ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

« ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ »

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

ΙΩΑΝΝΑΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΠΟΥΛΟΥ

Με θέμα:

«Στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών και ποιότητα στην εκπαίδευση: απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021

UNIVERSITY OF IOANNINA
SCHOOL OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY

POSTGRADUATE PROGRAM
"EDUCATION SCIENCES"
Management and evaluation in education

THESIS
of
IOANNA TRIANTAFYLLOPOULOU

With Title:

"Quality in education and students' evaluation strategies: aspects of secondary school teachers"

Supervising Professor: PAPAKONSTANTINOU PANAGIOTIS

IOANNINA, 2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

« ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ »

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

ΙΩΑΝΝΑΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΠΟΥΛΟΥ

Με θέμα:

«Στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών και ποιότητα στην εκπαίδευση: απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

<u>Τριμελής εξεταστική επιτροπή</u>:

Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης τ. Καθηγητής Φ.Π.Ψ.
Γκότοβος Αθανάσιος τ. Καθηγητής Φ.Π.Ψ.
Αποστόλου Μαρία τ. Επίκ. Καθηγήτρια του Τμ. Φιλοσοφίας

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021

UNIVERSITY OF IOANNINA
SCHOOL OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY

POSTGRADUATE PROGRAM
"EDUCATION SCIENCES"
Management and evaluation in education

THESIS
of
IOANNA TRIANTAFYLLOPOULOU

With Title:
"Quality in education and students' evaluation strategies: aspects of secondary school teachers"

Supervising Professor: PAPAKONSTANTINOU PANAGIOTIS

<u>Examination Comitee:</u>

Papakonstantinou Panagiotis	**Professor**
Gkotovos Athanasios	**Professor**
Apostolou Maria	**Assistant Professor**

IOANNINA, 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη……8
Abstract……....9
Ευχαριστίες……..10-11
Εισαγωγή……..12-14

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ…….....…….....15-76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η αξιολόγηση των μαθητών ως παράγοντας αποτίμησης της ποιότητας …….....16-58

1.1.Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης των μαθητών:.....16-28

1.1.Α) Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης των μαθητών σε διεθνές επίπεδο….16-22

1.1.Β) Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο.....22-28

1.2.Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....28-32

1.3.Η περιχαράκωση του ερευνητικού προβλήματος: η αξιολόγηση των μαθητών ως παράγοντας διαμόρφωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση…….....33-39

1.4. Σύγχρονες στρατηγικές στην αξιολόγηση που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση……40-47

1.5. Παράγοντες στην αξιολόγηση που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ποιότητα της εκπαίδευσης……48-58

Κεφάλαιο 2:Ερμηνευτικές προσεγγίσεις…….....59-72

2.1. Η εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας και η ανάγκη για αξιολόγηση μέσα από τις θεωρίες των Weber, Durkheim, Bernstein…….....59-63

2.2.Μοντέλα αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και αξιολόγηση των μαθητών.....64-65

2.3. Μορφές αξιολόγησης των μαθητών και η επιρροή τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης ….....65-72

2.3.1.Η διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών και το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».....66-67

2.3.2. Από τη διαμορφωτική στην ενσωματωμένη αξιολόγηση των μαθητών…….....67-71

2.3.3.Η τελική/συνολική αξιολόγηση των μαθητών ως βάση λογοδοσίας για την ποιότητα της εκπαίδευσης…….....71-72

Κεφάλαιο 3. Από τη στοιχειοθέτηση του προβλήματος στον προσδιορισμό σκοπού, στόχων και ερευνητικών ερωτημάτων…….....73-76

ΜΕΡΟΣ Β΄

Η ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΔΟΧΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ….....77-168

Κεφάλαιο 4. Η μεθοδολογία της έρευνας…….....78-96

4.1. Επιλέγοντας προσέγγιση και μέθοδο…….....78-81

4.2. Πεδίο, « Δείγμα» και Τεχνική συλλογής δεδομένων…….....81-87

4.3. Διενέργεια της έρευνας…….....……87-89

4.4. Ζητήματα Δεοντολογίας…….....……89-94

4.5. Τεχνική ανάλυση του εμπειρικού υλικού.....94-96

Κεφάλαιο 5. Η παρουσίαση των ευρημάτων……..... 97-156

5.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αξιολόγησης των μαθητών στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.....97-103

5.2.Στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών τους και η επιρροή τους στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.....103-124

5.2.1.Στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης των μαθητών ……..…….....104-106

5.2.2. Στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης των μαθητών……..…….....106-120

5.2.3. Στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών προσανατολισμένες στην ανάπτυξη στάσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα…….....120-124

5.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία των μαθητών.....124-145

5.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αναβάθμιση της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών…….....146-156

Κεφάλαιο 6.Συμπεράσματα που ανακύπτουν μέσα από την ερμηνεία των δεδομένων…….....157-168

6.1. Η αναγνώριση και η συμβολή της αξιολόγησης των μαθητών ως παράγοντα διαμόρφωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση…….....157-159

6.2. Στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης…….....….....159-162

6.3.Παράγοντες που επιδρούν στην αξιολόγηση των μαθητών και υποβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης…….....163-166

6.4.Προτάσεις των εκπαιδευτικών για αναβάθμιση της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών.....167-168

Επίλογος…….....….169

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
Α)Ελληνόγλωσση…….....170-174
Β)Ξενόγλωσση…….....174-180
Γ)Νομοθετικό πλαίσιο…….180-181
Δ)Παραρτήματα…….....182-307

Περίληψη

Η προσέγγιση της ποιότητας στην εκπαίδευση μέσω των σύγχρονων στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και η ανάδειξη των παραμέτρων που επιδρούν είτε θετικά είτε ανασταλτικά προς την κατεύθυνση αυτή, αποτελούν αντικείμενο της παρούσας εμπειρικής μελέτης.

Για την υλοποίηση του ανωτέρου σκοπού προκρίθηκε η επιλογή και η υιοθέτηση της ποιοτικής προσέγγισης, ώστε να υπάρξει ολιστική αντιμετώπιση του κοινωνικού φαινομένου των στρατηγικών της αξιολόγησης των μαθητών με έμφαση στη πολλαπλότητα, στη διαφοροποίηση. Ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε η επισκόπηση λόγω κυρίως της δυνατότητας της χωροχρονικής θεμελίωσης των γεγονότων. Η ποιοτική αυτή έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 21 μόνιμων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέθοδος επεξεργασίας του εμπειρικού υλικού επιλέχθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι αρχές και οι πρακτικές της αξιολόγησης των μαθητών έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια στην προσπάθειά τους να εναρμονιστούν με την εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης αναφορικά με τη σύνδεση ανάμεσα στο θυμικό και στη μάθηση, αλλά κυρίως για να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού και εργασιακού γίγνεσθαι, εκσυγχρονίζοντας την αξιολογική διαδικασία και εντάσσοντάς την ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιολόγηση ως μάθηση πλέον έχει αναχθεί σε μια δραστηριότητα συνεργατική που απαιτεί συνέργεια γνωστικών αντικειμένων και εφαρμογή σε πραγματικό περιβάλλον ώστε να αποτελεί επένδυση για τη βελτίωση και την εξασφάλιση της προόδου των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση των μαθητών, ποιότητα στην εκπαίδευση, στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών, αξιολόγηση και μάθηση, εκπαιδευτικοί της Δ.Ε.

Abstract

The approach of quality in education via modern students' assessment strategies, as well as the emergence of parameters that have a positive or inhibitory effect in this direction, constitute the subject of this empirical study.

To accomplish this aim, the qualitative approach was selected and adopted, in order to have an holistic approach of the social phenomenon of the students assessment strategies with emphasis on diversity, on differentiation. The survey research was chosen as a methodological tool mainly due to the possibility of spatial and temporal foundation of events. This qualitative research was carried out with the participation of 21 permanent secondary school teachers. The technique of thematic analysis of the content was chosen as a method of processing the empirical material.

The results of this study demonstrate that the principles and practices of educational assessment have been changed the last years in their effort to meet the advances in science concerning the link between affect and learning but outmost to live up to the needs and demands of contemporary social and professional context, modernizing the assessment process and activating it as an integral part of the learning process. Assessment as learning has proved to be a collaborative process that demands a multidisciplinary action and practice in realistic environment in order to be considered as an investment that enhances and assures student's progress.

Key words: students' assessment, quality in education, strategies in students' assessment, assessment and learning, secondary school teachers

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου πρωτίστως στον αξιότιμο Καθηγητή κύριο Παπακωνσταντίνου Παναγιώτη, για την άμεση, άρτια, επιστημονική καθοδήγηση, την υψηλή ακαδημαϊκή γνώση, την ουσιαστική ενθάρρυνση, την ώθηση για περαιτέρω καλλιέργεια και μελέτη, τις στοχευμένες παρατηρήσεις, την πολύτιμη εμπειρία, την ενσυναίσθησή του, καθώς αναβάθμισε την ποιότητα της παρούσας μελέτης αποτελώντας ταυτόχρονα πρότυπο για μας τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Η συμμετοχή στην εξεταστική επιτροπή του αξιότιμου Καθηγητή κυρίου Γκότοβου και της αξιότιμης Καθηγήτριας κυρίας Αποστόλου αναγνωρίζω ότι αποτελεί ιδιαίτερη τιμή για ένα μεταπτυχιακό φοιτητή και επιθυμώ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για τον πολύτιμο χρόνο τους,καθώς και να λάβω σοβαρά υπόψη τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους.

Επιθυμώ επίσης να ευχαριστήσω τους Καθηγητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων του τμήματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με Κατεύθυνση Διοίκηση και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση για τη δυνατότητα που μου δόθηκε να φοιτήσω σε αυτό, μετά από γραπτές εξετάσεις υψηλού κύρους και αξιοκρατίας, με άρτια καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και με πρόσβαση σε μια υψηλού επιπέδου βιβλιοθήκη.

Νοιώθω την ανάγκη να εκφράσω δημόσια τις ευχαριστίες μου προς τους μεταπτυχιακούς συμφοιτητές μου για τον ποιοτικό χρόνο μαζί τους και ιδιαίτερα προς την κυρία Στεργίου για την έμπρακτη και ουσιαστική βοήθειά της κατά τη φοίτησή μου εξαιτίας των αντικειμενικών δυσκολιών που αντιμετώπιζα λόγω παρακολούθησης από άλλο νομό. Ειλικρινά τους εύχομαι υγεία και πάντα επιτυχίες σε ό, τι κάνουν.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω τους αρωγούς αυτής της μελέτης, τους εκλεκτούς και αγαπητούς συναδέλφους μου όχι μόνο για την επιτυχή μακρόχρονη εκπαιδευτική συνεργασία μας, αλλά κυρίως για την άμεση και ουσιαστική ανταπόκριση και συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα δεδομένων των δυσμενών πρωτόγνωρων συνθηκών που προκάλεσε η υγειονομική κρίση.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την αμέριστη αγάπη μου προς τους μαθητές μου που για μένα όλα αυτά τα χρόνια αποτελούν το κίνητρο της εξέλιξής μου και πηγή έμπνευσής μου.

Το παρόν πόνημα είναι αφιερωμένο σε ό, τι πολυτιμότερο έχω: στην οικογένειά μου, που την ευχαριστώ από καρδιάς για την διαρκή, αμέριστη, έμπρακτη στήριξη και κατανόηση.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, ως ανοικτό σύστημα, κατά την εξελικτική της πορεία μέσα στο χρόνο διαμορφώθηκε υπό την πίεση που ασκούσαν μέσα σε αυτή οι κοινωνικές δυνάμεις. Δυνάμεις που έκαναν την εμφάνισή τους από το Μεσαίωνα μέχρι τη θεσμοθέτησή της το 18ο αιώνα, για να κυριαρχήσουν κατά τη μετάβασή της από τη φεουδαρχική στη βιομηχανική κοινωνία και ως τη σύγχρονη εποχή (κεφάλαια 1.1.Α,1.1.Β, σελ. 16-28, κεφάλαιο 2.1, σελ.59-63).

Το μέσο νομιμοποίησης της επιρροής των δυνάμεων αυτών αποτέλεσε και αποτελεί η αξιολόγηση, που αν και προτάθηκε αρχικά λόγω της επιλεκτικής της λειτουργίας, σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, ο ρόλος της έχει καταστεί πιο σύνθετος, καθώς με την παράλληλη εξέλιξη της ψυχομετρίας (psychométrie) και των γνωστικών επιστημών (sciences cognitives), αποτελεί αναγκαία παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας, διότι μέσα από σύγχρονες στρατηγικές (κεφ. 1.4,σελ.40-47) διαμορφώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η έννοια της ποιότητας στη σύγχρονη εποχή και η διασφάλισή της στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει μέσα από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ανάγεται σε ένα σύνθετο ζήτημα που χρήζει διερεύνησης λόγω α)της πολυπλοκότητας αλλά και της αξιακής ρευστότητας των παραμέτρων που την συνθέτουν,β)των αρχών του New Public Management και του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που καθυστέρησαν τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην επίδραση της ποιότητας από το μικρο-επίπεδο (αξιολόγηση μαθητή) στο μακρο-επίπεδο (ποιότητα στην εκπαίδευση), γ)αλλά και της ταχύτητας μεταβολής της ρέουσας κοινωνικής πραγματικότητας, που απαιτεί την ανάλογη, ταυτόχρονη αλλά και διαρκή προσαρμογή των μαθησιακών και κατά επέκταση των αξιολογικών διαδικασιών και κριτηρίων (κεφ.1.3,σελ.33-39).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, αντικείμενο της παρούσας ποιοτικής μελέτης (κεφ. 3,σελ 73-76) αποτελεί η ανάδειξη και η εις βάθος διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών-που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί- και στην ποιότητα της εκπαίδευσης, έχοντας ως στόχο την παρουσίαση των στρατηγικών εκείνων που αναβαθμίζουν την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών εντοπίζοντας παράλληλα τις παραμέτρους που υποθάλπουν και υποβαθμίζουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (κεφ. 5, σελ. 97-156).

Η σχέση των στρατηγικών της αξιολόγησης των μαθητών και της ποιότητας επιχειρείται να διερευνηθεί ποιοτικά με τη μέθοδο της επισκόπησης(κεφ. 4,σελ. 78-96), με αρωγούς τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και να εστιάσει όχι μόνο στις τεχνικές και στα μέσα αξιολόγησης, αλλά κυρίως στην αναζήτηση και στον εντοπισμό όλων των παραμέτρων που επιδρούν στο μαθητή και στη μαθησιακή διαδικασία (assessment for learning).

Για το ανωτέρω θέμα, η Broadfoot (1996:13) αναφέρει ότι σήμερα υπάρχει διάχυτο ενδιαφέρον για τις διαδικασίες αξιολόγησης και αντιστρόφως ανάλογο για την επίδραση που ασκούν οι διαδικασίες αυτές. Για παράδειγμα στις Η.Π.Α μια πρόσφατη βιβλιογραφική επισκόπηση για την αξιολόγηση κατέγραψε πάνω από 500 μελέτες για τεχνικά ζητήματα ενώ μόλις 11 για την επίδραση αυτών των τεχνικών. Συνεπώς οι συχνές και έντονες συζητήσεις για τις αξιολογικές τεχνικές συντελούν στο:

«(…)να *αποκλείσουν τη συζήτηση για πιο ουσιώδη ζητήματα που αφορούν στους σκοπούς και στις επιπτώσεις αυτών των διαδικασιών(…) αν μόνο διερευνάται η αποτελεσματικότητα των αξιολογικών διαδικασιών -και όχι οι σκοποί και οι επιπτώσεις τους- τότε η συζήτηση θα συνεχίζει να επικεντρώνεται στα μέσα και όχι στους σκοπούς*» (Broadfoot,1996:13)

Αναφορικά με τη δομή, η παρούσα μελέτη διακρίνεται σε δύο μέρη, ανάμεσα στα οποία υπάρχει διαλεκτική σχέση: α)το θεωρητικό πλαίσιο κατανόησης εις βάθος της σχέσης των στρατηγικών αξιολόγησης και της ποιότητας, β)την εμπειρική έρευνα. Η διάρθρωση και το περιεχόμενο των κεφαλαίων έχει ως εξής:

Το Α' μέρος (σελ.16-76) αποτελείται από τρία κεφάλαια και συγκεκριμένα: το κεφάλαιο 1 (σελ. 16-58), που περιλαμβάνει την ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης σε διεθνές (σελ.16-22) και σε εθνικό επίπεδο(σελ.22-28), τις απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις (σελ.28-32), τη σπουδαιότητα του προβλήματος(33-39), το θεωρητικό πλαίσιο των στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (σελ. 40-47) αλλά και το θεωρητικό υπόβαθρο των παραγόντων που την υποβαθμίζουν(σελ.48-58). Ακολουθεί το κεφάλαιο 2(σελ.59-72), στο οποίο παρουσιάζονται οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις και συγκεκριμένα: α)η εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας και η ανάγκη για αξιολόγηση μέσα από τις θεωρίες του Weber, Durkheim, Bernstein(σελ.59-63), β)τα μοντέλα αποτελεσμα-τικότητας

αναφορικά με τις στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών (σελ. 64-65), γ)οι μορφές αξιολόγησης των μαθητών (που αποτελούν τμήμα των στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών) και η επιρροή τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης (σελ. 65-72). Το Α' μέρος ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο 3 (σελ.73-76),στο οποίο προσδιορίζονται με σαφήνεια ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το Β' μέρος (σελ. 77-168) περιλαμβάνει τα επόμενα τρία κεφάλαια (4 έως 6), όπως περιγράφονται συνοπτικά κάτωθι: το κεφάλαιο 4 (σελ.78-96) παρουσιάζει εκτενώς τη μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή την αιτιολόγηση της επιλογής της προσέγγισης και της μεθόδου (σελ. 78-81), το πεδίο, το «δείγμα» και την τεχνική συλλογής των δεδομένων(σελ. 81-87), τη διενέργεια της έρευνας (σελ. 87-89), τα ζητήματα δεοντολογίας (σελ. 89-94), καθώς και την τεχνική ανάλυσης του εμπειρικού υλικού (σελ. 94-96).Έπεται το κεφάλαιο 5(σελ. 97-156), όπου λαμβάνει χώρα η παρουσίαση των ευρημάτων και αναλυτικά: α) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αξιολόγησης των μαθητών στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (σελ. 97-103),β)οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών τους (σελ. 103-124), γ)οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών(σελ.124-145) και τέλος, δ)τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αναβάθμιση της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών(σελ. 146-156). Το Β' μέρος ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο 6 (σελ.157-168), όπου παρατίθενται τα συμπεράσματα που ανακύπτουν μέσα από την ερμηνεία των δεδομένων. Ακολουθεί ο Επίλογος (σελ. 169)που συμπυκνώνει το Α' και Β' Μέρος.

Η εργασία περατώνεται με την παράθεση της Βιβλιογραφίας (σελ. 170-180) και συγκεκριμένα της Ελληνόγλωσσης (σελ. 170-174) και της Ξενόγλωσσης (σελ. 174-180), του Νομοθετικού Πλαισίου (σελ. 180-181), του Παραρτήματος Α' (σελ. 182-183), που περιλαμβάνει τους άξονες της συνέντευξης και του Παραρτήματος Β' (σελ. 183-307), που εμπεριέχει το εμπειρικό υλικό.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Η αξιολόγηση των μαθητών ως παράγοντας αποτίμησης της ποιότητας

1.1.Α) Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης των μαθητών σε διεθνές επίπεδο

Η αξιολόγηση είναι ένα «*ιστορικό και όχι φυσικό φαινόμενο*» (Παπακωνσταντίνου Π., 1993:133), που μολονότι στοιχεία ύπαρξης «*μέσων και διαδικασιών* της» χρονολογούνται από *την « 3η χιλιετηρίδα προ Χριστού*» (Dubois 1970,Guba και Lincoln,1983,Θεοφιλίδης,1989) πρόκειται για ένα πρόσφατο ιστορικά γνωστικό αντικείμενο, που αποτελεί σήμερα μια ξεχωριστή επιστημονική περιοχή (Δημητρόπουλος,2007:23).

«*Προεπιστημονικές*» μέθοδοι αξιολόγησης συνυπήρχαν σε κάθε προσπάθεια οργανωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ingenkamp & Lissman,2005:12). Τα πρώτα ευρήματα τα οποία χρονολογούνται πριν το 3.000 π.Χ. ανήκουν στους Σουμέριους και είναι πήλινες πινακίδες που απεικονίζουν μαθητές να διδάσκονται γραφή. Ακολουθούν το 2.200 π.Χ. οι Μανταρίνοι, ανώτεροι κρατικοί αξιωματούχοι στην Κίνα, που εφάρμοσαν ένα σύστημα αξιολόγησης-γραπτές εξετάσεις και πιστοποιητικά ηθικής ακεραιότητας- καθώς η τάξη των ευγενών δεν επαρκούσε αριθμητικά για τη στελέχωση του κρατικού μηχανισμού (Ingenkamp,1975:16).

Κατά τον Μεσαίωνα στην Ευρώπη, η καταγωγή αποτελούσε το μοναδικό κριτήριο κατάληψης κοινωνικής θέσης, καθώς «*η εκτίμηση της επιτυχίας της μάθησης*» ήταν μια ανεπίσημη διαδικασία που δεν ασκούσε καμία επίδραση. Οι εξετάσεις με μορφή προφορικής συζήτησης είχαν καθαρά τελετουργικό χαρακτήρα. Μόνο οι άποροι και οι ορφανοί μαθητές που διεκδικούσαν μια υποτροφία παραλάμβαναν μια επίσημη βεβαίωση συμμετοχής (Ingenkamp, 1975:15-16). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στο Μεσαίωνα δεν χρησιμοποιούνταν η αξιολόγηση ως κίνητρο για την επιβράβευση των μαθητών. Η επιτυχία ήταν εξασφαλισμένη σε κάθε υποψήφιο που είχε συστηματικά και επίμονα παρακολουθήσει ένα κύκλο σπουδών (Durkheim, 1947:159).

Το 18ο αιώνα, η θεσμοθέτηση και η εξάπλωση της βασικής εκπαίδευσης συνέπεσε με τη βιομηχανοποίηση και τη διεκδίκηση θέσεων εργασίας από την αστική τάξη. Οι εξετάσεις αποκτούν κοινωνικό βάρος και έχουν διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με την κοινωνική βαθμίδα στην οποία απευθύνονται. Μια περιορισμένη ελίτ αξιολογείται στη βάση θεμάτων φιλολογικού και γλωσσικού

περιεχομένου, ενώ τα μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα εξετάζονται σε θέματα οικονομικής και νομικής φύσεως που επιβάλλονται από τις απαιτήσεις της οικονομίας και της γραφειοκρατίας της εποχής. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αύξηση της δύναμης της κεντρικής εξουσίας που καθόριζε το περιεχόμενο της αξιολόγησης των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων δημιουργώντας ταυτόχρονα την ψευδαίσθηση της κοινωνικής ανέλιξης, όπως συμπεραίνουμε από το χαρακτηριστικό απόσπασμα (Ingenkamp,1975:17) :

«Η επιλογή αυτή (…)συνδυάζεται χωρίς αμφιβολία και με μια αύξηση δύναμης της κεντρικής εξουσίας (…)παρόλο που η αστική τάξη χρησιμοποιούσε τις εξετάσεις σαν όργανο για να μεταβάλει προς όφελός της την κοινωνική δομή, αυτό δεν σημαίνει πως η τάξη αυτή είχε τη δυνατότητα να καθορίσει ανάλογα με τα ενδιαφέροντά της και το περιεχόμενο των εξετάσεων».

Συνεπώς, παρά την εισαγωγή των εξετάσεων «*θρησκευτικά ή και πολιτικά πιστεύω υπαγόρευαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές*» (Ingenkamp,1975:16), με αποτέλεσμα ο 18ος αιώνας να αποτελεί μια άγονη περίοδο για την εξέλιξη και την επιστημονικοποίηση της αξιολόγησης (Worthen&Sanders,1991).

Το 19ο αιώνα, ο Mc Guffey χρησιμοποίησε τις μάλλον πρωτόγονες τεχνικές του που αφορούσαν στην ανάλυση εκτυπωμένου υλικού (Travers, 1983). Ο Horace Mann, από το 1838 έως το 1850, συνέλεγε και παρουσίαζε εμπειρικά δεδομένα για διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο της Μασαχουσέτης. Το 1845, η Σχολική Επιτροπή της Βοστώνης εισήγαγε για πρώτη φορά τη χρήση εκτυπωμένων τυποποιημένων δοκιμίων για να αξιολογήσει την επίδοση μαθητών καθώς και για να επιτρέψει συγκρίσεις ανάμεσα σε σχολεία· συγκρίσεις οι οποίες και καταργήθηκαν μόλις δύο χρόνια μετά, καθώς η σταθερά απογοητευτική χαμηλή επίδοση των μαθητών λειτούργησε αποθαρρυντικά στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Πενήντα χρόνια αργότερα, ο Joseph M. Rice που θεωρείται «*πατέρας της εκπαιδευτικής έρευνας*» διεξήγαγε μελέτη αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Guba&Lincoln,1981:1) δημιουργώντας δύο παρόμοιες αξιολογήσεις ευρείας κλίμακας που συμπεριελάμβαναν τεστ ορθογραφίας και αριθμητικής, ώστε να συγκρίνει την επίδοση των μαθητών στις Η.Π.Α. (Worthen &Sanders,1991).

Αναφορικά με τη μεθοδολογική κριτική στη σχολική αξιολόγηση στην Ευρώπη, κατά το 19ο αιώνα, αυτή έλαβε χώρα μεμονωμένα και σποραδικά με κυριότερη αυτή του Edgeworth το 1888 στην Αγγλία (Ingenkamp,1975:20), ενώ σε ευρύτερο πλαίσιο η πρώτη έντονη αμφισβήτηση της χρήσης των θεολογικών και

των φιλοσοφικών μεθόδων για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων συνέβη το 1843 από τον John Stuart Mill που προέκρινε τη χρήση των επιστημονικών μεθόδων. Ισχυρή ήταν και η επιρροή της *«Εξέλιξης των Ειδών»* του Δαρβίνου που δημοσιεύτηκε το 1859 και έδωσε ώθηση στην έρευνα των ατομικών διαφορών (Guba&Lincoln,1981:2).

Τον 20ο αιώνα, η ανάπτυξη της ψυχομετρίας σε συνδυασμό με την αλματώδη πρόοδο της τεχνολογίας των μετρήσεων υπό την επίδραση του Thorndike (Worthen&Sanders,1991), καθώς και η εισαγωγή της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπως είχε ήδη προτείνει ο Mill από το 1843 (Guba&Lincoln,1981), έδωσαν ώθηση στην αξιολόγηση των μαθητών, στη Γαλλία, στην Αγγλία και στις Η.Π.Α, διότι συνέβαλαν στην καταγραφή της επίδοσής τους με σταθμισμένα τεστ (norm-referenced tests) (Ingenkamp, 1975:64).

Τα πρώτα γραπτά σταθμισμένα τεστ διεξήχθησαν στη Μασαχουσέτη των Η.Π.Α και είχαν ως σκοπό τόσο τον έλεγχο των αρχών στη λειτουργία των σχολείων όσο και την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα προκειμένου να γίνει η διδασκαλία πιο αποτελεσματική. Συνεπώς, εκείνη τη χρονική περίοδο, σε αντίθεση με σήμερα, θεωρούσαν ότι τα ίδια τεστ που εφαρμόζονταν για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ήταν ικανά να παρέχουν δεδομένα για την επίδοση των μαθητών (Chudowsky, Glaser, Pellegrino,2001:25-26). Τα σταθμισμένα ή τεστ σύγκρισης προσφέρονταν από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους, στηρίζονταν μεθοδολογικά στην επιστήμη της Ψυχολογίας και τα αποτελέσματά τους αναφέρονταν στις νόρμες που προέκυπταν από τη σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους, γεγονός που ευνοούσε τον ανταγωνισμό. Τα σταθμισμένα τεστ χρησιμοποιούνταν ευρέως στην Ευρώπη και κυρίως στην Αγγλία, στην Ολλανδία και στην Σουηδία για ερευνητικούς σκοπούς αλλά κυρίως ως όργανα επιλογής, όταν τα αποτελέσματα εξέτασης έπρεπε να έχουν την ίδια βάση σύγκρισης (Ingenkamp, 1975:66,73).

Ως βασικά μειονεκτήματα των σταθμισμένων τεστ παρουσιάζονται ο καθαρά ψυχομετρικός τρόπος διάγνωσης σε συνδυασμό με την έλλειψη παιδαγωγικού προσανατολισμού και αναλυτικότερα η απουσία σύνδεσης με τους στόχους μάθησης (Ingenkamp, 1975:65). Επιπρόσθετα, πρέπει να λεχθεί ότι τα σταθμισμένα τεστ μειονεκτούν στο ότι μετρούν την επίδοση των μαθητών σε πολλά θέματα απροσδιορίστων στόχων με αποτέλεσμα να μπορούν να εφαρμοσθούν μόνο μετά από πολύχρονη διδασκαλία. Όμως, το κύριο μειονέκτημα αυτών είναι ότι, όταν η αξιολόγηση βασίζεται αποκλειστικά σε

σταθμισμένα τεστ, «*οδηγεί τελικά σε μια εκπαίδευση με «ελιτίστικο» χαρακτήρα και διαιωνίζει μια «διανοητική ελίτ»* (Φλουρής,1995:169,171) αμβλύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Coleman,1966, Boudon, 1973).

Αποτέλεσμα της ευρείας χρήσης των τεστ, που στηρίζονταν σε μεθόδους της ψυχομετρίας, ήταν η μέτρηση και η αξιολόγηση να θεωρούνται «*ως σχεδόν συνώνυμες έννοιες*» στα μέσα της δεκαετίας του 1930 (Worthen & Sanders, 1991:4). Τη σχέση αξιολόγησης-μέτρησης εκείνη τη χρονική περίοδο αιτιολογούν οι Guba &Lincoln (1983&1989) καθώς: «*το ότι η αξιολόγηση στηρίχτηκε σε μεγάλη έκταση στη μέτρηση και σε πολλές περιπτώσεις ταυτίστηκε μ' αυτήν, οφείλεται ακριβώς στην επιστημονικότητα των διαδικασιών της μέτρησης*».

Την ίδια δεκαετία (1930-1940), σημαντικό σημείο αναφοράς στην πορεία της εξέλιξης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί η ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Βρετανία και στις Η.Π.Α καθώς και οι διαδικασίες πιστοποίησης (accreditation) των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Αμερική που επικεντρώθηκαν στα μέσα, στις μεθόδους και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος,2007:40).

Η τομή όμως έγινε το 1942 με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της περίφημης *Οκταετούς Μελέτης* (E*ight Years Study)* με επικεφαλής τον Ralph W. Tyler, διότι για πρώτη φορά επιχειρήθηκε η θεωρητική προσέγγιση της αξιολόγησης, που εξελίχθηκε σε μια «*διαδικασία πιο σύνθετη από εξετάσεις και μετρήσεις*» δίνοντας έμφαση στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης σε σχέση με τους σκοπούς της. «*Οι εκπαιδευτικοί σκοποί (…) αποτελούν τα κριτήρια και τη βάση για τον προσδιορισμό και την επιλογή(…) των τρόπων αξιολόγησης*» (Tyler,1949). Έκτοτε, η μέτρηση αποτέλεσε απλά ένα εργαλείο της αξιολόγησης (Guba&Lincoln,1981). Ο Tyler καθιέρωσε τον όρο «*αξιολόγηση*» και η ομάδα του εξέδωσε τα πρώτα οργανωμένα εγχειρίδια επί της αξιολόγησης το 1942 (Δημητρόπουλος,2007:39-40). Η συμβολή του Tyler και των συνεργατών του ήταν κυρίως ότι δημιουργήθηκε μια καινούρια δυναμική για την αξιολόγηση καθώς ανήγαγε αυτήν σε μηχανισμό βελτίωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και κατά επέκταση της διδασκαλίας.

Με την επιμονή του Tyler ότι τα Αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να οργανώνονται γύρω από ορισμένα κριτήρια (Guba &Lincoln, 1981:4-4), τέθηκαν οι βάσεις για «*τα τεστ κριτηρίων* (objective tests) *μια βιώσιμη εναλλακτική των σταθμισμένων τεστ* (norm-referenced tests)» (Worthen&Sanders,1991). Στις Η.Π.Α, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας με την «*εφαρμογή της προγραμματισμένης*

και της υποβοηθούμενης από εγκεφάλους διδασκαλία, η οποία απαιτεί εξατομικευμένη μάθηση και αυστηρά καθορισμένα βήματα προόδου» οδήγησε στην εισαγωγή των τεστ κριτηρίων τα αποτελέσματα των οποίων εκφράζονται σε σχέση με κριτήρια που τέθηκαν εκ των προτέρων (Ingenkamp, 1975:66,78).

«Η εξέλιξη από τα τεστ σύγκρισης στα τεστ κριτηρίων χαρακτηρίζει ταυτόχρονα την τάση μετάβασης από τον καθαρά ψυχομετρικό τρόπο διάγνωσης σε τεστ με καθαρά παιδαγωγικό προσανατολισμό, την προσπάθεια δηλαδή για βελτίωση της διδακτικής εγκυρότητας και της μεγαλύτερης προσαρμογής στις σχολικές διαδικασίες μάθησης,προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε ως συνέπεια της προγραμματισμένης διδασκαλίας». (Ingenkamp,1975:65)

Σύμφωνα με τους Worthen &Sanders(1991)και Guba&Lincoln(1981:7) οι εξελίξεις στο χώρο της αξιολόγησης, τον 20ο αιώνα, επιταχύνθηκαν και λόγω του ανταγωνισμού ανάμεσα στις Η.Π.Α και την πρώην Σοβιετική Ένωση με αφορμή την εκτόξευση του σοβιετικού πυραύλου *Sputnik I* στις 4 Οκτωβρίου 1957, διότι ήταν τότε που δόθηκε άμεσα έμφαση στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την αναβάθμιση και την ταυτόχρονα μαζική εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών που αφορούσαν κυρίως στο χώρο των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών με παράλληλη κρατική χρηματοδότηση για αντίστοιχα προγράμματα αξιολογήσεων και ερευνών.

Πληθώρα ερευνών στις Η.Π.Α συντέλεσαν στη διαμόρφωση των θεωρητικών σχημάτων και των εφαρμοστικών μοντέλων της αξιολόγησης. Ενδεικτική θεωρείται η έρευνα του James Coleman το 1964 αναφορικά με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, τα συμπεράσματα της οποίας δημοσιεύθηκαν το 1966 και ανέδειξαν την ισχυρή επίδραση που ασκεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών στην εκπαιδευτική τους πορεία (Πασιαρδής,2004:105).

Το 1965 στις Η.Π.Α η αξιολόγηση θεωρείται πλέον ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, γεγονός που συνετέλεσε στην ευρεία χρηματοδότηση αυτής - χάρη στην υποστήριξη του Robert F. Kennedy παρά τις αντιδράσεις της γερουσίας - με σημαντικότερη τη χρηματοδότηση ύψους 1 δις δολαρίων την ίδια χρονιά.

Ακολουθεί το 1968 το μοντέλο του Mastery learning (επιτυχία μάθησης για όλους) των Carroll και Bloom, σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να λαμβάνονται τα κατάλληλα διδακτικά μέτρα ώστε ένα υψηλό ποσοστό μαθητών (το 85-90%) να επιτυγχάνει σε μια αξιολογική διαδικασία (Ingenkamp,1975:22). Την ίδια χρονιά (1968) έγινε για πρώτη φορά προσπάθεια αντικατάστασης της παραδοσιακής

βαθμολογίας με τη χρήση των «*διαγνωστικών δελτίων*» στην 'Εσση της Γερμανίας. Πρόκειται για μια πρώιμη μορφή της περιγραφικής αξιολόγησης που λόγω των υψηλών της απαιτήσεων προκάλεσε αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και μετά από πέντε μόλις χρόνια, το 1973, σταδιακά σταμάτησε να χρησιμοποιείται (Ingenkamp,1975:93-94).

Το 1976 δημιουργούνται οι πρώτες επιστημονικές ενώσεις (Evaluation Network, Evaluation Research Society) και τα πρώτα επιστημονικά περιοδικά (*Evaluation, Evaluation and Program Planning, Evaluation Practice, Educational Evaluation and Policy Analysis, New Directions for Program Evaluation, Evaluation Studies Review Annual).* Παράλληλα, άρχισαν να ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση πρακτικές καθιερωμένες σε εξω-εκπαιδευτικούς χώρους όπως η ανάλυση κόστους-ωφέλειας (cost-benefit analysis) (Δημητρόπουλος,2007:40-41),τεχνικές που εφαρμόζονται μέχρι σήμερα.

Σχετικά με την άσκηση μεθοδολογικής κριτικής στην επιστημονική περιοχή της αξιολόγησης κατά τον 20ο αιώνα, η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια παρατηρείται το 1930, έτος διεξαγωγής του πρώτου διεθνούς συνεδρίου - με την υποστήριξη του ιδρύματος Carnegie και με τη συμμετοχή των Hartog, Rhodes, Burt στην Αγγλία, του Kandel στις ΗΠΑ και του Bobertag στη Γερμανία – όπου και παρουσιάζονται οι πρώτες ερευνητικές εργασίες με αντικείμενο την αξιολόγηση (Ingenkamp, 1975:14). Το 1963, ο Cronbach εξέφρασε αντιρρήσεις αναφορικά με την έμφαση που δόθηκε στα κριτήρια της αξιολόγησης και υποστήριξε ότι οι αποφάσεις αυτών που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική καθορίζουν την αξιολόγηση (Guba&Lincoln, 1981:8).Ακολουθεί το 1970 ένα δεύτερο επιστημονικό συνέδριο με τη συμμετοχή διεθνών οργανώσεων που καταλήγει στο συμπέρασμα του υποκειμενικού χαρακτήρα της αξιολόγησης της εποχής και τη διαπίστωση ότι η έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας οφείλονταν σε μεθοδολογικές αδυναμίες κατά την εφαρμογή της. Στο δεύτερο συνέδριο (1970), πέρα από την μεθοδολογική κριτική, ασκείται για πρώτη φορά παιδαγωγική κριτική και συγκεκριμένα διεξάγεται συζήτηση για την χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην επανατροφοδότηση της διδασκαλίας αλλά και για τη σύνδεσή της με τα κίνητρα και τους στόχους μάθησης (Inkengamp,1975:19-21). Έπεται «*η Συνάντηση του Cambridge*» το 1972, όπου αξιολογητές κυρίως από Η.Π.Α, Αγγλία και Σουηδία αντάλλαξαν ιδέες και έθεσαν τις βάσεις της «*νέας αξιολόγησης*» με κυριότερους εκπροσώπους τους Parlett & Hamilton (από την Αγγλία) οι οποίοι και εισήγαγαν τον όρο «*διαφωτιστική αξιολόγηση*» "*illuminative evaluation*",

(ονομασία που προήλθε από τον σκοπό της αξιολόγησης να αναδείξει και να φωτίσει τα προβλήματα)(Δημητρόπουλος,2007 :42,92).

Σύμφωνα με τους Worthen&Sanders(1987,1991), η δεκαετία του 1980 είναι η περίοδος της «*επιστημονικοποίησης*» της αξιολόγησης, καθώς η *Κοινή Επιτροπή για τα κριτήρια στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Joint Committee for Standards for Educational Evaluation)* (ιδρύθηκε το 1975 ως συνασπισμός 13 επαγγελματικών οργανώσεων σε μια προσπάθεια θέσπισης κοινών αρχών και θεμελιωδών κανόνων) δημοσίευσε αρχικά το 1981 τα κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των εργασιών και του υλικού (*Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials)* και εν συνεχεία δημοσίευσε το 1988 τα κριτήρια για την αξιολόγηση του προσωπικού *(The Personnel Evaluation Standards)*. Την ίδια δεκαετία αναπτύχθηκε η αξιολόγηση ως επαγγελματική εξειδίκευση.

1.1.Β)Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των μαθητών στη μέση εκπαίδευση κάνει για πρώτη φορά την επίσημη εμφάνισή της στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1828) με το Διάταγμα του 1831 (Βασιλικό Διάταγμα 1935/12-02-1831) το οποίο εισάγει ένα σύστημα εξετάσεων (ετήσια εξέταση και απολυτήριες εξετάσεις μετά από 3 έτη επιτυχούς παρακολούθησης).Τον επόμενο χρόνο (1832), με το Διάταγμα 84/29-09-1832, προβλέπεται διενέργεια δημοσίων απολυτηρίων εξετάσεων με την εποπτεία των εφόρων. Ακολουθεί το 1836 το Διάταγμα 1/1836 (ΦΕΚ 87/Α/31-12-1836, άρθρα 24-32) που καθορίζει τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου, προβλέποντας γραπτές εξαμηνιαίες ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις που διεξάγονται «*ενώπιον του σχολάρχου(...)και των προσκεκλημένων μελών της εφορείας*»(άρθρο 24) και ο «*προβιβασμός εις ανωτέρας τάξεις προσδιορίζεται κατά το αποτέλεσμα των εξετάσεων (...)απαγορεύεται μετά πάσης αυστηρότητας ο προβιβασμός των μη εχόντων την ανήκουσαν ικανότητα μαθητών*» (άρθρο 27). Αρκετά χρόνια αργότερα, το 1871 με το Διάταγμα 1/1871 (ΦΕΚ51/Α/29-11-1871) οι απολυτήριες εξετάσεις διεξάγονται ταυτόχρονα με τις προαγωγικές μία φορά το χρόνο, στο τέλος του Ιουνίου, στο Γυμνάσιο φοίτησης. Ακολουθούν το 1873 το Διάταγμα 10/1873 (ΦΕΚ 1/Α/25-01-1873) και το Διάταγμα του 1877 (ΦΕΚ 83/1/20-10-1877), που καθορίζουν με λεπτομέρεια τον τρόπο διεξαγωγής τόσο των γραπτών εξετάσεων στα Γυμνάσια (άρθρο 2,Β.Δ.1877), όσο και των προφορικών (άρθρο 5,Β.Δ.1877)και συγκεκριμένα τα θέματα επιλέγονται μετά απο κλήρωση «*παρόντων των μελών του συλλόγου των καθηγητών και ενός*

τουλάχιστον μέλους της εφορείας του Γυμνασίου» (άρθρο 2, Β.Δ.1877). Το 1880, με το Διάταγμα 2/1880 (ΦΕΚ 97/Α/15-09-1880), καθορίζεται ο τρόπος διεξαγωγής και των προφορικών εξετάσεων των μαθητών με κλήρωση και συγκεκριμένα:

«εν κληρωτίδι τίθενται τα ονόματα πάντων των της εξεταζομένης τάξεως μαθητών, εν ετέρα δε κληρωτίδι ισάριθμα αυτοίς δελτία (...)εξάγεται δε εκ της κληρωτίδος των μαθητών εις κλήρος και εκ της κληρωτίδος των μαθημάτων έτερος (...)αν δ'ούτος μη αποκριθή καλώς , κληρούται έτερος και εξετάζεται εις το αυτό μάθημα, αλλά μετά την εξέτασίν του τίθεται πάλιν εν τη κληρωτίδι το όνομά του» (Β.Δ.1880,άρθρο 5).

Μέχρι τα νομοθετήματα του 1880, η έμφαση δίνεται στις τελικές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, πρώτα στις γραπτές και ακολούθως στις προφορικές. Το 1884, με το Διάταγμα 1/1884 (ΦΕΚ 199/Α/17-05-1884), δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στον τρόπο της αξιολόγησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας:

«έκαστος των καθηγητών οφείλει κατα τη διάρκεια της διδασκαλίας να εξετάζη έκαστον των μαθητών προφορικώς εν εκάστι μαθήματι, εκ των τρις τουλάχιστον της εβδομάδας διδασκομένων, άπαξ τουλάχιστον κατα δεκαπενθήμερον εν τοις ολίγοις έχουσι μαθητάς γυμνασίοις, κατά μήνα δε εν τοις έχουσι πολλούς»(Β.Δ.1884, άρθρο 4).

Το 1893, με το Διάταγμα 2/1893 (ΦΕΚ 6/Α/14-01-1893, άρθρα 8-23), οι εξετάσεις είναι γραπτές και προφορικές αλλά προηγούνται οι γραπτές, στις οποίες δίνονται στους μαθητές τρία θέματα, που προκύπτουν απο κλήρωση, και καλούνται να απαντήσουν στα δύο ενώ στις προφορικές εξετάζονται σε δύο θέματα για κάθε μάθημα (άρθρο 10)και προβλέπεται για τη γραπτή εξέταση να την επιβλέπουν δύο καθηγητές εκ των οποίων ο ένας να είναι ο διδάσκων και για την προφορική να είναι παρών όλος ο σύλλογος των καθηγητών (άρθρο 12). Το 1895, με το Ν.2302/1895 (ΦΕΚ14/Α/14-07-1895), καθορίζεται ο τρόπος διεξαγωγής της τελικής βαθμολογίας: *«ο γενικός βαθμός είναι ο μέσος όρος των γενικών εξετάσεων και του ελέγχου της ετήσιας προόδου αναγραφομένου κατά το τέλος εκατέρου των εξαμήνων»* (άρθρο 3). Τέλος, το 1896, με το Διάταγμα 3/1986 (ΦΕΚ 104/Α/26-08-1896), γίνεται λόγος για τον τρόπο των επαναλήψεων που θα προηγούνται των εξετάσεων: *«αι επαναλήψεις των μαθημάτων κατ'έθος γινόμεναι αρχομένου του Μαίου καταργούνται. Ο δε διδάσκων οφείλει να επαναλάβη κατα την διδασκαλίαν εκείνο το μέρος του μαθήματος, ο επείσθη, ότι επαρκώς δεν κατανόησαν οι μαθηταί»* (άρθρο 15). Στα ανωτέρω νομοθετήματα του 19ου αιώνα παρατηρείται η επιρροή των Φιλελλήνων και ιδιαίτερα αυτών από τη Γαλλία (Lancaster,συστηματοποίηση της αλληλοδιδακτικής, θεσμός επιθεωρητή

“inspecteur”, καθηκοντολόγιο-βαθμολόγιο “bulletin de notes”) που έσπευσαν να συνδράμουν στη συγκρότηση του ελληνικού κράτους.

Τον 20ο αιώνα οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές συμβάλλουν στην εδραίωση της αστικής τάξης και καθιστούν υποχρεωτική την εξαετή φοίτηση (Μπουζάκης,1994) με αποκορύφωμα την ίδρυση των αστικών σχολείων με τον Ν.5874/1933 (ΦΕΚ 318/Α/21-10-1933). Το 1907 (ΦΕΚ 63/Α/07-04-1907) προβλέπεται η διακοπή των μαθημάτων για οκτώ ημέρες πριν τη διενέργεια των εξετάσεων προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές (άρθρο 5), οι εξετάσεις παραμένουν γραπτές και προφορικές, με τις γραπτές να προηγούνται έναντι των προφορικών και τα θέματα επιλέγονται μετά απο κλήρωση. Το 1917 (ΦΕΚ 80/Α/28-04-1917) καταργούνται οι θερινές γραπτές και προφορικές εξετάσεις και η προαγωγή/απόλυση των μαθητών γίνεται βάσει της προόδου κατά τρίμηνο γραπτής και προφορικής δοκιμασίας των μαθητών (άρθρο 2), για να επανέλθουν το επόμενο διδακτικό έτος 1919-1920 (ΦΕΚ 90/Α/30-04-1919). Το 1925,με το Π.Δ. 3/1925 (ΦΕΚ 270/Α/26-09-1925) δίνεται για πρώτη φορά η δυνατότητα βελτίωσης της βαθμολογίαςτων μαθητών μέσα απο τη συμμετοχή σε επαναληπτικές εξετάσεις (άρθρο 7).Το 1927, με το Π.Δ. 10/1927 (ΦΕΚ 157/1/29-07-1927) προβλέπεται η αναθεώρηση της βαθμολογίας των εξαμηνιαίων γραπτών διαγωνισμάτων των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης «*κατά της ορθότητας της οποίας εγεννήθησαν αμφιβολίαι (...)η αναθεώρησις ενεργείται υπό του αρμοδίου γενικού επιθεωρητού ή το υπό τούτου οριζομένου ειδικού καθηγητού*» (άρθρο 1). Με τη μεταρρύθμιση του 1929 ενισχύεται η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και οι εξεταστικές δοκιμασίες υπάγονται στον κρατικό έλεγχο (Κασσωτάκης,1995). Το 1936, (ΦΕΚ 431/Α/30-09-1936), καθορίζει με το άρθρο 21: «*εντός του σχολικού έτους διενεργούνται απροόπτως γραπταί δοκιμασίαι επι του μαθήματος της ημέρας, οσάκις κρίνεται αναγκαίο τούτο υπό του οικείου συλλόγου των διδασκόντων*».

Ακολουθεί μία περίοδος ύφεσης από το 1949-1977 λόγω των μακρόχρονων συνεπειών του Β’ Παγκοσμίου πολέμου και του εμφυλίου. Το 1940 (ΦΕΚ130/4/18-04-1940) αρχίζει να εφαρμόζεται η εικοσάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης (άρθρο 30). Το 1985 αποτελεί χρονιά σταθμό για την ελληνική εκπαιδευτική αξιολόγηση καθώς με το νόμο 1566 που ισχύει μέχρι και σήμερα δίνεται έμφαση στη παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης που έχει ως σκοπό «*να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών*» (άρθρο 1), και προβλέπει σειρά προεδρικών διαταγμάτων που θα καθορίζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης (άρθρα 5 και 7). Στον ίδιο νόμο (Ν.1566/1985) αναφέρεται για πρώτη φορά στην ελληνική

νομοθεσία ότι εκπαιδευτικός στόχος είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των «*δεξιοτήτων*» των μαθητών (άρθρο 1, εδάφιο 1β) γεγονός που καταδεικνύει την υιοθέτηση νέων σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων (pedagogie differenciée)και συγχρόνως επισημαίνει τη βούληση της πολιτικής ηγεσίας για σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας αλλά κυρίως αναδεικνύει και αναβαθμίζει το ρόλο του σχολείου στο κοινωνικό γίγνεσθαι με το «να αποκτούν [οι μαθητές]κοινωνική *ταυτότητα και συνείδηση(…)να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία (….)της εργασίας*».

Καινοτόμα στοιχεία στην αξιολόγηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εισάγονται για πρώτη φορά με το Π.Δ. 409/1994 (αξιολόγηση μαθητών Γυμνασίου)όπου και γίνεται λόγος για «*συνθετικές δημιουργικές εργασίες*» έχοντας ως σκοπό μεταξύ άλλων «(…)*την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και την καλλιέργεια του πνεύματος της αναζήτησης και της έρευνας*» που μπορούν να διεξάγονται ανάμεσα σε «*μικρές ομάδες μαθητών, ώστε να καλλιεργείται το πνεύμα συνεργασίας και να αναπτύσσεται η συλλογική προσπάθεια*»(άρθρο 2, εδάφιο 4) και για «*περιγραφική αξιολόγηση μαθητών*» καθώς ο διδάσκων οφείλει να παραδίδει «*σημείωμα περιγραφικής αξιολόγησης για κάθε μαθητή σχετικά με την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τις πρωτοβουλίες και τη δραστηριότητά του*»(άρθρο 2, εδάφιο 5). Στο ίδιο Π.Δ καθορίζεται με σαφήνεια για πρώτη φορά η έννοια και ο σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (άρθρο 1), η διαδικασία αξιολόγησης (άρθρο 2), οι γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις (άρθρο 3), η βαθμολογία ανά μάθημα (άρθρο 4) και η ενημέρωση των κηδεμόνων για τον έλεγχο προόδου των μαθητών (άρθρο 5). Στο ίδιο πλαίσιο βρίσκεται το Π.Δ 246/1998 (αξιολόγηση μαθητών Λυκείου) όπου παραμένουν οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες αλλά και χρησιμοποιείται για πρώτη φορά με το άρθρο 7 η έννοια της «*διαγνωστικής αξιολόγησης*» που στοχεύει στο «*να προσδιορίσουν [οι εκπαιδευτικοί] το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές τους, ώστε ανάλογα να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους,(…)να διερευνήσουν αν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες(…)και να επισημάνουν ελλείψεις*» (άρθρο 7, εδάφιο 2). Οι ελλείψεις προβλέπεται στο ίδιο εδάφιο να καλυφθούν ακόμα και με διδακτική στήριξη /ενισχυτική διδασκαλία. Αξιοσημείωτη είναι η καθιέρωση του «*Φακέλου επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών*» στους οποίους καταχωρίζονται στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών όπως λόγου χάρη εργασίες πέρα από τις σχολικές, αντίγραφα επαίνων από φορείς και ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης του μαθητή (Π.Δ.246/1998, άρθρο 12).

Στη σύγχρονη εποχή, η αξιολόγηση του μαθητή στη χώρα μας μέσα από σειρά νομοθετημάτων επιδιώκει πρωτίστως να ανταποκριθεί στις διεθνείς οικονομικοκοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις αλλά κυρίως να ευθυγραμμισθεί με τη κοινή ευρωπαϊκή πολιτική για την παιδεία (παράδειγμα το δίκτυο Ευρυδίκη)και τις εισηγήσεις οργανισμών όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. Στο πλαίσιο εφαρμογής αυτής της κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει μετατοπισθεί από τον μαθητή στο εκπαιδευτικό έργο(Ν.2986/2002) εμπλέκοντας όλους τους φορείς που το αποτελούν, καθιερώνοντας την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση (Ν.2525/1997) και ιδρύοντας την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, την Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που ιδρύθηκε με το Ν. 4142/2013 και αποτελεί μια ανεξάρτητη διοικητική αρχή. Έργο της, η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και η υποστήριξη του Υ.ΠΑΙ.Θ στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο ίδιο πλαίσιο υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, με αρμοδιότητες να εισηγείται και να γνωμοδοτεί ακόμη και σε θέματα που άπτονται της αξιολόγησης, λειτουργεί το Ι.Ε.Π. ως επιστημονικός φορέας που ιδρύθηκε με το Ν.3966/2011.

Αναφορικά με το σύγχρονο νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, από το Π.Δ. 60/2006, όπως τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 36/2006, διαφαίνεται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος καθώς υπό τον έλεγχο της κεντρικής διοίκησης του Υ.ΠΑΙ.Θ. καθορίζονται με λεπτομερή τρόπο (15 σελίδες) ο τρόπος εξέτασης των γνωστικών αντικειμένων (άρθρο 15), η σύσταση των οργάνων των εξετάσεων, ο χρόνος και ο τόπος διενέργειας των εξετάσεων κ.ά. Παραμένουν, ως εργαλεία εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η διαγνωστική αξιολόγηση (άρθρο 6) , οι δημιουργικές εργασίες (άρθρο 8) και ο φάκελος επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών (άρθρο 9). Έμφαση δίνεται στη σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδακτική πράξη, στην ανατροφοδοτική της λειτουργία και στη σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών (άρθρο 1). Μια μικρή τάση διοικητικής αποκέντρωσης παρατηρείται με το Π.Δ. 21/2011 καθώς η απόφαση συγκρότησης των εξεταστικών κέντρων των εξετάσεων ανήκει πλέον στην αρμοδιότητα των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης (άρθρο 1, εδάφιο1). Το 2012 με το Π.Δ. 47 παρατηρείται μια τροποποίηση της αξιολόγησης των γλωσσικών μαθημάτων και των μαθημάτων ξένων γλωσσών που προκύπτει ως αποτέλεσμα της εφαρμογής νέου προγράμματος σπουδών.

Το 2014 (Π.Δ.68) παρατηρούμε μια αύξηση της δύναμης της εξωτερικής αξιολόγησης και του κρατικού ελέγχου με ταυτόχρονη έμφαση στη τελική αξιολόγηση και στην επιλεκτική της λειτουργία με την καθιέρωση της κεντρικής τράπεζας θεμάτων από την οποία αντλούνται τα θέματα στα οποία αξιολογούνται οι μαθητές. Η τράπεζα θεμάτων σταμάτησε να συμμετέχει από το επόμενο έτος (2015) στη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών όπου και με την Υ.Α 77451/Δ2/15-05-2015 επανακαθορίζεται η διαδικασία αξιολόγησης που θα εφαρμόσουν οι διδάσκοντες. Το 2016 (Π.Δ. 46) την αξιολόγηση αναλαμβάνει ο Σύλλογος Διδασκόντων όπου και καθορίζει το πρόγραμμα και τα θέματα των εξετάσεων (άρθρο 15). Αξιοσημείωτη είναι η τοποθέτηση του Παπακωνσταντίνου Π. & της Κολυμπάρη Τ. (2017) ότι το Π.Δ. 46/2016 «*υποβαθμίζει*» την αξιολόγηση των μαθητών και «*σηματοδοτεί μια ουσιαστική απαξία στο έργο που επιτελεί (…)η αξιολόγηση στο σχολικό θεσμό*», διότι σε σύγκριση με το Π.Δ. 409/1994 «*απουσιάζουν σημαντικές διατάξεις*» που αφορούν στον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης και στη συμβολή του στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το Π.Δ. 46 ισχύει μέχρι το 2018 (με μια τροποποίηση με το Π.Δ. 8/2017 που αφορά μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών του Εσπερινού Λυκείου).

Το 2018 με το Ν.4521, άρθρο 34, η τελική αξιολόγηση χάνει τον κυρίαρχο ρόλο της και επιχειρείται αποσύνδεση της διδασκαλίας από τις εξετάσεις καθώς καταργούνται οι απολυτήριες εξετάσεις των μαθημάτων πλην των Νέων Ελληνικών, των Μαθηματικών, της Ιστορίας και της Βιολογίας Για τον ίδιο λόγο αποσύνδεσης των εξετάσεων από τη μαθησιακή διαδικασία συνεκτιμώνται πρωτίστως «*α) η συμμετοχή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία*» και «*β) η επιμέλεια και το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο μάθημα*» και δευτερευόντως «*η επίδοση στις γραπτές δοκιμασίες και στις εργασίες*» (εδάφιο 4). Ακριβώς στο ίδιο πλαίσιο για τη γενική εκπαίδευση κινείται ο Ν.4610/2019 που ισχύει μέχρι και σήμερα και τον οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί, λόγω της υγειονομικής κρίσης, να τον εφαρμόσουν σε συνθήκες εξ αποστάσεως αξιολόγησης κάνοντας χρήση τεχνολογικών εργαλείων μέσα από την πλατφόρμα της ηλεκτρονικής τάξης (e-class) και συγκεκριμένα με: α) θέματα αυτόματης βαθμολόγησης από τράπεζα θεμάτων β) υποβολή εργασιών γ) δημιουργία από τους εκπαιδευτικούς ψηφιακού περιεχομένου και ασκήσεων μέσω της ψηφιακής εφαρμογής «e-me content» (εγκύκλιος 167603/ΓΔ4/09-12-2020).

Η πρωτόγνωρη εφαρμογή της εξ αποστάσεως αξιολόγησης εγείρει ζητήματα ψηφιακού εγγραμματισμού, εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας των αξιολογικών διαδικασιών δυσχεραίνοντας την καθολική

εφαρμογή της εγκυκλίου με αποτέλεσμα μόλις ένα περίπου μήνα μετά να διαπιστωθεί ότι «*εάν για λόγους αντικειμενικούς, δεν καταστεί εφικτό να πραγματοποιηθεί στο α' τετράμηνο ωριαία γραπτή δοκιμασία (…)τότε αυτή μεταφέρεται στο β' τετράμηνο*» Υ.Α. 3245/Δ2/12-01-21(ΦΕΚ 47/τ.Β'/13-01-21). Η υγειονομική κρίση και η τηλεκπαίδευση συνεχίζουν να επηρεάζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης και να αναστέλλουν για δεύτερη συνεχή χρονιά τις ενδοσχολικές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις Υ.Α.55831/Δ2/19-05-21(ΦΕΚ 2095/τ.Β'/20-05-21). Παρά τις πρωτόγνωρες και άκαρπες συνθήκες εφαρμογής της, η τεχνολογία διαχρονικά (βλ. κεφ. 1.1.Α)ασκεί μια πολύ σημαντική επιρροή στην αξιολόγηση και είναι βέβαιο ότι υπό συνθήκες θα διαμορφώσει το μέλλον της.

1.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στην παρούσα εργασία γίνεται συχνή αναφορά σε έννοιες-κλειδιά απαραίτητες για τη μελέτη του αντικειμένου και τη διεξαγωγή της έρευνας.Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνισή τους.

1.2.1.Η έννοια της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης» σε σχέση με την ποιότητα της εκπαίδευσης

Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται η δυσκολία στον καθορισμό ενός μόνου, καθολικά αποδεκτού, ορισμού, που οφείλεται, αφενός, στη σχετικά πρόσφατη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως ξεχωριστής επιστημονικής περιοχής, και αφετέρου, στην ανάγκη της να χρησιμοποιεί μεθόδους και εργαλεία άλλων επιστημών (Σολομών,Ι.1999:15).

Αναλυτικά, ο όρος «*αξιολόγηση*» με την ευρεία έννοια ορίζεται ως «*η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων*» (Stufflebeam et al.,1971). Στο ίδιο πλαίσιο ο Alkin (1974) ορίζει την αξιολόγηση ως «*τη διαδικασία καθορισμού των ειδών των αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν, την επιλογή, συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών που απαιτούνται για τη λήψη αυτών των αποφάσεων*». Σύμφωνα με τον Galloway (1975) η αξιολόγηση είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, την κριτική ανάλυση των πληροφοριών αυτών και στη λήψη αποφάσεων. Ο Popham (1975) δίνει έμφαση στη συστηματική αξιολόγηση την οποία ορίζει ως «*την οργανωμένη εκτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών φαινομένων*». Για τον Dressel (1976) η αξιολόγηση είναι το αποτέλεσμα της

διαδικασίας καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης ενός προγράμματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Κασσωτάκης (1989) κατά τον οποίο η αξιολόγηση είναι η διαδικασία καθορισμού *«της αξίας ενός προσώπου, πράγματος, ενέργειας, και κατάστασης ή η απόδοση μιας ιδιότητας, ως προϊόν σύγκρισης, με κάτι άλλο, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια»*.

Στην παρούσα εργασία ο όρος «*αξιολόγηση*» δε χρησιμοποιείται με την ευρεία έννοια αλλά γίνεται λόγος για «*εκπαιδευτική αξιολόγηση*». Αποκαλείται «*εκπαιδευτική αξιολόγηση*» γιατί το κεντρικό σημείο αναφοράς της είναι η εκπαίδευση. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα διαδικασιών με κοινό χαρακτηριστικό τη διερεύνηση, αποτίμηση ή εκτίμηση και καταγραφή ποιοτικών ή ποσοτικών μεγεθών της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, Π.,1993). Τη σύνδεση της αξιολόγησης με όλους τους παράγοντες της εκπαίδευσης τονίζει και ο Κασσωτάκης (1992 και 2003) σύμφωνα με τον οποίο ο όρος «*αξιολόγηση*» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα.

Εξελικτικά, οι ορισμοί καταδεικνύουν την ανάγκη να συνδεθεί η αξιολόγηση με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς δίνεται έμφαση στον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα και στη συμβολή της στη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως διαφαίνεται στους κάτωθι μελετητές:

Ο Wholey (1976) όπως και ο Gronlund (1976) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας και να ενεργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης.

Ο Tolbert (1978) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την προσπάθεια που αποσκοπεί στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον υπολογισμό της επιτυχίας στην προσπάθεια υλοποίησης κάποιων σκοπών, και στην διευκόλυνση λήψης εκπαιδευτικών και άλλων αποφάσεων.

Κατά τους Roueche και Baker (1986) τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθεί η επίδοση των

μαθητών και το πρόγραμμα διδασκαλίας, καθώς επίσης και η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο σχολείο.

Ο Δημητρόπουλος (1989) επισημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση για να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και στη συνέχεια να διαμορφώνει την εξέλιξη προκειμένου να φροντίζει να εξασφαλίσει την επιτυχία του αποτελέσματος αντί να περιμένει να τη διαπιστώσει.

Για την Ηλιού (1991:58-59) η ανατροφοδότηση και η βελτίωση αποτελούν στόχο της αξιολόγησης καθώς ορίζεται ως μια:

«διαδικασία που αποβλέπει στο να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και, γενικότερα, εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και βελτίωσή της».

Στο ίδιο πλαίσιο ο Goldstein (όπ, αναφ. Παλαιοκρασσάς,Σ.1997:17)ορίζει την αξιολόγηση ως τη *« συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών»*,

Για τον Μπουζάκη (1998) η αξιολόγηση είναι ένα:

« σύνολο οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας»

Κατά τον Βεργίδη (2001:40-60) η αξιολόγηση συμβάλει στην λήψη αποφάσεων και ορίζεται ως:

«μια ερευνητική δραστηριότητα που διακρίνεται από διεπιστημονική προσέγγιση και προϋποθέτει τη συγκρότηση διεπιστημονικής ερευνητικής ομάδας, εφαρμόζει θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών και αποτελεί σημαντικό εργαλείο λήψης αποφάσεων».

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004:115) *«η διαδικασία της παρατήρησης της προόδου των μαθητών είναι ουσιαστική, γιατί παρέχει ανατροφοδότηση σε άτομα/ομάδες ατόμων με στόχο την περαιτέρω βελτίωση».*

Κατά τον Harlen (2007) η βελτίωση αποτελεί τον απώτερο σκοπό της αξιολόγησης καθώς είναι *«μια συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και*

ερμηνείας στοιχείων και δεδομένων, τα οποία οδηγούν σε μια κρίση για την αξία μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή της».

Για τους Χανιωτάκη και Καψάλη (2015) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι σαφώς προσανατολισμένη στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη δράσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τέλος, για τον Mc Millan (2018:14) η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν κρίνει μόνο την επίδοση και τις δυνατότητες των ατόμων αλλά κυρίως ελέγχει την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς πρόκειται για έναν όρο ομπρέλα που περιλαμβάνει διαφορετικές τεχνικές, στρατηγικές και χρήσεις.

1.2.2. Η έννοια της «μέτρησης» σε σχέση με την αξιολόγηση

Η αξιολόγηση και η μέτρηση είναι δύο έννοιες αλληλένδετες αλλά όχι ταυτόσημες (Κωνσταντίνου,2017:21). Αναφορικά με τη σχέση αξιολόγησης-μέτρησης ο Φράγκος (1977) υποστηρίζει ότι:

«οι όροι χρησιμοποιούνται συνήθως ο ένας ως συμπλήρωμα του άλλου , γιατί με τον δεύτερο καθορίζουμε τη μετρική διαδικασία , ενώ με τον πρώτο εκφέρουμε κρίση για την αξία του μετρηθέντος αποτελέσματος σε σχέση με κάποιο σκοπό, για τον οποίο έγινε η μέτρηση (…)η μέτρηση γίνεται με κάποιο σκοπό αξιολόγησης και η αξιολόγηση κάποιου σκοπού απαιτεί ανάλογη κλίμακα μέτρησης»

Η αξιολόγηση προϋποθέτει 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 στηριχτεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος*» (Καψάλης, Α.-Χανιωτάκης, Ν.2011:27).

Ο Popham (1975) δίνει ακόμα μια διάσταση διαφοροποίησης μεταξύ μέτρησης και αξιολόγησης υπογραμμίζοντας ότι η «*μέτρηση είναι ο καθορισμός της θέσης*» και η αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας.

Για τον Galloway (1975) η μέτρηση αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργίας ή απόκτησης και στη συνέχεια χρήσης κάποιου μέσου ή μέτρου για συλλογή πληροφοριών. Στην ίδια λογική, ο Tuckman (1975) επισημαίνει ότι η μέτρηση αναφέρεται στον συστηματικό καθορισμό των αποτελεσμάτων ή χαρακτηριστικών με χρήση κάποιου είδους μέτρου εκτίμησης.

Για τον Fruchter (1973:19) «*μέτρηση είναι η απόδοση ενός αριθμού σ' ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός σύμφωνα με κάποιο κανόνα λογικά αποδεκτό*». Κατά τον Δέρα

(1973) η μέτρηση είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους κάποιας ιδιότητας επί τη βάσει κάποιας μονάδας μέτρησης.

Κύριο χαρακτηριστικό της μέτρησης αποτελεί ο καθορισμός κάποιας ποσότητας (Κασσωτάκης, Μ.1989:18):

«η μέτρηση στις επιστήμες της αγωγής σημαίνει την ποσοτική αξιολόγηση κάποιου ψυχολογικού χαρακτηριστικού ή κάποιας μορφής συμπεριφοράς και αποσκοπεί στο να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο το άτομο κατέχει αυτό το χαρακτηριστικό ή τη συμπεριφορά»

Από την παράθεση των παραπάνω ορισμών διαπιστώνει κανείς ότι η «*μέτρηση*» είναι επιστημονική στη φύση της και μπορεί να γίνει με απόλυτη ακρίβεια, προηγείται συνήθως της αξιολόγησης και αφορά στον καθορισμό του ποσοτικού μεγέθους.

Ο όρος εκτίμηση/αποτίμηση (evaluation) από την ετυμολογία του υπονοεί «*υπολογισμό της τιμής*» και κάποτε υποκαθιστά τον όρο μέτρηση ο οποίος δεν αποδίδει πλήρως την ψυχομετρική διάσταση της διεργασίας την οποία περιγράφει, όπως εξάλλου σημειώνει και ο Μαρκαντώνης (1967), ο οποίος και τονίζει ότι όταν ο καθορισμός κάποιου μεγέθους γίνεται περίπου με υπολογισμό, τότε προτιμάται ο όρος εκτίμηση αντί του όρου μέτρηση. Ο όρος «*εκτίμηση*» σχετίζεται με ψυχικά φαινόμενα, πνευματικά βιώματα, κοινωνικές στάσεις και δεν επιδιώκει την ερμηνεία των πληροφοριών που καταγράφει (Κωνσταντί-νου,2017:21).

Αναφορικά με τη σχέση βαθμολόγησης-αξιολόγησης η Broadfoot(1996) υποστηρίζει ότι η βαθμολόγηση είναι μια σκόπιμη και φανερή μέτρηση της επίδοσης με σκοπό την παροχή πληροφοριών πέρα από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς ενώ η αξιολόγηση έπεται καθώς ερμηνεύει τα αποτελέσματα της μέτρησης σύμφωνα με κάποιους δείκτες επίδοσης και προσφέρει ανατροφο-δότηση. Κατά τη βαθμολόγηση αποτυπώνεται η επίδοση των μαθητών σε μια αξιολογική διαδικασία και σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998) αν η απονομή των βαθμών θεωρείται ως μια διαδικασία που είναι δυνατό να παραλειφθεί, η αξιολόγηση είναι κάτι το εντελώς απαραίτητο στη διδασκαλία γιατί υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση διαφοροποιείται σημαντικά από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση οι οποίες στηρίζονται περισσότερο στην ποσοτική εκτίμηση.

1.3.Η περιχαράκωση του ερευνητικού προβλήματος: η αξιολόγηση των μαθητών ως παράγοντας διαμόρφωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών και στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Επιχειρεί να εντοπίσει τις στρατηγικές εκείνες που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας αλλά συγχρόνως να αναδείξει τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν ανασταλτικά στην πρόοδο των μαθητών. Για την καλύτερη κατανόηση του ανωτέρου κεντρικού φαινομένου, όπως αυτό περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 3, κρίνεται πρωτίστως απαραίτητη η αποσαφήνιση της έννοιας της ποιότητας.

Μέσα από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (των ερευνητικών προσπαθειών και των ποικίλων δημοσιεύσεων)γίνεται αντιληπτός ο προβληματισμός για τον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας και τη διασφάλισή της στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007:12) ο προβληματισμός αυτός οφείλεται στο γεγονός ότι η ποιότητα είναι μια:

«έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη, με το νοηματικό της περιεχόμενο να προσδιορίζεται κάθε φορά διαφορετικά και να αντανακλά την ιστορική συγκυρία και τις κατά περίπτωση επικρατούσες συνθήκες» (Ματθαίου, 2007:12)

Συνεπώς, για να γίνει κατανοητή η έννοια της ποιότητας στη σύγχρονη εποχή, που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, είναι αναγκαίος ο συνοπτικός προσδιορισμός του πλαισίου μέσα στο οποίο αναδύθηκε η έννοια αυτή. Παρατηρώντας ιστορικά την εξελικτική πορεία της έννοιας της ποιότητας γίνεται αντιληπτό *ότι «η ποιότητα δεν είναι ένα στατικό χαρακτηριστικό»* (Deming,1984) αλλά εξαρτάται όπως και η εκπαίδευση από *«τις αξίες που συμμερίζεται η εκάστοτε κοινωνία σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και από την πολιτική διαπραγμάτευση των μελών της, που οδηγεί στην ολική ή μερική αναθεώρησή τους»*(Ματθαίου,2000:42). Επί παραδείγματι, το 19ο αιώνα η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και η ενίσχυση των θεσμών και της εξουσίας του εθνικού κράτους αποτελούσε κριτήριο ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ τον 20ο αιώνα η ποιότητα στην εκπαίδευση αντιμετωπιζόταν ως μηχανισμός προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και ως μοχλός οικονομικής ανάπτυξης (Ματθαίου,2007:15,20).

Στη σύγχρονη εποχή, η έννοια της ποιότητας άρχισε να κυριαρχεί στο δημόσιο λόγο τη δεκαετία του 1980 ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, της επικράτησης του φιλελευθερισμού και της υιοθέτησης ενός νέου τρόπου διαχείρισης του *"New Public Management"* (Varcher,2012:11). Η επιδίωξη της «*διασφάλισης της ποιότητας*» εμφανίστηκε πρώτα ως «*έννοια και πρακτική στο χώρο της βιομηχανίας, της επιχειρηματικότητας, της παραγωγής αγαθών και της παροχής υπηρεσιών*»(Ματθαίου,2007:25). Η διείσδυση των εννοιών και των πρακτικών της οικονομίας στο χώρο της εκπαίδευσης μαρτυρά την «*ανάγκη αντιμετώπισης του σκληρού διεθνούς ανταγωνισμού και την αγωνιώδη προσπάθεια του ατόμου να εξασφαλίσει επαγγελματική απασχόληση σε μια ρευστή αγορά εργασίας που μαστίζεται από την ανεργία*»(Ματθαίου,2007:23) με αποτέλεσμα η ποιότητα στην εκπαίδευση να «*εκλαμβάνεται ως υπο-τομέας της οικονομικής πολιτικής*» (Δαγκλής,2008:24). Κατά τους Reich (1991) και Held (1998), η ανατροπή αυτή στην ιεράρχηση των κριτηρίων ποιότητας ήταν το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της αδυναμίας του εθνικού κράτους να διαχειριστεί αυτοδύναμα τις οικονομικές εξελίξεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο και ρευστό επιχειρηματικό περιβάλλον και σε μια κοινωνία με πολυπολιτισμική σύνθεση.

Πέρα από την παράμετρο της οικονομίας που διακατέχει την έννοια της ποιότητας σήμερα, υπάρχει και μια δεύτερη παράμετρος αυτή της ανθρωπιστικής/προοδευτικής θεώρησης (progressive/humanist conception). Σύμφωνα με την ανωτέρω προσέγγιση, η έμφαση δίνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα σχολεία αναγνωρίζονται ως χώροι όπου οι μαθητές διαμορφώνουν στάσεις και αξίες. Συνεπώς «*χαρακτηριστικά όπως η μαθητοκεντρική παιδαγωγική, η δημοκρατική σχολική διακυβέρνηση και η κοινωνική ενσωμάτωση περιλαμβάνονται στα κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης*», κριτήρια που σε επίπεδο διεθνών οργανισμών διακηρύσσονται από την UNESCO (Varcher, 2012:28).Στο ίδιο πλαίσιο, προβάλλεται επίσης, από επίσημους διεθνείς φορείς (European Commission,1997, European Presidency,2000, O.E.C.D., 2001) ως κριτήριο ποιότητας ο περιορισμός της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των νέων και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Κατά συνέπεια, «*η ποιότητα στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όλο και πιο πολύ ως προϋπόθεση της κοινωνικής ομαλότητας*» (Ματθαίου,2007:26).

Οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και η ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής μετατοπίζουν το κέντρο βάρους της ποιότητας στην εκπαίδευση από τις γνώσεις στις δεξιότητες, οι οποίες «*εξασφαλίζουν τη δυνατότητα σε κάθε νέο άτομο να προσαρμόζεται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο*

περιβάλλον, να διαχειρίζεται έναν όλο και μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, να καινοτομεί και να παράγει» (Ματθαίου,2007:26).

Ποιοτική χαρακτηρίζεται πλέον η εκπαίδευση «που *προετοιμάζει το άτομο να μαθαίνει και να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης, να διαχειρίζεται την πληροφορία, τον κίνδυνο και τις προσωπικές του σχέσεις(...)η εργαλειακή γνώση και οι δεξιότητες αποτελούν(...)την πεμπτουσία της ποιοτικής εκπαίδευσης»* (Ματθαίου,2007:25).

Σε μακρο-επίπεδο, η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει καταστεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα κεντρικής προτεραιότητας στο ευρωπαϊκό και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον με αποτέλεσμα να παρατηρείται η διεκδίκηση αυξημένου ρόλου και παρεμβατικότητας στα εκπαιδευτικά ζητήματα από τα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας).

Σε πολλές χώρες, έχει ήδη δημιουργηθεί ένα πυκνό δίκτυο οργανισμών,(Office for Standards in Education, OF.ST.ED, Quality Assurance Agency, Q.A.A,Qualifications and Curriculum Authority, Q.C.A, Quality Improvement Agency, Q.I.A) οι οποίοι ελέγχουν και προωθούν την ποιότητα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης(Δαγκλής,2008:24).

Η δυναμική που έχει αποκτήσει η σχέση αξιολόγησης με την ποιότητα στην εκπαίδευση καταδεικνύεται και μέσα από τη συνεχή προσπάθεια των διεθνών οργανισμών όπως ο Ο.Ο.Σ.Α αλλά και των θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης να καθιερώσουν δείκτες και συστήματα ελέγχου (monitoring) που έχουν κατά καιρούς διαμορφωθεί από διάφορα ερευνητικά προγράμματα (Σολομών, 1999,ΕΕ,2001,Ceri,1994).

Το 2001 εκπονήθηκε η «*Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής Εκπαίδευσης, 16 δείκτες ποιότητας*» η οποία αποτελεί «*τη βάση για την προώθηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ένωση*» (Λαμπρόπουλος, Σταυλιώτη, 2006:324).Το 2002, η Ευρωπαϊκή Ένωση δημιούργησε το δίκτυο «*Ευρυδίκη*» και κατέγραψε πληροφορίες σχετικά με τις αξιολογικές διαδικασίες που υπήρχαν σε κάθε κράτος-μέλος, καθώς ένας από τους σημαντικότερους δείκτες ποιότητας αποτελεί η αξιολόγηση του μαθητή.

Η καθιέρωση δεικτών και μηχανισμών ελέγχου (monitoring) όπως το δίκτυο «*Ευρυδίκη*» εντάσσονται στην προσπάθεια να καταστεί η Ευρώπη πιο

ανταγωνιστική ως οικονομία, καθώς η ανάγκη για υψηλά επίπεδα γνώσης και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον:

«απαιτεί αλλαγή προσανατολισμών-προτεραιοτήτων, κατάργηση φραγμών ανάμεσα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ανταλλαγή εκπαιδευτικού δυναμικού, ιδεών και συγκρίσιμων στοιχείων και πληροφοριών» (Λαμπρόπουλος,Σταυλιώτη,2006:335).

Οι Δείκτες ποιότητας χρησιμοποιούνται κυρίως για να εκφράσουν με: *«συνοπτικό και συχνά ποσοτικό τρόπο την επίδοση των μαθητών, δρουν ως όργανα έγκαιρης προειδοποίησης[πρόκειται για]μια στατιστική έκφραση διαφόρων παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Λαμπρόπουλος, Σταυλιώτη, 2006: 314).

Εντούτοις, σύμφωνα με την ειδική επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα συστήματα δεικτών πρέπει να αναθεωρούνται διαρκώς καθώς κατά τη χρήση των Δεικτών Ποιότητας εμφανίστηκαν προβλήματα:

« τεχνικής υφής αλλά και στο πολιτικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η εννοιολόγησή του(…)οι θεωρίες μάθησης δυστυχώς δε μας παρέχουν ένα γενικά αποδεκτό και αξιόπιστο μοντέλο και ως εκ τούτου οι διάφοροι δείκτες που εκπονούνται δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν ως τα μοναδικά κατάλληλα εργαλεία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» (Λαμπρόπουλος, Σταυλιώτη, 2006: 336)

Στην Ελλάδα, ενδεικτική όσο και συμβολική της σημασίας που αποδίδεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία, το 2001, του τμήματος Ποιότητας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ματθαίου,2007:11).

Σε μικρο-επίπεδο, που αφορά στην έννοια της ποιότητας που ανακύπτει μέσα απο τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, το ενδιαφέρον σε αντίθεση με το μακρο-επίπεδο καθυστέρησε να εμφανιστεί γεγονός που οφείλεται, κατά τον Varcher (2012:15) στις αρχές του *New Public Management:*

«σε αυτό το επίπεδο [το μικρο-επίπεδο]έχει διαπιστωθεί ότι δεν ασκείται καμμία άμεση επιρροή [καθώς σύμφωνα με]τις αρχές του New Public Management, θα πρέπει να ενεργήσουμε στο μακρο-επίπεδο (...)για να έχουμε μια βελτίωση της ποιότητας στο μικρο-επίπεδο»

Ένας δεύτερος λόγος που επιβράδυνε την εστίαση της προσοχής στο μικρο-επίπεδο είναι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της πλειονότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο μικρο-επίπεδο:

«σηματοδοτεί και μια γενικότερη τάση μεταβίβασης της ευθύνης για την εκπαίδευση απο το κράτος στο άτομο και στις τοπικές ή σχολικές αρχές. Μια τέτοια εκχώρηση αρμοδιοτήτων είναι σύμφωνη με τις αρχές του φιλελευθερισμού που αποβλέπει στον περιορισμό του κρατικού ελέγχου και που εμπιστεύεται την αποτελεσματικότητα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας» (Ματθαίου,2007:25).

Σήμερα, οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση αποδέχονται την αξιολόγηση του μαθητή ως *«βασική και αναγκαία διαδικασία για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου»* (Κωνσταντίνου,2017:45) δηλαδή αναγνωρίζουν ότι το μικρο-επίπεδο δύναται να αποτελέσει ισχυρό μοχλό βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης σε ένα μακρο-επίπεδο.

Βασιζόμενο στην ανωτέρω παραδοχή το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας αναγνωρίζει ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμπράττουν στη διαμόρφωση της ποιότητας στην εκπαίδευση διότι:

- *αποτελεί μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης (monitoring) και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου (επίδοση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή),*
- *επισημαίνει ελλείψεις, προτείνει βελτιώσεις, λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας,*
- *αποτελεί μηχανισμό πιστοποίησης της παιδαγωγικής ποιότητας(με τελικές εξετάσεις, πανελλαδικές, τίτλους σπουδών),*
- *τα αποτελέσματά της αποτελούν «δείκτη της παιδαγωγικής ποιότητας της σχολικής μονάδας»,*
- *τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή λειτουργούν ανατροφοδοτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα για λήψη βελτιωτικών μέτρων ιδιαίτερα στους τομείς των Αναλυτικών προγραμμάτων, της διδακτικής μεθοδολογίας και της διαμόρφωσης του διδακτικού υλικού»* (Υ.ΠΑΙ.Θ.,Π.Ι.,2008:241).

Επιπρόσθετα, πολλοί μελετητές επισημαίνουν τη σχέση αξιολόγησης μαθητή και ποιότητας στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρονται, ο Crooks

(1989)που αποκάλυψε πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση στο να καθορίζει τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στη δουλειά τους, την αίσθηση κατοχής και ελέγχου των γνώσεών τους, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στο διάβασμά τους και στην αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους. Όλα αυτά ασκούν βαθιά επίδραση στην ποιότητα της μάθησης που επιτεύχθηκε (Broadfoot,1996:41). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Braun, Kanjee, Bettinger, Kremer (2006:13) επισημαίνουν ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης περιλαμβάνει μεταξύ άλλων το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας(γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, στάσεις που αποκτά ο μαθητής).

Εντούτοις, όπως επισημαίνει ο Πρόεδρος του τμήματος της Ποιότητας στην εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου:

«οι απαιτήσεις για καλλιέργεια των σύστοιχων με τα νέα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα δεξιοτήτων, με στόχο την επιτυχή δραστηριοποίηση και την κοινωνική ένταξη είναι όχι μόνο υψηλές αλλά και διαρκώς μεταβαλλόμενες. Διατυπώνεται, ωστόσο, έντονος προβληματισμός για τον βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση είναι έτοιμη να καλύψει αποτελεσματικά καινούριες μαθησιακές ανάγκες και να ανταποκριθεί στις αυξημένες προκλήσεις» (Δαγκλής,2008:25)

Τον ίδιο προβληματισμό εκφράζει και ο McMillan (2018:4) επισημαίνοντας ότι:

«η πρόκληση είναι να δημιουργήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε είδη αξιολόγησης που θα ενισχύουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και όχι απλά να αξιολογούμε κάθε γνωστικό αντικείμενο».

Συνεπώς, απαιτούνται αλλαγές στην αξιολόγηση για να ανταποκριθούν οι μαθητές στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα και συγκεκριμένα (McMillan ,2018:4):

- να κατανοούν σε βάθος τις θεμελιώδεις έννοιες των γνωστικών αντικειμένων,
- να κατέχουν γνωστικές ικανότητες όπως επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη, μεταγνώση, λήψη αποφάσεων,
- να έχουν δημιουργική και καινοτόμα σκέψη,
- να κατέχουν αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας,
- να εφαρμόζουν με αποτελεσματικό τρόπο κοινωνικές δεξιότητες,
- να είναι ικανοί για ευρεία κατανόηση και προοπτική και
- να αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές όπως υπευθυνότητα, αποφασιστικότητα, αυτοπροσδιορισμό, ευελιξία, υπομονή, ακεραιότητα, θάρρος.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, η στοιχειοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος που έγκειται στην αναζήτηση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από τις σύγχρονες στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών ανάγεται σε ένα σύνθετο ζήτημα που χρήζει διερεύνησης δεδομένου:

α) της σχέσης εξάρτησης ανάμεσα στην ποιότητα και στις αξίες που συμμερίζεται η κάθε εποχή,

β)της σχετικά πρόσφατης μετατόπισης του ενδιαφέροντος στην επίδραση της ποιότητας από το μακρο-επίπεδο στο μικρο-επίπεδο,

γ)του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος,

δ)της ευμετάβλητης κοινωνικής πραγματικότητας που απαιτεί την ανάλογη, ταυτόχρονη αλλά και διαρκή προσαρμογή των μαθησιακών και κατά επέκταση των αξιολογικών διαδικασιών και κριτηρίων,

γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διεξαγωγή επίκαιρων ερευνών προς την κατεύθυνση αυτή.

1.4. Σύγχρονες στρατηγικές στην αξιολόγηση που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Ο όρος «στρατηγική», που χρησιμοποιείται στα αγγλικά ως «strategy»έχει ελληνική καταγωγή και εννοεί ένα ενιαίο σύνολο δράσεων που έχουν ως σκοπό να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο αντικειμενικό στόχο (Whipp, 1998). Κατά τον Γκότοβο(1989:75):

«με τον όρο στρατηγική εννοούμε ένα σχέδιο δράσης ενός ή περρισότερων ατόμων ή ομάδων στα πλαίσια κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένων χώρων (περιστάσεων). Ως σχέδια δράσεις, οι στρατηγικές μπορεί να είναι πάγιες ή εξελισσόμενες, ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάζει η συμμετοχή των υποκειμένων στο συγκεκριμένο χώρο».

Αξιοσημείωτη είναι η διευκρίνηση του Lofland (1976:40, όπ. αναφ. στον Γκότοβο,1989:75), ότι η *«έννοια της στρατηγικής εμπεριέχει μια συγκεκριμένη παραδοχή σχετικά με την ενεργητική διάσταση της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σύμφωνα με αυτή τα υποκείμενα αντιμετωπίζουν τα διάφορα γεγονότα και τις καταστάσεις επεμβαίνοντας πάνω στον κόσμο και όχι απλώς αντιδρώντας απέναντι στον κόσμο».*

Λεξιλογικά ορίζεται ως *«ο καθορισμός των στόχων και ο σχεδιασμός των κινήσεων που πρέπει να γίνουν για την επιτυχία ενός σκοπού»* (Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη, 2002). Σε άλλο ορισμό η έννοια της «στρατηγικής» καταγράφεται ως *«το σύνολο των σχεδιασμένων χειρισμών για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου»*(Μπαμπινιώτης, 2005). Στην εκπαίδευση η χρήση του όρου νοηματοδοτείται ως:

«μια εκπαιδευτική παρέμβαση που ενσωματώνει τους εκπαιδευτικούς στόχους και συμβάλλει στην αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων και στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Preedy et al,1997).

Την τελευταία δεκαετία, κάποιες σύγχρονες τάσεις εμφανίστηκαν στην αξιολόγηση προκειμένου να ανταποκριθούν στις γνώσεις και στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που στηρίζονται σε κριτήρια-στόχους και περιλαμβάνουν την προφορική εξέταση, τις κατ' οίκον εργασίες, τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, τις γραπτές εξετάσεις συμπληρώθηκαν με άλλες μορφές που ονομάστηκαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για τις οποίες γίνονται σχετικές αναφορές από την Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης(βλ. πρακτικά 2ου συνεδρίου,11-13 Μαΐου 2018) περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων: την αυθεντική αξιολόγηση, τον φάκελο δεξιοτήτων (portfolio), τις προσομοιώσεις (simulations), τις εφημερίδες, την περιγραφική αξιολόγηση, τις ρουμπρίκες, την ετεροαξιολόγηση και άλλες μορφές που απαιτούν περισσότερο την ενεργή οικοδόμηση της γνώσης και λιγότερο την απομνημόνευση απομονωμένων γεγονότων.

Αυτές οι μορφές αξιολόγησης εμπλέκουν τους μαθητές στη μάθηση και απαιτούν υψηλές δεξιότητες σύμφυτες με τις τρέχουσες ανάγκες της κοινωνίας δεδομένου ότι προετοιμάζουν τους μαθητές για σύνθετα εργασιακά περιβάλλοντα (Mc Millan,2018:20). Στον πίνακα που ακολουθεί διαφαίνονται συνολικά οι πρόσφατες τάσεις της αξιολόγησης (Mc Millan 2018:23):

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ	**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ**
Γενικός έπαινος	Συγκεκριμένα σχόλια
Έμφαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης	Έμφαση στη διαδικασία της αξιολόγησης- Μεταγνώση
Απομονωμένες δεξιότητες	Ενσωματωμένες δεξιότητες
Απομονωμένα γεγονότα	Εφαρμογή της γνώσης
Τεχνητές δραστηριότητες	Αυθεντικές δραστηριότητες
Δραστηριότητες εκτός νοηματικού πλαισίου	Δραστηριότητες σε συγκείμενο
Μία μόνο ορθή απάντηση	Πολλές σωστές απαντήσεις
Μη φανερά κριτήρια	Δημόσια κριτήρια
Μη φανερά πρότυπα	Δημόσια πρότυπα
Ατομική αξιολόγηση	Ομαδική και ομαδοσυνεργατική αξιολόγηση
Η αξιολόγηση λαμβάνει	Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

χώρα μετά τη διδασκαλία	
Ελάχιστη ανατροφοδότηση	Μέγιστη ανατροφοδότηση
Τεστ κριτηρίων	Τεστ δεξιοτήτων
Τεστ σε νόρμες	Τεστ που βασίζονται σε πληροφοριακό υλικό
Εξωτερική αξιολόγηση	Αυτοαξιολόγηση
Ενιαία αξιολόγηση	Πολλαπλή αξιολόγηση
Σποραδική αξιολόγηση	Συνεχής αξιολόγηση
Οριστική αξιολόγηση	Επαναληπτική αξιολόγηση
Αξιολόγηση της μάθησης	Αξιολόγηση για/ως μάθηση
Τελική αξιολόγηση	Διαμορφωτική αξιολόγηση
Έμφαση στην ικανότητα	Έμφαση στην προσπάθεια
Έμφαση στη μάθηση που έχει επιτευχθεί	Έμφαση στα λάθη/στην μάθηση που δεν έχει επιτευχθεί
Έμφαση στη μνήμη	Δεξιότητες σκέψης

Προκειμένου να διδαχθούν γνώσεις, να αναπτυχθούν δεξιότητες και να καλλιεγηθούν στάσεις του 21ου αιώνα θα πρέπει τόσο η διδασκαλία όσο και η αξιολόγηση να είναι σε συνάρτηση με το πως οι μαθητές μαθαίνουν και τι τους ενθαρρύνει. Μελετώντας τη βιβλιογραφία συμπεραίνεται ότι:

1. Η μάθηση πρέπει να οικοδομείται στην πρότερη γνώση του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά του, τις εμπειρίες του, και το κοινωνικο-πολιτιστικό του υπόβαθρο. Τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να δείξουν στους μαθητές πως η γνώση συνδέεται με την καθημερινότητα. Οι μαθητές δεν θα πρέπει να συσσωρεύουν τη γνώση αλλά να την ενσωματώνουν και να εμβαθύνουν την υπάρχουσα. Οι μαθητές ενεργά λαμβάνουν, ερμηνεύουν, και συσχετίζουν τις πληροφορίες σε ότι ήδη

γνωρίζουν, καταλαβαίνουν και έχουν την εμπειρία. Η αποτελεσματική αξιολόγηση προωθεί αυτή τη διαδικασία με το να καταγράφει την επίδοση σε κάθε επίπεδο οδηγώντας τελικά στην κατάκτηση της γνώσης (Mc Millan, 2018:6,7),

2. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και όχι ξεχωριστό αυτής καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί αναλυτές υποστηρίζουν ότι εάν η αξιολόγηση, τα αναλυτικά προγράμματα και η διδασκαλία είχαν άρρηκτη σχέση μεταξύ τους,τότε θα βελτιωνόταν η μάθηση (Gipps,1999, Pellegrino,Baxter,Glazer,1999,Mandinach,1991,Stiggins, 1997),

3. Η καλλιέργεια της μεταγνώσης βοηθά τους μαθητές να ελέγχουν τις στρατηγικές μάθησης (Mc Millan,2018:6). Ο όρος μεταγνώση(metacognition) χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Flavell (1976) για να εκφράσει τη σκέψη που κάνει κάποιος για τους δικούς του στοχασμούς και συγκεκριμένα είναι: «*η γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του διαδικασίες, τα προϊόντα τους και οτιδήποτε σχετικό με αυτές*» (Κουτσουράκη,Σ.,2020:206).

   Έρευνες που έχουν γίνει στο θέμα αυτό αποδεικνύουν ότι οι μαθητές που μπορούν μόνοι τους να ελέγξουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για να επιλύσουν ένα πρόβλημα έχουν καλύτερη επίδοση από αυτούς που ελέγχουν τις ικανότητές τους περιστασιακά και αναποτελεσματικά και δεν παρέχουν σαφείς εξηγήσεις για το πώς κατέληξαν στην επίλυση ενός ζητήματος (Bassok,Lewis, Reiman, Glaser (1989),Chi and Vanlehn, 1991). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες ανα-πτύσσονται κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων και μπορούν να διδαχθούν(Chudowsky,Glaser, Pellegrino, 2001:78),

4. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες δε θα πρέπει να αξιολογούνται μεμονωμένα αλλά είναι απαραίτητο να αξιολογείται η εφαρμογή και η χρήση τους

ταυτόχρονα και να δίνεται έμφαση στη μεταφορά της μάθησης σε νέα περιβάλλοντα. (Mc Millan, 2018:21),

5. Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνει την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Αξιοσημείωτη και επίκαιρη είναι η τοποθέτηση της Αποστόλου (1985:196):

«σημαντικό είναι να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να καταλάβουν τη σύνδεση ανάμεσα στις πράξεις τους και στα αποτελέσματά τους (...) [για το σκοπό αυτό] θα πρέπει να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να έχουν λόγο στη δημιουργία κανόνων και διαδικασιών που θα αντιπροσωπεύουν, τουλάχιστον σε ένα βαθμό, τις επιθυμίες και τις απόψεις τους»

επισημαίνοντας ότι:

«αν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να κινηθεί προς αυτή τη κατεύθυνση, είναι σημαντικό η επιρροή και η δύναμη που μοιράζονται να είναι γνήσιες(...)να μην προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός να επηρεάσει ορισμένες αποφάσεις που λαμβάνονται απο τους μαθητές, ή τα αποτελέσματα αυτών των αποφάσεων, και να μην είναι απρόθυμος να δεχθεί ορισμένες προτάσεις που υποβλήθηκαν από τους μαθητές».

Στο πλαίσιο της ενεργής συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διαδικασίας εντάσσεται η άποψη του Mc Millan (2018:6,21,25-26) που προτείνει να εμπλέκουμε τους μαθητές σε όλα τα στάδια της αξιολόγησης από το σχεδιασμό των δοκιμασιών μέχρι την βαθμολόγηση. Η αντίληψη των μαθητών για την αξιολόγηση έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την πρόοδό τους. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν αυτοπροσδιορίζουν την πρόοδό τους και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους μέσα από κατάλληλες αιτιολογικές εξηγήσεις που δικαιολογούν την προσπάθειά τους. Η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητη γιατί οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό, τον έλεγχο και στην αυτοπεποίθηση.

6. Για να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα, κίνητρα και ενθάρρυνση, θα πρέπει αφενός να εμπλέκονται προσωπικά στις διαδικασίες της αξιολόγησης και αφετέρου να δίνεται έμφαση στην προσπάθεια που κάνουν και όχι στο πόσο σωστά ανταποκρίθηκαν. Η απενεχοποίηση του λάθους δεν είναι ισχυρό κίνητρο για την εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία αλλά χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην προσπάθεια ανεξαρτήτως επιτυχίας (Mc Millan,2018:6,21,25-26). Στο σημείο αυτό άξια αναφοράς είναι η πρόσφατη μελέτη για τα κίνητρα επιτυχίας, καθώς σύμφωνα με την Αποστόλου (2015:2):

   «έχει εμπλουτιστεί στο πέρασμα του χρόνου με αρκετές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη παραμέτρους μεταξύ άλλων την αυτοεκτίμηση, το επίπεδο φιλοδοξιών (...) και πρόσφατα τους στόχους επίδοσης. Η θεωρητική βάση της ανωτέρω προσέγγισης βασίζεται στη θεώρηση ότι οι μαθητές ακολουθούν διαφορετικούς στόχους (...)και ότι αυτοί οι στόχοι βοηθούν, αυτούς που ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική διαδικασία να κατανοήσουν τα κίνητρα των μαθητών για επιτυχία».

   Συνοπτικά η ανωτέρω προσέγγιση περιλαμβάνει τέσσερα είδη στόχων: α)τους ενδοπροσωπικούς στόχους προσέγγισης (mastery-approach goals)/β) αποφυγής (mastery-avoidance goals) επιδόσεων του παρελθόντως, γ)τους διαπροσωπικούς στόχους προσέγγισης (performance-approach goals)/δ)αποφυγής (performance-avoidance goals) επιδόσεων του παρελθόντως σε σχέση με τους συμμαθητές (Apostolou, 2015:2).

7. Η αξιολόγηση των μη γνωστικών δεξιοτήτων είναι αναγκαία. Οι μη γνωστικές δεξιότητες είναι σημαντικές για να επιτύχει κανείς στο σχολείο, την επαγγελματική και στην προσωπική ζωή (West,Kraft,Finn,Martin, Duckworth,Gabrielli,2016). Οι μαθητές χρειάζονται στοιχεία στην προσωπικότητά τους όπως η ακεραιότητα, η συνεργατικότητα, η υπευθυνότητα, η επιμονή, η αυτοεκτίμηση, η προσαρμοστικότητα, ο

αλτρουισμός και πληθώρα άλλες. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στο θυμικό και στη μάθηση (Ormrod 2011,Popham 2009, Stiggins 2009,Mc Millan 2018),

8. Η τεχνολογία υπήρξε πάντα μια πολύ σημαντική δύναμη της αξιολόγησης. Η επιστήμη της μέτρησης διαμορφώθηκε όταν υπήρξε η κατάλληλη τεχνολογία αυτοματοποίησης. Τα πιο γνωστά είδη αξιολόγησης σήμερα είναι προϊόντα τεχνολογίας του παρελθόντος όπως η αυτόματη βαθμολόγηση και η συμπλήρωση των κενών. Η πρόοδος της τεχνολογίας προκαλεί αναμφίβολα αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όλων των επιπέδων.

Η τεχνολογία εφαρμόζεται για να φέρει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, συγχρονισμό και επιτήδευση στην αξιολόγηση τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή της. Για παράδειγμα μέσω της τεχνολογίας δημιουργούνται κενά προς συμπλήρωση, βαθμολογούνται αυτόματα τεστ, καταγράφονται επιδόσεις, προστίθενται πολυμέσα/διάδραση σε αξιολογικές διαδικασίες, επιτρέπεται σε μαθητές να αξιολογούνται σε απομακρυσμένες περιοχές σε διαφορετικές ώρες/ταυτόχρονα (Chudowsky, Glaser,Pellegrino, 2001:261). Η κυριαρχία της τεχνολογίας έχει σημαντική επίδραση στην αξιολόγηση του μαθητή. Η πλειοψηφία των μαθητών έχει εξοικείωση με την τεχνολογία αλλά και οι καθηγητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση.

Η τεχνολογία έχει δώσει τη δυνατότητα να χρησιμοποιούνται έτοιμα τεστ προσομοίωσης με αυτόματη βαθμολογία. Οι καθηγητές μπορούν να εισάγουν δεδομένα για τους μαθητές τους μέσω διαδικτύου και να καταγράφουν ηλεκτρονικά τη βαθμολογία (Mc Millan,2018: 5). Επιπρόσθετα, οι υπολογιστές και η τεχνολογία των τηλεπικοινωνιών έχουν καταστήσει εφικτό να αξιολογούμε τη γνώση ακόμα και σε

λεπτομέρειες, να παρέχουν αληθοφανείς προσομοιώσεις καταστάσεων με τρόπους που να ενσωματώνονται στη διδασκαλία. (Chudowsky,Glaser, Pellegrino,2001:291-292),

9. Οι νέες μορφές αξιολόγησης παρέχουν τη δυνατότητα για περισσότερες από μία ορθές απαντήσεις και στηρίζονται σε πολλές πηγές πληροφόρησης (Mc Millan 2018:21),

10. Η αξιολόγηση δεν τελειώνει με τη βαθμολόγηση και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων. Η ανατροφοδότηση είναι ουσιώδες συστατικό της αξιολογικής διαδικασίας (Mc Millan, 2018:7). Μελέτες πάνω στα κίνητρα και την ενθάρρυνση των μαθητών προτείνουν οι καθηγητές να αξιολογούν διαρκώς παρέχοντας στους μαθητές ανατροφοδότηση για ενημέρωσή τους. Παρέχοντας εξειδικευμένη και κατανοητή ανατροφοδότηση στους μαθητές και ενθαρρύνοντάς τους να ρυθμίσουν μόνοι τους το διάβασμά τους, οι καθηγητές βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy). Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι η πίστη ότι μπορώ να επιτύχω και λειτουργεί ως κίνητρο. Τα κίνητρα είναι ουσιώδη για να εμπλακούν οι μαθητές ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (Brookhart,2008).

11. Κάποιες μορφές αξιολόγησης όπως η αυθεντική αξιολόγηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία διδασκαλίας καθώς «*μορφώνουν και βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών όχι απλά την ελέγχουν*» (Wiggins, 1998). Την ίδια άποψη κατέχει ο Heyneman (1987) διότι προτείνει οι εθνικές εξετάσεις (τελικές) να χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη. Το 1990 οι Heyneman και Ransom επισημαίνουν ότι οι πολύ καλά σχεδιασμένες εθνικές εξετάσεις μπορούν να οδηγήσουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Braun,Kanjee, Bettinger,Kremer,2006:13)

1.5. Παράγοντες στην αξιολόγηση που λειτουργούν ως τροχοπέδη στη ποιότητα της εκπαίδευσης

Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται συνοπτικά οι κυριότεροι παράγοντες(εξωτερικοί και εσωτερικοί ως προς τη σχέση τους με τη μαθησιακή διαδικασία) που ασκούν αρνητική επίδραση στην αξιολογική διαδικασία των μαθητών και κατά επέκταση επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Εξωτερικοί παράγοντες

1. **Το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών ως παράγοντας ανισότητας στην αξιολόγηση**

«*Ο πολιτισμός, το κοινωνικό υπόβαθρο και η αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους διαμεσολαβούν στη γνώση*» (Mc Millan,2018:6).Για παράδειγμα, ο δάσκαλος τείνει να έχει μια πιο θετική αξιολόγηση για το παιδί ενός υπαλλήλου παρά για το παιδί ενός εργάτη διότι λαμβάνει υπόψη του εκείνη τη στιγμή συνειδητά ή όχι άλλες παραμέτρους επιδόσεων του μαθητή όπως η ταχύτητα μάθησης, η ενθάρρυνση, η σχολική καθυστέρηση, ενδείξεις που συνδέονται εξάλλου με το κοινωνικό επίπεδο(Perrenoud,1978:76). Έχει αποδειχθεί ότι:

«*μεγάλο ρόλο παίζουν η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή όπως και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του,χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, όπως είναι το επίπεδο αυτοεκτίμησης και φιλοδοξίας το, τα κίνητρα που έχει για υψηλή επίδοση*» (Παπαναούμ-Τζίκα,1985:25).

Την αιτία του φαινομένου αυτού αντλεί η Φραγκουδάκη (1985:368-369) μέσα από τη θεωρία του Bourdieu:

«*τα παιδιά και οι οικογένειές τους αυτοκαθορίζονται πάντοτε σε σχέση με τους καταναγκασμούς που τους καθορίζουν. Ενώ οι ίδιοι θεωρούν τις επιλογές τους ατομικές, πιστεύοντας ότι προέρχονται από ακαταμάχητα υποκειμενικά αίτια , όπως η έμπνευση, η προτίμηση ή το ταλέντο, αφήνουν στις απαντήσεις τους να φανεί η μεταμφιεσμένη δράση των κοινωνικών συνθηκών(…)η συμπεριφορά αυτή έτσι καθορισμένη συμβάλλει με τη σειρά της, και μάλιστα με τρόπο ουσιαστικό, και καθορίζει τις πιθανότητες πρόσβασης στο σχολείο, τις πιθανότητες αποδοχής των αξιών ή των κανόνων του καθώς και τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας(…)*».

Στο ίδιο θέμα, ο Γκότοβος (1986) αναφέρει ότι «*τα σχολικά τεστ δημιουργούν κοινωνική διάκριση σε βάρος των πιο αδύνατων κοινωνικών ομάδων*». Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί έρευνες αναφορικά με την

επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην επίδοση των μαθητών που αποδεικνύουν ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επιτυχία στο σχολείο και τις πιθανότητες σπουδών (Φραγουδάκη,1985:182).Ενδεικτική στο θέμα είναι η σχετική έρευνα του Παπακωνσταντίνου Π. (1981:46-51), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας υπάρχει άρρηκτη σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική θέση του πατέρα και τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, καθώς και του Γκότοβου (2015:58-62) αναφορικά με την επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

1.Η κουλτούρα ως παράγοντας ανισότητας στην αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Maslowski (2006:9) η κουλτούρα είναι «*το σύστημα των βασικών παραδοχών, προτύπων και αξιών, καθώς επίσης και των πολιτιστικών αγαθών*» τα οποία είναι κοινώς αποδεκτά από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και επηρεάζουν τη λειτουργία τους εντός του σχολείου.

Από τη στιγμή που η κουλτούρα που αξιολογείται είναι διαφορετική από την κουλτούρα που διδάσκεται καθώς και το γεγονός ότι το πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο του καθηγητή, που προέρχεται συνήθως από μεσαίες ή ανώτερες κοινωνικές τάξεις, απέχει από το πολιτισμικό υπόβαθρο των λαϊκών στρωμάτων, οδηγεί αναπόφευκτα τους μαθητές στην άνιση αφομοίωση της διδασκαλίας έτσι ώστε «*το εκπαιδευτικό σύστημα τιμωρεί τις αρχικές ανισότητες σε θέματα πολιτισμού*» (Bourdieu,1966:316). Στο ίδιο θέμα ο Γκότοβος (2015:44) επισημαίνει ότι:

«(...)στο μειονέκτημα που συνιστά για τη σχολική πορεία του μετανάστη μαθητή η κοινωνική του προέλευση, προστίθεται και ένα δεύτερο που είναι η γλωσσική και πολιτισμική του απόσταση απο τους κώδικες του σχολείου»

Είναι σημαντικό να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι διαφορές της προσωπικότητας, της διανοητικής ανάπτυξης, της πνευματικής λειτουργίας (Perrenoud,1978:52-54). Όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής (2004:107)τα σχολεία διαφέρουν όχι μόνο στη σύσταση και στις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού αλλά και σε «*ότι αφορά τις αξίες της κοινότητας στην οποία είναι ενσωματωμένα*».

Κατά την Broadfoot (1979:2) αυτοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις οργανώνουν την εκπαίδευση με έμφαση στη διδασκαλία, την απόκτηση και αξιολόγηση δεξιοτήτων αντιπροσωπευτικών της δικής τους κουλτούρας (πολιτισμικού υπόβαθρου). Οι απόψεις της για κοινωνική ιεραρχία γίνονται αποδεκτές ως κοινή λογική. Ωστόσο, η δημόσια εικόνα της αξιολόγησης είναι

μίας «*δίκαιης και αντικειμενικής διαδικασίας*» όπου οι πιο ικανοί εντοπίζονται και επωφελούνται.

2. **Η έλλειψη ελέγχου και λογοδοσίας (accountability) για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου**

Η συνεχής αναστολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης καθώς δεν συντελεί στη μέτρηση της αποτελεσματικότητάς του (για τη σύνδεση αποτελεσματικότητας – ποιότητας βλ. κεφάλαιο 2.2.), στη λήψη διορθωτικών παρεμβάσεων και κατά επέκταση στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης όπως επισημαίνει ο Παπακωνσταντίνου (2020:10):

«[η] αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, δηλ. (…)[η] εξειδικευμένη και εστιασμένη συμβολή τους στο μετασχηματισμό του κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών σε εκπαιδευτικά προσόντα, η μακροχρόνια αναστολή των σχετικών αξιολογήσεων δεν επιτρέπει την αποτίμηση του έργου τους, που δεν παύει να παραμένει άγνωστη».

Επιπρόσθετα, αρνητική επίδραση ασκεί η απουσία συνεπειών στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους (Braun,Kanjee,Bettinger &Kremer,2006:2) είναι δύσκολο να υπάρξει αναβάθμιση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος όταν δεν συνδέονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τη λήψη δραστικών αποφάσεων όταν δηλαδή δεν υπάρχουν συνέπειες για τους εμπλεκόμενους φορείς της αξιολόγησης. Για παράδειγμα στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα «*η αξιολόγηση των σχολείων δε συνδέεται με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των οποιωνδήποτε εξετάσεων των μαθητών*» (Λαμπρόπουλος,2006:326) και συνεπώς οι κηδεμόνες δε μπορούν να διαλέξουν με κριτήρια αποτελεσματικότητας το σχολείο των παιδιών παρά μόνο με κριτήρια χωροταξικά.

3. **Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

Ένας επιπλέον παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της αξιολόγησης είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει επαρκή επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης(Mc Millan ,2018:29).Την αδήριτη ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης επισημαίνουν και οι Pellegrino, Chudowsky, Glaser (2001:230):

«Η άρρηκτη σχέση μεταξύ αναλυτικών προγραμμάτων, αξιολόγησης και διδασκαλίας αποκαλύπτει ότι η επιμόρφωση των καθηγητών θα πρέπει να είναι διαρκής όχι μόνο σε στρατηγικές αξιολόγησης αλλά και σε θεωρίες μάθησης . Για παράδειγμα οι

περισσότεροι καθηγητές θεωρούν ότι οι μαθησιακοί στόχοι καθορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα δηλαδή από εξωγενείς παράγοντες. Οι ίδιοι όμως πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να καθορίζουν ενδιάμεσους στόχους ώστε να επιτύχουν τους τελικούς».

4. Το φαινόμενο της πολυνομίας στην εκπαίδευση

Η έλλειψη τακτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με το φαινόμενο της πολυνομίας στην εκπαίδευση όπως αναλύεται από τους Ανδρέου Α. και Παπακωνσταντίνου Γ. (1994:356-357):

«(…)το φαινόμενο της πολυνομίας ενισχύθηκε ιδιαίτερα στην ελληνική περίπτωση από το 1975 και μετά(…) εφόσον οι νόμοι είναι νόμοι-πλαίσια και απαιτείται η έκδοση διαφόρων διαταγμάτων και αποφάσεων, οδηγούμαστε στη διαμόρφωση μιας πολυνομίας από την οποία δε λείπουν ούτε οι αντιφάσεις ούτε οι επικαλύψεις (…)δηλαδή η ρύθμιση εργασιακών ζητημάτων, θεμάτων της σχολικής ζωής και θεμάτων της εκπαιδευτικής πράξης με Π.Δ, Υ.Α και εγκυκλίους προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζεται η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι πράξεις αυτές είναι δυνατόν να υπονομεύουν ή να ανατρέπουν την ισχύ του νόμου, που τις προβλέπει, να ανατρέπουν ή να διαφοροποιούν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ή να ανατρέπουν την ισχύ του νόμου».

έχουν ως άμεσο αποτέλεσμα τη δημιουργία νεφελώδους τοπίου στο χώρο της αξιολόγησης που όχι μόνο δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί ανισότητες στην αξιολόγηση καθώς λόγω της σταθερής απουσίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήμτος δεν υπάρχει έλεγχος της εφαρμογής του νομικού πλαισίου με αποτέλεσμα για το ίδιο γνωστικό αντικείμενο να παρατηρείται μερικές φορές διαφοροποίηση στην αξιολόγηση των μαθητών.

Εσωτερικοί παράγοντες

5. Η διδασκαλία ως παράγοντας ανισότητας στην αξιολόγηση

«Οποιαδήποτε ανισότητα στην παιδαγωγική πράξη επηρεάζει καθοριστικά την αξιολόγηση» (Perrenoud,1978:45). Η καλά οργανωμένη διδακτική πράξη ευνοεί περισσότερο το μέσο μαθητή παρά τον καλό, που συνήθως διαθέτει τις περισσότερες δυνατότητες προσαρμογής και κάλυψης των κενών που αφήνει μια κακή διδασκαλία. Ο μέσος μαθητής έλεγε ο Bruner «*είναι ο πρώτος που υποφέρει από μια μη καλά οργανωμένη διδακτική πράξη*»(Φλουρής, 1995:7).

Σύμφωνα με τον Schoer (1975), η σύνδεση διδασκαλίας-αξιολόγησης, ακόμα και η επιλογή των παιδαγωγικών στόχων μπορεί να δημιουργήσει μια «*δραματική απόσταση για ορισμένες κοινωνικές ομάδες*» (Schoer,1975:162) υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα της σύνδεσης των παιδαγωγικών στόχων, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης διότι σε αντίθετη περίπτωση όταν «*οι βαθμοί βασίζονται σε στόχους που δεν έχουν προσδιοριστεί σωστά υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στον βαθμό*» (Schoer,1975:162).

Επιπλέον, ανισότητα δημιουργείται όταν στη διδασκαλία δε λαμβάνεται υπόψη η κατακτηθείσα γνώση και οι υπάρχουσες δεξιότητες των μαθητών ώστε να γίνει αναδιαμόρφωση των μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων. Σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποτυχίας που «*μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη πρότερων γνώσεων*» (Perrenoud, 1978:255-256) όπως ενδεικτικά αναφέρει ο Γκότοβος (2015:63):

«το είδος της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην οικογένεια και η αποσπασματική επαφή τους με τη γλώσσα της χώρας σε πρώιμη ηλικία φαίνεται ότι διαφοροποιεί τελικά τις επιδόσεις τους προς τα κάτω».

Η σχέση ανισότητας της διδασκαλίας και της αξιολόγησης διαφαίνεται και από την προετοιμασία για τις εξετάσεις διότι αν όλα τα άτομα που εξετάζονται δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες προετοιμασίας, μπορεί η εξέταση να αποκλείσει εκείνους που έχουν τη θέληση και τις ικανότητες αλλά δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να τις αξιοποιήσουν (Ingenkamp,1975:24-25). Στο ίδιο θέμα η τελική αξιολόγηση έχει κατηγορηθεί ότι οξύνει την κοινωνική ανισότητα καθώς, ενώ φαινομενικά επιδιώκει την ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών, οδηγείται αναπόφευκτα στην ισοπέδωση των πολιτισμικών διαφορών και στην αδιαφορία τόσο για την ανισότητα στις προϋπάρχουσες γνώσεις όσο και για τη διαφορετικότητα ανάμεσα στην προσωπικότητά τους. Επιπρόσθετα, οι καθηγητές που διδάσκουν στα κοινά προγράμματα σπουδών που οδηγούν στην τελική αξιολόγηση διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την κατάρτισή τους, την εμπειρία τους, το ιδεολογικό τους υπόβαθρο, την προσωπικότητά τους. Τέλος, από τη μια τάξη στην άλλη διαφέρει η υλικοτεχνική υποδομή και το περιβάλλον (Cardinet,1978:18,34).

Αρνητική επίδραση ασκεί και ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στις τελικές εξετάσεις καθώς «*οι διαδικασίες μάθησης ανάγονται σε υποδεέστερο επίπεδο και οι εξετάσεις (…) παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού*» (Κωνσταντίνου,2017:181). Σύμφωνα με την Παπαναούμ-Τζίκα (1985:10) «*στη χώρα μας(..)η αξιολόγηση(…)έχει ταυτιστεί με το εξεταστικό πρόβλημα(..)έτσι όχι μόνο μένει ανεκμετάλλευτη η δυνατότητα (….) να*

επιδράσει αποτελεσματικά στη διαδικασία μάθησης αλλά και παρασύρεται η όλη εκπαιδευτική πράξη στο στόχο της υψηλής βαθμολογίας(..)». Κατά τον Becker (1987)«*το σχολείο με τη βαρύτητα που προσδίδει στην επιλεκτική του λειτουργία κάνει επισφαλή τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα*» καθώς σύμφωνα με τον Fend (1981:264) «*έρχεται σε αντίφαση με βασικές αρχές της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου , το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της συνεργατικής ικανότητας, της αμοιβαίας συμπαράστασης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης*». Αντίθετα, «*αναπτύσσεται ο ανταγωνισμός και ο εγωκεντρισμός και αποθαρρύνεται το πνεύμα της συνεργασίας και της ομαδικής προσπάθειας(..)*». Στην περίπτωση αυτή, οι εξετάσεις ευθύνονται για τη «*μείωση [των εγγενών]κινήτρων (…) όπως είναι το ενδιαφέρον που πηγάζει από την ίδια τη μάθηση*» (Ingenkamp,1975:24-25).

Για το ίδιο θέμα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008:243) επισημαίνει ότι:

> «ενώ ο στόχος της αξιολόγησης(...) θα έπρεπε να είναι η διερεύνηση και η υποβοήθηση της μαθησιακής προόδου, η σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη του εφήβου ο στόχος μετατρέπεται σε πιστοποίηση προσόντων για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο»

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι σύγχρονες έρευνες, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη προώθησης της μάθησης μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης (Mc Millan,2018:10):

> *«ξεκάθαρα η αξιολόγηση της τάξης στη σύγχρονη εποχή δίνει έμφαση στις προαγωγικές/απολυτήριες εξετάσεις.(..)δυστυχώς για πολλούς καθηγητές το να διδάσκουν έχοντας ως στόχο την εξωτερική αξιολόγηση και τις τελικές εξετάσεις έρχεται σε αντιπαράθεση με τις διαδικασίες αξιολόγησης της τάξης που βελτιώνουν τις διαδικασίες μάθησης. Εδώ είναι η λεπτή γραμμή: έχει επιστημονικά αποδειχθεί ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης στην τάξη που προωθούν τη μάθηση και παρέχουν κίνητρα στο μαθητή ,παρά απλά να καταγράφουν την σχολική επίδοση, συντελούν στη μεγιστοποίηση της μάθησης και της ενθάρρυνσης των μαθητών»*

Ένας επιπλέον παράγοντας που επιδρά αρνητικά στη διδασκαλία είναι ότι η σύγχρονη αξιολόγηση στις τελικές εξετάσεις παρέχει ελλιπή και περιορισμένη πληροφόρηση αναφορικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που χρειάζεται να γίνουν ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία και η μάθηση. Η έλλειψη ανατροφοδοτικού χαρακτήρα των τελικών εξετάσεων οφείλεται όχι μόνο στο γεγονός της στατικότητας του χαρακτήρα τους, καθώς λαμβάνουν υπόψη τους την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής χωρίς να περιλαμβάνουν την πρόοδο των μαθητών, αλλά κυρίως στο γεγονός ότι τα θέματα των εξετάσεων δεν είναι δομημένα ώστε να μας δίνουν έγκυρες και αξιόπιστες

πληροφορίες για τις δεξιότητες σκέψης των μαθητών ή την πρόοδό τους (Glaser,Pellegrino,Chudowsky,2001:27,29).

6. Η ανεπίσημη αξιολόγηση ως παράγοντας ανισότητας

Η επίσημη αξιολόγηση δεν είναι ποτέ ανεξάρτητη από την «*ανεπίσημη, έμμεση, φευγαλέα, ενστικτώδη αξιολόγηση που δημιουργείται από την αλληλεπίδραση της τάξης*»(Perrenoud, 1978:46). Η ανεπίσημη (άτυπη/ διαισθητική) αξιολόγηση αποτελεί μια μόνιμη συνιστώσα της διανοητικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς(Perrenoud,1978:72). Σύμφωνα με την Broadfoot(1996:14)«*η αξιολόγηση είναι θεμελιωδώς μια διαπροσωπική δραστηριότητα (interpersonal exercise)που δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ανθρώπινη υποκειμενικότητα*».

Σύμφωνα με τον Grooks(1988) η διάκριση ανάμεσα στην επίσημη και στην ανεπίσημη αξιολόγηση είναι σημαντική. Οι καθηγητές συνεχώς αξιολογούν τους μαθητές τους. Παρομοίως, οι μαθητές συνεχώς αξιολογούν τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους. Αυτή η ανεπίσημη μορφή αξιολόγησης «*είναι μια από τις πιο ισχυρές δυνάμεις που επηρεάζουν την εκπαίδευση*» (Broadfoot,1996:45).

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η «*κρυφή κλίμακα αξιολόγησης*» που σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου(1992:145):

«προκύπτει από τη συγκεκριμένη θέση που ο καθένας κατέχει στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και στις διαβαθμίσεις της αποτυπώνεται η θεώρηση του κόσμου, της κοινωνίας και του σχολείου καθώς και η αυθόρμητη υποκειμενική κλίμακα αξιών που διαμορφώνεται δυναμικά. Η αξιολογική αυτή κλίμακα μπορεί μερικώς να εξουδετερωθεί είτε με διαδικασίες αυτοελέγχου είτε ως αποτέλεσμα μιας συστηματικής παιδαγωγικής κατάρτισης(…)η παιδαγωγική γνώση και η κριτική θεώρηση των διαδικασιών αξιολόγησης και σχολικής επιλογής επιτρέπει τον *ουσιαστικό περιορισμό της επίδρασής της και διανοίγει προοπτικές για μια εναλλακτική παιδαγωγική και αξιολογική πρακτική».*

7. Η αριθμητική αξιολόγηση που δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές γνώσεις, κλίσεις και δεξιότητες των μαθητών

«*Η επικράτηση της αντιαυταρχικής παιδαγωγικής στο νεοελληνικό σχολείο*» (Παπακωνσταντίνου,2020:2)και «*οι γονικές παρεμβάσεις*» (Παπακωνσταντίνου, 2020:17)έχουν ως αποτέλεσμα «*στην εκπαιδευτική καθημερινότητα η αξιολόγηση [να]φαίνεται γενικώς «πειραγμένη» και ειδικώς «χαριστική», «πληθωρισμένη» και«πλασματική»*(Παπακωνσταντίνου,2020:7).Η ανωτέρω πρακτική οδηγεί

αφενός σκόπιμα και συνειδητά στη λεγόμενη «συμφωνία του πεδίου» ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας:

«Η συμφωνία του πεδίου εξασφαλίζεται αφότου οι μαθητές ικανοποιούνται βαθμολογικά χωρίς κόπους και προσπάθειες, οι εκπαιδευτικοί ασμένως εκχωρούν βαθμούς φιλοτεχνώντας την εικόνα τους και οι γονείς ευαρεστούνται που τα κανακεμένα τους πετυχαίνουν πιστοποιημένα την πρόοδό τους στο σχολείο. Και το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται όταν η διοικητική ιεραρχία και η πολιτική εξουσία, αν δεν αγνοεί, φαίνεται να ανέχεται,να συντηρεί,να συμβιβάζεται και τελικά να αποδέχεται, αφού η όποια επιχειρούμενη παρέμβαση αποδείχνεται ατελέσφορη και μάταιη». (Παπακωνσταντίνου, 2020:11)

αφετέρου στην υπο-επίδοση:

«όταν η αξιολόγηση άρχισε (…)να γίνεται εικονική, να χάνει όποια αξιοπιστία διαθέτει και να γνωρίζει πληθωριστικές τάσεις, τότε η υπο-επίδοση ανέλαβε την αποτύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων»(Παπακωνσταντίνου,2007:59)

Για το θέμα της πλασματικής αξιολόγησης ο Γκότοβος (1989:87) εξηγεί ότι:

«ο πληθωρισμός των βαθμών είναι μια στρατηγική με στόχο να καταστούν ακίνδυνοι οι ενδιαφερόμενοι αναφορικά με την απόδοση δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτού του σχεδίου δράσης ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί αναξιόπιστα, αλλά η έλλειψη αξιοπιστίας εξυπηρετεί τέτοια συμφέροντα, ώστε να γίνεται από τους περισσότερους αποδεκτή. Χαρακτηριστικό δείγμα του πληθωρισμού των βαθμών είναι η τακτική των βαθμολογητών να δίνουν κατά κανόνα μεγαλύτερους προφορικούς βαθμούς από ό,τι υπολογίζεται ότι θα γράψουν οι μαθητές τους. Έτσι αποφεύγουν το ενδεχόμενο να «εξηγήσουν» και να «δικαιολογήσουν» διαφορές ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική επίδοση του μαθητή».

8. Το περιεχόμενο της αξιολόγησης ως παράγοντας δημιουργίας ανισοτήτων

Στις απλές κοινωνίες το περιεχόμενο της αξιολόγησης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες που απαιτούνται. Σε πιο σύνθετες κοινωνίες αυτές οι βασικές ικανότητες μπορεί να είναι συγκριτικά ασήμαντες σε σχέση με άλλα κριτήρια που προσδιορίζουν πιο εξειδικευμένες δεξιότητες. Ακόμη όμως αυτά τα άλλα κριτήρια μπορεί να είναι αυθαίρετα και να αντανακλούν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των κυρίαρχων ομάδων που ασκούν εξουσία (Bourdieu et al 1994, Passeron,1977) και να αποτελούν σημαντικό μειονέκτημα για τα παιδιά από άλλες κοινωνικές ομάδες μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Broadfoot 1996:27-28).

Αναφορικά με το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων ο Γκότοβος (2008:667-668)αναφέρει ότι:

«το σχολείο του εθνικού κράτους είχε και έχει μέχρι σήμερα την αποστολή να διαμορφώνει όχι μόνο τον γνωστικό ορίζοντα των μαθητών, αλλά και σημαντικές πτυχές του κανονιστικού τους συστήματος μέσω της διάδοσης συγκεκριμένου τύπου αρχών, κανόνων και πρακτικών. Ουδέποτε στην ιστορία υπήρξε το σχολείο κανονιστικά ουδέτερο».

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια που έχουν προσδιοριστεί στη σύγχρονη εποχή αντιπροσωπεύουν σοβαρές προσπάθειες από εκπαιδευτικούς οργανισμούς και είναι θετικό το γεγονός ότι συντελούν στην κατανόηση του εύρους της αξιολόγησης και προτείνουν τρόπους να ενσωματωθεί η αξιολόγηση στη διδασκαλία. Ωστόσο πολλά από αυτά τα κριτήρια έχουν δημιουργηθεί στη βάση της ψυχομετρίας και όχι της παιδαγωγικής δείχνοντας εμπιστοσύνη σε τεχνικές αρχές που βρίσκουν μικρή εφαρμογή στην τάξη (Mc Millan ,2018:29).

Πέρα από τα κριτήρια που καθορίζουν το περιεχόμενο της αξιολόγησης και δύνανται να προκαλέσουν ανισότητες, αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης έχει και ο κατακερματισμός του περιεχομένου της αξιολόγησης που οφείλεται πρωτίστως στο γεγονός ότι (Ζαβλανός,2005:195):

«(…) στα Αναλυτικά προγράμματα η γνώση δε μελετάται ως ενιαίο σύνολο που απαρτίζεται από επιμέρους αλληλεπιδρώντες και αλληλοεξαρτώμενους τομείς (…) αυτός ο διαχωρισμός δημιουργεί τείχη, που χωρίζουν τις διάφορες κατευθύνσεις σε ανεξάρτητα μεταξύ τους τμήματα, με αποτέλεσμα αυτά να παρέχουν υπηρεσίες χαμηλής ποιότητας και υψηλού κόστους»

Αρνητικός είναι και ο αντίκτυπος στην αξιολογική διαδικασία όταν υπάρχει δυσαρμονία μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και περιεχομένου αξιολόγησης (Broadfoot,1996:41). Όταν το περιεχόμενο της αξιολόγησης δεν ανταποκρίνεται στη διδαγμένη ύλη των μαθητών επικρατεί αναξιοκρατία και ειδικά στην περίπτωση που το αποτέλεσμα έχει επίδραση στην μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία (Pellegrino,Chudowsky,Glaser,2001:29).Για παράδειγμα, η συνήθεια σε πολλούς εκπαιδευτικούς κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να ελέγχουν στα διαγωνίσματά τους έννοιες που δεν έχουν διδαχθεί. Σε κάθε περίπτωση αξιολογούν στην πραγματικότητα μεροληπτικά τις ικανότητες που εξαρτώνται από γνώσεις και συνήθειες εξωσχολικές και δεν ευνοούν ορισμένες κατηγορίες μαθητών (Perrenoud,1978:76). Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί πολλαπλασιάζουν στις γραπτές δοκιμασίες τους ορισμένες παγίδες που αντιστοιχούν σε πρώιμο έλεγχο κάποιων εννοιών κινδυνεύοντας έτσι να

εμφανίσουν ή να μετρήσουν διαφορές που είναι ασήμαντες για τα επακόλουθα μαθήματα. Όμως οι εκτιμήσεις ή οι βαθμοί που προσδίδονται έχουν την τάση να προκαλέσουν ή να ενισχύσουν το φαινόμενο «*πυγμαλίων*» στους μαθητές(βλ. κεφ.2.3.1).

Το ψυχοπαιδαγωγικό πρόβλημα είναι όχι μόνο να ταυτοποιηθούν και να μετρηθούν οι αντικειμενικές διαφορές (Perrenoud, 1978:78) αλλά η αξιολόγηση χρειάζεται να κατορθώνει να συμπεριλάβει στο περιεχόμενό της, τις σύνθετες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούν τα σύγχρονα κριτήρια και έχουν κριθεί ως αναγκαία για την οικονομία που στηρίζεται στην κοινωνία της πληροφορίας (Resnick,1992,όπ. αναφέρεται στους Pellegrino, Chudowsky, Glaser,2001:26-27)

9. Η αξιολόγηση ως παράγοντας ανισότητας στην κοινωνική κινητικότητα

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1992:139) το σχολείο «*συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δυνάμεων με δύο τρόπους, την άνιση κατανομή των γνώσεων και τη μετάδοση της ιδεολογίας*» έτσι ώστε «*να αναπαράγεται η κοινωνική ιεραρχία και η ταξική διάταξη και πέρα από αυτό να δικαιώνεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας*»(Παπακωνσταντίνου, 1992:148).

Δεδομένου ότι «*το σχολείο γίνεται αντιληπτό (...)ως χώρος απόκτησης κοινωνικά ανταλλάξιμων και προσωπικά χρηστικών εφοδίων (προσόντων, 'κεφαλαίου')*»(Γκότοβος, 2015:43), από τη μια η αξιολόγηση ανοίγει δρόμους για κοινωνική κινητικότητα και την εδραίωση μιας πιο λογικής βάσης για την ανακατανομή των κοινωνικών ρόλων, ενώ από την άλλη αναγνωρίζεται ο ρόλος της στο να περιορίζει τέτοια κινητικότητα για να δικαιολογήσει ή να νομιμοποιήσει το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μεροληπτεί προς όφελος των παραδοσιακά προνομιούχων (Broadfoot,1996:40).

Η επιρροή της είναι τόσο σημαντική για το μέλλον των μαθητών καθώς όπως υποστηρίζει ο Γκότοβος (1986) «*η αξιολόγηση καταλήγει σε ταξινόμηση των μαθητών, ταξινόμηση που πολλές φορές δεν ανατρέπεται εφ'όρου ζωής*». Στο ίδιο πλαίσιο της επίδρασης της αξιολόγησης στην κοινωνική κινητικότητα, ο Harfiel (1977) υποστηρίζει ότι: «*η επαγγελματική και κοινωνική θέση που καταλαμβάνει κανείς στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από την ατομική του επίδοση*» καθώς το σχολείο διαθέτει κατά αποκλειστικότητα το προνόμιο να χορηγεί τίτλους σπουδών που «*δίνουν (…)τη δυνατότητα για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση*» (όπ. αναφέρεται στον Κωνσταντίνου, 2017:172,179).

Κοινωνιολογικές αναλύσεις έχουν ερμηνεύσει τις πρακτικές της αξιολόγησης ως «…*σύνθετες διεργασίες κοινωνικής αναπαραγωγής και ελέγχου*» (Broadfoot, 1978:85). Εν συντομία τα σχολεία κοινωνικοποιούν τα παιδιά και τα προετοιμάζουν να εκπληρώσουν συγκεκριμένους επαγγελματικούς ρόλους σε μια ιεραρχικά δομημένη κοινωνία.

Κατά τον Gintis (1980:2):

«Υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση μέσα στην καρδιά της εκπαίδευσης: ενώ ενσωματώνει και αναπαράγει ένα σύστημα κυριαρχίας που βασίζεται στον έλεγχο της ιεραρχίας, (…)σύμφωνα με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης τα προνόμια ανήκουν ισότιμα σε όλα τα μέλη της κοινότητας. Αυτή η αντιφατική θέση της εκπαίδευσης εξηγεί το διττό της προοδευτικό/αναπαραγωγικό ρόλο που προωθεί την ισότητα, την δημοκρατία, την ανεκτικότητα, τη λογική, αναφαίρετα δικαιώματα από τη μια, ενώ νομιμοποιεί την ανισότητα, την αυταρχικότητα, τον κατακερματισμό, την προκατάληψη και την υποταγή από την άλλη πλευρά».

Συνεπώς το εκπαιδευτικό σύστημα ενσωματώνει μια συνεχή αντίφαση ανάμεσα στην ανάγκη να διαφοροποιήσει τους μαθητές στη βάση μιας αξίας η οποία τελικά στοχεύει στο να νομιμοποιήσει την ανισότητα των ευκαιριών στην αγορά εργασίας και «*την αντιφατική ανάγκη να ενσωματώσει τους μαθητές, τους γονείς και τους καθηγητές με ένα τρόπο που θα βοηθά το σχολείο να φαίνεται ότι υπηρετεί κοινώς σχεδιασμένους σκοπούς*» (Broadfoot,1996:76).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις

2.1. Η εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας και η ανάγκη για αξιολόγηση μέσα από τις θεωρίες των Weber, Durkheim, Bernstein

Μελετώντας ιστορικά την εξελικτική πορεία της αξιολόγησης των μαθητών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι «*δεν είναι ένα θεσμικό χαρακτηριστικό ενός συγκεκριμένου είδους εκπαιδευτικού συστήματος*» αλλά «*ένα χαρακτηριστικό των κοινών κοινωνικών και οικονομικών πιέσεων που αντιμετωπίζουν τα συστήματα αυτά σε δεδομένη χρονική στιγμή*» (Broadfoot, 1996 :66). Κατά συνέπεια, για να αντιληφθούμε σε βάθος πως αναδύεται ως κυρίαρχη δύναμη η αξιολόγηση σήμερα θα πρέπει να μελετήσουμε την εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας και τα χαρακτηριστικά της, κυρίως μέσα από τις κοινωνιολογικές θεωρίες των Weber ,Durkheim και Bernstein.

Η μετάβαση από τη φεουδαρχική στην βιομηχανική κοινωνία σχετίζεται με την εντατικοποίηση των διαδικασιών της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι «*οργανικά συνδεδεμένη με ένα συγκεκριμένο τρόπο κοινωνικοποίησης*» (Cherkaoui, 1977:162). Συνεπώς, προετοιμάζει το ανθρώπινο δυναμικό να ανταποκριθεί στον καταμερισμό της εργασίας, στο γραφειοκρατικό σύστημα και στην επιτήρηση, ήτοι σε όλα τα χαρακτηριστικά της βιομηχανικής κοινωνίας (Broadfoot,1996:69). Σύμφωνα με τον Aron (1980:22) τα τρία χαρακτηριστικά της βιομηχανικής κοινωνίας ήταν: πρώτον ότι η πλειοψηφία του εργατικού δυναμικού ασχολείται με το δευτερογενή και τον τριτογενή τομέα, δεύτερον ότι υπάρχει μια συνεχής ώθηση, σε αντίθεση με τη σταθερότητα της παραδοσιακής κοινωνίας, να αυξηθεί η παραγωγή και τρίτον ότι σημειώνεται ταχεία τεχνολογική πρόοδος. Όπως υποστηρίζει η Broadfoot (1996:32-33), η αξιολόγηση αποτυπώνει τα δύο από τα κύρια χαρακτηριστικά των βιομηχανικών κοινωνιών δηλαδή α) την ελεύθερη δημοκρατική αρχή του δίκαιου ανταγωνισμού και β) την πίστη στην επιστημονική πρόοδο.

Η αξιολόγηση συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση της οργάνωσης της εκπαίδευσης ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες που επέβαλαν οι νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες κατά την εκβιομηχάνιση. Η εκβιομηχάνιση απαίτησε νέες μορφές κοινωνικού ελέγχου για να μοιράσει νέους ρόλους λόγω του αυξανόμενου κατακερματισμού της εργασίας. Οι άνθρωποι καλούνταν πλέον να εκτελέσουν καθορισμένους ρόλους σε μια πληθώρα κοινωνικών θεσμών κυρίως στον καταμερισμό της εργασίας. Η επιλογή τους διεξαγόταν

ολοένα και περισσότερο βάσει της επιδεικνυόμενης δεξιότητάς τους όπως αυτή μετρούνταν από κάποιο λογικό κριτήριο. Σε αυτή τη διαδικασία η αξιολόγηση θα ήταν από εδώ και πέρα κεντρική (Broadfoot, 1996:66-67,70-71). Η Η ιδέα του ανταγωνισμού κατά τον 19ο αιώνα έδωσε ώθηση στις αξιολογικές διαδικασίες, στα προσόντα και στην απρόσωπη εργασία. Κυριαρχεί η επίσημη πιστοποίηση με τη μορφή εξετάσεων που εμπεριέχουν την ιδέα της αξίας και φαινομενικά η κατανομή των θέσεων εργασίας παρουσιάζεται ως το αποτέλεσμα προσωπικής επιτυχίας.

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές (Bernstein 1977, Banks 1978), η μετάβαση από την φεουδαρχική στη βιομηχανική κοινωνία επήλθε ως αποτέλεσμα αλλαγών στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων, αλλαγών που επηρέασαν τους διάφορους κοινωνικούς θεσμούς της εποχής-θρησκευτικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, οικογενειακούς. Η βιομηχανική επανάσταση επέφερε «πρακτικές» και «ιδεολογικές» αλλαγές. Οι πρακτικές αλλαγές έρχονται ως απόρροια της ανάγκης για κινητικότητα του εργατικού δυναμικού όπου το άτομο, και όχι η οικογένεια ή η κοινότητα, θα ήταν υπεύθυνο για ένα συγκεκριμένο, ως προϊόν κατακερματισμού, στάδιο της παραγωγής χωρίς να έχει τη συνολική εικόνα της διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, αποτελούσε επιτακτική ανάγκη της εποχής ο εργαζόμενος να δεχτεί απρόσκοπτα τη νομιμοποίηση ενός συστήματος, του οποίου δεν είχε τη δύναμη να ελέγξει, δεχόμενος ως ανταμοιβή ένα μικρό ποσό για τη συνεισφορά του (Broadfoot,1996:69). Αυτές οι αλλαγές στη φύση της εργασίας-κατακερματισμός, ατομικότητα-επέφεραν κοινωνική και γεωγραφική κινητικότητα γεγονός που σχετίστηκε «*με αλλαγές στον οικονομικό και εκπαιδευτικό ρόλο της οικογένειας*»(Coleman,1968:69-70). Τόσο μεγάλες ήταν οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές στο 19ο αιώνα καθώς και η κοινωνική και γεωγραφική κινητικότητα, η αστικοποίηση, ο τεχνοκρατισμός, και η οικονομική άνοδος που είχαν ως αποτέλεσμα να αυξηθεί η πίεση για κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη (Broadfoot, 1996:34). Η φύση και η σημασία αυτών των αλλαγών αποτελεί κεντρικό θέμα στην κοινωνιολογία και ιδιαίτερα στους Weber, Durkheim και Marx των οποίων οι διαφορετικές προσεγγίσεις αποτελούν μια προσπάθεια μελέτης των κοινωνιών μετά τη φεουδαρχία.

Η αλλαγή από μια βάση για κοινωνική ένταξη σε ένα πιο εξατομικευμένο προσανατολισμό είναι υψίστης σημασίας, καθώς ο νέος προσανατολισμός καθιστά εφικτές τις αλλαγές στους κοινωνικούς θεσμούς και νομιμοποιεί ιδεολογίες στις βιομηχανικές κοινωνίες. Το κλειδί σ' αυτές τις αλλαγές είναι η

ανάπτυξη του ορθολογισμού. Ο ορθολογισμός που αποτελεί τη βάση της επιστήμης, της λογικής, της αποτελεσματικότητας και των ατομικών ευθυνών και δικαιωμάτων. Οι διαδικασίες αξιολόγησης αποτελούν το όχημα με το οποίο ο κυρίαρχος ορθολογισμός –χαρακτηριστικό των καπιταλιστικών κοινωνιών και του σύγχρονου δυτικού κόσμου- μεταφέρεται στην εκπαίδευση (Broadfoot,1996:68-70). Έτσι, η ανάλυση του Weber για τη μετάβαση από τη φεουδαρχία στον καπιταλισμό κυριαρχείται από την ιδέα του ορθολογισμού, που συνέβαλε στην τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο της εποχής.

Στο ίδιο πλαίσιο, στην ανάλυση του Durkheim(1893) δίνεται εξίσου έμφαση στην επίδραση του ορθολογισμού και του ατομικισμού ως κυρίαρχων ιδεών που συνέβαλαν στην ανατροπή των κοινωνικών δεσμών. Υποστηρίζει, μάλιστα, ότι η καπιταλιστική κοινωνία, που έχει ως βάση τον ατομικισμό και τον ορθολογισμό, είναι μια εκδήλωση της αλλαγής της φύσης των κοινωνικών δεσμών και τη χαρακτηρίζει «*μη φυσιολογική μορφή*» (abnormal form).Ο Durkheim πηγαίνει πέρα από τη Μαρξιστική ερμηνεία της πάλης των τάξεων υποστηρίζοντας ότι η κατανομή της εργασίας (division of labour) ευθύνεται για τη διαφορά της κοινωνικής αλληλεγγύης. Επισημαίνει ότι η αυξανόμενη επαγγελματική εξειδίκευση που χαρακτηρίζει την κατανομή της εργασίας αντικαθιστά τη «*μηχανική αλληλεγγύη*» των κοινωνιών πριν την εκβιομηχάνιση που βασιζόταν σε ομοιογενείς επαγγελματικούς και κοινωνικούς ρόλους. Με την επαγγελματική εξειδίκευση έρχεται η «*οργανική αλληλεγγύη*» που στηρίζεται στην αμοιβαία αλληλεξάρτηση των ατόμων. Για τον Durkheim(1947) το θέμα του ατομικισμού και οι συνέπειές του στην κοινωνική ενσωμάτωση είναι ουσιώδη.Η εξήγηση που προσφέρει για το σύστημα αξιολόγησης είναι ότι οι βαθμοί και οι εξετάσεις πηγάζουν από την οργάνωση της εκπαίδευσης μέσα από συλλογικά όργανα (corporate organisations). Το φεουδαρχικό μοντέλο της κατάκτησης των σταδίων αποτελούσε ένα πρότυπο μέχρι που «*οι καθηγητές αντί να διδάσκουν μεμονωμένα, σχημάτισαν μια οργάνωση με μια αίσθηση δικής τους ταυτότητας (…) με δικούς της κοινούς νόμους*» (Durkheim,1947:130). Αυτό συνεπάγεται ότι ο ερχομός της πιστοποίησης εξαρτήθηκε από τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης με τη μορφή του σχολείου.

Ένας άλλος παράγοντας που έδωσε ώθηση στον ατομικισμό και στον ορθολογισμό, υπήρξε η άνοδος του Προτεσταντισμού έναντι του Καθολικισμού καθώς νομιμοποίησε ιδεολογικά το δικαίωμα των ανθρώπων για αυτοπροσδιορισμό και αντικατέστησε το παλαιό φεουδαρχικό σύστημα της αμοιβαίας υποχρέωσης. Η προτεσταντική ηθική σύμφωνα με τον Weber

συντέλεσε στη μετάβαση από το αγροτικό νοικοκυριό στις λειτουργίες της ιδιοκτησίας, της παραγωγής και της κατανάλωσης (Broadfoot,1996,70-71).

Πέρα από τον ορθολογισμό, η έμφαση στο γραφειοκρατικό μοντέλο αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό των αντιλήψεων του Weber. Παρότι μοιράζεται με άλλους θεωρητικούς κοινωνιολόγους και ιδιαίτερα τον Marx την έμφαση στα οικονομικά ενδιαφέροντα και στην ιδιοκτησία ως κλειδί για κοινωνική σύγκρουση, οι αντιλήψεις του Weber περιλαμβάνουν και άλλες πηγές κοινωνικής δύναμης, όπως ο έλεγχος της δημόσιας και κρατικής γραφειοκρατίας, ο έλεγχος των πολιτιστικών πόρων και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να γίνει κατανοητή η προέλευση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης πρέπει να αναδειχθεί η έμφαση στην άσκηση ελέγχου που υποστηρίζει ο Weber, και που παρέχει μια λογική εξήγηση για την σημαντική ώθηση της αξιολόγησης και των προσόντων ως λογικό και αναπόσπαστο μέρος αυτής της διαδικασίας(Broadfoot,1996:74).

Ακολουθώντας τον Weber, ο Collins επισημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ενσωματώνει τις τρεις διαιρέσεις της κοινωνίας: 1)τη μέριμνα για την οικονομία με την εκπαίδευση κατάλληλου εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, 2)τη φροντίδα για τον πολιτισμό με την κοινωνική ένταξη και τη διατήρηση του κύρους και 3)την πολιτική διάσταση με τη νομιμοποίηση της άσκησης ελέγχου παρατηρώντας ότι η εκπαίδευση, η οποία έχει αναδυθεί από τη διαδικασία της τεχνοκρατίας:

«(…)*έχει διαμορφωθεί από τις προσπάθειες των διακεκριμένων τάξεων [ελίτ] να καθιερώσουν απρόσωπες μεθόδους ελέγχου(…) η δομή με βαθμούς, κατατάξεις, πτυχία και άλλα επίσημα διαπιστευτήρια λειτουργούν ως μέσα πειθαρχίας ανάμεσα στην ιεραρχία και στην εξειδίκευση*»(Collins,1979:282).

Την ανάδειξη, επίσης, της αξιολόγησης μέσα από την τεχνοκρατία εξηγεί και ο Reimer (1971:19):

«Το σχολείο έχει γίνει η παγκόσμια εκκλησία μιας τεχνοκρατικής κοινωνίας, που ενσωματώνει και μεταδίδει την ιδεολογία της, διαμορφώνει το μυαλό των ανθρώπων να αποδεχτούν αυτή την ιδεολογία και προσδίδει κοινωνικό κύρος σε όσους την αποδέχονται. Δεν τίθεται θέμα ο άνθρωπος να απορρίψει την τεχνολογία. (…)ο ρόλος του καθηγητή σ' αυτή την διαδικασία περιλαμβάνει τις λειτουργίες του κριτή και του συμβούλου».

Συνεπώς κατά τη μετάβαση από τη φεουδαρχική στην καπιταλιστική κοινωνία κυριαρχεί ο επιστημονικός τεχνοκρατικός ορθολογισμός στην οργάνωση συνολικά της κοινωνικής ζωής (Broadfoot,1996:92). Η υπεροχή της

τεχνοκρατικής συνείδησης σύμφωνα με τον Habermas (1970:112)«*δικαιολογείται εξαιτίας της συνεχούς αυξανόμενης παραγωγικότητας που δημιουργεί η υλική άνεση*». Εντούτοις, στον τεχνοκρατικό ορθολογισμό, του Comenius, Montaigne, Rousseau και άλλων, που επιβεβαιώνει και δικαιολογεί την επιστημονικοποίηση και κατά επέκταση την αξιολόγηση ο Durkheim(1947) προτείνει την εναλλακτική ανθρωπιστική παράδοση της μελέτης των ανθρώπων, των αντιλήψεων και των δημιουργιών τους. Ωστόσο, η μετάβαση από το φεουδαλισμό στον καπιταλισμό καταδεικνύει την αυξανόμενη δύναμη του τεχνοκρατικού ορθολογισμού που διαπερνά την ιδεολογία και την οργάνωση της κοινωνικής ζωής (Broadfoot, 1996:92).

Τη δεκαετία του 1960 αναπτύχθηκε μια διεθνής τάση ενάντια στον ελιτισμό, μια τάση που κινείται προς τη διεύρυνση της ευκαιρίας για όλους στην εκπαίδευση. Σε πολλές χώρες επίσης παρατηρήθηκε μια χαλάρωση της πειθαρχίας, μια αύξηση της υποκουλτούρας των νέων καθώς και η εμφάνιση της ανάγκης για προοδευτική εκπαίδευση. Η επίδραση όλων αυτών των κοινωνικών δυνάμεων είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της εξωτερικής αξιολόγησης με την ταυτόχρονη αύξηση της δύναμης των καθηγητών, οι οποίοι καθορίζουν μόνοι τους το αναλυτικό πρόγραμμα και δοκιμάζουν νέες προοδευτικές μεθόδους, με αποτέλεσμα να δείχνει η εκπαίδευση αυτόνομη από κάθε εξωτερικό έλεγχο. Η οικονομική ύφεση που άρχισε στα μέσα της δεκαετίας του 1970, δημιούργησε πίεση προς την εκπαίδευση ώστε αυτή να κατευθύνεται όσο πιο στενά γίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Στο βαθμό που οι καθηγητές μπορούσαν να αποφασίζουν τι θέλουν να διδάξουν, πώς θέλουν να το διδάξουν και το αν ήταν επιτυχής η προσπάθειά τους χωρίς καμία εξωτερική παρέμβαση, τα κυρίαρχα ενδιαφέροντα του κράτους έχαναν τον έλεγχο της πιο σημαντικής τους λειτουργίας, αυτής της κοινωνικής αναπαραγωγής(Broadfoot,1996:57-58).

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε μεγάλη κλίμακα έχει τις ρίζες της στο συνδυασμό της αύξησης της πολιτικής δημοκρατίας και του βιομηχανικού καπιταλισμού κατά τον 19ο αιώνα. Η μετακίνηση από την απλή απόδοση επαγγελματικών θέσεων κατέστη εφικτή μέσα από τις ανακατατάξεις στη θρησκεία, τον διαφωτισμό και τη γαλλική επανάσταση όπου αναδύονται ιδεολογίες ατομικισμού, αξιοκρατίας, ισότητας· ιδεολογίες που επωάστηκαν και βρήκαν την έκφρασή τους στη βιομηχανική επανάσταση και κατέστησαν την αξιολόγηση ως μεσολαβητή στη σχέση κοινωνίας-εκπαίδευσης (Broadfott,1996:31-32).

2.2. Μοντέλα αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και αξιολόγηση των μαθητών

Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας για ένα σχολείο, καθότι για να διαδραματίσει το σχολείο «*κάποιο ρόλο στην ευρύτερη κοινωνική αλλαγή, θα πρέπει να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του*»(Φλουρής, 1995:5).

Οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας δεν είναι συνώνυμες αλλά συμπληρωματικές η μία προς την άλλη (Πασιαρδής, 2004:128) καθώς και οι δύο ανήκουν στο ίδιο σύστημα. Κατά τον Ζαβλανό (2005:193-194):

«*Σύστημα είναι ένα σύνολο στοιχείων ή υποσυστημάτων τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται(…) ο σχεδιασμός ενός σχολείου ποιότητας προϋποθέτει την κατανόηση της έννοιας του συστήματος και της συστημικής προσέγγισης(…)αν γίνει μια μεταβολή στο ένα υποσύστημα, αυτή θα επηρεάσει τη λειτουργία των υπόλοιπων υποσυστημάτων ή στοιχείων(..)τίποτα δεν υπάρχει μέσα στο σύστημα σε απομόνωση. Κάθε σχολικό υποσύστημα θα επιβιώσει μόνο όταν βελτιωθεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα*»

Σήμερα, οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων αποτελούν συχνό φαινόμενο στην παιδαγωγική επιστήμη. Κατά τον Πασιαρδή (2004:101):

«*η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα ορίζεται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού με την όσο το δυνατό μικρότερη σπατάλη πόρων. Οι στόχοι διακρίνονται σε επίσημους (όπως διατυπώνονται από την ηγεσία του οργανισμού) και σε λειτουργικούς (πραγματικοί στόχοι όπως υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς)*».

Σε εθνικό επίπεδο η επίκληση για αποτελεσματικότητα και ποιότητα στη σχολική πράξη αρχίζουν να εμφανίζονται έντονα από τη δεκαετία του '80 (Λαμπρόπουλος, Σταυλιώτη,2006:80),καθώς τα τελευταία 20 χρόνια η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μέσο για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Υ.ΠΑΙ.Θ.,Π.Ι,2008).

Υπάρχουν τρία διακριτά μοντέλα αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής, 2004:109):

<u>1ο μοντέλο αποτελεσματικότητας</u>: Σύμφωνα με τους Stoll και Fink (1994): «*ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό αν και εφόσον προάγει την πρόοδο όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους περιβάλλον, και αν διασφαλίζει ότι το κάθε παιδί θα επιτύχει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του*». Πρόκειται για τη θεωρία της

προστιθέμενης αξίας (value added theory), δηλαδή της εκτίμησης της επίδρασης της σχολικής εκπαίδευσης στην επίδοση των μαθητών που θεωρείται από τους Greemens (1997) και McPherson(1997)η καλύτερη μέθοδος μέτρησης της αποτελεσματικότητας. Εντούτοις, η Sanders (1997:103) προβάλλει το ερώτημα κατά πόσο η προσέγγιση της προστιθέμενης αξίας βοηθά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης.

2ο μοντέλο αποτελεσματικότητας: πρόκειται για το μοντέλο των συστημικών πόρων, δηλαδή την ικανότητα του οργανισμού να αποκτά σπάνιους και επιθυμητούς πόρους, έχει όμως το μειονέκτημα ο οργανισμός να χάνει τον πραγματικό προσανατολισμό του (Πασιαρδής,2004:103).

3ο μοντέλο αποτελεσματικότητας: η διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα (differential school effectiveness). Πρόκειται για μια αντίδραση στη παραδοσιακή θεώρηση της αποτελεσματικότητας του μέσου μαθητή (Scheerens και Bosker ,1997) που ενδιαφέρεται να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ανάμεσα σε διαφορετικές υποομάδες τόσο μέσα στο πλαίσιο ενός σχολείου όσο και συγκριτικά μεταξύ σχολείων, διότι έχουν προκύψει ενδείξεις ότι ο ρόλος και η επίδραση του σχολείου στους μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή χαμηλής αρχικής επίδοσης είναι ισχυρότερος από την επίδραση που ασκείται από το σχολείο στο μέσο μαθητή (Nuttal et al.1989 Scheerens και Bosker,1997).

2.3. Μορφές αξιολόγησης των μαθητών και ποιότητα της εκπαίδευσης

Ο Bloom διακρίνει τρεις τύπους αξιολόγησης ως προς τη χρονική σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία: α) την αρχική/διαγνωστική (diagnostic) β) τη διαμορφωτική/σταδιακή(formative) και γ)την τελική/συνολική(summative) (Bloom S .Hastings,T &Madaus G, 1971). Με τη *«διαμορφωτική ή συνεχής αξιολόγηση»* (formative evaluation), η οποία αποβλέπει στο να βελτιώνει και να αξιολογεί τη διδασκαλία, με το να προσδιορίζει τις αδυναμίες της στη διάρκεια της διεξαγωγής της, έχουν ασχοληθεί διάφοροι ειδικοί όπως οι: Scriven (1967, 1974), Bloom, Hastings και Madaus, (1971),Popham (1974,1975), Stufflebeam (1974),Tuckman (1979).Με την τελική αξιολόγηση (summative evaluation) έχουν ασχοληθεί οι Popham (1975), Dick (1977), Scriven (1977). Οι δύο μορφές αξιολόγησης, η διαμορφωτική και η τελική, αποτελούν μέρος του προτύπου του Scriven (1977). Εκτός όμως από το πρότυπο αυτό υπάρχουν και διάφορα άλλα όπως το πρότυπο του Tyler (1949), του Stufflebeam (1968), του Alkin (1969) και άλλων (Φλουρής, 1995:167). Η διαφορά έγκειται στο ότι τα ανωτέρω μοντέλα είναι προσανα-

τολισμένα στην επίτευξη στόχων (goal-attainments) ενώ ο Scriven προτείνει αξιολόγηση των στόχων (Παπαναούμ -Τζίκα, 1985:14).

2.3.1 Η διαγνωστική αξιολόγηση και το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας»

Οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις πρότερες γνώσεις τους, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τους στόχους τους (Perrenoud,1978:34). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Φλουρής,(1995:166) επισημαίνει ότι:

«όλοι οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες(…) [διαγνωστικά είναι]τα τεστ πριν τη διδασκαλία με τα οποία θα εκτιμηθούν οι υπάρχουσες δυνατότητες, δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις .. με βάση αυτή την εκτίμηση οι μαθητές κατατάσσονται στο ανάλογο επίπεδο ύλης».

Τα διαγνωστικά τεστ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδιοριστούν οι πιθανές δυσκολίες στην απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων. Η διαγνωστική αξιολόγηση συντελεί στην άμβλυνση της άνισης αφετηρίας μάθησης μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται στην τάξη, και αποτελεί αναγκαία εκτίμηση για το αν ο μαθητής χρειάζεται βοηθητική ή εξατομικευμένη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους (Chapman &King,2009) η διαγνωστική αξιολόγηση χρειάζεται για να θέσει στόχους μάθησης, να επιλέξει κατάλληλες δραστηριότητες διδασκαλίας και να προετοιμάσει το υλικό της διδασκαλίας τους. Διαπιστώνει τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις στάσεις των μαθητών χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες αυτές ως σημείο εκκίνησης για το σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Με την αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση είναι άμεσα συνδεδεμένο το φαινόμενο «*πυγμαλίων*» ή «*αυτοεκπληρούμενη προφητεία*». Σύμφωνα με τους Rosenthal και Jacobson, (1968) η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αρχική ιδέα που έχει διαμορφώσει ο καθηγητής για τις δυνατότητές τους. Στην αρχή του διδακτικού έτους ο καθηγητής εντοπίζει τους μαθητές που θα έχουν μεγάλες δυσκολίες, τους μαθητές που θα διακριθούν και τους μαθητές που θα ανήκουν στο μέσο όρο. Πρόκειται για την ενστικτώδη αξιολόγηση. Σύμφωνα με το φαινόμενο Πυγμαλίων οι μαθητές από τους οποίους αναμένουμε περισσότερα θα έχουν ακόμα περισσότερες ευκαιρίες να επιτύχουν και αυτοί για τους οποίους περιμένουμε λιγότερα θα επιβεβαιώσουν αυτόν τον πεσιμισμό. Θα μπορούσε κανείς να περιορίσει το φαινόμενο αυτό εάν η αρχική αξιολόγηση ήταν λιγότερο ενστικτώδης και επηρεασμένη από τις εντυπώσεις (Perrenoud,1978:43-44). Για το ίδιο θέμα ο Γκότοβος(2015:70) αναφέρει ότι:

«η σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση του μαθητή και στη μαθησιογόνα συμπεριφορά (ισχυρά κίνητρα μάθησης, διάθεση συμμετοχής,επένδυση χρόνου και προσπάθειας για τη μάθηση) είναι ήδη γνωστή, το ίδιο και η σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και την αυτοεκτίμηση του μαθητή (...)είναι, επίσης, πιθανό,μαθητές που βιώνουν στο σχολείο με συστηματικό τρόπο διακρίσεις εις βάρος τους να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, όταν δεν μεσολαβούν άλλοι παράγοντες οι οποίοι να αντισταθμίζουν ή να ανατρέπουν την ανητική επίδραση της διάκρισης στα κίνητρα του μαθητή για μάθηση και στη δημιουργία της αίσθησης του 'ανήκειν'».

Το φαινόμενο Πυγμαλίων αποδεικνύει την επίδραση που ασκεί η σχέση διδάσκοντος-μαθητή στην αξιολόγηση. Συγκεκριμένα εάν αλλάξει η ποιότητα και η φύση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στο μαθητή και στο περιβάλλον του, φυσικό και κοινωνικό-πολιτισμικό, τότε μόνο θα μπορεί να περιοριστεί αποτελεσματικά η ανισότητα (Perrenoud,1978:69-70)

2.3.2. Από τη διαμορφωτική στην ενσωματωμένη αξιολόγηση

Ο όρος « *διαμορφωτική*» αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1967 από τον Scriven σε ένα άρθρο για την αξιολόγηση των μέσων διδασκαλίας (αναλυτικού προγράμματος, εγχειριδίων, μεθόδων) επιτρέποντας διαδοχικές προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, εγχειρίδιο/μέθοδο διδασκαλίας. Τέσσερα χρόνια μετά, το 1971, ο Bloom και ο Cronbach θα εφαρμόσουν τον όρο «*διαμορφωτική*» για την αξιολόγηση του μαθητή από το δάσκαλο που προσπαθεί να προσαρμόσει την παιδαγωγική του πράξη σε σχέση με την πρόοδο και τα προβλήματα εκμάθησης που παρατηρεί στους μαθητές του (Perrenoud,1978:154).

Η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης έχει οριστεί και εφαρμοστεί αρχικά στο πλαίσιο των εργασιών των νέο-συμπεριφοριστών (μπιχεβιορισμός) που σχετίζονται με την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Σε διαφοροποίηση με τη συμπεριφοριστική θεωρία τύπου Skinner όπου η διδασκαλία θα πρέπει να έχει προγραμματιστεί με τρόπο ώστε να εξασφάλιζε «*μάθηση χωρίς λάθος*», επομένως δεν υπάρχει ανάγκη για διαδικασίες προσαρμογής της διδασκαλίας σε σχέση με τις δυσκολίες μάθησης, στη θεωρία του νέο-συμπεριφορισμού όπως διαμορφώνεται από τους Bloom, Gagné, Glaser και άλλους η αξιολόγηση βασίζεται σε παιδαγωγικούς στόχους προσδιορισμένους με όρους συμπεριφοράς. Οι πληροφορίες αφορούν στα αποτελέσματα της μάθησης δηλαδή στις επιδόσεις στις οποίες ο μαθητής είναι ικανός να κάνει απέναντι σε προκαθορισμένους στόχους. Έτσι, το ενδιαφέρον εστιάζει των στόχων περιγράφοντας τη συμπεριφορά που εκδηλώνει ο μαθητής. Όσον αφορά στη συλλογή δεδομένων, η έμφαση δίνεται στα όργανα/εργαλεία με ψυχομετρικές ιδιότητες (εγκυρότητα,

αντικειμενικότητα…). Κυρίως καταφεύγουν σε γραπτό έλεγχο (ασκήσεις, τεστ…) που περιλαμβάνουν ερωτήσεις «*κλειστού τύπου*». Η ερμηνεία των δεδομένων πραγματοποιείται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων. Αυτή η διαδικασία οδηγεί σε μια εκτίμηση (επαρκής/ανεπαρκής…) σε σχέση με κάθε στόχο που αξιολογήθηκε. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα, εντοπίζονται οι στόχοι που δεν επιτεύχθηκαν και αναζητούνται οι παράγοντες που είναι υπαίτιοι για τις ανεπαρκείς επιδόσεις. Λαμβάνονται, συνεπώς, υπόψη όχι μόνο οι «εξωτερικές» αλλά και οι «εσωτερικές συνθήκες» της μάθησης (Gagné,1970). Ωστόσο, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις εξωτερικές συνθήκες μάθησης και προσδιορίζονται οι εσωτερικές συνθήκες με όρους των ορατών συνεπειών τους παρά με συνθήκες λειτουργίας του υποκειμένου. Οι προσαρμογές που προτείνονται συνδέονται με τις υποθέσεις, που εξηγούν τις αιτίες της ανεπαρκούς επίδοσης. Συνεπώς, αν υπάρχει εκτίμηση ότι οι δυσκολίες που συνάντησε ο μαθητής οφείλονται σε έλλειψη πρότερων γνώσεων, προτείνονται επαναληπτικές ασκήσεις (Perrenoud, 1978:155,157-159).

Τα παρακάτω τρία στάδια αποτελούν τον ορισμό της διαμορφωτικής αξιολόγησης με όρους παιδαγωγικής πράξης: 1) συλλογή πληροφοριών αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών και τις δυσκολίες μάθησης που συνάντησαν, 2) ερμηνεία των πληροφοριών στη βάση κάποιων κριτηρίων και στο μέτρο του δυνατού, διάγνωση των παραγόντων στους οποίους οφείλονται οι δυσκολίες μάθησης και 3)προσαρμογή της διδασκαλίας σε σχέση με την ερμηνεία που έγινε από την συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων. Αυτά τα τρία στάδια έχουν ως παιδαγωγικό σκοπό την εξατομίκευση της διδασκαλίας για να εξασφαλιστεί ότι ο μέγιστος αριθμός των μαθητών θα μπορούσε να επιτύχει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Perrenoud,1978:156).

Σύμφωνα με τον Jean Cardinet η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως σκοπό να καθοδηγήσει τον μαθητή στην εξελικτική του πορεία αλλα και να επιτύχει τους στόχους μάθησης και γι ’αυτό θεωρεί τα λάθη του ως φυσιολογικά και χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου επιπέδου κατάκτησης της γνώσης (Cardinet,1978:14). Το κύριο χαρακτηριστικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι έχει πάντα μια λειτουργία ρυθμιστή δηλαδή εξασφαλίζει τη σύνδεση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων από τη μια –και από την άλλη τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος (Perrenoud,1978:154). Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και είναι σύμφυτη με κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα (Broadfoot,1996:5). Συνδέεται

με την παιδαγωγική λειτουργία και έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα με σκοπό τις βελτιωτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Ο Sadler (1989) παρέχει συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο τρία στοιχεία απαιτούνται ώστε η διαμορφωτική αξιολόγηση να είναι επιτυχής δηλαδή να προωθεί τη μάθηση: 1) ξεκάθαρη διατύπωση μαθησιακών στόχων, 2) πληροφορίες για την παρούσα κατάσταση του μαθητή, 3) επανορθωτική /ανατροφοδοτική δράση. Βέβαια, σημαντικό σημείο είναι ότι η αξιολογική διαδικασία θεωρείται διαμορφωτική μόνο όταν οι καθηγητές χρησιμοποιούν τις πληροφορίες για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών (Chudowsky, Glaser, Pellegrino,2001:228-229).

Το 1978 ο Perrenoud διαπιστώνει ότι η ερμηνεία των δεδομένων που ανακύπτουν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση περιορίζεται σε μια διαπίστωση των επιδόσεων σε σχέση με τους παιδαγωγικούς στόχους. Οι πληροφορίες που συλλέγονται δεν επιτρέπουν μια πραγματική διάγνωση των παραγόντων στους οποίους οφείλονται οι μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, η προσαρμογή των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων πραγματοποιείται με «τυποποιημένα» μέσα, δηλαδή δύο μαθητές που έχουν το ίδιο αποτέλεσμα καταπιάνονται με τις ίδιες δραστηριότητες. Αναλυτικά: στο στάδιο επανόρθωσης υπάρχει μια «επιστροφή» στους στόχους που δεν κατακτήθηκαν. Η λειτουργία έχει αναδρομική φύση. Παρά τα μειονεκτήματα εφαρμογής της θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι απέναντι στα προβλήματα που θέτει η παιδαγωγική πράξη (μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, αυστηρότητα των προγραμμάτων και του σχολικού ωραρίου, έλλειψη διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού) η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια εξέλιξη (Perrenoud,1978:165).

Ο Perrenoud προτάσσει και προτείνει την «*διαδραστική*» (interactive) δράση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, δηλαδή παρατηρώντας τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος αναζητούνται οι δυσκολίες που εμφανίζονται, διαπιστώνονται οι παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι δυσκολίες του κάθε μαθητή, και διατυπώνοντας, κατά συνέπεια, εξατομικευμένες αναπροσαρμογές των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Σ' αυτή την οπτική όλες οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή –με το δάσκαλο, με τους άλλους μαθητές, με το παιδαγωγικό υλικό- αποτελούν ευκαιρίες αξιολόγησης /ή αυτο-αξιολόγησης και επιτρέπουν αναπροσαρμογές της διδασκαλίας και της μάθησης. Η διαχείριση αυτών των δραστηριοτήτων είναι διαδραστική. Σκοπός είναι να υπάρχει μια εξατομικευμένη «*καθοδήγηση*» στη διάρκεια της μάθησης παρά μια επανόρθωση (Perrenoud, 1978:167).

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της «διαδραστικής» μορφής της διαμορφωτικής αξιολόγησης τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για «ενσωματωμένη» διαμορφωτική αξιολόγηση (Embedded formative assessment). Πρόκειται για μια άμεση αξιολόγηση που συμβαίνει με αυθόρμητο τρόπο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και περιλαμβάνει: α)την παρατήρηση, β)τις προφορικές ερωτήσεις. Κατά την παρατήρηση αξιολογούνται παράγοντες όπως οι συναισθηματικές απαντήσεις των μαθητών, οι διαπροσωπικές δεξιότητες που χρησιμοποιούν όταν συμμετέχουν σε ομάδες και κυρίως η μη λεκτική συμπεριφορά τους, δηλαδή οι εκφράσεις του προσώπου, η γλώσσα του σώματος, η οπτική επαφή, ο τόνος της φωνής, οι παύσεις. Οι προφορικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών αλλά ταυτόχρονα τους εμπλέκουν στη μαθησιακή διαδικασία και προωθούν τη σκέψη τους(Mc Millan,2018:116,140-141). Επιπρόσθετα, η ενσωματωμένη διαμορφωτική αξιολόγηση συντελεί στο να ρυθμίζει την ταχύτητα της διδασκαλίας, να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον του μαθητή, να ελέγχει τη συμπεριφορά του και να γίνονται άμεσα αναπροσαρμογές στο πλάνο διδασκαλίας (Mc Millan, 2018:21). Σύμφωνα με τους William& Leahy (2015), η ενσωματωμένη διαμορφωτική αξιολόγηση αυξάνει τη σχολική πρόοδο των μαθητών,καθώς όσο πιο κοντά είναι οι διαδικασίες αξιολόγησης στη διδασκαλία και στη μάθηση τόσο αυξάνεται η αποτελεσματικότητά τους.

Η ενσωματωμένη αξιολόγηση αποτελεί το ένα από τα δύο μέρη -μαζί με την διαμορφωτική τελική αξιολόγηση (formative-summative assessment,)της σύγχρονης διαμορφωτικής αξιολόγησης όπου κυριαρχεί η ανατροφοδοτική της λειτουργία και όχι η αναδρομική της όπως στο παρελθόν. Πρόκειται για μια σκόπιμη διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συνειδητά και διαρκώς αντλεί πληροφορίες από τους μαθητές σε σχέση με τους προσδιορισμένους στόχους μάθησης. Στη συνέχεια χρησιμοποιεί τις πληροφορίες για να λάβει αποφάσεις, να παρέχει αποτελεσματική ανατροφοδότηση στους μαθητές και να κάνει αναπροσαρμογές στη διδασκαλία του (William, 2010).Σκοπός είναι να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα σ ’αυτά που οι μαθητές γνωρίζουν και σ’ αυτά που χρειάζεται να μάθουν, με το να δημιουργηθεί ένα μονοπάτι που θα διευκολύνει τη μάθηση(Furtak,2009). Πρόκειται για μια κυκλική, συνεχή διαδικασία που διαμορφώνει τη διδασκαλία και τη μαθησιακή εμπειρία (William&Leahy,2007).

Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Mc Millan(2018:111-112) η διαμορφωτική αξιολόγηση σε σχέση με την ποιότητα της εκπαίδευσης διακρίνεται σε

α)χαμηλού επιπέδου (low-level formative assessment) και β)σε υψηλού επιπέδου(high level formative assessment). Το πρώτο επίπεδο περιγράφεται ως μια «στοιχειώδης, βασική» αλλά και «πρωτόγονη»(primitive) αξιολόγηση. Πρόκειται για μια απλή διαδικασία που περιλαμβάνει τη διεξαγωγή ενός τεστ, την απονομή της βαθμολογίας και την απλή ανατροφοδότηση, δηλαδή τι αξιολογήθηκε ως σωστό και τι ως λάθος. Το δεύτερο επίπεδο η «υψηλού επιπέδου» διαμορφωτική αξιολόγηση ενσωματώνει πλήρως τη συνεχή συλλογή δεδομένων, την ανατροφοδότηση και τις αναπροσαρμογές στη διδασκαλία λαμβάνοντας κυρίως υπόψη τις ίδιες τις κρίσεις των μαθητών στο τι χρειάζονται περισσότερο και εστιάζει στην ανάπτυξη της αυτόνομης μάθησης και της προσήλωσης σε στόχους.

2.3.3.Η τελική/συνολική αξιολόγηση ως βάση λογοδοσίας για την ποιότητα της εκπαίδευσης

Η τελική αξιολόγηση(summative) έχει τελείως διαφορετικό ρόλο από την διαμορφωτική αξιολόγηση, διεξάγεται στο τέλος ενός κύκλου σπουδών και έχει ως σκοπό την παροχή πληροφοριών αναφορικά με την διαδικασία της εκπαίδευσης « *ώστε αυτοί που δεν εμπλέκονται προσωπικά να λάβουν αξιόπιστες πληροφορίες»*(Harlen et al,1992). Η τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα με το πέρας της διδασκαλίας κυρίως για να καταγράψει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών αλλά επίσης παρέχει πληροφορίες για το τι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ανατροφοδότηση και να καθοδηγήσει επακόλουθα την επόμενη διδασκαλία.

Ο Mc Millan διακρίνει τρία είδη τελικής αξιολόγησης :α) την τελική αξιολόγηση στο πλαίσιο της τάξης(classroom summative assessment) κατά την οποία ο διδάσκων σχεδιάζει και πραγματοποιεί μια προειδοποιημένη αξιολόγηση που αφορά στην ύλη κάποιων ενοτήτων, μετά από διδασκαλία λίγων εβδομάδων, β)την κοινή αξιολόγηση τάξεων(common summative assessment) που μπορεί να πραγματοποιηθεί από κοινού στα τμήματα της ίδιας τάξης του ίδιου σχολείου ή να εφαρμοστεί από κοινού στην ίδια τάξη σε διαφορετικά σχολεία, και γ)την τελική αξιολόγηση σε ευρεία κλίμακα (large-scale summative assessment) που λαμβάνει χώρα στο τέλος του διδακτικού έτους, στηρίζεται σε επίσημα διεθνή κριτήρια (standards-based accountability) και αποτελεί τη βάση για λογοδοσία (Mc Millan,2018:14).

Η τελική αξιολόγηση παρέχει τη βάση για λογοδοσία αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς αποτελεί μια εμφανή λογική

βάση για να γίνει επιλογή ατόμων όπου απαιτείται (Broadfoot,1996:6). Συντελεί δηλαδή στην τελική λήψη πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Linn (2000) η τελική αξιολόγηση εστιάζει τη δημόσια προσοχή στα εκπαιδευτικά θέματα, οδηγεί στη λήψη επίσημων αποφάσεων για τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, των τεχνικών διδασκαλίας, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εργαστούν με μεγαλύτερη αφοσίωση και επιμονή ώστε να επιτύχουν στόχους σε ανώτερα επίπεδα.

Τα τελευταία χρόνια,μάλιστα,σε διεθνές επίπεδο,παρατηρείται η ολοένα και αυξανόμενη χρήση της τελικής αξιολόγησης προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις που αφορούν όχι μόνο στην επιλογή των μαθητών (για παράδειγμα σε κύκλους σπουδών) αλλά μέσα από την τελική αξιολόγηση των μαθητών επιδιώκεται η αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα ώστε τα οποιαδήποτε αποτελέσματα να μην χρησιμοποιούνται για την εξαγωγή συμπερασμάτων χωρίς να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας(όπως λόγου χάρη τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού υλικού)διότι ένας καθηγητής του οποίου οι μαθητές έχουν υψηλότερη βαθμολογία στις τελικές εξετάσεις δεν είναι πάντα καλύτερος από αυτόν του οποίου οι μαθητές έχουν χαμηλότερη επίδοση στις ίδιες εξετάσεις, καθώς θα πρέπει να συνυπολογίζονται και άλλες παράμετροι. Πολλές φορές οι αποφάσεις που λαμβάνονται με το πέρας των τελικών εξετάσεων είναι ακατάλληλες λόγω των περιορισμών που προαναφέρθηκαν (Chudowsky, Glaser,Pellegrino,2001:39)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Από τη στοιχειοθέτηση του προβλήματος στον προσδιορισμό σκοπού, στόχων και ερευνητικών ερωτημάτων

Η αξιολόγηση ως «*σχέση κοινωνικής στρατηγικής*» (rapport social stratégique,Perrenoud,1998:34) αποτελεί ένα «*κοινωνικό φαινόμενο*» (fait social), και τα κοινωνικά φαινόμενα είναι «*τρόποι του αισθάνεσθαι, του σκέπτεσθαι και του πράττειν*» (Durkheim,1963) που εντάσσονται στο πλαίσιο της *πολυπλοκότητας* και της *πολυσημίας* της κοινωνικής πραγματικότητας (Τσιώλης,2014).

Οι Black & William (1998:56) επισημαίνουν ότι οι αξιολογικές διαδικασίες είναι βαθιές κοινωνικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικό πλαίσιο από κοινωνικούς συντελεστές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η κοινωνική πραγματικότητα «*κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα στη δική τους συμπεριφορά και στη συμπεριφορά των άλλων*» (Κυριαζή, 2005:31). Τη συνεχή διαλεκτική σχέση που εκτυλίσσεται στην καρδιά των κοινωνικών φαινομένων εξηγεί ο Bourdieu(1987:150-151):

«(…)από τη μια υπάρχουν οι αντικειμενικές δομές –που αποτυπώνει ο κοινωνιολόγος ως εξωτερικός και από απόσταση παρατηρητής, μη λαμβάνοντας υπόψη τις υποκειμενικές παραστάσεις των δρώντων μέσα σ' αυτές-(…)αλλά από την άλλη μεριά αυτές οι αναπαραστάσεις πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, εάν θέλει κανείς να δώσει σημασία(…)και οι δύο διαστάσεις η αντικειμενιστική και η υποκειμενιστική βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση».

Τη σημασία των υποκειμενικών νοημάτων για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων υπογραμμίζει ο Max Weber χρησιμοποιώντας τον όρο Verstehen (ερμηνευτική κατανόηση) που οδηγεί στη βαθιά κοινωνιολογική γνώση(Λαμπίρη-Δημάκη,1999:181-202). Για το ίδιο θέμα οι Swartz& Jacobs(1979:8) επισημαίνουν ότι τα κοινωνικά νοήματα «*δεν απορρέουν από τις ίδιες τις δραστηριότητες ή τα κοινωνικά φαινόμενα αλλά αποδίδονται από τους δρώντες ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται*».

Συνεπώς, για την κατανόηση των στρατηγικών αξολόγησης των μαθητών ως κοινωνικού φαινομένου και τη σύλληψη της κοινωνικής ρέουσας πραγματικότητας στη δική της πολυσύνθετη δυναμική διάσταση, η πρόσβαση του ερευνητή στον κοινωνικό κόσμο είναι δυνατή μόνο μέσα από ερευνητικές προσεγγίσεις. Στο επίπεδο της εμπειρικής έρευνας «*οι θεωρίες δημιουργούν το γενικό πλαίσιο και προσφέρουν τα γενικά εννοιολογικά εργαλεία για την οργάνωση*

και την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων»(Mouzelis,1997:2). Η έρευνα αποτελεί «*στην ουσία ένα συνεχή διάλογο ιδεών και στοιχείων*(…)» και «*τα αποτελέσματα της ανάλυσης συντελούν στην εκ νέου διαμόρφωση των αρχικών ιδεών*» (Ragin,1994:55-56).

Αναφορικά με τις εμπειρικές έρευνες για την αξιολόγηση οι Worthen& Sanders (2014:10) υποστηρίζουν ότι ενώ η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις αξιολογικές διαδικασίες αυξάνεται σε ποσότητα και σε ποιότητα, είναι σχετικά λίγες οι εμπειρικές έρευνες που διεξάγονται παράλληλα, καθώς δεν φαίνεται να υπάρχει σχετικό ενδιαφέρον για χρηματοδότηση. Οι εμπειρικές έρευνες είναι απαραίτητες, αφού είναι δεδομένο ότι η κοινωνία χαρακτηρίζεται «*από συνεχή, δυναμική αλλαγή*» και «*το υποκειμενικό μαθησιακό περιβάλλον διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην επίδραση που ασκεί η αξιολόγηση στη μάθηση*»(Segers, Dochy,Cascallar, 2003:8,119).

Λαμβάνοντας υπόψη την ανωτέρω αιτιολόγηση τόσο της επιλογής του θέματος όσο και της κοινωνιολογικής του προσέγγισης, αλλά και τις θεωρητικές παραδοχές των κεφαλαίων 1 και 2, το πρόβλημα οριοθετείται ως εξής: σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι να αναδείξει και να διερευνήσει τη σχέση των στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών με την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις «*των ερευνητικών συνεργατών*» (Eisner, 2017),και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας που θα συντελέσουν στην εμβάθυνση του ανωτέρω κεντρικού φαινομένου αλλά και στην καταγραφή των πτυχών και των διαστάσεών του είναι:

1)Η αναγνώριση και η ερμηνεία από τους εκπαιδευτικούς της σχέσης ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

2)Η διερεύνηση και η καταγραφή των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους.

3)Η έρευνα σε βάθος των απόψεων των εκπαιδευτικών για την κατανόηση των παραμέτρων της αξιολογικής διαδικασίας που συμβάλλουν θετικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

4)Η καταγραφή και η ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες, που αναδύονται κατά την αξιολογική διαδικασία και λειτουργούν ανασταλτικά στην πρόοδο των μαθητών.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν κυρίαρχη θέση στην παρούσα μελέτη καθώς «*λαμβάνοντας υπόψη τις ερμηνείες των ίδιων των ερευνητικών υποκειμένων μπορούμε να έχουμε μια καλύτερη ιδέα για την πολυπλοκότητα του ζητήματος και τις πολλαπλές αντιλήψεις που υπάρχουν γι' αυτό*»(Ίσαρη& Πουρκός,2015:43). Επιπρόσθετα, «*το «νόημα» που δίνουν οι δρώντες στις συγκεκριμένες «καταστάσεις (situations) μέσα στο σχολείο εξαρτάται από την κοινωνική τους θέση(…) και λειτουργεί ως καταλύτης όχι αμφισβήτησης αλλά αποδοχής του δεδομένου δομημένου σχολείου, είτε αυτό ευνοεί είτε θίγει τα συμφέροντά τους*»(Μυλωνάς,2006:24).

Τα ερευνητικά ερωτήματα (qualitative research questions), «*είναι εκείνα (...) που περιορίζουν τη δήλωση του σκοπού σε συγκεκριμένα ερωτήματα στα οποία επιθυμούν να απαντήσουν οι ερευνητές*» (Creswell,2014:113), παρατίθενται κάτωθι:

1)Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση αξιολόγησης των μαθητών και ποιότητας στην εκπαίδευση;

Το ανωτέρω ερώτημα δεν αποσκοπεί μόνο στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη ενδεχόμενης σχέσης ανάμεσα στην αξιολόγηση των μαθητών και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και στην καταγραφή των πιθανών απόψεών τους σε σχέση με τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών στην αναβάθμιση της ποιότητας της μαθησιακής και κατά επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ερώτημα αυτό σχετίζεται με το θεωρητικό πλαίσιο (σελ.33-39,κεφ.1.3.)και επιδιώκει την εμπειρική τεκμηρίωσή του ή/και την ανάδειξη νέων πτυχών αυτού.

2)Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών τους;

Στόχος του ανωτέρω ερευνητικού ερωτήματος είναι η καταγραφή και η ανάλυση του συνόλου των στοχευμένων, επάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αξιολογήσουν τους μαθητές τους και η διερεύνηση του βαθμού της ποιότητας που επιτυγχάνουν ανάλογα με την επιλογή των στρατηγικών (παραδοσιακές /σύγχρονες/προσανατολισμένες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα) (θεωρητικό πλαίσιο σελ. 40-47,κεφ.1.4.)αλλά και των μορφών αξιολόγησης (σελ. 65-72, κεφ. 2.3).

3) Ποιους παράγοντες αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι λειτουργούν ως τροχοπέδη κατά την αξιολογική διαδικασία των μαθητών τους;

Στο ερώτημα αυτό διερευνώνται όλοι οι παράγοντες (είτε εσωγενείς είτε εξωγενείς ως προς τη μαθησιακή διαδικασία)που επιδρούν στην αξιολόγηση και υποβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης για να επιβεβαιώσουν το θεωρητικό πλαίσιο (σελ. 48-58, κεφ.1.5) ή και να αποκαλύψουν νέες παραμέτρους αυτού.

4) Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών και κατά επέκταση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

Μέσα από το ερώτημα αυτό επιχειρείται η εμπειρική θεμελίωση αλλά και η επικαιροποίηση των παραγόντων που θα συμβάλλουν -κατά τους εκπαιδευτικούς- στον εκσυγχρονισμό της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που θα αναδυθούν απο το ερευνητικό ερώτημα (3) αλλά και την ανάγκη αναπροσαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, αναδεικνύοντας ή/και συμπληρώνοντας το θεωρητικό υπόβαθρο του Μέρους Α'(σελ.16-76).

ΜΕΡΟΣ Β΄

Η ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΔΟΧΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Επιλέγοντας προσέγγιση και μέθοδο

«*Μεθοδολογία*» σύμφωνα με το λεξικό των όρων της ποιοτικής έρευνας του Schwandt είναι ένας όρος που αφορά σε«*μια θεωρία ή τον τρόπο που μια έρευνα πρέπει να δομηθεί. Περιλαμβάνει την ανάλυση των πεποιθήσεων, των αρχών και των διαδικασιών, σε μια συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση*» (Schwandt, 1997:193).Κατά τους Cohen, Manion& Morrison,(2008:117) οι σκοποί της έρευνας είναι αυτοί που καθορίζουν τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της. Για να επιτύχει η παρούσα μελέτη την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της όπως αυτοί αναλύθηκαν στο κεφάλαιο 3, προκρίθηκε η επιλογή και υιοθέτηση της ποιοτικής προσέγγισης έναντι της ποσοτικής. Οι λόγοι που συνέβαλαν στην επιλογή της ποιοτικής μεθόδου αναλύονται κάτωθι:

Πρωτίστως, η ενδιαφέρουσα διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη θεωρία και στην έρευνα. Κατά την ποιοτική προσέγγιση, η θεωρητική επεξεργασία και η εμπειρική διερεύνηση «*δεν διαχωρίζονται ως δύο διακριτά στάδια του ερευνητικού έργου, αλλά διαπλέκονται διαλεκτικά τροφοδοτώντας η μία την άλλη*» καθώς τα:

«*προϋπάρχοντα θεωρητικά σχήματα δε λειτουργούν ως άκαμπτες υποδοχές που εγκλωβίζουν τα δεδομένα αλλά ως ευρετικά εργαλεία (…)νέα στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων δύναται να οδηγήσουν και σε νέα βιβλιογραφική αναζήτηση*» (Τσιώλης, 2014:98).

Στη διαλεκτική σχέση θεωρίας και έρευνας μέσα από την ανακάλυψη νέων πτυχών του φαινομένου κατά τη ποιοτική προσέγγιση δίνει έμφαση ο Τσιώλης καθώς αναφέρει ότι η ποιοτική έρευνα δεν έχει «*ως σκοπό την επικύρωση ή την επιβεβαίωση των προϋπαρχουσών θεωριών*», μέσα από τον έλεγχο προδιατυπωμένων υποθέσεων όπως στην ποσοτική προσέγγιση «*αλλά την ανακάλυψη νέων πτυχών*(..)*και διαστάσεων του εξεταζόμενου αντικειμένου και η σε βάθος κατανόησή του*» (Τσιώλης ,2014:11).

Ένας δεύτερος λόγος που αποτέλεσε κριτήριο επιλογής της ποιοτικής προσέγγισης της παρούσας μελέτης αποτελεί η ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου και η εστίαση στην πολλαπλότητα, στη διαφοροποίηση. Σύμφωνα με τους (Ίσαρη&Πουρκός,2015:40),ο ερευνητής, προκειμένου να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα του φαινομένου που τον ενδιαφέρει ,επιδιώκει να εκπονήσει μια σε βάθος, λεπτομερή μελέτη και κατανόηση των επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων

του φαινομένου και όχι να παραμείνει σε μια αποστασιοποιημένη, στατιστική, αφαιρετική προσέγγισή του, ώστε να διαμορφώσει «*μια γνήσια, αυθεντική, δυναμική, πλαισιοθετημένη και ολιστική προσέγγιση του φαινομένου*». Για το θέμα αυτό ο Creswell,(1994:20-21) τονίζει ότι η ποιοτική έρευνα είναι «*ένας σχεδιασμός που εξελίσσεται. Μια αναδυόμενη διαδικασία (emerging process) (…) η πρόθεση της ποιοτικής έρευνας είναι η κατανόηση και η διερεύνηση του κεντρικού φαινομένου και όχι η ανάπτυξη ομοφωνίας απόψεων*». Στο ίδιο πλαίσιο ο Τσιώλης (2011:57) επισημαίνει ότι μέσω της ποιοτικής προσέγγισης επιχειρείται η κατανόηση της κοινωνικής ζωής «*στη δυναμική της διάσταση(…)η ποιοτική προσέγγιση μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα στην πολλαπλότητά τους και εστιάζει στη διαφοροποίηση και στην ποικιλία της κοινωνικής ζωής*». Για το λόγο αυτό αναφέρει ότι:

«δεν αναζητούνται μόνον οι αντιπροσωπευτικές αλλά και οι αρνητικές(negative) και οι αποκλίνουσες(deviant) περιπτώσεις(…)δίδεται επίσης έμφαση στην πολυπλοκότητά τους και γι' αυτό υιοθετείται η ολιστική τους προσέγγιση και αποφεύγεται ο κατακερματισμός τους σε επιλεγμένες παραμέτρους (μεταβλητές)». Σε αντίθεση, «*οι περιπτώσεις, που περιλαμβάνονται στην ποσοτική έρευνα , δεν εξετάζονται στην ολότητά τους, αλλά μόνον σε σχέση με εκείνες τις παραμέτρους, η συσχέτιση των οποίων ερευνάται*» (Τσιώλης, 2011:57).

Επιπρόσθετοι δευτερεύοντες λόγοι που συντέλεσαν στην επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης είναι η επιδιωκόμενη χρήση των δυνατοτήτων του λόγου και συγκεκριμένα ότι ο ερευνητής επιδιώκει:

«να υιοθετήσει ένα αφηγηματικό ύφος, να περιγράψει με πιο εκφραστικούς όρους (κάνοντας χρήση εκτός του κυριολεκτικού λόγου και των ρητορικών και μεταφορικών δυνατοτήτων του λόγου) την εμπειρία των υποκειμένων και όχι να παραμείνει στην απρόσωπη, αφαιρετική γλώσσα της στατιστικής και των φορμαλιστικών μοντέλων» (Ίσαρη&Πουρκός,2015:40).

Τέλος, ότι ο ερευνητής διαθέτει μεγαλύτερη ελευθερία πόρων και συγκεκριμένα «*αρκετό χρόνο και μέσα για τη συλλογή πλούσιων ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο της έρευνας προκειμένου να προσεγγίσει καλύτερα την πολύπλοκη, δυναμική και ολιστική φύση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει*» (Ίσαρη&Πουρκός,2015:40).

Συνοψίζοντας τους λόγους επιλογής της ποιοτικής προσέγγισης επισημαίνεται ότι η όλη ερευνητική διαδικασία μέσω των ποιοτικών μεθόδων βοηθάει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην ώθηση προς τη συλλογική συμμετοχή και το μοίρασμα, γεγονός που δρα επίσης θετικά στις διαδικασίες

μάθησης, ανάπτυξης και αυτογνωσίας (Ίσαρη, Φ.,Πουρκός, Μ.2015:124) καθώς και ότι:

«η ουσία των ποιοτικών προσεγγίσεων βρίσκεται στην επιστημολογική τους στάση, στον τρόπο που προσεγγίζουν τα φαινόμενα, στα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρούν να απαντήσουν, στους στόχους που θέτουν και στο είδος της γνώσης που παράγουν: το ενδιαφέρον εστιάζεται στις υποκειμενικές διαστάσεις των φαινομένων, στις εμπειρίες και στα βιώματα των υποκειμένων, στις εμπρόθετες και επενεργειακές ιδιότητες της δράσης τους και στο πώς όλα αυτά είναι πλαισιοθετημένα (χωρο-χρονικά, πραγματιστικά, κοινωνικο-πολιτισμικά, ιστορικά..)» (Ίσαρη, Φ.,Πουρκός, Μ.2015:40)

Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιούνται ορισμένα μεθοδολογικά εργαλεία. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003:6) τα βασικότερα είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η βιογραφική ανάλυση, η ιστορικοσυγκριτική μέθοδος, η ανάλυση περιεχομένου, οι μελέτες περίπτωσης κ.ά. Όσον αφορά στην επιλογή της *μεθόδου* όπου ο όρος αναφέρεται «*σε μια διαδικασία, ένα εργαλείο ή μια τεχνική που χρησιμοποιείται για να παραχθούν και να αναλυθούν δεδομένα*» (Schwandt, 1997:193) αυτή καθορίζεται από τη φύση του θέματος που εξετάζει η έρευνα αλλά και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος προς ανάλυση (Ιωσηφίδης,2003:4-5)και για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η επισκόπηση (survey research).Σύμφωνα με τον Creswell,(1994:1-2) η επισκόπηση στην ποιοτική έρευνα ορίζεται ως:

«μια ερευνητική διαδικασία κατανόησης ενός κοινωνικού ή ανθρώπινου φαινομένου, που βασίζεται, στη δημιουργία μίας σύνθετης ολιστικής εικόνας που σχηματίζεται από λέξεις, αναφέροντας λεπτομερείς απόψεις των πληροφορητών και που διεξάγεται σε φυσικό πλαίσιο».

Η επιλογή της εν λόγω μεθόδου προτάσσεται και για τη δυνατότητα που παρέχει στον ερευνητή να συντελεί στην ολοκληρωμένη ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων προϋποθέτοντας τη χωροχρονική τους θεμελίωση. Η χρονικότητα είναι αναπόσπαστο μέρος της παραγωγής και της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων. «*Διαπερνά τις άμεσες καθημερινές εμπειρίες στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής (durée της πράξης), αλλά εκφράζεται και στο θεσμικό επίπεδο (longue durée)-δηλαδή στην ανάπτυξη και στην καθιέρωση των κοινωνικών θεσμών, οι οποίοι ξεπερνούν τα υποκείμενα στο χρόνο*» (Giddens,1996:506-507).Για το ίδιο θέμα η Κυριαζή (2005:333) αναφέρει ότι: «*η χρονικότητα που αφορά τις καθημερινές εμπειρίες και δραστηριότητες των ανθρώπων διαπλέκεται συνεχώς με τον μακροπρόθεσμο θεσμικό χρόνο. Η κοινωνιολογική έρευνα θα πρέπει, συνεπώς, να εκφράζει το στοιχείο της*

χρονικότητας, ανεξάρτητα από το επίπεδο ανάλυσης στο οποίο στηρίζεται» και συνεχίζει επισημαίνοντας ότι:

«ποιοτικές μέθοδοι όπως οι συνεντεύξεις βάθους (…)αναδεικνύουν τα νοήματα της κοινωνικής δράσης σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Οι ποσοτικές μέθοδοι, αντιθέτως, με τη δυνατότητα κάλυψης πολυάριθμων περιπτώσεων και τη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών είναι πιο κατάλληλες για την περιγραφή των δομικών ιδιοτήτων των κοινωνικών συστημάτων»(Κυριαζή, Ν,2005:334).

4.2 Πεδίο, «Δείγμα» και τεχνική συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να εξεταστεί το θέμα των στρατηγικών της αξιολόγησης των μαθητών και της σχέσης του με την ποιότητα της εκπαίδευσης, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως πεδίο έρευνας της παρούσας μελέτης ορίστηκε το Γυμνάσιο.

Η επιλογή του συγκεκριμένου πεδίου έχει διττό στόχο. Πρώτον, η παρούσα μελέτη εστιάζει στο 2ο κύκλο της υποχρεωτικής φοίτησης για να αναδείξει και να αποτιμήσει τη σχέση ποιότητας-αξιολόγησης κατά την περάτωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η έρευνα εστιάζει στα ενιαία κοινά αναμορφωμένα προγράμματα σπουδών και στο κοινό πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών όπου και ολοκληρώνεται η φοίτηση του συνόλου των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη ότι ορισμένοι εξ αυτών δε θα συνεχίσουν τις σπουδές τους στην επόμενη βαθμίδα τουλάχιστον της γενικής εκπαίδευσης. Δεύτερον, επιχειρήθηκε σκόπιμα η αποσύνδεση από τις πανελλήνιες εξετάσεις και την κοινωνική κινητικότητα, όπως την ορίζει ο Boudon στο έργο του *L'inégalité des chanses:*

«κοινωνική κινητικότητα είναι (…)η διαφορά των (στατιστικών) πιθανοτήτων πρόσβασης στα διάφορα κοινωνικοεπαγγελματικά επίπεδα με βάση την κοινωνική προέλευση» (Boudon,1973:7),

δεδομένου ότι με το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διαφορετικοί τύποι σχολείων(τεχνικό-επαγγελματικό..), διαφορετικά προγράμματα σπουδών και πλαίσιο αξιολόγησης λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που δεν μαρτυρούν συνέχεια του εκπαιδευτικού έργου και των τρόπων αξιολόγησης με το Γυμνάσιο.

Στην ποιοτική έρευνα η επιλογή των πληροφοριοδοτών αποσκοπεί να εντοπίσει αυτό που ο Patton (2002:230) ονομάζει «*πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες προσφέρονται*

για μελέτη εις βάθος». Στην ακριβώς ίδια κατεύθυνση η Mason (2009) αναφέρει ότι πρωταρχική μέριμνα κάθε ερευνητή χρειάζεται να είναι η απόκτηση της όσο δυνατόν καλύτερης ποιοτικά πληροφορίας ή εμβάθυνσης στο πλαίσιο της έρευνας και τονίζει ότι για το λόγο αυτό η επιλογή του ερευνητή χρειάζεται να λάβει υπόψη το σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας καθώς και τη μέθοδο ανάλυσης που θα ακολουθηθεί και το είδος των ερμηνειών και των εξηγήσεων που θα επιχειρηθούν. Επιπρόσθετα, λαμβάνονται υπόψη πρακτικοί παράγοντες και περιορισμοί όπως οι διαθέσιμοι πόροι και ο απαιτούμενος χρόνος. Για τους ανωτέρω λόγους κρίθηκε επιβεβλημένη η εφαρμογή της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful/purposive/judgmental sampling) δηλαδή η ενεργητική και σκόπιμη επιλογή του «δείγματος» εκείνου του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Όσον αφορά στο μέγεθος του «δείγματος» ο Patton (2002:244)υποστηρίζει ότι το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται «*από το τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα, καθώς και από τους πόρους (συμπεριλαμβανομένου του χρόνου) που διαθέτουμε στη μελέτη*». Θα πρέπει να επισημανθεί ότι όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα στάδια της ποιοτικής έρευνας, έτσι και εδώ ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι ευέλικτος, καθώς ο σχεδιασμός του μεγέθους του «δείγματος» δεν καθορίζεται αποκλειστικά πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά εξελίσσεται και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τα ευρήματα της έρευνας(Marshall,1996).

Το «δείγμα» της παρούσας μελέτης αποτελείται από 21 μόνιμους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε ημερήσια γυμνάσια του νομού της Πρέβεζας και συγκεκριμένα προέρχονται από το 1ο,2ο,3ο,4ο, Γυμνάσιο Πρέβεζας, το Μουσικό Σχολείο Πρέβεζας και το Γυμνάσιο Ζαλόγγου. Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία του «δείγματος» όπως περιγράφονται και στον πίνακα κατανομής που ακολουθεί, αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές:1 εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών και 1 υποψήφιος διδάκτορας, 10 κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και 2 κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας 9 εκπαιδευτικοί έχουν πάνω από 30 έτη, 9 εκπαιδευτικοί από 16 έως 30 έτη και 3 κάτω από 16 έτη. Όσον αφορά στην ηλικία τους 12 εκπαιδευτικοί είναι άνω των 51 ετών, 8 άνω των 41 έως 50 ετών και 1 κάτω των 41 ετών, σύνολο 5 άνδρες και 16 γυναίκες. Ακολουθεί ο πίνακας κατανομής του δείγματος.

Πίνακας κατανομής του «Δείγματος»						
Ερωτώμενος	Φύλο	Ηλικία, Χρόνια προϋπηρεσίας	Πτυχίο, Σχολή, κατεύθυνση	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ /ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
1	Άνδρας	Άνω των 41, 10 χρόνια	Φ.Π.Ψ Ιωαννίνων	Τεχνολόγος ΤΕΙ Πάτρας	Φιλοσοφική Ιωαννίνων	Υποψήφιος Διδάκτορας
2	Γυναίκα	Άνω των 51, 35 χρόνια	Φιλοσοφική Ιωαννίνων, Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών Σπουδών	----------	----------	----------
3	Γυναίκα	41 έως 50 ετών, πάνω από 17 χρόνια	Γερμανικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ	----------	----------	----------
4	Γυναίκα	Άνω των 51, 35 χρόνια	Αγγλικής Φιλολογίας, ΕΚΠΑ	----------	Σπουδές στην εκπαίδευση ΕΑΠ	----------
5	Γυναίκα	41 έως 50 ετών, 19 χρόνια	Εφαρμοσμένης Πληροφορικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	----------	----------	----------
6	Γυναίκα	Άνω των 51, 21 χρόνια	Τμήμα Φυσικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	----------	----------	----------
7	Γυναίκα	41 έως 50 ετών, 9 έως 16 χρόνια	Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Αθηνών	----------	Διοίκηση Επιχειρήσεων	----------

8	Γυναίκα	Άνω των 51, πάνω από 30 χρόνια	Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	----------	----------	----------
9	Γυναίκα	Άνω των 51, 32 χρόνια	Ιστορικό Αρχαιολογικό Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	----------	----------	----------
10	Γυναίκα	Άνω των 51, 28 χρόνια	Γερμανικής Φιλολογίας, Α.Π.Θ Θεσσαλονίκης	----------	----------	----------
11	Γυναίκα	41 έως 50 ετών, 19 χρόνια	Ηλεκτρονικά Υπολογιστικά Συστήματα Α.Τ.Ε.Ι Πειραιά	Χρηματοοικονομική και Λογιστική, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Επιστήμες της Αγωγής, εξειδίκευση στις Φυσικές Επιστήμες, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	----------
12	Γυναίκα	Άνω των 51, πάνω από 30 χρόνια	Τμήμα Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών σπουδών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	----------	----------	----------
13	Γυναίκα	41 έως 50 ετών, 20 χρόνια	Ιστορικό-Αρχαιολογικό τμήμα, Φιλοσοφική σχολή, ΕΚΠΑ	----------	----------	----------
14	Γυναίκα	41 έως 50 ετών, 20 χρόνια	Σχολή Καλών Τεχνών Νάπολη, Ιταλία	----------	----------	----------
15	Άντρας	Άνω των 51, πάνω από 30 χρόνια	Πληροφορική	----------	Κάτοχος	Κάτοχος

16	Γυναίκα	Άνω των 51, πάνω από 30 χρόνια	Νομικών επιστημών	----------	Κάτοχος	----------
17	Γυναίκα	31 έως 40 ετών, 15 χρόνια	Αγγλικής Φιλολογίας	----------	Κάτοχος	----------
18	Άντρας	Άνω των 51, Πάνω από 30 χρόνια	Μαθηματικών	----------	Κάτοχος	----------
19	Γυναίκα	Άνω των 51, 29 χρόνια	Θεολόγος	----------	----------	----------
20	Άντρας	31 έως 40 ετών, 12 χρόνια	Φυσικός	----------	Κάτοχος	----------
21	Άντρας	Άνω των 51, 32 χρόνια	Μαθηματικός	----------	Κάτοχος	----------

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γνωστική αρχή που διαπερνά την ποιοτική έρευνα είναι η «κατανόηση», η «εκ των έσω» εξέταση των ερευνώμενων φαινομένων και χώρων, μέσα δηλαδή από την οπτική των συμμετεχόντων σ' αυτά υποκειμένων, (Τσιώλης,2017) και ότι οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, να εμβαθύνει, στοχεύοντας σε μια «λεπτή» περιγραφή από την πλευρά των ερευνητών(Geertz,1973),επιλέχθηκε ως τεχνική συλλογής δεδομένων η συνέντευξη.

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας. (Cohen&Manion,1992:307-308). Η συνέντευξη επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σε μεγαλύτερο βάθος από ότι άλλες μέθοδοι συλλογής στοιχείων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών και συμπεριφορών, κινήτρων, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. Επιπλέον, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τις απαντήσεις του υποκειμένου, να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις και να ανασύρει επιπρόσθετες απαντήσεις, να διερευνήσει θέματα που δεν είχαν εκ των προτέρων καθοριστεί, αλλά προέκυψαν ως σημαντικά από τις απαντήσεις του υποκειμένου- ενισχύοντας έτσι τη σαφήνεια αλλά και το εύρος των δεδομένων που

προκύπτουν (Breakwell 1990, Hitchcock and Hughes 1989). Σύμφωνα με τον Φίλια (1993:129)η συνέντευξη είναι το αποτέλεσμα κάποιου είδους «*μεθοδολογικής στρατηγικής*» και «*η πληροφορία πραγματοποιείται μέσω δύο συνειδήσεων*».

Ανάλογα με το βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης από τους ερευνητές, η συνέντευξη μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο κατευθυνόμενη από τον ερευνητή: ανοιχτή ή κλειστή, μη δομημένη (ελεύθερη)ή δομημένη (Hitchcock and Hughes,1989). «*Σε αυτούς τους τύπους συνέντευξης οι ερευνητές επιδιώκουν να παράγουν όσο το δυνατό πλουσιότερο ερευνητικό υλικό δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος*» (Robson,2007).

Μια συνήθης μορφή συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η ημι-δομημένη: υπάρχουν προσχεδιασμένες ερωτήσεις αλλά παρέχεται η ελευθερία και η ευελιξία να συζητηθούν και άλλα θέματα που αναδύονται κατά τη συζήτηση (Hitchcock and Hughes, 1989).Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων κατά κάποιο τρόπο ερωτήσεων και ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία (Mason,2009:103-106)ως προς:

- α) την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο,
- β)την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι,
- γ)τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις,
- δ)την πρόσθεση/αφαίρεση ερωτήσεων/θεμάτων για συζήτηση.

Βέβαια δεν αποκλείει η συγκεκριμένη προσέγγιση την ανάδειξη νέων θεμάτων μέσα από τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων, τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί από τους ερευνητές (Mason,2009:106).

Αναφορικά με τις ερωτήσεις της συνέντευξης, οι παράμετροι που θα πρέπει ο ερευνητής να λάβει υπόψη και να εφαρμόσει κατά τη δημιουργία και τη διατύπωσή τους ,κατά τον Ιωσηφίδη (2008:116), είναι :

- α)να εστιάζονται σε θέματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης,
- β)να είναι ανοικτές και ευέλικτες ώστε να επιτρέπουν στον ερωτώμενο να προχωράει σε βάθος,

- γ)να είναι κατανοητές από τους ερωτώμενους ή να έχουν κάποιο νόημα γι' αυτούς,
- δ)να είναι σχετικές με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων,
- ε) να διακρίνονται από ευαισθησία όσον αφορά τις ανάγκες των ερωτώμενων και να είναι σύμφωνες με τις αρχές και τη δεοντολογία,
- στ)να βοηθούν την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης,
- ζ)να μην είναι κατευθυντικές ή να μην καθοδηγούν έμμεσα τον ερωτώμενο να απαντήσει με τρόπο τέτοιο που να συμφωνεί με τους συνεντευκτές.

Όσον αφορά στη σειρά των ερωτήσεων, η εναρκτήρια ερώτηση τίθεται στο ξεκίνημα και είναι παρόμοια σε όλες τις συνεντεύξεις, ακολουθούν ερωτήσεις οι οποίες έχουν στόχο τη σταδιακή εξοικείωση μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου. Το κύριο μέρος της συνέντευξης στοχεύει να καλύψει τα βασικά θέματα της συνέντευξης και υπάρχουν απλές ερωτήσεις οι οποίες οδηγούν στο κλείσιμο ή βοηθούν να διαλυθεί τυχόν συναισθηματική φόρτιση ή ένταση (Robson,2007).

Για το ίδιο θέμα ο Krueger (1998) αναφέρει ότι η σειρά που ακολουθείται είναι: 1)ερωτήσεις έναρξης,2)εισαγωγικές ερωτήσεις,3)μεταβατικές ερωτήσεις, 4)ερωτήσεις-κλειδιά,5)συμπερασματικές ερωτήσεις, οι οποίες καλούν τους συμμετέχοντες να κάνουν τελευταίες τοποθετήσεις σχετικά με όλα όσα συζητήθηκαν, ακολουθεί η 6)ερώτηση σύνοψης (summary question), και 7)η τελική ερώτηση (final question).

4.3 Διενέργεια της έρευνας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό εύρος από 11 Φεβρουαρίου έως και 17 Μαΐου 2021, τηρώντας αυστηρά όλα τα μέτρα υγειονομικού πρωτοκόλλου και συγκεκριμένα τη χρήση διπλής χειρουργικής μάσκας, την απόσταση τουλάχιστον 3 μέτρων ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον πληροφορητή, σε καλά αεριζόμενο και απολυμασμένο χώρο (κατά προτίμηση σε χώρο εργαστηρίου μετά από απολύμανση). Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος ήταν καθοριστικός για τη διεξαγωγή της έρευνας δεδομένου ότι συνέπεσε με τη δια ζώσης λειτουργία των σχολείων του νομού Πρέβεζας από τον οποίο προέρχεται και η σκόπιμη «δειγματοληψία». Οι 18 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε προκαθορισμένο χώρο του 1ου, 2ου, 3ου,4ου,Γυμνασίου της Πρέβεζας, του Μουσικού Σχολείου και του Γυμνασίου Ζαλόγγου, ύστερα από έγκριση του εκάστοτε Δ/ντή/ντριας. Τρείς προ-

γραμματισμένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατόπιν συνεννόησης με τους συναδέλφους σε εξωτερικό χώρο της πόλης λόγω της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των γυμνασίων της πόλης από τις 16/03/21.

Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους συναδέλφους όπου υπήρξε η απαραίτητη συγκατάθεση εκ μέρους τους, δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις αναφορικά με το θέμα, με ζητήματα δεοντολογίας, όπως για παράδειγμα η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα, με τον τρόπο και τον τόπο υλοποίησης της συνέντευξης καθώς και για τη χρονική διάρκεια αυτής με ανώτατο όριο τα 45 λεπτά. Η επιλογή του χρόνου (μέρας και ώρας) καθώς και του τόπου (γυμνάσιο του διδάσκοντα) έγινε αποκλειστικά με σεβασμό στα δεδομένα του προγράμματος και στην επιθυμία των ερωτώμενων.

Κατά τη διενέργεια της έρευνας η εμπλοκή του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και η επικοινωνία του με τα υποκείμενα της έρευνας είναι επιβεβλημένη και δεν εκλαμβάνεται ως ενοχλητικός ή διαστρεβλωτικός παράγοντας. Η υποκειμενικότητα του ερευνητή αλλά και των ερωτωμένων αποτελούν συστατικά της έρευνας. Ο αναστοχασμός του ερευνητή σχετικά με τις δράσεις του και τις παρατηρήσεις του στο πεδίο, οι εντυπώσεις του, επιδράσεις, αισθήματα, καταγράφονται στο ημερολόγιο της έρευνας και χρησιμοποιούνται στην ερμηνεία, (Τσιώλης,2017),καθώς, σύμφωνα με τον Bochner, (2000:268) οι ποιοτικές έρευνες έχουν ως στόχο:

«μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρουν για ενσώματη εμπλοκή και σχέση των υποκειμένων, να προκαλέσουν συναισθήματα, προβληματισμό και αναστοχασμό για σημαντικά ζητήματα. Η δουλειά που γίνεται με τα εργαλεία και τις πρακτικές των ποιοτικών ερευνών ωθεί να αναπτυχθούν διαδικασίες και νοήματα που τροφοδοτούν τη σκέψη και τη φαντασία»

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τη στάση του ερευνητή κατά τη διάρκεια της διενέργειας της έρευνας αυτή ήταν σκόπιμα ενεργητική καθώς ο ερευνητής:

«όταν εργάζεται πάνω στο πεδίο που μελετά, είναι πάντα ενεργός, γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων, που ο ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν» (Eisner, 1991:217)

και καλός ακροατής αφού η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, *«έως και ευγενούς αφουγκράσματος»* των κόσμων των

υποκειμένων, τα οποία «*ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν. Για αυτό το λόγο ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά*» (Kvale,1996:128).

4.4. Ζητήματα δεοντολογίας

Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας είναι το ζήτημα της δεοντολογίας στην έρευνα. Ο όρος αυτός στις κοινωνικές επιστήμες εμπεριέχει ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ρυθμίζουν «*τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα*» (Hopf, 2004:334). Συνήθη ζητήματα που λαμβάνονται υπόψη αφορούν μεταξύ άλλων την ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων έπειτα από πληροφόρηση, την προστασία τους από οποιαδήποτε πιθανή βλάβη(σωματική ή και ψυχική), τη διατήρηση της ανωνυμίας τους, τη δημοσίευση και αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Η απαρχή των κανονισμών της σύγχρονης δεοντολογίας απαντάται στον λεγόμενο «*Κώδικα της Νυρεμβέργης*»(1947)ο οποίος περιείχε αρχές που αφορούσαν την ιατρική έρευνα (Ίσαρη, Φ.,Πουρκός, Μ. 2015:88).

Βασικές αρχές δεοντολογίας στην έρευνα είναι:

- α)οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα στην ολότητά τους και τα ψυχικά φαινόμενα δεν εξετάζονται ως διακριτές, αποσπασμένες μεταβλητές. Επίσης τα άτομα δεν γίνονται αντιληπτά ως «αντικείμενα» ή «υποκείμενα» από τα οποία με τις κατάλληλες τεχνικές συλλέγουμε χρήσιμα δεδομένα (Howitt,2010)

- β) «*η επαφή και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες είναι άμεση[και] (….)στο πλαίσιο μιας συνέντευξης σε βάθος η σχέση με τον ερευνητή μπορεί να εκκληθεί ως φιλική ή ως θεραπευτική*»(Willig, 2008).

Η διασφάλιση της ποιότητας και του κύρους μιας ποιοτικής έρευνας επιτυγχάνεται:

«*μέσα από την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και την ενδελεχή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας στον αναγνώστη έτσι ώστε να μπορεί να προβαίνει ο ίδιος σε αξιολογική κρίση σε ότι αφορά στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας*»(Συμεού,Λ.2007:8).

Οι ποιοτικές έρευνες τυγχχάνουν κριτικής για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, δεδομένου ότι η κριτική αυτή αρχικά προήλθε από τους θετικιστές ερευνητές (Συμεού,Λ.2007:2). Οι θετικιστικά προσανατολισμένοι ερευνητές, που στηρίζονται στις παραδοχές μιας ρεαλιστικής-εξωτερικής επιστημολογίας, απέρριψαν τις ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας (που αντίθετα στηρίζονται στις παραδοχές μιας εσωτερικής-σχεσιακής οντολογίας), υποστηρίζοντας ότι δεν ικανοποιούν τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενικευσιμότητας που απαιτούνται. Από την άλλη πλευρά οι μετανεωτερικοί ερευνητές έστρεψαν την προσοχή στις πολλαπλές πραγματικότητες της εμπειρίας και βοήθησαν να πειστεί τελικά η επιστημονική κοινότητα σχετικά με τη σημασία και την αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος μελέτης ενός συγκεκριμένου φαινομένου σε βάθος και στο πλαίσιο όπου αυτό συμβαίνει. Η συζήτηση αυτή συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας εστιάζοντας την προσοχή στα επιστημολογικά ζητήματα της ποιοτικής έρευνας (Ίσαρη, Φ.,Πουρκός, Μ. 2015:124).Για την αντιμετώπιση αυτής της κριτικής οι ερευνητές της ποιοτικής προσέγγισης θα πρέπει να φανερώνουν και να επεξηγούν λεπτομερώς όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, με τρόπο που να ενδυναμώνεται η ποιότητα, το κύρος της έρευνας και η συνολική της ακεραιότητα (Συμεού,Λ.2007:2).

Το ζήτημα της εγκυρότητας στις κοινωνικές επιστήμες είναι ένα από τα κριτήρια που παραδοσιακά χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς για την έρευνα.

«Η εγκυρότητα είναι ένα επιστημικό κριτήριο: λέγοντας ότι τα πορίσματα των κοινωνικών ερευνών είναι (ή πρέπει να είναι) έγκυρα αφορά τη θέση ότι τα ευρήματά τους είναι στην πραγματικότητα (ή πρέπει να είναι) αληθινά και συγκεκριμένα» (Schwandt,1997:168).

Η αλήθεια στο πλαίσιο των ποιοτικών ερευνών θα πρέπει να γίνει κατανοητή στο πνεύμα του «ανθρωπιστικού» παραδείγματος και όχι του φυσιοκρατικού, «θετικιστικού» παραδείγματος, (Πουρκός, Μ. 2010[α]). Ο όρος *θετικισμός* έχει τις ρίζες του στον Auguste Comte,Γάλλο φιλόσοφο του 19[ου] αιώνα, που υποστήριξε την προτυποποίηση της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, όπως ισχύει με την έρευνα στις φυσικές επιστήμες, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια προσέγγιση που «*θα μπορούσε να είναι θετική στις προσπάθειές της να δημιουργηθεί ένα σώμα γνώσεων συμπαγές και έγκυρο, με το οποίο θα ήταν δυνατόν να ενεργήσουμε ώστε να αλλάξουμε* τον *κοινωνικό κόσμο προς το καλύτερο*» (O'Reilly,2005:45)

Στο ίδιο θέμα της εγκυρότητας αξίζει να αναφερθεί το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας ή της γενικευσιμότητας (transferability)της έρευνας (εξωτερική εγκυρότητα στην ποσοτική σχολή). Αναφέρεται στο βαθμό που τα συμπεράσματα της μελέτης μπορούν να γενικευθούν σε ευρύτερα σύνολα περιπτώσεων στον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο «δείγμα». Αποτελεί την εγκυρότητα ή τη νομιμοποίηση που μπορούν να προσδώσουν στην έρευνα οι ίδιοι οι αναγνώστες της (Συμεού,Λ.2007:5). Σύμφωνα με τον Arthur Bochner (2000:270)η σημαντικότερη τεχνική για να ικανοποιήσει ένας ερευνητής το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας είναι η πυκνή και ζωηρή περιγραφή των δεδομένων και των ευρημάτων της έρευνας και ο ίδιος προτείνει «*πλούσιες, πυκνές, περιγραφές με πολλές συγκεκριμένες λεπτομέρειες*». Ο Denjin (1994a:505) ορίζει ως πυκνή περιγραφή «*αυτή που δίνει το συγκείμενο μιας εμπειρίας, δηλώνει τις προθέσεις και το νόημα που οργανώνουν την εμπειρία και αποκαλύπτει την εμπειρία ως μια διαδικασία*». Η συγκεκριμένη έρευνα επιχείρησε να προσφέρει μια συνεπή πυκνή περιγραφή των ευρημάτων της και να μεταφέρει στους αναγνώστες της τον κόσμο των συμμετεχόντων.

Η αξιοπιστία (credibility)σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξιας εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001). Ο Bochner (2000:270)κάνει λόγο «*για συναισθηματική αξιοπιστία, δεκτικότητα και ειλικρίνεια*». Όπως προτείνει και ο Συμεού (2007:4)η αξιοπιστία της συγκε-κριμένης έρευνας υποστηρίχθηκε μέσα από τους ελέγχους των συμμετεχόντων (member checks). Τόσο οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις όσο και η ερμηνεία και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας τα οποία σχετίζονταν με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα επιστράφηκαν σε αυτούς με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους. Έτσι επιτεύχθηκε η επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (participant validation). Επιπλέον, η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν υπήρξε τυχαία, αλλά λήφθηκε με σκοπό να εξυπηρετεί και το κριτήριο της αξιοπιστίας, της μακράς εμπειρίας και της επαφής με το ερευνητικό πεδίο.

Ένα επίσης σημαντικό ζήτημα δεοντολογίας αποτελεί η πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα (informed consent). Αναφέρεται στην υποχρέωση του ερευνητή να διαθέσει «*το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το*

ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες σε αυτό» (Ιωσηφίδης 2008:278) για να εξασφαλίσει τη συγκατάθεσή τους αλλά και να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης. Η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες αποτελεί σύμφωνα με τον Howitt (2010)μία από τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα, η αρχή της πληροφορημένης συγκατάθεσης περιπλέκεται λόγω του ευέλικτου και ανοιχτού ερευνητικού σχεδιασμού, ο οποίος εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Επομένως στην ποιοτική έρευνα η παροχή πληροφόρησης εκ μέρους του ερευνητή και η χορήγηση συγκατάθεσης εκ μέρους του συμμετέχοντα μπορεί να εκληφθεί καλύτερα «*ως αμοιβαία διαπραγματεύσιμη διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας*»(Τσιώλης,2014:258).

Σημαντικό ζήτημα δεοντολογίας αποτελεί και η ανωνυμία της ταυτότητας των συμμετεχόντων και η τήρηση της εμπιστευτικότητας. Ο ερευνητής οφείλει να σεβαστεί το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα να μην αποκαλύπτονται πληροφορίες οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να λάβει κάθε μέτρο ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ατόμων και η προστασία της ταυτότητάς τους. Επιπλέον, τα προσωπικά τους στοιχεία θα πρέπει να παραμένουν ανώνυμα όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας αλλά και έπειτα από αυτήν και την ανάλυση των ευρημάτων, τη δημοσίευσή τους και γενικότερα την αξιοποίησή τους (Traianou,2014).

Η εμπιστευτικότητα είναι ένα ζήτημα που επηρεάζει την ποιότητα της έρευνας, καθώς, σύμφωνα με τους Ίσαρη, Φ.,Πουρκός, Μ.(2015:91):

«*ο ερευνητής (…)οφείλει να τηρεί έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μεταξύ τους σχέση εμπιστοσύνης που θα επιτρέψει στον συμμετέχοντα να εκφραστεί ελεύθερα και αυθεντικά. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν διασφαλίζει μόνο την προστασία της ποιότητας των ατόμων αλλά επηρεάζει και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας*».

Σχετικά με την εξάλειψη ή τον περιορισμό της πιθανής βλάβης (σωματικής ή ψυχικής), πέρα από την πληροφορημένη συγκατάθεση, τη τήρηση του υγειονομικού πρωτοκόλλου, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη διατήρηση της ανωνυμίας, σημαντικές πρόσθετες παράμετροι είναι:

- Α)Η ενημέρωση έπειτα από την έρευνα μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο στη μείωση της συναισθηματικής βλάβης των εμπλεκομένων αλλά επιπρόσθετα μέσα από μια διαδικασία από κοινού επεξεργασίας (ερευνητή και συμμετέχοντα), μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό και στη διόρθωση παρερμηνειών και παρανοήσεων, βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο και την ποιότητα των δεδομένων. Επίσης, ο συμμετέχων διατηρεί το δικαίωμα να λάβει γνώση των αποτελεσμάτων ή και να ζητήσει κάποιο αντίτυπο της σχετικής δημοσίευσης (Howitt,2010).
- Β)Η συμμετοχή στην έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, πρέπει να είναι ελεύθερη και εθελοντική και όχι να προκύπτει από καταναγκασμό και εξαπάτηση. Ο ερευνητής καλείται να «*ενημερώσει τους υποψήφιους συμμετέχοντες προφορικώς και γραπτώς σχετικά με το ποιος είναι ο λόγος που διεξάγεται η έρευνα, πού αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν (…)ενώ οφείλει να τονίσει το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, καθώς και να ζητήσουν απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από αυτούς(…)*» (Ίσαρη, Φ.,Πουρκός, Μ. 2015:89).

Από τη διαδικασία αυτή δεν εξαιρούνται και οι ίδιοι οι ερευνητές καθώς κατά τον Robson, (2007) μπορεί να βρεθούν αντιμέτωποι με καταστάσεις εν δυνάμει επικίνδυνες. Η προσοχή επομένως θα πρέπει να στρέφεται και προς την κατεύθυνση της δικής τους ασφάλειας. Στην κατεύθυνση αυτή η αναστοχαστικότητα του ερευνητή κρίνεται αναγκαία κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων της αναδυόμενης ερευνητικής διαδικασίας δηλαδή κατά τη συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση των ερευνητικών του δεδομένων. Ιδιαίτερη σημασία έχει και η προσωπική αναστοχαστικότητα του ερευνητή όσον αφορά τη δική του θέση, τη σκέψη του, τα συναισθήματά του, τους συνειρμούς, τις προκαταλήψεις σχετικά με το φαινόμενο που μελετά γιατί η έρευνα μπορεί να επιδράσει στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή (Willig,2008).

Σύμφωνα με τους Ίσαρη, Φ.,Πουρκός, Μ.(2015:93) η τήρηση των αρχών της δεοντολογίας καθίσταται ακόμα πιο περίπλοκο και σύνθετο έργο στις ποιοτικές προσεγγίσεις λόγω της ευέλικτης και συχνά απρόβλεπτης ερευνητικής διαδικασίας αλλά και της άμεσης και στενής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερευνώμενους. Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι ευέλικτος και ανοιχτός σε αλλαγές και τροποποιήσεις υπό το πρίσμα των αναδυόμενων ευρημάτων. Υπό αυτή την έννοια και ο σχεδιασμός για ζητήματα που άπτονται της δεοντολογίας ο ερευνητής οφείλει να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση για

την αντιμετώπιση νέων ηθικών διλημμάτων και προκλήσεων κατά την ερευνητική διαδικασία (Traianou,2014).

4.5. Τεχνική ανάλυση του εμπειρικού υλικού

Για τη παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου. Η τεχνική αυτή «*συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων*» (Braun, V. & Clarke, V. 2012: 57). Αξίζει να επισημανθεί ότι η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης δεν είναι μια τεχνικού τύπου ταξινομητική διαδικασία. Είναι μια «*δημιουργική διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής αναπτύσσει μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, αναγνωρίζει εντός αυτών μοτίβα νοήματος, τα εννοιολογεί και τα οργανώνει*» (Τσιώλης, 2016:486). Η διαδικασία αυτή επιλέχθηκε κυρίως για τη διαλεκτική σχέση που δημιουργεί με το θεωρητικό πλαίσιο και για τις δυνατότητες που παρέχει να ανακαλυφθούν νέες πτυχές του θέματος προς μελέτη, διότι όπως επισημαίνει ο Τσιώλης, (2017:29) η τεχνική της θεματικής ανάλυσης:

«διαμεσολαβείται από τις θεωρητικές προκατανοήσεις του ερευνητή καθώς και την πρότερη γνώση που έχει κατακτήσει κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στόχος της ανάλυσής του δεν είναι πρωτίστως να επιβεβαιώσει τα ήδη γνωστά πορίσματα της βιβλιογραφίας, αλλά να καταδείξει νέες πτυχές του φαινομένου που μελετά. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι οι διαδικασίες που ακολουθούνται κατά τη θεματική ανάλυση δεν κινούνται προς μια μονόδρομη φορά: ο ερευνητής συχνά επιστρέφει σε προηγούμενα βήματα/στάδια, αναθεωρεί αποφάσεις του και δοκιμάζει νέες».

Η διαδικασία της τεχνικής ανάλυσης περιεχομένου που υιοθετήθηκε περιγράφεται συνοπτικά στα κάτωθι 5 στάδια:

<u>Βήμα 1:</u> Η συνέντευξη ηχογραφήθηκε, με το πέρας της διαδικασίας της συνέντευξης μεταφέρθηκε σε γραπτό κείμενο η ηχητικά καταγεγραμμένη συνομιλία, δηλαδή πραγματοποιήθηκε «μετεγγραφή» (transcription). «*Μετεγγραφή συνεπώς καλείται η μετατροπή σε γραπτό κείμενο της ηχητικά καταγεγραμμένης συνομιλίας του συνεντευκτή με τον πληροφορητή*» (Τσιώλης, 2017:3).

<u>Βήμα 2:</u> Αφού έγινε σε βάθος μελέτη των μετεγεγραμμένων κειμένων των συνεντεύξεων, εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα, που παρέχουν πληροφορίες για κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα, στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν ηλεκτρονικά σε χωριστό αρχείο ανά ερώτημα και υποερώτημα όπως προτείνει ο

Τσιώλης (2017:5).Αξίζει να επισημανθεί ότι παρόλο που η συνέντευξη είναι ημιδομημένη, δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο να εντοπιστούν σχετικά αποσπάσματα και σε άλλα σημεία της συνέντευξης συνεπώς είναι σημαντικό να διαβάσουμε προσεκτικά το σύνολο του υλικού και να εντοπίσθούν όλες οι πληροφορίες που αντιστοιχούν σε κάθε ερώτημα ή υποερώτημα, καθώς «*η συγκέντρωση ομοειδών, ως προς το περιεχόμενο, αποσπασμάτων, παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντιπαραβάλει και να αναγνωρίσει, με τον τρόπον αυτόν, εντός τους κοινά νοηματικά μοτίβα ή διαφοροποιήσεις*» (Τσιώλης, 2017:7-8).

Βήμα 3: κωδικοποίηση. Στη συνέχεια ο ερευνητής οφείλει να ερμηνεύσει τα δεδομένα του, να κατανοήσει δηλαδή το νόημά τους και να το αποδώσει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό. Η διαδικασία αυτή καλείται «κωδικοποίηση» και οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί, οι οποίοι εκφράζουν το νόημα που αποδίδει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων, ονομάζονται «κωδικοί»(Braun, V. &Clarke, V.2012:57, Τσιώλης, 2014:107,Ίσαρη, Φ.,Πουρκός, Μ. 2015:115). Στη θεματική ανάλυση σημαντικό ρόλο παίζουν οι ιδέες, οι κατηγορίες και τα σχήματα, που έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και είναι σχετικές με το ζήτημα που εξετάζεται. Ο ερευνητής δεν περιορίζεται σε απλή αντιστοίχηση κάποιων από τις κατηγορίες με τα τμήματα των δεδομένων του. Οι κατηγορίες αυτές λειτουργούν ευρετικά: οξύνουν δηλαδή τη ματιά του ερευνητή, τον βοηθούν να στοχαστεί θεωρητικά, να αποκωδικοποιήσει το νόημα των εμπειρικών δεδομένων και να αναγνωρίσει, εντός αυτών, ενδιαφέρουσες πτυχές του φαινομένου που εξετάζει. Δεν θα πρέπει συνεπώς να περιορίζουν τη δημιουργική διάσταση της διαδικασίας της ανάλυσης και ειδικότερα τη δυνατότητα του ερευνητή να αναγνωρίσει στα δεδομένα του πτυχές και όψεις του φαινομένου που μελετά, οι οποίες δεν έχουν αναδειχθεί (ή δεν έχουν αναδειχθεί επαρκώς) στη σχετική βιβλιογραφία (Τσιώλης, 2017:8).

Βήμα 4 :μετάβαση από το επίπεδο των κωδικών σε εκείνο των θεμάτων. Τα θέματα προκύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση, τη συγχώνευση των κωδικών και αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος. Τα θέματα αποτελούν αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες και μπορούν να λειτουργήσουν ως εκδοχές απάντησης στο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξετάζουμε (Τσιώλης, 2017:15).Οι Braun, V. &Clarke, V. (2012:61) θέλοντας να δείξουν τη σχέση μεταξύ κωδικών και θεμάτων, προβαίνουν στην εξής μεταφορά: αν το αποτέλεσμα της ανάλυσής μας είναι ένα οίκημα με τοίχους και σκεπή, τότε τα θέματα είναι οι τοίχοι και η σκεπή ενώ οι κωδικοί είναι τα τούβλα και τα κεραμίδια.

Βήμα 5: έκθεση των ευρημάτων. Εκθέτουμε τα θέματα/ιδιότητες που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερωτήματά μας και παραθέτουμε αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων για να τεκμηριώσουμε τα ευρήματά μας (Τσιώλης, 2017:29). Σε κάθε περίπτωση η έρευνα δεν ολοκληρώνεται στο σημείο αυτό, αλλά παραμένει μια « *ανοικτή και χωρίς τέλος διαδικασία: τα ευρήματα της έρευνας είναι προς αμφισβήτηση, προς αναθεώρηση και μπορούν πάντοτε να βελτιωθούν*» (Τσιώλης, 2014:εν.1).

Συνοψίζοντας, η θεματική ανάλυση έχει επιλεγεί καθώς δεν αποτελεί μια «τεχνικού τύπου» διαδικασία, « *κατά την οποία ο ερευνητής, ως άλλος αρχαιολόγος, αποκαλύπτει θέματα ή κατηγορίες που ενυπάρχουν θαμμένα, κάπου μέσα στα δεδομένα, και αναμένουν να ανακαλυφθούν*» (Braun, V. &Clarke, V. 2012 :63), αλλά επειδή «*προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή, ο οποίος, αναπτύσσοντας μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει*» (Τσιώλης,2016: 487).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Παρουσίαση των ευρημάτων

5.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αξιολόγησης των μαθητών στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της άρρηκτης σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στην αξιολόγηση του μαθητή και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καταδεικνύεται από τα ενδεικτικά αποσπάσματα που ακολουθούν:

«(…)θεωρώ ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ποιότητα αλλιώς δε θα είχε και λόγο ύπαρξης η αξιολόγηση»(Σ2), «Ναι, υπάρχει μεγάλη σχέση»(Σ3), « Ναι, κατά τη γνώμη μου σαφώς και υπάρχει σύνδεση»(Σ5),« Κατά την άποψή μου, ναι υπάρχει σχέση ποιότητας και αξιολόγησης» (Σ6),«(…)ότι υπάρχει μια σχέση φυσικά»(Σ9), «Φυσικά και υπάρχει»(Σ10), «Βεβαίως και υπάρχει η σχέση αυτή»(Σ13), «Αναμφισβήτητα, η αξιολόγηση είναι ένα απαραίτητο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει αναπόφευκτα θα έλεγα σχέση με την ποιότητα(…)»(Σ14), «Θεωρώ ότι υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας(…)»(Σ16), «Θεωρώ ότι η αξιολόγηση επηρεάζει, ασκεί μια μεγάλη επίδραση» (Σ20), «σαφώς και υπάρχει μια σύνδεση με την ποιότητα της εκπαίδευσης» (Σ21)»

και ταυτόχρονα αποτελεί ένα εύρημα-αφετηρία καθώς η ύπαρξή του δεν ανταποκρίνεται απλά στον πρώτο επιμέρους στόχο της έρευνας αλλά κυρίως είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη συνέχιση της έρευνας και την εμβάθυνση του κεντρικού φαινομένου δηλαδή τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις στρατηγικές αξιολόγησης του μαθητή και στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Αξιοσημείωτη είναι η χρήση του λόγου των εκπαιδευτικών μέσα από τον οποίο διαφαίνεται η ξεκάθαρη, αυτονόητη κατά τους ίδιους και φυσική σχέση με την ποιότητα:

«αλλιώς δε θα είχε και λόγο ύπαρξης η αξιολόγηση»(Σ2),«σαφώς και υπάρχει σύνδεση»(Σ3), «(…)ότι υπάρχει μια σχέση φυσικά»(Σ9),«φυσικά και υπάρχει»(Σ10), «αναμφισβήτητα, η αξιολόγηση είναι ένα απαραίτητο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει αναπόφευκτα θα έλεγα σχέση με την ποιότητα(…)»(Σ14)

Ο αυθορμητισμός και η ταχύτητα των απαντήσεων στο ερώτημα αυτό προκύπτει από την άποψή τους ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία:

«Η αξιολογική διαδικασία είναι μια εγγενής διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, δε μπορούμε να έχουμε μάθηση, διδασκαλία χωρίς να έχουμε κάποιο τύπο αξιολόγησης άλλωστε ξέρουμε ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία την οποία βιώνουμε στη καθημερινότητά μας με άτυπη μορφή καθημερινά και κάθε στιγμή»(Σ4), «η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, η διδασκαλία επηρεάζει την αξιολόγηση δε μπορώ να το ξεχωρίσω , να σας μιλήσω χωριστά»(Σ7), «θεωρώ αυτά τα δύο κομμάτια ενιαία»(Σ9)*,«είναι ενιαίο αυτό το κομμάτι, διεξάγεται παράλληλα, ταυτόχρονα θα έλεγα, δεν το ξεχωρίζουμε πολλές φορές» (Σ10), «αν δώσουμε έμφαση στη διδασκαλία τότε θεωρώ θα έχουμε σίγουρα πιο καλά αποτελέσματα στην αξιολογική διαδικασία» (Σ12), «εστιάζω δηλαδή στη διδασκαλία, θεωρώντας ότι μια καλή διδασκαλία θα συμβάλλει θετικά στην αξιολόγηση»(Σ18), «Η αξιολόγηση, εφόσον βέβαια τηρεί κάποια επιστημονικά κριτήρια, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία και διεξάγεται πάνω στη διδαχθείσα ύλη, το τονίζω και αφού έχει προηγηθεί μια καλή διδασκαλία, θεωρώ πως πράγματι συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης»(Σ19)*

Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να καταδείξουν τους τρόπους με τους οποίους συμβάλλει η αξιολόγηση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι :

- Η αξιολογική διαδικασία είναι ένας μηχανισμός ελέγχου(monitoring)που επισημαίνει ελλείψεις, εντοπίζει αδυναμίες, προτείνει βελτιώσεις:

«η αξιολογική διαδικασία, η αξιολόγηση είναι ένας μηχανισμός (…) εντοπίζω ελλείψεις και τις ανάγκες των μαθητών»(Σ1), «η αξιολόγηση, με βοηθάει παραδείγματος χάρη να εντοπίζω τις αδυναμίες, τις ελλείψεις των μαθητών» (Σ2), «η αξιολόγηση μας βοηθάει να εντοπίσουμε τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των μαθητών»(Σ3), « είναι αυτή η διαδικασία, η οποία μας βοηθά να πάμε πιο πέρα, να βελτιώσουμε όχι για να βελτιώσουμε σαν αυτοσκοπό, η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία η οποία μας βοηθάει να εντοπίσουμε αδυναμίες και προβλήματα και να τα διορθώσουμε (…)να εντοπίσει αδυναμίες και προβλήματα και να τα διορθώσει»(Σ4),«η αξιολόγηση μας βοηθάει να αντιμετωπίζουμε τις ελλείψεις και τις αδυναμίες των μαθητών μας» (Σ5), «εντοπίζει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των μαθητών μας» (Σ6), «βλέπω τις αδυναμίες, τα δυνατά τους σημεία»(Σ9), «δείχνει και σε μένα το επίπεδο της τάξης

πού θα πρέπει να εστιάσω περισσότερο, πού θα πρέπει να προσπαθήσω» (Σ13), «Πολύ σημαντικό είναι να απαλύνουμε τα αδύναμα σημεία του παιδιού μέσα από την αξιολογική διαδικασία και να μετατραπούν σε θετικά αυτά τα σημεία»(Σ17), «εντοπίζονται οι αδυναμίες που έχουν οι μαθητές»(Σ21)

- Η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά και συντελεί στην αναπροσαρμογή της ύλης, των στόχων διδασκαλίας, των μεθόδων, των μέσων και του ρυθμού της διδασκαλίας :

«Όπως ανέφερα και πριν η αξιολογική διαδικασία, η αξιολόγηση είναι ένας μηχανισμός για μένα συνεχούς ανατροφοδότησης (…) αναπροσαρμόζω την πορεία της διδασκαλίας μου και τους στόχους πολλές φορές»(Σ1), «αναπροσαρμόζω την ύλη, τους στόχους διδασκαλίας μου για να βοηθήσω βέβαια τα παιδιά (…)η αξιολόγηση λειτουργεί ως ανατροφοδότηση» (Σ2), «να αναπροσαρμόζουμε την ύλη μας»(Σ3), «να αναπροσαρμόσω πράγματα και στόχους που είχα για τη συγκεκριμένη ομάδα και να βάλω νέους ανάλογα πάντα με το επίπεδο των παιδιών» (Σ4), «μας βοηθάει να αναπροσαρμόζουμε την ύλη αλλά και τους στόχους του μαθήματος» (Σ5), «να αναπροσαρμοστεί η ύλη του μαθήματος στην τάξη, λειτουργεί ανατροφοδοτικά και όχι επανορθωτικά, είναι ένας κύκλος για όλους, ο διδάσκων μπορεί έτσι να προσαρμόσει την ύλη του και να αναθεωρήσει τους στόχους» (Σ6), «έχοντας ανατροφοδοτική και όχι επανορθωτική δράση» (Σ7), «θα αναπροσαρμόσω τη διδασκαλία μου και θα δω μήπως πρέπει με άλλο τρόπο να κάνω το μάθημα ώστε να το καταλάβει το παιδί»(Σ8), «μπορώ να πω ότι η επανάληψη που γίνεται είναι μια φοβερή βοήθεια για τους μαθητές γιατί εμπεδώνουν την ύλη πιο καλά, έχουν διαβάσει πιο πολλές φορές» (Σ9), «είναι επίσης θεωρώ η αξιολόγηση πάρα πολύ σημαντική για μας τους καθηγητές νομίζω ότι μέσα από την αξιολογική διαδικασία αξιολογούμε και εμείς τις διδακτικές μεθόδους που έχουμε χρησιμοποιήσει, αλλάζουμε κάποια πράγματα στην ύλη» (Σ14), «έπειτα και εμείς οι ίδιοι, βάση αυτών των στοιχείων που αποκομίζουμε από την αξιολόγηση διαμορφώνουμε διαφορετικά το μάθημά μας, βλέπουμε πού χρειάζονται περισσότερη βοήθεια τα παιδιά» (Σ16),

- Λειτουργεί ως κίνητρο ενθάρρυνσης των μαθητών:

«Από την εμπειρία μου έχει πολύ σημαντική επίδραση η αξιολόγηση στη στάση και στη συμπεριφορά των μαθητών, αποτελεί -εάν αυτή συντελείται με τον ορθό τρόπο- κίνητρο ενθάρρυνσης και ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία για να έχουμε μεγαλύτερη πρόοδο» (Σ1), «όταν για κάποιο λόγο δε δοθεί βαθμολογία όπως έγινε φέτος λόγω του Κορωναϊού, είδα μεγάλη διαφορά στα παιδιά γιατί δε

μπόρεσα να τους δώσω το κίνητρο. Όταν δεν έχουν το κίνητρο του βαθμού, δυστυχώς, μόνο με το κίνητρο του βαθμού γιατί δεν ενδιαφέρονται να μάθουν τη γλώσσα τουλάχιστον ίσως και τα άλλα μαθήματα δεν ξέρω, επαναπαύονται τα παιδιά και δεν προσπαθούν ιδιαίτερα. Το ίδιο έγινε όταν άλλαξε από τρίμηνο σε τετράμηνο επειδή τα παιδιά του Γυμνασίου είναι μικρά και χρειάζονται το κίνητρο αυτό να ξέρουν και πού βρίσκονται γιατί δεν καταλαβαίνουν. Νομίζουν ότι είναι καλοί μαθητές ενώ δεν διαβάζουν. Νομίζουν ότι όλα μπορούν να τα κάνουν εύκολα χωρίς να κοπιάσουν. Όταν έχουν το βαθμό, όταν βλέπουν πού βρίσκονται, τότε είτε τρομάζουν και καταλαβαίνουν ότι πρέπει να διαβάσουν είτε νοιώθουν ωραία ότι τα καταφέρνουν και αυτό είναι ένα κίνητρο για να προχωρήσουν»(Σ3), « θα ήταν ιδανικό βέβαια να μην χρειαζόταν το κίνητρο της αξιολόγησης, να λειτουργούσε εσωτερικά η διαδικασία της προόδου»(Σ6)

Τη λειτουργία του μηχανισμού της αξιολόγησης ως μοχλού ενθάρρυνσης της προόδου των μαθητών επισημαίνουν και οι Σ9,Σ10,Σ11,Σ13,Σ14,Σ19,Σ21:

«στα ίδια τα παιδιά ειδικά αυτά που παλεύουν σε καθημερινή βάση, αγωνίζονται, διαβάζουν, όταν γράφουν καλά είναι τόσο χαρούμενα, το βλέπεις στα μάτια τους, ικανοποιημένα και προσπαθούν ακόμα περισσότερο αλλά και τα παιδιά που λαμβάνουν κάποιο χαμηλότερο βαθμό εντείνεται η προσπάθειά τους, προσπαθούν να βελτιωθούν, άρα είναι ένα σημαντικό κίνητρο»(Σ9), «θέλουν να βελτιωθούν (…) είναι ένα πολύ δυνατό κίνητρο, το οποίο δε πρέπει να καταργηθεί»(Σ10), «έχω αντιληφθεί ότι οι μαθητές θέλουν την αξιολόγηση γιατί οι μαθητές θέλουν να ανταμείβονται για την προσπάθεια που κάνουν και το επιδιώκουν, το ζητούν» (Σ11), «πρώτα από όλα είναι μια ενθάρρυνση για τα παιδιά τα οποία προσπαθούν και δουλεύουν και πραγματικά βλέπουν ότι η προσπάθειά τους ανταμείβεται» (Σ13), «με το βαθμό που θα πάρει (…), επιβραβεύεται για την προσπάθεια την οποία κάνει και με βάση την αξιολόγηση μπορεί να προσπαθήσει ακόμα περισσότερο»(Σ14), «δημιουργεί ένα κίνητρο στους μαθητές μια ώθηση να μελετήσουν συγκροτημένα, με πρόγραμμα, και να αφομοιώσουν την διδαχθείσα ύλη αλλά και να την ενσωματώσουν στην ήδη κατακτημένη. Έτσι σημειώνουν πρόοδο» (Σ19), « αν γίνει η σωστά η αξιολόγηση δημιουργεί κίνητρα και ενθαρρύνει τα παιδιά να προχωρήσουν στο γνωστικό τομέα» (Σ21)

- Βοηθά στην αυτογνωσία, στον έλεγχο των γνωστικών ικανοτήτων, στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμηση:

«βοηθά το μαθητή να προσδιορίσει τις αδυναμίες του και να θέσει τους στόχους για τη βελτίωσή του»(Σ6), «τα παιδιά βοηθιούνται γιατί αποκτούν αυτοεκτίμηση και

αυτοπεποίθηση, έχουν ένα αυτοέλεγχο γνώσεων και γνωρίζουν τις ελλείψεις τους και τις αδυναμίες τους και έτσι κάνουν την προσπάθειά τους για να βελτιωθούν» (Σ7), «σε ότι αφορά στα παιδιά θα πάρουν τους βαθμούς θα καταλάβουν τελικά ότι άξιζε τον κόπο αυτά που διάβασαν γιατί έχουν αυτό τον ωραίο το βαθμό, αυτά που δεν πήγαν τόσο καλά πιστεύω μέσα από αυτό το βαθμό να ευαισθητοποιηθούν και να προσαρμόσουν και αυτά τη δουλειά τους στο σπίτι, να διαβάζουν περισσότερο, να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους» (Σ8), «είναι θετική η αποτίμηση γιατί όσον αφορά στους μαθητές πέρα από την ενθάρρυνση και το κίνητρο που ανέφερα, αντιλαμβάνονται σε ποιο επίπεδο γνώσεων βρίσκονται ειδικά στην α γυμνασίου όταν έρχονται από το δημοτικό που ξεκινάνε με 9 και 10, έρχονται στο γυμνάσιο και αυτόματα ο αξιολογικός πίνακας αλλάζει, πολλοί αξιολογητές, πολλά διαφορετικά μαθήματα, διαφορετικές βαθμολογίες» (Σ11), «καταρχήν τα ίδια τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν κάποιες ελλείψεις τους, να δουν την πρόοδό τους(…) να αλλάξουν τρόπο με τον οποίο μελετούν, ασχολούνται με τα μαθήματά τους, προσπαθούν να βρουν νέους τρόπους να προσλάβουν τη γνώση (Σ16), , «να μπορέσει να αλλάξει τον τρόπο που θα διαβάζει, να βλέπει διαφορετικά τη ζωή του», (Σ17), «είναι η εκτίμηση των δικών τους δυνάμεων, να δουν τι κατέχουν, πόσο το κατέχουν και τι χρειάζεται να βελτιώσουν, είναι σημαντικό να έχουν υπόψη τους όχι μόνο τις δυνατότητές τους αλλά τους μηχανισμούς για να τις βελτιώσουν»(Σ19), « Θεωρώ ότι η αξιολογική διαδικασία εάν έχει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία βοηθούν τους μαθητές οδηγεί στην ενθάρρυνση των μαθητών και βοηθά στην αυτοπεποίθηση» (Σ20)

- Λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς:

«Οι δε γονείς έχουν την εικόνα αυτή της προόδου των παιδιών τους και μπορούν να σκεφτούν τους τρόπους πώς να τα βοηθήσουν και να τα στηρίξουν με το να τα ενθαρρύνουν, να τα προτρέψουν ώστε να γίνουν καλύτεροι στις γνώσεις του (…) οι γονείς έχουν μια εικόνα για τα παιδιά τους, πού ακριβώς βρίσκονται, ποιες είναι οι δυνατότητές τους, πώς μπορούν να βελτιωθούν» (Σ7), «σημαντική είναι και η διαδικασία της αξιολόγησης για τους γονείς διότι μέσα από τη διαδικασία της ενημέρωσης, καθώς έρχονται όταν τους καλούμε, τους γνωστοποιούμε τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του παιδιού έτσι ώστε να γίνει μία συζήτηση και να μπορέσουν και αυτοί να βοηθήσουν» (Σ11), «η αξιολόγηση είναι και μια γέφυρα επικοινωνίας με το σπίτι, να μπορέσω να επισημάνω αδυναμίες των παιδιών στους γονείς και εκείνοι με τη σειρά τους να μπορέσουν να βοηθήσουν στο έργο μου» (Σ13), «φυσικά είναι απαραίτητη διαδικασία και για τους γονείς διότι με την αξιολόγηση έχουν μια πλήρη και σαφή εικόνα για την πρόοδο των παιδιών, και για τις τυχόν αδυναμίες τους»(Σ14), «και για τους γονείς πιστεύω είναι πάρα πολύ

σημαντικό αποκτούν μια εικόνα για τα παιδιά τους και μπορούν και αυτοί και έπειτα πώς μπορούν να τα βοηθήσουν περισσότερο για να βελτιωθούν όπου χρειάζεται»(Σ16).

- Υποδεικνύει το επίπεδο της μάθησης που έχει επιτευχθεί:

«υποδεικνύει το επίπεδο της μάθησης που έχει επιτευχθεί» (Σ6), «σίγουρα βοηθάει για να γνωρίζουν ακριβώς την πρόοδό τους»(Σ10)

- αλλά και στοχεύει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα:

«το βοηθητικό είναι προς την κατεύθυνση του να γίνουμε καλύτεροι. Άρα αυτό που λέμε ποιότητα στην εκπαίδευση, ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές μας που είναι το ζητούμενο»(Σ4).

- Πιστοποιεί τις γνώσεις των μαθητών:

«πιστοποιεί στους γονείς τις γνώσεις των παιδιών τους, έχουν μια σαφή εικόνα για την πρόοδο των παιδιών τους» (Σ6), «ότι για τους γονείς δίνεται μια εικόνα για το πού βρίσκονται τα παιδιά τους, αν διαβάζουν, πώς διαβάζουν ή το διάβασμά τους αν αποδίδει ή όχι(…)οι βαθμοί τους βοηθούν να καταλάβουν πού βρίσκονται τα παιδιά τους, και αν η εικόνα που έχουν τελικά ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα»(Σ8)

- Παρέχει μια δημόσια εικόνα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου:

«διαμορφώνει και μια δημόσια εικόνα ώστε να γνωρίζουν και οι γονείς την πρόοδο των παιδιών τους» (Σ2), «επίσης, παρέχει μια δημόσια εικόνα της ποιότητας της εκπαιδευτικής πράξης, μέσω της κοινοποίησης στους γονείς το αποτέλεσμα της προόδου των παιδιών τους»(Σ5), «είναι δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου»(Σ8), *« πράγματι, διαμορφώνεται μια δημόσια εικόνα του σχολείου στη κοινωνία»(Σ16)*

- Αναδεικνύει τις κλίσεις και τις δεξιότητες των μαθητών:

«Μέσω της αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικό να αναδειχθούν κάποια δυνατά σημεία του παιδιού και να μπορέσει να τα αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο μέλλον παραδείγματος χάρη αν κάποιος είναι πολύ καλός στο λόγο και γράφει πολύ καλές εκθέσεις θα μπορούσε να γίνει δικηγόρος ή άλλο παιδί που έχει κλίση σε τεχνικά εργαλεία θα μπορούσε να στραφεί σε επαγγέλματα τεχνικά (…)βοηθάει τους γονείς γιατί κάποιοι γονείς που δεν έχουν

ασχοληθεί πολύ με τα θέλω του παιδιού τους θεωρούν ότι πρέπει να κάνει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα το μέλλον επειδή δεν το έκαναν εκείνοι. Άρα λοιπόν, σιγά σιγά πρέπει να είμαστε ειλικρινείς και να δώσουμε στο παιδί την ώθηση να βρεί το δρόμο του και θεωρώ ότι η αξιολόγηση μας βοηθά πάρα πολύ σ 'αυτό το τομέα»(Σ17), «Αν δεν αναγνωρίσουμε τις κλίσεις και τις δεξιότητες του μαθητή δεν τον βοηθάμε να βελτιωθεί, να προχωρήσει παραπέρα και να διαλέξει επαγγελματική σταδιοδρομία αργότερα» (Σ18).

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η άποψη του Σ8 σύμφωνα με την οποία η ποιότητα που προσδίδεται στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της αξιολόγησης αποτελεί αναμφίβολα ένα ισχυρό κίνητρο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είναι η ικανοποίηση που νοιώθουν από την πρόοδο των μαθητών τους: «*έχει αξία γιατί για μένα θα δω το παιδί που προοδεύει, θα με ικανοποιήσει αυτό» (Σ8).*

5.2. Στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών τους και η επιρροή τους στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Η επιλογή των στρατηγικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς τόσο κατά την αξιολογική διαδικασία όσο και με το πέρας αυτής, ως προς τη διαχείριση δηλαδή των αποτελεσμάτων της, είναι εξίσου σημαντικές καθώς έχουν άμεσο αντίκτυπο στο ποιοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης όπως αυτός αναγνωρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς στο κεφάλαιο 5.1.

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα εστιάζει στο να αναδείξει και να διερευνήσει την επίδραση που ασκούν οι διαδικασίες αξιολόγησης στην ποιότητα της εκπαίδευσης και όχι στην τεχνική ανάλυση των διαδικασιών αυτών, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και αναδεικνύονται μέσα από τη μελέτη των απόψεών τους έχουν ταξινομηθεί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αλλά και τα ευρήματα της έρευνας, σε δύο κατηγορίες επισημαίνοντας κατά κατηγορία τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα εκείνα που συντελούν στην αναβάθμιση ή μη της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι δύο κατηγορίες είναι:

1. Οι στρατηγικές αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και περιλαμβάνουν ένα σύνολο δράσεων που έχουν ως σκοπό να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο αντικειμενικό στόχο.

2. Οι στρατηγικές αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης και περιλαμβάνουν ένα σύνολο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που ενσωματώνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η παράθεση των ευρημάτων ακολουθεί την ανωτέρω κατάταξη διότι αποσκοπεί στο να αναδείξει και το βαθμό(από το μικρότερο στο μεγαλύτερο) της ποιότητας που συντελείται στο σύνολο της αξιολογικής διαδικασίας (κατά τη διάρκεια και το πέρας αυτής) όπως αποτυπώνεται από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

5.2.1. Στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης των μαθητών

Με εξαίρεση τον Σ15 που εκτιμά ότι: *«μια παραδοσιακής μορφή αξιολόγηση δε δίνει αποτελέσματα ουσιαστικά»(Σ15)*, το σύνολο των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης περιλαμβάνονται στο σύνολο των στοχευμένων δράσεών τους που εφαρμόζουν με σκοπό να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, όπως διαφαίνεται από τα παραθέματα που έπονται.

Η διαβάθμιση που ακολουθείται στην παράθεση των ευρημάτων προκύπτει από τη χρήση του λόγου των εκπαιδευτικών μέσα από την οποία αναδύεται το μέγεθος που καταλαμβάνουν στη στρατηγική τους οι παραδοσιακές μορφές διότι πάνω από τους μισούς (11 στους 16) χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις παραδοσιακές μορφές (Σ1,Σ2,Σ3,Σ5,Σ6,Σ8,Σ9,Σ11,Σ12, Σ14,Σ17) δίνοντας μεγάλη έμφαση στο γραπτό λόγο έναντι του προφορικού ενώ οι υπόλοιποι (Σ4,Σ7,Σ10,Σ13,Σ16,) τις εφαρμόζουν σε πολύ μικρότερο βαθμό:

«Χρησιμοποιώ <u>κατά πλειοψηφία</u> τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (…)επί τω πλείστων όμως χρησιμοποιώ τη προφορική συμμετοχή των μαθητών, τις γραπτές δοκιμασίες και τις κατ' οίκον εργασίες» (Σ1), «χρησιμοποιώ <u>κυρίως</u> τις παραδοσιακές μεθόδους δηλαδή γραπτά διαγωνίσματα, εργασίες στο σπίτι και προφορική συμμετοχή φυσικά γιατί έτσι διαπιστώνω τη πρόοδο των μαθητών μου»(Σ2), «εφαρμόζω τις παραδοσιακές μεθόδους διαγώνισμα, εξετάζω για ορθογραφία τα παιδιά, αν έχουν διαβάσει τις λέξεις τους, αν κάνουν επαναλήψεις στο λεξιλόγιο»(Σ3), «Μπορεί τυπικά στο α τετράμηνο να έβαλα και ένα διαγώνισμα παράλληλα όμως»(Σ4),«<u>κατά κύριο λόγο</u> εφαρμόζω τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης δηλαδή τις γραπτές δοκιμασίες, διαγωνίσματα, εργασίες αλλά και την

προφορική εξέταση. Επίσης χρησιμοποιώ πολύ τα φύλλα εργασίας που εκπονούν οι μαθητές μου στην ώρα του μαθήματος» (Σ5), θεωρώ ότι (…) το γραπτό απεικονίζει πιστά τις γνώσεις και εντοπίζει τις ελλείψεις. Η προφορική συμμετοχή απλώς συμπληρώνει τις γραπτές δοκιμασίες χωρίς όμως να αντικαθιστά το γραπτό»(Σ6), «οπωσδήποτε και το βαθμό των τεστ και των γραπτών διαγωνισμάτων που γράφει αλλά (…)» (Σ7) *,«η εμπειρία μου έχει δείξει ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι είναι οι καλύτερες και το λέω αυτό πολύ υπεύθυνα, έχω πολύ καλή άποψη για τους μαθητές μου, μέσα από τα διαγωνίσματα, μέσα από τις εργασίες κατ' οίκον, τα τεστ, από τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη, δε με έχουν ποτέ διαψεύσει, σχεδόν ποτέ είμαι ευχαριστημένη»(Σ8), «πιο πολύ εστιάζω στο γραπτό λόγο. Εκεί είναι η εικόνα του μαθητή, μπορώ να καταλάβω πολλά, βλέπω τις ικανότητές του, πώς μπορεί να εκφραστεί, με ποιο τρόπο σκέφτεται, την ορθογραφία του, την κρίση του, κυρίως είναι ο γραπτός λόγος που μου δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή»(Σ9), « από το γραπτό κυρίως αντιλαμβάνομαι τους στόχους που πετύχαμε και τι χρειάζεται περαιτέρω»(Σ9)*

Τη χρήση των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης υπεραπίζονται και οι Σ11,Σ12,Σ13,Σ14,Σ16,Σ17,Σ19,Σ20:

«στηριζόμουν και στηρίζομαι ακόμα στις κλασικές μεθόδους αξιολόγησης δηλαδή στο διαγώνισμα» (Σ11),), «χρησιμοποιώ περισσότερο τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης»(Σ12), «σαφέστατα και ξεκινάω με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, κάθε παιδί (…) έχει τις εργασίες του, (…) γράφουμε και μία γραπτή εξέταση όπου εκεί προσπαθώ να καταλάβω σε τι βάθος έχουν κατανοήσει, εμπεδώσει ότι έχουμε διδαχθεί»(Σ14),,«μετά έρχονται τα τεστ και τα διαγωνίσματα» (Σ10), για μένα το γραπτό διαγώνισμα μετράει πολύ λιγότερο (Σ13), «έχω χρησιμοποιήσει φυσικά τις παραδοσιακές μεθόδους»(Σ16),«συνδυάζω την προφορική επίδοση με το γραπτό διαγώνισμα, τις εργασίες που γίνονται στο σχολείο κυρίως για να διαμορφώσω μια πλήρη εικόνα» (Σ17), «Δεν θεωρώ ότι έχουμε επαρκή επιμόρφωση για να χρησιμοποιήσουμε με ασφάλεια και αξιοπιστία τις εναλλακτικές μεθόδους, προσωπικά δείχνω εμπιστοσύνη στις παραδοσιακές μεθόδους σε συνδυασμό με κάποιες εργασίες» (Σ19),«κινούμαι κυρίως γύρω από τις ολιγόλεπτες και ωριαίες γραπτές εξετάσεις και χρησιμοποιώ τις εναλλακτικές μεθόδους σε πολύ μικρότερο βαθμό βέβαια» (Σ20)

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που στηρίζονται σε κριτήρια-στόχους διακατέχονται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων-που δεν συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό

θετικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης -μέρος των οποίων αποτελούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και αναλύονται κάτωθι:

Πρωτίστως, η ελάχιστη ή καθόλου ανατροφοδότηση που λαμβάνει χώρα μετά τη διδασκαλία:

«μετά το διαγώνισμα, βέβαια, βλέπουμε τα λάθη μας, τους γράφω κάποια σχόλια(…)όταν βλέπω ότι τα παιδιά είναι πολύ πίσω κάνουμε πάλι κάποια γραμματικά φαινόμενα, κάποια επανάληψη ξανά, τους εξηγώ κάποια πράγματα, συνήθως όμως τρέχουμε να προλάβουμε και να καλύψουμε κάποια ύλη και δεν έχουμε τόσο περιθώριο να επαναλαμβάνουμε συνέχεια τα ίδια και τα ίδια»(Σ3)

Πρόκειται για την χαμηλού επιπέδου (σε σχέση με την ποιότητα της εκπαίδευσης) διαμορφωτική αξιολόγηση (low-level formative assessment) που περιλαμβάνει την απλή ανατροφοδότηση και συνίσταται στη διεξαγωγή μιας γραπτής εξέτασης και την απονομή της βαθμολογίας (Mc Millan (2018:111-112).

Επιπλέον γνωρίσματα των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης που παρατηρήθηκαν στα δεδομένα των συνεντεύξεων είναι η έλλειψη δημοσιοποίησης εκ των προτέρων των αξιολογικών κριτηρίων από το ευρύ σύνολο των συμμετεχόντων (πλην των Σ9,Σ21) καθώς και η απουσία αναφοράς σε πολλές απαντήσεις ως αποδεκτά ορθές κατά την αξιολογική διαδικασία, χαρακτηριστικά που μειώνουν την εμπλοκή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία και την ενίσχυση της δημιουργικής τους σκέψης και της κριτικής ικανότητας σύμφωνα με τους σύγχρονους μελετητές (Pellegrino, Chudowsky, Glaser,2001, Mc Millan,2018)

5.2.2. Στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης των μαθητών

Με εξαίρεση τους Σ3 και Σ8 που χρησιμοποιούν αποκλειστικά και μόνο κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης επικαλούμενοι λόγους όπως η έλλειψη χρόνου και η μη αποδοχή από τους μαθητές των σύγχρονων εναλλακτικών μεθόδων:

«γιατί για τις εναλλακτικές μεθόδους δεν υπάρχει χρόνος να εφαρμοστούν, είναι πολύ περιορισμένος ο χρόνος» (Σ3), «για τις εναλλακτικές δε θα πω κάτι εναντίον απλώς δεν τις εφαρμόζω. Κάποια στιγμή ζητάω να εκφραστούν τα παιδιά μέσα για παράδειγμα στο φάκελο δεξιοτήτων, να απεικονίσουν τη γνώση τους αλλά

βλέπω ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται. Νομίζω ότι και τα ίδια έχουν συνηθίσει τις παραδοσιακές μεθόδους» (Σ8)

το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούν, συμπληρωματικά με τις παραδοσιακές μεθόδους ή εξ ολοκλήρου (Σ15), τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (ετεροαξιολόγηση, project, portfolio, ομαδική αξιολόγηση..) κάποιοι δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση σε αυτές(Σ4, Σ13,Σ15,Σ16) :

«τη μέθοδο αξιολόγησης μέσω portfolio που έχω υιοθετήσει εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Επιπλέον, εφόσον και το θεσμικό πλαίσιο μας το επέτρεψε, τη στιγμή που ξεκίνησε το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών, έχουμε τη δυνατότητα, αντί για το κλασικό διαγώνισμα,πρόχειρο διαγώνισμα που αξιολογείται η γραπτή επίδοση των μαθητών, τα παιδιά να εμπλέκονται σε δημιουργικές εργασίες με το διαχωρισμό της τάξης σε ομάδες και να αναλαμβάνουν αυτό που λέμε project. Αυτό που υιοθετώ στις τάξεις μου είναι το project phase learning δηλαδή αναθέτω στα παιδιά εργασίες ανά ομάδες, πιστεύω στην εργασία σε ομάδα, στην ανάληψη πρωτοβουλίας, στη συνέργεια, στο πώς μπορεί να βοηθήσει η κοινότητα και να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο και αυτό που ζητώ από τα παιδιά είναι βάση συγκεκριμένου πλάνου βέβαια και σχεδίου μαθήματος και φύλλου εργασίας με το οποίο τα υποστηρίζω, τα παιδιά πρέπει να παράγουν τελικά ένα προϊόν το οποίο θα προκύψει από τις διάφορες φάσεις που περιγράφονται στο project δηλαδή το ερευνητικό ερώτημα και το κεντρικό πρόβλημα, τη μελέτη υλικού(resources) που τους διαθέτω, την τελική διαμόρφωση του προϊόντος που πρέπει να λύσουν ένα πρόβλημα ή κάποιο θέμα για να δημιουργήσουν ένα τελικό προϊόν, την αλληλεπίδραση και την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση είναι μέρος της εγγενούς διαδικασίας της μάθησης και της δημιουργίας και η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση αποτελούν τα δύο βασικά στοιχεία της διαδικασίας. Μπορεί τυπικά στο α τετράμηνο να έβαλα και ένα διαγώνισμα παράλληλα όμως έχουμε κάνει και δύο project με τα παιδιά, στα οποία εκεί θα πέσει το βάρος και εκεί θα καταλάβει κανείς τι μπορεί να καταφέρει ο κάθε μαθητής και τι μπορεί να διορθώσει, πώς μπορεί να προχωρήσει καλύτερα στη ξένη γλώσσα, την οποία διδάσκω»(Σ4),

Εκτός απο την καινοτόμα προσέγγιση της Σ4,ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι στρατηγικές των Σ13,Σ15,Σ16,Σ18 που δίνουν έμφαση στις σύγχρονες μεθόδους:

«για μένα το γραπτό διαγώνισμα μετράει πολύ λιγότερο σε σχέση με την καθημερινή επικοινωνία και συμμετοχή των μαθητών μέσα στην τάξη, με

δραστηριότητες ομαδικές (…) εκεί πραγματικά βλέπω παιδιά που κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε της γραπτής αξιολόγησης έχουν πολύ χαμηλή επίδοση και αυτοεκτίμηση όταν κάνουμε τέτοιου τύπου εργασίες δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό και αναλαμβάνουν και πρωταγωνιστικούς ρόλους, οπότε θεωρώ ότι για μένα ο πιο αξιόπιστος τρόπος για να αξιολογήσω ένα μαθητή είναι να δω ακριβώς τη συνολική του εικόνα και την προσπάθειά του κυρίως όταν ξεφεύγουμε από τα πλαίσια»(Σ13), «γίνονται πάντα ομάδες εργασίας ή τουλάχιστον γίνονται πολύ συχνά»(Σ15), «πολλές φορές δουλεύουμε με τα παιδιά ομαδικά σε κάποιες εργασίες, κάποια project , ή έχουν μπει στη διαδικασία να δουλέψουν ανά ζεύγη, να ελέγξουν ο ένας την εργασία του άλλου, κατά διαστήματα βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις που μπορώ να το εφαρμόσω υπάρχει αυτοαξιολόγηση , όπου τα παιδιά συμπληρώνουν τις απαντήσεις τους για να έχουν μια εικόνα πιο ολοκληρωμένη και άμεση για τις γνώσεις τους. Αυτό όμως που νομίζω ότι βρίσκουν πολύ ενδιαφέρον τα ίδια τα παιδιά είναι όταν τα ενθαρρύνω να δημιουργήσουμε μαζί κάποιες ασκήσεις αξιολόγησης, κάποιες απλές όπως συμπλήρωση κενών ή σωστό/λάθος»(Σ16), «λαμβάνω υπόψη μου παράγοντες όπως η προφορική συμμετοχή και το ενδιαφέρον περισσότερο από το γραπτό διαγώνισμα, τη συνεργατικότητα σε ομαδικές δραστηριότητες» (Σ18).

Σε αντίθεση, οι (Σ1,Σ9,Σ11,Σ12,Σ14,Σ17)ναι μεν ενσωματώνουν στις στρατηγικές τους τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης αλλά όμως δίνουν μικρότερη έμφαση σε αυτές:

«χρησιμοποιώ περιστασιακά και κάποιες σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης παραδείγματος χάρη το αυθεντικό κείμενο, την ομαδική αξιολόγηση εργασιών μαθητών»(…) προσπαθώ να τους ενθαρρύνω στην κατεύθυνση να διαβάζουν και να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους»(Σ1), «την αυτοαξιολόγηση (…)ναι αλλά μόνο σε ασκήσεις για το σπίτι, θεωρώ ότι βοηθούν τον αυτοέλεγχο, την ετεροαξιολόγηση ναι περιστασιακά σε ομαδικές εργασίες όμως, δηλαδή μια ομάδα να αξιολογεί με συγκεκριμένα κριτήρια την εργασία άλλης ομάδας, όχι όμως στο διαγώνισμα ή στην προφορική συμμετοχή»(Σ9), «θα αναφερθώ λίγο στον τρόπο της προφορικής εξέτασης της καθημερινής, όταν θα κάνω μία ερώτηση σε ένα μαθητή αμέσως δεν του δίνω τη σωστή απάντηση θέλω να τον ακούσω χωρίς να τον διακόψω, την ίδια ερώτηση απευθύνω και σε άλλο μαθητή και σε άλλο μέχρι να λάβω πολλές απαντήσεις και μετά εξηγώ τη λύση ώστε ο καθένας από εκεί και πέρα καταλαβαίνει αν έχει απαντήσει σωστά ή όχι σε αυτό που ρώτησα, δεν διορθώνω τη στιγμή που μιλάει κάποιος μαθητής γιατί θέλω να ολοκληρώσει αυτό που έχει στο μυαλό του και ένα από τα πράγματα που τους αναφέρω (…) είναι ότι έχουμε στο

μυαλό μας, όπως το έχουμε σαν έννοια, είμαστε εδώ για να το πούμε ακόμα και αν είναι λάθος γιατί μέσα από το λάθος θα μάθουμε το σωστό» (Σ11),«έχω όμως περιστασιακά χρησιμοποιήσει το φάκελο δεξιοτήτων και ότι προσφέρει η τεχνολογία»(Σ12), «η ετεροαξιολόγηση είναι περισσότερο ένα πολύ καλό εργαλείο για να αποκτήσουν αυτοέλεγχο, αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία οι ίδιοι οι μαθητές, θα λέγαμε ότι βοηθά να κοιτάζουν από μακριά τον εαυτό τους, σαν εργαλείο που οδηγεί στη μεταγνώση και όχι ότι το χρειάζεται ο εκπαιδευτικός. Συντελεί όμως με αυτό τον τρόπο στην πρόοδο του μαθητή» (Σ14), «μέσα από τη webex και το padlet, την ηλεκτρονική τάξη μπορέσαμε να έχουμε κάποιους εναλλακτικούς τρόπους θα λέγαμε» (Σ14),«η αυτοαξιολόγηση του κάθε παιδιού είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι, εγώ το εφαρμόζω όταν πρόκειται να βαθμολογήσω για παράδειγμα μία εργασία και ζητάω από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα ίδια των εαυτό τους με βάση κάποια κριτήρια πάντα και πολλές φορές είναι εντυπωσιακό ότι ο βαθμός αυτός που οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους συμπίπτει με αυτό που θεωρώ και εγώ»(Σ14), «προσπαθώ όσο το επιτρέπει ο χρόνος να κάνουμε κάποια project προκειμένου να έχουν τα παιδιά μια ολοκληρωμένη εικόνα για μία ενότητα και κάποιες φορές το project υλοποιείται και σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα»(Σ17)

Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης ανεξάρτητα αν κάνουν ή μη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αναδεικνύονται κάποια από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως:

- Δίνεται έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση ή στην ενσωματωμένη διαμορφωτική και όχι στην τελική:

«Δυστυχώς στις μέρες μας αν και θα έλεγα ότι είναι διαχρονικό φαινόμενο δίνεται έμφαση όσο από τις εγκυκλίους, όσο και από τους μαθητές και τους κηδεμόνες στις τελικές εξετάσεις δηλαδή η έμφαση και το βάρος όλος πέφτει στην τελική αξιολόγηση, στις τελικές εξετάσεις. Προσωπικά θεωρώ ότι το βάρος θα έπρεπε να πέφτει στη διαμορφωτική αξιολόγηση την οποία χρησιμοποιώ στη διδασκαλία μου γιατί μου επιτρέπει να αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις ανάγκες των μαθητών και να αναπροσαρμόζω τους στόχους διδασκαλίας, εκτός αυτής της αξιολόγησης της διαμορφωτικής, χρησιμοποιώ και τη διαγνωστική στην αρχή του έτους ώστε να προσαρμόζω τη διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητών τουλάχιστον στην αρχή της χρονιάς (…) η αξιολόγηση και κυρίως η διαμορφωτική την οποία ανέφερα προηγουμένως είναι σημαντική για μένα διότι αναπροσαρμόζω τους στόχους και την πορεία της διδασκαλίας μου και την προσαρμόζω στις

ελλείψεις και στις ανάγκες των μαθητών όσο είναι εφικτό αυτό βέβαια» (Σ1), «θεωρώ ότι μεγαλύτερη βαρύτητα έχει η εξέταση κατά τη διάρκεια του έτους σε συνδυασμό φυσικά με την προφορική αξιολόγηση και με τις γραπτές εργασιούλες στο σπίτι ή στο σχολείο»(Σ2), «κατά τη διάρκεια του έτους, στη μέση περισσότερο και όχι στο τέλος» (Σ3), «εστιάζω περισσότερο στην αξιολόγηση και στη δουλειά που έχει γίνει στη διάρκεια του έτους ανεξάρτητα από τη διαγνωστική αξιολόγηση ή το αποτέλεσμα των τελικών εξετάσεων»(Σ6), «κατά τη διάρκεια του έτους έχει μεγαλύτερη σημασία γιατί εκεί μπορούν να γίνουν άμεσες διορθωτικές κινήσεις» (Σ7), «αναδιαμορφώνω την ύλη μόνη μου, ταυτόχρονα και μέσα στη διδασκαλία όταν αντιληφθώ ότι αυτό χρειάζεται για να γίνει κατανοητό το μάθημα αλλιώς πως θα φτάσω στους διδακτικούς στόχους, χρειάζεται συνεχής αναπροσαρμογή, ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο» (Σ12), «η αξιολόγηση γίνεται σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, μια παραδοσιακής μορφή αξιολόγηση δε δίνει αποτελέσματα ουσιαστικά (…) πόσο μάλλον όταν το μάθημα και η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται μέσα σε μία μόνο ώρα την εβδομάδα. Αυτό λοιπόν που επιχειρώ πάντα μέσα στην τάξη είναι η αξιολόγηση <u>να λαμβάνει χώρα όλη την ώρα της διδασκαλίας</u>»(Σ15).

- Δίνεται έμφαση περισσότερο στη προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές και όχι τόσο στο αποτέλεσμα:

«δίνεται η <u>έμφαση στη</u> προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα ή έστω σε μικρότερο βαθμό στο αποτέλεσμα» (Σ1), , «δίνω <u>έμφαση στην</u> <u>προσπάθεια των μαθητών</u> και όχι τόσο στο αποτέλεσμα και στη βαθμολογία» (Σ2), «δίνοντας έτσι <u>έμφαση στην προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα,</u>» (Σ5), «φυσικά πάντα <u>προσπαθώ να δίνω έμφαση στην προσπάθεια</u> που έκαναν οι μαθητές»(Σ16), «φυσικά δίνω περισσότερη <u>έμφαση στη προσπάθεια</u> που κατέβαλλε ο μαθητής και όχι τόσο αποκλειστικά στο αποτέλεσμα(..)<u>δίνω μεγάλη έμφαση στην προσπάθεια που κατέβαλλαν»</u> (Σ17).

- Η ενθάρρυνση, ανεξαρτήτως επιτυχίας, αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο προόδου για το μαθητή:

«προσπαθώ να τους <u>ενθαρρύνω</u> στην κατεύθυνση να διαβάζουν και να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους»(Σ1), «δηλαδή δίνω έμφαση στα καλά σημεία του γραπτού του και τον <u>ενθαρρύνω</u> όσο γίνεται περισσότερο, (..)γενικά ενθαρρύνω τους μαθητές μου ανεξαρτήτως αποτελέσματος για να τους δημιουργήσω με αυτό τον τρόπο <u>κίνητρο</u> να προχωρήσουν στο επόμενο και όχι να στεναχωρηθούν τόσο πολύ με ένα κακό αποτέλεσμα που μπορεί να προέκυψε»(Σ5), «γενικά <u>ενθαρρύνω</u> τους μαθητές να προχωρούν ένα βήμα μπροστά στις γνώσεις τους είτε είναι αυτός

ένας καλός μαθητής είτε ένας αδύναμος»(Σ6), «οπότε βρίσκω χρόνο σε κάποια μαθήματα και κάνω επαναλήψεις της ύλης έως να την εμπεδώσουν καλά και προσπαθώ να ενθαρρύνω τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν γράψει πάρα πολύ καλά, για να έχουν καλύτερη πορεία και επιβραβεύω οπωσδήποτε αυτούς που έχουν κάνει μια πολύ καλή μελέτη ή έχουν φτάσει σε ένα πολύ καλό επίπεδο»(Σ7),«για παράδειγμα όταν δίνω τα διαγωνίσματα, ενθαρρύνω όταν βλέπω ότι κάποιος μαθητής σημείωσε πρόοδο, πάντα τους επιβραβεύω και στις ασκήσεις που βάζω για το σπίτι τα επαινώ πολύ όταν προσπαθούν και ας έχουν λάθη για να συνεχίσουν όσο μπορούν καλύτερα» (Σ9)

Τη σημασία της ενθάρρυνσης στην αξιολογική διαδικασία τονίζουν και οι Σ12,Σ14,Σ17:

«αν κάποιος μαθητής δεν έχει καλό αποτέλεσμα σε ένα διαγώνισμα για παράδειγμα, αυτό δε θα είναι το μοναδικό κριτήριο για τον τελικό του βαθμό, εστιάζω στην προφορική συμμετοχή, στις εργασίες και ενδιαφέρομαι να μάθω αν κάτι έχει συμβεί στο μαθητή γενικότερα, είναι δείκτης ένα παιδί που ξαφνικά μειώνεται η επίδοσή του ότι κάτι το απασχολεί κάτι του συμβαίνει και προσπαθώ να το ενθαρρύνω βέβαια και να το βοηθήσω» (Σ12), «και φυσικά ποτέ δε θα πω δεν είναι ωραίο το έργο που έχεις κάνει ή δε μου αρέσει χρησιμοποιώ εκφράσεις όπως θα μπορούσες ή προσπάθησε να κάνεις κάτι διαφορετικό, νομίζω ότι αυτός ο τρόπος τα ενθαρρύνει ακόμα περισσότερο» (Σ14), «είναι πάρα πολύ σημαντικό να ενθαρρύνουμε τα παιδιά σε οτιδήποτε κάνουν, τα παιδιά έχω διαπιστώσει ότι στις μέρες μας δείχνουν περισσότερη ανασφάλεια από ότι παλαιότερα. Πολλές φορές ρωτάνε πράγματα τα οποία εγώ θεωρώ αυτονόητα αλλά αυτά μέσα από την ανασφάλεια που έχουν, δεν μπορούν ούτε τη φαντασία τους να χρησιμοποιήσουν εύκολα, αυτή νομίζω είναι η μεγαλύτερη δυσκολία πώς θα τα ενθαρρύνουμε, θα τους δώσουμε κίνητρα για να δώσουμε ώθηση στην πρόοδό τους» (Σ14) , «και να τους επαινέσω σε όσα σημεία τα κατάφεραν πολύ καλά για να τους ενθαρρύνω να συνεχίσουμε»(Σ16),«τονίζω πολύ όλα τα θετικά στοιχεία, το τι κατάφεραν και τα επιβραβεύω. Θεωρώ ότι η ενθάρρυνση είναι ένα κίνητρο προόδου για τους μαθητές καθώς τονώνει την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμησή τους, που το χρειάζονται πολύ, ειδικά στο Γυμνάσιο, στο στάδιο αυτό της εφηβείας»(Σ17).

- Δίνεται έμφαση στη μάθηση που δεν έχει επιτευχθεί:

«εστιάζω στο μέρος της ύλης που δεν κατανόησαν καλά οι μαθητές» (Σ7),«κατά τη διαδικασία αυτή προσπαθώ να επιμείνω στα συγκεκριμένα σημεία όπου οι μαθητές δεν τα κατάφεραν και τόσο καλά, είχαν κάποια λαθάκια»(Σ16),

«όσον αφορά στα αδύναμα σημεία βεβαίως και χρειάζεται να επαναλάβω την ύλη αλλά με διαφορετικές ασκήσεις, μια επανάληψη που προσπαθώ να κάνω με διαφορετικό υλικό ή να εμβαθύνω, να εξηγήσω αναλυτικά σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές, σημεία που δεν έγιναν κατανοητά»(Σ17), «αλλά κυρίως αυτό που προσπαθώ ειδικά στην α γυμνασίου είναι να συνδέσω το μάθημα με την προηγούμενη γνώση και να καλύψω την μάθηση που δεν έχει επιτευχθεί» (Σ18)

- Η αξιολόγηση λειτουργεί ως μάθηση:

«αφιερώνω αρκετό χρόνο σε αυτό[στην επανάληψη] γιατί το θεωρώ βασικό για τη συνέχεια της ύλης να έχουν εμπεδωθεί κάποια πράγματα, πριν προχωρήσει και ολοκληρωθεί η ύλη της χρονιάς τους» (Σ7), «όταν τελειώνει για παράδειγμα ένα διαγώνισμα και βλέπω πώς ανταποκρίθηκαν στα λεξιλογικά, στα γραμματικά φαινόμενα κτλ, αν είναι κάτι που κρίνω ότι δε πήγε τόσο καλά όσο θα ήθελα αρχίζω και λέω ότι κάτι πρέπει να ξανακάνω. Όταν γυρίζω στο σχολείο μοιράζω τα διαγωνίσματα αλλά δεν τελειώνω εκεί, τα διορθώνουμε μαζί, τα παιδάκια που έχουν πάει καλά εννοείται τα ενθαρρύνω, τα παιδιά που δεν πήγαν τόσο καλά συζητάμε, λύνουμε ξανά, βλέπουμε τι λάθη ακριβώς κάνανε και προσπαθώ έτσι να ελαχιστοποιήσω τα πιθανά λάθη, τα ίδια αυτά αν τους τα ξαναβάλω να μην τα ξανακάνουν και συνεχίζω (…) μαθαίνουμε μέσα από τα λάθη και τα παιδιά για να βελτιωθούν και εμείς για να τα βοηθήσουμε, αυτό είναι το νόημα»(Σ8), «αρχικά αν καταλάβω ότι κάποιο φαινόμενο οι μαθητές δεν το έχουν κατανοήσει σε βάθος το επαναλαμβάνω πάλι. Συνήθως για όλα τα φαινόμενα που συναντάμε(…) αφιερώνω πολύ χρόνο επαναλαμβάνοντας την ύλη και κάνω επιπλέον ασκήσεις, για να δω αν τα έχουν κατανοήσει οι μαθητές και πάντα η διδασκαλία γίνεται με το να προσπαθήσω όσο μπορώ περισσότερο με επαναλήψεις, με μικρά τεστ, να είμαι βέβαιη ότι οι μαθητές κατανοούν την ύλη και δεν υπάρχουν κενά, ελλείψεις (…)τους εξηγώ πάντα τα λάθη τους» (Σ9)

Την αξιολόγηση ως μάθηση τη χρησιμοποιούν και οι Σ12,Σ14,Σ15,Σ16:

«και φυσικά θα με ρωτήσουν ταυτόχρονα τα παιδιά οτιδήποτε έχουν απορία, θα κάνουμε μια εκτενή συζήτηση όχι μόνο για την ορθή απάντηση αλλά για το πώς έπρεπε και από γραμματική/συντακτικό/ορθογραφία να διατυπωθεί, τη χρήση της γλώσσας δηλαδή»(Σ12), «διδάσκοντας ξανά τη συγκεκριμένη ύλη και επιμένοντας στα σημεία εκείνα που το δυσκολεύουν. Στη συνέχεια θα προσπαθήσω βάζοντάς του μια διαφορετικού τύπου ερώτηση ή εργασία να δω αν μπορεί να ανταποκριθεί και αν αντιληφθώ ότι πραγματικά τα καταφέρνει εκεί , στο συγκεκριμένο παιδί ή στα συγκεκριμένα παιδιά που δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τα υπόλοιπα θα

ακολουθήσω ένα διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης, στα δικά τους μέτρα» (Σ13), «όταν ένα παιδί διαπιστώνω ότι σημειώνει χαμηλή πρόοδο, ή δεν κατανοεί, το καθοδηγώ, εξηγώ πάλι την ύλη»(Σ14), « Φυσικά, πολύ σημαντικό κομμάτι (…) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Γυμνάσιο, είναι η ανατροφοδότηση, πολύ βασικό, δηλαδή οι μαθητές αφού λύσουν την άσκηση, προβούν στην επίλυση του προβλήματος που τους εξηγεί ο εκπαιδευτικός να μπορέσουν μετά να δουν και τι νόημα έχει και το πώς με βάση αυτό μπορούν να το γενικεύσουν και να λύνουν άλλα προβλήματα» (Σ15), «μέσα από τη συζήτηση με τους μαθητές προσπαθώ να δω με ποιο τρόπο σκέψης ανταποκρίθηκαν στην αξιολόγηση, αν δω ότι υπάρχουν σημεία που χρειάζονται επιπλέον δουλειά, θα ξαναδείξω την ύλη στα σημεία που εντοπίστηκαν τα λάθη»(Σ16).

- Η αξιολόγηση περιλαμβάνει συγκεκριμένα σχόλια:

«κοινοποιώ, κατ' ιδίαν στο κάθε μαθητή, προσπαθώ να κάνω συγκεκριμένα σχόλια» (Σ1) «θεωρώ, ότι για μένα είναι πιο σωστό να γίνονται κάποια σχόλια για τα λάθη στους μαθητές για να καταλαβαίνουν ακριβώς ποια είναι η δυνατότητά τους» (Σ2), «τους κοινοποιώ προσωπικά το αποτέλεσμα και κάνω συγκεκριμένα σχόλια στο καθένα μαθητή» (Σ5), «γίνεται κοινοποίηση των αποτελεσμάτων και διόρθωση των λαθών ανά μαθητή και κάθε φορά υποδεικνύεται πού πρέπει να εστιάσουν στο διάβασμά τους» (Σ6), «αρχικά κάνω κάποια γενικά σχόλια και μετά εξειδικευμένα στο κάθε μαθητή θα κάνω συγκεκριμένα σχόλια»(Σ12), « πιο συγκεκριμένα ανά μαθητή σε προσωπικό επίπεδο συζητάμε τα λάθη και τι δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν για να δούμε τι έφταιγε» (Σ17), «Επιστρέφω τα διορθωμένα γραπτά και κάνω συγκεκριμένα σχόλια ανά θέμα, πώς έπρεπε να διαβάσουν, πού να εστιάσουν, τι να συμπεριλάβουν και απαντώ σε οποιαδήποτε τυχόν απορία προκύψει, όταν βέβαια πρόκειται για προφορική εξέταση άμεσα εξηγώ και αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου σε θέματα που αντιλαμβάνομαι ότι δεν έχουν γίνει κατανοητά» (Σ19)

- Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι δημόσια:

«τα γνωρίζουν από πριν[τα κριτήρια], είναι φανερά, δημόσια και με το χρόνο ξέρουν ακριβώς τα παιδιά, προσαρμόζονται στο είδος των ασκήσεων ακριβώς και γνωρίζουν και αριθμητικά τι μονάδες λαμβάνει κάθε άσκηση. Αυτή η διόρθωση που σας είπα προηγουμένως που κάνουμε μαζί τα βοηθάει ακριβώς σε αυτή την κατεύθυνση, ξέρουν ακριβώς τι να περιμένουν και προσαρμόζουν το διάβασμά τους. Όσο για τη συνδιαμόρφωση (…)όχι είναι προκαθορισμένα τα κριτήρια» (Σ9) «σε

σχέση με την αξιολόγηση με τα γραπτά διαγωνίσματα έχω συζητήσει από πριν με τους μαθητές για το τι ασκήσεις θα μπουν στο διαγώνισμα, πώς θα αξιολογούνται οι ασκήσεις αυτές, με ποια κριτήρια και πόσες μονάδες πιάνουν οι ασκήσεις αυτές πάντα στη βάση των ασκήσεων που έχουμε λύσει στην τάξη μαζί με τα παιδιά» (Σ21)

- Παρέχεται η μέγιστη δυνατή ανατροφοδότηση :

«και ανάλογα αναπροσαρμόζω τους στόχους και την ύλη μου για το επόμενο διάστημα»(Σ2), «ένα ενδεχόμενο κακό αποτέλεσμα του διαγωνίσματος ή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης με οδηγεί στην αναπροσαρμογή της ύλης μου, που σημαίνει για μένα ότι δεν κατανόησαν το μάθημα στο βαθμό που έπρεπε όπως και με οδηγεί σε μια αναπροσαρμογή των στόχων του μαθήματος και σαφώς ρυθμίζει την ταχύτητα της ύλης. Εάν είναι κακό το αποτέλεσμα θα συνεχίσω να επιμένω στο κεφάλαιο αυτό διαφορετικά θα προχωρήσω πιο γρήγορα παρακάτω»(Σ5), «αναπροσαρμόζω την ύλη και το ρυθμό του μαθήματος για την επιπλέον κατανόησή του όπου αυτό απαιτείται»(Σ6)

Τη σημασία της ανατροφοδοτικής λειτουργίας του μηχανισμού της αξιολόγησης επισημαίνουν και οι Σ10,Σ12,Σ13,Σ20:

«τα αποτελέσματα δείχνουν κάποια στοιχεία ότι τα παιδιά δεν έχουν καταλάβει κάποιο φαινόμενο, και το πιο καλό είναι θεωρώ να ρωτήσουμε τα παιδιά τι δεν κατάλαβαν επακριβώς, τι θέλετε να ξαναπούμε, άσχετα από το διαγώνισμα, και φυσικά μέσα από τις ασκήσεις που κάνουν στο σπίτι μπορούμε να καταλάβουμε τι δεν κατάλαβαν, μου λένε αν δυσκολεύονται, καταλαβαίνω πότε έχουν έλλειμμα, κενό και παραμένω μέχρι να καταλάβουν όλοι (…) αν δεν έχουν τα βασικά θεμέλια δεν μπορούν μετά να χτίσουν στο μέλλον και να αξιοποιήσουν αυτά που μάθαμε» (Σ10), «θα έλεγα ότι προσπαθώ μια συνεχή ανατροφοδότηση μέσα από την αξιολόγηση είναι ένας κύκλος όλο αυτό»(Σ12), «οπωσδήποτε εκεί που θα πρέπει να εστιάσω είναι στο γιατί το παιδί δεν κατάλαβε αυτά που είπαμε οπότε σίγουρα θα κάνω μια ανατροφοδότηση της διδασκαλίας μου»(Σ13), «μάλλον κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κάνω ερωτήσεις και σχόλια στους μαθητές ώστε να καταλάβω τι γνωρίζουν και τι δε γνωρίζουν έτσι ώστε να αναπροσαρμόσω το μάθημα της ημέρας πάνω στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών (…)με το κομμάτι των γραπτών διαγωνισμάτων, γενικά των γραπτών εξετάσεων στο σχολείο μετά τις εξετάσεις συζητώ με τους μαθητές τα αποτελέσματα και τα θέματα των εξετάσεων έτσι ώστε να μπορέσουμε να δούμε πού επιτεύχθηκε η γνώση και που όχι, σε αυτή τη βάση αναπροσαρμόζω και τη μετέπειτα διδασκαλία μου» (Σ20)

- Αξιολόγηση μη γνωστικών δεξιοτήτων:

«θεωρώ ότι η προφορική συμμετοχή των μαθητών είναι πάρα πολύ σημαντική στην αξιολογική διαδικασία διότι αποκτώ πληρέστερη εικόνα για τους μαθητές πέραν των γνωστικών τους δεξιοτήτων καθώς αντιλαμβάνομαι καλύτερα τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις στάσεις τους»(Σ1), «δίνω όμως ιδιαίτερη έμφαση στη προφορική συμμετοχή εκεί μέσα αντιλαμβάνομαι τις μη γνωστικές δεξιότητες των μαθητών μου δηλαδή τα συναισθήματά τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους που ίσως με μια κατάλληλη ενθάρρυνση να μπορέσουν να συνεχίσουν την απάντηση οπότε δίνω ιδιαίτερη έμφαση σε αυτή»(Σ5), «η αξιολόγηση ενός μαθητή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Πρώτα από όλα λαμβάνω υπόψη μου τη συμμετοχή του μέσα στη τάξη, το πόσο επιμελής είναι, οπωσδήποτε και το βαθμό των τεστ και των γραπτών διαγωνισμάτων που γράφει αλλά είναι ένα σύνολο η αξιολόγηση του δηλαδή δεν κρίνω μόνο από ένα γραπτό» (Σ7), «η αξιολόγηση ενός μαθητή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες(…)λαμβάνω υπόψη μου (…) το πόσο επιμελής είναι (…)είναι ένα σύνολο η αξιολόγηση του δηλαδή δεν κρίνω μόνο από ένα γραπτό» (Σ7)

Τις μη γνωστικές δεξιότητες λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους και οι Σ8,Σ9, Σ10,Σ16:

«λαμβάνω υπόψη μου τα πάντα δηλαδή το βλέμμα τους, το τόνο της φωνής τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους αλλά και στοιχεία όπως την επιμέλειά τους, την εργατικότητά τους, το χαρακτήρα τους δηλαδή τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους και αυτά τα στοιχεία είναι σημαντικά για την πρόοδό τους, το ενδιαφέρον τους πρωτίστως»(Σ8), «αν ένα παιδί που αρχικά για κάποιους λόγους είναι αδιάφορο και δε συμμετέχει στο μάθημα για παράδειγμα, κατορθώσω να το ενθαρρύνω και να το παρακινήσω, να το εμπλέξω στη μαθησιακή διαδικασία τότε σίγουρα θα σημειώσει πρόοδο, θα το λάβω σοβαρά υπόψη αυτό. Χρειάζεται συνεχής αγώνας, ενθάρρυνση των παιδιών, ειλικρινές ενδιαφέρον και σταθερότητα. Αν είσαι σταθερά καλός απέναντί τους σίγουρα θα το εκτιμήσουν, θα νοιώσουν ασφάλεια θα θέλουν να συμμετέχουν, και φυσικά να τους αρέσει το μάθημα, να είναι ενδιαφέρον»(Σ8) «αντιλαμβάνομαι το ενδιαφέρον εκεί[στο προφορικό λόγο], το βλέπω στα μάτια τους, στις κινήσεις τους, στις ερωτήσεις τις οποίες μου κάνουν» (Σ9), «είναι πολύ σημαντικό κομμάτι αυτό οι μη γνωστικές δεξιότητες που αναφέρατε, εκεί εστιάζετε και η αλληλεπίδραση που ασκούν οι δικές μας εκφράσεις, ο τόνος της φωνής μας, γίνεται μια υποσυνείδητη θα έλεγα εκατέρωθεν αξιολόγηση (…)« επηρεάζει τη διδασκαλία το θυμικό (…)τα συναισθήματα, το βλέπουμε είναι μικρά τα παιδιά στο Γυμνάσιο, δε λειτουργούν ψυχρά, κυριαρχεί το συναίσθημα. Ο,τιδήποτε τα

απασχολεί, ο,τιδήποτε εκλαμβάνουν είτε από εμάς είτε από τους συμμαθητές τους τα επηρεάζει πάρα πολύ, δε λειτουργούν ανεξάρτητα από αυτό, και ξέρετε βιώνουν πολύ άγχος(..)και βέβαια δε ξεχνάμε και την καλή συμπεριφορά»(Σ10),«προσπαθώ να λαμβάνω υπόψη μου τα ίδια τους τα προσωπάκια που μου δείχνουν αν κατάλαβαν κάτι, πού δυσκολεύονται και με βοηθούν να αλλάξω και εγώ ότι χρειάζεται στη διδασκαλία» (Σ16)

Αξιοσημείωτες στο ίδιο θέμα είναι και οι απόψεις των Σ17,Σ21:

«ξεκινάω από την προφορική επίδοση των μαθητών μέσα στο μάθημα, την καθημερινή συμμετοχή τους εκεί βλέπω τη γνώση που έχει αποκομίσει ο μαθητής αλλά και τα άλλα στοιχεία του που είναι εξίσου σημαντικά και συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί η προσωπικότητα του παιδιού δηλαδή οι αντιλήψεις του, οι στάσεις, η συμπεριφορά του προς τους συμμαθητές του. Για παράδειγμα η συνεργατικότητά του, η υπομονή του, η αποδοχή και ο σεβασμός της γνώμης του άλλου, όλα αυτά φαίνονται και μέσα από τις εργασίες τους όταν είναι ομαδικές μέσα στην τάξη και όταν απλά συζητάμε πάνω στο θέμα μας, πώς γίνεται η διαλογική συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά» (Σ17), «δίνω μεγάλη σημασία στην παρατήρηση των μαθητών και στο μη λεκτικό της επικοινωνίας με τους μαθητές, στο πώς εκφράζονται, στο πώς μιλάνε και καταλαβαίνω αν έχουν καταλάβει ή όχι κάποια πράγματα που διδάσκω μέσα στη τάξη και σίγουρα από τις ερωτήσεις και από την κουβέντα που κάνω με τους μαθητές παρατηρώ και καταλαβαίνω τι πρέπει να βελτιώσουμε» (Σ21)

- Η αυθεντική αξιολόγηση ως εργαλείο διδασκαλίας:

«χρησιμοποιώ όσο μπορώ και αυθεντικά κείμενα από εφημερίδες ειδικά για τη γλώσσα, εκεί τα εμπλέκω στη διαδικασία και το εφαρμόζω αυτό για να είμαι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών, στην καθημερινότητά τους, το βιβλίο τους είναι λιγότερο ενδιαφέρον, εκεί μόνο στα αυθεντικά κείμενα μπορεί να τους βάλω να δημιουργήσουν μια δική τους εργασιούλα, άσκηση και να την εφαρμόσουν στους συμμαθητές τους, αλλά περιστασιακά όμως» (Σ9)

- Η γνώση οικοδομείται στην πρότερη γνώση λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και το κοινωνικο-πολιτιστικό του υπόβαθρο.

«ταυτόχρονα με το διάλογο και με τις πολλές ερωτήσεις (…) καταφέρνω να εμπεδώνεται καλύτερα η διδακτέα ύλη και ο ρόλος των ερωτήσεων είναι και διαγνωστικός καθώς αντιλαμβάνομαι καλύτερα τις ελλείψεις και τις ανάγκες των μαθητών»(Σ1), « Βέβαια (…)γυρίζω πίσω κάνω επαναλήψεις, αλλά (…) είναι το

*ιδανικό να είναι ενσωματωμένο δε μπορώ να προχωρήσω σε μια έννοια, προϋποθέτει την προηγούμενη γνώση» (Σ7) , «να είναι πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τα παιδιά διαφορετικά δεν θα συμμετέχουν πολύ, θα τους είναι αδιάφορο και απόμακρο οπότε δε θα σημειώσουν μεγάλη πρόοδο»(Σ13,) «όταν αναλαμβάνω για πρώτη φορά ένα τμήμα, το πρώτο που κάνω είναι να γνωρίσω τα παιδιά, πέρα από τα ονόματά τους θέλω να μου πουν λίγα λόγια για τα ενδιαφέροντά τους πέρα από το σχολείο, μέσα από παιχνίδια γνωριμίας το οικογενειακό τους πλαίσιο, το κοινωνικό τους πλαίσιο, οι πληροφορίες αυτές με βοηθούν αρχικά να οργανώσω τη διδασκαλία μου και κατά επέκταση την αξιολόγηση πιο κοντά στα βιώματα και στα ενδιαφέροντά τους»(Σ13) «προσωπικά πιστεύω ότι κάθε παιδί ο εκπαιδευτικός πρέπει να το αξιολογεί με βάση τις ίδιες του τις δυνάμεις και με την πορεία των εργασιών που έχει κάνει μέσα στο χρόνο και όχι συγκρινόμενο με τα άλλα παιδιά που έχουν έρθει και είναι πιο ταλαντούχα, που τους έχουν ήδη δοθεί από το σπίτι τους περισσότερα εφόδια» (Σ14)**,** «καθώς καταρχάς δεν γίνεται μόνο εισήγηση ποτέ(…) κοιτάμε να δούμε τι έχουν στο μυαλό τους, τι γνωρίζουν, τις γνώσεις τους να τις μεταφέρουν στους άλλους» (Σ15) «Πιστεύω ότι η αξιολόγηση όταν είναι (…) καλύπτονται γνώσεις, δεξιότητες και ανταποκρίνεται στην ύλη αλλά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών τότε ναι συμβάλλει στην ουσιαστική πρόοδο των μαθητών» (Σ17)*

- Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας:

«όλα γίνονται ταυτόχρονα μέσα στη διδασκαλία κυρίως» (Σ8), «χωρίς καλή διδασκαλία δε μπορεί να υπάρξει καλή αξιολόγηση ανεξαρτήτως μεθόδων» (Σ8), « προσπαθώ μέσα από τη διδασκαλία να είμαι αναλυτική, εξηγώ πολύ, δέχομαι πολλές ερωτήσεις μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση διαμορφώνω και εγώ τη δουλειά μου, τα παιδιά μας καθοδηγούν» (Σ9), «η αξιολόγηση γίνεται σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, μια παραδοσιακής μορφή αξιολόγηση δε δίνει αποτελέσματα ουσιαστικά (…) πόσο μάλλον όταν το μάθημα και η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται μέσα σε μία μόνο ώρα την εβδομάδα. Αυτό λοιπόν που επιχειρώ πάντα μέσα στην τάξη είναι η αξιολόγηση να λαμβάνει χώρα όλη την ώρα της διδασκαλίας»(Σ15)

- Καλλιεργείται η μεταγνώση:

«η ετεροαξιολόγηση είναι περισσότερο ένα πολύ καλό εργαλείο για να αποκτήσουν αυτοέλεγχο, αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία οι ίδιοι οι μαθητές, θα λέγαμε ότι βοηθά να κοιτάζουν από μακριά τον εαυτό τους, σαν εργαλείο που οδηγεί στη μεταγνώση και όχι ότι το χρειάζεται ο εκπαιδευτικός. Συντελεί όμως με αυτό τον

τρόπο στην πρόοδο του μαθητή» (Σ14), «με το πέρας αυτής της επανάληψης θα έλεγα τα παιδιά συμμετέχουν με τη δική μου βοήθεια βέβαια σε ασκήσεις αξιολόγησης μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο του μαθήματος, για να διαπιστώσω και εγώ αλλά κυρίως τα ίδια τα παιδιά αν πλέον έχουμε ξεπεράσει τα εμπόδια τουλάχιστον τα περισσότερα από αυτά που αντιμετώπισαν. Με αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνονται και τα παιδιά τα δυνατά τους σημεία, τις κλίσεις τους, ποιες δεξιότητες χρειάζεται να καλλιεργηθούν ακόμα αλλά κυρίως και τον τρόπο μελέτης τους, αν πρέπει να τον αλλάξουν και προς ποια κατεύθυνση. Επομένως θεωρώ το στάδιο αυτό το πιο ίσως σημαντικό της αξιολόγησης» (Σ17), «είναι η εκτίμηση των δικών τους δυνάμεων, να δουν τι κατέχουν, πόσο το κατέχουν και τι χρειάζεται να βελτιώσουν, είναι σημαντικό να έχουν υπόψη τους όχι μόνο τις δυνατότητές τους αλλά τους μηχανισμούς για να τις βελτιώσουν» (Σ19)

- Αξιολογείται ταυτόχρονα η εφαρμογή και η χρήση των γνώσεων και των δεξιοτήτων και να δίνεται έμφαση στη μεταφορά της μάθησης σε νέα περιβάλλοντα:

«οι μαθητές καταλαβαίνουν πρώτα από όλα την έννοια (…) στη ζωή τους και μετά τη μεταφέρουμε μέσα στη τάξη και στους σκοπούς του μαθήματος, δηλαδή το γνωστικό μέρος της διδασκαλίας δεν είναι αυτοσκοπός όπως και σε κανένα μάθημα, είναι το να το εντάξουν στη ζωή τους γενικότερα. Αφού δουν τη σκοπιμότητα αυτή, μετά να την εφαρμόσουμε και στο μάθημα» (Σ15),« Φυσικά, πολύ σημαντικό κομμάτι (…) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Γυμνάσιο, είναι η ανατροφοδότηση, πολύ βασικό, δηλαδή οι μαθητές αφού λύσουν την άσκηση, προβούν στην επίλυση του προβλήματος που τους εξηγεί ο εκπαιδευτικός να μπορέσουν μετά να δουν και τι νόημα έχει και το πώς με βάση αυτό μπορούν να το γενικεύσουν και να λύνουν άλλα προβλήματα» (Σ15)

- Εμπλέκονται οι μαθητές σε όλα τα στάδια της αξιολόγησης:

«Αυτή η διόρθωση(…) που κάνουμε μαζί τα βοηθάει ακριβώς σε αυτή την κατεύθυνση, ξέρουν ακριβώς τι να περιμένουν και προσαρμόζουν το διάβασμά τους» (Σ9), «η αυτοαξιολόγηση του κάθε παιδιού είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι, εγώ το εφαρμόζω όταν πρόκειται να βαθμολογήσω για παράδειγμα μία εργασία και ζητάω από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα ίδια των εαυτό τους με βάση κάποια κριτήρια πάντα και πολλές φορές είναι εντυπωσιακό ότι ο βαθμός αυτός που οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους συμπίπτει με αυτό που θεωρώ και εγώ»(Σ14), « αυτό όμως που νομίζω ότι βρίσκουν πολύ ενδιαφέρον τα ίδια τα παιδιά

είναι όταν τα ενθαρρύνω να δημιουργήσουμε μαζί κάποιες ασκήσεις αξιολόγησης, κάποιες απλές όπως συμπλήρωση κενών ή σωστό/λάθος»(Σ16)

Η εμπλοκή των μαθητών στις αξιολογικές διαδικασίες καθίσταται ενδιαφέρουσα μέσω της εναλλαγής των ρόλων και της κατασκευής παιχνιδιών:

«ξεκίνησε σαν παιχνίδι, τα παιδιά θέλουν να έχουμε αλλαγή ρόλων(…) έπειτα εγώ θεωρώ ότι τα βοηθάει να βλέπουν από μέσα πώς δημιουργείται η αξιολόγηση, άρα πώς πρέπει να διαβάσουν και φυσικά το τυπικό μέρος τα κριτήρια, η κατανομή της βαθμολογίας να τα αντιλαμβάνονται καλύτερα(...)αυτό που κάνουμε στα προγράμματα δραστηριοτήτων με τα παιδιά τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά, που στο τέλος του θεωρητικού μέρους τα βοηθάμε να κατασκευάσουν ασκήσεις, παιχνίδια, κουίζ. Αυτή η διαδικασία με τα προγράμματα θεωρώ συμβάλλει θετικά στην αξιολόγηση» (Σ16)

- Η τεχνολογία χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση:

«το οποίο[διαγώνισμα] μπορεί να είναι γραπτό σε έντυπη μορφή αλλά μπορεί να είναι και ηλεκτρονικό γιατί έχω τα παιδιά μέσα στο εργαστήριο οπότε μπορώ να έχω και αυτή τη δυνατότητα της ηλεκτρονικής αξιολόγησης, ότι θα δουν το αποτέλεσμα εκείνη τη στιγμή και θα δουν και τα λάθη τους εκείνη τη στιγμή με βάση την ηλεκτρονική αξιολόγηση. Βέβαια έχω διαπιστώσει εκεί ότι υπάρχουν διάφορα προβλήματα στο ηλεκτρονικό τεστ κάποιες ερωτήσεις τις διαβάζουν επιπόλαια και απαντούν επιπόλαια και το αποτέλεσμα είναι πιο χαμηλή βαθμολογία σε σχέση με το γραπτό που κάποια παιδιά αποδίδουν καλύτερα στο γραπτό, στις ερωτήσεις ανάπτυξης. Πολλές φορές έχω τη δυνατότητα να βάλω και ηλεκτρονικό και γραπτό όπως φέτος λόγω των συνθηκών»(Σ11), «θα πρέπει βέβαια να σας πω ότι έχω το πλεονέκτημα του διαδραστικού πίνακα και χρησιμοποιώ όλους τους τρόπους παρουσίασης του θέματος που έχω και οι υπολογιστές, κάθε μαθητής έχει το δικό του υπολογιστή, θεωρώ ότι είναι οι πιο ιδανικές συνθήκες από υλικοτεχνική υποδομή για να γίνει το συγκεκριμένο μάθημα» (Σ11)

Η χρήση ιστολογίου (blogspot) αλλά και τα εργαλεία της πλατφόρμας webex καθιστούν ενδιαφέρουσα την αξιολογική διαδικασία κατά τους Σ12,Σ14:

«ναι,[έχω δημιουργήσει ένα ιστολόγιο] προσπαθώ να χρησιμοποιώ πολύ και την ηλεκτρονική τάξη, θεωρώ ότι είναι πολύ χρήσιμα και βοηθητικά εργαλεία στο να δίνω υλικό, να καταθέτουν εργασίες οι μαθητές, να κάνουμε δημιουργικές συνθετικές εργασίες, βοηθάει δηλαδή και στην αξιολόγηση η τεχνολογία(...)[η

χρήση νέων τεχνολογιών] κυρίως κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία, πιο κατανοητή, πιο σύγχρονη, πιο κοντά στα βιώματα των παιδιών επομένως αν δώσουμε έμφαση στη διδασκαλία τότε θεωρώ θα έχουμε σίγουρα πιο καλά αποτελέσματα στην αξιολογική διαδικασία» (Σ12), « μπορώ να πω ότι η πλατφόρμα webex φέτος μας έδωσε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε το εργαλείο το padlet, όπου τα παιδιά μπορούσαν να αναρτούν τις εργασίες τους και με τον τρόπο αυτό προσπαθούν να δουν και τις εργασίες των άλλων, ίσως στα σημεία που δυσκολεύονταν αποκτούσαν ιδέες να δουλέψουν με διαφορετικό τρόπο αλλά κυρίως είναι ένα από τα ψηφιακά εργαλεία που μας επιτρέπουν να χρησιμοποιήσουμε την ετεροαξιολόγηση ακόμα και σε συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας» (Σ14)

5.2.3 Στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών προσανατολισμένες στην ανάπτυξη στάσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα

Πέρα από τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης που αναμφισβήτητα καλλιεργούν αξίες και δεξιότητες για τον 21ο αιώνα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τα ευρήματα που παρατέθηκαν στο 5.2.2.,όσον αφορά στη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της σημασίας εφαρμογής στρατηγικών προσανατολισμένων ειδικά για το σκοπό αυτό η Σ4 αναγνωρίζει ότι:

«κυρίαρχα δομείται το μάθημα με βάση τις δεξιότητες του 21ου αιώνα γιατί είναι το ζητούμενο. Οι μαθητές μας δε μπορεί σήμερα να κάνουν μάθημα με τα ίδια δεδομένα που κάναμε εμείς, η προηγούμενη ή η πιο προηγούμενη γενιά, και δε μπορεί μια παραδοσιακή τάξη σήμερα χωρίς κανένα εκσυγχρονισμό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και όχι μόνο για τη ζωή των παιδιών μέσα στο σχολείο αλλά σκεφτόμαστε και προετοιμάζουμε πολίτες του αύριο, πολίτες του 21ου αιώνα, που πρέπει να ανταποκριθούν με βάση όλες τις δεξιότητες (…) και οι οποίες τους είναι απαραίτητες στο να ζήσουν ομαλά και ως πολίτες» (Σ4)

- Οι (Σ1,Σ2,Σ9,Σ13, Σ19) αναφέρουν ότι προσπαθούν να διαμορφώνουν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές τόσο μέσα από τη διδασκαλία τους:

«Είναι αρκετά φιλόδοξο αυτό το οποίο λέτε και θα ήταν ευχής έργον να μπορούσε να επιτευχθεί στα μαθήματα τα οποία διδάσκουμε, θεωρώ όμως ότι κυρίως μέσα από το γνωστικό μου αντικείμενο παραδείγματος χάρη σε μαθήματα όπως η λογοτεχνία ή η γλώσσα ότι μπορούμε να διαμορφώσουμε στάσεις και αξίες στους μαθητές μας ,οι οποίες αξίες και στάσεις να τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εποχής που βιώνουμε σήμερα» (Σ1),«το γνωστικό

μου αντικείμενο ανήκει στις ανθρωπιστικές επιστήμες, οπότε μέσα από τη διδασκαλία και την αξιολόγηση διαμορφώνονται στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που θα βοηθήσουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μας, αυτό νομίζω ότι συμβαίνει» (Σ2), «τα φιλολογικά, βοηθούν πάρα πολύ το μαθητή, από κάθε άποψη στο θέμα του χαρακτήρα, στις αξίες, στο σεβασμό, στην αλληλεγγύη. Κάθε μάθημα είτε είναι Λογοτεχνία είτε είναι Γλώσσα και τα Αρχαία ακόμα παρουσιάζουν στο μαθητή τα υψηλά ιδανικά, τις αξίες όλα συνθέτουν ένα κομμάτι πολύ σημαντικό για να μπορέσουν να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι, πιο ολοκληρωμένοι στην κοινωνία(..) προσπαθώ να τους εξηγήσω και να τους δώσω να κατανοήσουν διάφορες αξίες όπως είναι η φιλία, διαμορφώνουμε στάσεις να στραφούν ενάντιο στο ρατσισμό για παράδειγμα, να αγαπούν, να σέβονται, να βοηθούν τους συμμαθητές τους, τους γονείς τους, την αξία της δημοκρατίας, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, όλα αυτά περιλαμβάνονται ως περιεχόμενο στην αξιολογική διαδικασία ζητείται η κρίση τους, ο σχολιασμός τους»(Σ9) «ως πιο σημαντικά εφόδια θεωρώ τις αξίες και τις στάσεις (…)του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ανεκτικότητας, της φιλίας»(Σ13), «με τις συζητήσεις κυρίως που κάνουμε προσπαθώ να αναδείξω αξίες διαχρονικές που θα τους χρησιμεύσουν στη μετέπειτα πορεία τους και κυρίως την ανεκτικότητα και το σεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας των άλλων» (Σ19)

όσο και μέσα από τη συμπεριφορά τους(Σ13,Σ17):

«ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό το θέμα. Εμείς διδάσκουμε με το παράδειγμά μας τα παιδιά, διδάσκουμε ήθος, όλες αυτές τις αξίες μέσα από το προσωπικό μας παράδειγμα και μέσα από τη σχέση μας με τους υπόλοιπους συναδέλφους αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά. Όταν εγώ είμαι ανταγωνιστική τότε το μήνυμα που θα περάσω στα παιδιά είναι ότι πρέπει να είναι ανταγωνιστικά για να μπορέσουν να επιβιώσουν όταν όμως δείχνω κατανόηση, σκύβω με προσοχή και με υπομονή στο πρόβλημα του κάθε παιδιού μέσα στην τάξη μου, όταν δέχομαι και τη διαφορετική άποψη χωρίς να εκνευρίζομαι, χωρίς να θεωρώ ότι με προσβάλλει τότε το παιδί αμέσως λαμβάνει το μήνυμα ότι και εγώ με παρόμοιο τρόπο πρέπει να ενεργώ μεθαύριο στην κοινωνία, τη διαφορετικότητα του συμμαθητή μου θα πρέπει να τη σέβομαι, να την δέχομαι, άσχετα αν συμφωνώ ή διαφωνώ μαζί του» (Σ13),«αυτό όμως που θεωρώ πιο σημαντικό είναι να αποτελεί παράδειγμα ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του και με αυτό τον τρόπο να ενισχύουμε και να βοηθάμε τα παιδιά να έχουν και άλλα στοιχεία όπως το σεβασμό, την αλληλοβοήθεια, επίσης την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ανεκτικότητα,

να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εμφυσήσουν τις αξίες και τις στάσεις ζωής που θα βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν αξιόλογοι άνθρωποι και πολίτες αυτής της χώρας. Είναι πολύ βασικό για μένα γιατί τα μαθήματά μου είναι τέτοια που δίνουμε έμφαση στο διάλογο, οι μαθητές έχουν συχνά τη δυνατότητα να εκθέτουν τις απόψεις τους, τις ιδέες τους, μέσα από τη συζήτηση δηλαδή να καλλιεργήσουν και άλλα στοιχεία που θα τους βοηθήσουν μελλοντικά και επαγγελματικά βέβαια αλλά πάνω από όλα σαν άνθρωποι και σαν πολίτες» (Σ17).

- Για τους εκπαιδευτικούς(Σ4,Σ5,Σ11,Σ12,Σ14,Σ15)πέρα από την καλλιέργεια των αξιών σημαντική θέση στη στρατηγική τους κατέχει η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων με έμφαση στις ψηφιακές δεξιότητες:

«οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι η δημιουργική σκέψη, δημιουργικότητα, αυτενέργεια, πρωτοβουλία, παραγωγικότητα, ψηφιακές δεξιότητες και σε αυτό το σημείο θέλω να σταθώ γιατί αυτό με το οποίο έχω εμπλουτίσει εδώ και χρόνια τη διδασκαλία μου είναι και η ψηφιακή διάσταση όχι με τα ψηφιακά μέσα ως αυτοσκοπό αλλά ως μέσα κατανόησης των στόχων του μαθήματος και απόκτησης τέτοιων εφοδίων για τα παιδιά που θα μπορέσουν να τα χρησιμοποιήσουν και στη ζωή τους μεταγενέστερα. Αποτελούν μέσα για να κατανοήσουν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο και να παράγουν με σύγχρονο τρόπο. Οι ψηφιακές δεξιότητες λοιπόν είναι κυρίαρχες και στο σχεδιασμό του μαθήματός μου γι' αυτό στα τελικά προϊόντα που τα παιδιά παράγουν είτε είναι σε γραπτό είτε σε προφορικό λόγο υπάρχει ένα ψηφιακό μέσο ως medium ως μέσο δηλαδή αποτύπωσης του τελικού προϊόντος και της παραγωγής ή της» (Σ4), «το δικό μου γνωστικό αντικείμενο[η πληροφορική] νομίζω ότι είναι το κατεξοχήν κατάλληλο γιατί είναι απαραίτητο για να ανταπεξέλθει κάποιος στην κοινωνία μας, στον 21ο αιώνα, μιλάμε πλέον για ψηφιακό εγγραμματισμό που είναι απαραίτητος και φάνηκε και πρόσφατα με την πανδημία covid και στην ανάγκη που δημιουργήθηκε λόγω τηλεκπαίδευσης» (Σ5)

Τη σημασία ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων τονίζουν και οι Σ11,Σ12,Σ14,Σ15:

«αυτός είναι και ο στόχος του μαθήματος της πληροφορικής να αποκτήσουν ακριβώς τα παιδιά τη γνώση, τη χρήση και την εφαρμογή των υπολογιστών σε σύγχρονες συνθήκες, να είναι εργαλείο όχι μόνο επικοινωνίας αλλά εργαλείο δουλειάς, συνεργασίας, καινοτομίας, ένα εργαλείο που θα είναι το μέσο της εξέλιξής τους» (Σ11),«οι νέες τεχνολογίες είναι πολύ σημαντικές για να αποκτήσουν τα παιδιά τις ανάλογες δεξιότητες» (Σ12),«αυτός είναι και ένας από

τους στόχους του μαθήματος να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες σε ψηφιακά εργαλεία που θα τα χρησιμοποιήσουν στο μέλλον σε κάποια επαγγέλματα, όπως στη γραφιστική, στη διαφήμιση, πλέον σε όλους σχεδόν τους τομείς απασχόλησης η αισθητική και η τέχνη γενικότερα διαδραματίζει ρόλο marketing, ακόμα και μέσα από μια ιστοσελίδα που θα δημιουργήσουν, ένα blog πώς θα προβάλλουν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα τους» (Σ14), «αυτός είναι ο στόχος ή τουλάχιστον θα πρέπει να είναι ο στόχος μας (…) το θέμα μας είναι να μπορέσουμε να καταλάβουμε και να δώσουμε στο μαθητή το κίνητρο να κατανοήσει τη μεγάλη δυναμική που έχει το αντικείμενο της πληροφορικής και να την εντάξει μέσα στην καθημερινότητά του δηλαδή το γνωστικό αντικείμενο μόνο μέσα από το βιβλίο δεν καλύπτει με τίποτα αυτό που μπορεί να δώσει ο καθηγητής πληροφορικής στη διάρκεια της χρονιάς πάντα βέβαια τις λίγες αυτές ώρες που έχει, τα μέσα τα έχει, ένας καθηγητής πληροφορικής δεν περιορίζεται μόνο σε ένα βιβλίο που του δίνει το Υπουργείο Παιδείας υπάρχουν πολλές βάσεις δεδομένων, πολλά εργαλεία, υπάρχει το web 2.0 που έχει τα πάντα σε ότι αφορά λογισμικό που είναι ανεβασμένο στο δίκτυο, χωρίς εγκατάσταση σε κάποιο υπολογιστή ή σε κάποιο κινητό τηλέφωνο άρα λοιπόν τα εργαλεία υπάρχουν» (Σ15)

- Σημαντική είναι η έμφαση στην καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από την Τέχνη:

«προσπαθούμε να αναπτύξουμε κάποιες δεξιότητες ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν όχι μόνο τεχνικές στο σχέδιο για παράδειγμα αλλά κυρίως στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές, η τέχνη βοηθάει πολύ σε αυτό να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να μοιραστούν συναισθήματα, αλλά κυρίως να γίνουν πιο δημιουργικοί, πιο εκφραστικοί, να έχουν πιο δημιουργική σκέψη, να σκέφτονται αφαιρετικά. Θα έλεγα ότι το μάθημα βοηθά κυρίως στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων όπως οι δεξιότητες διαχείρισης του άγχους» (Σ14)

- Σύμφωνα με τις απόψεις των Σ12,Σ13,Σ16 ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα καταλαμβάνουν οι διαθεματικές εργασίες, οι ομαδικές εργασίες και οι εργασίες δημιουργικής γραφής:

«θεωρώ ότι οι διαθεματικές εργασίες συμβάλλουν πολύ σε αυτό στο να αποκτήσουν τα παιδιά εφόδια και να έχουν μια ολιστική εικόνα των δεξιοτήτων τους, διαφορετικά κυριαρχεί ο κατακερματισμός, όλα είναι μεμονωμένα» (Σ12), «θεωρώ πως προσφέρονται τα σχολικά βιβλία ειδικά στη δική μου ειδικότητα μπορεί να είναι παλιά βιβλία παρόλα αυτά ιδιαίτερα μέσα από τη λογοτεχνία αλλά

και από τη γλωσσική διδασκαλία της γ γυμνασίου υπάρχουν πολύ ωραίες θεματικές ενότητες για παράδειγμα για τον πόλεμο και την ειρήνη και για δράσεις που μπορούν να αναλάβουν οι νέοι και να γίνουν ενεργοί πολίτες, επιπλέον γίνεται εκτενή αναφορά σε θέματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιλέγω επίσης με αφορμή το μάθημα της λογοτεχνίας, αναθέτω στα παιδιά να κάνουν κάποιες δημιουργικές εργασίες είναι οι λεγόμενες ασκήσεις δημιουργικής γραφής» (Σ13), «με διάφορες δραστηριότητες ομαδικές είναι ένας τρόπος να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν το σεβασμό και την εκτίμηση του ενός προς τον άλλο, ένας τρόπος να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του συμμαθητή τους και να δείξουν εμπιστοσύνη στις δικές τους δυνάμεις και στο συμμαθητή τους» (Σ16)

Τέλος, οι Σ6,Σ8,Σ12 δεν παραλείπουν να αναφέρουν ότι στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν στρατηγικές σύγχρονες προσανατολισμένες στην απόκτηση εφοδίων για τον 21ο αιώνα συναντούν πολλά εμπόδια όπως το ελλιπές διδακτικό ωράριο, τα παρωχημένα διδακτικά μέσα, παράμετροι που θα αναλυθούν στο κεφάλαιο 5.3. που έπεται.

5.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνουν (βιβλιογραφία κεφάλαιο 1.,σελ.16-58) την ύπαρξη παραγόντων που επιδρούν αρνητικά στην αξιολογική διαδικασία και κατά συνέπεια υποβαθμίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι παράγοντες αυτοί που ανακύπτουν από τη μελέτη των ευρημάτων της έρευνας έχουν είτε άμεσο αντίκτυπο στην αξιολογική διαδικασία (εσωτερικοί παράγοντες) είτε έμμεσο (εξωγενείς παράγοντες). Σε κάθε περίπτωση είναι το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό την αξιολογική διαδικασία και παρατίθενται ως ακολούθως:

Α)Εξωτερικοί παράγοντες

Εφόσον υπάρχει μια άρρηκτη σχέση του σχολείου με την κοινωνία όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται τόσο από το σύνολο της βιβλιογραφίας αλλά και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών: *«το σχολείο είναι πολύ ανοικτό, δηλαδή κοιτάξτε δέχεται επιδράσεις από παντού, δεν είναι μόνο οι γονείς, το σχολικό κλίμα που δημιουργείται, το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι η κοινωνία μας» (Σ7),«το σχολείο είναι μια εικόνα της κοινωνίας, μία μικρογραφία της κοινωνίας υπάρχει λοιπόν μια πολύ άμεση σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία και*

στην οικογένεια» (Σ13) είναι επακόλουθο από τα ευρήματα της έρευνας να προκύπτουν εξωγενείς παράγοντες που να επιδρούν ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία:

1. Η κρίση των αξιών

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί (Σ6, Σ11, Σ13, Σ17, Σ18, Σ19,Σ20,Σ21) που αναγνωρίζουν ως βαθύτερα αίτια την αξιακή κρίση της σύγχρονης εποχής, στην οποία επικρατεί η αναξιοκρατία, ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός, η ανισότητα. Η κρίση των αξιών έχει αρνητική επιρροή στην αυτοπεποίθηση και στην πρόοδο των μαθητών καθώς *«αφαιρεί από πολλούς μαθητές το ζήλο και το ενδιαφέρον για τη μάθηση» (Σ6)* και συγκεκριμένα :

«Ως κοινωνία έχουμε χάσει τις αξίες μας και βέβαια αυτό αντανακλάται στους νέους μας. Ο παππούς μου έλεγε διαρκώς «άνθρωπος αγράμματος ξύλοαπελέκητο». Δε βλέπουμε τώρα να τονίζεται από τα μέσα ενημέρωσης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, να προβάλλεται από το σύγχρονο τρόπο ζωής η φιλομάθεια, και να καλλιεργούνται αξίες όπως η φιλία και στάσεις όπως η συνεργατικότητα, περισσότερο θα λέγαμε ότι επικρατεί ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός» (Σ6).«Επίσης, ο ίδιος ο μαθητής δε βλέπει το λόγο για τον οποίο πρέπει να προσπαθήσει, πολλοί μαθητές όταν βλέπουν έξω στην κοινωνία ότι αυτό που επικρατεί είναι το μέσον, η αδιαφάνεια, η αδικία, η ανισότητα, αν έχεις μέσον θα τακτοποιηθείς ό,τι γνώσεις και να έχεις οπότε ο μαθητής λέει γιατί να προσπαθήσω αφού θα βρω ένα τρόπο στη συνέχεια και θα τακτοποιηθώ. Το μεγάλο πρόβλημα θεωρώ ότι είναι η κοινωνία, και συμμετέχουμε βέβαια φταίμε όλοι μας σε αυτό» (Σ11), «Είναι μια εποχή κρίσης των αξιών και έκπτωσης των ηθικών αξιών, τα παιδιά βομβαρδίζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης από λανθασμένα πρότυπα, περνάνε στο μαθητή το μήνυμα ότι παιδί μου με τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια εσύ μπορεί να γίνεις μεγάλος και τρανός, βλέποντας αυτή την ανεργία που υπάρχει το παιδί θεωρεί ότι και να κάτσω να διαβάσω, να προσπαθήσω, να κοπιάσω, να πάρω ένα πτυχίο αυτό τι αντίκρισμα θα έχει σε μια χώρα η οποία το απαξιώνει και δε μου δίνει τη δυνατότητα να δείξω την αξία μου και τα προσόντα μου»(Σ13)

Η αναξιοκρατία και η απαξίωση της γνώσης κυριαρχούν στις απόψεις των Σ17,Σ18,Σ19,Σ20,Σ21:

«Ένα άλλο στοιχείο που επιδρά αρνητικά και θα ήθελα να προσθέσω είναι ότι οι μαθητές και ακούν και βλέπουν στην καθημερινότητά τους ότι δεν υπάρχει

αξιοκρατία. Ότι σκέφτονται γιατί να κουραστώ, να διαβάζω, να τελειώσω το πανεπιστήμιο, αύριο δεν θα έχω δουλειά στο αντικείμενό μου, μας κάνουν τέτοια ερωτήματα, πολλές φορές αυτά όλα όμως προσπαθούμε να τα ξεπεράσουμε, να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθησή τους, να μην βλέπουν μια κατάσταση μαύρη και ότι δεν αλλάζει, προσπαθούμε με κάθε τρόπο να τους βοηθήσουμε προς την κατεύθυνση αυτή» (Σ17)

Την αναξιοκρατία και την κρίση των θεσμών επισημαίνουν και οι Σ18,Σ19,Σ20,Σ21:

«Η αναξιοκρατία που επικρατεί στην κοινωνία επίσης και η υποβάθμιση του ρόλου των σπουδών, αυτή η νεοπλουτοκρατία που κυριαρχεί που δε συνοδεύεται από μορφωτικό επίπεδο, παλαιότερα η μόρφωση τύχγανε εκτιμήσεως, το υψηλότερο αγαθό τώρα κάποιοι μαθητές μας ενδιαφέρονται αποκλειστικά για την επαγγελματική αποκατάσταση και όχι για τις σπουδές, τα εφόδια που είπαμε πριν, αδιαφορούν για το σχολείο ειδικά αν έχουν στρωμένη δουλειά από την οικογένεια, πολλά παιδιά απαξιώνουν το δημόσιο σχολείο και είναι αδιάφορα προς αυτό. Δεν έχουν μάθει να κουράζονται, να αγωνίζονται, δεν έχουν υπομονή, βέβαια είναι και η τεχνολογία και τα λανθασμένα πρότυπα από τα Μ.Μ.Ε που τους καλλιεργούν το κλίμα αυτό. Νομίζω, ότι οφείλεται σε γενικότερη κρίση των αξιών μας σήμερα» (Σ18), «Στην κρίση των θεσμών, των αξιών της εποχής μας, είναι πολύ εμφανές θεωρώ σε όλους τους τομείς και το σχολείο ανήκει στην κοινωνία, έχει αλλάξει πολύ το σχολείο τα τελευταία χρόνια, προς το χειρότερο εννοώ» (Σ19), «υπάρχει μια γενικότερη απαξίωση της γνώσης και του σχολείου δεν έχει να κάνει μόνο με το δημόσιο σχολείο γενικότερα υπάρχει απαξίωση της γνώσης και αυτό είναι πολύ θλιβερό» (Σ20), «η κρίση αξιών που μαστίζει την κοινωνία μας δημιουργεί και αυτή πολλά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αξιολόγηση των μαθητών (…)αυτή η κρίση αξιών αποτυπώνεται στη συμπεριφορά των μαθητών εντός της αίθουσας και δυσχεραίνει τη διαδικασία της αξιολόγησης» (Σ21)

2.Η οικονομική κρίση επιδρά αρνητικά στη μαθησιακή και στην αξιολογική διαδικασία

Τα πολλαπλά προβλήματα που δημιούργησε η οικονομική κρίση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτυπώνονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών (Σ10,Σ13,Σ17)που χαρακτηριστικά αναφέρουν μεταξύ άλλων την έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία λόγω προβλημάτων επιβίωσης:

«ο πρώτος πιο βασικός λόγος θα έλεγα είναι τα κοινωνικά προβλήματα που έχει σήμερα η ελληνική κοινωνία, είναι πάρα πολλά, να μην ξεχνάμε την οικονομική κρίση που υποβίβασε πολύ όλες τις διαδικασίες, με την έννοια ότι ο κόσμος δε νοιαζόταν τόσο για την εκπαίδευση, και μένα μου έλεγαν να μάθουν τα παιδιά καλά γερμανικά να φύγουν για τη Γερμανία, τα παιδιά επηρεάστηκαν πάρα πολύ από τα προβλήματα των γονιών που είχαν ανεργία» (Σ10),«από το 2010 και μετά, τα χρόνια της οικονομικής κρίσης βλέπω όλο και περισσότερο προβληματισμένα παιδιά, παιδιά που δεν χαμογελούν και παιδιά που ζουν στα όρια της φτώχειας. Όση διάθεση λοιπόν και θέληση να έχει ένα παιδί το γεγονός ότι πεινάει, ότι αντιμετωπίζει προβλήματα επιβίωσης είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας που τον εμποδίζει από το να παρακολουθήσει στο σχολείο το μάθημά του και συνεπώς να αποδώσει» (Σ13),« η οικονομική κρίση έχει συμπαρασύρει και τα παιδιά από όσα βιώνουν στην οικογένειά τους, σε συνδυασμό με το ζήτημα ότι έχει αλλάξει η καθημερινότητά τους. Οι γονείς έχουν τόσα θέματα που τους απασχολούν που δεν αφιερώνουν τόσο χρόνο στα παιδιά τους, τα παιδιά νοιώθουμε ότι χρειάζονται περισσότερο ενδιαφέρον και στο σχολείο το επιζητούν πολύ πιο έντονα την προσοχή, το ενδιαφέρον» (Σ17).

3.Η κρίση στο θεσμό της οικογένειας

Τα ενδοοικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές επηρεάζουν έντονα την ψυχοσύνθεσή τους και την πρόοδό τους όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί (Σ10, Σ13,Σ14,Σ18,Σ19) και τα οποία εντάθηκαν λόγω πανδημίας και ανάληψης από την οικογένεια του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου:

«όταν ένα παιδί το απασχολεί κάτι φαίνεται έντονα, αλλάζει η συμπεριφορά του, δε συμμετέχει στο μάθημα, επηρεάζεται η πρόοδός του, η αξιολόγησή του φυσικά αρνητικά» (Σ10,«ένας (…) λόγος σημαντικός είναι και η κατάσταση που βιώνει μέσα στην οικογένεια ιδιαίτερα τώρα την περίοδο της πανδημίας και του εγκλεισμού ήρθαν στην επιφάνεια περιπτώσεις ενδοοικογενειακής βίας, όταν ένα παιδί ζει σε μία οικογένεια που το ξύλο διαπρέπει που είτε το ίδιο το υφίσταται είτε κάποια από τα μέλη της οικογένειάς του αυτό επιδρά πάρα πολύ αρνητικά στην ψυχοσύνθεσή του και ερχόμενο στο σχολείο ή θα αδιαφορήσει παντελώς ή θα προσπαθήσει να εκτονώσει το θυμό, την οργή και όλα αυτά που βιώνει στα άλλα παιδιά. Ευθύνεται φυσικά και το σχολείο όταν μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν φαινόμενα βίας είτε λεκτικής είτε σωματικής που είτε τα αντιμετωπίζει το σχολείο με κάποια χαλαρότητα είτε τα αφήνει και περνάνε έτσι. Ως τελευταίο παράγοντα θα ανέφερα τα αναλυτικά προγράμματα και τα παρωχημένα βιβλία.

Θεωρώ ότι εκεί είναι στο χέρι μας αν θέλουμε πραγματικά να βοηθήσουμε τα παιδιά να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας όπως είπα και προηγουμένως αλλά για μένα οι οικογενειακοί, οι κοινωνικοί και οι οικονομικοί λόγοι είναι οι σημαντικότεροι και επηρεάζουν την επίδοση ενός μαθητή» (Σ13)

Η κρίση στο θεσμό της οικογένειας έχει ισχυρή αρνητική επίδραση στη πρόοδο των μαθητών αλλά και στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τους Σ14,Σ17,Σ18,Σ19:

«εάν το παιδί δεν έχει τη διάθεση και αυτό αν έχει διάφορα προβλήματα η οικογένειά του οικονομικά και άλλης φύσεως προβλήματα οπότε είναι λίγο πολύ δύσκολο να μπορέσουμε να υπερβούμε αυτά τα εμπόδια πολλές φορές» (Σ14),«τα παιδιά νομίζω ότι κρύβουν μέσα τους συναισθήματα έντονα, συναισθήματα θυμού πολλές φορές, συναισθήματα που κάποιες φορές τα εκδηλώνουν έξω από την τάξη στο διάλειμμα, ο τρόπος που συμπεριφέρονται, τη βιαιότητα που βγάζουν, είναι και αποτέλεσμα όλων των δυσκολιών που έχουν μέσα στην οικογένειά τους» (Σ14), «όσον αφορά άλλους παράγοντες πιο σημαντικό κρίνω την κρίση που υπάρχει γενικότερα στους θεσμούς μας ειδικά στο θεσμό της οικογένειας. Παρόλο που θεωρούμε ότι στη χώρα μας ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε καλό επίπεδο διαπιστώνουμε ειδικά τα τελευταία χρόνια να υπάρχουν πολλά προβλήματα στους γονείς και κατά συνέπεια τα προβλήματα αυτά μετατίθενται και στους μαθητές έτσι ώστε τα παιδιά δεν έχουν το κουράγιο ούτε να ασχοληθούν με το σχολείο, τους απασχολούν δηλαδή άλλα θέματα» (Σ17)

Το μέγεθος της επίδρασης που ασκείται από την κρίση στο θεσμό ης οικογένειας επισημαίνουν και οι Σ18,Σ19:

«Μέγιστο θεωρώ την κρίση στο θεσμό της οικογένειας. Είναι πολύ υπαρκτό πολύ έντονο το θέμα αυτό. Πολλά παιδιά δεν έχουν την φροντίδα, την επίβλεψη, την καθοδήγηση, τη στήριξη που χρειάζονται σε αυτή την ιδιαίτερη χρονική στιγμή της εφηβείας τους. Δυσκολεύονται στην προσαρμογή τους στο σχολείο, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στα μαθήματά τους. Δεν υπάρχει κλίμα ηρεμίας και ασφάλειας σε πάρα πολλές οικογένειες. Επικρατεί ο ατομικισμός, ο εγωισμός, οικογένειες που δεν είναι ενωμένες, που δεν αφιερώνουν καθόλου σχεδόν χρόνο στην ανατροφή των παιδιών. Το σχολείο καλείται να υπερβεί καθημερινά τον παιδαγωγικό του ρόλο. Υπάρχει μεγάλη αποξένωση, αλλοτρίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις και η έλλειψη χρόνου, όλα αυτά έχουν αντίκτυπο στα παιδιά» (Σ18), «Η κρίση στο θεσμό της οικογένειας, βασικό πιστεύω, έχουμε παιδιά που κανείς δεν ασχολείται μαζί τους ή τουλάχιστον δεν ασχολείται επαρκώς, τα

παιδιά δεν έχουν ασφάλεια, σταθερότητα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, η έλλειψη χρόνου των γονέων, η πρόσφατη οικονομική κρίση τώρα η πανδημία, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων πολλές φορές και η δική τους πρότερη εμπειρία με το σχολείο, όλα αυτά είναι αρνητικά» (Σ19)

Την ανάγκη για ισορροπία ανάμεσα στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον προκρίνει ως λύση ο Σ6:

«Όσο και να προσπαθεί ο εκπαιδευτικός η επίδραση που ασκεί νοιώθω ότι από μόνη της δεν επαρκεί. Θεωρώ ότι το παιδί για να ξεδιπλώσει τις δυνατότητές του και να φτάσει στο έπακρο αυτών, έχει ανάγκη από ένα συνολικά ασφαλές, υγιές και συναισθηματικά πλήρες περιβάλλον, πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στο οικογενειακό και στο σχολικό του περιβάλλον, όπως και το αντίθετο παιδιά σε ένα άριστο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να υποφέρουν σε ένα σχολικό περιβάλλον που δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις προσδοκίες τους, είναι ο συνδυασμός» (Σ6).

4.Το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών ως παράγοντας ανισότητας στην αξιολόγηση

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Σ1, Σ16 και ο Σ21: *«η αξιολόγηση δεν είναι μία δίκαιη διαδικασία για το λόγο ότι υπεισέρχονται διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες στην αξιολόγηση , οι οποίοι έχουν να κάνουν με το κοινωνικό υπόβαθρο και την κοινωνική κατάσταση των κηδεμόνων» (Σ1), «οι μαθητές (…) προέρχονται πολλές φορές από πολύ διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και δεν έχουν όλα τα παιδιά τα ίδια εφόδια κάτι που επηρεάζει πολύ την πρόοδό τους» (Σ16), «το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις και αυτό στην πράξη κάνει δύσκολη την αξιολόγηση των μαθητών (…)υπάρχει μια έντονη διαφοροποίηση και αυτό δυσχεραίνει πολύ την κατάσταση διότι υπάρχουν πολλοί μαθητές που ξεκινούν από άνισες αφετηρίες, αυτό δυσκολεύει πολύ τις διαδικασίες της αξιολόγησης» (Σ21)*

Πολλοί εκπαιδευτικοί (Σ1,Σ2,Σ3,Σ5,Σ6,Σ7,Σ8,Σ9,Σ14,Σ16,Σ21) αναγνωρίζουν ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών επιδρά άμεσα και καταλυτικά στην αξιολογική διαδικασία άλλοι (Σ1,Σ2,Σ7) δίνοντας έμφαση στο μορφωτικό τους επίπεδο:

«Από την εμπειρία μου έχω δει καθαρά ότι υπάρχει σύνδεση της κοινωνικής κατάστασης των κηδεμόνων με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών (…)δεν έχει να κάνει τόσο με την οικονομική κατάσταση όσο με την κοινωνική

κατάσταση των γονέων των μαθητών αυτών και με το μορφωτικό επίπεδο αυτών» (Σ1),« η κοινωνική προέλευση των μαθητών παραδείγματος χάρη δεν έχουν όλοι οι μαθητές τα ίδια εφόδια από την οικογένεια και δεν αναφέρομαι τόσο στο οικονομικό κομμάτι όσο στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών» (Σ2), «Κάποια παιδιά που έχουν έρθει από ξένες χώρες και δε μπορεί να γνωρίζουν καλά τη γλώσσα και να προσαρμοστούν τόσο εύκολα στα καινούρια δεδομένα, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση του παιδιού μέσα στην τάξη» (Σ7)

Ενώ άλλοι (Σ3,Σ5,Σ8,Σ9) εστιάζουν στο οικονομικό επίπεδο των κηδεμόνων:

«το κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Αν οι γονείς στο σπίτι δε βοηθούν καθόλου τα παιδιά ή έχουν το πρωί όπως είμαι σε ένα σχολείο τώρα, πρέπει να πηγαίνουν να βοηθάνε στο χωράφι ή με τα ζώα και τα παιδιά έρχονται κουρασμένα και χωρίς βοήθεια καθόλου από το σπίτι, φυσικά δεν είναι καλοί μαθητές μετά, δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο και το αντίθετο όταν οι γονείς είναι πολύ πιεστικοί και ζητάνε από τα παιδιά μόνο να φέρνουν εικοσάρια στο σπίτι και πολύ καλούς βαθμούς τότε πάλι υπάρχει πρόβλημα» (Σ3),« ένα τελευταίο που μου έρχεται στο μυαλό είναι το κοινωνικό υπόβαθρο και με στεναχώρησε πάρα πολύ ειδικά σε αυτή την περίοδο της καραντίνας ότι όλα τα παιδιά δεν είχαν τις ίδιες δυνατότητες και ίσες ευκαιρίες στη γνώση, υπήρχαν παιδιά που δεν μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στη γνώση γιατί δεν είχαν δικό τους ηλεκτρονικό υπολογιστή (…)επομένως, η αξιολόγηση ήταν φοβερά δύσκολη γιατί δεν είχαν τη δυνατότητα να στείλουν εργασίες τα παιδιά οπότε πώς θα μπορούσα να αξιολογήσω ένα τέτοιο μαθητή» (Σ5)

Την κοινωνική προέλευση των μαθητών ως παράγοντα επίδρασης στην πρόοδο των μαθητών τονίζουν και οι Σ8,Σ9:

«Ναι, βέβαια το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί είναι καθοριστικό για το πώς θα είναι στη συμπεριφορά του στο σχολείο. Μπορεί να είναι αδιάφορο, να έχει άγχος, να είναι επιθετικό και έχω να πω ότι το παιδί ερχόμενο εδώ κουβαλάει όλα τα προβλήματα από το σπίτι του, οπότε γιατί το λέω αυτό; Υπάρχουν γονείς οι οποίοι είναι αδιάφοροι, αδιάφοροι με την έννοια ότι δουλεύουν όλη μέρα για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε όλη αυτή την οικονομική κρίση και το παιδί δεν έχει κάποια επίβλεψη και αδιαφορεί και αυτό με τη σειρά του. Από την άλλη υπάρχουν βέβαια και οι γονείς οι οποίοι είναι πολύ πιεστικοί που ωθούν τα παιδιά τους δεν ξέρω με ποιους τρόπους στο σπίτι αρνητικά, ίσως και αυτοί δεν ξέρουν από την αγωνία τους για το αύριο, το πιέζουν

πάρα πολύ και ερχόμενο εδώ δεν έχει την επίδοση που θα μπορούσε να έχει» (Σ8),«ένα μεγάλο ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες οι οποίες ενδιαφέρονται και ασχολούνται μαζί τους βλέπουμε ότι και τα παιδιά είναι πιο προσεγμένα, πιο μελετηρά, ενδιαφέρονται περισσότερο. Υπάρχουν παιδιά να πω από άλλα κοινωνικά στρώματα που έχουν λιγότερα εφόδια ίσως πιο φτωχές οικογένειες, δεν ενδιαφέρονται καν οι γονείς αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια αδιαφορία» (Σ9)

Ο Σ14 υποστηρίζει ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών λειτουργεί αμφίδρομα στην αξιολογική διαδικασία, από τη μια επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών αλλά από την άλλη επηρεάζει τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών:

«Είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος της αξιολόγησης, τι εφόδια έχει το παιδί, ποιες δυνατότητες μέσα από την οικογένειά του (…)φυσικά όταν ξέρεις ότι κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα δεν μπορείς να τα αξιολογήσεις με τον ίδιο τρόπο όπως άλλα παιδιά που τους έχουν δοθεί όλα τα εφόδια από το οικογενειακό περιβάλλον» (Σ14)

5. Η απαξίωση του θεσμού της δημόσιας εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η απαξίωση του θεσμού του δημόσιου σχολείου τόσο από τους γονείς (Σ11,Σ12,Σ14,Σ15,Σ16,Σ19) όσο και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης(Σ10,Σ12), αλλά και από την έλλειψη επαγγελματισμού των ίδιων των εκπαιδευτικών (Σ10,Σ11,Σ12), δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο καθώς « *περνάει στα παιδιά που έρχονται με την ιδέα ήδη διαμορφωμένη για το εκπαιδευτικό μας έργο(Σ12)*

Α)Την απαξίωση του θεσμού της δημόσιας εκπαίδευσης από τους γονείς επισημαίνουν οι (Σ11,Σ12,Σ14,Σ16):

«Θεωρώ ότι η απαξίωση του εκπαιδευτικού έργου ξεκινάει από την κοινωνία, την οικογένεια. Οι ίδιοι οι γονείς όταν μιλούν απαξιωτικά για το δάσκαλο και για το έργο που παρέχει, με αποτέλεσμα ο μαθητής να έρχεται στο σχολείο με τέτοιες ιδέες που εμείς καλούμαστε να πολεμήσουμε και το μοναδικό μέσο που έχουμε είναι η διδασκαλία μας, η ποιότητα του μαθήματος και κατά επέκταση η ποιότητα της αξιολόγησης» (Σ11) «υπάρχει επίσης η υπονόμευση του έργου μας και από την κοινωνία και από κάποιους γονείς. Όχι μόνο υπονόμευση και μείωση, είναι μειωτική η στάση τους, απαξιωτική μερικές φορές»(Σ12), «αυτό που έχω παρατηρήσει συγκριτικά με άλλες χρονιές βλέπω ότι στις μέρες μας υπάρχει μία

απαξίωση από την πλευρά της κοινωνίας ως προς το λειτούργημα του καθηγητή, νομίζω ότι αυτό μας δημιουργεί πολλά προβλήματα και το βλέπουμε στον τρόπο που μας συμπεριφέρονται τα παιδιά πολλές φορές(Σ14),«όσον αφορά στο κομμάτι που έχει να κάνει και με την κοινωνία διαπιστώνουμε ότι το δημόσιο σχολείο έχει απαξιωθεί τα παιδιά πολλές φορές δεν έχουν εσωτερικά κίνητρα όταν έρχονται στο σχολείο, η δουλειά των καθηγητών είναι διπλή για να τους βοηθήσουν» (Σ16).

Οι Σ15, Σ19 αναδεικνύει και πιο συγκεκριμένα το θέμα της απαξίωσης ορισμένων κλάδων μαθημάτων από τους γονείς:

«Ένα (…) θέμα είναι η απαξίωση από την πλευρά των γονιών για τα λεγόμενα δευτερεύοντα ή τριτεύοντα μαθήματα δηλαδή όταν ο γονιός ενδιαφέρεται παραδοσιακά για τα φιλολογικά και για τα φυσικομαθηματικά επειδή το παιδί του θα εξεταστεί στη γ λυκείου στα μαθήματα αυτά απαξιώνει τελείως ένα αντικείμενο το οποίο δεν έχει κατανοήσει ότι είναι πάρα πολύ βασικό για την μετέπειτα πορεία του παιδιού στη ζωή, με ότι και να ασχοληθεί το παιδί είτε γιατρός γίνει είτε μηχανικός είτε οποιοδήποτε επάγγελμα, τη πληροφορική θα τη χρειαστεί. Απαξιώνει λοιπόν ο γονιός ένα αντικείμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το οποίο θα το χρειαστεί μετά, στη μελλοντική του πορεία το παιδί. (Σ15) ,«αυτό το κομμάτι της νομοθεσίας εμάς που ανήκουμε στη β ομάδα μας απαξίωσε τελείως μέσα από την ανυπαρξία αξιολόγησης, και ποιο το σκεπτικό; Γυμνάσιο είμαστε, και μάλιστα στη βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι τεράστιο πρόβλημα αυτό έχει αλλάξει η συμπεριφορά των μαθητών κατά πολύ, το θεωρούν δευτερεύον το μάθημα, δεν προσπαθούν να πάρουν εφόδια όσο θα έπρεπε, έχει υποβαθμίσει πολύ την προσπάθειά μας» (Σ19)

Β)Την έλλειψη προβολής του έργου του δημόσιου σχολείου και την προσπάθεια σπίλωσής του από τα ΜΜΕ προς όφελος της ιδιωτικής εκπαίδευσης τονίζουν οι(Σ10, Σ12):

«Ένα άλλο πρόβλημα θεωρώ ότι είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης γιατί εγώ μεγάλωσα στη Γερμανία και είδα με τι αγάπη και με τι σεβασμό συμπεριφέρονταν στους εκπαιδευτικούς γενικά. Όταν ήρθα εδώ είδα ότι, σαν να είναι οι εκπαιδευτικοί οι χειρότεροι επαγγελματίες της χώρας, σαν να μην παράγουν έργο και μία ειρωνική στάση απέναντί τους τα μέσα ενημέρωσης και πάντοτε σκεφτόμουν τι δουλειά έχει ένας δημοσιογράφος που μπορεί να προέρχεται από ένα ιδιωτικό ΙΕΚ, πληρωμένο και κατηγορεί κάποιους που αξιοκρατικά διορίζονται και κάθε μέρα είναι σε επαφή με αυτές τις ψυχές που πρέπει να διαμορφώσει και με τον αγώνα στο πλάι των μαθητών να περάσουν στα

πανεπιστήμια, στα δημόσια βέβαια. Εκεί βέβαια τίθενται πάρα πολλά ερωτήματα, γιατί γίνεται αυτή η προπαγάνδα, γιατί συγκρίνω πάντα με τις άλλες χώρες, το έχουν απαξιώσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εδώ στη χώρα μας (…)*τα ιδιωτικά να προβληθούν. Δεν είδαμε έστω η κρατική τηλεόραση να κάνει ένα ρεπορτάζ για τα δημόσια σχολεία τι καλό προσφέρουν, που έχουμε κάνει τόσα προγράμματα, έχουμε βραβευθεί για Erasmus, διαγωνισμούς» (Σ10), «όχι μόνο δεν προβάλλεται πολλές φορές συσκοτίζεται κιόλας και κάποιες επιτυχίες μας να θεωρηθούν αποτυχίες μέχρι εκεί φτάνει. Υπάρχει μία αρνητική εικόνα για τον εκπαιδευτικό και το έργο του στην κοινωνία»(Σ12).*

Γ)Η έλλειψη επαγγελματισμού κάποιων εκπαιδευτικών πυροδοτεί την απαξίωση προς το θεσμό της δημόσιας εκπαίδευσης και λειτουργεί ως τροχοπέδη στην ποιότητά της, σύμφωνα με τους (Σ10,Σ11,Σ12):

«Παρόλα αυτά βλέπω ότι οι συνάδελφοι, και μπορώ να το πω αυτό γιατί όλα τα λένε τα παιδιά δεν κρυβόμαστε, βοηθάνε και δουλεύουν πάρα πολύ καλά. Είναι λίγοι αυτοί που δε θα κάνουν σωστά τη δουλειά τους»(Σ10) «Όσον αφορά στην απαξίωση, ένας άλλος λόγος θεωρώ ότι είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όταν απαξιώνουν τον εαυτό τους μέσα από τα ιδιαίτερα μαθήματα που παραδίδουν μάλιστα σε μαθητές του ίδιου σχολείου, της ίδιας τάξης, στις οποίες διδάσκουν, και το οποίο θεωρώ ότι είναι εγκληματικό. Άρα, οι γονείς από τη μία εμείς οι ίδιοι από την άλλη πλευρά έχουμε απαξιώσει το συγκεκριμένο λειτούργημα πάρα πολύ(Σ11), «ότι είμαστε φυγόπονοι και όχι αρκετά καταρτισμένοι ενώ ισχύει σε μεμονωμένες περιπτώσεις θα λέγαμε(Σ12).

6. Η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς και διαμηνύουν ότι η έλλειψή της αποτελεί έναν επιπλέον εξωγενή παράγοντα που δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο και παρεμβαίνει αρνητικά στην αξιολογική διαδικασία, αναφέροντας μεταξύ άλλων την κρίση στο θεσμό της οικογένειας, την αδιαφορία των γονέων, την άσκηση πίεσης και τη δημιουργία υπερβολικών προσδοκιών :

«ένας λόγος που μου έρχεται τώρα στο μυαλό για παράδειγμα είναι οι γονείς οι οποίοι πιέζουν ή στην αντίθετη περίπτωση αδιαφορούν οπότε δημιουργείται ένα κακό κλίμα ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς και δεν τα βοηθάνε στην εξέλιξή τους και στην πρόοδό τους και σαφώς στην αξιολόγησή τους οπότε χρειάζεται

οπωσδήποτε να υπάρχει μια συνεργασία καθηγητών και γονέων, όταν εντοπίσουμε κάποιο πρόβλημα να το γνωστοποιήσουμε στο γονέα του μαθητή, να επέμβουμε με κάποιο τρόπο ώστε να συζητήσουμε και να βρούμε τη χρυσή τομή» (Σ5), «Σε πολλές περιπτώσεις, όχι μόνο όταν πιέζουν για υψηλή βαθμολογία αλλά και όταν αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, και στις δύο περιπτώσεις δεν υπάρχει θετικά αμοιβαίο κλίμα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στην περίπτωση αυτή σίγουρα υπάρχει αρνητική επίδραση στη πρόοδο του παιδιού» (Σ6) ,«διαδραματίζει μεγάλο ρόλο η συνεργασία που θα έχει η οικογένεια με το σχολείο και με τον εκπαιδευτικό ειδικότερα ,η συνεργασία βοηθάει το παιδί στην προσαρμογή του στο σχολείο και στην πρόοδό του» (Σ7) «σίγουρα, η οικογένεια, (…) παίζει σημαντικό ρόλο, παίζει ρόλο η κατανόηση που μπορεί να δείχνει η οικογένεια απέναντι στους μαθητές ή πόσο αδιάφοροι μπορεί να είναι στα παιδιά τους(…)υπάρχουν γονείς οι οποίοι προσπαθούν να παρέμβουν και άλλοι μπορούν και συνεργάζονται πάρα πολύ καλά για το καλό του παιδιού τους»(Σ7)

Τα προβλήματα που ανακύπτουν απο την έλλειψη συνεργασίας με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας κια κυρίως με τους γονείς επισημαίνουν και οι Σ9,Σ14,Σ19:

«οι γονείς δεν είναι δεκτικοί σε αυτό [στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης] θεωρούν ότι χάνουμε το χρόνο μας, παρεκκλίνω από την ύλη, μου έχει δυστυχώς συμβεί αυτό (…) υπάρχουν γονείς που θεωρούν ότι γνωρίζουν καλύτερα, από τα παιδικά τους χρόνια, έχουν λόγο στη μαθησιακή διαδικασία, βέβαια, τα φαινόμενα αυτά είναι μεμονωμένα εδώ (…)επίσης πολλές φορές έχω εντοπίσει όταν οι γονείς δεν συμπαθούν κάποιο καθηγητή δεν ξέρω για ποιους λόγους παρατηρούμε μια επιθετικότητα και μια άρνηση. Δε μου έχει συμβεί αλλά το έχω παρατηρήσει σε άλλους συναδέλφους τους αντιμετωπίζουν με το χειρότερο τρόπο» (Σ9), «δεν έχουμε τη συνεργασία που θα θέλαμε να είχαμε με τους γονείς, δεν τους έχουμε δίπλα μας πολλές φορές και αυτό κάνει το έργο μας ακόμα πιο δύσκολο. Είμαστε πολύ εκτεθειμένοι στο τι θα πούμε και στο πώς θα συμπεριφερθούμε, και τα λόγια μας σπανίως μεν αλλά συμβαίνει παραποιούνται από τα παιδιά στην προσπάθειά τους και αυτά να καλυφθούν με αποτέλεσμα να χάνεται η εμπιστοσύνη και το κλίμα της συνεργασίας» (Σ14), «υπάρχει επίδραση με τους γονείς διότι όταν εμείς για παράδειγμα τους καλούμε να τους ενημερώσουμε και δεν έρχονται επανειλημμένα ή το πιο πρόσφατο έρχονται και μας λένε και εμείς τι να κάνουμε, παιδιά σε εφηβεία είναι; εκεί πλέον καταλαβαίνουμε όλοι ότι δεν υπάρχει καθοδήγηση και επιμέλεια από το σπίτι άρα δεν μπορεί να υπάρξει και ουσιαστική συνεργασία. Όπου υπάρχει ουσιαστική συνεργασία εκεί πράγματι

βλέπουμε θετικά αποτελέσματα στην αξιολόγηση και στην πρόοδο των μαθητών» (Σ19)

Τονίζουν χαρακτηριστικά ότι η έλλειψη συνεργασίας αλλά και η πίεση που ασκείται δεν είναι μόνο από τη πλευρά των γονέων αλλά ενίοτε και από αυτή των συναδέλφων τους (Σ7,Σ14):

«υπερισχύει πάντα η εικόνα που έχω από τους μαθητές μου ανεξαρτήτως αν μου ασκηθεί περιστασιακά κάποια πίεση είτε από τους γονείς είτε από τους συναδέλφους μου» (Σ7), «μέσα στο σχολείο υπήρχαν κάποιες χρονιές που οι σχέσεις δεν ήταν πάντα οι πιο καλές, ευτυχώς τα τελευταία χρόνια έχω τη χαρά να είμαι με συναδέλφους που συνεργαζόμαστε πολύ ευχάριστα» (Σ14).

7. Η πολυνομία στην εκπαίδευση

Κατά τους εκπαιδευτικούς η πολυνομία στο χώρο της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την έλλειψη σταθερότητας του νομοθετικού πλαισίου αλλά και ειδικότερα η έλλειψη τόσο της καθοδήγησης όσο και του ελέγχου της εφαρμογής του δημιουργούν ανισότητα στην αξιολόγηση. Οι αρνητικές επιπτώσεις της έλλειψης ενός σταθερού νομοθετικού πλαισίου αλλά και καθοδήγησης αναδεικνύονται μέσα από τις απόψεις των Σ11,Σ12,Σ16, Σ19:

«το πρόγραμμα σπουδών αλλάζει διαρκώς χωρίς όμως να στηρίζεται αυτή η συνεχή αλλαγή, με αποτέλεσμα να πρέπει μόνος του ο καθένας να σκεφτεί τι θα κάνει και πώς θα το κάνει ενώ θα έλεγα ότι θα έπρεπε να υπάρχει κάποια καθοδήγηση(…)έτσι ώστε ο καθένας να μην καλείται για παράδειγμα στη γ γυμνασίου κάνουμε προγραμματισμό και κάποιος καθηγητής ο οποίος δεν θέλει να κάνει προγραμματισμό τους κάνει την επεξεργασία κειμένου, δεν υπάρχει κάποιος έλεγχος, είναι και θέμα καθηγητή θα μου πείτε, είναι όμως πρόβλημα δημιουργούνται ανισότητες, επηρεάζεται η ποιότητα, δεν αποκτούν όλοι οι μαθητές τα ίδια εφόδια, υπάρχει δηλαδή από μέρους κάποιων εκπαιδευτικών έλλειψη επαγγελματισμού, θα έλεγα, αυτό δημιουργεί σε όλους μας θέμα» (Σ11),«θα ήθελα τέλος να τονίσω ότι με βάση την εμπειρία μου έχω διαπιστώσει ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει σταθερότητα εκπαιδευτικής πολιτικής, υπάρχει πολυνομία, πολλές εγκύκλιοι, οι οποίες δεν βοηθούν καθόλου το έργο μας, το δυσχεραίνουν και δεν απεικονίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα» (Σ12)

Τα προβλήματα που ανακύπτουν απο την έλλειψη σταθερότητας νομοθετικού πλαισίου αλλά και ελέγχου της εφαρμογής του τονίζουν και οι Σ16,Σ19:

«ένα άλλο θέμα σημαντικό θεωρώ είναι ότι οι εγκύκλιοι αλλάζουν πολύ συχνά δημιουργούν αναστάτωση στους μαθητές για τον τρόπο αξιολόγησης και στους εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο από την αρχή» (Σ16), «όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική αυτό που λέω συχνά είναι ότι έχουμε υπερβολικά συχνές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, χωρίς να βλέπουμε βελτίωση. Θα έπρεπε ίσως πρώτα να περιμένουμε τα αποτελέσματα ενός νομοθετήματος, να αξιολογηθεί και να γίνουν στοχευμένες παρεμβάσεις, δεν υπάρχει και προετοιμασία ενημέρωση δηλαδή, προγραμματισμός θα έλεγα καλύτερα, να ξέρουμε και εμείς, και οι μαθητές και οι γονείς τι θα κάνουμε για τα επόμενα τρία χρόνια για παράδειγμα τι θα ισχύει για την ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τη φοίτηση και φυσικά την αξιολόγηση των μαθητών (…) έχουμε εξαντληθεί με όλα αυτά, αλλαγές που δεν προλαβαίνουμε να μελετήσουμε και έρχονται άλλες για την ουσία όμως και το παιδαγωγικό κομμάτι ούτε λόγος, και οι συνεδριάσεις μας αναλώνουν πολύ χρόνο σε όλα αυτά ενώ παλαιότερα μιλούσαμε περισσότερο για τα παιδιά, δεν είχαμε όλη αυτή τη γραφειοκρατία, το my school» (Σ19)

8. **Θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και συγκεκριμένα:**

α)Οι υπηρεσιακές μεταβολές που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο ως προς τη συνέχεια και την ποιότητά του:

«Ναι, φοβερό, δεν το καταλαβαίνουν, αυτό συμβαίνει σε όλη την Ελλάδα, ταυτόχρονα όλη η β Γυμνασίου για παράδειγμα κάνει Γαλλικά, Γερμανικά και Ιταλικά. Στο δικό μου σχολείο έχουμε δύο τμήματα Γαλλικών στο ένα διδάσκω εγώ στο άλλο εσείς, δύο Γερμανικών και ένα Ιταλικής σύνολο 5 αίθουσες, και φυσικά δε μπορούμε να κάνουμε γαλλικά όλους τους μαθητές μας, δεν υπάρχει συνέχεια, εμείς συμπληρώνουμε ωράριο σε 4 και 5 σχολεία λόγω παράλληλης διδασκαλίας όχι γιατί δεν υπάρχουν ώρες στο σχολείο μας» (Σ8)

β)Το ανεπαρκές διδακτικό ωράριο των γνωστικών αντικειμένων της β΄ ομάδας (Ξένες Γλώσσες, Πληροφορική, Καλλιτεχνικά..) επισημαίνονται από τους εκπαιδευτικούς (Σ8,Σ11,Σ14) ως σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν αρνητικά:

«Αυτό που θα έβαζα πρώτο στην πυραμίδα είναι ότι είναι πολύ λίγες οι διδακτικές ώρες, είναι δύο πάρα πολύ λίγες για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, μειώθηκαν μάλιστα ήταν 3 και έγιναν δύο δε ξέρω με ποια λογική έγινε τότε αυτό» (Σ8),«βέβαια, όπως σας ανέφερα συναντάμε πολλά εμπόδια όπως για το δικό μου

γνωστικό αντικείμενο, την Πληροφορική η μία διδακτική ώρα δεν αρκεί για ψηφιακό εγγραμματισμό. Θεωρώ ότι ένα βήμα θα ήταν τουλάχιστον να γίνει δίωρο σε όλες τις τάξεις το μάθημα της Πληροφορικής»(Σ11), «νομίζω ότι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που υπάρχει τουλάχιστον στη δική μου την ειδικότητα είναι η έλλειψη χρόνου, ένα μάθημα μονόωρο νομίζω δε μας αφήνει τη δυνατότητα να κάνουμε πολλά πράγματα, και ήδη τα παιδιά έρχονται από το Δημοτικό έχοντας ένα χαμηλό να το πω επίπεδο, γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα για Τέχνη, οπότε μέσα σε μία ώρα πρέπει να γίνει η επιλογή ή θα δώσεις περισσότερη σημασία στο θεωρητικό κομμάτι και θα χάσεις το πρακτικό ή θα κάνεις το αντίθετο» (Σ14)

γ)Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη (27 μαθητές):

«υπάρχουν αρκετά σημεία που θα μπορούσαν να βελτιωθούν καταρχήν ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, έπρεπε να είναι πολύ μικρότερος, δυσχεραίνει το έργο μας η ως έχει κατάσταση»(Σ16),«θα ήθελα να ξεκινήσω με τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, είναι αρκετά μεγάλος 27 μαθητές, θεωρώ ότι θα μπορούσε να είναι ένας μικρότερος αριθμός γύρω στα 18 άτομα ώστε να μπορούμε να συνεργαζόμαστε καλύτερα. Επίσης ένα άλλο στοιχείο που θεωρώ αρνητικό είναι ότι όταν είναι μεγάλος ο αριθμός των μαθητών δεν πειθαρχούν εύκολα όχι πάντα, αλλά το θεωρώ αρνητικό στοιχείο» (Σ17)

δ)Το ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις των Σ15 και Σ21 που αποτυπώνουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και εξηγεί μία από τις αιτίες της έλλειψης συγκέντρωσης των μαθητών:

«έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι εξουθενωτικό στην Ελλάδα, δεν υπάρχει πουθενά στην Ευρώπη, επτάωρο συνεχόμενο με μικρά διαλείμματα μέσα σε έξι ώρες την ημέρα, αυτό πουθενά δε συμβαίνει στην Ευρώπη όπου σταματούν το μάθημα για φαγητό, γίνονται βιωματικές δράσεις και δεν κάνουν στείρα απομνημόνευση άρα έχουμε ένα εξουθενωτικό Γυμνάσιο αυτή τη στιγμή που ο μαθητής μετράει τις ώρες για να πάει στο σπίτι όταν φτάνει στην 5η,6η,7η ώρα διότι ούτως ή άλλως σύμφωνα με τις θεωρίες της μάθησης το παιδί δε μπορεί να συγκεντρωθεί για τόσες πολλές ώρες, άρα λοιπόν μετά την 5η ώρα το παιδί να είναι συγκεντρωμένο στο μάθημα είναι πολύ δύσκολο, πόσο μάλλον τα μαθήματα πληροφορικής που διδάσκονται συνήθως τελευταίες ώρες, οπότε τα παιδιά πλέον έχουν εξαντληθεί. Οπότε ένα θέμα είναι το εκπαιδευτικό σύστημα που έχει να αντιμετωπίσει καθημερινά ο καθηγητής (Σ15), «κατά τη γνώμη μου και

αυτό σημαντικό θα μπορούσαμε να δούμε και λίγο το θέμα με το ωράριο αυτό το 7ωρο ή και 8ωρο σε κάποια σχολεία με 5 λεπτά διάλειμμα είναι εξοντωτικό για τους μαθητές με αποτέλεσμα όταν και τα πράγματα είναι δύσκολα γενικότερα επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση της αξιολόγησης και της μάθησης» (Σ21)

9.Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε νέες μορφές αξιολόγησης με σύγχρονα μέσα τεχνολογίας είναι εμφανής τόσο από τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντεύξεων:

«Δεν έχω συμμετάσχει ποτέ σε κάποια επιμόρφωση στο αντικείμενο της αξιολόγησης»(Σ1)«Όχι, δεν έχει τύχει να πάρω μέρος σε μία τέτοια επιμόρφωση»(Σ2) «Όχι, δεν έχω παρακολουθήσει κάτι σχετικό»(Σ6), «Σε άλλες επιμορφώσεις ναι , σε μια τέτοιου είδους επιμόρφωση όχι» ,(Σ7) «Οι επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει αφορούσαν κυρίως το διδακτικό κομμάτι, την αλλαγή της ύλης, τα νέα αναλυτικά προγράμματα, συγκεκριμένα για την αξιολόγηση των μαθητών όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάτι σχετικό» (Σ9),«Όχι, δεν έτυχε, αλλά έχω λάβει μέρος σε άλλες επιμορφώσεις σχετικά με τη διδακτική» (Σ10) «Όχι, κάποια επιμόρφωση με το συγκεκριμένο θέμα δεν έχω παρακολουθήσει, οι περισσότερες επιμορφώσεις αφορούσαν στη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση των διδακτικών μέσων και τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα» (Σ12),«Όχι, δεν έχει τύχει να συμμετέχω σε σεμινάριο με το συγκεκριμένο θέμα αλλά σε άλλου είδους επιμορφώσεις»(Σ13) «θεωρώ ότι οι επιμορφώσεις είναι απαραίτητο και αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μας, με έχουν βοηθήσει πολύ ειδικά οι νέες τεχνολογίες και οι καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι συναδέλφων άλλων χωρών, για το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών στο δικό μου αντικείμενο εδώ στην Ελλάδα, όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάτι παρόμοιο»(Σ14), «Έχω παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια αλλά όχι κάτι εξειδικευμένο πάνω στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών, τα τελευταία χρόνια» (Σ17), «όχι δεν έχω συμμετάσχει» (Σ18), «αναφορικά με την αξιολόγηση όχι δεν έχω συμμετάσχει σε κάτι σχετικό» (Σ19), «Δεν έχω συμμετάσχει ποτέ σε κάποια τέτοια επιμόρφωση» (Σ20), «δεν έχω κάποια επιμόρφωση στην αξιολόγηση των μαθητών» (Σ21)

Όσο και από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών(Σ1,Σ2): *«παραδείγματος χάρη τον τελευταίο καιρό στην τηλεκπαίδευση λόγω του κορωνοιού κληθήκαμε να αξιολογήσουμε τους μαθητές διαδικτυακά χωρίς ποτέ να μας έχει γίνει κάποια επιμόρφωση προς αυτή την κατεύθυνση, οι περισσότεροι*

εκπαιδευτικοί δεν είχαν καταλάβει αν όχι όλοι σε αυτό το οποίο μας ζητούσαν να κάνουμε»(Σ1), «και να πούμε και μια αλήθεια ότι δεν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της τεχνολογίας το ζήσαμε πρόσφατα αυτό το θέμα με την τηλεκπαίδευση» (Σ2)

Β)Εσωτερικοί παράγοντες

Άμεση είναι η επίδραση των εσωτερικών ως προς την αξιολογική διαδικασία παραγόντων που δρούν συνδυαστικά με τους εξωγενείς παράγοντες που προαναφέρθηκαν και επιβαρύνουν το εκπαιδευτικό έργο, δε συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητάς του και δημιουργούν ανισότητες μεταξύ των μαθητών. Από τη μελέτη των ευρημάτων οι εσωτερικοί αυτοί παράγοντες συνοψίζονται ως εξής:

1. **Το υπάρχον σύστημα αριθμητικής αξιολόγησης και η «πλασματική» αξιολόγηση**

Αρκετοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν την άποψη ότι η αριθμητική αξιολόγηση μέσω απλής απονομής βαθμολογίας επιδρά αρνητικά στην αξιολόγηση για τον κυρίαρχο λόγο ότι δε δίνεται έμφαση στη προσπάθεια και στις δεξιότητες των μαθητών:

«Υπάρχουν προβλήματα, γιατί ας μην ξεχνάμε ότι το σύστημά μας είναι κυρίαρχα βαθμολογικό και είναι βαθμολογικό και βαθιά ριζωμένο στη συνείδηση και των μαθητών και των γονέων οι οποίοι περιμένουν όχι πως είναι το παιδί ή τι έχει πετύχει ή τι μπορεί να πετύχει αλλά τι βαθμό θα πάρει δηλαδή το τελικό ζητούμενο είναι τι βαθμό θα πάρει» (Σ4) «θεωρώ ότι και η δική μου γενιά περιγραφική αξιολόγηση κάνει αλλά άτυπα. Οι γονείς όμως επιμένουν στην αριθμητική, το 17 είναι 17. Ελάχιστοι ενδιαφέρονται να ρωτήσουν επακριβώς» (Σ6), «να τους βοηθήσουν περισσότερο, να δουν τι ακριβώς έχουν κάνει, τι ίσως αξίζουν γιατί βέβαια οι βαθμοί είναι υπερεκτιμημένοι» (Σ10), «το θέμα είναι να μπορέσουμε να βγάλουμε από το μυαλό των μαθητών το εξεταστικό σύστημα και τη βαθμοθηρία και να τους εστιάσουμε την προσοχή στο καθαρά και στο σημαντικό μέρος του μαθήματος που είναι η αξία που έχει για τη ζωή τους το γνωστικό αντικείμενο. Αυτό είναι το βασικό πρόβλημα» (Σ15)

Ακόμα πιο αρνητικό αντίκτυπο όμως έχει στην ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και στην μακροπρόθεσμη πορεία των μαθητών η παραδοχή πολλών εκπαιδευτικών ότι η αριθμητική αξιολόγηση δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές κλίσεις, δεξιότητες, γνώσεις των μαθητών, επικρατεί βαθμοθηρία

και η «πλασματική» αριθμητική αξιολόγηση είναι το αποτέλεσμα της πίεσης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και της έλλειψης επαγγελματισμού κάποιων εκπαιδευτικών:

«οι γονείς όταν έχουν υπερβολικές προσδοκίες από τα παιδιά, όταν δεν τα ενθαρρύνουν και δεν τα στηρίζουν αρκετά, όταν δεν λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές τους κλίσεις και δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά τους, τις προτιμήσεις τους, ναι σίγουρα λειτουργούν αρνητικά στη πρόοδο των παιδιών»(Σ16)

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του Σ18 αναφορικά με τους τρόπους παρέμβασης των κηδεμόνων στην αξιολογική διαδικασία:

«Οι γονείς δυστυχώς, βέβαια όχι όλοι, τους νοιάζει το φαίνεσθαι και όχι το τι πραγματικά γνωρίζουν τα παιδιά τους. Έχουν συναίσθηση ότι και τα παιδιά αυτό το διάστημα δεν προσπάθησαν όσο θα έπρεπε και θεωρούσαν ότι δεν θα επιτύχουν στις εξετάσεις, η ακύρωση δημιούργησε ένα κλίμα ευφορίας και απόλυτης χαλάρωσης, επισημαίνω όχι όλοι (…)ναι φυσικά τους ενδιαφέρει πρωτίστως η βαθμολογία και προσπαθούν να επιδράσουν σ' αυτήν με τον τρόπο τους (…)τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων οι γονείς που θέλουν να δημιουργήσουν δημόσιες σχέσεις κατά ένα τρόπο, με το σχολείο, να προβάλλουν πολύ το έργο των δικών τους παιδιών, να είναι σε μια διαρκή επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και να προσπαθούν να παρέμβουν όσο περισσότερο γίνεται (…)αλλά νομίζω ότι όπου μπορούν προσπαθούν να προβληθούν και να κερδίσουν την εκτίμηση, την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού προσωπικού, και μια οικειότητα θα λέγαμε μαζί τους τέτοια που να τους εξασφαλίσει μια σχέση αλληλεξάρτησης θα λέγαμε (…)και ο Σύλλογος Γονέων είναι σαν εφαλτήριο γι' αυτό το σκοπό, σύμφωνα με την νομοθεσία πλέον οι γονείς καλούνται σε συλλόγους διδασκόντων πιο συχνά από ότι παλαιότερα(…) θα έπρεπε να γίνετε πιο επιστημονική δουλειά στην αξιολόγηση να λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια και να μην υπεισέρχονται άλλοι παράγοντες, όπως το να βοηθήσουμε το παιδί μέσω της βαθμολογίας (…)Καταρχήν δημιουργούμε έναν εφησυχασμό, στα ίδια και στους γονείς τους, σταματούν να αγωνίζονται. Επίσης, χαμηλώνει το ήδη υπάρχον επίπεδο και επικρατεί αναξιοκρατία όταν για παράδειγμα δει ο μαθητής ότι εγώ βάζω 20 σε αυτόν και 20 σε άλλους 10 που δεν είναι άριστοι, σταματά να προσπαθεί και νοιώθει και αδικία, δεν υπάρχει αυτό που λέμε ευγενής άμιλλα, ποιόν να συναγωνιστεί, έχει φτάσει στο έπακρο των δυνατοτήτων του αλλά στη πραγματικότητα δεν έχει φτάσει ψηλά, έχει περισσότερες δυνατότητες που δεν του δίνεται η ευκαιρία να τις αναδείξει»(Σ18)

Στο ίδιο θέμα της «πλασματικής» αξιολόγησης δίνει έμφαση και ο Σ19:

«Δυστυχώς οι γονείς δεν ενδιαφέρονται συνήθως οι περισσότεροι για την ουσιαστική πρόοδο των παιδιών τους παρά μόνο για την αριθμητική βαθμολογία» (Σ19) «*Σίγουρα, είμαστε επιεικείς στο Γυμνάσιο, είναι και η βαθμίδα όπως προανέφερα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δε θέλουμε να φτάσουμε να μείνει στην ίδια τάξη ένας μαθητής, για ψυχολογικούς λόγους θα στιγματιστεί, δύσκολα ένας Σύλλογος Διδασκόντων πια θα έπαιρνε μια τέτοια απόφαση, προσπαθούμε λίγο να βοηθάμε τα παιδιά, να τους παρέχουμε κίνητρα, μία ώθηση να συνεχίσουν(…) καταρχήν τα παιδιά θα προσπαθούν λιγότερο, οι γονείς εφησυχάζονται, πολλοί βέβαια γονείς δεν μπορούν να κρίνουν, να ελέγξουν τις δυνατότητες του παιδιού τους. Βέβαια, είναι και το άλλο θέμα αν θέλουν οι εκπαιδευτικοί να τα βοηθήσουν το κάνουν μέσα από τα θέματα των εξετάσεων εάν είναι τόσο απλά, διδαγμένα κ.τ.λ. σίγουρα θα είναι ακώλυτη η προαγωγή, θα γράψουν όλοι καλά, δυστυχώς δεν εφαρμόζονται ενιαία κοινά κριτήρια αξιολόγησης για κάθε γνωστικό αντικείμενο ούτε ανάμεσα στο ίδιο σχολείο πόσο μάλλον από πόλη σε πόλη(…)για να βοηθήσουν τα παιδιά, δε νομίζω ότι έχουν κάποια αρνητική σκοπιμότητα, αλλά όλο αυτό γυρίζει εναντίον μας, έπειτα είμαστε μικρή κοινωνία όλοι γνωριζόμαστε, υπάρχουν και συνάδελφοι που δε θέλουν να επηρεάσουν αρνητικά τις προσωπικές τους σχέσεις αυτό βέβαια είναι τελείως αντιεπαγγελματικό και αντιπαιδαγωγικό»(Σ19)*

Το φαινόμενο του «πληθωρισμού των βαθμών» προσπαθούν να ερμηνεύσουν και οι Σ20,Σ21:

«Οι μαθητές ενδιαφέρονται μόνο για το βαθμό του γραπτού τους δηλαδή να σας πω το εξής κάποιοι μαθητές δε θέλουν καν να δουν το γραπτό τους, το μόνο το οποίο τους ενδιαφέρει είναι ο βαθμός που έχουν πάρει. Σίγουρα αυτό το πράγμα λειτουργεί αρνητικά και σίγουρα εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε βάλει το χέρι μας(…)έχουμε και εμείς ένα πολύ μεγάλο μερίδιο ευθύνης σε αυτή τη λανθασμένη νοοτροπία καθώς πολλοί από εμάς τους εκπαιδευτικούς αρεσκόμαστε να βάζουμε μεγάλες βαθμολογίες στους μαθητές με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα κλίμα βαθμοθηρίας στο σχολείο και το μόνο πράγμα που να ενδιαφέρει τους μαθητές είναι ο βαθμός που θα πάρουν και όχι η ποιότητα της γνώσης που πραγματικά έχουν αποκτήσει, τη γνώση που κατέχουν, με αυτή τη λανθασμένη νοοτροπία και στάση και συμπεριφορά των καθηγητών σε σχέση με τους βαθμούς δημιουργούμε λανθασμένες εντυπώσεις τόσο στα παιδιά για τη γνώση την οποία κατέχουν όσο και στους γονείς που σχηματίζουν πολλές φορές μια πολύ διαφορετική εικόνα από την πραγματική εικόνα που έχει γνωστικά το παιδί(…)το φαινόμενο αυτό οφείλεται στο

ότι πλέον οι καθηγητές καταθέτουν μεγάλες βαθμολογίες σε σχέση με ότι συνέβαινε παλιά, με αποτέλεσμα να μην ασχολείται κανένας με το τι κάνουν μέσα στην αίθουσα και το πώς το κάνουν και με αυτό τον τρόπο θα έλεγα ότι κρύβουν και κάποιες ατέλειες της εκπαιδευτικής πράξης» (Σ20),«η αριθμητική βαθμολογία από την εμπειρία που έχω και ειδικά τα τελευταία χρόνια δεν ανταποκρίνεται στην απόδοση των μαθητών(…)είναι ένα φαινόμενο το οποίο συμβαίνει κυρίως, μάλλον έχει διογκωθεί τα τελευταία χρόνια, συμβαίνει κυρίως γιατί το γυμνάσιο ανήκει στην υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου όλοι οι εκπαιδευτικοί πάνω κάτω έχουμε τη φιλοσοφία να είμαστε ελαστικοί με τα παιδιά(…)αυτό το πράγμα έχει θετικό αντίκτυπο για τους μαθητές μόνο για λίγο χρονικό διάστημα, μακροπρόθεσμα δεν βοηθάει τους μαθητές να προοδεύσουν εκτός αυτού δημιουργεί στους μαθητές μια εντύπωση ότι έχουν γνώση αρκετά μεγάλη ή γνώση που δεν έχουν γενικότερα δε βοηθάει τους μαθητές και αυτό συμβαίνει και στις πανελλήνιες οι μαθητές να αποτυγχάνουν και να γράφουν πολύ χαμηλές βαθμολογίες.» (Σ21)

2.Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η τηλεαξιολόγηση επέτεινε την ανισότητα και υποβάθμισε την ποιότητα της εκπαίδευσης:

«παρατήρησα μαθητές που πριν κλείσουν τα σχολεία λόγω πανδημίας είχαν μια εξαιρετική συμμετοχή στην τάξη και σημείωναν μεγάλη πρόοδο και μέσα από το webex είδα μεγάλη πτώση και σε κάποιες περιπτώσεις άκουγα μέχρι και τους γονείς που τα πίεζαν ή παρέμβαιναν, είχαν μεγάλο πρόβλημα» (Σ10),«κυρίως όξυνε την ανισότητα. Η ποιότητα της εκπαίδευσης θεωρώ σε σχέση με την αξιολόγηση (…) ελαττώθηκε κατά πολύ. Συν ότι μόλις ανακοινώθηκε από το Υπουργείο ότι καταργούνται οι ενδοσχολικές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, εκεί δε έγινε ο απόλυτος εφησυχασμός, αδιαφορία στο έπακρο θα λέγαμε από τη πλευρά των μαθητών, σαν να ήταν το μοναδικό τους κίνητρο, οι εξετάσεις»(Σ18), «πρόσφατο παράδειγμα, όπου δεν υπήρξε αξιολόγηση α τετραμήνου φέτος οι μαθητές αποδιοργανώθηκαν, συσσωρεύτηκαν κενά και αδυναμίες, υπήρξε κλίμα άναρχο θα λέγαμε που παρατήρησα στο μέσο και στον αδύναμο μαθητή κυρίως (…), φέτος νομίζω είναι η χειρότερη χρονιά διότι και οι ίδιοι οι γονείς με την χαλαρότητα που υπήρξε στο α τετράμηνο που δεν κατατέθηκαν βαθμολογίες σε όλα τα μαθήματα ή σε όλα τα σχολεία και που ακυρώθηκαν οι προαγωγικές και οι ενδοσχολικές εξετάσεις αποστασιοποιήθηκαν από το θέμα της προόδου των μαθητών και εδώ φάνηκε ακριβώς αυτό που προανέφερα ότι τους ενδιαφέρει μόνο η αριθμητική βαθμολογία και όχι η ουσία τι δηλαδή τι εφόδια απέκτησαν τα παιδιά τους φέτος, αν εξελίχθηκαν, πού υστερούν, πού χρειάζονται βοήθεια. Δεν μου είχε

ξανασυμβεί τόσο έντονα τα προηγούμενα χρόνια» (Σ19), «στο σχολείο στο οποίο δεν παραδόθηκε βαθμολογία να έχουμε φαινόμενα απειθαρχίας και γενικότερα μιας τάσης των μαθητών χαλάρωσης και απαξίωσης γενικότερα του σχολείου, στο δεύτερο σχολείο στο οποίο παραδόθηκε η βαθμολογία τα πράγματα ήταν πιο κοντά σε μια κανονική κατάσταση που πρέπει να υπάρχει στα σχολεία μας» (Σ21)

3.Το περιεχόμενο της αξιολόγησης ως παράγοντας ανισότητας

Από τη μελέτη των ευρημάτων ανακύπτει ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς(Σ1,Σ2,Σ5,Σ7,Σ9,Σ11,Σ12) το περιεχόμενο της αξιολόγησης επιδρά αρνητικά στην αξιολογική διαδικασία και αυτό προκύπτει διότι:

Η ύλη ενίοτε είναι παρωχημένη ή δεν ανταποκρίνεται στα βιώματα και στις εμπειρίες των μαθητών:

«Τα αναλυτικά προγράμματα καταρχάς θέτουν στόχους που πολλές φορές δε στηρίζονται στα βιώματα και στις πρότερες γνώσεις των μαθητών μας και δεν έχουν σύνδεση με την καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών παραδείγματος χάρη στα σχολικά εγχειρίδια βλέπουμε πράγματα τα οποία είναι παρωχημένα και τα οποία δεν ανταποκρίνονται σε καμία περίπτωση στην πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι μαθητές μας σήμερα» (Σ1), «η ύλη που ζητείται πολλές φορές δεν ανήκει στα βιώματα και στην καθημερινότητα των μαθητών» (Σ2), «υπάρχουν αρνητικοί παράγοντες ένας από αυτούς είναι η παρωχημένη ύλη του διδακτικού βιβλίου» (Σ5), «η επιστήμη προχωράει και το υλικό είναι παρωχημένο σε κάποια σημεία»(Σ7),«υπάρχουν κάποια εγχειρίδια που δεν ανταποκρίνονται στη σημερινή εποχή, το λέω κυρίως για το βιβλίο της Γλώσσας που περιέχει κείμενα που είναι γραμμένα το 1998, το 1993, χρειαζόμαστε πιο σύγχρονα, για να μπορούν τα παιδιά να τα καταλαβαίνουν καλύτερα, να είναι πιο κοντά στην ηλικία τους» (Σ9), «η στείρα απομνημόνευση και η ύλη που δεν συνδέεται με την καθημερινότητα και τα βιώματά τους λειτουργούν αρνητικά στη διαδικασία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους ώστε να φτάσουμε σε αυτό που είπατε δημιουργική σκέψη και επίλυση σύνθετων προβλημάτων»(Σ11),«το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ανεδαφικό πολλές φορές χρειάζεται αναπροσαρμογή» (Σ12)

Δεν υπάρχει στα αναλυτικά προγράμματα σύνδεση με την πρότερη γνώση των μαθητών από το δημοτικό στην α΄ γυμνασίου:

«όταν έρχονται στην α γυμνασίου είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν μάθει να σκέφτονται και αυτό δεν είναι αποτέλεσμα ενός χρόνου και δύο, είναι κάτι που ξεκινάει από την αρχή της σχολικής τους πορείας, επομένως πρωτίστως πρέπει να

εστιάσω την όλη διδακτική και αξιολογική διαδικασία στο να ενεργοποιήσω τους μηχανισμούς αυτούς» (Σ11),«το βασικότερο είναι ότι ξεκινάμε με ένα σύνολο μαθητών που δεν είναι στο ίδιο επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία ένδεια στη γλώσσα, στη γλωσσική επάρκεια, που δυσχεραίνει ιδιαίτερα το έργο των φιλολόγων. Δεν είμαι αισιόδοξη διότι οι γενιές των παιδιών που έρχονται είναι λιγότερο καταρτισμένες στα γλωσσικά μαθήματα»(Σ12), «τα βιβλία του γυμνασίου των μαθηματικών δε συνδέονται, όπως θα έπρεπε να συνδέονται με τη γνώση του δημοτικού, είναι πολύ δύσκολη η μετάβαση από την ύλη του δημοτικού στην ύλη του γυμνασίου και επίσης το αναλυτικό πρόγραμμα δε συνδέει όσο θα έπρεπε το περιεχόμενο της αξιολόγησης με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών» (Σ21)

Πολλές φορές επικρατεί *«αναντιστοιχία ανάμεσα στη διδακτέα ύλη και στο περιεχόμενο της αξιολόγησης, όχι πάντα αλλά αρκετές φορές συμβαίνει και αυτό»(Σ1)* και ο χρόνος διδασκαλίας δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση του περιεχομένου της αξιολόγησης *«τα αναλυτικά προγράμματα είναι πιεστικά αγχώνεσαι ότι πρέπει να ολοκληρώσεις την ύλη γρήγορα, θα έπρεπε να έχουμε περισσότερο χρόνο»(Σ9).*

4.Τα μέσα διδασκαλίας

Ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα (Σ1,Σ2,Σ3,Σ5,Σ6,Σ8, Σ11,Σ12,Σ16,Σ17,Σ21) παρατηρούν ότι τα μέσα διδασκαλίας μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στη μαθησιακή και κατά επέκταση στην αξιολογική διαδικασία καθώς είτε είναι ελλιπή ή παρωχημένα:

«τα μέσα διδασκαλίας τα οποία χρησιμοποιούμε στο σχολείο και είναι εργαλεία και για την αξιολόγηση είναι ελλιπή(…)πολλές φορές παρωχημένα» (Σ1), «αρκετά βιβλία έχουν υλικό παρωχημένο και σίγουρα θα χρειάζονταν αναδιαμόρφωση» (Σ2),«ειδικά στη ξένη γλώσσα οι διάλογοι και τα ακουστικά κείμενα που δυστυχώς στο βιβλίο δεν υπάρχουν και πρέπει εμείς να τα διαβάζουμε ή να βρίσκουμε άλλα κείμενα για να ακούσουν (…)δεν υποστηρίζονται από οπτικοακουστικό υλικό όπως είναι τα βιβλία που υπάρχουν στο εμπόριο και τότε υπάρχει πρόβλημα στο μάθημα δε μπορείς να κάνεις αυτά που θέλεις και βέβαια και τα σχολεία πολλές φορές δεν έχουν το απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, θέλουμε να δείξουμε ένα βίντεο και ένα ακουστικό να βάλουμε δεν υπάρχει κασετόφωνο όλα αυτά συμβάλλουν στο να γίνεται πιο αρνητική η αξιολόγηση» (Σ3)

Την ανάγκη εκσυγχρονισμού των μέσων διδασκαλίας επιβεβαιώνουν και οι Σ5,Σ6,Σ8,Σ11:

«ένας άλλος αρνητικός παράγοντας είναι η υλικοτεχνική υποδομή την οποία δεν έχουν ίδια όλα τα σχολεία κάποια σχολεία έχουν σύγχρονα εργαστήρια μέσω κάποιων προγραμμάτων που μπορούμε να αιτηθούμε κάποια άλλα όμως έχουν πολύ παρωχημένη υλικοτεχνική υποδομή» (Σ5), «αλλά οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται με τα μέσα που διαθέτουμε, τα διδακτικά εγχειρίδια είναι κάποια παρωχημένα» (Σ6),«έχω διδάξει σε σχολεία που η αλήθεια είναι δεν είχαν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και η αλήθεια είναι ότι εκεί δεν είχα πολλές δυνατότητες να κάνω στα παιδιά αυτά που ήθελα»,),«είμαι σε πολύ δυσάρεστη θέση να ομολογήσω ότι(…) μέσα από το εγχειρίδιο που χρησιμοποιούμε στο σχολείο δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένη διότι το εγχειρίδιο δε συμβάλλει καθόλου ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες (…)δυστυχώς νοιώθω πάρα πολύ απογοήτευση, το ομολογώ αυτό ότι το εγχειρίδιο και το πρόγραμμα του σχολείου δε με βοηθάει καθόλου σε αυτό, τα παιδιά να αποκτήσουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα(…) και φυσικά δεν υπάρχει άρτια υλικοτεχνική υποδομή. Όλα αυτά λοιπόν κάνουν πολύ δύσκολο το έργο μας» (Σ8), «κάποιο ρόλο διαδραματίζουν σε αυτή την κατεύθυνση και τα εγχειρίδια, το υλικό που έχουμε στη διάθεσή μας, τα εγχειρίδια λοιπόν είναι παρωχημένα» (Σ11)

Έμφαση στα διδακτικά μέσα και στην υλικοτεχνική υποδομή προσδίδουν και οι Σ12,Σ16,Σ17,Σ21:

«το βιβλίο από μόνο του δεν είναι ικανό ούτε να δημιουργήσει πολίτες με κριτική σκέψη ή καινοτόμα σκέψη ή πολίτες που να κατέχουν σύνθετες δεξιότητες επικοινωνίας. Ωστόσο, κάθε μάθημα το προσαρμόζω και προσπαθώ να γίνει όσο πιο εύληπτο, πιο κατανοητό και σίγουρα αναδιαμορφώνω την ύλη. Σε κανένα βιβλίο από αυτά που παρέχονται δεν χρησιμοποιώ ακριβώς τη δομή» (Σ12),«κατά τη γνώμη μου ένα από τα εμπόδια είναι τα διδακτικά εγχειρίδια που σε αρκετά σημεία είναι παρωχημένα και οι αξιολογήσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτά δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στα βιώματα των μαθητών» (Σ16), «ένα άλλο αρνητικό στοιχείο είναι η υλικοτεχνική υποδομή σε κάποια σχολεία δεν υπάρχει και αυτό δυσχεραίνει πολύ το έργο μας» (Σ17), «η υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο μου είναι ελλιπέστατη (…)η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή(…) δημιουργεί πολλά προβλήματα και εκτός αυτού δημιουργεί προβλήματα και στην αξιολόγηση των μαθητών (…)θα έπρεπε να εκσυγχρονιστούν τα μέσα διδασκαλίας» (Σ21)

5.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για αναβάθμιση της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που ανακύπτουν στην αξιολογική διαδικασία όπως αυτά περιγράφτηκαν στο 5.3 οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μια σειρά λύσεων που εκτιμούν ότι θα διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο και θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της προόδου των μαθητών τους. Οι προτάσεις τους παρατίθενται ως ακολούθως:

1. **Περιγραφική αξιολόγηση αντί αριθμητικής**

Υποστηρίζουν ότι το υπάρχον σύστημα έχει περιέλθει σε αδιέξοδο και προτείνουν την αντικατάστασή του με την περιγραφική αξιολόγηση που θεωρούν ότι θα αναβαθμίσει την ποιότητα της εκπαίδευσης:

«Θεωρώ ότι ο τρόπος αξιολόγησης έτσι όπως υφίσταται δεν αναβαθμίζει τη ποιότητα του έργου μας, θεωρώ ότι έχει περιέλθει σε αδιέξοδο η αριθμητική βαθμολογία που εφαρμόζεται, θα προτιμούσα την περιγραφική αξιολόγηση και κάποιους άλλους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης για να έχει αποτελεσματικότητα το έργο μας. Για να μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση δείχνοντας περισσότερο τις ικανότητές τους και σε άλλους τομείς γιατί θεωρώ επίσης ότι το γραπτό κείμενο είναι ένας προβληματικός τρόπος αξιολόγησης» (Σ12), «θα ήθελα να μην υπάρχει η αριθμητική αξιολόγηση γιατί δε θεωρώ ότι ένας αριθμός από μόνος του αντιπροσωπεύει επαρκώς την πρόοδο ενός παιδιού είμαι υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης (…)άτυπα και στα ίδια τα παιδιά εξηγούμε και αναλύουμε και στους γονείς αλλά η αριθμητική αξιολόγηση έχει φτάσει σε ένα τέλμα» (Σ13)

Η ανάγκη αντικατάστασης της αριθμητικής με την περιγραφική αξιολόγηση αποτυπώνεται και στις απόψεις των Σ16,Σ17,Σ20,Σ21:

«θεωρώ ότι η αριθμητική αξιολόγηση δεν αποτυπώνει ακριβώς την εικόνα ενός μαθητή, θεωρώ ότι θα ήταν πολύ πιο καλό και για τους μαθητές και για τους γονείς τους να συνοδευόταν η αριθμητική αξιολόγηση από μια περιγραφική αξιολόγηση για να ξέρουν ακριβώς ποιές δεξιότητες πρέπει να αναπτύξουν περισσότερο και σε ποια σημεία τα καταφέρνουν καλύτερα»(Σ16) «σίγουρα θα βοηθούσε προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης που είπατε η αποσύνδεση της αξιολόγησης από τους βαθμούς, μεγάλο ζήτημα, η κοινωνία δεν είναι έτοιμη για κάτι τέτοιο αλλά πραγματικά ακούμε αξιολόγηση και ταυτίζουν τον όρο με εξετάσεις, ενώ θα μπορούσαμε να ωφεληθούμε πολύ από την αξιολογική

διαδικασία» (Σ17), «για την αριθμητική αξιολόγηση καλό θα ήταν το βάρος να πέφτει στην περιγραφική αξιολόγηση (…)διότι με την περιγραφική βοηθάμε το μαθητή να καταλάβει το λάθος του, να αναστοχαστεί τη γνώση του, την οποία έχει προσλάβει και να ανέβει ένα επίπεδο ή και πολλά επίπεδα γνωστικά και να έχει την αυτογνωσία του τι γνωρίζει» (Σ20), «καλύτερος τρόπος αξιολόγησης είναι η περιγραφική αξιολόγηση την εφαρμόζω με τους μαθητές μου καθώς μετά το διαγώνισμα συζητούμε αρκετά για την επίδοσή τους, για τις ασκήσεις που έγιναν λάθος και τις ασκήσεις που έγιναν σωστά, υπάρχει γενικότερα ένας αναστοχασμός της γνώσης(…)ο οποίος βλέπω ότι ωφελεί τα παιδιά και θα έλεγα ότι, η γνώμη μου είναι ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να είναι στα περισσότερα μαθήματα περιγραφική και σε πολύ λίγα αριθμητική» (Σ21)

Ωστόσο, η αλλαγή του συστήματος της αξιολόγησης απαιτεί βαθύτερες ζυμώσεις που περιλαμβάνουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως χαρακτηριστικά περιγράφει η Σ4:

« η αξιολόγηση και η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που πρέπει να την αλλάξουμε ως τρόπο ζωής ή τρόπο αντιμετώπισης των μαθησιακών θεμάτων όχι απλά και σε μια μέρα, είναι μια επανάσταση θα λέγαμε, είναι μια μεταρρύθμιση η οποία χτίζεται σταδιακά και η οποία ξεκινά από την επιμόρφωση των συναδέλφων ως προς αυτή την κατεύθυνση, να λειτουργεί το σχολείο ως κοινότητα και όχι μεμονωμένα, επιμόρφωση των μαθητών και των γονέων ως προς αυτή την κατεύθυνση γιατί πρέπει να κατανοήσουν οι γονείς ότι η βαθμολογία με βαθμολογική κλίμακα από το 1-20 δεν είναι αυτό το ζητούμενο που θα δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να προχωρήσει πιο πέρα στη ζωή του. Για να το καταφέρουμε αυτό χρειάζεται πολύ μεγάλος δρόμος και αγώνας γιατί όπως είπα είναι βαθιά ριζωμένη σαν αντίληψη η βαθμολογική κλίμακα, η βαθμοθηρία, και το τι βαθμό θα πάρουν (…)υπάρχουν δηλαδή εναλλακτικοί τρόποι να αξιολογήσουμε και να αποφύγουμε αυτή τη βαθμοθηρία με τη βαθμολογική κλίμακα, αλλά αυτό πρέπει να γίνει συνείδηση των συναδέλφων, συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, όλο αυτό το πλαίσιο γιατί το ανέφερα ως παράδειγμα το συγκεκριμένο, όλη αυτή η τακτική και η φιλοσοφία πρέπει να εισαχθεί και να γεννηθεί από κάτω δηλαδή από ζυμώσεις και συζητήσεις και από εφαρμογές στην πράξη της βάσης των εκπαιδευτικών. Καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν έχει τύχει επιτυχίας η οποία εφαρμόζεται από πάνω. Η μεταρρύθμιση και η αλλαγή προκύπτει από τη βάση μετά από ζύμωση, από σταδιακή εφαρμογή και αφομοίωση όλων των όρων και των κανόνων με τους οποίους θα την εφαρμόσουν» (Σ4)

Τέλος, όπως υποστηρίζει η Σ7 οποιαδήποτε αλλαγή προϋποθέτει πρωτίστως την έμπρακτη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να είναι διαρκώς ευέλικτοι και προσαρμοστικοί: *«η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα η δική μας πάνω από όλα. Πρέπει εμείς πρώτα να τα καταφέρουμε και μετά οι μαθητές μας αλλιώς δεν έχει νόημα. Υποσυνείδητα αλλά και εμφανώς οι πράξεις μας, η συμπεριφορά μας, οι στάσεις μας επιδρούν στους μαθητές μας»(Σ7)*

2. Αναπροσαρμογή του περιεχομένου της αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν αναπροσαρμογή του περιεχομένου της ύλης ώστε να συνδεθεί όχι μόνο με τα βιώματα των παιδιών και τη σύγχρονη πραγματικότητα αλλά και σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων με την αξιολόγηση:

«θα πρέπει να γίνει σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων με την αξιολόγηση και να συνδεθούν επίσης οι γνώσεις των μαθητών και οι γνώσεις που απορρέουν από την αξιολόγηση με την κοινωνική πραγματικότητα και την καθημερινότητα των παιδιών του 21ου αιώνα»(Σ1),«πρέπει οπωσδήποτε να γίνει αναπροσαρμογή τις ύλης για να μπορέσουμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί (…) να είμαστε πιο ουσιαστικοί απέναντι στη γνώση που πρέπει να πάρουν τα παιδιά» (Σ5) «το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ανεδαφικό πολλές φορές χρειάζεται αναπροσαρμογή» (Σ12), «όσον αφορά στο περιεχόμενο της αξιολόγησης στο σχολείο θα έλεγα ότι σίγουρα χρειάζεται επικαιροποίηση και σύνδεση με εφαρμογές της καθημερινής ζωής (…)να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης, να δοθεί έμφαση στην σύνδεση μεταξύ της πρότερης γνώσης αλλά και των γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους και όχι στη πρακτική της στείρας απομνημόνευσης που κυριαρχεί μέχρι σήμερα» (Σ18), «δε θα έλεγα ότι υπάρχει σε τόσο μεγάλο βαθμό η σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων με την πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι μαθητές» (Σ20)

Επιπλέον η Σ11 προτείνει η ύλη να είναι αυστηρά καθορισμένη με κοινούς στόχους γεγονός που θα εξάλειφε την ανισότητα σε θέματα αξιολόγησης:

«θα έπρεπε να είχαμε πολύ συγκεκριμένη και καθορισμένη ύλη και στόχους που οφείλουμε να ακολουθήσουμε. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, μου έκανε εντύπωση και το αναφέρω είναι ότι η πληροφορική στην Κύπρο, που επισκεφθήκαμε μέσω προγράμματος Erasmus, το κράτος δίνει αρχεία συγκεκριμένα για κάθε μάθημα, για κάθε ώρα και δίνει και συγκεκριμένες εργασίες πάνω σε αυτό το υλικό έτσι ώστε να είναι σίγουρο ότι όλοι οι μαθητές, σε

όλα τα μέρη της Κύπρου διδάσκονται ακριβώς την ίδια ύλη, με ακριβώς τον ίδιο τρόπο. Δε λέω ότι είναι μονόδρομος και είναι ο πιο σωστός τρόπος αλλά νομίζω ότι είναι ένα βήμα, στην πορεία βλέποντας λάθη τα διορθώνουμε» (Σ11)

Τέλος, καινοτόμα είναι η προσέγγιση της Σ4 που προτείνει συνέργεια μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων σε επίπεδο αξιολόγησης:

«πρέπει να πούμε ότι τα skills του 21ου αιώνα έχουν διατυπωθεί στα προγράμματα πάρα πολλών ευρωπαϊκών χωρών και είναι ο άξονας και η δομή για το πώς τα γνωστικά αντικείμενα δομούνται αλλά και το πώς τα γνωστικά αντικείμενα έχουν συνέργεια δηλαδή αυτό που έχουμε παρατηρήσει σε άλλες χώρες του εξωτερικού και δεν ισχύει στη δική μας χώρα είναι η αλληλοβοήθεια και η αλληλοϋποστήριξη των μαθημάτων συναφών ειδικοτήτων (…) θα πρέπει να έχουμε συνέργεια οι διαφορετικές ειδικότητες άρα μιλάμε για ενσωμάτωση και διαθεματική προσέγγιση στο πλαίσιο αυτό» (Σ4)

3. Ανάγκη εκσυγχρονισμού των διδακτικών μέσων

Για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολογικής κατά επέκτασης οι εκπαιδευτικοί (Σ2,Σ3,Σ5,Σ12)προτείνουν τον εκσυγχρονισμό των διδακτικών μέσων:

«θα έπρεπε να υπάρχει εκσυγχρονισμός των βιβλίων δηλαδή να είναι ως προς το περιεχόμενο ευχάριστα να το διαβάζουν τα παιδιά και βέβαια να συνδέεται με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού» (Σ2),«τα βιβλία τώρα θα έπρεπε να είναι πιο εκσυγχρονισμένα λίγο να έχουν μέσα και βίντεο και ακουστικά και να είναι οι διάλογοι λίγο πιο σύγχρονοι όχι τόσο παλιοί όπως είναι με το βιβλίο που έχουμε τώρα» (Σ3),«θα πρέπει το βιβλίο που θα πάρει το παιδί στο σπίτι του να έχει τη γνώση τη σωστή και τη σύγχρονη οπότε πρέπει οπωσδήποτε να γίνει κατά τη γνώμη μου ανανέωση ή αντικατάσταση του διδακτικού εγχειριδίου» (Σ5), «πολλά από τα εγχειρίδια θα έπρεπε να καταργηθούν» (Σ12)

και της υλικοτεχνικής υποδομής(Σ5,Σ16):

«Ανανέωση ή αντικατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής γιατί γίνεται πολύ διαφορετικά το μάθημα πάνω σε ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό υπολογιστή»(Σ5),«θα μπορούσαμε να έχουμε πολύ καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή» (Σ16)

4.Η θέσπιση σταθερού νομοθετικού πλαισίου

Η δημιουργία σταθερού νομοθετικού πλαισίου για την αξιολόγηση συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς *«επηρεάζει την εφαρμογή και την αξιολόγηση της αξιολογικής διαδικασίας όταν κάτι με το που εφαρμόζεται αλλάζει δεν προλαβαίνουμε εκ των πραγμάτων να μελετήσουμε τα αποτελέσματα, τις επιπτώσεις του, να κρατήσουμε τα θετικά και να αλλάξουμε τα αρνητικά αντιμετωπίζουμε μια διαρκή αλλαγή, νομίζω είναι ένα πολύ σοβαρό θέμα. Δεν προηγείται επαρκή ενημέρωση πάνω στις αλλαγές ή διαβούλευση καλούμαστε να βρισκόμαστε σε εγρήγορση σε ευελιξία» (Σ16), «το σταθερό πρόγραμμα σπουδών, η νομοθεσία της αξιολόγησης, της φοίτησης, να έχουμε ένα χάρτη» (Σ19)*

και επηρεάζει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς:

«θα ήθελα να αναφερθώ στην ανάγκη να θεσπιστεί κάποιο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο να έχει σταθερό χαρακτήρα, να μην είναι ένα νομοθετικό πλαίσιο που θα αλλάζει κάθε πέντε, έξη, δώδεκα μήνες έτσι ώστε η αξιολόγηση να μπορεί να γίνεται με καλύτερα αποτελέσματα και να αποκτήσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί μία ασφάλεια, μία σταθερότητα σε σχέση με αυτό το θέμα» (Σ1), «να τονίσω ότι με βάση την εμπειρία μου έχω διαπιστώσει ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει σταθερότητα εκπαιδευτικής πολιτικής, υπάρχει πολυνομία, πολλές εγκύκλιοι, οι οποίες δεν βοηθούν καθόλου το έργο μας, το δυσχεραίνουν και δεν απεικονίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα»

αλλά και τους μαθητές:

«ένας μαθητής όμως που αντιμετωπίζει στην ευαίσθητη και ιδιαίτερη ηλικία αυτή της εφηβείας ταυτόχρονα τόσα πολλά θέματα ειδικά τώρα με την οικονομική και την υγειονομική κρίση θεωρώ ότι μόνο ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς στην αξιολόγηση θα δημιουργούσε ασφάλεια και θα βοηθούσε το παιδί να εξασκηθεί σε αυτά που απαιτούνται και προβλέπονται, θα είχε και το χρόνο και την ηρεμία να ανταπεξέλθει καλύτερα, να σημειώσει μεγαλύτερη πρόοδο» (Σ16)

5.Αναγκαιότητα αναπροσαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας

Την αδήριτη ανάγκη θέσπισης ενιαίου πλαισίου για την αξιολόγηση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με έμφαση στις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης επισημαίνουν οι Σ3 και Σ4:

«και ακόμα θα έπρεπε να υπήρχε μία συνέχεια δηλαδή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο θα μπορούσαν τα παιδιά να πάρουν ένα πτυχίο του β

επιπέδου τουλάχιστον αν ήταν συνεχόμενη η ύλη και οι γνώσεις και εμείς σαν καθηγητές να μην αλλάζαμε συνέχεια και να πηγαίναμε σε 4 και σε 5 σχολεία και μας αλλάζουν χωρίς να θέλουμε να πηγαίνουμε σε άλλα τμήματα δεν έχουμε το τμήμα μας να το συνεχίσουμε, το κάνει άλλος και τα παιδιά μπερδεύονται δεν υπάρχει αυτή η συνέχεια για να μπορούν κάποια στιγμή να πάρουν ένα πτυχίο μέσα από το σχολείο» (Σ3), «επίσης έχουμε μια πολύ μεγάλη αντίθεση επιπλέον. Ξεκινούμε κάποιοι από εμάς γιατί η φιλοσοφία του πώς αξιολογώ με τον τρόπο που προανέφερα είτε μέσω project είτε μέσω ρουμπρίκας είτε μέσω φύλλων εργασίας με εναλλακτικούς τρόπους και βελτιώνοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου δυστυχώς δεν είναι ο κανόνας στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα και ακόμη αν το εφαρμόσουμε εμείς στο πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας που είναι το Γυμνάσιο μετά το παιδί θα πάει στο Λύκειο και θα φτάσει να δώσει εξετάσεις πανελλήνιες, αξιολογούμενος πώς; αξιολογούμενος με ένα σύστημα το οποίο διαιωνίζεται εδώ και μπορούμε να πούμε ίσως και ένα αιώνα με τον ίδιο τρόπο δηλαδή με ζητούμενο την αποστήθιση, και όχι την κριτική σκέψη το οποίο είναι σημαντικό» (Σ4)

Η Σ3 και η Σ6 εισηγείται την επέκταση του διδακτικού ωραρίου:

*«Αν ήταν περισσότερες οι ώρες θα ήμασταν σε ένα σχολείο και θα μπορούσαμε να αφιερωθούμε περισσότερο στους μαθητές (…)και ακόμα η ξένη γλώσσα ειδικά να ήταν περισσότερες ώρες γιατί μέσα σε δύο ώρες που είναι τώρα την εβδομάδα δεν προλαβαίνεις να κάνεις τίποτα , δεν υπάρχει χρόνος για τίποτε περισσότερο» (Σ3) «για το δικό μου γνωστικό αντικείμενο χρειάζονται περισσότερες ώρες εργαστηρίου εκεί γίνεται και η σύνδεση του αντικειμένου με την πραγματικότητα, την πραγματική εφαρμογή, σε πραγματικό περιβάλλον» (Σ6),*ενώ για το ίδιο θέμα η Σ17 προτείνει σωστή διαχείριση του χρόνου: *«Η έλλειψη χρόνου, είναι ένα σημαντικό θέμα αλλά η σωστή διαχείρισή του είναι η λύση, τι είναι πιο σημαντικό εκεί να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο, το λέω και για εμάς τους εκπαιδευτικούς που μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορούμε να διαχειριστούμε καλύτερα το χρόνο μας και όσον αφορά στην ύλη, πώς θα προχωρήσουμε αλλά και πού θα δώσουμε έμφαση, ποια παιδιά χρειάζονται περισσότερο τη βοήθειά μας, την προσοχή μας» (Σ17)*

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική νομοθεσία ένα άλλο θέμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς είναι να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη:

«Υπάρχουν αρκετά σημεία που θα μπορούσαν να βελτιωθούν καταρχήν ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, έπρεπε να είναι πολύ μικρότερος, δυσχεραίνει το

έργο μας η ως έχει κατάσταση» (Σ16),«πέρα από τον αριθμό των μαθητών» (Σ17) «η μείωση των μαθητών ανά τάξη» (Σ19) και να αλλάξει το χρονικό πλαίσιο εφαρμογής της ενισχυτικής διδασκαλίας: *«Μια προσπάθεια είναι η ενισχυτική διδασκαλία. Αλλά ο θεσμός δε λειτουργεί σωστά όταν αρχίζει το Νοέμβρη για παράδειγμα. Δε ξέρω ακριβώς τι χρειάζεται να γίνει υπάρχουν όμως παραδείγματα άλλων χωρών , έρευνες, που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη» (Σ6)*

6. Δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την ανάγκη στήριξης του έργου τους από την κοινωνία με τους κηδεμόνες σύμμαχούς τους προς όφελος πάντα της προόδου των μαθητών:

«το πιο σημαντικό είναι θεωρώ η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος που να δημιουργείται μέσα από τη συνεργασία των κηδεμόνων και των εκπαιδευτικών πάντα προς όφελος των μαθητών, των παιδιών μας» (Σ2),«να υπάρχει καλή συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς γιατί αν οι γονείς στο σπίτι θεωρούν υποδεέστερο το σχολείο και δεν το σέβονται είναι αυτονόητο ότι τα παιδιά δεν θα διαβάζουν και δεν θα έχουν και καλά αποτελέσματα» (Σ3),«εκπαιδευτικοί είμαστε νοιαζόμαστε για τα παιδιά δε χρειάζεται να μας βλέπουν ως αντιπάλους, αλλά ως συμμάχους, ας μας βοηθήσουν στο έργο μας»(Σ6),«η καλή συνεργασία και φυσικά θα ήθελα οι γονείς να είναι δίπλα μας και όχι απέναντί μας, αυτό θα ήθελα» (Σ8),«πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ και του καθηγητή και του γονιού, επειδή εγώ η ίδια αυτά τα 32 χρόνια είχα άριστη συνεργασία με τους γονείς αυτό είχε ως αποτέλεσμα το παιδί να βελτιώνεται και να έχει ένα σεβασμό προς εμένα» (Σ9)

Την ανάγκη δημιουργίας θετικού κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια επισημαίνουν και οι Σ17,Σ19:

«η αξιολόγηση λοιπόν θα μπορούσε μόνο θετικά να συμβάλλει σε αυτό και να ετοιμάσει τους μαθητές για το δύσκολο μέλλον αλλά θεωρώ ότι και εμείς οι εκπαιδευτικοί για να το καταφέρουμε αυτό χρειαζόμαστε στήριξη πρωτίστως από την κοινωνία και μετά από το υπουργείο ως φορέας που υπαγόμαστε για να ανταπεξέλθουμε στις προκλήσεις που μας περιβάλλουν και να προσφέρουμε στα παιδιά ότι καλύτερο μπορούμε (…)θα ήταν καλό για όλους μας να υπάρχει μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας με την οικογένεια και για να πετύχει αυτό

χρειάζεται προσπάθεια και από το σχολείο αλλά και από τους γονείς, θεωρώ ότι δράσεις όπως η συμβουλευτική γονέων και η διαρκής στήριξη του θεσμού από το κράτος, μόνο οφέλη θα μπορούσε να έχει για το παιδί» (Σ17), «πρέπει και εμείς οι εκπαιδευτικοί ο καθένας χωριστά να επιδιώξουμε μεγαλύτερη συνεργασία με τους γονείς, σε θέματα προόδου των μαθητών και όχι μόνο συμπεριφοράς, δε νομίζω ότι μπορούμε μόνοι μας να βοηθήσουμε τα παιδιά χρειάζεται συνεργασία και με τους συναδέλφους, να έχουμε κοινή γραμμή απέναντι στα ζητήματα και με τους γονείς, αυτό είναι βασικό» (Σ19)

7. **Η ανάγκη για λογοδοσία και για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού:**

«δεν θυμάμαι να έχει γίνει ουσιαστικός έλεγχος τόσα χρόνια για το τι αξιολογούμε και το πώς το αξιολογούμε, ακόμα και μεταξύ μας εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας όταν βάζουμε κοινά θέματα διαφωνούμε σε θέματα αξιολόγησης (…)αξιολόγηση αλλά με επιστημονικά και όχι κομματικά κριτήρια, παροχή κινήτρων και ευκαιριών στο εκπαιδευτικό προσωπικό»(Σ18), «το ότι δεν υπάρχει κάποιος έλεγχος είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συντελεί στο να συμβαίνει αυτό το αρνητικό φαινόμενο, δεν είναι επιστημονικό ότι κρινόμαστε από τους γονείς, είναι μια άποψη η οποία δεν έχει επιστημονική βάση(…)κατά τη γνώμη μου, προέχει να γίνει μια αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μια αξιολόγηση όμως στη βάση αξιολογικών επιστημονικών κριτηρίων» (Σ20)

8. **Ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η αναβάθμιση της ποιότητας συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ένας εξ αυτών (Σ15) χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι πρωτίστως ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου:

«πρωτίστως η ποιότητα ξεκινάει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αυτό δηλαδή είναι το πιο σημαντικό κομμάτι και μετά τα εγχειρίδια και άλλα εκπαιδευτικά θέματα»(Σ15).

Σύμφωνα λοιπόν με τη μειοψηφία των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση θα πρέπει να έχει υποχρεωτικό και περιοδικό χαρακτήρα, να δίνεται έμφαση στη παιδαγωγική επιστήμη ως το μεγαλύτερο εφόδιο και θα έπρεπε να αφορά όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς:

«Θεωρώ ότι είναι επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να γίνεται σε ετήσια βάση και να είναι υποχρεωτική και να γίνεται μέσα από επίσημους φορείς και κρατικά πανεπιστήμια, θεωρώ ότι η επιμόρφωση σε ετήσια βάση θα μας βοηθούσε όλους τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουμε την αξιολογική και την εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ1),«σίγουρα θα χρειαζόταν επιμόρφωση και των εκπαιδευτικών σε ετήσια βάση ή σε εξαμηνιαία αν ήταν δυνατόν» (Σ2),«επιμόρφωση χρειάζεται και σε μας και στους γονείς όλοι χρειαζόμαστε (…)σίγουρα, χρειαζόμαστε καθοδήγηση, επιστημονική καθοδήγηση» (Σ6),«η παιδαγωγική επιστήμη είναι ένα από τα ισχυρότερα εφόδια που θα έπρεπε να έχει ο εκπαιδευτικός σήμερα για να ανταπεξέλθει, αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας μας ανεξαρτήτως του αντικειμένου, πάντα επίκαιρη πάντα απαραίτητη» (Σ15), «εμείς οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουμε μεγαλύτερη πρόσβαση σε μέσα, να έχουμε τη δυνατότητα και τη διευκόλυνση να παρακολουθούμε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια αυτά θεωρώ ότι θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Σ16), «σταθερή, υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Σ18), «η συνεχής ουσιαστική επιμόρφωση των καθηγητών» (Σ19), «καλό είναι να γίνονται και περισσότερα σεμινάρια έτσι ώστε να μπορούμε, στο εξωτερικό σεμινάρια εννοώ, να μπορούμε να ανταλλάσσουμε απόψεις και πρακτικές με τους συναδέλφους μας του εξωτερικού» (Σ21)

Επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως σύγχρονη/ασύγχρονη αξιολόγηση:

«όπως οι περισσότεροι συνάδελφοι μέσω των ΤΠΕ Α και Β επιπέδου, έχουμε επιμορφωθεί αλλά αυτό δε σημαίνει ότι έχουμε επιμορφωθεί για να αξιολογούμε μέσω των νέων τεχνολογιών, μόνο ως μέσο διδασκαλίας, να το τονίσω αυτό, τουλάχιστον, στα μαθηματικά. Σαφέστατα, χρειαζόμαστε επιμόρφωση ειδικά εμείς γιατί είναι πολύ συγκεκριμένα τα λογισμικά που θα μπορούσαμε να κάνουμε μαθηματικά, και θετικές επιστήμες γενικότερα μέσω τηλεκπαίδευσης, από τον σχεδιασμό που χρειαζόμαστε ειδική γραφίδα μέχρι την αξιολόγηση που καταλαβαίνεις είναι πάρα πολύ δύσκολο αν όχι ανέφικτο όχι τόσο για μας αλλά για τα παιδιά, πρακτικά εννοώ» (Σ18), «να γίνουν επιμορφώσεις των καθηγητών όχι μόνο στο θέμα της αξιολόγησης αλλά και γενικότερα σε πολλούς τομείς τους οποίους πρέπει να επιμορφωθούν οι καθηγητές, υπάρχουν καθηγητές που έχουν διοριστεί εδώ και πολλά χρόνια και δεν έχουν κάνει ούτε μία επιμόρφωση»(Σ20)

Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα με εκπαιδευτικές ανταλλαγές θα λειτουργούσε ως επιμόρφωση:

«βοηθάει εμάς τους εκπαιδευτικούς να εξελισσόμαστε, να νοιώθουμε ότι προσφέρουμε, όλο και κάτι, είναι ένα κίνητρο να γίνουμε και εμείς καλύτεροι» (Σ14),«θα μπορούσε να υπάρχει μια άμεση σύνδεση και εφαρμογή με την πραγματικότητα όπως με διάφορα εκπαιδευτικά ταξίδια, εκπαιδευτικές ανταλλαγές που θα πραγματοποιούνταν στο εξωτερικό με τους μαθητές μας» (Σ16)

Ξεχωρίζει η άποψη του Σ15 σύμφωνα με τον οποίο η επιμόρφωση είναι αποκλειστική ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του επαγγελματισμού του:

«Όσον αφορά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου παλαιότερα ο εκπαιδευτικός περίμενε πάντα από κάποιους φορείς να τον ενημερώσουν και να τον επιμορφώσουν πάνω σε κάτι συγκεκριμένο, τώρα πλέον στα χρόνια που ζούμε αυτό είναι αδιανόητο για έναν εκπαιδευτικό οποίος θέλει πραγματικά να επιμορφωθεί, να περιμένει δηλαδή από έναν φορέα εκπαιδευτικό να τον επιμορφώσει σε κάτι που ο ίδιος θέλει. Η δια βίου μάθηση αυτή τη στιγμή έχει τέτοιο εύρος, ειδικά μέσα από την τεχνολογία, το διαδίκτυο που οποιοσδήποτε ενδιαφέρεται μπορεί είτε δια ζώσης με προγράμματα που γίνονται κυρίως στο εξωτερικό, τα προγράμματα Erasmus, είτε μέσω υπολογιστή με πάρα πολλούς φορείς που κάνουν πολύ σημαντικά σεμινάρια, να επιμορφωθεί και να επεκτείνει τελείως τον ορίζοντα του αντικειμένου που διδάσκει. Άρα λοιπόν, αυτό που παλιά μεμψιμοιρούσαμε ότι δεν μας επιμορφώνουν με τη συχνότητα που θα θέλαμε, θεωρώ πλέον ότι είναι θέμα καθαρά του εκπαιδευτικού να το κάνει για τον εαυτό του έτσι ώστε να μπορέσει να σταθεί πιο καλά στην τάξη» (Σ15)

9. Ενίσχυση και αναβάθμιση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου:

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η άποψη των Σ19 και Σ21 που αντιλαμβάνονται την ανάγκη ενίσχυσης του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου:

«ότι πρέπει να ενισχυθεί ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου και ειδικά στο Γυμνάσιο όπου διαμορφώνονται τα παιδιά και μέσα από την αξιολόγηση που είναι το θέμα, να υπάρχουν τα ανάλογα κριτήρια και να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προς αυτή την κατεύθυνση» (Σ19), «κατά τη γνώμη μου πρέπει να αναβαθμιστεί ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου και αυτό μπορεί να γίνει στη βάση τόσο του αναλυτικού προγράμματος το οποίο πρέπει να αλλάξει και να ενισχυθεί με προγράμματα τα οποία να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις κλίσεις των μαθητών και επίσης η αναβάθμιση του

παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου πρέπει να γίνει και στη βάση μαθημάτων σε εμάς τους εκπαιδευτικούς και θα έλεγα κυρίως σε εμάς που είμαστε των θετικών επιστημών από καθηγητές πανεπιστημίου που διδάσκουν παιδαγωγικά μαθήματα έτσι ώστε να μπορέσουμε να γίνουμε ακόμα πιο καλοί φορείς παιδαγωγικών αξιών» (Σ21)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα που ανακύπτουν μέσα από την ερμηνεία των δεδομένων

6.1. Η αναγνώριση και η συμβολή της αξιολόγησης των μαθητών ως παράγοντα διαμόρφωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να αναδείξει και να ερμηνεύσει τα ευρήματα της ποιοτικής μελέτης, όπως αυτά αποτυπώθηκαν στο κεφάλαιο 5, συσχετίζοντάς τα ταυτόχρονα με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης, όπως αυτά αναλύθηκαν στα κεφάλαια 1 και 2, ώστε να υλοποιηθεί η επιστημονική τεκμηρίωσή τους αλλά και να φωτιστούν νέες πτυχές του θέματος προς μελέτη. Η ερμηνεία και η συζήτηση των δεδομένων θα ακολουθήσει τη δομή των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3.

Η αναγνώριση και η συμβολή των στρατηγικών της αξιολόγησης στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έρχεται σε πλήρη συμφωνία και τεκμηριώνει τις απόψεις των Wholey (1976),Gronlund (1976), Brooker &Edmonds (1979), Roueche και Baker (1986), Crooks (1989),Δημητρόπουλος (1989),Ηλιού (1991), Mandinach (1991), Κασσωτάκης (1992) Παπακωνσταντίνου (1993), Stoll&Fink(1994), Ceri (1994) Φλουρής (1995), Broadfoot (1996), Greemens (1997), Stiggins (1997), Preedy et al(1997), Mc Pherson (1997), Μπουζάκης (1998), Gipps (1999), Pellegrino,Baxter,Glazer (1999), Σολομών (1999),Βεργίδης (2001), Ε.Ε. μέσω δικτύου «Ευριδίκης»(2002), Πασιαρδής (2004), Braun, Kanjee, Bettinger, Kremer(2006),Harlen(2007),Π.Ι.(2008),Χανιωτάκης και Καψάλης (2015), William& Leahy (2015), Κωνσταντίνου (2017), Mc Millan(2018) Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες ξεκάθαρα διακρίνουν ότι η αξιολόγηση και η μέτρηση δεν είναι ταυτόσημες έννοιες όπως διατείνονται και οι Fruchter (1973), Δέρας (1973), Popham (1975), Galloway (1975), Tuckman (1975) Φράγκος (1977), Κασσωτάκης (1989), Broadfoot (1996), Τριλιανός (1998), Καψάλης-Χανιωτάκης (2011),Κωνσταντίνου (2017).

Η σχέση των στρατηγικών αξιολόγησης με την ποιότητα εντάσσεται σύμφωνα με τους ερωτώμενους στο πλαίσιο μια ευρύτερης άρρηκτης σύνδεσης της αξιολόγησης με τη διδασκαλία καθώς θεωρούν την αξιολόγηση αναπόσπαστο τμήμα της, γεγονός που επιβεβαιώνει τις έρευνες των Schoer (1975), Mandinach (1991), Broadfoot (1996), Stiggins (1997), Gipps (1999), Pellegrino ,Baxter, Glazer (1999), Chudowsky,Glazer, Pellegrino(2002), William&Leahy(2007), Mc Millan (2018). Το ανωτέρω εύρημα είναι σημαντικό γιατί οδηγεί αναπόφευκτα στη διαδικασία

αναζήτησης μηχανισμών βελτίωσης της μάθησης και κατ' επέκταση της ποιότητας.

Ταξινομώντας ως προς το βαθμό επιρροής, τους λόγους για τους οποίους οι στρατηγικές αξιολόγησης συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης συνάγεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολογική διαδικασία είναι ένας μηχανισμός ελέγχου (monitoring) που επισημαίνει ελλείψεις, εντοπίζει αδυναμίες, προτείνει βελτιώσεις, όπως άλλωστε υποστηρίζεται από τους Bobbit (1918), Bloom και Cronbach (1971), Gagné (1973), Wholey (1976), Gronlund (1976),Tolbert (1978), Perrenoud (1978), Cardinet (1978), Roueche και Baker (1986), Sadler (1989), Δημητρόπουλος (1989,1999), Ransom (1990), Heyneman (1990), Ηλιού (1991), Μπουζάκης(1998), Glazer,Chudowsky, Pellegrino (2001), Πασιαρδής (2004), Π.Ι. (2008),Mc Millan (2018).

Το πέρας της διαδικασίας του ελέγχου δίνει ώθηση στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης που συντελεί στον επαναπροσδιορισμό των στόχων, στην αναπροσαρμογή της ύλης, των μεθόδων, των μέσων και του ρυθμού της διδασκαλίας, άποψη που συμμερίζονται και οι Bobbit (1918), Cronbach (1971), Gagné (1973), Wholey (1976), Gronlund (1976),Tolbert (1978), Cardinet (1978), Bloom και Perrenoud (1978), Roueche και Baker (1986), Δημητρόπουλος (1989), Sadler (1989), Heyneman (1990), Ramsom (1990), Ηλιού(1991), Μπουζάκης(1998), Δημητρόπουλος(1999), Glazer, Chudowsky, Pellegrino (2001), Πασιαρδής (2004), Π.Ι. (2008),Mc Millan (2018).

Μέσα από τα ευρήματα αναδεικνύεται η άποψη πολλών εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση αναμφισβήτητα αποτελεί μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς που αν αξιοποιηθεί σωστά θα συμβάλλει στην πρόοδο των μαθητών, επιβεβαιώνοντας τη θέση των Harfiel (1977), Passeron (1977), Perrenoud (1978), Broadfoot (1978,1996),Gintis(1980), Παπακωνσταντίνου(1981,1992,1993), Φραγκουδάκη (1985), Παπαναούμ-Τζίκα (1985), Deming (1994), Bourdieu et al (1994), Φλουρής (1995), Ματθαίου (2000), Πασιαρδής (2004),Mc Millan (2018), περί ανοικτού συστήματος της εκπαίδευσης με άμεσες και έμμεσες αλληλεπιδράσεις από το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας, επίδραση που θα αναλυθεί στο κεφάλαιο 6.3.

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν καθοριστική τη συμβολή της αξιολόγησης διότι έχουν διαπιστώσει ότι λειτουργεί όχι μόνο ως κίνητρο ενθάρρυνσης των μαθητών, εύρημα που αποτυπώνεται και στις θέσεις των Ingenkamp (1975), Brookheart (2008), Mc Millan (2018), αλλά επιπρόσθετα οδηγεί

στην αυτογνωσία, στην αυτοεκτίμηση και στην αυτοαντίληψη, άποψη που συνάδει με αυτή των Crooks (1989), Bassok, Lewis, Reiman, Glazer (1989), Chi &Vanlehn (1991), Chudowksy, Glazer,Pellegrino (2001).

Παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι η αξιολόγηση συμβάλλει θετικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης, ελάχιστοι είναι οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι η σύγχρονη αξιολογική διαδικασία αναδεικνύει τις κλίσεις και τις δεξιότητες των μαθητών, εύρημα που ταυτίζεται με τις απόψεις των Ceri (1994), Braun, Kanjee, Bettinger, Kremer(2006),Mc Millan (2018), υποδεικνύει το επίπεδο μάθησης που πραγματικά έχει επιτευχθεί (Παπακωνσταντίνου,2020) στοχεύει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Wholey 1976,Gronlund 1976,Tolbert 1978,Roueche και Baker 1986,Δημητρόπουλος 1989, Ηλιού 1991, Πασιαρδής 2004, Harlen 2007, Mc Millan 2018), πιστοποιεί τις γνώσεις των μαθητών και παρέχει μέσω αυτής της πιστοποίησης μιας δημόσια εικόνα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Harlen et al 1992,Broadfoot,1996), όπως ρητά αναφέρει και το Π.Ι. (2008).Οι λόγοι για τους οποίους οι σύγχρονες αξιολογικές διαδικασίες δεν κατορθώνουν να επιτελέσουν στο έπακρο τις ανωτέρω λειτουργίες περιγράφονται διεξοδικά στο κεφάλαιο 6.3.

Τέλος, μόνο ένας εκπαιδευτικός (Σ8) εκφράζει ρητά την άποψη ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί ισχυρό κίνητρο μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς διότι *«έχει αξία γιατί για μένα θα δω το παιδί που προοδεύει, θα με ικανοποιήσει αυτό» (Σ8).* Εντούτοις, στο σύνολο των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ένα ειλικρινές ενδιαφέρον και μια έντονη προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών, παρόλο που σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία αρκετοί συμμετέχοντες προέρχονται από σχολές που δεν παρείχαν παιδαγωγική κατάρτιση και επιπρόσθετα στη συντριπτική πλειοψηφία δεν δόθηκε η δυνατότητα για επαρκή επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης.

6.2. Στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Από το σύνολο των στρατηγικών δηλαδή των στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να προβούν στην αξιολόγηση των μαθητών τους απομονώθηκαν στο παρόν κεφάλαιο αυτές που επιδρούν θετικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιπες που έχουν αρνητικό αντίκτυπο παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 6.3.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως το φάκελο δεξιοτήτων, την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση, την ομαδική αξιολόγηση, συμπληρωματικά με τις παραδοσιακές μεθόδους και μόνο ένας εξ αυτών (Σ15) τις χρησιμοποιεί εξ ολοκλήρου. Η συμπληρωματική τους χρήση παρά την αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητά τους οφείλεται αφενός στην αποσπασματική και στην ελλειμματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις εναλλακτικές μορφές, όπως αναδεικνύεται από τα δημογραφικά στοιχεία, αφετέρου στο υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο που δε δίνει έμφαση σε αυτές. Συμπληρωματικά, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς, τα υπάρχοντα διδακτικά μέσα σε συνδυασμό με την υπέρογκη ύλη που πρέπει να διδαχθεί αποθαρρύνουν τη χρήση τους. Σε κάθε περίπτωση η χρήση τους συμβάλλει κατά πολύ στην αναβάθμιση της ποιότητας καθώς εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μάθηση, τους βοηθούν να αναπτύξουν υψηλές δεξιότητες και να τις εφαρμόσουν σε σύνθετα περιβάλλοντα όπως επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Wiggins (1998),Chudowsky,Glaser,Pellegrino(2001), (Braun, Kanjee, Bettinger, Kremer, 2006), Mc Millan (2018), καθώς και της Ελληνικής Εταιρείας της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (2018).

Ιδιαίτερη σημασία για την ποιότητα της εκπαίδευσης έχει η συστηματική και συνεχής χρήση της διαμορφωτικής ή σε ακόμα καλύτερη περίπτωση της ενσωματωμένης διαμορφωτικής (embedded formative assessment) αξιολόγησης. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών έχει αντιληφθεί την αποτελεσματικότητά της και την εφαρμόζει προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο οι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στην διαμορφωτική και στην ενσωματωμένη διαμορφωτική αξιολόγηση, που είναι μια σκόπιμη διαδικασία που λαμβάνει χώρα με αυθόρμητο τρόπο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στην οποία κυριαρχεί η ανατροφοδοτική λειτουργία της και όχι η αναδρομική της φύση (Perrenoud,1978,Mc Millan 2018). Τα δύο αυτά στοιχεία, δηλαδή, πρώτον, η εγγύτητα της αξιολόγησης με τη μαθησιακή διαδικασία και, δεύτερον, η διαδραστική της δράση έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (William&Leahy,2015,Mc Millan 2018). Στρατηγικές των συμμετεχόντων όπως η παρατήρηση και οι προφορικές ερωτήσεις αποτελούν χαρακτηριστικά της ενσωματωμένης διαμορφωτικής καθώς εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, προωθούν τη σκέψη και ρυθμίζουν την ταχύτητα της διδασκαλίας, όπως τεκμηριώνεται στις απόψεις του Mc Millan (2018). Επιπλέον, όταν η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη τις ίδιες τις κρίσεις των μαθητών και τους εμπλέκει σε όλα τα στάδια της αξιολόγησης τότε γίνεται λόγος για υψηλού επιπέδου (high-level assessment) αξιολόγηση Mc Millan (2018:111-112).

Επομένως, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η ενσωματωμένη διαμορφωτική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα, αλλά με ασυνείδητο τρόπο από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Θετικά αποτιμάται το γεγονός ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων αξιολογεί τις μη γνωστικές δεξιότητες (noncognitive dispositions and skills) στις οποίες ανήκουν όχι μόνο οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής, αλλά και στοιχεία του χαρακτήρα όπως ενδεικτικά αναφέρονται η αισιοδοξία/απαισιοδοξία, η θετική/αρνητική στάση, η αυτοπεποίθηση/η έλλειψή της, η διάθεση να ανακαλύπτει νέες ιδέες/η άρνησή του (Mc Millan,2018: 330).Εύρημα που συσχετίζεται με τις απόψεις των West, Kraft, Finn, Martin, Duckworth, Gabrielli (2016), Mc Millan (2018) αλλά κυρίως επιβεβαιώνει τις έρευνες των Ormrod (2011), Popham (2009),Stiggins (2009) περί αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο θυμικό και στη μάθηση. Η αξιολόγηση των μη γνωστικών δεξιοτήτων διεξάγεται είτε με την παρατήρηση είτε με τη συμπλήρωση ειδικών ερωτηματολογίων αλλά κυρίως με τον συνδυασμό αυτών (Mc Millan, 2018:336-338). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν αποκλειστικά την παρατήρηση και ότι οι προφορικές ερωτήσεις τους βοηθούν προς το σκοπό αυτό, όμως αξίζει να αναφερθεί ότι ερωτήσεις προς την κατεύθυνση αυτή συναντά κανείς σε ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, που βρίσκονται σε κάποια διδακτικά βιβλία για παράδειγμα στα βιβλία ξένων γλωσσών.

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ισχυρή επίδραση της μεταγνώσης στον έλεγχο των στρατηγικών μάθησης που οδηγεί στην αύξηση της προόδου σύμφωνα με τους Bassock,Lewis,Reiman& Glaxer (1989), Chi&Vanlehn (1991),Crooks (1989), Chudowsky, Glazer, Pellegrino (2001), Mc Millan (2018), δεξιότητες που σύμφωνα με τους Chudowsky, Glazer, Pellegrino (2001:78) δύνανται να διδαχθούν. Η καλλιέργεια της μεταγνώσης στους μαθητές είναι στενά συνδεδεμένη με την αυτοαξιολόγηση καθώς οδηγεί στον έλεγχο, στον αυτοπροσδιορισμό (self-regulation), αλλά κυρίως στην αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Brookhart,2008). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης τα επωφελείται ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο πλαίσιο των σύγχρονων ερευνών περί αλληλεπίδρασης του θυμικού στη μάθηση εκτός από τη καλλιέργεια της μεταγνώσης, την εστίαση στις μη γνωστικές δεξιότητες και την αυτοαξιολόγηση που καταλήγει στον αυτο--προσδιορισμό, η απενεχοποίηση του λάθους στην αξιολογική διαδικασία απο-δεδειγμένα δεν είναι αρκετή για να δώσει ώθηση στην πρόοδο των μαθητών.

Χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής και όχι τόσο στο αποτέλεσμα δηλαδή στο πόσο σωστά ανταποκρίθηκαν. Αυτή ακριβώς τη στρατηγική εφαρμόζει ένας ικανός αριθμός συμμετεχόντων συμμερίζοντας τις απόψεις του Mc Millan (2018)και άλλων σύγχρονων μελετητών (Chudowsky, Glazer, Pellegrino, 2001).

Η αναγκαιότητα σύνδεσης της γνώσης με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τα αναλυτικά προγράμματα που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την πρότερη γνώση, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα αλλά και το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών, είναι ήδη γνωστό από τις έρευνες των Bobbit (1918), Gagné (1973),Schoer (1975), Perrenoud (1978)ότι έχει άμεση σχέση με την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αναγκαιότητα που ταυτίζεται με τις προσπάθειες και τις απόψεις αρκετών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και επιβεβαιώνεται και από τους σύγχρονους μελετητές Δημητρόπουλος (1999), Chudowsky,Glazer,Pellegrino (2001),Mc Millan (2018). Στο ίδιο πλαίσιο των σύγχρονων στρατηγικών αξιολόγησης ενσωματώνεται και υιοθετείται από πολλούς εκπαιδευτικούς η χρήση της αξιολόγησης ως μάθηση και από λίγους δίνεται έμφαση στη μάθηση που δεν έχει επιτευχθεί. Μόνο ένας εκπαιδευτικός (Σ15) από το σύνολο των ερωτώμενων αναφέρει ότι δίνει έμφαση στη μεταφορά της μάθησης σε νέα περιβάλλοντα, ο οποίος σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία έχει προσωπικά επενδύσει στην επιμόρφωσή του και έχει συμμετάσχει σε πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα.

Τέλος, στο ίδιο πλαίσιο των σύγχρονων στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και είναι προσανατολισμένες στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων του 21ου αιώνα συγκαταλέγονται οι προσπάθειές τους να καλλιεργή-σουν ψηφιακές δεξιότητες,να διαμορφώσουν στάσεις και αξίες στους μαθητές τους τόσο μέσα από τη διδασκαλία όσο και από τη στάση και τη συμπεριφορά τους να εκπονήσουν διαθεματικές εργασίες, ομαδικές εργασίες και εργασίες δημιουργικής γραφής. Αξιοσημείωτη είναι η σκόπιμη προσπάθεια καλλιέργειας συναισθη-ματικών δεξιοτήτων μέσα από την Τέχνη της Σ14 αλλά και η πρόταση για συνέργεια μεταξύ γνωστικών αντικειμένων της Σ14 όχι απλά σε επίπεδο διαθεματικής προσέγγισης αλλά μέσα στην αξιολογική διαδικασία, εκτιμώντας ότι σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει το γεγονός ότι και οι δύο ανωτέρω εκπαιδευτικοί έχουν και μεγάλη διδακτική εμπειρία αλλά κυρίως έχουν συμμετάσχει και εκπονήσει επιτυχώς πολλά διακρατικά προγράμματα.

6.3. Παράγοντες που επιδρούν στην αξιολόγηση των μαθητών και υποβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης

Οι παράμετροι που λειτουργούν ως τροχοπέδη κατά την αξιολογική διαδικασία, επηρεάζοντας αρνητικά όχι μόνο την πρόοδο των μαθητών αλλά και την ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως προκύπτουν από τα ευρήματα (κεφάλαια 5.2.1,5.3.) αλλά και έχουν ήδη ταξινομηθεί στο θεωρητικό πλαίσιο (1.4.2 και σύνολο κεφαλαίου 2), παρατίθενται κάτωθι:

Ένα ενδιαφέρον πρώτο εύρημα αποτελεί η παραδοχή αρκετών εκπαιδευτικών ότι το πρακτικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης, η βαθμολογία, δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές γνώσεις, δεξιότητες και κλίσεις των μαθητών, διότι παρουσιάζει αυξητική τάση, εύρημα που επιβεβαιώνει τη διαπίστωση του Παπακωνσταντίνου(2020:7) περί «*πλασματικής αξιολόγησης*». Το ανησυχητικό αυτό εύρημα οφείλεται:

α) στις σχέσεις «συμφωνίας του πεδίου» που έχουν διαμορφωθεί (Παπακωνσταντίνου, 2020:11)ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ακόμα και ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς,

β) στη συνεχή αναστολή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνοντας την άποψη του Παπακωνσταντίνου (2020:10) αλλά και των Heyneman, Ransom (1990), Broadfoot (1979,1996),(Braun,Kanjee, Bettinger&Kremer,2006),Λαμπρόπουλου (2006),περί απουσίας συνεπειών στα αποτελέσματα της αξιολόγησης όταν δεν υπάρχει σύνδεση της αποτελεσματικότητας με τη λογοδοσία (Nuttal et al,1989,Stoll& Fink, 1994, Broadfoot,1996, Scheerens&Boscher 1997),

γ)στην εκπαιδευτική νομοθεσία των τελευταίων ετών κυρίως από το 1960 όπου επικράτησε μια διεθνής τάση «*για διεύρυνση της ευκαιρίας για όλους*» (Broadfoot, 1996:57-58) με ταυτόχρονη επικράτηση της «*αντιαυταρχικής παιδαγωγικής στο νεοελληνικό σχολείο*» (Παπακωνσταντίνου,2020:2), όπως αποτυπώνεται ρητά στη σύγχρονη εκπαιδευτική νομοθεσία (κεφάλαιο 1.2.) με τους εκπαιδευτικούς να επισημαίνουν την αρνητική επίδραση της κατηγοριοποίησης των μαθημάτων σε «*πρωτεύοντα και δευτερεύοντα*» και την απουσία σύνδεσής τους με τις τελικές εξετάσεις.

Στο ανωτέρω εδάφιο γ προστίθεται και η ανάδειξη από τους εκπαιδευτικούς της αρνητικής επιρροής του φαινομένου της πολυνομίας στην εκπαίδευση όπως διαφαίνεται στο συγγραφικό έργο των Ανδρέου Α. και Παπακωνσταντίνου Γ.

(1994:356-357),φαινόμενο που επιτείνει την απουσία ελέγχου και δημιουργεί άνισες διαφοροποιήσεις σε θέματα που άπτονται της κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο παράγοντας της ανθρώπινης υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση (Perrenoud, 1978,Παπακωνσταντίνου,1992, Broadfoot,1996, Γκότοβος,1989) φαίνεται να λειτουργεί ως«προστατευτικό κέλυφος» της έλλειψης επαγγελματισμού κάποιων εκπαιδευτικών οδηγώντας αναπόφευκτα στην «*υπο-επίδοση των μαθησιακών αποτελεσμάτων*» (Παπακωνσταντίνου, 2007:59).

Η πραγματική υπο-επίδοση αλλά κυρίως η έλλειψη κινήτρων προόδου στους μαθητές αποδίδεται σε ένα μεγάλο βαθμό σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στην κρίση των αξιών της σύγχρονης εποχής. Η αναξιοκρατία, η επικράτηση του ατομικισμού, του ανταγωνισμού, των άνισων ευκαιριών, της προβολής λανθασμένων προτύπων, έχουν οδηγήσει τους μαθητές στην έλλειψη αυτοπεποίθησης, στην έκδηλη απουσία καταβολής προσπάθειας και στη διάχυτη αποστροφή από τη γνώση και τη φιλομάθεια επιβεβαιώνοντας την άποψη του Deming (1984) περί μη στατικότητας της ποιότητας δεδομένης της αξιακής ρευστότητας καθώς η ποιότητα εξαρτάται από τις αξίες που συμμερίζεται η κοινωνία σε δεδομένο χρονικό πλαίσιο (Ματθαίου, 2000:42). Ως αποτέλεσμα δημιουργείται αναπόφευκτα μια τάση απαξίωσης του δημόσιου σχολείου όχι μόνο από τους γονείς αλλά και από τα Μ.Μ.Ε που πυροδοτείται από την έλλειψη επαγγελματισμού κάποιων εκπαιδευτικών.

Στην κρίση των αξιών έρχεται να προστεθεί ως αρνητικός παράγοντας, η οικονομική κρίση, καθώς υπάρχουν αναφορές εκπαιδευτικών για προβλήματα επιβίωσης στις οικογένειες των μαθητών που εμποδίζουν την απρόσκοπτη παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και η έντονη κρίση στον ίδιο το θεσμό της οικογένειας που έχει άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στη ψυχο-συναισθηματική κατάσταση των μαθητών. Ένα πρόσφατο παράδειγμα αρνητικής επίδρασης της κρίσης του θεσμού της οικογένειας στην αξιολόγηση των μαθητών παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης όπου η ευθύνη του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου μετατοπίστηκε σχεδόν εξ ολοκλήρου στην οικογένεια.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών επιδρά άμεσα και καταλυτικά στην αξιολογική διαδικασία καθώς στοιχεία όπως η ταχύτητα μάθησης, η ενθάρρυνση, η σχολική καθυστέρηση, είναι ενδείξεις που συνδέονται με το κοινωνικό επίπεδο, άποψη που εναρμονίζεται με τους Passeron,(1977) Perrenoud (1978), Παπαναούμ-Τζίκα (1985), Φραγκουδάκη (1985), Broadfoot, (1996) Bourdieu et al (1994), Mc Millan (2018), επιβεβαιώνοντας τις

έρευνες των Παπακωνσταντίνου (1981), Φραγκουδάκη (1985),Γκότοβος (1986,2015) για σύνδεση της κοινωνικής προέλευσης με την επίδοση των μαθητών. Εντούτοις, η πίεση για κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη (Broadfoot,1996)νομιμοποίησε μέσω της αξιολόγησης τις διεργασίες κοινωνικής αναπαραγωγής και ελέγχου (Broadfoot,1996)με αποτέλεσμα να αναπαράγεται η κοινωνική ιεραρχία και να δικαιώνεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας (Παπακωνσταντίνου, 1992).Πρόκειται συνεπώς για μία αρνητική παράμετρος με μακροπρόθεσμες συνέπειες καθώς η επίδρασή της είναι πολύ ισχυρή στην κοινωνική κινητικότητα (Harfiel,1977,Γκότοβος,1986).

Δεσπόζουσα αρνητική θέση κατέχουν θέματα που αφορούν στο περιεχόμενο της αξιολόγησης καθώς σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς :

α) δεν υπάρχει μέριμνα από τα αναλυτικά προγράμματα για σύνδεση της πρότερης γνώσης ειδικά από το δημοτικό στην Α' Γυμνασίου καθώς δε λαμβάνεται υπόψη η προϋπάρχουσα γνώση και οι κατακτηθείσες δεξιότητες (Perrenoud,1978), με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια άνιση αφετηρία μάθησης την οποία καλείται εν μέρει να εντοπίσει για να την αποκαταστήσει η διαγνωστική αξιολόγηση (Φλουρής,1995,Chapman&King,2009),την οποία ελάχιστοι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι τη χρησιμοποιούν,

β) η ύλη είναι ενίοτε παρωχημένη ή πιο συχνά δεν ανταποκρίνεται στα βιώματα, στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών με αποτέλεσμα την απουσία εγγενών κινήτρων για μάθηση (Ingenkamp, 1975, Perrenoud,1978,Resnic,1992, Chudowsky, Glazer,Pellegrino, 2001, Brookheart, 2008, Mc Millan,2018),

γ) παρατηρείται κατακερματισμός του περιεχομένου της αξιολόγησης καθώς στα αναλυτικά προγράμματα η γνώση δε μελετάται ούτε αξιολογείται ως ενιαίο σύνολο (Σ4), ευρήματα που επιβεβαιώνουν τις μελέτες των Perrenoud (1978), Broadfoot (1996),Pellegrino, Chudowsky, Glazer (2001), Ζαβλανός (2005), Mc Millan (2018).

Η έμφαση στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, όταν αυτές χρησιμοποιούνται κατά αποκλειστικότητα και όχι συμπληρωματικά στην αξιολογική διαδικασία, έχουν ως αποτέλεσμα μια χαμηλού-επιπέδου ως προς την ποιότητα αξιολόγηση (low-level assessment, Mc Millan,2018) καθώς δεν εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στην μαθησιακή και στην αξιολογική διαδικασία, δε συμβάλλουν στην ενεργή οικοδόμηση της γνώσης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, δεν καλλιεργούν σύνθετες δεξιότητες και δεν

μεταφέρουν τη γνώση σε πραγματικό περιβάλλον, δίνοντας αποκλειστικά έμφαση στη μνήμη και μη παρέχοντας ουσιαστικά τα εφόδια που χρειάζονται οι μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα όπως αυτά έχουν διατυπωθεί από τους σύγχρονους ερευνητές (Mc Millan,2018)

Ένα πρόσφατο θέμα, που ανέκυψε λόγω της υγειονομικής κρίσης και των πρωτόγνωρων συνθηκών που δημιουργήθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο και είχε άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική και στην αξιολογική διαδικασία είναι το ζήτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της τηλε-αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η αναστολή της δια ζώσης εκπαίδευσης δημιούργησε σωρεία προβλημάτων με μακροπρόθεσμο αντίκτυπο καθώς:

α)ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου υποβαθμίστηκε αν όχι μεταφέρθηκε αποκλειστικά την οικογένεια, έναν θεσμό που κατά πολλούς βρίσκεται σε κρίση, οξύνοντας την κοινωνική ανισότητα,

β)ο ψηφιακός εγγραμματισμός δεν αποτελεί κατάκτηση για το σύνολο του μαθητικού δυναμικού αποτελεί όμως προϋπόθεση για τη συμμετοχή και την επιτυχία στην εξ αποστάσεως αξιολόγηση,

γ)η επιμόρφωση στις ψηφιακές δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς που έχουν γίνει δεν έχουν συμπεριλάβει την αξιολόγηση αλλά μόνο τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας,

δ)η έκτακτη εφαρμογή και το περιεχόμενο του νομοθετικού πλαισίου για την τηλε-αξιολόγηση (κεφάλαιο 1.2.) εγείρει ζητήματα ασφάλειας, δημοκρατίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αξιολογικών διαδικασιών,

ε)η μη κατάθεση βαθμολογίας από πληθώρα εκπαιδευτικών ανά σχολείο, αλλά και η αναβολή των τελικών εξετάσεων, δημιούργησε συνθήκες εφησυχασμού αλλά και έλλειψης προσπάθειας από την πλευρά των μαθητών επιβεβαιώνοντας την άποψη του Τριλιανού (1998) ότι η βαθμολογία μπορεί να παραλειφθεί, η αξιολόγηση όμως είναι απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δεδομένου του πρόσφατου χαρακτήρα της υποχρεωτικής καθολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα ανωτέρω ευρήματα χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και εξακρίβωσης από νεότερες και συστηματικότερες μελέτες.

6.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για αναβάθμιση της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών

Προκειμένου να διευκολυνθεί αλλά και να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική και κατά επέκταση η αξιολογική διαδικασία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε μια σειρά από προτάσεις που συμπυκνώνονται ως εξής:

- Να αντικατασταθεί ή να συμπληρωθεί η αριθμητική βαθμολογία από την περιγραφική αξιολόγηση ,καθώς θεωρούν ότι το υπάρχον σύστημα ευνοεί τη βαθμοθηρία, δεν εστιάζει στις γνώσεις και στις δεξιότητες που έχουν/δεν έχουν κατακτηθεί, δεν προάγει την αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας αλλά κυρίως διαιωνίζει ένα σύστημα αξιολόγησης που απέχει από τις πραγματικές δυνατότητες, κλίσεις και δεξιότητες των μαθητών, πρόταση που συμμερίζεται ουσιαστικά τα αποτελέσματα των σύγχρονων ερευνητών Chudowsky, Glazer, Pellegrino (2001), Mc Millan (2018), αλλά και τα αποτελέσματα των εργασιών της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (2018).

- Να θεσπιστεί ένα σταθερό νομοθετικό πλαίσιο, πρόταση που παραπέμπει στο συγγραφικό έργο των Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ.(1994),σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα αναπροσαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε θέματα που αφορούν στην αύξηση του διδακτικού ωραρίου των γνωστικών αντικειμένων της πληροφορικής και των ξένων γλωσσών, στη κατάργηση της παράλληλης διδασκαλίας στη β' ξένη γλώσσα, στη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, στην κατάργηση της κατηγοριοποίησης των μαθημάτων σε α' και β' ομάδα στο Γυμνάσιο, στην επαναφορά των τελικών εξετάσεων για τα μαθήματα της β' ομάδας και στην θεσμική κατοχύρωση της υλοποίησης της ενισχυτικής διδασκαλίας έγκαιρα με την έναρξη των μαθημάτων.

- Να υπάρχει σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων με το περιεχόμενο της αξιολόγησης που θα λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες των μαθητών και θα εστιάζει στο να τους παρέχει τα κατάλληλα εφόδια ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Αναλυτικά προγράμματα που θα δίνουν έμφαση στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και θα υπάρχει μια συνέχεια και μια συνέργεια του περιεχομένου σπουδών και των αξιολογικών διαδικασιών τόσο μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, όσο και από τη μετάβαση από την υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης το Γυμνάσιο, στο Λύκειο.

- Να εκσυγχρονιστούν τα διδακτικά μέσα και η υλικοτεχνική υποδομή, καθώς αποτελούν εμπόδιο για τη μαθησιακή και την αξιολογική διαδικασία όταν είναι ελλιπή ή παρωχημένα αναγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο τη θετική συνεισφορά τους.

- Να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σταθερή βάση και μεγαλύτερη πρόσβαση σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Στο ίδιο πλαίσιο να συνδεθεί η επιμόρφωση με την αξιολόγηση και να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών με επιστημονικά κριτήρια.

- Να υπάρξει ενίσχυση και αναβάθμιση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου ώστε να αντισταθμιστεί η κρίση στο θεσμό της οικογένειας, να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες και να υπάρξει απρόσκοπτη πρόοδος των μαθητών.

- Τέλος, αναγνωρίζεται η ανάγκη δημιουργίας θετικού κλίματος συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως με τους γονείς,καθώς μια εποικοδομητική συνεργασία συντελεί στην ομαλή προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο και δίνει ώθηση στην πρόοδό του.

Επίλογος

Με την παρούσα εργασία τεκμηριώνεται εμπειρικά ότι σε διδακτικό επίπεδο οι σύγχρονες στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών μέσω των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης(portfolio,ετεροαξιολόγηση..)και των νέων μορφών αξιολόγησης (ενσωματωμένη διαμορφωτική και τελική) συμβάλλουν θετικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προετοιμάζουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Εντούτοις, επιβεβαιώνεται ότι η αξιολογική διαδικασία των μαθητών στη σύγχρονη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν αποτελεί πάντα «*μονοπάτι για μάθηση*» (Furtak,2009) καθώς προσκρούει σε μια σειρά προβλημάτων παθογένειας του συστήματος με κυριότερα την «πλασματική» αξιολόγηση και την ανάγκη ενίσχυσης τυ παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου. Θετικά αποτιμάται η αναγνώριση απο την πλευρά των εκπαιδευτικών της αρνητικής επίδρασης του ζητήματος του «πληθωρισμού των βαθμών», η ανάγκη αντικατάστασης της αριθμητικής με την περιγραφική αξιολόγηση, η θετική τους στάση στην επιμόρφωση και στην αξιολόγηση-υπό συνθήκες- του έργου τους. Η αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανακόπτουν την πορεία προς την ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί όχι μόνο επιτακτική ανάγκη αλλά και ευθύνη απέναντι στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Το πέρας της παρούσας μελέτης θα μπορούσε εν δυνάμει να αποτελέσει την αρχή μιας ευρύτερης έρευνας που θα εξέταζε τη σχέση αξιολόγησης-ποιότητας υπό το πρίσμα των μαθητών. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση του φαινομένου θα είχε ιδιαίτερη αξία καθώς τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών δεν θα ήταν προϊόν κάποιας εργαστηριακής τεχνογνωσίας αλλά το απόσταγμα της δικής τους εμπλοκής. Το μέλλον ανήκει στους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί φέρουν ευθύνη για τη διαμόρφωση και τη καθοδήγησή τους.

Οι σύγχρονοι μελετητές (Sandel,2020,Fullan,2021) υποστηρίζουν ότι η αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ένα στόχο αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά μια προϋπόθεση για την ευημερία και την ευτυχία του κοινωνικού συνόλου. Η ευημερία που διδάσκεται (well-being and learning) και η κοινωνική ευφυία (social intelligence) θα αποτελούν στο μέλλον τη βάση των κριτηρίων ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος(Fullan,2021:14,17-18) καθώς σύμφωνα με τον Sandel (2020:90): *«το να έχουμε εξαιρετικά μορφωμένους ανθρώπους (…)είναι επιθυμητό υπό την προϋπόθεση ότι κατέχουν σωστή κρίση και ενσυναίσθηση για τη ζωή των [άλλων](…)ανθρώπων-αυτό που ο Αριστοτέλης ονόμαζε «πρακτική σοφία» και «πολιτική αρετή»-αλλά η ιστορία μας δείχνει ελάχιστη σύνδεση ανάμεσα στα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και είτε στην «πρακτική σοφία» είτε στο ένστικτο για το κοινό καλό(…)*».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α)Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Α.Ε.(1986).*Η λογική του υπαρκτού σχολείου.* Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Gutenberg

Γκότοβος, Α.Ε.(1989). Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση. Επιτ. Π.Τ.Δ.Ε. 49-111. Ανακτήθηκε από: https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6036

Γκότοβος, Α.Ε.(2008) Η διαμόρφωση της προσωπικότητας σε περιβάλλοντα ετερότητας: θεωρητικέςπροκλήσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές. Στο: Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ (2010): «2008, Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς», Θεσσαλονίκη, σελ. 660-672(και στο http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/gkotovos.pdf)

Γκότοβος,Α.Ε. (2015). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 17, 39-99. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.12681/sas.490

Δαγκλής, Ι. (2008) «Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Εισήγηση για την Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ'.Κ.Π.Σ.,Αθήνα 20-21 Μαρτίου 2008, Ίδρυμα Ευγενίδου

Δέρας, Π.(1973) *Η αξιολόγησις της Πρόδου των Μαθητών*.Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ.

Δημαράς, Α. (1983) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. τ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.

Δημητρόπουλος, Ε.(2007).*Εκπαιδευτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές», Πρακτικά 2ου Συνεδρίου, 11-13 Μαίου 2018, Αθήνα, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ζαβλανός, Μ.(2005).*Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα. Επιμ. Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy.

Ηλιού, Μ. (1984) *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία

Θεοφιλίδης,Χ.(1989) «Μετα-αξιολόγηση της Αξιολόγησης Προγραμμάτων». *Νέα Παιδεία*, τ.49,Χειμ. 1989,53-61

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5826. Εκδόσεις: Κάλλιπος

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.Μυτιλήνη,2003. Ανακτήθηκε από: https://benincasaclassresources1.files.wordpress.com/2014/09/iosifidis-simiosis-analisi.doc

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Κασσωτάκης, Μ. (1995) «Η αξιολόγηση των μαθητών: ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης» στο Καζαμίας Α., Κασσωτάκης, Μ. «Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού». Αθήνα: εκδόσεις Σείριος.

Κουτσουράκη,Σ. (2020).Metacognition and reading comprehension: recent trends in theory, research and practice. *Psychological Society (16/3)*,205-225. Διαθέσιμο στο: https://doi.org/10.12681/psy_hps.23815

Κυριαζή, Ν. (2005) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Κωνσταντίνου, Χ. (2017) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1999) *Η Κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της.* Αθήνα-Κομοτηνή: εκδόσεις Σάκκουλα

Λαμπρόπουλος, Χ., Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.(2006).*Αξιολόγηση,αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα:Gutenberg.

Μαρκαντώνης,Ι. (1967). «Εκτίμησις, μέθοδοι εκτιμήσεως» στο *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές-Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,13,10-32

Ματθαίου, Δ.(2000).*Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005).*Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Β' έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

Μπουζάκης, Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνοεπαγγελματική εκπάιδευση*. τ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Μυλωνάς,Θ.(2006) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*(*Συμβολές*).Αθήνα:Guten-Berg

Παλαιοκρασσάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. &Βρετάκου ,Β.(1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. Κέντρο πολιτικής έρευνας και επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ίων

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας (2008).*Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ

Παπακωνσταντίνου, Γ., Ανδρέου, Α.(1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: εκδόσεις Λιβάνη.

Παπακωνσταντίνου,Π.(1992).*Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, Ανατύπωση Νοέμβριος 2002

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο.* Αθήνα: Έκφραση

Παπακωνσταντίνου, Π. (2007).Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικό περιθώριο. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*,9,57-78

Παπακωνσταντίνου, Π., Κολυμπάρη, Τ. (2017). «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίχτυα της τεχνογραφειοκρατικής πολιτικής»,*Νέα Παιδεία,* τεύχος 163,σ.σ 23-48

Παπακωνσταντίνου, Π. (2020). «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στον αστερισμό του «δικαιωματισμού». Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ιωάννινα 02-04 Οκτωβρίου 2020.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ.(1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη

Πασιαρδής, Π.(1996*).Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Πασιαρδής, Π.(2004).*Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πουρκός, Μ.(2010[α]).Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών. Οι «κρίσεις» και τα βασικά «παραδείγματα». Στο Μ. Πουρκός και Μ. Δαφέρμος (επιμ),*Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα.*(σ.σ 59-130).Αθήνα: Τόπος.

Σολομών, Ι.(1999).*Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Αξιολόγησης.

Συμεού, Λ.(2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας,* «25 χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας»(Τομ. 2,σ.σ 333-359)Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Τριανταφυλλίδη,Μ. (2002).*Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής.*Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Τσιμπούκης, Κ. (1979). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Ορόσημο

Τσιώλης, Γ.(2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των παραδειγμάτων στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Δαφέρμος Μ., Σαματάς Μ. , Κουκουριτάκης Μ.& Χιωτάκης Σ. (επιμ)(2011). *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: επίμαχα θέματα και προκλήσεις.* Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο, σελ.56-84

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα.* Αθήνα: εκδόσεις Κριτική

Τσιώλης, Γ. (2016). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων:διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες.* Στο Γ. Πυργιωτάκης& Χ. Θεοφιλίδης (επιμ). Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη.σς.422-450. Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2017).Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ51 - ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Φίλιας,Β. (1993).*Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών.* Αθήνα:Gutenberg

Φλουρής, Γ.(1995) .*Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Φράγκος, Χ. (1977).*Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση

Β)Ξενόγλωσση

Apostolou, Maria (1985) Children's expectancies and teachers' attributions for academic achievement in some English junior schools, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: http://etheses.dur.ac.uk/7595/

Apostolou M (2015) Four Personal Achievement Goals and Self-Reported Cheating Behavior. Int J Sch Cog Psychol S2: 010. doi: 10.4172/2469-9837.S2-010

Alkin, M.C.(1974). *Evaluation theory developments.* Los Angeles: University of California.

Allal, L.,Cardinet,J.,Perrenoud,P.(1989) .*L'evaluation formative dans un enseignement differencie*. 5eme edition Peter Lang.

Ammons, M., (1969)"Objectives and outcomes". Στο EBEL, R.L. *Encyclopedia of Educational Research*, 4η έκδ., New York: MacMillan, σσ.908-914

Black, P. William, D. (1998) "Assessment and Classroom Learning". Στο *Assessment in Education:Principles, Policy&Practice,* Vol. 5, No 1. London: Routledge.
URL: : http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102

Bloom, B. S., Hastings, J. T.& Madaus, G. F. (1971).*A Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York:Mc Graw –Hill

Bloom, B.S. (1974).*An introduction to Mastery Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bobbit, F.,(1918). *The curriculum*. Boston:Houghton

Bochner, A.(2000).Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*,6(2),266-272. doi:10.1177/107780040000600209.

Boudon,R.(1973) .*Education,Opportunity and social inequality*. New York: S. Wiley and Sons

Boudon,R.(1973). *L'inégalité des chances.La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*., Paris. A.Colin.

Bourdieu, P. (1987) *Choses dites.* Paris: Editions de Minuit

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), APA handbook of research methods in psychology, vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 57–71). Washington, DC: American Psychological Association. Braun, V., & Clarke, V. (2013). Successful qualitative research

Broadfoot, P.(1996).*Education, Assessment and Society*.Open University Press: McGraw Hill.

Braun,H., Kanjee, A., Bettinger, E.& Kremer, M.(2006). *Improving education through assessment,innovation and evaluation.*USA:American Academy of Arts and Sciences.

Breakwell,G.(1990) *Interviewing.*London:Routledge

Brookhart,S.M.(2008) *How to give effective feedback to your students.* Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cardinet.J.(1978). "L'evaluation formative dans un enseignement differencie",*Actes du colloque a l'Univesrite de Geneve.*Berne:Editions Peter Lang.

Chudowsky,N.,Glaser,R., Pellegrino,J.(2001).*Knowing what students know.* National Academy Press: Washington

Cohen,L.and Manion, L.(1992).*Research methods in education(3rd edition).*London:Routledge

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Μεταφραστές:Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Coleman, J.A.(1966).*Equality of Educational Opportunity*. Washington:U.S Department of Health, Education and Welfare, Government Printing office.

Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification.* New York: Academic Press.

Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed methods Approaches.* Thousand Oaks, California: Sage Publications

Crooks, T. (1988) "The impact of classroom evaluation practices on students", *Review of educational Research* 58

Deming, W.E.(1983).*Quality ,Productivity and Competitive Advantage*. Cambridge: Massachussets Instutute of Technology, Center for advanced engineering

Denjin, N(1994a). The art and politics of interpretation. Στους Norman Denjin &Yvonna Lincoln, *Handbook of qualitative research.*Thousand Oaks,Ca:Sage

Dressel, P.L.(1976). *A handbook of academic evaluation*. Washigton :Jossey-Bass.

Dubois,P.H.(1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Alyn&Bacon.

Durkheim,E.(1947). *The division of labour in society.* Illinois :Free Press of Glencoe

Durkheim, E. (1963). *Les Regles de la Methode Sociologique.* Paris: PUF

Eisner, E. W. (1991). The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York, NY: Macmillan.

Eisner, E. (2017) *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice.* Columbia University: Teachers College Press

European Commission (1997)*Towards a Europe of Knowlwdge.Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.* COM (97)563 final,12.11.1997

European Presidency (2000). *Conclusions of the Lisbon Council,* 23 and 24 March 2000. DOC/00/8 of 24/03/2000

Fullan, M. (2021). The right drivers for whole system success. CSE Leading Education Series ,February 2021, Centre for Strategic Education, East Melbourne

Furtak, E.M. (2009) *Formative Asssessment for Secondary sciences teachers.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Gagne,R. M., (1973)*Expectations for School Learning.* Bloomington, Indiana:*Phi Delta Kappa*

Gagne, R.M. &Briggs ,L. J.(1979).*Principles of Instructional Design*, 2η έκδ. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Galloway, C. (1975). *Psychology for Learning and Teaching*. New York: McGraw-Hill.

Geertz,C.(1973). Thick description: Toward an interpretive theory of Culture. *The interpretation of Cultures: Selected Essays,* New York: Basic Books,pp.3-30

Giddens, A.(1996). «Ο χώρος και ο χρόνος στην κοινωνική θεωρία», στο: Γ.Κουζέλης και Κ.Ψυχοπαίδης (επιμ), *Επιστημιολογία των Κοινωνικών Επιστημών, Κείμενα,* Αθήνα:νήσος,1996,σ.σ 506-507

Guba,E.G.(1969). "The failure of educational evaluation", *Educational Technology*,9,1969,29-38.

Guba,E.&Lincoln,Y.(1983).Effective Evaluation. Washigton: Jossey-Bass.

Guilford J R Fruchter B(1973). *Fundamental statistics in Psychology and education*. Mc New York: Graw-Hill

Harlen , W. (1992) *The Teaching of Science.* London: David Fulton Publishers

Held,D. (1989).*Political Theory, and the Modern State. Cambridge: Polity Press.*

Hitchcock, G.& Hughes, D(1989), *Research and the Teacher:a Qualitative Introductionto School-based Research*,London: Routledge

Hopf,C.(2004).Research ethics and qualitative research. In V. Flick, E. von Kardorff& Steinke. *A companion to qualitative research(σ.σ 335-339).* London:Sage.

Howitt,D.(2010).*Introduction to qualitative methods in psychology.* Harlow:Pearson.

Ingenkamp,K.(1975).*Παιδαγωγική Διαγνωστική*. Μετάφ. Καψάλης, Α. Θες/νίκη: Εκδόσεις Εγνατία

Ingenkamp, K.& Lissmann, U.(2005).*Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*.5.Aufl.Weinheim,Beltz

Krueger,R.A.(1998)Developing questions for focus groups: Focus group v.3. London:Sage.

Kvale, S.(1996).*Interviews, an introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks: Sage Publications

Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στους J. Smart &W. Tierney.*Higher education. Handbook of theory and research.*New York: Agathon Press

Linn, R. (2000) Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29, 4-16

Marshall, M.N. (1996) Sampling for Qualitative Research. Family Practice, 13, 522-525. http://dx.doi.org/10.1093/fampra/13.6.522

Mason,J.(2009).Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (8η έκδ.) (μτφρ Ε.Δημητριάδου, επιμ. Ν.Κυριαζή)Αθήνα:Πεδίο.

Maslowski, R. (2006) *A review of inventories for diagnosing school culture, Journal of Educational Administration*, Vol. 44, No. 1, 2006, p. 9.

Mc Millan , J. (2018*).Classroom Assessment.Principles and Practice that Enhances Student Learning and Motivation.*Pearson:New York 7th edition

Mouzelis, N. (1991) *Back to Sociological Theory, the Construction of Social Orders.* London: Mc Millan

O.E.C.D. (2001). *The Wwll-being of Nations:the Role of Human and Social Capital,Paris:O.E.C.D.*

O'Really,K.(2005). Ethnographic Methods.Second edition. New York:Routledge

Papakonstantinou, P. (1980) Differenciation scolaire et origine sociale dans l'ecole obligatoire hellenique, Πανεπιστήμιο Rene Descartes, Paris-V, Παρίσι, (διδ. διατριβή)

Patton,M.Q.(2002). Qualitative Research& Evaluation Methods (3rd edition). Thousand Oaks, Ca: Sage publications

Perrenoud,P.(1998). *L'evaluation des eleves. De la fabrication de l'excellence a la regulation des apprentissages. Entre deux logiques.* Bruxelles:De Boeck&Larciers.

Popham,W.J.(1975).*Evaluating Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall.

Popham J.(2009) "Assessment Literacy for Teachers: Faddish or fundamental?" *Theory into Practice,* 48(1):4-11

Preedy, M.,Glatter, R.,and Levasic, R.,(1997) *Educational Management;Strategy, Quality and resources,* Buckigham: Open University Press

Ragin, C. (1994) *Constructing Social Research.* Thousand Oaks, California: Pine Forge press

Reich,R. (1991). *The Work of Nations. A Blueprint for the Future.* New York:Vintage.

Robson,C.(2007) Η έρευνα του πραγματικού κόσμου(μτφρ Β.Νταλάκου και Κ.Βασιλικού, επιμ. Κ.Μιχαλοπούλου).Αθήνα:Gutenberg.

Roueche, J.E.&Baker,G.A.(1986).*Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.

Sandel,M. (2020). *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good,* Farrar,Straus and Giroux, New York.

Scheerens,J &Bosker,R.(1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford:Pergamon.

Schoer, L. (1975) *L'evaluation des eleves dans la pratique de la classe*. Presses Universitaires de France

Schwandt, T.(1997) Qualitative inquiry: A dictionary of terms. Thousand Oaks, CA: Sage

Schwartz &Jacobs (1979) *Qualitative sociology, a Method to Madness.* New York: The Free Press

Segers, Dochy, Cascallar(2003) *Optimising New Modes of Assessment: in search of qualities and standards.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers

Stufflebeam, D.L.,Foley, W.J,Gephart,W.J.,Guba,E.G., Hammond, R.I.,Merriman, H.O&Provus,M.M.(1971). *Educational evaluation and decision making.* Itaska III:Peacock.

Tolbert, E.L.(1978). *An introduction to guidance.* Boston: Little&Brown

Traianou, A. (2014) The centrality of ethics in qualitative research. In P.Leavy (ed) *The Oxford handbook of qualitative research (σ.σ 62-77).*New York: Oxford University Press

Travers,R.M.W.(1983). *How research has changed American schools*. Kalamazoo, H.I.Mythos Press.

Tuckman, B.W.(1975). *Measuring educational outcomes.* New York:Jovanovich.

Tyler,R .W. (1949)*Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Varcher,P. (2012). "La Qualité de l'éducation: une analyse du débat actuel et une réfléxion prospective pour la période post-2015". Un mandat de la Commission Suisse pour l'UNESCO et de la D.D.C.

Whipp, R.(1998) "Creative Deconstruction, Strategy and Organisations". Paper presented to the *ESRC Seminar Series, Redefining Educational Management,* Cardiff

Wholey,J.S. (1976) "What can we actually get from program evaluation", *Policy Sciences*,3,1976,361-362

William, D.& Leahy, S.(2007) "A theoretical foundation for formative assessment". In J.H. Mc Millan, *Formative Classroom Assessment: Theory into practice*. New York: Routledge

William, D. (2010) "An integrative summary of the research literature and implication for a new theory of formative assessment". In H.L. Andrade &G.J. Cizek, *Handbook of formative Assessment* (pp18-40). New York: Routledge

William, D.& Leahy, S.(2015) *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms.* West Palm Beach, FL: Learning Sciences International

Willig,C.(2008) *Introducing qualitative research in psychology(2nd ed).*Berkshire: Open University Press

Worthen, B.& Sanders, J. (2014) "The changing face of Educational Evaluation" *Theory into practice,* vol. 30, No.1. Educational evaluation, An Evolving Field,pp3-12. Published by Taylor and Francis group. URL: http://www.jstor.org/stable/1476551

Γ. Νομοθετικό πλαίσιο

1. Β.Δ. 1935/12-02-1831
2. Β.Δ. 84/29-09-1832
3. Β.Δ. 1/1836 (ΦΕΚ 87/Α/31-12-1836)
4. Β.Δ. 1/1871 (ΦΕΚ 51/Α/29-11-1871)
5. Β.Δ. 10/1873 (ΦΕΚ 1/Α/25-01-1873)
6. Β.Δ. 1877 (ΦΕΚ 83/Α/20-10-1877)
7. Β.Δ. 2/1880 (ΦΕΚ 97/Α/15-09-1880)
8. Β.Δ. 1/1884 (ΦΕΚ 199/Α/17-05-1884)
9. Β.Δ. 2/1893 (ΦΕΚ 6/Α/14-01-1893)
10. Ν.2302/1895 (ΦΕΚ 14/Α/14-07-1895)
11. Ν.3/1986 (ΦΕΚ 104/Α/26-08-1896)
12. Ν.5874/1933(ΦΕΚ 318/Α/21-10-1933)
13. Β.Δ. 1/1907 (ΦΕΚ 63/Α/07-04-1907)
14. Β.Δ. 1/1917(ΦΕΚ 80/Α/28-04-1917)

15. Β.Δ.1919 (ΦΕΚ 90/Α/30-04-1919)

16. Β.Δ. 1936 (ΦΕΚ 431/Α/30-09-1936)

17. Β.Δ. 1940 (ΦΕΚ 130/Α/18-04-1940)

18. Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/τ. Α'/30-09-1985)

19. Ν.2986/2002 (ΦΕΚ 24/τ. Α'/13-02-2002)

20. Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/τ. Α'/24-05-2011)

21. Ν.4142/2013 (ΦΕΚ 83/τ. Α'/09-04-2013)

22. Ν.4521/2018 (ΦΕΚ 38/τ. Α'/02-03-2018)

23. Ν.4610/2019 (ΦΕΚ 70/τ. Α'07-05-2019)

24. Π.Δ. 3/1925 (ΦΕΚ 270/Α/26-09-1925)

25. Π.Δ.10/1927 (ΦΕΚ 157/Α/29-07-1927)

26. Π.Δ. 409/1994 (ΦΕΚ 226/τ.Α'/22-12-1994)

27. Π.Δ. 60/2006 (ΦΕΚ 65/τ. Α'/30-03-2006)

28. Π.Δ. 21/2011 (ΦΕΚ 72/τ. Α'/07-04-2011)

29. Π.Δ. 47/2012 (ΦΕΚ 97/τ.Α'/27-04-2012)

30. Π.Δ. 68/2014 (ΦΕΚ 110/τ.Α'/07-05-2014)

31. ΠΔ.46/2016 (ΦΕΚ 74/τ.Α'/22-04-2016)

32. Π.Δ. 8/20017 (ΦΕΚ 15/τ.Α'/10-02-2017)

33. Υ. Α. 77451/Δ2/15-05-2015

34. Υ.Α 3245/Δ2/12-01-21(ΦΕΚ 47/τ.Β'-13-01-21)

35. Υ.Α. 5583/Δ2/19-05-21 (ΦΕΚ 2095/τ.Β'/20-05-21)

36. Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ 167603/ΓΔ4/09-12-2020

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο ημιδομημένης συνέντευξης για συμμετοχή σε ποιοτική έρευνα.

Α. Δημογραφικά στοιχεία.

1)Φύλο : Άνδρας/Γυναίκα.

2) Βασικό πτυχίο: Σχολή, Τμήμα, Κατεύθυνση.

3) Επιπλέον σπουδές: άλλο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό.

4) Ηλικία: Μέχρι 30 ετών/ 31έως 40 ετών/41έως 50 ετών/άνω των 51 ετών

5)Χρόνια προϋπηρεσίας: μέχρι 8 έτη /9 έως 16 έτη/πάνω από 17 έτη

5)Συμμετοχή σε επιμόρφωση (δια ζώσης /εξ αποστάσεως σύγχρονη /ασύγχρονη) για την εκπαιδευτική αξιολόγηση: την τελευταία πενταετία/την τελευταία δεκαετία/ παλαιότερα/καθόλου. Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης: Σχολικοί Σύμβουλοι, ΙΕΠ, ΕΚΔΔΑ, Δημόσια Πανεπιστήμια, Ιδιωτικοί φορείς.

Β. Άξονες συνέντευξης.

Ι. Καταγραφή των στρατηγικών της αξιολόγησης των μαθητών (παραδοσιακές, σύγχρονες, μορφές αξιολόγησης,διαχείριση αποτελεσμάτων αξιολόγησης).

1)Θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτηση εστιάζοντας στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στις στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για την αξιολόγηση των μαθητών σας, εφαρμόζετε τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης όπως οι γραπτές δοκιμασίες, η προφορική συμμετοχή, τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως το φάκελο δεξιοτήτων (portfolio), την αυτό-αξιολόγηση ή κάποιο συνδυασμό αυτών;

2)Με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματά της α)σε σχέση με τη διδασκαλία σας β)σε σχέση με τους μαθητές σας;

ΙΙ. Ανάδειξη της σχέσης αξιολόγησης-ποιότητας της εκπαίδευσης και τον κατά επέκταση προσανατολισμό της στις ανάγκες και δεξιότητες του 21ου αιώνα.

3)Κατά την εκπαιδευτική σας πορεία, έχετε διαπιστώσει εάν υφίσταται σχέση ανάμεσα στην αξιολογική διαδικασία και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αν ναι, με ποιους τρόπους θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου;

4)Σύμφωνα με τους μελετητές, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης περιλαμβάνει μεταξύ άλλων το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και συγκεκριμένα τις γνώσεις, τις δεξιότητες,

τις αξίες, τις στάσεις που αποκτά ο μαθητής. Θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζετε σήμερα είναι προσανατολισμένη ώστε να ανταποκριθούν οι μαθητές στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, δηλαδή να αποκτήσουν τα εφόδια εκείνα που θα τους εξασφαλίσουν μια ομαλή και επιτυχή προσαρμογή στο σύγχρονο ευμετάβλητο και άκρως απαιτητικό κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι;

III. Εντοπισμός των παραμέτρων που επιδρούν ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία καθώς και προτάσεις αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

5)Σύμφωνα με την εμπειρία σας, έχετε εντοπίσει παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αξιολογική διαδικασία όπως κοινωνικές παράμετροι (το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών κ. ά) ή και εκπαιδευτικές (αναλυτικά προγράμματα σπουδών, μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας, περιεχόμενο αξιολόγησης…) που μπορεί να επιδρούν ανασταλτικά στη διαδικασία της αξιολόγησης και να υποβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης;

6)Θα θέλατε να κάνετε κάποιες προτάσεις αναφορικά με τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας και κατά επέκταση τη διευκόλυνση αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β :

Παρουσίαση των συνεντεύξεων

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

Ι.Τ.: Καλημέρα σας, καταρχήν σας ευχαριστώ θερμά που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μου, ήταν πολύ ευγενικό εκ μέρους σας να συμμετέχετε στη διεξαγωγή αυτής της ποιοτικής έρευνας που έχει ως θέμα την αξιολόγηση των μαθητών και τη σύνδεσή της με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την διεξαγωγή της έρευνας, αναφορικά με την ηλικία σας, είστε μέχρι 31 ετών, 31 έως 40 ετών, 41 έως 50 ετών;

Σ1:Καλημέρα σας, είμαι 41 έως 50 ετών.

Ι.Τ.: Ευχαριστώ πολύ, θα ήθελα να μου δώσετε κάποιες πληροφορίες για το βασικό σας πτυχίο δηλαδή τη σχολή που έχετε αποφοιτήσει, το τμήμα και την κατεύθυνση αυτής.

Σ1:Είμαι απόφοιτος της Φιλοσοφικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συγκεκριμένα του τμήματος Φ.Π.Ψ , είμαι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Φιλοσοφία και αυτή τη στιγμή εκπονώ τη διδακτορική μου διατριβή στο ίδιο αντικείμενο, στο αντικείμενο της Φιλοσοφίας.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ θερμά, έχετε συμμετάσχει τα τελευταία χρόνια ή παλαιότερα σε κάποια επιμόρφωση είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως που αφορά στην αξιολόγηση ;

Σ1:Δεν έχω συμμετάσχει ποτέ σε κάποια επιμόρφωση στο αντικείμενο της αξιολόγησης

Ι.Τ.: Πολύ ωραία, σας ευχαριστώ πολύ. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτηση εστιάζοντας στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στις στρατηγικές που χρησιμοποιείτε εσείς για την αξιολόγηση των μαθητών σας δηλαδή εφαρμόζετε τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης τις κατ' οίκον εργασίες ,τις γραπτές δοκιμασίες, τη προφορική συμμετοχή ή μήπως τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως για παράδειγμα το φάκελο δεξιοτήτων , την αυτοαξιόλογηση ή κάποιο συνδυασμό αυτών.

Σ1:Χρησιμοποιώ κατά πλειοψηφία τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης , χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σε κάποιες στιγμές δε χρησιμοποιώ περιστασιακά και κάποιες σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης παραδείγματος χάρη το αυθεντικό κείμενο την ομαδική αξιολόγηση εργασιών μαθητών, επί τω πλείστων όμως χρησιμοποιώ τη προφορική συμμετοχή των μαθητών, τις γραπτές δοκιμασίες και τις κατ' οίκον εργασίες, θεωρώ ότι η προφορική συμμετοχή των μαθητών είναι πάρα πολύ σημαντική στην αξιολογική διαδικασία διότι αποκτώ πληρέστερη εικόνα για τους μαθητές πέραν των γνωστικών τους δεξιοτήτων καθώς αντιλαμβάνομαι καλύτερα τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις στάσεις τους. Ταυτόχρονα με το διάλογο και με τις πολλές ερωτήσεις που αρέσκομαι να κάνω καταφέρνω να εμπεδώνεται καλύτερα η διδακτέα ύλη και ο ρόλος των ερωτήσεων είναι και διαγνωστικός καθώς αντιλαμβάνομαι καλύτερα τις ελλείψεις και τις ανάγκες των μαθητών.

Ι.Τ.: Παραμένοντας στο τεχνικό μέρος από τις μορφές αξιολόγησης που γνωρίζουμε όλοι δηλαδή τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και τη τελική αξιολόγηση, τις τελικές εξετάσεις, σε ποια εξ αυτών θεωρείτε ότι δίνετε περισσότερη έμφαση και ποια εκτιμάται ότι συνεπικουρεί, βοηθάει περισσότερο το διδακτικό σας έργο, σύμφωνα με την εμπειρία σας πάντα.

Σ1:Δυστυχώς στις μέρες μας αν και θα έλεγα ότι είναι διαχρονικό φαινόμενο δίνεται έμφαση όσο από τις εγκυκλίους, όσο και από τους μαθητές και τους κηδεμόνες στις τελικές εξετάσεις δηλαδή η έμφαση και το βάρος όλος πέφτει στην τελική αξιολόγηση, στις τελικές εξετάσεις. Προσωπικά θεωρώ ότι το βάρος θα έπρεπε να πέφτει στη διαμορφωτική αξιολόγηση την οποία χρησιμοποιώ στη διδασκαλία μου γιατί μου επιτρέπει να αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις ανάγκες των μαθητών και να αναπροσαρμόζω τους στόχους διδασκαλίας, εκτός αυτής της αξιολόγησης της διαμορφωτικής, χρησιμοποιώ και τη διαγνωστική στην αρχή του έτους ώστε να προσαρμόζω τη διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητών τουλάχιστον στην αρχή της χρονιάς.

Ι.Τ.: Με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματά της, ας μιλήσουμε πρώτα σε σχέση με τη διδασκαλία σας.

Σ1:Σε σχέση με τη διδασκαλία μου μπορώ να πω ότι η αξιολόγηση και κυρίως η διαμορφωτική την οποία ανέφερα προηγουμένως είναι σημαντική για μένα διότι αναπροσαρμόζω τους στόχους και την πορεία της διδασκαλίας μου και την προσαρμόζω στις ελλείψεις και στις ανάγκες των μαθητών όσο είναι εφικτό αυτό βέβαια.

Ι.Τ.: Σε σχέση με τους μαθητές σας πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας τα κοινοποιείται, κάνετε κάποια σχόλια?

Σ1:Βεβαίως και τα κοινοποιώ , κατ' ιδίαν στο κάθε μαθητή , προσπαθώ να κάνω συγκεκριμένα σχόλια , να τους ενθαρρύνω και να δίνεται η έμφαση στη προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα ή έστω σε μικρότερο βαθμό στο αποτέλεσμα και προσπαθώ να τους ενθαρρύνω στην κατεύθυνση να διαβάζουν και να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους.

Ι.Τ.: Πολύ ωραία, σας ευχαριστώ πολύ για το α μέρος των απαντήσεών σας, περνώντας στο β μέρος της συζήτησής μας θα ήθελα να συζητήσουμε λίγο πιο εκτενώς τη σχέση της αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης, εσείς κατά την εκπαιδευτική σας πορεία έχετε διαπιστώσει εάν η αξιολογική διαδικασία που μας περιγράψατε λίγο πιο πριν συμβάλλει θετικά στη διδασκαλία σας και αναβαθμίζει γενικότερα το εκπαιδευτικό σας έργο και αν ναι, με ποιους τρόπους θεωρείτε;

Σ1:Όπως ανέφερα και πριν η αξιολογική διαδικασία, η αξιολόγηση είναι ένας μηχανισμός για μένα συνεχούς ανατροφοδότησης και όχι μόνο διότι πέραν της ανατροφοδότησης εντοπίζω ελλείψεις και τις ανάγκες των μαθητών και

αναπροσαρμόζω την πορεία της διδασκαλίας μου και τους στόχους πολλές φορές.

Ι.Τ.: Συζητώντας για τη σχέση αξιολόγησης και της βαθιάς επίδρασης που ασκεί στην ποιότητα της μάθησης θα ήθελα να σχολιάσετε την άποψη του Crooks που υποστηρίζει πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση στο να καθορίζει τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στη δουλειά τους, την αίσθηση κατοχής και ελέγχου των γνώσεών τους, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στο διάβασμά τους και την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους. Πώς θα σχολιάζατε αυτή την άποψη;

Σ1:Από την εμπειρία μου έχει πολύ σημαντική επίδραση η αξιολόγηση στη στάση και στη συμπεριφορά των μαθητών, αποτελεί -εάν αυτή συντελείται με τον ορθό τρόπο- κίνητρο ενθάρρυνσης και ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία για να έχουμε μεγαλύτερη πρόοδο.

Ι.Τ.: Σύμφωνα με κάποιους μελετητές η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και συγκεκριμένα τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις που αποκτά ένας μαθητής, θεωρείτε εσείς ότι η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζετε σήμερα είναι προσανατολισμένη ώστε να ανταποκριθούν οι μαθητές στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, δηλαδή να αποκτήσουν τα εφόδια εκείνα που να τους εξασφαλίσουν μια ομαλή και επιτυχή προσαρμογή στο σύγχρονο, ευμετάβλητο και άκρως απαιτητικό εργασιακό και κοινωνικό γίγνεσθαι; Ποιά είναι η γνώμη σας;

Σ1:Είναι αρκετά φιλόδοξο αυτό το οποίο λέτε και θα ήταν ευχής έργον να μπορούσε να επιτευχθεί στα μαθήματα τα οποία διδάσκουμε, θεωρώ όμως ότι κυρίως μέσα από το γνωστικό μου αντικείμενο παραδείγματος χάρη σε μαθήματα όπως η λογοτεχνία ή η γλώσσα ότι μπορούμε να διαμορφώσουμε στάσεις και αξίες στους μαθητές μας ,οι οποίες αξίες και στάσεις να τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εποχής που βιώνουμε σήμερα.

Ι.Τ.: Περνώντας στο τρίο μέρος της συνέντευξής μας θα ήθελα να μου πείτε αν κατά τη γνώμη σας η αξιολόγηση είναι μια δίκαιη και αντικειμενική διαδικασία όπου οι πιο ικανοί εντοπίζονται και επωφελούνται ή αν θεωρείται ότι υπάρχουν κάποιες κοινωνικές παράμετροι που επιδρούν ανασταλτικά στη διαδικασία της αξιολόγησης και επηρεάζουν την ποιότητα της μάθησης.

Σ1:Θεωρώ πως η αξιολόγηση δεν είναι μία δίκαιη διαδικασία για το λόγο ότι υπεισέρχονται διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες στην αξιολόγηση , οι οποίοι έχουν να κάνουν με το κοινωνικό υπόβαθρο και την κοινωνική κατάσταση των κηδεμόνων.

Ι.Τ.: Έχετε διαπιστώσει κάτι τέτοιο, δηλαδή συνδέεται η κοινωνική προέλευση όπως λέτε των μαθητών με την αξιολόγησή τους, με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

Σ1:Από την εμπειρία μου έχω δει καθαρά ότι υπάρχει σύνδεση της κοινωνικής κατάστασης των κηδεμόνων με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών.

Ι.Τ.: Και που οφείλεται αυτό θεωρείται, ότι δεν έχουν τα παιδιά τα εφόδια, κάποια ενθάρρυνση;

Σ1:Δεν έχει να κάνει τόσο με την οικονομική κατάσταση όσο με την κοινωνική κατάσταση των γονέων των μαθητών αυτών και με το μορφωτικό επίπεδο αυτών.

Ι.Τ.: Μάλιστα, ευχαριστώ πολύ. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πώς οι εκπαιδευτικές παράμετροι δηλαδή τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας ακόμα και το περιεχόμενο της αξιολόγησης θα μπορούσε να επιδράσουν αρνητικά στη διδασκαλία σας και να υποβαθμίσουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης;

Σ1:Τα αναλυτικά προγράμματα καταρχάς θέτουν στόχους που πολλές φορές δε στηρίζονται στα βιώματα και στις πρότερες γνώσεις των μαθητών μας και δεν έχουν σύνδεση με την καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών παραδείγματος χάρη στα σχολικά εγχειρίδια βλέπουμε πράγματα τα οποία είναι παρωχημένα και τα οποία δεν ανταποκρίνονται σε καμία περίπτωση στην πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι μαθητές μας σήμερα, επίσης τα μέσα διδασκαλίας τα οποία χρησιμοποιούμε στο σχολείο και είναι εργαλεία και για την αξιολόγηση είναι ελλιπή και πολλές φορές παρωχημένα και επίσης επικρατεί πολλές φορές αναντιστοιχία ανάμεσα στη διδακτέα ύλη και στο περιεχόμενο της αξιολόγησης, όχι πάντα αλλά αρκετές φορές συμβαίνει και αυτό .

Ι.Τ Βεβαίως. Έχετε να κάνετε κάποιες προτάσεις αναφορικά με τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας και κατά επέκταση τη διευκόλυνση αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου;

Σ1:Θεωρώ ότι είναι επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να γίνεται σε ετήσια βάση και να είναι υποχρεωτική και να γίνεται μέσα από επίσημους φορείς και κρατικά πανεπιστήμια , θεωρώ ότι η επιμόρφωση σε ετήσια βάση θα μας βοηθούσε όλους τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουμε την αξιολογική και την εκπαιδευτική διαδικασία επίσης θα πρέπει να γίνει σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων με την αξιολόγηση και να συνδεθούν επίσης οι γνώσεις των μαθητών και οι γνώσεις που απορρέουν από την αξιολόγηση με την κοινωνική πραγματικότητα και την καθημερινότητα των παιδιών του 21ου αιώνα. Τέλος θα ήθελα να αναφερθώ στην ανάγκη να θεσπιστεί κάποιο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο να έχει σταθερό χαρακτήρα, να μην είναι ένα νομοθετικό πλαίσιο που θα αλλάζει κάθε πέντε, έξη, δώδεκα μήνες έτσι ώστε η αξιολόγηση να μπορεί να γίνεται με καλύτερα αποτελέσματα και να αποκτήσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί μία ασφάλεια, μία σταθερότητα σε σχέση με αυτό το θέμα παραδείγματος χάρη τον τελευταίο καιρό στην τηλεκπαίδευση λόγω του κορωνοιού κληθήκαμε να αξιολογήσουμε τους μαθητές διαδικτυακά χωρίς ποτέ να μας έχει γίνει κάποια επιμόρφωση προς αυτή την κατεύθυνση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει αν όχι όλοι σε αυτό το οποίο μας ζητούσαν να κάνουμε.

Ι.Τ Βεβαίως, κληθήκαμε όλοι σε αυτό ήταν μια πρωτόγνωρη διαδικασία τα διαγωνίσματα μέσω ηλεκτρονικής τάξης έπρεπε να παλέψουμε με λιοντάρια. Σας ευχαριστώ θερμά για τον πολύτιμο χρόνο σας και για τη θετική συμβολή σας και σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο. Να είστε πάντα καλά.

Σ1:Να είστε καλά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2

Ι.Τ: Καλημέρα σας.

Σ2:Καλημέρα σας.

Ι.Τ: Καταρχήν σας ευχαριστώ θερμά που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μου να με βοηθήσετε στην έρευνα που κάνω στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα αξιολόγηση μαθητών και ποιότητα στην εκπαίδευση, είστε πολύ έμπειρη και αξιαγάπητη εκπαιδευτικός και η συμβολή σας θα είναι για μένα πολύ θετική, χαίρομαι πάρα πολύ που δεχθήκατε αυτή την πρόσκληση. Θα

ήθελα να ξεκινήσουμε τη συνέντευξή μας συγκεντρώνοντας κάποια απλά δημογραφικά στοιχεία, θα ήθελα να σας ρωτήσω για το πτυχίο σας, ποια ήταν η σχολή, το τμήμα που αποφοιτήσατε και η κατεύθυνση, δηλαδή η ειδικότητά σας.

Σ2:Είμαι φιλόλογος, έχω αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το τμήμα της Φιλοσοφικής σχολής τότε ήταν Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών σπουδών, το γνωστό ΜΝΕΣ.

Ι.Τ: Πολύ ωραία, ήθελα να σας κάνω άλλη μία ερώτηση, έχετε συμμετάσχει πρόσφατα ή παλαιότερα σε κάποια επιμόρφωση που έχει γίνει είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως και αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, είτε από κάποιο Σύμβουλο είτε από κάποιο Πανεπιστήμιο?

Σ2:Όχι, δεν έχει τύχει να πάρω μέρος σε μία τέτοια επιμόρφωση.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ, θα περάσουμε στο α μέρος της συζήτησής μας, ξέχασα να σας ρωτήσω για την προϋπηρεσία σας πόσα έτη διδάσκετε αν έχετε την καλοσύνη να μας πείτε?

Σ2:Φέτος συμπληρώνω τα 35 έτη προϋπηρεσίας

Ι.Τ: Πολύ ωραία, καλή επιτυχία και καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο, εμείς οι νεότεροι μαθαίνουμε από εσάς.

Σ2:Να είστε καλά.

Ι.Τ: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με το α μέρος της συζήτησής μας και να σας ρωτήσω ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε για την αξιολόγηση των μαθητών σας δηλαδή προτιμάτε πιο πολύ τις παραδοσιακές μεθόδους για παράδειγμα τα γραπτά διαγωνίσματα, την προφορική συμμετοχή ή χρησιμοποιείτε τις εναλλακτικές μεθόδους ή κάποιο συνδυασμό αυτών, πείτε μας εσείς καλύτερα πώς αξιολογείτε τους μαθητές σας, τι μεθόδους χρησιμοποιείτε.

Σ2:Ναι, βεβαίως. Χρησιμοποιώ κυρίως τις παραδοσιακές μεθόδους δηλαδή γραπτά διαγωνίσματα, εργασίες στο σπίτι και προφορική συμμετοχή φυσικά γιατί έτσι διαπιστώνω τη πρόοδο των μαθητών μου η οποία βέβαια διεξάγεται σε τρία στάδια στην αρχική αξιολόγηση με το που γνωρίζω τα παιδιά, το πρώτο χρονικό διάστημα, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και φυσικά και με τις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου.

Ι.Τ: Πάρα πολύ ωραία, σύμφωνα με την εμπειρία σας πού δίνετε περισσότερη έμφαση στην αξιολόγηση που κάνετε στην αρχή όταν έρχονται οι μαθητές σας ,

στη διάρκεια του έτους ή για εσάς έχει μεγαλύτερη σημασία η γραπτή αξιολόγηση στο τέλος, οι τελικές εξετάσεις;

Σ2: Θεωρώ ότι μεγαλύτερη βαρύτητα έχει η εξέταση κατά τη διάρκεια του έτους σε συνδυασμό φυσικά με την προφορική αξιολόγηση και με τις γραπτές εργασιούλες στο σπίτι ή στο σχολείο.

Ι.Τ: Πάρα πολύ ωραία, σας ευχαριστώ θερμά και όσον αφορά στο τεχνικό μέρος για να το κλείσουμε, θέλω να μου πείτε με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας , πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματά της σε σχέση με τη διδασκαλία σας;

Σ2: Θεωρώ, ότι για μένα είναι πιο σωστό να γίνονται κάποια σχόλια για τα λάθη στους μαθητές για να καταλαβαίνουν ακριβώς ποια είναι η δυνατότητά τους , δίνω έμφαση στην προσπάθεια των μαθητών και όχι τόσο στο αποτέλεσμα και στη βαθμολογία και ανάλογα αναπροσαρμόζω τους στόχους και την ύλη μου για το επόμενο διάστημα.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στο α μέρος, περνώντας στο β μέρος της συζήτησής μας θα ήθελα να σας ρωτήσω αν σύμφωνα με τη μακρόχρονη εμπειρία σας έχετε διαπιστώσει να υπάρχει, να υφίσταται μια σχέση ανάμεσα στην αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζετε και μας περιγράψατε πολύ ωραία προηγουμένως και στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Σ2: Ε ναι, να σας πω θεωρώ ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ποιότητα αλλιώς δε θα είχε και λόγο ύπαρξης η αξιολόγηση, με βοηθάει παραδείγματος χάρη να εντοπίζω τις αδυναμίες, τις ελλείψεις των μαθητών μου, έτσι αναπροσαρμόζω την ύλη, τους στόχους διδασκαλίας μου για να βοηθήσω βέβαια τα παιδιά. Επίσης θα έλεγα ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ως ανατροφοδότηση και διαμορφώνει και μια δημόσια εικόνα ώστε να γνωρίζουν και οι γονείς την πρόοδο των παιδιών τους.

Ι.Τ: Πολύ ωραία, θεωρείτε ότι η αξιολόγηση που εφαρμόζεται σήμερα στα δημόσια σχολεία και συγκεκριμένα στο δικό σας γνωστικό αντικείμενο, από την πείρα σας, βοηθάει τα παιδιά να ανταποκριθούν στις γνώσεις, στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, κατά τη γνώμη σας;

Σ2: Κοιτάξτε να δείτε το γνωστικό μου αντικείμενο ανήκει στις ανθρωπιστικές επιστήμες, οπότε μέσα από τη διδασκαλία και την αξιολόγηση διαμορφώνονται στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που θα βοηθήσουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν

στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μας, αυτό νομίζω ότι συμβαίνει.

Ι.Τ: Βεβαίως ,έχετε απόλυτο δίκιο σας ευχαριστώ θερμά για το β μέρος. περνώντας στο γ και τελευταίο μέρος της συνέντευξής μας θα ήθελα να σας ρωτήσω εάν έχετε διαπιστώσει σύμφωνα με την εμπειρία σας κάποιες παραμέτρους είτε κοινωνικές είτε εκπαιδευτικές που να λειτουργούν ως τροχοπέδη δηλαδή ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία.

Σ2: Ε ναι φυσικά υπάρχουν, πάνω σ 'αυτό το θέμα θα ήθελα να πω ότι η ύλη που ζητείται πολλές φορές δεν ανήκει στα βιώματα και στην καθημερινότητα των μαθητών , επίσης η κοινωνική προέλευση των μαθητών παραδείγματος χάρη δεν έχουν όλοι οι μαθητές τα ίδια εφόδια από την οικογένεια και δεν αναφέρομαι τόσο στο οικονομικό κομμάτι όσο στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών, σε κάποιες επίσης περιπτώσεις οι μαθητές υφίστανται πιέσεις από τους γονείς τους δηλαδή στο να έχουν υψηλές βαθμολογίες παραδείγματος χάρη, και να πούμε και μια αλήθεια ότι δεν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της τεχνολογίας το ζήσαμε πρόσφατα αυτό το θέμα με την τηλεκπαίδευση και ένα τελευταίο που θα μπορούσα να αναφέρω είναι ότι αρκετά βιβλία έχουν υλικό παρωχημένο και σίγουρα θα χρειάζονταν αναδιαμόρφωση.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμβολή σας, μία τελευταία ερώτηση να μην σας κουράζω θα θέλατε να μας κάνετε κάποιες προτάσεις για να βελτιωθεί αυτή η αξιολογική διαδικασία έχετε σκεφτεί κάποια πράγματα που θα βοηθούσαν στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σας έργου;

Σ2: Βεβαίως, το πρώτο που έρχεται στο μυαλό μου είναι ότι θα έπρεπε να υπάρχει εκσυγχρονισμός των βιβλίων δηλαδή να είναι ως προς το περιεχόμενο ευχάριστα να το διαβάζουν τα παιδιά και βέβαια να συνδέεται με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού. Σίγουρα θα χρειαζόταν επιμόρφωση και των εκπαιδευτικών σε ετήσια βάση ή σε εξαμηνιαία αν ήταν δυνατόν και το πιο σημαντικό είναι θεωρώ η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος που να δημιουργείται μέσα από τη συνεργασία των κηδεμόνων και των εκπαιδευτικών πάντα προς όφελος των μαθητών, των παιδιών μας.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ θερμά για την υπέροχη συμβολή σας στη μεταπτυχιακή μου εργασία να είστε πάντα καλά, καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο.

Σ2: Εγώ σας ευχαριστώ πολύ. Καλή επιτυχία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3

Ι.Τ : Καλή σας μέρα, σας ευχαριστώ πάρα πολύ που ανταποκριθήκατε στην πρόσκληση να συμμετέχετε σε αυτή την έρευνα που έχει ως θέμα την αξιολόγηση των μαθητών και την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Σ3: Καλημέρα σας.

Ι.Τ : Θα ήθελα να σας ρωτήσω κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα μου χρησιμεύσουν στη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων μου. Θα ήθελα να μου πείτε για το πτυχίο σας, ποια σχολή ήταν, ποιο τμήμα και ποια κατεύθυνση έχετε τελειώσει.

Σ3: Το τμήμα Γερμανικής φιλολογίας στην Αθήνα.

Ι.Τ : Πάρα πολύ ωραία. Χαίρομαι ιδιαίτερα που είμαστε συνάδελφοι ξενόγλωσσοι και μπορείτε να μου δώσετε κάποιες πληροφορίες για τα χρόνια προϋπηρεσίας σας, είναι μέχρι 8 έτη, είναι 9 έως 16 έτη ή πάνω από 17 έτη;

Σ3:Πάνω από 17 έτη.

Ι.Τ : Έχετε μήπως συμμετάσχει πρόσφατα ή παλαιότερα σε κάποια επιμόρφωση είτε εξ αποστάσεως είτε δια ζώσης που έχει γίνει για την αξιολόγηση των μαθητών;

Σ3: Ναι, εξ αποστάσεως ήταν δύο ώρες με τη Σύμβουλο που μας έκανε για την αξιολόγηση των μαθητών.

Ι.Τ:Φαντάζομαι ήταν για την πρόσφατη αξιολόγησης μέσω τηλεκπαίδευσης.

Σ3: Ναι, βεβαίως.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ πολύ. Περνώντας στο α μέρος της συζήτησής μας θα ήθελα να ξεκινήσουμε εστιάζοντας στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και συγκεκριμένα να σας ρωτήσω τις στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για την αξιολόγηση των μαθητών σας για παράδειγμα χρησιμοποιείτε τις παραδοσιακές μεθόδους τα γραπτά διαγωνίσματα, τις κατ' οίκον εργασίες, την προφορική συμμετοχή, τις εναλλακτικές μορφές όπως ο φάκελος δεξιοτήτων, την αυτοαξιολόγηση, κάποιο συνδυασμό αυτών και γενικά πώς αξιολογείτε τους μαθητές σας;

Σ3: Εφαρμόζω τις παραδοσιακές μεθόδους διαγώνισμα, εξετάζω για ορθογραφία τα παιδιά, αν έχουν διαβάσει τις λέξεις τους, αν κάνουν επαναλήψεις στο

λεξιλόγιο, γιατί για τις εναλλακτικές μεθόδους δεν υπάρχει χρόνος να εφαρμοστούν, είναι πολύ περιορισμένος ο χρόνος.

Ι.Τ: Αυτές τις μεθόδους που είπατε τις εφαρμόζετε στην αρχή, δίνετε έμφαση μέσα στη διδασκαλία σας, στο τέλος;

Σ3: Κατά τη διάρκεια του έτους, στη μέση περισσότερο και όχι στο τέλος γιατί δεν έχουμε στη β ξένη γλώσσα εξετάσεις στο τέλος.

Ι.Τ: Πολύ σωστά, δεν υπάρχουν τελικές εξετάσεις στη β ξένη γλώσσα. Με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματά της σε σχέση με τη διδασκαλία σας και σε σχέση με τους μαθητές σας; Για παράδειγμα όταν επιστρέφετε τα διαγωνίσματα κάνετε κάποια σχόλια;

Σ3: Ναι, μετά το διαγώνισμα, βέβαια, βλέπουμε τα λάθη μας, τους γράφω κάποια σχόλια και τώρα με την on line διδασκαλία, τους έγραφα πίσω από το διαγώνισμα όλα τα λάθη και πώς έγιναν αλλά δεν υπάρχει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον από τους μαθητές για να βελτιωθούν όσο για να δούν το βαθμό τους και από εκεί και πέρα δεν θέλουν να δουν.

Ι.Τ: Άρα τους ενδιαφέρει περισσότερο το αποτέλεσμα, η αριθμητική αξιολόγηση και όχι τόσο τα σχόλια που τους επισημαίνετε, για να τους βοηθήσετε.

Σ3:Ναι, δεν τους ενδιαφέρει και τόσο να βελτιωθούν οι περισσότεροι εκτός και αν πάνε στο φροντιστήριο και τα μαθαίνουν εκεί.

Ι.Τ: Μάλιστα.

Σ3:Νομίζουν ότι δεν είναι κάτι χρήσιμο.

Ι.Τ: Και σε σχέση με τη διδασκαλία σας, αλλάζετε κάτι;

Σ3:Ναι, όταν βλέπω ότι τα παιδιά είναι πολύ πίσω κάνουμε πάλι κάποια γραμματικά φαινόμενα, κάποια επανάληψη ξανά, τους εξηγώ κάποια πράγματα, συνήθως όμως τρέχουμε να προλάβουμε και να καλύψουμε κάποια ύλη και δεν έχουμε τόσο περιθώριο να επαναλαμβάνουμε συνέχεια τα ίδια και τα ίδια.

Ι.Τ: Πολλές φορές σας βοηθάει και να προσδιορίσετε και το ρυθμό της διδασκαλίας σας. Σας ευχαριστώ πολύ για το α μέρος. Περνάμε στο β μέρος της συζήτησής μας, ήθελα να σας ρωτήσω αν σύμφωνα με τη μακρόχρονη εμπειρία που έχετε, αν και είστε νέα καθηγήτρια σε ηλικία, αν έχετε διαπιστώσει να

υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού σας έργου, την ποιότητα της μάθησης και της αξιολόγησης των μαθητών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

Σ3: Ναι, υπάρχει μεγάλη σχέση γιατί η αξιολόγηση μας βοηθάει να εντοπίσουμε τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των μαθητών.

Ι.Τ: Και στη διδασκαλία που είπατε πριν, ότι σας βοηθάει να προσδιορίζετε το ρυθμό.

Σ3:Ναι, και να αναπροσαρμόζουμε την ύλη μας. Όταν για κάποιο λόγο δε δοθεί βαθμολογία όπως έγινε φέτος λόγω του Κορωναιού, είδα μεγάλη διαφορά στα παιδιά γιατί δε μπόρεσα να τους δώσω το κίνητρο. 'Όταν δεν έχουν το κίνητρο του βαθμού, δυστυχώς, μόνο με το κίνητρο του βαθμού γιατί δεν ενδιαφέρονται να μάθουν τη γλώσσα τουλάχιστον ίσως και τα άλλα μαθήματα δεν ξέρω, επαναπαύονται τα παιδιά και δεν προσπαθούν ιδιαίτερα. Το ίδιο έγινε όταν άλλαξε από τρίμηνο σε τετράμηνο επειδή τα παιδιά του Γυμνασίου είναι μικρά και χρειάζονται το κίνητρο αυτό να ξέρουν και πού βρίσκονται γιατί δεν καταλαβαίνουν. Νομίζουν ότι είναι καλοί μαθητές ενώ δεν διαβάζουν. Νομίζουν ότι όλα μπορούν να τα κάνουν εύκολα χωρίς να κοπιάσουν. Όταν έχουν το βαθμό, όταν βλέπουν πού βρίσκονται, τότε είτε τρομάζουν και καταλαβαίνουν ότι πρέπει να διαβάσουν είτε νοιώθουν ωραία ότι τα καταφέρνουν και αυτό είναι ένα κίνητρο για να προχωρήσουν.

Ι.Τ: Βεβαίως, βοηθάει και τα ίδια τα παιδιά στην αυτογνωσία τους, στον έλεγχο των γνωστικών τους ικανοτήτων, στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμησή τους και όλοι αυτοί οι παράγοντες που πολύ σωστά αναφέρατε συντελούν στην πρόοδο των μαθητών μας. Θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζετε σήμερα είναι προσανατολισμένη ώστε να ανταποκριθούν οι μαθητές στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα; Δηλαδή να αποκτήσουν τα εφόδια εκείνα που θα τους εξασφαλίσουν μια ομαλή και επιτυχή προσαρμογή στο σύγχρονο, ευμετάβλητο και άκρως απαιτητικό κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι; Να μας πείτε την εμπειρία σας από το δικό σας γνωστικό αντικείμενο τη β ξένη γλώσσα, τα γερμανικά.

Σ3: Ναι, υπάρχει μια πολύ στενή σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στη διδασκαλία, αλλά είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί πρακτικά , να εφαρμόσουν τα παιδιά τις γνώσεις τους γιατί υπάρχει και έλλειψη αυτοπεποίθησης, μπορεί να γίνονται κάποια ταξίδια στο εξωτερικό για να τα εφαρμόσουν, γενικά και για

τη γερμανική γλώσσα είναι πιο δύσκολο γιατί δε μιλιέται καθόλου εδώ στην Ελλάδα, δε βλέπουν ταινίες τα παιδιά που έχουν γερμανικά τα αγγλικά είναι πιο συχνά, ναι και τραγούδια, αλλά η αξιολόγηση βοηθάει, είναι ένα κίνητρο να κάνουν επανάληψη και να μπορέσουν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους.

Ι.Τ: Συνδέεται πιστεύετε το γνωστικό σας αντικείμενο με το να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες του 21ου αιώνα δηλαδή τα μαθαίνετε τι θα κάνουν σε ένα ταξίδι στο εξωτερικό;

Σ3: Ναι, ειδικά στη ξένη γλώσσα οι διάλογοι και τα ακουστικά κείμενα που δυστυχώς στο βιβλίο δεν υπάρχουν και πρέπει εμείς να τα διαβάζουμε ή να βρίσκουμε άλλα κείμενα για να ακούσουν, υπάρχουν όμως πολλές καταστάσεις που είναι σαν πραγματικές και βοηθούν τα παιδιά.

Ι.Τ: Να προσαρμοστούν στο καινούριο περιβάλλον. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ και περνάμε στο τρίτο και τελευταίο μέρος της συζήτησής μας. Θα ήθελα να μου πείτε αν έχετε εντοπίσει σύμφωνα με την εμπειρία σας κάποιους παράγοντες που να λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αξιολογική διαδικασία όπως κοινωνικές παράμετροι για παράδειγμα το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών ή και κάποιες εκπαιδευτικές παράμετροι δηλαδή τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, που μπορεί να επιδρούν ανασταλτικά, αρνητικά δηλαδή στη διαδικασία της αξιολόγησης και να υποβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης.

Σ3: Ναι, βέβαια, το κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Αν οι γονείς στο σπίτι δε βοηθούν καθόλου τα παιδιά ή έχουν το πρωί όπως είμαι σε ένα σχολείο τώρα, πρέπει να πηγαίνουν να βοηθάνε στο χωράφι ή με τα ζώα και τα παιδιά έρχονται κουρασμένα και χωρίς βοήθεια καθόλου από το σπίτι, φυσικά δεν είναι καλοί μαθητές μετά, δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο και το αντίθετο όταν οι γονείς είναι πολύ πιεστικοί και ζητάνε από τα παιδιά μόνο να φέρνουν εικοσάρια στο σπίτι και πολύ καλούς βαθμούς τότε πάλι υπάρχει πρόβλημα. Άλλο θέμα που επηρεάζει αρνητικά είναι βέβαια τα βιβλία που έχουμε, τα βιβλία δεν υποστηρίζονται από οπτικοακουστικό υλικό όπως είναι τα βιβλία που υπάρχουν στο εμπόριο και τότε υπάρχει πρόβλημα στο μάθημα δε μπορείς να κάνεις αυτά που θέλεις και βέβαια και τα σχολεία πολλές φορές δεν έχουν το απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, θέλουμε να δείξουμε ένα βίντεο και ένα ακουστικό να βάλουμε δεν υπάρχει κασετόφωνο όλα αυτά συμβάλλουν στο να γίνεται πιο αρνητική η αξιολόγηση.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ, έχετε απόλυτο δίκιο. Θα ήθελα να σας απευθύνω τη τελευταία ερώτηση της συνέντευξής μας θα θέλατε μήπως να μας κάνετε κάποιες προτάσεις αναφορικά με τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας και κατά επέκταση τη διευκόλυνση και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου;

Σ3: Καταρχήν, θα έπρεπε να υπάρχει καλή συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς γιατί αν οι γονείς στο σπίτι θεωρούν υποδεέστερο το σχολείο και δεν το σέβονται είναι αυτονόητο ότι τα παιδιά δεν θα διαβάζουν και δεν θα έχουν και καλά αποτελέσματα. Τα βιβλία τώρα θα έπρεπε να είναι πιο εκσυγχρονισμένα λίγο να έχουν μέσα και βίντεο και ακουστικά και να είναι οι διάλογοι λίγο πιο σύγχρονοι όχι τόσο παλιοί όπως είναι με το βιβλίο που έχουμε τώρα και ακόμα η ξένη γλώσσα ειδικά να ήταν περισσότερες ώρες γιατί μέσα σε δύο ώρες που είναι τώρα την εβδομάδα δεν προλαβαίνεις να κάνεις τίποτα , δεν υπάρχει χρόνος για τίποτε περισσότερο και ακόμα θα έπρεπε να υπήρχε μία συνέχεια δηλαδή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο θα μπορούσαν τα παιδιά να πάρουν ένα πτυχίο του β επιπέδου τουλάχιστον αν ήταν συνεχόμενη η ύλη και οι γνώσεις και εμείς σαν καθηγητές να μην αλλάζαμε συνέχεια και να πηγαίναμε σε 4 και σε 5 σχολεία και μας αλλάζουν χωρίς να θέλουμε να πηγαίνουμε σε άλλα τμήματα δεν έχουμε το τμήμα μας να το συνεχίσουμε, το κάνει άλλος και τα παιδιά μπερδεύονται δεν υπάρχει αυτή η συνέχεια για να μπορούν κάποια στιγμή να πάρουν ένα πτυχίο μέσα από το σχολείο.

Ι.Τ: Έχετε δίκιο, σας καταλαβαίνω εμείς συνεχώς συνεργαζόμαστε παράλληλα στα διάφορα σχολεία της πόλης, εγώ πηγαίνω σε 5 σχολεία φέτος και όλοι ευχόμαστε και παρακαλάμε να είχαμε τους μαθητές μας τους περσινούς διαφορετικά όμως κρίνει το εκάστοτε ΠΥΣΔΕ, έτσι θα πρέπει και οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών να γίνονται με βάση κάποιους εκπαιδευτικούς ποιοτικούς δείκτες.

Σ3: Αν ήταν περισσότερες οι ώρες θα ήμασταν σε ένα σχολείο και θα μπορούσαμε να αφιερωθούμε περισσότερο στους μαθητές.

Ι.Τ: Βεβαίως, και υπάρχει και αυτό που εσείς είπατε και συμφωνώ απόλυτα μαζί σας, η συνέχεια του διδακτικού μας έργου. Η συνέχεια που θα βοηθήσει στην πρόοδο των μαθητών. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συζήτηση που είχαμε, σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο και πάντα επιτυχίες στους μαθητές σας.

Σ3: Σας ευχαριστώ πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4

Ι.Τ: Κυρία Διευθύντρια, καλή σας μέρα, σας ευχαριστώ θερμά που ανταποκριθήκατε άμεσα και αυθόρμητα στην πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική έρευνα στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και συγκεκριμένα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση». Είστε πάντα υποστηρικτική στους νεότερους συναδέλφους και αποτελείτε για εμάς πρότυπο. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία, να μας πείτε αν θέλετε τα στοιχεία του βασικού σας πτυχίου, δηλαδή τη σχολή, το τμήμα και την κατεύθυνση.

Σ4: Αποφοίτησα από το τμήμα Αγγλικών σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, νυν ΕΚΠΑ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου. Επιπλέον σπουδές έκανα στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδές στην εκπαίδευση, αυτά τα δύο σε βασικά πανεπιστημιακά πτυχία και από εκεί και μετά πάρα πολύ μεγάλο φάσμα επιμόρφωσης, με άπειρα σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και άλλα.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ θερμά. Έχετε συμμετάσχει πρόσφατα ή παλαιότερα σε κάποια επιμόρφωση δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως που αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, είτε εσείς ως επιμορφούμενη, είτε ως επιμορφώτρια;

Σ4: Αξιολόγηση των μαθητών τέθηκε πρόσφατα σε ένα καινούριο θεσμό που ξεκίνησε να λειτουργεί το τρέχον σχολικό έτος το 2020-2021 και είμαστε στην ευχάριστη θέση να συμμετέχουμε ως πιλοτικό σχολείο, είναι τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα γίνεται πιλοτικά σε κάποια σχολεία σε όλη την Ελλάδα σε άμεση υποστήριξη και καθοδήγηση από το ΙΕΠ. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό της εκπόνησης των δραστηριοτήτων, όλα τα εργαστήρια δεξιοτήτων που γίνονται στο σχολείο το τρέχον έτος, η καθοδήγηση από το ΙΕΠ είναι για περιγραφική αξιολόγηση και όχι για αξιολόγηση με βαθμολογική κλίμακα από 1-20 δηλαδή το σύνηθες. Επίσης, έχω παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν στην αξιολόγηση του μαθητή τα οποία υιοθετώ στη δική μου τάξη, στη δική μου διδασκαλία και στην αξιολόγηση των μαθητών μου δηλαδή η αξιολόγηση μέσω portfolio γιατί είναι αυτή που δίνει

πραγματικά την εικόνα του μαθητή και αποτυπώνει τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις ελλείψεις και πώς μπορεί κανείς να το διαχειριστεί.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ θερμά. Όσον αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας σας θεωρώ ότι είναι πάνω από 17 έτη, είστε στην ανώτερη κλίμακα, έχετε πολύ μεγάλη εμπειρία.

Σ4: Ναι, αυτό ισχύει.

Ι.Τ: Ας περάσουμε στο α μέρος της συζήτησής μας που είναι το τεχνικό μέρος, όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών σας εφαρμόζετε τις παραδοσιακές μεθόδους ή δοκιμάζετε και τις εναλλακτικές, και πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματα αυτής;

Σ4: Μου αρέσει να καινοτομώ, και καινοτομώ εδώ και χρόνια με τους μαθητές, με τη μέθοδο αξιολόγησης μέσω portfolio που έχω υιοθετήσει εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Επιπλέον, εφόσον και το θεσμικό πλαίσιο μας το επέτρεψε, τη στιγμή που ξεκίνησε το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών, έχουμε τη δυνατότητα, αντί για το κλασικό διαγώνισμα , πρόχειρο διαγώνισμα που αξιολογείται η γραπτή επίδοση των μαθητών, τα παιδιά να εμπλέκονται σε δημιουργικές εργασίες με το διαχωρισμό της τάξης σε ομάδες και να αναλαμβάνουν αυτό που λέμε project. Αυτό που υιοθετώ στις τάξεις μου είναι το project phase learning δηλαδή αναθέτω στα παιδιά εργασίες ανά ομάδες, πιστεύω στην εργασία σε ομάδα, στην ανάληψη πρωτοβουλίας, στη συνέργεια, στο πώς μπορεί να βοηθήσει η κοινότητα και να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο και αυτό που ζητώ από τα παιδιά είναι βάση συγκεκριμένου πλάνου βέβαια και σχεδίου μαθήματος και φύλλου εργασίας με το οποίο τα υποστηρίζω, τα παιδιά πρέπει να παράγουν τελικά ένα προϊόν το οποίο θα προκύψει από τις διάφορες φάσεις που περιγράφονται στο project δηλαδή το ερευνητικό ερώτημα και το κεντρικό πρόβλημα, τη μελέτη υλικού(resources) που τους διαθέτω, την τελική διαμόρφωση του προϊόντος που πρέπει να λύσουν ένα πρόβλημα ή κάποιο θέμα για να δημιουργήσουν ένα τελικό προϊόν, την αλληλεπίδραση και την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση είναι μέρος της εγγενούς διαδικασίας της μάθησης και της δημιουργίας και η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση αποτελούν τα δύο βασικά στοιχεία της διαδικασίας. Μπορεί τυπικά στο α τετράμηνο να έβαλα και ένα διαγώνισμα παράλληλα όμως έχουμε κάνει και δύο project με τα παιδιά, στα οποία εκεί θα πέσει το βάρος και εκεί θα καταλάβει κανείς τι μπορεί να καταφέρει ο κάθε μαθητής και τι μπορεί να διορθώσει, πώς μπορεί να προχωρήσει καλύτερα στη ξένη γλώσσα, την οποία διδάσκω.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ θερμά. Περνώντας στο β μέρος της συζήτησής μας θα ήθελα να σας ρωτήσω αν κατά την εκπαιδευτική σας πορεία έχετε διαπιστώσει να υφίσταται κάποια σχέση ανάμεσα στην αξιολογική διαδικασία και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αν ναι με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι συμβάλλει θετικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου;

Σ4: Η αξιολογική διαδικασία είναι μια εγγενής διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, δε μπορούμε να έχουμε μάθηση, διδασκαλία χωρίς να έχουμε κάποιο τύπο αξιολόγησης άλλωστε ξέρουμε ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία την οποία βιώνουμε στη καθημερινότητά μας με άτυπη μορφή καθημερινά και κάθε στιγμή. Επομένως, είναι αυτή η διαδικασία, η οποία μας βοηθά να πάμε πιο πέρα, να βελτιώσουμε όχι για να βελτιώσουμε σαν αυτοσκοπό, η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία η οποία μας βοηθάει να εντοπίσουμε αδυναμίες και προβλήματα και να τα διορθώσουμε. Γι'αυτό το λόγο μιλάμε για τρία είδη αξιολόγησης την αρχική αξιολόγηση είναι αυτή που κάνουμε στα παιδιά όταν εισέρχονται στην α γυμνασίου από την προηγούμενη βαθμίδα, έχουμε το λεγόμενο placement test, με το οποίο βλέπουμε περίπου το επίπεδο των παιδιών χωρίς αυτό να είναι καθοριστικό γιατί τα παιδιά ρωτούν θα πάρουμε αυτό το βαθμό κυρία; Φυσικά όχι. Δεν έχει καμία σχέση το placement test με το πώς θα αξιολογηθεί η πρόοδος του παιδιού κατά τη διάρκεια του α έτους. Αυτή λοιπόν είναι η πρώτη μορφή, υπάρχει η διαμορφωτική η οποία είναι η αξιολόγηση με τους διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους που σας προανέφερα με ρουμπρίκες και με φύλλα εργασίας αυτοαξιολόγησης ή ετεροαξιολόγησης των μαθητών στις ομάδες που βοηθάει τον κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά ή και το τμήμα να εντοπίσει αδυναμίες και προβλήματα και να τα διορθώσει ή και εμένα να αναπροσαρμόσω πράγματα και στόχους που είχα για τη συγκεκριμένη ομάδα και να βάλω νέους ανάλογα πάντα με το επίπεδο των παιδιών και είναι και η τελική που μας δίνει τελικά το τι πετύχαμε. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το τελικό διαγώνισμα, το οποίο έχει εισάγει η πολιτεία εδώ και δύο χρόνια στο μάθημα της α ξένης γλώσσας και το οποίο για πρώτη φορά θα εφαρμοστεί γιατί πέρυσι είχαμε το lockdown και δε μπορέσαμε να το εφαρμόσουμε, φέτος όμως τον Ιούνιο είναι αυτό το στοιχείο που θα δώσει στα παιδιά, όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους γονείς και σε μένα, την εικόνα του τι μπορούν τελικά να καταφέρουν και σε μία γραπτή δοκιμασία διότι θα δοκιμαστούν στο γραπτό λόγο. Άρα είναι θα λέγαμε μια τελική αξιολόγηση και όλο αυτό το πλαίσιο βέβαια βοηθάει σε αυτό που λέμε ποιότητα γιατί πιστεύω και είναι αυτό που μου γράφουν και τα παιδιά στις αξιολογήσεις γιατί γράφουν τα συν και τα πλην αυτών που κάνουμε τα pros και τα cons για να

μπορέσουμε να δούμε τι πήγε καλά, ποια δραστηριότητα ήταν κατάλληλη για τα παιδιά και με ποια μάθανε καλύτερα, όλο αυτό λοιπόν το πλαίσιο , το βοηθητικό είναι προς την κατεύθυνση του να γίνουμε καλύτεροι. Άρα αυτό που λέμε ποιότητα στην εκπαίδευση, ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές μας που είναι το ζητούμενο.

I.T: Σας ευχαριστώ θερμά. Θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζετε σήμερα είναι προσανατολισμένη ώστε να ανταποκριθούν οι μαθητές στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, δηλαδή να αποκτήσουν τα εφόδια εκείνα που θα τους εξασφαλίσουν μια ομαλή και επιτυχή στο σύγχρονο, ευμετάβλητο και άκρως απαιτητικό κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι, μέσα από το γνωστικό σας αντικείμενο;

Σ4: Όλα τα μαθήματά μου είναι σχεδιασμένα με τα four cs όπως τα λέμε στα αγγλικά creativity, critical thinking… αλλά όχι μόνο αυτό τις δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι η δημιουργική σκέψη, δημιουργικότητα, αυτενέργεια, πρωτοβουλία, παραγωγικότητα, ψηφιακές δεξιότητες και σε αυτό το σημείο θέλω να σταθώ γιατί αυτό με το οποίο έχω εμπλουτίσει εδώ και χρόνια τη διδασκαλία μου είναι και η ψηφιακή διάσταση όχι με τα ψηφιακά μέσα ως αυτοσκοπό αλλά ως μέσα κατανόησης των στόχων του μαθήματος και απόκτησης τέτοιων εφοδίων για τα παιδιά που θα μπορέσουν να τα χρησιμοποιήσουν και στη ζωή τους μεταγενέστερα. Αποτελούν μέσα για να κατανοήσουν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο και να παράγουν με σύγχρονο τρόπο. Οι ψηφιακές δεξιότητες λοιπόν είναι κυρίαρχες και στο σχεδιασμό του μαθήματός μου γι' αυτό στα τελικά προϊόντα που τα παιδιά παράγουν είτε είναι σε γραπτό είτε σε προφορικό λόγο υπάρχει ένα ψηφιακό μέσο ως medium ως μέσο δηλαδή αποτύπωσης του τελικού προϊόντος και της παραγωγής ή της , αυτό που λέμε στην ξένη γλώσσα, έχουμε την καλλιέργεια των four skills (4 δεξιότητες) που είναι το reading, το writing, το listening και το ..

I.T: oral, προφορικές δεξιότητες, communicative..;

Σ4: Ναι, speaking, και τα 4 skills αυτά που προανέφερα είναι ο στόχος, το πώς δομούμε το μάθημα στη ξένη γλώσσα, κάθε μάθημα έχεις στόχους, επιμέρους στόχους, τρόπους που τους πετυχαίνουμε όπως είπαμε και επομένως κυρίαρχα δομείται το μάθημα με βάση τις δεξιότητες του 21ου αιώνα γιατί είναι το ζητούμενο. Οι μαθητές μας δε μπορεί σήμερα να κάνουν μάθημα με τα ίδια δεδομένα που κάναμε εμείς, η προηγούμενη ή η πιο προηγούμενη γενιά, και δε μπορεί μια παραδοσιακή τάξη σήμερα χωρίς κανένα εκσυγχρονισμό να

ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και όχι μόνο για τη ζωή των παιδιών μέσα στο σχολείο αλλά σκεφτόμαστε και προετοιμάζουμε πολίτες του αύριο, πολίτες του 21ου αιώνα, που πρέπει να ανταποκριθούν με βάση όλες τις δεξιότητες που προαναφέραμε και οι οποίες τους είναι απαραίτητες στο να ζήσουν ομαλά και ως πολίτες.

Ι.Τ: Συμφωνώ απόλυτα με όσα είπατε και έχετε μεγάλη εμπειρία, έχετε διαπιστώσει στην πράξη με τη διδασκαλία σας όλα αυτά που μας λέτε, το έχετε διαπιστώσει και με τα προγράμματα που έχετε εκπονήσει στο εξωτερικό, σε άλλες χώρες να εφαρμόζονται αυτές οι καινοτόμες μέθοδοι που χρησιμοποιείτε, η εμπειρία σας και από το εξωτερικό νομίζω είναι πολύτιμη. Βλέπουμε λοιπόν ότι όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και κάποιοι συνάδελφοι έξω εφαρμόζουν αυτά που είπατε με μεγάλη επιτυχία.

Σ4: Στο εξωτερικό, στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης που έχουμε κάνει, είμαστε ένα σχολείο που έχουμε μια άλφα εξωστρέφεια, και συνεργασίες με περίπου 40 σχολεία από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης, επομένως αυτή η πολύτιμη εμπειρία μας έχει αποφέρει και το νέο αέρα μέσα στη τάξη μας και τη χρήση αυτής της ψηφιακής τεχνολογίας, την οποία κάποιοι την χρησιμοποιούσαν με μεγαλύτερη ευχέρεια από εμάς, μάθαμε πράγματα δηλαδή από αυτή τη συνέργεια, είδαμε πρακτικές, και προσπαθήσαμε να μεταφέρουμε στη τάξη μας ότι ήταν δυνατόν, με τα μέσα που διαθέταμε και με τα δεδομένα βέβαια στον ελληνικό χώρο και στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. Αυτή η εμπειρία είναι πολύτιμη, και πρέπει να πούμε ότι τα skills του 21ου αιώνα έχουν διατυπωθεί στα προγράμματα πάρα πολλών ευρωπαϊκών χωρών και είναι ο άξονας και η δομή για το πώς τα γνωστικά αντικείμενα δομούνται αλλά και το πώς τα γνωστικά αντικείμενα έχουν συνέργεια δηλαδή αυτό που έχουμε παρατηρήσει σε άλλες χώρες του εξωτερικού και δεν ισχύει στη δική μας χώρα είναι η αλληλοβοήθεια και η αλληλοϋποστήριξη των μαθημάτων συναφών ειδικοτήτων και σε πολλές φορές η εφαρμογή της λεγόμενης μεθόδου του πώς η ξένη γλώσσα διδάσκεται αλλά μέσω ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου αυτή είναι μια μέθοδος πρωτοπόρα η οποία υπάρχει σε κράτη όπως η Ιταλία και την έχουμε δει να εφαρμόζεται, η Ισπανία και την οποία βέβαια έχω εφαρμόσει ως προς ένα μέρος γιατί τα προγράμματα τα οποία εκπονώ είτε είναι e twinning είτε είναι Erasmus+ είτε οποιοδήποτε άλλο συνεργατικό πρόγραμμα, τα μαθήματα θα πρέπει να έχουμε συνέργεια οι διαφορετικές ειδικότητες άρα μιλάμε για ενσωμάτωση και διαθεματική προσέγγιση στο πλαίσιο αυτό, πράγμα που σημαίνει ότι άλλα γνωστικά αντικείμενα, η ιστορία, οι φυσικές επιστήμες, η γεωγραφία, σχεδιάζουν

πράγματα και τα υλοποιούν στη ξένη γλώσσα γιατί το αποτέλεσμα του project πρέπει να είναι στα αγγλικά γιατί έτσι θα παρουσιαστεί στη πλατφόρμα και έτσι θα φύγει ως συνέργεια με τα άλλα συνεργαζόμενα σχολεία.

Ι.Τ: Συμφωνώ απόλυτα, ο κατακερματισμός που συμβαίνει στα ελληνικά σχολεία είναι ένας από τους μεγαλύτερους εχθρούς της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησης. Περνώντας στο τελευταίο μέρος της συζήτησής μας, θα ήθελα να μου πείτε σύμφωνα με την εμπειρία σας αν έχετε εντοπίσει παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αξιολογική διαδικασία είτε αυτές οι παράμετροι είναι κοινωνικές δηλαδή το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, το σχολικό κλίμα, η συνεργασία με τους γονείς, είτε είναι εκπαιδευτικές όπως οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που μπορεί να λειτουργούν ανασταλτικά στη διαδικασία της αξιολόγησης και να υποβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης.

Σ4: Υπάρχουν προβλήματα, γιατί ας ς μην ξεχνάμε ότι το σύστημά μας είναι κυρίαρχα βαθμολογικό και είναι βαθμολογικό και βαθιά ριζωμένο στη συνείδηση και των μαθητών και των γονέων οι οποίοι περιμένουν όχι πως είναι το παιδί ή τι έχει πετύχει ή τι μπορεί να πετύχει αλλά τι βαθμό θα πάρει δηλαδή το τελικό ζητούμενο είναι τι βαθμό θα πάρει και επίσης έχουμε μια πολύ μεγάλη αντίθεση επιπλέον. Ξεκινούμε κάποιοι από εμάς γιατί η φιλοσοφία του πώς αξιολογώ με τον τρόπο που προανέφερα είτε μέσω project είτε μέσω ρουμπρίκας είτε μέσω φύλλων εργασίας με εναλλακτικούς τρόπους και βελτιώνοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου δυστυχώς δεν είναι ο κανόνας στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα και ακόμη αν το εφαρμόσουμε εμείς στο πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας που είναι το Γυμνάσιο μετά το παιδί θα πάει στο Λύκειο και θα φτάσει να δώσει εξετάσεις πανελλήνιες, αξιολογούμενος πώς; αξιολογούμενος με ένα σύστημα το οποίο διαιωνίζεται εδώ και μπορούμε να πούμε ίσως και ένα αιώνα με τον ίδιο τρόπο δηλαδή με ζητούμενο την αποστήθιση, και όχι την κριτική σκέψη το οποίο είναι σημαντικό και το οποίο οι γονείς δεν το κατανοούν δηλαδή τον εναλλακτικό τρόπο που εφαρμόζω εγώ στο μάθημά μου μπορεί κάποιοι γονείς οι οποίοι έχουν κάποιο γνωστικό επίπεδο να το κατανοήσουν είναι και κάποιοι άλλοι που θα πουν καλά αυτή δεν κάνει γραμματική, αυτή δεν τους δίνει ασκήσεις ή δεν τους δίνει φωτοτυπίες; Δηλαδή το ζητούμενο αποτέλεσμα κάθε φορά εξαρτάται από το επίπεδο του κοινού στο οποίο απευθυνόμαστε. Άρα η αξιολόγηση και η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που πρέπει να την αλλάξουμε ως τρόπο ζωής ή τρόπο αντιμετώπισης των μαθησιακών θεμάτων όχι απλά και σε μια μέρα, είναι μια επανάσταση θα

λέγαμε, είναι μια μεταρρύθμιση η οποία χτίζεται σταδιακά και η οποία ξεκινά από την επιμόρφωση των συναδέλφων ως προς αυτή την κατεύθυνση, να λειτουργεί το σχολείο ως κοινότητα και όχι μεμονωμένα, επιμόρφωση των μαθητών και των γονέων ως προς αυτή την κατεύθυνση γιατί πρέπει να κατανοήσουν οι γονείς ότι η βαθμολογία με βαθμολογική κλίμακα από το 1-20 δεν είναι αυτό το ζητούμενο που θα δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να προχωρήσει πιο πέρα στη ζωή του. Για να το καταφέρουμε αυτό χρειάζεται πολύ μεγάλος δρόμος και αγώνας γιατί όπως είπα είναι βαθιά ριζωμένη σαν αντίληψη η βαθμολογική κλίμακα, η βαθμοθηρία, και το τι βαθμό θα πάρουν. Ενδεικτικά θέλω να σας πω ένα παράδειγμα από την αξιολόγηση και τον τρόπο που αξιολογώ το γραπτό κείμενο όταν είναι ελεύθερο κείμενο δημιουργίας δηλαδή είναι έκθεση ή οποιαδήποτε γραπτό κείμενο που τα παιδιά καλούνται σε ελεύθερο λόγο να αποτυπώσουν τη σκέψη τους. Είναι ξένη γλώσσα, θα κάνουν οπωσδήποτε λάθη, αν εγώ βαθμολογήσω το κείμενο με ένα βαθμό της τάξεως από το 10 μέχρι το 20 και το δώσω στα παιδιά τι νομίζετε ότι τα παιδιά θα κάνουν κυρίαρχα; Θα κοιτάξουν τι βαθμό πήραν 10, 20,19,18, θα το βάλουν στη τσαντούλα και θα πάνε σπίτι τους και θα δείξουν το βαθμό στο γονέα. Δεν είναι αυτό που τηρώ όμως, είναι η αξιολόγηση από μαθητή σε μαθητή επισημαίνοντας τις περιοχές που υπάρχει πρόβλημα ούτως ώστε ο μαθητής να μπει στη διαδικασία να δει το γραπτό του συμμαθητή του και να το αξιολογήσει, να δει τι λάθος έγινε, και στη συνέχεια να δει και τα δικά του λάθη και να κατανοήσει γιατί έγιναν και στο τέλος να αξιολογήσει ο ίδιος τον εαυτό του. Υπάρχουν δηλαδή εναλλακτικοί τρόποι να αξιολογήσουμε και να αποφύγουμε αυτή τη βαθμοθηρία με τη βαθμολογική κλίμακα, αλλά αυτό πρέπει να γίνει συνείδηση των συναδέλφων, συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, όλο αυτό το πλαίσιο γιατί το ανέφερα ως παράδειγμα το συγκεκριμένο, όλη αυτή η τακτική και η φιλοσοφία πρέπει να εισαχθεί και να γεννηθεί από κάτω δηλαδή από ζυμώσεις και συζητήσεις και από εφαρμογές στην πράξη της βάσης των εκπαιδευτικών. Καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν έχει τύχει επιτυχίας η οποία εφαρμόζεται από πάνω. Η μεταρρύθμιση και η αλλαγή προκύπτει από τη βάση μετά από ζύμωση, από σταδιακή εφαρμογή και αφομοίωση όλων των όρων και των κανόνων με τους οποίους θα την εφαρμόσουν.

Ι.Τ: Συμφωνώ απόλυτα, σας ευχαριστώ θερμά για την πάρα πολύ θετική συμβολή και να γνωρίζετε ότι εμείς οι νεότεροι σας θαυμάζουμε και μαθαίνουμε πάντα από εσάς. Να είστε καλά, καλή συνέχεια και πάντα επιτυχίες στο εκπαιδευτικό και στο διοικητικό σας έργο.

Σ4: Ευχαριστώ πολύ κυρία Τριανταφυλλοπούλου, για την ευκαιρία που μου δώσατε να πω κάποια πράγματα, τα οποία όπως και εσείς γνωρίζετε είναι η εκπαιδευτική μας πραγματικότητα αλλά και εσείς είστε μια εξαίρετη συνάδελφος η οποία συμμερίζεστε τις απόψεις αυτές και τις έχετε εφαρμόσει στο εκπαιδευτικό σας έργο.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ θερμά, καλή συνέχεια.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5

Ι.Τ: Καλή σας μέρα, σας ευχαριστώ θερμά που ανταποκριθήκατε άμεσα και αυθόρμητα στην πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στη συνέντευξη αυτή στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας, είστε πολύ νέα και αγαπητή συνάδελφος στους μαθητές σας και σε μένα προσωπικά, και λόγω της μακρόχρονης συνεργασίας μας, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ νέου. Ξεκινώντας τη συζήτησή μας θα ήθελα να μας γνωστοποιήσετε το βασικό σας πτυχίο δηλαδή τη σχολή σας και τον τίτλο του πτυχίου σας.

Σ5: Έχω σπουδάσει Εφαρμοσμένη Πληροφορική στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ι.Τ: Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση πρόσφατα ή παλαιότερα είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως ως επιμορφούμενη ή ως επιμορφώτρια που είχε ως θέμα την αξιολόγηση των μαθητών;

Σ5: Πρόσφατα έχω συμμετάσχει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου μας για την πλατφόρμα webex και συγκεκριμένα στο εργαλείο αξιολόγησης polling.

Ι.Τ: Ήταν μια καταπληκτική επιμόρφωση, τη θυμάμαι και πραγματικά ήταν πολύ χρήσιμη και μας βοήθησε να ανταπεξέλθουμε στις ανάγκες της αξιολόγησης μέσω τηλεκπαίδευσης και σας ευχαριστούμε θερμά γι' αυτό. Περνώντας στο α μέρος της συζήτησής μας θα ήθελα να σας ρωτήσω ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για την αξιολόγηση των μαθητών σας, εφαρμόζετε τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης δηλαδή το γραπτό διαγώνισμα, την προφορική συμμετοχή, τις κατ' οίκον εργασίες ή κάποιες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης για παράδειγμα το φάκελο δεξιοτήτων (portfolio) ,την αυτοαξιολόγηση ή κάποιο συνδυασμό αυτών, με απλά λόγια πώς εσείς έχετε μια εικόνα για τους μαθητές σας;

Σ5: Κατά κύριο λόγο εφαρμόζω τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης δηλαδή τις γραπτές δοκιμασίες, διαγωνίσματα, εργασίες αλλά και την προφορική

εξέταση. Επίσης χρησιμοποιώ πολύ τα φύλλα εργασίας που εκπονούν οι μαθητές μου στην ώρα του μαθήματος δίνω όμως ιδιαίτερη έμφαση στη προφορική συμμετοχή εκεί μέσα αντιλαμβάνομαι τις μη γνωστικές δεξιότητες των μαθητών μου δηλαδή τα συναισθήματά τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους που ίσως με μια κατάλληλη ενθάρρυνση να μπορέσουν να συνεχίσουν την απάντηση οπότε δίνω ιδιαίτερη έμφαση σε αυτή.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ θερμά. Με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματά της σε σχέση με τη διδασκαλία σας;

Σ5: Κοιτάξτε, ένα ενδεχόμενο κακό αποτέλεσμα του διαγωνίσματος ή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης με οδηγεί στην αναπροσαρμογή της ύλης μου, που σημαίνει για μένα ότι δεν κατανόησαν το μάθημα στο βαθμό που έπρεπε όπως και με οδηγεί σε μια αναπροσαρμογή των στόχων του μαθήματος και σαφώς ρυθμίζει την ταχύτητα της ύλης. Εάν είναι κακό το αποτέλεσμα θα συνεχίσω να επιμένω στο κεφάλαιο αυτό διαφορετικά θα προχωρήσω πιο γρήγορα παρακάτω.

Ι.Τ: Και σε σχέση με τους μαθητές σας πώς διαχειρίζεστε το αποτέλεσμα με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας, τους κοινοποιείτε το αποτέλεσμα, κάνετε κάποιο σχόλιο πάνω σε αυτό;

Σ5: Τους κοινοποιώ προσωπικά το αποτέλεσμα και κάνω συγκεκριμένα σχόλια στο καθένα μαθητή δηλαδή δίνω έμφαση στα καλά σημεία του γραπτού του και τον ενθαρρύνω όσο γίνεται περισσότερο, δίνοντας έτσι έμφαση στην προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα, γενικά ενθαρρύνω τους μαθητές μου ανεξαρτήτως αποτελέσματος για να τους δημιουργήσω με αυτό τον τρόπο κίνητρο να προχωρήσουν στο επόμενο και όχι να στεναχωρηθούν τόσο πολύ με ένα κακό αποτέλεσμα που μπορεί να προέκυψε.

Ι.Τ: Συμφωνώ απόλυτα. Κατά την αξιολογική διαδικασία στην εκπαιδευτική σας πορεία έχετε διαπιστώσει εάν υφίσταται σχέση ανάμεσα στην αξιολογική διαδικασία και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αν ναι, με ποιους τρόπους θεωρείτε συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου;

Σ5: Ναι, κατά τη γνώμη μου σαφώς και υπάρχει σύνδεση γιατί η αξιολόγηση μας βοηθάει να αντιμετωπίζουμε τις ελλείψεις και τις αδυναμίες των μαθητών μας, επίσης μας βοηθάει να αναπροσαρμόζουμε την ύλη αλλά και τους στόχους του μαθήματος. Επίσης, παρέχει μια δημόσια εικόνα της ποιότητας της

εκπαιδευτικής πράξης, μέσω της κοινοποίησης στους γονείς το αποτέλεσμα της προόδου των παιδιών τους.

Ι.Τ: Βεβαίως, πιστοποιεί τις γνώσεις των μαθητών όπως πολύ σωστά είπατε. Θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζετε σήμερα είναι προσανατολισμένη ώστε να ανταποκριθούν οι μαθητές σας στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα δηλαδή να αποκτήσουν τα εφόδια εκείνα που θα τους εξασφαλίσουν μια ομαλή και επιτυχή προσαρμογή στο σύγχρονο ευμετάβλητο και άκρως απαιτητικό κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι;

Σ5: Σαφώς ειδικά το δικό μου γνωστικό αντικείμενο νομίζω ότι είναι το κατεξοχήν κατάλληλο γιατί είναι απαραίτητο για να ανταπεξέλθει κάποιος στην κοινωνία μας, στον 21ο αιώνα, μιλάμε πλέον για ψηφιακό εγγραμματισμό που είναι απαραίτητος και φάνηκε και πρόσφατα με την πανδημία covid και στην ανάγκη που δημιουργήθηκε λόγω τηλεκπαίδευσης, ανέτοιμοι ήταν οι περισσότεροι να ανταπεξέλθουν σε αυτή την κατάσταση, εκεί φάνηκε πως το γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που είχαν αποκτήσει οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν ή όχι να ανταπεξέλθουν σε αυτή την έκτακτη κατάσταση. Φυσικά, όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής η αξιολόγηση έχει σχέση με τη διδασκαλία και επαφίεται στην ευχέρεια του καθηγητή στο τι βασικό πέρα από την ύλη θα διδαχθεί στους μαθητές.

Ι.Τ: Έχετε ευελιξία λοιπόν να δείξετε και τα σύγχρονα λογισμικά προγράμματα.

Σ5: Ακριβώς, πρέπει δηλαδή πέρα από αυτά που υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών, προσπαθούμε να διδάξουμε σύγχρονα προγράμματα.

Ι.Τ: Και φαντάζομαι αυτό θα είναι και πολύ ενδιαφέρον για τους μαθητές και θα τους παρέχει και υψηλά κίνητρα.

Σ5: Ακριβώς.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Περνώντας στο τελευταίο μέρος της συζήτησής μας θα ήθελα να σας ρωτήσω εάν σύμφωνα με την εμπειρία σας έχετε εντοπίσει κάποιους αρνητικούς παράγοντες δηλαδή παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αξιολογική διαδικασία είτε αυτοί είναι κάποιες κοινωνικές παράμετροι για παράδειγμα το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών είτε είναι κάποιες εκπαιδευτικές παράμετροι για παράδειγμα οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας και επιδρούν αρνητικά, ανασταλτικά στη διαδικασία της

αξιολόγησης και υποβαθμίζουν κατά επέκταση την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης;

Σ5: Ναι, σαφώς και έχω εντοπίσει είναι πολλά τα χρόνια προϋπηρεσίας στο σχολείο, υπάρχουν αρνητικοί παράγοντες ένας από αυτούς είναι η παρωχημένη ύλη του διδακτικού βιβλίου πρέπει οπωσδήποτε να γίνει αναπροσαρμογή τις ύλης για να μπορέσουμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής να είμαστε πιο ουσιαστικοί απέναντι στη γνώση που πρέπει να πάρουν τα παιδιά. Φυσικά και κάνουμε εμβόλιμα παρατηρήσεις και δικές μας ανανεώσεις στην ύλη, αυτό όμως δε φτάνει θα πρέπει το βιβλίο που θα πάρει το παιδί στο σπίτι του να έχει τη γνώση τη σωστή και τη σύγχρονη οπότε πρέπει οπωσδήποτε να γίνει κατά τη γνώμη μου ανανέωση ή αντικατάσταση του διδακτικού εγχειριδίου. Επίσης, ένας άλλος αρνητικός παράγοντας είναι η υλικοτεχνική υποδομή την οποία δεν έχουν ίδια όλα τα σχολεία κάποια σχολεία έχουν σύγχρονα εργαστήρια μέσω κάποιων προγραμμάτων που μπορούμε να αιτηθούμε κάποια άλλα όμως έχουν πολύ παρωχημένη υλικοτεχνική υποδομή οπότε πρέπει μέσα από τους κατάλληλους σχολικούς οργανισμούς να αιτηθούν και να γίνει κάποια ανάθεση έργου.

Ι.Τ: Βεβαίως, έχετε δίκιο, να υπάρξουν δαπάνες προς την κατεύθυνση αυτή.

Σ5: Ανανέωση ή αντικατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής γιατί γίνεται πολύ διαφορετικά το μάθημα πάνω σε ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ι.Τ: Πολύ ωραία, πέρα από αυτές τις εκπαιδευτικές παραμέτρους μήπως έχετε εντοπίσει κάποιες κοινωνικές παραμέτρους κάποιους κοινωνικούς λόγους που λειτουργούν αρνητικά;

Σ5: Σίγουρα, ένας λόγος που μου έρχεται τώρα στο μυαλό για παράδειγμα είναι οι γονείς οι οποίοι πιέζουν ή στην αντίθετη περίπτωση αδιαφορούν οπότε δημιουργείται ένα κακό κλίμα ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς και δεν τα βοηθάνε στην εξέλιξή τους και στην πρόοδό τους και σαφώς στην αξιολόγησή τους οπότε χρειάζεται οπωσδήποτε να υπάρχει μια συνεργασία καθηγητών και γονέων, όταν εντοπίσουμε κάποιο πρόβλημα να το γνωστοποιήσουμε στο γονέα του μαθητή, να επέμβουμε με κάποιο τρόπο ώστε να συζητήσουμε και να βρούμε τη χρυσή τομή. Επίσης, ένα τελευταίο που μου έρχεται στο μυαλό είναι το κοινωνικό υπόβαθρο και με στεναχώρησε πάρα πολύ ειδικά σε αυτή την περίοδο της καραντίνας ότι όλα τα παιδιά δεν είχαν τις ίδιες δυνατότητες και ίσες ευκαιρίες στη γνώση, υπήρχαν παιδιά που δεν μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στη γνώση γιατί δεν είχαν δικό τους ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ι.Τ: Βεβαίως, έχετε απόλυτο δίκιο.

Σ5: Επομένως, η αξιολόγηση ήταν φοβερά δύσκολη γιατί δεν είχαν τη δυνατότητα να στείλουν εργασίες τα παιδιά οπότε πώς θα μπορούσα να αξιολογήσω ένα τέτοιο μαθητή.

Ι.Τ: Βεβαίως, έχετε απόλυτο δίκιο. Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο σας, την πολύ θετική συμβολή σας, να είστε πάντα καλά καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο και πάντα επιτυχίες στους μαθητές σας.

Σ5: Εγώ σας ευχαριστώ πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6

Ι.Τ: Καλή σας μέρα, σας ευχαριστώ θερμά που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών και την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Σ6: Εγώ σας ευχαριστώ για τη δυνατότητα που μου δίνετε και σας εύχομαι καλή επιτυχία.

Ι.Τ: Ξεκινώντας τη συζήτησή μας θα ήθελα να σας ρωτήσω κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στη συλλογή και στην επεξεργασία των δεδομένων, θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες αναφορικά με το πτυχίο σας, ποια σχολή έχετε αποφοιτήσει, σε ποιο τμήμα και την κατεύθυνση των σπουδών σας και αν έχετε κάποιες επιπλέον σπουδές, δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Σ6: Είμαι απόφοιτη της σχολής θετικών επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, του τμήματος της Φυσικής. Δεν έχω κάποιες επιπλέον σπουδές μόνο επιμορφώσεις.

Ι.Τ: Σχετικά με τις επιμορφώσεις έχετε συμμετάσχει πρόσφατα ή παλαιότερα (δια ζώσης/εξ αποστάσεως) σε επιμόρφωση με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών;

Σ6:Όχι, δεν έχω παρακολουθήσει κάτι σχετικό.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ, και η προϋπηρεσία σας είναι πάνω από 17 έτη;

Σ6: Ναι, έχω 21 χρόνια στο δημόσιο σχολείο και κάποια χρόνια στον ιδιωτικό τομέα.

Ι.Τ: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας εστιάζοντας στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και συγκεκριμένα να σας ρωτήσω ποιες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιείται, δηλαδή οι εκπαιδευτικές σας δράσεις προκειμένου να διαμορφώσετε μια πλήρη εικόνα για τους μαθητές σας; Γενικά πώς αξιολογείτε τους μαθητές σας, ποιες μέθοδοι σας βοηθούν;

Σ6: Θεωρώ ότι για την επιστήμη μου το γραπτό απεικονίζει πιστά τις γνώσεις και εντοπίζει τις ελλείψεις. Η προφορική συμμετοχή απλώς συμπληρώνει τις γραπτές δοκιμασίες χωρίς όμως να αντικαθιστά το γραπτό.

Ι.Τ: Όσον αφορά το χρόνο που συντελείται η αξιολογική διαδικασία δίνετε έμφαση στην αρχική αξιολόγηση, όταν για παράδειγμα έρχονται από την προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, το δημοτικό, κατά τη διάρκεια του έτους ή δίνετε περισσότερη έμφαση στο γραπτό των τελικών εξετάσεων;

Σ6: Εστιάζω περισσότερο στην αξιολόγηση και στη δουλειά που έχει γίνει στη διάρκεια του έτους ανεξάρτητα από τη διαγνωστική αξιολόγηση ή το αποτέλεσμα των τελικών εξετάσεων.

Ι.Τ: Με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας για παράδειγμα ολοκληρώσατε ένα γραπτό διαγώνισμα πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματα σε σχέση με τη διδασκαλία σας;

Σ6: Αναπροσαρμόζω την ύλη και το ρυθμό του μαθήματος για την επιπλέον κατανόησή του όπου αυτό απαιτείται.

Ι.Τ: Βεβαίως, δηλαδή μπορεί να χρειαστεί να διδάξετε εκ νέου κάποιο φαινόμενο το οποίο τα παιδιά δεν το κατανόησαν σε βάθος ή όπως είπατε με το ρυθμό.

Σ6:Ναι, κάποια επιπλέον άσκηση.

Ι.Τ: Η μπορεί να το έχουν κατανοήσει πλήρως οπότε περνάτε με ασφάλεια στην επόμενη ενότητα.

Σ6: Ναι, βεβαίως.

Ι.Τ: Και σε σχέση με τους μαθητές σας, πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματα κάποιας αξιολόγησης; τους κοινοποιείται τα λάθη τους, πώς ακριβώς ενεργείτε;

Σ6: Γίνεται κοινοποίηση των αποτελεσμάτων και διόρθωση των λαθών ανά μαθητή και κάθε φορά υποδεικνύεται πού πρέπει να εστιάσουν στο διάβασμά

τους. Γενικά ενθαρρύνω τους μαθητές να προχωρούν ένα βήμα μπροστά στις γνώσεις τους είτε είναι αυτός ένας καλός μαθητής είτε ένας αδύναμος.

Ι.Τ: Βεβαίως, η ενθάρρυνση και η παροχή κινήτρων είναι σύμμαχοί μας. Ήθελα επίσης να σας ρωτήσω αν κατά την εκπαιδευτική σας πορεία έχετε διαπιστώσει να υφίσταται κάποια σχέση ανάμεσα στην αξιολογική διαδικασία και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θεωρείτε ότι συμβάλλει θετικά στην αναβάθμιση του δικού σας εκπαιδευτικού έργου, και αν ναι με ποιους τρόπους ;

Σ6: Κατά την άποψή μου, ναι υπάρχει σχέση ποιότητας και αξιολόγησης διότι εντοπίζει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των μαθητών μας, υποδεικνύει το επίπεδο της μάθησης που έχει επιτευχθεί ώστε να αναπροσαρμοστεί η ύλη του μαθήματος στην τάξη, βοηθά το μαθητή να προσδιορίσει τις αδυναμίες του και να θέσει τους στόχους για τη βελτίωσή του και επιπλέον πιστοποιεί στους γονείς τις γνώσεις των παιδιών τους, έχουν μια σαφή εικόνα για την πρόοδο των παιδιών τους. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συντελούν στην ώθηση της μάθησης και κατά επέκταση στην πρόοδο των μαθητών μας. Θα ήταν ιδανικό βέβαια να μην χρειαζόταν το κίνητρο της αξιολόγησης, να λειτουργούσε εσωτερικά η διαδικασία της προόδου.

Ι.Τ: Ναι, βέβαια. Και πάλι όμως θα ήταν αναγκαία η αξιολόγηση όχι ως κίνητρο προόδου αλλά ως μηχανισμός αυτοελέγχου και φυσικά ως μηχανισμός κοινωνικής ανόδου.

Σ6: Συμφωνώ, ευτυχώς εδώ στο Γυμνάσιο δεν είναι τόσο έντονο το εξεταστικό θέμα που συνδέεται με την κοινωνική κινητικότητα, υπάρχει στο βάθος, το αντιλαμβανόμαστε κυρίως από την πίεση που ασκούν οι γονείς και το άγχος που προσδίδουν στα παιδιά για το μέλλον τους.

Ι.Τ: Εκτιμάτε δηλαδή ότι οι γονείς επιδρούν μερικές φορές ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία;

Σ6: Σε πολλές περιπτώσεις, όχι μόνο όταν πιέζουν για υψηλή βαθμολογία αλλά και όταν αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, και στις δύο περιπτώσεις δεν υπάρχει θετικά αμοιβαίο κλίμα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στην περίπτωση αυτή σίγουρα υπάρχει αρνητική επίδραση στη πρόοδο του παιδιού. Όσο και να προσπαθεί ο εκπαιδευτικός η επίδραση που ασκεί νοιώθω ότι από μόνη της δεν επαρκεί. Θεωρώ ότι το παιδί για να ξεδιπλώσει τις δυνατότητές του και να φτάσει στο έπακρο αυτών, έχει ανάγκη από ένα συνολικά ασφαλές, υγιές και συναισθηματικά πλήρες περιβάλλον,

πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στο οικογενειακό και στο σχολικό του περιβάλλον, όπως και το αντίθετο παιδιά σε ένα άριστο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να υποφέρουν σε ένα σχολικό περιβάλλον που δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις προσδοκίες τους, είναι ο συνδυασμός.

Ι.Τ: Βεβαίως, και ευρύτερα το κοινωνικό περιβάλλον, όχι μόνο η οικογένεια, είναι θέμα αξιών, στάσεων, αντιλήψεων της κοινωνίας για την εκπαίδευση. Η ποιότητα δεν έχει στατικό χαρακτήρα, επαναπροσδιορίζεται διαρκώς, συμμερίζεται τις αξίες της εποχής.

Σ6: Ακριβώς. Θεωρώ ότι η απαξίωση της εκπαίδευσης αφαιρεί από πολλούς μαθητές το ζήλο και το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Ως κοινωνία έχουμε χάσει τις αξίες μας και βέβαια αυτό αντανακλάται στους νέους μας. Ο παππούς μου έλεγε διαρκώς «άνθρωπος αγράμματος ξύλο απελέκητο». Δε βλέπουμε τώρα να τονίζεται από τα μέσα ενημέρωσης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, να προβάλλεται από το σύγχρονο τρόπο ζωής η φιλομάθεια, και να καλλιεργούνται αξίες όπως η φιλία και στάσεις όπως η συνεργατικότητα, περισσότερο θα λέγαμε ότι επικρατεί ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός.

Ι.Τ: Επιδρούν αρνητικά τα στοιχεία που αναφέρατε στην αξιολογική διαδικασία, αλλά δε θα μπορούσε να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή μέσα από αυτή να καλλιεργούνται στους μαθητές μας οι αξίες και οι στάσεις, τα εφόδια που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν στο σύνθετο εργασιακό και κοινωνικό γίγνεσθαι του 21ο αιώνα;

Σ6: Θα ήταν το ιδανικό. Όποιος πραγματικά νοιάζεται για τα παιδιά σίγουρα θέλει να τα προετοιμάσει όσο καλύτερα γίνεται για το μέλλον, αλλά με τι εφόδια; Χρειάζεται πολύ δουλειά πάνω σ' αυτό το κομμάτι πιστεύω και από το υπουργείο και από εμάς.

Ι.Τ: Σαφώς, ακολουθούμε τα αναλυτικά προγράμματα, τις εγκυκλίους, τα διδακτικά εγχειρίδια είναι συγκεκριμένα, θεωρείτε ότι δεν ανταποκρίνονται στο στόχο αυτό;

Σ6: Δε λέω ότι δεν είναι στις προθέσεις τους, αλλά οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται με τα μέσα που διαθέτουμε, τα διδακτικά εγχειρίδια είναι κάποια παρωχημένα, για το δικό μου γνωστικό αντικείμενο χρειάζονται περισσότερες ώρες εργαστηρίου εκεί γίνεται και η σύνδεση του αντικειμένου με την πραγματικότητα, την πραγματική εφαρμογή, σε πραγματικό περιβάλλον ,η υλικοτεχνική υποδομή ακόμα και η δική μας επιμόρφωση.

Ι.Τ: Εκτιμάτε λοιπόν ότι πρωτίστως χρειάζεται μια διαφορετική προσέγγιση από την πλευρά της ιεραρχίας.

Σ6: Ναι, βεβαίως, εκπαιδευτικοί είμαστε νοιαζόμαστε για τα παιδιά δε χρειάζεται να μας βλέπουν ως αντιπάλους, αλλά ως συμμάχους, ας μας βοηθήσουν στο έργο μας, ναι επιμόρφωση χρειάζεται και σε μας και στους γονείς όλοι χρειαζόμαστε. Και να εξασφαλίσουν για κάθε ένα παιδί τα βασικά αλλιώς πώς θα παρακολουθεί στο σχολείο;

Ι.Τ: Όπως η πυραμίδα του Maslow, ναι βεβαίως είναι βαθύτερα τα αίτια πρώτα η οικονομική κρίση τώρα επιπρόσθετα και η υγειονομική, όλη αυτή πραγματικότητα έχει με αστραπιαίο ρυθμό αλλάξει ακόμα και τους τρόπους αξιολόγησης, η τηλεκπαίδευση.

Σ6: Ναι, εδώ φάνηκε και η ποιότητα που λέτε. Επιβολή της παρωχημένης νομοθεσίας σε νέες συνθήκες.

Ι.Τ: Νομίζω, ότι φάνηκε και η αδυναμία πρωτίστως της αριθμητικής αξιολόγησης έναντι της περιγραφικής.

Σ6: Κοιτάξτε, σε όλα προσδίδουν σύνθετα ονόματα που μας τρομάζουν, θεωρώ ότι και η δική μου γενιά περιγραφική αξιολόγηση κάνει αλλά άτυπα. Οι γονείς όμως επιμένουν στην αριθμητική, το 17 είναι 17. Ελάχιστοι ενδιαφέρονται να ρωτήσουν επακριβώς.

Ι.Τ: Απομακρύνονται έτσι από τον αληθινό στόχο, την πρόοδο των παιδιών. Εκτός από τους παράγοντες που μας αναφέρατε υπάρχουν και άλλοι που κατά τη γνώμη σας επιδρούν αρνητικά στην αξιολογική διαδικασία;

Σ6: Να σας, πω. Σίγουρα, αυτό που έχουμε δει είναι η κοινωνική προέλευση των παιδιών, αλλά και οι βιολογικές τους δυνατότητες ,η αντίληψή τους, το πρότερο γνωστικό περιβάλλον, δηλαδή η δουλειά που έχει γίνει στο δημοτικό. Δεν έρχονται όλα τα παιδιά με τα ίδια εφόδια, είναι συχνά σε μία τάξη 27 μαθητών έντονες οι αντιθέσεις, αφετηρία άνιση.

Ι.Τ: Καλύπτεται αυτή η ανισότητα θεωρείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον;

Σ6: Μια προσπάθεια είναι η ενισχυτική διδασκαλία. Αλλά ο θεσμός δε λειτουργεί σωστά όταν αρχίζει το Νοέμβρη για παράδειγμα. Δε ξέρω ακριβώς τι χρειάζεται να γίνει υπάρχουν όμως παραδείγματα άλλων χωρών , έρευνες, που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη.

Ι.Τ: Ναι, βέβαια, εξάλλου η εκπαιδευτική πολιτική σίγουρα δεν είναι απλώς διεθνής υπόθεση. Άρα θεωρείτε ότι έχει ενεργό ρόλο το ΙΕΠ, και θεσμοί όπως οι Σύμβουλοι , Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου με τη νέα ονομασία;

Σ6: Σίγουρα, χρειαζόμαστε καθοδήγηση, επιστημονική καθοδήγηση.

Ι.Τ: Και γιατί όχι από τα Δημόσια Πανεπιστήμια; Ίσως χρειάζεται μεγαλύτερη διασύνδεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σ6: Θα έπρεπε να νοιώθουμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας πιο προσιτό το Πανεπιστήμιο, για μια επιμόρφωση, για τη χρήση της βιβλιοθήκης, κάπως το φοβόμαστε όλο αυτό, υπάρχει απόσταση.

Ι.Τ: Πραγματικά, και εγώ νοιώθω ότι είναι τιμή και χαρά να βρισκόμαστε στο χώρο του Πανεπιστημίου για όλη τη ζωή μας όχι μόνο την επαγγελματική, να παρακολουθούμε ακόμα και πολιτιστικά δρώμενα για παράδειγμα, να μη νοιώθουμε ότι ανήκει μόνο στα παιδιά έως 23 ετών για παράδειγμα.

Σ6: Ναι, βέβαια η ηλικία βασικό και η τεχνολογία, ότι δε μπορούμε να συμβαδίσουμε με τις εξελίξεις, αν και εμείς νοιώθουμε νέοι είμαστε συνέχεια με μικρά παιδιά.

Ι.Τ: Ναι, αυτή η αλληλεπίδραση με τα μικρά παιδιά μας αντισταθμίζει όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, μας δίνει δύναμη και κουράγιο να συνεχίζουμε, το Γυμνάσιο έχει πολλά θετικά. Σας ευχαριστώ θερμά για την ευχάριστη συζήτηση που είχα μαζί σας, να είστε καλά, καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο.

Σ6: Εγώ σας ευχαριστώ, καλή συνέχεια και καλή επιτυχία να έχετε.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 7

Ι.Τ: Καλημέρα σας, σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχτήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετάσχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα, στη συζήτησή μας, στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα αξιολόγηση των μαθητών και ποιότητα στην εκπαίδευση.

Σ.7 :Καλημέρα σας, χαρά μου να συμμετέχω και εύχομαι καλή επιτυχία.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ πολύ. Για να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στην επεξεργασία

των δεδομένων. Θέλετε να μου πείτε κάποιες πληροφορίες για το βασικό σας πτυχίο;

Σ.7: Ναι, έχω αποφοιτήσει από το τμήμα των Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ι.Τ: Πολύ ωραία, σας ευχαριστώ. Μήπως έχετε κάνει κάποιες επιπλέον σπουδές, έχετε κάποιο δεύτερο πτυχίο, κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών;

Σ.7: Ένα μεταπτυχιακό στη Διοίκηση των επιχειρήσεων.

Ι.Τ: Και τα χρόνια προϋπηρεσίας σας, είναι μέχρι 8 έτη, από 9 έως 16 έτη, πάνω από 17;

Σ.7: Είναι 9 έως 16 έτη.

Ι.Τ: Μήπως πρόσφατα ή παλαιότερα έχει τύχει να συμμετάσχετε σε κάποια επιμόρφωση με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών είτε αυτή η επιμόρφωση ήταν από κοντά, δια ζώσης είτε κάποια εξ αποστάσεως επιμόρφωση;

Σ.7: Σε άλλες επιμορφώσεις ναι , σε μια τέτοιου είδους επιμόρφωση όχι.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ θερμά. Σύμφωνα με το θέμα μας που είναι η αξιολόγηση των μαθητών και η ποιότητα στην εκπαίδευση θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας και να σας ρωτήσω με ποιο τρόπο εσείς αξιολογείτε τους μαθητές σας, δηλαδή ποιες στρατηγικές, ποιο σχέδιο ακολουθείτε για να αξιολογήσετε, τι έχετε στο μυαλό σας, τι λαμβάνετε υπόψη σας με απλά λόγια, ποια διαδικασία ακολουθείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές σας;

Σ.7:Η αξιολόγηση ενός μαθητή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Πρώτα από όλα λαμβάνω υπόψη μου τη συμμετοχή του μέσα στη τάξη, το πόσο επιμελής είναι, οπωσδήποτε και το βαθμό των τεστ και των γραπτών διαγωνισμάτων που γράφει αλλά είναι ένα σύνολο η αξιολόγηση του δηλαδή δεν κρίνω μόνο από ένα γραπτό.

Ι.Τ: Για εσάς έχει σημαντικότερο ρόλο, διαδραματίζει, η αρχική, η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του έτους, οι τελικές εξετάσεις ή ένας συνδυασμός αυτών;

Σ.7:Κατά τη διάρκεια του έτους έχει μεγαλύτερη σημασία γιατί εκεί μπορούν να γίνουν άμεσες διορθωτικές κινήσεις.

Ι.Τ: Ναι, βέβαια υπάρχει αμεσότητα και το περιθώριο βελτίωσης.

Σ.7: Ναι, ακριβώς.

Ι.Τ: Και όσον αφορά τα αποτελέσματα της αξιολογικής σας διαδικασίας, με το πέρας για παράδειγμα ενός γραπτού διαγωνίσματος ή κάποιας εργασίας, πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματα σε σχέση με τη διδασκαλία σας και σε σχέση με τους μαθητές σας;

Σ.7: Εστιάζω στο μέρος της ύλης που δεν κατανόησαν καλά οι μαθητές οπότε βρίσκω χρόνο σε κάποια μαθήματα και κάνω επαναλήψεις της ύλης έως να την εμπεδώσουν καλά και προσπαθώ να ενθαρρύνω τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν γράψει πάρα πολύ καλά, για να έχουν καλύτερη πορεία και επιβραβεύω οπωσδήποτε αυτούς που έχουν κάνει μια πολύ καλή μελέτη ή έχουν φτάσει σε ένα πολύ καλό επίπεδο.

Ι.Τ: Άρα κάνετε σίγουρα μία συζήτηση πάνω στα λάθη των παιδιών για να τα κατανοήσουν και να προσπαθήσουν να προοδεύσουν, υπάρχει δηλαδή μια συζήτηση, αφιερώνετε κάποιο χρόνο πάνω σ' αυτό;

Σ.7: Ναι, αφιερώνω αρκετό χρόνο σε αυτό γιατί το θεωρώ βασικό για τη συνέχεια της ύλης να έχουν εμπεδωθεί κάποια πράγματα, πριν προχωρήσει και ολοκληρωθεί η ύλη της χρονιάς τους.

Ι.Τ: Πολύ ωραία, επομένως δεν εστιάζετε μόνο στα λάθη αλλά και στην προσπάθεια είπατε των μαθητών, είπατε τα ενθαρρύνετε.

Σ.7: Ναι ακριβώς, το θεωρώ απαραίτητο για τη συνέχιση των προσπαθειών τους.

Ι.Τ: Σίγουρα έχει πολύ θετική επίδραση η ενθάρρυνση στην πρόοδο των μαθητών μας. Έχετε διαπιστώσει στην εκπαιδευτική σας πορεία να υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην αξιολογική διαδικασία που μόλις μας περιγράψατε και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά επέκταση της ποιότητας της μάθησης, θεωρείτε ότι αναβαθμίζει η αξιολογική διαδικασία το εκπαιδευτικό έργο, υπάρχει κάποια σχέση με την ποιότητα, το έχετε αντιληφθεί αυτό;

Σ.7: Ναι, βεβαίως, λειτουργεί ανατροφοδοτικά και όχι επανορθωτικά, είναι ένας κύκλος για όλους, ο διδάσκων μπορεί έτσι να προσαρμόσει την ύλη του και να αναθεωρήσει τους στόχους, τα παιδιά βοηθιούνται γιατί αποκτούν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, έχουν ένα αυτοέλεγχο γνώσεων και γνωρίζουν τις ελλείψεις τους και τις αδυναμίες τους και έτσι κάνουν την προσπάθειά τους για να βελτιωθούν. Οι δε γονείς έχουν την εικόνα αυτή της προόδου των παιδιών τους και μπορούν να σκεφτούν τους τρόπους πώς να τα βοηθήσουν και να τα

στηρίξουν με το να τα ενθαρρύνουν, να τα προτρέψουν ώστε να γίνουν καλύτεροι στις γνώσεις τους.

Ι.Τ: Πολύ ωραία, όλες αυτές οι παράμετροι που πολύ σωστά αναφέρατε συμβάλλουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Ήταν πολύ σωστό αυτό που είπατε για την ανατροφοδοτική και όχι την επανορθωτική δράση εννοούσατε ότι δε γυρίζουμε πίσω στοχευμένα να λύσουμε κάτι αλλά το ενσωματώνουμε στη διδασκαλία μας , το κουβαλάμε μαζί μας και το βελτιώνουμε συνεχώς, είναι δηλαδή αυτή η αέναη κίνηση.

Σ.7: Ναι, συμφωνώ απολύτως. Βέβαια όπως σας είπα γυρίζω πίσω κάνω επαναλήψεις, αλλά στα μαθηματικά είναι το ιδανικό να είναι ενσωματωμένο δε μπορώ να προχωρήσω σε μια έννοια, προϋποθέτει την προηγούμενη γνώση.

Ι.Τ: Στο γνωστικό σας αντικείμενο η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζετε σήμερα θεωρείτε ότι βοηθά τους μαθητές σας να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, δηλαδή να έχουν για παράδειγμα δημιουργική σκέψη, να μπορούν να επιλύσουν σύνθετα προβλήματα, να πάρουν αποφάσεις, σας βοηθάει το διδακτικό εγχειρίδιο σε αυτή την κατεύθυνση;

Σ.7:Το βιβλίο περιέχει αρκετές δραστηριότητες που συσχετίζουν τα μαθηματικά με την καθημερινή μας ζωή δεν αναφέρομαι βέβαια σε πράξεις όπως στην πρακτική αριθμητική που έχουν διδαχθεί στο δημοτικό ούτε έχει σχέση με τα μαθηματικά του Λυκείου στα οποία οι έννοιες είναι πιο αφηρημένες, παρόλα αυτά θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε καλύτερα την κριτική τους σκέψη μέσα από ίσως πιο πολλά παραδείγματα να ήταν δηλαδή περισσότερο εμπλουτισμένο με δραστηριότητες και παραδείγματα που να τα κατανοούν καλύτερα τα παιδιά, πιο κοντά στην καθημερινότητά τους, στην πραγματική ζωή.

Ι.Τ: Βεβαίως, η σύνδεση αυτή είναι πολύ σημαντική, επομένως θεωρείτε ότι μέσα από τη διδασκαλία επιτυγχάνετε αυτό και όχι τόσο μέσα από την αξιολογική διαδικασία, ή είναι αλληλένδετες για εσάς οι έννοιες αυτές;

Σ.7: Νομίζω ότι και εσείς το καταλαβαίνετε αυτό, η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, η διδασκαλία επηρεάζει την αξιολόγηση δε μπορώ να το ξεχωρίσω , να σας μιλήσω χωριστά.

Ι.Τ: Είναι άρρηκτη η σχέση συμφωνούμε απολύτως. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, πέρα από τους θετικούς παράγοντες που μας είπατε που συμβάλλουν θετικά στην ποιότητα, στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου μήπως

έχετε εντοπίσει κάποιες παραμέτρους που λειτουργούν αρνητικά, ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία είτε αυτοί οι παράγοντες μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα η υλικοτεχνική υποδομή είτε μπορεί να είναι κοινωνικοί, ας μιλήσουμε για τις εκπαιδευτικές παραμέτρους πρώτα να μας πείτε, αν έχετε εντοπίσει κάποιους.

Σ.7: Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ύλη θα μπορούσε να είναι μικρότερη έτσι ώστε να προλαβαίνει ο διδάσκων να αξιοποιεί με πολλά παραδείγματα σε κάθε διδακτική ενότητα έτσι ώστε να γίνεται καλύτερα, πιο κατανοητή η ύλη, θα μπορούσαν σε όλες τις σχολικές μονάδες να υπήρχαν υποδομές κατάλληλες έτσι ώστε να υπάρχει και κάποια προβολή, να μην λύνουμε απλά ασκήσεις, για να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές, και θα μπορούσαν πολλά βιβλία να ανανεωθούν, να εκσυγχρονιστούν γιατί είναι..

Ι.Τ: Ίσως παρωχημένο το υλικό;

Σ.7: Η επιστήμη προχωράει και το υλικό είναι παρωχημένο σε κάποια σημεία.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ πολύ. Πέρα από τις εκπαιδευτικές παραμέτρους που μας αναφέρατε, τους εκπαιδευτικούς λόγους, μήπως έχετε εντοπίσει και κάποιους κοινωνικούς λόγους που μπορεί να επιδρούν αρνητικά στην αξιολογική σας διαδικασία για παράδειγμα το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών;

Σ.7: Ναι σίγουρα, η οικογένεια, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών παίζει σημαντικό ρόλο, παίζει ρόλο η κατανόηση που μπορεί να δείχνει η οικογένεια απέναντι στους μαθητές ή πόσο αδιάφοροι μπορεί να είναι στα παιδιά τους. Κάποια παιδιά που έχουν έρθει από ξένες χώρες και δε μπορεί να γνωρίζουν καλά τη γλώσσα και να προσαρμοστούν τόσο εύκολα στα καινούρια δεδομένα, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση του παιδιού μέσα στην τάξη. Επίσης, διαδραματίζει μεγάλο ρόλο η συνεργασία που θα έχει η οικογένεια με το σχολείο και με τον εκπαιδευτικό ειδικότερα ,η συνεργασία βοηθάει το παιδί στην προσαρμογή του στο σχολείο και στην πρόοδό του.

Ι.Τ: Βεβαίως, δηλαδή όταν η συνεργασία με την οικογένεια γίνεται σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοσεβασμού βλέπουμε πολύ θετικά αποτελέσματα στους μαθητές μας, το έχουμε παρατηρήσει αυτό.

Σ.7: Βέβαια.

Ι.Τ: Τώρα, όσον αφορά στην αξιολογική διαδικασία δέχεστε μήπως κάποιες πιέσεις, υπάρχουν παράγοντες που επεμβαίνουν δηλαδή είτε οι γονείς είτε η

διοίκηση του σχολείου είτε κάποιοι άλλοι παράγοντες οι συνάδελφοι, οι γονείς πιέζουν για τη βαθμολογία, ενδιαφέρονται υπερβολικά; Πώς νοιώθετε απέναντι σε αυτό το θέμα, επηρεάζεστε;

Σ.7: Υπερισχύει πάντα η εικόνα που έχω από τους μαθητές μου ανεξαρτήτως αν μου ασκηθεί περιστασιακά κάποια πίεση είτε από τους γονείς είτε από τους συναδέλφους μου.

Ι.Τ: Σε γενικές γραμμές θεωρείτε ότι οι γονείς είναι παρεμβατικοί, προσπαθούν να επέμβουν στην αξιολογική διαδικασία ή είναι περισσότερο συνεργάσιμοι;

Σ.7: Υπάρχουν γονείς οι οποίοι προσπαθούν να παρέμβουν και άλλοι μπορούν και συνεργάζονται πάρα πολύ καλά για το καλό του παιδιού τους.

Ι.Τ: Πέρα από τους γονείς και τη συνεργασία με το σχολείο, έχετε εντοπίσει κάποιους άλλους παράγοντες που βρίσκονται ίσως στο βάθος και φτάνουν στην επιφάνεια να έχουν αρνητική επίδραση στην αξιολογική διαδικασία;

Σ.7: Το σχολείο είναι πολύ ανοικτό, δηλαδή κοιτάξτε δέχεται επιδράσεις από παντού, δεν είναι μόνο οι γονείς, το σχολικό κλίμα που δημιουργείται, το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι η κοινωνία μας.

Ι.Τ: Πώς θεωρείτε ότι επιδρά αρνητικά η κοινωνία;

Σ.7: Με τις υπερβολικές απαιτήσεις που έχει, δημιουργούνται στους γονείς και κατά επέκταση στους μαθητές ανάγκες υπερβολικές, υπάρχει ανασφάλεια για το μέλλον, μεγάλη αβεβαιότητα, παλιά οι σπουδές εξασφάλιζαν ένα επάγγελμα για παράδειγμα τώρα υπάρχει ανασφάλεια, πληθωρισμός προσόντων χωρίς αντίκρισμα, μεγάλη ανεργία, είναι διαφορετικό να ξέρεις ότι οι κόποι σου θα ανταμειφθούν και άλλη ψυχολογία έχεις αν πορεύεσαι στο άγνωστο, επηρεάζει την απόδοσή σου.

Ι.Τ: Ακριβώς, είναι διαρκώς μεταβαλλόμενο το περιβάλλον μας, οι συνθήκες αντίξοες, δεν υπάρχει σταθερότητα, ασφάλεια, η αξιολόγηση πρέπει να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Τι εκτιμάτε ότι θα μπορούσε να μας βοηθήσει;

Σ.7: Η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα η δική μας πάνω από όλα. Πρέπει εμείς πρώτα να τα καταφέρουμε και μετά οι μαθητές μας αλλιώς δεν έχει νόημα. Υποσυνείδητα αλλά και εμφανώς οι πράξεις μας, η συμπεριφορά μας, οι στάσεις μας επιδρούν στους μαθητές μας.

Ι.Τ: Ναι, υπερβολικά πολύ. Αξιολογούμαστε κάθε λεπτό, το βλέμμα μας, ο τόνος της φωνής μας, αντιλαμβάνονται τα πάντα, θεωρώ ότι είναι θετικό όλο αυτό.

Σ.7:Ναι, είμαστε άνθρωποι, το σημαντικότερο, και εγώ το θεωρώ θετικό καλλιεργείται και η ενσυναίσθηση. Έχουμε να κάνουμε με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού.

Ι.Τ: Σαφώς, είναι μεγάλη η ευθύνη, συμμερίζομαι την άποψή σας. Πολύ ωραία, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συζήτηση που είχαμε, για το χρόνο σας που αφιερώσατε, σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο και πάντα επιτυχίες σε σας προσωπικά και στους μαθητές σας.

Σ.7: Εγώ σας ευχαριστώ πολύ, καλή επιτυχία να έχετε.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 8

Ι.Τ.: Καλή σας μέρα, σας ευχαριστώ θερμά που ανταποκριθήκατε άμεσα και θετικά στη πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική έρευνα, στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, είστε για μένα πολύ αγαπητή συνάδελφος, ίδιας ειδικότητας με μένα, με πολύ μεγάλη εμπειρία και τρέφω μεγάλο σεβασμό για εσάς.

Σ.8:Να σας καλημερίσω και εγώ με τη σειρά μου, να σας ευχαριστήσω πολύ για τα θερμά λόγια χαίρομαι πολύ που συμμετέχω, είστε μια ξεχωριστή συνάδελφος πολύ αγαπητή και φίλη.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ. Ξεκινώντας με κάποια απλά δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στην επεξεργασία των στοιχείων που θα συλλέξω, θέλω να μου αναφέρετε το Πανεπιστήμιο από το οποίο αποφοιτήσατε το τμήμα Γαλλικής Φιλολογίας.

Σ.8:Έχω αποφοιτήσει από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και έχω προϋπηρεσία στο δημόσιο σχολείο πάνω από 30 χρόνια.

Ι.Τ.: Έχετε συμμετάσχει πρόσφατα ή παλαιότερα σε κάποια επιμόρφωση με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών;

Σ.8:Έχω βεβαίως συμμετάσχει σε πολλές επιμορφώσεις, αλλά συγκεκριμένα για την αξιολόγηση των μαθητών μόνο πρόσφατα και αφορούσε το τεχνικό κομμάτι, τα εργαλεία αξιολόγησης μέσω e class και e me content.

Ι.Τ.: Ναι, βεβαίως, και τώρα σε λίγες μέρες έχουμε και άλλες δύο επιμορφώσεις σχετικά να παρακολουθήσουμε.

Σ.8: Ναι, βέβαια, δηλώσαμε συμμετοχή.

Ι.Τ.: Για να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας ήθελα να εστιάσουμε στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και να σας ρωτήσω ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές σας, προτιμάτε τις παραδοσιακές μεθόδους για παράδειγμα τις γραπτές δοκιμασίες, ή έχετε δοκιμάσει τις εναλλακτικές μεθόδους για παράδειγμα το φάκελο δεξιοτήτων, την αυτοαξιολόγηση, ή κάποιο συνδυασμό αυτών;

Σ.8:Για να πω την αλήθεια, η εμπειρία μου έχει δείξει ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι είναι οι καλύτερες και το λέω αυτό πολύ υπεύθυνα, έχω πολύ καλή άποψη για τους μαθητές μου, μέσα από τα διαγωνίσματα, μέσα από τις εργασίες κατ' οίκον, τα τεστ, από τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη, δε με έχουν ποτέ διαψεύσει, σχεδόν ποτέ είμαι ευχαριστημένη. Για τις εναλλακτικές δε θα πω κάτι εναντίον απλώς δεν τις εφαρμόζω. Κάποια στιγμή ζητάω να εκφραστούν τα παιδιά μέσα για παράδειγμα στο φάκελο δεξιοτήτων, να απεικονίσουν τη γνώση τους αλλά βλέπω ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται. Νομίζω ότι και τα ίδια έχουν συνηθίσει τις παραδοσιακές μεθόδους.

Ι.Τ.: Σίγουρα είναι κάτι πολύ διαφορετικό στο οποίο δεν έχουν συνηθίσει. Εκτός από τις παραδοσιακές μεθόδους που αναφέρατε ότι χρησιμοποιείτε τι άλλο σας βοηθάει να έχετε μια πλήρη εικόνα της προόδου των μαθητών σας; Τι άλλο λαμβάνετε υπόψη σας και με ποιο τρόπο επιτυγχάνεται να αποκομίσετε μια πλήρη εικόνα για το μαθητή;

Σ.8:Κοιτάξτε, όλα γίνονται ταυτόχρονα μέσα στη διδασκαλία κυρίως. Λαμβάνω υπόψη μου τα πάντα δηλαδή το βλέμμα τους, το τόνο της φωνής τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους αλλά και στοιχεία όπως την επιμέλειά τους, την εργατικότητά τους, το χαρακτήρα τους δηλαδή τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους και αυτά τα στοιχεία είναι σημαντικά για την πρόοδό τους, το ενδιαφέρον τους πρωτίστως. Αν ένα παιδί που αρχικά για κάποιους λόγους είναι αδιάφορο και δε συμμετέχει στο μάθημα για παράδειγμα, κατορθώσω να το ενθαρρύνω και να το παρακινήσω, να το εμπλέξω στη μαθησιακή διαδικασία τότε σίγουρα θα σημειώσει πρόοδο, θα το λάβω σοβαρά υπόψη αυτό. Χρειάζεται συνεχής αγώνας, ενθάρρυνση των παιδιών, ειλικρινές ενδιαφέρον και σταθερότητα. Αν είσαι σταθερά καλός απέναντί τους σίγουρα θα το εκτιμήσουν, θα νοιώσουν ασφάλεια

θα θέλουν να συμμετέχουν, και φυσικά να τους αρέσει το μάθημα, να είναι ενδιαφέρον. Χωρίς καλή διδασκαλία δε μπορεί να υπάρξει καλή αξιολόγηση ανεξαρτήτως μεθόδων.

Ι.Τ.: Βεβαίως, η διδασκαλία είναι αυτή που καθοδηγεί την αξιολόγηση και το αντίστροφο. Συμφωνώ για την ενσωμάτωση στη διδασκαλία και τη συνεχή μας προσπάθεια, τώρα με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας για παράδειγμα ενός γραπτού διαγωνίσματος, πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματα, σε σχέση καταρχήν με τη διδασκαλία σας, κάνετε κάποια αναπρασαρμογή και σε σχέση με τους μαθητές σας, κάνετε κάποια συζήτηση;

Σ.8: Πάρα πολύ απλά όταν τελειώνει για παράδειγμα ένα διαγώνισμα και βλέπω πώς ανταποκρίθηκαν στα λεξιλογικά, στα γραμματικά φαινόμενα κτλ, αν είναι κάτι που κρίνω ότι δε πήγε τόσο καλά όσο θα ήθελα αρχίζω και λέω ότι κάτι πρέπει να ξανακάνω. Όταν γυρίζω στο σχολείο μοιράζω τα διαγωνίσματα αλλά δεν τελειώνω εκεί, τα διορθώνουμε μαζί, τα παιδάκια που έχουν πάει καλά εννοείται τα ενθαρρύνω, τα παιδιά που δεν πήγαν τόσο καλά συζητάμε, λύνουμε ξανά, βλέπουμε τι λάθη ακριβώς κάνανε και προσπαθώ έτσι να ελαχιστοποιήσω τα πιθανά λάθη, τα ίδια αυτά αν τους τα ξαναβάλω να μην τα ξανακάνουν και συνεχίζω.

Ι.Τ.: Γίνεται λοιπόν κάποια συζήτηση και εξετάζετε ακριβώς τα σημεία που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης.

Σ.8:Ναι, βεβαίως, διότι μαθαίνουμε μέσα από τα λάθη και τα παιδιά για να βελτιωθούν και εμείς για να τα βοηθήσουμε, αυτό είναι το νόημα.

Ι.Τ.: Ακριβώς, επομένως κατά την εμπειρία σας έχετε διαπιστώσει να υφίσταται μια σχέση ανάμεσα στην αξιολογική διαδικασία και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού σας έργου;

Σ.8: Πολλοί πιστεύουν ότι οι βαθμοί είναι ψηφία πάνω σε χαρτί τα οποία δεν έχουν αξία, όχι όμως έχουν αξία γιατί για μένα θα δω το παιδί που προοδεύει, θα με ικανοποιήσει αυτό, θα το ενθαρρύνω, για το παιδί που δεν προοδεύει πολύ εγώ θα αναπροσαρμόσω τη διδασκαλία μου και θα δω μήπως πρέπει με άλλο τρόπο να κάνω το μάθημα ώστε να το καταλάβει το παιδί. Μετά, σε ότι αφορά στα παιδιά θα πάρουν τους βαθμούς θα καταλάβουν τελικά ότι άξιζε τον κόπο αυτά που διάβασαν γιατί έχουν αυτό τον ωραίο το βαθμό, αυτά που δεν πήγαν τόσο καλά πιστεύω μέσα από αυτό το βαθμό να ευαισθητοποιηθούν και να προσαρμόσουν και αυτά τη δουλειά τους στο σπίτι, να διαβάζουν περισσότερο,

να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους, και φυσικά νομίζω ότι για τους γονείς δίνεται μια εικόνα για το πού βρίσκονται τα παιδιά τους, αν διαβάζουν, πώς διαβάζουν ή το διάβασμά τους αν αποδίδει ή όχι και τελικά σε κάποιες περιπτώσεις να καταλάβουν ότι δεν είναι άριστοι μαθητές, μου έχει συμβεί πάρα πολλές φορές, όταν παίρνουν τους βαθμούς κάπως αλλάζει η μορφή τους, οι βαθμοί τους βοηθούν να καταλάβουν πού βρίσκονται τα παιδιά τους, και αν η εικόνα που έχουν τελικά ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Ι.Τ.: Φυσικά, επομένως θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία συμβάλλει στη πρόοδο των μαθητών και δημιουργεί μια δημόσια εικόνα, αποτυπώνει στα μάτια τρίτων τη δουλειά στο σχολείο.

Σ.8: Ακριβώς, είναι δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ι.Τ.: Πέρα ότι συντελεί η αξιολόγηση όπως είπατε στην πρόοδο των μαθητών, εκτιμάτε ότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές μας τα εφόδια που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

Σ.8:Είμαι σε πολύ δυσάρεστη θέση να ομολογήσω ότι έτσι όπως γίνεται η γαλλική γλώσσα, μέσα από το εγχειρίδιο που χρησιμοποιούμε στο σχολείο δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένη διότι το εγχειρίδιο δε συμβάλλει καθόλου ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες, παρά μόνο αν ο καθηγητής είναι στην καλή διάθεση να αφιερώσει τον εαυτό του στα παιδιά και μέσα από τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας να μάθουν να επικοινωνούν..

Ι.Τ.: να αποφασίζουν, να παίρνουν πρωτοβουλίες..

Σ.8: Δυστυχώς νοιώθω πάρα πολύ απογοήτευση, το ομολογώ αυτό ότι το εγχειρίδιο και το πρόγραμμα του σχολείου δε με βοηθάει καθόλου σε αυτό, τα παιδιά να αποκτήσουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα.

Ι.Τ.: Δε μας βοηθάει και το οπτικοακουστικό υλικό που δεν έχουμε και όλα αυτά τα δημιουργούμε μόνοι μας. Δημιουργούμε εμείς το υλικό και τις συνθήκες.

Σ.8: Ναι, και δεν έχουμε πάντα τάξη, ψάχνουμε να βρούμε αίθουσα, αν υπήρχε μια αίθουσα για ξένες γλώσσες, κάθε φορά ψάχνω ποια είναι η άδεια αίθουσα για να κάνω μάθημα όλο αυτό..Παρόλα αυτά όμως δεν πτοούμαι συνεχίζω και προσπαθώ να κάνω ότι καλύτερο για τα παιδιά.

Ι.Τ.: Αυτό μας συμβαίνει έντονα με το θεσμό της παράλληλης διδασκαλίας β ξένης γλώσσας, πριν δεν είχαμε θέμα, ένα τμήμα σπάει στα 3 στα 4 στα 5, φοβερό δεν υπάρχουν τόσες αίθουσες.

Σ.8: Ναι, φοβερό, δεν το καταλαβαίνουν, αυτό συμβαίνει σε όλη την Ελλάδα, ταυτόχρονα όλη η β Γυμνασίου για παράδειγμα κάνει Γαλλικά, Γερμανικά και Ιταλικά. Στο δικό μου σχολείο έχουμε δύο τμήματα Γαλλικών στο ένα διδάσκω εγώ στο άλλο εσείς, δύο Γερμανικών και ένα Ιταλικής σύνολο 5 αίθουσες, και φυσικά δε μπορούμε να κάνουμε γαλλικά όλους τους μαθητές μας, δεν υπάρχει συνέχεια, εμείς συμπληρώνουμε ωράριο σε 4 και 5 σχολεία λόγω παράλληλης διδασκαλίας όχι γιατί δεν υπάρχουν ώρες στο σχολείο μας.

Ι.Τ.: Φυσικά έχετε δίκιο, είναι πολλά τα ζητήματα της β ξένης γλώσσας. Για να επανέλθουμε στο θέμα των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα είπατε ότι το εγχειρίδιο δε μας βοηθάει στην κατεύθυνση αυτή.

Σ.8: Εσείς το ξέρετε πολύ καλά ενώ τα βιβλία του εμπορίου είναι εξαιρετικά αλλά έχουν κόστος δεν τα προμηθεύουν για τους μαθητές μας ενώ κάποτε επιλέγαμε μέθοδο, πολυτέλεια.

Ι.Τ.: Ναι αυτό θα ήταν το ιδανικό, συμφωνώ απόλυτα είναι θέμα κόστους ή εξυπηρετούνται και άλλα συμφέροντα δεν ξέρω, τα ιδιωτικά σχολεία επιλέγουν μέθοδο, μεγάλο προνόμιο.

Σ.8:Ναι φυσικά επιλέγουν, έχουν καταπληκτικά βιβλία, υπάρχει ανισότητα.

Ι.Τ.: Ανισότητα υπάρχει και στην αξιολόγηση; Υπάρχουν στοιχεία που λειτουργούν αρνητικά στην όλη διαδικασία εκτός από τα εγχειρίδια;

Σ.8: Ναι, πάρα πολύ. Αυτό που θα έβαζα πρώτο στην πυραμίδα είναι ότι είναι πολύ λίγες οι διδακτικές ώρες, είναι δύο πάρα πολύ λίγες για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, μειώθηκαν μάλιστα ήταν 3 και έγιναν δύο δε ξέρω με ποια λογική έγινε τότε αυτό, εννοείται ότι το εγχειρίδιο δεν είναι καθόλου κατάλληλο, δεν είναι αυτό που πρέπει να έχουμε στα χέρια μας και φυσικά δεν υπάρχει άρτια υλικοτεχνική υποδομή. Όλα αυτά λοιπόν κάνουν πολύ δύσκολο το έργο μας γενικώς των καθηγητών της ξένης γλώσσας.

Ι.Τ.: Συμφωνώ μαζί σας. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς λόγους που αναφέρατε μήπως έχετε εντοπίσει κάποιες κοινωνικές παραμέτρους δηλαδή κάποιους κοινωνικούς λόγους που επηρεάζουν αρνητικά την αξιολογική διαδικασία και τη διδασκαλία σας κατά επέκταση;

Σ.8: Ναι, βέβαια το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί είναι καθοριστικό για το πώς θα είναι στη συμπεριφορά του στο σχολείο. Μπορεί να είναι αδιάφορο, να έχει άγχος, να είναι επιθετικό και έχω να πω ότι το παιδί ερχόμενο εδώ κουβαλάει όλα τα προβλήματα από το σπίτι του, οπότε γιατί το λέω αυτό; Υπάρχουν γονείς οι οποίοι είναι αδιάφοροι, αδιάφοροι με την έννοια ότι δουλεύουν όλη μέρα για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε όλη αυτή την οικονομική κρίση και το παιδί δεν έχει κάποια επίβλεψη και αδιαφορεί και αυτό με τη σειρά του. Από την άλλη υπάρχουν βέβαια και οι γονείς οι οποίοι είναι πολύ πιεστικοί που ωθούν τα παιδιά τους δεν ξέρω με ποιους τρόπους στο σπίτι αρνητικά, ίσως και αυτοί δεν ξέρουν από την αγωνία τους για το αύριο, το πιέζουν πάρα πολύ και ερχόμενο εδώ δεν έχει την επίδοση που θα μπορούσε να έχει. Τι να πω, λύσεις; Η χρυσή τομή, σε όλα υπάρχει μια χρυσή τομή, η καλή συνεργασία και φυσικά θα ήθελα οι γονείς να είναι δίπλα μας και όχι απέναντί μας, αυτό θα ήθελα.

Ι.Τ.: Βέβαια, αρωγούς στο έργο μας. Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που αφιερώσατε.

Σ.8: Ελπίζω να μπόρεσα να σας βοηθήσω.

Ι.Τ.: Με έχετε ήδη βοηθήσει. Σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο, καλή επιτυχία στους μαθητές σας, να είστε πάντα καλά και πάντα άξια.

Σ.8: Εγώ σας ευχαριστώ, είστε φίλη, συνάδελφός μου, καλή επιτυχία στις σπουδές σας και σε ότι κάνετε αλλά πάνω από όλα να είστε υγιής, να είστε καλά είστε πολύ νέα.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ, να είστε καλά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 9

Ι.Τ.: Καλή σας μέρα, σας ευχαριστώ θερμά που ανταποκριθήκατε θετικά στην πρόσκλησή μου να συμμετάσχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα με θέμα την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, είστε πολύ αγαπητή συνάδελφος σε μένα προσωπικά και στους μαθητές σας και θεωρώ ότι η συζήτησή μας θα είναι γόνιμη.

Σ.9: Καλή σας μέρα, με μεγάλη χαρά συμμετέχω στην έρευνα αυτή και πάντα χαίρομαι οι νέοι συνάδελφοι να έχουν τη δυνατότητα για περαιτέρω σπουδές,

εμείς δεν είχαμε εύκολα τη δυνατότητα, πέρα από το πτυχίο μου και επιμορφώσεις, δεν έχω επιπλέον σπουδές.

Ι.Τ.: Έχετε όμως μια εξαιρετική σταδιοδρομία, βλέπω μαθητές σας που σας εκτιμούν και φοιτητές πια έρχονται στο σχολείο μας να σας δουν. Αναφορικά με το πτυχίο σας θέλετε να πείτε κάποια στοιχεία για παράδειγμα το τμήμα, το Πανεπιστήμιο.

Σ.9:΄Εχω αποφοιτήσει από τη Φιλοσοφική Σχολή, το τμήμα Ιστορικό-Αρχαιολογικό των Ιωαννίνων, εδώ και αρκετά χρόνια πρέπει να πω διότι έχω πάνω από 30 χρόνια προϋπηρεσία.

Ι.Τ.: Ναι, βέβαια, έχετε μεγάλη εμπειρία. Σχετικά με τις επιμορφώσεις που αναφέρατε προηγουμένως μήπως έχει τύχει να λάβετε μέρος σε κάποια επιμόρφωση είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών;

Σ.9: Οι επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει αφορούσαν κυρίως το διδακτικό κομμάτι, την αλλαγή της ύλης, τα νέα αναλυτικά προγράμματα, συγκεκριμένα για την αξιολόγηση των μαθητών όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάτι σχετικό.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ. Ξεκινώντας τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω πώς αξιολογείτε τους μαθητές σας, δηλαδή ποιες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιείτε, τι εκπαιδευτικές δράσεις ακολουθείτε, με τι στόχους, ποιο είναι το σχέδιό σας, τι στοιχεία λαμβάνετε υπόψη;

Σ.9: Πιο πολύ εστιάζω στο γραπτό λόγο. Εκεί είναι η εικόνα του μαθητή, μπορώ να καταλάβω πολλά, βλέπω τις ικανότητές του, πώς μπορεί να εκφραστεί, με ποιο τρόπο σκέφτεται, την ορθογραφία του, την κρίση του, κυρίως είναι ο γραπτός λόγος που μου δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή.

Ι.Τ.: Όσον αφορά στην προφορική συμμετοχή; Τι στοιχεία αποκομίζετε μέσω αυτής;

Σ.9: Συμπληρώνει το γραπτό λόγο. Αντιλαμβάνομαι το ενδιαφέρον εκεί, το βλέπω στα μάτια τους, στις κινήσεις τους, στις ερωτήσεις τις οποίες μου κάνουν. Γενικά προσπαθώ μέσα από τη διδασκαλία να είμαι αναλυτική, εξηγώ πολύ, δέχομαι πολλές ερωτήσεις μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση διαμορφώνω και εγώ τη δουλειά μου, τα παιδιά μας καθοδηγούν αλλά όπως σας είπα από το γραπτό κυρίως αντιλαμβάνομαι τους στόχους που πετύχαμε και τι χρειάζεται περαιτέρω.

Ι.Τ.: Όταν περατωθεί λοιπόν μια αξιολογική διαδικασία, ένα γραπτό διαγώνισμα για παράδειγμα πώς αξιοποιείτε τα αποτελέσματα σε σχέση με τους μαθητές σας και σε σχέση με εσάς, με τη διδασκαλία σας;

Σ.9: Αρχικά αν καταλάβω ότι κάποιο φαινόμενο οι μαθητές δεν το έχουν κατανοήσει σε βάθος το επαναλαμβάνω πάλι. Συνήθως για όλα τα φαινόμενα που συναντάμε είτε στα Αρχαία είτε στη Γλώσσα, αφιερώνω πολύ χρόνο επαναλαμβάνοντας την ύλη και κάνω επιπλέον ασκήσεις, για να δω αν τα έχουν κατανοήσει οι μαθητές και πάντα η διδασκαλία γίνεται με το να προσπαθήσω όσο μπορώ περισσότερο με επαναλήψεις, με μικρά τεστ, να είμαι βέβαιη ότι οι μαθητές κατανοούν την ύλη και δεν υπάρχουν κενά, ελλείψεις.

Ι.Τ.: Και σε σχέση με τους μαθητές σας, πώς διαχειρίζεστε το αποτέλεσμα, τους ενθαρρύνετε, τους εξηγείτε τα λάθη τους, γίνεται κάποια συζήτηση στην τάξη;

Σ.9: Τους εξηγώ πάντα τα λάθη τους για παράδειγμα όταν δίνω τα διαγωνίσματα, ενθαρρύνω όταν βλέπω ότι κάποιος μαθητής σημείωσε πρόοδο, πάντα τους επιβραβεύω και στις ασκήσεις που βάζω για το σπίτι τα επαινώ πολύ όταν προσπαθούν και ας έχουν λάθη για να συνεχίσουν όσο μπορούν καλύτερα.

Ι.Τ.: Η ενθάρρυνση βέβαια είναι μεγάλο κίνητρο για τους μαθητές μας να βελτιώσουν την πρόοδό τους. Για να παραμείνουμε στο πρακτικό μέρος, θα ήθελα να σας ρωτήσω αν εμπλέκετε τους μαθητές σας στην αξιολογική διαδικασία, στα κριτήρια, τα συνδιαμορφώνετε, τα γνωρίζουν από πριν;

Σ.9: Βεβαίως και τα γνωρίζουν από πριν, είναι φανερά, δημόσια και με το χρόνο ξέρουν ακριβώς τα παιδιά, προσαρμόζονται στο είδος των ασκήσεων ακριβώς και γνωρίζουν και αριθμητικά τι μονάδες λαμβάνει κάθε άσκηση. Αυτή η διόρθωση που σας είπα προηγουμένως που κάνουμε μαζί τα βοηθάει ακριβώς σε αυτή την κατεύθυνση, ξέρουν ακριβώς τι να περιμένουν και προσαρμόζουν το διάβασμά τους. Όσο για τη συνδιαμόρφωση που είπατε όχι είναι προκαθορισμένα τα κριτήρια.

Ι.Τ.: Έχετε επιχειρήσει κάποιος εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, για παράδειγμα την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση;

Σ.9: Την αυτοαξιολόγηση που είπατε ναι αλλά μόνο σε ασκήσεις για το σπίτι, θεωρώ ότι βοηθούν τον αυτοέλεγχο, την ετεροαξιολόγηση ναι περιστασιακά σε ομαδικές εργασίες όμως, δηλαδή μια ομάδα να αξιολογεί με συγκεκριμένα κριτήρια την εργασία άλλης ομάδας, όχι όμως στο διαγώνισμα ή στην προφορική

συμμετοχή. Χρησιμοποιώ όσο μπορώ και αυθεντικά κείμενα από εφημερίδες ειδικά για τη γλώσσα, εκεί τα εμπλέκω στη διαδικασία και το εφαρμόζω αυτό για να είμαι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών, στην καθημερινότητά τους, το βιβλίο τους είναι λιγότερο ενδιαφέρον, εκεί μόνο στα αυθεντικά κείμενα μπορεί να τους βάλω να δημιουργήσουν μια δική τους εργασιούλα, άσκηση και να την εφαρμόσουν στους συμμαθητές τους, αλλά περιστασιακά όμως, πρέπει να έχουμε χρόνο γι' αυτό, υπάρχει το άγχος της ύλης στα γλωσσικά μαθήματα πάντα. Και τώρα που το σκέφτομαι και οι γονείς δεν είναι δεκτικοί σε αυτό θεωρούν ότι χάνουμε το χρόνο μας, παρεκκλίνω από την ύλη, μου έχει δυστυχώς συμβεί αυτό.

Ι.Τ.: Και πώς το αντιμετωπίσατε;

Σ.9:Ψύχραιμα και ευγενικά τους εξήγησα καλοπροαίρετα πώς γίνεται το μάθημα, υπάρχουν γονείς που θεωρούν ότι γνωρίζουν καλύτερα, από τα παιδικά τους χρόνια, έχουν λόγο στη μαθησιακή διαδικασία, βέβαια, τα φαινόμενα αυτά είναι μεμονωμένα εδώ. Οι περισσότεροι γονείς δείχνουν εμπιστοσύνη και είναι ευχαριστημένοι, υπάρχει πολύ καλή συνεργασία, γνωριζόμαστε όλοι εδώ είναι μια μικρή επαρχιακή πόλη, όποιος προσπαθεί και αγαπάει τα παιδιά σίγουρα ανταμείβεται ψυχολογικά, θα ακούσει μια καλή κουβέντα.

Ι.Τ.: Βεβαίως, υπάρχει μια αναγνώριση, είναι σημαντικό αυτό κυρίως για τα παιδιά, όχι για εμάς, αν οι γονείς μας αποδέχονται και μας εκτιμούν το παιδί είναι πιο συνεργάσιμο στην τάξη και επηρεάζεται θετικά η πρόοδός του.

Σ.9: Ισχύει ακριβώς αυτό.

Ι.Τ.: Σύμφωνα με τη μακρόχρονη εμπειρία σας έχετε διαπιστώσει να υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση την οποία μας περιγράψατε και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και κατά επέκταση την ποιότητα του μαθησιακού σας έργου, ποια είναι τα θετικά της αξιολογικής διαδικασίας, τι οφέλη μπορούμε να αποκομίσουμε;

Σ.9:Να πούμε αρχικά ότι υπάρχει μια σχέση φυσικά. Βλέπω τις αδυναμίες, τα δυνατά τους σημεία, προσπαθώ να τα επαινέσω όσο γίνεται περισσότερο, και οι γονείς έχουν μια εικόνα για τα παιδιά τους, πού ακριβώς βρίσκονται, ποιες είναι οι δυνατότητές τους, πώς μπορούν να βελτιωθούν και..

Ι.Τ.: Και νομίζω ότι και στα ίδια τα παιδιά κάνει καλό..

Σ.9: Ναι, στα ίδια τα παιδιά ειδικά αυτά που παλεύουν σε καθημερινή βάση, αγωνίζονται, διαβάζουν, όταν γράφουν καλά είναι τόσο χαρούμενα, το βλέπεις στα μάτια τους, ικανοποιημένα και προσπαθούν ακόμα περισσότερο αλλά και τα παιδιά που λαμβάνουν κάποιο χαμηλότερο βαθμό εντείνεται η προσπάθειά τους, προσπαθούν να βελτιωθούν, άρα είναι ένα σημαντικό κίνητρο. Κάνουν επαναλήψεις, βελτιώνονται, δεν αφήνουν κενά και μπορώ να πω ότι η επανάληψη που γίνεται είναι μια φοβερή βοήθεια για τους μαθητές γιατί εμπεδώνουν την ύλη πιο καλά, έχουν διαβάσει πιο πολλές φορές.

Ι.Τ.: Θα ήθελα επιπλέον να σας ρωτήσω αν θεωρείται ότι η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζεται σήμερα βοηθάει τους μαθητές σας να αποκτήσουν εφόδια ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του 21ου αιώνα, δηλαδή να αποκτήσουν στάσεις, συμπεριφορές και αξίες που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, να έχουν για παράδειγμα δημιουργική σκέψη, να μπορούν να επιλύουν σύνθετα προβλήματα;

Σ.9: Ειδικά τα δικά μας μαθήματα τα φιλολογικά, βοηθούν πάρα πολύ το μαθητή, από κάθε άποψη στο θέμα του χαρακτήρα, στις αξίες, στο σεβασμό, στην αλληλεγγύη. Κάθε μάθημα είτε είναι Λογοτεχνία είτε είναι Γλώσσα και τα Αρχαία ακόμα παρουσιάζουν στο μαθητή τα υψηλά ιδανικά, τις αξίες όλα συνθέτουν ένα κομμάτι πολύ σημαντικό για να μπορέσουν να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι, πιο ολοκληρωμένοι στην κοινωνία.

Ι.Τ.: Διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους. Αυτό το πετυχαίνετε μέσα από την αξιολόγηση ή μέσα από τη διδασκαλία σας ή το θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι;

Σ.9: Θεωρώ αυτά τα δύο κομμάτια ενιαία, μέσα από τη διδασκαλία είτε είναι το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, κάνουμε ένα διήγημα για παράδειγμα είτε τα Αρχαία πέρα από την ύλη που θα εξηγήσω κάνουμε μία συζήτηση με τους μαθητές, προσπαθώ να τους εξηγήσω και να τους δώσω να κατανοήσουν διάφορες αξίες όπως είναι η φιλία, διαμορφώνουμε στάσεις να στραφούν ενάντιο στο ρατσισμό για παράδειγμα, να αγαπούν, να σέβονται, να βοηθούν τους συμμαθητές τους, τους γονείς τους, την αξία της δημοκρατίας, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, όλα αυτά περιλαμβάνονται ως περιεχόμενο στην αξιολογική διαδικασία ζητείται η κρίση τους, ο σχολιασμός τους.

Ι.Τ.: Είναι τα πολυτιμότερα εφόδια για τους μαθητές μας.

Σ.9: Είναι πολύ σημαντικά όλα αυτά για να μπορέσουν να είναι ολοκληρωμένοι άνθρωποι.

Ι.Τ.: Και για να κλείσουμε τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω το πιο σημαντικό, τι θεωρείτε ότι λειτουργεί ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία, υπάρχουν, έχετε εντοπίσει παράγοντες, για παράδειγμα εκπαιδευτικούς που επηρεάζουν αρνητικά την αξιολογική διαδικασία και κατά επέκταση, υποβαθμίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού σας έργου, μπορεί να είναι τα αναλυτικά προγράμματα για παράδειγμα, μπορεί να είναι το διδακτικό εγχειρίδιο;

Σ.9: Να πω ότι τα αναλυτικά προγράμματα είναι πιεστικά αγχώνεσαι ότι πρέπει να ολοκληρώσεις την ύλη γρήγορα, θα έπρεπε να έχουμε περισσότερο χρόνο και επίσης υπάρχουν κάποια εγχειρίδια που δεν ανταποκρίνονται στη σημερινή εποχή, το λέω κυρίως για το βιβλίο της Γλώσσας που περιέχει κείμενα που είναι γραμμένα το 1998, το 1993, χρειαζόμαστε πιο σύγχρονα, για να μπορούν τα παιδιά να τα καταλαβαίνουν καλύτερα, να είναι πιο κοντά στην ηλικία τους.

Ι.Τ.: Να έχουν πιο πολύ ενδιαφέρον. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς μήπως έχετε εντοπίσει κάποιους άλλους λόγους για παράδειγμα κοινωνικούς λόγους όπως η κοινωνική προέλευση των μαθητών ή οποιοδήποτε θέμα που έχετε σκεφτεί ότι μπορεί να λειτουργεί αρνητικά στην αξιολογική σας διαδικασία;

Σ.9: Ένα μεγάλο ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες οι οποίες ενδιαφέρονται και ασχολούνται μαζί τους βλέπουμε ότι και τα παιδιά είναι πιο προσεγμένα, πιο μελετηρά, ενδιαφέρονται περισσότερο. Υπάρχουν παιδιά να πω από άλλα κοινωνικά στρώματα που έχουν λιγότερα εφόδια ίσως πιο φτωχές οικογένειες, δεν ενδιαφέρονται καν οι γονείς αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια αδιαφορία. Επίσης πολλές φορές έχω εντοπίσει όταν οι γονείς δεν συμπαθούν κάποιο καθηγητή δεν ξέρω για ποιους λόγους παρατηρούμε μια επιθετικότητα και μια άρνηση. Δε μου έχει συμβεί αλλά το έχω παρατηρήσει σε άλλους συναδέλφους τους αντιμετωπίζουν με το χειρότερο τρόπο. Γενικότερα πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ και του καθηγητή και του γονιού, επειδή εγώ η ίδια αυτά τα 32 χρόνια είχα άριστη συνεργασία με τους γονείς αυτό είχε ως αποτέλεσμα το παιδί να βελτιώνεται και να έχει ένα σεβασμό προς εμένα.

Ι.Τ.: Έχει μεγάλο ρόλο αυτό το κλίμα που είπατε, αυτή η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αλληλοεκτίμηση και ο σεβασμός ανάμεσα στους γονείς και στον εκπαιδευτικό.

Πέρα από τους γονείς, έχετε αντιμετωπίσει αυτά τα 32 χρόνια , να σας έχει ασκηθεί κάποια μορφή πίεσης αναφορικά με την αξιολόγηση είτε από το υπουργείο, είτε από την ιεραρχία, είτε από συναδέλφους σας;

Σ.9: Ποτέ, αυτά τα χρόνια, ποτέ ούτε από διευθυντή ούτε από γονιό ούτε από συνάδελφο κανένα. Ζούμε σε μια μικρή επαρχιακή πόλη, οι σχέσεις μας είναι άριστες και όλοι πιστεύω μέχρι τώρα είμαστε καλά, δεν έχω αντιμετωπίσει κάτι πολύ άσχημο, έχω να πω ότι συνολικά έχω καλές αναμνήσεις.

Ι.Τ.: Είστε πολύ αγαπητή συνάδελφος.

Σ.9: Έχω καλές σχέσεις, δεν έχω παράπονο από τα παιδιά, είμαστε αγαπημένοι, με βοηθάει και ο χαρακτήρας μου σε αυτό πιστεύω, έχω καλές συνεργασίες.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον πολύτιμο χρόνο σας, σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο, πάντα επιτυχία στους μαθητές σας, γνωρίζω ότι είστε περήφανη γι' αυτούς, παρακολουθείτε την πρόοδό τους, να είστε πάντα καλά, σας ευχαριστώ θερμά.

Σ.9: Σας ευχαριστώ πολύ, καλή συνέχεια των σπουδών σας και επιτυχία σε ό ,τι κάνετε.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 10

Ι.Τ.: Καλή σας μέρα.

Σ.10: Καλημέρα σας.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών και ποιότητα στην εκπαίδευση. Είστε πολύ αγαπητή συνάδελφος, έχουμε μια εξαιρετική μακροχρόνια συνεργασία και είναι ιδιαίτερη τιμή και χαρά για μένα που συμμετέχετε.

Σ.10: Εγώ σας ευχαριστώ πολύ.

Ι.Τ.: Ξεκινώντας τη συζήτησή μας θα ήθελα να σας ρωτήσω κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στην συλλογή και στην επεξεργασία των δεδομένων. Θα ήθελα να μου πείτε για το πτυχίο σας, και συγκεκριμένα ποια σχολή και ποιο τμήμα έχετε αποφοιτήσει.

Σ.10: Έχω αποφοιτήσει από το Α.Π.Θ, το τμήμα Γερμανικής Φιλολογίας.

Ι.Τ.: Και για την προϋπηρεσία σας, γνωρίζω ότι είστε αρκετά έμπειρη συνάδελφος.

Σ.10: Τα πρώτα 6 χρόνια δούλεψα σε φροντιστήριο δικό μου και τα 22 τελευταία στο Δημόσιο σχολείο.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ. Μήπως έχει τύχει να συμμετάσχετε παλαιότερα ή πρόσφατα σε κάποια επιμόρφωση που είχε ως θέμα την αξιολόγηση των μαθητών μας;

Σ.10:Όχι, δεν έτυχε, αλλά έχω λάβει μέρος σε άλλες επιμορφώσεις σχετικά με τη διδακτική.

Ι.Τ.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτηση εστιάζοντας στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας δηλαδή με ποιους τρόπους αξιολογείτε τους μαθητές σας, ποιο σχέδιο έχετε, ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε, χρησιμοποιείτε για παράδειγμα τις παραδοσιακές μεθόδους το γραπτό διαγώνισμα, έχετε δοκιμάσει κάποιες εναλλακτικές μεθόδους όπως το φάκελο δεξιοτήτων ή κάποιο συνδυασμό αυτών, πού εστιάζετε, πώς δηλαδή κατορθώνετε να έχετε μια σαφή εικόνα για τους μαθητές σας;

Σ.10: Σαν πρώτη προτεραιότητα βάζω τα προφορικά γιατί η γερμανική γλώσσα και κάθε ξένη γλώσσα είναι μια ζωντανή γλώσσα, δεν είναι νεκρή όπως τα Λατινικά και τα Αρχαία ελληνικά και με ενδιαφέρει τα παιδιά να μάθουν να μιλάνε οπότε η συμμετοχή στην τάξη για μένα είναι το σημαντικότερο, μετά οι εργασίες κάθε μέρα, οι ασκήσεις δηλαδή για το σπίτι, οι οποίες πρέπει να γίνουν, και πάντα τους λέω ότι δεν υπάρχει περίπτωση να μην τους βάλω κάποια άσκηση και τις ελέγχω πάντα, κάθε φορά, μετά έρχονται τα τεστ και τα διαγωνίσματα στα οποία βέβαια μπορεί να γίνει και αντιγραφή γι' αυτό και δεν τα θεωρώ πάντα αξιόπιστα, αδιάβλητα, γιατί τώρα όπως μας λένε να έχουμε σωστό/λάθος εύκολα γίνεται η αντιγραφή. Είναι μαθητές που δε γνωρίζουν τη γλώσσα και μου γράφουν υψηλούς βαθμούς. Και βέβαια δε ξεχνάμε και την καλή συμπεριφορά.

Ι.Τ.: Βεβαίως η καλή συμπεριφορά, η επιμέλεια είναι στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα του μαθητή. Επίσης στην προφορική συμμετοχή που εστιάζετε συμφωνώ διότι καταλαβαίνουμε και τις μη γνωστικές δεξιότητες δηλαδή από τις εκφράσεις του προσώπου καταλαβαίνουμε για τους μαθητές μας αν ενδιαφέρονται πραγματικά, αν έχουν κάποια απορία, φαντάζομαι συμφωνείτε με αυτό.

Σ.10: Φυσικά. Είναι πολύ σημαντικό κομμάτι αυτό οι μη γνωστικές δεξιότητες που αναφέρατε, εκεί εστιάζετε και η αλληλελεπίδραση που ασκούν οι δικές μας εκφράσεις, ο τόνος της φωνής μας, γίνεται μια υποσυνείδητη θα έλεγα εκατέρωθεν αξιολόγηση.

Ι.Τ.: Πολύ σωστά, το θέσατε, ναι βεβαίως. Θα έλεγα ότι έχει μεγάλη επίδραση στη μάθηση το θυμικό μέρος, και το δικό μας πώς το αντιλαμβάνονται αλλά κυρίως των παιδιών.

Σ.10: Βέβαια, επηρεάζει τη διδασκαλία το θυμικό που είπατε.

Ι.Τ.: Και κατά επέκταση την αξιολόγηση.

Σ.10: Ναι, φυσικά, είναι ενιαίο αυτό το κομμάτι, διεξάγεται παράλληλα, ταυτόχρονα θα έλεγα, δεν το ξεχωρίζουμε πολλές φορές. Τα συναισθήματα, το βλέπουμε είναι μικρά τα παιδιά στο Γυμνάσιο, δε λειτουργούν ψυχρά, κυριαρχεί το συναίσθημα. Ο,τιδήποτε τα απασχολεί, ο,τιδήποτε εκλαμβάνουν είτε από εμάς είτε από τους συμμαθητές τους τα επηρεάζει πάρα πολύ, δε λειτουργούν ανεξάρτητα από αυτό, και ξέρετε βιώνουν πολύ άγχος. Γνωρίζετε ότι στο σχολείο μου επειδή υπάρχουν τμήματα ένταξης, έχουν προσληφθεί και νοσηλευτής και ψυχολόγος και πραγματικά είναι δεκάδες τα παιδιά που μιλούν καθημερινά με τη ψυχολόγο μας, νομίζω τα αποφορτίζει αυτό, τους δημιουργεί ασφάλεια, και με εμάς μιλάνε φυσικά, είναι πολύ σημαντικό αυτό.

Ι.Τ.: Βεβαίως, είναι πολύ σημαντικό το θέμα αυτό της ψυχολογίας των παιδιών και επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη στάση, την επίδοσή τους, είναι κάτι που δεν πρέπει να αγνοούμε.

Σ.10: Ναι, και όταν ένα παιδί το απασχολεί κάτι φαίνεται έντονα, αλλάζει η συμπεριφορά του, δε συμμετέχει στο μάθημα, επηρεάζεται η πρόοδός του, η αξιολόγησή του φυσικά αρνητικά.

Ι.Τ.: Ναι, βέβαια και είναι κλειδί για την πρόοδό του, αν κανείς δε δώσει τη δέουσα σημασία το παιδί θα μείνει σίγουρα πίσω στα μαθήματά του.

Σ.10: Σαφώς, χρειάζεται συνεργασία γι' αυτό, είναι σημαντικό που στα διαλείμματα μιλάμε για τα παιδιά αν έχουμε εντοπίσει κάτι, να τα βοηθήσουμε, ανταλλάσουμε απόψεις και φυσικά η συνεργασία και η επικοινωνία με τους γονείς μπορεί να βοηθήσει σε αυτή την κατεύθυνση, αν είναι συνεργάσιμοι βέβαια.

Ι.Τ.: Ναι, ξεκάθαρα και αυτός είναι και ένας λόγος που είναι αναντικατάστατη η δια ζώσης διδασκαλία στην εφηβική ηλικία τουλάχιστον.

Σ.10: Ναι, η εξ αποστάσεως θα ήταν μια λύση εάν τα παιδιά βρίσκονταν σε υγιές οικογενειακό περιβάλλον στην αντίθετη περίπτωση το σχολείο είναι ένα καταφύγιο και το λέω αυτό διότι παρατήρησα μαθητές που πριν κλείσουν τα σχολεία λόγω πανδημίας είχαν μια εξαιρετική συμμετοχή στην τάξη και σημείωναν μεγάλη πρόοδο και μέσα από το webex είδα μεγάλη πτώση και σε κάποιες περιπτώσεις άκουγα μέχρι και τους γονείς που τα πίεζαν ή παρέμβαιναν, είχαν μεγάλο πρόβλημα.

Ι.Τ.: Ισχύει, μου το ανέφεραν και άλλοι συνάδελφοι αυτό. Νοιώθαμε σε κάποιες περιπτώσεις αλλαγή της συνηθισμένης συμπεριφοράς του παιδιού. Για να επανέλθουμε στο πρακτικό αξιολογικό μέρος, όταν ολοκληρώνεται μια αξιολογική διαδικασία για παράδειγμα κάποια εργασία, μία άσκηση, ένα διαγώνισμα, πώς διαχειρίζεστε το αποτέλεσμα αυτής, σε σχέση με εσάς, με την ύλη σας, και σε σχέση με τους μαθητές σας; Γίνεται κάποια συζήτηση για παράδειγμα;

Σ.10: Ναι, φυσικά. Τα αποτελέσματα δείχνουν κάποια στοιχεία ότι τα παιδιά δεν έχουν καταλάβει κάποιο φαινόμενο, και το πιο καλό είναι θεωρώ να ρωτήσουμε τα παιδιά τι δεν κατάλαβαν επακριβώς, τι θέλετε να ξαναπούμε, άσχετα από το διαγώνισμα, και φυσικά μέσα από τις ασκήσεις που κάνουν στο σπίτι μπορούμε να καταλάβουμε τι δεν κατάλαβαν, μου λένε αν δυσκολεύονται, καταλαβαίνω πότε έχουν έλλειμμα, κενό και παραμένω μέχρι να καταλάβουν όλοι μία δύσκολη άσκηση πολύ καλά, δεν τρέχω, δυστυχώς είμαι πιο πίσω από όλους γιατί θέλω να καταλάβουν τα παιδιά, αν δεν έχουν τα βασικά θεμέλια δεν μπορούν μετά να χτίσουν στο μέλλον και να αξιοποιήσουν αυτά που μάθαμε.

Ι.Τ.: Έχετε δίκιο, και από ότι είπατε χρησιμοποιείτε την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, δηλαδή τα ίδια τα παιδιά ελέγχουν τις γνώσεις τους με αυτές τις ασκήσεις που βάζετε οπότε έχουν ένα αυτοέλεγχο των γνώσεών τους και μια εικόνα του τι γνωρίζουν και έχετε μια άμεση επαφή μαζί τους να συζητάτε για την πρόοδό τους και να τα βοηθήσετε με την ύλη που την επαναλαμβάνετε.

Σ.10: Υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι να καταλάβεις αν έχουν κατανοήσει τις ασκήσεις από τα προφορικά, και φυσικά η ερώτηση , τι δεν καταλάβατε, τι θέλετε να ξαναπούμε; και πάντα τα παιδιά θα το πούν, θα πούν κυρία μπορείτε να μας το εξηγήσετε πάλι, δεν το καταλάβαμε.

Ι.Τ.: Ναι, ναι, σε αυτό βοηθάει η άριστη σχέση και η επικοινωνία που έχετε με τους μαθητές σας και η αυτοαξιολόγηση που τα έχετε συνηθίσει. Σύμφωνα με την μακροχρόνια συνεργασία σας και με την άριστη σχέση που έχετε με τους μαθητές σας όλα αυτά τα χρόνια, έχετε διαπιστώσει να υφίσταται κάποια σχέση ανάμεσα στην αξιολογική διαδικασία που μας περιγράψατε είτε μέσω προφορικής συμμετοχής είτε μέσω εργασιών είτε μέσω ασκήσεων, και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την ποιότητα της μάθησης;

Σ.10: Φυσικά και υπάρχει. Το έχω σκεφτεί πάρα πολύ καλά, δηλαδή θα μπορούσα να μην κάνω αξιολόγηση και είχα δώσει κάποια τεστ χωρίς να βάλω βαθμό και μου ζητούσαν τα ίδια τα παιδιά να αξιολογήσω, τους ρώτησα θέλετε βαθμό παιδιά και μου έλεγαν ότι θέλουν να γνωρίζουν τι πήραν, αν και κάποια πράγματα δεν πρέπει να τα αξιολογούμε τόσο με το βαθμό ακριβώς. Θεωρώ ότι είναι σαν ένα παιχνίδι κουίζ που όλοι προσπαθούν να πάρουν πολλούς πόντους και κάπου κάνει όλη τη διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα και χωρίς βαθμό καταλαβαίνω ότι δε θα συμμετείχαν τόσο πολύ και σχεδόν καθόλου αν ήταν μόνο περιγραφική η αξιολόγησή τους και όλα αυτά μας βοηθούν εμάς τους καθηγητές, βλέπουν τα παιδιά πόσο αξίζουν, θέλουν να βελτιωθούν, κυρία θα το βελτιώσω το βαθμό μου, είμαι καλύτερος, έγινα καλύτερη;

Ι.Τ.: Είναι ένα κίνητρο προόδου, όπως μας είπατε.

Σ.10: Είναι ένα πολύ δυνατό κίνητρο, το οποίο δε πρέπει να καταργηθεί.

Ι.Τ.: Σας βοηθάει και εσάς στη διδασκαλία σας, όπως είπατε πριν να αναπροσαρμόσετε την ύλη, όσον αφορά στους γονείς θεωρείτε ότι βοηθάει η αξιολογική διαδικασία;

Σ.10: Σίγουρα βοηθάει για να γνωρίζουν ακριβώς την πρόοδό τους και μπορούν βέβαια βλέποντας ένα χαμηλό βαθμό να τους ενθαρρύνουν, να τους βοηθήσουν περισσότερο, να δουν τι ακριβώς έχουν κάνει, τι ίσως αξίζουν γιατί βέβαια οι βαθμοί είναι υπερεκτιμημένοι, αλλά πρέπει να είμαστε επιεικείς με τους μαθητές με όλες αυτές τις δυσκολίες που έχουν, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι βοηθητικό μέσο θα έλεγα οι βαθμοί.

Ι.Τ.: Και σε ευρύτερη κλίμακα βοηθάει το σχολείο η αξιολόγηση, στα αναλυτικά προγράμματα, στον προγραμματισμό της διδακτικής μεθοδολογίας, στο να

έχουμε κάποιο οπτικοακουστικό υλικό θεωρείτε; Δηλαδή βλέπουμε και εμείς περαιτέρω τι θα μπορούσε να βελτιωθεί μέσα από τους μαθητές μας αν θα θέλαμε να είναι διαφορετικό το εγχειρίδιό μας, αν θα θέλαμε περισσότερα μέσα, έχουμε μια εικόνα τι χρειαζόμαστε, έτσι δεν είναι;

Σ.10: Φυσικά, γιατί βλέπουμε τα αποτελέσματα από ένα βιβλίο που δεν είναι καλό, δεν αρέσει στα παιδιά, τα παιδιά είναι πάρα πολύ έξυπνα και καταλαβαίνουν τα πάντα.

Ι.Τ.: Οπότε χρειαζόμαστε μια αναπροσαρμογή των μέσων διδασκαλίας και μια διαφορετική ύλη στα αναλυτικά προγράμματα, δηλαδή βλέπουμε και περαιτέρω τι βοηθάει εμάς.

Σ.10: Βεβαίως.

Ι.Τ.: Αναφορικά με το περιεχόμενο της αξιολόγησης και την ύλη σας θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία έτσι όπως γίνετε και στο γνωστικό σας αντικείμενο και τα αναλυτικά προγράμματα όπως το περιγράφουν βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τα εφόδια ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, για παράδειγμα να αποκτήσουν κάποιες σύνθετες επικοινωνιακές δεξιότητες, να αποκτήσουν στάσεις και συμπεριφορές όπως συνεργατικότητα, όπως ακεραιότητα, θεωρείτε ότι μέσα από το μάθημα των ξένων γλωσσών είναι δυνατόν να γίνει κάτι τέτοιο;

Σ.10: Ναι, φυσικά, είναι κατάλληλο το μάθημα της ξένης γλώσσας είτε α ξένης γλώσσας είτε β, μπορούμε να βάλουμε κάποια πρότζεκτ , ή μόνοι τους ή με δύο άτομα, ή με ομάδα, οι διάλογοι που γίνονται σαν θεατρικό μέσα στην ώρα του μαθήματος όλα αυτά είναι δυνατά μέσα σε μία τάξη όταν είναι και κατάλληλο το βιβλίο βοηθάει πάρα πολύ στην επικοινωνία, όλα τα υλικοτεχνικά μέσα που παρέχονται βοηθάνε, το ακουστικό μας λείπει βέβαια στα γερμανικά αλλά προσπαθούμε να πάρουμε από άλλα εγχειρίδια που είναι του εμπορίου και κάπου αναπληρώνουμε το κενό, βέβαια βοηθάει πάρα πολύ ο διαδραστικός πίνακας που έχουμε.

Ι.Τ.: Προσπαθείτε λοιπόν μέσω της διδασκαλίας σας, όπως μας εκθέσατε, να προσαρμόσετε τη νέα ύλη και να την εφαρμόσετε σε πραγματικό καθημερινό περιβάλλον, να δουν τα παιδιά στην πραγματικότητα πώς γίνεται αυτή η εφαρμογή μέσα από τη χρήση του οπτικοακουστικού υλικού που μας είπατε. Για να κλείσουμε τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω το τελευταίο και πιο σημαντικό, αν έχετε διαπιστώσει παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την

αξιολογική διαδικασία δηλαδή για παράδειγμα μπορεί να είναι κοινωνικές παράμετροι όπως το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών ή και εκπαιδευτικές παράμετροι για παράδειγμα το οπτικοακουστικό υλικό που είπατε ή κάποιοι πιο σοβαροί, πιο βαθιοί λόγοι που μπορεί να επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης ανασταλτικά και κατά επέκταση και την αξιολογική διαδικασία και όλο αυτό να έχει ως αρνητική συνέπεια την υποβάθμιση του εκπαιδευτικού μας έργου, της δουλειάς που κάνουμε εδώ, του αγώνα που δίνουμε μέσα στην τάξη. Θα θέλατε να μας πείτε κάποιους αρνητικούς λόγους που έχετε εντοπίσει σύμφωνα με την εμπειρία σας;

Σ.10: Ναι, ο πρώτος πιο βασικός λόγος θα έλεγα είναι τα κοινωνικά προβλήματα που έχει σήμερα η ελληνική κοινωνία, είναι πάρα πολλά, να μην ξεχνάμε την οικονομική κρίση που υποβίβασε πολύ όλες τις διαδικασίες, με την έννοια ότι ο κόσμος δε νοιαζόταν τόσο για την εκπαίδευση, και μένα μου έλεγαν να μάθουν τα παιδιά καλά γερμανικά να φύγουν για τη Γερμανία, τα παιδιά επηρεάστηκαν πάρα πολύ από τα προβλήματα των γονιών που είχαν ανεργία. Ένα άλλο πρόβλημα θεωρώ ότι είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης γιατί εγώ μεγάλωσα στη Γερμανία και είδα με τι αγάπη και με τι σεβασμό συμπεριφέρονταν στους εκπαιδευτικούς γενικά. Όταν ήρθα εδώ είδα ότι, σαν να είναι οι εκπαιδευτικοί οι χειρότεροι επαγγελματίες της χώρας, σαν να μην παράγουν έργο και μία ειρωνική στάση απέναντί τους τα μέσα ενημέρωσης και πάντοτε σκεφτόμουν τι δουλειά έχει ένας δημοσιογράφος που μπορεί να προέρχεται από ένα ιδιωτικό ΙΕΚ, πληρωμένο και κατηγορεί κάποιους που αξιοκρατικά διορίζονται και κάθε μέρα είναι σε επαφή με αυτές τις ψυχές που πρέπει να διαμορφώσει και με τον αγώνα στο πλάι των μαθητών να περάσουν στα πανεπιστήμια, στα δημόσια βέβαια. Εκεί βέβαια τίθενται πάρα πολλά ερωτήματα, γιατί γίνεται αυτή η προπαγάνδα, γιατί συγκρίνω πάντα με τις άλλες χώρες, το έχουν απαξιώσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εδώ στη χώρα μας. Παρόλα αυτά βλέπω ότι οι συνάδελφοι, και μπορώ να το πω αυτό γιατί όλα τα λένε τα παιδιά δεν κρυβόμαστε, βοηθάνε και δουλεύουν πάρα πολύ καλά. Είναι λίγοι αυτοί που δε θα κάνουν σωστά τη δουλειά τους.

Ι.Τ.: Το έχω συμπεράνει και εγώ αυτό και βλέπουμε όπως εκθέσατε μια απαξίωση του δημόσιου ελληνικού σχολείου στην ελληνική κοινωνία, εννοείται ίσως για προβολή των ιδιωτικών σχολείων;

Σ.10: Ακριβώς, τα ιδιωτικά να προβληθούν. Δεν είδαμε έστω η κρατική τηλεόραση να κάνει ένα ρεπορτάζ για τα δημόσια σχολεία τι καλό προσφέρουν, που έχουμε κάνει τόσα προγράμματα, έχουμε βραβευθεί για Erasmus, διαγωνισμούς.

Ι.Τ.: Δεν προβάλλονται οι μαθητές στις επιτυχίες τους.

Σ.10: Καθόλου δεν προβάλλονται τα παιδιά.

Ι.Τ.: Ναι, χρειάζονται δημόσια ενθάρρυνση το βλέπουμε και όταν ανεβάζουμε μια θεατρική παράσταση για παράδειγμα.

Σ.10: Ναι, φυσικά, να έχουν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αυτοέλεγχο, όπως και η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει σε αυτό.

Ι.Τ.: Βεβαίως, σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο σας που αφιερώσατε, σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο, πάντα επιτυχίες στους μαθητές σας και να έχετε καλές συνεργασίες.

Σ.10: Σας ευχαριστώ πολύ, καλή επιτυχία να έχετε, χαίρομαι πολύ που είμαστε χρόνια συνάδελφοι και έχουμε κάνει εξαιρετικές εργασίες μαζί.

Ι.Τ.: και εγώ πολύ και θα συνεχίσουμε. Να είστε καλά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 11

Ι.Τ.: Καλημέρα σας, σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε σε αυτή την ποιοτική έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας με αντικείμενο την αξιολόγηση των μαθητών και τη σχέση της με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Είστε πολύ αγαπητή συνάδελφος και σε μένα προσωπικά και στους μαθητές, έχετε μακρόχρονη εμπειρία και επιπλέον σπουδές και για μένα προσωπικά είναι πολύτιμη η συμμετοχή σας και η βοήθειά σας.

Σ.11: Καλημέρα σας, και εγώ σας ευχαριστώ με τη σειρά μου που με επιλέξατε να συμμετέχω σε αυτή την έρευνα.

Ι.Τ.: Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες που θα με βοηθήσουν στην επεξεργασία και στη συλλογή των δεδομένων και συγκεκριμένα για το πτυχίο σας, ποια σχολή, ποιο τμήμα έχετε αποφοιτήσει.

Σ.11: Έχω τελειώσει Ηλεκτρονικά Υπολογιστικά Συστήματα στο Τ.Ε.Ι Πειραιά, έχω κάνει ένα μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής με εξειδίκευση στις Φυσικές Επιστήμες, και τώρα ολοκληρώνω το τμήμα Χρηματοοικονομικής και Λογιστικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ι.Τ.: Όσον αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας σας, νομίζω ότι είναι πάνω από 17 έτη.

Σ.11: Ναι, είμαι στα 19 χρόνια τώρα και συνεχίζω.

Ι.Τ.: Έχετε συμμετάσχει μήπως πρόσφατα ή παλαιότερα είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως σε κάποια επιμόρφωση που να έχει ως θέμα την αξιολόγηση των μαθητών;

Σ.11:Έχω συμμετάσχει σε διάφορα σεμινάρια, όσον αφορά στην αξιολόγηση κάποιες επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση του μαθήματός μου από το Σύμβουλο Παιδαγωγικής ευθύνης του Σχολείου μας και από το Σύμβουλο της ειδικότητας φυσικά, δεν έχω κάποια πιο εξειδικευμένη και εμπεριστατωμένη γνώση στο κομμάτι της αξιολόγησης των μαθητών.

Ι.Τ.: Ξεκινώντας τη συζήτησή μας ήθελα να εστιάσουμε στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και να μου πείτε αν θέλετε με ποιους τρόπους προσπαθείτε να αξιολογήσετε τους μαθητές σας και να έχετε μια σαφή και πλήρη εικόνα γι' αυτούς, δηλαδή ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε, με ποιους στόχους, χρησιμοποιείτε τις παραδοσιακές μεθόδους για παράδειγμα το γραπτό διαγώνισμα, τις κατ' οίκον εργασίες, την προφορική συμμετοχή ή μήπως έχετε μπορέσει να δοκιμάσετε κάποια εναλλακτική μέθοδο για παράδειγμα την αυτοαξιολόγηση, και γενικά πώς αποκτάτε μια εικόνα για τους μαθητές σας συνολικά.

Σ.11: Μάλιστα, λοιπόν το πρόβλημά μας στο μάθημα της Πληροφορικής είναι τελικά ο χρόνος. Όλα τα χρόνια η Πληροφορική ήταν ένα μονόωρο μάθημα με αποτέλεσμα τα περιθώρια που είχαμε τόσο στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης όσο και στο τι είχαμε να κάνουμε ήταν πολύ περιορισμένο, οπότε στηριζόμουν και στηρίζομαι ακόμα στις κλασικές μεθόδους αξιολόγησης δηλαδή στο διαγώνισμα το οποίο μπορεί να είναι γραπτό σε έντυπη μορφή αλλά μπορεί να είναι και ηλεκτρονικό γιατί έχω τα παιδιά μέσα στο εργαστήριο οπότε μπορώ να έχω και αυτή τη δυνατότητα της ηλεκτρονικής αξιολόγησης, ότι θα δουν το αποτέλεσμα εκείνη τη στιγμή και θα δουν και τα λάθη τους εκείνη τη στιγμή με βάση την ηλεκτρονική αξιολόγηση. Βέβαια έχω διαπιστώσει εκεί ότι υπάρχουν διάφορα προβλήματα στο ηλεκτρονικό τεστ κάποιες ερωτήσεις τις διαβάζουν επιπόλαια και απαντούν επιπόλαια και το αποτέλεσμα είναι πιο χαμηλή βαθμολογία σε σχέση με το γραπτό που κάποια παιδιά αποδίδουν καλύτερα στο γραπτό, στις ερωτήσεις ανάπτυξης. Πολλές φορές έχω τη δυνατότητα να βάλω και ηλεκτρονικό και γραπτό όπως φέτος λόγω των συνθηκών. Στηρίζομαι βεβαίως και στην προφορική συμμετοχή, όταν θα πάρω ένα διαγώνισμα πολλές

φορές αντιπροσωπεύει τη συνεχή προσπάθεια του μαθητή, τις περισσότερες φορές είναι το ίδιο αποτέλεσμα, ο βαθμός με ότι κάνει στην καθημερινότητά του μέσα στο τμήμα, στο μάθημα οπότε στην ουσία επιβεβαιώνει πολλές φορές αυτό που ήδη γνωρίζω από τη συμμετοχή του. Το μάθημά μου προσπαθώ να είναι διαδραστικό δηλαδή να κάνω μία ερώτηση και να περιμένω την απάντηση των μαθητών και την κρίση τους και στη συνέχεια να εξηγήσω το σωστό και πώς θα έπρεπε να σκεφτούμε για να απαντήσουμε και όταν έρθει η στιγμή της αξιολόγησης θέλω από τους μαθητές μου να ακολουθήσουν όσα έχουμε διδαχθεί στην τάξη. Θα πρέπει βέβαια να σας πω ότι έχω το πλεονέκτημα του διαδραστικού πίνακα και χρησιμοποιώ όλους τους τρόπους παρουσίασης του θέματος που έχω και οι υπολογιστές, κάθε μαθητής έχει το δικό του υπολογιστή, θεωρώ ότι είναι οι πιο ιδανικές συνθήκες από υλικοτεχνική υποδομή για να γίνει το συγκεκριμένο μάθημα.

Ι.Τ.: Οπότε θεωρείτε ότι όλα αυτά τα μέσα που χρησιμοποιείτε και έχετε στη διάθεσή σας αυτή τη στιγμή βοηθούν τη διδασκαλία σας και κατά επέκταση βοηθούν και την αξιολογική διαδικασία;

Σ.11: Ναι, ακριβώς.

Ι.Τ.: Με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας, έχετε για παράδειγμα το αποτέλεσμα ενός ηλεκτρονικού τεστ ή έχετε μια προφορική απάντηση ενός μαθητή σε κάποια άσκηση που έχετε θέσει, πώς διαχειρίζεστε το αποτέλεσμα αυτό, κάνετε κάποια συζήτηση με τους μαθητές, αναπροσαρμόζετε τη διδασκαλία σας;

Σ.11:Θα αναφερθώ λίγο στον τρόπο της προφορικής εξέτασης της καθημερινής, όταν θα κάνω μία ερώτηση σε ένα μαθητή αμέσως δεν του δίνω τη σωστή απάντηση θέλω να τον ακούσω χωρίς να τον διακόψω, την ίδια ερώτηση απευθύνω και σε άλλο μαθητή και σε άλλο μέχρι να λάβω πολλές απαντήσεις και μετά εξηγώ τη λύση ώστε ο καθένας από εκεί και πέρα καταλαβαίνει αν έχει απαντήσει σωστά ή όχι σε αυτό που ρώτησα, δεν διορθώνω τη στιγμή που μιλάει κάποιος μαθητής γιατί θέλω να ολοκληρώσει αυτό που έχει στο μυαλό του και ένα από τα πράγματα που τους αναφέρω όταν έρχονται στην αίθουσα της πληροφορικής είναι ότι έχουμε στο μυαλό μας, όπως το έχουμε σαν έννοια, είμαστε εδώ για να το πούμε ακόμα και αν είναι λάθος γιατί μέσα από το λάθος θα μάθουμε το σωστό.

Ι.Τ.: Επομένως μέσα από την ετεροαξιολόγηση και τη συζήτηση επιτυγχάνεται την επεξεργασία των αποτελεσμάτων και κατά επέκταση τη βελτίωση των μαθητών.

Σ.11: Ναι, αυτό προσπαθώ.

Ι.Τ.: Έχετε διαπιστώσει η αξιολογική διαδικασία που μας περιγράψατε, μέσα από την εμπειρία σας, να συντελεί ώστε οι μαθητές σας να αποκτήσουν εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα, δηλαδή να αποκτήσουν εκείνα τα εφόδια που θα τους κάνουν ενεργούς πολίτες, να έχουν δημιουργική σκέψη, να επιλύουν σύνθετα προβλήματα, να αναπτύξουν στάσεις και συμπεριφορές για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στην καθημερινότητά τους όταν μεγαλώσουν; Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποια σύνδεση;

Σ.11: Λοιπόν, θα έλεγα αυτό που έχω παρατηρήσει σε πολλούς μαθητές όταν έρχονται στην α γυμνασίου είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν μάθει να σκέφτονται και αυτό δεν είναι αποτέλεσμα ενός χρόνου και δύο, είναι κάτι που ξεκινάει από την αρχή της σχολικής τους πορείας, επομένως πρωτίστως πρέπει να εστιάσω την όλη διδακτική και αξιολογική διαδικασία στο να ενεργοποιήσω τους μηχανισμούς αυτούς, διότι σαφώς είναι πολύ έξυπνα τα παιδιά έχουν μεγάλες δυνατότητες απλά πρέπει να τα βοηθάμε να τις ανακαλύψουν, η στείρα απομνημόνευση και η ύλη που δεν συνδέεται με την καθημερινότητα και τα βιώματά τους λειτουργούν αρνητικά στη διαδικασία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους ώστε να φτάσουμε σε αυτό που είπατε δημιουργική σκέψη και επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Προσπαθώ επομένως να εκκινήσω στην αρχή την σκέψη είτε κάνουμε επεξεργασία κειμένου ή οτιδήποτε τους λέω θα κοιτάξετε στο word για παράδειγμα το έγγραφό σας και πρώτα θα σκεφτείτε πώς θα το φτιάξετε και μετά θα ξεκινήσετε να το γράφετε έτσι ώστε να βάλουν το μυαλό τους να σκεφτεί τι εργαλεία θα χρησιμοποιήσουν για να το φτιάξουν, το ίδιο φυσικά σε όλες τις τάξεις όπως στα υπολογιστικά φύλλα στη β καταρχήν εξηγώ τι είναι αυτό το πρόγραμμα και τι θα μας βοηθήσει να κάνουμε γιατί αν δεν ξέρουν τι χρησιμότητα δεν συμμετέχουν και στη διαδικασία. Επιπλέον, θα έλεγα ότι κάποιο ρόλο διαδραματίζουν σε αυτή την κατεύθυνση και τα εγχειρίδια, το υλικό που έχουμε στη διάθεσή μας, τα εγχειρίδια λοιπόν είναι παρωχημένα και επιπρόσθετα το πρόγραμμα σπουδών αλλάζει διαρκώς χωρίς όμως να στηρίζεται αυτή η συνεχή αλλαγή, με αποτέλεσμα να πρέπει μόνος του ο καθένας να σκεφτεί τι θα κάνει και πώς θα το κάνει ενώ θα έλεγα ότι θα έπρεπε να υπάρχει κάποια καθοδήγηση έτσι ώστε ο καθένας να μην καλείται για παράδειγμα στη γ γυμνασίου κάνουμε προγραμματισμό και κάποιος καθηγητής

ο οποίος δεν θέλει να κάνει προγραμματισμό τους κάνει την επεξεργασία κειμένου, δεν υπάρχει κάποιος έλεγχος, είναι και θέμα καθηγητή θα μου πείτε, είναι όμως πρόβλημα δημιουργούνται ανισότητες, επηρεάζεται η ποιότητα, δεν αποκτούν όλοι οι μαθητές τα ίδια εφόδια, υπάρχει δηλαδή από μέρους κάποιων εκπαιδευτικών έλλειψη επαγγελματισμού, θα έλεγα, αυτό δημιουργεί σε όλους μας θέμα.

Όσον αφορά στις δεξιότητες προσπαθούμε για το καλύτερο αλλά αυτό που εγώ βλέπω και με απογοητεύει πάρα πολλές φορές είναι ότι μπαίνοντας στο εργαστήριο τα παιδιά αυτό που τους ενδιαφέρει είναι να μπούν στα παιχνίδια και να παίξουν ή να μπούν στο you tube, το πρώτο που έχω να αντιμετωπίσω και να αλλάξω φυσικά είναι αυτό.

Ι.Τ.: Όμως μέσα από το αντικείμενό σας, τους μεταδίδετε τις γνώσεις τις απαραίτητες για το ψηφιακό εγγραμματισμό, τα παιδιά έχουν τα πρώτα εφόδια για τον 21ο αιώνα, το ψηφιακό εγγραμματισμό, σε καλό επίπεδο, καταλαβαίνουν τη χρήση των υπολογιστών, νομίζω ότι είναι από τα πιο απαραίτητα εφόδια για το παρόν και το μέλλον τους, τι πιστεύετε;

Σ.11: Ναι ακριβώς, αυτός είναι και ο στόχος του μαθήματος της πληροφορικής να αποκτήσουν ακριβώς τα παιδιά τη γνώση, τη χρήση και την εφαρμογή των υπολογιστών σε σύγχρονες συνθήκες, να είναι εργαλείο όχι μόνο επικοινωνίας αλλά εργαλείο δουλειάς, συνεργασίας, καινοτομίας, ένα εργαλείο που θα είναι το μέσο της εξέλιξής τους. Όμως ο αρχικός αυτός στόχος θεωρώ ότι δεν επιτυγχάνεται, όχι σε όλους τους μαθητές, λόγω πληθώρας προβλημάτων που σας ανέφερα δηλαδή αρχικά από την έλλειψη χρόνου, από το ανομοιογενές επίπεδο των μαθητών, το διδακτικό εγχειρίδιο που είναι παρωχημένο, και κυρίως από την έλλειψη επαγγελματισμού κάποιων εκπαιδευτικών όπως σας ανέφερα πριν.

Ι.Τ.: Μέσα από τη μακρόχρονη εμπειρία σας και την άριστη συνεργασία που έχετε με τους μαθητές σας, έχετε διαπιστώσει να υφίσταται κάποια σχέση ανάμεσα στην αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζετε και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θεωρείτε ότι υπάρχουν θετικά στοιχεία στην αξιολογική διαδικασία; Τι αποκομίζετε εσείς, οι μαθητές, οι γονείς;

Σ.11: Έχω αντιληφθεί ότι οι μαθητές θέλουν την αξιολόγηση γιατί οι μαθητές θέλουν να ανταμείβονται για την προσπάθεια που κάνουν και το επιδιώκουν, το ζητούν. Βέβαια, κάθε μαθητής δεν μπορεί να αντιπροσωπεύεται από ένα βαθμό,

το αποτέλεσμα της προόδου είναι ένα σύνολο παραγόντων που το απαρτίζουν συμπεριλαμβανομένης της συμπεριφοράς του, της συμμετοχής του κ.τ.λ, είναι θετική η αποτίμηση γιατί όσον αφορά στους μαθητές πέρα από την ενθάρρυνση και το κίνητρο που ανέφερα, αντιλαμβάνονται σε ποιο επίπεδο γνώσεων βρίσκονται ειδικά στην α γυμνασίου όταν έρχονται από το δημοτικό που ξεκινάνε με 9 και 10, έρχονται στο γυμνάσιο και αυτόματα ο αξιολογικός πίνακας αλλάζει, πολλοί αξιολογητές, πολλά διαφορετικά μαθήματα, διαφορετικές βαθμολογίες.

Ι.Τ.: Επομένως γνωρίζουν καλύτερα πώς να οργανώσουν το διάβασμά τους, να βελτιώσουν την πρόοδό τους, καταλαβαίνουν το επίπεδο που βρίσκονται, όπως είπατε.

Σ.11: Φυσικά, δε λείπουν και οι μαθητές που δεν τους ενδιαφέρει καθόλου η αξιολόγηση και το αναφέρουν βέβαια. Σημαντική είναι και η διαδικασία της αξιολόγησης για τους γονείς διότι μέσα από τη διαδικασία της ενημέρωσης, καθώς έρχονται όταν τους καλούμε, τους γνωστοποιούμε τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του παιδιού έτσι ώστε να γίνει μία συζήτηση και να μπορέσουν και αυτοί να βοηθήσουν.

Ι.Τ.: Ναι, βεβαίως, είναι απαραίτητη και ουσιαστική η συμμετοχή των γονέων. Κλείνοντας τη συζήτησή μας, θα ήθελα να σας ρωτήσω αν έχετε εντοπίσει παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία και υποβαθμίζουν το εκπαιδευτικό σας έργο είτε είναι εσωτερικοί παράγοντες του σχολείου είτε είναι ευρύτερα κοινωνικοί για παράδειγμα το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών ή κάποιο άλλο παράγοντα που έχετε εντοπίσει εσείς και επηρεάζει αρνητικά την όλη αξιολογική διαδικασία;

Σ.11: Θεωρώ ότι η απαξίωση του εκπαιδευτικού έργου ξεκινάει από την κοινωνία, την οικογένεια. Οι ίδιοι οι γονείς όταν μιλούν απαξιωτικά για το δάσκαλο και για το έργο που παρέχει, με αποτέλεσμα ο μαθητής να έρχεται στο σχολείο με τέτοιες ιδέες που εμείς καλούμαστε να πολεμήσουμε και το μοναδικό μέσο που έχουμε είναι η διδασκαλία μας, η ποιότητα του μαθήματος και κατά επέκταση η ποιότητα της αξιολόγησης. Βέβαια, όπως σας ανέφερα συναντάμε πολλά εμπόδια όπως για το δικό μου γνωστικό αντικείμενο, την Πληροφορική η μία διδακτική ώρα δεν αρκεί για ψηφιακό εγγραμματισμό. Θεωρώ ότι ένα βήμα θα ήταν τουλάχιστον να γίνει δίωρο σε όλες τις τάξεις το μάθημα της Πληροφορικής. Όσον αφορά στην απαξίωση, ένας άλλος λόγος θεωρώ ότι είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όταν απαξιώνουν τον εαυτό τους μέσα από τα ιδιαίτερα

μαθήματα που παραδίδουν μάλιστα σε μαθητές του ίδιου σχολείου, της ίδιας τάξης, στις οποίες διδάσκουν, και το οποίο θεωρώ ότι είναι εγκληματικό. Άρα, οι γονείς από τη μία εμείς οι ίδιοι από την άλλη πλευρά έχουμε απαξιώσει το συγκεκριμένο λειτούργημα πάρα πολύ. Επίσης, ο ίδιος ο μαθητής δε βλέπει το λόγο για τον οποίο πρέπει να προσπαθήσει, πολλοί μαθητές όταν βλέπουν έξω στην κοινωνία ότι αυτό που επικρατεί είναι το μέσον, η αδιαφάνεια, η αδικία, η ανισότητα, αν έχεις μέσον θα τακτοποιηθείς ό,τι γνώσεις και να έχεις οπότε ο μαθητής λέει γιατί να προσπαθήσω αφού θα βρω ένα τρόπο στη συνέχεια και θα τακτοποιηθώ. Το μεγάλο πρόβλημα θεωρώ ότι είναι η κοινωνία, και συμμετέχουμε βέβαια φταίμε όλοι μας σε αυτό. Κάτι άλλο που θα ήθελα να πω όσον αφορά το δικό μου γνωστικό αντικείμενο είναι ότι θα έπρεπε να είχαμε πολύ συγκεκριμένη και καθορισμένη ύλη και στόχους που οφείλουμε να ακολουθήσουμε. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, μου έκανε εντύπωση και το αναφέρω είναι ότι η πληροφορική στην Κύπρο, που επισκεφθήκαμε μέσω προγράμματος Erasmus, το κράτος δίνει αρχεία συγκεκριμένα για κάθε μάθημα, για κάθε ώρα και δίνει και συγκεκριμένες εργασίες πάνω σε αυτό το υλικό έτσι ώστε να είναι σίγουρο ότι όλοι οι μαθητές, σε όλα τα μέρη της Κύπρου διδάσκονται ακριβώς την ίδια ύλη, με ακριβώς τον ίδιο τρόπο. Δε λέω ότι είναι μονόδρομος και είναι ο πιο σωστός τρόπος αλλά νομίζω ότι είναι ένα βήμα, στην πορεία βλέποντας λάθη τα διορθώνουμε.

Ι.Τ.: Μάλιστα, είναι φυσικό να συμβαίνουν αυτά που είπατε, το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα, επηρεάζεται από την κοινωνία, τις αξίες που επικρατούν για αυτό ακριβώς το λόγο θεωρούμε ότι η ποιότητα δεν είναι στατικό χαρακτηριστικό αλλά διαμορφώνεται. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας, το χρόνο που αφιερώσατε, καλή επιτυχία σε ό,τι κάνετε και καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο.

Σ.11: Και εγώ σας ευχαριστώ πολύ, καλή επιτυχία να έχετε, να είστε καλά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 12

Ι.Τ.: Καλή σας μέρα, σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με θέμα αξιολόγηση μαθητών και ποιότητα στην εκπαίδευση. Έχουμε μακροχρόνια συνεργασία και είναι ιδιαίτερη τιμή και χαρά η συμβολή σας στην έρευνα αυτή.

Σ.12: Είναι και δική μου τιμή και με πολύ χαρά θα συμμετέχω και θα απαντήσω στις ερωτήσεις σας.

Ι.Τ.: Πολύ ωραία, σας ευχαριστώ πολύ. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας με κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στη συλλογή και στην επεξεργασία του υλικού μου. Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες για το πτυχίο σας, ποια σχολή και ποιο τμήμα έχετε αποφοιτήσει, αν έχετε την καλοσύνη.

Σ.12: Έχω αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το τμήμα Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών σπουδών, το 1985.

Ι.Τ.: Και αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας σας;

Σ.12: Έχω πάνω από 30 έτη.

Ι.Τ.: Μήπως έχει τύχει να έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών;

Σ.12: Όχι, κάποια επιμόρφωση με το συγκεκριμένο θέμα δεν έχω παρακολουθήσει, οι περισσότερες επιμορφώσεις αφορούσαν στη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση των διδακτικών μέσων και τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας εστιάζοντας στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και να σας ρωτήσω με ποιους τρόπους κατορθώνετε να αποκτήσετε μια πλήρη και σαφή εικόνα για την πρόοδο των μαθητών σας, δηλαδή ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να τους αξιολογήσετε, χρησιμοποιείτε για παράδειγμα τις παραδοσιακές μεθόδους, το γραπτό διαγώνισμα, τις κατ' οίκον εργασίες, την προφορική συμμετοχή, ή έχετε δοκιμάσει κάποιες εναλλακτικές μεθόδους όπως το φάκελο δεξιοτήτων, την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση, πώς αποκτάτε πλήρη εικόνα για τους μαθητές σας, πού εστιάζετε;

Σ.12: Χρησιμοποιώ περισσότερο τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, έχω όμως περιστασιακά χρησιμοποιήσει το φάκελο δεξιοτήτων και ότι προσφέρει η τεχνολογία.

Ι.Τ.: Ναι, γνωρίζω ότι ενσωματώνετε πολύ τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημά σας, έχετε από καιρό δημιουργήσει και ένα ιστολόγιο με τους μαθητές σας.

Σ.12: Ναι, προσπαθώ να χρησιμοποιώ πολύ και την ηλεκτρονική τάξη, θεωρώ ότι είναι πολύ χρήσιμα και βοηθητικά εργαλεία στο να δίνω υλικό, να καταθέτουν εργασίες οι μαθητές, να κάνουμε δημιουργικές συνθετικές εργασίες, βοηθάει δηλαδή και στην αξιολόγηση η τεχνολογία.

Ι.Τ.: Κάνετε χρήση των νέων τεχνολογιών, των σύγχρονων οπτικών μέσων και του οπτικοακουστικού υλικού για την αξιολογική διαδικασία γιατί θεωρείτε ότι βοηθάει περισσότερο τους μαθητές σας, τους παρέχει κίνητρο, τους ενθαρρύνει;

Σ.12: Φυσικά, αλλά κυρίως κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία, πιο κατανοητή, πιο σύγχρονη, πιο κοντά στα βιώματα των παιδιών επομένως αν δώσουμε έμφαση στη διδασκαλία τότε θεωρώ θα έχουμε σίγουρα πιο καλά αποτελέσματα στην αξιολογική διαδικασία.

Ι.Τ.: Σαφώς, υπάρχει άρρηκτη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης. Χρησιμοποιείτε λοιπόν τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας και για να αξιολογήσετε τους μαθητές σας, ήθελα να σας ρωτήσω λοιπόν, αφού περατωθεί μια αξιολογική διαδικασία, πώς αξιοποιείτε το αποτέλεσμά της σε σχέση με τη διδασκαλία σας για παράδειγμα ή και σε σχέση με τους μαθητές σας;

Σ.12: Αρχικά κάνω κάποια γενικά σχόλια και μετά εξειδικευμένα στο κάθε μαθητή θα κάνω συγκεκριμένα σχόλια και φυσικά θα με ρωτήσουν ταυτόχρονα τα παιδιά οτιδήποτε έχουν απορία, θα κάνουμε μια εκτενή συζήτηση όχι μόνο για την ορθή απάντηση αλλά για το πώς έπρεπε και από γραμματική/συντακτικό/ορθογραφία να διατυπωθεί, τη χρήση της γλώσσας δηλαδή.

Ι.Τ.: Βεβαίως, για να μάθουν από τα λάθη τους και να μπορέσουν να βελτιωθούν.

Σ.12: Αν κάποιος μαθητής δεν έχει καλό αποτέλεσμα σε ένα διαγώνισμα για παράδειγμα, αυτό δε θα είναι το μοναδικό κριτήριο για τον τελικό του βαθμό, εστιάζω στην προφορική συμμετοχή, στις εργασίες και ενδιαφέρομαι να μάθω αν κάτι έχει συμβεί στο μαθητή γενικότερα, είναι δείκτης ένα παιδί που ξαφνικά μειώνεται η επίδοσή του ότι κάτι το απασχολεί κάτι του συμβαίνει και προσπαθώ να το ενθαρρύνω βέβαια και να το βοηθήσω.

Ι.Τ.: Βέβαια, και θα έχει το παιδί τη δυνατότητα να ξαναπροσπαθήσει με πολλούς τρόπους. Όσον αφορά στην ύλη σας κάνετε κάποια αναπροσαρμογή βάση του αποτελέσματος αν κάποιο φαινόμενο για παράδειγμα δεν το κατανόησαν σε βάθος;

Σ.12: Με τόσα χρόνια στην εκπαίδευση νομίζω ότι αναδιαμορφώνω την ύλη μόνη μου, ταυτόχρονα και μέσα στη διδασκαλία όταν αντιληφθώ ότι αυτό χρειάζεται για να γίνει κατανοητό το μάθημα αλλιώς πως θα φτάσω στους διδακτικούς στόχους, χρειάζεται συνεχής αναπροσαρμογή, ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο.

Ι.Τ.: Μπορεί να μπείτε με ένα σχέδιο μαθήματος και θα δείτε κάποιες απορίες μαθητών και αμέσως αναδιατάσσεται την ύλη σας.

Σ.12: Θα έλεγα ότι προσπαθώ μια συνεχή ανατροφοδότηση μέσα από την αξιολόγηση είναι ένας κύκλος όλο αυτό.

Ι.Τ.: Πιο συγκεκριμένα στο γνωστικό σας αντικείμενο, ήθελα να μου πείτε αν σύμφωνα με τη μακρόχρονη εμπειρία σας θεωρείτε ότι οι μαθητές σήμερα προετοιμάζονται για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του 21ου αιώνα, αποκτούν δηλαδή τα εφόδια εκείνα που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής; Δηλαδή οι μαθητές σας θεωρείτε ότι αποκτούν μέσα από τη διδασκαλία και κατά επέκταση μέσα από την αξιολογική διαδικασία εφόδια για να ανταπεξέλθουν ως ενεργοί πολίτες πια στο σύγχρονο απαιτητικό κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι, να αποκτήσουν δηλαδή σύνθετες επικοινωνιακές δεξιότητες, να είναι σε θέση να επιλύσουν προβλήματα, να αποκτήσουν στάσεις και συμπεριφορές για παράδειγμα το σεβασμό, θεωρείτε ότι επιτυγχάνεται αυτό με τα μέσα που έχετε;

Σ.12: Κοιτάξτε, το βιβλίο από μόνο του δεν είναι ικανό ούτε να δημιουργήσει πολίτες με κριτική σκέψη ή καινοτόμα σκέψη ή πολίτες που να κατέχουν σύνθετες δεξιότητες επικοινωνίας. Ωστόσο, κάθε μάθημα το προσαρμόζω και προσπαθώ να γίνει όσο πιο εύληπτο, πιο κατανοητό και σίγουρα αναδιαμορφώνω την ύλη. Σε κανένα βιβλίο από αυτά που παρέχονται δεν χρησιμοποιώ ακριβώς τη δομή.

Ι.Τ.: Για να είναι πιο σύγχρονο, πιο κατανοητό, πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές σας.

Σ.12: και περισσότερο αποτελεσματικό να έχουν μια ολιστική εικόνα τα παιδιά. Θεωρώ ότι οι διαθεματικές εργασίες συμβάλλουν πολύ σε αυτό στο να αποκτήσουν τα παιδιά εφόδια και να έχουν μια ολιστική εικόνα των δεξιοτήτων τους, διαφορετικά κυριαρχεί ο κατακερματισμός, όλα είναι μεμονωμένα πώς θα τα εφαρμόσουν συνολικά;

Ι.Τ.: Συμφωνώ ο διαχωρισμός της ύλης, της αξιολόγησης, του κάθε γνωστικού αντικειμένου δε δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόσουν συνολικά και συνθετικά οι μαθητές τι γνωρίζουν.

Σ.12: Ακριβώς, αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα, τότε θα μιλούσαμε για μια αξιολόγηση που θα είχε αντίκρισμα, ποιότητα και θα βλέπαμε με μια καλή ανάλυση σε ποιους τομείς χρειάζεται βοήθεια, βελτίωση ο μαθητής όχι μεμονωμένα ανά γνωστικό αντικείμενο, δε βοηθά τη σκέψη του, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του.

Ι.Τ.: Ναι, ακριβώς, τότε θα είχε νόημα και η τελική αξιολόγηση να γινόταν σαν μια μεγάλη συνθετική εργασία, να ήταν μία αλλά να απαιτούσε γνώσεις από όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Σ.12: Ίσως στο μέλλον να είναι έτσι, προς το παρόν είναι πολύ παρωχημένη η αξιολογική διαδικασία. Επίσης θέλω να προσθέσω ότι οι νέες τεχνολογίες είναι πολύ σημαντικές για να αποκτήσουν τα παιδιά τις ανάλογες δεξιότητες στη γλώσσα, στη λογοτεχνία, στα αρχαία, τα οποία και διδάσκω.

Ι.Τ.: Για να είναι σε θέση οι μαθητές σας, όταν μεγαλώσουν, να στείλουν μια επιστολή ηλεκτρονική για παράδειγμα χρησιμοποιείτε το μάθημά σας που είναι τα φιλολογικά για να αποκτούν οι μαθητές σας ψηφιακές δεξιότητες επικοινωνίας, εστιάζετε σε αυτό. Σύμφωνα με τη μακρόχρονη εμπειρία σας έχετε διαπιστώσει να υφίσταται κάποια σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ποιότητα της εκπαίδευσης, βλέπετε δηλαδή να υπάρχει κάποια σχέση θετική, αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό σας έργο;

Σ.12: Θεωρώ ότι ο τρόπος αξιολόγησης έτσι όπως υφίσταται δεν αναβαθμίζει τη ποιότητα του έργου μας, θεωρώ ότι έχει περιέλθει σε αδιέξοδο η αριθμητική βαθμολογία που εφαρμόζεται, θα προτιμούσα την περιγραφική αξιολόγηση και κάποιους άλλους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης για να έχει αποτελεσματικότητα το έργο μας. Για να μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση δείχνοντας περισσότερο τις ικανότητές τους και σε άλλους τομείς γιατί θεωρώ επίσης ότι το γραπτό κείμενο είναι ένας προβληματικός τρόπος αξιολόγησης.

Ι.Τ.: Βεβαίως, οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για να κλείσουμε τη συζήτησή μας ήθελα να δούμε το θέμα των παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία και πέρα από τους

εκπαιδευτικές παραμέτρους, θεωρείτε ότι τα αίτια είναι βαθύτερα; Προέρχονται ίσως και από την κοινωνία;

Σ.12: Το βασικότερο είναι ότι ξεκινάμε με ένα σύνολο μαθητών που δεν είναι στο ίδιο επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία ένδεια στη γλώσσα, στη γλωσσική επάρκεια, που δυσχεραίνει ιδιαίτερα το έργο των φιλολόγων. Δεν είμαι αισιόδοξη διότι οι γενιές των παιδιών που έρχονται είναι λιγότερο καταρτισμένες στα γλωσσικά μαθήματα και υπάρχει επίσης η υπονόμευση του έργου μας και από την κοινωνία και από κάποιους γονείς. Όχι μόνο υπονόμευση και μείωση, είναι μειωτική η στάση τους, απαξιωτική μερικές φορές.

Ι.Τ.: Δεν προβάλλεται και το εκπαιδευτικό έργο.

Σ.12: Όχι μόνο δεν προβάλλεται πολλές φορές συσκοτίζεται κιόλας και κάποιες επιτυχίες μας να θεωρηθούν αποτυχίες μέχρι εκεί φτάνει. Υπάρχει μία αρνητική εικόνα για τον εκπαιδευτικό και το έργο του στην κοινωνία.

Ι.Τ.: Υπάρχει μία αρνητική εικόνα και μία απαξίωση στη κοινωνία του έργου του δημόσιου σχολείου θα έλεγα.

Σ.12: Ναι, και αυτό περνάει στα παιδιά που έρχονται με την ιδέα ήδη διαμορφωμένη για το εκπαιδευτικό μας έργο.

Ι.Τ.: Υπάρχει προκατάληψη και ανισότητα η οποία λειτουργεί ως τροχοπέδη.

Σ.12: Ναι, σαφώς και ότι είμαστε φυγόπονοι και όχι αρκετά καταρτισμένοι ενώ ισχύει σε μεμονωμένες περιπτώσεις θα λέγαμε.

Ι.Τ.: Και η ανισότητα που είπατε είναι εξίσου σημαντικός παράγοντας για παράδειγμα τα παιδιά δεν έρχονται όλα με τα ίδια εφόδια είτε από την οικογένεια είτε από το σχολείο, την προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα δηλαδή

Σ.12: είτε και από τις δικές τους ικανότητες τις βιολογικές

Ι.Τ.: Βεβαίως, αυτό είναι ένα επίσης σημαντικό θέμα καθώς οι δομές που υπάρχουν δύνανται να λειτουργήσουν και να βοηθήσουν το μαθητή μόνο με τη σύμφωνη γνώμη του κηδεμόνα, οπότε στην πλειοψηφία τους τα παιδιά αυτά παραμένουν ως έχει. Και επίσης το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και κατά επέκταση το περιεχόμενο της αξιολόγησης δεν τα βοηθάει να προοδεύσουν, να εξαλειφθούν οι ανισότητες, έτσι δεν είναι;

Σ.12: Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ανεδαφικό πολλές φορές χρειάζεται αναπροσαρμογή.

Ι.Τ.: Και τα διδακτικά εγχειρίδια είπατε πριν είναι παρωχημένα σε πολλά σημεία, εσείς βέβαια χρησιμοποιείτε αυθεντικά κείμενα, σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, επομένως σίγουρα χρειάζεται κάποια αλλαγή θεωρείτε;

Σ.12: Σίγουρα, πολλά από τα εγχειρίδια θα έπρεπε να καταργηθούν. Επιπρόσθετα, θα ήθελα τέλος να τονίσω ότι με βάση την εμπειρία μου έχω διαπιστώσει ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει σταθερότητα εκπαιδευτικής πολιτικής, υπάρχει πολυνομία, πολλές εγκύκλιοι, οι οποίες δεν βοηθούν καθόλου το έργο μας, το δυσχεραίνουν και δεν απεικονίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ι.Τ.: Νοιώθουμε και ανασφάλεια δεν ξέρουμε ακριβώς πότε θα αλλάξουν οι νόμοι, ειδικά όσον αφορά στην αξιολογική διαδικασία οι μαθητές προετοιμάζονται για την Τράπεζα θεμάτων για παράδειγμα δεν ξέρουμε αν θα γίνει, δεν ξέρουμε αν θα έχουμε τελικές εξετάσεις , προαγωγικές και απολυτήριες το καλοκαίρι υπάρχει μια γενικότερη ανασφάλεια και αβεβαιότητα που μας δημιουργεί πολλά προβλήματα, χαίρομαι που το θέσατε αυτό το θέμα, γιατί και εγώ έτσι το νοιώθω. Σας ευχαριστώ θερμά για τον πολύτιμο χρόνο σας, τη συμμετοχή σας, είναι ιδιαίτερη χαρά για μένα που συμμετείχατε στην έρευνα αυτή, σας εύχομαι να είστε καλά.

Σ.12: και εγώ εύχομαι σε σας καλή επιτυχία και ένα λαμπρό μέλλον γιατί το αξίζετε.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 13

Ι.Τ: Καλή σας μέρα, σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με θέμα «αξιολόγηση μαθητών και ποιότητα στην εκπαίδευση». Είστε πολύ αγαπητή συνάδελφος σε μένα προσωπικά και στους μαθητές σας, διακρίνεστε για την ενσυναίσθησή σας και την αγάπη σας για τα παιδιά και είναι ιδιαίτερη χαρά για εμένα που συμμετέχετε.

Σ13.:Ευχαριστώ πολύ για τα καλά σας λόγια και μένα είναι ξεχωριστή τιμή που συμμετέχω και που με επιλέξατε να καταθέσω τις απόψεις μου.

Ι.Τ: Ήθελα πριν ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας να σας ρωτήσω κάποια απλά δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στη συλλογή και στην επεξεργασία των δεδομένων μου και πρωτίστως για το πτυχίο σας, ποιας σχολής και ποιού τμήματος είστε απόφοιτη και τα χρόνια προϋπηρεσίας σας.

Σ13.: Ναι, βεβαίως, να σας πω. Είμαι απόφοιτη του Ιστορικού-Αρχαιολογικού τμήματος της Φιλοσοφικής σχολής Αθηνών και έχω 20 χρόνια προϋπηρεσίας.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ. Μήπως έχετε συμμετάσχει πρόσφατα ή παλαιότερα σε κάποια επιμόρφωση με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών;

Σ13.:Όχι, δεν έχει τύχει να συμμετέχω σε σεμινάριο με το συγκεκριμένο θέμα αλλά σε άλλου είδους επιμορφώσεις.

Ι.Τ: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας εστιάζοντας στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και συγκεκριμένα να μας πείτε με ποιο τρόπο αποκτάτε εσείς μια πλήρη εικόνα για την πρόοδο των μαθητών σας, εφαρμόζετε για παράδειγμα τις παραδοσιακές μεθόδους όπως το γραπτό διαγώνισμα, την προφορική συμμετοχή, τις κατ'οίκον εργασίες, έχετε δοκιμάσει κάποιες από τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης για παράδειγμα την αυτοαξιολόγηση ή την ετεροαξιολόγηση δηλαδή να κάνουν εργασίες και η μία ομάδα να βαθμολογεί την άλλη, γενικά τι σας βοηθάει να αποκτήσετε μια πλήρη και αναλυτική εικόνα για την πρόοδο των μαθητών σας; Πώς σκέφτεστε, τι στόχους θέτετε, ποιες μεθόδους εφαρμόζετε;

Σ13.:Όταν αναλαμβάνω για πρώτη φορά ένα τμήμα, το πρώτο που κάνω είναι να γνωρίσω τα παιδιά, πέρα από τα ονόματά τους θέλω να μου πουν λίγα λόγια για τα ενδιαφέροντά τους πέρα από το σχολείο, μέσα από παιχνίδια γνωριμίας το οικογενειακό τους πλαίσιο, το κοινωνικό τους πλαίσιο, οι πληροφορίες αυτές με βοηθούν αρχικά να οργανώσω τη διδασκαλία μου και κατά επέκταση την αξιολόγηση πιο κοντά στα βιώματα και στα ενδιαφέροντά τους.

Ι.Τ: Για να έχουν κίνητρο στη μάθηση.

Σ13.: Ακριβώς, να είναι πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τα παιδιά διαφορετικά δεν θα συμμετέχουν πολύ, θα τους είναι αδιάφορο και απόμακρο οπότε δε θα σημειώσουν μεγάλη πρόοδο.

Ι.Τ: Πολύ σωστά.

Σ13.:Στη συνέχεια βεβαίως και εφαρμόζω τις εγκυκλίους και στην ύλη και στην αξιολόγηση για να είμαι καλυμμένη αλλά για μένα το γραπτό διαγώνισμα μετράει πολύ λιγότερο σε σχέση με την καθημερινή επικοινωνία και συμμετοχή των μαθητών μέσα στην τάξη, με δραστηριότητες ομαδικές που κάνουμε με τα παιδιά ιδιαίτερα στο μάθημα της λογοτεχνίας, είναι ένα μάθημα που μου δίνει αυτή τη δυνατότητα εκεί πραγματικά βλέπω παιδιά που κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε της γραπτής αξιολόγησης έχουν πολύ χαμηλή επίδοση και αυτοεκτίμηση όταν κάνουμε τέτοιου τύπου εργασίες δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό και αναλαμβάνουν και πρωταγωνιστικούς ρόλους, οπότε θεωρώ ότι για μένα ο πιο αξιόπιστος τρόπος για να αξιολογήσω ένα μαθητή είναι να δω ακριβώς τη συνολική του εικόνα και την προσπάθειά του κυρίως όταν ξεφεύγουμε από τα πλαίσια.

Ι.Τ: Έχετε απόλυτο δίκιο, σε αυτό βέβαια βοηθάει η δημιουργία κλίματος αλληλοεκτίμησης, εμπιστοσύνης και σεβασμού που εσείς η ίδια έχετε καλλιεργήσει όλα αυτά τα χρόνια στην τάξη σας.

Σ13.: Θα έλεγα ότι πρέπει κυρίως να νοιώθουν ασφάλεια τα παιδιά σε αυτή την ηλικία του Γυμνασίου τουλάχιστον να εκφράσουν τις απόψεις τους να συμμετέχουν, να μην φοβούνται το λάθος και την αντίδραση του εκπαιδευτικού.

Ι.Τ: Βεβαίως, όταν έχετε το αποτέλεσμα μιας αξιολογικής διαδικασίας για παράδειγμα μιας εργασίας ανά ομάδες όπως είπατε, ή κάποιο γραπτό διαγώνισμα όταν αντιλαμβάνεστε ότι το αποτέλεσμα δεν είναι τόσο καλό για κάποια παιδιά πώς το διαχειρίζεστε σε σχέση με τους μαθητές σας και σε σχέση με τη διδασκαλία σας;

Σ13.: Οπωσδήποτε εκεί που θα πρέπει να εστιάσω είναι στο γιατί το παιδί δεν κατάλαβε αυτά που είπαμε οπότε σίγουρα θα κάνω μια ανατροφοδότηση της διδασκαλίας μου διδάσκοντας ξανά τη συγκεκριμένη ύλη και επιμένοντας στα σημεία εκείνα που το δυσκολεύουν. Στη συνέχεια θα προσπαθήσω βάζοντάς του μια διαφορετικού τύπου ερώτηση ή εργασία να δω αν μπορεί να ανταποκριθεί και αν αντιληφθώ ότι πραγματικά τα καταφέρνει εκεί , στο συγκεκριμένο παιδί ή στα συγκεκριμένα παιδιά που δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τα υπόλοιπα θα ακολουθήσω ένα διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης, στα δικά τους μέτρα.

Ι.Τ: Θεωρώ ότι όλοι αυτό θα έπρεπε να κάνουμε. Μέσα από τη μακρόχρονη συνεργασία που έχετε με τους μαθητές σας έχετε εντοπίσει να υπάρχει κάποια σύνδεση ανάμεσα στη διδασκαλία, στο υλικό που υπάρχει, και κατά επέκταση

στην αξιολόγηση και στα εφόδια που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του 21ου αιώνα; Δηλαδή θεωρείτε ότι τα παιδιά μέσα από το σχολείο μέσα από το μάθημα και κυρίως η αξιολογική διαδικασία λαμβάνει υπόψη τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχουν οι μαθητές για να ανταπεξέλθουν στο άκρως απαιτητικό κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι; Να γίνουν πολίτες του 21ου αιώνα και να έχουν αποκτήσει κάποιες στάσεις, συμπεριφορές, αξίες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στη μελλοντική τους ζωή;

Σ13.: Ναι, θεωρώ πως προσφέρονται τα σχολικά βιβλία ειδικά στη δική μου ειδικότητα μπορεί να είναι παλιά βιβλία παρόλα αυτά ιδιαίτερα μέσα από τη λογοτεχνία αλλά και από τη γλωσσική διδασκαλία της γ γυμνασίου υπάρχουν πολύ ωραίες θεματικές ενότητες για παράδειγμα για τον πόλεμο και την ειρήνη και για δράσεις που μπορούν να αναλάβουν οι νέοι και να γίνουν ενεργοί πολίτες, επιπλέον γίνεται εκτενή αναφορά σε θέματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιλέγω επίσης με αφορμή το μάθημα της λογοτεχνίας, αναθέτω στα παιδιά να κάνουν κάποιες δημιουργικές εργασίες είναι οι λεγόμενες ασκήσεις δημιουργικής γραφής όπου εκεί το κάθε παιδί με αφορμή το κείμενο και κάποιους προβληματισμούς που θέτουμε μέσα στην τάξη γράφει ένα δικό του κείμενο σε σχέση με το κεφάλαιο που διδαχθήκαμε. Επίσης στο μάθημα της ιστορίας αυτό που προέχει για μένα δεν είναι να δείξω στα παιδιά ότι εμείς οι Έλληνες ήμασταν πάντοτε καλοί στην πορεία των χρόνων και τι επιτεύγματα κάναμε αλλά παράλληλα με εμάς να δείξω ότι υπάρχουν και άλλοι λαοί οι οποίοι έχουν εξίσου σημαντικά επιτεύγματα και έχουν κάνει εξίσου σημαντικούς αγώνες.

Ι.Τ: Εννοείτε ότι μέσα από τη διδασκαλία σας και κατά επέκταση την αξιολογική διαδικασία εστιάζετε σε θέματα όπως η πολυπολιτισμικότητα καθώς τα παιδιά θα ζήσουν σε ένα περιβάλλον που θα πρέπει να σέβονται ο ένας τον άλλο να καλλιεργήσουν το κλίμα του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας, νομίζω οι αξίες αυτές είναι ουσιώδεις και απαραίτητες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα.

Σ13.: Ναι, ως πιο σημαντικά εφόδια θεωρώ τις αξίες και τις στάσεις που είπατε του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ανεκτικότητας, της φιλίας.

Ι.Τ: Θεωρείτε ότι διαδραματίζει κάποιο ρόλο ο εκπαιδευτικός, ο τρόπος που θα προσεγγίσει τα παιδιά, αν αποτελεί παράδειγμα με το ήθος του και τη

συμπεριφορά του για να μεταλαμπαδευθούν αυτά τα εφόδια οι αξίες και οι στάσεις ή είναι απλά γνωστικό θέμα, αποτελούν διδακτικό και συνεπώς αντικείμενο αξιολόγησης;

Σ13.:Βέβαια, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό το θέμα. Εμείς διδάσκουμε με το παράδειγμά μας τα παιδιά, διδάσκουμε ήθος, όλες αυτές τις αξίες μέσα από το προσωπικό μας παράδειγμα και μέσα από τη σχέση μας με τους υπόλοιπους συναδέλφους αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά. Όταν εγώ είμαι ανταγωνιστική τότε το μήνυμα που θα περάσω στα παιδιά είναι ότι πρέπει να είναι ανταγωνιστικά για να μπορέσουν να επιβιώσουν όταν όμως δείχνω κατανόηση, σκύβω με προσοχή και με υπομονή στο πρόβλημα του κάθε παιδιού μέσα στην τάξη μου, όταν δέχομαι και τη διαφορετική άποψη χωρίς να εκνευρίζομαι, χωρίς να θεωρώ ότι με προσβάλλει τότε το παιδί αμέσως λαμβάνει το μήνυμα ότι και εγώ με παρόμοιο τρόπο πρέπει να ενεργώ μεθαύριο στην κοινωνία, τη διαφορετικότητα του συμμαθητή μου θα πρέπει να τη σέβομαι, να την δέχομαι, άσχετα αν συμφωνώ ή διαφωνώ μαζί του.

Ι.Τ: Έχετε δίκιο, αυτός είναι ο πιο σημαντικός ρόλος μας που επηρεάζει τα παιδιά πιο πολύ από τα εγχειρίδια, το οπτικοακουστικό υλικό, είναι η στάση, η συμπεριφορά και η προσωπικότητα του δασκάλου. Θα ήθελα να συνεχίζουμε τη συζήτηση και να σας ρωτήσω αν σύμφωνα με την εμπειρία σας έχετε διαπιστώσει να υφίσταται κάποια σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού σας έργου και την αξιολόγηση των μαθητών, δηλαδή διακρίνετε κάποια στοιχεία από την όλη αλληλεπίδραση και την αξιολογική διαδικασία που αναβαθμίζουν την ποιότητα της μάθησης που επιτεύχθηκε, και συμβάλουν θετικά στο εκπαιδευτικό σας έργο;

Σ13.: Βεβαίως και υπάρχει η σχέση αυτή. Πρώτα από όλα είναι μια ενθάρρυνση για τα παιδιά τα οποία προσπαθούν και δουλεύουν και πραγματικά βλέπουν ότι η προσπάθειά τους ανταμείβεται. Επίσης, δείχνει και σε μένα το επίπεδο της τάξης πού θα πρέπει να εστιάσω περισσότερο, πού θα πρέπει να προσπαθήσω και μετά η αξιολόγηση είναι και μια γέφυρα επικοινωνίας με το σπίτι, να μπορέσω να επισημάνω αδυναμίες των παιδιών στους γονείς και εκείνοι με τη σειρά τους να μπορέσουν να βοηθήσουν στο έργο μου. Παρόλα αυτά θα ήθελα να μην υπάρχει η αριθμητική αξιολόγηση γιατί δε θεωρώ ότι ένας αριθμός από μόνος του αντιπροσωπεύει επαρκώς την πρόοδο ενός παιδιού είμαι υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης.

Ι.Τ: Φυσικά, δε μπορούμε να αποτυπώσουμε τα πάντα με ένα νούμερο είναι και κάπως ψυχρό και αδιάφορο προς τα παιδιά θεωρώ αν δε συνοδεύεται με κάποια σχόλια, κάποια εξήγηση, έτσι και αλλιώς την κάνουμε άτυπα την περιγραφική.

Σ13.: Ναι, άτυπα και στα ίδια τα παιδιά εξηγούμε και αναλύουμε και στους γονείς αλλά η αριθμητική αξιολόγηση έχει φτάσει σε ένα τέλμα.

Ι.Τ: Σαφώς, κλείνοντας τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω αν έχετε εντοπίσει κάποιους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην πρόοδο των παιδιών και υποβαθμίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού σας έργου, για παράδειγμα αρνητικούς παράγοντες που μπορεί να έχουν κοινωνικά αίτια ή ακόμη οικονομικά και όχι απαραίτητα εκπαιδευτικές παράμετροι, σε βάθος αν κοιτάξουμε τι θεωρείτε ότι επηρεάζει την πρόοδο των παιδιών;

Σ13.: Επειδή θεωρώ ότι το σχολείο είναι μια εικόνα της κοινωνίας, μία μικρογραφία της κοινωνίας υπάρχει λοιπόν μια πολύ άμεση σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία και στην οικογένεια. Από το 2010 και μετά, τα χρόνια της οικονομικής κρίσης βλέπω όλο και περισσότερο προβληματισμένα παιδιά, παιδιά που δεν χαμογελούν και παιδιά που ζουν στα όρια της φτώχειας. Όση διάθεση λοιπόν και θέληση να έχει ένα παιδί το γεγονός ότι πεινάει, ότι αντιμετωπίζει προβλήματα επιβίωσης είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας που τον εμποδίζει από το να παρακολουθήσει στο σχολείο το μάθημά του και συνεπώς να αποδώσει. Ένας δεύτερος λόγος σημαντικός είναι και η κατάσταση που βιώνει μέσα στην οικογένεια ιδιαίτερα τώρα την περίοδο της πανδημίας και του εγκλεισμού ήρθαν στην επιφάνεια περιπτώσεις ενδοοικογενειακής βίας, όταν ένα παιδί ζει σε μία οικογένεια που το ξύλο διαπρέπει που είτε το ίδιο το υφίσταται είτε κάποια από τα μέλη της οικογένειάς του αυτό επιδρά πάρα πολύ αρνητικά στην ψυχοσύνθεσή του και ερχόμενο στο σχολείο ή θα αδιαφορήσει παντελώς ή θα προσπαθήσει να εκτονώσει το θυμό, την οργή και όλα αυτά που βιώνει στα άλλα παιδιά. Ευθύνεται φυσικά και το σχολείο όταν μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν φαινόμενα βίας είτε λεκτικής είτε σωματικής που είτε τα αντιμετωπίζει το σχολείο με κάποια χαλαρότητα είτε τα αφήνει και περνάνε έτσι. Ως τελευταίο παράγοντα θα ανέφερα τα αναλυτικά προγράμματα και τα παρωχημένα βιβλία. Θεωρώ ότι εκεί είναι στο χέρι μας αν θέλουμε πραγματικά να βοηθήσουμε τα παιδιά να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας όπως είπα και προηγουμένως αλλά για μένα οι οικογενειακοί, οι κοινωνικοί και οι οικονομικοί λόγοι είναι οι σημαντικότεροι και επηρεάζουν την επίδοση ενός μαθητή.

Ι.Τ: Συμφωνώ με όσα είπατε, βεβαίως και γνωρίζω ότι πράγματι υπάρχουν οι περιπτώσεις που αναφέρατε στο σχολείο σας, στο οποίο βέβαια λειτουργεί και ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ, και διαθέτετε και ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και νοσηλευτές, μακάρι όλα τα σχολεία να είχαν τέτοιες δομές.

Σ13.: Σίγουρα, είναι πολύ σημαντικός και ο ρόλος και του Συλλόγου και της διοίκησης σε τέτοια θέματα πέρα από τις δομές, αλλά όπως σας είπα δυστυχώς οι περιπτώσεις αν και λίγες υπάρχουν για αυτό θεωρώ λιγότερες σημαντικές τις μεθόδους διδασκαλίας και τις τεχνικές αξιολόγησης στο βαθμό επίδρασης της προόδου των μαθητών.

Ι.Τ: Αυτό που κυριαρχεί στα παιδιά είναι αυτά που βιώνουν και θα πρέπει και το υπουργείο και εμείς να βρούμε τρόπους να τα βοηθήσουμε. Όσον αφορά στην κοινωνία γενικότερα, πέρα από την οικογένεια έχετε διαπιστώσει κάποιους άλλους λόγους βαθύτερους στην κοινωνία που τα παιδιά δεν προοδεύουν αναφορικά για παράδειγμα με τις αξίες, τα πρότυπα που κυριαρχούν;

Σ13.: Είναι μια εποχή κρίσης των αξιών και έκπτωσης των ηθικών αξιών, τα παιδιά βομβαρδίζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης από λανθασμένα πρότυπα, περνάνε στο μαθητή το μήνυμα ότι παιδί μου με τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια εσύ μπορεί να γίνεις μεγάλος και τρανός, βλέποντας αυτή την ανεργία που υπάρχει το παιδί θεωρεί ότι και να κάτσω να διαβάσω, να προσπαθήσω, να κοπιάσω, να πάρω ένα πτυχίο αυτό τι αντίκρισμα θα έχει σε μια χώρα η οποία το απαξιώνει και δε μου δίνει τη δυνατότητα να δείξω την αξία μου και τα προσόντα μου.

Ι.Τ: Έχετε απόλυτο δίκιο, η έκπτωση των αξιών σήμερα είναι ο μεγαλύτερος λόγος που δεν υπάρχει και μια αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας έργου. Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο σας, να είστε καλά, πάντα επιτυχίες στους μαθητές σας, ήταν ιδιαίτερη τιμή για μένα η συμμετοχή σας, η συζήτηση αυτή. Να είστε καλά.

Σ13.:Εγώ σας ευχαριστώ πάρα πολύ που μου δώσατε τη δυνατότητα να πω τις απόψεις μου σε ένα πολύ ευαίσθητο χώρο και θέμα. Σας εύχομαι καλό κουράγιο και καλή συνέχεια στο έργο σας.

Ι.Τ: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 14

Ι.Τ.: Καλημέρα, σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση μαθητών. Είναι ιδιαίτερη τιμή για μένα που συμμετέχετε εσείς προσωπικά, έχουμε μια μακρόχρονη συνεργασία σε ευρωπαϊκά προγράμματα, είστε πολύ αγαπητή, για μένα η συμβολή σας είναι πολύτιμη.

Σ.14:Καλημέρα και από εμένα, σε ευχαριστώ πολύ Ιωάννα μου, με συγκινείς ιδιαίτερα, είναι και για μένα ιδιαίτερη τιμή και χαρά όπως είναι και κάθε συνεργασία μας, εξάλλου πάντα μιλούσαμε μαζί για θέματα εκπαίδευσης και για την αξιολόγηση των μαθητών.

Ι.Τ.: και για μένα πάντα. Ξεκινώντας τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω κάποια απλά δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στη συλλογή και στην επεξεργασία των δεδομένων μου, πρωτίστως πείτε μας για το πτυχίο σας, τι ειδικότητα είστε;

Σ.14:Είμαι ΠΕ08, Εικαστικά διδάσκω, είμαι απόφοιτη της Σχολής Καλών Τεχνών στην Ιταλία και συγκεκριμένα στη Νάπολη, 20 χρόνια τώρα είμαι τη δημόσια εκπαίδευση.

Ι.Τ.: Όσον αφορά στο θέμα των επιμορφώσεων γνωρίζω ότι έχετε συμμετάσχει σε πάρα πολλές και ως επιμορφούμενη και ως επιμορφώτρια ειδικά στις νέες τεχνολογίες, στα καινούρια εργαλεία, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών συγκεκριμένα έχει τύχει να συμμετέχετε σε κάποιο σεμινάριο είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως;

Σ.14: Ναι πράγματι γιατί θεωρώ ότι οι επιμορφώσεις είναι απαραίτητο και αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μας, με έχουν βοηθήσει πολύ ειδικά οι νέες τεχνολογίες και οι καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι συναδέλφων άλλων χωρών, για το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών στο δικό μου αντικείμενο εδώ στην Ελλάδα, όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάτι παρόμοιο.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας εστιάζοντας στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και να σας ρωτήσω με ποιο τρόπο, αποκτάτε εσείς μια πλήρη και σαφή εικόνα για την πρόοδο των μαθητών σας, δηλαδή χρησιμοποιείτε για την αξιολόγηση των μαθητών τις παραδοσιακές μεθόδους αποκλειστικά όπως το γραπτό διαγώνισμα, την προφορική συμμετοχή και τις κατ' οίκον γραπτές εργασίες ή έχετε μπορέσει να ενσωματώσετε στη διδασκαλία σας και κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είτε μέσω

ηλεκτρονικής τάξης, είτε με το φάκελο δεξιοτήτων, την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση;

Σ.14: Ναι, σαφέστατα και ξεκινάω με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, κάθε παιδί έχει το μπλοκ του, έχει τις εργασίες του, τις οποίες δουλεύει εδώ στο εργαστήριο και συνεχίζει και στο σπίτι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένας φάκελος αυτός με τις εργασίες που έχει κάνει, βέβαια γράφουμε και μία γραπτή εξέταση όπου εκεί προσπαθώ να καταλάβω σε τι βάθος έχουν κατανοήσει, εμπεδώσει ότι έχουμε διδαχθεί, πάνω σε κινήματα Τέχνης που θεωρώ πολύ σημαντικό να αποκτήσουν μία παιδεία πάνω στο κομμάτι αυτό, άρα λοιπόν σημαντικό είναι για μένα να έχουν κατανοήσει κάποιες έννοιες στις οποίες αναφερόμαστε. Από την άλλη πλευρά, μπορώ να πω ότι η πλατφόρμα webex φέτος μας έδωσε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε το εργαλείο το padlet, όπου τα παιδιά μπορούσαν να αναρτούν τις εργασίες τους και με τον τρόπο αυτό προσπαθούν να δουν και τις εργασίες των άλλων, ίσως στα σημεία που δυσκολεύονταν αποκτούσαν ιδέες να δουλέψουν με διαφορετικό τρόπο αλλά κυρίως είναι ένα από τα ψηφιακά εργαλεία που μας επιτρέπουν να χρησιμοποιήσουμε την ετεροαξιολόγηση ακόμα και σε συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Βέβαια, προσωπικά πιστεύω ότι κάθε παιδί ο εκπαιδευτικός πρέπει να το αξιολογεί με βάση τις ίδιες του τις δυνάμεις και με την πορεία των εργασιών που έχει κάνει μέσα στο χρόνο και όχι συγκρινόμενο με τα άλλα παιδιά που έχουν έρθει και είναι πιο ταλαντούχα, που τους έχουν ήδη δοθεί από το σπίτι τους περισσότερα εφόδια. Η ετεροαξιολόγηση είναι περισσότερο ένα πολύ καλό εργαλείο για να αποκτήσουν αυτοέλεγχο, αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία οι ίδιοι οι μαθητές, θα λέγαμε ότι βοηθά να κοιτάζουν από μακριά τον εαυτό τους, σαν εργαλείο που οδηγεί στη μεταγνώση και όχι ότι το χρειάζεται ο εκπαιδευτικός. Συντελεί όμως με αυτό τον τρόπο στην πρόοδο του μαθητή. Άρα λοιπόν μέσα από τη webex και το padlet, την ηλεκτρονική τάξη μπορέσαμε να έχουμε κάποιους εναλλακτικούς τρόπους θα λέγαμε. Η αυτοαξιολόγηση του κάθε παιδιού είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι, εγώ το εφαρμόζω όταν πρόκειται να βαθμολογήσω για παράδειγμα μία εργασία και ζητάω από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα ίδια των εαυτό τους με βάση κάποια κριτήρια πάντα και πολλές φορές είναι εντυπωσιακό ότι ο βαθμός αυτός που οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους συμπίπτει με αυτό που θεωρώ και εγώ.

Ι.Τ.: Και με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας έχετε ένα αποτέλεσμα στο μυαλό σας για παράδειγμα από την προφορική συμμετοχή των παιδιών, από τα μπλόκ τους πώς διαχειρίζεστε ένα πιθανό αρνητικό αποτέλεσμα ή ένα πιθανό

θετικό αποτέλεσμα, τα ενθαρρύνετε κάνετε κάποια συζήτηση, με τους μαθητές, ξαναδείχνετε κάποια ύλη, αναπροσαρμόζετε την διδασκαλία σας αν χρειαστεί;

Σ.14: Νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να ενθαρρύνουμε τα παιδιά σε οτιδήποτε κάνουν, τα παιδιά έχω διαπιστώσει ότι στις μέρες μας δείχνουν περισσότερη ανασφάλεια από ότι παλαιότερα. Πολλές φορές ρωτάνε πράγματα τα οποία εγώ θεωρώ αυτονόητα αλλά αυτά μέσα από την ανασφάλεια που έχουν, δεν μπορούν ούτε τη φαντασία τους να χρησιμοποιήσουν εύκολα, αυτή νομίζω είναι η μεγαλύτερη δυσκολία πώς θα τα ενθαρρύνουμε, θα τους δώσουμε κίνητρα για να δώσουμε ώθηση στην πρόοδό τους. Όταν ένα παιδί διαπιστώνω ότι σημειώνει χαμηλή πρόοδο, ή δεν κατανοεί, το καθοδηγώ, εξηγώ πάλι την ύλη και φυσικά ποτέ δε θα πω δεν είναι ωραίο το έργο που έχεις κάνει ή δε μου αρέσει χρησιμοποιώ εκφράσεις όπως θα μπορούσες ή προσπάθησε να κάνεις κάτι διαφορετικό, νομίζω ότι αυτός ο τρόπος τα ενθαρρύνει ακόμα περισσότερο.

Ι.Τ.: Βεβαίως, η ενθάρρυνση για τους μαθητές μας είναι μοχλός ώθησης της προόδου τους και το να είμαστε υποστηρικτικοί στην προσπάθεια των παιδιών. Έχετε διαπιστώσει από την εμπειρία σας και μέσα από τη σχέση που έχετε με τους μαθητές σας, μέσα από τη διδασκαλία σας και κατά επέκταση μέσα από την αξιολόγηση να υπάρχει η δυνατότητα να αποκτούν οι μαθητές σας τα απαραίτητα εφόδια που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του σύγχρονου εργασιακού και κοινωνικού γίγνεσθαι, όταν μεγαλώσουν και γίνουν ενεργοί πολίτες σε θέματα όπως στάσεις και συμπεριφορές, αξίες ή στο να αποκτήσουν σύνθετη, δημιουργική και καινοτόμα σκέψη ίσως και μέσα από κάποια προγράμματα που κάνετε;

Σ.14: Σίγουρα, αυτό που προσπαθώ να πετύχω μέσω της διδασκαλίας και της αξιολογικής διαδικασίας είναι να μπορέσουν τα παιδιά να συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους, να υπάρχει αλληλεπίδραση, να μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες. Στο γνωστικό μου αντικείμενο κύριο μέλημα είναι τα παιδιά να εκπαιδευτούν σε κάποια θέματα που τα θεωρούμε αυτονόητα, αλλά δυστυχώς βλέπουμε ότι τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο μας δε γνωρίζουν κάποιες βασικές έννοιες, άρα λοιπόν προσπαθούμε αρχικά να βάλουμε τις βάσεις και από εκεί και πέρα προσπαθούμε να αναπτύξουμε κάποιες δεξιότητες ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν όχι μόνο τεχνικές στο σχέδιο για παράδειγμα αλλά κυρίως στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές, η τέχνη βοηθάει πολύ σε αυτό να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να μοιραστούν συναισθήματα, αλλά κυρίως να γίνουν πιο δημιουργικοί, πιο εκφραστικοί, να έχουν πιο δημιουργική σκέψη, να σκέφτονται αφαιρετικά. Θα έλεγα ότι το

μάθημα βοηθά κυρίως στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων όπως οι δεξιότητες διαχείρισης του άγχους.

Ι.Τ.: Γνωρίζω επίσης ότι έχετε ενσωματώσει στη διδασκαλία σας και στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως πολλά σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία οπότε θα μπορούσαν οι μαθητές σας να αποκτήσουν και δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματισμού.

Σ.14: Φυσικά, αυτός είναι και ένας από τους στόχους του μαθήματος να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες σε ψηφιακά εργαλεία που θα τα χρησιμοποιήσουν στο μέλλον σε κάποια επαγγέλματα, όπως στη γραφιστική, στη διαφήμιση, πλέον σε όλους σχεδόν τους τομείς απασχόλησης η αισθητική και η τέχνη γενικότερα διαδραματίζει ρόλο marketing, ακόμα και μέσα από μια ιστοσελίδα που θα δημιουργήσουν, ένα blog πώς θα προβάλλουν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα τους.

Ι.Τ.: Σωστά, έχετε δίκιο.

Σ.14:Και ειδικά τώρα στην περίοδο της καραντίνας και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας η webex μας έδωσε αυτή τη δυνατότητα ακόμα περισσότερο να δημιουργήσουμε αποκλειστικά με ψηφιακά εργαλεία και παρατήρησα ότι τα παιδιά σημείωσαν μεγάλη πρόοδο στον τομέα αυτό και είχαν τη διάθεση να μάθουν κιόλας ακόμα περισσότερα πράγματα και νομίζω τα κατάφεραν πολύ καλά.

Ι.Τ.: και μέσα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα που συμμετέχετε αποκτούν ψηφιακές δεξιότητες σε σχέση με την Τέχνη οι μαθητές, έτσι δεν είναι;

Σ.14:Ναι, είναι πολύ σημαντικό αυτό η αλήθεια είναι ότι μας μαθαίνουν και εμάς τα παιδιά, είναι έξυπνα και πολλές φορές ενεργούν και με μεγαλύτερη ταχύτητα από εμάς στα ψηφιακά εργαλεία οπότε μαθαίνουμε και εμείς μέσα από τα παιδιά, μέσα από τον τρόπο που σκέφτονται να βλέπουμε διαφορετικά.

Ι.Τ.: και όσον αφορά στο θέμα των αξιών, των στάσεων, των συμπεριφορών μέσα από το μάθημά σας , όπως ο σεβασμός, η συνεργατικότητα, αναπτύσσονται μέσα από το μάθημά σας;

Σ.14: Προσπαθούμε να το κάνουμε αυτό, μέσα από τη διδασκαλία και την αξιολόγηση αλλά ξέρετε είναι και θέματα που έχουν τις βάσεις, ξεκινούν και από το σπίτι πολλές φορές και όποια προσπάθεια αν κάνουμε εμείς αν δεν υπάρχει συμπαράσταση από την πλευρά των γονέων, εάν το παιδί δεν έχει τη διάθεση και

αυτό αν έχει διάφορα προβλήματα η οικογένειά του οικονομικά και άλλης φύσεως προβλήματα οπότε είναι λίγο πολύ δύσκολο να μπορέσουμε να υπερβούμε αυτά τα εμπόδια πολλές φορές.

Ι.Τ.: Βέβαια, είναι σημαντικά εμπόδια αυτά που μας αναφέρατε. Για να συνεχίσουμε τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω αν σύμφωνα με την εμπειρία σας έχετε διαπιστώσει να υφίσταται κάποια σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού σας έργου και την αξιολογική διαδικασία, δηλαδή κάποια στοιχεία που συμβάλλουν θετικά είτε σε σας στη διδασκαλία σας, είτε στους μαθητές σας, στην πρόοδό τους είτε ευρύτερα στην κοινωνία;

Σ.14: Αναμφισβήτητα, η αξιολόγηση είναι ένα απαραίτητο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει αναπόφευκτα θα έλεγα σχέση με την ποιότητα γιατί το παιδί γνωρίζει με το βαθμό που θα πάρει το επίπεδό του, επιβραβεύεται για την προσπάθεια την οποία κάνει και με βάση την αξιολόγηση μπορεί να προσπαθήσει ακόμα περισσότερο, είναι επίσης θεωρώ η αξιολόγηση πάρα πολύ σημαντική για μας τους καθηγητές νομίζω ότι μέσα από την αξιολογική διαδικασία αξιολογούμε και εμείς τις διδακτικές μεθόδους που έχουμε χρησιμοποιήσει, αλλάζουμε κάποια πράγματα στην ύλη, και φυσικά είναι απαραίτητη διαδικασία και για τους γονείς διότι με την αξιολόγηση έχουν μια πλήρη και σαφή εικόνα για την πρόοδο των παιδιών, και για τις τυχόν αδυναμίες τους.

Ι.Τ.: Ακριβώς και προσπαθούν και οι ίδιοι να βοηθήσουν σε ιδανικές συνθήκες βέβαια, να εντοπίσουν και τις αδυναμίες και τις ελλείψεις και να συνεπικουρήσουν το έργο μας για το καλό της προόδου των μαθητών. Συμφωνώ και με αυτό που είπατε για τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας όταν βλέπετε ότι κάτι δε λειτουργεί είτε σε μέθοδο είτε σε ύλη. Κλείνοντας τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω το πιο σημαντικό θέμα δηλαδή αν έχετε διαπιστώσει κάποιους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία και στην αξιολόγηση κατά επέκταση και υποβαθμίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού σας έργου, για παράδειγμα μπορεί να είναι εκπαιδευτικές παράμετροι, το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι εγκύκλιοι του υπουργείου ή κάποιες άλλες παραμέτρους που έχετε εντοπίσει σύμφωνα πάντα με την εμπειρία σας. Κάποιους εκπαιδευτικούς λόγους δηλαδή που θεωρείτε ότι δυσχεραίνουν το έργο σας.

Σ.14: Έχω διδάξει σε σχολεία που η αλήθεια είναι δεν είχαν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και η αλήθεια είναι ότι εκεί δεν είχα πολλές δυνατότητες να κάνω στα παιδιά αυτά που ήθελα, ευτυχώς έχω διδάξει και σε σχολεία που έχω το δικό μου εργαστήριο, εκεί οι δυνατότητες είναι πολύ διαφορετικές, εκεί τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παράγουν έργο και να αναπτύξουν δεξιότητες με μεγαλύτερη ευχέρεια σε σχέση με άλλα σχολεία. Ωστόσο, νομίζω ότι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που υπάρχει τουλάχιστον στη δική μου την ειδικότητα είναι η έλλειψη χρόνου, ένα μάθημα μονόωρο νομίζω δε μας αφήνει τη δυνατότητα να κάνουμε πολλά πράγματα, και ήδη τα παιδιά έρχονται από το Δημοτικό έχοντας ένα χαμηλό να το πω επίπεδο, γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα για Τέχνη, οπότε μέσα σε μία ώρα πρέπει να γίνει η επιλογή ή θα δώσεις περισσότερη σημασία στο θεωρητικό κομμάτι και θα χάσεις το πρακτικό ή θα κάνεις το αντίθετο.

Ι.Τ.: Είναι λοιπόν σημαντικό να γίνει το μάθημα τουλάχιστον 2 ώρες, για να πούμε ότι και εσείς θα μπορέσετε να αντεπεξέλθετε στην ύλη και ότι τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις που θα αναβαθμίσουν θεωρώ και την ποιότητα της καθημερινότητάς τους. Νομίζω ότι μέσα από το δικό σας γνωστικό αντικείμενο αναπτύσσεται και το θυμικό τους μέρος, τα συναισθήματα και εκφράζονται μέσα από το δικό σας γνωστικό αντικείμενο τα παιδιά. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς λόγους που είναι σημαντικοί όπως το θέμα του ωραρίου, η υλικοτεχνική υποδομή, θα ήθελα να σας ρωτήσω αν έχετε εντοπίσει κάποιους βαθύτερους λόγους έξω στην κοινωνία για παράδειγμα που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό σας έργο, μπορεί να είναι η συνεργασία σας με τους γονείς, το σχολικό κλίμα, μπορεί να είναι κάποια βαθύτερα αίτια στην κοινωνία, η οικονομική κρίση που βιώνουν οι γονείς, οι σχέσεις οι οικογενειακές, τα είπατε πριν επηρεάζουν το μάθημά σας.

Σ.14:Αυτό που έχω παρατηρήσει συγκριτικά με άλλες χρονιές βλέπω ότι στις μέρες μας υπάρχει μία απαξίωση από την πλευρά της κοινωνίας ως προς το λειτούργημα του καθηγητή, νομίζω ότι αυτό μας δημιουργεί πολλά προβλήματα και το βλέπουμε στον τρόπο που μας συμπεριφέρονται τα παιδιά πολλές φορές. Δεν έχουμε τη συνεργασία που θα θέλαμε να είχαμε με τους γονείς, δεν τους έχουμε δίπλα μας πολλές φορές και αυτό κάνει το έργο μας ακόμα πιο δύσκολο. Είμαστε πολύ εκτεθειμένοι στο τι θα πούμε και στο πώς θα συμπεριφερθούμε, και τα λόγια μας σπανίως μεν αλλά συμβαίνει παραποιούνται από τα παιδιά στην προσπάθειά τους και αυτά να καλυφθούν με αποτέλεσμα να χάνεται η εμπιστοσύνη και το κλίμα της συνεργασίας. Μέσα στο σχολείο υπήρχαν κάποιες

χρονιές που οι σχέσεις δεν ήταν πάντα οι πιο καλές, ευτυχώς τα τελευταία χρόνια έχω τη χαρά να είμαι με συναδέλφους που συνεργαζόμαστε πολύ ευχάριστα.

Ι.Τ.: και είναι και ένα σχολείο που συμμετέχει σε πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα, έχει σημαντικές διακρίσεις

Σ.14: Αυτό βοηθάει εμάς τους εκπαιδευτικούς να εξελισσόμαστε, να νοιώθουμε ότι προσφέρουμε, όλο και κάτι, είναι ένα κίνητρο να γίνουμε και εμείς καλύτεροι, αξιολογούμαστε γι' αυτό.

Ι.Τ.: Βεβαίως, όσον αφορά στην οικονομική κρίση ή και στην υγειονομική κρίση έχετε εντοπίσει να έχει επηρεαστεί η πρόοδος των μαθητών;

Σ.14:Φυσικά. Τα παιδιά νομίζω ότι κρύβουν μέσα τους συναισθήματα έντονα, συναισθήματα θυμού πολλές φορές, συναισθήματα που κάποιες φορές τα εκδηλώνουν έξω από την τάξη στο διάλειμμα, ο τρόπος που συμπεριφέρονται, τη βιαιότητα που βγάζουν, είναι και αποτέλεσμα όλων των δυσκολιών που έχουν μέσα στην οικογένειά τους και φυσικά όταν ξέρεις ότι κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα δεν μπορείς να τα αξιολογήσεις με τον ίδιο τρόπο όπως άλλα παιδιά που τους έχουν δοθεί όλα τα εφόδια από το οικογενειακό περιβάλλον.

Ι.Τ.: Λαμβάνεται λοιπόν υπόψη σας όλους αυτούς τους σύνθετους παράγοντες.

Σ.14: Είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος της αξιολόγησης, τι εφόδια έχει το παιδί, ποιες δυνατότητες μέσα από την οικογένειά του.

Ι.Τ.: Κάτω από ποιες συνθήκες ανταπεξέρχεται στην αξιολόγηση. Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο σας, ήταν ιδιαίτερη η χαρά για μένα, σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο, πάντα επιτυχίες και διακρίσεις.

Σ.14: Εγώ ευχαριστώ πολύ για τη δυνατότητα που μου δόθηκε, καλή συνέχεια, πάντα επιτυχίες και πάνω από όλα υγεία εύχομαι.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 15

Ι.Τ.: Καλησπέρα, σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με θέμα της εργασίας μου «στρατηγικές αξιολόγησης μαθητών και ποιότητα στην εκπαίδευση».

Σ.15:Καλησπέρα σας, και εγώ με τη σειρά μου σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή μου, θεωρώ ότι το θέμα σας είναι ενδιαφέρον και επίκαιρο.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ. Ξεκινώντας την έρευνα αυτή θα ήθελα να μας δώσετε κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στη συλλογή αλλά κυρίως στην επεξεργασία του υλικού και συγκεκριμένα θα ήθελα να μου πείτε για την ειδικότητά σας, τα έτη προϋπηρεσίας σας και αν έχετε κάποιες επιπλέον σπουδές δηλαδή είτε κάποιο δεύτερο πτυχίο, ή μεταπτυχιακό είτε διδακτορικό τίτλο σπουδών;

Σ.15: Βεβαίως, η ειδικότητά μου είναι Πληροφορικής ΠΕ86, είμαι απόφοιτος του Α.Π.Θ, έχω 25 χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μεταπτυχιακές μου σπουδές στην Πληροφορική έγιναν σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού, στο Μάντσεστερ συγκεκριμένα και είμαι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος πάνω στον τομέα Εφαρμογών Εικονικής Πραγματικότητας, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ι.Τ.: Πολύ ωραία. Όσον αφορά σε επιμορφώσεις γνωρίζω ότι σας αρέσει να ενημερώνεστε πολύ συχνά και συμμετέχετε σε πολλά σεμινάρια, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως;

Σ.15: Ναι, σίγουρα είναι πολύ σημαντική η επιμόρφωση στον κλάδο μου ξέρετε, η τεχνολογία αλλάζει διαρκώς δε γίνεται να μην παρακολουθούμε τις εξελίξεις, ωστόσο για το θέμα που αναφέρατε θεωρώ πως όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο σεμινάριο. Ξέρετε, τα περισσότερα σεμινάρια αφορούν στα νέα λογισμικά προγράμματα, και κάποια που από προσωπικό ενδιαφέρον παρακολουθώ όπως η σχολική ψυχολογία κ. ά, δεν έχω δει η αλήθεια είναι κάποιο σεμινάριο συγκεκριμένα για την αξιολόγηση των μαθητών με τεχνικές για παράδειγμα, τώρα που το σκέφτομαι έχω παρακολουθήσει κάποιες εισηγήσεις στο συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας που διεξάγεται στη Λάρισα.

Ι.Τ.: Ωραία, ναι εκεί και στα πρακτικά αν ανατρέξουμε έχει ωραίες εφαρμογές των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση θεωρώ ότι και τώρα με την πανδημία έχουμε τουλάχιστον τη δυνατότητα εξ αποστάσεως να λαμβάνουμε μέρος σε κάποια επιμορφωτικά προγράμματα, εμείς που μένουμε και σε μικρή επαρχιακή πόλη, έχουμε προς το παρόν αυτή τη δυνατότητα. Περνώντας στο κυρίως θέμα μας, θα ήθελα να εστιάσουμε στο πρακτικό μέρος

της διαδικασίας της αξιολόγησης και να μου πείτε αν στηρίζεστε αποκλειστικά στις παραδοσιακές μεθόδους όπως αυτές περιγράφονται από τις εγκυκλίους δηλαδή το γραπτό διαγώνισμα, τις κατ' οίκον εργασίες, την προφορική συμμετοχή των μαθητών ή αν έχετε εφαρμόσει και κάποιες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης για παράδειγμα το portfolio, το φάκελο δηλαδή δεξιοτήτων, την αυτοαξιολόγηση, την ομαδική ετεροαξιολόγηση ή κάποιο άλλο τρόπο και να μου πείτε γενικότερα ποιες στρατηγικές ακολουθείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές σας, ποιες είναι δηλαδή οι στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που κάνετε για να διαμορφώσετε μια πλήρη εικόνα των μαθητών σας;

Σ.15: Λόγω της ιδιαιτερότητας του γνωστικού αντικειμένου της Πληροφορικής η αξιολόγηση γίνεται σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, μια παραδοσιακής μορφή αξιολόγηση δε δίνει αποτελέσματα ουσιαστικά στον καθηγητή της Πληροφορικής πόσο μάλλον όταν το μάθημα και η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται μέσα σε μία μόνο ώρα την εβδομάδα. Αυτό λοιπόν που επιχειρώ πάντα μέσα στην τάξη είναι η αξιολόγηση να λαμβάνει χώρα όλη την ώρα της διδασκαλίας καθώς καταρχάς δεν γίνεται μόνο εισήγηση ποτέ στην Πληροφορική, κοιτάμε να δούμε τι έχουν στο μυαλό τους, τι γνωρίζουν, τις γνώσεις τους να τις μεταφέρουν στους άλλους, γίνονται πάντα ομάδες εργασίας ή τουλάχιστον γίνονται πολύ συχνά. Οι μαθητές καταλαβαίνουν πρώτα από όλα την έννοια του προγραμματισμού στη ζωή τους και μετά τη μεταφέρουμε μέσα στη τάξη και στους σκοπούς του μαθήματος, δηλαδή το γνωστικό μέρος της διδασκαλίας δεν είναι αυτοσκοπός όπως και σε κανένα μάθημα, είναι το να μπορούν να εντάξουν τον προγραμματισμό που είναι η βασική ενότητα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο, να την εντάξουν στη ζωή τους γενικότερα. Αφού δουν τη σκοπιμότητα αυτή, μετά να την εφαρμόσουμε και στο μάθημα της Πληροφορικής. Φυσικά, πολύ σημαντικό κομμάτι του προγραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Γυμνάσιο, είναι η ανατροφοδότηση, πολύ βασικό, δηλαδή οι μαθητές αφού λύσουν την άσκηση, προβούν στην επίλυση του προβλήματος που τους εξηγεί ο εκπαιδευτικός να μπορέσουν μετά να δουν και τι νόημα έχει και το πώς με βάση αυτό μπορούν να το γενικεύσουν και να λύνουν άλλα προβλήματα προγραμματισμού.

Ι.Τ.: Εστιάζετε δηλαδή στην ενσωματωμένη αξιολόγηση, η αξιολόγηση για σας είναι αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας σας και ενεργείτε άμεσα, ανατροφοδοτικά, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Όσον αφορά τη

στρατηγική που ακολουθείτε ταυτόχρονα όταν διδάσκετε και αξιολογείτε αναπροσαρμόζετε τη διδασκαλία σας;

Σ.15:Όσον αφορά τη διδασκαλία, είναι βασικό ότι ποτέ δε μπορεί να ολοκληρωθεί η ύλη όπως τη θέλει ο καθηγητής ειδικά στα θέματα του προγραμματισμού γιατί ο κάθε μαθητής σκέφτεται τελείως διαφορετικά και αντιμετωπίζει το κάθε πρόβλημα εντελώς διαφορετικά από τον άλλο. Ένα πολύ βασικό θέμα στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω είναι το να μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από τα λάθη, δηλαδή ενώ πολλές φορές τα παιδιά έχουν μάθει, με το φόβο πάντα της βαθμολογίας να αποκρύπτουν τα λάθη για να μην μειώνεται ο βαθμός, στην πληροφορική πάντα τους λέω να κάνουν λάθη ώστε να μπορούμε να βρούμε τη λύση τους. Αν ένα παιδί δεν κάνει λάθη, πρώτα από όλα είναι πολύ σπάνιο, σημαίνει ότι κρύβουν κάποια προβλήματα που έχουν, δεν τα εξωτερικεύουν, άρα αυτά τα προβλήματα δεν λύνονται και έτσι δεν μαθαίνουν. Αυτό λοιπόν που είναι βασικό στην Πληροφορική, σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης είναι να κάνουν λάθη προκειμένου να μπορούν να διορθωθούν και να μπορέσουν να δουν όλες τις πτυχές του προγραμματισμού και την επίλυση των προβλημάτων. Άρα το βασικό κομμάτι είναι αφού γίνει εισήγηση, τα παραδείγματα και η επίλυση ασκήσεων να εστιάσουμε την προσοχή πάνω στην επίλυση των λαθών που έχουν γίνει.

Ι.Τ.: Βέβαια, όχι απλά η απενεχοποίηση του λάθους αλλά και η αξιοποίησή του στη διδασκαλία συμβάλλουν θετικά στην ποιότητα της μάθησης που επιτυγχάνεται. Όλο αυτό πράγματι που μας περιγράψατε προϋποθέτει και έναν εκπαιδευτικό που θα συμβάλλει με την προσωπικότητά του, τη στάση του σε όλο αυτό που είπατε να είναι καθοδηγητικός, να δημιουργεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στα παιδιά.

Σ.15: Σίγουρα, είναι αυτονόητο ότι η στάση του εκπαιδευτικού σήμερα πρέπει είναι καθοδηγητική και ενθαρρυντική διαφορετικά επιστρέφουμε σε άλλες εποχές, νομίζω σε αυτό έχει συμβάλλει πολύ θετικά η ανάπτυξη της παιδαγωγικής επιστήμης και δε στηριζόμαστε πια απλά στη προσωπικότητα του δασκάλου.

Ι.Τ.: Πολύ σημαντικό αυτό, συμφωνώ απόλυτα μαζί σας αν και θεωρώ ότι θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να εντάξουμε την παιδαγωγική σε όλους τους κλάδους και τους τομείς στο Πανεπιστήμιο, να είναι κατά κάποιο τρόπο απόλυτα υποχρεωτικές και απαραίτητες οι σπουδές στην παιδαγωγική επιστήμη ειδικά για όσους επιθυμούν να ασχοληθούν με τον χώρο της εκπαίδευσης και όχι να

υπάρχει απλά ως μαθήματα επιλογής σε κάποιους κλάδους για παράδειγμα, όπως και η συνεχής επιμόρφωση σε παιδαγωγικά θέματα, εστιάζουμε πολύ στη χρήση νέων τεχνολογιών, δε λέω πολύ σημαντικό θέμα είναι αλλά δε γίνεται σε συνδυασμό με παραμέτρους της παιδαγωγικής επιστήμης, θεωρώ ότι υπάρχει ένας κατακερματισμός.

Σ.15:Ναι, βέβαια η παιδαγωγική επιστήμη είναι ένα από τα ισχυρότερα εφόδια που θα έπρεπε να έχει ο εκπαιδευτικός σήμερα για να ανταπεξέλθει, αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας μας ανεξαρτήτως του αντικειμένου, πάντα επίκαιρη πάντα απαραίτητη.

Ι.Τ.: Μιλώντας για εφόδια, θα ήθελα να μου πείτε αν η αξιολόγηση σήμερα στο δικό σας γνωστικό αντικείμενο παρέχει τα εφόδια στους μαθητές να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, για παράδειγμα να έχουν ψηφιακό εγγραμματισμό, σύνθετη και δημιουργική σκέψη, συνεργατικότητα ή και να διαμορφώσουν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές όπως η συνεργατικότητα, η αλληλοεκτίμηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας;

Σ.15:Σίγουρα αυτός είναι ο στόχος ή τουλάχιστον θα πρέπει να είναι ο στόχος μας. Όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενό μου το πρόβλημα προς την κατεύθυνση αυτή παραμένει ότι το μάθημα είναι μονόωρο, το διδακτικό εγχειρίδιο είναι μερικώς απαρχαιωμένο αλλά το θέμα είναι ότι μέσα στο στενό πλαίσιο του μονόωρου μαθήματος και των 32 ωρών του Γυμνασίου, ο καθηγητής Πληροφορικής μπορεί να πετύχει πολύ λίγα πράγματα. Το βιβλίο δεν θεωρώ ότι είναι το κυρίαρχο πρόβλημά μας, το θέμα μας είναι να μπορέσουμε να καταλάβουμε και να δώσουμε στο μαθητή το κίνητρο να κατανοήσει τη μεγάλη δυναμική που έχει το αντικείμενο της πληροφορικής και να την εντάξει μέσα στην καθημερινότητά του δηλαδή το γνωστικό αντικείμενο μόνο μέσα από το βιβλίο δεν καλύπτει με τίποτα αυτό που μπορεί να δώσει ο καθηγητής πληροφορικής στη διάρκεια της χρονιάς πάντα βέβαια τις λίγες αυτές ώρες που έχει, τα μέσα τα έχει, ένας καθηγητής πληροφορικής δεν περιορίζεται μόνο σε ένα βιβλίο που του δίνει το Υπουργείο Παιδείας υπάρχουν πολλές βάσεις δεδομένων, πολλά εργαλεία, υπάρχει το web 2.0 που έχει τα πάντα σε ότι αφορά λογισμικό που είναι ανεβασμένο στο δίκτυο, χωρίς εγκατάσταση σε κάποιο υπολογιστή ή σε κάποιο κινητό τηλέφωνο άρα λοιπόν τα εργαλεία υπάρχουν. Το θέμα είναι να μπορέσουμε να βγάλουμε από το μυαλό των μαθητών το εξεταστικό σύστημα και τη βαθμοθηρία και να τους εστιάσουμε την προσοχή στο καθαρά και στο σημαντικό μέρος του μαθήματος που είναι η αξία που έχει για τη ζωή τους το γνωστικό αντικείμενο. Αυτό είναι το βασικό πρόβλημα.

Ι.Τ.: Κατά τη γνώμη σας λοιπόν, η κυριαρχία του εξεταστικού συστήματος και η βαθμοθηρία αποπροσανατολίζουν το μαθητή από το να αδράξει τα εφόδια και τις δυνατότητες που του προσφέρονται, επομένως το σύστημα αξιολόγησης επιδρά αρνητικά στη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Έχετε εντοπίσει και άλλες παραμέτρους που λειτουργούν αρνητικά στην ποιότητα της μάθησης που επιτυγχάνεται είτε εκπαιδευτικές είτε κοινωνικές παραμέτρους, μήπως τα αίτια είναι βαθύτερα; Δηλαδή έχετε εντοπίσει στη μακρόχρονη εμπειρία σας κάποιους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού σας έργου είτε αυτοί μπορεί να είναι παράγοντες εγγενείς του εκπαιδευτικού συστήματος δηλαδή μπορεί να είναι η υλικοτεχνική υποδομή, έχετε αναφέρει ήδη ένα πολύ σημαντικό θέμα στο αντικείμενό σας ότι είναι μονόωρο το μάθημα ή κάποιους παράγοντες πιο ουσιαστικούς για παράδειγμα στην κοινωνία γιατί το σχολείο όπως γνωρίζουμε είναι ένα ανοιχτό σύστημα και οποιαδήποτε μεταβολή το επηρεάζει όπως η οικονομική κρίση, τώρα οι συνθήκες της πανδημίας, ή ο θεσμός της οικογένειας, θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ποιότητα της αξιολόγησης και συνεπώς στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και αν ναι ποιοι είναι αυτοί;

Σ.15: Θεωρώ ότι, δύο είναι τα βασικά προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ένας καθηγητής πληροφορικής σήμερα στο γυμνάσιο που είμαι και εγώ, το πρώτο έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι εξουθενωτικό στην Ελλάδα, δεν υπάρχει πουθενά στην Ευρώπη, επτάωρο συνεχόμενο με μικρά διαλείμματα μέσα σε έξι ώρες την ημέρα, αυτό πουθενά δε συμβαίνει στην Ευρώπη όπου σταματούν το μάθημα για φαγητό, γίνονται βιωματικές δράσεις και δεν κάνουν στείρα απομνημόνευση άρα έχουμε ένα εξουθενωτικό Γυμνάσιο αυτή τη στιγμή που ο μαθητής μετράει τις ώρες για να πάει στο σπίτι όταν φτάνει στην 5η,6η,7η ώρα διότι ούτως ή άλλως σύμφωνα με τις θεωρίες της μάθησης το παιδί δε μπορεί να συγκεντρωθεί για τόσες πολλές ώρες, άρα λοιπόν μετά την 5η ώρα το παιδί να είναι συγκεντρωμένο στο μάθημα είναι πολύ δύσκολο, πόσο μάλλον τα μαθήματα πληροφορικής που διδάσκονται συνήθως τελευταίες ώρες, οπότε τα παιδιά πλέον έχουν εξαντληθεί. Οπότε ένα θέμα είναι το εκπαιδευτικό σύστημα που έχει να αντιμετωπίσει καθημερινά ο καθηγητής. Ένα δεύτερο θέμα είναι η απαξίωση από την πλευρά των γονιών για τα λεγόμενα δευτερεύοντα ή τριτεύοντα μαθήματα δηλαδή όταν ο γονιός ενδιαφέρεται παραδοσιακά για τα φιλολογικά και για τα φυσικομαθηματικά επειδή το παιδί του θα εξεταστεί στη γ λυκείου στα μαθήματα αυτά απαξιώνει τελείως ένα αντικείμενο το οποίο δεν έχει κατανοήσει ότι είναι πάρα πολύ βασικό για την μετέπειτα πορεία του παιδιού στη ζωή, με ότι και να ασχοληθεί το

παιδί είτε γιατρός γίνει είτε μηχανικός είτε οποιοδήποτε επάγγελμα, τη πληροφορική θα τη χρειαστεί. Απαξιώνει λοιπόν ο γονιός ένα αντικείμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το οποίο θα το χρειαστεί μετά, στη μελλοντική του πορεία το παιδί. Αυτά κατά τη γνώμη μου είναι τα δύο βασικά.

Ι.Τ.: Βεβαίως, και η κατηγοριοποίηση των μαθημάτων σε ομάδα α, ομάδα β κτλ και η διαφορετική τους αξιολόγηση αν για παράδειγμα θα συμπεριλαμβάνονται στις προαγωγικές, απολυτήριες εξετάσεις επηρεάζουν δυστυχώς την εικόνα που έχουν και οι γονείς αλλά και οι μαθητές για τα μαθήματα αυτά. Και εγώ το νοιώθω μερικές φορές αυτό που διδάσκω β ξένη γλώσσα από τότε που δε διεξάγονται τελικές εξετάσεις, κάποιοι γονείς αυτόματα θεωρούν ότι έχει μικρότερη βαρύτητα το μάθημα. Διαπίστωσαν τώρα όμως οι περισσότεροι κηδεμόνες, με τις συνθήκες της πανδημίας ότι οι γνώσεις της πληροφορικής, ο ψηφιακός εγγραμματισμός είναι ένα ισχυρό εφόδιο για την πρόοδο των παιδιών τους. Ήθελα επίσης να σας ρωτήσω, αν σύμφωνα με την εμπειρία σας, γιατί γνωρίζω έχετε υλοποιήσει πολλές δράσεις, έχετε συμμετάσχει σε πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα, αν έχετε κάποιες προτάσεις σχετικά με την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου πάντα σε σχέση με το θέμα μας βέβαια, την αξιολόγηση των μαθητών, τι θεωρείτε εσείς ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί;

Σ.15: Όσον αφορά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου παλαιότερα ο εκπαιδευτικός περίμενε πάντα από κάποιους φορείς να τον ενημερώσουν και να τον επιμορφώσουν πάνω σε κάτι συγκεκριμένο, τώρα πλέον στα χρόνια που ζούμε αυτό είναι αδιανόητο για έναν εκπαιδευτικό οποίος θέλει πραγματικά να επιμορφωθεί, να περιμένει δηλαδή από έναν φορέα εκπαιδευτικό να τον επιμορφώσει σε κάτι που ο ίδιος θέλει. Η δια βίου μάθηση αυτή τη στιγμή έχει τέτοιο εύρος, ειδικά μέσα από την τεχνολογία, το διαδίκτυο που οποιοσδήποτε ενδιαφέρεται μπορεί είτε δια ζώσης με προγράμματα που γίνονται κυρίως στο εξωτερικό, τα προγράμματα Erasmus, είτε μέσω υπολογιστή με πάρα πολλούς φορείς που κάνουν πολύ σημαντικά σεμινάρια, να επιμορφωθεί και να επεκτείνει τελείως τον ορίζοντα του αντικειμένου που διδάσκει. Άρα λοιπόν, αυτό που παλιά μεμψιμοιρούσαμε ότι δεν μας επιμορφώνουν με τη συχνότητα που θα θέλαμε, θεωρώ πλέον ότι είναι θέμα καθαρά του εκπαιδευτικού να το κάνει για τον εαυτό του έτσι ώστε να μπορέσει να σταθεί πιο καλά στην τάξη γιατί τώρα τα παιδιά ενημερώνονται συνεχώς και πολλές φορές είναι πιο μπροστά από τον εκπαιδευτικό ο οποίος μένει ανενημέρωτος και παραπονιέται ότι όλα τα άλλα του φταίνε εκτός από τον ίδιο. Άρα λοιπόν ο καθένας, ειδικά ο

καθηγητής πληροφορικής αυτή τη στιγμή πρέπει να ενημερώνεται διότι αν δεν ενημερώνεται και δεν επικαιροποιεί τη γνώση του τα παιδιά κάποια στιγμή θα τον ξεπεράσουν και θα βρεθεί εκτεθειμένος σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ι.Τ.: Μάλιστα, θεωρείται λοιπόν ότι πρωτίστως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός φέρει την ευθύνη της δικής του βελτίωσης για να μπορέσει κατά επέκταση να συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου συνολικότερα και οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής αλλά και της κοινωνίας είναι τέτοιες που πρέπει εμείς καθημερινά να βρισκόμαστε σε εγρήγορση και ευτυχώς η τεχνολογία μας έχει ανοίξει δρόμους και η σύνδεση με άλλες χώρες, με άλλα πανεπιστήμια, με άλλους φορείς, έχουμε πολύ καλύτερη πρόσβαση σε σχέση με παλαιότερα.

Σ.15: Ναι, ακριβώς θεωρώ ότι πρωτίστως η ποιότητα ξεκινάει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αυτό δηλαδή είναι το πιο σημαντικό κομμάτι και μετά τα εγχειρίδια και άλλα εκπαιδευτικά θέματα.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας, τον πολύτιμο χρόνο σας.

Σ.15: Εγώ σας ευχαριστώ πολύ, καλή επιτυχία σε ότι κάνετε.

Ι.Τ.: Και σε σας καλή συνέχεια και στο εκπαιδευτικό σας έργο και επιτυχία σε ότι κάνετε. Να είστε καλά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 16

Ι.Τ.: Καλησπέρα, σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα, στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με θέμα «στρατηγικές αξιολόγησης μαθητών και ποιότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», είναι πολύ σημαντική η συμβολή σας για μένα προσωπικά έχουμε μια μακροχρόνια συνεργασία, είστε μια εξαιρετική και πολύ αγαπητή συνάδελφος και πάντα είναι ιδιαίτερη τιμή και χαρά για μένα οποιαδήποτε συνεργασία μας.

Σ.16: Εγώ ευχαριστώ για τη μακρόχρονη συνεργασία μας σε προγράμματα, εκδηλώσεις και για κάθε είδους εκπαιδευτική δράση, με χαρά θα συμμετέχω στην έρευνα αυτή.

Ι.Τ.: Ξεκινώντας τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στη συλλογή και στην επεξεργασία των δεδομένων μου. Θα ήθελα να μας πείτε ποιο πανεπιστήμιο έχετε αποφοιτήσει,

την ειδικότητά σας και αν έχετε επιπλέον σπουδές δηλαδή κάποιο δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και τα χρόνια προϋπηρεσίας σας.

Σ.16: Είμαι απόφοιτη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στην Αγγλική Γλώσσα και Φιλολογία.Έχω ολοκληρώσει ένα μεταπτυχιακό στη Διδακτική της Αγγλικής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχω 15 χρόνια προϋπηρεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε Γυμνάσια πάντα.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ. Θα σας θέσω ένα τελευταίο ερώτημα που σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία. Μήπως είχατε τη δυνατότητα να συμμετέχετε σε κάποια επιμόρφωση αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών, γνωρίζω ότι γενικά συμμετέχετε σε πολλές εκπαιδευτικές δράσεις και ενημερώνεστε αλλά σε σχέση με αυτό το αντικείμενο;

Σ.16: Κάποια ξεχωριστή επιμόρφωση όχι αλλά υπήρχε μια ενότητα στο μεταπτυχιακό στο Ε.Α.Π που ήταν αφιερωμένη στην αξιολόγηση των μαθητών.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ θερμά, για να περάσουμε τώρα στο θέμα της εργασίας μου που σας προανέφερα θα ήθελα να εστιάσουμε λίγο στο πρακτικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και να σας ρωτήσω αν κατά τη διδασκαλία σας εφαρμόζετε αποκλειστικά τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης όπως το γραπτό διαγώνισμα, τη προφορική συμμετοχή των μαθητών, τις κατ' οίκον εργασίες ή αν είχατε ποτέ τη δυνατότητα και μέσα από κάποια μέθοδο που διδάσκετε να χρησιμοποιήσετε κάποια από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για παράδειγμα το project, το φάκελο δεξιοτήτων, ή κάποια άλλη μορφή.

Σ.16: Έχω χρησιμοποιήσει φυσικά τις παραδοσιακές μεθόδους αλλά πολλές φορές δουλεύουμε με τα παιδιά ομαδικά σε κάποιες εργασίες, κάποια project , ή έχουν μπει στη διαδικασία να δουλέψουν ανά ζεύγη, να ελέγξουν ο ένας την εργασία του άλλου, κατά διαστήματα βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις που μπορώ να το εφαρμόσω υπάρχει αυτοαξιολόγηση , όπου τα παιδιά συμπληρώνουν τις απαντήσεις τους για να έχουν μια εικόνα πιο ολοκληρωμένη και άμεση για τις γνώσεις τους. Αυτό όμως που νομίζω ότι βρίσκουν πολύ ενδιαφέρον τα ίδια τα παιδιά είναι όταν τα ενθαρρύνω να δημιουργήσουμε μαζί κάποιες ασκήσεις αξιολόγησης, κάποιες απλές όπως συμπλήρωση κενών ή σωστό/λάθος.

Ι.Τ.: Υπάρχουν περιπτώσεις δηλαδή που εφαρμόζετε τις εναλλακτικές καινοτόμες μεθόδους όπως την ετεροαξιολόγηση ή την αυτοαξιολόγηση όπως είπατε, αυτό βοηθάει τα παιδιά στη καλλιέργεια της μεταγνώσης και στον

προσδιορισμό των ικανοτήτων τους. Θεωρώ ότι το πιο ενδιαφέρον κομμάτι είναι αυτό που αναφέρατε για τη δημιουργία ασκήσεων αξιολόγησης από τα παιδιά. Γιατί το έχετε εντάξει στην διδασκαλία σας, ποιά είναι τα οφέλη;

Σ.16: Ξεκίνησε σαν παιχνίδι, τα παιδιά θέλουν να έχουμε αλλαγή ρόλων, να νοιώθουν δάσκαλοι, έπειτα εγώ θεωρώ ότι τα βοηθάει να βλέπουν από μέσα πώς δημιουργείται η αξιολόγηση, άρα πώς πρέπει να διαβάσουν και φυσικά το τυπικό μέρος τα κριτήρια, η κατανομή της βαθμολογίας να τα αντιλαμβάνονται καλύτερα.

Ι.Τ.: Συμφωνώ, και εγώ σε κάθε μου μάθημα έχω ένα μαθητή «δάσκαλο», αρέσει πάρα πολύ αυτό στα παιδιά χαίρονται πολύ και εγώ το χαίρομαι να καταργώ τυπικά τον εαυτό μου νομίζω με βοηθάει να λύνω αρκετά ζητήματα και σαφώς είναι διασκεδαστικό. Αυτό που εφάρμοσα κάποια στιγμή είναι να δημιουργήσουν τα παιδιά ασκήσεις σε μία ενότητα με το όνομά τους λέγοντάς τους ότι θα τις δώσω στην ίδια τάξη άλλου σχολείου να τις λύσουν, αφού διδάσκω σε 4-5 σχολεία κάθε χρόνο, αυτό που διαπίστωσα είναι ότι αφιέρωσαν αρκετό χρόνο να μελετήσουν τις δικές μου ασκήσεις, με ρωτούσαν και απορίες και τελικά έφτιαξαν κάποιες αρκετά δύσκολες πιστεύω και που δεν ανταποκρίνονταν σε πολλά κριτήρια, αυτή η διαδικασία ωστόσο θεωρώ τους έκανε καλό.

Σ.16: Ναι, ακριβώς. Είναι αυτό που κάνουμε στα προγράμματα δραστηριοτήτων με τα παιδιά τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά, που στο τέλος του θεωρητικού μέρους τα βοηθάμε να κατασκευάσουν ασκήσεις, παιχνίδια, κουίζ. Αυτή η διαδικασία με τα προγράμματα θεωρώ συμβάλλει θετικά στην αξιολόγηση.

Ι.Τ.: Πολύ σωστά, ακριβώς. Όλες οι εκπαιδευτικές δράσεις βοηθούν, ο τρόπος αξιολόγησης των άλλων μαθημάτων βοηθάει και στο πώς βλέπουν τα παιδιά τη δική μας αξιολόγηση, το δικό μας μάθημα. Θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ενιαία η αξιολογική διαδικασία και όχι ανά γνωστικό αντικείμενο, νομίζω. Για να περάσουμε τώρα στο τέλος της αξιολογικής διαδικασίας, όταν αυτή ολοκληρωθεί για παράδειγμα ένα γραπτό διαγώνισμα, πώς διαχειρίζεστε το αποτέλεσμα , σε σχέση με τους μαθητές σας δηλαδή γίνεται κάποια συζήτηση, τους εξηγείτε τα λάθη τους και σε σχέση με τη διδασκαλία σας, αλλάζετε κάποιους στόχους για παράδειγμα;

Σ.16: Υπάρχει μια ανατροφοδότηση, κατά τη διαδικασία αυτή προσπαθώ να επιμείνω στα συγκεκριμένα σημεία όπου οι μαθητές δεν τα κατάφεραν και τόσο καλά, είχαν κάποια λαθάκια, και μέσα από τη συζήτηση με τους μαθητές

προσπαθώ να δω με ποιο τρόπο σκέψης ανταποκρίθηκαν στην αξιολόγηση, αν δω ότι υπάρχουν σημεία που χρειάζονται επιπλέον δουλειά, θα ξαναδείξω την ύλη στα σημεία που εντοπίστηκαν τα λάθη, φυσικά πάντα προσπαθώ να δίνω έμφαση στην προσπάθεια που έκαναν οι μαθητές και να τους επαινέσω σε όσα σημεία τα κατάφεραν πολύ καλά για να τους ενθαρρύνω να συνεχίσουμε. Προσπαθώ να λαμβάνω υπόψη μου τα ίδια τους τα προσωπάκια που μου δείχνουν αν κατάλαβαν κάτι, πού δυσκολεύονται και με βοηθούν να αλλάξω και εγώ ότι χρειάζεται στη διδασκαλία.

Ι.Τ.: Πολύ σημαντική αυτή η παράμετρος, άρα λαμβάνεται υπόψη σας και μη γνωστικές δεξιότητες όπως τον τόνο της φωνής, το κάνουμε υποσυνείδητα οι περισσότεροι. Θεωρείτε ότι η διδασκαλία και κατά επέκταση η αξιολογική διαδικασία συντελεί θετικά ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες και εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του σύγχρονου και απαιτητικού επαγγελματικού και κοινωνικού γίγνεσθαι δηλαδή όταν μεγαλώσουν και γίνουν πια πολίτες στον 21ο αιώνα θα έχουν αποκτήσει κάποια εφόδια;

Σ.16: Όσον αφορά τη γλώσσα, βεβαίως είναι εκ των πραγμάτων ένα πολύ σημαντικό εφόδιο για τα παιδιά σε συνδυασμό πολλές φορές με τη χρήση της τεχνολογίας που γίνεται, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους είναι πάντα χρήσιμες στη ζωή τους, δηλαδή η χρήση της αγγλικής γλώσσας σε εφαρμογές τεχνολογίας, φυσικά επίσης, με διάφορες δραστηριότητες ομαδικές είναι ένας τρόπος να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν το σεβασμό και την εκτίμηση του ενός προς τον άλλο, ένας τρόπος να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του συμμαθητή τους και να δείξουν εμπιστοσύνη στις δικές τους δυνάμεις και στο συμμαθητή τους.

Ι.Τ.: Πραγματικά, θα συμφωνήσω μαζί σας γιατί θεωρώ οι αξίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές είναι εξίσου σημαντικές από τις δεξιότητες και είναι και το κομμάτι αυτό που λείπει περισσότερο από την καθημερινή εκπαιδευτική μας πραγματικότητα. Σύμφωνα με την εμπειρία σας και μέσα από την εξαιρετική συνεργασία που έχετε με τους μαθητές σας, έχετε διαπιστώσει να υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού σας έργου και στην αξιολόγηση των μαθητών, για παράδειγμα τα παιδιά επηρεάζονται θετικά από την αξιολόγηση, τα βοηθάει στη μελέτη τους, βοηθάει εσάς στη διδασκαλία σας ή ευρύτερα στην κοινωνία, ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη;

Σ.16: Θεωρώ ότι υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καταρχήν τα ίδια τα παιδιά μπορούν να

εντοπίσουν κάποιες ελλείψεις τους, να δουν την πρόοδό τους και πώς να αλλάξουν τρόπο με τον οποίο μελετούν, ασχολούνται με τα μαθήματά τους, προσπαθούν να βρουν νέους τρόπους να προσλάβουν τη γνώση, έπειτα και εμείς οι ίδιοι, βάση αυτών των στοιχείων που αποκομίζουμε από την αξιολόγηση διαμορφώνουμε διαφορετικά το μάθημά μας, βλέπουμε πού χρειάζονται περισσότερη βοήθεια τα παιδιά και για τους γονείς πιστεύω είναι πάρα πολύ σημαντικό αποκτούν μια εικόνα για τα παιδιά τους και μπορούν και αυτοί και έπειτα πώς μπορούν να τα βοηθήσουν περισσότερο για να βελτιωθούν όπου χρειάζεται.

Ι.Τ.: Ναι, βέβαια, και επιπλέον διαμορφώνει και μια δημόσια εικόνα στους γονείς και στην κοινωνία, μία εικόνα της ποιότητας του σχολείου και το υπουργείο κατά επέκταση να αλλάξει κάποια προγράμματα σπουδών.

Σ.16: Πράγματι, διαμορφώνεται μια δημόσια εικόνα του σχολείου στη κοινωνία μέσα από την αξιολόγηση και ειδικά εδώ σε επαρχιακές πόλεις νομίζω φαίνεται η δουλειά όπου γίνεται αξιολογούμαστε και εμείς διαρκώς, τώρα όσον αφορά στα προγράμματα σπουδών σε αυτά δε συμπεριλαμβανόμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί τόσο θα έλεγα είναι κεντρική η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Ι.Τ.: Βεβαίως, κεντρική και συγκεντρωτική βάση των δομών, επομένως θεωρείτε ότι ουσιαστικά μια εν δυνάμει αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, για παράδειγμα μέσα από την εκχώρηση μεγαλύτερων αρμοδιοτήτων σε τοπικό επίπεδο και γιατί όχι στο Σύλλογο Διδασκόντων θα είχαμε μια βελτίωση της ποιότητας μέσα από την αξιολόγηση;

Σ.16: Ναι, το πιστεύω διότι το παρατηρούμε ήδη στις επαρχιακές πόλεις που η κοινωνία είναι συνειδητά κοντά στο σχολείο, ως επί το πλείστον, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν άμεσο αντίκτυπο, είναι θα λέγαμε πιο εμφανή και γρήγορα τα αντανακλαστικά και οι απαιτήσεις της κοινωνίας και αυτό δημιουργεί μια ώθηση στους εκπαιδευτικούς και μια ενθάρρυνση να κάνουν περισσότερα πράγματα, να εστιάζουν στις δυσκολίες, να τις επιλύουν και να υπάρχει μια αναγνώριση του έργου τους.

Ι.Τ.: Ναι, βεβαίως. Κλείνοντας τη συζήτησή μας θα ήθελα να σας ρωτήσω αν έχετε εντοπίσει μέσα από την εμπειρία σας κάποιους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην αξιολογική διαδικασία και κατά επέκταση στην αξιολόγηση δηλαδή κάποιες παραμέτρους είτε εκπαιδευτικές για παράδειγμα την υλικοτεχνική υποδομή είτε κοινωνικές για παράδειγμα το κοινωνικό

υπόβαθρο των μαθητών που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία;

Σ.16: Κατά τη γνώμη μου ένα από τα εμπόδια είναι τα διδακτικά εγχειρίδια που σε αρκετά σημεία είναι παρωχημένα και οι αξιολογήσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτά δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στα βιώματα των μαθητών. Ένα άλλο θέμα σημαντικό θεωρώ είναι ότι οι εγκύκλιοι αλλάζουν πολύ συχνά δημιουργούν αναστάτωση στους μαθητές για τον τρόπο αξιολόγησης και στους εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο από την αρχή, τώρα όσον αφορά στο κομμάτι που έχει να κάνει και με την κοινωνία διαπιστώνουμε ότι το δημόσιο σχολείο έχει απαξιωθεί τα παιδιά πολλές φορές δεν έχουν εσωτερικά κίνητρα όταν έρχονται στο σχολείο, η δουλειά των καθηγητών είναι διπλή για να τους βοηθήσουν, οι μαθητές επίσης προέρχονται πολλές φορές από πολύ διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και δεν έχουν όλα τα παιδιά τα ίδια εφόδια κάτι που επηρεάζει πολύ την πρόοδό τους. Επιπλέον θεωρώ ότι η αριθμητική αξιολόγηση δεν αποτυπώνει ακριβώς την εικόνα ενός μαθητή, θεωρώ ότι θα ήταν πολύ πιο καλό και για τους μαθητές και για τους γονείς τους να συνοδευόταν η αριθμητική αξιολόγηση από μια περιγραφική αξιολόγηση για να ξέρουν ακριβώς ποιές δεξιότητες πρέπει να αναπτύξουν περισσότερο και σε ποια σημεία τα καταφέρνουν καλύτερα.

Ι.Τ.: Θα θέλατε να μιλήσουμε, να μας προτείνετε ενδεχομένως κάποιες λύσεις που θεωρείτε ότι θα συνέβαλαν στην αναβάθμιση της αξιολογικής διαδικασίας και κατά επέκταση του εκπαιδευτικού σας έργου;

Σ.16: Υπάρχουν αρκετά σημεία που θα μπορούσαν να βελτιωθούν καταρχήν ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, έπρεπε να είναι πολύ μικρότερος, δυσχεραίνει το έργο μας η ως έχει κατάσταση. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να έχουμε πολύ καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή ειδικότερα τώρα στη ξένη γλώσσα θα μπορούσε να υπάρχει μια άμεση σύνδεση και εφαρμογή με την πραγματικότητα όπως με διάφορα εκπαιδευτικά ταξίδια, εκπαιδευτικές ανταλλαγές που θα πραγματοποιούνταν στο εξωτερικό με τους μαθητές μας. Εμείς οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουμε μεγαλύτερη πρόσβαση σε μέσα, να έχουμε τη δυνατότητα και τη διευκόλυνση να παρακολουθούμε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια αυτά θεωρώ ότι θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ι.Τ.: Φυσικά και νομίζω και αυτό που είπατε πριν ένα σταθερό νομοθετικό πλαίσιο που δε θα δημιουργεί σύγχυση θα συμβάλλει και αυτό με τη σειρά του

στην αναβάθμιση της ποιότητας. Ξεκινάμε κάθε Σεπτέμβρη και ουσιαστικά δεν ξέρουμε με τι σύστημα, τι υλικό θα πορευθούμε μέχρι το τέλος της χρονιάς.

Σ.16: Ακριβώς, και αυτή ακριβώς η έλλειψη σταθερότητας επηρεάζει την εφαρμογή και την αξιολόγηση της αξιολογικής διαδικασίας όταν κάτι με το που εφαρμόζεται αλλάζει δεν προλαβαίνουμε εκ των πραγμάτων να μελετήσουμε τα αποτελέσματα, τις επιπτώσεις του, να κρατήσουμε τα θετικά και να αλλάξουμε τα αρνητικά αντιμετωπίζουμε μια διαρκή αλλαγή, νομίζω είναι ένα πολύ σοβαρό θέμα. Δεν προηγείται επαρκή ενημέρωση πάνω στις αλλαγές ή διαβούλευση καλούμαστε να βρισκόμαστε σε εγρήγορση σε ευελιξία.

Ι.Τ.: και οι μαθητές μας το ίδιο. Ένας μαθητής μέχρι να αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τουλάχιστον σε ότι αφορά στην αξιολόγηση έχει συμμετάσχει ο ίδιος σε πληθώρα αλλαγών είτε στα μαθήματα των προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων είτε στην αξιολόγηση τετραμήνου, και στο λύκειο εκεί ακόμα πιο σοβαρό θέμα θα υπάρχει η τράπεζα θεμάτων, θα συνυπολογιστούν οι βαθμοί του τετραμήνου του και πολλά άλλα θέματα;

Σ.16: Ναι, αυτό νομίζω είναι πιο σημαντικό γιατί εμείς οφείλουμε να προσαρμοστούμε άμεσα, να επιμορφωθούμε να ανταπεξέλθουμε είμαστε εκπαιδευτικοί, ένας μαθητής όμως που αντιμετωπίζει στην ευαίσθητη και ιδιαίτερη ηλικία αυτή της εφηβείας ταυτόχρονα τόσα πολλά θέματα ειδικά τώρα με την οικονομική και την υγειονομική κρίση θεωρώ ότι μόνο ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς στην αξιολόγηση θα δημιουργούσε ασφάλεια και θα βοηθούσε το παιδί να εξασκηθεί σε αυτά που απαιτούνται και προβλέπονται, θα είχε και το χρόνο και την ηρεμία να ανταπεξέλθει καλύτερα, να σημειώσει μεγαλύτερη πρόοδο.

Ι.Τ.: Βεβαίως, και στους γονείς θα δημιουργούσε μια ασφάλεια και μια εμπιστοσύνη, αυτή η αβεβαιότητα που νοιώθουν κάποιοι γονείς για την αξιολόγηση τη μεταφέρουν στα παιδιά τους και τους δημιουργούν άθελά τους πρόσθετο άγχος και επιβάρυνση. Θεωρείτε ότι οι γονείς μπορεί να λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας στην αξιολογική διαδικασία;

Σ.16: Οι γονείς όταν έχουν υπερβολικές προσδοκίες από τα παιδιά, όταν δεν τα ενθαρρύνουν και δεν τα στηρίζουν αρκετά, όταν δεν λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές τους κλίσεις και δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά τους, τις προτιμήσεις τους, ναι σίγουρα λειτουργούν αρνητικά στη πρόοδο των παιδιών. Βέβαια έχουμε και περιπτώσεις γονέων με εξαιρετική συνεργασία με τα παιδιά και με το

σχολείο που προσπαθούν να τους δημιουργούν κίνητρα και να τους παρέχουν όσο το δυνατόν καλύτερα εφόδια για το μέλλον τους, γονείς που πραγματικά νοιάζονται.

Ι.Τ.: και η παρεμβατικότητά τους είναι υπέρ των παιδιών, υπέρ του σχολείου;

Σ.16: Πάντα υπέρ των παιδιών.

Ι.Τ.: Πάντα, όντως. Σας ευχαριστώ θερμά για τον πολύτιμο χρόνο σας, τις απόψεις σας, σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο και καλή δύναμη και επιτυχία σε ότι κάνετε.

Σ.16: και εγώ ευχαριστώ πολύ για τη συζήτηση που είχαμε. Καλή επιτυχία, καλή συνέχεια.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 17

Ι.Τ.: Καλησπέρα σας, σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με θέμα «στρατηγικές αξιολόγησης μαθητών και ποιότητα στην εκπαίδευση», είστε για μένα μια πολύ αγαπητή συνάδελφος, έχουμε μακροχρόνια συνεργασία και είναι ιδιαίτερη τιμή και χαρά για μένα που συμμετέχετε στην έρευνα αυτή και με βοηθάτε στην εκπόνηση της εργασίας μου. Ξεκινώντας τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στην επεξεργασία των δεδομένων μου. Θα ήθελα να μου πείτε για την ειδικότητά σας, αν έχετε επιπλέον σπουδές, κάποια ειδίκευση και τα χρόνια προϋπηρεσίας σας.

Σ.17: Καλησπέρα, εγώ ευχαριστώ που συμμετέχω στη δική σου έρευνα για το μεταπτυχιακό σου, σου εύχομαι κάθε επιτυχία μέσα από την καρδιά μου. Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία είμαι πτυχιούχος του Πολιτικού τμήματος της Νομικής δηλαδή Πολιτικές Επιστήμες στη Δημόσια Διοίκηση της Νομικής Σχολής Αθηνών, έχω κάνει παιδαγωγικά και ένα πρόγραμμα ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και αναφορικά με την προϋπηρεσία μου έχω 20 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ θερμά. Γνωρίζω ότι έχετε συμμετάσχει σε πολλές επιμορφώσεις, ενημερώνεστε διαρκώς και θα ήθελα να μου πείτε αν έχετε

παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών είτε από κάποιο Πανεπιστήμιο, κάποιο Σύμβουλο, κάποιο φορέα κρατικό.

Σ.17: Έχω παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια αλλά όχι κάτι εξειδικευμένο πάνω στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών, τα τελευταία χρόνια.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ, θα ήθελα τώρα να περάσουμε στο θέμα μας την αξιολόγηση των μαθητών και να μου πείτε σύμφωνα με την μακρόχρονη εμπειρία σας ποιες είναι οι στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που ακολουθείτε για να διαμορφώσετε μια πλήρη εικόνα για τους μαθητές σας; Κατά την αξιολογική διαδικασία ακολουθείτε αποκλειστικά τις παραδοσιακές μεθόδους, το γραπτό διαγώνισμα για παράδειγμα ή έχετε εφαρμόζει κάποιους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης όπως τα project;

Σ.17: Καταρχήν ξεκινάω από την προφορική επίδοση των μαθητών μέσα στο μάθημα, την καθημερινή συμμετοχή τους εκεί βλέπω τη γνώση που έχει αποκομίσει ο μαθητής αλλά και τα άλλα στοιχεία του που είναι εξίσου σημαντικά και συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί η προσωπικότητα του παιδιού δηλαδή οι αντιλήψεις του, οι στάσεις, η συμπεριφορά του προς τους συμμαθητές του. Για παράδειγμα η συνεργατικότητά του, η υπομονή του, η αποδοχή και ο σεβασμός της γνώμης του άλλου, όλα αυτά φαίνονται και μέσα από τις εργασίες τους όταν είναι ομαδικές μέσα στην τάξη και όταν απλά συζητάμε πάνω στο θέμα μας, πώς γίνεται η διαλογική συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά. Συνδυάζω την προφορική επίδοση με το γραπτό διαγώνισμα, τις εργασίες που γίνονται στο σχολείο κυρίως για να διαμορφώσω μια πλήρη εικόνα και φυσικά δίνω περισσότερη έμφαση στη προσπάθεια που κατέβαλλε ο μαθητής και όχι τόσο αποκλειστικά στο αποτέλεσμα. Προσπαθώ όσο το επιτρέπει ο χρόνος να κάνουμε κάποια πρότζεκτ προκειμένου να έχουν τα παιδιά μια ολοκληρωμένη εικόνα για μία ενότητα και κάποιες φορές το πρότζεκτ υλοποιείται και σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα.

Ι.Τ.: Πολύ ωραία, χρησιμοποιείτε λοιπόν διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης αποκομίζοντας από τον καθένα ξεχωριστά τα οφέλη του για να διαμορφώσετε συνδυαστικά μια πλήρη εικόνα για το μαθητή. Και όταν ολοκληρωθεί μια αξιολογική διαδικασία ένα project για παράδειγμα πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματα και σε σχέση με τους μαθητές σας και σε σχέση με εσάς, με τη διδασκαλία σας;

Σ.17: Είναι και αυτό ένα μέρος το τελικό πλέον που είναι πολύ σημαντικό θεωρώ και δεν θα πρέπει να το παραλείπουμε. Πρώτα κάνω κάποια γενικά σχόλια και επισημάνσεις πάνω στο τρόπο επίλυσης των θεμάτων, πώς θα μπορούσαν δηλαδή να απαντήσουν, τι ύλη να συμπεριλάβουν κ.τ.λ. στο σημείο αυτό λύνω και όποιες τυχόν απορίες ή δυσκολίες αντιμετώπισαν τα παιδιά, στη συνέχεια πιο συγκεκριμένα ανά μαθητή σε προσωπικό επίπεδο συζητάμε τα λάθη και τι δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν για να δούμε τι έφταιγε. Διεξάγεται λοιπόν μια συζήτηση, πρώτα σε ομαδικό μετά σε ατομικό επίπεδο. Δίνω μεγάλη έμφαση στην προσπάθεια που κατέβαλλαν, τονίζω πολύ όλα τα θετικά στοιχεία, το τι κατάφεραν και τα επιβραβεύω. Θεωρώ ότι η ενθάρρυνση είναι ένα κίνητρο προόδου για τους μαθητές καθώς τονώνει την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμησή τους, που το χρειάζονται πολύ, ειδικά στο Γυμνάσιο, στο στάδιο αυτό της εφηβείας. Όσον αφορά στα αδύναμα σημεία βεβαίως και χρειάζεται να επαναλάβω την ύλη αλλά με διαφορετικές ασκήσεις, μια επανάληψη που προσπαθώ να κάνω με διαφορετικό υλικό ή να εμβαθύνω, να εξηγήσω αναλυτικά σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές, σημεία που δεν έγιναν κατανοητά. Με το πέρας αυτής της επανάληψης θα έλεγα τα παιδιά συμμετέχουν με τη δική μου βοήθεια βέβαια σε ασκήσεις αξιολόγησης μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο του μαθήματος, για να διαπιστώσω και εγώ αλλά κυρίως τα ίδια τα παιδιά αν πλέον έχουμε ξεπεράσει τα εμπόδια τουλάχιστον τα περισσότερα από αυτά που αντιμετώπισαν. Με αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνονται και τα παιδιά τα δυνατά τους σημεία, τις κλίσεις τους, ποιες δεξιότητες χρειάζεται να καλλιεργηθούν ακόμα αλλά κυρίως και τον τρόπο μελέτης τους, αν πρέπει να τον αλλάξουν και προς ποια κατεύθυνση. Επομένως θεωρώ το στάδιο αυτό το πιο ίσως σημαντικό της αξιολόγησης.

Ι.Τ.: Θα συμφωνήσω μαζί σας ότι είναι ένα πολύ σημαντικό στάδιο που επηρεάζει πολύ και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Θα επιθυμούσα στη συνέχεια να σας ρωτήσω αν έχετε διαπιστώσει να υπάρχει κάποια σύνδεση, κάποια σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ποιότητα της εκπαίδευσης, συμβάλλει η αξιολογική διαδικασία θετικά είτε σε μας, είτε στα παιδιά είτε στην κοινωνία γενικότερα, θεωρείτε ότι υπάρχουν οφέλη στην αξιολογική διαδικασία τέτοια που αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης;

Σ.17: Πιστεύω ότι η αξιολόγηση όταν είναι σωστά δομημένη ως διαδικασία τεχνικά εννοώ και υπάρχει αρτιότητα των θεμάτων, καλύπτονται γνώσεις, δεξιότητες και ανταποκρίνεται στην ύλη αλλά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών τότε ναι συμβάλλει στην ουσιαστική πρόοδο των μαθητών. Μέσω της

αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικό να αναδειχθούν κάποια δυνατά σημεία του παιδιού και να μπορέσει να τα αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο μέλλον παραδείγματος χάρη αν κάποιος είναι πολύ καλός στο λόγο και γράφει πολύ καλές εκθέσεις θα μπορούσε να γίνει δικηγόρος ή άλλο παιδί που έχει κλίση σε τεχνικά εργαλεία θα μπορούσε να στραφεί σε επαγγέλματα τεχνικά. Πολύ σημαντικό είναι να απαλύνουμε τα αδύναμα σημεία του παιδιού μέσα από την αξιολογική διαδικασία και να μετατραπούν σε θετικά αυτά τα σημεία. Στη συνέχεια να μπορέσει να αλλάξει τον τρόπο που θα διαβάζει, να βλέπει διαφορετικά τη ζωή του και κατά συνέπεια αυτό βοηθάει τους γονείς γιατί κάποιοι γονείς που δεν έχουν ασχοληθεί πολύ με τα θέλω του παιδιού τους θεωρούν ότι πρέπει να κάνει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα το μέλλον επειδή δεν το έκαναν εκείνοι. Άρα λοιπόν, σιγά σιγά πρέπει να είμαστε ειλικρινείς και να δώσουμε στο παιδί την ώθηση να βρεί το δρόμο του και θεωρώ ότι η αξιολόγηση μας βοηθά πάρα πολύ σ ’αυτό το τομέα.

Ι.Τ.: Ενδιαφέρον το θέμα που εστιάσατε, ότι συνδέσατε την αξιολόγηση με το μέλλον το επαγγελματικό των παιδιών, πράγματι η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να διακρίνουν τις δεξιότητες, τις κλίσεις τους, να βοηθήσει και τους γονείς σε αυτή την κατεύθυνση και πολύ παιδαγωγικά το θέσατε ότι πρέπει να ενθαρρύνουμε τα παιδιά για την προσπάθειά τους περισσότερο και όχι τόσο να εστιάσουμε στα λάθη. Αναδείξατε μια άλλη πτυχή της αξιολόγησης που είναι πολύ σημαντική και σας ευχαριστώ για τη συμβολή σας. Συνδέοντας λοιπόν την αξιολόγηση με το μέλλον θεωρείτε ότι μέσα από την αξιολογική διαδικασία τα παιδιά λαμβάνουν κάποια εφόδια είτε γνωστικά, είτε σε δεξιότητες, σε στάσεις, αντιλήψεις, αξίες για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα;

Σ.17: Όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο ο κάθε καθηγητής το γνωρίζει καλά θεωρώ και μέσα από τη διδασκαλία του προσπαθεί, επιδιώκει να αποκτήσει γνώσεις ο μαθητής και να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Αυτό όμως που θεωρώ πιο σημαντικό είναι να αποτελεί παράδειγμα ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του και με αυτό τον τρόπο να ενισχύουμε και να βοηθάμε τα παιδιά να έχουν και άλλα στοιχεία όπως το σεβασμό, την αλληλοβοήθεια, επίσης την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ανεκτικότητα, να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εμφυσήσουν τις αξίες και τις στάσεις ζωής που θα βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν αξιόλογοι άνθρωποι και πολίτες αυτής της χώρας. Είναι πολύ βασικό για μένα γιατί τα μαθήματά μου είναι τέτοια που δίνουμε έμφαση στο διάλογο, οι μαθητές έχουν συχνά τη δυνατότητα να εκθέτουν τις απόψεις τους, τις ιδέες

τους, μέσα από τη συζήτηση δηλαδή να καλλιεργήσουν και άλλα στοιχεία που θα τους βοηθήσουν μελλοντικά και επαγγελματικά βέβαια αλλά πάνω από όλα σαν άνθρωποι και σαν πολίτες.

Ι.Τ.: Βεβαίως και είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού να προάγουμε τις αξίες, να αναπτύσσουμε στάσεις και συμπεριφορές, είναι από τα μεγαλύτερα εφόδια που μπορούμε να παρέχουμε στους μαθητές μας, και χρησιμοποιείτε τη μορφή του διαλόγου, κυρίως μέσα από το διάλογο λοιπόν είναι και η φύση και η ύλη του γνωστικού σας αντικειμένου τέτοια που σας επιτρέπει να έχετε μια διεξοδική συζήτηση για θέματα ουσίας με τα παιδιά. Θα ήθελα τώρα να περάσουμε σε ένα άλλο ζήτημα αναφορικά με την αξιολόγηση και την ποιότητα, και συγκεκριμένα αν έχετε εντοπίσει παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά στην αξιολογική διαδικασία και κατά επέκταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό σας έργο, είτε αυτοί οι παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη αφορούν σε εσωτερικά εκπαιδευτικά θέματα, για παράδειγμα στην υλικοτεχνική υποδομή είτε αυτοί οι παράγοντες οφείλονται σε βαθύτερα αίτια στην κοινωνία, αν θέλετε να μας πείτε κάποιους που τυχόν έχετε εντοπίσει.

Σ.17: Ναι, θα ήθελα να ξεκινήσω με τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, είναι αρκετά μεγάλος 27 μαθητές, θεωρώ ότι θα μπορούσε να είναι ένας μικρότερος αριθμός γύρω στα 18 άτομα ώστε να μπορούμε να συνεργαζόμαστε καλύτερα. Επίσης ένα άλλο στοιχείο που θεωρώ αρνητικό είναι ότι όταν είναι μεγάλος ο αριθμός των μαθητών δεν πειθαρχούν εύκολα όχι πάντα, αλλά το θεωρώ αρνητικό στοιχείο. Ένα άλλο αρνητικό στοιχείο είναι η υλικοτεχνική υποδομή σε κάποια σχολεία δεν υπάρχει και αυτό δυσχεραίνει πολύ το έργο μας. Όσον αφορά άλλους παράγοντες πιο σημαντικό κρίνω την κρίση που υπάρχει γενικότερα στους θεσμούς μας ειδικά στο θεσμό της οικογένειας. Παρόλο που θεωρούμε ότι στη χώρα μας ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε καλό επίπεδο διαπιστώνουμε ειδικά τα τελευταία χρόνια να υπάρχουν πολλά προβλήματα στους γονείς και κατά συνέπεια τα προβλήματα αυτά μετατίθενται και στους μαθητές έτσι ώστε τα παιδιά δεν έχουν το κουράγιο ούτε να ασχοληθούν με το σχολείο, τους απασχολούν δηλαδή άλλα θέματα. Επίσης, η οικονομική κρίση έχει συμπαρασύρει και τα παιδιά από όσα βιώνουν στην οικογένειά τους, σε συνδυασμό με το ζήτημα ότι έχει αλλάξει η καθημερινότητά τους. Οι γονείς έχουν τόσα θέματα που τους απασχολούν που δεν αφιερώνουν τόσο χρόνο στα παιδιά τους, τα παιδιά νοιώθουμε ότι χρειάζονται περισσότερο ενδιαφέρον και στο σχολείο το επιζητούν πολύ πιο έντονα την προσοχή, το ενδιαφέρον.

Ι.Τ.: Ναι, βέβαια όλα τα στοιχεία που μας επισημάνατε είναι πολύ σημαντικά και ο αριθμός των μαθητών και η κοινωνία που όπως σωστά είπατε υπάρχει μεγάλη κρίση στο θεσμό της οικογένειας που επηρεάζει πάρα πολύ την ψυχολογία και την απόδοση των μαθητών.

Σ.17: Ένα άλλο στοιχείο που επιδρά αρνητικά και θα ήθελα να προσθέσω είναι ότι οι μαθητές και ακούν και βλέπουν στην καθημερινότητά τους ότι δεν υπάρχει αξιοκρατία. Ότι σκέφτονται γιατί να κουραστώ, να διαβάζω, να τελειώσω το πανεπιστήμιο, αύριο δεν θα έχω δουλειά στο αντικείμενό μου, μας κάνουν τέτοια ερωτήματα, πολλές φορές αυτά όλα όμως προσπαθούμε να τα ξεπεράσουμε, να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθησή τους, να μην βλέπουν μια κατάσταση μαύρη και ότι δεν αλλάζει, προσπαθούμε με κάθε τρόπο να τους βοηθήσουμε προς την κατεύθυνση αυτή.

Ι.Τ.: Βεβαίως, να ανατρέψουμε το απαισιόδοξο κλίμα όταν και όπου αυτό υπάρχει, να γεμίσουμε με αισιοδοξία και χαρά τα παιδιά, να έχουν τη δύναμη να κατακτήσουν τους στόχους τους και να υλοποιήσουν τα όνειρά τους και φυσικά στην κατεύθυνση αυτή βοηθά η αξιολογική διαδικασία. Κλείνοντας τη συζήτησή μας, θα ήθελα αν έχετε σκεφτεί να προτείνετε κάποιες λύσεις που κατά τη γνώμη σας θα αναβάθμιζαν την ποιότητα της αξιολογικής διαδικασίας και κατά επέκταση της εκπαίδευσης.

Σ.17: Κοιτάξτε πέρα από τον αριθμό των μαθητών θα ήταν καλό για όλους μας να υπάρχει μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας με την οικογένεια και για να πετύχει αυτό χρειάζεται προσπάθεια και από το σχολείο αλλά και από τους γονείς, θεωρώ ότι δράσεις όπως η συμβουλευτική γονέων και η διαρκής στήριξη του θεσμού από το κράτος, μόνο οφέλη θα μπορούσε να έχει για το παιδί. Η έλλειψη χρόνου, είναι ένα σημαντικό θέμα αλλά η σωστή διαχείρισή του είναι η λύση, τι είναι πιο σημαντικό εκεί να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο, το λέω και για εμάς τους εκπαιδευτικούς που μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορούμε να διαχειριστούμε καλύτερα το χρόνο μας και όσον αφορά στην ύλη, πώς θα προχωρήσουμε αλλά και πού θα δώσουμε έμφαση, ποια παιδιά χρειάζονται περισσότερο τη βοήθειά μας, την προσοχή μας. Σίγουρα θα βοηθούσε προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης που είπατε η αποσύνδεση της αξιολόγησης από τους βαθμούς, μεγάλο ζήτημα, η κοινωνία δεν είναι έτοιμη για κάτι τέτοιο αλλά πραγματικά ακούμε αξιολόγηση και ταυτίζουν τον όρο με εξετάσεις, ενώ θα μπορούσαμε να ωφεληθούμε πολύ από την αξιολογική διαδικασία. Δυστυχώς η κοινωνία μας είναι σκληρή, επικρατεί ο ανταγωνισμός, η αναξιοκρατία, έχουμε πληθώρα ανθρώπων με πολλά προσόντα, λίγες θέσεις

εργασίας και τώρα μαστίζει την διεθνή κοινότητα η οικονομική και η υγειονομική κρίση. Η αξιολόγηση λοιπόν θα μπορούσε μόνο θετικά να συμβάλλει σε αυτό και να ετοιμάσει τους μαθητές για το δύσκολο μέλλον αλλά θεωρώ ότι και εμείς οι εκπαιδευτικοί για να το καταφέρουμε αυτό χρειαζόμαστε στήριξη πρωτίστως από την κοινωνία και μετά από το υπουργείο ως φορέας που υπαγόμαστε για να ανταπεξέλθουμε στις προκλήσεις που μας περιβάλλουν και να προσφέρουμε στα παιδιά ότι καλύτερο μπορούμε.

Ι.Τ.: Πράγματι, σήμερα όσο ποτέ άλλοτε η αξιολόγηση, που εξελίσσεται διαρκώς τα τελευταία χρόνια, χρειάζεται αναπροσαρμογή στο δημόσιο σχολείο ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα και να συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σας ευχαριστώ θερμά για τον πολύτιμο χρόνο σας, που μεταφέρατε τις αντιλήψεις σας και την εμπειρία σας, σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο, να είστε καλά, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας.

Σ.17: και εγώ σας ευχαριστώ από την πλευρά μου, ήταν μια ευχάριστη διαδικασία, μία συζήτηση, καλή συνέχεια και καλή επιτυχία να έχετε.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 18

Ι.Τ.: Καλημέρα σας κύριε Διευθυντά, σας ευχαριστώ θερμά που δεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, όπως σας προανέφερα και στην τηλεφωνική μας επικοινωνία επιχειρώ να μελετήσω τη σχέση της αξιολόγησης των μαθητών και της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Σ.18:Ναι, βεβαίως, το θυμάμαι, θεωρώ ότι είναι άκρως επίκαιρο και ενδιαφέρον θέμα ειδικά τώρα με τις πρωτόγνωρες συνθήκες αξιολόγησης εξ αποστάσεως λόγω τηλεκπαίδευσης. Σου γνωρίζω Ιωάννα ότι με χαρά δέχθηκα να συμμετέχω είναι το λιγότερο, ήσουν υπεύθυνη στα Εκπαιδευτικά για 2 θητείες και μας βοηθούσες πολύ και άψογα σε όλα τα θέματα εμάς τους διευθυντές και χαίρομαι που συνεχίζεις να διαβάζεις γιατί ξέρω ότι σου αρέσει πολύ. Επιπροσθέτως, θεωρώ ότι οι συζητήσεις μας ήταν πάντα εποικοδομητικές.

Ι.Τ.: Ευχαριστώ πάρα πολύ για τα καλά σας λόγια και κυρίως για τον πολύτιμο χρόνο σας. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας με το να μου αναφέρετε κάποια στοιχειώδη δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν κυρίως στην επεξεργασία των δεδομένων μου και συγκεκριμένα θα ήθελα να μου πείτε για τις σπουδές σας και εάν έχετε συμμετάσχει είτε ως επιμορφωτής είτε ως

επιμορφούμενος σε κάποια επιμόρφωση με θέμα την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Σ.18: Ναι, βέβαια, μαθηματικός είμαι, έχω 34 χρόνια προϋπηρεσία, αποφοίτησα από το Μαθηματικό Αθηνών, έχω ένα μεταπτυχιακό στα εφαρμοσμένα Μαθηματικά από το Πανεπιστήμιο Πατρών και ένα στη Διοίκηση από το πανεπιστήμιο της Κύπρου, το δεύτερο. Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών παλαιότερα είχα κληθεί να κάνω κάποιες υποδειγματικές διδασκαλίες όχι επιμόρφωση, η σύμβουλος μας καλούσε για επιμόρφωση η πιο πρόσφατη που θυμάμαι είναι για τις πανελλήνιες εξετάσεις, τα νέα προγράμματα σπουδών, όχι δεν έχω συμμετάσχει σε κάτι συγκεκριμένο.

Ι.Τ.: Κατέχετε όμως ψηφιακές δεξιότητες, αυτές αφορούν και στην αξιολόγηση;

Σ.18:Ναι, όπως οι περισσότεροι συνάδελφοι μέσω των ΤΠΕ Α και Β επιπέδου, έχουμε επιμορφωθεί αλλά αυτό δε σημαίνει ότι έχουμε επιμορφωθεί για να αξιολογούμε μέσω των νέων τεχνολογιών, μόνο ως μέσο διδασκαλίας, να το τονίσω αυτό, τουλάχιστον, στα μαθηματικά. Σαφέστατα, χρειαζόμαστε επιμόρφωση ειδικά εμείς γιατί είναι πολύ συγκεκριμένα τα λογισμικά που θα μπορούσαμε να κάνουμε μαθηματικά, και θετικές επιστήμες γενικότερα μέσω τηλεκπαίδευσης, από τον σχεδιασμό που χρειαζόμαστε ειδική γραφίδα μέχρι την αξιολόγηση που καταλαβαίνεις είναι πάρα πολύ δύσκολο αν όχι ανέφικτο όχι τόσο για μας αλλά για τα παιδιά, πρακτικά εννοώ.

Ι.Τ.: Το αντιλαμβάνομαι, είναι όλα τα σύμβολα, τα σχήματα, απαιτούν επιμόρφωση και εξοικείωση.

Σ.18: Επιμόρφωση και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές είναι ιδιαίτερες οι συνθήκες στις θετικές επιστήμες και χρειάζεται όχι μόνο χρόνος, αφού δε γίνονται από τη μια στιγμή στην άλλη αλλά και πόρους. Δεν ήμασταν προετοιμασμένοι γι' αυτό που ζήσαμε παρόλα αυτά προσπαθήσαμε για το καλύτερο.

Ι.Τ.: Είχε μεγάλο αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης, θεωρείτε, όλο αυτό το αναγκαστικό εγχείρημα, επηρέασε την αξιολόγηση;

Σ.18:και θα συνεχίζει να το επηρεάζει. Έχουμε επιστρέψει στα σχολεία, ήδη φαίνεται ο αντίκτυπος και θα φανεί δυστυχώς και πιο μακροπρόθεσμα. Αν εξαιρέσουμε ελάχιστες περιπτώσεις παιδιών που βρίσκονταν σε ιδανικό οικογενειακό περιβάλλον και προσπαθούσαν περίπου το ίδιο θα λέγαμε, σχεδόν

άπαντες επηρεάστηκαν αρνητικά. Όσον αφορά για την αξιολόγηση μέσω e class και άλλων ψηφιακών εργαλείων, εσύ Ιωάννα τι αποκόμισες;

Ι.Τ.: Συνοπτικά να σας απαντήσω, χρονοβόρο εγχείρημα για τους καθηγητές, σε ανασφαλή αχαρτογράφητα νερά, δεν απέδωσαν τις πραγματικές τους δυνατότητες οι μαθητές, και δεν κατείχαν τις ψηφιακές δεξιότητες που νομίζαμε, όξυνε την ανισότητα.

Σ.18:Σωστά, κυρίως όξυνε την ανισότητα. Η ποιότητα της εκπαίδευσης θεωρώ σε σχέση με την αξιολόγηση που είναι το θέμα σου ελαττώθηκε κατά πολύ. Συν ότι μόλις ανακοινώθηκε από το Υπουργείο ότι καταργούνται οι ενδοσχολικές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, εκεί δε έγινε ο απόλυτος εφησυχασμός, αδιαφορία στο έπακρο θα λέγαμε από τη πλευρά των μαθητών, σαν να ήταν το μοναδικό τους κίνητρο, οι εξετάσεις.

Ι.Τ.: Και οι γονείς με τους οποίους συνδιαλέγεστε καθημερινά, τι σας είπαν για την ακύρωση των εξετάσεων;

Σ.18:Οι γονείς δυστυχώς, βέβαια όχι όλοι, τους νοιάζει το φαίνεσθαι και όχι το τι πραγματικά γνωρίζουν τα παιδιά τους. Έχουν συναίσθηση ότι και τα παιδιά αυτό το διάστημα δεν προσπάθησαν όσο θα έπρεπε και θεωρούσαν ότι δεν θα επιτύχουν στις εξετάσεις, η ακύρωση δημιούργησε ένα κλίμα ευφορίας και απόλυτης χαλάρωσης, επισημαίνω όχι όλοι, κάποιοι πραγματικά ανησυχούν και για την κάλυψη της ύλης και για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών τους, αυτό κυρίως έχει να κάνει με το μορφωτικό τους επίπεδο, όχι το οικονομικό.

Ι.Τ.: Επομένως, θεωρείται ότι τους απασχολεί το πρακτικό θέμα της αξιολόγησης, η βαθμολογία και όχι το ουσιαστικό η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων;

Σ.18:Είναι πολύπλοκο το θέμα αυτό, έχει βάθος, ναι φυσικά τους ενδιαφέρει πρωτίστως η βαθμολογία και προσπαθούν να επιδράσουν σ' αυτήν με τον τρόπο τους.

Ι.Τ.: Δηλαδή με το να επεμβαίνουν άμεσα είτε έμμεσα, έρχονται σχολείο, συνομιλούν με τους καθηγητές;

Σ.18:Θα έλεγα ότι αυτό γινόταν παλαιότερα κυρίως, τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων οι γονείς που θέλουν να δημιουργήσουν δημόσιες σχέσεις κατά ένα τρόπο, με το σχολείο, να προβάλλουν πολύ το έργο των δικών τους παιδιών, να είναι σε μια διαρκή επαφή

με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και να προσπαθούν να παρέμβουν όσο περισσότερο γίνεται.

Ι.Τ.: στα Erasmus είχα παρατηρήσει κάτι παρόμοιο με αυτό που αναφέρατε, γιατί εκεί οι γονείς πρέπει οπωσδήποτε να συμμετέχουν, συνδιοργανώνουμε πράγματα

Σ.18:Ναι, υποθέτω για τους ίδιους λόγους. Το σχολείο μας φέτος λόγω πανδημίας δε συμμετέχει ενεργά σε κάποιο τέτοιο πρόγραμμα, αλλά νομίζω ότι όπου μπορούν προσπαθούν να προβληθούν και να κερδίσουν την εκτίμηση, την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού προσωπικού, και μια οικειότητα θα λέγαμε μαζί τους τέτοια που να τους εξασφαλίσει μια σχέση αλληλεξάρτησης θα λέγαμε.

Ι.Τ.: Αλληλεξάρτησης εννοείται ότι είμαστε μια μικρή κοινωνία, όλοι γνωστοί, προσπαθούν να επηρεάσουν το κλίμα της αξιολόγησης;

Σ.18: Ακριβώς και ο Σύλλογος Γονέων είναι σαν εφαλτήριο γι' αυτό το σκοπό, σύμφωνα με την νομοθεσία πλέον οι γονείς καλούνται σε συλλόγους διδασκόντων πιο συχνά από ότι παλαιότερα.

Ι.Τ.: Ναι, βέβαια, τα Σχολικά Συμβούλια κυρίως αλλά και για πολλούς άλλους λόγους όπως την τακτική ενημέρωση. Καταλαβαίνω τι λέτε, αλλά αυτό έχει να κάνει και με τη διοίκηση αλλά και με εμάς τους εκπαιδευτικούς κατά πόσο κάνουμε σωστά τη δουλειά μας, ανεξαρτήτως πιέσεων αν και εφόσον υπάρχουν βέβαια.

Σ.18:Σαφώς, εγώ για παράδειγμα, εσύ το ξέρεις καλά Ιωάννα, θεωρούμαι αυστηρός όσον αφορά στη βαθμολογία, αυστηρός σε σχέση με τους άλλους βαθμούς που λαμβάνουν.

Ι.Τ.: Ναι, το γνωρίζω και πάντα ήθελα να σας ρωτήσω τις στρατηγικές που χρησιμοποιείται για να φτάσετε σε μια ολοκληρωμένη εικόνα αξιολόγησης των μαθητών σας.

Σ.18: Προσπαθώ να κάνω όσο καλύτερο μάθημα μπορώ με τα μέσα που έχω και το υλικό βέβαια, να βρίσκω εφαρμογές στην καθημερινότητα των παιδιών, να τους παρέχω κίνητρα, εστιάζω δηλαδή στη διδασκαλία, θεωρώντας ότι μια καλή διδασκαλία θα συμβάλλει θετικά στην αξιολόγηση. Από εκεί και πέρα λαμβάνω υπόψη μου παράγοντες όπως η προφορική συμμετοχή και το ενδιαφέρον περισσότερο από το γραπτό διαγώνισμα, τη συνεργατικότητα σε ομαδικές δραστηριότητες, αλλά κυρίως αυτό που προσπαθώ ειδικά στην α γυμνασίου είναι

να συνδέσω το μάθημα με την προηγούμενη γνώση και να καλύψω την μάθηση που δεν έχει επιτευχθεί. Διαφορετικά στο δικό μου γνωστικό αντικείμενο τουλάχιστον δε θα συντελεστεί πρόοδος.

Ι.Τ.: και γιατί είπατε ότι θεωρείτε τον εαυτό σας πιο αυστηρό από τους άλλους;

Σ.18:Διότι καταρχήν εγώ προσωπικά δεν επηρεάζομαι από τη βαθμολογία των άλλων, εάν για παράδειγμα ένας μαθητής είναι ιδιαίτερα καλός στα Αρχαία δε σημαίνει απαραίτητα ότι έχει ευχέρεια στα Μαθηματικά. Αν δεν αναγνωρίσουμε τις κλίσεις και τις δεξιότητες του μαθητή δεν τον βοηθάμε να βελτιωθεί, να προχωρήσει παραπέρα και να διαλέξει επαγγελματική σταδιοδρομία αργότερα.

Ι.Τ.: Σωστά, επομένως οι συνάδελφοι επηρεάζονται λοιπόν ο ένας από τον άλλο;

Σ.18: Καθημερινά θα έλεγα, όμως όχι όλοι, θα έπρεπε να γίνετε πιο επιστημονική δουλειά στην αξιολόγηση να λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια και να μην υπεισέρχονται άλλοι παράγοντες, όπως το να βοηθήσουμε το παιδί μέσω της βαθμολογίας.

Ι.Τ.: Εσείς θεωρείτε ότι με τη υψηλή βαθμολογία βοηθάμε ουσιαστικά τους μαθητές μας να προοδεύσουν;

Σ.18:Σε καμία περίπτωση. Καταρχήν δημιουργούμε έναν εφησυχασμό, στα ίδια και στους γονείς τους, σταματούν να αγωνίζονται. Επίσης, χαμηλώνει το ήδη υπάρχον επίπεδο και επικρατεί αναξιοκρατία όταν για παράδειγμα δει ο μαθητής ότι εγώ βάζω 20 σε αυτόν και 20 σε άλλους 10 που δεν είναι άριστοι, σταματά να προσπαθεί και νοιώθει και αδικία, δεν υπάρχει αυτό που λέμε ευγενής άμιλλα, ποιόν να συναγωνιστεί, έχει φτάσει στο έπακρο των δυνατοτήτων του αλλά στη πραγματικότητα δεν έχει φτάσει ψηλά, έχει περισσότερες δυνατότητες που δεν του δίνεται η ευκαιρία να τις αναδείξει.

Ι.Τ.: Θα συμφωνήσω μαζί σας, όσον αφορά τις δυνατότητες που είπατε θεωρείται ότι η αξιολογική διαδικασία σήμερα εστιάζει στο να δημιουργήσει εφόδια στους μαθητές μας, να τους προετοιμάσει να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα;

Σ.18:Υπάρχουν διαγωνισμοί, όπως αυτός της Μαθηματικής εταιρείας που διοργανώνεται κάθε χρόνο και αν μελετήσουμε τα θέματα πράγματι εστιάζει σε γνώσεις που πραγματικά θα τους χρειαστούν, όσον αφορά στο περιεχόμενο της αξιολόγησης στο σχολείο θα έλεγα ότι σίγουρα χρειάζεται επικαιροποίηση και σύνδεση με εφαρμογές της καθημερινής ζωής, βέβαια τα μαθηματικά του

Γυμνασίου ναι μπορώ να πω ότι καλύπτουν κατά πολύ ως ύλη αυτά που χρειάζονται οι μαθητές για το μέλλον τους αρκεί βέβαια να φτάσουν στο σημείο να κατέχουν τα εφόδια αυτά. Υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στο τι θα πρέπει να γνωρίζουν και σε αυτό που πραγματικά γνωρίζουν οι μαθητές.

Ι.Τ.: Μάλιστα, αυτό το κενό δεν καλύπτεται με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας; Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά στη διαδικασία αυτή θεωρείται;

Σ.18:Υπάρχουν αρκετά ζητήματα νομίζω που δυσχεραίνουν την πρόοδο των μαθητών. Για παράδειγμα, όπως προανέφερα η υψηλή βαθμολογία που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, επίσης η έλλειψη διαρκούς επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, δεν θυμάμαι να έχει γίνει ουσιαστικός έλεγχος τόσα χρόνια για το τι αξιολογούμε και το πώς το αξιολογούμε, ακόμα και μεταξύ μας εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας όταν βάζουμε κοινά θέματα διαφωνούμε σε θέματα αξιολόγησης. Επίσης, τα εύκολα θέματα στις εξετάσεις, δεν δημιουργούν συνθήκες προόδου, μπροστά τους θα τα βρούν τα προβλήματα οι μαθητές, στην επόμενη δηλαδή βαθμίδα, στο Λύκειο που θα είναι τότε πολύ αργά να καλυφθεί η ύλη. Βέβαια, δε φταίμε μόνο εμείς, γνωρίζεις πολύ καλά τη νομοθεσία, δύσκολα αν όχι αδύνατον είναι να μην προαχθεί ένας μαθητής στο Γυμνάσιο. Όλο αυτό το κλίμα νομίζω λειτουργεί αρνητικά.

Ι.Τ.: και πέρα από το στενό εκπαιδευτικό πλαίσιο, θεωρείτε ότι συντρέχουν και άλλοι λόγοι που υπάρχουν ευρύτερα στην κοινωνία;

Σ.18: Πάντα επηρεάζεται το σχολείο από την κοινωνία, ναι φυσικά. Μέγιστο θεωρώ την κρίση στο θεσμό της οικογένειας. Είναι πολύ υπαρκτό πολύ έντονο το θέμα αυτό. Πολλά παιδιά δεν έχουν την φροντίδα, την επίβλεψη, την καθοδήγηση, τη στήριξη που χρειάζονται σε αυτή την ιδιαίτερη χρονική στιγμή της εφηβείας τους. Δυσκολεύονται στην προσαρμογή τους στο σχολείο, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στα μαθήματά τους. Δεν υπάρχει κλίμα ηρεμίας και ασφάλειας σε πάρα πολλές οικογένειες. Επικρατεί ο ατομικισμός, ο εγωισμός, οικογένειες που δεν είναι ενωμένες, που δεν αφιερώνουν καθόλου σχεδόν χρόνο στην ανατροφή των παιδιών. Το σχολείο καλείται να υπερβεί καθημερινά τον παιδαγωγικό του ρόλο. Υπάρχει μεγάλη αποξένωση, αλλοτρίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις και η έλλειψη χρόνου, όλα αυτά έχουν αντίκτυπο στα παιδιά. Η αναξιοκρατία που επικρατεί στην κοινωνία επίσης και η υποβάθμιση του ρόλου των σπουδών, αυτή η νεοπλουτοκρατία που κυριαρχεί που δε συνοδεύεται από μορφωτικό επίπεδο, παλαιότερα η μόρφωση τύχγανε

εκτιμήσεως, το υψηλότερο αγαθό τώρα κάποιοι μαθητές μας ενδιαφέρονται αποκλειστικά για την επαγγελματική αποκατάσταση και όχι για τις σπουδές, τα εφόδια που είπαμε πριν, αδιαφορούν για το σχολείο ειδικά αν έχουν στρωμένη δουλειά από την οικογένεια, πολλά παιδιά απαξιώνουν το δημόσιο σχολείο και είναι αδιάφορα προς αυτό. Δεν έχουν μάθει να κουράζονται, να αγωνίζονται, δεν έχουν υπομονή, βέβαια είναι και η τεχνολογία και τα λανθασμένα πρότυπα από τα Μ.Μ.Ε που τους καλλιεργούν το κλίμα αυτό. Νομίζω, ότι οφείλεται σε γενικότερη κρίση των αξιών μας σήμερα.

Ι.Τ.: η κρίση των αξιών και η αξιολογική κρίση εμπλέκονται συμφωνώ, για να ολοκληρώσουμε τη συζήτησή μας θα θέλατε να προτείνετε κάποιες λύσεις ώστε να αναβαθμισθεί η αξιολογική και κατά επέκταση η εκπαιδευτική διαδικασία;

Σ.18:Νομίζω, ότι θα πρέπει να ξεκινήσουμε με αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής δηλαδή σταθερή, υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση αλλά με επιστημονικά και όχι κομματικά κριτήρια, παροχή κινήτρων και ευκαιριών στο εκπαιδευτικό προσωπικό, αναβάθμιση των υποδομών, μέσα και εξοπλισμός διδασκαλίας, αντικατάσταση διδακτικών εγχειριδίων και υλικούς πόρους για το σχολείο. Είναι απαραίτητο να υπάρχει μεγαλύτερη μέριμνα στον κρατικό προϋπολογισμό για τη δημόσια εκπαίδευση. 'Οχι μόνο για υλικούς αλλά και για ανθρώπινους πόρους, εκπαιδευτικό προσωπικό, για εκπαιδευτικές ανταλλαγές, προγράμματα, ημερίδες. Ευελπιστώ επίσης, στην ουσιαστική αποκέντρωση των εκπαιδευτικών δομών σε πιο ευέλικτα σχήματα διότι αυτός ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας έχει αποδείξει όλα αυτά τα χρόνια την χρονοβόρα επίλυση των προβλημάτων και τη γενικότερη δυσλειτουργία, όπου δημιουργεί και μια αλληλοεπικάλυψη των ευθυνών και αυτό επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τέλος, να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης, να δοθεί έμφαση στην σύνδεση μεταξύ της πρότερης γνώσης αλλά και των γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους και όχι στη πρακτική της στείρας απομνημόνευσης που κυριαρχεί μέχρι σήμερα.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και για την ενδιαφέρουσα και πολύτιμη συμμετοχή σας, για τις πτυχές που αναδείξατε, να είστε υγιής και να έχετε καλή επιτυχία στο εκπαιδευτικό σας έργο.

Σ.18:Δική μου χαρά η συζήτηση αυτή, καλή πρόοδο στις σπουδές σου και πάντα επιτυχίες σε ότι κάνεις.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 19

Ι.Τ.: Καλημέρα, χαίρομαι ιδιαίτερα που δεχθήκατε να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας και έχει ως θέμα τη σχέση της αξιολόγησης των μαθητών και την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Σ.19.:Καλημέρα, Ιωάννα, είναι χαρά μου που συμμετέχω στην έρευνα αυτή, αν και οι συνθήκες που έχουμε και τα μέτρα προστασίας είναι πρωτόγνωρα, μακάρι να ήταν διαφορετική η κατάσταση.

Ι.Τ.: Ακριβώς, γι' αυτό και έχω έναν παραπάνω λόγο να σας ευχαριστήσω που δεχθήκατε να συμμετέχετε υπό αυτές τις ιδιαίτερες συνθήκες που δημιουργήθηκαν από την υγειονομική κρίση. Για να ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ρωτήσω κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στη συλλογή και στην επεξεργασία των δεδομένων μου και συγκεκριμένα την ειδικότητά σας, τη σχολή που αποφοιτήσατε και τα χρόνια προϋπηρεσίας σας.

Σ.19.:Ναι, φυσικά, είμαι θεολόγος, απόφοιτη από τη Θεολογική σχολή Αθηνών, έχω 29 χρόνια στο δημόσιο σχολείο, τα 8 ως αναπληρώτρια.

Ι.Τ.: Πολύ ωραία, αναφορικά με επιπρόσθετες σπουδές ή επιμορφώσεις ειδικά στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών είχατε τη δυνατότητα αυτή;

Σ.19.: Επιπλέον σπουδές όχι, έχω λάβει μέρος σε πολλές επιμορφώσεις, η τελευταία ήταν το ΤΠΕ β επιπέδου, αναφορικά με την αξιολόγηση όχι δεν έχω συμμετάσχει σε κάτι σχετικό μόνο για τα νέα προγράμματα σπουδών στα θρησκευτικά από το Σύμβουλο, φυσικά.

Ι.Τ.: Για να περάσουμε στο θέμα της αξιολόγησης θα ήθελα να συζητήσουμε αν έχετε αντιληφθεί μέσα από τη μακρόχρονη εμπειρία σας να υπάρχει κάποια σχέση με την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Σ.19.:Σαφώς και υπάρχει, πρόσφατο παράδειγμα, όπου δεν υπήρξε αξιολόγηση α τετραμήνου φέτος οι μαθητές αποδιοργανώθηκαν, συσσωρεύτηκαν κενά και αδυναμίες, υπήρξε κλίμα άναρχο θα λέγαμε που παρατήρησα στο μέσο και στον αδύναμο μαθητή κυρίως. Η αξιολόγηση, εφόσον βέβαια τηρεί κάποια επιστημονικά κριτήρια, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία και διεξάγεται πάνω στη διδαχθείσα ύλη, το τονίζω και αφού έχει προηγηθεί μια καλή διδασκαλία, θεωρώ πως πράγματι συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Ι.Τ.: Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι συμβάλλει στη θετική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου;

Σ.19.: Καταρχήν, δημιουργεί ένα κίνητρο στους μαθητές μια ώθηση να μελετήσουν συγκροτημένα, με πρόγραμμα, και να αφομοιώσουν την διδαχθείσα ύλη αλλά και να την ενσωματώσουν στην ήδη κατακτημένη. Έτσι σημειώνουν πρόοδο. Άλλος λόγος πιστεύω ότι είναι η εκτίμηση των δικών τους δυνάμεων, να δουν τι κατέχουν, πόσο το κατέχουν και τι χρειάζεται να βελτιώσουν, είναι σημαντικό να έχουν υπόψη τους όχι μόνο τις δυνατότητές τους αλλά τους μηχανισμούς για να τις βελτιώσουν.

Ι.Τ.: Συμφωνώ απόλυτα, η μεταγνώση λοιπόν είναι απαραίτητο εφόδιο για την πρόοδό τους. Υπάρχουν και άλλοι λόγοι θεωρείτε σε ευρύτερο πεδίο πέρα από το μαθητή;

Σ.19.:Νομίζω, ότι πρέπει να εστιάσουμε στο μαθητή γιατί σε ευρύτερο πεδίο δυστυχώς οι γονείς δεν ενδιαφέρονται συνήθως οι περισσότεροι για την ουσιαστική πρόοδο των παιδιών τους παρά μόνο για την αριθμητική βαθμολογία και η κοινωνία έχει την ολοένα αυξανόμενη τάση να απαξιώνει το δημόσιο σχολείο και εμάς τους εκπαιδευτικούς.

Ι.Τ.: Πού οφείλεται αυτό θεωρείτε;

Σ.19.: Στην κρίση των θεσμών, των αξιών της εποχής μας, είναι πολύ εμφανές θεωρώ σε όλους τους τομείς και το σχολείο ανήκει στην κοινωνία, έχει αλλάξει πολύ το σχολείο τα τελευταία χρόνια, προς το χειρότερο εννοώ. Η κρίση στο θεσμό της οικογένειας, βασικό πιστεύω, έχουμε παιδιά που κανείς δεν ασχολείται μαζί τους ή τουλάχιστον δεν ασχολείται επαρκώς, τα παιδιά δεν έχουν ασφάλεια, σταθερότητα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, η έλλειψη χρόνου των γονέων, η πρόσφατη οικονομική κρίση τώρα η πανδημία, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων πολλές φορές και η δική τους πρότερη εμπειρία με το σχολείο, όλα αυτά είναι αρνητικά. Η δυσπιστία και η απαξίωση προς το έργο του δημόσιου σχολείου, λόγω λανθασμένων προτύπων, διότι συνδέουν δυστυχώς τις σπουδές με τον πλούτο. Τι εννοώ, έχω μαθητές που δε θέλουν να προσπαθήσουν στο σχολείο ενώ έχουν τις δυνατότητες διότι θεωρούν ότι το σχολείο δεν τους χρειάζεται, δε θέλουν να κουράζονται, έχουν έτοιμη στρωμένη δουλειά από τους γονείς και θεωρούν ότι δεν τους είναι απαραίτητο.

Ι.Τ.: Νομίζω, αυτό είναι το χειρότερο που μπορεί να συμβεί, καθώς το σχολείο επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες, ο παιδαγωγικός του ρόλος, διαμορφώνει προσωπικότητες.

Σ.19.: Ακριβώς, και φέτος νομίζω είναι η χειρότερη χρονιά διότι και οι ίδιοι οι γονείς με την χαλαρότητα που υπήρξε στο α τετράμηνο που δεν κατατέθηκαν βαθμολογίες σε όλα τα μαθήματα ή σε όλα τα σχολεία και που ακυρώθηκαν οι προαγωγικές και οι ενδοσχολικές εξετάσεις αποστασιοποιήθηκαν από το θέμα της προόδου των μαθητών και εδώ φάνηκε ακριβώς αυτό που προανέφερα ότι τους ενδιαφέρει μόνο η αριθμητική βαθμολογία και όχι η ουσία τι δηλαδή τι εφόδια απέκτησαν τα παιδιά τους φέτος, αν εξελίχθηκαν, πού υστερούν, πού χρειάζονται βοήθεια. Δεν μου είχε ξανασυμβεί τόσο έντονα τα προηγούμενα χρόνια να έχω μαθητές που να μην τους ενδιαφέρει η αξιολόγηση και μηδέν να πάρουν πραγματικά δεν θα στενοχωρηθούν, δεν θα αγωνιστούν, είναι φοβερό, βέβαια αυτό δε συμβαίνει σε όλα τα μαθήματα.

Ι.Τ.: Εννοείτε το θέμα της νομοθεσίας με τα μαθήματα α και β ομάδας; που τα έχουν κατηγοριοποιήσει και οι γονείς ως πρωτεύοντα και ως δευτερεύοντα;

Σ.19.:Βεβαίως, αυτό το κομμάτι της νομοθεσίας εμάς που ανήκουμε στη β ομάδα μας απαξίωσε τελείως μέσα από την ανυπαρξία αξιολόγησης, και ποιο το σκεπτικό; Γυμνάσιο είμαστε, και μάλιστα στη βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι τεράστιο πρόβλημα αυτό έχει αλλάξει η συμπεριφορά των μαθητών κατά πολύ, το θεωρούν δευτερεύον το μάθημα, δεν προσπαθούν να πάρουν εφόδια όσο θα έπρεπε, έχει υποβαθμίσει πολύ την προσπάθειά μας. Θα μίλαγα τώρα πολύ διαφορετικά αν δίδασκα Λογοτεχνία ή Μαθηματικά.

Ι.Τ.: Ναι, βέβαια, καταλαβαίνω. Παρά όλες αυτές τις δυσκολίες που μας αναφέρατε εσείς με ποιες στρατηγικές κατορθώνετε συνολικά να αξιολογήσετε τους μαθητές σας;

Σ.19.:Είναι ένας συνδυασμός παραμέτρων θα έλεγα. Πρωτίστως λαμβάνω υπόψη το ενδιαφέρον και την προσπάθεια ενός μαθητή, την καθημερινή συμμετοχή του αλλά και την επίδοσή του στις γραπτές ωριαίες ή ολιγόλεπτες εξετάσεις, γιατί αυτές θεωρώ είναι και ένας αντικειμενικός δείκτης των γνώσεών του, αποτυπώνουν τη μελέτη του. Λαμβάνω επίσης υπόψη τις δεξιότητές του όπως για παράδειγμα τη συνεργατικότητά του με τους συμμαθητές του όταν κάνουμε ομαδικές εργασίες, και στοιχεία της προσωπικότητάς του όπως το σεβασμό και την αποδοχή των άλλων.

Ι.Τ.: Έχετε χρησιμοποιήσει κάποιες από τις σύγχρονες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως για παράδειγμα την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση;

Σ.19.:Δεν θεωρώ ότι έχουμε επαρκή επιμόρφωση για να χρησιμοποιήσουμε με ασφάλεια και αξιοπιστία τις εναλλακτικές μεθόδους, προσωπικά δείχνω εμπιστοσύνη στις παραδοσιακές μεθόδους σε συνδυασμό με κάποιες εργασίες.

Ι.Τ.: και με το πέρας της αξιολόγησης πώς διαχειρίζεστε τα αποτελέσματα, κάνετε κάποια συγκεκριμένα σχόλια στους μαθητές σας;

Σ.19.: Επιστρέφω τα διορθωμένα γραπτά και κάνω συγκεκριμένα σχόλια ανά θέμα, πώς έπρεπε να διαβάσουν, πού να εστιάσουν, τι να συμπεριλάβουν και απαντώ σε οποιαδήποτε τυχόν απορία προκύψει, όταν βέβαια πρόκειται για προφορική εξέταση άμεσα εξηγώ και αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου σε θέματα που αντιλαμβάνομαι ότι δεν έχουν γίνει κατανοητά.

Ι.Τ.: Μάλιστα, θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία σήμερα είναι προσανατολισμένη στο να αποκτήσουν οι μαθητές εφόδια και δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν οι μαθητές στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής;

Σ.19.:Δύσκολο ερώτημα. Νομίζω ότι, εγώ τουλάχιστον μέσα από το μάθημά μου, με τις συζητήσεις κυρίως που κάνουμε προσπαθώ να αναδείξω αξίες διαχρονικές που θα τους χρησιμεύσουν στη μετέπειτα πορεία τους και κυρίως την ανεκτικότητα και το σεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας των άλλων. Υπάρχουν πολλές δυσκολίες όμως, δε μιλάω τόσο για υλικοτεχνική υποδομή όσο για την ανομοιογένεια της τάξης και τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη θα ήταν μεγάλη η διαφορά προς το καλύτερο θεωρώ εάν συνέβαινε το αντίθετο δηλαδή μικρές ομάδες μαθητών με σχετικά ομοιογενές επίπεδο. Αλλά είναι και άλλα πολλά ζητήματα που λειτουργούν αρνητικά.

Ι.Τ.: Ζητήματα που αφορούν κυρίως την εκπαιδευτική πολιτική, τη σχέση με τους γονείς;

Σ.19.:Ναι, σίγουρα, όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική αυτό που λέω συχνά είναι ότι έχουμε υπερβολικά συχνές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, χωρίς να βλέπουμε βελτίωση. Θα έπρεπε ίσως πρώτα να περιμένουμε τα αποτελέσματα ενός νομοθετήματος, να αξιολογηθεί και να γίνουν στοχευμένες παρεμβάσεις, δεν υπάρχει και προετοιμασία ενημέρωση δηλαδή, προγραμματισμός θα έλεγα καλύτερα, να ξέρουμε και εμείς, και οι μαθητές και οι γονείς τι θα κάνουμε για τα επόμενα τρία χρόνια για παράδειγμα τι θα ισχύει για την ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τη φοίτηση και φυσικά την αξιολόγηση των μαθητών.

Ι.Τ.: Δεν υπάρχει σταθερότητα στη νομοθεσία και παρατηρώ επίσης ότι από την πληθώρα των νομοθετημάτων οι συνάδελφοι πια ούτε ενημερώνονται σχολαστικά, όπως θα έπρεπε.

Σ.19.:Ε, ναι έχουμε εξαντληθεί με όλα αυτά, αλλαγές που δεν προλαβαίνουμε να μελετήσουμε και έρχονται άλλες για την ουσία όμως και το παιδαγωγικό κομμάτι ούτε λόγος, και οι συνεδριάσεις μας αναλώνουν πολύ χρόνο σε όλα αυτά ενώ παλαιότερα μιλούσαμε περισσότερο για τα παιδιά, δεν είχαμε όλη αυτή τη γραφειοκρατία, το my school.

Ι.Τ.: Ναι, βέβαια και αρνητικοί παράγοντες σε σχέση με την αξιολόγηση και τους γονείς υπάρχουν; Δηλαδή επηρεάζουν με κάποιο τρόπο οι γονείς τη διαδικασία αξιολόγησης;

Σ.19.:Βέβαια, υπάρχει επίδραση με τους γονείς διότι όταν εμείς για παράδειγμα τους καλούμε να τους ενημερώσουμε και δεν έρχονται επανειλημμένα ή το πιο πρόσφατο έρχονται και μας λένε και εμείς τι να κάνουμε, παιδιά σε εφηβεία είναι; εκεί πλέον καταλαβαίνουμε όλοι ότι δεν υπάρχει καθοδήγηση και επιμέλεια από το σπίτι άρα δεν μπορεί να υπάρξει και ουσιαστική συνεργασία. Όπου υπάρχει ουσιαστική συνεργασία εκεί πράγματι βλέπουμε θετικά αποτελέσματα στην αξιολόγηση και στην πρόοδο των μαθητών.

Ι.Τ.: Επομένως, μέσα σε αυτό το κλίμα που περιγράψατε, θεωρείτε ότι η αξιολόγηση αντιστοιχεί ποιοτικά και ποσοτικά στην κατακτημένη γνώση και στην απόκτηση των δεξιοτήτων;

Σ.19.:Δηλαδή αν οι βαθμοί είναι υψηλότεροι από ότι θα έπρεπε; Σίγουρα, είμαστε επιεικείς στο Γυμνάσιο, είναι και η βαθμίδα όπως προανέφερα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δε θέλουμε να φτάσουμε να μείνει στην ίδια τάξη ένας μαθητής, για ψυχολογικούς λόγους θα στιγματιστεί, δύσκολα ένας Σύλλογος Διδασκόντων πια θα έπαιρνε μια τέτοια απόφαση, προσπαθούμε λίγο να βοηθάμε τα παιδιά, να τους παρέχουμε κίνητρα, μία ώθηση να συνεχίσουν.

Ι.Τ.: Καταλαβαίνω, όταν όμως υπάρχει μεγάλη απόκλιση, δε δημιουργούνται προβλήματα, δεν επηρεάζεται άμεσα η ποιότητα της εκπαίδευσης;

Σ.19.:Ναι, αναμφισβήτητα διότι καταρχήν τα παιδιά θα προσπαθούν λιγότερο, οι γονείς εφησυχάζονται, πολλοί βέβαια γονείς δεν μπορούν να κρίνουν, να ελέγξουν τις δυνατότητες του παιδιού τους. Βέβαια, είναι και το άλλο θέμα αν θέλουν οι εκπαιδευτικοί να τα βοηθήσουν το κάνουν μέσα από τα θέματα των

εξετάσεων εάν είναι τόσο απλά, διδαγμένα κ.τ.λ. σίγουρα θα είναι ακώλυτη η προαγωγή, θα γράψουν όλοι καλά, δυστυχώς δεν εφαρμόζονται ενιαία κοινά κριτήρια αξιολόγησης για κάθε γνωστικό αντικείμενο ούτε ανάμεσα στο ίδιο σχολείο πόσο μάλλον από πόλη σε πόλη. Για μένα δεν θα ήταν παράλογο να υπάρχουν κεντρικές εξετάσεις Ιουνίου στο Γυμνάσιο κοινές σε όλα τα σχολεία για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, εκεί θα είχαμε πιστεύω αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και των προβλημάτων που ανέκυπταν.

Ι.Τ.: Όπως στις πανελλήνιες αλλά ούτε εκεί μετά γίνεται αποτίμηση των αποτελεσμάτων. Αφού έχει τόσα αρνητικά αυτή η πλασματική θα λέγαμε αξιολόγηση γιατί επιμένουν σε αυτήν κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρείτε;

Σ.19.:Όπως προανέφερα για να βοηθήσουν τα παιδιά, δε νομίζω ότι έχουν κάποια αρνητική σκοπιμότητα, αλλά όλο αυτό γυρίζει εναντίον μας, έπειτα είμαστε μικρή κοινωνία όλοι γνωριζόμαστε, υπάρχουν και συνάδελφοι που δε θέλουν να επηρεάσουν αρνητικά τις προσωπικές τους σχέσεις αυτό βέβαια είναι τελείως αντιεπαγγελματικό και αντιπαιδαγωγικό.

Ι.Τ.: Βεβαίως και είναι, συμβαίνει όμως, και αφορά και στην εικόνα του έργου των ίδιων των εκπαιδευτικών και θα συμφωνήσω σε αυτό που πολύ σωστά είπατε γυρίζει εναντίον μας. Για να κλείσουμε τη συζήτησή μας μήπως θα θέλατε να κάνετε κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας και κατά επέκταση την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σας έργου;

Σ.19.: συνολικά ναι πιστεύω ότι είναι από τη μια ζητήματα που πρέπει να διευθετηθούν και να ρυθμιστούν νομοθετικά όπως η μείωση των μαθητών ανά τάξη που προανέφερα ή η συνεχής ουσιαστική επιμόρφωση των καθηγητών, το σταθερό πρόγραμμα σπουδών, η νομοθεσία της αξιολόγησης, της φοίτησης, να έχουμε ένα χάρτη. Από την άλλη πρέπει και εμείς οι εκπαιδευτικοί ο καθένας χωριστά να επιδιώξουμε μεγαλύτερη συνεργασία με τους γονείς, σε θέματα προόδου των μαθητών και όχι μόνο συμπεριφοράς, δε νομίζω ότι μπορούμε μόνοι μας να βοηθήσουμε τα παιδιά χρειάζεται συνεργασία και με τους συναδέλφους, να έχουμε κοινή γραμμή απέναντι στα ζητήματα και με τους γονείς, αυτό είναι βασικό. Τώρα, όσον αφορά το κομμάτι της θεσμικής απαξίωσης νομίζω ότι πρέπει να ενισχυθεί ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου και ειδικά στο Γυμνάσιο όπου διαμορφώνονται τα παιδιά και μέσα από την αξιολόγηση που είναι το θέμα, να υπάρχουν τα ανάλογα κριτήρια και να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προς αυτή την κατεύθυνση.

Ι.Τ.: Σωστά, εξάλλου θεωρώ ότι είναι μέσα στις αρμοδιότητές μας έχουμε ευθύνη όχι μόνο για την πρόοδο αλλά και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Σας ευχαριστώ θερμά για την αμεσότητα, την ειλικρίνειά σας, εξάλλου ήταν πάντα στοιχεία του χαρακτήρα σας και την πολύ γόνιμη συζήτηση που είχαμε, την ενδιαφέρουσα συμμετοχή σας.

Σ.19.:και εγώ ευχαριστώ Ιωάννα μου, είναι σημαντικό να συζητάμε για εκπαιδευτικά θέματα που μας απασχολούν κερδίζουμε όλοι από αυτό και χαίρομαι που οι νεότεροι συνάδερφοι ασχολούνται με τέτοια θέματα και διαβάζουν πολύ αυτό είναι αισιόδοξο για το μέλλον της εκπαίδευσης. Καλή επιτυχία στο μεταπτυχιακό σου, να είσαι υγιής και πάντα να σε καμαρώνουμε.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ, δεν έχω λόγια, και εμείς μαθαίνουμε από εσάς, να είστε πάντα καλά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 20

Ι.Τ.: Καλησπέρα, σας ευχαριστώ θερμά που αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μου να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα, που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών και την ποιότητα στην εκπαίδευση. Σας ευχαριστώ ιδιαίτερα για τη δια ζώσης συνέντευξη καθώς αντιλαμβάνομαι ότι είναι δύσκολες οι συνθήκες που εργαζόμαστε λόγω πανδημίας και ο τρόπος που γίνεται η συνέντευξη και θέλω να σας εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου που δεχθήκατε.

Σ.20.:Μεγάλη μου χαρά που είμαι μαζί σας σήμερα.

Ι.Τ.: Ωραία, για να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας θα ήθελα να σας ρωτήσω κάποια απλά , τυπικά δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στη συλλογή και στην επεξεργασία των δεδομένων μου, εάν έχετε την καλοσύνη να μας πείτε για το πτυχίο σας, το βασικό τίτλο σπουδών σας, τις επιπρόσθετες σπουδές καθώς και τα χρόνια προϋπηρεσίας σας.

Σ.20.: Ο βασικός τίτλος σπουδών μου είναι το τμήμα Φυσικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και κατέχω μεταπτυχιακό τίτλο στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ι.Τ.: Είναι σχετικός τίτλος με το αντικείμενό σας;

Σ.20.:Ναι, είναι στις φυσικές επιστήμες, ναι.

Ι.Τ.: Πολύ ωραία, και πόσα χρόνια έχετε στη δημόσια εκπαίδευση;

Σ.20.:Είμαι 12 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση.

Ι.Τ.: Πολύ ωραία, μήπως έχει τύχει πρόσφατα ή παλαιότερα να συμμετέχετε σε κάποια επιμόρφωση με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών;

Σ.20.: Δεν έχω συμμετάσχει ποτέ σε κάποια τέτοια επιμόρφωση.

Ι.Τ.: Είτε από το Σύμβουλο είτε από κάποιο φορέα;

Σ.20.: Όχι, δεν έχω συμμετάσχει, θα ήθελα βέβαια πολύ να συμμετέχω.

Ι.Τ.: Σας ευχαριστώ πολύ. Θα ήθελα να περάσουμε στο κυρίως θέμα μας και να σας ρωτήσω αν θεωρείτε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η αξιολόγηση έχει κάποια σχέση με την ποιότητα στην εκπαίδευση, είτε δηλαδή θετική είτε αρνητική, βλέπετε ότι την επηρεάζει;

Σ.20.: Θεωρώ ότι η αξιολόγηση επηρεάζει, ασκεί μια μεγάλη επίδραση και θα έλεγα ότι με τον τρόπο που γίνεται η αξιολόγηση μάλλον έχει περισσότερο αρνητική επίπτωση στην πρόοδο των μαθητών μας.

Ι.Τ.: Μάλιστα, αυτό το λέτε επειδή θεωρείτε ότι οι τεχνικές αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες ή γιατί υπάρχουν κάποιοι άλλοι παράγοντες;

Σ.20.: Θεωρώ ότι τόσο οι τεχνικές της αξιολόγησης που εφαρμόζουμε όσο και ο τρόπος που εφαρμόζουμε αυτές τις τεχνικές έχουν αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές μας.

Ι.Τ.: Μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα; Εννοείται για την αριθμητική βαθμολογία;

Σ.20.: Καταρχάς, για την αριθμητική αξιολόγηση καλό θα ήταν το βάρος να πέφτει στην περιγραφική αξιολόγηση, βέβαια πολλοί από εμάς την χρησιμοποιούμε την περιγραφική,

Ι.Τ.: Άτυπα.

Σ.20.: Άτυπα, ναι, διότι με την περιγραφική βοηθάμε το μαθητή να καταλάβει το λάθος του, να αναστοχαστεί τη γνώση του, την οποία έχει προσλάβει και να ανέβει ένα επίπεδο ή και πολλά επίπεδα γνωστικά και να έχει την αυτογνωσία του τι γνωρίζει.

Ι.Τ.: Πολύ σωστά, συμφωνώ μαζί σας διότι νομίζω και εγώ δεν εστιάζουμε στη μεταγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης , όπως για παράδειγμα έχετε μια γραπτή εξέταση, θα σας έχει τύχει να επιστρέψετε τα γραπτά των μαθητών σας, εσείς προσπαθείτε να τους εξηγήσετε πώς ανταποκρίθηκαν;

Σ.20.: Οι μαθητές ενδιαφέρονται μόνο για το βαθμό του γραπτού τους δηλαδή να σας πω το εξής κάποιοι μαθητές δε θέλουν καν να δουν το γραπτό τους, το μόνο το οποίο τους ενδιαφέρει είναι ο βαθμός που έχουν πάρει. Σίγουρα αυτό το πράγμα λειτουργεί αρνητικά και σίγουρα εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε βάλει το χέρι μας.

Ι.Τ.: Πού οφείλεται κατά τη γνώμη σας το γεγονός αυτό, ότι τα παιδιά εστιάζουν στην αριθμητική αξιολόγηση, στη βαθμοθηρία και δεν τους ενδιαφέρει το γραπτό, οφείλεται σε μας, είμαστε εμείς υπεύθυνοι ή είναι το σύστημα των τελικών εξετάσεων τέτοιο;

Σ.20.: Είναι σίγουρα το σύστημα των τελικών εξετάσεων το οποίο ρίχνει όλο το βάρος στις τελικές εξετάσεις αλλά σίγουρα έχουμε και εμείς ένα πολύ μεγάλο μερίδιο ευθύνης σε αυτή τη λανθασμένη νοοτροπία καθώς πολλοί από εμάς τους εκπαιδευτικούς αρεσκόμαστε να βάζουμε μεγάλες βαθμολογίες στους μαθητές με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα κλίμα βαθμοθηρίας στο σχολείο και το μόνο πράγμα που να ενδιαφέρει τους μαθητές είναι ο βαθμός που θα πάρουν και όχι η ποιότητα της γνώσης που πραγματικά έχουν αποκτήσει, τη γνώση που κατέχουν, με αυτή τη λανθασμένη νοοτροπία και στάση και συμπεριφορά των καθηγητών σε σχέση με τους βαθμούς δημιουργούμε λανθασμένες εντυπώσεις τόσο στα παιδιά για τη γνώση την οποία κατέχουν όσο και στους γονείς που σχηματίζουν πολλές φορές μια πολύ διαφορετική εικόνα από την πραγματική εικόνα που έχει γνωστικά το παιδί.

Ι.Τ.: Αυτό το γεγονός, το φαινόμενο που μας αναφέρατε έχει σίγουρα πολλές αρνητικές επιπτώσεις στη μελλοντική πορεία των μαθητών μας, αλλά και σίγουρα έχει και άμεσες επιπτώσεις στη διδασκαλία των γνωστικών μας αντικειμένων, δηλαδή έχετε διαπιστώσει εσείς κατά τη διδασκαλία σας να έχει αρνητικό αντίκτυπο το κλίμα αυτό που μας περιγράψατε; Πώς σας επηρεάζει εσάς προσωπικά στη διδασκαλία σας;

Σ.20.:οι μαθητές μαθαίνουν να ασχολούνται μόνο με τη βαθμολογία, έχουν απαιτήσεις για μεγάλη βαθμολογία συνεχώς, χωρίς να εστιάζουν στη γνώση που πραγματικά έχουν, αφήνουν δηλαδή την ουσία το τι γνωρίζουν, το τι πρέπει να

γνωρίζουν, τον αναστοχασμό της γνώσης και ασχολούνται μόνο με τη βαθμολογία με αποτέλεσμα να κυριαρχεί ένα κλίμα βαθμοθηρίας, πίεσης και μεγάλων απαιτήσεων εντός της τάξης.

Ι.Τ.: και αδιαφορίας, υποθέτω.

Σ.20.: και αδιαφορίας και απαξίωσης του δημόσιου σχολείου.

Ι.Τ.: Αυτό βέβαια φαντάζομαι συμβαίνει σε κάποιους μαθητές, ποσοτικά αν το θεωρήσουμε δε νομίζω ότι όλα τα παιδιά είναι έτσι, υπάρχουν παιδιά που πραγματικά ενδιαφέρονται

Σ.20.: Όχι, βέβαια, υπάρχουν αρκετά παιδιά που πραγματικά ενδιαφέρονται και προσπαθούν και εργάζονται αλλά όταν συμβαίνει αυτό το φαινόμενο, το οποίο από την εμπειρία μου είναι γενικό αυτό το φαινόμενο, δημιουργεί πολλά προβλήματα εντός της τάξης.

Ι.Τ.: και αφού δημιουργεί τόσα πολλά προβλήματα αυτό το φαινόμενο και υποθέτω το γνωρίζουν οι συνάδελφοι για ποιο λόγο θεωρείται ότι συμβαίνει; Κατά τη γνώμη σας; Ίσως επειδή είναι η βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και υπάρχει ένα κλίμα να περάσουν τα παιδιά;

Σ.20.: Κατά τη γνώμη μου, το φαινόμενο αυτό οφείλεται στο ότι πλέον οι καθηγητές καταθέτουν μεγάλες βαθμολογίες σε σχέση με ότι συνέβαινε παλιά, με αποτέλεσμα να μην ασχολείται κανένας με το τι κάνουν μέσα στην αίθουσα και το πώς το κάνουν και με αυτό τον τρόπο θα έλεγα ότι κρύβουν και κάποιες ατέλειες της εκπαιδευτικής πράξης.

Ι.Τ.: Μάλιστα, και αυτό συμβαίνει φαντάζομαι γιατί δεν υπάρχει και κάποιος έλεγχος, εννοώ την αξιολόγηση, ο διευθυντής, η διοίκηση του σχολείου, αυτό που πολλοί συνάδελφοί μας υποστηρίζουν ότι δε χρειαζόμαστε την αξιολόγηση γιατί κρινόμαστε από τους γονείς και τους μαθητές, συμφωνείτε με αυτό;

Σ.20.: το ότι δεν υπάρχει κάποιος έλεγχος είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συντελεί στο να συμβαίνει αυτό το αρνητικό φαινόμενο, δεν είναι επιστημονικό ότι κρινόμαστε από τους γονείς, είναι μια άποψη η οποία δεν έχει επιστημονική βάση, και χρειάζεται σαφώς να γίνουν και επιμορφώσεις αρκετές , για τις τεχνικές αξιολόγησης και πιστεύω το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας θα ήταν και οι βαθμοί μετά να είναι και πιο χαμηλοί, ο μέσος όρος της βαθμολογίας να ανταποκρίνεται περισσότερο στην πραγματικότητα διότι δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Ι.Τ.: Βεβαίως, πράγματι συμβαίνει αυτό το νοσηρό φαινόμενο στην εκπαίδευση σήμερα. Όσον αφορά εσάς προσωπικά στην αξιολογική διαδικασία που ακολουθείτε για να έχετε πλήρη αποτέλεσμα των προσπαθειών των μαθητών σας, ποιες στρατηγικές ακολουθείτε, ποιες στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις κάνετε για να αποτιμήσετε το εκπαιδευτικό σας έργο και το έργο των μαθητών σας;

Σ.20.: συνήθως χρησιμοποιώ, μάλλον κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κάνω ερωτήσεις και σχόλια στους μαθητές ώστε να καταλάβω τι γνωρίζουν και τι δε γνωρίζουν έτσι ώστε να αναπροσαρμόσω το μάθημα της ημέρας πάνω στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών, αναφορικά τώρα και με το κομμάτι των γραπτών διαγωνισμάτων, γενικά των γραπτών εξετάσεων στο σχολείο μετά τις εξετάσεις συζητώ με τους μαθητές τα αποτελέσματα και τα θέματα των εξετάσεων έτσι ώστε να μπορέσουμε να δούμε πού επιτεύχθηκε η γνώση και που όχι, σε αυτή τη βάση αναπροσαρμόζω και τη μετέπειτα διδασκαλία μου.

Ι.Τ.: πολύ ωραία, κατά τη διάρκεια αυτής της αξιολογικής διαδικασίας που μας περιγράψατε, χρησιμοποιείτε καθόλου τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως το φάκελο δεξιοτήτων, την ομαδική αξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση ή παραμένετε πιστός στις παραδοσιακές μεθόδους που είναι οι ολιγόλεπτες, ωριαίες γραπτές εξετάσεις;

Σ.20.: κινούμαι κυρίως γύρω από τις ολιγόλεπτες και ωριαίες γραπτές εξετάσεις και χρησιμοποιώ τις εναλλακτικές μεθόδους σε πολύ μικρότερο βαθμό βέβαια

Ι.Τ.: ίσως λόγω του γνωστικού αντικειμένου σας να μη σας βοηθάει το διδακτικό βιβλίο προς αυτή την κατεύθυνση;

Σ.20.: Ναι, δε με βοηθάει τόσο όσο θα ήθελα προς αυτή την κατεύθυνση.

Ι.Τ.: θεωρείται ότι υπάρχει σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων και της αξιολόγησης με τη καθημερινότητα, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και γιατί όχι την πρότερη γνώση των μαθητών στο δικό σας γνωστικό αντικείμενο;

Σ.20.: δε θα έλεγα ότι υπάρχει σε τόσο μεγάλο βαθμό η σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων με την πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι μαθητές παρά όλα αυτά το μάθημά μου, μου δίνει τη δυνατότητα κυρίως στο χώρο του εργαστηρίου να δούμε με τα παιδιά κάποια πειράματα και να συνδέσουμε τη πειραματική γνώση με τη καθημερινή πραγματικότητα την οποία

βιώνουν και τις πρότερες γνώσεις τις οποίες έχουν και δεν τις έχουν επαληθεύσει πειραματικά.

Ι.Τ.: Πολύ ωραία, αυτό τους δημιουργεί και ένα κίνητρο, τα ενθαρρύνει περισσότερο να προσπαθήσουν στο αντικείμενο αυτό.

Σ.20.: Σαφώς, βοηθάει πάρα πολύ η σύνδεση με την καθημερινότητα και με την πρότερη γνώση.

Ι.Τ.: και ως παροχή κινήτρων, θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία ενθαρρύνει τους μαθητές; εσείς ενθαρρύνετε τους μαθητές σας;

Σ.20.: Θεωρώ ότι η αξιολογική διαδικασία εάν έχει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία βοηθούν τους μαθητές οδηγεί στην ενθάρρυνση των μαθητών και βοηθά στην αυτοπεποίθηση στα παιδιά και μια άνεση γενικότερα.

Ι.Τ.: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ. Θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία σήμερα όπως διενεργείτε στο δημόσιο σχολείο είναι προσανατολισμένη ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά, οι μαθητές μας τις δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του 21ου αιώνα;

Σ.20.: Θεωρώ ότι αυτό το πράγμα συμβαίνει σε πολύ μικρό βαθμό οπότε το αποτέλεσμα στην ουσία είναι ότι τα παιδιά δε μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα ικανοποιητικό βαθμό στις ανάγκες του 21ου αιώνα.

Ι.Τ.: και για να κλείσουμε τη συζήτησή μας ήθελα να σας ρωτήσω αν έχετε κάποιες προτάσεις να κάνετε αναφορικά με την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, δηλαδή θεωρείτε ότι υπάρχουν, κάποιοι όπως είπατε αρνητικοί παράγοντες με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να εξαλειφθούν οι αρνητικοί αυτοί παράγοντες κατά τη γνώμη σας;

Σ.20.: για να έχουμε αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σίγουρα θα χρειαστούν να γίνουν αρκετά πράγματα κατά τη γνώμη μου, προέχει να γίνει μια αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μια αξιολόγηση όμως στη βάση αξιολογικών επιστημονικών κριτηρίων, να γίνουν επιμορφώσεις των καθηγητών όχι μόνο στο θέμα της αξιολόγησης αλλά και γενικότερα σε πολλούς τομείς τους οποίους πρέπει να επιμορφωθούν οι καθηγητές, υπάρχουν καθηγητές που έχουν διοριστεί εδώ και πολλά χρόνια και δεν έχουν κάνει ούτε μία επιμόρφωση και κατά τη γνώμη μου και σύμφωνα με την εμπειρία μου βλέπω ότι υστερούν σε σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα του 2021, και επίσης θεωρώ ότι πέρα από το σχολείο χρειάζεται δουλειά και στο σπίτι διότι διανύουμε μία εποχή όπου

βλέπουμε έκπτωση αξιών την οποία την αντιμετωπίζουμε καθημερινά στο σχολείο, στις σχέσεις μας με τους μαθητές τη βιώνουμε και δυσχεραίνει την επικοινωνία μας.

Ι.Τ.: υπάρχει μια απαξίωση θεωρείτε του δημόσιου σχολείου από την πλευρά της κοινωνίας;

Σ.20.: υπάρχει μια γενικότερη απαξίωση της γνώσης και του σχολείου δεν έχει να κάνει μόνο με το δημόσιο σχολείο γενικότερα υπάρχει απαξίωση της γνώσης και αυτό είναι πολύ θλιβερό.

Ι.Τ.: βεβαίως, σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη συμμετοχή σας, σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο, ήσασταν πολύ ειλικρινής

Σ.20.: εγώ σας ευχαριστώ, ελπίζω να σας βοήθησα με τη συμμετοχή μου.

Ι.Τ.: ναι, βεβαίως πάντα είναι γόνιμη κάθε συζήτηση με το συνάδελφο, να είστε καλά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 21

Ι.Τ.: Καλησπέρα, σας ευχαριστώ πάρα πολύ που δεχθήκατε την πρόσκλησή μου μετά από τηλεφωνική μας επικοινωνία να έρθω στο σχολείο σας που εργάζεστε και να συμμετέχετε στην ποιοτική αυτή έρευνα που εκπονείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων που έχει ως θέμα όπως σας προείπα και στο τηλέφωνο την αξιολόγηση των μαθητών και την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Σ.21.: καλησπέρα σας και μένα είναι μεγάλη χαρά που βρίσκομαι μαζί σας και ελπίζω να σας βοηθήσω στην εργασία σας.

Ι.Τ.: σας ευχαριστώ πολύ, έχετε μακρόχρονη εμπειρία και θεωρώ πολύτιμη τη συζήτησή μας, για να ξεκινήσουμε ήθελα να σας ρωτήσω κάποια απλά τυπικά δημογραφικά στοιχεία που θα με βοηθήσουν στη συλλογή αλλά και στην επεξεργασία των δεδομένων μου και συγκεκριμένα θα ήθελα να μας πείτε για το πτυχίο σας δηλαδή σε ποια σχολή είστε απόφοιτος, αν έχετε επιπρόσθετες σπουδές και για τα χρόνια προϋπηρεσίας σας.

Σ.21.: Μάλιστα, έχω τελειώσει το Μαθηματικό στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, και έχω κάνει και ένα μεταπτυχιακό, δεν είναι συναφές στο πτυχίο μου, είναι ένα μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το οποίο το έκανα μέσω ΕΑΠ προκειμένου να μπορώ να διδάσκω στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ή στα ΙΕΚ

Ι.Τ.: Πολύ ωραία, ενδιαφέρον το μεταπτυχιακό σας, πόσα χρόνια έχετε προϋπηρεσία και αν έχετε κάποια επιμόρφωση στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών.

Σ.21.: φέτος συμπληρώνω 32 χρόνια προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και με ρωτήσατε συγγνώμη;

Ι.Τ.: αν έχετε κάποια επιμόρφωση

Σ.21.: δεν έχω κάποια επιμόρφωση στην αξιολόγηση των μαθητών, η μόνη πρόσφατη επιμόρφωση που έχω κάνει είναι στις νέες τεχνολογίες το γνωστό ΤΠΕ Α και Β επιπέδου, έχω κάνει και τα δύο τα επίπεδα.

Ι.Τ.: πολύ ωραία, σας ευχαριστώ πολύ, για να περάσουμε στο κυρίως θέμα της συζήτησής μας ήθελα να σας ρωτήσω αν σύμφωνα με τη μακρόχρονη εμπειρία σας τα 32 χρόνια που έχετε, έχετε εντοπίσει να υπάρχει κάποια σχέση, κάποια σύνδεση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό;

Σ.21.: σαφώς και υπάρχει μια σύνδεση με την ποιότητα της εκπαίδευσης, σίγουρα έχει πολλά θετικά η αξιολογική διαδικασία όπως το ότι εντοπίζονται οι αδυναμίες που έχουν οι μαθητές ή το ότι πολλές φορές αν γίνει η σωστά η αξιολόγηση δημιουργεί κίνητρα και ενθαρρύνει τα παιδιά να προχωρήσουν στο γνωστικό τομέα και με κάποιο τρόπο διαμεσολαβεί στις σχέσεις μας με τους γονείς, τώρα σίγουρα έχει και αρνητικές επιδράσεις η αξιολόγηση κυρίως ο τρόπος που γίνεται η αξιολόγηση στην ποιότητα της εκπαίδευσης ενδεικτικά θα σας δώσω το παράδειγμα της φετινής χρονιάς, μιας δύσκολης χρονιάς, δουλεύω σε δύο σχολεία, στο ένα σχολείο δεν παραδόθηκε βαθμολογία στους μαθητές στο τέλος του α τετραμήνου , στο άλλο παραδόθηκε βαθμολογία, με αποτέλεσμα στο σχολείο στο οποίο δεν παραδόθηκε βαθμολογία να έχουμε φαινόμενα απειθαρχίας και γενικότερα μιας τάσης των μαθητών χαλάρωσης και απαξίωσης γενικότερα του σχολείου, στο δεύτερο σχολείο στο οποίο παραδόθηκε η βαθμολογία τα πράγματα ήταν πιο κοντά σε μια κανονική κατάσταση που πρέπει να υπάρχει στα σχολεία μας.

Ι.Τ.: πολύ ενδιαφέρον αυτό που μας λέτε και εγώ το αντιλαμβάνομαι πλήρως γιατί εργάζομαι σε πέντε σχολεία, στα τρία εκ των οποίων παραδόθηκε βαθμολογία και τα πράγματα κύλησαν ομαλά, σε αυτά τα δύο που δεν παραδόθηκε, συμφωνώ μαζί σας, υπήρχε αυτή η κατάσταση, του χάους και των κενών που δημιουργήθηκαν στα παιδιά. Όσον αφορά τώρα τις δικές σας

στρατηγικές, δηλαδή τις στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που κάνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας για να αποτιμήσετε το έργο των μαθητών σας, σε ποιες στρατηγικές προβαίνετε δηλαδή με ποιο τρόπο καταφέρνετε να έχετε μία πλήρη εικόνα της προόδου των μαθητών σας;

Σ.21.: δίνω μεγάλη σημασία στην παρατήρηση των μαθητών και στο μη λεκτικό της επικοινωνίας με τους μαθητές, στο πώς εκφράζονται, στο πώς μιλάνε και καταλαβαίνω αν έχουν καταλάβει ή όχι κάποια πράγματα που διδάσκω μέσα στη τάξη και σίγουρα από τις ερωτήσεις και από την κουβέντα που κάνω με τους μαθητές παρατηρώ και καταλαβαίνω τι πρέπει να βελτιώσουμε.

Ι.Τ.: τις εκφράσεις του προσώπου εννοείτε, τον τόνο της φωνής

Σ.21.: σαφώς, ο τόνος της φωνής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και το περιεχόμενο αυτό που λένε οι μαθητές με βοηθούν να καταλάβω πού πρέπει να εστιάσω, αν υπάρχει αδυναμία ή όχι

Ι.Τ.: άρα είναι ένας συνδυασμός

Σ.21.:ναι είναι ένας συνδυασμός εκτός αυτού κατά τη διδασκαλία του μαθήματος λειτουργώ περισσότερο καθοδηγητικά λύνω μαζί με τους μαθητές την άσκηση παρέχοντάς τους αρκετές πηγές πληροφόρησης και αρκετά στοιχεία έτσι ώστε να μπορέσουμε να λύσουμε μαζί την άσκηση και σε σχέση με την αξιολόγηση με τα γραπτά διαγωνίσματα έχω συζητήσει από πριν με τους μαθητές για το τι ασκήσεις θα μπουν στο διαγώνισμα, πώς θα αξιολογούνται οι ασκήσεις αυτές, με ποια κριτήρια και πόσες μονάδες πιάνουν οι ασκήσεις αυτές πάντα στη βάση των ασκήσεων που έχουμε λύσει στην τάξη μαζί με τα παιδιά.

Ι.Τ.: πολύ ωραία, σας ευχαριστώ πολύ, ενδιαφέρουσα η τοποθέτησή σας, όσον αφορά στην αξιολογική διαδικασία, όπως διεξάγεται σήμερα στο δημόσιο σχολείο θεωρείτε ότι παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές μας ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού γίγνεσθαι, δηλαδή να έχουν σύνθετη και καινοτόμα, δημιουργική σκέψη για παράδειγμα;

Σ.21.: στο δικό μου το μάθημα, το μάθημα των μαθηματικών καταρχάς βιώνω το εξής ότι η υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο μου είναι ελλιπέστατη να σας δώσω να καταλάβετε υπάρχει ένας διαδραστικός πίνακας για 282 μαθητές το οποίο είναι ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα για την εποχή την οποία ζούμε, εκτός αυτού , τα βιβλία του γυμνασίου των μαθηματικών δε συνδέονται, όπως θα έπρεπε να συνδέονται με τη γνώση του δημοτικού, είναι πολύ δύσκολη η

μετάβαση από την ύλη του δημοτικού στην ύλη του γυμνασίου και επίσης το αναλυτικό πρόγραμμα δε συνδέει όσο θα έπρεπε το περιεχόμενο της αξιολόγησης με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Άρα μπορούμε να πούμε βάση των παραπάνω ότι δύσκολα επιτυγχάνονται οι στόχοι αυτοί.

Ι.Τ.: αναφορικά πάλι με την αξιολογική διαδικασία που είπατε ότι πράγματι επηρεάζει την ποιότητα και κυρίως την αναβαθμίζει, έχετε εντοπίσει μήπως κάποιους παράγοντες που να λειτουργούν αρνητικά στην αξιολογική διαδικασία είτε αυτοί είναι παράγοντες που προέρχονται έξω, από την κοινωνία, δηλαδή κάποιες κοινωνικές παράμετροι είτε είναι παράγοντες εσωτερικοί όπως μας είπατε πριν για την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο σας ή για τα παρωχημένα διδακτικά μέσα, έχετε εντοπίσει κάποιους παράγοντες;

Σ.21.: σαφέστατα η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή όπως προείπα δημιουργεί πολλά προβλήματα και εκτός αυτού δημιουργεί προβλήματα και στην αξιολόγηση των μαθητών, υπάρχουν και οι κοινωνικοί παράγοντες που είναι πολύ σημαντικοί όπως το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις και αυτό στην πράξη κάνει δύσκολη την αξιολόγηση των μαθητών

Ι.Τ.: υπάρχει μια έντονη διαφοροποίηση

Σ.21.: υπάρχει μια έντονη διαφοροποίηση και αυτό δυσχεραίνει πολύ την κατάσταση διότι υπάρχουν πολλοί μαθητές που ξεκινούν από άνισες αφετηρίες, αυτό δυσκολεύει πολύ τις διαδικασίες της αξιολόγησης, γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία και επιπλέον θα έλεγα αφού έχω εστιάσει στους κοινωνικούς παράγοντες και η κρίση αξιών που μαστίζει την κοινωνία μας δημιουργεί και αυτή πολλά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αξιολόγηση των μαθητών

Ι.Τ.: υπάρχει αναξιοκρατία λέτε, ατομικισμός και όλο αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών, την επικοινωνία τους στο σχολείο

Σ.21.: σαφέστατα επηρεάζεται αυτή η κρίση αξιών αποτυπώνεται στη συμπεριφορά των μαθητών εντός της αίθουσας και δυσχεραίνει τη διαδικασία της αξιολόγησης

Ι.Τ.: αναφορικά με το πρακτικό μέρος της αξιολόγησης δηλαδή την αριθμητική βαθμολογία θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται επακριβώς στις πραγματικές γνώσεις,

στις δεξιότητες και στις κλίσεις των μαθητών σήμερα ή για παράδειγμα είναι μεγαλύτερη από ότι θα έπρεπε ή μικρότερη από ότι θα έπρεπε;

Σ.21.: η αριθμητική βαθμολογία από την εμπειρία που έχω και ειδικά τα τελευταία χρόνια δεν ανταποκρίνεται στην απόδοση των μαθητών

Ι.Τ.: γιατί θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό;

Σ.21.: είναι ένα φαινόμενο το οποίο συμβαίνει κυρίως, μάλλον έχει διογκωθεί τα τελευταία χρόνια, συμβαίνει κυρίως γιατί το γυμνάσιο ανήκει στην υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου όλοι οι εκπαιδευτικοί πάνω κάτω έχουμε τη φιλοσοφία να είμαστε ελαστικοί με τα παιδιά.

Ι.Τ.: μάλιστα, να ολοκληρώσουν, να περατώσουν τη φοίτησή τους;

Σ.21.: έτσι ώστε να περατώσουν την υποχρεωτική αυτή βαθμίδα όσο γίνεται πιο ομαλά

Ι.Τ.: θεωρείτε ότι αυτός ο τρόπος που είπατε να έχουν όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους, αυτό στην ουσία βοηθάει τα παιδιά δηλαδή οι συνάδελφοι το κάνουν για να βοηθήσουν τα παιδιά, έχει θετικό αντίκτυπο στη μετέπειτα πρόοδο των μαθητών θεωρείτε εσείς σύμφωνα με την εμπειρία σας;

Σ.21.: αυτό το πράγμα έχει θετικό αντίκτυπο για τους μαθητές μόνο για λίγο χρονικό διάστημα, μακροπρόθεσμα δεν βοηθάει τους μαθητές να προοδεύσουν εκτός αυτού δημιουργεί στους μαθητές μια εντύπωση ότι έχουν γνώση αρκετά μεγάλη ή γνώση που δεν έχουν γενικότερα δε βοηθάει τους μαθητές και αυτό συμβαίνει και στις πανελλήνιες οι μαθητές να αποτυγχάνουν και να γράφουν πολύ χαμηλές βαθμολογίες.

Ι.Τ.: εσείς προσωπικά πώς το αντιμετωπίζετε το φαινόμενο αυτό για να προστατεύσετε τους μαθητές σας;

Σ.21.: κατά τη γνώμη μου, καλύτερος τρόπος αξιολόγησης είναι η περιγραφική αξιολόγηση την εφαρμόζω με τους μαθητές μου καθώς μετά το διαγώνισμα συζητούμε αρκετά για την επίδοσή τους, για τις ασκήσεις που έγιναν λάθος και τις ασκήσεις που έγιναν σωστά, υπάρχει γενικότερα ένας αναστοχασμός της γνώσης

Ι.Τ.: άρα τους λέτε σε ποια σημεία πρέπει να βελτιωθούν, ποια όχι και όχι ένα σκέτο 17,18 κτλ, μιλάτε με τους μαθητές τους ίδιους

Σ.21.:ακριβώς, γίνεται ένας αναστοχασμός της γνώσης ο οποίος βλέπω ότι ωφελεί τα παιδιά και θα έλεγα ότι, η γνώμη μου είναι ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να είναι στα περισσότερα μαθήματα περιγραφική και σε πολύ λίγα αριθμητική.

Ι.Τ.: για να κλείσουμε τη συζήτησή μας, την εποικοδομητική αυτή συζήτηση θα ήθελα να σας ρωτήσω αν θέλετε να μας κάνετε κάποιες προτάσεις που θεωρείτε ότι θα βοηθήσουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά επέκταση, της αξιολογικής διαδικασίας, δηλαδή αν έχετε εντοπίσει κάποιους αρνητικούς παράγοντες και κάποιους τρόπους να τους αντισταθμίσουν

Σ.21.: στη βάση αυτών που είπα παραπάνω θα έλεγα ότι σε πρώτη φάση θα έπρεπε να εκσυγχρονιστούν τα μέσα διδασκαλίας, να εμπλουτιστεί η υλικοτεχνική υποδομή των ελληνικών σχολείων και τώρα σε σχέση με την εκπαιδευτική νομοθεσία θα πρέπει να δοθεί έμφαση, μιλώντας για την αξιολόγηση, όχι τόσο στις τελικές εξετάσεις που μια ζωή δίνεται έμφαση αλλά στη διάρκεια της χρονιάς να υπάρχει μια διαδικασία εναλλακτικής αξιολόγησης στη βάση εργασιών τις οποίες θα κάνουν τα παιδιά και πολύ σημαντικό κρίνω την επιμόρφωση των καθηγητών και να μην γίνονται μόνο δύο erasmus ανα νομό που είναι πολύ λίγα και χρειάζονται πολύ περισσότερα και καλό είναι να γίνονται και περισσότερα σεμινάρια έτσι ώστε να μπορούμε, στο εξωτερικό σεμινάρια εννοώ, να μπορούμε να ανταλλάσσουμε απόψεις και πρακτικές με τους συναδέλφους μας του εξωτερικού

Ι.Τ.: και σε σχέση με τις κοινωνικές παραμέτρους που είπατε πώς θα αντισταθμιστεί αυτή η αρνητική κατάσταση, τι σκέφτεστε ότι πρέπει να αλλάξει το σχολείο και να δημιουργηθεί ένα πιο ομαλό κλίμα;

Σ.21.: σαφέστατα το σχολείο θα παίξει ένα πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό το γεγονός, το φαινόμενο να το πω πιο σωστά, κατά τη γνώμη μου πρέπει να αναβαθμιστεί ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου και αυτό μπορεί να γίνει στη βάση τόσο του αναλυτικού προγράμματος το οποίο πρέπει να αλλάξει και να ενισχυθεί με προγράμματα τα οποία να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις κλίσεις των μαθητών και επίσης η αναβάθμιση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου πρέπει να γίνει και στη βάση μαθημάτων σε εμάς τους εκπαιδευτικούς και θα έλεγα κυρίως σε εμάς που είμαστε των θετικών

επιστημών από καθηγητές πανεπιστημίου που διδάσκουν παιδαγωγικά μαθήματα έτσι ώστε να μπορέσουμε να γίνουμε ακόμα πιο καλοί φορείς παιδαγωγικών αξιών.

Ι.Τ.: πολύ ωραία ιδέα είναι πάντα επίκαιρα τα παιδαγωγικά μαθήματα και πάντα ουσιώδη

Σ.21.: και θα έλεγα και ένα τελευταίο το οποίο είναι λιγότερης σημασίας αλλά είναι κατά τη γνώμη μου και αυτό σημαντικό θα μπορούσαμε να δούμε και λίγο το θέμα με το ωράριο αυτό το 7ωρο ή και 8ωρο σε κάποια σχολεία με 5 λεπτά διάλειμμα είναι εξοντωτικό για τους μαθητές με αποτέλεσμα όταν και τα πράγματα είναι δύσκολα γενικότερα επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση της αξιολόγησης και της μάθησης

Ι.Τ.: βεβαίως και αποσπάται η προσοχή τους και δημιουργείται και μία ένταση

Σ.21.: και ένταση και σίγουρα δυσκολεύει τη διαδικασία όλη

Ι.Τ.: σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη συνεργασία σας, την πολύ γόνιμη και εποικοδομητική συζήτηση που είχαμε, σας εύχομαι από καρδιάς καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο

Σ.21.: σας ευχαριστώ πολύ να είστε καλά