαθητή, αλλά με κάποια γνωρίσματα παρόμοια με αυτά του γερμανικού και αγγλοσαξονικού σχολείου. Δηλαδή:

- Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες βρίσκονται μακριά από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και συνολικά παρατηρείται υποβάθμιση του παιδευτικού ρόλου του σχολείου και ειδικότερα της αγωγής, που έχει ως σημείο αναφοράς την προσωπικότητα του μαθητή.

- Οι διαδικασίες μάθησης είναι υποβαθμισμένες με αμφίβολης εκπαιδευτικής αξίας περιεχόμενο και στόχους, δηλαδή επικρατούν: πληθώρα διδακτέας ύλης, στρεβλή αντίληψη παροχής των γνώσεων και ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή, μονόπλευρη διδακτική προσέγγιση της γνώσης, διαφοροποίηση και ιεράρχηση της γνώσης σε χρήσιμη, αξίωση για μνημονική ικανότητα, προώθηση ατομικών και ανταγωνιστικών τάσεων κ.ά.
- Παρατηρείται στρεβλή αντίληψη και πρακτική της αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και πίεση και καταπίεση στους μαθητές, κυρίως για υψηλές επιδόσεις, δηλαδή: βαθμοθηρία-επικράτηση υποκειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης, π.χ. διαγωγή-κοινωνική συμπεριφορά ως κριτήρια αξιολόγησης.
- Επικρατεί αποξένωση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών.
- Ο μαθητής επιβαρύνεται με συναισθήματα φόβου, αποτυχίας και εγκλωβισμού.
- Έχει συρρικνωθεί, αν όχι μηδενιστεί, ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2015:62-63).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα συγκεκριμένα γνωρίσματα, ως προϊόντα σχετικών ερευνών, έχουν μια γενικευμένη μορφή και ασφαλώς διαφοροποιούνται, ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα, τη σχολική μονάδα, το αστικό ή ημιαστικό ή αγροτικό περιβάλλον του σχολείου ή, ακόμα, και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος έχει τη δική του επαγγελματική προσωπική και κοινωνική ταυτότητα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:63).

Στο σημείο αυτό, θα αποτελούσε παράλειψη η απουσία αναφοράς, έστω συνοπτικής, στο ολιγοθέσιο σχολείο, το οποίο συνιστά έναν τύπο σχολείου που διαφέρει από το «συμβατικό» σχολείο, δηλαδή το πολυθέσιο, κυρίως σε θέματα οργάνωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών του. Μολονότι τα τελευταία τέσσερα χρόνια ο αριθμός των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων έχει μειωθεί σημαντικά, λόγω συγχωνεύσεων, το ολιγοθέσιο σχολείο εξακολουθεί να θεωρείται, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, σχολείο ανάγκης που ιδρύθηκε για λόγους εθνικούς,

κοινωνικούς, πολιτικούς και γεωγραφικούς (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:63).

Σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην πρακτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης συνιστά η ανεπαρκής μέχρι και ανυπόστατη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά τις διαδικασίες της αξιολόγησης, κυρίως αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 288).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τον όρο που κάλυπτε στο παρελθόν τις διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες, απέβλεπε ανέκαθεν στην υποστήριξη και ενίσχυση της βασικής μόρφωσης και με τη δική της συμβολή ή κατάρτιση γινόταν πληρέστερη και συστηματικότερη. Σήμερα νοείται ως μια στιγμή της επαγγελματικής πορείας από τη βασική (αρχική) μόρφωση προς τη συνεχή κατάρτιση (Παπακωνσταντίνου, 2005 : 51).

Επίσης, ως ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης θεωρούμε τη λειτουργική διάρθρωση των σχολείων. Συγκεκριμένα, δυσλειτουργίες δημιουργούν: η οργάνωση ορισμένων σχολείων με διαφοροποιημένα ωράρια λειτουργίας (βάρδιες), η ύπαρξη ολιγοθέσιων σχολείων (μονοθέσια, διθέσια κ.λπ. δημοτικά σχολεία), στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε σχολική τάξη, η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητών σε κάθε σχολική τάξη ή τμήμα, η οποία για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, π.χ. φιλολόγους, που διδάσκουν σε περισσότερες από μία τάξη ή τμήματα καθίσταται μια δυσεφάρμοστη αν όχι ανέφικτη υπόθεση καθώς και η γραμματειακή υποστήριξη των σχολικών μονάδων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 288 – 289).

Εκτιμάμε, όμως, ότι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα αποδοχής και υιοθέτησης της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η παγιωμένη αντίληψη, νοοτροπία και συνολικά η κουλτούρα που επικρατεί στους εμπλεκομένους, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές κ.λπ. στο θέμα της αξιολόγησης, στην οποία στα ελληνικά δεδομένα συγχέεται η αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση και μάλιστα στη χειρότερη μορφή της, με την « αξίωση », κυρίως από τη σκοπιά των γονέων, να είναι υψηλή για τα παιδιά τους. Η νοοτροπία αυτή έχει βαθιές « ρίζες » και θα υποστηρίξαμε ότι έχει καλλιεργηθεί πρωτίστως από τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 : 291).

Εν κατακλείδι, η περιγραφική αξιολογική διαδικασία ενδείκνυται για την ανάδειξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή. Για την εφαρμογή της απαιτείται επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε δεξιότητες συστηματικής παρατήρησης, καθορισμού κριτηρίων, περιγραφής και αξιολόγησης της μαθητικής συμπεριφοράς, ενημέρωση των γονέων, αλλαγή του σχολικού συστήματος και της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου όπως επίσης και μείωση της διδακτέας ύλης. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στη διαπαιδαγώγηση του μαθητή, στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και συνεπώς στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου (Καψάλης, 1998:115-116· Κωνσταντίνου, 2007).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Αναγκαιότητα έρευνας - Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέχρι πρόσφατα δινόταν έμφαση στην αξιολόγηση της επίδοσης στα σχολικά μαθήματα και, συνήθως, περιλάμβανε μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία (π.χ. εξετάσεις στο τέλος μιας περιόδου), που είχε ως στόχο την τοποθέτηση του μαθητή σε μία αντικειμενική κλίμακα και τη σύγκριση του με τους συμμαθητές του. Η αξιολόγηση άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή που εκδηλώνονται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του στο σχολείο, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός και η τήρηση των κανόνων, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, το ενδιαφέρον που δείχνει κ.ά., δεν λαμβάνονταν υπόψη. Οι λόγοι γι' αυτό ήταν η ευκολότερη αξιολόγηση των γνωστικών επιδόσεων, παρά των μη γνωστικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και η εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, όπως η παρατήρηση, οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις οι οποίες δεν παρείχαν τη δυνατότητα για αξιολόγηση άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή, πλην των επιδόσεων του στα σχολικά του μαθήματα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2010:103 και 239).

Στη σύγχρονη εποχή, με βάση τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, την εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης, καθώς και τις μεγάλες αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, δημιουργήθηκε η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των σκοπών και στόχων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή προκειμένου να μπορέσει να συμβαδίσει με τις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές απαιτήσεις (Αλεξίου, 2013).

Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει είναι, αν και κατά πόσο οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, που εφαρμόζονται στα σχολεία της χώρας μας, παρέχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν με αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία την επίδοση του μαθητή.

Επιπλέον, η αναγκαιότητα πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας, ενισχύεται από το γεγονός ότι το αντικείμενο το οποίο πραγματεύεται, καλύπτει πιο σφαιρικά και πολύπλευρα το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Τέλος, μέσα

από την παρούσα εργασία επιχειρείται να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον θεσμό της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αν γνωρίζουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και αν τις εφαρμόζουν.

3.2 Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Σε μια προσπάθεια ακριβέστερου προσδιορισμού της στοχοθεσίας της συγκεκριμένης εργασίας, προτείνονται οι ακόλουθοι επιμέρους στόχοι:

- Να διερευνηθεί αν συμφωνούν ή διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.
- Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι καταρτισμένοι σε θέματα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.
- Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και συγκεκριμένα την περιγραφική αξιολόγηση.
- Να διερευνηθεί αν χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση, για να αποτυπώσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.
- Να διερευνηθούν οι παράγοντες που εμποδίζουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.
- Να εξεταστεί αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης του μαθητή.

Με βάση τους παραπάνω ειδικούς στόχους της έρευνας, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή διαφωνούν με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο;
- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή;
- Εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί εναλλακτικές τεχνικές για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή;

- Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί την περιγραφική αξιολόγηση για να αποτυπώσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;
- Χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή;

3.3 Περιγραφή της μεθοδολογίας έρευνας

Έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και ειδικότερα την περιγραφική αξιολόγηση, επιλέξαμε τη βιβλιογραφική ερευνητική προσέγγιση, δηλαδή μελετήσαμε διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας και στο εξωτερικό, πάνω σε αυτό το θέμα, και οδηγηθήκαμε στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν δεδομένα στις βάσεις, όπως: Scopus, Ολυμπιάς και Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας ξεκίνησε από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το ψηφιακό ιδρυματικό αποθετήριο. Επίσης, έγινε hand searching (δια χειρός ηλεκτρονική αναζήτηση) σε επιλεγμένα επιστημονικά περιοδικά. Τα περιοδικά στα οποία έγινε η αναζήτηση εντοπίστηκαν μέσα από τις ηλεκτρονικές βάσεις και για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η μηχανή αναζήτησης Google scholar (<http://scholar.google.gr>). Για την ολοκλήρωση της ανασκόπησης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική σάρωσης των αναφορών των επιλεγμένων μελετών με χρήση των ονομάτων των συγγραφέων ως όρων ευρετηριασμού ώστε να εντοπιστούν όλες οι σχετικές μελέτες. Επιπλέον, η αναζήτηση βασίστηκε σε βιβλιογραφικές αναφορές επιλεγμένων άρθρων ή άλλων εργασιών. Αυτό έγινε για να διασφαλιστεί μεγαλύτερο εύρος και να περιοριστούν τα σφάλματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1 Παρουσίαση ευρημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται ανασκόπηση σχετικών ερευνών και παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματά τους, με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και συγκεκριμένα για τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Οι έρευνες που επιλέχθηκαν, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά, ξεκινώντας από την παλαιότερη και καταλήγοντας στην πιο σύγχρονη. Επίσης, σημειώνεται ότι ορισμένες έρευνες που αξιοποιήθηκαν δεν έχουν γενικευμένα αποτελέσματα, ωστόσο παρουσιάζουν σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον.

Ο Page (1958) στην έρευνα που διεξήγαγε στην πολιτεία του San Diego εντόπισε ότι η αξιολόγηση μέσω σχολίων είναι σε θέση να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών, γεγονός το οποίο διαπιστώθηκε σε 74 σχολικές τάξεις. Συνολικά, 2139 μαθητές συμμετείχαν σε εξετάσεις, όπως συνηθίζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Ειδικότερα, η αξιολόγηση χωρίστηκε σε 3 ομάδες: α) την αξιολόγηση με γράμμα, β) την αξιολόγηση με συγκεκριμένα σχόλια και γ) την αξιολόγηση με ελεύθερα σχόλια (Page, 1958: 174). Μετά από αυτή τη διαδικασία, σε μια αντίστοιχη διαδικασία που έλαβε χώρα, το αποτέλεσμα που αξίζει να αναφερθεί και είναι στατιστικά σημαντικό είναι ότι τα παιδιά που αξιολογήθηκαν με συγκεκριμένα ή ελεύθερου τύπου σχόλια είχαν καλύτερα αποτελέσματα (Page, 1958: 180). Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω της συγκεκριμένης έρευνας δεν παρουσιάζονται απόψεις εκπαιδευτικών, καθώς πρόκειται για ένα πείραμα, μέσω του οποίου αναδείχθηκαν αποκλειστικά ποσοτικά αποτελέσματα.

Το 1981 (όπ. αναφ. στον Χανιωτάκη: 1999), διερευνήθηκαν οι απόψεις 157 Ελλήνων δασκάλων του δημοτικού σχολείου στη Γερμανία για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Στην ερώτηση για την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο οι περισσότεροι δάσκαλοι (58,3%) απάντησαν ότι θεωρούν τη νέα μορφή αξιολόγησης ως μια βελτίωση σε σχέση με τους βαθμούς, ενώ ένα μικρό

ποσοστό (24,5%) θεωρεί ότι με την περιγραφική αξιολόγηση η κατάσταση επιδεινώνεται. Ο ερευνητής ρώτησε τους δασκάλους αν εφάρμοζαν από μόνοι τους, (αν είχαν τη δυνατότητα να αποφασίσουν) την περιγραφική αξιολόγηση, 63,6% απάντησαν θετικά και 26,6% αρνητικά. Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι τα εξής: Ο δάσκαλος υποχρεώνεται να παρατηρεί πιο εντατικά τους μαθητές του.

- Η περιγραφική έκθεση επιτρέπει μια ακριβή και εξατομικευμένη αξιολόγηση.
- Αναδεικνύει τη σαφήνεια της αλληλεξάρτησης μεταξύ ικανότητας, προσπάθειας και επιδόσεων στα διάφορα μαθήματα.
- Ως μειονεκτήματα ανέφεραν τη συγκάλυψη των κακών επιδόσεων (μόνο θετικές επιδόσεις) και την υπερφόρτωση του δασκάλου.

Σημαντικά είναι και τα ερευνητικά αποτελέσματα του Butler (1987), ο οποίος υποστηρίζει ότι η βαθμολόγηση να μην αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών, αλλά δεν μπορεί να βελτιώσει την επίδοση αυτών. Επιπλέον, παραμένοντας στην ίδια έρευνα φαίνεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση συνδέεται με την επίτευξη μαθησιακών στόχων που είχαν αρχικά τεθεί, ενώ ο περιορισμός στην αποκλειστική χρήση της βαθμολόγησης με αριθμούς ή και σχολίων συνοδευτικά από τους βαθμούς δεν είναι σε θέση να οδηγήσουν σε αντίστοιχα αποτελέσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, μετά τις συναντήσεις, τα παιδιά που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα αξιολογήθηκαν με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι είναι οι παρακάτω: προσωπικά σχόλια, αξιολόγηση μέσω βαθμολόγησης, σταθμισμένου τύπου επιβράβευση ή δε λαμβάνουν καθόλου επιβράβευση. Στην έρευνά του που διεξήχθη στο Ισραήλ, συμμετείχαν 200 παιδιά που φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη τάξη, τα οποία είχαν είτε υψηλή είτε χαμηλή επίδοση.

Οι Arter και Spandel (1992), ερευνητές από την Αμερική, στη βιβλιογραφική έρευνά τους, επικεντρώνονται στη χρήση της μεθόδου portfolios για τη διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών. Ειδικότερα, εστιάζουν στην ανάδειξη της σημασίας της εν λόγω μεθόδου, προσδιορίζοντας την από εννοιολογική άποψη, παρουσιάζοντας πέρα από τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής και στοιχεία που αφορούν τον σχεδιασμό και την οργάνωση με βάση τη μέθοδο portfolio. Σημειώνεται

ότι τα δείγματα από τα έργα των μαθητών συγκεντρώθηκαν με προσοχή και συνοδεύτηκαν από τα σχόλια για την δουλειά των μαθητών. Η σημασία της χρήσης της μεθόδου portfolio είναι μεγάλη, καθώς επιτρέπουν στους ίδιους τους μαθητές να διαμορφώσουν κριτήρια για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το τι επιθυμούν να δείξουν για τον εαυτό τους και τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να γίνει.

Ο Darling-Hammond (1994) επισημαίνει ότι ένα βασικό εύρημα της βιβλιογραφικής έρευνάς του, που διεξήγαγε στις ΗΠΑ, είναι το γεγονός ότι είναι λάθος η πεποίθηση ότι η υιοθέτηση και εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης εξασφαλίζει αυτόματα την ισότητα μεταξύ πληθυσμών που διαφέρουν μεταξύ τους. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται η αξιολόγηση. Για παράδειγμα, η χρήση αξιολόγησης ως στρατηγικής για τον έλεγχο των σχολείων θεωρείται αναποτελεσματική και ακατάλληλη. Ακόμη, η ισότιμη χρήση αξιολογήσεων σχετίζεται με τη σύνδεση μεταξύ των διάφορων αξιολογήσεων και των αντίστοιχων στόχων της διδασκαλίας.

Οι Fuchs και Deno (1994) στη συγκριτική ανάλυση που διεξήγαγαν και δημοσιεύθηκε το έτος 1994 ασχολούνται με τη θεματική της αξιολόγησης υπό την έννοια του εάν είναι χρήσιμο η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με το αμερικάνικο σύστημα εκπαίδευσης. Στόχος της εν λόγω έρευνας είναι να εξεταστεί η σημασία των χαρακτηριστικών μιας αξιολόγησης που βασίζεται στο υλικό του αναλυτικού προγράμματος. Επιχειρήθηκε η σύγκριση των δύο τάσεων για αξιολόγηση, με εξάρτηση ή ανεξάρτητα από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμη, έγινε αναφορά στα πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μιας τέτοιας προσέγγισης, δηλαδή έχοντας ως βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι το να βασίζεται η αξιολόγηση στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι ουσιώδους σημασίας (Fuchs & Deno, 1994).

Ο Hamayan (1995) είναι ένας ακόμη από τους ερευνητές, ο οποίος προσπάθησε πριν από αρκετά χρόνια να αναδείξει τη σπουδαιότητα των εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης στους μαθητές μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνά του που πραγματοποίησε στον Αμερικάνικο ερευνητικό χώρο. Η εναλλακτική αξιολόγηση που προτείνεται, μπορεί να ενσωματωθεί σε καθημερινού τύπου δραστηριότητες της

σχολικής τάξης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εναλλακτική αξιολόγηση προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα τόσο σε πολλές ομάδες ατόμων, όπως είναι οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των εκάστοτε σχολικών μονάδων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα του Μαυρομάτη (1996), στην οποία έρευνα επιχειρείται να παρουσιαστούν, σε γενικές γραμμές, οι διαδικασίες αξιολόγησης που ακολουθούνται σε μια σχολική τάξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα εργαλεία και το αντίστοιχο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι τα παρακάτω: α) παρατήρηση στη σχολική τάξη (2 εκπαιδευτικοί), β) συνεντεύξεις (εκπαιδευτικοί και μαθητές) και γ) ερωτηματολόγια (37 εκπαιδευτικοί) (Μαυρομάτης, 1996:260). Ο ερευνητής είχε συλλέξει το δείγμα από αστικά κέντρα. Στην έρευνα αυτή, είναι ξεκάθαρη η άποψη των εκπαιδευτικών ότι βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να προωθηθεί η μάθηση και να λάβουν οι εκπαιδευτικοί την απαραίτητη ανατροφοδότηση, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών και προσφέροντάς του τα απαραίτητα κίνητρα. Επιπρόσθετα, στην έρευνα που διεξήγαγε ο Μαυρομάτης (1996:261-268) αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες στην Ελλάδα κάνουν χρήση της αξιολόγησης για να συγκεντρώσουν στοιχεία και δεδομένα που αφορούν στην πειθαρχία και τη συμπεριφορά των μαθητών, ξεφεύγοντας, στην ουσία από το γνωστικό κομμάτι. Οι παραπάνω διαπιστώσεις δικαιολογούνται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολυετή εμπειρία σε παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, όπως είναι οι η συμμετοχή των μαθητών σε τεστ και εργασίες, η προφορική εξέταση, κ.ά. και παραμένουν προσηλωμένοι στη χρήση τέτοιου είδους τεχνικών. Συνάμα, με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα του Μανρομμatis (1996), τα οποία προέκυψαν από δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, αναδείχθηκε η σχέση μεταξύ των εξής βασικών εννοιών: διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται συνήθως, οι στόχοι αξιολόγησης που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να προσεγγιστεί και να δοθεί μια γενική εικόνα για την αξιολόγηση των μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι τα παρακάτω: παρατήρηση στη σχολική τάξη, συνέντευξη και ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, αναφέρεται ότι, στα πλαίσια της έρευνας αυτής, οι σκοποί αξιολόγησης

ιεραρχούνται με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τον γενικώς αποδεκτό τρόπο. Η έρευνα αυτή προσανατολίζεται στον τομέα της αξιολόγησης. Κοινό σημείο με την έρευνα, με την οποία ασχολούμαστε, ερευνητικά στην εργασία, είναι η προσπάθεια για απεικόνιση της παρούσας κατάστασης. Ωστόσο, η νέα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, ο Manrommatis (1996) προσπαθεί να προσεγγίσει ολιστικά την υπάρχουσα κατάσταση, κάνοντας μάλιστα τριγωνοποίηση των εργαλείων.

Η Αγγελοπούλου (2000) αναφέρεται σε έρευνά της με δείγμα εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αττικής στις απόψεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι το 64,7% επί του συνόλου των συμμετεχόντων, οι οποίοι εργάζονται σε 101 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής, προτιμά την εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης για παιδιά που φοιτούν στις δύο πρώτες τάξεις του σχολείου (Αγγελοπούλου, 2000:59). Ωστόσο, διατηρούν ορισμένες επιφυλάξεις για το πόσο αποτελεσματική θα είναι η υιοθέτηση αποκλειστικά της περιγραφικής αξιολόγησης και στις λοιπές τάξεις του δημοτικού σχολείου (Αγγελοπούλου, 2000:59).

Ο Shute (2001), σε μια σύγκριση μεταξύ της περιγραφικής αξιολόγησης και παραδοσιακών τεχνικών στο αμερικάνικο σχολικό πλαίσιο, όπως είναι η παραδοσιακή διαδικασία της βαθμολόγησης αναφέρει ως προς τα ερευνητικά αποτελέσματα ότι τα σχόλια των εκπαιδευτικών, που αποτέλεσαν το δείγμα, είναι αποτελεσματικότερα από τη βαθμολογία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιούν ως μέσο αξιολόγησης τη βαθμολογία σε συνδυασμό με τα σχόλια σχετικά με την επίδοση των μαθητών (Shute, 2001).

Σε έρευνα των Barootchi και Keshavarz (2002) που πραγματοποιήθηκε στο Ιράν γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί εάν η αξιολόγηση μέσω portfolio συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, καθώς και στην αύξηση της υπευθυνότητας των μαθητών, μέσα από διαδικασίες ελέγχου της προόδου που σημειώνει ο καθένας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην περίπτωση αυτής της έρευνας είναι τα παρακάτω: το Nelson English Language Proficiency Test, η αξιολόγηση μέσω portfolio, ένα αυτοσχέδιο τεστ επιτευγμάτων και ένα ερωτηματολόγιο που μετρά την

ικανοποίηση. Έγινε χρήση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου. Στην μεν πειραματική ομάδα, οι μαθητές αξιολογήθηκαν τόσο μέσω portfolio όσο και μέσω αυτοσχέδιων τεστ, ενώ στη δε ομάδα ελέγχου, η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά και μόνο μέσα από τα αυτοσχέδια τεστ. Δεν αναδείχθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα, αλλά έγινε χρήση συγκεκριμένων εργαλείων με συμμετέχοντες τα ίδια τα παιδιά. Τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, δηλαδή αυτής των Barootchi και Keshavarz (2002), δείχνουν ότι η αξιολόγηση μέσω portfolio συνδέεται στενά με την καλυτέρευση των μαθησιακών επιτευγμάτων και των αισθημάτων υπευθυνότητας των ίδιων των μαθητών. Τα αποτελέσματα που αφορούν την αξιολόγηση κάνοντας χρήση portfolio συσχετίζονται σημαντικά με τη χρήση τεστ επιτευγμάτων που κατασκευάζονται από τον εκπαιδευτικό. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της αξιολόγησης μέσω portfolio αποτελεί μια υποσχόμενη διαδικασία και ένα αποτελεσματικό εργαλείο για μαθητές που διδάσκονται την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Στην περίπτωση που αυτή η μορφή αξιολόγησης χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με τα αυτοσχέδια τεστ, τότε η αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών είναι πιο ολοκληρωμένη και πιο αποτελεσματική.

Στην έρευνα των Black και William (2003) παρουσιάζεται ότι, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για την αξιολόγησή τους τόσο σχόλια, και ευρύτερα περιγραφικού είδους αξιολόγηση, όσο και αριθμητική βαθμολογία, ο μαθητής δεν εστιάζει στα σχόλια που του γίνονται και εστιάζει αποκλειστικά και μόνο στη βαθμολογία με αριθμούς. Οι ερευνητές συνεργάστηκαν μαζί με τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονταν σε σχολεία του Λονδίνου, για να αναπτύξουν διαδικασίες αξιολόγησης εντός της σχολικής τάξης. Κατά συνέπεια, διαπιστώνεται ότι είναι καλύτερο και αποτελεσματικότερο να μη γίνεται συνδυασμός τεχνικών, για παράδειγμα περιγραφικής αξιολόγησης και παραδοσιακής αξιολόγησης, αλλά να παρουσιάζονται μόνο τα σχόλια του εκπαιδευτικού, ενημερώνοντας το μαθητή για τα σημεία αυτά που ήταν καλός και για αυτά που πρέπει να συνεχίσει να δουλεύει, ώστε να βελτιωθεί.

Ο Ρέλλος (2004) επισημαίνει, στην ερευνητική του μελέτη, όπου και ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις 224 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Ρόδου, του Κιλκίς και της Νεάπολης Λακωνίας, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαδικασία και αποτελεσματικότητα της περιγραφικής

αξιολόγησης στις περιπτώσεις μαθητών των δύο πρώτων τάξεων του σχολείου. Αν και, τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση της βαθμολογίας των μαθητών, έπειτα από τη συμμετοχή των τελευταίων σε διάφορες εργασίες, δεν παρέχονται με επάρκεια οι πληροφορίες που αφορούν στον εντοπισμό των λαθών που έκανε ο μαθητής, ενδεχομένως την αιτία που μπορεί να διαφαίνεται πίσω από αυτά τα λάθη, καθώς ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν στη διάθεσή τους τις απαραίτητες πληροφορίες για τους πιθανούς τρόπους βελτίωσης στο μέλλον.

Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2004, συγκεκριμένα το δίμηνο Μάρτιος-Απρίλιος 2004. Ως εργαλείο, για την πραγμάτωση της έρευνα επελέγη το ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων αυτή έγινε με βάση το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Με βάση τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι:

- Το ποσοστό 61, 4% δεν έχει λάβει επαρκεί θεωρητική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών για το θέμα της αξιολόγησης.
- Το ποσοστό 71,3% δηλώνει ότι η μαθητική αξιολόγηση δεν προσφέρθηκε ως αντικείμενο σπουδών τους κατά τη διάρκεια ενός μεταπτυχιακού ή επιμορφωτικού προγράμματος.
- Με ποσοστό 76,4% συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί στην άποψη ότι η μαθητική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος των μαθησιακών διαδικασιών στο σχολείο, ενώ ένα ποσοστό 15,5% εντάσσεται στο «έτσι κι έτσι».
- Ένα ποσοστό 54,9% αναγνωρίζει την αξιολόγηση ως βασική αποστολή του εκπαιδευτικού, ενώ ένα ποσοστό 25,3% αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο «έτσι κι έτσι».
- Οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την άποψη ότι στο δημοτικό σχολείο δεν πρέπει να χορηγούνται καθόλου βαθμοί.
- Σε ερωτήσεις, περισσότερο ανιχνευτικού χαρακτήρα για την περιγραφική αξιολόγηση, όπως ότι στην αξιολόγηση, πέραν της μαθησιακής συμπεριφοράς, πρέπει να αποτυπώνεται και η εργασιακή καθώς επίσης και η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού με τις ανάλογες εδώ σημαντικές πληροφορίες – υπό την προϋπόθεση ότι αποφεύγονται χαρακτηρισμοί του

μαθητή «που βρίσκονται σε αντίφαση με το πνεύμα μιας ενθαρρυντικής κι ενισχυτικής παιδαγωγικής» – οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά.

- Στις υποθετικά αρνητικές πλευρές της περιγραφικής αξιολόγησης, όπως κίνδυνος παρερμηνείας της από πλευράς γονέα ή ότι οι λέξεις είναι περισσότερο τραυματικές από τους αριθμούς ή ότι μέσω αυτής είναι ανεπαρκής η προετοιμασία του παιδιού «για τις εκτός σχολείου συνθήκες ζωής», οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών πλησιάζουν το όριο της απόρριψης.
- Οι εκπαιδευτικοί δέχονται την περιγραφική αξιολόγηση για τις δύο πρώτες τάξεις, ενώ για τις υπόλοιπες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου δέχονται το μικτό σύστημα αξιολόγησης, ήτοι βαθμολογική και περιγραφική αξιολόγηση μαζί, δηλαδή βαθμολογική και ως συνοδευτική αυτής περιγραφική αξιολόγηση με ανάλογα σχόλια

Εν κατακλείδι προκύπτει μια πέρα για πέρα θετική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης.

Επίσης, αξίζει να αναφερθούμε στην έρευνα του Αναστασόπουλου ο οποίος διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Στην έρευνά του συμμετείχαν συνολικά 100 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 53 ήταν άντρες και 47 ήταν γυναίκες που υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας του γεωγραφικού διαμερίσματος της Ηπείρου. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2005. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο και κατασκευάστηκε ειδικά για αυτόν τον σκοπό. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν στην έρευνα του Αναστασόπουλου (2005) είναι τα παρακάτω:

- Όσον αφορά το χρονικό διάστημα κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με την περιγραφική αξιολόγηση με βάση τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι το δείγμα παρουσιάζεται διαφοροποιημένο. Εντύπωση προκαλεί, αλλά συγχρόνως ενισχύει την αίσθηση ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ειλικρινείς, το γεγονός ότι 11 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν γνώση του αντικειμένου.

- Αναφορικά με το, αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, ότι οι μορφές έκφρασης-αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο, ανταποκρίνονται στις λειτουργίες που τους αποδίδονται (ανατροφοδότηση, κίνητρο, επιλογή), διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είναι ευχαριστημένοι από τα μέσα έκφρασης αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, αφού μόνο 2% δηλώνει πάρα πολύ ευχαριστημένο, πολύ 26%, λίγο 66% και καθόλου 6%. Συνολικά βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 72% απαντά ότι είναι λίγο ή καθόλου ευχαριστημένη.
- Ως προς το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν νιώσει την ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή, όπου θα αποτυπώνονται με σαφήνεια και πληρότητα οι επιδόσεις και θα ενημερώνονται γονείς και μαθητές για τις ικανότητες, τις ελλείψεις, τα ενδιαφέροντα και σχολικές δραστηριότητες του μαθητή διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική (σχεδόν καθολική) πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 95%, απαντά ότι είναι ανάγκη να υπάρξει μια άλλη μορφή έκφρασης - αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή απ' αυτήν που εφαρμόζεται σήμερα.
- Αναφορικά με το αν έχουν εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί, έστω και ανεπίσημα, την περιγραφική αξιολόγηση η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 77% απάντησε πως έχει εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση έστω και σε ανεπίσημη μορφή, ενώ το 23% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν έχει εφαρμόσει σε καμία της μορφή την περιγραφική αξιολόγηση.
- Σχετικά με το αν πιστεύουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί, ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 61% δήλωσε ότι δεν είναι ακόμη επαρκώς καταρτισμένη πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση. Ενώ το 39% δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση. Φαίνεται λοιπόν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε νιώθει ακόμη σίγουρη να εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση.

- Αναφορικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση μαθητές και γονείς κατανοούν καλύτερα όχι μόνο τις ελλείψεις του μαθητή αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή και όχι μόνο το αποτέλεσμα τους η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και σε ποσοστό 53% θεωρούν τη συγκεκριμένη δυνατότητα ως «πολύ» θετικό γεγονός. Ακολουθεί με 36% το «πάρα πολύ», ενώ «λίγο» απάντησε ποσοστό 11%, και «καθόλου» ποσοστό 0%. Από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι σε συνολικό ποσοστό 89% οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να δώσει λύση στο πρόβλημα της αποτύπωσης της προσπάθειας των μαθητών και όχι μόνο στο αποτέλεσμα της προσπάθειας.
- Αναφορικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση εξαλείφεται ή ελαχιστοποιείται η πίεση για υψηλές επιδόσεις, η βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται στους μαθητές η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 66% θεωρεί ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να δώσει λύση στο ζήτημα της βαθμοθηρίας και του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών που παρατηρείται στο σχολείο. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό 36% που δεν πιστεύει ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να δώσει λύση στο συγκεκριμένο ζήτημα.
- Σχετικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών δασκάλων του μαθητή και συμπληρώνουν την εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 54% θεωρεί τη συγκεκριμένη δυνατότητα ως «πολύ» θετικό χαρακτηριστικό στοιχείο, ενώ το 35% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών τη θεωρεί ως «πάρα πολύ» θετικό χαρακτηριστικό. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από μια λεπτομερή περιγραφή των επιδόσεων, των ενδιαφερόντων, των κλίσεων, των αδυναμιών και της προσπάθειας που δείχνει ο μαθητής στις προηγούμενες τάξεις, ώστε να σχηματίσουν οι ίδιοι μια όσο το δυνατόν καλύτερη και σφαιρικότερη εικόνα για το μαθητή.

- Αναφορικά με το πόσο αρνητικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης απαιτεί από πλευράς εκπαιδευτικού περισσότερο χρόνο έναντι των άλλων μορφών το 52% των εκπαιδευτικών θεωρεί το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό «πολύ» αρνητικό, το 27% «πάρα πολύ» αρνητικό, το 17% «λίγο» αρνητικό και το 4% «καθόλου» αρνητικό.
- Αναφορικά με το αν η ύπαρξη ολιγοθέσιων σχολείων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 46% απαντά «λίγο», ποσοστό 27% απαντά «πολύ», ποσοστό 17% «πάρα πολύ» και ποσοστό 10% «καθόλου». Σε συνολικά ποσοστά το 56% απαντά «λίγο» και «καθόλου» και σε συνολικό ποσοστό 44% απαντά «πολύ» και «πάρα πολύ».
- Αναφορικά με το ενδεχόμενο επίσημης καθιέρωσης από το ΥΠ. Ε. Π. Θ., της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 79% απαντά ότι θα εφαρμόζαν την περιγραφική αξιολόγηση επειδή πιστεύουν ότι βρίσκεται εγγύτερα στις λειτουργίες των μέσων έκφρασης - αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή, ενώ το 21% των εκπαιδευτικών απαντά ότι θα εφαρμόζαν την περιγραφική αξιολόγηση μόνο επειδή θα ήταν υποχρεωτική η εφαρμογή της.

Μια ακόμη έρευνα, στην οποία αξίζει να γίνει αναφορά είναι αυτή που διεξήγαγαν στην Ελλάδα, οι Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά και Λουκά (2008). Οι συμμετέχοντες, τόσο από αστικές όσο και από αγροτικές πόλεις, είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι, δηλαδή εκπαιδευτικοί και μαθητές διάφορων βαθμίδων, καθώς και οι γονείς αυτών των μαθητών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια των εξής εργαλείων: ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε τόσο με βάση τον ποσοτικό όσο και τον ποιοτικό προσανατολισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περιορισμοί πόρων, χρόνου και χώρου που συνόδεψαν την παρούσα έρευνα δεν έδωσαν το δικαίωμα ανάλυσης όλων αυτών των παραμέτρων που συσχετίζονται με τη θεματική της αξιολόγησης των μαθητών. Τα κύρια ερευνητικά αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

- Αναφορικά με τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους (χωρίς να υπάρχει περιορισμός ως προς την

αναφορά ενός μοναδικού τρόπου): το 91% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί την προφορική αξιολόγηση, το 89% την επίδοση των μαθητών σε διάφορα τεστ, το 78% τις εργασίες των μαθητών, το 65% τη χρήση διαγωνισμάτων και το 51% την παρατήρηση (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, & Λουκά, 2008:245)

- Σχετικά με τον τρόπο, με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μαθητών αναφέρονται τα εξής σημαντικά ευρήματα: το 85% των συμμετεχόντων διαμορφώνει με αντίστοιχο τρόπο τη διδασκαλία, το 79% επιλέγει να χρησιμοποιήσει ως τακτική τη συζήτηση με τους μαθητές του, το 75% να ενημερώσει τους γονείς, το 74% να τους βαθμολογήσει και μόλις το 15% να τους κατατάξει βάσει των επιδόσεών τους (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, & Λουκά, 2008:248)
- Όσον αφορά στις μορφές αξιολόγησης για τη διατύπωση των αξιολογικών κρίσεων για τους μαθητές σε καθημερινό επίπεδο: το 71% επιλέγει τη φραστική διατύπωση, το 54% την αριθμητική βαθμολόγηση, το 50% την περιγραφική αξιολόγηση και το 17% την κλίμακα γραμμάτων (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, & Λουκά, 2008:253-254)
- Σχετικά με τον τρόπο, με τον οποίο έμαθαν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν τους μαθητές τους: το 86% αναφέρει ότι η γνώση αυτή προήλθε από την εμπειρία του, το 56% από την παρακολούθηση σχετικών ακαδημαϊκών μαθημάτων κατά τις βασικές του σπουδές, το 53% μέσω της συνεργασίας με τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς, το 45% μέσα από τη μελέτη αντίστοιχων εντύπων και κειμένων, το 43% μέσα από σχετικές επιμορφώσεις, το 19% μέσω ενημερώσεων εκ μέρους του σχολικού συμβούλου και το 5% μέσα από πληροφορίες που συλλέχθηκαν από το διαδίκτυο (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, & Λουκά, 2008:250)
- Όσον αφορά στο πόσο σημαντική είναι η ανάγκη να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή: το 37% θεωρεί ότι είναι αρκετά σημαντική, το 26% λίγο σημαντική, το 22% πολύ σημαντική, το 13% καθόλου σημαντική ενώ το 2% επέλεξε να μη δώσει απάντηση (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, & Λουκά, 2008:251)

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά και Λουκά (2008), το μεγαλύτερο

ποσοστό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γνωρίζουν ότι η παροχή λεπτομερών γραπτών αλλά και προφορικών σχολίων στους μαθητές, κάνοντας δηλαδή χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ο καλύτερος δυνατός τρόπος για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας πολύ σημαντικές πληροφορίες στο μαθητή για τις ικανότητές του, τα αδύναμα σημεία του, τους τρόπους βελτίωσης των επιδόσεών του και την αυτοαξιολόγηση αυτών.

Στη βιβλιογραφική έρευνα που διεξήγαγε ο Μανωλάκος (2010), σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών αφορμώμενος από τον τρόπο που αξιολογούνται οι Έλληνες μαθητές, προσεγγίστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Πρόκειται για ένα ζήτημα που αγγίζει σε καθημερινό επίπεδο την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός έχοντας και τον ρόλο του αξιολογητή αποτελεί το άτομο- κλειδί σε μια διαδικασία αξιολόγησης που πρέπει να διακρίνεται από αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη. Ο Μανωλάκος (2010) προσεγγίζει την αξιολόγηση μέσα από τη σημασία που προσδίδεται στις παραδοσιακές και εναλλακτικές μεθόδους και στην αμφισβήτηση που παρουσιάζεται γύρω από αυτές. Σύμφωνα με τον Μανωλάκο (2010), η αξιολόγηση που έχει ως στόχο της την ανατροφοδότηση είναι κρίνουσας σημασίας για την ανάπτυξη των απαραίτητων διδακτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, η ανάδειξη των εμπειριών και των μαθησιακών αναγκών των μαθητών είναι πολύ σημαντικές.

Έχει ενδιαφέρον μια ακόμη έρευνα στη θεματική της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα αξιολόγησης των μαθητών τους. Στην έρευνα της Εμμανουηλίδου (2011), στόχος είναι να διερευνηθεί η επίδραση που έχουν τρεις μέθοδοι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, με ειδίκευση στην Φυσική Αγωγή στον τομέα των γνώσεων που συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών και την εφαρμογή αυτών των γνώσεων που συγκεντρώθηκαν στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ερωτηματολόγιο σχετικά με την αξιολόγηση των γνώσεων που συγκεντρώνουν οι διδάσκοντες στον τομέα της αξιολόγησης μαθητών του δημοτικού σχολείου και τη σχετική ανάπτυξη ρουμπρίκας για την αξιολόγηση των μαθητών. Συνάμα, η Εμμανουηλίδου (2011) προσπάθησε να καταγράψει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί-συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι από τις μεθόδους επιμόρφωσης που

χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς και το περιεχόμενο καθεμίας από αυτές τις επιμορφώσεις. Το δείγμα της έρευνας ήταν 39 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία που εκτείνεται μεταξύ 6 και 20 ετών, στους νομούς Πέλλας, Καβάλας, Δράμας, Θεσσαλονίκης και Λάρισας. Η έρευνα αναλύθηκε με χρήση τόσο ποιοτικού όσο και ποσοτικού τρόπου. Διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση που έχει τη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου είναι σε θέση να συμβάλλει στο να βελτιώσει τις πρακτικές και τις γνώσεις που μέχρι εκείνη τη στιγμή χρησιμοποιούνται στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών. Ακόμη, σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο επιμόρφωσής τους για την αξιολόγηση, καθώς και από το υλικό επιμόρφωσης με το οποίο ασχολήθηκαν. Κοινό σημείο μεταξύ της έρευνας της Εμμανουηλίδου (2011) με την έρευνα που διεξήχθη για την παρούσα εργασία είναι ο τομέας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αξιολόγησης και η σημασία του συγκεκριμένου τομέα.

Σε μια ερευνητική προσπάθεια της Αλεξίου (2013), επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης επίδοσης των μαθητών. Το δείγμα της εργασίας αποτελείται από 158 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάστηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 σε δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο και κατασκευάστηκε ειδικά για αυτόν τον σκοπό. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν στην έρευνα της Αλεξίου (2013:105-134) είναι τα παρακάτω:

- Ως προς το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: το 96,51% των συμμετεχόντων έδωσε θετική απάντηση, ενώ μόλις το 4,49% απάντησε αρνητικά.
- Όσον αφορά στους τομείς όπου συμβάλλει η αξιολόγηση των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, είναι οι εξής, με τη σειρά που παρουσιάζονται: συναισθηματική ενίσχυση, ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διάγνωση δυσκολιών και ικανοτήτων, επίτευξη μαθησιακών στόχων, προώθηση μαθητών για μάθηση, κινητοποίηση μαθητών και αξιολόγηση του ευρύτερου σχολικού συστήματος.

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης είναι ότι συνδέονται με τα παρακάτω, με τη σειρά παρουσίασης από το σημαντικότερο στο λιγότερο σημαντικό: ενίσχυση ανταγωνισμού και συγκρίσεων ανάμεσα στους μαθητές, αισθήματα πίεσης και άγχους των μαθητών, απογοήτευση των αδύναμων μαθητών, σπατάλη χρόνου για τη διαδικασία της απομνημόνευσης, διδασκαλία περιορισμένης ύλης, ανεπιθύμητες συμπεριφορές από τους μαθητές, δημιουργία εντάσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και χάσιμο χρόνου που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο.
- Αναφορικά με το πόσο καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα αξιολόγησης, οι απαντήσεις τους είναι οι εξής: 38,67% αρκετά, 29,33% λίγο, 20,67% πολύ, 6% καθόλου, 5,33% πάρα πολύ.
- Σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την τεχνική project για την αξιολόγηση των μαθητών, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκεντρώνονται ως ακολούθως: 31% λίγο, 29,1% αρκετά, 22,8% πολύ, 9,5% πάρα πολύ και 7,6% καθόλου.
- Αντίστοιχα, σχετικά με την τεχνική portfolio, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τη γνωρίζουν στον εξής βαθμό: 32,3% αρκετά, 31% λίγο, 16,5% πολύ, 13,6% καθόλου και 6,3% πάρα πολύ.
- Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση της τεχνικής παιδαγωγικό ημερολόγιο, ως τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, στον παρακάτω βαθμό: 30,4% καθόλου, 25,3% αρκετά, 24,7% λίγο, 12% πολύ και 7,6% πάρα πολύ.
- Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, το 28,5% των εκπαιδευτικών γνωρίζει αρκετά, το 25,9% λίγο, το 24,1% καθόλου, το 15,8% πολύ και το 5,7% πάρα πολύ.
- Αναφορικά με την ετεροαξιολόγηση των μαθητών, το 29,1% από το σύνολο των εκπαιδευτικών δε γνωρίζει καθόλου για αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης, το 27,8% λίγο, το 21,5% αρκετά, το 16,5% πολύ και το 5,1% πάρα πολύ.
- Σε ερώτηση που διατυπώθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το εάν κάνουν αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών μέσα από τη χρήση εναλλακτικών τεχνικών, το 66,68% επί του συνόλου απάντησε ναι και το 33,12% απάντησε όχι.

- Ειδικότερα, σε αναφορά της περιγραφικής αξιολόγησης και εάν αυτή δίνεται σε μορφή σημειωμάτων το 67,09% αναφέρει ότι δε χρησιμοποιεί αυτόν τον τρόπο, ενώ το 32,91% τον χρησιμοποιεί.
- Στην ερώτηση για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν και πληροφορήθηκαν για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, οι απαντήσεις που έδωσαν συνοψίζονται ως ακολούθως: το 59,3% μέσω της διαδικασίας της αυτοεπιμόρφωσης, το 53,1% έλαβε την απαραίτητη πληροφόρηση μέσω των σπουδών του, το 44,1% μέσα από σεμινάρια που διοργανώνουν τα πανεπιστήμια και το 24,8% μέσω σχετικών επιμορφώσεων στα ΠΕΚ της περιοχής τους.
- Παραμένοντας στο κομμάτι της επιμόρφωσης, οι μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης όπου χρειάζεται να επιμορφωθούν περαιτέρω οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων είναι οι εξής: σε ποσοστό 80,7% στο παιδαγωγικό ημερολόγιο, κατά 76,5% στο portfolio, κατά 73,3% στην περιγραφική αξιολόγηση, κατά 70,7% στα project, κατά 70% στην ετεροαξιολόγηση και κατά 68,7% στην αυτοαξιολόγηση.
- Οι τρόποι με βάση τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφώνονται είναι οι παρακάτω: το 91% απάντησε μέσω σεμιναρίων που διεξάγονται από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης, το 83,2% μέσα από ενδοσχολικές διαδικασίες επιμόρφωσης, το 82,1% ενσωματώνοντας την επιμόρφωση στη διδακτική πράξη, το 60,6% μέσα από σεμινάρια που κάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι και το 23,9% με εξ αποστάσεως τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο Nasab (2015) προσπάθησε στην έρευνά του να αντιπαραθέσει τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης με τους παραδοσιακούς. Δεν πρόκειται για μια ερευνητική εργασία, συνεπώς δεν υπάρχει δείγμα, στο οποίο βασίζεται η παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Στην ουσία, προβάλλεται το κίνημα υπέρ μιας εναλλακτικής αξιολόγησης ως ένα ζήτημα που είναι άξιο λόγου, ειδικά στην αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος. Μέσα από τη σύγκριση των δύο προσεγγίσεων αξιολόγησης, της παραδοσιακής και της εναλλακτικής, εντοπίζονται τα σημεία αυτά πρέπει να μελετηθούν περαιτέρω. Διαπιστώνεται ότι η αυθεντική αξιολόγηση, μέσα από την εφαρμογή της, είναι σε θέση να αυξήσει τα επιτεύγματα των μαθητών, με σεβασμό στις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών.

Σε έρευνα του Grosdos (2015), παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς και των γονέων σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα επικεντρωθούμε στις απόψεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 22 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν σε 2 σχολικές μονάδες των Γιαννιτσών, στον νομό Πέλλας. Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις τόσο ανοικτού όσο και κλειστού τύπου. Τα σπουδαιότερα από τα αποτελέσματα της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας παρουσιάζονται στη συνέχεια:

- Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αποδέχονται την εισαγωγή και χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης για τους μαθητές τους. Ειδικότερα, το 95,2% δηλώνει ότι η αποδοχή του είναι μάλλον θετική και πολύ θετική, ενώ μόλις το 4,8% επί του συνόλου δείχνει να αδιαφορεί.
- Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν την επιθυμία τους για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης κατά το ερχόμενο σχολικό έτος σε ποσοστό 71,8%, ενώ μόνο το 9,5% δείχνει να προτιμά τη χρήση της παραδοσιακής μεθόδου αξιολόγησης, η οποία ταυτίζεται για εκείνους με τη βαθμολόγηση.
- 4 από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι η μέθοδος αυτή προτιμάται χάρη στη βασική δυνατότητα που δίνεται να προσδιοριστούν οι ικανότητες και οι αδυναμίες των μαθητών, γεγονός το οποίο μπορεί στη συνέχεια να συνδεθεί με τη βελτίωση των μαθητών στον ακαδημαϊκό τομέα.
- Η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης συνοδεύεται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, με τις εξής δυσκολίες: τον απαιτούμενο χρόνο και τη δυσκολία περιγραφής των αδύναμων σημείων των μαθητών.
- Αντίστοιχα, θετικά στοιχεία που προκύπτουν από τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης είναι τα παρακάτω: μειωμένο άγχος εκ μέρους των μαθητών, μείωση ανταγωνισμού και βαθμοθηρίας, προώθηση της συνεργασίας, αναλυτική περιγραφή ικανοτήτων και δεξιοτήτων μαθητών, εστίαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού (Grosdos, 2015:50)

Η Αλεξοπούλου Πελαγία (2015), στην έρευνά της διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στο θέμα της αξιολόγησης, διαπιστώνοντας κατά πόσο αυτή μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά, ως μέσο που

ανατροφοδοτεί το μαθητή στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η έρευνα διεξήχθη τους μήνες Σεπτέμβριο και Οκτώβριο του 2014, στην αρχή δηλαδή της σχολικής χρονιάς, όποτε οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στηρίζονταν στην γενικότερη αντίληψή τους περί αξιολόγησης και στις έμπρακτες διδακτικές τους ενέργειες τα προηγούμενα σχολικά έτη. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 185 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης των Σερρών, από τους οποίους οι άνδρες αποτελούν το 39,3% του δείγματος ενώ οι γυναίκες το υπόλοιπο 60,7%. Ως εργαλείο, για την πραγμάτωση της έρευνας επελέγη το ερωτηματολόγιο Τα σπουδαιότερα ερευνητικά αποτελέσματα που αξίζει να αναφερθούν είναι τα ακόλουθα:

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται πως αξιολογούν τους μαθητές τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς, δηλαδή πραγματοποιούν μια αθροιστική αξιολόγηση, χωρίς βέβαια να παραλείπουν να αξιολογούν τους μαθητές και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα τουλάχιστον με τις απαντήσεις τους, έχουν απαγκιστρωθεί από τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης και υποστηρίζουν πως χρησιμοποιούν κυρίως νέες μεθόδους αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν, πως αξιολογούν τους μαθητές τους αμέσως μετά την ολοκλήρωση του καθήκοντος/εργασίας που τους έχουν αναθέσει.
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση τα λεπτομερή σχόλια παρά την αριθμητική βαθμολογία για τις αξιολογικές τους κρίσεις.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πως τα σχόλια βοηθούν τους μαθητές να βελτιώσουν την επίδοσή τους, αλλά τα σχόλια δεν θα πρέπει να επικεντρώνονται στον ίδιο το μαθητή, δηλαδή στο χαρακτήρα ή τη συμπεριφορά του, αλλά στο έργο του.
- Τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας δεν χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών με σκοπό να κατατάξουν τους μαθητές τους σε κατηγορίες, όπως άριστοι, καλοί, αδύναμοι κλπ. αλλά για να μπορέσουν κυρίως να συζητήσουν πρώτα με τους ίδιους (τους μαθητές) και έπειτα με τους γονείς τους σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσαν να βελτιωθούν στην συνέχεια της μαθητικής τους πορείας.

- Οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων υποστηρίζουν πιο ένθερμα ότι για να θεωρηθεί η αξιολόγηση αποτελεσματική, θα πρέπει να υπάρξει ένας προσχεδιασμός των στόχων της και έπειτα ο όλος σχεδιασμός της αξιολογικής διαδικασίας να στηριχθεί στους στόχους αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί τετραετούς φοίτησης φαίνονται αρτιότερα καταρτισμένοι πάνω στο θέμα των στόχων της αξιολόγησης, γεγονός που ίσως οφείλεται στο πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.
- Ο διάλογος εκπαιδευτικού-μαθητή διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη μάθηση και τη διδασκαλία, ως ένα μέσον ενεργητικής απόκτησης της γνώσης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και γενικότερα η όλη διαδικασία αυτής, μπορεί να αποτελέσει αφορμή διεξαγωγής μιας συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση του τελευταίου. Σε αυτό φαίνεται να συμφωνούν κυρίως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, αυτοί που έχουν αποφοιτήσει από τα Παιδαγωγικά Τμήματα και αυτοί που έχουν κάποια ειδική επιμόρφωση όπως οι απόφοιτοι Διδασκαλείου.
- Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, οι απόφοιτοι τετραετούς σχολής, οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού και Διδασκαλείου είναι αυτοί που επί το πλείστον υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση αποτελεί ένα μέσο ανατροφοδότησης του μαθητή, εφόσον μπορεί να καλύψει το κενό μεταξύ της ήδη υπάρχουσας γνώσης του μαθητή και αυτής που επρόκειτο να αποκτηθεί.

Οι Γκιοβρέκη και Θεμελή (2016:50-63), σε έρευνά τους σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, επικεντρώθηκαν στους τρόπους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα, η οποία διεξήχθη τον Μάιο του 2016, είχε ως δείγμα της 103 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Κομοτηνή, την Αλεξανδρούπολη και την Άρτα. Τα σπουδαιότερα ερευνητικά αποτελέσματα που αξίζει να αναφερθούν είναι τα ακόλουθα:

- Το 40,8% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί συχνά την προφορική εξέταση, ενώ το 34% πολύ συχνά.

- Το 38,8% των συμμετεχόντων αναφέρει ότι χρησιμοποιεί μερικές φορές τις εργασίες των μαθητών ως τρόπο αξιολόγησης, ενώ το 1,9% δεν τις χρησιμοποιεί.
- Το 31,1% χρησιμοποιεί μερικές φορές τον φάκελο εργασιών του μαθητή για αξιολόγηση, ενώ το 28,2% τον χρησιμοποιεί σπάνια.
- Η παρότρυνση των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση συγκεντρώνει τα εξής ποσοστά: το 44,7% το κάνουν σε μεγάλο βαθμό και το 28,2% το κάνουν σε μικρό βαθμό.
- Η αντίστοιχη παρότρυνση για ετεροαξιολόγηση αφορά τα ακόλουθα ποσοστά: το 49,5% σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 15,5% σε μικρό βαθμό.
- Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών: το 53,4% τη χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό έναντι του 37,9% σε πολύ μικρό βαθμό.
- Όσον αφορά στη συχνότητα βαθμολόγησης με αριθμητική κλίμακα: το 27,2% τη χρησιμοποιεί πολύ συχνά, σε αντίθεση με το 25,2% που δεν τη χρησιμοποιεί καθόλου.

Η επόμενη έρευνα που αξίζει να αναφερθούμε είναι αυτή της Μπέλλου (2017), η οποία ασχολήθηκε με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, στα πλαίσια της αποτελεσματικότητας του συνολικού εκπαιδευτικού έργου, μέσα σε μια σχολική μονάδα. Δείγμα της εργασίας είναι 142 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα σε δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε για να εξυπηρετήσει τους ακόλουθους σκοπούς:

- να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά σε μια σειρά πρακτικών αξιολόγησης στη σχολική τάξη
- να καταγραφούν οι αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο οι ίδιοι επηρεάζονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης από μια πληθώρα παραγόντων, δηλαδή ατόμων και στοιχείων, που εμπλέκονται στη διαδικασία.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στα πλέον σημαντικά ερευνητικά ευρήματα της Μπέλλου (2017:82-93), τα οποία συνοψίζονται παρακάτω:

Ο πιο καθοριστικός παράγοντας από τον οποίο επηρεάζεται ο εκπαιδευτικός είναι οι ίδιοι οι μαθητές, ο καθένας με το δικό του ξεχωριστό μαθησιακό προφίλ. Ακόμη, οι γονείς αποτελούν έναν βασικό παράγοντα επιρροής. Στη σφαίρα των παραγόντων επιρροής εντάσσονται και τα παρακάτω: οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου, καθώς και τα άτομα που έχουν διοικητικό ρόλο στη σχολική μονάδα. Από το σύνολο των πρακτικών αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αυτές που επιλέγονται και χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά από τους εκπαιδευτικούς είναι αυτές που έχουν ως βασική τους προϋπόθεση την ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης καθώς και ανάληψη ευθύνης και υπευθυνότητας εκ μέρους των μαθητών που αξιολογούνται και των συμμαθητών αυτών.

Επίσης, αξίζει να αναφερθούμε στην έρευνα της Μαραγκόζη (2017), η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό της αξιολόγησης, καθώς και τις πρακτικές (παραδοσιακές ή εναλλακτικές) που ακολουθούν για την αξιολόγηση των μαθητών. Προκειμένου να μελετηθεί το συγκεκριμένο θέμα πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική και μια ποιοτική έρευνα. Η πρώτη εξετάζει το ζήτημα με ερωτηματολόγιο το οποίο απαντήθηκε από 124 εκπαιδευτικούς, ενώ η δεύτερη προσεγγίζει το ζήτημα μέσω συνεντεύξεων με 5 εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν και στην ποσοτική έρευνα, ώστε να διερευνηθούν βαθύτερα οι πεποιθήσεις των διδασκόντων. Το δείγμα της έρευνας είναι διορισμένοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και κάποιοι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης και Πέλλας. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα της Μαραγκόζη (2017) είναι τα παρακάτω:

- Η πιο δημοφιλής πρακτική αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 84,7% είναι οι αξιολογήσεις με τη μορφή τεστ που σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί προσωπικά και ακολουθεί η προφορική εξέταση με ερωτήσεις και απαντήσεις, με ποσοστό 78,2%. Οι λιγότερο δημοφιλείς πρακτικές αξιολόγησης είναι οι ρουμπρίκες (5,6%) και το ημερολόγιο ή blog (8,9%). Τέλος, η περιγραφική αξιολόγηση δεν σημείωσε υψηλό ποσοστό (33,9%).

- Το 50% των ερωτηθέντων συμφωνούν ότι η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος ο οποίος μας βοηθάει να προσδιορίσουμε πόσο έχουν μάθει οι μαθητές από τη διδασκαλία, ενώ το 29,8% συμφωνούν κάπως.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 45,5% συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τη δήλωση <<η αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση σε μαθητές σχετικά με την επίδοσή τους>>, ενώ το 22,6% συμφωνούν απόλυτα.
- Γενική τάση συμφωνίας παρατηρήθηκε και στη δήλωση <<η αξιολόγηση είναι συνυφασμένη με τη διδακτική πρακτική>>, αφού το 49,2% συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό και μόλις το 12,1% απάντησε ότι διαφωνεί λιγότερο ή περισσότερο με αυτή την άποψη.
- Όσον αφορά τη δήλωση ότι <<η αξιολόγηση βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τη μάθησή τους>> παρατηρείται υψηλή τάση συμφωνίας, αφού το 44% συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, το 29% συμφωνούν κάπως και μόλις το 5,6% συμφωνούν απόλυτα.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι επηρεασμένοι από τα μαθητικά τους χρόνια στον τρόπο που αξιολογούν τον μαθητή.
- Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στην ειδική αγωγή και στα τμήματα ένταξης υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για πειραματισμό με τις εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι άτυπα εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση και είναι θετικοί απέναντι στη χρήση της. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι δεν έχουν ενημερωθεί για τη συστηματική εφαρμογή της και ότι οι γονείς επιθυμούν να γνωρίζουν και το βαθμό που αντιστοιχεί στην οποιαδήποτε περιγραφή, γιατί είναι κάτι που το έχουν συνηθίσει.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθούμε στην έρευνα του Λάμπρου (2017), ο οποίος κατέγραψε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας αναφορικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, να αναδειχθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με το σκοπό της αξιολόγησης, τις μορφές και τα μέσα αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της

αξιολόγησης, τον τρόπο και το χρόνο της ανατροφοδότησης καθώς και οι παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τους επηρεάζουν κατά την ανατροφοδοτική διαδικασία. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Ο σχεδιασμός της έρευνας, η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων έγιναν με βάση τη μέθοδο επισκόπησης πεδίου και ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δομημένο γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Οι συμμετέχοντες ήταν συνολικά 180 εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Θεσπρωτίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Τα πλέον σημαντικά και άξια λόγου ερευνητικά αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι τα παρακάτω:

- Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος (50,6%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών στοχεύει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εξακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Εκτός από αυτό, «πάρα πολύ» απάντησε το 28,3%, «αρκετά» το 17,2% των εκπαιδευτικών, ενώ «καθόλου» ή «λίγο» απάντησε το 3,4% («καθόλου» 0,6% και «λίγο» 2,8%). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (78,9%) συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ με την άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η εξακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.
- Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (84,4%) θεωρεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η διαπίστωση του επιπέδου των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, δυνατοτήτων ή πιθανών ελλείψεων και αδυναμιών των μαθητών («πολύ» 54,4% και «πάρα πολύ» 30%). Ακόμη, «λίγο» απάντησε το 2,8% και «αρκετά» το 11,1%. Να σημειωθεί εδώ ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε «καθόλου».
- Το 42,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και η ενίσχυση της μάθησης των μαθητών.

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι θεωρούν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η διαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (60,6%). Το 28,9% το πιστεύει αρκετά, ενώ καθόλου ή λίγο το πιστεύει το 10,5%.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με τη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης (35%). Σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό απάντησε το 32,7% των εκπαιδευτικών, ενώ παρόμοιο είναι και το ποσοστό εκείνων που απάντησαν ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν πρέπει να γίνεται ή να γίνεται σε μικρό βαθμό με παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (32,2%).
- Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) απάντησαν «πολύ» ή «πάρα πολύ», ενώ «αρκετά» απάντησε το 29,4%. Ταυτόχρονα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφώνησαν ή συμφώνησαν σε μικρό βαθμό με αυτήν την αντίληψη ανέρχεται στο 20,6%.
- Το 43,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν πρέπει να γνωστοποιούνται μέσω της ποσοτικής αξιολόγησης (βαθμολόγηση) ή να γνωστοποιούνται σε μικρό βαθμό («καθόλου» 16,7% και «λίγο» 27,2%). Επίσης, το 37,2% απάντησε «αρκετά», ενώ το 18,9% το πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό («πολύ» 16,1% και «πάρα πολύ» 2,8%).
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (69,5%) θεωρεί ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης. Σε αρκετά μεγάλο βαθμό απάντησε το 21,7%, ενώ «καθόλου» ή «λίγο» απάντησε μόνο το 8,9% των εκπαιδευτικών.

- Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Το 20,6% απάντησε «αρκετά», «λίγο» ένα ισχνό 0,6% των εκπαιδευτικών, ενώ η επιλογή «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό του δείγματος.
- Η αντίληψη ότι διαμέσου της ανατροφοδότησης προσφέρεται στον μαθητή η δυνατότητα να καλύψει το κενό ανάμεσα στην ήδη κατακτηθείσα γνώση και σε εκείνη που επιδιώκεται να αποκτήσει υιοθετείται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από το 66,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος («πολύ» 43,3% και «πάρα πολύ» 22,8%), ενώ το 30,6% συμφωνεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Τέλος, ελάχιστοι ήταν εκείνοι που απάντησαν «καθόλου» ή «λίγο» (3,3%).
- Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (95%) θεωρεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι διαμέσου της ανατροφοδότησης αξιολογούν και αναπροσαρμόζουν τις διδακτικές τους ενέργειες. «αρκετά» απάντησε το 13,3%, ενώ «λίγο» το 1,7%.
- Όσον αφορά το ερώτημα αν διαμέσου την ανατροφοδότησης ενθαρρύνεται και ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (68,3%) των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας ήταν μεταξύ των επιλογών «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ το 29,4% απάντησε «αρκετά» και «λίγο» μόνο το 2,2%.
- Στο αν η ανατροφοδότηση ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση η επιλογή «πολύ» συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα σε ποσοστό 46,7%. «πάρα πολύ» απάντησε το 24,4% των εκπαιδευτικών, περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών «αρκετά», ενώ «λίγο» ή «καθόλου» μόνο το 4,4%.
- Το 26,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει αρκετά ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται σε καθημερινή βάση με γραπτά σχόλια και επεξηγήσεις,

το 46,1% απάντησε «πολύ» ή «πάρα πολύ», ενώ ένα 27,8% θεωρεί ότι η ανατροφοδότηση δεν πρέπει ή πρέπει λίγο να γίνεται καθημερινά.

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

Στην έρευνα της Ελευθεράκη (2018), διερευνώνται οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών τους στο μάθημα της Γλώσσας και οι αντίστοιχες απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διάφορες μεθόδους αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, επιχειρείται να προσδιοριστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, η ενημέρωση που έχουν ή λαμβάνουν για τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως επίσης και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αντίστοιχη επιμόρφωση. Το δείγμα της έρευνας αυτής είναι 28 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ το ερευνητικό εργαλείο είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας και έχουν αποφοιτήσει από παιδαγωγικά τμήματα της χώρας, και κυρίως από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις αρχές Οκτωβρίου 2017 έως και τα τέλη Δεκεμβρίου 2017. Σημειώνεται ότι ο ερευνητικός προσανατολισμός που ακολουθήθηκε είναι ο ποιοτικός. Τα πλέον σημαντικά και άξια λόγου ερευνητικά αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι τα παρακάτω:

- οι εκπαιδευτικοί - συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αριθμητική αξιολόγηση διακρίνεται από ορισμένα αρνητικά στοιχεία.
- οι συμμετέχοντες είναι υπέρ της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών.

διαπιστώνεται από τους συμμετέχοντες η ανάγκη να επιμορφωθούν οι ίδιοι περαιτέρω, όσον αφορά στην εφαρμογή των εναλλακτικών αυτών μεθόδων (Ελευθεράκη, 2018:66-73).

4.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και συγκεκριμένα για τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Η αιτία που οδηγηθήκαμε στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας ήταν να σχηματίσουμε πιο σφαιρική αντίληψη για το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και συγκεκριμένα να προσδιορίσουμε τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και την ανάλυση των ευρημάτων των σχετικών με το θέμα μας ερευνών οδηγηθήκαμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Ως, προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν η όχι με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μπορούμε να ισχυριστούμε, με βάση τα δεδομένα των ερευνών που μελετήσαμε, ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Επίσης, όπως αναφέρουν οι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:15) κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Μάλιστα αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις έρευνες θεωρούν την αξιολόγηση έργο αρκετά δύσκολο. Η αξιολόγηση του μαθητή λειτουργεί ως βασικός παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση που οδηγεί σε ανατροφοδότηση οδηγεί στη σωστή επανάδραση για βελτίωση και ανάπτυξη των διδακτικών πρακτικών, αλλά και του ευρύτερου παραγόμενου έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η θετική αυτή στάση συμβαδίζει με την προσέγγιση της «αξιολόγησης για τη μάθηση», που σκοπός της είναι η υποστήριξη της μάθησης με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων σκέψης και κρίσης των μαθητών, τη μάθηση και τη γενικότερη βελτίωσή τους. Ωστόσο, για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης του μαθητή είναι επιβεβλημένη η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών και στη συνέχεια η ανάλυση και αξιολόγησή

τους, για να αποτελέσουν αφετηρία και σημείο αναφοράς κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης.

Η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην: συναισθηματική ενίσχυση, ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διάγνωση δυσκολιών και ικανοτήτων, επίτευξη μαθησιακών στόχων, προώθηση μαθητών για μάθηση, κινητοποίηση μαθητών και αξιολόγηση του ευρύτερου σχολικού συστήματος, εύρημα το οποίο διαπιστώθηκε και στην έρευνα του Μανρομματί (1996).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μας, αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών που μελετήσαμε καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Κατά την εκτίμησή μας, οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης είναι ότι πολλοί από αυτούς δεν έχουν επιμορφωθεί – ενημερωθεί αναφορικά με αυτές τις τεχνικές. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο που το σύστημα αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο παραμένει παραδοσιακό, μολονότι προτάθηκαν εναλλακτικές προσεγγίσεις του μαθητή, στην πράξη κυριαρχούν οι παραδοσιακές. Συγκεκριμένα, σχετική έρευνα που είχε διενεργηθεί το 2008 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε δείξει ότι «μολονότι οι σχετικές διατάξεις προτείνουν ένα μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση του μαθητή στην πράξη παραμένει παραδοσιακή» και ακόμη ότι «οι τεχνικές συλλογής πληροφοριών οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος (προφορικά, τεστ εκπαιδευτικών), κερδίζουν την προτίμηση των εκπαιδευτικών» (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008).

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε πιο ειδικά «γιατί» οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με εναλλακτικές ή σύγχρονες πρακτικές αξιολόγησης (φάκελο, ημερολόγιο, ρουμπρίκες, αυτοαξιολόγηση – ετεροαξιολόγηση, περιγραφική αξιολόγηση) και οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι το σύστημα, η νοοτροπία, η έλλειψη επιμόρφωσης στα θέματα της αξιολόγησης, η μη παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων στο διάστημα των σπουδών τους και η έντονη επίδραση που τους ασκούν

οι δικές τους εμπειρίες ως μαθητές, συνιστούν την αιτία στο να είναι λιγότερο δεκτικοί σε κάτι διαφορετικό από αυτό που εφαρμόζουν εδώ και χρόνια.

Όσον αφορά την περιγραφική αξιολόγηση διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στη χρήση της. Ωστόσο, όμως, αποφεύγουν τη χρησιμοποίησή της λόγω της ελλιπούς παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης. Συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν γραμματικές και αριθμητικές κλίμακες για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης, γιατί είναι μια οικεία και μη χρονοβόρα γι' αυτούς τεχνική, η οποία είναι γνωστή τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς. Για τους γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου η περιφραστική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με την αριθμητική, είναι ο πιο επιθυμητός τρόπος αξιολόγησης, ενώ οι ίδιοι θεωρούν ως βασικότερο στόχο της βαθμολόγησης την επιβράβευση της προσπάθειας και της καλής επίδοσης.

Τέλος, στο ερώτημά μας για τον αν χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή διαπιστώσαμε ότι επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να επιμορφωθούν στο θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Άλλωστε, η επιμόρφωση θεωρείται σημαντική από πολλούς επιστήμονες της παιδαγωγικής, θεωρητικούς και μη, οι οποίοι τη θεωρούν απαραίτητη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού (Χαρίσης, 2007: 165). Συγκεκριμένα μπορούμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες εφαρμογής διαδικασιών και τεχνικών αξιολόγησης, ενώ ακόμη πρέπει να ξέρει πώς να αξιοποιεί τα δεδομένα που συλλέγονται από την αξιολόγηση, για να βελτιωθεί η όλη διαδικασία στη συνέχεια (Ρεκαλίδου, 2011).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι στο ερώτημα παραδοσιακή ή σύγχρονη αξιολόγηση, η απάντηση δεν είναι η επιλογή μιας εκ των δύο μεθόδων αξιολόγησης. Από τη μία μεριά, η παραδοσιακή αξιολόγηση είναι αυτή που καθιέρωσε την αξιολόγηση ως θεσμό. Από την άλλη, η σύγχρονη αξιολόγηση λειτουργεί ως ενισχυτικό στοιχείο της παραδοσιακής. Επομένως η απάντηση είναι ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών που θα επιτρέπει στον αξιολογητή να συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις, τα χαρακτηριστικά και

τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Μόνο έτσι εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και αποκτούμε μία «ολική εκτίμηση» του μαθητή.

4.3 Προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνουμε ορισμένες προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της ανασκόπησης των σχετικών ερευνών και, γενικά, της εργασίας.

Αρχικά, από τα δεδομένα της παρούσας μελέτης έγινε σαφές ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και, ειδικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο θέμα, το οποίο δεν αφορά μόνο την παιδαγωγική επιστήμη και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, με ευδιάκριτο τρόπο αναδείχθηκε ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που λειτουργεί το ίδιο το σχολείο αλλά και η ίδια η κοινωνία με τα δικά της ιδιαίτερα, ιστορικά, πολιτισμικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 298-299).

Επομένως, στηριζόμενοι στην ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας προχωρούμε στις παρακάτω προτάσεις:

Αρχικά, για τη σωστή χρήση και εφαρμογή των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προτείνεται η περιγραφική αξιολόγηση να χρησιμοποιηθεί σταδιακά σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, για την πλήρη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, κρίνεται αναγκαίο όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης να περιλαμβάνουν στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα, τα οποία θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πλήρη κατάρτιση και ολοκληρωμένη γνώση όλων των μορφών αξιολόγησης, παραδοσιακών και εναλλακτικών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν για την επίδοση του μαθητή, γιατί οι γονείς, συχνά, αντιδρούν σε ό, τι δεν γνωρίζουν οι ίδιοι από τα μαθητικά τους χρόνια και για το λόγο αυτό η ενημέρωσή τους κρίνεται αναγκαία. Τέλος, η ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή σε όλες τις σχολικές μονάδες κρίνεται αναγκαία για την εφαρμογή των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, γιατί όταν σε όλα τα σχολεία υπάρχουν σωστά οργανωμένες σχολικές βιβλιοθήκες, εργαστήρια και ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τότε οι μαθητές και

οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις των νέων μορφών αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αγγελοπούλου, Δ. (2004), Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 51-71.

Αθανασίου, Λ. (2000), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.

Αλεξίου, Ε. (2013), «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων». Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκιοβρέκη, Θ. & Θεμελή, Ι.-Μ. (2016), Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών: πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, 1-76.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία, πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου - Μέρος πρώτο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ελευθεράκη, Μ.-Μ. (2018), Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Εναλλακτικές Μεθόδους Αξιολόγησης στο Γλωσσικό Μάθημα. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Εμμανουηλίδου, Κ. (2011), Εξ αποστάσεως εκπαίδευση διδασκόντων Φυσικής Αγωγής στην αξιολόγηση/ βαθμολόγηση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κασσωτάκης, Μ. (1992), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1992), «Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του», στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, σς.46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Καψάλης, Α. (2004), *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα:

Gutenberg.

Καψάλης, Α. – Χανιωτάκης, Ν. (2011), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.7, 37-51.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία, Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*, Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2010), Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή, 43-50. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση. Επιμ. Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015), «*Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη – Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*». Αθήνα, Μάρτιος 2015: Εκδόσεις Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. - Κωνσταντίνου, Ι. (2017), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μανωλάκος, Π. (2010), Η αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, *Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 3(1), 1-8.

Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην Εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τ. 3, 47-56.

Μπέλλου, Ε. (2017), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή: ένας παράγοντας διαμόρφωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008), Αξιολόγηση του μαθητή. Στο: Δ. Βλάχος Ι. Α. Δαγκλής (επιμ.). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 242-280.

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

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση-Υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρεκαλίδου, Γαλήνη. (2011), *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; 1η έκδ. - Αθήνα : Πεδίο.

Ρέλλος, Ν. (2005), Η Αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1, 50-61.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική αξιολόγηση, Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Α. (1998), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη (β' τόμος)*. Αθήνα.

Χανιωτάκης, Ν. (2006), «Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 271-282. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίσης, Α. (2006), *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 12.

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

Χατζησάββα, Αι. (2017), «Διερεύνηση των διαδικασιών αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου». Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Arter, J. & Spandel, V. (1992), Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement*, 11(1), 36-44.

- Barootchi, N. & Keshavarz, M. (2002), Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research*, 44(3), 279-288.
- Black, P. (2003), (with the King's College London Assessment for Learning Group Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D.). The nature and value of formative assessment for learning. *Improving Schools*, 6(3), 7-22.
- Brown, G., Kennedy, K., Kwan Fok, P., Sang Chan, J., & Ming Yu, W. (2009), Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363.
- Darling-Hammond, L. (1994), Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64, 5-30.
- Grosdos, S. (2015), Alternative evaluation forms of students the opinions of teachers and parents. Empirical study. *Prime*, 8(2), 42-53.
- Hamayan, E. (1995), Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Mavrommatis Y. (1996). Classroom assessment in Greek primary schools. *The Curriculum Journal*, 7(2), 259-269.
- Nasab, F. (2015). Alternative versus Traditional Assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(2), 165-178.
- Frey, K. (1986), Η μέθοδος Project, μτφ .Κ. Μάλλου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Fuchs, L. & Deno, S. (1994). Must Instructionally Useful Performance Assessment Be Based in the Curriculum?. *Exceptional Children*, 61(1), 15-24.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Αλεξοπούλου, Π. (2015), «Η αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης του μαθητή-θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση». Ανακτήθηκε από: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiU5NKYqcXfAhUJhiwKHYI7A7AQFjAAegQICChAC&url=http%3A%2F%2Frepo.lib.duth.gr%2Fjspui%2Fbitstream%2F123456789%2F1034%2F1%2FEA919.PDF&usg=AOvVaw2l4jrvVC_zsq6LjMmc36si

Βελεγράκη, Κ. Άννα. , Πέτσιου, Δ. Ελισάβετ, Λαπούσης, Ξ. Γιώργος & Τσόγλης, Κ. Κωνσταντίνος. (2015), «Περιγραφική αξιολόγηση ,μύθος ή πραγματικότητα; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών». Ανακτήθηκε από : https://www.researchgate.net/profile/George_Lapousis/publication/280934772_Perigraphike_axiologese_Mythos_e_pragmatikoteta_Oi_apopseis_ton_ekpaideutikon/links/55cc99e908aeb975674c9140/Perigraphike-axiologese-Mythos-e-pragmatikoteta-Oi-apopseis-ton-ekpaideutikon.pdf

Κουλουμπαρίτση, Χ. Αλεξάντρα & Ματσαγγούρας, Ηλίας. Γ. (2003), «Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία». Ανακτήθηκε από: https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf

Χανιωτάκης, Ν. (1999), «Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο». Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/11263#page/128/mode/2up>