ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο»

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ Α. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2026

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο»

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ Α. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΑ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συνεπιβλέποντες: Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών
Χανιωτάκης Νικόλαος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2026

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. **Κωνσταντίνου Χαράλαμπος**, Ομότιμος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Επιβλέπων)
2. **Νικολάου Γεώργιος**, Καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών (Μέλος της ΤΣΕ)
3. **Χανιωτάκης Νικόλαος**, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Μέλος της ΤΣΕ)
4. **Σούλης Σπυρίδωνας,** Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
5. **Νικολάου Σουζάννα,** Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
6. **Λιακοπούλου Μαρία,** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
7. **Ευαγγέλου Φίλιππος,** Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

© [2026] [Αικατερίνη Α . Χατζησάββα]

Η παρούσα διδακτορική διατριβή διατίθεται με άδεια Creative Commons Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση –Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 Διεθνές (CC BY-NC-ND 4.0). Επιτρέπεται η αναπαραγωγή και διανομή του έργου με αναφορά στον δημιουργό, μόνο για μη εμπορική χρήση και χωρίς τροποποιήσεις.

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Στην οικογένειά μου, που καθώς έγραφα μεγάλωνε,
και σε εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου σε όλη τη διαδρομή…

«Πάντα στον νου σου να 'χεις την Ιθάκη.
Το φθάσιμον εκεί είν' ο προορισμός σου.»
Κ. Π. Καβάφης, Ιθάκη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ 9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ 15
ABSTRACT 17
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ 19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 21
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ 31
Αξιολόγηση και Επίδοση: Εννοιολογικό και Θεωρητικό Πλαίσιο 31
1.1 Αξιολόγηση και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση 31
1.1.1 Αποσαφήνιση συναφών εννοιών: αξιολόγηση - μέτρηση - εκτίμηση - εξέταση - βαθμολόγηση 35
1.1.2 Βασικά γνωρίσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης 38
1.2 Η έννοια της επίδοσης στο σχολείο και στην κοινωνία 40
1.2.1 Βασικές παράμετροι στην κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση της σχολικής επίδοσης 46
1.3 Μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης 48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ 54
Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης 54
2.1 Η αποστολή του σχολείου σε σχέση με την αξιολόγηση 54
2.2 Σκοπός και παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή 60
2.3 Στάδια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη 65
2.3.1 Καθορισμός διδακτικών στόχων και επιλογή κριτηρίων αξιολόγησης 67
2.3.2 Τεχνικές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης 71
2.3.2.1 Παραδοσιακές Τεχνικές 75
2.3.2.2 Εναλλακτικές Τεχνικές 87
2.3.2.3 Ο ρόλος της ερώτησης στην αξιολογική διαδικασία 113
2.3.2.3.1 Το είδος και η ταξινόμηση των ερωτήσεων 115
2.3.3 Ερμηνεία αξιολογικών αποτελεσμάτων 119
2.3.4 Μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος 121
2.3.4.1 Ποσοτική απόδοση του αποτελέσματος - Βαθμολόγηση 122

2.3.4.2 Ποιοτική απόδοση του αποτελέσματος - Περιγραφική Αξιολόγηση..... 129
2.3.5 Ανατροφοδότηση..... 135
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ..... 138
Η αξιολόγηση του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη..... 138
3.1 Η αξιολόγηση του μαθητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα..... 138
3.1.1 Η αξιολόγηση του μαθητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα 143
3.2 Ο θεσμός των γραπτών εξετάσεων και ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης ως παράγοντες άγχους και ανταγωνισμού..... 148
3.2.1 Το άγχος των εξετάσεων..... 150
3.2.2 Ανταγωνισμός και εξετάσεις..... 153
3.3 Η προβληματική των βαθμών και η επικράτηση της βαθμοθηρίας 156
3.4 Η περιγραφική αξιολόγηση ως απάντηση στην επικράτηση της βαθμοθηρίας 163
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ..... 171
Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και βαθμοθηρία:..... 171
ανασκόπηση ερευνών..... 171
4.1 Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: υφιστάμενες ερευνητικές τάσεις 171
4.2 Ο σκοπός της αξιολόγησης από τη σκοπιά των μαθητών: ερευνητικά ευρήματα 177
4.3 Παραδοσιακές - Εναλλακτικές αξιολογικές τεχνικές: Η αξιολόγηση του μαθητή στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα..... 181
4.4 Μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος: Βαθμολογία - Περιγραφική Αξιολόγηση - Ανατροφοδότηση..... 191
4.5 Βαθμοθηρία - άγχος και ανταγωνισμός στους μαθητές: ερευνητικά δεδομένα 198
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ..... 205
Μεθοδολογικός Σχεδιασμός της Έρευνας..... 205
5.1 Αναγκαιότητα της έρευνας..... 205
5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας..... 208
5.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα..... 209
5.3 Σπουδαιότητα: Πρωτοτυπία - Συνεισφορά της έρευνας..... 210
5.4 Μεθοδολογία έρευνας..... 215

5.5 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας 217
5.5.1 Επιλογή του δείγματος 219
5.6 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου 222
5.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας 225
5.8 Διεξαγωγή της έρευνας - Συλλογή ερευνητικών δεδομένων 228
5.9 Στατιστική Ανάλυση και Επεξεργασία δεδομένων 229
5.10 Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας ερευνητικού εργαλείου 232
5.11 Περιορισμοί της έρευνας 233
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ 236
Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας 236
6.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος 236
6.2 Ανάλυση των συχνοτήτων των ευρημάτων σε σχέση με τις θεματικές 238
6.2.1 Ενότητα Α΄: Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη 238
6.2.2 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία 241
6.2.3 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τη βαθμοθηρία, το άγχος και τον ανταγωνισμό 257
6.3 Έλεγχοι στατιστικών υποθέσεων 271
6.3.1 Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων σε σχέση με το φύλο 272
6.3.1.1 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με το φύλο 273
6.3.1.2 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία σε σχέση με το φύλο 276
6.3.2 Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα 280
6.3.2.1. Ενότητα Α΄ : Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα 280
6.3.2.2 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα 282
6.3.2.3 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα 286
6.3.3 Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων με βάση την τάξη φοίτησης 290

6.3.3.1 Ενότητα Α΄: Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη σε σχέση με την τάξη φοίτησης..... 291
6.3.3.2 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με την τάξη φοίτησης..... 292
6.3.3.3 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία σε σχέση με την τάξη φοίτησης..... 294
6.3.4 Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων σε σχέση με τον τύπο σχολείου 297
6.3.4.1 Ενότητα Α΄: Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη σε σχέση με τον τύπο σχολείου..... 297
6.3.4.2 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με τον τύπο σχολείου..... 299
6.3.4.3 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία σε σχέση με τον τύπο σχολείου 301
6.4 Διαμόρφωση σύνθετων δεικτών 303
6.4.1 Συνοπτική παρουσίαση Σύνθετων δεικτών 306
6.5 Στατιστικός έλεγχος υποθέσεων σύνθετων δεικτών σε σχέση με τις μεταβλητές δημογραφικών στοιχείων 316
6.6 Έλεγχοι συσχετίσεων..... 322
6.6.1 Διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μαθητών μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου: Συσχετίσεις με τη σχολική βαθμίδα..... 323
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ 327
Συζήτηση επί των Ερευνητικών Ερωτημάτων..... 327
7.1 Συζήτηση αναφορικά με τα δημογραφικά ευρήματα..... 327
7.2 Συζήτηση επί των ευρημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα..... 329
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ..... 396
Συμπεράσματα και προτάσεις..... 396
8.1 Συμπερασματικές διαπιστώσεις 396
8.2 Ενδεικτικές προτάσεις..... 407
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 411
ΕΛΛΗΝΙΚΗ - ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ 411
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ..... 421
ΝΟΜΟΙ, ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ.... 437
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 438

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Α.Π.Σ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
APA: American Psychological Association
ARG: Assessment Reform Group
αρ.: αριθμός/ -όν
βλ.: βλέπε
CEDEFOP: European Centre for the Development of Vocational Training
Δ.: Διάμεσος
Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Δ.Δ.: Διδακτορική Διατριβή
Δ.Ε.: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Ε.Ε. : Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ε. (ε.ε.): Ερευνητικό Ερώτημα
ΕΚΚΕ: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
Ε.Τ.: Επικρατούσα Τιμή
Επιμ.: Επιμέλεια
Ε.Π.Π.Σ.: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ed.: edition (διεθνής όρος)
et al.: et alia
ΗΠΑ: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
κ.ά.: και άλλοι/και άλλα
κ.α.: και αλλού
κ.λπ.: και λοιπά
κ.ο.κ.: και ούτω καθεξής
Μ.Ο.: Μέσος Όρος
μτφρ.: μετάφραση
Ν.: Νόμος/ου
Ν : Μέγεθος Δείγματος
OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development
Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ό.π.: όπως παραπάνω
όπ. αναφ.: όπως αναφέρεται
PBL: Project Based Learning
ΟΕΠΑ: Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση
Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα
ΠΕΠ: Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Τ.Δ.Ε.: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Π.Σ.: Πρόγραμμα Σπουδών

PATI: Perceptions of Assessment Tasks Inventory
P.I.S.A. Program for International Student Assessment
π.Χ.: προ Χριστού
π.χ.: παραδείγματος χάριν
τ.: τεύχος
SCoA: Student Conceptions of Assessment
Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση
Τ.Θ.Δ.Δ.: Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας
Τ.Π.Ε: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
Υ.Α.: Υπουργική Απόφαση
Υ.ΠΑΙ.Θ.: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.: Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης
Φ.Ε.Μ.: Φάκελος υλικού/εργασιών του μαθητή

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Μορφές Τεχνικών Αξιολόγησης 75
Πίνακας 2: Ερευνητικά Ερωτήματα - Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου 225
Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου εσωτερικής συνάφειας 233
Πίνακας 4: Δημογραφικά Στοιχεία του δείγματος 236
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τους σκοπούς της αξιολόγησης 243
Πίνακας 6: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β2-Β10 245
Πίνακας 7: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β11-Β12 247
Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά 249
Πίνακας 9: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β13-Β14-Β15 249
Πίνακας 10: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β6-Β19 251
Πίνακας 11: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β20-Β25 255
Πίνακας 12: Σχετικές συχνότητες απαντήσεων μαθητών για το κατά πόσο η λειτουργία του σχολείου ενισχύει την επιδίωξη υψηλών βαθμών 259
Πίνακας 13: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ1-Γ5 259
Πίνακας 14: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ7-Γ8 260
Πίνακας 15: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ10-Γ13 263
Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που ενισχύουν τη βαθμοθηρία 265
Πίνακας 17: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ14-Γ17 265
Πίνακας 18: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ19-Γ23 268
Πίνακας 19: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ24-25 270
Πίνακας 20: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Φύλο (Β1-Β26) 273
Πίνακας 21: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Φύλο (Γ1-Γ25) 277
Πίνακας 22: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Σχολική Βαθμίδα (Α1-Α12) 281
Πίνακας 23: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Σχολική Βαθμίδα (Β1-Β26) 282
Πίνακας 24: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Σχολική Βαθμίδα (Γ1-Γ25) 286
Πίνακας 25: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τάξη Φοίτησης (Α1-Α12) 291
Πίνακας 26: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τάξη Φοίτησης (Β1-Β25) 292
Πίνακας 27: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τάξη Φοίτησης (Γ1-Γ25) 294
Πίνακας 28: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τύπο Σχολείου (Α1-Α12) 298
Πίνακας 29: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τύπο Σχολείου (Β1-Β26) 299
Πίνακας 30: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τύπο Σχολείου (Γ1-Γ25) 301
Πίνακας 31: Σύνθετοι Δείκτες 305

Πίνακας 32: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των μαθητών σύμφωνα με το επίπεδο βαθμοθηρίας..... 310
Πίνακας 33: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β1-Β26 446

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα και την τάξη 238
Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (Α1-Α4).....239
Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Α5-Α9).....240
Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος (Α10-Α12).....241
Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ή μη της αξιολόγησης (Β1) 242
Γράφημα 6: Απόψεις μαθητών σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης 246
Γράφημα 7: Απόψεις μαθητών σχετικά με τη διάκριση των εννοιών «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση» 247
Γράφημα 8: Απόψεις μαθητών σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στη σχολική τάξη 250
Γράφημα 9: Απόψεις μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους στη βαθμολογία 252
Γράφημα 10: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών 253
Γράφημα 11: Απόψεις μαθητών αναφορικά με την άποψη ότι οι βαθμοί δεν αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές επιδόσεις.....254
Γράφημα 12: Απόψεις μαθητών, σχετικά με το αν η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να αντικαταστήσει τους βαθμούς 255
Γράφημα 13: Απόψεις μαθητών σχετικά με το αν αγνοούν την αξιολόγησή τους....255
Γράφημα 14: Απόψεις σχετικά με το αν το σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα επιδίωξης υψηλών επιδόσεων στο σχολείο και στη ζωή 256
Γράφημα 15: Απόψεις μαθητών σχετικά με τη βαθμοθηρία στην τάξη 260
Γράφημα 16: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών για τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών λόγω ανακοίνωσης της βαθμολογίας 261
Γράφημα 17: Απόψεις μαθητών για την αξιολόγησης ως παράγοντα πίεσης, άγχους και ανταγωνισμού 263
Γράφημα 18: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων μαθητών σχετικά με την επίδραση της επιδίωξης υψηλών βαθμών στον ανταγωνισμό 266

Γράφημα 19: Απόψεις μαθητών για τις επιπτώσεις της βαθμοθηρίας στη μάθηση και στις διαπροσωπικές σχέσεις.....267
Γράφημα 20: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων μαθητών για την επίδραση της περιγραφικής αξιολόγησης στη βαθμοθηρία.....269
Γράφημα 21: Απόψεις μαθητών για τον ρόλο των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στη βαθμοθηρία.....270
Γράφημα 22:Κατανομή των Μαθητών ως προς το Επίπεδο Πίεσης και Άγχους από τη Βαθμολογική Αξιολόγηση.....314
Γράφημα 23: Κατανομή του αριθμού μαθητών ανά επίπεδο συμφωνίας με την αποδέσμευση από τη βαθμολογική κουλτούρα.....316
Γράφημα 24: Απεικόνιση της κατανομής των τιμών του δείκτη «Αντίληψη της Αξιολόγησης ως Εργαλείο Μάθησης» ανά τάξη.....318
Γράφημα 25: Απεικόνιση της κατανομής των τιμών του δείκτη «Βαθμοθηρικές Τάσεις Μαθητών» ανά σχολική βαθμίδα.....319
Γράφημα 26: Απεικόνιση του μέσου όρου του δείκτη «Βαθμοθηρικές Τάσεις Μαθητών» ανά σχολική βαθμίδα.....320
Γράφημα 27: Επίπεδα Πίεσης και Άγχους των Μαθητών λόγω Βαθμολογίας ανά Φύλο 321
Γράφημα 28: Επίπεδα Πίεσης και Άγχους των Μαθητών λόγω Βαθμολογίας ανά Σχολική Βαθμίδα.....321
Γράφημα 29: Θετική Στάση για Αποδέσμευση από τη Βαθμολογία ανά σχολική τάξη .

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τη βαθμοθηρία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποβλέπει στο να εντοπιστούν και να αναδειχθούν οι παράγοντες που συντελούν στην καλλιέργεια της βαθμοθηρίας. Παράλληλα, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης και βαθμολόγησής τους μέσα στη σχολική τάξη και τη σχέση της με την επικράτηση της βαθμοθηρίας. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με το σύνολο των διαστάσεων της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς και οι επιπτώσεις που επιφέρει η βαθμοθηρία στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά τους. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, το θέμα προσεγγίζεται θεωρητικά και εμπειρικά. Αρχικά, πραγματοποιείται θεωρητική τεκμηρίωση του θέματος εστιάζοντας στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης και στο θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής της, αναδεικνύοντας τα κύρια γνωρίσματά της και τις επιπτώσεις του τρόπου εφαρμογή της, υπό το πρίσμα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια, περιγράφεται η μεθοδολογία διερεύνησης του θέματος. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάρτιο έως και τον Ιούνιο του 2025, με τη συμμετοχή 836 μαθητών από τα Ημερήσια Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια της Περιφέρειας Ηπείρου. Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πακέτο SPSS v.29. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν τον θεσμικό ρόλο της αξιολογικής διαδικασίας, με την προϋπόθεση ότι κατά την εφαρμογή της πληρούνται οι παιδαγωγικές προδιαγραφές. Παράλληλα, διαπιστώθηκε η επικράτηση των παραδοσιακών, εξετασιοκεντρικών και βαθμοκεντρικών αξιολογικών πρακτικών της μαθητικής επίδοσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες σύμφωνα με τους συμμετέχοντες συνδέονται με το άγχος της επίδοσης, την καλλιέργεια του ανταγωνισμού και τη διαμόρφωση βαθμοθηρικών τάσεων. Διαπιστώνεται, επίσης, ένα σύνθετο και συχνά αντιφατικό πλέγμα απόψεων, καθώς παρότι πολλοί μαθητές αναγνωρίζουν τη διαμορφωτική και παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης, συγχρόνως τη συνδέουν με τον έλεγχο και την επίδοση βαθμολογίας, αντικατοπτρίζοντας τη βαθιά ριζωμένη κουλτούρα της επίδοσης και της ταξινόμησης που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Καταγράφεται, ακόμα, η αμφιβολία των μαθητών σχετικά με τη δικαιοσύνη, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των

αξιολογικών και βαθμολογικών διαδικασιών που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Από τα δεδομένα της μελέτης αναδεικνύεται ότι η βαθμοθηρία συνιστά ένα υπαρκτό και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από ένα πλέγμα επιρροής πολλαπλών παραγόντων, με κυρίαρχη θέση τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και τις προσδοκίες του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Στα άξια προσοχής ευρήματα της έρευνας συγκαταλέγεται η θετική τάση για την αξιοποίηση εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών, δηλώνοντας τη συμφωνία τους με το ενδεχόμενο αντικατάστασης της αριθμητικής βαθμολογίας από την περιγραφική αξιολόγηση και υποστηρίζοντας ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δύναται να συμβάλλει ουσιαστικά στον περιορισμό της βαθμοθηρίας. Αναφορικά με τις συγκρίσεις, εντοπίστηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μαθητών κυρίως σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα και το φύλο. Τέλος, η διατριβή ολοκληρώνεται με τις ενδεικτικές προτάσεις, οι οποίες προκύπτουν από τα ερευνητικά ευρήματα σε συνάφεια με τη θεωρητική τεκμηρίωση του υπό μελέτη αντικειμένου.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης, βαθμολογία, βαθμοθηρία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απόψεις μαθητών, παραδοσιακή και εναλλακτική αξιολόγηση, παιδαγωγική λειτουργία αξιολόγησης, ανατροφοδότηση, άγχος επίδοσης, ανταγωνισμός

ABSTRACT

The main purpose of this dissertation is to investigate the views of secondary education students in the Region of Epirus regarding the assessment of school performance and the phenomenon of grade-orientation and grade-driven learning within Greek public schools. Specifically, this research study aims to identify and highlight the factors that contribute to the cultivation of grade-oriented attitudes. At the same time, it explores how students perceive and experience the processes of assessment and grading in the classroom, and its relationship to the prevalence of graded-oriented culture. Within this framework, the study examines students' views on all aspects of the assessment process, along with the effects of grade-driven culture on their learning and social behavior. To achieve this aim, the study adopts a theoretical and a quantitative empirical research approach. Initially, the theoretical framework focuses on the pedagogical dimension of assessment and the institutional context of its implementation, highlighting its key characteristics and the implications of applied assessment practices, as documented in both international and Greek literature. Subsequently, a detailed presentation of the researched methodology used to investigate the topic, is presented. The survey was conducted between March and June 2025, with the participation of 836 students attending public lower-secondary schools and general upper - secondary (high) schools in the Region of Epirus. Data collection was conducted by using a structured, closed-ended questionnaire. Statistical analysis of the data was carried out using SPSS (version 29). The findings showed that students identify and accept the institutional role of the assessment process, on the condition that its implementation is lined with core pedagogical principles. At the same time, the prevalence of traditional, exam-oriented and grade-centered assessment practices in lower and upper secondary education was documented. According to the participants, these practices are associated with performance related anxiety, the cultivation of competitive attitudes and the development of grade-driven learning tendencies. Furthermore, the results indicated a complex and often contradictory pattern of student´views, in which the formative and pedagogical dimension of assessment is acknowledged, yet simultaneously associated it with control and grade allocation. This finding reflects a deeply entrenched culture of performance and classification within the Greek educational system. In addition, students' concerns regarding the fairness, objectivity, and reliability of the assessment and grading processes applied in the classroom are also identified. The findings, also indicate that grade-orientation is a

multifactorial phenomenon, mainly influenced by the functioning of educational system and the expectations of the family and school environment. A noteworthy finding refers to students´ positive attitudes toward alternative assessment practices in conjunction with support for replacing numerical grading with descriptive assessment as a means of reducing grade-oriented tendencies. In addition, regarding comparative analysis, certain variations in students´ views were observed mainly based on school level and gender. Finally, the dissertation concludes with the presentation of indicative proposals based on the research findings and aligned with the theoretical framework of the study.

Keywords: educational evaluation, student assessment, grading, grading-orientation, secondary education, students´ views, traditional and alternative assessment, pedagogical function of assessment, feedback, performance anxiety, competition

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής σηματοδοτεί το πέρας ενός ακόμη σημαντικού κύκλου σπουδών, ο οποίος αποτελεί καθοριστικό σταθμό στην ακαδημαϊκή μου πορεία. Η πορεία αυτή υπήρξε απαιτητική και ιδιαιτέρως δημιουργική, γεμάτη γνώσεις, εμπειρίες και προσωπικές προκλήσεις. Από τη θέση αυτή, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους, όσοι συνέβαλαν με κάθε τρόπο στην εκπόνηση και ολοκλήρωσή της.

Πρωτίστως θερμές ευχαριστίες και βαθιά ευγνωμοσύνη οφείλω στον Επιβλέποντα Ομότιμο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κύριο Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση, τη συνεχή επίβλεψη και ανατροφοδότηση και την ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής. Επίσης, του οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη και την πίστη που έδειξε στο πρόσωπό μου, καθώς και την αμέριστη συμπαράστασή του σε ιδιαίτερα απαιτητικές στιγμές τόσο σε επιστημονικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Η διαρκής στήριξη και οι πολύτιμες συμβουλές του συνέβαλαν καθοριστικά στην επιτυχή ολοκλήρωση αυτού του πονήματος.

Ακολούθως, θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στον κύριο Νικολάου Γεώργιο, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, και τον κύριο Χανιωτάκη Νικόλαο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι οποίοι με προθυμία δέχθηκαν να είναι μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής. Τους ευχαριστώ, επίσης, για τις επιστημονικές τους επισημάνσεις, τις συμβουλές που παρείχαν, καθώς και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν.

Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Σούλη Σπυρίδωνα, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κ. Νικολάου Σουζάννα, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κ. Λιακοπούλου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Ευαγγέλου Φίλιππο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την τιμή που μου έκαναν να δεχθούν να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης της διδακτορικής μου διατριβής.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των Ημερήσιων Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων της Περιφέρειας Ηπείρου, καθώς και τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες εκπαιδευτικούς, που διευκόλυναν την υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας στα σχολεία τους. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες για την εθελοντική συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα. Η ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την πολύτιμη συνεργασία και την ουσιαστική συμβολή όλων τους.

Παράλληλα, θα ήθελα να εκφράσω ολόθερμες ευχαριστίες στην αγαπημένη μου φίλη και συνάδελφο Μαριάνθη, η οποία ήταν δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής. Την ευχαριστώ ειλικρινά για τις συμβουλές της, την αδιάκοπη στήριξή της και τη διαρκή ενθάρρυνσή της, ιδιαίτερα στις δύσκολες στιγμές. Ευχαριστώ, ιδιαιτέρως, όλους τους αγαπημένους μου φίλους για την ηθική στήριξη και τη διαρκή συμπαράστασή τους σε όλη αυτή την πορεία.

Ολοκληρώνοντας, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς στην οικογένειά μου, στους γονείς μου, στην αδελφή μου και στον σύζυγό μου, που στάθηκαν δίπλα μου από την αρχή της προσπάθειας αυτής, με ενθάρρυναν και με στήριξαν όλα αυτά τα χρόνια. Χωρίς την αμέριστη αγάπη, κατανόηση και συμπαράστασή τους δεν θα είχε ολοκληρωθεί επιτυχώς η παρούσα διδακτορική διατριβή. Τέλος, ένα ξεχωριστό ευχαριστώ αξίζει στον γιο μου, που ήρθε στη ζωή μου κατά την πορεία της διατριβής και αποτέλεσε πηγή δύναμης για να φθάσω ως το τέλος του διδακτορικού μου πονήματος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε ένα ευρύ πλαίσιο, θεωρητικό και κοινωνικό, η αξιολόγηση υφίσταται σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης δραστηριότητας και συνιστά θεμελιώδες μεθοδολογικό μέσο προσδιορισμού και εκτίμησης της επίδοσης και της αποδοτικότητας. Συνεπώς, η λειτουργία της δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης και στην αποτίμηση της μαθητικής επίδοσης, αλλά επεκτείνεται σε κάθε μορφή επαγγελματικής, κοινωνικής ή δημιουργικής δραστηριότητας του ατόμου. Ως εκ τούτου, λειτουργεί και ως μέσο λογοδοσίας του ατόμου στο κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική ευθύνη και τη σχέση του ατόμου με το στενό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Καλλιμάνη, 2017, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009). Συγχρόνως, το σχολείο, ως χώρος εφαρμογής της αξιολόγησης, εντάσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον που διαρκώς μεταβάλλεται, με αποτέλεσμα να επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία, τον ρόλο και τον προσανατολισμό του (Κωνσταντίνου, 2015, Λιακοπούλου, 2014^{α} & 2024, Νικολάου, 2009 & 2020).

Είναι γνωστό ότι η υπαρκτή κοινωνική πραγματικότητα θέτει αυξημένες απαιτήσεις σε όλους τους τομείς της, γι' αυτό ο σύγχρονος πολίτης οφείλει να έχει αναπτύξει ικανότητες αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης της γνώσης και της εκπαίδευσής του και, συνεπώς, ικανότητες αυτοαξιολόγησης αλλά και αξιολόγησης άλλων προσώπων, πραγμάτων και καταστάσεων, οι οποίες πρέπει να αποκτηθούν κατά τη διάρκεια της βασικής του εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2013: 84). Στο πλαίσιο αυτό, η πολυδιάστατη φύση των δεξιοτήτων, που καλείται να αποκτήσει το άτομο στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, αναδεικνύουν την ανάγκη ριζικής αναθεώρησης των πρακτικών αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται η άμεση σύνδεσή τους με τη μαθησιακή διαδικασία (Γκότοβου, 2024, Baird et al., 2017, Black & Wiliam, 2018).

Ακολούθως, είναι αποδεδειγμένη η παραδοχή ότι η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι και, συγχρόνως, κεντρική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήδη από την ίδρυση και συστηματική οργάνωση του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού. Τις τελευταίες δεκαετίες, μάλιστα, έχει αναδειχθεί σε σημαντικό επιστημονικό και ερευνητικό αντικείμενο της Παιδαγωγικής Επιστήμης, εντασσόμενη στο εξειδικευμένο επιστημονικό πεδίο της «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ανέδειξε έναν σημαντικό αριθμό θεωρητικών και ερευνητικών μελετών, που διερευνούν, συνολικά ή αποσπασματικά, τη διαδικασία της μαθητικής αξιολόγησης στο σύνολο των διαστάσεών της. Εντούτοις, η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει τις αδυναμίες και τα προβλήματα του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, ιδίως στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς φαίνεται ότι αδυνατεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για την πρόοδο των μαθητών (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Μαράτου - Αλιπράντη κ.ά., 2006, Ρεκαλίδου, 2011).

Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι η λειτουργία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου χαρακτηρίζεται από πληθώρα διδακτέας ύλης, εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό, επικράτηση της διδασκαλίας, ως μονοδιάστατης διαδικασίας (παθητική στάση του μαθητή), πίεση για υψηλές επιδόσεις και παγίωση των βαθμοκεντρικών αντιλήψεων (βαθμοθηρία). Παράλληλα, έχουν παρατηρηθεί τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες (φορμαλισμός), αυξημένη επιβάρυνση και κόπωση του μαθητή (φροντιστήρια, πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες) και συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου του (Κωνσταντίνου, 2017γ: 33-34). Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι το εγχείρημα προσδιορισμού της μαθητικής επίδοσης, κυρίως μέσα από τις εξεταστικές διαδικασίες, φέρνει στο επίκεντρο της σχολικής πραγματικότητας το αποτέλεσμα αυτών των δοκιμασιών, δηλαδή τους βαθμούς. Ως επακόλουθο αυτού, η επίτευξη υψηλής βαθμολογίας συχνά προσλαμβάνει τη μορφή αυτοσκοπού για τον μαθητή. Την ίδια στιγμή καταγράφεται η επικράτηση της άποψης ότι ο μαθητής στο σχολείο βρίσκεται υπό διαρκή εξέταση, γεγονός που διαμορφώνει μια στρεβλή νοοτροπία και δυσχεραίνει σημαντικά τη θέση της παιδαγωγικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2015: 47 & 80-83).

Απόρροια του γεγονότος αυτού είναι η αξιολόγηση να καθίσταται παιδαγωγικά προβληματική και αναποτελεσματική με δεδομένη την παραδοχή ότι το σχολείο αποκλίνει από τον παιδαγωγικό του προσανατολισμό, γεγονός το οποίο συχνά επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία στους μαθητές (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018). Εντός αυτού του πλαισίου, από τη διεθνή βιβλιογραφία διακρίνεται μια τάση μετατόπισης του επίκεντρου των αξιολογικών προσεγγίσεων από την αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) και τις συνοπτικές (παραδοσιακές) αξιολογικές πρακτικές προς την αξιολόγηση για μάθηση (assessment for

learning/διαμορφωτική αξιολόγηση), εστιάζοντας στον ίδιο τον μαθητή. Αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης συνιστά η τάση για συστηματική καταγραφή και επιστημονική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, Guskey, 2011, Ρεκαλίδου, 2011).

Εμβαθύνοντας στη μελέτη επιστημονικών κειμένων, που πραγματεύονται τις διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησης της σχολικής επίδοσης και συγκεκριμένα τη διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων, διαπιστώνει κανείς την εμφάνιση και επικράτηση του όρου «βαθμοθηρία». Παρότι ο όρος εντοπίζεται συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία, σε επιστημονικές μελέτες, ερευνητικά πονήματα (ΕΚΚΕ) και στον δημόσιο λόγο (Καψάλης & Χανιωτάκης 2015, Κασσωτάκης, 2013, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018, Ρεκαλίδου, 2011, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009, Τσακίρη, 2018), εντούτοις δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς ως έννοια και ως πολυδιάστατο παιδαγωγικό και κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο είναι άμεσα συνυφασμένο με την αξιολόγηση και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των ερευνητικών μελετών αφορά, κυρίως, τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ παραμένει περιορισμένος ο αριθμός ερευνών, στις οποίες καταγράφονται συστηματικά οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησής τους. Μολονότι, από άποψη ερευνητική, οι απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση κρίνονται απαραίτητες και ιδιαίτερης αξίας, δεδομένου ότι συνδέονται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, Brown & Hirschfeld, 2008, Lawness & Richardson, 2002), εντούτοις στην κατεύθυνση αυτή απουσιάζουν οι σχετικές έρευνες, εγχώριες και διεθνείς (Brookhart, 2015, Olsen & Buchanan, 2019).

Επομένως, καθίσταται σαφές ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό διερεύνησης των απόψεων των μαθητών για τη συνολική λειτουργία της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης, και, ιδίως, της βαθμοθηρίας έρχεται να καλύψει ως έναν βαθμό, και η έρευνά μας. Το εγχείρημά μας αυτό αναδεικνύει και τη σπουδαιότητα και πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης, καθώς εμπλουτίζει τον επιστημονικό διάλογο και ανοίγει προοπτικές για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις, με έμφαση στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι παραπάνω προβληματισμοί και η ανάγκη για γεφύρωση του κενού μεταξύ έρευνας και πράξης, αποτέλεσαν για μας το ερέθισμα και το κίνητρο για την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής μας με θέμα : «*Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο*».

Βασικός σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής, λοιπόν, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς της περιφέρειας Ηπείρου (Ν. Ιωαννίνων, Ν. Άρτας, Ν. Πρέβεζας, Ν. Θεσπρωτίας) σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τη βαθμοθηρία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έχει ως στόχο να αναδειχθούν οι σχετικές απόψεις των μαθητών και να εντοπιστούν οι παράγοντες που συντελούν στην καλλιέργεια της βαθμοθηρίας στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού σχολείου. Ο εντοπισμός αυτών των παραγόντων θα συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου αναζήτησης πρακτικών και μεθόδων περιορισμού ή και εξάλειψης του φαινομένου της βαθμοθηρίας, τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Παράλληλα, επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τις πρακτικές αξιολόγησης και βαθμολόγησης που εφαρμόζονται μέσα στη σχολική τάξη, με απώτερο στόχο την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις υφιστάμενες πρακτικές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και την καλλιέργεια ή επικράτηση του φαινομένου της βαθμοθηρίας. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στην αναζήτηση των στοιχείων εκείνων, τα οποία θα αναδείξουν το πώς οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησής τους και πώς αυτή επιδρά στη διαμόρφωση συνθηκών για την επικράτηση της βαθμοθηρίας. Τα ευρήματα που θα προκύψουν εξυπηρετούν έναν ακόμη σημαντικό σκοπό: Θα φέρουν στο φως δεδομένα από την οπτική των μαθητών, γεγονός το οποίο θα διαμορφώσει τις προϋποθέσεις επεξεργασίας, και, προφανώς, αναθεώρησης των υφιστάμενων αξιολογικών μεθόδων και τη βελτίωσή τους προς όφελος των ίδιων των μαθητών αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά.

Στο πλαίσιο των ειδικότερων στόχων, η μελέτη επιδιώκει την αποτύπωση και ανάλυση των απόψεων των μαθητών σχετικά με: α) την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, β) την ικανότητά τους να διακρίνουν εννοιολογικά τους όρους «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση», γ) την ανάγκη ύπαρξης ή μη της βαθμολόγησης στο σχολείο, και δ) τον βαθμό στον οποίο επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και γενικά στη ζωή τους. Επιπλέον, διερευνώνται: ε) οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι η απόκτηση ενός καλού βαθμού συνιστά βασικό σκοπό του σχολείου (ο βαθμός ως αυτοσκοπός), στ) η συχνότητα εφαρμογής των παραδοσιακών και εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών, καθώς και των μέσων αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος (περιγραφική αξιολόγηση - βαθμολογία), σε σχέση με τις απόψεις των μαθητών για την εφαρμογή τους.

Επιμέρους ερευνητικούς στόχους αποτελούν, επίσης, οι μεταβλητές όπως: ζ) η διερεύνηση των θέσεων των μαθητών ως προς τον βαθμό στον οποίο η κοινοποίηση της βαθμολογίας επηρεάζει τον ανταγωνισμό μεταξύ τους και η) κατά πόσο ο συγκεκριμένος ανταγωνισμός συντελεί στην καλλιέργεια της βαθμοθηρίας. Επιπρόσθετα, διερευνώνται: θ) οι μαθητικές απόψεις αναφορικά με το αν ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα η αξιολόγηση λειτουργεί ως παράγοντας πίεσης και άγχους, ι) άλλοι παράγοντες που συντελούν στην καλλιέργεια και την ενίσχυση της βαθμοθηρίας (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς, εισαγωγικές εξετάσεις, φροντιστήρια), και ια) η ενδεχόμενη συσχέτιση της βαθμοθηρίας με το φύλο και την ηλικία των μαθητών. Ακολούθως, ερευνάται: ιβ) αν και κατά πόσο η βαθμοθηρία έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και, γενικότερα, στον περίγυρό τους. Τέλος, εξετάζεται: ιγ) αν είναι εφικτός ο περιορισμός -ή ακόμα- και η εξάλειψη του φαινομένου της βαθμοθηρίας στους μαθητές στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αν οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και, ειδικότερα, η περιγραφική αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα άμβλυνσής της και αποδέσμευσης του μαθητή από αυτή.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω δεδομένα, σημειώνουμε ότι από τη βιβλιογραφική αναδίφηση, τους προσωπικούς προβληματισμούς και τον βασικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της διδακτορικής διατριβής προκύπτει ότι κεντρικό ερευνητικό ερώτημα[1] της μελέτης μας είναι: ***Ποιοι παράγοντες συντελούν στη διαμόρφωση συνθηκών βαθμοθηρίας στους μαθητές και ποιες είναι οι επιπτώσεις της στη μαθησιακή και, ευρύτερα, στην κοινωνική συμπεριφορά τους;***

Παρουσιάζοντας συνολικά το περιεχόμενο, επισημαίνουμε ότι η παρούσα διατριβή διαρθρώνεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο, δηλαδή το θεωρητικό μέρος, στο οποίο επιχειρείται η θεωρητική πραγμάτευση του υπό μελέτη ζητήματος και το δεύτερο, το εμπειρικό μέρος, στο οποίο περιλαμβάνεται η ερευνητική προσέγγιση και, ειδικότερα, παρουσιάζεται η έρευνα επισκόπησης που καταγράφει συστηματικά τις απόψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο, αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τη βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται βιβλιογραφική αναδίφηση σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης, και ειδικότερα, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αποσαφηνίζοντας και οριοθετώντας τις βασικές έννοιες, οι οποίες θα

[1]Αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα περιγράφονται σε αντιστοιχία με τους ερευνητικούς στόχους στο πέμπτο κεφάλαιο: Μεθοδολογικός Σχεδιασμός της Έρευνας.

μελετώνται στην παρούσα διατριβή. Αρχικά, αναλύεται ο όρος «αξιολόγηση», ως μια διαδικασία με κοινωνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις και στη συνέχεια προσδιορίζεται εννοιολογικά η «εκπαιδευτική αξιολόγηση» μέσα από βασικές παραμέτρους που αφορούν τον σκοπό, το αντικείμενο, τα εργαλεία και τα κριτήριά της. Ακολούθως, πραγματοποιείται η αποσαφήνιση συναφών όρων (μέτρηση, εκτίμηση, εξέταση, βαθμολόγηση), για τη σαφέστερη διάκρισή τους στο συνολικό πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας. Παράλληλα, αναδεικνύονται με σαφήνεια τα κύρια γνωρίσματα που προσδιορίζουν την αξιολογική διαδικασία: α) *εγκυρότητα, β) αξιοπιστία και γ) αντικειμενικότητα.* Στη συνέχεια, προσεγγίζεται και η δεύτερη βασική έννοια της παρούσας μελέτης, αυτή της «επίδοσης». Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η σχολική επίδοση, ως παιδαγωγικό και κοινωνικό δημιούργημα, συνδέοντας την επίδοση, τη σχολική λειτουργία και το κοινωνικό πλαίσιο, βάσει σχετικών επιστημονικών θεωρητικών προσεγγίσεων. Τέλος, καταγράφονται οι κυριότερες μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης (διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική), με σκοπό την αποτύπωση και τη διάκριση των διαφορετικών λειτουργιών που επιτελούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η συστηματική θεωρητική πραγμάτευση της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, σε όλες τις πτυχές και προεκτάσεις της, όπως αυτή εφαρμόζεται στο πλαίσιο του σχολείου. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη σχέση της αξιολόγησης με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και την ανάγκη να προσλάβει σαφή παιδαγωγικό χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζεται η αποστολή του σχολείου και η σύνδεσή της με την αξιολόγηση, μέσα από τις ατομοκεντρικές, κοινωνιοκεντρικές και πολιτιστικοκεντρικές θεωρήσεις, καθώς και τις θεσμικές και κοινωνικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο επόμενο μέρος του κεφαλαίου, αναλύονται ο σκοπός και η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, με αναφορά στους θεσμικούς προσανατολισμούς, στα είδη και στους επιμέρους στόχους της, ενώ παρουσιάζονται οι κεντρικοί άξονες που αναδεικνύουν τη σχέση της αξιολόγησης με τη μάθηση, τη διδασκαλία, τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και τις διαδικασίες ανατροφοδότησης.

Ακολούθως, περιγράφονται εκτενώς τα στάδια αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στην εκπαιδευτική πράξη. Ειδικότερα, καταγράφονται ο καθορισμός των διδακτικών στόχων και η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης, ενώ αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των παραδοσιακών και εναλλακτικών αξιολογικών τεχνικών. Συγχρόνως, διερευνάται η σημασία του ρόλου της ερώτησης στην αξιολογική

διαδικασία, καθώς και η ερμηνεία των αξιολογικών αποτελεσμάτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων, με εκτενή ανάλυση της ποσοτικής (βαθμολογικής) και της ποιοτικής (περιγραφικής) αξιολόγησης και με συζήτηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών τους στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το ενδιαφέρον να εστιάζεται στη διαδικασία της ανατροφοδότησης ως κεντρική παιδαγωγική λειτουργία, η οποία συναρτάται άμεσα με τη μάθηση, τη βελτίωση της διδασκαλίας και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προσδιορίζοντας τη θέση της αξιολόγησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αξιολόγηση του μαθητή στη σχολική πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της θεσμικής της υπόστασης και της πρακτικής εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από ιστορική αναδρομή σε βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις. Αναδεικνύεται ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας της αξιολόγησης και ο βαθμοκεντρικός της προσανατολισμός, ενώ, συγχρόνως, εξετάζονται οι θεσμικές και παιδαγωγικές προσπάθειες εκσυγχρονισμού του πλαισίου της αξιολόγησης και των εφαρμοζόμενων πρακτικών. Ταυτόχρονα, μελετάται ο θεσμός των γραπτών εξετάσεων και ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης ως παράγοντες άγχους και ανταγωνισμού στους μαθητές και αναλύεται η προβληματική της βαθμολογίας, η επικράτηση του φαινομένου της βαθμοθηρίας, αλλά και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση του πληθωρισμού των σχολικών βαθμών. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου επιχειρείται η εξέταση των βασικών διαστάσεων της περιγραφικής αξιολόγησης ως παιδαγωγικά τεκμηριωμένης προσέγγισης αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, η οποία δύναται να αποτελέσει μια ρεαλιστική απάντηση στις συνέπειες που επιφέρει η επικράτηση της βαθμοθηρίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συστηματική ανασκόπηση σύγχρονων ερευνητικών μελετών που αφορούν τις απόψεις των μαθητών για τις επιμέρους διαστάσεις της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς και την προσέγγιση του φαινομένου της βαθμοθηρίας στο ελληνικό και διεθνές εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η συζήτηση ξεκινά με την παρουσίαση των υφιστάμενων ερευνητικών τάσεων αναφορικά με τους σκοπούς και τις λειτουργίες της αξιολόγησης από την οπτική των μαθητών. Στη συνέχεια, προσεγγίζονται συγκριτικά πορίσματα ερευνών που σχετίζονται με τα οφέλη και τις αδυναμίες των διαφορετικών αξιολογικών πρακτικών, όπως αυτά αναγνωρίζονται και προσδιορίζονται από τους μαθητές. Στο ίδιο πλαίσιο, διερευνώνται οι μαθητικές απόψεις

που σχετίζονται με τη βαθμολογία, την περιγραφική αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση. Τέλος, εξετάζονται τα ερευνητικά ευρήματα σχετικής βιβλιογραφίας, τα οποία αναδεικνύουν τις αρνητικές επιπτώσεις της βαθμοθηρίας, όπως είναι το αυξημένο άγχος επίδοσης, της ψυχολογικής πίεσης και του ανταγωνισμού στους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται η επίδραση των σύγχρονων αξιολογικών πρακτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της μάθησης, μέσα από την οπτική των ίδιων των μαθητών.

Στο επόμενο και δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζεται η εμπειρική προσέγγιση αυτής, μεταβαίνοντας, με την έννοια αυτή, από το θεωρητικό στο εμπειρικό μέρος της. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, εκκινώντας από τον εντοπισμό του βιβλιογραφικού κενού και τεκμηριώνοντας την αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Ακολούθως, περιγράφονται αναλυτικά και με σαφήνεια ο σκοπός και οι στόχοι του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα κριτήρια σπουδαιότητας και πρωτοτυπίας της μελέτης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται η τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών, ο καθορισμός του δείγματος, η περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτέλεσε το βασικό ερευνητικό εργαλείο της μελέτης. Ταυτόχρονα, τεκμηριώνεται η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας και περιγράφεται εκτενώς η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την καταγραφή των περιορισμών της παρούσας έρευνας.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων. Αρχικά, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και, στη συνέχεια, παρατίθεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των ευρημάτων του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου, οργανωμένη ανά ερευνητικό ερώτημα. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των επαγωγικών στατιστικών ελέγχων υποθέσεων σε συνάρτηση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Ακολούθως, περιγράφεται και τεκμηριώνεται μεθοδολογικά η επιλογή διαμόρφωσης σύνθετων δεικτών, με σκοπό να συμβάλλουν στην πιο ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά παρουσιάζονται συνοπτικά οι σύνθετοι δείκτες και ακολουθεί η στατιστική ανάλυσή τους. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το

κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ελέγχων συσχέτισης που διενεργήθηκαν, με σκοπό τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση επί των ερευνητικών ευρημάτων, η οποία έχει ως αφετηρία τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στη συνέχεια οργανώνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εξετάζονται είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά, ανάλογα με τη συνάφεια της θεματολογίας τους και σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας.

Στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συνολικές συμπερασματικές διαπιστώσεις της έρευνας, καθώς και ενδεικτικές προτάσεις, οι οποίες κρίνεται ότι μπορούν να συμβάλλουν τόσο στην αναθεώρηση και αναβάθμιση του ισχύοντος αξιολογικού συστήματος και στην ποιοτική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και στην άμβλυνση του φαινομένου της βαθμοθηρίας. Στο τέλος της διδακτορικής διατριβής ακολουθεί η βιβλιογραφία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Αξιολόγηση και Επίδοση: Εννοιολογικό και Θεωρητικό Πλαίσιο

«Γενικά η έννοια της αξιολόγησης βρίσκεται ανάμεσα σε δύο πόλους έναν αρνητικό και έναν θετικό. Ο αρνητικός είναι ταυτόσημος με τον έλεγχο, την επιλογή, την άρνηση. Ο θετικός είναι ταυτόσημος με την πρόοδο την αλλαγή και τη βελτίωση».
Meyer, 1995

1.1 Αξιολόγηση και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση ως γενική έννοια συναντάται συχνά στην καθημερινή ζωή, καθώς ως διαδικασία ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινο τομέα είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή και συνιστά βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής δραστηριότητας. Πρόδηλα και φυσικά συνυφασμένη με όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας, για την οποία έχει προηγηθεί ο σχεδιασμός - προγραμματισμός της και έπειτα η υλοποίηση - εφαρμογή της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 15).

Επομένως, η αξιολόγηση συναντάται και στον τομέα της εκπαίδευσης ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό και έχει αποτελέσει πεδίο έντονου προβληματισμού και συζητήσεων (Κωνσταντίνου, 2007: 10-13, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 15-16). Στο παρόν κεφάλαιο προβαίνουμε στις απαραίτητες εννοιολογικές οριοθετήσεις, με σκοπό την αποσαφήνιση και την ουσιαστικότερη κατανόησή τους για την πορεία της παρούσας εργασίας.

Σύμφωνα με την ετυμολογία του όρου, η αξιολόγηση αποτελεί τη διαδικασία απόδοσης μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση βάσει συγκεκριμένων, σαφών και εκ των προτέρων καθορισμένων κριτηρίων και μεθόδων εκτίμησης (Δημητρόπουλος, 2010, Κασσωτάκης, 2001, Καψάλης, 2004, Κωνσταντίνου, 2007, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, Slavin, 2007). Για τους Howell και Nolet, η *αξιολόγηση* είναι ένας ευρύς όρος που αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων (2000: 3), δίνοντας έμφαση στις φάσεις της αξιολογικής διαδικασίας. Σε ένα πιο οριοθετημένο πλαίσιο, οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου αντιλαμβάνονται την έννοια *αξιολογώ* ως:

την εμπλοκή του ατόμου σε ανάλυση της κατάστασης και την εκτίμηση των προφανών συνεπειών της πράξης του στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης. Σημαίνει επίσης εδραιώνω σχέσεις, συνδέσμους, γέφυρες ανάμεσα στην πραγματικότητα αυτού που οικοδομεί και διατυπώνει την κρίση της αξίας, και στην πραγματικότητα αυτού που δέχεται την κρίση, ακόμη και όταν πρόκειται για το ίδιο πρόσωπο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης (2008: 17).

Επιπλέον, μελετώντας ιστορικά την πορεία της αξιολόγησης, αξίζει να σημειωθεί ότι συναντάται ως έννοια ήδη από το 2200 π.Χ. στην Κίνα, όπου και εφαρμόζεται με σκοπό τον έλεγχο του κρατικού μηχανισμού και την επιλογή των λειτουργών της διοίκησης. Στην Ευρώπη, ο όρος *αξιολόγηση* εμφανίστηκε σχεδόν ταυτόχρονα με την ίδρυση των Πανεπιστημίων κατά τον 12ο και 13ο αιώνα, ενώ πολύ αργότερα επεκτάθηκε και στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση εμφανίστηκε ταυτόχρονα με την ίδρυση του Δημοτικού Σχολείου το 1834, οπότε και θεσμοθετούνται, όχι μόνο η μορφή των εξετάσεων, αλλά και ο τρόπος βαθμολογίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 15-26, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 16)[2]. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι χρονικά η *εκπαιδευτική αξιολόγηση* υφίσταται από την ίδια στιγμή που υφίσταται και η εκπαίδευση, καθώς στην οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, αναγκαίος κρίνεται ο προσδιορισμός και η μελέτη της αποτελεσματικότητάς της (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 15). Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η λέξη αξιολόγηση δεν είναι μονοσήμαντα προσδιορισμένη και μπορεί να σημαίνει πρακτικές από την καθημερινότητά μας έως την επιστήμη της αξιολόγησης, όπως αυτή διαμορφώθηκε και αναγνωρίστηκε το τελευταίο τρίτο του 20ου αιώνα (Scriven 1991, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2010: 63).

Στη βιβλιογραφική αναδίφηση εντοπίζεται πλειάδα ορισμών και θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με τον προσδιορισμό της αξιολόγησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχει απόλυτη σύγκλιση στις θέσεις των επιστημόνων. Οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται αφορούν αφενός ζητήματα σημασίας και περιεχομένου και αφετέρου ορισμένα λειτουργικά θέματα, τα οποία σχετίζονται με τις συνθήκες και το υφιστάμενο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο

[2] Για περισσότερα στοιχεία αναφορικά με την ιστορία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βλ. Κασσωτάκης, 2013: 61-85.

αξιοποίησης των εκάστοτε ορισμών. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρατίθενται οι κυριότεροι ορισμοί που επικρατούν στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με την *εκπαιδευτική αξιολόγηση*.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, η *εκπαιδευτική αξιολόγηση* περιλαμβάνει τη «διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων σχεδόν των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της, καθώς και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα» (2013: 29). Ακόμη, ο Δημητρόπουλος ορίζει την *αξιολόγηση* στην *εκπαίδευση*, «ως την προσπάθεια και διαδικασία αποτίμησης της αξίας η οποία γίνεται για συγκεκριμένους σκοπούς και έχει τα δικά της αντικείμενα αξιολόγησης» (2003: 33). Ο Cronbach με ευκρινή τρόπο προσδιορίζει την έννοια της *εκπαιδευτικής αξιολόγησης* ως «τη διαδικασία κατά την οποία δάσκαλος και μαθητής[3] κρίνουν εάν οι σκοποί του σχολείου επιτεύχθηκαν». Πρόκειται κατ' ουσία για εννοιολόγηση που συμπληρώνει ο Σολομών υποστηρίζοντας ότι: «ο ουσιαστικότερος σκοπός της αξιολόγησης είναι η συλλογή των απαραίτητων στοιχείων για να οργανωθούν και να βελτιωθούν όλες οι πρακτικές και οι δράσεις του σχολείου» (όπ. αναφ. στο Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009: 18).

Ο MacBeath, κινούμενος στο ίδιο ευρύ πλαίσιο, υπογραμμίζει τη σημασία της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σύνολό της, ορίζοντας την αξιολόγηση ως μια προσπάθεια μέσω της οποίας θα γίνουν κατανοητά τα προϊόντα της εκπαίδευσης. Αυτή η προσπάθεια συμπεριλαμβάνει τον έλεγχο και τη διασφάλιση ότι οι διαδικασίες είναι κατανοητές, εύχρηστες και αποτελεσματικές. Παράλληλα, ζητούμενο δια μέσω της αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί η παραγωγή γνώσης, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (2001: 32). Επιπλέον, η Broadfoot (1996) σημειώνει ότι: «[…] η αξιολόγηση δεν χρησιμοποιείται μόνο για να αναγνωρίσει δυνατότητες και αδυναμίες των ατόμων, των θεσμών και των συνολικών συστημάτων εκπαίδευσης, αλλά και ως μοχλός αλλαγής και αναμόρφωσης» (όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου & Γουργιώτου 2008: 20), επισημαίνοντας τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολογικής διαδικασίας. Συνεχίζοντας, γίνεται αναφορά στον προσδιορισμό που αποδίδουν οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου στην *εκπαιδευτική αξιολόγηση*, για τις οποίες αποτελεί «διαδικασία και πρακτική που συνδέεται πλέον με το σύνολο των μαθησιακών και ευρύτερα παιδαγωγικών ενεργειών και στόχων του σχολείου» (2008:

[3] Στο παρόν διδακτορικό πόνημα χρησιμοποιείται ο όρος «μαθητής» και «εκπαιδευτικός» και για τα δύο γένη, προκειμένου να αποφεύγεται η επανάληψη του (των): ο/η μαθητής/τρια, ο/η εκπαιδευτικός, κ.λπ.

21). Ταυτόχρονα και ο Ρέλλος συμφωνεί στο ότι στον χώρο της Παιδαγωγικής, «η αξιολόγηση εκτείνεται από την ατομική μέτρηση επίδοσης μέχρι την αξιολόγηση ολόκληρων αναλυτικών προγραμμάτων ή σχολικών συστημάτων» (2005: 55).

Ένα διακριτό στοιχείο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το οποίο προκύπτει από τις παραπάνω εννοιολογικές οριοθετήσεις, αποτελεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά κάθε κρίκο της αλυσίδας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κάθε συντελεστή της προσπάθειας (Κασιμάτη, όπ. αναφ. στο Oosterhof, 2010: 5), άποψη η οποία υποστηρίζεται από τους περισσότερους ερευνητές.[4] Πιο συγκεκριμένα, η *εκπαιδευτική αξιολόγηση* μπορεί να αναφέρεται σε ποικίλα επίπεδα: Από εκείνο του σχολικού ιδρύματος ως και το εθνικό και το διεθνές. Αυτή πάντοτε συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για αυτόν τον λόγο, η επιτεινόμενη ανάγκη για αποτύπωση και αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση και, κυρίως, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, είναι κυρίαρχη στα επιστημονικά αλλά και πολιτικά κείμενα τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε διεθνές (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 311-313).

Επιπρόσθετα, παρά το γεγονός ότι η αρχική μορφή της αξιολόγησης είχε ως αντικείμενο αποκλειστικά την αξιολόγηση των μαθητών, αυτή αποδεικνύεται τελικά πράξη πολυεπίπεδη και καλύπτει ένα ευρύ πεδίο ενεργειών και διαδικασιών με κοινό σημείο αναφοράς τη διερεύνηση, την αποτίμηση ή την εκτίμηση και καταγραφή ποιοτικών ή ποσοτικών μεγεθών της εκπαίδευσης. Πλέον αποτελεί ένα νέο και ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο των Επιστημών Αγωγής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 23). Με άλλα λόγια, γίνεται αντιληπτό ότι το πεδίο της *εκπαιδευτικής αξιολόγησης* δεν περιλαμβάνει μόνο την αξιολόγηση των μαθητών αλλά και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, του προσωπικού του εκπαιδευτικού συστήματος, της σχολικής μονάδας, των Προγραμμάτων Σπουδών, των διδακτικών βιβλίων, των υλικών και μέσων υποδομής και τέλος των μεθόδων (Κωνσταντίνου, 2007: 15, Κακανά, 2010: 21).

Με βάση τα παραπάνω, στην προκείμενη περίπτωση, τον όρο *εκπαιδευτική αξιολόγηση* τον εκλαμβάνουμε ως τον ευρύτερο όλων των παρεμφερών, δηλαδή ως τον όρο *«ομπρέλα»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 17).[5] Τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν συνοψίζει περιεκτικά και με μεγαλύτερη ακρίβεια ο Κωνσταντίνου,

[4] Βλ. περισσότερα Κασσωτάκης, 2013: 28-29, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017: 16-20.
[5] Βλ. Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 26. Διάγραμμα 1: Ταξινόμηση Εννοιών

εμβαθύνοντας στο στοιχείο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Για τον ίδιο η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποσαφηνίζεται ως:

> η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, με συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης, αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και, βέβαια, να εξακριβωθούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την επίτευξή του, και, στη συνέχεια, να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ανατροφοδότηση και, συνεπώς, τη βελτίωση της αξιολογούμενης δραστηριότητας (2007: 15, 2015: 163).

Ολοκληρώνοντας, θεωρείται ότι ο ορισμός που προηγήθηκε συγκεφαλαιώνει όλα τα στοιχεία που ενυπάρχουν και χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως προς τον σκοπό, το περιεχόμενο, το αντικείμενο, τον φορέα, τα κριτήρια, τις μεθόδους, τις διαδικασίες και τα μέσα, την ειδική περίσταση, καθώς και τη συλλογιστική πορεία προς την αποτελεσματική εφαρμογή της. Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται ως ο ορισμός που αποδίδουμε στον όρο *εκπαιδευτική αξιολόγηση*.

1.1.1 Αποσαφήνιση συναφών εννοιών: αξιολόγηση - μέτρηση - εκτίμηση - εξέταση - βαθμολόγηση

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι προσδιορισμοί που αποδίδονται από ακαδημαϊκούς και ερευνητές στον όρο *εκπαιδευτική αξιολόγηση* συγκλίνουν σε σημαντικές παραμέτρους αναφορικά με τον σκοπό και τη μεθοδολογία της αξιολογικής διαδικασίας. Ωστόσο, εμφανίζουν και ορισμένες διαφοροποιήσεις, οι οποίες προκύπτουν όχι τόσο από την ερμηνευτική ανάλυση του κάθε όρου όσο από το περιεχόμενο των αξιολογικών διαδικασιών που εκφράζονται (Ρεκαλίδου, 2011: 26). Από τις οριοθετήσεις που προαναφέρθηκαν προκύπτει ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε παρεμφερείς με την αξιολόγηση όρους, όπως: *μέτρηση, βαθμολόγηση, εξέταση* και *εκτίμηση*. Οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2015) έχουν συμπεριλάβει στον ορισμό τους αυτές τις έννοιες, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο αφενός τις σημασιολογικές αποκλίσεις τους και αφετέρου το γεγονός ότι αποτελούν δομικά στοιχεία ή και προϋποθέσεις αξιολογικής

διαδικασίας. Ειδικότερα, προσδιορίζουν τον όρο *αξιολόγηση* ως τη διαδικασία κατά την οποία:

> […] χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια, αποδίδουμε μια αξία σε κάτι. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Η μέτρηση από την πλευρά της, προϋποθέτει την εξέταση, δηλαδή τη συλλογή στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 27).

Σε αυτό το σημείο, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της *μέτρησης* και της *βαθμολόγησης* αλλά αποτελούν συστατικά της (Κακανά, 2010: 31). Βέβαια, αν και υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες η έννοια της *αξιολόγησης* αποτυπώνεται με παρεμφερείς έννοιες όπως: *εκτίμηση*, *αποτίμηση*, *μέτρηση*, εντούτοις επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση είναι έννοια και διαδικασία ευρύτερη και περιεκτικότερη της μέτρησης και των άλλων παρεμφερών εννοιών. Μάλιστα, υπογραμμίζεται βιβλιογραφικά ότι η *αξιολόγηση* και η *μέτρηση* είναι έννοιες αλληλένδετες αλλά όχι ταυτόσημες (Αθανασίου, 2003, Δημητρόπουλος, 2007, Hansen, 2009, Κασσωτάκης, 2013, Καψάλης, 2004, Κωνσταντίνου, 2007, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, Ρεκαλίδου, 2011, Ρέλλος, 2003).

Η αξιολόγηση, λοιπόν, δεν εξαντλείται σε διαπιστώσεις και εκτιμήσεις για το αποτέλεσμα. Την ίδια στιγμή, συνιστά διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας του όλου προγράμματος και της αποτελεσματικότητας των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται (Κασσωτάκης, 2013: 13-16). Στην εκπαίδευση, ο όρος *μέτρηση* (measurement) αναφέρεται στη διαπίστωση των χαρακτηριστικών ατόμων ή ομάδων, συνήθως μαθητών. Η μέτρηση συνδέει την αξία με ό,τι μπορεί να ιδωθεί. «Η *εκτίμηση*, από την άλλη πλευρά, συνδυάζει τις μετρήσεις μας με άλλες πληροφορίες προκειμένου να διαπιστωθούν το επιθυμητό και η σημασία, όλων όσα έχουν παρατηρηθεί. Η *εκτίμηση* συνιστά το αποτέλεσμα της μέτρησης, όταν προστίθεται σε αυτήν μια αξία» (Oosterhof, 2010: 23). Η *εκτίμηση* από την ετυμολογία της υπονοεί «υπολογισμό της τιμής» ενός πράγματος και κάποτε υποκαθιστά τον όρο *μέτρηση*, ο οποίος σημαίνει «την απόδοση στα αντικείμενα, στα πράγματα και στα πρόσωπα αριθμητικών τιμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις τιμές αυτές να αντιστοιχούν στις σχέσεις

που υπάρχουν μεταξύ εκείνων, στα οποία αποδίδονται» (Κασσωτάκης, 2003: 19). Αντίθετα, η *αξιολόγηση* είναι ο καθορισμός της αξίας και όχι του μεγέθους ή του ποσού σε σχέση με μια μετρική μονάδα (μέτρηση). Οι όροι συχνά συγχέονται εννοιολογικά και χρησιμοποιούνται με παραπλήσια σημασία. Ωστόσο η διάκρισή τους έγκειται στο ότι η *μέτρηση* γίνεται με κάποιο σκοπό αξιολόγησης και η *αξιολόγηση* κάποιου σκοπού απαιτεί ανάλογη κλίμακα μέτρησης (Δημητρόπουλος, 2003: 25-26).

Οι όροι *εξέταση - βαθμολόγηση* είναι γνωστοί ως «παραδοσιακά χρησιμοποιούμενοι να αποδώσουν την αξιολόγηση της επίδοσης συνήθως του μαθητή στο σχολείο και την έκφραση των αποτελεσμάτων της με συγκεκριμένη αριθμητική τιμή» (Δημητρόπουλος, 2003: 25). Ωστόσο και όπως θα αναφέρουμε σε άλλη ενότητα, η έννοια «εξέταση» συνιστά διαδικασία ελέγχου και όχι απόδοσης της επίδοσης. Αποτελεί, ουσιαστικά, την τεχνική συλλογής πληροφοριών και συμπεριλαμβάνει τις διαδικασίες (γραπτές ή προφορικές) που αποσκοπούν στον έλεγχο της πορείας της μαθητικής επίδοσης. Κατά συνέπεια, στο σχολείο, ο όρος «εξέταση» ταυτίζεται με τον όρο «τεστ», δηλώνοντας μια διαδικασία, συνήθως γραπτή, η οποία έχει ως σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για την εκτίμηση της σχολικής επίδοσης (Αθανασίου, 2003: 39-40, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 22). Πιο ειδικά, με την έννοια *βαθμός* εννοούνται τα σύμβολα (γράμματα ή αριθμοί) με τα οποία αποδίδεται και αποτυπώνεται ποσοτικά η μαθητική επίδοση σε μια αξιολογική διαδικασία. Με άλλα λόγια πρόκειται για ένα σύστημα ποσοτικής έκφρασης και απόδοσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων (Τριλιανός, 2013: 459, Brookhart, 2015: 268). Τελικά, τόσο η *αξιολόγηση* όσο και η *βαθμολογία* αποτελούν απαραίτητα συστατικά στοιχεία της διδασκαλίας, με την τελευταία να αποτελεί το πιο τυπικό μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών και να συνδέεται με τις κρίσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 103-104).

Έπειτα από μελέτη της συναφούς αγγλόφωνης βιβλιογραφίας, παρατηρείται σχετική απόκλιση στις απόψεις των ερευνητών για την έννοια της *αξιολόγησης,* καθώς δεν έχει διασαφηνιστεί πλήρως η σημασία των εννοιών *assessment, evaluation και measurement.* Τελικά, κατά κύριο λόγο, ο όρος *evaluation* χρησιμοποιείται συχνότερα αναφορικά με διαδικασίες αξιολόγησης στο μακροεπίπεδο των θεσμών, όπως για παράδειγμα στην αξιολόγηση επίσημων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ ο όρος *assessment* αναφέρεται πιο συχνά στο μικροεπίπεδο, όπως είναι η αξιολόγηση του μαθητή. Ωστόσο, κατά τη μετάφρασή τους στην ελληνική βιβλιογραφία οι δύο πρώτοι χρησιμοποιούνται ταυτόσημα, για να αποδώσουν την έννοια *αξιολόγηση*, ενώ ο τελευταίος αναφέρεται στη

μέτρηση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Ρεκαλίδου, 201, Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Τέλος, ο όρος *grading (βαθμολογία)* συναντάται και στη διεθνή βιβλιογραφία επιφορτισμένος με αρνητικό περιεχόμενο. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση ότι οι βαθμοί αποτελούν το θεμελιώδες «νόμισμα» του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς σηματοδοτούν ακαδημαϊκά επιτεύγματα με κύρια αναφορά στο γνωστικό επίπεδο του μαθητή σε γονείς, εργοδότες, αλλά και στους ίδιους τους μαθητές. Παρά τις διαφοροποιήσεις στους βαθμούς και τις ανησυχίες για «πληθωρισμό των βαθμών», η νοηματοδότησή τους παραμένει σταθερή πολλές δεκαετίες (Patison, Grodsky, Muller, 2013: 59).

1.1.2 Βασικά γνωρίσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Από τις παραπάνω εννοιολογικές αποσαφηνίσεις συνάγεται εύλογα το συμπέρασμα ότι στην παρούσα εργασία ο όρος *αξιολόγηση* ορίζεται ως «η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία» (Κωνσταντίνου, 2007: 15, 2010: 44-45, 2015: 163). Εμβαθύνοντας στον ορισμό της *αξιολόγησης* προκύπτουν πέντε βασικές παράμετροι, η μελέτη των οποίων κρίνεται απαραίτητη για την πληρέστερη κατανόηση του υπό πραγμάτευση πεδίου ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Αρχικά, σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός του γενικού και ειδικού στόχου, ώστε να γνωρίζει ο αξιολογητής τι επιδιώκει και πού θέλει να φθάσει. Ένα δεύτερο σημαντικό σημείο αφορά το αντικείμενο αξιολόγησης, δηλαδή τι ή ποιος αξιολογείται. Στην προκείμενη περίπτωση της παρούσας διατριβής, το αντικείμενο αξιολόγησης είναι ο μαθητής. Η τρίτη και βασική αρχή αναφέρεται στο υποκείμενο αξιολόγησης, δηλαδή στον αξιολογητή. Ο ρόλος του τελευταίου εμπεριέχει την αποτελεσματική διεκπεραίωση της αξιολογικής διαδικασίας, ακολουθώντας τα ερωτήματα που προκύπτουν σχετικά με το *τι* ή *ποιον* αξιολογώ, *γιατί* το αξιολογώ και *πώς* το αξιολογώ. Η ειδική περίσταση, κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιείται η αξιολόγηση, αποτελεί το τέταρτο βασικό χαρακτηριστικό μιας αξιολογικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι ο αξιολογητής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες, στις οποίες διεξάγεται η αξιολόγηση. Τέλος, το πέμπτο βασικό στοιχείο, το οποίο εξάγεται από τον παραπάνω ορισμό, αφορά στα εργαλεία που

χρησιμοποιούνται στην αξιολογική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2007: 16). Επιγραμματικά αναφέροντας, τα πέντε βασικά γνωρίσματα που αποτελούν και καθορίζουν σημαντικές διαστάσεις της αξιολογικής διαδικασίας απαρτίζουν: [6]

1. Ο σκοπός της αξιολόγησης
2. Το αντικείμενο της αξιολόγησης
3. Ο φορέας της αξιολόγησης
4. Τα κριτήρια της αξιολόγησης
5. Οι μέθοδοι, οι διαδικασίες και τα μέσα της αξιολόγησης

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, κύριο γνώρισμα της αξιολογικής διαδικασίας, όπως προκύπτει από τον ορισμό, αποτελούν οι τρεις θεμελιακές αρχές: E*γκυρότητα*, *αξιοπιστία* και *αντικειμενικότητα*. Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Αθανασίου, 2003, Allen, 2005, Black & Wiliam, 1998, Brookhart, 2009, Δημητρόπουλος, 2003, Johnson & Penny & Gordon, 2009, Κασσωτάκης, 2013, Καψάλης, 2004, Κωνσταντίνου, 2007, Ρέλλος, 2003), η αξία των αποτελεσμάτων μιας αξιολογικής διαδικασίας στηρίζεται σε τρεις βασικές προϋποθέσεις:

α) Η εγκυρότητα εξετάζει την ακρίβεια της αξιολογικής διαδικασίας και εξασφαλίζεται, εάν το προϊόν της αξιολόγησης ελέγχει αυτό ακριβώς, που είχε σκοπό να ελέγξει ο αξιολογητής, β) ακόμη, αξιόπιστη αξιολόγηση σημαίνει ότι όσες φορές κι αν επαναληφθεί η διαδικασία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, θα προκύπτει το ίδιο ή σχεδόν το ίδιο αποτέλεσμα και γ) τέλος, αντικειμενική καθίσταται η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από παράγοντες, οι οποίοι είναι άσχετοι προς την αξία του κρινόμενου αντικειμένου. Η έμφαση, που δίνεται στις τρεις αυτές βασικές προϋποθέσεις της αξιολογικής διαδικασίας, προσφέρει τη δυνατότητα ελαχιστοποίησης των περιπτώσεων αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων μιας αξιολογικής διαδικασίας, καθώς και της αποκατάστασής της ως αξιόπιστο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδίως όταν αυτή αφορά σε συνθήκες με έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Παράδειγμα μιας εκπαιδευτικής περίστασης αποτελεί η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Ως τελική διαπίστωση επισημαίνεται ότι η σωστή αξιολόγηση είναι αντικειμενική, έγκυρη και αξιόπιστη και η ποιότητά της διασφαλίζεται σε σχέση με τις μετρήσεις της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (Broadfoot & Black, 2004: 15).

[6] Βλ. επίσης, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 26.

1.2 Η έννοια της επίδοσης στο σχολείο και στην κοινωνία

Η έννοια *επίδοση* χρησιμοποιείται τόσο στην επιστημονική όσο και την καθημερινή γλώσσα με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο. Πρόκειται για ευρεία έννοια, το περιεχόμενο της οποίας ποικίλλει. Προσεγγίζεται σε διάφορα επίπεδα γενίκευσης και αφαίρεσης, ανάλογα με το εκάστοτε εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αξιοποιείται (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 73). Το ζήτημα της επίδοσης βρίσκεται διαρκώς στο επίκεντρο ενδιαφέροντος όλων, όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζεται όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και το σχολείο, αλλά με όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Ειδικότερα, αποτελεί ένα ζήτημα που συναρτάται με τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τους παιδαγωγικούς στόχους, αλλά και ευρύτερα με τη λειτουργία του σχολείου, το οποίο ως κοινωνικό δημιούργημα συνδέεται με τους κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες και τις εξελίξεις. Διαπιστώνεται, λοιπόν, η συνάρτηση της επίδοσης και, κατ' επέκταση, της αξιολόγησής της με τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου και της κοινωνίας, γύρω από την οποία έχει αναπτυχθεί μια προβληματική που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και έντονες αντιπαραθέσεις, οι οποίες εμπεριέχουν και την ιδεολογική της διάσταση, δεδομένου ότι την συνδέουν και με την έννοια «αριστεία» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 169).

Γενικά, ο όρος *επίδοση* ερμηνεύεται ως η πρόοδος και ο βαθμός απόδοσης σε έναν τομέα (Ρεκαλίδου, 2011: 32). Από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας απορρέει ότι η *επίδοση*, ως έννοια, εκλαμβάνεται ως το αποτέλεσμα μιας συντονισμένης προσπάθειας ή δραστηριότητας, σωματικής ή πνευματικής. Ουσιαστικά η επίδοση θεωρείται «προϊόν», εννοείται με άλλα λόγια ως το ορατό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ικανοτήτων και δεξιοτήτων. «Είναι η αποτελεσματική δράση που αποκαθιστά την ισορροπία ατόμου - παιδαγωγικού περιβάλλοντος και αποκαλύπτει τη νέα δεξιότητα η οποία έχει προκύψει από τη μάθηση» (Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2014: 65). Αναλυτικότερα αναφέροντας, για να προσδιοριστεί ως *επίδοση* αυτό το αποτέλεσμα, χρειάζεται η προσπάθεια να είναι σημαντική, να προσφέρει, δηλαδή, στο άτομο το βίωμα της επιτυχίας και ταυτόχρονα την διάκριση και αναγνώρισή του από τον περίγυρό του. Η κοινωνική αναγνώριση αποτελεί έμφυτη ανθρώπινη επιθυμία και για αυτόν τον λόγο, η επιδίωξη των επιδόσεων συνιστά ανθρωπολογικό χαρακτηριστικό κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από την ηλικία και τη θέση του. Ειπωμένο διαφορετικά, «η επίδοση δίνει ευχαρίστηση στους ανθρώπους» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 73-74). Αυτή η τάση

του κάθε ανθρώπου για επίδοση διαπιστώνεται ως εφαλτήριο προόδου και επίτευξης, όχι μόνο ατομικών αλλά και κοινωνικών στόχων, γεγονός που συμβάλλει στη συνεχή πρόοδο και εξέλιξη των κοινωνιών.

Συμπληρωματικά στους παραπάνω ορισμούς, σημειώνεται ότι «η επίδοση αποτελεί συνάρτηση των ικανοτήτων ενός ατόμου είτε αυτές οι ικανότητες είναι εγγενείς είτε επίκτητες» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 74). Ωστόσο, οι ανθρώπινες δυνατότητες ως προς τις επιδόσεις είναι διαφορετικές και, κατ' επέκταση, και οι δυνατότητες των μαθητών για σχολικές επιδόσεις είναι κι αυτές διαφορετικές (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 73-75). Σε αυτό το σημείο εντοπίζονται δύο σημαντικά στοιχεία τα οποία απαρτίζουν ποιοτικά χαρακτηριστικά της επίδοσης: α) Η επίδοση συνιστά ανθρωπολογικό χαρακτηριστικό, καθώς προσφέρει ικανοποίηση και παράλληλα νομιμοποιεί τη θέση του ατόμου στην κοινωνία και β) οι δυνατότητες των επιδόσεων των ανθρώπων είναι διαφορετικές. Προσθετικά στο δεύτερο στοιχείο τονίζεται ότι αυτό το οποίο μπορεί να αποτελεί επίδοση για κάποιο άτομο μπορεί να είναι μια απλή ενέργεια για κάποιο άλλο. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά θεωρείται πως αναδεικνύουν τη σημασία και τον πολυδιάστατο ρόλο που κατέχει η *επίδοση* στην κοινωνία και στη ζωή.

Πριν την εκτενέστερη ανάλυση αναφορικά με την έννοια της *επίδοσης,* κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ο παιδαγωγικός σκοπός του σχολείου. Το σχολείο, λοιπόν, ως ένας από τους κυριότερους κοινωνικούς θεσμούς έχει ως αποστολή:

> […] τη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση, την παροχή γνώσεων, τη μάθηση, την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων και γενικότερα μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες του, να διαμορφώσει την προσωπικότητα του μαθητή και να τον καταστήσει ικανό να ενταχθεί και να προοδεύει στην κοινωνία που είναι προορισμένος να εργαστεί και να ζήσει (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 170).

Με γνώμονα την αποστολή του σχολείου, ως εκπαιδευτικός θεσμός και παράλληλα ως κοινωνικό δημιούργημα, η παιδαγωγικά προσδιορισμένη έννοια της *επίδοσης* χαρακτηρίζεται από την ανάγκη του ατόμου να νομιμοποιηθεί στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, η εξωτερική απαίτηση των κοινωνιών για επίδοση επιδρά καταλυτικά και αλλοιώνει το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου, ο οποίος προσδιορίστηκε σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής. Έτσι, από παιδαγωγικής σκοπιάς, η αρχή των επιδόσεων, οφείλει να «συμπλέει» με την αρχή ικανοποίησης των μορφωτικών αναγκών του συνόλου των μαθητών (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 82). Ειδικότερα, στις Επιστήμες

Αγωγής ο όρος *επίδοση* υποδηλώνει «τι μπορεί να επιτύχει ένα άτομο σε ορισμένο τομέα ως αποτέλεσμα μάθησης, προσπάθειας και συστηματικής εξάσκησης ή ως επακόλουθο της ανάπτυξης σχετικών δεξιοτήτων ή της ύπαρξης αντίστοιχων ικανοτήτων» (Κασσωτάκης, 2013: 30). Ακόμη, η έννοια της *σχολικής επίδοσης* χρησιμοποιείται, για να περιγράψει τα επιτεύγματα που αποκτώνται από την εκπαιδευτική εμπειρία, έννοια εντοπισμένη συχνά στη βιβλιογραφία και με τον όρο *ακαδημαϊκή επίδοση* (York, Gibson & Rankin, 2015: 1-2). Κατά τον Αθανασίου, «ο όρος επίδοση χρησιμοποιείται στο σχολείο για να εκφράσει, την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που φαίνεται να έχει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο […]» (Αθανασίου, 2003: 42). Όμως κατά παράδοση, η μαθητική επίδοση αναφέρεται, κυρίως, στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (Κασσωτάκης, 2013: 31) και αντιμετωπίζεται γενικά ως μέσο πρόγνωσης της μελλοντικής πορείας των παιδιών στο σχολείο, γεγονός που συνεχίζει να υφίσταται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η Ρεκαλίδου σημειώνει χαρακτηριστικά ότι «η επίδοση στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί πρωταρχικό και σε πολλές περιπτώσεις μοναδικό κριτήριο για την αξιολόγηση του μαθητή» (Ρεκαλίδου, 2011: 32).

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος, που χρήσιμο είναι να λαμβάνεται υπόψη στο πλαίσιο της μελέτης της έννοιας *επίδοση,* είναι ότι στον σχολικό χώρο κοινωνικοποιούνται άτομα που βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και η επίδοσή τους επηρεάζεται από πλήθος διαφορετικών αλληλεξαρτώμενων παραγόντων.[7] Αναφορικά με τους μαθητές, η επίδοσή τους σχετίζεται με την ατομική τους προσπάθεια αλλά και με τις νοητικές τους ικανότητες, καθώς και με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Ακόμη, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η επάρκεια των παρεχόμενων εκπαιδευτικών μέσων, καθώς και η βοήθεια που έχει το κάθε άτομο από το οικογενειακό του περιβάλλον, αποτελούν παράγοντες επιρροής της σχολικής επίδοσης. Επιπλέον, η σχολική επίδοση δεν είναι ανεξάρτητη από ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες, όπως είναι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, η συναισθηματική τους ισορροπία και τα κίνητρά τους (Κασσωτάκης, 2013: 31). Όλα τα παραπάνω συνθέτουν τη *σχολική επίδοση*, η οποία διαρθρώνεται στην εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά και στην εξελικτική πορεία στα μαθησιακά πεδία.[8] Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η επίδοση στο

[7] Βλ. Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017: 175. Σχήμα: Παράγοντες επιρροής της σχολικής επίδοσης.
[8] Βλ. Κατσίλλης & Μουσταΐρας, 2010: 121. Διάγραμμα 1: Απλοποιημένο μοντέλο σχολικής επίδοσης.

σχολείο δεν μπορεί να αντιμετωπισθεί με απόλυτο, γενικευμένο και ενιαίο τρόπο, εφόσον αξιολογούνται διαφορετικοί άνθρωποι με διαφορετικές ικανότητες και διαφορετικές αφετηρίες.

Ακολούθως, η συζήτηση αναφορικά με τη *σχολική επίδοση και την αξιολόγησή της* επεκτείνεται και στην ενασχόληση με την έννοια της «αριστείας». Ο συσχετισμός των παραπάνω εννοιών προκύπτει καθότι, στις σύγχρονες κοινωνίες κυριαρχεί η κουλτούρα επιδίωξης της υψηλότερης δυνατής επίδοσης, η οποία αυτονόητα συνεπάγεται την επιδίωξη της αριστείας. Επομένως, ως έννοιες συνδέονται άμεσα τόσο σε επίπεδο πρακτικό (σχολικό περιβάλλον) όσο και σε εννοιολογικό, μιας και *επίδοση* και *αριστεία* αποτελούν -κατά κανόνα- έννοιες αμφιλεγόμενες και ιδεολογικά επιφορτισμένες (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 170 -173).

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η επίτευξη της βέλτιστης ακαδημαϊκής επίδοσης προϋποθέτει - από τους εκπαιδευτικούς - υψηλής ποιότητας διδασκαλία και από τους μαθητές όχι μόνο υψηλού επιπέδου νοητικές ικανότητες αλλά και ικανότητες επιμέλειας, συνέπειας και αυτορρύθμισης (Zimmerman, 2002). Υπό την οπτική αυτή, η μαθητική αριστεία σχετίζεται, πρωτίστως, με την επιτυχημένη εκτέλεση πνευματικών δραστηριοτήτων, για τις οποίες απαιτούνται υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και σε ένα δεύτερο επίπεδο με την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς που ο μαθητής επιδεικνύει σε συγκεκριμένο πλαίσιο - συνθήκη. Αυτή η κατά συνθήκη προσέγγιση επισημαίνει τη σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος, όταν αναφερόμαστε στην αριστεία (Pascarella, 2003, Pullen, A.G., Griffioen, Schoonenboom, Koning, & Beishuizen, 2018). Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο, οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου σημειώνουν ότι η *αριστεία* -ως έννοια- εμπεριέχει στοιχεία «καλής και υψηλής επίδοσης», τα οποία αναφέρονται «όχι μόνο στη μεγαλύτερη γνωστική επίδοση αλλά και στη μέγιστη ανάπτυξη δεξιοτήτων κι επιδόσεων που σχετίζονται με την παραγωγή έργου, τη δημιουργικότητα, την αποτελεσματικότητα, την καινοτομία, τη βελτίωση, την επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία και συνολικά την ατομική και κοινωνική πρόοδο» (2017:173).

Ωστόσο, το ζήτημα της *επίδοσης* και, κατ' επέκταση, της *αριστείας* στο σχολείο και το κοινωνικό σύστημα συναρτάται άμεσα με τον ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στη δομή, στην οργάνωση, στους σκοπούς και στον τρόπο λειτουργίας της ίδιας της κοινωνίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 172). Το γεγονός αυτό συμβάλλει στον

αμφιλεγόμενο κοινωνικό προσδιορισμό τους αλλά και στη διαφοροποίηση των απόψεων που επικρατούν σχετικά με το περιεχόμενο και τη χρήση τους στο σχολείο. Την πολυπλοκότητα του ζητήματος στη χρήση και ερμηνεία της *επίδοσης και της αριστείας* στο σχολείο έρχεται να συμπληρώσει η βασική αρχή της *επίδοσης*, σύμφωνα με την οποία ο καθένας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει. Οι κοινωνίες που υιοθέτησαν την αρχή της επίδοσης αποκλήθηκαν «κοινωνίες επιδόσεων» και, κατ' επέκταση, το σχολείο ονομάστηκε «σχολείο επιδόσεων», δεδομένου ότι δεν αμφισβητείται η παραδοχή βάσει της οποίας το σχολείο αποτελεί δημιούργημα της κοινωνίας προορισμένο να συντείνει στην επίλυση βασικών ζητημάτων της (Κωνσταντίνου, 2007: 20-21). Έτσι, η επίδοση και, κατά συνέπεια, η αριστεία αναδεικνύονται σε πρόβλημα, όταν το άτομο, οι κοινωνικές ομάδες και γενικά η ίδια η κοινωνία «εξωθούνται» για υψηλές επιδόσεις. Διαφορετικά μπορεί να ειπωθεί ότι το παραπάνω συνιστά πρόβλημα, όταν η εξωτερική απαίτηση για ατομική επίδοση, από την οποία εξαρτάται πλέον η επαγγελματική και κοινωνική θέση, γίνεται τελικά αυτοσκοπός με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται σημαντικές αρχές που σχετίζονται με την αλληλεγγύη, τη συλλογική αντίληψη και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου, 2007, 2010, Παπακωνσταντίνου, 2005, Ρεκαλίδου, 2011).

Η θέση της επίδοσης καθίσταται δυσνόητη και δυσχερής ακόμα περισσότερο με την απόλυτη υιοθέτηση και εφαρμογή της αρχής των επιδόσεων, όπως αυτή εφαρμόζεται στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα και η οποία χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή ατόμων. Κατά συνέπεια, η προβληματική που δημιουργεί το πρόβλημα της επίδοσης γίνεται εμφανής, όταν ο παιδαγωγικός οργανισμός του σχολείου καλείται να λειτουργήσει με τους όρους μιας παραγωγικής επιχείρησης: «Οι μαθητές πρέπει να αυξήσουν την παραγωγικότητά τους για να αμειφθούν. Το σχολείο, όμως, είναι χώρος μάθησης και η μάθηση είναι κυρίως διαδικασία και όχι προϊόν» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 75-76, Κωνσταντίνου, 2007: 20-25, Παπακωνσταντίνου, 2005: 121-136). Συνακόλουθα, η απόλυτη μεταφορά της αρχής των επιδόσεων στο σχολείο αποδίδεται και με τη φράση: «Αυτός που δεν παράγει δεν αξίζει τίποτα» (Κωνσταντίνου, 2007: 22). Με άλλα λόγια, ο μαθητής που δεν έχει να επιδείξει καλή επίδοση, δηλαδή αποκλειστικά καλούς βαθμούς, θεωρείται αποτυχημένος για το σχολείο και, κατ' επέκταση, για την οικογένειά του. Κάτι ανάλογο συμβαίνει σε πολλές περιπτώσεις, όπου η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει δείξει πως, ως σχολικά επιτυχημένοι μαθητές να θεωρούνται αυτοί που μπορούν να αποστηθίζουν τις γνώσεις που περιέχουν τα σχολικά εγχειρίδια, προάγοντας τη στείρα και τυποποιημένη γνώση.

Ως εκ τούτου, η απαίτηση για επίδοση και, κατ' επέκταση, η αριστεία είναι έννοιες ιδεολογικά φορτισμένες και συνυφασμένες με παρενέργειες και επιπτώσεις που επιβαρύνουν, κατά κύριο λόγο, τους μαθητές. Σε αυτές συγκαταλέγονται αφενός οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές συνέπειες, οι οποίες ενδέχεται να οδηγήσουν το άτομο σε αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά, περιθωριοποίηση ή και σε ψυχονευρωτικές διαταραχές και αφετέρου η επιβράβευση όσων κατακτούν έναν βαθμό ή καταλαμβάνουν μια θέση με αναξιοκρατικούς και άδικους όρους, σε βάρος όλων όσοι πραγματικά το αξίζουν[9] (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η παραπάνω συνθήκη έχει δημιουργήσει πεδίο σύγχυσης και έντονων αντιπαραθέσεων, αφού -αναντίρρητα- έχει προκαλέσει μια σημαντική μεταβολή στον πυρήνα του σχολείου: «Το μετέτρεψε από χώρο *σχόλης* δηλαδή άνετης, παιγνιώδους και ελεύθερης μάθησης και αγωγής, σε χώρο επιδόσεων, δηλαδή εξετάσεων και βαθμολογίας, υποσκάπτοντας έτσι τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 75). Η απαίτηση για διεκδίκηση υψηλών επιδόσεων, δηλαδή, αριστείας «συγγενεύει» με την αξιολόγηση, διότι τα υπάρχοντα πλαίσια αξιολόγησης μπορεί να κάνουν «ανθεκτικούς» τους μαθητές στην απόκτηση του τίτλου της αριστείας, καθιστώντας τους, όμως, και ανταγωνιστικούς από μικρή ηλικία (Πουλογιαννοπούλου, 2018: 437).

Ωστόσο, μέσα σε μια κοινωνία επιδόσεων, το σχολείο δεν μπορεί να αδιαφορεί για την αρχή των επιδόσεων. Αυτές αξιολογούνται ως απαραίτητες, οφείλουν όμως να μην απολυτοποιούνται (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 75-78, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 172-173). Ως απόρροια των προαναφερθέντων, μολονότι οι παιδαγωγικά προσδιορισμένοι όροι της *επίδοσης* και της *αριστείας* δεν φέρουν αρνητική σημασία - αντιθέτως απαρτίζουν έννοιες με σαφή παιδαγωγική στόχευση, παιδαγωγικό χαρακτήρα και λειτουργούν ευεργετικά ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση - έχουν καταλήξει να συντείνουν νοηματικά (από πλευράς εννοιολόγησης και περιεχομένου) σε «επισκιασμένες» νοηματοδοτήσεις, εξαιτίας των στοιχείων του ανταγωνισμού και της βαθμοθηρίας που έχουν επικρατήσει στη σχολική πραγματικότητα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:170-175).

Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η προβληματική που δημιουργείται, όταν η παιδαγωγική αποστολή του σχολείου έρχεται αντιμέτωπη με τον κοινωνικό και ιδεολογικό

[9] Βλ. σχετική ανάλυση στο Καψάλης, 1998: 24-25 και στο Κωνσταντίνου, 2007: 20-25.

προσδιορισμό της επίδοσης, εξεταζόμενη ως προς την έννοια και το περιεχόμενο, γεγονός το οποίο έχει οδηγήσει στις διαφορετικές απόψεις αναφορικά με τη χρήση της στο σχολείο. Ως ευρύτερη απόρροια των παραπάνω, η *επίδοση* ως έννοια και περιεχόμενο καταλήγει να κατέχει πολυσύνθετο, πολυδιάστατο και ταυτόχρονα «θολό» ρόλο μες στο σχολείο. Τέλος, ο προσδιορισμός της *σχολικής επίδοσης* σύμφωνα με την παιδαγωγική και κοινωνική της υπόσταση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πορεία της παρούσας διατριβής.

1.2.1 Βασικές παράμετροι στην κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση της σχολικής επίδοσης

Οι απαιτήσεις που θέτει η κοινωνία στον μαθητή μέσω του σχολείου περιλαμβάνουν ένα μεγάλο εύρος επιδόσεων, τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει να μετρήσει και να αξιολογήσει. Ταυτόχρονα, ο κοινωνικός προσδιορισμός της *επίδοσης*, ως βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση του μαθητή, χαρακτηρίζεται βιβλιογραφικά ως αμφιλεγόμενος, γεγονός που προκαλεί αμφισβήτηση ως προς τον παιδαγωγικό προσδιορισμό της. Ο συγκερασμός των εννοιολογικών προσεγγίσεων που αποτυπώθηκαν παραπάνω φέρνει στο προσκήνιο ορισμένες παραμέτρους σχετικά με τον τρόπο που προσδιορίζεται παιδαγωγικά η *σχολική επίδοση*. Ο Κωνσταντίνου στη μελέτη του 2007, προτείνει την ανάλυση της σχολικής επίδοσης με βάση τρεις επιμέρους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς:

α) Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης και γενικά εξέλιξης του παιδιού.

β) Η παιδαγωγική έννοια της σχολικής επίδοσης προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης.

γ) Η σχολική μάθηση οφείλει να είναι προσδιορισμένη από τις βασικές αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης (Κωνσταντίνου, 2007: 26).

Σε συμπλήρωση των παραπάνω διευκρινίζεται ότι το σχολείο οφείλει να θεωρεί ως αποστολή και υποχρέωσή του την ανάπτυξη και ενίσχυση της διάθεσης για επίδοση στον μαθητή. Ακολούθως, με το αξίωμα της επίδοσης στο σχολείο, επιτυγχάνεται μια προετοιμασία του ατόμου για τη ζωή, ώστε το άτομο να είναι κατάλληλα εφοδιασμένο για να διαχειριστεί τις κοινωνικές αξιώσεις επίδοσης (Ρέλλος, 2003: 169). Απεναντίας, αν απομονώσουμε τους παραπάνω προσανατολισμούς της επίδοσης ως προς την παιδαγωγική τους διάσταση, συγκλίνουν προς το ιδανικό. Ανταποκρίνονται, δηλαδή,

πλήρως στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν συναντάται στην ισχύουσα σχολική πραγματικότητα. Αντιθέτως, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007), το περιεχόμενο της *σχολικής επίδοσης* φαίνεται να «ακολουθεί» τον κοινωνικό προσδιορισμό της επίδοσης και ως εκ τούτου να προσανατολίζεται:

α) Στην *παραγωγή έργου*, η οποία στο σχολείο «μεταφράζεται» σε αποτελέσματα εξετάσεων και βαθμών. Έτσι, η «ιδανική επίδοση» στερείται του παιδαγωγικού της χαρακτήρα και στρέφεται αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα και την κατάκτηση καλών βαθμών, στην απόκτηση ατομικών προσόντων και τίτλων σπουδών.

β) Στον *ανταγωνισμό*, προς όφελος του οποίου παραμελούνται η κοινωνική διάταση της μάθησης και της συλλογικής σχολικής εργασίας και ενισχύεται η σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών. «Έτσι, η υποδαύλιση και ενίσχυση του ανταγωνιστικού πνεύματος στο σχολείο προκαλεί παθολογικά συμπτώματα βαθμοθηρίας, τονίζει τον ατομικισμό και, από την πιο τρυφερή ηλικία, καλλιεργεί στάσεις - πρακτικές (θεμιτού ή αθέμιτου ανταγωνισμού και εγωκεντρική νοοτροπία)» (Παπακωνσταντίνου, 2005: 128).

γ) Στην *επιλογή*, η οποία αναφέρεται στην ιεράρχηση μαθητών και στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Η ιεραρχία του μαθητικού πληθυσμού προκύπτει με κριτήριο τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης. Ωστόσο, η ανισότητα και διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών δεν σχετίζεται μόνο με τις μαθησιακές ικανότητές τους. Η ίδια η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών, όπως επίσης και από την επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Οι ανισότητες, λοιπόν, υπάρχουν ήδη, αφού τα παιδιά έρχονται στο σχολείο ξεκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες. Αυτές οδηγούν και σε διαφορετικές ευκαιρίες ή, διαφορετικά, οι ίσες ευκαιρίες αναπαράγουν την ανισότητα της αφετηρίας των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, οι ανισότητες στο σχολείο όχι μόνο δεν εξαλείφονται, αλλά διευρύνονται ακόμα περισσότερο, δημιουργώντας παράλληλα στον κάθε μαθητή το συναίσθημα ότι η ταξινόμησή του στην αξιολογική κλίμακα της τάξης του γίνεται σύμφωνα με την επίδοσή του. Εξάλλου, η επιλεκτική λειτουργία είναι ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα, μέσω της οποίας διατηρείται και αναπαράγεται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή (Καψάλης & Χανιωτάκης, 20015: 73-86, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 177-185, Λάμνιας, 2010: 51-54, Παπακωνσταντίνου, 2005: 126-136).

Στο πλαίσιο αυτό, ζητούμενο είναι η απαίτηση της κοινωνίας για επιδόσεις να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού και στο δικαίωμά του να ζήσει την παιδική του ηλικία και όχι απλώς να εισαχθούν και να εφαρμοστούν στο σχολείο, όπως ακριβώς εφαρμόζονται στην κοινωνία. «Με άλλα λόγια, το σχολείο χρειάζεται επιδόσεις, χρειάζεται όμως ανθρωπινότερες επιδόσεις» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 86). Επιλογικά, διαπιστώνεται ότι η παιδαγωγικά προσδιορισμένη έννοια της *σχολικής επίδοσης* καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση, για να βρίσκεται το σχολείο όσο το δυνατόν εγγύτερα στην παιδαγωγική του αποστολή.

1.3 Μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και ειδικά στο πεδίο της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης εντοπίζονται πολλές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες αναφέρονται στον χρόνο διεξαγωγής, στη συχνότητα, στη λειτουργία, καθώς, επίσης, και στο τι είναι επιθυμητό να επιτευχθεί στην πράξη ως αποτέλεσμα αξιολόγησης ή μέσω αυτής (Δημητρόπουλος, 2007, Ματσαγγούρας, 2007, Ρεκαλίδου, 2011). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι συνηθέστερες μορφές αξιολόγησης, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφική θεώρηση στη βάση των εξής κριτηρίων: α) Συχνότητα πραγματοποίησης μέσα στον σχολικό χρόνο, β) λειτουργικά χαρακτηριστικά στο θεσμικό πλαίσιο των εφαρμογών της και γ) σκοπός αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2011: 70).[10]

Η πρώτη διευρυμένη ταξινόμηση των μορφών αξιολόγησης βασίζεται στο κριτήριο της συχνότητας πραγματοποίησής της και περιλαμβάνει α) τη *συνεχή* και β) την *αποσπασματική* ή *στιγμιαία* αξιολόγηση. *Συνεχής* είναι η αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό σε καθημερινή βάση ταυτόχρονα με τη διδασκαλία συγκεκριμένου μαθήματος και περιλαμβάνει ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες, προφορικές ή γραπτές (Κασσωτάκης, 2013: 32). *Αποσπασματική* ή *στιγμιαία* ονομάζεται η αξιολόγηση η οποία βασίζεται στο αποτέλεσμα μιας δοκιμασίας που πραγματοποιείται σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η αξιολόγηση αυτής της μορφής αφορά τις δοκιμασίες που πραγματοποιούνται μία μόνο φορά κατά τη διάρκεια συγκεκριμένης διδακτικής περιόδου, συνήθως στο τέλος της, και η οποία καθορίζεται από την πολιτεία αναφορικά με τον τρόπο, τον χρόνο και τις λεπτομέρειες διεξαγωγής της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα *αποσπασματικής* αξιολόγησης αποτελούν οι

[10] Βλ. σχετική ανάλυση στο Ρεκαλίδου, 2011: 70-93.

απολυτήριες εξετάσεις (Κασσωτάκης, 2013: 32-33, Ρεκαλίδου, 2011: 71-72). Στη *συνεχή* αξιολόγηση σκοπός είναι η αδιάλειπτη παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, καθώς και η διαρκής ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Αντίθετα, στην *αποσπασματική* αξιολόγηση, η οποία στηρίζεται στο αποτέλεσμα των εκτιμήσεων μιας δεδομένης χρονικής στιγμής στη διάρκεια του σχολικού έτους, κύριος στόχος είναι να διαπιστωθεί από τον εκπαιδευτικό εάν ο μαθητής παρουσιάζει ικανοποιητική πρόοδο (Κασσωτάκης, 2013, Κωνσταντίνου, 2007, Ρεκαλίδου, 2011).

Ορισμένοι συγγραφείς διακρίνουν, επίσης, την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με βάση τα λειτουργικά της χαρακτηριστικά σε α) *επίσημη* ή *τυπική* και β) *ανεπίσημη* ή *άτυπη* (Δημητρόπουλος, 2004, Κασσωτάκης, 2013, Κωνσταντίνου, 2007, Ρεκαλίδου, 2011). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, «*επίσημη* ή *τυπική* θεωρείται η αξιολόγηση που γίνεται από τα αρμόδια για τα αντίστοιχα ζητήματα άτομα και ακολουθεί συγκεκριμένες προδιαγραφές που αφορούν στον χώρο, στον χρόνο, στους όρους πραγματοποίησής της, στην εξεταστέα ύλη κτλ.» (2013: 46). Η *ανεπίσημη* ή *άτυπη* μορφή αξιολόγησης περιλαμβάνει γραπτές ή προφορικές δοκιμασίες στην τάξη και ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα αξιοποιηθούν σε αυτή την περίπτωση (Ρεκαλίδου, 2011: 73). Μια σημαντική διαφορά μεταξύ *τυπικής* και *άτυπης* αξιολόγησης είναι ότι η πρώτη έχει αποσπασματικό χαρακτήρα ως προς την εφαρμογή της και συνήθως κρίνεται αναγκαία η διακοπή της διδασκαλίας, σε αντιδιαστολή με την *άτυπη* που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης μεταξύ *τυπικής* και *άτυπης* αξιολόγησης αποτελεί το γεγονός ότι η *τυπική* αξιολόγηση πραγματοποιείται προγραμματισμένα ενώ η *άτυπη* απρογραμμάτιστα (Oosterhof, 2010: 27-28).

Αξιοσημείωτη θεωρείται η αναφορά στο ότι οι *άτυπες* μορφές αξιολόγησης διακρίνονται από τον Κωνσταντίνου (2007) σε δύο υποκατηγορίες: στις *σκόπιμες* και στις *καθημερινές*, διάκριση η οποία αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική πραγματικότητα. Η *σκόπιμη άτυπη* αξιολόγηση πραγματοποιείται, κατά κύριο, λόγο στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας με την εξέταση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό μέσα από ποικίλες προφορικές δοκιμασίες με σκοπό τη διαπίστωση επίτευξης των στόχων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Κωνσταντίνου, 2007: 83). Η *καθημερινή άτυπη* αξιολόγηση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να διαμορφώσει μια πληρέστερη εικόνα για τον μαθητή, αναφορικά όχι μόνο με τον γνωστικό τομέα αλλά και με μη

γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως: Η προσπάθεια, η συμμετοχή, το ενδιαφέρον κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2007: 83, Ρεκαλίδου, 2011: 77).

Οι επικρατέστερες μορφές της αξιολόγησης, σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ταξινομούνται ως προς τη σχέση τους με τον σκοπό τους και με την κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι (Αθανασίου, 2003, Black & Wiliam 2004, Bloom, Hastings, & Madaus, 1971, Broadfoot & Black, 2004, Κασσωτάκης, 2013, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου, 2007, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, Ρεκαλίδου, 2011, Ρέλλος, 2003):

Α) *Αρχική, διαγνωστική ή προκαταρτική αξιολόγηση*: Σκοπός της είναι να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή. Πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού έτους ή μιας σχολικής περιόδου. Συγκεκριμένα, με τη *διαγνωστική αξιολόγηση* ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να προσδιορίσει τις αιτίες που επιδρούν παρακωλυτικά στη μάθηση και να προετοιμάσει σχέδια αντιμετώπισης. Αναλυτικά, προσπαθεί να εξακριβώσει το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή, τις προϋποθέσεις μάθησης και να εντοπίσει το σημείο εκκίνησης για κάθε μαθητή, ώστε να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδό του, στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητές του με σκοπό την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων για όλους τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2007: 18-19 και διαγρ. 1, Ρέλλος, 2003: 90). Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην απόφαση για την υλοποίηση ή όχι μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, όπως, επίσης, στον προγραμματισμό και στην προετοιμασία της (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 30). Αυτό που κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί αναφορικά με την *αρχική ή διαγνωστική* αξιολόγηση είναι ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας. Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006) δεν περιορίζονται στην απάντηση των ερωτημάτων α) *«πού πάω;»* (στοχοθεσία), β) *«πώς θα πάω;»* (επιλογή μεθόδων και μέσων) και γ) *«πώς θα ξέρω ότι έφτασα»* (αξιολόγηση), αλλά θέτουν ακόμα ένα ερώτημα το οποίο προηγείται όλων: *«Από πού ξεκινώ;»*. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα προκύπτει μέσα από τη *διαγνωστική* αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2013: 35).

Β) *Διαμορφωτική, ενδιάμεση ή σταδιακή αξιολόγηση:* Αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων και στη διαπίστωση πιθανών τροποποιήσεων ή παρεμβάσεων στο πρόγραμμα ή στη μέθοδο διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2007: 19 διαγρ. 1). Μέσα από τη *διαμορφωτική* αξιολόγηση διαπιστώνεται *σε ποιο βαθμό* και *σε ποια έκταση* οι μαθητές κατανόησαν τις

συγκεκριμένες γνώσεις, σε ποιους τομείς έχουν κενά ή αδυναμίες (Αθανασίου, 2003: 46) και τελικά *σε ποια επίπεδα* απαιτούνται αλλαγές στο υφιστάμενο μαθησιακό πλαίσιο.

Στο διεθνές εκπαιδευτικό συγκείμενο, η *διαμορφωτική* αξιολόγηση παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και, μάλιστα, τα τελευταία περίπου πενήντα χρόνια, υπάρχει πληθώρα επιστημονικών μελετών σχετικά με το θεωρητικό της υπόβαθρο και την εφαρμογή της στη σχολική πραγματικότητα (Black & Wiliam, 1998, 2004, 2015, Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James & Stobart, 2002, Broadfoot & Black, 2004, Brookhart, 2007, McMillan, 2007, Bennett, 2011). Μελετώντας τους ορισμούς των ειδικών και εντοπίζοντας τα κύρια σημεία τους, γίνεται φανερό ότι η *διαμορφωτική* αξιολόγηση «*συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, ή/και των μαθητών, οι οποίες παρέχουν πληροφορίες για να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση, ώστε να διαμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται*» (Black & Wiliam, 1998: 7). Επίσης, αυτή η μορφή αξιολόγησης δεν αξιοποιείται μόνο για να εντοπίσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των ατόμων, των θεσμών και των συνολικών συστημάτων εκπαίδευσης, αλλά γενικά λειτουργεί και ως μοχλός αναμόρφωσης και βελτίωσης (Broadfoot et al., 2002, Stiggins & Chappuis, 2012).

Διακριτικό γνώρισμα της *διαμορφωτικής* αξιολόγησης αποτελεί η ταυτόχρονη εφαρμογή της και η χρήση των αποτελεσμάτων της κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Η ανατροφοδότηση αποτελεί την κύρια λειτουργία της, η οποία θεωρείται, από παιδαγωγικής σκοπιάς, «ως η πιο σημαντική πτυχή της αξιολόγησης των μαθητών» (Κασσωτάκης, 2013: 39). Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη συμβολή της *διαμορφωτικής* αξιολόγησης στην προώθηση ή και βελτίωση της μαθητικής επίδοσης. Επιπρόσθετα, αυτό το είδος αξιολόγησης αποδεικνύεται ιδιαίτερα ευεργετικό για τους αδύναμους μαθητές. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται ότι λειτουργεί ως μηχανισμός αυτορρύθμισης της μάθησης (Black & Wiliam, 2005, Brookhart, 2007, McMillan, 2007, Κασσωτάκης, 2013, Ρεκαλίδου, 2011).

Η ευρεία εφαρμογή και η εξέλιξη της *διαμορφωτικής* αξιολόγησης έχουν ως απόρροια τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ειδικών από τη *μελέτη της αξιολόγησης της μάθησης (assessment of learning),* στη μελέτη της *αξιολόγησης για μάθηση (assessment for learning)* (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021, Black & Wiliam, 1998, Broadfoot et al., 2002, Ρεκαλίδου, 2011). Υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωρήσεων της

αξιολόγησης, η *αξιολόγηση για μάθηση*[11] ορίζεται ως «η διαδικασία κατά την οποία αναζητούνται εκείνα τα στοιχεία που θα χρησιμοποιηθούν από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό για να αποφασίσουν σε ποιο σημείο μάθησης βρίσκεται ο μαθητής, πού είναι ανάγκη να φθάσει και πώς θα φθάσει εκεί με τον καλύτερο τρόπο» (Broadfoot et al., 2002: 2-3). Ακόμη, η εν λόγω αξιολόγηση, για να επιτελεί το έργο αυτό με επιτυχία, χρειάζεται οι διδακτικοί στόχοι να προσδιορίζονται με σαφήνεια (Stiggins, 2007). Στην προκείμενη περίπτωση, η λειτουργία της ανατροφοδότησης, με σκοπό την ενδυνάμωση της μάθησης, αποτελεί κυρίαρχο συστατικό της και δεν μπορεί να είναι διακριτό μέρος της διδακτικής πράξης, μέσα από την οποία παράχθηκε. Έτσι, διδασκαλία και αξιολόγηση αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο (Wiliam, 2011). Ακόμη, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησης, όπως και η αξιολόγησή του με βάση την ατομική του πορεία, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη μαθητική πρόοδο (Black et al., 2004, Broadfoot & Black, 2004, Stiggins & Chappuis 2005, McMillan 2010).

Τέλος, η αξιολόγηση για διαμορφωτικούς σκοπούς συνδέεται με αντισταθμιστικές αντιλήψεις, αφού σκοπός δεν είναι η παραγωγή ενός μετρήσιμου προϊόντος μάθησης και η αξιολογική κατάταξη των μαθητών αλλά η δράση για βελτίωση και πρόοδο. Για αυτό και αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύτιμο διδακτικό εργαλείο. Ωστόσο, αν και θεωρητικά η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει αναπτυχθεί σημαντικά, στην πράξη εμφανίζει δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει, καθώς η πολυπλοκότητα της εφαρμογής της απαιτεί εκπαιδευτικούς άρτια καταρτισμένους με βαθιά γνώση του αντικειμένου και με διάθεση για αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη διδακτική πράξη στο σύνολό της (Black, 2015, Ρεκαλίδου, 2011).

Γ) *Τελική* ή *συνολική* ή *αθροιστική* αξιολόγηση: Σκοπός είναι η συνολική εκτίμηση επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2007: 19 διαγρ. 1). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αξιολογική διαδικασία ολοκληρώνεται με την αποτύπωση του αποτελέσματος χωρίς την αναζήτηση των αιτιών που συνέβαλαν στη διαμόρφωσή του, αλλά ούτε και στην πορεία που ακολούθησε ο μαθητής, για να φθάσει σε αυτό (Ρεκαλίδου, 2011: 79). Ως συγκεφαλαίωση των παραπάνω, αυτή η μορφή αξιολόγησης έχει, κατά κύριο λόγο, διαπιστωτικό και όχι βελτιωτικό χαρακτήρα, όπως συμβαίνει με τη *διαμορφωτική* αξιολόγηση. Η *τελική* αξιολόγηση εκπροσωπεί τη

[11] Λεπτομερέστερη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της προσέγγισης της αξιολόγησης για μάθηση γίνεται στις εργασίες: Bennett, 2011, Black, 2001 & 2015, Black et al., 2004, Broadfoot et al., 2002, Brookhart, 2001 & 2007, Ρεκαλίδου, 2011.

σύγχρονη προσέγγιση της *αξιολόγησης της μάθησης*, η οποία έρχεται σε αντιδιαστολή με τη θεώρηση που αφορά στην *αξιολόγηση για μάθηση*[12]. Στην πρώτη περίπτωση, λοιπόν, σκοπός είναι η αποτίμηση της μάθησης ενώ στη δεύτερη η υποβοήθησή της. Ωστόσο, οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός των δύο θεωρήσεων (αξιολόγηση της μάθησης και αξιολόγηση για τη μάθηση) και, κατ' επέκταση, των δύο μορφών αξιολόγησης (τελική και διαμορφωτική αξιολόγηση) καθίσταται απαραίτητος στη σχολική πραγματικότητα, από τη στιγμή που φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς τη συνολική μαθησιακή διαδικασία (Harlen, 2005 & 2009, Κασσωτάκης, 2013, Ρεκαλίδου, 2011, Taras, 2005 & 2008).

Από την παράθεση της παραπάνω βιβλιογραφικής σταχυολόγησης διαπιστώνεται ότι η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία, καθότι όλες οι μορφές της παρέχουν βασικές λειτουργίες για τη διαδικασία της μάθησης, όταν αξιοποιούνται σωστά (Αθανασίου, 2003: 48). Τέλος, απαρτίζει ένα από τα δομικά στοιχεία της διδακτικής πράξης και είναι απαραίτητο να γίνεται αντιληπτή ως αναπόσπαστο κομμάτι της

[12] Οι σύγχρονες θεωρήσεις της αξιολόγησης για μάθηση και της αξιολόγησης της μάθησης ανταποκρίνονται ως προς τους σκοπούς τους και τις βασικές αρχές αντίστοιχα στη διαμορφωτική και τελική μορφή αξιολόγησης. Το θεωρητικό τους πλαίσιο, οι βασικές τους αρχές, όπως, επίσης, και ερευνητικά δεδομένα από τις εφαρμογές τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα καταγράφονται συστηματικά στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει σχετική ανάλυση στην εργασία της Ρεκαλίδου, 2011. Για το ίδιο θέμα βλέπε, επίσης, Broadfoot & Black, 2004, Brookhart, 2001 & 2007, Harlen, 2009, McMillan, 2007 & 2010, Taras, 2005 & 2008, Wiliam, 2011.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ
Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης

«Αυτοί που μελέτησαν προσεκτικά τον τρόπο διακυβέρνησης των ανθρώπων, πρέπει να έχουν πεισθεί πως η τύχη των εθνών εξαρτάται από την εκπαίδευση των νέων».
Αριστοτέλης

2.1 Η αποστολή του σχολείου σε σχέση με την αξιολόγηση

Κεντρικό σημείο αναφοράς στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποτελεί ο παιδαγωγικός προσανατολισμός που κρίνεται αναγκαίο να ενυπάρχει σε κάθε εκπαιδευτική πράξη. Στην προηγούμενη ενότητα επισημάνθηκε η σχέση της επίδοσης και, κατ' επέκταση, της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης με την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου και της κοινωνίας. Υπό αυτή την οπτική, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης «συνιστά μια εκπαιδευτική και γι' αυτό κοινωνική διαδικασία με οργανικό ρόλο στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου» (Παπακωνσταντίνου, 2005: 133). Η προβληματική, λοιπόν, που προβάλλεται -και εξετάζεται σε αυτή την ενότητα- αφορά την αποστολή του σχολείου και πιο συγκεκριμένα τους σκοπούς της εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή. Σύμφωνα με τον Bernstein (2005), ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία μεταβιβάζει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση αντανακλά -μεταξύ άλλων- τον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται στη γνώση. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου χαρακτηρίζουν τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας ως «δεδομένη και αδιαμφισβήτητη, αλλά παράλληλα καθοριστική ως προς τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο εκφράζει και υλοποιεί τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της κοινωνίας» (2017: 190).

Στον χώρο της Παιδαγωγικής, η συζήτηση γύρω από την αποστολή του σχολείου έχει προκαλέσει -πολλές δεκαετίες τώρα- το ενδιαφέρον όχι μόνο των θεωρητικών παιδαγωγών αλλά και όλων όσοι εμπλέκονται στη χάραξη της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ευνόητο είναι, συνεπώς, ότι η αποστολή του σχολείου αναλύεται και ερμηνεύεται αναλόγως με τη σκοπιά θεώρησης του κάθε ερευνητή, καθώς και των υφιστάμενων κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών και πολιτικών σκοπιμοτήτων. Ως εκ τούτου, μια έστω αναγκαία προσέγγιση αναφορά στις κυρίαρχες προσεγγίσεις που αφορούν την αποστολή του σχολείου κρίνεται σκόπιμη για την πορεία του παρόντος κεφαλαίου. Υπό το πρίσμα της σύγχρονης Παιδαγωγικής εντοπίζονται τρεις ιδεολογικοί

προσανατολισμοί αναφορικά με τις θεωρίες για την αποστολή του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 34-42, Ρεκαλίδου, 2011: 61-62). Ακολουθεί ευσύνοπτη ανάλυση αυτών των προσεγγίσεων:

α) Η ***ατομοκεντρική προσέγγιση***, οι εκπρόσωποι της οποίας διατείνονται ότι ο σκοπός του σχολείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Για τον λόγο αυτόν, η εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώνεται και να αναπτύσσεται με βάση τις αναπτυξιακές ανάγκες -νοητικές, γνωστικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές- αλλά και τα ενδιαφέροντα/κλίσεις του συνόλου της μαθητικής κοινότητας (Κωνσταντίνου, 2015: 35-36, Ρεκαλίδου, 2011: 62).

β) Η ***κοινωνιοκεντρική θεώρηση***, στη βάση της οποίας υποστηρίζεται ότι το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός, αποδέκτης και φορέας της κοινωνικής εντολής χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας και να συμβάλλει στην ανάπτυξή της όπως, επίσης, να διατηρεί και να αναπαράγει το υπάρχον κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, το σχολείο -βασισμένο στις απαιτήσεις της κοινωνίας- αναπτύσσει στους μαθητές εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που αξιώνουν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς με πρωταρχικό τον τομέα που αφορά το σύστημα απασχόλησης. Ακόμη, κάθε σχολικός οργανισμός -στο σύνολό του- διαμορφώνει τα κριτήρια και οριοθετεί τις προϋποθέσεις για την κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση (Κωνσταντίνου, 2015: 34-35, Ρεκαλίδου, 2011: 61-62).

γ) Η ***πολιτιστικοκεντρική θεώρηση***, σύμφωνα με την οποία αποστολή του σχολείου είναι η υιοθέτηση των διαχρονικών αρχών και αξιών της κοινωνίας από τους μαθητές. Στη βάση αυτών των κοινωνικών αρχών και αξιών διαμορφώνεται το *ιδεώδες της αγωγής και* οργανώνεται η δομή του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Ρεκαλίδου, 2011: 61-62).

Από τις παραπάνω θεωρήσεις διαπιστώνεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του σχολείου και, κατά συνέπεια, η πολυπλοκότητα στην εφαρμογή του ως κοινωνικού και παιδαγωγικού θεσμού - οργανισμού. Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι δεν έχει βρεθεί η «χρυσή τομή» μεταξύ των θεωρήσεων, ενώ παράλληλα στα αντίστοιχα νομοθετικά κείμενα διαφαίνεται η προσπάθεια συγκερασμού των ιδεολογικών προσεγγίσεων με κυρίαρχο στοιχείο τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 36). Τα εκπαιδευτικά συστήματα βασίζονται σε τέσσερις θεμελιώδεις σκοπούς: Τον οικονομικό, τον πολιτισμικό, τον κοινωνικό και τον ατομικό, οι οποίοι καθορίζουν το πλαίσιο για: α) τη διάρθρωση της εκπαίδευσης, β) τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ή της διδακτέας ύλης, γ) την ποιότητα των εκπαιδευτικών

λειτουργών, δ) το είδος των εκπαιδευτικών μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν, ε) τα μέσα και την υλική υποδομή που θα συμβάλουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, και στ) τους τρόπους αξιολόγησης που θα πιστοποιούν ότι έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι (Τριλιανός, 2013: 143-144).

Στην Ελλάδα, οι σκοποί της εκπαίδευσης περιγράφονται στην παράγραφο 2 του άρθρου 16 του Συντάγματος: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Για την υλοποίηση των παραπάνω επιδιώξεων προσδιορίζονται οι γενικοί σκοποί κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, οι οποίοι εμπεριέχονται στα -σχετικά με την εκπαίδευση- νομοθετικά κείμενα. Οι ευρύτεροι/ γενικοί και ειδικοί/ συγκεκριμένοι στόχοι, οι οποίοι προκύπτουν σε δεύτερο επίπεδο εξειδίκευσης της γενικής σκοποθεσίας αφορούν κάθε γνωστικό αντικείμενο όλων των τάξεων, όλων των βαθμίδων. Οι στόχοι αυτοί είναι οργανωμένοι και συστηματοποιημένοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.[13] Επιπρόσθετα, στα νομοθετικά κείμενα και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα συμπεριλαμβάνονται τόσο οι σκοποί όσο και οι επιμέρους στόχοι της αξιολόγησης του μαθητή, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση της συνολικής μαθητικής κοινότητας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2015, Ρεκαλίδου, 2011).

Από θεσμική σκοπιά, η αποστολή του σχολείου ως κοινωνικοπαιδαγωγικού οργανισμού πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές διαδικασίες, τις οποίες είναι επιφορτισμένο να επιτελεί. Οι διαδικασίες αυτές του σχολείου αφορούν τη διδασκαλία, την αγωγή, την κοινωνικοποίηση και την αξιολόγηση[14] και έχουν ως εναρκτήριο βάση το άτομο και την κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015, Παπακωνσταντίνου, 2005, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Παράλληλα, μέσα από αυτές τις διαδικασίες καθορίζεται και το πλέγμα των σχέσεων του σχολείου με την κοινωνία, καθώς αυτές συναρτώνται άμεσα με την οικονομία, την κοινωνική διαστρωμάτωση και την πολιτιστική μετάδοση κανόνων και αξιών (Fischer, 2006, Νικολάου, 2020). Οι παραπάνω λειτουργίες κρίνονται επιτυχημένες εφόσον εκπληρώσουν με επιτυχία τους βασικούς σκοπούς που εξυπηρετούν, δηλαδή τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Από το θεωρητικό πλαίσιο που αναδείχθηκε, γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο διαρθρώνεται και

[13] Βλ., σχήμα 1, Ρεκαλίδου, 2011: 63.
[14] Για εκτενέστερη ανάλυση αναφορικά με τις παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου βλ. Κωνσταντίνου, 2015: 34-42 και σχεδιάγραμμα 1.1 σ. 39.

λειτουργεί αφενός με βάση το υπό ανάπτυξη άτομο και αφετέρου με βάση το κοινωνικό σύστημα, στο οποίο θεσμικά ανήκει.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη διακηρυγμένη από την Πολιτεία αποστολή του σχολείου, το ίδιο οφείλει από άποψη παιδαγωγική να ασκεί αγωγή και κοινωνικοποίηση, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά νοητικά, γνωστικά, βιολογικά χαρακτηριστικά και τις ξεχωριστές μαθησιακές ικανότητες κάθε ατόμου, ώστε αυτό να καταστεί ικανό να ενταχθεί ομαλά και να προσφέρει στο σύστημα παραγωγής (Κωνσταντίνου, 2015, Νικολάου, 2011). Η αναπαραγωγή και μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων, καθώς και η ανάπτυξη κατάλληλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο άτομο, θα οδηγήσουν στην ομαλή ένταξη και αξιοποίησή του στο πεδίο της εργασίας - παραγωγής. Ταυτόχρονα, όντας κοινωνικό δημιούργημα, το σχολείο συναρθρώνεται και λειτουργεί σύμφωνα με τις αξίες, τις αρχές και τον τρόπο που είναι οργανωμένη η κοινωνία, αποτελώντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις για τη διατήρηση και προαγωγή του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2015: 35-48).

Προς επίτευξη αυτού του σκοπού, η άμεση συνάρτηση των διαδικασιών της διδασκαλίας, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης με την αναπαραγωγή των αξιών και των κανόνων, οι οποίοι είναι απαραίτητοι στη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της κοινωνίας, εκλαμβάνεται ως αναγκαία (Κωνσταντίνου, 2015, Νικολάου, 2020). Ωστόσο, αν και οι παραπάνω λειτουργίες πηγάζουν από την ίδια την κοινωνία των ανθρώπων και στοχεύουν σε αυτή δημιουργώντας μια αμφίδρομη σχέση, καμία τελικά «δεν επιτελείται σύμφωνα με τις προσδοκίες των μαθητών, των γονέων, του εκπαιδευτικού κόσμου και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου» (Νικολάου, 2011: 22). Η ολοκλήρωση της αποστολής του σχολείου προαπαιτεί την αξιολόγηση, μέσα από την επιλεκτική λειτουργία, της οποίας η επιλογή κι η κατάταξη του μαθητικού δυναμικού στις αντίστοιχες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις θα πραγματοποιηθεί. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι ο -πλέον- αναβαθμισμένος κοινωνικός και παιδαγωγικός ρόλος που κατέχει η εκπαιδευτική αξιολόγηση οφείλεται στην ιδιαίτερη ερμηνευτική προσέγγιση της επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολογικής διαδικασίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Λάμνιας, 2010, Παπακωνσταντίνου, 2005). Παράδειγμα αυτής της συνθήκης αποτελεί η διαπίστωση ότι «το σχολείο έχει αναδειχθεί σε πολύ σημαντικό θεσμό παροχής προσόντων και διανομής κοινωνικών ευκαιριών, αν και κάτω από τις σημερινές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες η απόκτηση ενός πτυχίου δεν διασφαλίζει πλέον στον κάτοχο την επαγγελματική αποκατάσταση και σταδιοδρομία του» (Κωνσταντίνου, 2015: 80, Παπακωνσταντίνου, 2018: 116 -168).

Οι εξελίξεις της κοινωνίας και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθιστούν τις λειτουργίες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας ακόμη πιο περίπλοκες και σύνθετες (James, 2006). Μια σύντομη αναθεώρηση της βιβλιογραφίας σχετικά με δεξιότητες που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αιώνα καταδεικνύει τις απαραίτητες αλλαγές στις πρακτικές αξιολόγησης και επισημαίνει την ανάγκη για τη σύνδεσή τους με τη διδασκαλία (Chalkiadaki, 2018, Baird, Andrich, Hopfenbeck, & Stobart, 2017, Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble, 2012, Black & Wiliam, 2018). Απόρροια αυτής της πολυδιάστατης, δυναμικής και διαλεκτικής σχέσης σχολείου - κοινωνίας είναι, επίσης, η άμεση συνάρτηση των θεσμοθετημένων μορφών, πρακτικών και πολιτικών αξιολόγησης με τις σύγχρονες θεμελιώδεις επιταγές και τις ισχύουσες αρχές και αξίες, οι οποίες τελικά είναι ορατές στο μικροεπίπεδο του σχολείου και δη της σχολικής αίθουσας (Ρεκαλίδου, 2011: 168-171).

Επομένως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει καταλήξει να λειτουργεί ως εργαλείο κοινωνικής επιλογής και τελικά η επιλεκτική λειτουργία, «όχι μόνο δεν συντρέχει αλλά αντιστρατεύεται τις παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολείου» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 32). Ακολούθως, το προϊόν της εκπαίδευσης έχει μετατραπεί σε εφόδιο, προσόν, και οι μαθητικές επιδόσεις συνίστανται στην αποτίμηση χαρακτηριστικών και ατομικών δεξιοτήτων (Παπακωνσταντίνου, 2018: 168). Παρατηρείται, λοιπόν, μια προβληματική συνθήκη, όταν η αξιολογική διαδικασία και τα αποτελέσματά της έρχονται σε αντιπαραβολή με την παιδαγωγική αποστολή του σχολείου και τον αντισταθμιστικό του ρόλο ως προς την παροχή ίσων ευκαιριών στην πολυδιάστατη μαθητική σύνθεση, ώστε ως πολίτες οι μαθητές και οι μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό σύνολο. Η ανακολουθία μεταξύ της επίσημα διακηρυγμένης κοινωνικοποιητικής - παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου και της επικρατούσας πρακτικής, καταδεικνύεται όχι μόνο από πολλές σχετικές μελέτες αλλά και από την ανάδειξη της ισχύουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Baird et al., 2017, Καψάλης και Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου, 2015, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Ο Κωνσταντίνου (2015: 53-84) στη μελέτη του προβαίνει σε μια ενδελεχή ανάλυση, αναδεικνύοντας σε μεγάλο βαθμό το σύγχρονο «γίγνεσθαι» της σχολικής πραγματικότητας, εστιάζοντας στα γνωρίσματα απόκλισης του σχολείου από την παιδαγωγική του αποστολή. Σε συνέχεια των προαναφερθέντων, παρατίθενται επιγραμματικά δείγματα ανακολουθίας του σχολείου από τον παιδαγωγικό του

προσανατολισμό, τα οποία συναρτώνται άμεσα με τις διαδικασίες αξιολόγησης κάθε παιδιού[15]:

- «Πληθώρα διδακτέας ύλης» (γνωσιοκεντρισμός) με άμεση επίπτωση την «κυριαρχία της διαδικασίας της διδασκαλίας» και τη «συρρίκνωση της σχολικής ζωής».
- «Πίεση για υψηλή επίδοση».
- «Βαθμοκεντρισμός» (βαθμοθηρία).
- «Περιορισμός του ελεύθερου χρόνου του μαθητή».
- «Επιβάρυνση-κόπωση του μαθητή».
- «Τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες (φορμαλισμός)».[16]

Βάσει όσων έχουν ήδη καταγραφεί, συμπεραίνεται ότι μολονότι τα νομοθετικά κείμενα και τα Αναλυτικά Προγράμματα εμφορούνται από τις αρχές και τις επιστημονικές θέσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης αναφορικά με την αποστολή και την παιδαγωγική κατεύθυνση του σχολείου, στην πράξη παρατηρείται σημαντική απόκλιση. Με άλλα λόγια, εντοπίζεται, κατά κύριο λόγο, μια παγιωμένη κουλτούρα επιδίωξης υψηλών επιδόσεων και απόκτησης προσόντων, ενώ την ίδια στιγμή υποβαθμίζονται οι παιδαγωγικές διαδικασίες της μάθησης και της αξιολόγησης, απομακρύνοντας τους μαθητές από τον ουσιαστικό σκοπό της εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει και ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός P. Freire: «η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη υπόθεση. Μπορεί να υπηρετήσει το κοινωνικό κατεστημένο ή να γίνει παράγοντας αλλαγής της κοινωνίας» (1974: 19). Ως προϋπόθεση για να συμβεί αυτό, ο ίδιος θέτει την αποδέσμευση από τον βερμπαλισμό και την «τραπεζική αντίληψη της παιδείας», σύμφωνα με την οποία, διδασκαλία είναι η μεταβίβαση των πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή (P. Freire, 1974). Ως κατακλείδα, να συμπεριληφθεί ότι το σχολείο βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική του αποστολή, όταν ενδιαφέρεται πραγματικά για το σύνολο των μαθητών αλλά και για κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και όταν επιδεικνύει το ενδιαφέρον του αυτό

[15] Η επιγραμματική αναφορά παρατίθεται από το άρθρο του Κωνσταντίνου (2016): Ανακτήθηκε από: http://www.pee.gr/?page_id=2319 (15/4/2021).

[16] Περαιτέρω ανάλυση των παραπάνω φαινομένων σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή αλλά και των αντίστοιχων συνεπειών τους, κρίθηκε αναγκαίο να συμπεριληφθεί σε επόμενο κεφάλαιο της διατριβής.

εμπράκτως κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολικό περιβάλλον (Κωνσταντίνου, 2016).

2.2 Σκοπός και παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Καθοριστικό παράγοντα στην αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί ο σκοπός «γιατί αξιολογώ;» για τον οποίο αυτή επιτελείται. Ο όρος «σκοπός της αξιολόγησης» μπορεί να ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως, ενώ οι χρήσεις των αξιολογικών αποτελεσμάτων συχνά κατηγοριοποιούνται παραπλανητικά (Newton, 2007 & 2010). Η τεκμηρίωση της σημαντικότητας των σκοπών της αξιολόγησης στηρίζεται στην αξιωματική αρχή σύμφωνα με την οποία: «Καμία αξιολόγηση δεν λογίζεται ως τέτοια εάν δεν έχει σαφώς καθορισμένο σκοπό και, δεύτερον, από τη συνεπή σύνδεση που απαιτείται να υπάρχει μεταξύ των σκοπών της εκπαίδευσης και των σκοπών της αξιολόγησης» (Ρεκαλίδου, 2011: 60).

Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται και από το πρόσφατο αίτημα που εντοπίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την ενσωμάτωση του θεωρητικού πλαισίου της αξιολογικής διαδικασίας στα κείμενα της Παιδαγωγικής. Στα κείμενα αυτά, το ενδιαφέρον στο παρόν διάστημα επικεντρώνεται στο κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου προσεγγίζεται και διαμορφώνεται η σχολική πραγματικότητα και λιγότερο στις διαδικασίες αξιολόγησης (Black & Wiliam, 2018: 552). Πιο συγκεκριμένα, ο Wiliam (2017) θεωρεί ότι υπάρχει έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των θεωριών μάθησης και των θεωριών αξιολόγησης και αυτό γιατί στην πράξη αποσκοπούν σε διαφορετικά πράγματα, ενώ, επίσης, οι Baird et al. (2017) υποστηρίζουν ότι, για να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο οι θεωρίες της μάθησης και της αξιολόγησης να αναπτύσσονται παράλληλα και σε άμεση συνάρτηση. Επιπλέον, θέτοντας ως προϋπόθεση την αρχή σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές μαθαίνουν όχι εκείνα που περιλαμβάνονται στο Α.Π.Σ., αλλά εκείνα για τα οποία θεωρούν ότι θα αξιολογηθούν, εύλογα συμπεραίνεται ότι πρωταρχικός σκοπός είναι οι στόχοι της αξιολόγησης να «καθρεφτίζουν» εκείνα που πρέπει να μάθουν οι μαθητές (Biggs, 2003: 3-4).

Στα Προεδρικά Διατάγματα, στα νέα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ., 2021)[17], καθώς και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (2003) επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση

[17] Βλ. αναλυτικά: http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

είναι ενσωματωμένη στη διδακτική πράξη και δεν μπορεί να αποτελεί «μια αποπλαισιωμένη δραστηριότητα, που λειτουργεί ανεξάρτητα από τη μαθησιακή διαδικασία» (Ι.Ε.Π., Π.Σ., 2021), η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο επίτευξής τους (Π.Δ. 8/1995 - ΦΕΚ 3/Α/10.1.1995, άρθρο 1, παρ. 2, Ν. 4692/2020, Ν. 4823/2021, ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021) Κύριοι προσανατολισμοί και στόχοι της αξιολόγησης του μαθητή με βάση τα παραπάνω επίσημα κείμενα είναι:

α. Η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού.

β. Η συνεχής παρακολούθηση της πορείας μάθησης του μαθητή με σκοπό τη διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από τον δάσκαλο, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που δύναται ναι αντιμετωπίζει ο μαθητής.

γ. Η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας για την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.[18]

«Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της σχολικής επίδοσης, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τον μαθητή, αλλά είναι η διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν» (άρθρο 1, παρ. 2 & 3). Επιμέρους σκοποί της αξιολόγησης, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (άρθρο 1, παρ. 3), είναι: α) Η διαπίστωση της επίτευξης των στόχων μάθησης, β) ο σχεδιασμός των επόμενων σταδίων της μάθησης, γ) η διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας του μαθητικού δυναμικού, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και στάδια κατάκτησης της γνώσης, δ) η ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ε) ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων των μαθητών με στόχο τον σχεδιασμό κατάλληλης παρέμβασης για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, στ) η καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις, ζ) η απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης, η) η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών όπως, επίσης, και συνολικά η συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και τέλος θ) η απόκτηση μεταγνωστικών

[18] Βλ. περισσότερα:
1) Π.Δ. 8/1995 - ΦΕΚ 3/Α/10.1.1995 (Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου).
2) Π.Δ. 409/1994 - ΦΕΚ 226/22-12-1994 και Π.Δ 126/2016 ΦΕΚ 211/β/11-11-2016 (Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου).
3) Π.Δ. 60/2006 - ΦΕΚ 65/Α/30.03.2006 (Αξιολόγηση μαθητών του Λυκείου).
4) Ν. 4692/2020
5) Ν. 4823/2021, ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021

ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους (2003: 11).

Συνεπώς, η αξιολόγηση του συνόλου του μαθητικού δυναμικού δεν αφορά μόνο την επίδοσή τους στα διάφορα μαθήματα αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι: Η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου (Ι.Ε.Π., Π.Σ., 2021, Π.Δ 126/2016 ΦΕΚ 211/β/11-11-2016). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η καινοτομία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολογική διαδικασία πλαισιώνεται από την εισαγωγή παραμέτρων στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης που αφορούν «την προσπάθεια καλλιέργειας ερευνητικού πνεύματος, απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ανάπτυξης δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων που συνδέονται άμεσα με καταστάσεις της καθημερινής ζωής» (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2009: 178).

Την καινοτομία του Δ.Ε.Π.Π.Σ επικυρώνουν και ενισχύσουν τα νέα Π.Σ. (2021) όπου παρατηρείται η μετατόπιση από την *αξιολόγηση της μάθησης* στην *αξιολόγηση για μάθηση* και κατ' επέκταση έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, «ως μιας παιδαγωγικής λειτουργίας ενσωματωμένης δυναμικά στη διδακτική πράξη, η οποία αποβλέπει στο συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (μετακίνηση από *την αξιολόγηση της μάθησης* στην *αξιολόγηση για τη μάθηση*)» (Ι.Ε.Π., Π.Σ., 2021). Πιο συγκεκριμένα, στόχος γίνεται η έγκαιρη και έγκυρη πληροφόρηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και ενεργειών στις οποίες προέβη κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, ως παιδαγωγικό εργαλείο, η διαμορφωτική αξιολόγηση σχετίζεται άμεσα με την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών, μια διαδικασία μέσα από την οποία ανατροφοδοτείται σημαντικά η πορεία της διδασκαλίας (Ι.Ε.Π., Π.Σ., 2021).

Τα παραπάνω νομοθετικά κείμενα φαίνεται ότι βρίσκονται σε συνομολογία με το επιστημονικό θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, όπως αυτό διαμορφώνεται και ερμηνεύεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές μελέτες. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στη μελέτη του ο Αθανασίου (2003: 13) προβαίνει σε ταξινόμηση των σκοπών της μαθητικής αξιολόγησης, όχι μόνο σε παιδαγωγικούς αλλά και σε ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς σκοπούς.[19] Ακόμη, σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου: «Σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι η απλή διάγνωση αλλά η δράση για

[19] Βλ. αναλυτικά όλες τις κατηγορίες αναφορικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης στο Αθανασίου, 2003: 13-14. Βλ. περισσότερα στη μελέτη των Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 196.

βελτίωση και αλλαγή» (2010: 83). Ταυτόχρονα, όπως αναφέρει ο ίδιος, οι μαθητές αξιολογούνται για να ελεγχθεί η πρόοδός τους, για να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, για τη διάγνωση μαθησιακών και άλλων προβλημάτων, όπως, επίσης, και για να βοηθηθούν οι μαθητές να αξιολογούν την ίδια τους την επίδοση (2010: 83-85). Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ατόμων, επιτυγχάνεται η αξιοποίηση των ταλέντων που διαθέτουν τα μέλη μιας κοινωνίας (Κασσωτάκης, 2013: 89) και ταυτόχρονα λειτουργεί ως ένας μηχανισμός επικοινωνίας ανάμεσα στον κόσμο της εκπαίδευσης και στην ευρύτερη κοινωνία (Broadfoot, 2004: 9), παρέχοντας πιστοποίηση για τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία του ατόμου (Slavin, 2007: 549). Με μια άλλη συνοπτική μορφή, σύμφωνα με τους Καψάλη & Χανιωτάκη (2011: 27-38), οι σκοποί της αξιολόγησης του μαθητή εξυπηρετούν τις παρακάτω λειτουργίες:

1. Λειτουργία επανατροφοδότησης
2. Λειτουργία της δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης
3. Λειτουργία της μεταβίβασης της μάθησης
4. Λειτουργίας της κοινωνικής επιλογής
5. Λειτουργία της πειθάρχησης των μαθητών
6. Λειτουργία της προετοιμασίας για τη ζωή
7. Λειτουργία της διατήρησης των κριτηρίων επίδοσης
8. Λειτουργία της πρόγνωσης
9. Λειτουργία του ελέγχου
10. Λειτουργία της έκθεσης
11. Λειτουργία της νομιμοποίησης
12. Λειτουργία της σταθεροποίησης του συστήματος.

Κοινό χαρακτηριστικό του παραπάνω θεσμικού και θεωρητικού παιδαγωγικού πλαισίου αποτελεί ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των σκοπών της αξιολόγησης του μαθητή, ο οποίος αναδεικνύεται και εξυπηρετείται στην πράξη μέσω της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Η τελευταία θεωρείται ως η σημαντικότερη όλων των λειτουργιών και βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να διαδραματίσουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Απώτερος σκοπός της αξιολόγησης ως παιδαγωγική λειτουργία είναι να ληφθούν τα αντίστοιχα παιδαγωγικά μέτρα που θα οδηγήσουν στην ενδυνάμωση

της επίδοσης, ενώ ταυτόχρονα η επιδίωξη για καλύτερες επιδόσεις και η αξιολόγησή τους, οφείλουν να μην αποτελούν αυτοσκοπό (Κωνσταντίνου, 2010: 44). Η βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης συνίσταται στο να μη συγκρίνεται ο μαθητής με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, νοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του προσωπικούς ρυθμούς ανάπτυξης και μάθησης (Κασσωτάκης, 2013: 43-44, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017: 196). Ως εκ τούτου, πυρήνα της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης αποτελεί η ατομικότητα του μαθητή.

Υπό αυτή την οπτική υποδηλώνεται και η μαθητοκεντρική στροφή στην οποία οφείλει να προβεί η διδακτική πράξη και, κατά συνέπεια, η αξιολογική διαδικασία, αφού αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της (Νικολάου, 2011). Η ανάγκη για μετατόπιση του κέντρου ενδιαφέροντος στον ίδιο τον μαθητή έχει απασχολήσει σημαντικά και τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, οι σκοποί της αξιολόγησης της μαθητικής κοινότητας εκφράζονται μέσα από τις διεθνώς επικρατούσες μορφές αξιολόγησης: Την *αξιολόγηση της μάθησης* και την *αξιολόγηση για μάθηση*. Παρατηρείται, λοιπόν, διαφοροποίηση του ενδιαφέροντος από τη *μελέτη της αξιολόγησης της μάθησης (assessment of learning),* στη μελέτη της *αξιολόγησης για μάθηση (assessment for learning)*. Ειδικά για την *αξιολόγηση για μάθηση*, υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα ότι είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για τη μαθητική πρόοδο, με βασικό εργαλείο της τη συνεχή ανατροφοδότηση (Broadfoot & Black, 2004, Hattie & Timperley 2007, McMillan 2010, Taras, 2008).

Η ανατροφοδότηση, λοιπόν, αποτελεί καθοριστικής σημασίας διαδικασία για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, καθώς χωρίς τις απαραίτητες ενέργειες για βελτίωση, η αξιολόγηση μπορεί να είναι ατελέσφορη. Ένας ακόμη παράγοντας που ενισχύει τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης είναι ότι δεν αφορά μόνο τον μαθητή αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών του, είναι σε θέση να στοχαστεί αναφορικά με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, τους στόχους που έθεσε, τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποίησε, ώστε μετέπειτα να προβεί στις απαιτούμενες διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία του. Στη βάση αυτή τεκμηριώνεται και η σημασία ανάδειξης της ευθύνης που ανήκει στον εκπαιδευτικό σχετικά με την ικανοποίηση ή μη των στόχων μάθησης και διαπαιδαγώγησης. Το γεγονός αυτό επισημαίνουν οι Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου σε αντιπαραβολή με τη θέση ορισμένων εκπαιδευτικών (2017: 203-204). Σύμφωνα με αυτή,

η αποτυχία των μαθητών αποτελεί αποκλειστικά δική τους ευθύνη. Τέλος, η ανατροφοδότηση που προσφέρεται μέσα από την αξιολογική διαδικασία παρέχει δεδομένα και πληροφορίες, όχι μόνο σε όσους εμπλέκονται άμεσα (εκπαιδευτικούς και μαθητές), αλλά και σε όσους έμμεσα τα αξιοποιούν, για τη λήψη αποφάσεων σε επικείμενες βελτιωτικές ενέργειες (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 196-197, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 15-16, Ρεκαλίδου & Παπαεμμανουήλ, 2010: 183-185, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 27-29).

Αξιολογώντας από θεωρητική σκοπιά το πλαίσιο -επιστημονικό και θεσμικό- ως προς τον σκοπό και τις λειτουργίες της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, διακρίνεται ο παιδαγωγικά επιθυμητός της προσανατολισμός. Ωστόσο, η εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα με ποικίλες παραμέτρους, πολλαπλούς παράγοντες επιρροής και έντονο το στοιχείο της ανθρώπινης παρέμβασης, γεγονός που επηρεάζει τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, η οποία δεν φαίνεται να εναρμονίζεται με αυτόν τον προσανατολισμό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Η αξιολόγηση στην πράξη, λοιπόν, θα έπρεπε να αφορά περισσότερο τους γενικούς σκοπούς και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης, όπως είναι: Η βαθύτερη κατανόηση σε γνωσιακό επίπεδο, η καλλιέργεια κατάλληλων δεξιοτήτων και η ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης ατομικών και κοινωνικών προβλημάτων (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021: 325). Καταληκτικά, η αξιολογική διαδικασία θα είναι αποτελεσματική και επωφελής στους μαθητές υπό τον όρο ότι πραγματοποιείται στη βάση των παιδαγωγικών σκοπών και ότι εξυπηρετεί, κατά κύριο λόγο, την παιδαγωγική της λειτουργία.

2.3 Στάδια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη

Προς πραγμάτωση των παιδαγωγικών σκοπών είναι απαραίτητος ο προγραμματισμός και η οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης στο σύνολό της. Μολονότι δεν αποτελούν δύο διαφορετικές δραστηριότητες, που η μία να προηγείται της άλλης, ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση βρίσκονται σε διαρκή συσχέτιση. Η αξιολόγηση -σχεδόν πάντα- «υπαινίσσεται» αναπροσαρμοστικές ενέργειες και εκ νέου προγραμματισμό (Freire, 2009: 75-76). Κάθε κίνηση εξέλιξης των σχολικών πρακτικών, η οποία επικεντρώνεται στην αξιολόγηση, οφείλει να αντιμετωπίζεται ως αδιάσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης (Black & Wiliam, 2018: 552). Ωστόσο, για λόγους μεθοδολογικούς και

χρηστικούς, προτείνεται η συστηματοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης σε πέντε στάδια/φάσεις (Κωνσταντίνου, 2007: 49)[20].

Αφετηρία της αξιολογικής διαδικασίας ***(πρώτο στάδιο)*** αποτελεί ο καθορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων της αξιολόγησης. Προσδιορίζεται, δηλαδή, τι επιδιώκει ο εκπαιδευτικός να ελέγξει. Σε αυτό το αρχικό στάδιο, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν τη διατύπωση και οριοθέτηση του θέματος σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, όπως, επίσης, και τον προσδιορισμό των γενικών και ειδικών στόχων και τη μετέπειτα γνωστοποίησή τους στους μαθητές. Η σημασία εκκίνησης του σχεδιασμού της αξιολογικής διαδικασίας από τον προσδιορισμό των στόχων αποδίδεται στο γεγονός ότι: «Αν έχεις προσδιορίσει επακριβώς πού θα φθάσεις, μπορείς με μεγαλύτερη σιγουριά να ελέγξεις αν έφτασες εκεί που ήθελες» (Κασσωτάκης, 2013: 188). Στο ***δεύτερο στάδιο*** σχεδιασμού της αξιολογικής διαδικασίας πραγματοποιείται η επιλογή της αξιολογικής τεχνικής, των εργαλείων με τα οποία θα γίνει η συλλογή πληροφοριών, ώστε να διαπιστωθεί η επίτευξη ή μη των διδακτικών στόχων. Στα εργαλεία αξιολόγησης συμπεριλαμβάνονται: Οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, τα ερωτηματολόγια, τα τεστ, η παρατήρηση, ο φάκελος μαθητή, η ρουμπρίκα κ.ά. (Δημητρόπουλος, 2007: 54-55, Κωνσταντίνου, 2007: 49, διαγρ. 3, 2010: 46, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 33).

Το επόμενο και ***τρίτο στάδιο*** του πλαισίου οργάνωσης των αξιολογικών διεργασιών αφορά την επεξεργασία, την ανάλυση και την ερμηνεία των πληροφοριών που προέκυψαν για την επίδοση του μαθητή, αναφορικά με τον διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης. Της ανάλυσης και ερμηνείας των αξιολογικών αποτελεσμάτων ακολουθεί η έκφραση και η αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης ***(τέταρτο στάδιο)***. Αυτή πραγματοποιείται με πολλαπλούς τρόπους: Προφορικά, γραπτά, με περιγραφική αξιολόγηση, με βαθμολόγηση κ.ά. Το ***πέμπτο*** και τελευταίο ***στάδιο*** της συστηματικής εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας εμπεριέχει την ανατροφοδότηση και τη λήψη κατάλληλων ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων (Δημητρόπουλος, 2007: 54-55, Κωνσταντίνου, 2007: 49, διαγρ. 3, 2010: 46, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 33). Στις επόμενες ενότητες ακολουθεί ανάλυση όλων των αξιολογικών φάσεων υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής και διδακτικής θεώρησης.

[20] Βλ. Κωνσταντίνου, 2007: 49, διαγρ. 3

2.3.1 Καθορισμός διδακτικών στόχων και επιλογή κριτηρίων αξιολόγησης

Οι γενικοί σκοποί του κάθε μαθήματος προσδιορίζουν το ευρύτερο πλαίσιο, μέσα στο οποίο είναι σκόπιμο να εξελιχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι γενικοί εκπαιδευτικοί σκοποί συχνά παρακάμπτονται από τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Αυτό οφείλεται στην ιδιαίτερα γενικευμένη διατύπωση που τους διακρίνει, όπως επίσης, και «στην κανονιστικότητα και την ασάφεια για το πώς θα επιτευχθούν» (Φρυδάκη, 2009: 122). Προοδευτικά, λοιπόν, απαιτείται η διατύπωση ειδικών και συγκεκριμένων στόχων, οι οποίοι χρειάζεται να διακρίνονται από σαφήνεια, πληρότητα και δυνατότητα εφαρμογής στη διδακτική πράξη. Σημαντικό, επίσης, είναι οι διδακτικοί στόχοι να προσδιορίζονται με τους ίδιους όρους από όλους, όσο αυτό είναι εφικτό, ώστε η σταδιακή πραγματοποίησή τους να οδηγεί στην ικανοποίηση και κατάκτηση του αρχικά διατυπωμένου ευρύτερου σκοπού (Δημητρόπουλος, 2007: 55-60, Κασσωτάκης, 2013: 183-185). Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικοί και περισσότερο εξειδικευμένοι στόχοι των επιμέρους μαθημάτων λειτουργούν ως «[…] κατευθυντήριες γραμμές για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, αλλά και για τον καθορισμό των μεθόδων και των μέσων, με τα οποία θα ελεγχθεί αν οι στόχοι πραγματοποιήθηκαν» (Κασσωτάκης, 2013: 188).

Ακολούθως, οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας εκφράζονται στην εκπαιδευτική πράξη ως διδακτικοί στόχοι και αποτελούν « […] τις προτάσεις, οι οποίες προσδιορίζουν με ακρίβεια και σαφήνεια το τι είναι ικανοί οι μαθητές να κάνουν ως αποτέλεσμα μιας διδασκαλίας» (Τριλιανός, 2013: 155). Μάλιστα, οι διδακτικοί στόχοι μαζί με το σύνολο των ενδοσχολικών δραστηριοτήτων, αποτελούν ταυτόχρονα τους σκοπούς των εξεταστικών δοκιμασιών (Κασσωτάκης, 2013: 183). Συμπληρωματικά στα παραπάνω τονίζεται ότι η συνύφανση των στόχων κάθε γνωστικού αντικειμένου με την αξιολογική διαδικασία καθίσταται αναγκαία, λαμβάνοντας υπόψη ότι, αν κάποιος στόχος αξίζει να συμπεριληφθεί στη διδασκαλία, κρίνεται σημαντικό να συμπεριληφθεί στην εξέταση και το αντίστροφο (Slavin, 2007: 544). Επιπλέον, η γνωστοποίηση των στόχων στους μαθητές συνδράμει στην αύξηση της επίδοσής τους και ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη (Τριλιανός, 2013: 157-158).

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζεται μεγάλη ποικιλομορφία αναφορικά με τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους, γεγονός που οδήγησε τους μελετητές στη συγκρότηση συγκεκριμένων θεωριών που προβαίνουν στη συστηματοποίηση και ταξινόμησή τους. Η πιο γνωστή ταξινομία διδακτικών στόχων είναι αυτή του Bloom και

των συνεργατών του (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956), στην οποία περιλαμβάνεται όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων του ατόμου δομημένο σε τρεις μεγάλους τομείς: α) γνωστικό β) συναισθηματικό και γ) ψυχοκινητικό. Σε κάθε τομέα διακρίνονται οι κατηγορίες διδακτικών στόχων ταξινομημένες ιεραρχικά από το χαμηλότερο επίπεδο της ιεραρχίας στο υψηλότερο ανάλογα με τη δυσκολία και την πολυπλοκότητά τους. Ωστόσο, η περιχάραξη και σειροθέτησή τους δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως «άκαμπτη», διότι εξυπηρετεί κυρίως μεθοδολογικούς και πρακτικούς σκοπούς ως προς την ανάλυση, την επεξεργασία και την αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, είναι σημαντικό να μην αγνοείται η πραγματικότητα, ότι πρόκειται για περιοχές αλληλένδετες και αναπόσπαστες μεταξύ τους που σε πολλές περιπτώσεις ενδέχεται και φαίνεται να διαπλέκονται και να διασυνδέονται (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021, Krathwohl, 2002, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Η πρώτη κατηγορία διδακτικών στόχων, αυτή του ***γνωστικού τομέα***, αποτελεί τη βάση της ταξινομίας και εμπεριέχει τους στόχους που σχετίζονται με την απόκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη των διανοητικών - πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με τους Bloom et al. (1956), στην αρχική της μορφή η ταξινόμηση της γνωστικής περιοχής είχε την εξής ιεράρχηση: 1. Γνώση (ανάκληση), 2. Κατανόηση, 3. Εφαρμογή, 4. Ανάλυση, 5. Σύνθεση, 6. Αξιολόγηση. Δεκαετίες αργότερα, οι συνεργάτες του Bloom (Anderson, Krathwohl, Airasian, Mayer, Pintrich, Raths, & Wittrock, 2001) προχώρησαν σε αναθεώρηση της αρχικής ταξινόμησης, η οποία θεωρείται ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και παρουσιάζεται ευσύνοπτα ακολούθως.

Η αναθεωρημένη ταξινομία στόχων διατηρεί το υπάρχον θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόστρωμα και παράλληλα συνεισφέρει με συμπληρωματικό τρόπο, διαθέτοντας νέα δεδομένα παραγόμενα από την εφαρμογή της πρώτης εκδοχής αλλά και συνδράμοντας διαμορφωτικά, έχοντας διαφορετική οπτική/διάσταση ως προς την αρχική δομή της διαβάθμισης -κατά βάση- των γνωστικών στόχων (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Krathwohl, 2002). Η ιεράρχηση σε αυτή την ταξινόμηση είναι αύξουσα από το πιο απλό επίπεδο στο πιο σύνθετο: 1. Ανάκληση, 2. Κατανόηση, 3. Εφαρμογή, 4. Ανάλυση, 5. Αξιολόγηση, 6. Δημιουργικότητα - Δημιουργική σκέψη.[21] Σε μια δεύτερη θέαση της ταξινόμησης εμπεριέχεται και το κριτήριο της ιεράρχησης από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, προσδίδοντας στην κατηγοριοποίηση των διδακτικών στόχων μια δεύτερη

[21] Βλ. Krathwohl, 2002: 215, Table 3.

διάσταση, η οποία μπορεί να αξιοποιείται ταυτόχρονα και συνδυαστικά με την πρώτη.[22] Επομένως, η νέα θεώρηση ταξινομίας των γνωστικών στόχων λαμβάνει μια δισδιάστατη μορφή, η ιεραρχία της οποίας δεν μπορεί να θεωρείται «συσσωρευτική» Krathwohl (2002).

Η διάσταση του ***συναισθηματικού τομέα*** αναφέρεται σε συναισθήματα, στάσεις και αξίες, η κατάκτηση των οποίων πραγματώνεται μέσα από μια συνεχή διεργασία συνειδητοποίησης, εσωτερίκευσης και αποδοχής των στοιχείων κάθε επιπέδου. Με τον τρόπο αυτό, οδηγεί κλιμακωτά το άτομο σε ανώτερα επίπεδα συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι Krathwohl, Bloom & Masia (1964) διατύπωσαν το συνεχές στην ταξινομία του συναισθηματικού τομέα είναι: 1. Πρόληψη - Αποδοχή, 2. Ανταπόκριση - Αντίδραση, 3. Αποτίμηση αξιών, 4. Οργάνωση, 5. Χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών.

Στον ***ψυχοκινητικό τομέα*** η περιγραφή των στόχων εστιάζεται στις διεργασίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη, την εκτέλεση και τον συντονισμό διαφόρων κινήσεων του σώματος. Οι στόχοι εδώ ιεραρχούνται σύμφωνα με την ταξινόμηση της Simpson (1966) ως εξής: 1. Αντανακλαστικές κινήσεις, 2. Προγραμματισμός - Ετοιμότητα, 3. Μηχανική αντίδραση, 4. Κατευθυνόμενη ανταπόκριση, 5. Κινήσεις δεξιότητας - Σύνθετη αντίδραση, 6. Προσαρμογή, 7. Πρωτοτυπία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 198-202, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 205-207).

Ο ρόλος των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αξιολογική διαδικασία διότι, ουσιαστικά**,** σκιαγραφούν τη συμπεριφορά, η οποία πρέπει να ελεγχθεί. Η ακρίβεια και η καθαρότητα στην περιγραφή των διδακτικών στόχων είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική έκβαση της αξιολογικής διαδικασίας (Johnson et al., 2009, Stiggins, et al., 2007). Για να εξασφαλιστεί η πληρότητα και η σαφήνεια του προσδιορισμού ενός διδακτικού στόχου, απαραίτητη προϋπόθεση καθίσταται η περιγραφή: α) Των συνθηκών στο πλαίσιο των οποίων αναμένεται να εκδηλωθεί η προσδοκώμενη συμπεριφορά των μαθητών, β) του συνόλου των δεξιοτήτων - ικανοτήτων που προσδοκάται να αναπτύξει ο μαθητής και γ) των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αποτιμηθούν τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 43).

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται η σχέση των ταξινομιών των στόχων με τις ερωτήσεις, τα κριτήρια και τις αξιολογικές τεχνικές, καθώς αποτελούν τη βάση στην οποία θα

[22] Βλ. Krathwohl, 2002: 215, Table 3 & 216, Figure 1 και εκτενή ανάλυση στο: Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 190-198.

στηριχθεί ο αξιολογητής, για να κατασκευάσει τις ερωτήσεις μιας γραπτής ή προφορικής δοκιμασίας (Δημητρόπουλος, 2007: 56-57). Συνακόλουθα, βάσει των στόχων και των ερωτήσεων προσδιορίζονται και οι άξονες αξιολόγησης του μαθητή, οι οποίοι αποτελούν το πλαίσιο διαμόρφωσης των κριτηρίων αυτής. Ως «κριτήρια» εκλαμβάνονται καθιερωμένες αρχές, κανόνες ή μεγέθη (μεταβλητές), με τα οποία γίνεται μια κρίση της αξίας, μια επιλογή, προτίμηση, ιεράρχηση κ.ο.κ., σε σχέση με τα χαρακτηριστικά ή τις προδιαγραφές που ανταποκρίνονται στους στόχους της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, τα κριτήρια καθορίζουν την αξιολογούμενη γνώση και την αντίστοιχη επίδοση προς παρατήρηση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 208-209, Oosterhof, 2010: 35, Δημητρόπουλος, 2010: 131-134).

Το πλήθος και η ποικιλομορφία των σκοπών και των στόχων έχει ως συνέπεια -αντίστοιχα- τη διαμόρφωση πολλαπλών και διαφορετικών κριτηρίων, οι σημαντικότερες από τις οποίες αναφέρονται επιγραμματικά:

- ***Εξωτερικά - Εσωτερικά Κριτήρια*** με βάση την αντικειμενικότητα της κρίσης
- ***Ποσοτικά - Ποιοτικά Κριτήρια*** με βάση τη μορφή τους
- ***Κριτήρια Σχεδιασμού - Διαδικασίας - Αποτελέσματος*** με βάση την εκπαιδευτική διαδικασία (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 47-48).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι τα κριτήρια δεν είναι σταθερά, διαφοροποιούνται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, ανάλογα με τη μαθησιακή χωροχρονική περίσταση, τον μαθητή και το γνωστικό αντικείμενο. Στην περίπτωση της σχολικής αξιολόγησης κεντρικό κριτήριο αποτελεί η επίδοση σε συγκεκριμένες δοκιμασίες, εντούτοις, έχει διαπιστωθεί ότι ακόμα και στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο, μέσα στην ίδια σχολική αίθουσα, αξιοποιούνται διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή (Δημητρόπουλος, 2010, McMillan, Myran & Workman, 2002, Τριλιανός, 2013). Υπό την οπτική αυτή παρατίθεται, ακολούθως, μια συνοπτική δέσμη κριτηρίων, η οποία συνάλληλα χαρακτηρίζεται και πλήρης ως προς το σύνολο των διαστάσεων της μαθητικής επίδοσης. Τα κριτήρια αναφοράς προτάθηκαν από τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017: 209-210). Ευσύνοπτα παρουσιάζονται στη συνεχεία του διδακτορικού πονήματος:

α) Κατανόηση πληροφοριών, β) εφαρμογή τους στην επίλυση προβλημάτων ή στη διαχείριση διαφόρων καταστάσεων, γ) αναλυτική ικανότητα και συνθετική ικανότητα, δ) κριτική σκέψη, ε) παρατηρητικότητα, στ) επινόηση και φαντασία, ζ) δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, η) συμμετοχή και δραστηριοποίηση στην

εκπαιδευτική διαδικασία, θ) ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα, ι) ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ια) συνεργασία με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Ολοκληρώνοντας, τονίζεται ότι το είδος των κριτηρίων που επιλέγονται και η ορθή εφαρμογή τους συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες που συντείνουν στην αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 48). Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι οι διδακτικοί στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης λειτουργούν ως «οδηγοί» διδασκαλίας και μάθησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους ίδιους τους μαθητές. Για τον λόγο αυτό, η έγκαιρη και έγκυρη γνωστοποίησή τους στο σύνολο της τάξης συντελεί στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (Ματσαγγούρας, 2007: 315).

2.3.2 Τεχνικές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης

Στην παρούσα υποενότητα το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ***δεύτερο στάδιο*** της αξιολογικής διαδικασίας του μαθητή, δηλαδή στην επιλογή των εργαλείων και των τεχνικών με τα οποία θα πραγματοποιηθεί η συλλογή των πληροφοριών που αφορούν την πορεία των μαθητών και της εκπαιδευτική διαδικασίας. Οι τεχνικές αξιολόγησης αποτελούν τον ειδικότερο τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται στην πράξη η αξιολογική διαδικασία (Δημητρόπουλος, 2007: 96, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 37). Ο όρος «τεχνικές» εμπεριέχει τις συγκεκριμένες στρατηγικές ή πρακτικές αξιολόγησης, όπως επίσης, και όλα τα μέσα και τους τρόπους ελέγχου του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 216).

Η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών είναι καίριας σημασίας για την αποτελεσματικότητα της μάθησης, καθώς από πολύ νωρίς έχει παρατηρηθεί, ότι ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής περιμένει να εξεταστεί και να αξιολογηθεί προσδιορίζει τη μέθοδο μελέτης και προετοιμασίας του επηρεάζοντας -τοιουτοτρόπως- τη στρατηγική μάθησης αναφορικά με την αξιοποίηση αποκλειστικά εκείνων των γνώσεων που θα του αποφέρουν βαθμούς (Bloom, 1996: 392, Williams, 2014: 566 - 567). Συμπληρωματικά σε αυτή τη θέση, οι σύγχρονες μελέτες της Παιδαγωγικής επισημαίνουν ως προϋπόθεση την ύπαρξη συνεπούς σύνδεσης μεταξύ διδασκαλίας - μάθησης - αξιολόγησης, ώστε να είναι αποτελεσματικός ο έλεγχος της μαθητικής επίδοσης (James, 2006: 1-3, Ρεκαλίδου 2011: 90-93). Επιπρόσθετα, οι πρακτικές αξιολόγησης είναι απαραίτητο να αντανακλούν την ποικιλομορφία των παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων (Williams, 2014: 566)

Ωστόσο, ακόμα και αν οι επιλεγμένες τεχνικές διασφαλίζουν τη σύνδεση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δεν προσφέρουν πάντα τη δυνατότητα αντιληπτότητας του τρόπου σκέψης, ανάλυσης, αξιολόγησης και ερμηνείας του διδασκόμενου γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές. Επίσης, διαπιστώνεται δυσκολία εντοπισμού των ενδεχόμενων δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν, καθώς και των συστηματικών ενεργειών στις οποίες προβαίνουν, για να τις υπερκεράσουν (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2014, Ρεκαλίδου, 2011, James, 2006). Διατυπωμένο διαφορετικά, κάθε μέθοδος αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι αναγκαίο να βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους στόχους μάθησης και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου. Συμπληρωματικό στοιχείο που ενισχύει την αξία των τεχνικών αξιολόγησης αποτελεί το γεγονός ότι κατά την εφαρμογή τους στη διάρκεια της διδακτικής πράξης διαμορφώνονται βασικές οργανωτικές - επικοινωνιακές περιστάσεις, οι οποίες καθίσταται αναγκαίο να εξυπηρετούν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 216-217).

Ειδικότερα, οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, σύμφωνα με τα γνωρίσματα και την εφαρμογή τους στην πράξη: Σε «παραδοσιακές» και «εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές».[23] Οι ***παραδοσιακές τεχνικές*** ή, αλλιώς, το ***παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης*** της μαθητικής επίδοσης φέρει τα εξής χαρακτηριστικά: α) Βασικός τρόπος εξέτασης των μαθητών είναι οι προφορικές και γραπτές δοκιμασίες με τη μορφή ερωτήσεων, β) αποδίδεται μεγάλη σημασία στην ικανότητα απομνημόνευσης με έμφαση στην ανάκληση γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια ή από όσα έχει διδάξει ή «παραδώσει» ο εκπαιδευτικός, γ) ο ρόλος του μαθητή είναι παθητικός και η ενεργός εμπλοκή του περιορίζεται στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες του δίνεται ο λόγος για να απαντήσει στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, ενώ την αποκλειστική ευθύνη για τη διεξαγωγή της αξιολογικής διαδικασίας κατέχει ο εκπαιδευτικός, δ) η αξιολόγηση δεν λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, ε) αποτελεί μια ατομική διαδικασία, στ) δεν είναι διακριτά προσδιορισμένοι οι στόχοι, την επίτευξη των οποίων επιδιώκει να ελέγξει η μαθητική αξιολόγηση και τέλος ζ) τα αξιολογικά αποτελέσματα ερμηνεύονται κυρίως στη βάση υποκειμενικών κριτηρίων. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν ***οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις, τα τεστ, η μη συστηματική (απλή ή άτυπη) παρατήρηση, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο*** (Κασσωτάκης, 2013: 105, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 217-218, Ταρατόρη -Τσαλκατίδου, 2009: 68-69).

[23] Βλ. τον πίνακα σελ. 19 και στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 217, διάγραμμα 10.

Οι αρνητικές συνέπειες που έχει η εφαρμογή ***παραδοσιακών - συμβατικών αξιολογικών πρακτικών*** στο μαθησιακό - διδακτικό περιβάλλον συνέβαλαν στην αναγκαιότητα «μετακίνησης» του επιστημονικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος προς τις ***εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης***. Συμπληρωματικά στα παραπάνω, η αρνητική αυτή επίδραση δημιούργησε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται ως «μη φιλικό» ως προς το σύνολο των παραγόντων του (Buhagiar, 2007: 40)[24]. Επομένως, η διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης της μάθησης έχει ως στόχο την απομάκρυνση από τη μέτρηση της επίδοσης και την αποκλειστική χρήση ψυχομετρικών αξιολογικών εργαλείων. Συγχρόνως, επιδιώκεται η αναζήτηση παιδαγωγικά ενδεδειγμένων αξιολογικών μεθόδων, διότι η ίδια πρακτική δεν δύναται να λειτουργεί το ίδιο κατάλληλα ούτε σε κάθε τάξη ούτε σε όλες τις μαθησιακές συνθήκες και περιστάσεις (Buhagiar, 2007: 40-42, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009: 62). Κατά συνέπεια, αυτό που είναι γνωστό ως ***εναλλακτική αξιολόγηση*** χαρακτηρίζεται ευκρινώς από επιστημολογική και πρακτική αντίθεση προς το ***παραδοσιακό αξιολογικό σύστημα*** και συνδέεται με την έννοια της αυθεντικής αξιολόγησης (Williams, 2014: 567-568).

Η ***εναλλακτική αξιολόγηση*** «πραγματοποιείται μαζί με το παιδί, προς όφελός του, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της τάξης, και ο μαθητής αξιολογείται βάσει των πρωτογενών πηγών (τα έργα τους), αντί δευτερογενών (μετρήσεις και συγκρίσεις μέσω τεστ)» (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008: 158). Στην περίπτωση αυτή, η έμφαση δίνεται στη διαδικασία που ακολουθείται προς την κατάκτηση της γνώσης. Αυτή η πρακτική αξιολόγησης αποτελεί επιταγή της σύγχρονης εποχής (Johnson, 2002: 165) και εμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως: «εναλλακτική», «αυθεντική» ή «άμεση αξιολόγηση» αλλά και διεθνώς ως «authentic assessment», «authentic evaluation», «performance based assessment» (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007: 3, Κασσωτάκης, 2013: 517-518). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πράξη συνιστά μια πολυπρισματική διαδικασία και βασίζεται στην κοινωνικο-δομιστική θεώρηση. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η μάθηση ως δυναμική διαδικασία δέχεται επιδράσεις από το κοινωνικό γίγνεσθαι μέσα στο οποίο συντελείται. Βασική επιδίωξη των ***εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης*** είναι η ενίσχυση της ποιοτικής διάστασης της αξιολογικής πρακτικής, καθώς και η ενεργός συμμετοχή του μαθητή σε αυτή. Ακόμη, στόχος είναι η αξιοποίηση των σύγχρονων και

[24] Βλ. περισσότερα στο Buhagiar, M. A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: Revisiting the territory. *The Curriculum Journal (18)* 39-56.

επικαιροποιημένων αξιολογικών τεχνικών να οδηγήσει στην πιο αποτελεσματική παρακολούθηση της επίδοσης και της γενικότερης εξέλιξης του μαθητή (Κασσωτάκης, 2013: 517-519, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 158).

Υπό αυτή την οπτική, η ***αυθεντική αξιολόγηση*** αναφέρεται σε καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στην οικοδόμηση της νέας γνώσης, βασισμένοι σε προηγούμενες δραστηριότητές τους (Βαρσαμίδου, 2016: 23 - 31). Στην ίδια συλλογιστική βάση, ο Ανδρεαδάκης ορίζει την ***εναλλακτική ή αυθεντική αξιολόγηση*** ως «τη συστηματική διαδικασία συλλογής και καταγραφής ποικίλων στοιχείων που δείχνουν την πρόοδο ενός μαθητή μέσα σ' ένα πλαίσιο διδασκαλίας -μάθησης, το οποίο απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του» (2014: 4). Ως εκ τούτου, σε αντίθεση με τις ***παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης***, η ***αυθεντική αξιολόγηση*** αποτελεί συνευθύνη εκπαιδευτικού - μαθητή, ενώ παράλληλα επικεντρώνεται στην ατομική πρόοδο του μαθητή, εστιάζοντας στην ολόπλευρη προσέγγιση της μαθητικής αξιολόγησης, ώστε να παρέχεται έγκυρη συνολική εικόνα της προόδου και των ικανοτήτων του (Buhagiar, 2007: 42-43, Κουλουμπαρίτση, & Ματσαγγούρας, 2004: 55-56, Κασσωτάκης, 2013: 517). Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης συμπεριλαμβάνουν: ***Τις κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή ρουμπρίκα (Rubric), τον φάκελο υλικού - Πορτφόλιο (ΦΕΜ/Portfolio), τη συστηματική παρατήρηση, την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες - πρότζεκτ (Project) και το παιδαγωγικό ημερολόγιο*** (βλ. τον παρακάτω πίνακα).

Σε συνάρτηση με το θέμα αναφοράς κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η μονομέρεια στην επιλογή και στη χρήση τους -είτε παραδοσιακών είτε εναλλακτικών τεχνικών- δεν συνίσταται στην εκπαιδευτική πράξη. Ο συνδυασμός τους κατά τη διδακτική διαδικασία αποτελεί -παιδαγωγικά- ενδεδειγμένη πρακτική προσδίδοντας ποικιλομορφία και διασφαλίζοντας ένα φάσμα επιλογών, το οποίο απαντά στις διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, η κατά το δυνατόν, και με βάση την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, «σύμπλευση» παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά της μάθησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 221). Στις επόμενες ενότητες θεωρήθηκε επιβεβλημένη η παρουσίαση των ***παραδοσιακών*** και ***εναλλακτικών τεχνικών,*** οι οποίες εφαρμόζονται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, με έμφαση στα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους.

Πίνακας 1: Μορφές Τεχνικών Αξιολόγησης

Παραδοσιακές	*Εναλλακτικές – Αυθεντικές*
• Μη συστηματική (απλή ή άτυπη) Παρατήρηση	• Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή Ατομικό Δελτίο μαθητή - Ρουμπρίκα (Rubric)
• Γραπτές εξετάσεις	• Φάκελος υλικού ή εργασιών - Πορτφόλιο (Portfolio)
• Προφορικές εξετάσεις	• Συστηματική παρατήρηση (ψυχομετρικά και κοινωνιομετρικά τεστ)
• Τεστ	• Αυτοαξιολόγηση
• Ερωτηματολόγιο	• Ετεροαξιολόγηση
• Συνέντευξη	• Συνθετικές δημιουργικές εργασίες - Πρότζεκτ (Project)
	• Παιδαγωγικό Ημερολόγιο

Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 217 Διάγραμμα 10

2.3.2.1 Παραδοσιακές Τεχνικές

Είναι γενικά παραδεκτό αλλά και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο ότι οι ***παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης*** της σχολικής επίδοσης συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή, έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα και περιλαμβάνουν, κατά κύριο λόγο, γραπτές και προφορικές δοκιμασίες, όπως είναι: Οι *γραπτές και προφορικές εξετάσεις* με ερωτήσεις *ανοικτού* ή *κλειστού τύπου* και *ερωτήσεις δοκιμίου/ελεύθερης ανάπτυξης* ή *αναπαραγωγής συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου*. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται, επίσης, και η *απλή παρατήρηση*, το *τεστ*, η *συνέντευξη* και το *ερωτηματολόγιο* (Κασσωτάκης, 2013, Κωνσταντίνου, 2007, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Δημητρόπουλος, 2007). Στο παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, όπως αυτό εφαρμόζεται στη χώρα μας, φαίνεται να χρησιμοποιούνται κυρίως ***παραδοσιακές τεχνικές***, μέσα σε ένα κατεξοχήν δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007: 1-2). Η συνθήκη αυτή, δεν ευνοεί σε καμία περίπτωση την παρακολούθηση και την ολόπλευρη αξιολόγηση της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με τρόπο επιστημονικό. Αντιθέτως, το σύστημα αυτό περιορίζεται αποκλειστικά στον έλεγχο και στην αποτίμηση της ακαδημαϊκής επίδοσης χωρίς να συνυπολογίζονται -στον απαραίτητο βαθμό- άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνθέτουν τη συνολική εικόνα του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη, όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του μαθητή, η προσπάθεια, η συμμετοχή, η συνεργασία, το ενδιαφέρον, η συνέπεια κ.ά. (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007: 1-3, Τριλιανός, 2013: 427-

428). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συνηθέστερες -ως προς τη χρήση τους- ***παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης*** της μαθητικής επίδοσης, επισημαίνοντας τα θετικά και αρνητικά τους παιδαγωγικά και μεθοδολογικά στοιχεία.

Γραπτές εξετάσεις

Ο θεσμός των εξετάσεων, ειδικότερα των γραπτών, αποτελεί σε πανελλαδικό και διεθνές επίπεδο την παλαιότερη, πιο διαδεδομένη και ταυτόχρονα πιο αμφιλεγόμενη μέθοδο (τεχνική) στη διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 219). Είναι γενικά παραδεκτό ότι ο όρος «εξετάσεις» κυριαρχεί στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ο μαθητής καλείται να απαντήσει σε ένα σύνολο από ερωτήσεις/θέματα/προβλήματα, με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός των γνώσεων ή/και των δεξιοτήτων, τις οποίες κατέκτησε κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Αθανασίου, 2003: 39, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 24). Οι *γραπτές εξετάσεις* διακρίνονται σε «επίσημες» και «ανεπίσημες». Οι *επίσημες γραπτές εξετάσεις* πραγματοποιούνται -κυρίως- με τη λήξη μιας θεσμικά προκαθορισμένης χρονικής περιόδου, όπως για παράδειγμα στο τέλος της σχολικής χρονιάς (απολυτήριες ή εισαγωγικές εξετάσεις) ή του τρίμηνου ή τετράμηνου (πρόχειρα διαγωνίσματα των μαθητών). Στη βιβλιογραφία ο όρος αυτός εντοπίζεται με συγκεκριμένες ονομασίες, ανάλογα με το χρονικό διάστημα διεξαγωγής: *Ωριαία, καθημερινή, εξαμηνιαία* κ.ο.κ., αλλά και ανάλογα με τη σκοπιμότητα που εξυπηρετεί *εισαγωγική* ή *απολυτήρια εξέταση* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 219). Είναι γεγονός ότι με την επιτέλεση της εξεταστικής δοκιμασίας επιδίωξη του αξιολογητή αποτελεί ο προσδιορισμός του βαθμού, στον οποίο το εξεταζόμενο άτομο έχει κατακτήσει την αντίστοιχη ύλη, προκειμένου να κριθεί αν διαθέτει την ικανότητα να προχωρήσει σε νέο γνωστικό αντικείμενο, να προαχθεί από το ένα επίπεδο στο άλλο ή να ολοκληρώσει τον κύκλο φοίτησης σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα (Κασσωτάκης, 2013: 50). Τα παραπάνω συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η επίδοση που πετυχαίνει ο μαθητής σε αυτές τις *επίσημες γραπτές εξετάσεις* είναι καθοριστικής σημασίας για την πρόοδό του και κατέχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα στη συνολική επίδοσή του. Θα ήταν παράλειψη να μη γίνει αναφορά και στις *ανεπίσημες γραπτές δοκιμασίες*, στις οποίες συγκαταλέγονται οι γραπτές ασκήσεις που δίνονται στους μαθητές κατά τη

διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και οι «κατ' οίκον εργασίες» (Αθανασίου, 2003: 112-113, Χαρίσης, 2017: 21-22).

Προχωρώντας διαπιστώνει κανείς ότι η βαρύτητα του θεσμού των εξετάσεων στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερης και μεγάλης σημασίας. Αυτό καθίσταται αντιληπτό, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν κυρίαρχο χαρακτηριστικό της σχολικής πραγματικότητας. Η συγκεκριμένη μορφή των εξετάσεων έχει επικρατήσει ως ο μηχανισμός ιεραρχικής ταξινόμησης των μαθητών ή επιλογής τους για επικείμενη φοίτηση και επαγγελματική κατάρτιση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 220). Από το τελευταίο διαπιστώνεται πως οι *γραπτές εξεταστικές δοκιμασίες* συνεχίζουν να αποτελούν τη συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη αξιολογική τεχνική για τον έλεγχο της μαθητικής επίδοσης (Δημητρόπουλος, 2007: 98). Αυτή η διαπιστωμένη συνθήκη οφείλεται σε μια σειρά στοιχείων θετικού πρόσημου από τα οποία διακρίνονται:

- Οι εξετάσεις με τη μορφή *ερωτήσεων ανοιχτού τύπου - ελεύθερης ανάπτυξης/δοκιμίου* θεωρούνται ενδεδειγμένες και βαρύνουσας σημασίας για την αξιολόγηση υψηλών επιπέδων σκέψης και σύνθετων νοητικών επιδόσεων. Αυτό εξηγείται, καθώς απαιτούν από τον μαθητή δεξιότητες διερεύνησης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών, ανάπτυξης επιχειρημάτων και συλλογής αποδείξεων για τη θεμελίωση των κρίσεων του.
- Οι *συμβατικές εξετάσεις* είναι λειτουργικές και «βολικές» ως προς την εφαρμογή τους για όλους τους εμπλεκόμενους στην εξεταστική διαδικασία (εξεταστές, εξεταζόμενους, διοίκηση της εκπαίδευσης).
- Η χρήση των *γραπτών δοκιμασιών* συνδέεται με την προετοιμασία των μαθητών για καταστάσεις της πραγματικής ζωής, όπου θα είναι αναγκασμένοι να εργάζονται γρήγορα και αποτελεσματικά και υπό συνθήκες πίεσης.
- Ο επαρκής διαθέσιμος χρόνος, τα κοινά θέματα για όλους τους μαθητές ή για ομάδες μαθητών, καθώς και ο αποκλεισμός του παράγοντα της τύχης αποτελούν χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την απόφαση επιλογής και προωθούν τη συχνή χρήση των *γραπτών δοκιμασιών*.
- Η δυνατότητα σκέψης και οργάνωσης της απάντησης, ώστε να διατυπωθεί με σαφήνεια και ακρίβεια και η διευκόλυνση -ως προς την προσβασιμότητα- όσων έχουν προβλήματα στην προφορική έκφραση, συνιστούν στοιχεία που λειτουργούν υπέρ του μαθητή με την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής.

- Η διάχυση των αποτελεσμάτων, η συστηματική ενημέρωση όλων των ενδιαφερόμενων φορέων για τα αποτελέσματα των *γραπτών εξετάσεων*, καθώς και η αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς για ποικίλους σκοπούς, τις καθιστούν κυρίαρχη αξιολογική τεχνική των εκπαιδευτικών συστημάτων (Αθανασίου, 2003: 115, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 125-126).

Μολονότι οι *γραπτές εξετάσεις* έχουν επικρατήσει σε βάθος χρόνου σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν ταυτόχρονα αποτελέσει επίμαχα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τα επιχειρήματα περί αμφισβήτησης των εξετάσεων ως αναξιόπιστες, μη αντικειμενικές και μη έγκυρες, εστιάζεται κυρίως στο ότι δεν εξυπηρετούν τις παιδαγωγικές λειτουργίες, για τις οποίες υποστηρίζεται θεωρητικά ότι καθιερώθηκαν (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 221-222). Η κριτική που τους ασκήθηκε είναι έντονη και είχε ως βάση, αρχικά, κυρίως μεθοδολογικές αδυναμίες και μετέπειτα τις επιπτώσεις στους μαθητές (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 125-127, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009: 73-76). Οι μεθοδολογικές ανεπάρκειες αναφέρονται στα κύρια ποιοτικά χαρακτηριστικά της αξιολογικής διαδικασίας, δηλαδή την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 133, Χαρίσης, 2017: 18). Η χαμηλή αξιοπιστία και αντικειμενικότητα, η οποία διαπιστώνεται με την εφαρμογή της *γραπτής εξέτασης* ως τεχνική στη διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, συναρτάται άμεσα με τον υποκειμενικό παράγοντα αλλά και την έλλειψη συγκεκριμένων κριτηρίων και οδηγιών διόρθωσης γραπτών, η οποία κυριαρχεί στην αξιολόγηση και, κατ' επέκταση, στη βαθμολόγηση των γραπτών εξετάσεων (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009: 73). Ειδικότερα, η αντικειμενικότητα του εκπαιδευτικού - αξιολογητή επηρεάζεται από πλήθος εξωγενών παραγόντων. Διευκρινιστικά, αυτό συνδέεται άμεσα με το ανθρώπινο στοιχείο που ενυπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009: 73). Για αυτούς τους λόγους, η συνολική αξιολόγηση της γραπτής εξέτασης επηρεάζεται από τη χρονική στιγμή και τη σειρά διόρθωσης του γραπτού, από το επίπεδο της τάξης, από τις προσδοκίες, τις προκαταλήψεις, τον βαθμό συμπάθειας προς τον μαθητή αλλά και την κοινωνική του προέλευση. Εκτός από τα παραπάνω, η εμφάνιση του γραπτού, η κόπωση και η συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού, η συμφωνία ή διαφωνία με τις απόψεις του μαθητή, όπως επίσης και η γενικότερη «καλή» ή «κακή» διαγωγή του μαθητή στο σχολείο, επιδρούν στον αξιολογητή και υπονομεύουν το αντικειμενικό στοιχείο (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009: 73-76, Χαρίσης, 2017: 25-26). Μεταξύ άλλων, η δυσχέρεια αξιολόγησης της συνολικής εξεταστέας ύλης, δεδομένου ότι ο μαθητής χρειάζεται πολύ χρόνο για να απαντήσει σε

κάθε ερώτηση, οδηγεί προοδευτικά σε χαμηλά επίπεδα εγκυρότητας περιεχομένου (Χαρίσης, 2017: 24-27).

Σε συνέχεια των παραπάνω, επισημαίνεται ότι οι δυσμενείς κριτικές για τις *γραπτές εξετάσεις* επεκτείνονται και στις επιπτώσεις που έχουν στους μαθητές και γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου τονίζουν ότι εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι « […] οι εξετάσεις, ιδιαίτερα στο Λύκειο, έχουν πάρει τη μορφή αυτοσκοπού με σαφή χρησιμοθηρικό χαρακτήρα» (2017: 222). Απόρροια αυτής της εξέλιξης αποτελεί η γενικότερη υποβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και γενικότερα του θεσμού της εκπαίδευσης, εφόσον ο μαθητής προσανατολίζει τη μάθησή του μόνο σε ό,τι είναι απαραίτητο, συμβατό και «συμβεβλημένο» προς τις εξετάσεις. Προς την ίδια κατεύθυνση ωθεί τον μαθητή και η έμφαση που δίνεται στην απομνημόνευση, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του παραδοσιακού αξιολογικού συστήματος. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται αντιληπτό ότι ο μαθητής οδηγείται στην αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων, καταργείται η αυτενέργεια, η δημιουργικότητά του, καθώς και η κριτική του ικανότητα (Ταρατόρη -Τσαλκατίδου, 2009: 73-76). Την ίδια στιγμή, ασφαλώς, δεν δίνεται στον μαθητή η ευκαιρία για διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης, καλλιεργώντας του ταυτόχρονα την ψυχολογία υπακοής σε εντολές και οδηγίες στη λογική των εξετάσεων (Κασσωτάκης, 2013: 139). Είναι αξιοσημείωτο ακόμη ότι στις *γραπτές εξετάσεις* διαπιστώνεται η περιορισμένη χρήση ανατροφοδότησης, η οποία παρουσιάζεται σε συνοπτική μορφή (συνήθως βαθμός ή κάποια ελάχιστα σχόλια αν δεν είναι επίσημες εξετάσεις) και μετά το πέρας του κύκλου μάθησης. Πρόκειται ουσιαστικά για παράγοντες που επιβαρύνουν σημαντικά τη μαθησιακή και αξιολογική διαδικασία (Williams, 2014: 567).

Εμβαθύνοντας τη μελέτη του θέματος, οι συνεπαγόμενες αρνητικές συνέπειες των *γραπτών εξετάσεων* είναι: Η καλλιέργεια του ανταγωνισμού, της αντιπαλότητας αλλά και του άγχους και της ανασφάλειας, ως απόρροια της καταπίεσης για υψηλές επιδώσεις του φόβου της αποτυχίας. Η εμφάνιση αυτών των συναισθημάτων σε συνδυασμό με την υπέρμετρη σπουδαιότητα που έχει δοθεί στον θεσμό των εξετάσεων -κυρίως των εισαγωγικών- ενθαρρύνει μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών, όπως η αντιγραφή και η «κλοπή» (εργασιών) (Κασσωτάκης, 2013: 139, Ταρατόρη -Τσαλκατίδου, 2009: 75). Ιδιαίτερα, το φαινόμενο της αντιγραφής αποδεικνύεται ιδιαίτερα διαδεδομένο στο σύγχρονο σχολείο, καθώς οι εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα επαγγελματική πορεία του μαθητή. Στην ίδια κατεύθυνση, η επικράτηση του θεσμού των φροντιστηρίων και του φαινομένου της

παραπαιδείας, ως αποκλειστικό μέσο αποτελεσματικής προετοιμασίας και εξασφάλισης επιτυχίας του μαθητή για τις πανελλήνιες εξετάσεις, κατατείνει στην υποβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας γνώσεων και γενικότερα στην υποχώρηση του σχολείου, ως εκπαιδευτικού θεσμού, από το παιδαγωγικό του έργο και τις λειτουργίες του (Κασσωτάκης, 2013: 139, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 220-223).

Τέλος, ορισμένες από τις παραπάνω αδυναμίες θα μπορούσαν να περιοριστούν/ελαττωθούν ή ακόμη και να εξαλειφθούν κατά περίπτωση, αν ο εκπαιδευτικός είναι πλήρως καταρτισμένος σε θέματα αξιολόγησης και συστήματα βαθμολόγησης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 133). Ωστόσο, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ειδικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζεται ελλιπής ή και σχεδόν ανυπόστατη σε ζητήματα τόσο παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας όσο και αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 223, Stiggins, 2010: 223, Χαρίσης, 2017: 26, Xu & Brown, 2016: 149). Ολοκληρώνοντας, γίνεται αντιληπτό ότι είναι επιτακτική η ανάγκη αναμόρφωσης του εξεταστικού θεσμού με πρωταρχικό στόχο τη διαμόρφωση προϋποθέσεων που να εξασφαλίζουν την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα του αξιολογικού αποτελέσματος, καθώς, επίσης,και την αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας. Απώτερο σκοπό των παραπάνω αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, πλαισιωμένη από τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής.

Προφορικές εξετάσεις

Η *προφορική εξέταση* ανήκει στις *παραδοσιακές τεχνικές* για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και κατέχει εξέχουσα θέση σε όλα τα ευρωπαϊκά συστήματα. Τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολύ συχνά την τεχνική αυτή για την αξιολόγηση των μαθητών τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 245-247). Σύμφωνα με τον Αθανασίου, η *προφορική εξέταση* με τη στενή έννοια του όρου είναι η υποβολή συγκεκριμένων ερωτήσεων στον μαθητή ή η απαίτηση για αναπαραγωγή με μορφή διήγησης μίας ποσότητας διδαγμένης στο σχολείο ύλης, η οποία μελετήθηκε στο σπίτι από συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο, ως *προφορική εξέταση* νοείται κάθε εγχείρημα του εκπαιδευτικού να διαπιστώσει προφορικά την επίδοση των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε διαφορετικούς τομείς: γνωστικό, συναισθηματικό, πρακτικό (Αθανασίου, 2003: 89-91). Ας σημειωθεί ακόμη ότι, με τον όρο «προφορική επίδοση» εννοείται η «γλωσσική επίδοση», καθώς η

γλώσσα στο σχολείο έχει διττή υπόσταση - λειτουργία. Η γλώσσα χρησιμοποιείται αφενός ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου αποτελεί ξεχωριστή γνωστική περιοχή, με την ανάπτυξη και προαγωγή της γλωσσικής ικανότητας να αποτελεί πρωταρχικό μαθησιακό στόχο στο σχολείο (Brookhart, 2009: 727, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 226).

Όπως η *γραπτή* έτσι και η *προφορική εξέταση* διακρίνεται σε *επίσημη ή τυπική* και *ανεπίσημη ή άτυπη* (Δημητρόπουλος, 2007: 102). Ως *επίσημη/τυπική τεχνική αξιολόγησης* εκλαμβάνεται η διαδικασία που έχει προγραμματιστεί, σχεδιαστεί και οργανωθεί από πριν, γίνεται ενώπιον ενός ή περισσότερων εξεταστών και μπορεί να αντικαταστήσει μια γραπτή ενδιάμεση ή τελική δοκιμασία. Συνήθως, λαμβάνει χώρα σε κλειστό χώρο με παρόντες έναν η περισσότερους εξεταστές και τον εξεταζόμενο ή σε ορισμένες περιπτώσεις τους εξεταζόμενους (ως ακροατήριο). Η *ανεπίσημη/άτυπη προφορική εξέταση* εφαρμόζεται στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιμερίζεται στις εξής δύο μορφές: (α) Αυτής της *σκόπιμης εξέτασης* κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ελέγχει, κατά κύριο λόγο απροειδοποίητα, την επίδοση συγκεκριμένων μαθητών σε καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα και (β) της *καθημερινής επικοινωνίας,* η οποία αναφέρεται στη γενικότερη συνεργασία εκπαιδευτικού - μαθητή εντός και εκτός τάξης, χωρίς να έχει όλα εκείνα τα στοιχεία που προσδιορίζουν μια αποκλειστικά εξεταστική διαδικασία (Δημητρόπουλος, 2007: 102-103, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 226-227).

Προεκτείνοντας την ανάλυση του όρου της «προφορικής εξέτασης», είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μέσω αυτής της μορφής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να παρακολουθήσει και, κατ' επέκταση, να αξιολογήσει εκτός από νοητικά χαρακτηριστικά και γνωστικές ικανότητες του μαθητή και άλλα μη νοητικά (μη γνωστικά) στοιχεία της προσωπικότητάς του.[25] Ακολούθως, η *προφορική εξέταση* είτε *επίσημη (τυπική)* είτε *ανεπίσημη (άτυπη), σκόπιμη* ή *καθημερινή* απαρτίζει μία άμεση και δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία, όταν αξιοποιείται παιδαγωγικά, λειτουργεί αποτελεσματικά προς όφελος του μαθητή (Brookhart, 2009, Κασσωτάκης,

[25] Βλ. περισσότερα στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 228-233.
Στα νοητικά/γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή συμπεριλαμβάνονται: α) Η ικανότητα αντίληψης, πρόσκτησης και προαγωγής της γνώσης και β) η ικανότητα της σκέψης (αναλυτική, συνθετική, αφαιρετική, κριτική, δημιουργική. Στα μη νοητικά/μη γνωστικά χαρακτηριστικά ανήκουν: α) Η αυτονομία του μαθητή, β) η θέληση για μάθηση, γ) η ετοιμότητα επίδοσης, δ) η επιμονή και υπομονή του μαθητή, ε) το ενδιαφέρον του για μάθηση και στ) η ικανότητα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (2017: 228-229).

2013). Στα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη τεχνική συμπεριλαμβάνονται:

α) Η δυνατότητα που παρέχεται στον μαθητή για δραστηριοποίηση, ενίσχυση της αυτενέργειας και των κινήτρων και για ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

β) Η ανάπτυξη στον μαθητή της ικανότητας έκφρασης σκέψεων, απόψεων, επιχειρημάτων και γνώσεων, μια ικανότητα η οποία είναι βαρύνουσας σημασίας για τη μαθητική και επαγγελματική πορεία του ατόμου.

γ) Η προαγωγή της κριτικής ικανότητας, η ετοιμότητα και η αμεσότητα επικοινωνίας αλλά και η ομιλία σε ακροατήριο -στην προκείμενη περίπτωση στους συμμαθητές-, η οποία συντελείται μέσω της διαδικασίας της *προφορικής εξέτασης*.

δ) Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της δεξιότητας, η οποία σχετίζεται με την ευστροφία και την ταχύτητα στην απόκριση του ατόμου σε προφορικές ερωτήσεις.

ε) Εκτός από τον έλεγχο γνώσεων και ικανοτήτων δίνεται η ευκαιρία διευκρινίσεων ή και συμπληρωματικών και επεξηγηματικών ερωτήσεων όπως, επίσης, και η δυνατότητα στον μαθητή για μια δεύτερη ευκαιρία σκέψης και επίδοσης απαντήσεων.

στ) Η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί παράλληλα με την εξέλιξη της προφορικής δοκιμασίας και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα μιας καλής και αποτελεσματικής αξιολογικής διαδικασίας.

ζ) Σε αντίθεση με τη γραπτή εξέταση, στην περίπτωση αυτή ευνοούνται όσοι δυσκολεύονται με τον γραπτό λόγο, έχουν δυσδιάκριτο γραφικό χαρακτήρα ή παρουσιάζουν αρκετά/πολλά ορθογραφικά λάθη, καθώς έχουν την ευκαιρία να δείξουν τις γνώσεις τους και κατ' επέκταση επιτύχουν μια καλή επίδοση.

η) Στην παρούσα αξιολογική μορφή αντίθετα από τις γραπτές εξετάσεις δεν υπάρχει ζήτημα νόθευσης της εξέτασης, αφού η κατάσταση ελέγχεται πλήρως από τον εξεταστή (Δημητρόπουλος, 2007: 105-106, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 231-233).

Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι ο έλεγχος της μαθητικής επίδοσης με την *παραδοσιακή τεχνική* της *προφορική εξέτασης* παρουσιάζει ορισμένες αδυναμίες που έχουν ως αποτέλεσμα αρνητικές συνέπειες στους μαθητές. Αρχικά, υποστηρίζεται ότι όπως οι γραπτές, ομοίως οι προφορικές επιδόσεις είναι δύσκολο να αξιολογηθούν με εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και αξιοπιστία, αφού υπεισέρχεται ένα πλήθος διαφορετικών παραγόντων επιρροής, με κυρίαρχους τη γλωσσική ικανότητα του εξεταζόμενου, την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή, καθώς και την έλλειψη ενιαίων κριτηρίων και κοινών κανόνων αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου,

2017: 231-242). Στο σημείο αυτό επισημαίνεται πως η αξιολόγηση της προφορικής επίδοσης του μαθητή δεν είναι ανεξάρτητη από παράγοντες που αφορούν τις ατομικές δυνατότητες και μαθησιακές κλίσεις - ενδιαφέροντα αλλά και τις περιστασιακές συνθήκες που διαμορφώνονται κατά τη διαδικασία της *προφορικής εξέτασης*. Ως εκ τούτου, ο χρόνος που του προσφέρεται, το είδος των ερωτήσεων, η στάση του εκπαιδευτικού (φιλική, ενθαρρυντική, ειρωνική), η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή και ο τρόπος που αυτός διαμορφώνει συνολικά την παιδαγωγική και διδακτική επικοινωνία στην τάξη επιδρούν σημαντικά στην επίδοση του μαθητή (Δημητρόπουλος, 2007: 105-106, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017: 232, Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009: 67-70).

Ευκόλως εννοούμενο θεωρείται το γεγονός ότι η έμφαση στη στείρα απομνημόνευση συνιστά σημαντικό μειονέκτημα της τεχνικής αυτής, μιας και αυταπόδεικτα αποσκοπεί στις μνημονικές ικανότητες των μαθητών. Ουσιαστικά, με την *προφορική εξέταση* ζητείται από τον μαθητή να προβεί σε «παπαγαλίστικη ανάκληση της γνώσης» (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009: 69). Σε σχέση με τα παραπάνω να ειπωθεί, ακόμη, ότι, αν και σε φθίνουσα πορεία, επικρατεί σε κάποιον βαθμό η πρακτική, η οποία απαιτεί από τον μαθητή να σηκωθεί στον πίνακα και να λύσει την άσκηση ή να αναπαράγει αυτολεξεί το μάθημα της προηγούμενης μέρας, ή να απαντήσει σε «ανακριτικές» ερωτήσεις του εκπαιδευτικού ενώπιον των συμμαθητών του. Μια πρακτική η οποία διεξάγεται κυρίως ατομικά, υποβαθμίζοντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων, που αναφέρονται στη συνεργασία και την συλλογικότητα των μαθητών και ευνοώντας παράλληλα τον ανταγωνισμό μεταξύ τους απομακρύνοντάς τους από την ευγενή άμιλλα. Όπως γίνεται αντιληπτό μια τέτοιας μορφής αξιολογική πρακτική προκαλεί συναισθήματα άγχους και αγωνίας στον μαθητή δυσχεραίνοντας την προσπάθειά του να αποδώσει στον μέγιστο βαθμό των ικανοτήτων και των γνώσεων του, ενώ ταυτόχρονα αδικούνται οι μαθητές που δεν έχουν ευχέρεια λόγου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 238-241). Συμπερασματικά, ο βαθμός που προέρχεται από μια τέτοια ευκαιριακή, σύντομη και χωρίς δυνατότητα δεύτερης εκτίμησης και επεξεργασίας των δεδομένων (απουσία γραπτού δεν είναι εφικτό να αντανακλά τη συνολική επίδοση του μαθητή (Κασσωτάκης, 2013: 113-114). Ενισχυτικά στα παραπάνω επιχειρήματα, με την προφορική επίδοση δεν αξιολογούνται ισότιμα και ομοιόμορφα όλοι οι μαθητές, αφού τους υποβάλλονται διαφορετικές ερωτήσεις, διαφορετικού είδους και βαθμού δυσκολίας και με διαφορετική συχνότητα. Εύλογα διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η *προφορική εξέταση* αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία για να είναι αποτελεσματική απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες και κατάλληλη

διαχείριση και εφαρμογή της στην καθημερινή πρακτική από τον εκπαιδευτικό (Αθανασίου, 2003: 95-98, Κασσωτάκης, 2013: 113-114).

Καταληκτικά της ενότητας, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι: «[…] η γλωσσική ικανότητα του κάθε μαθητή δεν πρέπει να γίνει αυτοσκοπός ή κριτήριο αξιολόγησης για τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Συνιστά, όμως, ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τις προφορικές επιδόσεις όλων των μαθητών» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 230). Γι' αυτό λοιπόν, καθίσταται αναγκαία προϋπόθεση *η προφορική εξέταση*, να είναι οργανωμένη στη βάση της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή και να εξυπηρετεί την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα προόδου και βελτίωσης της επίδοσης, χωρίς να επικρατεί το αίσθημα του άγχους για τη δημόσια αποτυχία ή για την ανακοίνωση χαμηλού βαθμού, συνοδευόμενη ανά περίπτωση από τα αποδοκιμαστικά σχόλια του εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 2007, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Τεστ

Με τον όρο «τεστ» νοείται η δοκιμασία για την εξακρίβωση της πνευματικής ή σωματικής ικανότητας ενός ατόμου ή με την ευρύτερη σημασία του όρου προσδιορίζεται ως «ο έλεγχος για επαλήθευση» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009: 76). Η αρχική χρήση των *τεστ* αφορούσε τη μέτρηση νοημοσύνης (τεστ νοημοσύνης), αργότερα αξιοποιήθηκε ως εργαλείο μέτρησης στην ψυχολογία (ψυχομετρικά τεστ) και μετέπειτα εισήχθη και στον τομέα της εκπαίδευσης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 149-150). Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση ο όρος «τεστ» είναι ταυτόσημος με τις έννοιες «εξέταση» και «δοκιμασία» και αναφέρεται σε κάθε *γραπτή ή προφορική διαδικασία*, είτε αναφερόμαστε σε σύντομη εξέταση ή έλεγχο των γνώσεων μια συγκεκριμένης ενότητας μέσα στην τάξη, η οποία έχει ως απώτερο στόχο τη συλλογή δεδομένων για την εκτίμηση μιας επίδοσης. Επίσης, τα *τεστ* εκλαμβάνονται ως τα εργαλεία ελέγχου της επίδοσης του μαθητή με τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό εγκυρότητας, αντικειμενικότητας αξιοπιστίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 149-150, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 242-243) και κρίνονται χρήσιμα, όταν είναι αναγκαίο να εξεταστεί διδακτέα ύλη μεγάλης έκτασης σε μικρό χρονικό διάστημα και ταυτόχρονα επιδιώκεται η αντικειμενικότητα (Χαρίσης, 2017: 34).

Ένα *τεστ* απαρτίζεται από ένα σύνολο ερωτήσεων, ασκήσεων και προβλημάτων, τα οποία καλείται να απαντήσει ή να λύσει ο μαθητής (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 149).

Τα *τεστ* διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Τα σταθμισμένα και μη σταθμισμένα. Τα σταθμισμένα είναι, συνήθως, δομημένα από ομάδες ειδικών, με σκοπό να παρέχουν ακριβείς πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή και παίρνουν την τελική τους μορφή έπειτα από δοκιμαστικές εφαρμογές. Τα βασικά τους χαρακτηριστικά είναι τα εξής: α) Έχουν ελεγχθεί, β) είναι αξιόπιστα, γ) είναι έγκυρα και δ) έχουν ομοιόμορφη διάρθρωση (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009: 81). Αναλυτικά παραθέτοντας, τα μη σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προσαρμόζει τις ερωτήσεις στους προκαθορισμένους στόχους μάθησης. Αυτό, συνήθως, τελείται στο τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας, ώστε να ελέγξει την πρόοδο των μαθητών (Δημητρόπουλος, 2007: 130, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 143-147, Τριλιανός, 2013: 433-438).[26]

Το είδος και η ποικιλία των ερωτήσεων στα τεστ διαφοροποιούνται ανάλογα με το αντικείμενο αξιολόγησης, τις διαφοροποιημένες ικανότητες - δυνατότητες των μαθητών, τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς αλλά και την κατάρτιση, τις ικανότητες, τις γνώσεις και την εμπειρία του κατασκευαστή. Οι κατηγορίες ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στα *τεστ* είναι: α) Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή επιλογής της ορθής ή της λανθασμένης απάντησης, β) ερωτήσεις σύζευξης ή συσχέτισης ή αντιστοίχισης, γ) ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης ή τύπου σωστού-λάθους, δ) ερωτήσεις συμπλήρωσης, ερωτήσεις σύντομης απάντησης και ε) ερωτήσεις διάταξης ή ιεράρχησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 243, McMillan, Myran, & Workman, 2002: 203, Τριλιανός, 2013: 438-454, Χαρίσης, 2017: 29-34).[27]

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι αυτή η ποικιλομορφία των ερωτήσεων αποτελεί πλεονέκτημα της παρούσας αξιολογικής τεχνικής, καθώς οι απαντήσεις δεν επιδέχονται διαφορετική ερμηνεία, διασφαλίζοντας τα υψηλά επίπεδα αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας που αυτή παρουσιάζει (Αθανασίου, 2003: 171-172, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 153-155, Woolfolk, 2007: 553). Στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγονται, επίσης, η ταχύτητα και η ευκολία στη διόρθωση (Χαρίσης, 2017: 33-34). Μολονότι η χρήση των *τεστ* ως μεθοδολογικό εργαλείο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης παρατηρείται ότι προτιμάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, (Brookhart, 2009: 725-726, McMillan, 2001: 20-28) αυτή χαρακτηρίζεται και από ορισμένα χαρακτηριστικά με αρνητική χροιά για τους μαθητές.

[26] Βλ. περισσότερα για τις κατηγοριοποιήσεις των τεστ στο Δημητρόπουλος, 2007: 129-132, Πίνακας 3, σ. 131.
[27] Βλ. αναλυτικό πίνακα με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε ερώτησης στο Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 158-159.

Αναλυτικότερα, η κατασκευή των τεστ είναι διαδικασία χρονοβόρα και απαιτούνται ειδικές γνώσεις και κατάλληλη κατάρτιση από τον εκπαιδευτικό. Ιδιαίτερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει όχι μόνο να γνωρίζει σε βάθος το υπό αξιολόγηση αντικείμενο, αλλά και να χειρίζεται με επιδεξιότητα τη γλώσσα, ώστε να επιτύχει ορθή, ακριβή και σαφή διατύπωση των ερωτημάτων. Στο ίδιο μοτίβο, ο τρόπος απάντησης στις κλειστές ερωτήσεις των *τεστ* είναι μηχανιστικός και ο μονολεκτικός τύπος απαντήσεων λειτουργεί αναχαιτιστικά ως προς την ανάπτυξη του γλωσσικού κώδικα στον μαθητή. Επίσης, αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου υπεισέρχεται ο παράγοντας της τύχης, ενώ ταυτόχρονα περιορίζεται η δημιουργικότητα της σκέψης, αφού συνήθως οι μαθητές ανακαλούν τις πληροφορίες που απαιτούνται (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 181-182, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 247).

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι με τα συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία δεν είναι δυνατή η αποτίμηση της συνολικής επίδοσης του μαθητή, διότι περιορίζονται, κατά κύριο λόγο, σε χαμηλού επιπέδου νοητικές και ικανότητες (μνήμη, κατανόηση) του γνωστικού τομέα, υποβαθμίζοντας ανώτερες πνευματικές δεξιότητες και περιθωριοποιώντας την αποτίμηση ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (Αθανασίου, 2003: 172, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017: 247). Επιλογικά από τα προαναφερθέντα, η επιλογή και ο συνδυασμός των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων και των ενδεδειγμένων ερωτήσεων ανάλογα με τη μαθησιακή περίσταση κρίνεται αναγκαία προϋπόθεση για την ευόδωση των παιδαγωγικών, των διδακτικών και των αξιολογικών στόχων.

Μη συστηματική (απλή ή άτυπη) Παρατήρηση

Η *απλή παρατήρηση*, η οποία ως ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης κατέχει σημαντική θέση στη *δυναμική αξιολόγηση,* αποτελεί μια από τις πιο κοινές μορφές αξιολόγησης μέσα στη σχολική τάξη (Δημητρόπουλος, 2007: 115, Oostehof, 2010: 189). *Η παρατήρηση* και γενικά η άτυπη αξιολόγηση χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό ως εργαλείο παρακολούθησης της μαθησιακής πορείας και ως μέσο πληροφόρησης σχετικά με τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του και τις κλίσεις του, τη συμμετοχή του στην τάξη, τις δυσκολίες του. Η βαθιά κατανόηση των μαθητών και των αναγκών τους επιδρά στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη (Brookhart, 2009: 725).

Η αυθόρμητη, μη οργανωμένη παρατήρηση προσδιορίζεται ως ανεπίσημη/άτυπη/*απλή παρατήρηση*. Ανήκει στις *παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης* και διακρίνεται από τη *συστηματική παρατήρηση*, η οποία είναι οργανωμένη, συμπεριλαμβάνει καταγραφές και καταχωρίσεις των δραστηριοτήτων των μαθητών και συγκαταλέγεται στις εναλλακτικές αξιολογικές πρακτικές (Δημητρόπουλος, 2007: 115, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 247).

Θετικά χαρακτηριστικά αυτής της τεχνικής συνιστούν η ευελιξία της, επειδή ένας αριθμός παρατηρήσεων μπορεί να συμβεί ταυτόχρονα ή διαδοχικά, όπως, επίσης, και η ευχέρεια παρατήρησης αυθόρμητης συμπεριφοράς του μαθητή στο φυσικό του περιβάλλον και για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Δημητρόπουλος, 2007: 115, Oostehof, 2010: 189). Εντούτοις, ως τεχνική ελέγχου της επίδοσης του μαθητή η *άτυπη παρατήρηση* επιδέχεται αμφισβήτηση λόγω του υποκειμενικού της χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα προϋποθέτει μεγάλη δεξιότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού αλλά και ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν (Τριλιανός, 2013: 456). Συνοψίζοντας, κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός, προτού πάρει αποφάσεις σχετικά με την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη λήψη διαρθρωτικών μέτρων, να μην βασίζεται μόνο σε δεδομένα που προκύπτουν από περιστασιακές, *αυθόρμητες παρατηρήσεις* αλλά σε πληθώρα πληροφοριών. Οι πληροφορίες αυτές κρίνονται σημαντικό να απορρέουν από τον συνδυασμό με άλλες τυπικές, προγραμματισμένες και *συστηματικές παρατηρήσεις* και γενικά πιο αντικειμενικές αξιολογήσεις (Moon, 2005: 727).

2.3.2.2 Εναλλακτικές Τεχνικές

Σημείο αναφοράς έχει αποτελέσει και σε προηγούμενη ενότητα της διατριβής ο προσδιορισμός των ***εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης***, οι οποίες αφορούν την αξιοποίηση ως μέσων που αποσκοπούν στην ενδυνάμωση της μαθητικής επίδοσης. Δύο είναι τα καίρια χαρακτηριστικά που διέπουν την εναλλακτική αξιολόγηση: α) Η άμεση σύνδεση διδασκαλίας - μάθησης - αξιολόγησης, μέσω της ανατροφοδότησης σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί αποτελεσματικά προσδιορίζοντας «τι γνωρίζει» και «τι μπορεί» να κάνει ο μαθητής και β) ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας αυτών των διαδικασιών (Black, 2007, Gronlund & James, 2005, Janisch, Liu & Akrofi, 2007, Ρεκαλίδου, 2011). Με άλλα λόγια, η διδασκαλία «γεφυρώνεται» με τη μάθηση και την αξιολόγηση και αποτυπώνεται ολόκληρο το φάσμα της μαθησιακής προσπάθειας,

τοποθετώντας στο κέντρο του ενδιαφέροντος τον ίδιο τον μαθητή, δίνοντάς του τη θέση του ενεργού υποκειμένου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 218, Ρεκαλίδου, 2011: 40).

Η *εναλλακτική* ή *αυθεντική αξιολόγηση* είναι διαμορφωτική και «στηρίζεται σε σημαντικά επιτεύγματα του μαθητή απέναντι σε διάφορες προβληματικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται ή πρόκειται να έλθει στο μέλλον αντιμέτωπος και οι οποίες αντλούνται από περιεχόμενα της καθημερινής ζωής» (Ανδρεαδάκης, 2014). Τα βασικά σημεία αυτής της μεθόδου στη διδακτική πράξη απαρτίζουν: «α) Η αναλυτική δεξιότητα των μαθητών, β) η δεξιότητα αξιοποίησης και χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης, γ) η δεξιότητα ένταξης και συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας και δ) η έμφαση τόσο σε γραπτές όσο και σε προφορικές δεξιότητες των μαθητών» (Βαρσαμίδου, 2016: 31).

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει η διαμόρφωση ενός πλαισίου αξιολόγησης μέσα στο οποίο ο παθητικός ρόλος του μαθητή, ο οποίος κυριαρχεί στην *παραδοσιακή αξιολόγηση*, μπορεί να περιοριστεί και σταδιακά να καταργηθεί και να αντικατασταθεί με τη μαθητική πρωτοβουλία, την ενεργή συμμετοχή, την αυτοπειθαρχία και τη δυνατότητα επιλογής (Γρίβα & Κωφού, 2021, Janisch, Liu & Akrofi, 2007). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται και στη διαφοροποίηση της στάσης του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να υιοθετήσει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στον μαθητή και την αξιολόγησή του (Ρεκαλίδου, 2011: 40).

Επιπλέον, μέσω *της εναλλακτικής αξιολόγησης*, οι μαθητές επιχειρούν την εκτίμηση των δυνατοτήτων τους και τον ορισμό ρεαλιστικών μαθησιακών στόχων, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν πώς να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε διαφορετικές συνθήκες, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τόσο μεταγνωστικές δεξιότητες όσο και δεξιότητες γενίκευσης και πρακτικής εφαρμογής (Γρίβα & Κωφού, 2021, Τσαγγαρή 2011, Williams, 2014).

Συνεπώς, σε αντιδιαστολή με τις *παραδοσιακές τεχνικές* που εστιάζουν κυρίως στην απόκτηση γνώσεων, στο πλαίσιο της *αυθεντικής μάθησης* και *αξιολόγησης* το κέντρο ενδιαφέροντος μετατοπίζεται από το «τι» μαθαίνει ο μαθητής στο «πώς» μαθαίνει και προοδεύει. Πρόκειται, λοιπόν, για μια ποιοτική αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης μέσω της οποίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, βελτιώνεται η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η εξάλειψη φαινομένων ανταγωνισμού, διότι ο κάθε μαθητής αξιολογείται ως άτομο και με κριτήριο την πρόοδό του και δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του. Συμπληρωματικά, επισημαίνεται ότι η νέα αυτή αξιολογική διαδικασία συνιστά συλλογική δραστηριότητα μαθητών και

εκπαιδευτικών προωθώντας τη διαρκή σχέση συνεργασίας τους. Ως εκ τούτου, η συνεχής ανατροφοδότηση, η ενεργοποίηση των κινήτρων, η λήψη πρωτοβουλιών και γενικότερα η αντίληψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας λειτουργούν βελτιωτικά, όχι μόνο για τη μάθηση αλλά και για τη διδασκαλία (Βαρσαμίδου, 2016, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, Ντολιοπούου & Γουργιώτου 2008, Τσαγγαρή, 2011).

Σημαντικό πλεονέκτημα της *αυθεντικής αξιολόγησης* συνιστά το γεγονός ότι ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους και στη φιλοσοφία πολλών σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών (Broadfoot, 2003, Τσαγγαρή, 2011). Στο ίδιο πλαίσιο προσδιορίζεται η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τουλάχιστον από θεωρητικής σκοπιάς, όπως προκύπτει από το ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ., καθώς οι σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις φαίνεται να ικανοποιούνται με την καθιέρωση και εφαρμογή των *εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης*. Μολονότι οι *εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης* αποτελούν μέρος του θεσμοθετημένου πλαισίου για την αξιολόγηση της μάθησης σχεδόν δύο δεκαετίες, η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη προσκρούει σε μια ποικιλία προβλημάτων που συνδέονται με την ίδια την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Χαρίσης, 2010: 289). Η ίδια συνθήκη ενυπάρχει και στη διεθνή βιβλιογραφία: Η *εναλλακτική αξιολόγηση* παρουσιάζει έναν αριθμό περιορισμών και αδυναμιών που την καθιστά ακατάλληλη, για να αντικαταστήσει άμεσα τις *παραδοσιακές αξιολογικές πρακτικές* (Williams, 2014: 568).

Στις αδυναμίες της εναλλακτικής προσέγγισης ως προς την αξιολογική διαδικασία συγκαταλέγονται κυρίως μεθοδολογικά και πρακτικά χαρακτηριστικά. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά προβλήματα είναι ο χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία και την εφαρμογή εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών (Γρίβα & Κωφού, 2021, Williams, 2014). Ακόμη, να σημειωθεί πως ο «αναλφαβητισμός»[28] των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης γενικότερα, αλλά και σε ζητήματα εναλλακτικών τεχνικών ειδικότερα, αποτελεί έναν από τους κυριότερους ανασταλτικούς παράγοντες ως προς την εφαρμογή τους στην καθημερινή σχολική πρακτική, ενώ παρατηρείται η εφαρμογή τους σε εξαιρετικές περιπτώσεις ή για ορισμένα χρονικά διαστήματα (Βαρσαμίδου, 2016, Γρίβα & Κωφού, 2021, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Stiggins, 2010, Xu & Brown, 2016). Σύμφωνα με τον Gardner και τους συνεργάτες

[28]Χαρακτηριστική αναφορά του Stiggins (2010: 223) αναφορικά με την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως: «assessment illiteracy abounds», δηλαδή «αφθονία αναλφαβητισμού σε σχέση με την αξιολόγηση».

του «κάποιες από τις πιο καινοτόμες εξελίξεις στην αξιολόγηση είναι πολύ φτωχότερες ακόμη και από τα παλαιότερα μοντέλα μάθησης και πολλές καινοτομίες που παρουσιάζονται δεν αποτελούν παρά μικρά βήματα προόδου» (Gardner et al., 2008, στο Ρεκαλίδου, 2011: 93). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι πιο συχνές και αποτελεσματικές εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: Η συστηματική παρατήρηση, η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων/ρουμπρίκα (rubric), ο φάκελος υλικού/εργασιών του μαθητή (ΦΕΜ/portfolio), τα σχέδια εργασίες (project), η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών και το παιδαγωγικό ημερολόγιο.

Συστηματική παρατήρηση

Στην περίπτωση της σχολικής αξιολόγησης, η *παρατήρηση -απλή ή συστηματική-* παρέχει ένα σύνολο σημαντικών δυνατοτήτων, το οποίο προκύπτει από την παραμονή του μαθητή στο σχολείο για μια μεγάλη χρονική περίοδο, καθώς και τη συνεχή επαφή του με τον εκπαιδευτικό (Δημητρόπουλος, 2007: 117). Ειδικότερα, ως ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης, η *συστηματική παρατήρηση* συνιστά μια δυναμική τεχνική, η αξιοποίηση της οποίας προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα αποτίμησης ενός ευρέος φάσματος γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών του μαθητή σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες, στο πλαίσιο τόσο της διαγνωστικής όσο και της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 249, Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 92).

Προς συγκεκριμενοποίηση των παραπάνω επισημαίνεται ότι η *συστηματική παρατήρηση* εστιάζει στην παρακολούθηση και καταγραφή της πορείας της επίδοσης των μαθητών, την ποιότητα των εργασιών τους, καθώς και την κατανόηση των στρατηγικών μάθησης που αναπτύσσουν. Ακολούθως, με τα δεδομένα που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του, μπορεί να αποδώσει περιγραφικά την πρόοδο του κάθε μαθητή, αλλά και να τα αξιοποιήσει στις διαδικασίες της ανατροφοδότησης, της διδασκαλίας και της μάθησης. Ακόμη, οι πληροφορίες που προκύπτουν μπορούν να συμπεριληφθούν στα δελτία ελέγχου της σχολικής επίδοσης για την ενημέρωση των γονέων, όπως επίσης και να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς κοινωνικοποίησης των μαθητών (Hill & McNamara, 2011: 397, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 184). Η *συστηματική παρατήρηση*, ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης του μαθητή, αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με τα κριτήρια που επιλέγονται σε κάθε περίσταση:

1. Άμεση ή έμμεση
2. Αυτοπαρατήρηση ή ετεροπαρατήρηση
3. Ομαδική ή ατομική
4. Συγχρονική, ανασκοπική ή αναδρομική
5. Ενεργή ή μη ενεργή
6. Απλή ή πολλαπλή.[29]

Διακριτό γνώρισμα της συγκεκριμένης αξιολογικής πρακτικής αποτελεί η «συστηματικότητά» της. Πρόκειται για ένα στοιχείο, το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα αναγκαία προϋπόθεση για τον προσδιορισμό της ως αξιολογικής τεχνικής αλλά και για την αποδοτικότητά της. Με άλλα λόγια, η *συστηματική παρατήρηση* καθίσταται αποτελεσματική αξιολογική πρακτική όταν είναι προσεκτικά σχεδιασμένη και προγραμματισμένη, για να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών σε προκαθορισμένες χρονικές στιγμές. Παράλληλα, η «συστηματικότητά» της αποτείνεται στον προσδιορισμό συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο και τους σκοπούς της αξιολόγησης (Ketabi & Ketabi, 2014, όπ. αναφ. στο Kouvdou, 2019: 52). Υπό αυτή την οπτική, η παρατήρηση οφείλει να είναι εστιασμένη, γιατί αλλιώς θα αποτελεί απλά μια συλλογή λιγότερο χρήσιμων, σημαντικών και επουσιωδών πληροφοριών διαμορφωμένες βάσει τυχαίων, αποσπασματικών και μεμονωμένων παρατηρήσεων με μικρή παιδαγωγική αξία (Κασσωτάκης, 2013: 547-549). Συνεπώς, καθίσταται αντιληπτό ότι η «συστηματικότητα» είναι το καθοριστικό στοιχείο που «ενθαρρύνει» την μετατροπή της *άτυπης ή απλής παρατήρησης* του εκπαιδευτικού σε μια *εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης* με υψηλό δείκτη αποτελεσματικότητας (Kouvdou, 2019: 52).

Στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης αξιολογικής τεχνικής συγκαταλέγεται και ο «προσεκτικός σχεδιασμός», στοιχείο ύψιστης σημασίας για τη *συστηματική παρατήρηση*, εφόσον σκοπός είναι η συλλογή χρήσιμων δεδομένων με προκαθορισμένους τρόπους και μέσα μεθοδευμένης καταχώρισης και αποτύπωσης των παρατηρήσεων για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων σχετικά με τη μαθητική επίδοση. Ακόμη, η σωστή εφαρμογή αυτής της πρακτικής προϋποθέτει την επιτέλεση μιας σωστά προσδιορισμένης διαδικασίας με σαφώς προκαθορισμένους στόχους, καθώς και τον έλεγχο και την επαλήθευση των αποτελεσμάτων της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 249). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση να

[29] Βλ. αναλυτικά στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, (2017: 250).

προσδιοριστούν το «γιατί», το «τι» και το «πώς» πρόκειται να παρατηρηθεί πριν την υλοποίηση της παρατήρησης. Πιο αναλυτικά, είναι απαραίτητο να προκαθοριστούν οι μαθητές που θα παρατηρηθούν, ο αριθμός των παρατηρήσεων, η συχνότητα και η διάρκεια κάθε παρατήρησης, αλλά και τα εργαλεία που θα αξιοποιηθούν για την καταγραφή των δεδομένων. Σε καμία περίπτωση να μη λησμονείται η παιδαγωγική υποχρέωση του εκπαιδευτικού στον προσδιορισμό των τρόπων ανατροφοδότησης μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός θα προβεί στην ανατροφοδότηση των μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 249, Kouvdou, 2019: 53).

Σχετικά με τα παραπάνω, ο Ανδρεαδάκης (2005: 35) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταγράφουν στο «φύλλο ποιοτικής αξιολόγησης» και σε τακτά χρονικά διαστήματα, συνοπτικές παρατηρήσεις για κάθε μαθητή με βάση την πρόοδο που σημείωσε κατά το αντίστοιχο χρονικό διάστημα. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει τα «φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης» σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες (να προσθέσει παρατηρήσεις για την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, τις ιδιαίτερες κλίσεις του, τις αδυναμίες του κ.λπ.). Ταυτόχρονα, μπορεί να προσαρμόσει τα φύλλα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων που καλείται να διδάξει. Ακολούθως, από πλευράς του εκπαιδευτικού κρίνεται αναγκαία η προσοχή και η διακριτικότητα κατά την *παρατήρηση*, για να μη δοθεί στους μαθητές η εντύπωση πως παρακολουθούνται, κάτι που σίγουρα θα επηρεάσει αρνητικά τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό (Βαρσαμίδου, 2012: 45). Ως εκ τούτου, όταν ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα ένας «ασκημένος» και αποτελεσματικός παρατηρητής και η *συστηματική παρατήρηση* είναι ενσωματωμένη στη διδακτική πράξη, κατ' επέκταση θα εφαρμόζεται και θα λειτουργεί ως τεχνική συνεχούς/διαμορφωτικής αξιολόγησης και προοδευτικά θα οδηγεί στη γνωριμία του κάθε μαθητή σε βάθος και στη δημιουργία μιας ουσιαστικής παιδαγωγικής σχέσης (Δημητρόπουλος, 2007, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου συγκαταλέγονται η διαπίστωση και καταγραφή της πραγματικής συμπεριφοράς, της πραγματικής εκδήλωσης και του πραγματικού φαινομένου. Παράλληλα, εξασφαλίζεται η συνεχής ή επαναλαμβανόμενη παρακολούθηση της συμπεριφοράς και επιπλέον η μέθοδος αυτή αποτελεί την πλέον κατάλληλη τεχνική στις περιπτώσεις που έχει επιλεγεί για την εφαρμογή της ποιοτικής αξιολόγησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις συνιστά μια αποτελεσματική τεχνική, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αυτοαξιολόγηση. Είναι μια αξιολογική διαδικασία, η οποία σε ιδανικές συνθήκες και πληρώντας τις παραπάνω προϋποθέσεις, δε δημιουργεί

κλίμα άγχους και ανταγωνισμού, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην περίπτωση της προφορικής εξέτασης. Να σημειωθεί, επίσης, ότι η *συστηματική παρατήρηση* δεν αφορά αποκλειστικά μαθησιακές διαδικασίες της σχολικής αίθουσας αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί και εκτός τάξης, στο διάλειμμα, στην εκδρομή, σε σχολικές δραστηριότητες, προσφέροντας την ευκαιρία παρατήρησης αυθόρμητης συμπεριφοράς του μαθητή ενταγμένη σε ένα διαφορετικό πλαίσιο λιγότερο «αυστηρό» από αυτό του «μαθήματος». Με τον τρόπο αυτό παρέχονται πληροφορίες και δεδομένα για πτυχές συμπεριφοράς του μαθητή που αφορούν την προσωπικότητά του, τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τις κοινωνικές του δεξιότητες, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά του, τις αντιδράσεις του σε διαφορετικές συνθήκες (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 250-251, Kouvdou, 2019: 52-53, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 160-163).

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της αξιολογικής πρακτικής παρουσιάζει ορισμένες αδυναμίες και κάποιους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Είναι μια τεχνική αξιολόγησης, η οποία απαιτεί άρτια οργάνωση, πολύ χρόνο και μεγάλη προσπάθεια κατά την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της. Επιπλέον, ο σωστός σχεδιασμός όπως και η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων προϋποθέτουν ο παρατηρητής να είναι επαρκώς καταρτισμένος και εκπαιδευμένος. Η ίδια η διεξαγωγή της *συστηματικής παρατήρησης* συνιστά μια έντονη διαδικασία, η οποία απαιτεί υψηλή ικανότητα συγκέντρωσης και δεξιότητες αντικειμενικής καταγραφής των δεδομένων. Στο σημείο αυτό, τονίζεται ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρατηρεί με όλες του τις αισθήσεις και να επικεντρώνεται σε αυτό που μπορούν να κάνουν οι μαθητές κι όχι σε αυτό που μπορούν να διεκπεραιώσουν με μικρότερη επιτυχία (Δημητρόπουλος, 2003: 172-174, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 159). Σημαντικό στοιχείο περιοριστικό ως προς την αξιοποίηση της *συστηματικής παρατήρησης* στη σύγχρονη σχολική τάξη συντελεί το γεγονός ότι ορισμένες πτυχές της συμπεριφοράς δεν είναι εφικτό να παρατηρηθούν.

Επιπρόσθετα, υπάρχει πρακτική δυσκολία ως προς την εφαρμογή της, όταν ανταποκρίνεται σε μεγάλο αριθμό μαθητών. Τελικά, το υποκειμενικό στοιχείο της κρίσης και αξιολόγησης είναι υπαρκτό ή και έντονο και ενέχει πάντα η πιθανότητα ενός ερμηνευτικού σφάλματος. Με άλλα λόγια, ελλοχεύει ο κίνδυνος να παρερμηνευθούν οι παρατηρήσεις του αξιολογητή. Γι' αυτόν τον λόγο, *η συστηματική παρατήρηση* γίνεται μεθοδολογικά αποδεκτή με επιφυλάξεις.

Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί ότι αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό και μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά και συνδυαστικά με άλλες τεχνικές αξιολόγησης παραδοσιακές ή εναλλακτικές, όπως για παράδειγμα με την

αυτοαξιολόγηση και το *παιδαγωγικό ημερολόγιο*, προσφέροντας σημαντικές πληροφορίες (Βαρσαμίδου, 2012: 44-45, Brown, 2004, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 252, Kouvdou, 2019: 54-56). Εξάλλου, ο συγκερασμός και η εναλλαγή όλων των διαθέσιμων αξιολογικών μεθόδων και πρακτικών μπορούν να αποτελέσουν την εναρκτήριο βάση για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος

Φάκελος Υλικού/Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (ΦΕΜ/portfolio)

Μεταξύ των διαφόρων εναλλακτικών προσεγγίσεων για την αξιολόγηση των μαθητών, *ο φάκελος υλικού/εργασιών του μαθητή (portfolio)* θεωρείται ως η κυριότερη μέθοδος υλοποίησης της *αυθεντικής αξιολόγησης,* η οποία αναδεικνύει άμεσα την επίδοση του μαθητή, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση που παρέχει έμμεσα τα στοιχεία της μαθητικής προόδου (Chapman - King, 2005: 10). Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται με συστηματικό τρόπο στον διεθνή χώρο τα τελευταία χρόνια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ανδρεαδάκης, 2014). Η συγκεκριμένη τεχνική συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο *portfolio/student portfolio* (Mueller, 2003), ενώ στα ελληνικά αποδίδεται με διάφορες ονομασίες, όπως: *ο φάκελος εργασιών, φάκελος υλικού, φάκελος επιτευγμάτων/επιδόσεων του μαθητή, χαρτοφυλάκιο επιδόσεων του μαθητή* (Αρβανίτης, 2007, Βαρσαμίδου, 2016, Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004, Λουκέρης, Μαντάς & Μέλλα, 2010).

Από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας, εντοπίζεται πληθώρα ορισμών και θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με τον *φάκελο υλικού του μαθητή* και τη μέθοδο *αξιολόγησης βάσει φακέλου.* Ο McMillan (2004: 162-189) ορίζει τον φάκελο ως μια σκόπιμη και συστηματική συλλογή υλικού, η οποία στοχεύει στην αξιολόγηση του μαθητή, δείχνει την πρόοδό του και, επίσης, φανερώνει ποιοι μαθησιακοί στόχοι επιτεύχθηκαν. Οι Seitz & Bartholomew (2008: 63-68) προσδιορίζουν τον *φάκελο υλικού του μαθητή* σε σχέση με τον σκοπό που αυτός εξυπηρετεί, υποδηλώνοντας ότι η συγκρότηση του φακέλου πραγματοποιείται, προκειμένου ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να κατανοήσουν πώς διαρθρώνεται η μάθηση. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι πρωταρχικός σκοπός της αξιοποίησης του *φακέλου υλικού του μαθητή* είναι να διευκολυνθεί ο ίδιος ο μαθητής στο να κατανοήσει μόνος του πώς πραγματώνεται η μάθησή του (στο Βαρσαμίδου, 2016: 68). Στην ίδια κατεύθυνση και ο Mueller (2003) στο πλαίσιο της *αυθεντικής αξιολόγησης* αναφέρεται στο περιεχόμενο του *χαρτοφυλακίου των μαθητών* ως «ένα σκόπιμα

επιλεγμένο υποσύνολο της εργασίας των μαθητών». Κατ' επέκταση, η σκόπιμη επιλογή της εργασίας των μαθητών υπονοεί το είδος της ιστορίας που θα εμπεριέχεται στον φάκελο.

Αναφορικά με τους ορισμούς που εντοπίζονται στην εγχώρια βιβλιογραφία, ο *φάκελος υλικού του μαθητή* απαντάται συχνά και ως *φάκελος επιδόσεων του μαθητή* και εντάσσεται στην έννοια της ποιοτικής αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο Ανδρεαδάκης (2006: 4) ορίζει, τον *φάκελο υλικού του μαθητή* ως: «μια συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται και από τον εκπαιδευτικό και από τον μαθητή, για να παρακολουθήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, και τις στάσεις του μαθητή». Ακόμη, ο *φάκελος υλικού του μαθητή* ή αλλιώς το *portfolio* προσδιορίζεται ως μια συστηματική και σκόπιμη συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και κριτήρια που έχουν προκαθοριστεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Οι εργασίες αυτές αποτελούν τα τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π.Σ. ή συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες που καλείται να επιτελέσει (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2005^{α}: 4). Ουσιαστικά, αποτελεί ένα ευέλικτο και χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των μαθητών, που φανερώνει σταδιακά την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, καθώς και τις μακροπρόθεσμες επιδόσεις τους (Βαρσαμίδου, 2016, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015 Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Δίνοντας έναν περιεκτικό ορισμό, ο Κασσωτάκης σημειώνει ότι το *πορτφόλιο* των μαθητών είναι «ένα είδος συστηματικού αρχείου, το οποίο περιέχει γραπτά ή/και άλλα τεκμήρια σχετικά με την πρόοδό τους και τις επιδόσεις τους […] Τα τελευταία μπορεί να καλύπτουν, ανάλογα με την περίπτωση, έναν ή περισσότερους γνωστικούς τομείς ή πεδία εφαρμογής διαφόρων δεξιοτήτων» (2013: 525). Συμπληρωματικά, σημειώνεται ότι *ο φάκελος υλικού του μαθητή* συνιστά ένα προσωπικό αρχείο εγγράφων με τις επιδόσεις και τις δραστηριότητες του μαθητή, το οποίο συμπληρώνεται και ενημερώνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα από τον ίδιο και συντελεί στη διαμόρφωση μιας προοδευτικής καταγραφής της ανάπτυξης του μαθητή και της πορείας του προς το τελικό προϊόν. Ειπωμένο διαφορετικά, τα περιεχόμενα του φακέλου περιλαμβάνουν στοιχεία με τα σημαντικότερα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή «αφηγούνται» την ιστορία των επιτευγμάτων του μαθητή (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 59-61, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 255-256).

Ειδικότερα, η Βαρσαμίδου διαπιστώνει ότι οι ορισμοί και οι οριοθετήσεις που αναφέρονται στον *φάκελο υλικού του μαθητή* βασίζονται στην εξής κοινή παραδοχή: «ο φάκελος αποτελεί μια σκόπιμη συλλογή τεκμηρίων της εργασίας των μαθητών, η οποία περιγράφει την προσωπική διαδρομή του καθένα ξεχωριστά και εμπεριέχει την έννοια του αυτοστοχασμού επί του περιεχομένου» (2016: 64-65). Επιπλέον, παρατηρεί ότι διακατέχονται από ορισμένους βασικούς κοινούς άξονες, οι οποίοι αναφέρονται στο περιεχόμενο του φακέλου ως: α) Την προσωπική διαδρομή του μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης, β) στοιχείο τόσο προσωπικής όσο και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, γ) ένα εργαλείο αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης και αυτοστοχασμού, δ) δέσμευση του κατόχου στη διαδικασία της δια βίου μάθησης και τέλος ε) μέσο κατανόησης της διδακτικής πράξης, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ταυτόχρονα από τον μαθητή και από τον εκπαιδευτικό (Βαρσαμίδου, 2016: 72-73).[30]

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι μέσα από την αξιοποίηση του *φακέλου υλικού του μαθητή* ως εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, επιδιώκεται να αποτυπωθεί η πορεία του σχεδιασμού της διδασκαλίας, η αμφίδρομη και διαλεκτική σχέση του μαθητή με το υπό ενασχόληση γνωστικό αντικείμενο, η ικανότητα αναστοχασμού του, η διαδικασία αυτοκριτικής του, καθώς και το πλαίσιο συνεργασίας που διαμορφώνεται ανάμεσα στους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Βαρσαμίδου, 2016: 62-73, Γρόσδος, 2011: 664, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 255). Αναφορικά με τα δεδομένα που είναι απαραίτητο να εμπεριέχονται στον *φάκελο υλικού του μαθητή,* σημειώνεται ότι η σχετική βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει ένα ευρύ φάσμα περιεχομένων, ανάλογα με το είδος και τους στόχους του φακέλου*,* τα σημαντικότερα από τα οποία είναι τα εξής[31]:

- Πληροφορίες μαθητών/εκπαιδευόμενων
- Πίνακας περιεχομένων
- Κατάλογος με τους διδακτικούς στόχους
- Δείγματα εργασιών των μαθητών στο σχολείο ή και στο σπίτι
- Κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων
- Οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού
- Έλεγχοι προόδου, κριτήρια αξιολόγησης, ρουμπρίκες αξιολόγησης και τεστ
- Φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια

[30] Βλ. περισσότερα για τους ορισμούς και τις εννοιολογικές οριοθετήσεις στο Βαρσαμίδου, 2016: 62-73.
31 Βλ. αναλυτικά: Βαρσαμίδου, 2016, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Ντολιοπούλου _ Γουργιώτου, 2008.

- Προτάσεις, παρατηρήσεις ή και σχόλια του μαθητή για τη διδασκαλία
- Το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής για την επιτέλεση των εργασιών
- Τα επιτεύγματα των μαθητών
- Η ανατροφοδότηση
- Ο αυτό-στοχασμός και ο αναστοχασμός του μαθητή
- Η κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει τον φάκελο εργασιών (Βαρσαμίδου, 2016, Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004, Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στην επισήμανση των Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017) σχετικά με τα περιεχόμενα ενός *φακέλου υλικού του μαθητή*. Συγκεκριμένα, υπογραμμίζουν ότι η ιδιαίτερη αξία της συγκεκριμένης αξιολογικής πρακτικής αναδεικνύεται όταν διαφαίνεται η διαδικασία μέσα από την οποία πέρασε ο μαθητής, για να καταλήξει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, γιατί διαφορετικά θα αξιολογείται μόνο το αποτέλεσμα, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή αξιολόγηση (2017: 256).

Για την ολοκληρωμένη προσέγγιση της εναλλακτικής τεχνικής αξιολόγησης του μαθητή, βάσει *του φακέλου υλικού ή φακέλου επιδόσεων,* κρίνεται απαραίτητη μια συνοπτική αναφορά στα είδη των φακέλων υλικού του μαθητή, όπως, επίσης, και στα στάδια εφαρμογής τους. Οι ταξινομήσεις των καταγεγραμμένων φακέλων ποικίλουν ανάλογα με τον ρόλο που διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τους σκοπούς που εξυπηρετούν, με τη χρονική περίοδο κατά την οποία εφαρμόζονται και στην οποία αναφέρονται, καθώς και με τη μορφή που έχουν (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Τα κυριότερα είδη *φακέλων υλικού του μαθητή* είναι[32]:

1. ***Φάκελος επιλογών - δειγμάτων***: αποτελεί έκφανση της τελικής αξιολόγησης του μαθητή, καθώς συμπεριλαμβάνει επιλεγμένες ή πρωτότυπες εργασίες του, αντιπροσωπευτικά δείγματα (όπως οι καλύτερες ατομικές ή ομαδικές εργασίες, τα πιο αντιπροσωπευτικά τεστ, την αγαπημένη του εργασία, κ.ά.), η επιλογή των οποίων γίνεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ή και με τους συμμαθητές (Βαρσαμίδου, 2016, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).
2. ***Φάκελος κατοχύρωσης - τεκμηρίωσης***: εκφράζει τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση του μαθητή, αφού εμπεριέχει το σύνολο των εργασιών του μαθητή που

[32] Βλ. περισσότερα αναφορικά με τα είδη φακέλου υλικού του μαθητή στο Γρίβα & Κωφού, 2019: 75-77.

μαρτυρούν την εξέλιξη της μαθησιακής του πορείας. Ωστόσο, ο μεγάλος όγκος του συγκεκριμένου φακέλου τον καθιστά δύσχρηστο ως προς την εφαρμογή του (Βαρσαμίδου, 2016, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

3. ***Φάκελος αξιολόγησης - ανοικτής μορφής***: αξιοποιείται για την αξιολόγηση του μαθητή. Τα στοιχεία αυτού του φακέλου προέρχονται έπειτα από επιλογή των μαθητών και συναποτελούν τεκμήρια για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Παράλληλα, συνιστούν στοιχεία που δύναται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός συνολικά ή και μεμονωμένα ως εργαλείο αξιολόγησης. Ειπωμένο αλλιώς, «πρόκειται για έναν τύπο φακέλου στο πρότυπο της ολιστικής προσέγγισης στην αξιολόγηση» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 258)
4. ***Ηλεκτρονικός/ψηφιακός φάκελος υλικού του μαθητή (e-portfolio/digital portfolio)***: ο *ηλεκτρονικός φάκελος υλικού* του μαθητή αποτελεί «την ψηφιακή έκδοση του έντυπου *φακέλου εργασιών* που είναι βασισμένος στο χαρτί, δομημένος και οργανωμένος σε ένα υπολογιστικό περιβάλλον» (Βαρσαμίδου, 2016: 85-86). Τα έργα που συμπεριλαμβάνονται στον *ηλεκτρονικό φάκελο* οργανώνονται με το κατάλληλο λογισμικό και με τη χρήση γραφικών, ήχου, βίντεο. Η μεταξύ τους συσχέτιση πραγματοποιείται με υπερσυνδέσμους. Τα στοιχεία αυτά συνδιαμορφώνουν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε προκαθορισμένες μαθησιακές δραστηριότητες που καλείται να ολοκληρώσει (Metz & Albernhe - Giordan, 2010, Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 87).

Η εφαρμογή του *φακέλου υλικού του μαθητή* στη διδακτική διαδικασία ολοκληρώνεται μέσα από την υλοποίηση πέντε βασικών σταδίων: α) Συλλογή του υλικού, β) επιλογή των αντιπροσωπευτικότερων έργων/τεκμηρίων γ) αναστοχασμός και διαμόρφωση κριτικής σκέψης αναφορικά με το υλικό, δ) παρουσίαση του υλικού σε προκαθορισμένο κοινό, με απώτερο σκοπό να δημιουργηθούν συνθήκες εποικοδομητικής κριτικής και ανατροφοδότησης και τέλος ε) το στάδιο σύνδεσης και συσχέτισης του υλικού με το ευρύτερο φάσμα εμπειριών του μαθητή αλλά και με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Barret, 2005: 27-29, Βαρσαμίδου, 2016: 76, Πετροπούλου κ.ά., 2015: 86). Οι Γρίβα και Κωφού (2019) προτείνουν μετά την εφαρμογή αυτής της τεχνικής να πραγματοποιείται αξιολόγηση ολόκληρης της διαδικασίας με στόχο την ανατροφοδότηση των μαθητών και των γονέων. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι μπορεί να γίνει ανατροφοδότηση μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές. Στη διάρκεια αυτών των συζητήσεων δίνονται οδηγίες αναφορικά με το περιεχόμενο του φακέλου. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να

χρησιμοποιήσει και άλλα μέσα για την αξιολόγηση του *πορτφόλιο,* όπως ερωτηματολόγια, ρουμπρίκες κ.ά. (2019: 100-101). Ως εκ τούτου, ο *φάκελος υλικού*, ο οποίος έχει ξεκάθαρους και συγκεκριμένους στόχους, διαμορφώνει τις παραμέτρους για «διαδραστική αξιολόγηση». Παρέχει, επίσης, την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς, γονείς και διοίκηση να κατανοήσουν καλύτερα έναν μαθητή ή και το σύνολο των μαθητών μιας τάξης μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Βαρσαμίδου, 2016: 77).

Η υλοποίηση της *αξιολόγησης βάσει φακέλου* στη διδακτική πράξη παρουσιάζει έναν σημαντικό αριθμό πλεονεκτημάτων. Κυρίαρχο πλεονέκτημα αυτών είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην αξιολογική διαδικασία καθαυτή, ενισχύοντας σε μεγάλο βαθμό την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία του. Πιο συγκεκριμένα, «ο φάκελος δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να είναι αξιολογητής του εαυτού του, να εντοπίζει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του και να συνεργάζεται στενότερα με τον εκπαιδευτικό αλλά και τους συμμαθητές του» (Ανδρεαδάκης, 2006: 34). Μέσα από τη διαδικασία αυτή προσφέρεται η δυνατότητα στον μαθητή να κατανοήσει ότι η εργασία του και ο χρόνος μελέτης του για αυτήν έχουν αξία, να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες, αλλά και να αναγνωριστούν τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες και τα συναισθήματά του. Αποτελεί στην πραγματικότητα μια «καταγραφή εξέλιξης και επιτυχίας, ως μια μορφή αθροιστικής αξιολόγησης και έτσι προσφέρει στον μαθητή την ικανοποίηση της δημιουργίας» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 259).

Επιπρόσθετα, ο *φάκελος υλικού* του μαθητή επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την πρόσβαση σε σημαντικές πληροφορίες, ώστε να προβεί σε διάγνωση των δυνατών και αδύναμων σημείων των μαθητών, να καλλιεργήσει τις δεξιότητές τους, καθώς και να τεκμηριώσει με επάρκεια την πρόοδο των μαθητών (Βαρσαμίδου, 2016: 88-92). Μεταξύ των άλλων πλεονεκτημάτων συμπεριλαμβάνεται η χρήση του *πορτφόλιο* ως μέσου αξιολόγησης των μαθητών, μέσω της οποίας προσφέρεται η δυνατότητα τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον ίδιο τον μαθητή να διαπιστώνουν όχι μόνο τι γνωρίζει αλλά και τι μπορεί να κάνει ο μαθητής βάσει των δεξιοτήτων του (Κασσωτάκης, 2013: 543). Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως εργαλείο πληροφόρησης για την πρόοδο του μαθητή στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και σε κάθε αρμόδιο φορέα. Κατά συνέπεια, γίνεται αντιληπτό ότι η *αξιολόγηση βάσει φακέλου* συμπεριλαμβάνει ταυτόχρονα και τις τεχνικές της *αυτοαξιολόγησης* της *ετεροαξιολόγησης* και της *συστηματικής παρατήρησης*. Συμπληρωματικά στα παραπάνω, να ειπωθεί ότι ο *φάκελος υλικού* αποτελεί ένα ιδανικό εργαλείο για διαθεματικές προσεγγίσεις παράλληλα με την παρακολούθηση της ατομικής προόδου των μαθητών (Βαρσαμίδου, 2016: 88-92). Επιπλέον, μέσα από την κριτική

προσέγγιση και την ανάλυση των μαθησιακών επιτευγμάτων επιτυγχάνεται η προαγωγή της μάθησης και η βελτίωση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Bahous, 2008: 381-393).

Σε τελική αποτίμηση, αυτό που προσδίδει θετικά χαρακτηριστικά στην αξιοποίηση της *αξιολόγησης βάσει φακέλου* στην καθημερινή διδακτική πρακτική είναι η συνέχεια της μάθησης, η σύνδεση και συσχέτιση των εργασιών και των γνωστικών αντικειμένων αλλά και η συνεργασία μαθητών με τον εκπαιδευτικό βελτιώνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Ανδρεαδάκης, 2006 & 2014: 15-16, Βαρσαμίδου, 2016: 88-93, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 233-234, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 65, Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004: 4-5). Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνεται ότι η τεχνική που αναφέρεται στην αξιολόγηση βάσει φακέλου βρίσκεται σε αντίθεση με οποιαδήποτε άλλη παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης, καθώς αποφεύγει τις συλλογικές αξιολογήσεις και εστιάζει στην ατομική αξιολόγηση και πρόοδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 259). Συμβάλλει, όμως, σημαντικά και στην ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του (Γρόσδος, 2011: 664).

Ωστόσο, δε θα μπορούσε κανείς να μην αναφερθεί και τα μειονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης αξιολογικής πρακτικής. Τα πιο σημαντικά σχετίζονται κυρίως με τον χρόνο αλλά και τη μεθοδευμένη και σωστά οργανωμένη προετοιμασία που απαιτείται από την πλευρά του εκπαιδευτικού για τη συλλογή του υλικού, τη διαχείριση των δειγμάτων της εργασίας και τη συμφωνία των κριτηρίων επιλογής των εργασιών (Γρίβα & Κωφού, 2019, Γρόσδος, 2011, Κασσωτάκης, 2013). Επιγραμματικά αναφέρονται ορισμένα αρνητικά στοιχεία που φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά ως προς τη χρήση του φακέλου υλικού για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης:

- Οι φάκελοι εργασιών των μαθητών απαιτούν πολύ χρόνο για την αξιολόγησή τους.
- Υπάρχει δυσκολία αξιολόγησης των εργασιών που εκπονούν οι μαθητές, ιδιαίτερα όταν αυτοί ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή.
- Σε πολλές περιπτώσεις, το περιεχόμενο που εμπεριέχεται στον φάκελο δεν είναι συγκρίσιμο, γεγονός που δυσχεραίνει την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.
- Οι μαθητές υποστηρίζουν ότι σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα η μέθοδος αυτή δεν αποτελεί πηγή ενδιαφέροντος.
- Καίρια ζητήματα που ανακύπτουν από τη χρήση της *αξιολόγησης βάσει φακέλου* αποτελούν η χαμηλή αξιοπιστία και συγκρισιμότητα των επιδόσεων των μαθητών,

εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και παραμέτρων που παρουσιάζουν οι φάκελοι.

- Τίθενται ζητήματα δικαιοσύνης, αξιοπιστίας και εγκυρότητας της τεχνικής, λόγω της ποικιλομορφίας των φακέλων, του μη συγκρίσιμου περιεχομένου αλλά και της διαφορετικής οπτικής της επίδοσης και των ικανοτήτων των μαθητών.
- Η *αξιολόγηση βάσει φακέλου* σε πολλές περιπτώσεις δρα ανασταλτικά για τους μαθητές που δεν έχουν σημαντική υποστήριξη από την οικογένειά τους (Ανδρεαδάκης, 2006: 45-47, Βαρσαμίδου, 2016: 93-96).

Ειδικότερα, ο McMillan (2004: 263-297) υποστηρίζει σχετικά ότι ο *φάκελος υλικού* στην πράξη απαιτεί «πολύ χρόνο, εμπειρία και δέσμευση» (όπ. αναφ. στο Βαρσαμίδου, 2016: 93). Ένα ακόμη στοιχεία που αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι, η *αξιολόγηση βάσει φακέλου* αποτελεί μια εναλλακτική αξιολογική πρακτική. Στην αποτελεσματική εφαρμογή της κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν αυτή την τεχνική, ώστε το αποτέλεσμα να είναι ουσιαστικό, εποικοδομητικό και επωφελές για τον μαθητή αλλά και για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (Ανδρεαδάκης, 2014: 15-16, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 233-234, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 65, Κασσωτάκης, 2013: 545). Τέλος, όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην άποψη των ειδικών ότι η εφαρμογή της *αξιολόγησης βάσει φακέλου* κρίνεται σκόπιμο να συνοδεύεται και από άλλες μεθόδους ταυτόχρονα, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται ο στόχος για μια ολιστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή (Ανδρεαδάκης, 2014, Βαρσαμίδου, 2016, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων/Ρουμπρίκα (rubric)

Η *κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων* ή *ρουμπρίκα* αποτελεί μια εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως «ιδιαίτερα δυναμική και καινοτόμα» (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 101). Η χρήση της είναι ευρέως διαδεδομένη τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική. Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντάται με τον όρο «assessment rubric» (Andrade, 2000, Arter & Chappuis, 2009, Jonsson & Svingby, 2007, Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004, Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015, Panadero & Jonson, 2013, Σοφός & Λιάπη, 2007). Η *κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων* ή *ρουμπρίκα* προσδιορίζεται ως ένα «εύστροφο εργαλείο αξιολόγησης που δουλεύει καλά σε κάθε

μάθηση, όπως αυτή οργανώνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, βασισμένα στα μαθησιακά αποτελέσματα (οριζόμενα ως ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων), όπου η αξιολόγηση είναι συνεχόμενη» (CEDEFOP, 2010).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ανασύρεται ο τυπικός ορισμός της ρουμπρίκας, ο οποίος αναφέρεται ως «περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης» (Chowdhury, 2019: 61-62, Πετροπούλου κ.ά., 2015: 101). Αυτό σημαίνει ότι συνιστά ένα έγγραφο, το οποίο ταξινομεί και διαβαθμίζει τις προσδοκίες και τις αναμενόμενες επιδόσεις αναφορικά με μια εργασία του μαθητή. Να συμπληρωθεί ότι με τη *ρουμπρίκα* εκπαιδευτικός και μαθητής έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν σχετικά με το τι κρίνεται σημαντικό και τι πρέπει να αναζητηθεί για αξιολόγηση (Andrade, 2000, Andrade & Valtcheva, 2009, Arter & McTighe, 2001, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Πιο αναλυτικά, η *κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων* απαρτίζει μια κλίμακα αξιολόγησης και βαθμολόγησης που σχεδιάζεται και αναπροσαρμόζεται σε συνάρτηση με τους εκπαιδευτικούς στόχους (Reddy & Andrade, 2010: 435) και παρέχει τη δυνατότητα «εξαγωγής έγκυρων, αντικειμενικών, αξιόπιστων και άμεσων συμπερασμάτων αναφορικά με την επίδοση και τις δεξιότητες των μαθητών» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 252). Αυτός είναι και ο λόγος που οι *ρουμπρίκες* αποτελούν πρωταρχική επιλογή για όσους αναπτύσσουν και διαμορφώνουν τεστ για την αξιολόγηση πολύπλοκων μαθητικών επιδόσεων (Jonsson & Svingby, 2007, Moskal & Leydens, 2000, Panadero & Jonson, 2013).

Κύριο χαρακτηριστικό της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί η συστηματική και ταυτόχρονα λεπτομερής καταγραφή της μαθητικής επίδοσης, η οποία αναφέρεται κυρίως στον μαθησιακό και εργασιακό τομέα, μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων, προκαθορισμένων και διαβαθμισμένων κριτηρίων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 252). Παράλληλα, τα βασικά δομικά στοιχεία τα οποία συγκροτούν μια ρουμπρίκα είναι (Πετροπούλου κ. ά., 2015: 101-102):

1. *Τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria),* τα οποία στην ουσία αποτελούν τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί ένα έργο (ατομικό - ομαδικό παραδοτέο), προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες.

2. *Τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards),* δηλαδή η ποιοτική διαβάθμιση, η οποία περιγράφει το επίπεδο ποιότητας του παραγόμενου έργου με τη βοήθεια χαρακτηρισμού (π.χ. άριστο, πολύ καλό, μέτριο, κ.λπ.).
3. *Η λεπτομερής και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης*, σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης.
4. *Η κλίμακα βαθμολογίας (numericscale)*, η οποία χρησιμοποιείται σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης. [33]

Ακολούθως, οι *κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων* διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: (α) *Την ολιστική*, η οποία αποδίδει μία μόνο βαθμολογία για τη συνολική επίδοση του παιδιού, (β) *την αναλυτική*, η οποία βαθμολογεί κάθε στάδιο εργασίας του παιδιού και (γ) *την αναπτυξιακή*, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανάλογα με τις ηλικίες των παιδιών και επικεντρώνεται στην ιδέα πως η κατάκτηση μιας δεξιότητας, δε λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα για όλα τα παιδιά που βρίσκονται στην ίδια ηλικία (Arter & McTighe, 2001: 8-10, Brookhart, 2018: 1-2, Jonsson & Svingby, 2007: 132-133, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 174-175).

Η αξιοποίηση της κλίμακας *διαβαθμισμένων κριτηρίων/ρουμπρίκας,* ως εναλλακτική αξιολογική πρακτική παρουσιάζει σημαντικά θετικά στοιχεία με κυρίαρχα την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα αυτής της τεχνικής, καθώς είναι αξιοποιήσιμη σε πολλές περιπτώσεις μαθητών συμπεριλαμβανομένων όλων των τάξεων και για αυτό η χρήση της ενδείκνυται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική για την αξιολόγηση της μαθησιακής, εργασιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή. Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία του καθορισμού των κριτηρίων ενισχύει σημαντικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων στοχασμού, την επιχειρηματολογία και την υποθετική σκέψη (Jonsson & Svingby, 2007, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004: 9) ότι, *«η διαδικασία σύνθεσης της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί την κατ' εξοχήν δραστηριότητα στοχασμού».*

[33] Βλ. παράδειγμα ρουμπρίκας στο Κασσωτάκης, (2013: 462), Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 253-254, διάγραμμα 13, στο Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 101 και στο Reddy & Andrade, 2010: 436, Table 1.

Παρόλα αυτά, πρόσφατη βιβλιογραφία αναφορικά με τη χρήση της *ρουμπρίκας* ως αξιολογική τεχνική σχολικής επίδοσης αναδεικνύει μια διαφορετική δυναμική στον ρόλο της. Όταν οι *κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων* χρησιμοποιούνται από τους μαθητές ως μέρος μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης των έργων τους σε εξέλιξη, μπορούν ταυτόχρονα να αξιολογούν και να διδάσκουν. Υπό το πρίσμα αυτό, η χρήση της *ρουμπρίκας* επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τους στόχους για τη μάθησή τους και τα επίπεδα ποιότητας για μια συγκεκριμένη εργασία, αλλά και να κάνουν αξιόπιστες κρίσεις για τη δική τους εργασία, γεγονός που συμβάλλει στη συνεχή αναθεώρηση και βελτίωση (Arter & McTighe, 2001, Brookhart, 2018, Reddy & Andrade, 2010, Stiggins 2001).

Συμπερασματικά, μια καλοσχεδιασμένη και σωστά δομημένη κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων λειτουργεί υποστηρικτικά στον εκπαιδευτικό, όχι μόνο για να κρίνει αποτελεσματικά τις εργασίες των μαθητών αλλά και για να αποτελέσει αρωγό για τους μαθητές στο να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες (Chowdhury, 2019). Συνεπώς, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της εναλλακτικής αξιολογικής τεχνικής είναι ο εκπαιδευτικός να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη και διαμόρφωση μιας *ρουμπρίκας*. Τέλος, οι πληροφορίες που θα συλλέξει από την εφαρμογή αυτής της τεχνικής θα φανούν χρήσιμες στη συγγραφή της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Σχέδια Εργασίας (project)

Η διδακτική διαδικασία, η οποία αναφέρεται στα *σχέδια εργασίας ή πρότζεκτ* ή *σύνθετες εργασίες* (Project Based Learning - PBL), πραγματοποιείται υπό το πρίσμα του μαθητοκεντρικού μοντέλου μάθησης. Έχει της ρίζες της στην παιδαγωγική αρχή «μαθαίνω πράττοντας» (learning by doing) και εστιάζει στην ενασχόληση με αυθεντικές και βιωματικές δραστηριότητες. Μέσα από αυτές οι μαθητές εμπλέκονται (ατομικά και ομαδικά) στη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στην επιστημονική έρευνα (Bender, 2012, Condliffe et al., 2015, Panasan & Nuangchalerm, 2010, Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Κατά κύριο λόγο, βιβλιογραφικά προσεγγίζεται ως διδακτική μέθοδος και όχι αποκλειστικά ως μια αξιολογική πρακτική. Συγκεκριμένα, ως *σχέδιο εργασίας* ή *πρότζεκτ (project)* στον σχολικό χώρο ορίζεται:

> […] κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται στο πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Frey, 2002: 9-10, Ματσαγγούρας, 2006: 221).

Ειδικότερα, η *μέθοδος πρότζεκτ (project)* αποτελεί μια σύνθετη μορφή μαθησιακής διαδικασίας, η οποία έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους προβληματισμούς. Επίσης, στοχεύει στην επίτευξη κάποιου έργου, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα και βοηθά τον μαθητή να καταστεί περισσότερο ενεργό και υπεύθυνο υποκείμενο μάθησης. Ακόμη, αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών μέσω μια βιωματικής διαδικασίας μάθησης (Frey, 2002: 9, Ταρατότη-Τσαλκατίδου, 2007: 22-30). Με άλλα λόγια, το *πρότζεκτ* (σχέδιο εργασίας ή συνθετική δημιουργική εργασία ή μικράπρογράμματα ή σχεδιασμένη ενέργεια) είναι μια έρευνα σε βάθος «[…] για ένα θέμα σημαντικό, αντάξιο να ερευνηθεί και να τύχει της προσοχής και του ενδιαφέροντος των παιδιών» (Νικολάου, 2011: 290). Το σχέδιο εργασίας έχει δυνατότητα να πραγματοποιηθεί από μια μικρή ομάδα μαθητών μέσα σε μια τάξη ή ακόμη και σε περισσότερες ομάδες διαφόρων ηλικιών, ενώ μερικές φορές το αναλαμβάνει ολόκληρη η τάξη ή περιστασιακά ένας μεμονωμένος μαθητής (Νικολάου, 2011: 291) και μπορεί να διαρκεί από μερικές ώρες μέχρι ολόκληρη τη σχολική χρονιά (Frey, 2002, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007). Επομένως, τα *σχέδια εργασίας* είναι η διδακτική εκείνη μέθοδος που χρησιμοποιείται προκειμένου οι μαθητές να ερευνούν θέματα που οι ίδιοι επιλέγουν, ενώ ταυτόχρονα αναφέρεται όχι μόνο στο μελετώμενο θέμα αλλά και στον τρόπο διερεύνησής του (στο «τι» και το «πώς») (Δεδούλη, 2001, Καλδή, 2008, Katz & Chard, 2009). Τελικά, βασικός σκοπός του εκάστοτε *σχεδίου εργασίας* είναι είτε η επιτέλεση μιας κοινωνικής παρέμβασης είτε η ολοκλήρωση μίας ακαδημαϊκού τύπου έρευνας, ανάλογα με το είδος του *πρότζεκτ* (Ματσαγγούρας, 2006: 219-220).

Παράλληλα, η *μέθοδος πρότζεκτ* προσδιορίζεται ως μια καινοτόμος μαθησιακή, διδακτική και αξιολογική διαδικασία, η οποία έχει θεσμοθετηθεί από τον Σεπτέμβριο του 2011 ως ξεχωριστό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΥΠΑΙΘ, 2011: 13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011). Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006), η συγκεκριμένη πρακτική θεωρήθηκε ενδεδειγμένη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι *συνθετικές*

δημιουργικές εργασίες (project) ενδείκνυνται για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επειδή προσφέρουν μεγαλύτερες δυνατότητες σε σχέση με άλλες δραστηριότητες που εφαρμόζονται για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικής και συνθετικής ικανότητας των μαθητών, καθώς και για την προσέγγιση ποικίλων θεμάτων διεπιστημονικά (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 383). Ειδικά στο Λύκειο, το οποίο χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα, η διαθεματική προσέγγιση των ερευνητικών εργασιών θεωρείται απαραίτητη (Σταμέλος, 2014: 261). Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα - ήδη από το 2003 - των Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) και μέσω της *μεθόδου project,* η προσέγγιση αυτή αξιοποιείται στην καθημερινή σχολική πρακτική, ενισχύοντας σημαντικά και σε πολλά επίπεδα τη μαθησιακή διαδικασία, ειδικά σε τάξεις με ανομοιογενή σύνθεση (Νικολάου, 2011: 289-291).

Ακολούθως, η *μέθοδος πρότζεκτ* συνίσταται σε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές εμπειρίες, οι οποίες εντάσσονται και μελετώνται μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Στην υλοποίηση της μεθόδου προτείνονται τέσσερα βασικά στάδια: α) Προβληματισμός, β) προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων, γ) διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και δ) αξιολόγηση (Χρυσαφίδης, 2006). Μελετώντας το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της μεθόδου σε συνάρτηση με την αξιοποίησή της στην αξιολογική διαδικασία, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μια τεχνική ιδιαίτερα επωφελή για τον μαθητή. Σε συνέχεια των παραπάνω, η *σύνθετη εργασία (project)* αποτελεί μια δυναμική τεχνική αξιολόγησης, τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, καθώς εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης (μέσω της αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και του φακέλου εργασιών) όσο και για τον εκπαιδευτικό, αφού είναι σε θέση να σχηματίσει μια ξεκάθαρη και λεπτομερή εικόνα της μαθησιακής πορείας και εξέλιξης των μαθητών του (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Ειδικά, κατά την αξιολόγηση του μαθητή μέσω της *μεθόδου project,* βασικά ζητούμενα αποτελούν:

> […] η ανάδειξη του συνόλου των ικανοτήτων του μαθητή, η ενίσχυση των διαφορετικών στοιχείων που συνθέτουν τον χαρακτήρα του, αλλά και η πρόοδός του σε επίπεδο γνώσεων μέσα από έναν εναλλακτικό και διαδραστικό τρόπο μάθησης που προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές» (Καπαχτσή, Παντελίδη & Σταμίδου, 2014: 169).

Ως εκ τούτου, σωστή εφαρμογή του *σχεδίου εργασίας* από τους εκπαιδευτικούς έχει ως αποτέλεσμα την παρώθηση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, με αποτέλεσμα την παραγωγή εκ μέρους τους παιδαγωγικών προϊόντων υψηλής ποιότητας (Νικολάου, 2011: 291). Ορισμένα σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά των της μεθόδου αυτής, τα οποία συμβάλλουν στην προώθηση της μάθησης παρουσιάζονται ευσύνοπτα παρακάτω:

- Η διδακτική ύλη συσχετίζεται με την καθημερινή ζωή. Τα θέματα που απασχολούν τον μαθητή στο σχολείο αντλούνται από την καθημερινότητά του και υφίσταται δυνατότητα ελεύθερης επιλογής θεμάτων.
- Ενισχύεται η δραστηριοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και την κινητοποίηση της πνευματικής εμπλοκής τους.
- Θέτει στο επίκεντρο της διαδικασίας τις βιωματικές καταστάσεις των παιδιών (ατομικά και ομαδικά), στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης.
- Αξιοποιεί τη δυναμική ενεργοποίηση, τη βιωματικότητα και τη δημιουργική σκέψη: καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να μαθαίνει, να επιλύει προβλήματα και να προσεγγίζει τη γνώση μέσα από τη δική του προσπάθεια.
- Το πλαίσιο διεξαγωγής διακατέχεται από: συνεργατικότητα, συλλογικότητα, ομαδικότητα, κοινή δράση.
- Αξιοποιεί το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, το στυλ μάθησης και τις ικανότητες των μαθητών.
- Υφίσταται διαθεματική διαχείριση ενός θέματος, ώστε να ανταποκρίνεται στα βιώματα των παιδιών.
- Προσφέρεται το πλεονέκτημα της αμεσότητας και του χειροπιαστού αποτελέσματος μέσα από την αναπαράσταση των αποτελεσμάτων των «επιστημονικών και κοινωνικών ερευνών» το οποίο αξιοποιούν -κυρίως- μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.
- Αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. (συντομογραφία) και συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με αυτές.
- Συνδέει και φροντίζει την αλληλεπίδραση της κοινωνίας με το σχολείο: η σχολική ζωή οργανώνεται ως αναπόσπαστο τμήμα της τοπικής κοινωνίας συνδέεται και σχετίζεται με όσα συμβαίνουν μέσα σε αυτή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Ματσαγγούρας, 2006, Νικολάου, 2011, Χρυσαφίδης, 2006).

Συνακόλουθα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα *σχέδια εργασίας (project)* δεν θεωρούνται και αντιμετωπίζονται απλώς ως μια εναλλακτική αξιολογική πρακτική αλλά

αποτελούν μια ολόκληρη διδακτική μέθοδο -η ανάλυση της οποίας θα ξεπερνούσε το θεματικό πεδίο της συγκεκριμένης διατριβής- η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί διεπιστημονικά, συνεργατικά και εντός του πλαισίου διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς τα *σχέδια εργασίας* δεν αφορούν μόνο ένα γνωστικό αντικείμενο. Αντιθέτως, μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα ως συμπληρωματική προσέγγιση (Μαυρομαρά-Λαζαρίδου, 2011: 123). Επιπροσθέτως, στην περίπτωση αυτή η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά και πραγματοποιείται η σύνδεση προϋπάρχουσας με τη νέα γνώση (Γρίβα & Κωφού, 2019: 272).

Καταλήγοντας, υπό την οπτική της *μεθόδου project*, αξιολόγηση σημαίνει αποτίμηση συνολικά της εμπειρίας, ατομικά και ομαδικά, εντοπισμός των προβλημάτων και των λανθασμένων ενεργειών που υπήρξαν αλλά και υπενθύμιση του πλούσιου γνωστικού και βιωματικού υλικού που κατακτήθηκε. Αυτή η τεχνική αξιολόγησης κρίνεται θετικά, επειδή στοχεύει τόσο στην κατάκτηση της γνώσης όσο και στην πρόοδο και τη βελτίωση της εργασίας (Καπαχτσή, Παντελίδη & Σταμίδου, 2014: 169). Τέλος, σύμφωνα με την άποψη του Frey (2002), ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία αποδίδεται στην ποιότητα των ενεργειών και στη συλλογική προσπάθεια, στους ρόλους που αναλαμβάνει ο μαθητής, όπως, επίσης, και στις συσχετίσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ανεξάρτητα από το τελικό αποτέλεσμα.

Παιδαγωγικό Ημερολόγιο

Στη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή μπορεί να αξιοποιηθεί η τήρηση *παιδαγωγικού ημερολογίου* από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, όπως ορίζεται και από το Π.Δ. 8/1995, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τηρεί ένα αναλυτικό σημειωματάριο το οποίο προσδιορίζεται με τον όρο «*παιδαγωγικό ημερολόγιο*», και στο οποίο θα καταγράφει εκπαιδευτικά συμβάντα μέσα από τη σχολική καθημερινότητα. Το περιεχόμενο του ημερολογίου μπορεί να συμπεριλαμβάνει επιδόσεις μαθητή ανά διδακτικό αντικείμενο, τρόπους συμπεριφοράς, αποτελέσματα εξετάσεων, συστάσεις άλλων δασκάλων, μέτρα για την υποστήριξη του μαθητή, σκέψεις, απόψεις και προτάσεις για την εξέλιξή του (Χανιωτάκης, 2013: 15).

Ακόμη, το *παιδαγωγικό ημερολόγιο* μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή πληροφόρησης όλων των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Του εκπαιδευτικού, του μαθητή, των γονέων, του Διευθυντή και του Σχολικού Συμβούλου. Η καταγραφή των σημαντικότερων πληροφοριών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα

έχει ως τελική απόρροια να παρουσιάζεται μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή που θα αφορά, όχι μόνο τη μαθησιακή του πορεία αλλά και τη συμπεριφορά του μέσα στη σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα, θα λειτουργήσει ως ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο πληροφόρησης σχετικά με το μαθητικό δυναμικό για τον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει την τάξη τη νέα σχολική χρονιά (Παναγάκος, 2010: 265-266).

Συνακόλουθα, η χρήση *παιδαγωγικού ημερολογίου* συντείνει στην καταγραφή των εμπειριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχάζεται σχετικά με συμβάντα της τάξης και να διερευνά και να ανακαλύπτει τρόπους κατάλληλης διαχείρισης αυτών (Γρίβα & Κωφού, 2021: 145-146). Σημαντικό πλεονέκτημα της τήρησης *παιδαγωγικού ημερολογίου* αποτελεί η καθημερινή λεπτομερής περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή, η οποία εμπεριέχεται σε αυτό. Ως εκ τούτου, η τεχνική αυτή αποδεικνύεται επωφελής για την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον λειτουργεί ως ένας τρόπος αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί μέσω αυτού να εντοπίσει αφενός τις ελλείψεις και τις αδυναμίες των μαθητών, αλλά και τις δικές του σχετικά με τους διδακτικούς στόχους, τη διδακτική διαδικασία, προβαίνοντας μετέπειτα στις απαραίτητες τροποποιήσεις και αλλαγές (Γρίβα & Κωφού, 2021: 145-147, Παναγάκος, 2010: 265-267).

Αναφορικά με τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου, ο Χαρίσης (2010: 287), καταγράφει πως, αν και η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική και άμεση, αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες (παιδαγωγικό ημερολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή), η έλλειψη σε υλικοτεχνική υποδομή αλλά και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ανάλογα ζητήματα αποτελούν τους βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες για την καθιέρωσή της. Συμπληρωματικά, οι Γρίβα και Κωφού δίνουν έμφαση στη δυσκολία που ενυπάρχει στην αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, αναμφισβήτητα, αποτελεί ενεργό παράγοντα σε αυτά. Η δυσχέρεια έγκειται στην υπέρβαση από την απλή περιγραφή των γεγονότων στην εμβάθυνση, τα εστιασμένα σχόλια και τον ανασταχασμό, όντας αποστασιοποιημένος από προσωπικές αντιλήψεις (2021: 146-147). Επιπλέον, η ανάλυση και η ερμηνεία της πρακτική της ανάδρασης συνιστά μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία, απαραίτητη προϋπόθεση της οποίας είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Παπούλη, 2016: 9-10). Ολοκληρώνοντας, τονίζεται ότι το *ημερολόγιο* είναι μια χρονοβόρα και κοπιώδης διαδικασία. Πάραυτα, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ερμηνεύσουν αποτελεσματικά τα δεδομένα του (Γρίβα & Κωφού, 2021, Παναγάκος, 2010).

Αυτοαξιολόγηση - Ετεροαξιολόγηση

Η διαδικασία *αυτοαξιολόγησης* συνιστά μία καινοτόμα εναλλακτική τεχνική για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, η οποία φέρνει στο επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή και τον εμπλέκει ενεργά στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας. Με τον όρο «αυτοαξιολόγηση» προσδιορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ο ίδιος ο μαθητής αξιολογεί – «ελέγχει» - εξετάζει τον εαυτό του. Για την εφαρμογή αυτής της τεχνικής προτείνεται η σύναψη «συμβολαίου μάθησης» ή «συμβολαίου εργασίας» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, όπου οι όροι του συμβολαίου είναι οι διδακτικοί στόχοι και τα αξιολογικά κριτήρια, τα οποία γνωστοποιούνται έγκαιρα και με σαφήνεια στους μαθητές (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009: 95-96). Ειδικότερα, *αυτοαξιολόγηση* σημαίνει ότι ο ίδιος ο μαθητής εκφράζει μια κρίση για τη δική του επάρκεια, ενώ με την ευρεία έννοια υποδηλώνει ότι μια ολόκληρη τάξη ή μια ομάδα αυτοαξιολογείται (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 260-261).

Στο ίδιο εννοιολογικό πλαίσιο εντοπίζονται οι ορισμοί για την *αυτοαξιολόγηση* και στη διεθνή βιβλιογραφία.[34] Συγκεκριμένα, οι Pandero, Brown, και Strijbos (2016a) προσδιορίζουν την *αυτοαξιολόγηση* ως ένα μεγάλο φάσμα μεθόδων, μηχανισμών και τεχνικών, μέσω των οποίων οι μαθητές αποτιμούν περιγραφικά και - πιθανά - αξιολογούν αποδίδοντας κάποια τιμή στην ποιότητα της προσωπικής τους μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και των μαθησιακών προϊόντων τους (2016a: 804).

Αναφορικά με τους ορισμούς που εντοπίζονται στην πρόσφατη βιβλιογραφία για την *αυτοαξιολόγηση* του μαθητή, η Andrade (2019) παρατηρεί ότι αυτό το οποίο δε συμπεριλαμβάνεται ή ίσως υπονοείται έμμεσα σε αυτούς, είναι ο σαφής προσδιορισμός του σκοπού της εφαρμογής της συγκεκριμένης αξιολογικής πρακτικής. Με άλλα λόγια: *Γιατί ζητάμε από τους μαθητές να πραγματοποιήσουν αυτοαξιολόγηση;* (2019: 2). Σύμφωνα, λοιπόν, με την ίδια και όπως διαφαίνεται από τις περισσότερες εννοιολογικές προσεγγίσεις, βασικός στόχος της *αυτοαξιολόγησης* του μαθητή είναι η επίτευξη της ανατροφοδότησης. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι η *αυτοαξιολόγηση* ως τεχνική αξιολόγησης οφείλει να στοχεύει στην προαγωγή της ανατροφοδοτικής διαδικασίας, διά μέσω της οποίας θα προωθείται η μάθηση αλλά και η ενίσχυση και βελτίωση της επίδοσης. Αυτός ο μαθησιοκεντρικός σκοπός της *αυτοαξιολόγησης* υπαινίσσεται πως

[34] Βλ. περισσότερα: Andrade (2010 & 2019), Brown, Andrade & Chen, (2015), Brown & Harris, (2014), Taras, (2008), Zimmerman, & Schunk, (2011).

απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διαδικασία που θα εφαρμοστεί να έχει χαρακτήρα διαμορφωτικό: αν δεν υπάρχει δυνατότητα για βελτίωση η διαδικασία της *αυτοαξιολόγησης* είναι σχεδόν άνευ σημασίας (Andrade, 2019: 1-3).

Συνεπώς, η *αυτοαξιολόγηση* συνιστά ένα βασικό δομικό στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Την ίδια στιγμή πρόκειται για μια παιδαγωγική ενέργεια, η οποία συνεισφέρει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας, της αυτογνωσίας και της μαθησιακής και κοινωνικής ωριμότητας του μαθητή. Παράλληλα, προωθείται η αυτενέργεια, η ανάπτυξη της ικανότητας γνωστικού ελέγχου και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης του μαθητή (Κασσωτάκης, 2010: 293, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 63-65, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 260-261, Χαρίσης, 2017: 44-45). Ως σημαντικότερο πλεονέκτημα, η Ταρατόρη - Τσαλκατίδου (2009) επισημαίνει « […] τη συνειδητοποίηση εκ μέρους του μαθητή ότι η αξιολόγηση είναι συνακόλουθη της ζωής. Πάντα υπάρχει αξιολόγηση, σε όλους τους τομείς - δράσεις του ανθρώπου» (2009: 98), γεγονός το οποίο συμβάλλει στη μείωση του φόβου που προκαλεί η πίεση για υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 261).[35] Στα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης αξιολογικής μεθόδου συγκαταλέγεται η ασαφής αυτοαντίληψη που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους, όπως επίσης και η τάση τους να παραποιούν ωραιοποιώντας, τα πραγματικά δεδομένα ή με άλλα λόγια την πραγματική τους επίδοση (Δημητρόπουλος, 2007, Κασσωτάκης, 2010: 293, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 63-65, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 260-261).

Σε αντίθεση με την *αυτοαξιολόγηση,* η *ετεροαξιολόγηση* ή αλλιώς *η αξιολόγηση από μαθητή σε μαθητή* είναι η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές είτε αξιολογούν τους συμμαθητές τους ή αξιολογούνται από αυτούς (Li, Xiong, Hunter, Guo & Tywoniw, 2019). Συγκεκριμένα αναφέροντας, δια της *ετεροαξιολόγησης*, οι μαθητές μπορούν να προσδιορίσουν το επίπεδο, την αξία ή την ποιότητα μια εργασίας (ή οποιουδήποτε μαθησιακού προϊόντος) ή την επίδοση από άλλους μαθητές ίδιου επιπέδου (ίδιας τάξης). Οι δραστηριότητες της *ετεροαξιολόγησης* ποικίλλουν και μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορα θεματικά πεδία ή γνωστικά αντικείμενα. Ένα ευρύ φάσμα παραγόμενων μαθησιακών προϊόντων μπορεί να αξιολογηθεί με τη μέθοδο της *ετεροαξιολόγησης*, όπως: οι γραπτές εργασίες, οι φάκελοι εργασιών, οι προφορικές παρουσιάσεις, τα τεστ επίδοσης και άλλες ικανότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς (Topping, 2009).

[35] Βλ. δείγμα ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017: 260, διάγραμμα 14).

Επιπλέον, κινούμενη στο ίδιο πλαίσιο με την *αυτοαξιολόγηση,* η *ετεροαξιολόγηση* προσεγγίζεται στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και συγκαταλέγεται στα δομικά στοιχεία της αξιολόγησης για μάθηση (Black et al., 2004). Ειδικότερα, όταν εφαρμόζεται με σαφή προσυμφωνημένα κριτήρια, μπορεί να δράσει επικουρικά τόσο στην παρατήρηση όσο και στον φάκελο εργασιών σε επίπεδο διαγνωστικής, διαμορφωτικής ή και τελικής αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 180).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η *ετεροαξιολόγηση* συνίσταται σε μια παιδαγωγική λειτουργία με θετικές επιδράσεις στη συνολική αξιολογική διαδικασία και κυρίως στη μάθηση και τη διδασκαλία, με την προϋπόθεση ότι τηρούνται ορισμένοι προσυμφωνημένοι όροι (Χαρίσης, 2017: 45).

Θετικό επιδραστικό στοιχείο της *ετεροαξιολόγησης* αποτελεί το γεγονός ότι ενισχύει σημαντικά τη γνωστική ανάπτυξη και την αξιολογική και κριτική ικανότητα των μαθητών (Topping & Ehly, 2001, όπ. αναφ. στο Li, et al, 2019). Επιπροσθέτως, η μαθητική *αυτοαξιολόγηση* και *ετεροαξιολόγηση* συνδράμουν - σε μεγάλο βαθμό - στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003: 323). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι, ενώ η *αυτοαξιολόγηση* παροτρύνει καλύτερα τους μαθητές ως προς τον προσδιορισμό των στόχων την αναγνώριση του προσωπικού στυλ μάθησης, η *ετεροαξιολόγηση* τους βοηθά να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στις συλλογικές προσπάθειες (Li, et.al, 2019). Άλλωστε, όπως και η *αυτοαξιολόγηση*, έτσι και η *ετεροαξιολόγηση* είναι μια διαδικασία, η οποία ενυπάρχει στην καθημερινή ζωή. Κατά συνέπεια, η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες *ετεροαξιολόγησης* παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης χρήσιμων ικανοτήτων για τη μετέπειτα πορεία τους (Topping, 2009: 20-22).

Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι οι δυσχέρειες που προκύπτουν κατά την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης από μαθητή σε μαθητή αφορούν - κυρίως -την επίδραση που έχουν τα συναισθήματα φιλίας, συμπάθειας ή αντιπάθειας των μαθητών για τους συμμαθητές τους, στην κρίση, στη διατύπωση σχολίων και στην απόδοση βαθμών, με αποτέλεσμα η τεχνική αυτή να στερείται εγκυρότητας (Κασσωτάκης, 2013: 558). Καταληκτικά της ενότητας, σημειώνεται ότι οι πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι οι δύο αυτές εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση και βελτιώνουν τις επιδόσεις του (Κασσωτάκης, 2013: 556). Ωστόσο καμία προσέγγιση και μέθοδος δε συνιστά πανάκεια. Η αναζήτηση αλλά και οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να ξεκινούν από το ερώτημα «ποια είναι η

καλύτερη μέθοδος» αλλά «ποια είναι η καταλληλότερη» σε κάθε περίπτωση (Ρεκαλίδου, 2011: 21).

2.3.2.3 Ο ρόλος της ερώτησης στην αξιολογική διαδικασία

Καταρχάς, η διεξαγωγή της διδασκαλίας πραγματοποιείται κυρίως στη βάση του τριφασικού σχήματος: ο εκπαιδευτικός ερωτά - ο μαθητής απαντά - ο εκπαιδευτικός αντιδρά (Χανιωτάκης, 2010: 237). Συνακόλουθα, οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές συνιστούν βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής πράξης και ενυπάρχουν σε κάθε αξιολογική διαδικασία. Παράλληλα, το αντικείμενο της αξιολόγησης σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης κατευθύνουν τη διατύπωση συγκεκριμένων ερωτήσεων, οι οποίες με τη σειρά τους προσδιορίζουν άμεσα και σε αντιστοιχία τους άξονες αξιολόγησης, που ως απώτερο σκοπό έχουν τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της επίτευξης των διδακτικών στόχων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017: 213-216). Κατά συνέπεια, κάθε ερώτηση που θέτει ο εκπαιδευτικός προς τους μαθητές συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων και της διδασκαλίας (Χανιωτάκης, 2010: 239).

Ακολούθως, η χρήση των κατάλληλων για κάθε μαθησιακή περίσταση ερωτήσεων συνιστά κρίσιμο ζήτημα, καθώς ασκεί σε σημαντικό βαθμό επιρροή επί της ποιότητας των εξετάσεων και επί της εγκυρότητας του αποτελέσματός τους. Ως εκ τούτου, η ποιότητα των ερωτήσεων σχετίζεται με την κατάρτιση των εξεταστών στα θέματα αυτά, όπως, επίσης, και με την αντίστοιχη εμπειρία τους (Κασσωτάκης, 2013: 245-246). Εντούτοις, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να υποβάλει ερωτήσεις δεν είναι αυτονόητη. Η συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση, η εκπαίδευση και η εξάσκηση αποτελούν αναγκαία συνθήκη, ώστε ο εκπαιδευτικός να καταστεί ικανός να προετοιμάζει ερωτήσεις, οι οποίες να διακρίνονται από σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα. Αποδεικνύεται έτσι, ότι οι ερωτήσεις γίνονται εύκολα κατανοητές από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και ταυτόχρονα χωρίς να τους προσανατολίζουν άμεσα προς την απάντηση (Αθανασίου, 2003: 138).

Το αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η ερώτηση, είτε γραπτά είτε προφορικά διατυπωμένη, να κατέχει κυρίαρχο ρόλο καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, εξυπηρετώντας κάθε φορά διαφορετικό σκοπό. Αρχικά, η ίδια η διαδικασία υποβολής ερωτήσεων προς τους μαθητές επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες: η πρώτη λειτουργία αναφέρεται στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και η

δεύτερη στη συλλογή στοιχείων για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Ως εκ τούτου, στην πρώτη περίπτωση η ερώτηση προσδιορίζεται ως «*διδακτική*», ενώ στη δεύτερη ως «*εξεταστική*» (Χανιωτάκης, 2010: 237-238).

Για την ακρίβεια, καταγράφονται τέσσερις ρόλοι (σκοποί) που αποδίδονται στις ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, οι οποίες, ως βασικά εργαλεία της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας, αποβλέπουν:

[…] α) Στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, β) στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από τον μαθητή, (γ) στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, και δ) στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 210).

Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, σημειώνεται ότι μέσω των ερωτήσεων εξυπηρετούνται, λειτουργίες διαγνωστικές, ανατροφοδοτικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές και ψυχολογικές (Ανδρεαδάκης, 2014). Επιπλέον, κινητοποιείται η περιέργεια των μαθητών για μάθηση, ενώ ταυτόχρονα διατηρείται η προσοχή τους και διεγείρεται το ενδιαφέρον τους. Κατ' επέκταση, η χρήση των ερωτήσεων κατά τη διδακτική πράξη είναι απαραίτητο να ενισχύει την καλλιέργεια επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, καθώς και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την προαγωγή της ενεργητικής συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία (Ανδρεαδάκης, 2014, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Επιπρόσθετα, στις βασικές λειτουργίες που εξυπηρετούν οι ερωτήσεις συγκαταλέγονται η απόκτηση ικανοτήτων από τους μαθητές, όχι μόνο στο να απαντούν αλλά και στο να ερωτούν, όπως, επίσης, και η άσκησή τους στο να εκφράζουν με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα τις απαντήσεις τους. Οι ερωτήσεις καθοδηγούν τους μαθητές στην εξαγωγή συμπερασμάτων ή στη σύνοψη των κυριότερων σημείων μιας συζήτησης, βοηθούν στην κατανόηση, την ανακεφαλαίωση και την εμπέδωση του μαθήματος, ενώ παράλληλα λειτουργούν ως ερέθισμα για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψη και των ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, ενθαρρύνοντάς τους την κριτική σκέψη και την αυτοαξιολόγηση (Ανδρεαδάκης, 2014, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Τριλιανός, 2013, Χανιωτάκης, 2010).

Μέσω των ερωτήσεων παρέχεται η δυνατότητα εντοπισμού των ικανοτήτων και αδυναμιών του μαθητικού πληθυσμού στη διαχείριση της γλωσσικής έκφρασης. Ταυτόχρονα δημιουργούνται συνθήκες πρόκλησης του προβληματισμού, εμβάθυνσης σε ένα θέμα, καθώς και έκφρασης συναισθηματικών καταστάσεων. Βέβαια, οι ερωτήσεις μπορούν να λειτουργήσουν και ως κίνητρο και αφορμή για δημιουργική και ερευνητική εργασία. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο κατέχουν οι ερωτήσεις στην αξιολογική διαδικασία, εφόσον με την υποβολή ερωτήσεων αξιολογείται η εργασία των μαθητών, διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων και πραγματοποιείται η ανατροφοδότηση. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας αποτελούν το είδος και η ταξινόμηση των ερωτήσεων, η σύνδεσή τους με τους διδακτικούς στόχους, ο τρόπος υποβολής τους αλλά και η μορφή ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις του μαθητή (Ανδρεαδάκης, 2014, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 210-216, Τριλιανός, 2013: 207-216, Σαμουηλίδου, 2008: 27-30).

2.3.2.3.1 Το είδος και η ταξινόμηση των ερωτήσεων

Συνεκδοχικά όσων προηγήθηκαν, διαπιστώνεται ότι οι ερωτήσεις που τίθενται στον μαθητή κατά την καθημερινή σχολική πρακτική τον βοηθούν να σκέφτεται, να στοχάζεται, να κρίνει, να αμφισβητεί, να συμφωνεί ή να διαφωνεί, να αντιπαραθέτει, να συγκρίνει και να επιλέγει, να αξιολογεί, ικανότητες πολύτιμες για τη σχολική και τη μετα-σχολική τους σταδιοδρομία (Αθανασίου, 2003: 141). Η πιο συχνή ταξινόμηση, η οποία συναντάται στη βιβλιογραφία αναφορικά με τις ερωτήσεις, αφορά τρεις μεγάλες κατηγοριοποιήσεις: α) ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού επιπέδου, β) ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και γ) συγκλίνουσες και αποκλίνουσες ερωτήσεις (Αθανασίου, 2003, Κωνσταντίνου, 2007, Ματσαγγούρας, 2003, Χανιωτάκης, 2010). Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενος ο Τριλιανός (2013) προτείνει οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές να κατηγοριοποιηθούν σε τρία είδη: α) στις εξεταστικές ή ερωτήσεις ελέγχου ή συγκλίνουσες, β) στις παιδαγωγικές ή αποκλίνουσες και γ) στις συμβουλευτικές ή βοηθητικές (2013: 209).

Στην πρώτη ταξινόμηση (ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού επιπέδου) οι κατηγορίες ερωτήσεων βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τους διδακτικούς στόχους και είναι βασισμένες στην ταξινομία του Bloom (1956). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη ταξινομία οι διδακτικοί στόχοι και κατ' επέκταση οι ερωτήσεις διαφοροποιούνται σε γνωστικούς,

συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς τομείς, η ανάλυση των οποίων έγινε εκτενώς σε προηγούμενη ενότητα, Υπό το πρίσμα αυτό, στον γνωστικό τομέα έχουμε ερωτήσεις: α) γνώσης, β) κατανόησης, γ) εφαρμογής (ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου) και δ) ανάλυσης, ε) σύνθεσης, στ) αξιολόγησης (ερωτήσεις υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου). Στον συναισθηματικό τομέα συγκαταλέγονται στόχοι και ερωτήσεις, οι οποίοι αναφέρονται στην: α) πρόσληψη - αποδοχή, β) ανταπόκριση - αντίδραση, γ) αποτίμηση αξιών, δ) οργάνωση και ε) στον χαρακτηρισμό με βάση ένα σύστημα αξιών. Στον ψυχοκινητικό τομέα, εμπεριέχονται ερωτήσεις - στόχοι που σχετίζονται κυρίως με τις δεξιότητες του μαθητή, όπως αντανακλαστικές κινήσεις, προγραμματισμός, μηχανισμός, κατευθυνόμενη ανταπόκριση, κινήσεις δεξιότητας, προσαρμογή και πρωτοτυπία (Αθανασίου, 2003: 138-145, Κωνσταντίνου, 2007: 63-67 & 106, Ματσαγγούρας, 2003: 290-293, Χανιωτάκης, 2010: 249-252).

Στη δεύτερη ταξινομία ανήκουν, κυρίως, οι ερωτήσεις που υποβάλλονται κατά την αξιολόγηση του μαθητή. Η ταξινομία φορά ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στις πρώτες ζητείται από τους μαθητές η ελεύθερη ανάπτυξη των γνώσεων ή των απόψεών τους για ένα συγκεκριμένο θέμα ή να εκφράσουν τα επιχειρήματα ή τα συναισθήματά τους. Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι απαντήσεις τους δεν είναι προβλέψιμες από τον εκπαιδευτικό. Απεναντίας, αναφορικά με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν τη σωστή απάντηση ή να δώσουν μια μονολεκτική απάντηση. Αυτές απευθύνονται, κατά κόρον, στις λειτουργίες μνήμης. Στην περίπτωση των -κλειστού τύπου- ερωτήσεων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβλέψει τις απαντήσεις (Αθανασίου, 2003: 138-145, Κωνσταντίνου, 2007: 63-67 & 106, Ματσαγγούρας, 2003: 290-293).

Η τρίτη κατηγοριοποίηση ερωτήσεων προτάθηκε από τον Guilford (1959) και στηρίζεται στο μοντέλο των νοητικών λειτουργιών. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την κατηγοριοποίηση, οι ερωτήσεις κατατάσσονται αφενός σε συγκλίνουσες, εκείνες δηλαδή που απευθύνονται στη μνήμη, κατανόηση, εφαρμογή και ανάλυση και μπορούν να δεχθούν μία απάντηση και αφετέρου στις αποκλίνουσες που είναι ανοιχτού τύπου και επιζητούν από τον μαθητή φαντασία και δημιουργική σκέψη. Στη δεύτερη κατηγορία, εντάσσονται ερωτήσεις σχετικά με προσωπικές απόψεις, εκτιμήσεις, υποθέσεις, προτάσεις, αξιολογικές κρίσεις και επιδέχονται περισσότερες από μία σωστές - αποδεκτές απαντήσεις (Αθανασίου, 2003: 138-145, Κωνσταντίνου, 2007: 63-67 & 106, Ματσαγγούρας, 2003, 290-293).

Ακολούθως, η ταξινόμηση και επιλογή της κατάλληλης κατηγορίας ερωτήσεων, σε συνάρτηση πάντα με τις υπάρχουσες συνθήκες, δεν αποτελούν τη μοναδική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά της. Όλες οι τεχνικές αξιολόγησης που λαμβάνουν χώρα κατά τη διδακτική πράξη συγκροτούνται με βάση τις ερωτήσεις. Κατά συνέπεια, καίριας σημασίας παράγοντες είναι και ο τρόπος υποβολής των ερωτήσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και η μορφή αντίδρασης στις απαντήσεις των μαθητών, συνυπολογίζοντας πάντα και τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 213-214). Ιδιαίτερη βαρύτητα οφείλει να δώσει ο διδάσκων στον τρόπο που προετοιμάζει και προδιαθέτει τον μαθητή για τη μαθησιακή διαδικασία αλλά τον τρόπο που αντιδρά στις απαντήσεις τους. Αυτό συνεπάγεται ότι ο συντάκτης των ερωτήσεων, αυτός που τις σκέφτεται, τις διαμορφώνει και τις απευθύνει, είναι απαραίτητο να είναι παιδαγωγικά και διδακτικά καταρτισμένος και ειδικότερα να λαμβάνει υπόψη τις πολλαπλές λειτουργίες των ερωτήσεων. Επιπλέον, η αναφορά στις παιδαγωγικές προϋποθέσεις αφορά τη διαμόρφωση ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος, την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και τους διδακτικούς στόχους διατυπωμένους με σαφήνεια και ακρίβεια (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 213-214).

Σε μια ευσύνοπτη μορφή παρουσιάζονται οι βασικές αρχές διατύπωσης της ερώτησης[36]:

- Οι ερωτήσεις χρειάζεται να είναι εύστοχες, διατυπωμένες σε απλή γλώσσα και να περιγράφουν επακριβώς τα συγκεκριμένα σημεία, στα οποία καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές (σαφήνεια και απλότητα).
- Αναγκαία κρίνεται η σύντομη και περιεκτική έκφρασή τους (συντομία) σε απλή και φυσική γλώσσα, ώστε να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο της τάξης (φυσικότητα).
- Είναι απαραίτητο να αποσκοπούν πάντα σε κάποιον επιμέρους στόχο (σκοπιμότητα) και να διασφαλίζεται η συνέχειά τους.
- Οι ερωτήσεις χρειάζεται να είναι όλων των επιπέδων και να κατανέμονται ισότιμα σε όλους τους μαθητές.
- Είναι σημαντικό η πρώτη ερώτηση να τίθεται σε όλη την τάξη και έπειτα ο εκπαιδευτικός να καθορίσει ποιος θα απαντήσει.

[36] Βλ. για εκτενέστερη ανάλυση: Κασσωτάκης, 2013: 246-295.

- Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να προσέχει τις απαντήσεις των μαθητών και να ανατροφοδοτεί ανάλογα.
- Οι ερωτήσεις που επιλέγονται χρειάζεται να διεγείρουν τη σκέψη των μαθητών, να προκαλούν συνθήκες για διάλογο, καθώς και να υποβοηθούν στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών και όχι να περιορίζονται αποκλειστικά στον έλεγχο της ικανότητας απομνημόνευσης.
- Χρήσιμη θεωρείται η παροχή πολλαπλών ευκαιριών στον μαθητή για ανάπτυξη ικανοτήτων, ελεύθερη έκφραση απόψεων αλλά και ικανοποίηση συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 213-216, Ματσαγγούρας, 2003: 293-294, Τριλιανός, 2013: 207-209, Χανιωτάκης, 2010: 249-252).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η επισήμανση της σημασίας του χρόνου αναμονής από την πλευρά του εκπαιδευτικού μετά την υποβολή της ερώτησης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει περίπου 3 δευτερόλεπτα (σε ιδανικές συνθήκες) στους μαθητές για να σκεφτούν πριν απαντήσουν, όταν η ερώτηση καλύπτει το επίπεδο της ανάκλησης, της κατανόησης και της εφαρμογής. Στον αντίποδα, για ερωτήσεις που απαιτούν κριτική σκέψη, συσχέτιση και ανάλυση γεγονότων, αξιολόγηση κ.λπ., ο χρόνος αυτός μπορεί να φθάσει και στα 15 δευτερόλεπτα. Συμπληρωματικά στα παραπάνω στοιχεία, ο χρόνος αναμονής ενισχύει τη μαθητική συμμετοχή, επιμηκύνει τις απαντήσεις και βελτιώνει την ποιότητα και το επίπεδο των απαντήσεων (Τριλιανός, 2013: 213).

Επιπρόσθετα, είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι στην οργάνωση της διδασκαλίας κυριαρχούν, κατά κύριο, λόγο ο μονόλογος του εκπαιδευτικού με ερωτήσεις «χαμηλού επιπέδου» ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου με τις αποκαλούμενες «ανακριτικές ερωτήσεις», οι οποίες προωθούν τη στείρα απομνημόνευση και αναπαράγουν την «έτοιμη» γνώση (2017: 215). Συμπερασματικά, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να απευθύνουν ερωτήσεις σε όλους τους μαθητές, ακόμα και αν δεν σηκώνουν το χέρι τους. Οι ερωτήσεις, επίσης, οφείλουν να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών, ώστε να μην στοχοποιούνται και να μην αποθαρρύνονται οι μαθητές αν δεν γνωρίζουν την απάντηση αλλά και να λειτουργούν ανατροφοδοτικά. Καταληκτικά της ενότητας, να σημειωθεί ότι η θεματική των ερωτήσεων σε σχέση με την αξιολογική διαδικασία, αποτελεί ένα ευρύ πεδίο έρευνας και μελέτης, στο οποίο τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μεθοδολογική πλευρά της διδακτικής ερώτησης, με απώτερο σκοπό να μειωθεί η διαρκής ομιλία του εκπαιδευτικού στην τάξη και να ενισχυθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και η

ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής τους σκέψης παρωθητικά και διερευνητικά (Χανιωτάκης, 2010: 249) και όχι με τη μορφή ποινής (Αθανασίου, 2003: 146-148, Ματσαγγούρας, 2003: 293-294, Χανιωτάκης, 2010: 249-252).

2.3.3 Ερμηνεία αξιολογικών αποτελεσμάτων

Σε συνέχεια του σταδίου που αναφέρεται στην επιλογή της αξιολογικής τεχνικής υφίσταται το τρίτο στάδιο, το οποίο σχετίζεται με την επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων, τα οποία εξήχθησαν από το προηγούμενο. Στο συγκεκριμένο στάδιο, το ενδιαφέρον εστιάζεται σε ορισμένα καίρια σημεία, όπως αυτά αναδεικνύονται στη μελέτη των Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017). Έτσι, στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων αξιοποιείται οποιοδήποτε στοιχείο, το οποίο να είναι σχετικό με τον αρχικό προγραμματισμό, τις συνθήκες διεξαγωγής της αξιολογικής τεχνικής, τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή αλλά και κάθε γνωστικού αντικειμένου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017: 262-264). Συμπληρωματικά στα παραπάνω, το γενικό πλαίσιο κριτηρίων, το οποίο οφείλει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει κατά την ανάλυση της μαθητικής επίδοσης αναφέρεται: α) Στις προδιαγραφές και τους στόχους μάθησης, στην ατομική πορεία μάθησης και εξέλιξης του μαθητή και γ) στην κοινωνική ομάδα (συμμαθητές) (2017: 262-264). Για τα δεδομένα αυτά, ο Κασσωτάκης υπογραμμίζει ότι η πληροφοριακή αξία μιας συγκεκριμένης επίδοσης συναρτάται, επίσης, και με τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη (2013: 592).

Ακολούθως, η μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός πλαισίου αναφοράς κατά την ερμηνεία των αξιολογικών αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι τέσσερις ευρέως χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις, οι οποίες αξιοποιούνται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της σχολικής αξιολόγησης (Oosterhof, 2010: 38-44, Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 52-53)[37]:

- Η ερμηνεία της επίδοσης ***βάσει δυνατοτήτων***: «Τι επίδοση έχουν οι μαθητές σε σχέση με τις ικανότητές τους;» Η επίδοση του μαθητή ερμηνεύεται με κριτήριο αναφοράς τη μέγιστη δυνατή επίδοσή του. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση ενέχει η δυσκολία συλλογής αξιόπιστων πληροφοριών, καθώς είναι πολύ δύσκολο ο

[37] Βλ. Oosterhof, 2010: 38, πίνακα 2.1.

εκπαιδευτικός να γνωρίζει εκ των προτέρων τη μέγιστη (πιθανή) δυνατή επίδοση ενός μαθητή.

- Η ερμηνεία της επίδοσης ***βάσει ανάπτυξης****: «*Πόσο έχουν διαφοροποιηθεί ή βελτιωθεί οι μαθητές σε σχέση με την προηγούμενη επίδοσή τους;» Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο αναφοράς, ο μαθητής συγκρίνεται με τις προηγούμενες επιδόσεις του. Αυτό που χρήζει αναγκαιότητας είναι να υπάρχουν προηγούμενες και μεταγενέστερες μετρήσεις της μαθητικής επίδοσης, οι οποίες να είναι εξαιρετικά ακριβείς και αξιόπιστες, ώστε να έχουν νόημα οι ερμηνείες που θα προκύψουν.
- Η ερμηνεία της επίδοσης ***βάσει νόρμας***: «Ποια ή επίδοση των μαθητών σε σχέση με την τυπική ή αναμενόμενη επίδοση;» Σε αυτήν την προσέγγιση, η επίδοση του μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις των συμμαθητών του. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτής της σύγκρισης συνιστά ο προσδιορισμός της ομάδας σύγκρισης. Ακόμη, να προστεθεί ότι το πλαίσιο αναφοράς που αναφέρεται στην ερμηνεία *βάσει νόρμας* είναι χρήσιμο, όταν σκοπός είναι η ιεράρχηση ή ο διαχωρισμός των αξιολογούμενων.
- Η ερμηνεία της επίδοσης ***βάσει κριτηρίων***: «Τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν οι μαθητές;» Κατά την ερμηνεία του αξιολογικού αποτελέσματος *βάσει κριτηρίων* είναι αναγκαίο να ορίζεται επακριβώς και με σαφήνεια ένα συγκεκριμένο πεδίο δεξιοτήτων (κριτηρίων). Με άλλα λόγια, η ερμηνεία βάσει κριτηρίων συνεπάγεται την ερμηνεία ενός αποτελέσματος με όρους δεξιοτήτων, τις οποίες μετρά μια δοκιμασία.

Σημειώνεται, επιπλέον, η αξιοποίηση της παιδαγωγικής λειτουργίας, ως κυρίαρχης παραμέτρου προκειμένου να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα που αναδύθηκαν από την αξιολογική διαδικασία. Αναλυτικότερα αξίζει να διασαφηνιστεί ότι, για την αξιολόγηση της επίδοσής του ο μαθητής δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, όπως, επίσης, και με την πρόοδο που επιτυγχάνει σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του. Συμπληρωματικά, οφείλει κανείς να μην παραβλέψει το γεγονός ότι το τελικό αποτέλεσμα της ερμηνείας των αξιολογικών αποτελεσμάτων επιτελεί διττό ρόλο: Αφενός αξιολογείται η επίτευξη ή μη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων και αφετέρου δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για το είδος και την ποσότητα των «κατ' οίκων εργασιών», τις οποίες θέτει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τον βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων. Έτσι, το τελικό αποτέλεσμα των αξιολογικών διεργασιών εμπερικλείει και τα δεδομένα από τις «κατ' οίκον εργασίες» που αναθέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές. Η ολοκλήρωση του σταδίου επέρχεται με τον

έλεγχο της μεθοδολογικής πληρότητας του αποτελέσματος της αξιολογικής διαδικασίας. Διαπιστώνεται, δηλαδή, αν τηρούνται οι τρεις βασικές προϋποθέσεις της αξιολόγησης, για τις οποίες έχει γίνει λόγος σε προηγούμενη ενότητα: Η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 197 & 262- 263).

2.3.4 Μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος

Όπως έχει διατυπωθεί και σε άλλο σημείο αυτής της διατριβής, η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας και συνίσταται σε μια διαδικασία κρίσεων και αποφάσεων του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και τον έλεγχο του βαθμού κατάκτησής της (Τριλιανός, 2013: 427). Ειδικότερα, η αξιολόγηση απαρτίζεται από την *παραστατικοποίηση*, *αποτύπωση* και *συμπύκνωση* του *αποτελέσματος* της διδακτικής πράξης. Μέσω της συμπύκνωσης του αποτελέσματος, συνοψίζεται, ουσιαστικά, μια διαδικασία ελέγχου και καταγράφονται κωδικοποιημένα, δηλαδή σε μια προσδιορισμένη κλίμακα, με συγκεκριμένα κριτήρια, προκαθορισμένες διαδικασίες και κυρίως περιεκτικά, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που κατέκτησαν οι μαθητές κατά τη διδακτική πράξη. Ειπωμένο διαφορετικά, η αξιολόγηση συνοψίζει την πρόοδο των μαθητών (Παπακωνσταντίνου, 2018: 166).

Συνακόλουθα, την επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία των αξιολογικών αποτελεσμάτων διαδέχεται το στάδιο όπου ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβεί στην απόδοση, την αποτύπωση και τελικά στην ανακοίνωση του αποτελέσματος της αξιολογικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκφράσει το αποτέλεσμα της μαθητικής επίδοσης με δύο τρόπους: **Ποσοτικά** μέσω της *βαθμολογικής κλίμακας* και **ποιοτικά** με την *περιγραφική αξιολόγηση*. Ο τρόπος έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος αποτελεί ένα από τα πλέον επίκαιρα και επίμαχα ζητήματα της αξιολόγησης του μαθητή, γύρω από το οποίο έχει δημιουργηθεί ένα πλαίσιο έντονης κριτικής και αμφισβήτησης. Ωστόσο, για την παιδαγωγικά ορθή προσέγγιση και πραγμάτευση του συγκεκριμένου ζητήματος είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι τρεις λειτουργίες - προσανατολισμοί που αποδίδονται στα μέσα έκφρασης της μαθητικής επίδοσης: η λειτουργία της ανατροφοδότησης, της επιλογής και του κινήτρου (έχουν αναλυθεί εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο) (Κασσωτάκης, 2013: 26-31 & 574, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 113-114, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265-266).

Αναφορικά με τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία έκφρασης, αποτύπωσης και ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, αυτοί/ες σχετίζονται ως έναν βαθμό με το γεγονός ότι «τα διαχωριστικά όρια μεταξύ βαθμολόγησης και αξιολόγησης, με τη στενή έννοια της κατάταξης των μαθητών σε ορισμένο βαθμολογικό επίπεδο, γίνονται ασαφή» (Κασσωτάκης, 2013: 574). Ειδικότερα, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα επισημαίνεται ότι επικρατεί, κατά κόρον, η *ποσοτική απόδοση - βαθμολογία* της σχολικής επίδοσης και ως εκ τούτου παρατηρούνται έντονα φαινόμενα ανταγωνισμού, πίεση για υψηλές επιδόσεις και βαθμοθηρικές τάσεις στους μαθητές (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 113-114, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265-266). Στη συνέχεια της διατριβής, πραγματοποιείται συστηματική ανάλυση των δύο τρόπων απόδοσης της σχολικής επίδοσης με αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, καθώς και σε ορισμένα ζητήματα που ανακύπτουν σε σχέση με την αξιοποίησή τους στην καθημερινή σχολική πρακτική.

2.3.4.1 Ποσοτική απόδοση του αποτελέσματος - Βαθμολόγηση

Από την προσέγγιση που προηγήθηκε γίνεται αντιληπτό ότι η μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης συναρτάται άμεσα με τη *βαθμολόγηση*, η οποία προσδιορίζεται ως «η διαδικασία απονομής αξίας σε παρουσίαση του μαθητή στην τάξη» ή διαφορετικά, «ως σύστημα ποσοτικής έκφρασης των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, που προκύπτουν από την αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα» (Τριλιανός, 2013: 459). Η ποσοτική αποτύπωση του αποτελέσματος της μαθητικής επίδοσης ή αλλιώς η απονομή βαθμών ή άλλου είδους αξιολογικών χαρακτηρισμών στο μαθητικό σύνολο ενυπάρχει σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παρά τις επικρίσεις και την έντονη αμφισβήτηση που έχουν δεχθεί κατά καιρούς είναι η πιο ευρέως διαδεδομένη μορφή αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών (Bowers, 2010, McMillan et al., 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη διαδικασία έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα πιο «δύσκολα», «άχαρα» και «δυσάρεστα» καθήκοντα για τους διδάσκοντες (Κασσωτάκης, 2013: 573, Τριλιανός, 2013: 460). Ως επιπρόσθετη πληροφορία να καταγραφεί ότι, αν και ο κύριος στόχος της ποσοτικής αποτύπωσης της σχολικής επίδοσης είναι η μεταφορά με συνοπτικό τρόπο πληροφοριών για την επίδοση των

μαθητών και κατ' επέκταση η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου, μαθητή και γονέα (McMillan, 2008, Brookhart, 2009, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015), η Brookhart (2009) επισημαίνει ότι οι βαθμοί αποτελούν μόνο έναν από τους πιθανούς τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς και πρέπει να συνδυάζονται οι βαθμοί και με άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης (2009: 5).

Αναφορικά με τον τρόπο *βαθμολόγησης* της μαθητικής επίδοσης καταγράφονται πολλές και διαφορετικές απόψεις και κατ' επέκταση εντοπίζονται ποικίλες μορφές προσδιορισμού και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, οι οποίες σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία συνοψίζονται στις εξής: α) αριθμητικές κλίμακες, β) κλίμακες που εφαρμόζονται με γράμματα, γ) κλίμακες ποιοτικών ιεραρχικών χαρακτηρισμών και δ) σύνθετα συνδυαστικά συστήματα, τα οποία προκύπτουν από τον συγκερασμό των παραπάνω μορφών (Κασσωτάκης, 2013: 574). Οι πιο γνωστές και συχνά χρησιμοποιούμενες βαθμολογικές κλίμακες είναι: α) οι αριθμητικές κλίμακες μικρού εύρους (0-5) ή μεσαίου εύρους (0-20), καθώς και η κλίμακα μεγάλου εύρους (εκατοστημόρια) (0-100), β) η κλίμακα των γραμμάτων (Α-Β-Γ-Δ), γ) ο λεκτικός ή ονοματικός προσδιορισμός («άριστα», «πολύ καλά», «καλά», «σχεδόν καλά», «ανεπάρκεια») και δ) η διχοτομική βαθμολόγηση («πέτυχε» - «δεν πέτυχε», «προάγεται» - «δεν προάγεται», «επιτυχώς» - «ανεπιτυχώς») (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 113-114, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265-266). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται η κλίμακα γραμμάτων στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού (Γ – Δ) και η δεκάβαθμη κλίμακα για τις μεγαλύτερες τάξεις (Ε - ΣΤ). Η δεκάβαθμη εφαρμόζεται, επίσης, και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η εικοσάβαθμη σε όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης μέσω βαθμών καταγράφονται:

- Η δυνατότητα για μαθηματικούς υπολογισμούς διευκολύνοντας σημαντικά τις απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις για την εξαγωγή μέσου όρου, τυπικής απόκλισης, σύνθετους βαθμούς και συντελεστές βαρύτητας από τις οποίες προκύπτουν τελικοί βαθμοί τριμήνων ή τετραμήνων και τελικών εξετάσεων.
- Η εύκολη καταγραφή και τήρηση έντυπων ή ηλεκτρονικών αρχείων για την παρακολούθηση της μαθητικής προόδου.
- Η παρεχόμενη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να γνωρίζει αν η διδασκαλία του είναι αποτελεσματική.
- Η βοήθεια προς τους μαθητές να αναγνωρίσουν την πορεία τους, καθώς, επίσης, και να εστιάσουν στη σωστή κατεύθυνση προς τη μάθηση.

- Η λειτουργία της ως προτύπου μέτρησης της ακαδημαϊκής επίδοσης, το οποίο γίνεται εύκολα κατανοητό από γονείς και μαθητές αλλά και το ευρύτερο κοινό λόγω της διαχρονικότητας που χαρακτηρίζει τις αριθμητικές κλίμακες στην απόδοση βαθμών (Αθανασίου, 2007, Andoh & Jones, 2008, Βελγράκη, 2016, Κασωτάκης, 2013: 574-576, Ντολιοποούλου & Γουργιώτου 2008).

Ωστόσο, η μελέτη του θεωρητικού πλαισίου αναδεικνύει ορισμένα σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη *βαθμολόγηση*, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τους παράγοντες που την καθιστούν αμφισβητούμενη, ως μέθοδο έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, με σχετική αξία και επισφαλή διαπιστωτική και διαγνωστική ικανότητα. Συγκεκριμένα αναφέροντας, οι αριθμητικές κλίμακες ελάχιστου εύρους (0-5) ή οι γραμματικές (Α-Β-Γ) παρέχουν στον αξιολογητή περιορισμένη δυνατότητα διαφοροποίησης των μαθητικών επιδόσεων, ενώ στις κλίμακες μεγάλου εύρους (0-100) δημιουργείται σύγχυση ως προς την τοποθέτηση της επίδοσης στο σωστό ποσοστό της κλίμακας. Παράλληλα, η χρήση οποιασδήποτε βαθμολογικής κλίμακας δεν παρέχει τη δυνατότητα καταγραφής αναλυτικών πληροφοριών για τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθητή (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Για παράδειγμα, στην περίπτωση που δύο μαθητές έχουν τον ίδιο βαθμό δε διακρίνεται αν έχουν ορισμένα κοινά δυνατά σημεία ή τις ίδιες αδυναμίες (Παναγάκος, 2010: 264). Ανάλογη περίπτωση αποτελεί και η διαφορά ανάμεσα στους βαθμούς Α και Β, ή 8 και 9 στη δεκάβαθμη κλίμακα και στους 77 και 78 στην εκατοντάβαθμη κλίμακα, όπου γίνεται εμφανές ότι κάθε απόκλιση δεν έχει την ίδια βαρύτητα.

Ειδικά, αν ληφθεί υπόψη η πιθανότητα λάθους στη *βαθμολόγηση* κάποιου μαθητή από την πλευρά του αξιολογητή, γίνεται κατανοητό ότι οι συνέπειες θα είναι μεγαλύτερες στις κλίμακες μικρού εύρους. Ως επακόλουθο, η σημασία αυτής της διαφοροποίησης στη βαθμολογία δύναται να επηρεάσει άμεσα τη μετέπειτα ακαδημαϊκή (προαγωγή ή στασιμότητα) ή ακόμα και την επαγγελματική πορεία του μαθητή. Τελικά, να σημειωθεί ότι το κατάλληλο εύρος της βαθμολογικής κλίμακας καθορίζεται με βάση τους σκοπούς της αξιολόγησης και συναρτάται άμεσα με αυτούς (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 114-115).

Ένα ακόμη βασικό μειονέκτημα των βαθμών είναι ότι εμφανίζουν ταξινομικό χαρακτήρα, καθώς η κύρια χρήση τους αφορά συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών, πράγμα που μειώνει την αξία τους ως ανατροφοδοτικού και παρωθητικού μέσου (Τριλιανός, 2013: 461). Αυτό συνεπάγεται ότι, η ερμηνεία και η λειτουργικότητα των τιμών μιας

βαθμολογικής κλίμακας επιχειρείται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο ορισμένων εξωτερικών κριτηρίων σύγκρισης, όπως είναι η επίτευξη ή μη των μαθησιακών στόχων, ο μέσος όρος της τάξης, η κατάκτηση ή μη ενός γνωστικού αντικειμένου ή κάποιας δεξιότητας και σε ορισμένες περιπτώσεις ο ατομικός μέσος όρος (Κασσωτάκης, 2013: 574-585, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 270-271). Συνακόλουθα, υποδηλώνεται ότι με την απόδοση βαθμού δεν εξασφαλίζεται επαρκής πληροφόρηση τόσο στον γονέα όσο και στον ίδιο τον μαθητή για τη μαθησιακή πορεία του τελευταίου και τελικά δεν παρέχεται η δυνατότητα ανατροφοδότησης στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό. Αναλυτικότερα, σημειώνεται ότι οι βαθμοί δεν παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με τους λόγους που οδήγησαν μια διδασκαλία στην επιτυχία ή στην αποτυχία. Συνεκδοχικά, η συνθήκη αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρήση των βαθμών δεν ανταποκρίνεται στη σημαντικότερη παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, αυτή της ανατροφοδότησης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Απόρροια της χρήσης αυτών των κριτηρίων είναι η εμφάνιση σφαλμάτων, τα οποία διακρίνονται από το στοιχείο της υποκειμενικότητας, αλλά και από την απουσία εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Τέτοιου είδους πιθανά σφάλματα έχουν ως σημεία αναφοράς την ταξινόμηση των μαθημάτων σε κύρια και δευτερεύοντα, τις τεχνικές, τις μεθόδους και τις πρακτικές αξιολόγησης, καθώς και το σύνολο των προσωπικών εκτιμήσεων του εκπαιδευτικού. Υπό το πρίσμα αυτό, τα μαθηματικά και τα γλωσσικά αντικείμενα αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη αυστηρότητα και καθορίζουν ως έναν σημαντικό βαθμό τη γενικότερη σχολική επίδοση του μαθητή. Ακόμη, τα σφάλματα που σχετίζονται με τις αξιολογικές τεχνικές και μεθόδους προέρχονται από τη φύση και τη δομή της εκάστοτε προφορικής ή γραπτής εξέτασης. Αυτές είναι για παράδειγμα: ο αποσπασματικός χαρακτήρας των εξεταστικών διαδικασιών μια φορά το τρίμηνο ή εξάμηνο για την απόδοση βαθμολογίας ή σε ένα πιο ειδικό επίπεδο η ασάφεια μιας ερώτησης και η μη κατανόησή της από την πλευρά των μαθητών. Αυτές οι πρακτικές εξέτασης μπορούν να οδηγήσουν σε εσφαλμένες κρίσεις σχετικά με την επίδοση των μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 270-275).

Επίσης, έχουν εντοπιστεί σφάλματα που σχετίζονται με την κοινωνική καταγωγή του μαθητή, το φύλο, τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια του εκπαιδευτικού προς κάποιον μαθητή, όπως, επίσης, και πιθανά σφάλματα που σχετίζονται με την επιεικέστερη *βαθμολόγηση* των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια ή με την παγιωμένη αντίληψη ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν μεγαλύτερες επιδόσεις στα γλωσσικά - φιλολογικά μαθήματα, ενώ

τα αγόρια στα Μαθηματικά και γενικότερα στις Θετικές Επιστήμες. Ακόμη, το μοντέλο ή η θεωρία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή, η ήδη υπάρχουσα διαμορφωμένη αντίληψη - εικόνα ή οι προσδοκίες που έχει για κάποιον μαθητή αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην εμφάνιση σφαλμάτων κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021, Ανδρεαδάκης, 2014, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Ρέλλος, 2003). Ένα χαρακτηριστικό και ταυτόχρονα διαχρονικό παράδειγμα αποτελεί η *βαθμολόγηση* της γραπτής έκθεσης, η οποία βρίσκεται υπό διαρκή αμφισβήτηση, καθώς επικρατεί η έλλειψη αντικειμενικότητας σε συνδυασμό με τους παράγοντες που συνεπιδρούν στην εμφάνιση ποικίλων σφαλμάτων, τα οποία σχετίζονται με την κοινωνική κατάσταση του μαθητή, την προσωπική αντίληψη του εκπαιδευτικού, την επιείκεια ή την αυστηρότητα που θα επιδείξει τη δεδομένη χωροχρονική στιγμή. Προσθετικά, ιδιαίτερα επιδραστικό ρόλο διαδραματίζουν η συναισθηματική κατάσταση, η κόπωση και η κατάσταση της υγείας του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία *βαθμολόγησης* (Κασσωτάκης, 2013: 574-585, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 114-115, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 270-271).

Απότοκο της επίδρασης των παραπάνω παραγόντων είναι ο εντοπισμός περιπτώσεων *βαθμολόγησης* γραπτών κατά τις οποίες διαφορετικοί εξεταστές βαθμολογούν το ίδιο γραπτό διαφορετικά, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν διαφορετικά το ίδιο γραπτό σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Αναλυτικότερα, αυτό συνεπάγεται ότι οι διαφορές στη βαθμολογία αυξάνουν. Επίσης, διατυπώνεται πως όσο πιο ελεύθερη ανάπτυξη επιτρέπει το θέμα τόσο η βαθμολογία μπορεί να είναι επιεικέστερη, όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως το συγκεκριμένο γραπτό ανήκει σε κάποιον καλό, υπεύθυνο και επιμελή μαθητή. Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι γραπτά μεγαλύτερης έκτασης με το ίδιο θέμα βαθμολογούνται με μεγαλύτερη επιείκεια, ενώ και η σειρά διόρθωσης των γραπτών επηρεάζει τον τελικό βαθμό, με τα πρώτα γραπτά να αξιολογούνται πιο αυστηρά. Εξαιρετικά σημαντικοί παράγοντες επίδρασης κατά τη βαθμολόγηση ενός γραπτού αποτελούν η απουσία ορθογραφικών λαθών και γενικά η σωστή δομή, τα ευανάγνωστα γράμματα και γενικότερα αυτό που ονομάζουμε «καλή εμφάνιση γραπτού» (Βρεττός, 2016: 48-50). Συμπληρωματικά στις παραπάνω περιπτώσεις πιθανών σφαλμάτων αναφέρονται επιγραμματικά:

- *Σφάλματα αναφοράς*:
    1. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (κυρίως όσοι έχουν μικρή εμπειρία) αποφεύγουν να βαθμολογούν σε όλη την έκταση της κλίμακας επιλέγοντας ακραίες

τιμές της βαθμολογικής κλίμακας και συσσωρεύουν τη βαθμολογία τους γύρω από την κεντρική τάση.

2. Η ίδια επίδοση αποδίδεται με διαφορετικούς βαθμούς σε διαφορετικές τάξεις.
3. Η ίδια βαθμολογία δύο μαθητών διαφορετικών τάξεων δεν εκφράζει την ίδια επίδοση.

- *Η επίδραση της άλω* (hallo-effect): Ο βαθμός που αποδίδεται στον μαθητή επηρεάζεται από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τα οποία όμως δε σχετίζονται με την επίδοση.
- *Πλάνη εγγύτητας* (proximity error): Η βαθμολογία των γραπτών κειμένων ενός αξιολογητή παρουσιάζει υψηλότερο δείκτη συνάφειας, όταν τα γραπτά βαθμολογήθηκαν μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, σε σχέση με τα γραπτά τα οποία βαθμολογήθηκαν σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα (Βρεττός, 2016: 48-50, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 270-271).

Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι το πλαίσιο πιθανών σφαλμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει από ένα σύνολο πρακτικών, προϋποθέσεων και αντιλήψεων, οι οποίες ανάγονται σε καταλυτικούς παράγοντες επιρροής κατά τη *βαθμολογία* της μαθητικής επίδοσης. Παράλληλα μειώνουν σημαντικά τους δείκτες εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας των βαθμών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αμφισβήτηση δεν αναφέρεται μόνο στην εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των ποσοτικών μεγεθών αλλά «συνδέεται με την αδυναμία τους να αποδώσουν και να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες» (Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2018: 70). Ωστόσο, το σημαντικότερο στοιχείο της αξιολογικής διαδικασίας και κατ' επέκταση της *βαθμολογίας*, το οποίο οφείλει να είναι κυρίαρχο σε κάθε στάδιο είναι αυτό του παιδαγωγικού προσανατολισμού που πρέπει να λαμβάνει συνολικά η διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με το παιδαγωγικό περιεχόμενο, οι βαθμοί, ως το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας δεν πρέπει να γίνονται αυτοσκοπός, ούτε μέσο για ιεράρχηση και ταξινόμηση του μαθητή, αλλά ούτε και να προσλαμβάνουν χαρακτήρα ανταγωνιστικό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 273).

Στην εποχή μας, όμως, παρατηρείται μια στρεβλή αντίληψη και εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας, η οποία επιβεβαιώνεται και από την άποψη του Τριλιανού (2013) σύμφωνα με την οποία η *βαθμολογία* του μαθητή διακατέχεται από υπέρμετρη

σημασία, η οποία οφείλεται στην αδυσώπητη ανταγωνιστικότητα που επικρατεί στις κοινωνίες του Δυτικού κόσμου (2013: 459). Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος σημειώνει: «Αποτέλεσμα αυτού του ανταγωνισμού είναι η δημιουργία εντάσεων και απογοητεύσεων μεταξύ γονιών, μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η τάση για βαθμοθηρία χωρίς την ύπαρξη ενδιαφέροντος για το τι οι βαθμοί αυτοί αντιπροσωπεύουν» (Τριλιανός, 2013: 459). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Κωνσταντίνου (2015), ο οποίος επισημαίνει ότι η πίεση και καταπίεση στους μαθητές, κυρίως για υψηλές επιδόσεις, οδηγεί στη βαθμοθηρία, μετατρέπεται σε αυτοσκοπό. Αυτό φέρει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να οδηγηθούν στη διαμόρφωση αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων να αποθαρρυνθούν και να περιθωριοποιηθούν (2015: 62-63). Κατά συνέπεια, διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, καταλήγοντας έτσι στην επικράτηση, όσον αφορά τις αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου, της ταύτισης των εννοιών *αξιολόγησης* και *βαθμολόγησης* αναφορικά, κυρίως, με τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και δημιουργώντας κατάσταση που λειτουργεί ανασταλτικά για τις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες (Γρόσδος, 2015: 230, Konstantinou & Konstantinou, 2021: 35-36).

Από την παραπάνω ανάλυση γίνεται φανερό ότι η χρήση ποσοτικών τιμών για την αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή ακολουθείται από μια σειρά προβλημάτων - αδυναμιών ή παιδαγωγικών ελλειμμάτων, με σημαντικότερο αυτό της καταστρατήγησης της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολογικής διαδικασίας. Ως απόρροια αυτών, η αξία των βαθμών, από άποψη μεθοδολογική, αμφισβητείται και υπονομεύεται. Ειδικότερα, η χρήση βαθμολογίας φαίνεται να περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των αξιολογικών πρακτικών και να εστιάζει σε τυποποιημένες διαδικασίες με χαρακτηριστικά σύγκρισης, αντί στην εφαρμογή αξιολογικών πρακτικών που θέτουν στο επίκεντρό τους τον ίδιο τον μαθητή, αποσκοπώντας στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, των δυνατοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή, με τελικό στόχο τη λήψη διορθωτικών και άλλων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων (Κωνσταντίνου, Ι.Χ., 2018: 70).

Συμπερασματικά, μέσα από τη διαδικασία της βαθμολόγησης προωθείται η απομνημόνευση και αποκτά αξία η στείρα γνώση. Συνάλληλα, καλλιεργούνται η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός. Ακολούθως, διαπιστώνεται ότι για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες και οι προκλήσεις στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί έχοντας ως μοναδικό στόχο το παιδαγωγικό όφελος του μαθητή, αναγκαίος κρίνεται ο

επαναπροσδιορισμός της θεωρίας της μέτρησης, ώστε να υπάρχει σύνδεση και συνάφεια με το πλαίσιο αξιολόγησης, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική τάξη (Brookhart, 2003 McMillan, 2003, Shepard, 2000). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Χανιωτάκης επισημαίνει ότι: «[…] η απομάκρυνση του σχολείου από την ποσοτική και συσσωρευτική αντίληψη για τη γνώση και ο αναπροσανατολισμός του σε ποιοτικές και σύνθετες μορφές μάθησης προϋποθέτουν ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης σε συνδυασμό, βέβαια, με την αναθεώρηση των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας» (Χανιωτάκης, 2010: 273). Αυτή η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της ποσοτικής αποτίμησης της σχολικής επίδοσης έφερε στο προσκήνιο την αξιοποίηση ποιοτικών μέσων στην έκφραση και αποτύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δηλαδή *την περιγραφική αξιολόγηση*, η οποία βρίσκεται στον αντίποδα της βαθμολόγησης.

2.3.4.2 Ποιοτική απόδοση του αποτελέσματος - Περιγραφική Αξιολόγηση

Η συζήτηση αναφορικά με την ποσοτική έκφραση της σχολικής επίδοσης ανέδειξε ορισμένα ζητήματα, τα οποία προέρχονται κυρίως από την αδυναμία αυτής της πρακτικής να συνοψίσει με έναν αριθμό ή έναν απλό λεκτικό χαρακτηρισμό την πολυδιάστατη ανθρώπινη συμπεριφορά (Αλαχιώτης & Καρατζιά Σταυλιώτη, 2021, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Στον αντίποδα της βαθμολόγησης βρίσκεται η ποιοτική έκφραση και αποτύπωση των αποτελεσμάτων της σχολικής επίδοσης, δηλαδή η *περιγραφική αξιολόγηση* του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, η *περιγραφική αξιολόγηση* συνίσταται σε μια εκδοχή διαμορφωτικής αποτίμησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, αναδεικνύοντας τους παράγοντες επιρροής τους, όπως είναι για παράδειγμα οι συγκεκριμένες ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κασσωτάκης, 2013, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, όπ. αναφ. στο: Γρίβα & Κωφού, 2021: 38). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι ο συνδυασμός *διαμορφωτικής* και *περιγραφικής αξιολόγησης*, κάτω από κατάλληλες προϋποθέσεις, μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη μάθηση, την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την υψηλότερη θετική αυτοεκτίμηση (Black, 2001: 15).

Τοποθετώντας την *περιγραφική αξιολόγηση* μέσα σε ένα αποκλειστικά παιδαγωγικό πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι μέσω της συγκεκριμένης πρακτικής μπορούν να επιτευχθούν τα εξής:

- Ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί με τρόπο συστηματικό στους τομείς της μάθησης και της αγωγής που είναι πρωταρχικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, τη σχολική του πορεία και τη μελλοντική του ενηλικίωση και χειραφέτηση.
- Να διαμορφωθεί ένα σχολικό κλίμα, το οποίο να δημιουργεί τον χώρο και να καλλιεργεί τις προϋποθέσεις για την προσωπική επικοινωνία και δραστηριότητα μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (το σχολείο ως κοινότητα ζωής).
- Να υπάρχει η δυνατότητα αποδέσμευσης και αυτενέργειας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές στο πλαίσιο των κανονισμών και των κανόνων.
- Να υφίσταται η παροχή ευκαιριών για διάφορες μορφές κοινωνικής ζωής, πέραν της διδακτικής διαδικασίας, οι οποίες να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή.
- Να παρέχεται βοήθεια στους μαθητές σε ένα σχολείο ως χώρο που θα δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και γενικότερα στη ζωή των παιδιών και των νέων (Konstantinou, 2020: 57-58, Χανιωτάκης, 2010: 272).

Ταυτόχρονα, η αξιολόγηση του μαθητή είναι συνυφασμένη με όλα όσα συμβαίνουν μέσα στη σχολική τάξη και γενικότερα στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, εντός του οποίου ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα. Κατ' επέκταση και η *περιγραφική αξιολόγηση* δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό τομέα και στο τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά συνεκτιμά την προσπάθεια του μαθητή, την εξατομικευμένη πορεία μάθησης που ακολουθεί, καθώς και τις ικανότητες και δεξιότητες που ανήκουν στον κοινωνικό και συμμετοχικό ή ψυχοσυναισθηματικό του τομέα (Δημητρόπουλος, 2003: 268-269, Χανιωτάκης, 2010: 272). Υπό αυτή την οπτική, κρίνεται αναγκαία η διεύρυνση των αξιολογούμενων στοιχείων της συμπεριφοράς του μαθητή, ειδικά στην σύγχρονη κοινωνικοοικονομική και τεχνολογική πραγματικότητα, όπου απαντώνται νέες μορφές μαθησιακών αποτελεσμάτων, αφού το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί αναχρονιστικά και να εστιάζει μόνο στις γνωστικές επιδόσεις, κυρίως, χαμηλού επιπέδου (π.χ. απομνημόνευση) (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021: 322-325, Χανιωτάκης, 2010: 272). Στο πλαίσιο της ποιοτικής αποτύπωσης της επίδοσης, από τα παραπάνω απορρέει ότι τα κριτήρια αξιολόγησης επεκτείνονται και δεν αφορούν μόνο τις επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα αλλά συμπεριλαμβάνουν γνωστικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η μεθοδικότητα, η παρατηρητικότητα, η αποδοτικότητα, η κριτική σκέψη, καθώς και κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά. Αυτά μπορεί να είναι ενδιαφέρον, η

αυτοπεποίθηση, η συμμετοχή, η επιμονή, χαρακτηριστικά που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις συνεργασίες με συνομηλίκους, με εκπαιδευτικούς, και με το διοικητικό προσωπικό. Συμπεριλαμβάνονται, ακόμη, κριτήρια σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του μαθητή καθώς και κριτήρια που αφορούν τη γλωσσική ικανότητα και την επικοινωνία (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) (Ι.Ε.Π., 2017: 73).

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τον Οδηγό για την Περιγραφική Αξιολόγηση επισημαίνεται ότι η συγκεκριμένη πρακτική ανήκει στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και ουσιαστικά συνιστά μια ολιστική προσέγγισή της, η οποία «[…] είναι πλήρως ενταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από τη συλλογή τεκμηρίων ο/η εκπαιδευτικός αλλά και οι ίδιοι/-ες οι μαθητές και οι μαθήτριες θέτουν ερωτήματα και επιχειρούν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν, να επινοήσουν και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα» (Ι.Ε.Π., 2017: 15)[38]. Συμπληρωματικά, τονίζεται ότι μέσω της *περιγραφικής αξιολόγησης* παρέχεται η δυνατότητα καταγραφής των μαθητικών επιδόσεων, «[…] διαφοροποιημένα με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα» (Κωνσταντίνου, Ι. Χ., 2018: 70).

Η συγκεκριμένη πρακτική αναπτύσσεται θεωρητικά και εφαρμόζεται στην πράξη συνδυάζοντας τις δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: Την *αξιολόγηση για τη μάθηση* και την *αξιολόγηση της μάθησης,* οι οποίες αναλύθηκαν εκτενώς σε προηγούμενη ενότητα. Συνοπτικά, η πρακτική της *περιγραφικής αξιολόγησης* συμβάλλει σημαντικά στην καθημερινή αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας, όπως, επίσης, στη συλλογή δεδομένων σχετικών με τη μάθηση και την ανάπτυξή τους *(αξιολόγηση για τη μάθηση)* αλλά και στη σύνθεση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση μιας προκαθορισμένης χρονικής περιόδου, ώστε να ενημερωθούν οι μαθητές και οι γονείς ή κηδεμόνες τους σχετικά με την πρόοδό τους *(αξιολόγηση της μάθησης)* (Αλαχιώτης & Καρατζιά Σταυλιώτη, 2021, Ι.Ε.Π., 2017: 14-16). Ειδικότερα, σύμφωνα με το Ι.Ε.Π., (2017: 16), οι βασικοί σκοποί της *περιγραφικής αξιολόγησης* συνοψίζονται επιγραμματικά ως εξής:

- Η συνειδητοποίηση από τον ίδιο τον μαθητή της ατομικής του μαθησιακής πορείας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της επίδοσής του.

[38]Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο Τεύχος Α΄ Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπ.Π.Ε.Θ., Αθήνα: 2017.

- Η εκτίμηση, από πλευράς εκπαιδευτικών, του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.
- Η συλλογή πληροφοριών για την αποτίμηση της διδασκαλίας και της μάθησης, με σκοπό τις απαραίτητες ενέργειες για βελτίωση.
- Η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους.

Ακολούθως, αφενός λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο της *περιγραφικής αξιολόγησης,* και αφετέρου με τον όρο ότι δημιουργούνται όσο το δυνατόν καταλληλότερες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του, αναδεικνύεται η σημασία αυτής της μεθόδου μέσα από τα βασικότερα πλεονεκτήματά της. Ως το κυριότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου αναδεικνύεται ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας που την προσδιορίζει συνολικά ως διαδικασία και πράξη (Γρίβα & Κωφού, 2019, Κωνσταντίνου, 2010, Χανιωτάκης, 2010). Με άλλα λόγια, αποτυπώνοντας ποιοτικά τα μαθησιακά αποτελέσματα εξυπηρετούνται οι βασικότερες παιδαγωγικές λειτουργίες: α) η ανατροφοδότηση του μαθητή με στόχο την ατομική ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης, β) η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με στόχο τη λήψη ανατροφοδοτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων και γ) η πληροφόρηση των γονέων για την ουσιαστική συνεργασία σχολείου - οικογένειας στην αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων (Χανιωτάκης, 2010: 274).

Στα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της *περιγραφικής αξιολόγησης* συγκαταλέγεται η έμφαση που δίνεται στο ατομικό κριτήριο. Ο μαθητής συγκρίνεται με τις προηγούμενες επιδόσεις του, προκειμένου να αποφευχθεί ο ανταγωνισμός, η ιεράρχηση, καθώς και τα φαινόμενα βαθμοθηρικών τάσεων. Συγκεκριμένα, η περιγραφή των επιδόσεων του μαθητή γίνεται διαφοροποιημένα με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα και καταγράφονται με ευκρίνεια οι δυνατότητές του, οι κλίσεις του, οι αδυναμίες, ενώ από την άλλη οι ελλείψεις του αποτυπώνονται με ευκρίνεια. Ειδικότερα, με την *περιγραφική αξιολόγηση* παρέχεται η δυνατότητα να διαφοροποιηθούν οι επιδόσεις τους περισσότερο από ότι ένα σύμβολο ή ένας αριθμός και με τον τρόπο αυτό λύνεται το μεθοδολογικό πρόβλημα που προκύπτει από τη βαθμολόγηση σχετικά με την αντιστοίχιση ενός εμπειρικού φαινομένου με μια ποσοτική τιμή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 276-282).

Στα θετικά της εναλλακτικής αυτής αξιολογικής πρακτικής συμπεριλαμβάνονται και η αποφυγή ταξινόμησης στη βαθμολογική κλίμακα, η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων μάθησης σε εσωτερικά, ο περιορισμός της στείρας απομνημόνευσης, ο

εξετασιοκεντρισμός, καθώς και οι ανταγωνιστικές διαθέσεις μεταξύ των μαθητών. Ακόμη, η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της μαθητικής επίδοσης με ποιοτικά μέσα αποβλέπει στην κινητοποίηση του μαθητή ως προς τη συμμετοχή του στις παιδαγωγικές διαδικασίες, στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας του μαθητή και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής του (Γρίβα & Κωφού, 2019, Δημοσθενίδης & Συμεωνίδης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Χανιωτάκης, 2010).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι στην *περιγραφική αξιολόγηση* οι καταγραφές πρέπει να είναι αποτέλεσμα συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής δεδομένων μέσω διαφόρων εργαλείων/τεχνικών. Το περιεχόμενο των καταγραφών είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται με σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή, να περιλαμβάνει όχι μόνο πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες και τις ελλείψεις του μαθητή στα γνωστικά αντικείμενα αλλά να αναφέρεται και σε άλλες σημαντικές πτυχές της σχολικής ζωής, όπως είναι η προσπάθεια, η συμμετοχή, η μαθησιακή, εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται αντιληπτό ότι αποτελεί αντένδειξη και απαγορευτική ενέργεια η χρήση αρνητικών χαρακτηρισμών από πλευράς του εκπαιδευτικού που σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσουν σε στιγματισμό του μαθητή, ενώ παράλληλα κρίνεται σκόπιμο να αποφεύγονται προσπάθειες ωραιοποίησης της πραγματικότητας. Η έκφραση των αξιολογικών διαπιστώσεων οφείλει να είναι σύντομη, σαφής και περιεκτική, δίνοντας την ευκαιρία στον μαθητή να κατανοήσει την πορεία του, να προβληματιστεί και να αναστοχαστεί σχετικά με την δράση του στην τάξη ενθαρρύνοντάς τον προς τη βελτίωση (Γρίβα & Κωφού, 2019: 40-41, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 275-282).[39]

Σημαντικό θετικό στοιχείο της ποιοτικής απόδοσης της μαθητικής επίδοσης αποτελεί το γεγονός ότι μέσα από την αναλυτική και πληρέστερη πληροφόρηση γύρω από τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή ευνοείται και διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών αλλά και εκπαιδευτικού και γονέων και γενικά ενισχύεται σημαντικά η σχέση σχολείου - οικογένειας , η καλή συνεργασία των οποίων αποτελεί θετικό παράγοντα επιρροής στη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή, καθώς και στη λήψη αποφάσεων και ανατροφοδοτικών μέτρων για την αντιμετώπιση των αναδυόμενων δυσκολιών. Ακόμη, η *περιγραφική αξιολόγηση* αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διδασκαλία του, προσφέροντας αναλυτικές πληροφορίες και δεδομένα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό

[39] Βλ. παραδείγματα Τίτλων Προόδου με περιγραφική αξιολόγηση στο Γρίβα & Κωφού (2019) και στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017).

στη διαδικασία αναστοχασμού και στη λήψη αποφάσεων για μελλοντικές ενέργειες αναδιαμόρφωσης και καλυτέρευσης της διδακτικής διαδικασίας (Γρίβα & Κωφού, 2019, Δημοσθενίδης & Συμεωνίδης, 2015, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Χανιωτάκης, 2010). Τελικά, μέσα από την εφαρμογή της *περιγραφικής αξιολόγησης*, πραγματώνεται η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή, η οποία προσδιορίζεται ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και θεωρείται πως βρίσκεται εγγύτερα στους παιδαγωγικούς σκοπούς του σχολείου.

Παρά τον μεγάλο αριθμό θετικών στοιχείων και χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η περιγραφική αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, εντοπίζονται και ορισμένα μειονεκτήματα, τα οποία δυσχεραίνουν ως έναν βαθμό την αποτελεσματική εφαρμογή της:

- Το υποκειμενικό στοιχείο υπεισέρχεται και σε αυτή την αξιολογική μέθοδο, ειδικά αν ληφθεί υπόψη το ευρύ ερμηνευτικό της πεδίο, καταλήγοντας σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.
- Η *περιγραφική αξιολόγηση* είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, η οποία απαιτεί ειδικές γνώσεις και καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες συστηματικής παρατήρησης των μαθητών. Η συνεχής εξάσκηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, ώστε να αποφεύγεται η χρησιμοποίηση στερεότυπων και τυποποιημένων εκφράσεων.
- Δεν εξαλείφεται εντελώς το στοιχείο της βαθμολόγησης και σε ορισμένες περιπτώσεις οι διατυπωμένες αξιολογήσεις των μαθητών δε γίνονται κατανοητές από τους γονείς.
- Κατά την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς ελλοχεύει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να υπεισέλθει στο προσωπικό και οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή (Γρίβα & Κωφού, 2019, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Λιάμπας, 2011, Χανιωτάκης, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται ότι, αν και η περιγραφική αξιολόγηση παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες ως προς την εφαρμογή της στην καθημερινή πρακτική, θεωρείται ότι η αποκλειστική χρήση της, ειδικά για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, συμπλέει με την παιδαγωγική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία θεωρείται αποφευκτέα η αναγόρευση των βαθμών σε αυτοσκοπό και η επισκίαση της ουσιαστικής μαθησιακής διαδικασίας αλλά ούτε και ο περιορισμός των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών. Τελικά, διαπιστώνεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει, πέραν των

άλλων, και επικουρικά στις παραδοσιακές αξιολογικές πρακτικές, εστιάζοντας στις ικανότητες και στο προσωπικό προφίλ κάθε μαθητή και δίνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με την πορεία του μαθητή, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γρίβα & Κωφού, 2019, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

2.3.5 Ανατροφοδότηση

Το ***πέμπτο*** και τελευταίο ***στάδιο*** της συστηματικής εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας εμπεριέχει την ανατροφοδότηση και τη λήψη κατάλληλων ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων. Η ανατροφοδότηση ως διαδικασία χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συναντάται καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής πράξης καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με όλα τα στάδια της αξιολόγησης του μαθητή. Η παιδαγωγική και διδακτική σπουδαιότητά της στηρίζεται στην υψηλή επίδραση που αυτή έχει στις σχολικές επιδόσεις. Αυτή αποδεικνύεται από πλήθος ερευνητικών μελετών, κυρίως σε σχέση με τον ρόλο της στη *διαμορφωτική αξιολόγηση* και στην *αξιολόγησή για μάθηση* (Assessment Reform Group, 2002, Broadfoot & Black, 2004, Hattie, 2009, Hattie & Timperley 2007, Ρεκαλίδου, 2011, Wiliam, 2011).

Μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης παρέχονται πληροφορίες με ποικίλους τρόπους, οι οποίες συμπληρώνουν το κενό μεταξύ της παρούσας και της επιδιωκόμενης μάθησης. Στην εργασία τους οι Hattie & Timperley (2007) επισημαίνουν ότι η ανατροφοδότηση που αποσκοπεί στην προαγωγή της μάθησης βασίζεται στην εξής τυπολογία ερωτήσεων, στις οποίες πρέπει να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός ή ο μαθητής:

- Πού κατευθύνομαι; (Ποιοι είναι οι στόχοι;)
- Πώς θα φθάσω στους στόχους;
- Τι πρέπει να κάνω στη συνέχεια για να έχω μεγαλύτερη πρόοδο; (2007: 85-87).

Εμβαθύνοντας στο θέμα, παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης, που προσφέρεται στους μαθητές, συνιστούν η μορφή και το είδος (θετική ή αρνητική), το κατάλληλο επίπεδο και η σωστή χρονική στιγμή (άμεση ή με καθυστέρηση), ενώ βασική προϋπόθεση για την αποδοτικότητά της αποτελεί η ύπαρξη μαθησιακού περιεχομένου, στο οποίο αυτή να αναφέρεται (Hattie & Timperley, 2007, Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020). Ως εκ τούτου, το περιεχόμενο της ανατροφοδοτικής διαδικασίας είναι πρωταρχικής σημασίας για την ποιότητα των αποτελεσμάτων της και

κρίνεται σκόπιμο να πλαισιώνεται με επιστημονική γνώση και να εστιάζεται στην εργασία του μαθητή και όχι στον ίδιο, ως άτομο (Baroudi, 2007, Ρεκαλίδου, 2011: 123-128).

Η αξία της ανατροφοδότησης στην προαγωγή της μάθησης έχει οδηγήσει τους ειδικούς στην περαιτέρω μελέτη και διερεύνησή της ως στρατηγική στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση αρχών για τη σωστή εφαρμογή της (Nicol & Macfarlane - Dick, 2006, Ρεκαλίδου, 2011). Επιγραμματικά αναφέρονται οι επτά βασικές αρχές για μια «καλή ανατροφοδότηση», όπως προτείνονται από τους Nicol και Macfarlane - Dick, (2006: 205). Η καλή ανατροφοδότηση:

1. Συμβάλλει στην κατανόηση του μαθησιακού στόχου.
2. Βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης (αναστοχασμού) στον μαθητή.
3. Παρέχει σαφείς πληροφορίες στους μαθητές σχετικά με τη μάθησή τους.
4. Ενθαρρύνει τον διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αναφορικά με το αντικείμενο της μάθησης.
5. Ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση και την αυτοεκτίμηση του μαθητή.
6. Παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να καλύψει το κενό μεταξύ της γνώσης που κατέχει και αυτής που επιδιώκει.
7. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους.

Αν και τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα επίδρασης της σχολικής επίδοσης, σε πρόσφατη μελέτη μετα-ανάλυσης ερευνών καταγράφεται ότι είναι πιθανό η ανατροφοδότηση να έχει υψηλότερο αντίκτυπο στην ενεργοποίηση λειτουργιών που αφορούν γνωστικές και κινητικές δεξιότητες και λιγότερο σε λειτουργίες που σχετίζονται με τα κίνητρα και τη συμπεριφορά (Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020). Συνεπώς, μολονότι η ανατροφοδότηση αποτελεί την πιο ισχυρή «μεμονωμένη» επιρροή στη σχολική επίδοση, ταυτόχρονα, τα αποτελέσματά της ποικίλουν σε τέτοιο βαθμό που αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων της (Hattie, 2009, Careless & Boud, 2018). Υπό αυτή την οπτική υποδεικνύεται και η αναγκαιότητα ερμηνείας των διαφορετικών μορφών ανατροφοδότησης ως «ξεχωριστές κλίμακες μέτρησης» της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας από την εφαρμογή της (Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η παιδαγωγική αλλά και διδακτική μορφή, που λαμβάνει η διαδικασία της ανατροφοδότησης, συνεπάγεται την αντίστοιχη καλή γνώση των

εφαρμογών της από τον εκπαιδευτικό, ώστε να λειτουργεί ευεργετικά τόσο σε επίπεδο ατομικό (μαθητής/εκπαιδευτικός) όσο και σε συνολικό (σχολική τάξη) (Topping, 2010, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011: 124).

Συμπερασματικά, η ανατροφοδότηση -ως η συνέχεια της αξιολογικής διαδικασίας- αποτελεί ταυτόχρονα διεργασία, λειτουργία, σκοπό αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά της. Τέλος, σε περιπτώσεις – καταστάσεις σωστής εφαρμογής της, επιδρά ευεργετικά στη μαθησιακή διαδικασία, επιτυγχάνοντας την ενεργή εμπλοκή των μαθητών, καθώς, επίσης, και υψηλότερες επιδόσεις (Hattie & Zierer, 2019, Hattie & Timperley, 2007, Ρεκαλίδου 2011, Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020). Με άλλα λόγια, συνιστά τον απώτερο και τελικό σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, ο οποίος καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο και την ποιότητα της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η αξιολόγηση του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη

«Μόνο ό,τι δέχθηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο
μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και τον
χαρακτήρα σου».
J. Dewey

3.1 Η αξιολόγηση του μαθητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Προσεγγίζοντας το θεωρητικό παιδαγωγικό πλαίσιο της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, κρίνεται αναγκαία η εξέταση της θεσμικής του υπόστασης και της πρακτικής του εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα και όπως έχει αναφερθεί σε άλλη ενότητα, το πεδίο διερεύνησης της διατριβής μας έχει ως σημείο αναφοράς την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Γενικά, για την αξιολόγηση του μαθητή υπάρχει μια σειρά προεδρικών διαταγμάτων και νομοθετικών κειμένων, τα οποία εκδόθηκαν σχεδόν παράλληλα με την ίδρυση του σχολείου, ως κοινωνικού θεσμού, και αφορούσαν κυρίως τον τρόπο εξέτασης του μαθητή για την προαγωγή του από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη. Η ιστορική ανασκόπηση των θεσμικών κειμένων καταδεικνύει τον ελεγκτικό, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα που κατείχε το σύστημα αξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών κατά τον 19ο και για ένα μεγάλο διάστημα τον 20ο, αιώνα με τον Κασσωτάκη να παρατηρεί ότι αυτά τα χαρακτηριστικά διακρίνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι και σήμερα (Κασσωτάκης, 2013: 80).

Στα παραπάνω γνωρίσματα αυτής της περιόδου συμπεριλαμβάνεται και η δασκαλοκεντρική προσέγγιση στην αποτίμηση γνώσεων προερχόμενων αποκλειστικά από τη σχολική διδακτέα ύλη, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την εφαρμογή παραδοσιακών αξιολογικών μεθόδων και κυρίως μέσα από γραπτές και προφορικές εξεταστικές δοκιμασίες, ετήσιες ή εξαμηνιαίες. Οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις πραγματοποιούνταν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα. Ακολουθούσαν συγκεκριμένους κανόνες, ορισμένους από την κεντρική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και εφαρμόζονταν με τον ίδιο τρόπο για όλα τα σχολεία της χώρας, θεσμός ο οποίος διατηρείται μέχρι και σήμερα με τις ετήσιες Πανελλήνιες Εξετάσεις για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Καλλιμάνη 2017: 299-303, Κασσωτάκης, 2013: 79-83). Επιπλέον, τη

συγκεκριμένη χρονική περίοδο οι αξιολογικές διαδικασίες και γενικότερα το σύστημα παρακολούθησης της σχολικής πορείας του μαθητή χαρακτηρίζονται από συντηρητικές απόψεις, ενώ ο τρόπος εφαρμογής τους οδηγεί στην καλλιέργεια του ανταγωνιστικού πνεύματος και την ενίσχυση του ατομισμού, εξυπηρετώντας παράλληλα με τρόπο έμμεσο την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου (Κασσωτάκης, 2013: 79-80, Παπακωνσταντίνου, 2005: 125-136).

Ωστόσο, προσπάθειες αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού των αξιολογικών πρακτικών επιχειρούνται σε επόμενα νομοθετικά κείμενα, κυρίως μετά τη μεταπολίτευση. Σημαντικά σημεία σταθμοί στα νομοθετικά κείμενα μετά το 1975 θεωρούνται[40]:

α) Η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Ν. 309/76, άρθρο 26, παρ. 2β).

β) Η κατάργηση των γραπτών εξετάσεων στο τέλος της σχολικής χρονιάς για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Π.Δ. 483/77).

γ) Η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων στα Λύκεια (Π.Δ. 465/1981).

δ) Η ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, με ελάχιστες εξαιρέσεις, όπως επίσης και η αλλαγή της βαθμολογικής κλίμακας[41] (Α.Π.Γ/9425/29-11-80 & Π.Δ. 8/94).

ε) Η εισήγηση της περιγραφικής αξιολόγησης (Π.Δ. 409/94).

Ειδικότερα, από το 1981 μέχρι και σήμερα[42] στα αντίστοιχα νομοθετικά πλαίσια περιγράφεται λεπτομερώς και με σαφήνεια η διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή για κάθε γνωστικό αντικείμενο και κάθε τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα Π.Δ. από το 1974 μέχρι και το 1985 η γραπτή εξέταση κάθε μορφής κατέχει κυρίαρχη θέση στην αξιολογική διαδικασία συνολικά, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι αποτελεί τον βαθμολογικό

[40] Βλ. περισσότερα στο: Κασσωτάκης, (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Γρηγόρης και στο Παπακωνσταντίνου, (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Έκφραση.

[41] Το 1980 ο τότε υφυπουργός Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλος εκδίδει εγκύκλιο (Α.Π.Γ/9425/29-11-80) με θέμα «Ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας αυτών».

[42] Βλ. περισσότερα: στο Παπακωνσταντίνου (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο &

- Π.Δ. 409/1994 «Αξιολόγηση μαθητών Γυμνασίου» ΦΕΚ 226/Α/22.12.1994
- Π.Δ. 60/2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» ΦΕΚ 65/Α/30.3.2006
- Π.Δ. 126/2016 - ΦΕΚ 211/Β/11-11-2016
- Π.Δ. 8/2017 - ΦΕΚ15/Α/10-2-2017
- Ν. 4610/2019 (Α΄ 70).
- Ν. 4692/2020

δείκτη που θα καθορίσει και το αποτέλεσμα της προφορικής αξιολόγησης και κατ' επέκταση τον τελικό Μέσο Όρο (Μ.Ο.) (επιτρεπόμενη απόκλιση για τον βαθμολογητή + /- 3 βαθμούς), γεγονός το οποίο διήρκησε νομοθετικά, με ορισμένες τροποποιήσεις (βλ. ενδεικτικά: Ν. 2525/1997, Ν.4186/13, Ν., Ν. 4692/2020), πολλές δεκαετίες και έχει παγιωθεί στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών μέχρι και σήμερα (Καλλιμάνη, 2017: 216).

Από το 1985 και έπειτα, το στοιχείο που διαφοροποιείται εμφανώς σε σχέση με τα προηγούμενα νομοσχέδια, εμπεριέχεται στη διατύπωση -αρχικά- των στόχων της εκπαίδευσης -γενικότερα- του εκπαιδευτικού συστήματος και -ειδικότερα- της αξιολογικής διαδικασίας του μαθητή. Οι έννοιες *εξετάσεις* και *βαθμολογία* φαίνεται να περιορίζονται. Κεντρική θέση λαμβάνει σταδιακά ο όρος *αξιολόγηση*[43]. Αν και η ρητορική που εισάγεται με τον Ν. 1566/85, αναφορικά με τους σκοπούς της μέσης εκπαίδευσης, εστιάζει σε μια πιο «προοδευτική» παιδαγωγική, με επίκεντρο την ηθική διαπαιδαγώγηση και την ανθρωπιστική παιδεία, (απώτερος στόχος της οποίας είναι η ομαλή ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι),[44] (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, άρθρο 1), η έμφαση που δίνεται στην αθροιστική αξιολόγηση και στη βαθμολογία, καθώς και ο κατακυρωτικός χαρακτήρας ειδικά των γραπτών εξετάσεων δεν φαίνεται να υποχωρούν. Ουσιαστικά, δεν διαπιστώνονται σημαντικές αλλαγές στα νομοθετικά κείμενα -σε σχέση με προγενέστερα- που ρυθμίζουν με κάθε λεπτομέρεια την αξιολογική διαδικασία, η οποία είναι εστιασμένη στην παραδοσιακή λογική της απομνημόνευσης της διδακτέας ύλης, τις εξεταστικές δοκιμασίες, αλλά και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, δηλαδή την απονομή των βαθμών (Π.Δ. 427/86, Π.Δ. 428/86, Π.Δ. 108/87, Καλλιμάνη, 2017: 216-220).

Ωστόσο, στα Π.Δ., όπως αποσαφηνίζονται παρακάτω, παρατηρείται η καθιέρωση και η ευρεία χρήση της έννοιας *αξιολόγηση*, ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ δίνεται πλέον βαρύτητα στον συνεχή και διαμορφωτικό της χαρακτήρα, τονίζεται το ποιοτικό της στοιχείο και η ανατροφοδοτική της λειτουργία και διαφαίνεται η σύνδεση διδασκαλίας και αξιολόγησης (Π.Δ. 409/1994 - ΦΕΚ 226/α/22.12.1994. άρθρο 2, παρ.2) [45], τάσεις οι οποίες ήδη επικρατούσαν κάποιες δεκαετίες νωρίτερα, -διεθνώς- στον τομέα της αξιολόγησης του μαθητή (Καλλιμάνη, 2017: 299-303,

[43] Αξίζει να ειπωθεί ότι ο όρος «αξιολόγηση» εντοπίζεται για πρώτη φορά στο Π.Δ. 420/78, όπου χρησιμοποιείται, όμως, ως ταυτόσημος με τον όρο «βαθμολόγηση».

[44] Βλ. αναλυτικά Ν. 1566/85 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

[45] Π.Δ. 409/1994 - ΦΕΚ 226/α/22.12.1994. άρθρο 2, παρ.2: «Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης λαμβάνουν υπόψη τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και εναρμονίζονται προς αυτούς».

Κασσωτάκης, 2013: 79-83, Παπακωνσταντίνου, 2005: 121-131). Ενδεικτικά, παρατίθεται απόσπασμα από το Π.Δ. 462/91 (άρθρο 1), σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ορίζεται ως:

> […] η συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία με την οποία προσδιορίζεται η πρόοδος του μαθητή, καθώς και ο τρόπος επίτευξής της, με στόχο την έγκαιρη ενημέρωση του δασκάλου και μαθητή για την πορεία της διδακτικής πράξης, ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να διασφαλίζεται η περαιτέρω πρόοδος του μαθητή.

Ακόμη, «η αξιολόγηση αναφέρεται στις σχολικές γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και ικανότητες που απόκτησε και ανέπτυξε ο μαθητής και οι οποίες καλύπτουν το γνωστικό, το γλωσσικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα […]» (Π.Δ. 462/91, άρθρο 1 παρ. 2).

Ο σκοπός, λοιπόν, της αξιολογικής διαδικασίας δεν συνίσταται πλέον αποκλειστικά στον έλεγχο της μαθητικής επίδοσης, αλλά και στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων στους μαθητές. Η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια της κριτικής και μεταγνωστικής ικανότητας, της δημιουργικής σκέψης και της ενθάρρυνσης του μαθητή, ώστε να αναπτύξει την ικανότητα αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης, όπως αναφέρεται και στα Π.Δ. 392 & 393/1990, άρθρα 8 και 31 αντίστοιχα.

Από τα παραπάνω παρατηρείται -τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο- η τάση για σταδιακή αποδέσμευση της αξιολογικής διαδικασίας από τις πρακτικές του παρελθόντος και τον μονοδιάστατο ελεγκτικό χαρακτήρα της. Η ουσιαστική αλλαγή στη γενικότερη θεώρηση της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης αποτυπώνεται μέσα από τους σκοπούς και τους στόχους για τη σχολική αξιολόγηση στο Π.Δ. 409/1994 (άρθρο 1)[46].

[46] Π.Δ. 409/1994 - ΦΕΚ 226/22-12-1994 Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου.
Άρθρο 1
«1. Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων.
2. Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία μάθησης αυτού, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται παράλληλα, διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή που σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τα

Αν και στα μεταγενέστερα θεσμικά κείμενα (Π.Δ. 409/94 και έπειτα) εντοπίζονται στοιχεία προσπάθειας εκσυγχρονισμού των αξιολογικών διαδικασιών, όπως για παράδειγμα η τάση εξατομίκευσης της αξιολόγησης με την εισαγωγή διαφορετικών και εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, η ενσωμάτωση του ποιοτικού στοιχείου με την περιγραφική αξιολόγηση και τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες (projects), οι οποίες εισήχθησαν για πρώτη φορά με το Π.Δ. 409/94, τις ρουμπρίκες, την παρατήρηση, τον φάκελο εργασιών του μαθητή, την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών αξιολογικών μεθόδων, η έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και κυρίως στην αξιολόγηση για τη μάθηση (Π.Δ. 409/1994, Π.Δ. 8/1995). Εντούτοις, στα ίδια κείμενα γίνεται αντιληπτή η ανακολουθία των στόχων που αποτυπώνονται σε σχέση με τις συγκεκριμένες παραδοσιακές πρακτικές και μεθόδους αξιολόγησης που περιγράφονται ενδελεχώς και οφείλουν να εφαρμοστούν σύμφωνα με τη νομοθεσία (Καλλιμάνη, 2017: 299-303).

Ακολούθως, παρά τη νέα προοπτική -σε επίπεδο ρητορικής- για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, από την οποία διακατέχονται τα θεσμικά κείμενα από το Π.Δ. 409/1994 μέχρι και σήμερα, οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα μέσα που προτείνονται τελικά προς αξιοποίηση για την εφαρμογή της και -ειδικότερα των γραπτών και προφορικών εξετάσεων και του τρόπου βαθμολόγησης- παραμένουν προσκολλημένα στο παραδοσιακό πλαίσιο για την αξιολόγηση. Όπως, παρατηρεί και η Καλλιμάνη (2017) στην εργασία της: Επί της ουσίας ανακυκλώνονται πρακτικές του παρελθόντος και ειδικά σε κείμενα και άρθρα που αφορούν «τη ρύθμιση θεμάτων των τελικών εξετάσεων, προαγωγικών και απολυτηρίων», δεν φαίνεται να παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις από αντίστοιχα παλαιότερα κείμενα «που ισχύουν ακόμα και από τη δεκαετία του ‘50» (2017: 295 & 300-303).

Τα παραπάνω περιγράφουν ευσύνοπτα τον επιφανειακό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα που προσλαμβάνει τελικά η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη. Αν και η παρουσία καινοτόμων προσεγγίσεων και εναλλακτικών τεχνικών και μεθόδων κατέχει σημαντική θέση στα θεσμικά κείμενα εδώ και σχεδόν

αποτελέσματα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

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

τρεις δεκαετίες, η σχολική πραγματικότητα έχει δείξει ότι -παρά τις όποιες προσπάθειες εφαρμογής τους- συνήθως αξιοποιούνται από ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών και σε μεμονωμένες περιπτώσεις, με αποτέλεσμα κάθε προσπάθεια τελικά να εγκαταλείπεται (Ρεκαλίδου, 2011)[47], γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη σύμφωνα με την οποία «η θεσμική αντίσταση προς την μεταρρύθμιση της αξιολογικής πρακτικής παραμένει υψηλή» (Williams, 2014: 568).

Καταληκτικά, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η ανατροφοδότηση, η οποία διακηρύσσεται ως η σημαντικότερη παιδαγωγική λειτουργία, καθώς επίσης και ο απώτερος εκπαιδευτικός στόχος για την αξιολόγηση του μαθητή τίθενται υπό αμφισβήτηση, λόγω του όγκου και του ρόλου των εξεταστικών δοκιμασιών σε συνδυασμό με το αυστηρό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται αλλά και τον κοινωνικό αντίκτυπο που επιφέρουν (Καλλιμάνη, 2017, Κασσωτάκης, 2013, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Παπακωνσταντίνου, 2005). Ο κοινωνικός αυτός αντίκτυπος σχετίζεται άμεσα με τη νομιμοποίηση του ως κοινωνικός θεσμός, μέσω του οποίου ρυθμίζεται και διαμορφώνεται η κατανομή των ατόμων στον εργασιακό τομέα (Τσακίρη, 2018).

3.1.1 Η αξιολόγηση του μαθητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα

Πρόσφατα, εισήχθησαν από το Υ.ΠΑΙ.Θ τα Νέα Προγράμματα Σπουδών[48], όπως επίσης και το νέο νομοσχέδιο για την παιδεία, το νομοθετικό πλαίσιο του οποίου φέρει τον τίτλο «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (**Ν.** 4823/2021 - ΦΕΚ 136/Α/3/8/2021). Σύμφωνα με τον νέο Ν**.** 4823/2021 καθορίζονται ορισμένες αλλαγές στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Γυμνασίου και Λυκείου. Ειδικότερα, το άρθρο 3 του Π.Δ. 126/2016, περί της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών του Γυμνασίου, αντικαθίσταται και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ορίζεται σύμφωνα με το άρθρο 86, παρ. 3 του Ν. 4823/2021[49] ως εξής:

> 1. Για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κατά τη διάρκεια των τετραμήνων συνεκτιμώνται τα παρακάτω κριτήρια:

[47] Στο κεφάλαιο για τις τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή αναλύονται λεπτομερώς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους η εφαρμογή τους καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση.

[48] http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

[49] Επιλέγεται η συγκεκριμένη παράγραφος, καθώς αποτελεί αντικατάσταση του άρθρου 3 του Π.Δ. 126/2016 (Α΄ 211), περί της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου.

α) Η συνολική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διδασκαλία (τα ερωτήματα που θέτει, οι απαντήσεις που δίνει, η συμβολή του στη μελέτη ενός θέματος μέσα στην τάξη, η συνεργασία του με συμμαθητές, η επιμέλεια στην εκτέλεση των εργασιών που του ανατίθενται), από την οποία ο εκπαιδευτικός σχηματίζει εικόνα για τις γνώσεις, την κατανόηση εννοιών και φαινομένων, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα κ.λπ.,

β) οι εργασίες που εκτελεί ο μαθητής στο πλαίσιο της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο ή στο σπίτι, ατομικά ή ομαδικά,

γ) οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές, και οι διαθεματικές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές,

δ) οι τετραμηνιαίες δοκιμασίες αξιολόγησης (ωριαίες γραπτές δοκιμασίες ή ανάθεση και υποβολή/παρουσίαση ατομικής ή ομαδικής συνθετικής ή διαθεματικής δημιουργικής εργασίας ή αξιοποίηση των χαρακτηριστικών και των σταδίων εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης),

ε) οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ).

Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά ορισμένες «τεχνικές» τροποποιήσεις στον τρόπο διεξαγωγής των εξεταστικών δοκιμασιών, στις οποίες υποβάλλεται ο μαθητής με σκοπό την αξιολόγηση της επίδοσής του και την απόδοση της βαθμολογίας του. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις γραπτές δοκιμασίες αυτές μπορεί να είναι προειδοποιημένες ή μη, αναλόγως, αν είναι ανακεφαλαιωτικές ή αν αφορούν την ύλη του προηγούμενου μαθήματος. Να σημειωθεί ότι ο επιτρεπόμενος αριθμός ωριαίων γραπτών δοκιμασιών είναι μία την ημέρα και όχι περισσότερες από τρεις στο εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα (άρθρο 86, Ν. 4823/2021)[50].

Ακολούθως, ορισμένες αλλαγές διαπιστώνονται και στον τρόπο που αποδίδεται η προφορική βαθμολογία τετραμήνων των μαθητών Λυκείου, ο οποίος περιγράφεται αναλυτικά στο άρθρο 103 του ίδιου νόμου. Και στην περίπτωση των μαθητών Λυκείου

[50] Ν. 4823/2021ΦΕΚ - 136/Α/3-8-2021

η αξιολόγησή τους βασίζεται στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο με αυτή του Γυμνασίου. Ως εκ τούτου, για την αξιολόγηση της επίδοσης και την αποτίμηση της προφορικής βαθμολογίας τετραμήνων, ο εκπαιδευτικός συνεκτιμά και στην περίπτωση αυτή τη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική διαδικασία, το ενδιαφέρον του, την επιμέλειά του στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, την επίδοσή του στις αξιολογικές δοκιμασίες του τετραμήνου όποιας μορφής, στις γραπτές δοκιμασίες ολιγόλεπτες ή ωριαίες, όπως επίσης και στις εργασίες που εκτελεί στο σπίτι. Για την αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των τετραμήνων, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του, εκτός από τα παραπάνω, και τις προαιρετικές δημιουργικές εργασίες των μαθητών, καθώς και τον *φάκελο εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή*[51], όπου αυτός τηρείται (άρθρο 121, Ν. 4823/21).

Στη βάση των προαναφερθέντων, προκύπτει ότι στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, καθώς και στα Νέα Α.Π.Σ. διαπιστώνεται το εγχείρημα αλλαγής στην κουλτούρα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης υπό το πρίσμα των σύγχρονων προσεγγίσεων της *διαμορφωτικής αξιολόγησης* και της *αξιολόγησης για μάθηση* «ως μιας παιδαγωγικής λειτουργίας ενσωματωμένης δυναμικά στη διδακτική πράξη». Πρωταρχικός σκοπός είναι οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες «αναστοχαζόμενων ανθρώπων που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και πώς να γίνονται δημιουργικοί και αποτελεσματικοί καθώς επίσης και να καλλιεργήσουν δεξιότητες με τις οποίες θα αξιοποιούν τις γνώσεις τους και θα παράγουν νέα γνώση»[52].

Παράλληλα, μελετώντας το νέο νομικό πλαίσιο για την παιδεία και ειδικότερα τις διατάξεις που αφορούν την αξιολόγηση του μαθητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντοπίζεται η ενσωμάτωση των εναλλακτικών αξιολογικών τεχνικών όχι μόνο ως προτεινόμενες μέθοδοι αξιολόγησης. Η εφαρμογή τους θεωρείται αυτονόητη, αφού το αποτέλεσμά τους πρέπει να συνεκτιμηθεί στη συνολική αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή. Ωστόσο, στο ίδιο νομοθετικό κείμενο αφιερώνονται ολόκληρες ενότητες, στις οποίες περιγράφονται ενδελεχώς όλες οι εξεταστικές δοκιμασίες (περισσότερες εξ αυτών γραπτές) και ο τρόπος αξιολόγησης - βαθμολόγησης αυτών. Ειδικά στα διατάγματα που αφορούν την εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου, η έμφαση αλλά και η λεπτομερής περιγραφή - καθοδήγηση στον τρόπο βαθμολόγησης είναι διακριτή -κυρίως- στα πανελληνίως γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα σε σχέση με τα λεγόμενα «δευτερεύοντα» μαθήματα.

[51] Αναφέρεται στον ΦΕΜ: Φάκελος υλικού/εργασιών του μαθητή
[52] Βλ. Νέα Α.Π.Σ.: http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Σε αυτό το πλαίσιο αλλαγής της υπάρχουσας κουλτούρας και αναβάθμισης του σχολείου εντάσσεται και η πρακτική της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.), η οποία εφαρμόστηκε πιλοτικά στην Α΄ και Β΄ Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2013-2014, επανήλθε με τον Ν. 4962/2020 και τελικά εφαρμόστηκε τη σχολική χρονιά 2021-2022 και ισχύει μέχρι σήμερα σύμφωνα με το άρθρ. 217 του Ν. 4823/2021. Ειδικότερα, από το σχολικό έτος 2022-2023 αφορά και στη Γ΄ Λυκείου. Εν συντομία και υπό το πρίσμα, του θεωρητικού πλαισίου της συγκεκριμένης πρακτικής, όπως αυτό παρουσιάζεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), η Τ.Θ.Δ.Δ. «*αποτελεί μέσο υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας και ως τέτοιο πρέπει πρώτα από όλα να αντιμετωπίζεται».* Συνιστά, ουσιαστικά ένα *«παιδαγωγικό εργαλείο»*, το οποίο εξυπηρετεί τη διαδικασία αξιολόγησης και *«στόχο της έχει να διευκολύνει και όχι να ελέγξει, να προσανατολίσει και όχι να δεσμεύσει».* Ταυτόχρονα, λειτουργεί *«ως βάση πληροφοριών που υπερβαίνει τη χρηστικότητα της βαθμολόγησης και δίνει δυνατότητα για ευρύτερη αποτίμηση και επανασχεδιασμό του μαθήματος και της διδακτικής πράξης».*[53]

Σύμφωνα, λοιπόν, με την ισχύουσα νομοθεσία για τα μαθήματα που εξετάζονται γραπτώς στις προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ και Β΄ Λυκείου και τις απολυτήριες της Γ΄ Λυκείου, τα θέματα καθορίζονται κατά ένα ποσοστό 50% με τυχαία επιλογή από την Τ.Θ.Δ.Δ. και το υπόλοιπο 50% από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες στο αντίστοιχο μάθημα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η εξεταστέα ύλη των μαθημάτων προσδιορίζεται με απόφαση του Υ.ΠΑΙ.Θ., η οποία δημοσιεύεται σε ΦΕΚ μετά από εισήγηση του Ι.Ε.Π. το αργότερο ως τα τέλη Σεπτεμβρίου κάθε έτους. [54] Αν και το μέτρο

53 Βλ. σχετικά με τη φιλοσοφία και το θεωρητικό υπόβαθρο της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας στο: http://iep.edu.gr/el/eisagogi-stin-trapeza-thematon

[54] Στο άρθρο 9 του ν. 4692/2020 (Α΄111) προστίθεται παρ. 3 και το άρθρο 9 διαμορφώνεται ως εξής:
«Άρθρο 9. Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας:
1. Για τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα στις προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ και Β΄ τάξης κάθε τύπου Λυκείου και στις απολυτήριες εξετάσεις της Γ΄ τάξης κάθε τύπου Λυκείου, τα θέματα των εξετάσεων ορίζονται κατά ποσοστό πενήντα τοις εκατό (50%) με τυχαία επιλογή από Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.) και κατά ποσοστό πενήντα τοις εκατό (50%) από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες το αντίστοιχο μάθημα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η εξεταστέα ύλη των μαθημάτων του προηγούμενου εδαφίου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται μετά από εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής το αργότερο ως τα τέλη Σεπτεμβρίου κάθε έτους.
2. Η Τ.Θ.Δ.Δ. συστήνεται και λειτουργεί στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π., ρυθμίζεται η οργάνωση και λειτουργία της Τ.Θ.Δ.Δ., ο τρόπος υποβολής, αξιολόγησης, επιλογής και εισαγωγής θεμάτων σε αυτήν, ο τρόπος πρόσβασης σε αυτήν, η διαδικασία τυχαίας επιλογής θεμάτων την ημέρα διεξαγωγής των προαγωγικών ή απολυτήριων εξετάσεων, καθώς και κάθε άλλο ειδικότερο ζήτημα για την εφαρμογή του παρόντος.
3. Στα μειονοτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης, η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας του άρθρου 9 του ν. 4692/2020 (Α΄111) δεν εφαρμόζεται για τον ορισμό των θεμάτων των

αυτό της Τ.Θ.Δ.Δ. είναι πολύ πρόσφατο και η εφαρμογή του πολύ σύντομη, για να υπάρξουν ολοκληρωμένες επιστημονικές μελέτες και ερευνητικά ευρήματα ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητάς του, έχει ήδη εγείρει πλήθος αντιπαραθέσεων και αντικρουόμενων απόψεων στον εκπαιδευτικό κλάδο, καθώς και αντιδράσεις από μαθητές και εκπαιδευτικούς για την υλοποίησή του, όπως προκύπτει από τα διάφορα δημοσιεύματα των Μ.Μ.Ε.[55]

Συμπερασματικά, σε ό,τι αφορά την εξεταστική διαδικασία αλλά και τη βαθμολογική αποτύπωση της μαθητικής επίδοσης, η διαχρονικότητα που χαρακτηρίζει το περιεχόμενο των νομοθετικών διαταγμάτων είναι πρόδηλη, με ορισμένες ελάχιστες «τεχνικές» διαφοροποιήσεις. Πρωταρχικό ρόλο συνεχίζουν να κατέχουν οι γραπτές εξετάσεις με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις (κυρίως απομνημόνευσης πληροφοριακού υλικού), καθώς επίσης και οι προφορικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος με αποκορύφωμα τις ετήσιες γραπτές εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πανελλήνιες Εξετάσεις), που κατά καιρούς διαφοροποιούνται ως προς τη διαδικασία, την ύλη, τον τρόπο βαθμολόγησης και τις προϋποθέσεις διεξαγωγής ανάλογα με τις μεταρρυθμίσεις, στις οποίες προβαίνει η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Καλλιμάνη, 2017: 295 & 299-303, Κασσωτάκης, 2013, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Ρεκαλίδου, 2011, Ταρατόρη & Τσαλκατίδου 2009).

Τέλος, είναι προφανής η βαρύτητα που δίνει κάθε κυβέρνηση στις μεταρρυθμίσεις που αφορούν τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, αν παρατηρήσει κανείς τις συνεχείς εξαγγελίες νόμων και τον μεγάλο αριθμό προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων που έχουν εκδοθεί και συνεχίζουν να εκδίδονται για το ζήτημα αυτό μέχρι και σήμερα. Ως αποτέλεσμα, η εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας συνεχίζει να

γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων του μειονοτικού προγράμματος στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών που φοιτούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Λυκείου αυτών».

[55] «Ο Γολγοθάς της ύλης που δε βγαίνει και η «Τράπεζα Θυμάτων», Καββαδίας, Γ., 27/01/2023: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/406222_o-golgothas-tis-ylis-poy-de-bgainei-kai-i-trapeza-thymaton

«Τράπεζα Θεμάτων και εγχώριο πρόγραμμα PISA. Εργαλεία βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης ή παράγοντες όξυνσης των ανισοτήτων;» ΟΙΕΛΕ, 09/05/2022: https://oiele.gr/trapeza-thematon-kai-egchorio-programma-pisa-ergaleia-veltiosis-tis-poiotitas-tis-ekpaidefsis-i-paragontes-oksynsis-ton-anisotiton/

«Σχολεία: Πυκνώνουν οι αντιδράσεις για Τράπεζα Θεμάτων και Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής - Η ιδιαιτερότητα των Εσπερινών Λυκείων», Τρίγκα, Ν., 18/01/2023: https://www.ethnos.gr/greece/article/191746/sxoleiapyknonoynoiantidraseisgiatrapezathematonkaielaxistbasheisagoghshidiaiterothtatonesperinonlykeion

«Οι μαθητές στο «γκισέ» της Τράπεζας Θεμάτων» Λακασάς Α., 17/05/2022: https://www.kathimerini.gr/society/561858784/oi-mathites-sto-gkise-tis-trapezas-thematon/

«Οι αντιφάσεις της Τράπεζας Θεμάτων», Πετροπούλου, Μ., 13/10/2021: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/360408_oi-antifaseis-tis-trapezas-thematon

αποτελεί αντικείμενο αποσπασματικών αλλαγών (Ρεκαλίδου, 2011: 19), τις συνέπειες των οποίων καλούνται να αντιμετωπίσουν κάθε φορά μαθητές και εκπαιδευτικοί.

3.2 Ο θεσμός των γραπτών εξετάσεων και ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης ως παράγοντες άγχους και ανταγωνισμού

Σε συνέχεια της προηγούμενης ανάλυσης, γίνεται αντιληπτό ότι *ο παραδοσιακός*[56] *τρόπος εξέτασης* και συγκεκριμένα οι *γραπτές εξετάσεις* αποτελούν, διαχρονικά, το «επιστέγασμα» της συνολικής μαθησιακής προσπάθειας. Παράλληλα, συνιστούν τον μηχανισμό μέσω του οποίου κυρώνεται η κατάκτηση της σχολικής γνώσης, πραγματοποιείται η ταξινόμηση των μαθητών και η επιλογή τους για τη μετάβαση στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς και η πιστοποίησή τους για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Ειδικότερα, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι *γραπτές εξετάσεις* αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και διακριτό χαρακτηριστικό όλων των βαθμίδων με αποκορύφωμα τον θεσμό των *εθνικών εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος* για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πανελλήνιες Εξετάσεις) (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 220-22, Παπακωνσταντίνου, 2018: 165). Ακολούθως, οι *γραπτές εξετάσεις* -αυτής της μορφής- είναι ένας σχετικά σύγχρονος θεσμός που εφαρμόστηκε στις περισσότερες χώρες της Δύσης από το 1980 και μετά, με απώτερο σκοπό όχι μόνο να εξαλειφθεί ο αναλφαβητισμός του γενικού πληθυσμού, αλλά και να επιτευχθεί ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο για όλη την κοινωνία. Με άλλα λόγια, είναι ένας θεσμός με κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις, ο οποίος εξυπηρετεί όχι μόνο εκπαιδευτικές αλλά κυρίως λειτουργικές κοινωνικές ανάγκες (Καλλιμάνη, 2017, Καψάλης & Χανιωτάκης 2015, Παπακωνσταντίνου, 2018, Χιωτάκης, 2004).

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η λογική της «εξέτασης» και ειδικά ο θεσμός των *γραπτών εξετάσεων* -με κυρίαρχη μορφή τις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο- έχει παγιωθεί στην κουλτούρα του κοινωνικού συνόλου και αντιμετωπίζεται ως ο πλέον αντικειμενικός και αξιοκρατικός τρόπος επιλογής και ταξινόμησης των ατόμων στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική ιεραρχία, μέσα από αδιάβλητες, τυπικές και επίσημες διαδικασίες (Καλλιμάνη, 2017, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Ρεκαλίδου,

56 Ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης διακρίνεται για τα εξής χαρακτηριστικά του: «α) τη χρήση ερωτήσεων ανάπτυξης ενός θέματος ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσω εξέτασης της επίδοσης των μαθητών, β) τη μεγάλη σημασία που δίνεται στη στείρα απομνημόνευση «έτοιμων» γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια και τις «παραδόσεις» των εκπαιδευτικών και γ) τη συχνή χρήση μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων […]» (Κασσωτάκης, 2013: 105, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 224).

2011). Η παραπάνω συνθήκη επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι *γραπτές εξετάσεις*, ως μέσο ιεραρχικής κατανομής των κοινωνικό-επαγγελματικών ρόλων, εφαρμόζονται και ανεξάρτητα από την εκπαίδευση ή τη σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, *γραπτές εξετάσεις εθνικής εμβέλειας* υλοποιούνται για την επιλογή κατάλληλα καταρτισμένων ατόμων από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), την ελληνική ανεξάρτητη αρχή, η οποία αποβλέπει στη διασφάλιση της ορθότητας των προσλήψεων τακτικού και εποχικού προσωπικού στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, συμπεριλαμβανομένων, σε ορισμένες περιπτώσεις, και των εκπαιδευτικών.[57] Εντούτοις, ως θεσμός, έχει αμφισβητηθεί και επικριθεί έντονα για τη μεθοδολογία του, τις αρνητικές συνέπειες που επιφέρει στους μαθητές και, κυρίως, γιατί αντίκειται στις σύγχρονες θεωρήσεις για την αξιολόγηση και δεν εξυπηρετεί τελικά τις παιδαγωγικές λειτουργίες, για τις οποίες καθιερώθηκε[58] (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018, Ρεκαλίδου, 2011, Χιωτάκης, 2004).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο *παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης* της μαθητικής επίδοσης και ειδικά οι *γραπτές εξετάσεις*, οι οποίες κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στη σχολική αλλά και κοινωνική πραγματικότητα, είναι συνδεδεμένες με έναν αριθμό αρνητικών επιπτώσεων που αφορούν τις γνωστικές διεργασίες αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών σε επίπεδο πνευματικό, ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό, όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο[59]. Στις κυριότερες αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρουν οι *εξεταστικές δοκιμασίες* στους μαθητές συμπεριλαμβάνονται το άγχος και ο ανταγωνισμός που προκαλούνται είτε από την απαίτηση για υψηλές επιδόσεις ή και από τον φόβο της αποτυχίας. Ειπωμένο διαφορετικά, ο *παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης* του μαθητή, ο οποίος επικρατεί στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, λειτουργεί ως βασικός παράγοντας άγχους και ανταγωνισμού στους μαθητές (Δημητρόπουλος, 2007, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018).

[57] https://www.asep.gr/

[58] Βλ. περισσότερα στο: Χιωτάκης, Σ. (2004). Κατάργηση των εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο. Σ. Χιωτάκης, Επιμ. (2004). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρη.

[59] Βλ. αναλυτικά για τις *γραπτές εξετάσεις*: Ενότητα 2.3.2.1 *Παραδοσιακές Τεχνικές.*

3.2.1 Το άγχος των εξετάσεων

Οι παραπάνω θέσεις βρίσκονται σε συμφωνία και με τα πορίσματα ερευνητικών μελετών που πραγματεύονται το άγχος σε σχέση με τις εξεταστικές δοκιμασίες και τη σχολική επίδοση, προερχόμενων από τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μελετητές επιβεβαιώνουν ότι το άγχος των εξετάσεων είναι άμεσα συνυφασμένο με τη σχολική επίδοση και διαπιστώνουν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ αυτών των μεταβλητών (Cassady & Johnson, 2002, Nicholson, 2009, Segool, Carlson, Goforth, von der Embse & Barterian, 2013, Whitaker-Sena, Lowe & Lee, 2007, Zheng & Cheng, 2018). Ακόμη, από τις περισσότερες έρευνες καταγράφεται η αρνητική επίδραση του άγχους στη βαθμολογία γραπτών δοκιμασιών (διαγωνισμάτων) αλλά και στον γενικό μέσο όρο (Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi & McCann, 2005, Putwain, Connors & Symes, 2010). Η σχέση αυτή φαίνεται να λειτουργεί αμφίδρομα και να δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο, από τον οποίο δύσκολα θα ξεφύγει ο μαθητής, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη τη μεθοδολογία αλλά και το συνολικό πλαίσιο -*παραδοσιακός τρόπος εξέτασης*- μέσα στο οποίο υλοποιούνται οι εξεταστικές δοκιμασίες.

Στις περισσότερες μελέτες για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης συναντάται η έννοια του άγχους αρνητικά φορτισμένη και άμεσα συνυφασμένη με την αξιολογική διαδικασία, την επίδοση και τους βαθμούς. Γενικά, «το άγχος αναφέρεται σε μια δυσάρεστη κατάσταση, την οποία βιώνει το άτομο ως μια γενική ανησυχία και ένταση» Καψάλης & Χανιωτάκης (2015: 93). Σύμφωνα με τον C. D. Spielberger -όπ. αναφ. στο Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015- το άγχος διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: α) το άγχος ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου και β) το άγχος ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης περίστασης.

Στη βιβλιογραφία το άγχος που σχετίζεται με την αξιολόγηση και τις εξετάσεις προσδιορίζεται ως «άγχος των εξετάσεων»[60]. Ο όρος αυτός αναφέρεται στη μορφή άγχους που εμφανίζει το άτομο όταν βρίσκεται σε διαδικασία εξέτασης προφορικής ή γραπτής και αφορά ένα πολυδιάστατο σύνολο αλληλένδετων γνωστικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών αντιδράσεων, οι οποίες σχετίζονται με την ανησυχία του για πιθανή αποτυχία στην εξεταστική δοκιμασία στην οποία υποβάλλεται

[60] Στην αγγλική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι: «test anxiety» και «academic related test stress» (Hembree, 1988) όπ. ανάφ. στο: Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, (2008: 450).

(DordiNejad, Hakimi, Ashouri, Dehghani, Zeinali, Daghighi & Bahrami 2011, Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, 2008, Putwain, 2009, Zeidner, 2011).

Το «άγχος των εξετάσεων» σε σχέση με τον θεσμό των *γραπτών εξετάσεων* και γενικότερα με τον *παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης* του μαθητή αποτελεί ένα ευρύ πεδίο μελέτης και συζήτησης, το οποίο στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται ως ένα από τα ερευνητικά της ερωτήματα[61]. Γι' αυτόν τον λόγο στη συνέχεια παρουσιάζονται κατά το δυνατόν περιεκτικά οι βασικότερες διαστάσεις αυτού του ζητήματος:

- Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο το σχολείο φαίνεται ότι αποτελεί πηγή άγχους για τους μαθητές (ήδη από το τη βαθμίδα του Δημοτικού)[62], γεγονός το οποίο επιδρά σημαντικά και στις επιδόσεις των μαθητών. Ειδικότερα, το «άγχος των εξετάσεων» αποτελεί κύρια πηγή του γενικότερου σχολικού άγχους, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μαθητική διαρροή (Cassady & Johnson, 2002, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Zheng & Cheng, 2018, Pascoe, Hetrick & Parker, 2020). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι το άγχος στο σχολείο είναι αναπόφευκτο και εν μέρει φυσιολογικό και χρήσιμο, καθώς σε ορισμένο βαθμό λειτουργεί θετικά ενεργοποιώντας τα κίνητρα του μαθητή (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 94).
- Η ένταση του άγχους μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τη «δυσάρεστη συνθήκη» αλλά και την προσωπικότητα του ατόμου και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το συνολικό πλαίσιο της εξεταστικής διαδικασίας π.χ. τη δυσκολία των θεμάτων (OECD, 2015 όπ. αναφ. στο Pascoe et al., 2020), τον σκοπό των εξετάσεων, (ευκαιρία για περαιτέρω εξέλιξη, μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, εισαγωγή στο πανεπιστήμιο), την πίεση του χρόνου, τον τρόπο βαθμολόγησης, τη δικαιοσύνη, τη διαφάνεια, τη δυνατότητα επανεξέτασης κ.ά. Συμπληρωματικά, σημειώνεται ότι η σχέση μεταξύ μαθητή και αξιολογητή αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, από τους οποίους εξαρτάται η ένταση του άγχους στις εξετάσεις. Το αίσθημα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό - αξιολογητή και στον μαθητή μειώνουν σημαντικά την ψυχική αναστάτωση και ένταση που βιώνει ο μαθητής κατά την εξεταστική διαδικασία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 95-99).

[61] Βλ. αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα στο Κεφάλαιο 5.2.1

[62] Ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν ότι το άγχος των εξετάσεων εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των επτά ετών (Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook, & Travers, 2008: 450-453).

- Από ερευνητικές μελέτες επιβεβαιώνεται αρνητική συνάφεια ανάμεσα στην ένταση του άγχους των εξετάσεων και στις επιδόσεις των μαθητών, η οποία δεν αποδεικνύει ούτε αιτιώδη σχέση ούτε γραμμική: Σε μαθητές με πολύ χαμηλό άγχος παρατηρούνται χαμηλές επιδόσεις, έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος, σε όσους βιώνουν μέτριο άγχος οι επιδόσεις τους φαίνεται να είναι μεγαλύτερες από τις περιπτώσεις που ο μαθητής παρουσιάζει υψηλά επίπεδα άγχους, όπου διαπιστώνονται και πάλι χαμηλές επιδόσεις (Fonseca, Blascovich & Garcia-Marques, 2014, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Mazzone et al., 2007, Yousefi, Talib, Mansor, Juhari & Redzuan, 2010, OECD, 2015).
- Ερευνητικά τεκμήρια υποστηρίζουν ότι οι μαθητές βιώνουν το «άγχος των εξετάσεων» ως απόρροια της επιδίωξης υψηλών βαθμολογιών. Από ερευνητική μελέτη του ΟΟΣΑ (2017) προκύπτει ότι το 66% των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα (72 χώρες, 540.000 συμμετέχοντες) δηλώνουν ότι αγχώνονται για χαμηλές βαθμολογίες, με τα κορίτσια να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους (Lee, 2009, Nie, Lau & Liau, 2011, Pascoe, et. al., 2020, Putwain & Daly, 2014, Stankov, 2010).
- Η πίεση για υψηλές επιδόσεις σε συνδυασμό με τη συνεχή συμμετοχή των μαθητών σε αξιολογικές διαδικασίες, στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν σε όλη την ακαδημαϊκή τους πορεία -και πολλές φορές και μετέπειτα-, αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες εκδήλωσης άγχους και χαμηλής αυτοαντίληψης (Pascoe, et. al., 2020). Συγκεκριμένα, υπολογίζεται ότι ένα ποσοστό μαθητών που εκδηλώνουν «άγχος εξέτασης» προσεγγίζει περίπου το 30% - 33% , με το ποσοστό αυτό να παρουσιάζει συνεχή αύξηση λόγω της αυξημένης διεξαγωγής επίσημων-τυπικών γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών (Elliott, et. al., 2008, Raymo, Somers & Partridge, 2019).
- Τέλος, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στην ερευνητική διαπίστωση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους μαθητές τυπικής εκπαιδευτικής ανάπτυξης (Nelson & Harwood, 2011, Peleg, 2009).

Συμπερασματικά, το «άγχος των εξετάσεων» αποτελεί ένα φαινόμενο που αφορά τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της, το οποίο μάλιστα έχει αυξανόμενες τάσεις όσο οι μαθητές μεταβαίνουν σε υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Zeidner & Matthiews, 2005, Nie, Lau & Liau, 2011). Ο θεσμός των *γραπτών εξετάσεων* και γενικότερα του *παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης*, που εφαρμόζεται στη σύγχρονη

σχολική πραγματικότητα, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εμφάνιση -έντονου- άγχους στους μαθητές, απόρροια του οποίου είναι οι αρνητικές συνέπειες στις επιδόσεις και τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το γενικότερο άγχος που βιώνουν οι μαθητές κατά την προετοιμασία και κατά τη διεξαγωγή μιας εξεταστικής δοκιμασίας φαίνεται ότι λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας της μάθησης, επιφέροντας σε ορισμένες περιπτώσεις ακραίες δυσμενείς συνέπειες στην ψυχική και σωματική τους υγεία, δυσκολία στην κοινωνική προσαρμογή, χαμηλή αυτοεκτίμηση ακόμα και κατάθλιψη (Bernal-Morales, Rodríguez-Landa & Pulido-Criollo, 2015, Fröjd, Nissinen, Pelkonen, Marttunen, Koivisto & Kaltiala-Heino, 2008, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Pascoe, et. al., 2020).

3.2.2 Ανταγωνισμός και εξετάσεις

Σε συνέχεια της προηγηθείσας προσέγγισης, στην ενότητα αυτή η συζήτηση επικεντρώνεται στην εμφάνιση ανταγωνιστικών τάσεων μεταξύ των μαθητών ως επακόλουθο της εφαρμογής των *παραδοσιακών αξιολογικών διαδικασιών* (γραπτών και προφορικών εξετάσεων). Για τον σημερινό μαθητή -αλλά και για τους γονείς του- η επίτευξη, κυρίως υψηλής, σχολικής επίδοσης συνιστά βασική προτεραιότητα, με αποτέλεσμα οι εξετάσεις να αποτελούν μονόδρομο προς τον στόχο αυτόν, υποβαθμίζοντας και διαστρεβλώνοντας συστηματικά τον ουσιαστικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή την ενίσχυση κάθε μαθητή στην προσπάθειά του να μάθει. Η συνθήκη αυτή σε συνδυασμό με τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος συναρτάται άμεσα με την απαίτηση για υψηλές βαθμολογίες, έχει ως απόρροια τη διαμόρφωση ενός κλίματος έντονου ανταγωνισμού με προεκτάσεις και εκτός της σχολικής κοινότητας (Ρεκαλίδου, 2011). Παράλληλα, η Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι η σύγκριση και ο ανταγωνισμός βρίσκονται σε αντίθεση με τους βασικούς σκοπούς του σχολείου, αλλά και με όσα διακηρύσσονται στα θεσμικά κείμενα, αναφορικά με την έμφαση που δίνεται στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης και της συνεργασίας γενικότερα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Γενικά, για την υλοποίηση μιας οποιαδήποτε εργασίας οι άνθρωποι επιχειρούν είτε ατομικά είτε συνεργατικά ή ανταγωνιστικά. Κατά συνέπεια και στο σχολείο συναντάμε και τις τρεις μορφές εργασίας. Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1999): «και οι τρεις αυτές μορφές εργασίες είναι απαραίτητες, ανάλογα με την περίσταση, σε διαφορετική

κάθε φορά αναλογία», (όπ. αναφ. στο Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 87). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι στις δυτικές κοινωνίες περίπου 70% της σχολικής εργασίας πραγματοποιείται με συνεργασία, το 20% με ατομική εργασία και το 10% με ανταγωνισμό (Johnson & Johnson, 1999). Ως εκ τούτου, ζητούμενο είναι να μάθουν οι μαθητές πότε πρέπει να συναγωνίζονται και πότε να συνεργάζονται (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 87-88).

Συνακόλουθα, ο ανταγωνισμός συνιστά ένα χαρακτηριστικό της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής των ατόμων και υφίσταται όταν υπάρχει ανεπάρκεια ή περιορισμός σχετικά με το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στην περίπτωση του σχολείου, αυτό το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι οι υψηλές επιδόσεις και πιο συγκεκριμένα οι καλοί βαθμοί, τους οποίους, όμως, δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να πετύχουν, καθώς δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να είναι άριστοι (καμπύλη κανονικής κατανομής)[63]. Άρα, οι καλοί βαθμοί, για τους οποίους διαγωνίζονται ή καλύτερα ανταγωνίζονται οι μαθητές, είναι περιορισμένοι (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Shindler, 2009 & 2018).

Επομένως, κύριο χαρακτηριστικό μιας συνθήκης ανταγωνισμού είναι ότι αποτελεί έναν αγώνα στον οποίο αδιαμφισβήτητα θα υπάρξουν νικητές και ηττημένοι. Κατά συνέπεια, οι εξετάσεις, όπως και η βαθμολογία, οι οποίες εξ ορισμού αποτελούν μια περίσταση ανταγωνισμού στο σχολείο, διαμορφώνουν και συντηρούν το ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα γίνονται αιτία βαθμοθηρικών στόχων. Αυτού του είδους ο ανταγωνισμός «επιβαρύνει και προξενεί διαταραχές στις φιλικές σχέσεις ή στη συνεργασία τους» (Κωνσταντίνου, 2015: 81-82).

Ειδικά για τη βαθμολογία, οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2015) τονίζουν ότι «είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που συντηρούν και υποθάλπουν τον ανταγωνισμό μέσα στην τάξη» (2015: 90-91). Πιο συγκεκριμένα, αν δεν αξιοποιηθεί σωστά, μπορεί να δημιουργήσει ένα πλήθος αρνητικών επιπτώσεων, όπως: α) αύξηση του φόβου των μαθητών για αποτυχία, β) αύξηση της αντιγραφής, γ) υπερβολική έμφαση στα τελικά αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία, δ) αυξημένη δυσπιστία μεταξύ των μαθητών, ε) προώθηση του πλεονεκτήματος των ευνοημένων και τέλος στ) δημιουργία ανασφαλούς συναισθηματικού κλίματος στην τάξη. Επί της ουσίας, ο ανταγωνισμός φέρνει μια μεταβλητή στην εξίσωση που μετατοπίζει την προσοχή των μαθητών από την ίδια την

[63] Σχετικά με τις «αποτυχίες» των μαθητών ο Κωνσταντίνου (2015) παρατηρεί ότι: «σύμφωνα με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης, είναι πρακτικά και προκαταβολικά προγραμματισμένες, αφού η σχολική επίδοση αξιολογείται όχι με βάση την ατομική πρόοδο ή τη βελτίωση της μάθησης, αλλά με βάση τον γενικό κανόνα αξιολόγησης ή το επίπεδο επίδοσης όλης της τάξης» (Κωνσταντίνου, 2015: 81-82).

διαδικασία της μάθησης στο αποτέλεσμα - προϊόν, δηλαδή τον βαθμό (Johnson & Johnson, 2006, Shindler, 2018).

Ωστόσο, ο ανταγωνισμός δεν σημαίνει ότι είναι πάντα επιβλαβής. Αντίθετα, υπό ορισμένες προϋποθέσεις μπορεί να επιφέρει θετικές συνέπειες στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι, με συνετή χρήση, σωστή δομή και ένταξη σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικών δράσεων, ο ανταγωνισμός μπορεί να αυξήσει το επίπεδο έντασης και διασκέδασης σε μια δραστηριότητα και να ενισχύσει τη δραστηριοποίηση κίνητρων στους μαθητές (Shindler, 2009: 115-117, Τριλιανός, 2009: 135-142). Όμως, στο σχολείο παρατηρούνται συνήθως μορφές μη υγιούς ανταγωνισμού, οι οποίες είναι αναποτελεσματικές. Ειδικά σε σχέση με τους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ο ανταγωνισμός μπορεί να δημιουργήσει πολλές και δυσμενείς συνέπειες, κυρίως αναφορικά με τα κίνητρα μάθησης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 88)

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, ο Shindler (2009 & 2018) μέσα από τη μελέτη του προτείνει την ένταξη και αξιοποίηση του ανταγωνισμού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, υπό τη μορφή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, σε προσαρμοσμένες συνθήκες και με προσεκτική διαχείριση. Επιπλέον, διακρίνει τον ανταγωνισμό σε υγιή και μη-υγιή (Shindler, 2009: 116-117):

Υγιής ανταγωνισμός (Healthy Competition)

- Ο στόχος είναι πρωτίστως η διασκέδαση.
- Ο ανταγωνιστικός στόχος δεν είναι πολύτιμος ή πραγματικός (π.χ.: διαγωνισμοί γνώσεων, βραχυπρόθεσμοι διαγωνισμοί με συμβολική ανταμοιβή και ανάλαφρες προκλήσεις μεταξύ ομάδων χωρίς ανταμοιβή).
- Ο στόχος μάθησης χαρακτηρίζεται εμφανώς ως πολύτιμος.
- Ο διαγωνισμός έχει σύντομη διάρκεια και χαρακτηρίζεται από υψηλή ενέργεια.
- Δεν υπάρχει μακροπρόθεσμη επίδραση από την περίσταση διαγωνισμού.
- Όλα τα άτομα ή οι ομάδες βλέπουν μια λογική πιθανότητα να κερδίσουν.
- Όλοι οι μαθητές κατανοούν πώς λειτουργεί ο ανταγωνισμός στην τάξη τους.

Μη υγιής ανταγωνισμός (Unhealthy Competition)

- Ο ανταγωνισμός μοιάζει αληθινός. Οι νικητές και οι ηττημένοι επηρεάζονται.
- Ο ανταγωνιστικός στόχος είναι πολύτιμος ή πραγματικός (π.χ. μακροπρόθεσμα συστήματα πόντων, ο ανταγωνισμός για τους βαθμούς, η βαθμολόγηση με καμπύλη, το παιχνίδι με τις αγαπημένες δραστηριότητες, και τα βραβεία για δεξιότητες που σχετίζονται με την επίδοση).

- Το μαθησιακό έργο χαρακτηρίζεται ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού (νίκη στον ανταγωνισμό).
- Οι νικητές είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τη νίκη τους ως κοινωνικό ή εκπαιδευτικό κεφάλαιο σε μεταγενέστερο χρόνο.
- Ο ανταγωνισμός επιβραβεύει σιωπηρά ή ρητά τους ευνοημένους μαθητές.
- Με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές αναπτύσσουν όλο και περισσότερο ανταγωνιστική νοοτροπία.

Καταληκτικά, διαπιστώνεται ότι το ζήτημα του ανταγωνισμού είναι σκόπιμο να προσεγγίζεται από την Παιδαγωγική Επιστήμη ως ένα κοινωνικό και κατ' επέκταση σχολικό φαινόμενο, καθώς το σχολικό σύστημα κοινωνικοποιεί τους μαθητές και τους προετοιμάζει για να προσαρμοστούν στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να ζήσουν, να εργαστούν και να προοδεύσουν. Αν και μέσα από την Παιδαγωγική Επιστήμη προωθούνται ως προτιμητέες επιλογές και πρακτικές οι αξίες της συνεργασίας και της αλληλεγγύης, ωστόσο ο ανταγωνισμός μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι υπαρκτός και αναπόφευκτος, σύμφωνα με τον τρόπο που είναι οργανωμένη και λειτουργεί η εκπαίδευση.

Συνεπώς, η παιδαγωγικά σωστή διαχείριση και αντιμετώπισή του -πρωτίστως- από τον εκπαιδευτικό σε επίπεδο σχολικής τάξης (π.χ. μέσω ομαδικών και συνεργατικών εργασιών και δραστηριοτήτων) και έπειτα από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας- αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να εξοικειωθεί παιδαγωγικά και ως έναν βαθμό να συμφιλιωθεί ο σημερινός μαθητής με την ύπαρξη του ανταγωνισμού στις ανθρώπινες δραστηριότητες. Έτσι, ως αυριανός πολίτης θα είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίζει ανάλογες περιστάσεις στην κοινωνική και επαγγελματική του ζωή (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

3.3 Η προβληματική των βαθμών και η επικράτηση της βαθμοθηρίας

Στην παρούσα ενότητα η προσέγγιση αφορά την προβληματική που διαμορφώνεται γύρω από το ζήτημα των βαθμών στο σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα διαχρονικό πεδίο αμφισβήτησης και προβληματισμού. Ταυτόχρονα, εξετάζεται η εμφάνιση και επικράτηση του φαινομένου της βαθμοθηρίας στους μαθητές σε σχέση με τις αξιολογικές και βαθμολογικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η βαθμολογία αποτελεί βασική παράμετρο στη σχέση της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και του αποτελέσματος που προκύπτει από αυτήν τη διαδικασία. Έχει

χαρακτηριστεί ως μία από τις λιγότερο αρεστές, λιγότερο κατανοητές και λιγότερο εξεταζόμενες πτυχές της διδασκαλίας (Green & Emerson 2007: 495). Παρά το γεγονός ότι η βαθμολογία δεν αποτελεί προϋπόθεση για τη μάθηση, υπό την έννοια ότι «πολλά έχουν καταγραφεί για την οδυνηρή εμπειρία των μαθητών σε σχέση με τη βαθμολογία» (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021: 368-369), αυτή εξακολουθεί να αποτελεί κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολείο και ιδιαίτερα στις βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου (O' Connor, 2009).

Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνητών, η απόδοση της της μαθητικής επίδοσης με αριθμούς αμφισβητείται (Guskey & Link, 2018), καθώς διαπιστώνονται τα προβλήματα και οι αντικειμενικές δυσκολίες που ενέχει η προσπάθεια απεικόνισης του εμπειρικού κόσμου με ποσοτικά μέσα, δηλαδή με αριθμούς (βαθμούς) (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Με άλλα λόγια, οι βαθμοί προσδιορίζονται «ως αμφισβητούμενα ποσοτικά μέσα απόδοσης της μαθητικής επίδοσης», καθότι αποτελούν αναξιόπιστους δείκτες του φαινομένου, το οποίο αναπαριστούν (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 269). Αυτό συμβαίνει διότι επιχειρείται η μέτρηση επιδόσεων ψυχοσυναισθηματικού περιεχομένου με αριθμητικά δεδομένα (βαθμούς) (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 270). Ακόμη, για να γίνει μεθοδολογικά αποδεκτή αυτή η μέτρηση αλλά και το αποτέλεσμά της, είναι απαραίτητο ως διαδικασία να υπόκειται σε ορισμένους κανόνες και ειδικότερα να πληροί τις βασικές προϋποθέσεις της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (Brookhart, 2015: 270-271, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 269-270). Ωστόσο, στις περισσότερες μελέτες διαπιστώνεται η μη διασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων, αναφορικά με τη βαθμολογική διαδικασία (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021, Bowers, 2011, Brookhart, 2015, Guskey & Link, 2018, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Επιπλέον, αν και η βαθμολόγηση συνιστά μια πολύπλοκη και δύσκολη διαδικασία αποτελεσματικής εφαρμογής στην τάξη, η οποία επηρεάζεται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (McMillan, 2008), οι βαθμοί καταλήγουν να μεταφέρουν κατά τρόπο συνοπτικό -αν όχι μονολεκτικό- πληροφορίες σχετικά με κάτι εξίσου πολυδιάστατο: τη συνολική επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, η έρευνα έχει καταδείξει ότι: «η ασάφεια του βαθμού και τι οφείλει να αποτυπώνει, συνιστούν και την πηγή αμηχανίας στον λόγο των εκπαιδευτικών, την οποία ούτε λεπτομερείς θεσμικές υποδείξεις μπορούν να συγκαλύψουν» (Δεληκάρη, 2006: 22). Ειδικότερα, η διαμόρφωση του περιεχομένου και της λειτουργικότητας της βαθμολογικής κλίμακας επιχειρείται συνήθως από τον

εκπαιδευτικό με την καθιέρωση εξωτερικών (υποκειμενικών) κριτηρίων σύγκρισης, όπως είναι ο μέσος όρος της τάξης, η ύπαρξη ή μη της συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας και ο ατομικός μέσος όρος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017: 270).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στην απόδοση των βαθμών , κατά γενική ομολογία, συνεκτιμούν την επίδοση και τη συμπεριφορά, θεωρώντας τη ως πιο δίκαιη διαδικασία (Guskey & Link, 2018). Ακόμη, απονέμουν τη βαθμολογία βασισμένοι στο κατά πόσο οι μαθητές συμμορφώνονται, όχι μόνο στις ακαδημαϊκές αλλά και τις κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου. Κατά κάποιον τρόπο, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, τελικά, οι βαθμοί αντιπροσωπεύουν μια αξιολόγηση σχετικά με το πόσο καλά οι μαθητές «παίζουν» το παιχνίδι των συνθηκών της σχολικής εκπαίδευσης (Bowers, 2011: 156). Τελικά, αυτή η συνθήκη εγείρει αμφιβολίες και ερωτήματα για την αξία των βαθμών που αποδίδονται σε αυτούς, ενώ ταυτόχρονα καθιστά την πληροφόρηση σχετικά με τη μαθητική επίδοση μέσω της βαθμολογίας ελλιπή (Bowers, 2011, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Συνεπώς, γύρω από το ζήτημα της αξίας των βαθμών διαμορφώνεται μια δυσμενής συνθήκη, η οποία προέρχεται, κατά κύριο λόγο, από τον τρόπο διεξαγωγής των αξιολογικών διαδικασιών, αλλά και από τα πιθανά σφάλματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκειά τους, τα οποία επιδρούν σημαντικά στην αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας που απονέμεται τελικά σε αυτούς. Τα πιθανά σφάλματα αναφέρονται, κυρίως, στο υποκειμενικό στοιχείο που ενυπάρχει λόγω του ανθρώπινου παράγοντα, στη χρήση διαφορετικών κριτηρίων από τους αξιολογητές, στο χωροχρονικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η αξιολογική διαδικασία, καθώς και στον αποσπασματικό χαρακτήρα ορισμένων εξεταστικών δοκιμασιών. Τα αποτελέσματα αυτών των δοκιμασιών αποτελούν καθοριστικούς δείκτες για την επίδοση του μαθητή και την προαγωγή του ή μη στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 269-275), αλλά και για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων για τη μετέπειτα πορεία των μαθητών (Brookhart et al., 2016, Guskey, 2015, Guskey & Link, 2018).

Συνοπτικά, τα πιθανά σφάλματα αφορούν: 1) τις τεχνικές, και τις μεθόδους αξιολόγησης, 2) την ταξινόμηση των μαθημάτων σε κύρια και δευτερεύοντα, 3) το φύλο και την κοινωνική καταγωγή του μαθητή, 4) το αίσθημα συμπάθειας ή αντιπάθειας του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή και 5) τις προσωπικές εκτιμήσεις και τις προσωπικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού (Κασσωτάκης, 2013, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015,

Κωνσταντίνου Ι., 2022, Smith, 2008). [64] Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται αντιληπτό ότι, ακόμα και σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ίδια βαθμολογική κλίμακα και τους ίδιους βαθμολογικούς άξονες, δεν υπάρχει συνέπεια στη βαθμολογία των εκπαιδευτικών στα σχολεία (Brookhart, 2015, Guskey & Link, 2018). Ταυτόχρονα, παρά την καταγεγραμμένη αναξιοπιστία τους και την έντονα διαφοροποιημένη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς, οι βαθμοί συνεχίζουν να αποτελούν καθοριστικό δείκτη της μαθητικής επίδοσης (Guskey & Link, 2018).

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενη ενότητα, τα προβλήματα που επιφέρει η σχεδόν αποκλειστική χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης και η πρακτική της βαθμολόγησης των επιτευγμάτων των μαθητών, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της μάθησης. Δίνεται μεγάλη έμφαση στην απομνημόνευση και αποκτά σημασία η στείρα γνώση. Απόρροια των παραπάνω αποτελεί η υπονόμευση και υποβάθμιση των στόχων της αγωγής, των διαδικασιών της μάθησης, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς επίσης και της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευομένου (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2009, Buhagiar, 2007, Κωνσταντίνου Ι., 2020). Υπό αυτή την οπτική, υποστηρίζεται ότι, αν η αξιολόγηση δεν ανταποκρίνεται στους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη μάθηση του μαθητή (Segers, Dochy, Gijbels, & Struyven, 2009). Στα διαπιστωμένα αρνητικά στοιχεία των βαθμών συγκαταλέγονται και τα αυξημένα επίπεδα αντιγραφής των μαθητών (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Kohn, 2011, Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007), τα οποία ενισχύονται σημαντικά από τις βαθμοθηρικές τάσεις τους.

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι, η απονομή των βαθμών υπό αυτές τις συνθήκες οδηγεί στη διαμόρφωση ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη, με βασικό σκοπό για τους μαθητές την επίτευξη υψηλής βαθμολογίας. Συνεπώς, οι μαθητές επιδιώκουν υψηλούς βαθμούς, για να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών και παράλληλα να «φθάσουν» τις επιδόσεις των συμμαθητών τους. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι να ενισχύονται οι βαθμοθηρικές τάσεις στους μαθητές, οι οποίες συνοδεύονται από συναισθήματα άγχους, ανησυχίας, δισταγμού και ντροπής. Δυσχεραίνεται, έτσι, η ενεργός συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία,

[64] Τα μειονεκτήματα της αξιοποίησης της βαθμολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αναλυθεί εκτενώς στην ενότητα σχετικά με τις τεχνικές αξιολόγησης. Βλ. αναλυτικά και στο: Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 269-275.

γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στις διαπροσωπικές και φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες μαθητές με χαμηλές επιδόσεις δέχονται αρνητικά και υποτιμητικά σχόλια από τους συμμαθητές τους για τους κακούς βαθμούς που έλαβαν (Bledsoe & Baskin, 2014, Κωνσταντίνου Ι., 2022).

Επίσης, το ζήτημα της βαθμοθηρίας επιτείνεται και από την επικρατούσα συνθήκη, σύμφωνα με την οποία οι βαθμοί «ακολουθούν» τον μαθητή σχεδόν σε όλη την πορεία της ζωής του ή τουλάχιστον μέχρι την επαγγελματική του αποκατάσταση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 103-117). Παρεπόμενο αυτής της συνθήκης είναι οι βαθμοί να έχουν μετασχηματιστεί σε «εργαλείο», αφού κατέχουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση «της αυτοεικόνας, της ετεροεικόνας και της ανταλλαξιμότητάς τους στην αγορά εργασίας» (Παπακωνσταντίνου, 2018: 168), σε σημείο που έχουν χαρακτηριστεί ως «θεμελιώδες νόμισμα» του εκπαιδευτικού συστήματος (Patison, Grodsky, Muller, 2013: 59). Συνέπεια, λοιπόν, της εργαλειοποίησης της σχολικής βαθμολογίας αποτελεί το φαινόμενο του «πληθωρισμού των βαθμών», το οποίο εντοπίζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με αποκορύφωμα το Λύκειο, με το επιχείρημα ενίσχυσης της εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνακόλουθο της «νοοτροπίας» αυτής είναι ο «πληθωρισμός των βαθμών» να υφίσταται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου συνεχίζει να επικρατεί στην απονομή πτυχίων με πολύ καλούς βαθμούς (Γκότοβου & Γκότοβος, 2017, Καψάλης & Χανιωτάκης 2015, Kohn, 2011).

Το πρόβλημα του «πληθωρισμού των βαθμών» αφορά και τη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα και εντοπίζεται στη βιβλιογραφία με τον όρο «grade inflation». Με αυτόν τον όρο ορίζεται η ανοδική πορεία στη βαθμολογία των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, χωρίς ωστόσο να υπάρχει, αντίστοιχη πρόοδος στις πραγματικές επιδόσεις τους (Γκότοβου & Γκότοβος, 2017, Κασσωτάκης, 2013, Kohn, 2008). «Ο πληθωρισμός των βαθμών επηρεάζει, κυρίως, τις υψηλές επιδόσεις και δημιουργεί σημαντικές παρενέργειες, κυρίως, στους υψηλούς βαθμούς» (Καψάλης & Χανιωτάκης 2015: 117). Ουσιαστικά, προκύπτει πρόβλημα βαθμολόγησης των πολύ καλών επιδόσεων, γιατί με τον «πληθωρισμό των βαθμών» αλλοιώνονται τα χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης και της διακριτότητας της μαθητικής προσπάθειας και επίδοσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι καλοί μαθητές, οι οποίοι καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για την απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσεων και ικανοτήτων, συχνά να εξισώνονται βαθμολογικά με άλλους μαθητές, που ούτε προσπαθούν στον ίδιο βαθμό,

ούτε έχουν επιτύχει την απόκτηση ενός αντίστοιχα υψηλού επιπέδου γνώσεων (Γκότοβου & Γκότοβος, 2017: 96).

Ο Κασσωτάκης (2013) και οι Καψάλης & Χανιωτάκης (2015) στις μελέτες τους αναφέρονται συνοπτικά αλλά περιεκτικά στους λόγους που αναδύουν το φαινόμενο του «πληθωρισμού των σχολικών βαθμών», οι οποίοι αναφέρονται ακροθιγώς παρακάτω:

- Η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το άνοιγμα της ανώτατης εκπαίδευσης στην κοινωνία διεθνώς λειτούργησαν καταλυτικά στην ένταξη μεγάλου μέρους του πληθυσμού σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στην απόκτηση συγκεκριμένων πτυχίων.
- Η πίεση των γονέων και του κοινωνικού περιβάλλοντος προς τους εκπαιδευτικούς για υψηλή βαθμολογία, η οποία εντείνεται διαρκώς.
- Τα μειονεκτήματα του ισχύοντος αξιολογικού και βαθμολογικού συστήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Το καθήκον της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων ως «ψυχοφθόρα διαδικασία».
- Η ιδεολογία των εκπαιδευτικών: ορισμένοι επιθυμούν να βοηθήσουν τους μαθητές μέσω της υψηλής βαθμολογίας, ώστε να ενταχθούν στο πανεπιστήμιο, ενώ κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούν την υψηλή βαθμολογία, για να δηλώσουν με αυτόν τον τρόπο την αντίθεσή τους στο σύστημα, υπονομεύοντας, έτσι, την αξιοπιστία του.
- Η χρήση της υψηλής βαθμολογίας ως μέσο αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων.
- Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή.
- Η χρήση της υψηλής βαθμολογίας ως απόδειξη αποτελεσματικής διδασκαλίας και διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2013: 586-587, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 115-117).

Συμπληρωματικά στους παραπάνω λόγους συμπεριλαμβάνεται και η εξής διαπίστωση: «Η βιβλιογραφία αναφέρεται στη θετική σχέση μεταξύ της υψηλής βαθμολογίας των εκπαιδευομένων και της θετικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από μέρους των εκπαιδευομένων» (Boretz, 2004, Isely & Singh, 2005, Woloschuk et al., 2011: στο Βελγράκη, 2016). Έτσι, απονέμεται υψηλή βαθμολογία στους μαθητές, ως «κίνητρο» για θετικότερη αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς, καθώς και για να είναι αρεστοί στους μαθητές τους (Βελγράκη, 2016, Boretz, 2004, Κασσωτάκης, 2013).

Επομένως, η τάση των εκπαιδευτικών για απόδοση υψηλής βαθμολογίας στους μαθητές ενισχύει τη δημιουργία ενός «φαύλου κύκλου» μεταξύ της υπεροχής της βαθμοθηρίας και της συνεχούς αύξησης του πληθωρισμού των σχολικών βαθμών. Οι μαθητές «κυνηγούν» τους καλούς βαθμούς για την κατάκτηση μιας καλύτερης θέσης στη βαθμολογική κλίμακα, ενώ ταυτόχρονα ο πληθωρισμός διευρύνει τις υψηλές βαθμολογικές κλίμακες, ώστε να ενταχθούν περισσότεροι μαθητές. Απόρροια των παραπάνω είναι οι άριστοι μαθητές να μην μπορούν να διακριθούν, αφού δεν υπάρχει υψηλότερη κλίμακα, για να ανέβουν (Γκότοβου & Γκότοβος, 2017, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Στα προβλήματα που προκύπτουν αναφορικά με το ζήτημα της βαθμολογίας και που λειτουργούν καταλυτικά στην καλλιέργεια της βαθμοθηρίας στους μαθητές συμπεριλαμβάνεται και ο έντονος προσανατολισμός αυτών στους βαθμούς, ήδη από τη βαθμίδα του Δημοτικού (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017), και ο οποίος συνδέεται αντιστρόφως ανάλογα με την προσήλωσή τους στη μάθηση (Kohn, 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι βαθμοί να συμβάλλουν στη μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μάθηση. Ακόμη, τείνουν να μειώνουν την ποιότητα της σκέψης των μαθητών. Μπορεί για παράδειγμα να κάνουν μια γρήγορη ανάγνωση, για να βρουν αυτά που «πρέπει να ξέρουν», χωρίς ωστόσο να προσπαθήσουν να επιτύχουν την κατανόηση σε βάθος. Κατά συνέπεια, όσο περισσότερο οι μαθητές καθοδηγούνται να επικεντρώνονται στο πόσο καλά τα καταφέρνουν, τόσο λιγότερο εμπλέκονται ουσιαστικά με αυτό που πράττουν (Kohn, 2011). Επιπρόσθετα, οι βαθμοί, ως κίνητρο, ωθούν τους μαθητές να προτιμήσουν την ευκολότερη δυνατή εργασία. Με άλλα λόγια, αν οι μαθητές γνωρίζουν ότι αυτό που θα κάνουν θα μετρήσει για τον βαθμό τους, η αντίδρασή τους θα είναι πιθανότατα να αποφύγουν μια δυσκολότερη άσκηση ή εργασία, στην οποία υπάρχει περίπτωση να σημειώσουν μικρότερη βαθμολογία. Αντίθετα, θα επιλέξουν μια εργασία σε ένα οικείο θέμα ή ένα μικρό βιβλίο για να μελετήσουν, προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν την πιθανότητα να μην τη διεκπεραιώσουν άρτια - όχι επειδή είναι «χωρίς κίνητρο» αλλά επειδή ο στόχος θα είναι ο βαθμός (Kohn, 2011). Ως εκ τούτου, μέσω της απονομής των βαθμών αναδεικνύεται ένας προσανατολισμός, όχι σε αξίες κρίσης αλλά σε αξίες ανταλλαγής (Bowers, 2011).

Από την προηγηθείσα ανάλυση συμπεραίνεται ότι οι μαθητές προσανατολίζονται στην επίτευξη υψηλής βαθμολογίας, ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται σε έναν διαρκή «αγώνα» για να αποδείξουν ότι είναι καλύτεροι από τους συμμαθητές τους (Κωνσταντίνου Ι., 2020). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η υπερίσχυση της

«κουλτούρας των βαθμών» έχει ως επακόλουθο την αλλοίωση των πρωταρχικών σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας ένα πλαίσιο «παρενεργειών» για τους μαθητές (π.χ. βαθμοθηρία, ανταγωνισμός, πληθωρισμός βαθμών, δυσαρέσκεια για το σχολείο και τη μάθηση, προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις). Απότοκο των παραπάνω, λοιπόν, καθίσταται η αμφισβήτηση του παιδαγωγικού της χαρακτήρα. Ωστόσο, ο Bowers υποστηρίζει την άποψη πως οι βαθμοί θα μπορούσαν να αποτελούν μια πολυδιάστατη αξιολόγηση, η οποία θα συμπεριλάμβανε την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή, αλλά και την ικανότητά του να διαπραγματευτεί τις κοινωνικές διαδικασίες του σχολείου, όπως για παράδειγμα τη συμπεριφορά, τη συμμετοχή και την προσπάθεια (Bowers, 2011: 141). Προς αυτήν την κατεύθυνση τις τελευταίες δεκαετίες επιχειρείται η αναζήτηση αξιολογικών εργαλείων, τεχνικών και πρακτικών, οι οποίες θα μπορούσαν να συμπληρώσουν τις ελλείψεις ή και να διορθώσουν τα σφάλματα που προκύπτουν κατά την απόδοση της μαθητικής επίδοσης με ποσοτικά μέσα (βαθμοί). Υπό την οπτική αυτή, το ενδιαφέρον στρέφεται σε ποιοτικά μέσα έκφρασης και αποτύπωσης των μαθητικών επιτευγμάτων, με επικρατέστερο αυτό της περιγραφικής αξιολόγησης.

3.4 Η περιγραφική αξιολόγηση ως απάντηση στην επικράτηση της βαθμοθηρίας

Με βάση την παραπάνω προσέγγιση, γίνεται σαφές ότι κατά την ποσοτική έκφραση και αποτύπωση της μαθητικής επίδοσης ακολουθεί μια σειρά προβλημάτων, τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στην αμφισβήτηση της αξίας των βαθμών, μόνο από μεθοδολογική σκοπιά, αλλά επεκτείνονται και με επιπτώσεις για τον μαθητή σε επίπεδο μαθησιακό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό. Γενικά, υποστηρίζεται ότι η μορφή που θα πάρει η σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή επηρεάζεται σημαντικά από το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χανιωτάκης, 2010: 273). Ειδικότερα, η αξιολόγηση, όπως υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, «διαταράσσει τη διαπροσωπική σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή και ταυτόχρονα υπονομεύει τη θετική παιδαγωγική ατμόσφαιρα» […] (Πανταζής 2010: 167). Κατά συνέπεια, η διαχρονικά γενικευμένη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης σε συνδυασμό με την απαίτηση για άριστες επιδόσεις αλλά και η κατάκτηση υψηλών βαθμών, οι οποίοι έχουν –κατά κόρον- αναγορευτεί σε αυτοσκοπό για τους μαθητές, συνθέτουν ένα πλαίσιο καταλυτικών παραγόντων στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας με κυρίαρχο προσανατολισμό τις εξετάσεις και τους βαθμούς, με

έντονα στοιχεία ατομικισμού, ανταγωνισμού και βαθμοθηρίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017).

Όπως ήδη επισημάνθηκε, ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που προκύπτουν από την ευρεία χρήση των παραδοσιακών αξιολογικών τεχνικών -γενικότερα- και της βαθμολογίας ειδικότερα είναι και η καταστρατήγηση της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολογικής διαδικασίας και ευρύτερα η υποβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Σημαντική παράμετρο αυτής της συνθήκης συνιστά η εκτεταμένη χρήση τυποποιημένων προφορικών ή γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αποκορύφωμα το Λύκειο και τις εισαγωγικές εξετάσεις. Παράλληλα, η καταπίεση για κατάκτηση υψηλής βαθμολογίας οδηγεί τους μαθητές στο να προετοιμάζονται αποκλειστικά για να επιτύχουν στις σχολικές εξετάσεις και όχι για να κατακτήσουν ουσιαστικά τη γνώση. Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζονται και οι διδακτικές και αξιολογικές διαδικασίες, με επικρατέστερη τη στείρα απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, ο καλός βαθμός ταυτίζεται με τη μηχανική αποστήθιση και καλλιεργούνται στους μαθητές ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία (Κωνσταντίνου, Ι. Χ. 2018).

Επιπλέον, ένα βασικό πρόβλημα που ανακύπτει με τους βαθμούς είναι ότι εάν σε δύο μαθητές αποδοθεί ο ίδιος βαθμός στο ίδιο μάθημα, δεν είναι εφικτό να εντοπιστεί εάν υπάρχουν κοινά ή διαφορετικά δυνατά σημεία ή αδυναμίες (Παναγάκος, 2010), με αποτέλεσμα ο μαθητής να μη γνωρίζει τους λόγους για τους οποίους του αποδόθηκε ο συγκεκριμένος βαθμός και ως εκ τούτου η αξιολόγηση να μη λειτουργεί ανατροφοδοτικά. Παράλληλα, η αποτυχία των ποσοτικών αυτών δεικτών (βαθμοί), να αποτυπώσουν επαρκώς, λεπτομερώς και με σαφήνεια τις μαθητικές επιδόσεις, οδήγησε στην αναζήτηση ποιοτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που θα μπορούν να υποδεικνύουν όχι μόνο τις γνωστικές ικανότητες του μαθητή και την ακαδημαϊκή του πορεία αλλά και τη συνολική εργασιακή και κοινωνική του συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Ζουγανέλη & Κατσιφή, 2018, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, η περιγραφική αξιολόγηση[65] της σχολικής επίδοσης θεωρείται ότι μπορεί να καταγράψει μια πιο αναλυτική και ολοκληρωμένη εικόνα της πορείας του μαθητή, καθότι «περιλαμβάνει ποιοτικές μεταβλητές που παρέχουν πολύτιμες

65 Βλ. αναλυτικά για το θεωρητικό πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης, καθώς και για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά της, την ενότητα 2.3.4.2.

πληροφορίες σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των μαθητών και τους καθοδηγεί στο πώς θα μπορούσαν να βελτιώσουν κάποιες πτυχές της επίδοσής τους» (Γρίβα & Κωφού, 2021: 38). Συνεπώς, η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή συνιστά μια ολιστική προσέγγιση αποτίμησης της σχολικής επίδοσης, η οποία είναι «πλήρως ενσωματωμένη στη διδακτική διαδικασία» (Γρίβα & Κωφού, 2021: 38), έχει ως σημείο αναφοράς το παιδαγωγικό συμφέρον του μαθητή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017: 275-283) και θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει «θεραπευτικά» στα ζητήματα που προκύπτουν από την επικράτηση των βαθμών.

Είναι γεγονός ότι ο βαθμός δεν παρέχει στον μαθητή καμία πληροφορία σχετικά με «το τι έχει κάνει σωστά και τι λάθος, τι πρέπει να σκεφτεί, να συνδυάσει και να κάνει για να βελτιωθεί» (Ρεκαλίδου, 2011: 127). Αντίθετα, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση προσφέρεται η δυνατότητα να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθητή, τυχόν ελλείψεις και μαθησιακές δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και οι ικανότητές του, ενώ παράλληλα μέσω αυτής αναδεικνύονται διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητάς του. Κατ' επέκταση, η συγκεκριμένη ανατροφοδοτική διαδικασία παρέχει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τις απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να ληφθούν έγκαιρα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, καθώς και να αναδιαμορφωθεί αναλόγως η εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Χανιωτάκης, 2010). Ειδικότερα, σημειώνεται ότι η πληροφόρηση του μαθητή σχετικά με την πορεία της προόδου παρακινεί τον μαθητή στη συνέχιση της προσπάθειάς του (Τριλιανός, 2009).

Συνεπώς, ζητούμενο είναι η αξιολόγηση να λειτουργεί ως μέσο υποβοήθησης του μαθητή (Κασσωτάκης, 2013: 640), να ενισχύει τα εγγενή του κίνητρα, σε αντιδιαστολή με τη βαθμολογία που ενισχύει τα εξωτερικά κίνητρα, και να προσφέρει ανατροφοδότηση με σκοπό την ενδυνάμωσή του και την καλυτέρευση της μαθησιακής του πορείας. Με άλλα λόγια, να είναι αποτελεσματική στην πράξη η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας, μέσω της οποίας βασική επιδίωξη είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου και η εκπλήρωση των παιδαγωγικών στόχων του μαθητή (Κωνσταντίνου, Ι. Χ. 2018).

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, επισημαίνεται ότι η προσέγγιση της περιγραφικής αξιολόγησης συμπλέει με τις σύγχρονες θεωρήσεις για τη μαθητική αξιολόγηση, καθώς φέρνει στο επίκεντρο τον μαθητή (*αξιολόγηση για μάθηση*) (Λιάμπας, 2012, Ρεκαλίδου, 2011). Με βασική αρχή την αξιοποίηση του ατομικού κριτηρίου κατά την αξιολογική διαδικασία, ο μαθητής συγκρίνεται με τις προηγούμενες επιδόσεις του και όχι με τους

συμμαθητές του, χωρίς ωστόσο να παραλείπεται το κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής τάξης στην οποία ανήκει και δραστηριοποιείται (Κασσωτάκης, 2013, Κουλουμπαρίτση, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Χανιωτάκης, 2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποφυγή της ιεραρχικής ταξινόμησης του μαθητή σε κάποια βαθμολογική ή αξιολογική κλίμακα και κατά συνέπεια τον περιορισμό ανταγωνιστικών διαθέσεων και βαθμοθηρικών τάσεων μεταξύ των μαθητών. Ταυτόχρονα, πραγματοποιείται αναλυτική ενημέρωση στον μαθητή και τους γονείς για την πρόοδό του, τις δυνατότητές του, τις ελλείψεις του και τα σημεία που χρειάζονται ενδυνάμωση. Συνολικά, όλα τα παραπάνω προάγουν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης (Γρίβα και Κωφού 2021, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Επιπρόσθετα, αξίζει να διασαφηνιστεί ότι η ανακοίνωση του αποτελέσματος της σχολικής επίδοσης με ποιοτικά μέσα έχει ως απώτερο σκοπό την κινητοποίηση του μαθητή, ώστε να εμπλακεί ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να καλλιεργήσει την αυτογνωσία του και να τονώσει την αυτοπεποίθησή του (Κωνσταντίνου, Ι. Χ., 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, αναδεικνύεται ως βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης πρακτικής η ελαχιστοποίηση ή ακόμα και η εξάλειψη της πίεσης για υψηλές επιδόσεις στους μαθητές. Δυνητικό επακόλουθο αυτής της συνθήκης συνιστά η υποχώρηση της βαθμοθηρίας, της στείρας απομνημόνευσης και του έντονου ανταγωνισμού που διακρίνεται στους μαθητές. Στη βάση όλων των παραπάνω, υποστηρίζεται ότι η ποιοτική αποτύπωση της μαθητικής επίδοσης βρίσκεται εγγύτερα στο παιδαγωγικό περιεχόμενο αξιολόγησης του μαθητή (Γρίβα & Κωφού, 2019, Δημοσθενίδης & Συμεωνίδης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Λιάμπας 2012, Χανιωτάκης, 2010).

Επομένως, από τη μέχρι τώρα ανάλυση γίνεται αντιληπτό ότι η περιγραφική αξιολόγηση πληροί τις προϋποθέσεις, ώστε να λειτουργήσει καταλυτικά ως απάντηση στην επικράτηση της βαθμοθηρίας και τον άκρατο ανταγωνισμό που επικρατεί, όχι μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και διεθνώς (Κουλουμπαρίτση, 2018). Όπως υποστηρίζεται από τον Κωνσταντίνου, η απαγκίστρωση από τη χρησιμοθηρική αντίληψη της γνώσης, τον εξετασιοκεντρισμό, τον βαθμοκεντρισμό και κατ' επέκταση η απομάκρυνση από τη βαθμοθηρία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη χειραφέτηση του μαθητή (Konstantinou, 2020). Σπουδαίο ρόλο στην προοπτική αυτή διαδραματίζει η συμβολή της περιγραφικής αξιολόγησης, αφού τα δεδομένα και οι πληροφορίες που συλλέγει ο εκπαιδευτικός και προσφέρει στον μαθητή, μέσα από τη διαμορφωτική αυτή μορφή αξιολόγησης, τον καθιστούν ενήμερο και υπεύθυνο για τις πράξεις του μέσα από

διαδικασίες προσωπικής κρίσης, αξιολόγησης και αντιδράσεων στο μαθησιακό αποτέλεσμα, δηλαδή στην επίδοσή του. Ακολούθως, οι παράμετροι εκείνες που προκύπτουν από την παιδαγωγική χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης και οι οποίες συντελούν στη χειραφέτηση του μαθητή και, αποτελώντας παράλληλα παράγοντα σύνθεσή της, είναι: κριτική σκέψη, αυτοκριτική, αυτογνωσία, αυτοπροσδιορισμός, γνώση, χειροκρότημα, επιβράβευση, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αυτονομία, πρωτοβουλία κ.λπ. (Konstantinou, 2020: 61).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ο αυτορυθμιζόμενος και κατ' ακολουθία χειραφετημένος μαθητής αξιολογεί το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους, εκτιμά αν επιτεύχθηκε ο αρχικά προκαθορισμένος μαθησιακός στόχος και εξετάζει τις δυνατότητες και τις ελλείψεις του στη δοθείσα μαθησιακή κατάσταση. Επιπρόσθετα, προβληματίζεται για το πώς μπορεί να διαχειριστεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο μια παρόμοια μαθησιακή περίσταση στο μέλλον και προσαρμόζει, αν το κρίνει αναγκαίο, τις νοητικές και γνωστικές διεργασίες και πρακτικές σε νέες συνθήκες ή δημιουργεί καινούριες, διαθέσιμες προς μελλοντική αξιοποίηση. Η παραπάνω συνθήκη πραγματώνεται μέσα από την πορεία που ακολουθείται κατά τη διαδικασία της ποιοτικής αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης, με αποτέλεσμα ο μαθητής να οδηγείται στην απεμπλοκή του από αυταρχικές τακτικές, όπως η απομνημόνευση και η αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων, η πίεση για υψηλές επιδόσεις, η επιδίωξη του βαθμού ως αυτοσκοπού, ο υπέρμετρος ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών κ.ο.κ. (Konstantinou, 2020, Χανιωτάκης, 2010).

Σε συνέχεια των παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί βιβλιογραφικά ότι σύμφωνα με τις επίσημες διακηρύξεις, τις κατευθύνσεις και τις οδηγίες που εμπεριέχονται στα νομοθετικά κείμενα, στα ΑΠ και τις εγκυκλίους, σχετικά με τις ενδεδειγμένες παιδαγωγικά μορφές αξιολόγησης, φαίνεται η περιγραφική αξιολόγηση να λειτουργεί καταλυτικά στον περιορισμό ή ακόμα και στην εξάλειψη των φαινομένων της βαθμοθηρίας και του άκρατου ανταγωνισμού που διακρίνουν μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, αν ληφθούν υπόψη τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σημερινού σχολείου[66], καθίσταται διακριτή η δυσαρμονία μεταξύ των

[66] Ειδικότερα, τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σημερινού σχολείου, όπως αυτά αναδεικνύονται μέσα από τις σχετικές έρευνες, είναι τα ακόλουθα (Κωνσταντίνου, 2015):

- πληθώρα διδακτέας ύλης, δηλαδή γνωσιοκεντρισμός με ποσοτικά χαρακτηριστικά και επομένως κυριαρχία της διαδικασίας της διδασκαλίας και συρρίκνωση του ρόλου της διαπαιδαγώγησης,
- πίεση για υψηλή επίδοση και ανταγωνισμός,
- βαθμοκεντρισμός με επικράτηση της βαθμοθηρίας,
- περιορισμός του ελεύθερου χρόνου του μαθητή,
- επιβάρυνση και κόπωση του μαθητή και
- τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες ή αλλιώς φορμαλισμός των εκπαιδευτικών διαδικασιών

διακηρυγμένων σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης και των όσων τελικά εφαρμόζονται στην καθημερινή σχολική πρακτική, με τις επικρατούσες παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης (Ζουγανέλη & Κατσιφή, 2018, ΙΕΠ, 2017, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Ρεκαλίδου, 2011, Λιάμπας, 2018, Χανιωτάκης, 2010). Επομένως, η καθολική χρήση αυτής της εναλλακτικής προσέγγισης της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης εμφανίζει δυσχέρειες (Ζουγανέλη & Κατσιφή, 2018, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017).

Ειδικότερα, αναφορικά με τη νομοθετική της διάσταση, η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή έχει θεσπιστεί στο ελληνικό σχολείο για την υποχρεωτική εκπαίδευση ήδη από το 1994 και εφαρμόζεται μέχρι σήμερα[67], ενώ η πιο πρόσφατη προσπάθεια καθολικής εφαρμογής της ήταν το πιλοτικό πρόγραμμα για την υλοποίησή της σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες (μετά από πρόσκληση του ΙΕΠ) κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Έναν χρόνο αργότερα, εκπονήθηκε αναλυτικός οδηγός του ΙΕΠ (ΟΕΠΑ) για την περιγραφική αξιολόγηση (Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση), προκειμένου να κατευθυνθούν οι εκπαιδευτικοί του πιλοτικού προγράμματος (Γρίβα & Κωφού, 2019). Ωστόσο, η υπαρκτή εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδεικνύει έναν αριθμό «εμποδίων», τα οποία λειτουργούν αποτρεπτικά ως προς την αξιοποίηση της μεθόδου από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου συναντάται η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή τελείται αποσπασματικά, χωρίς οργάνωση και σύστημα εφαρμογής της Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ένας από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες ως προς την αποδοχή και υιοθέτηση της περιγραφικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη, αποτυπώνεται βιβλιογραφικά πως είναι η εδραιωμένη εξετασιοκεντρική και βαθμοκεντρική κουλτούρα της κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας η αξιολόγηση ταυτίζεται με τις εξετάσεις και τους βαθμούς (Γρόσδος, 2015: 230, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 291, Χανιωτάκης, 2010). Επίσης, μια παράμετρος, η οποία επιδρά αρνητικά στον ενστερνισμό της συγκεκριμένης πρακτικής και παράλληλα στην αξιοποίησή της στην καθημερινή πρακτική, είναι και ο προβληματισμός από μέρος εκπαιδευτικών, οι οποίοι αν και την αντιλαμβάνονται θετικά, δε νιώθουν επαρκώς καταρτισμένοι για την καθολική της

[67] Σύμφωνα με τη νομοθεσία, η ΠΑ στη σημερινή εκπαιδευτική πράξη έχει την εξής μορφή: Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου ως η μοναδική μορφή αξιολόγησης, στην Τρίτη και Τετάρτη Δημοτικού σε συνδυασμό με τη χρήση γραμματικών βαθμών, στις δύο τελευταίες τάξεις και στο Γυμνάσιο συνδυαστικά με αριθμητική βαθμολογία (Π.Δ. 8/1995, Χανιωτάκης, 2010).

εφαρμογή στη σχολική καθημερινότητα. Στους παραπάνω αποτρεπτικούς παράγοντες προστίθεται και η συνολική λειτουργία του σχολείου, στην οποία συμπεριλαμβάνονται: η υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων και η επιβάρυνση του εκπαιδευτικού στον ήδη επιφορτισμένο ρόλο που κατέχει στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.[68] Επιπλέον, η λειτουργική διάρθρωση των σχολείων, με τα ολιγοθέσια να έχουν περιορισμένες διδακτικές ώρες για κάθε τάξη αλλά και η μεγάλη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητών σε κάθε τμήμα (1 εκπαιδευτικός προς 25 μαθητές), αποτελούν εμπόδια στην ένταξη της περιγραφικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζουγανέλη & Κατσιφή, 2018, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τις προδιαγραφές της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας και το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση συνιστά μια εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία, η οποία απαιτεί συστηματική παρατήρηση και συνεχή καταγραφή της συνολικής μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς και επίδοσης, γίνεται αντιληπτή η δυσχέρεια στην εφαρμογή της. Συμπληρωματικά, η γενικότερη αμφισβήτηση και η έλλειψη εμπιστοσύνης των πολιτών και κατ' επέκταση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων στο εκπαιδευτικό και αξιολογικό σύστημα αλλά και η απαίτηση για υψηλές επιδόσεις των μαθητών, με βασικό σκοπό την κατάκτηση μιας θέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργούν αρνητικές προϋποθέσεις στην προσπάθεια αξιοποίησης ενός τόσο σημαντικού παιδαγωγικού μέσου (Ζουγανέλη & Κατσιφή, 2018, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Χανιωτάκης, 2010).

Ωστόσο, παρά τα στοιχεία που παρεμποδίζουν τη συνολική αποδοχή και εφαρμογή της, υποστηρίζεται ότι η ποιοτική προσέγγιση στην αποτύπωση της σχολικής επίδοσης μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης είναι αναγκαίο να της δοθεί παιδαγωγική προτεραιότητα ώστε να δημιουργήσει τις απαραίτητες προδιαγραφές και συνθήκες, προκειμένου να αμβλύνει τα προβλήματα που συνδέονται με τη χρήση των βαθμών, και να περιορίσει ή να εξαλείψει τα φαινόμενα βαθμοθηρίας και υπέρμετρου ανταγωνισμού στους μαθητές, καθώς αποτελεί μια διαδικασία σαφή και κατανοητή, η οποία «επενεργεί ρυθμιστικά στις διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης και εμβαθύνει την παιδαγωγική σχέση. Στην κυριολεξία, αποτελεί ένα εργαλείο δουλειάς για δασκάλους και μαθητές με

[68] Βλ. περισσότερα για τον επιφορτισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού στο Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας αλλά και των σχέσεων στο σχολείο» (Λιάμπας, 2011: 94-98).

Προς πραγμάτωση αυτής της συνθήκης, επιβάλλεται η σχολική πρακτική να είναι εναρμονισμένη με τους θεωρητικά και θεμελιωμένα διακηρυγμένους σκοπούς της εκπαίδευσης και να εφαρμόζεται στην πράξη το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Συνακόλουθα, κρίνεται απαραίτητη η άρρηκτη σύνδεση των εκπαιδευτικών διαδικασιών με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. (Ρεκαλίδου, 2011, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Ακόμη, επικρατεί η επιστημονικά τεκμηριωμένη θέση ότι η καθολική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, θα μπορούσε συμβάλει στην κατεύθυνση διαμόρφωσης κουλτούρας στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την αξιολόγηση του κάθε μαθητή. Έτσι, η εξέλιξη αυτή θα μπορούσε να οδηγήσει στην αξιοποίηση διδακτικών αλλά και αξιολογικών μεθόδων και πρακτικών με κοινό παρονομαστή την παρακίνηση και ενδυνάμωση του μαθητή, τη μαθησιακή του πρόοδο αλλά και συνολικά την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Καταληκτικά, η σπουδαιότητα αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης έγκειται στην υποστήριξη των συνεργατικών πρακτικών, καθώς και των αξιών της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και της ισότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και βαθμοθηρία: ανασκόπηση ερευνών

«Δεν είσαι πια ο «τυχερός» Δάσκαλος των αρχών του 20ου αιώνα […]. Είσαι και οφείλεις να είσαι ο Δάσκαλος ενός άλλου καιρού και ενός άλλου κόσμου, που πρέπει να πλησιάσεις μια ταραγμένη νεότητα, ορμητική και απαιτητική, και τη βοηθήσεις να βρει το δρόμο της».

Παπανούτσος, 1976

4.1 Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: υφιστάμενες ερευνητικές τάσεις

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται ενδεικτική παρουσίαση ενός επιλεγμένου δείγματος των κυριότερων ερευνητικών μελετών και ευρημάτων από την ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο απώτερος σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι η ανάδειξη των υφιστάμενων τάσεων αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τις βασικές πτυχές του υπό μελέτη αντικειμένου, καθώς, επίσης, και με τους επιμέρους στόχους της παρούσας εργασίας. Ταυτόχρονα, η βιβλιογραφική αναδίφηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων αποσκοπεί και στην αποτύπωση των προβλημάτων και των ειδικότερων αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, συμβάλλοντας, με την έννοια αυτή, στη διαμόρφωση μιας εικόνας για την ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Με βάση τη θεωρητική προσέγγιση που προηγήθηκε και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί, διαπιστώνεται ότι γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθητή έχει αναπτυχθεί ένα πολυάριθμο και ευρύ επιστημονικό συγγραφικό έργο, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Προχωρώντας σε αναλυτικότερη αναζήτηση και εξέταση των μελετών, διαπιστώνεται ότι ο σημαντικά μεγαλύτερος αριθμός ερευνητικών πονημάτων που αφορά περισσότερο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύνολο των διαστάσεων της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τον περιορισμένο αριθμό των μελετών (ειδικά στην ελληνική επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα) που αφορούν τις απόψεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολόγηση δεν είναι εκτενής και επικεντρώνεται περισσότερο σε φοιτητές τριτοβάθμιας ή μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Brown

& Harris, 2012, Brown & Hirschfeld, 2008, Κακανά, Χανιωτάκης, & Καβαλάρη, 2010, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018, Ρεκαλίδου, 2011, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Segers & Tillemma, 2011Struyven, Dohy & Janssens, 2005).

Αν και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση στην τάξη έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον στην έρευνα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, προκειμένου να προσδιοριστεί η σχέση τους με τα κίνητρα των μαθητών και τη μάθηση (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, ARG, 2002, Black & Wiliam, 1998, Brookhart, 2013, Harlen & Crick, 2003), παρατηρήθηκε ότι η φωνή των μαθητών «απουσιάζει» χαρακτηριστικά από τη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση (Brown, McInerney & Liem, 2009: 5, Κακανά, Χανιωτάκης, & Καβαλάρη, 2010, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010). Ειδικότερα, για το ζήτημα της βαθμολογίας, η Brookhart (2015) χαρακτηρίζει ως «αξιοσημείωτη» την απουσία μελετών που να εμπεριέχουν την άποψη των μαθητών (Brookhart, 2015: 292). Επιπλέον, από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας αναδεικνύεται και το αίτημα για αναθεώρηση των αξιολογικών πρακτικών που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη, εστιάζοντας στον ίδιο τον μαθητή (assessment for learning), η πραγματοποίηση του οποίου έχει ως βασική προϋπόθεση την καταγραφή και μελέτη των απόψεων των μαθητών (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, Guskey, 2011, Lawness & Richardson, 2002, Ρεκαλίδου, 2011, Struyven, Dohy & Janssens, 2005).

Ακολούθως, στο πλαίσιο της αρχής για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, οφείλει να λαμβάνεται υπόψη και η κατασκευή της σχολικής πραγματικότητας από τους ίδιους τους μαθητές. Η πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν οι μαθητές, έχει μια σημαντική πρόσθετη αξία διότι υπάρχουν δεδομένα που αποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την εμπειρία αξιολόγησής τους μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια με το νόημα και τη χρήση που αυτή επιφέρει (Brookhart, 2003: 6, Struyven, Dohy & Janssens, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τη μάθησή τους, γεγονός το οποίο έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της μάθησης (Brown & Hirschfeld, 2008), καθώς επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και διαχειρίζονται τη μελέτη και την κατάκτηση της γνώσης. Αντίστοιχα, η μέθοδος που χρησιμοποιούν στη διαδικασία της μελέτης τους επηρεάζει και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση (Struyven, Dohy & Janssens, 2005, Segers & Tillema, 2011). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και τελικά ερμηνεύουν την αξιολόγηση σε σχέση με τις παιδαγωγικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στον σχολικό χώρο, «σταδιακά διαμορφώνει τις

απόψεις των μαθητών, έτσι ώστε να θεωρούν την αξιολογική διαδικασία επωφελή, επιβλαβή ή αδιάφορη για τη μάθησή τους» (Ρεκαλίδου, 2011: 168). Με άλλα λόγια, οι πεποιθήσεις των μαθητών, αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον, και όχι απαραίτητα το εκπαιδευτικό πλαίσιο αυτό καθαυτό, καθορίζουν και τον τρόπο, με τον οποίο τελικά μαθαίνουν (Alkharusi & Al-Hosni, 2015).

Υπό αυτό το πρίσμα, στη διεθνή βιβλιογραφία[69] εντοπίζεται μια σειρά ερευνητικών εργασιών που αφορούν τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με την αξιολόγηση στην τάξη και τις προεκτάσεις της. Πιο συγκεκριμένα, ο McMillan (2016) προέβη στον προσδιορισμό τριών σημαντικών ερευνητικών αξόνων γύρω από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση (όπ. αναφ. στο Brown, 2022: 117). Αυτοί οι άξονες συμπεριλαμβάνουν: (α) την κλίμακα καταγραφής των απόψεων των μαθητών για την αξιολόγηση (Students' Conceptions of Assessment - SCoA, Brown, 2008), (β) την κλίμακα καταγραφής των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις εξεταστικές δοκιμασίες (Perceptions of Assessment Tasks Inventory-PATI, Dorman & Knightley, 2006a, 2006b) και (γ) τα συναισθήματα που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών (Brown, 2022, Mcmillan, 2016, Vogl & Pekrun, 2016). Συμπληρωματικά στα παραπάνω, σημειώνεται ότι το πλήθος των ερευνών επί των αντιλήψεων για την αξιολόγηση της επίδοσης είναι εστιασμένο σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας -κατά βάση- πώς αυτές οι αντιλήψεις επιδρούν στη συμπεριφορά της μελέτης, τις θέσεις τους για τα κριτήρια, τις τεχνικές ή και τις απαιτήσεις αξιολόγησης. Επίσης, μελετώνται και οι θέσεις για τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της αξιολόγησης ή οι αξιολογικές μέθοδοι που προτιμώνται (Peterson & Irvin, 2008).

Αρχικά, ο Brown και η ομάδα του είχαν προχωρήσει σε μια σειρά ερευνών αξιοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο που δημιούργησαν για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών (Students' Conceptions of Assessment- SCoA[70]). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, αναδιαμορφώθηκε αρκετές φορές στην πορεία των χρόνων, και αξιοποιήθηκε και από άλλους ερευνητές και έχει δημοσιευθεί σε έξι σταδιακά βελτιωμένες και εμπλουτισμένες εκδόσεις (Brown, 2006, 2008, 2011, 2013 & 2022, Brown, & Harris, L, 2012, Brown & Hattie, 2012, Brown & Hirschfeld, 2005, 2007 & 2008, Brown, Irving, Brown, Peterson, & Irving, 2009, Hirschfeld & Brown, 2009,

[69] Η αναζήτηση αφορά ερευνητικές μελέτες στην αγγλική γλώσσα.
[70] Πρόκειται για ερωτηματολόγιο το οποίο αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολόγηση και το οποίο βασίστηκε -και λειτουργεί ως συνέχεια- στο ερευνητικό εργαλείο Teachers' Conceptions of Assessment Inventory (TCoA) για την αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της αξιολόγησης (Brown, 2008).

Peterson & Irving, 2008, Segers & Tillema, 2011, Walton, 2009, Weekers, Brown & Veldkamp, 2009). Η βασική δομή, λοιπόν, του ερωτηματολογίου του Brown και των συνεργατών του εμπεριέχει τέσσερις πρωταρχικές αντιλήψεις για την αξιολόγηση: α) η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, β) η αξιολόγηση δεν έχει μεγάλη σχέση με τη μαθητική πρόοδο όταν θεωρείται κακή ή άδικη, γ) η αξιολόγηση υποστηρίζει το κλίμα της τάξης και τα προσωπικά συναισθήματα και δ) η αξιολόγηση αξιολογεί τα σχολεία και τα άτομα. Έτσι, λοιπόν, οι παραπάνω αντιλήψεις συσχετίζονται με ένα σύνολο ποικίλων παραγόντων (π.χ. την επίδοση, το ενδιαφέρον, την αυτοαποτελεσματικότητα, τους τύπους αξιολόγησης, το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαιδευτικής βαθμίδας κ.ά.) (Brown, 2022).

Οι Dorman και Knightley (2006) ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο σαράντα ερωτήσεων (Perceptions of Assessment Tasks Inventory - PATI)[71], επιχειρώντας να διερευνήσουν τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τις αξιολογικές δοκιμασίες, από την οπτική του βαθμού συμφωνίας με την προσχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία, την αυθεντικότητα, τη συμβολή των μαθητών, τη διαφάνεια και την ποικιλομορφία των μεθόδων (Alkharusi, 2015, Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani & Alkalbani, 2013b, Dhindsa, Omar & Waldrip, 2007, Gao, 2012). Επιπρόσθετα, να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες ερευνητικές μελέτες με αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Ακόμη, έχουν διερευνηθεί οι απόψεις των μαθητών για τις αξιολογικές πρακτικές σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών και τον τρόπο που μελετούν (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani & Alkalbani 2013a, van Dinther, Dochy, Segers & Braeken, 2014), καθώς και τις αντιλήψεις για συγκεκριμένους τύπους αξιολόγησης (Andrade, H. & Du, Y., 2005, Iannone & Simpson, 2013, Watering, Gijbels, Dochy & van der Rijt, 2008, Woods, McCaldin, Brown, Buck, Fairhall, Forshaw & Soares, 2024).

Επιπλέον, στην έρευνά τους για τα συναισθήματα που συνδέονται με την επίδοση οι Vogl και Pekrun (2016) εντόπισαν ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών αντιδράσεων που βιώνουν οι μαθητές σχετικά με τα δεδομένα και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Αυτά τα συναισθήματα, παρά το γεγονός ότι μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά, φαίνεται να έχουν δυναμικές και επιβαρυντικές επιπτώσεις στην προσπάθεια και τη συμπεριφορά των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι μερικές φορές τα αρνητικά συναισθήματα (π.χ. άγχος)

[71]Κλίμακα μέτρησης αντιλήψεων των μαθητών για τις αξιολογικές δοκιμασίες/πρακτικές: Dorman & Knightley (2006). Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of assessment tasks. Educational Studies. 32. 47-58. Ανακτήθηκε από: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055690500415951

μπορεί να συμβάλλουν θετικά στην επίδοση, ενώ τα θετικά συναισθήματα (π.χ. ικανοποίηση) μπορεί να είναι επιβαρυντικά. Για παράδειγμα, υπολογίζοντας κατά μέσο όρο, το αίσθημα απόλαυσης στην αξιολόγηση μπορεί να μην είναι πολύ υψηλό, αλλά η έλλειψη αυτού του συναισθήματος μπορεί να επιφέρει θετικές συνέπειες στη σχολική επίδοση (Vogl & Pekrun, 2016, όπ. αναφ. στο Brown, 2022: 120).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι ερευνητικές μελέτες που αφορούν απόψεις μαθητών είναι περιορισμένες και αφορούν κυρίως επισκοπήσεις μικρής κλίμακας και μελέτες περίπτωσης. Σε παλαιότερη έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), στο πλαίσιο του προγράμματος «Μελέτη Προσδιορισμού των Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΠΕΠ) της χώρας και των ειδικότερων εκπαιδευτικών αναγκών κατά ΠΕΠ» (Μαράτου - Αλιπράντη, Τεπέρογλου & Τσίγκανου, 2006: 17), καταγράφονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση, ως απόσπασμα ευρύτερου ερευνητικού εγχειρήματος. Κύριος στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης ήταν η ανίχνευση των περιοχών της χώρας με τις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και με τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής και αποτυχίας, όπως, επίσης, και η καταγραφή των ειδικότερων αναγκών ανά περιοχή (Μαράτου - Αλιπράντη κ.ά., 2006: 17). Η μελέτη αποτέλεσε έρευνα πεδίου σε πανελλαδική κλίμακα, η οποία διεξήχθη από 1/1/1999 έως και 31/12/1999. Η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών υλοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων που απευθύνονταν σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού, Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου δημοσίων σχολείων της χώρας. Στις θεματικές ενότητες των ερωτηματολογίων των μαθητών συμπεριελήφθησαν ερωτήματα που αφορούσαν το σχολείο, τη φοίτηση, την επίδοση, τη στάση και τις προσδοκίες τους απέναντι στο σχολείο, καθώς και την εμπλοκή των γονέων (Μαράτου - Αλιπράντη κ.ά., 2006: 175-184), τα ευρήματα των οποίων βρίσκονται σε άμεση σχέση με τη θεματική της παρούσας διατριβής.

Ακολούθως, πιο πρόσφατη έρευνα ευρείας κλίμακας αποτελεί η ερευνητική μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου[72], στην οποία αντικείμενο έρευνας αποτελεί το σύνολο των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κύριος σκοπός της έρευνας πεδίου ήταν η «Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»[73] (Βαβουράκη, 2008: 63). Παράλληλα, ειδικότερο

[72] Σήμερα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο φέρει την ονομασία: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
[73] Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. Α., Βέικου, Χ., Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Βλαχάκης, Α. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση από: http://repository.edulll.gr/83

ερευνητικό στόχο της συγκεκριμένης μελέτης αποτέλεσε και η διερεύνηση της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης από την οπτική του μαθητή (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 241-279). Η καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου και αφορούσε όλες τις φάσεις - διαστάσεις της αξιολογικής διαδικασίας. Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι σκοποί για τους οποίους αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών που αξιολογούνται, οι τεχνικές αξιολόγησης και τα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, η κατάρτιση των αξιολογητών -εκπαιδευτικών, καθώς και ο βαθμός εμπιστοσύνης μαθητών και εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία και τα αποτελέσματα που προκύπτουν (Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 244).

Συνεχίζοντας τη βιβλιογραφική σταχυολόγηση ελληνικών ερευνών, οι οποίες αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τις σημαντικότερες παραμέτρους της σχολικής αξιολόγησης, παρουσιάζουμε τον κεντρικό στόχο της έρευνας των Ρέλλου και Κουτρούμπα (2010). Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή επιχειρήθηκε η αποτύπωση βασικών χαρακτηριστικών της σχολικής επίδοσης μέσα από την σκοπιά των μαθητών με τη χρήση ερωτηματολογίου σε μαθητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου τον Μάιο του 2005 (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 199-207). Από τα σημαντικότερα ευρήματα του εν λόγω ερευνητικού πονήματος αποτέλεσε η διαπίστωση ότι η αξιολόγηση αφενός δεν αποδίδει την πραγματική εικόνα της επίδοσής τους και αφετέρου δεν τους προκαλεί χαρά και διάθεση για μάθηση. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας αναδύθηκε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές βιώνουν αισθήματα δυσαρέσκειας για όλο το φάσμα των μαθησιακών και αξιολογικών διαδικασιών, γεγονός που δρα ανασταλτικά στα κίνητρα της μάθησης (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 204-206). Συμπληρωματικά, και από τις έρευνες των Γώγου & Καλεράντε (2016) και του Παπακωνσταντίνου (2018) φαίνεται να απορρέουν παρόμοια ευρήματα από την εξέταση των απόψεων των τελειόφοιτων μαθητών Λυκείου και των φοιτητών αντίστοιχα, σχετικά με τον θεσμό των πανελλαδικών εξετάσεων για την εισαγωγή τους σε πανεπιστημιακές σχολές.

Στη συνέχεια, η συζήτηση επί των ερευνητικών ευρημάτων διαρθρώνεται σε θεματικούς άξονες με βάση τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας μελέτης και ενισχύεται και από δεδομένα πρόσφατων ερευνών μικρής κλίμακας (π.χ. μελέτες περίπτωσης), όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται προέκυψαν από έρευνες που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτής της διδακτορικής

διατριβής και άντλησαν τα στοιχεία τους από συναφείς ως προς τη θεματολογία και το ερευνητικό αντικείμενο της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και της βαθμολογίας.

Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι βάσει των υπαρχόντων ευρημάτων, καθίσταται ανέφικτη η γενίκευση λόγω των μεθοδολογικών επιλογών και του εύρους των υφιστάμενων ερευνών. Παρά ταύτα, διαπιστώνεται σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον καταγραφής και ανάδειξης των τάσεων, καθώς και εξαγωγής ορισμένων προτάσεων σχετικά με την πραγμάτωση της αξιολογικής διαδικασίας.

4.2 Ο σκοπός της αξιολόγησης από τη σκοπιά των μαθητών: ερευνητικά ευρήματα

Προτού εμβαθύνουμε στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τα ειδικότερα θέματα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, είναι σημαντικό να παρουσιαστούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον όρο «αξιολόγηση». Αναφορικά, λοιπόν, με το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι μαθητές συνδέουν την έννοια της αξιολόγησης με «γραπτές εξετάσεις, τεστ, αποτέλεσμα, αποτύπωση χαρακτηρισμού, βαθμολογία, κατάταξη» (Ρεκαλίδου, 2011: 76). Συγκεκριμένα, η βαθμολογία βρίσκεται στην πρώτη θέση προτίμησης ως μέσο έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος και για τους μαθητές συνδέεται με την «αυτογνωσία», τη «σαφή εικόνα της μαθητικής επίδοσης» αλλά και με την «επιτυχία» στην προαγωγή σε επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ακόμη, θεωρείται απαραίτητη για να «γνωρίζει ο μαθητής την αξία του» (Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 263). Έτσι, λοιπόν, καθίσταται αντιληπτό ότι οι μαθητές όχι μόνο δεν αντιλαμβάνονται τη βαθμολογία ως εργαλείο βελτίωσής τους, αλλά την εκλαμβάνουν ως μια διαδικασία που τους προκαλεί αισθήματα αγωνίας και άγχους (Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Ρεκαλίδου, 2011: 76). Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές διαχειρίζονται τους όρους «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση» ως ταυτόσημους.

Συνακόλουθα, και στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα τα ερευνητικά ευρήματα δεν διαφέρουν σημαντικά. Παρατηρώντας τις πρακτικές αξιολόγησης στα σημερινά σχολεία, πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι ο συνοπτικός σκοπός[74] της αξιολόγησης εξακολουθεί να κυριαρχεί (Birenbaum et al., 2006, όπ. αναφ. στο Segers & Tillema, 2011, Μαυρομάτης κ.ά., 2008). Κατ' επέκταση, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση περισσότερο ως σύνοψη των επιδόσεών τους (τελική αξιολόγηση) παρά ως βελτίωση των κινήτρων ή της συμπεριφοράς τους (Brown & Hirschfeld, 2008, Γώγου

[74] Μετάφραση του όρου *summative purpose of assessment* (τελική μορφή αξιολόγησης)

& Καλεράντε, 2016). Παρόλα αυτά, διαφαίνεται από τις θέσεις των μαθητών ότι όταν αυτοί θεωρούν τις αξιολογικές μεθόδους -υπό το παιδαγωγικό πρίσμα- κατάλληλες, τότε αξιοποιούν με τον βέλτιστο τρόπο τα ανατροφοδοτικά στοιχεία που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, αποσκοπώντας στην κατάκτηση της γνώσης και τη βελτίωση της μάθησης. Από τα παραπάνω προκύπτει η σπουδαιότητα εφαρμογής κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας (διαμορφωτική αξιολόγηση) και όχι απλώς τελικών εξεταστικών δοκιμασιών (τελική αξιολόγηση) για τον έλεγχο επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Το εγχείρημα αυτό, φυσικά, κρίνεται ιδιαίτερα απαιτητικό αν λάβει κανείς υπόψη τις παγιωμένες γραπτές τελικές εξετάσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων (Brown, 2022).

Γενικά, από τα στοιχεία ερευνών υποδηλώνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές αποδέχονται τη «νόμιμη» θέση της αξιολόγησης στο σχολείο (Γώγου & Καλεράντε, 2016: 6, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 202). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Peterson & Irving (2008), καθώς από την έρευνά τους προκύπτει ότι οι μαθητές φαίνεται να έχουν αποδεχθεί την ύπαρξη της αξιολόγησης στη σχολική καθημερινότητα ως μια διαδικασία που αποτελεί «ιεροτελεστία». Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι αυτή αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής και ταυτόχρονα καθήκον του εκπαιδευτικού, ενώ τη χαρακτηρίζουν ως «τον νόμο των σχολείων» (Peterson & Irving, 2008: 246). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Black και τους συνεργάτες του (2002), φαίνεται ότι οι απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την τάξη. Οι μεγαλύτερες αλλαγές παρατηρούνται κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην τριτοβάθμια (Brown & Harris, 2012, Moni, van Kraayenoord & Baker, 2002, Peterson & Irving, 2008), λόγω του ότι οι μαθητές συναντούν διαφορετικούς σκοπούς αξιολόγησης, πρακτικές και διαδικασίες, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα ελληνικά δεδομένα (Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Μαράτου - Αλιπράντη κ.ά., 2006). Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι όσο μεγαλύτεροι είναι οι μαθητές τόσο λιγότερο σαφή αντίληψη έχουν για την αξιολόγηση, ειδικά αν ληφθούν υπόψη οι διαδικασίες αξιολόγησης (τελικές γραπτές εξετάσεις εθνικής εμβέλειας) για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Brown & Harris, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρείται ότι οι σκοποί της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης αποτελούν κυρίαρχο ζήτημα προς διερεύνηση, κατά κύριο λόγο, στις μελέτες που αφορούν απόψεις εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, λίγες είναι οι έρευνες που

απευθύνονται σε μαθητές και στις οποίες έχουν τεθεί ευρύτερα ερωτήματα ως προς τους γενικότερους σκοπούς της αξιολόγησης (Brown, 2022, Brown & Hirschfeld, 2008, Brown & Harris, 2012, Brown, Irving, Peterson & Hirschfeld, 2009, Peterson & Irving, 2008, Segers & Tillema, 2011). Συγκεκριμένα, στην εργασία τους οι Peterson & Irving (2008) επισημαίνουν ότι αν και τα σχολικά εγχειρίδια και τα επίσημα κείμενα της πολιτείας, τα οποία απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, παρέχουν αποδεκτούς ορισμούς για τον σκοπό της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης, ελάχιστα είναι γνωστά για τις απόψεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με αυτά τα ζητήματα (2008: 239).

Ωστόσο, η εξέταση των στάσεων των μαθητών απέναντι στους σκοπούς της αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην αποκάλυψη σημαντικών παραγόντων αναφορικά με το τι κάνουν οι μαθητές *πριν, κατά τη διάρκεια* και *μετά* την αξιολόγηση (Brown, Irving, Peterson & Hirschfeld, 2009: 1). Συνεπώς, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη φύση και τον σκοπό της αξιολόγησης, στη βιβλιογραφία εμφανίζονται ορισμένες βασικές αντιλήψεις:

α) Η αντίληψη περί βελτίωσης: η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (π.χ. οι πληροφορίες της αξιολόγησης βοηθούν στη μαθησιακή πρόοδο και μερικές φορές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλύτερα την επόμενη χρονιά).

β) Η αντίληψη περί λογοδοσίας: Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης αντίληψης, η αξιολόγηση φέρει τους μαθητές σε θέση ευθύνης και καθιστά τόσο τους ίδιους όσο και τα σχολεία υπόλογους. Ακόμη, ορισμένοι μαθητές αποδίδουν την ευθύνη της σχολικής τους επίδοσης στους εκπαιδευτικούς.

γ) Η αντίληψη της επίδρασης: η αξιολόγηση αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία (αναφέρεται στην πεποίθηση των μαθητών ότι η αξιολόγηση είναι ευχάριστη σε προσωπικό επίπεδο ή αντίθετα, ότι οι μαθητές αντιπαθούν την αξιολόγηση) και ότι λειτουργεί ευεργετικά για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της τάξης.

δ) Η αντίληψη περί ασημαντότητας: η αξιολόγηση είναι άνευ σημασίας αν δεν έχει σχέση με τη μελλοντική πορεία του μαθητή, αν δε βαθμολογείται και αν η ανατροφοδότηση είναι σύντομη, ανειλικρινής ή άδικη. Ως αποτέλεσμα αυτού, οι μαθητές είναι αρκετά επιφυλακτικοί απέναντι στην αξιολόγηση, την οποία θεωρούν άδικη ή άνευ νοήματος γι' αυτούς, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία φοιτούν

(δηλ. δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο και πανεπιστήμιο) (Brown et al. 2009, Brown & Hirschfeld, 2008, Peterson & Irving, 2008, Segers & Tillema, 2011).

Οι παραπάνω θέσεις συσχετίστηκαν με την επίδοση των μαθητών και βρέθηκε ότι η αντίληψη σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση καθιστά τους μαθητές υπεύθυνους για την πρόοδό τους επιδρά θετικά στην επίδοσή τους, ενώ οι άλλες τρεις αντιλήψεις (δηλ. η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της μάθησης, η αξιολόγηση είναι ευχάριστη και η αξιολόγηση είναι άνευ σημασίας) είχαν αρνητικές επιδράσεις στην επίδοση. Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα βρίσκονται σε σύμπνοια με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, έτσι ώστε οι μαθητές που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μέσο ανάληψης ευθύνης για τη μάθησή τους να παρουσιάζουν αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Brown & Hirschfeld, 2008). Ειδικότερα, στην έρευνα των Brown & Hirschfeld (2008), καταγράφηκε με σαφήνεια ότι οι μαθητές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως κάτι που τους καθιστά προσωπικά υπεύθυνους, την αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα και δεν δίνουν έμφαση στην επίρριψη ευθυνών στο σχολείο ή στον εκπαιδευτικό. Αυτοί οι μαθητές θα επιτύχουν περισσότερα (Brown & Hirschfeld, 2008: 14).

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, από την έρευνα των Peterson & Irving (2008) προέκυψε ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, οι έννοιες αξιολόγηση και ανατροφοδότηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να παρέχει πληροφορίες και ανατροφοδότηση στον μαθητή ως προς την πορεία της μάθησής του. Ακολούθως, οι πληροφορίες αυτές έχουν πολλαπλές λειτουργίες. Αρχικά, η αξιολόγηση και κατ' επέκταση η ανατροφοδότηση βοηθούν τους μαθητές (και σε μικρότερο βαθμό και τους εκπαιδευτικούς) να γνωρίζουν *τι* και *πώς* να το βελτιώσουν. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Segers & Tillema (2011), στην έρευνα των οποίων οι μαθητές θεωρούν ότι η αξιολόγηση συνιστά ένα εργαλείο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης. Δεύτερον, αντί να θεωρούν τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς ή τους ίδιους υπεύθυνους, οι περισσότεροι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι οι πληροφορίες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης δείχνουν την πρόοδό τους στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους εργοδότες και στους ίδιους τους μαθητές. Επίσης, ο προτιμώμενος τρόπος αποτύπωσης της προόδου των μαθητών ήταν οι βαθμοί (Peterson & Irving, 2008: 242-243)[75], γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ελληνικά δεδομένα (Ρεκαλίδου, 2011, Μαυρομάτης κ.ά., 2008).

[75] Βλ. Peterson & Irving, 2008: 243, «πίνακας 2».

Παρόμοια είναι τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα επισκόπησης μικρής κλίμακας σε μαθητές δημοτικού της Φράγκου (2019). Πιο συγκεκριμένα από τα ερευνητικά αποτελέσματα βρέθηκε ότι οι μαθητές συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι ο «έλεγχος της σχολικής επίδοσης και των στόχων που έχουν επιτύχει». Επίσης, καταγράφονται θετικές δηλώσεις για την άποψη ότι «μέσω της αξιολόγησης μπορούν οι μαθητές να βρουν τις αδυναμίες τους, τι εμπόδισε τη μάθησή τους και να τα διορθώσουν». Ακόμη, διαπιστώνεται ότι σημαντικός αριθμός μαθητών συμφωνεί με τη θέση ότι «με την αξιολόγηση (οι μαθητές) μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο που μελετούν και μαθαίνουν» (Φράγκου, 2019: 134-135), γεγονός το οποίο υποδηλώνει συμφωνία με τη διεθνή τάση που επικρατεί αναφορικά με την αξιοποίηση της θεώρησης της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Brown, 2011). Τέλος, σε συμφωνία με τα διεθνή ευρήματα βρίσκεται η άποψη των μαθητών ότι «σκοπός της αξιολόγησης είναι να ενημερώνει τους γονείς για την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο» (Brown & Hirschfeld, 2008, Peterson & Irving, 2008, Segers & Tillema, 2011, Φράγκου, 2019: 64-82).

4.3 Παραδοσιακές - Εναλλακτικές αξιολογικές τεχνικές: Η αξιολόγηση του μαθητή στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα

Οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη βελτιστοποίηση των συνθηκών της αξιολόγησής τους μέσα στη σχολική τάξη (Struyven, Dochy & Janssens, 2003). Η ανάγκη για αναδιαμόρφωση των αξιολογικών πρακτικών καθίσταται πλέον επιτακτική. Μολονότι, ερευνητικά έχει καταγραφεί η γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε νέες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και έχουν γίνει ορισμένες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση (Γρόσδος, 2011, ΙΕΠ, 2019[76], Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, Klapp, 2015, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Sanders, 2021, Χανιωτάκης, 2010, Veugen, Gulikers & den Brok, 2021), οι παραδοσιακές πρακτικές φαίνεται ότι επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Μπασούνας, Σακελλαρίου & Τζίμα, 2022, Ρεκαλίδου, 2011) αλλά και διεθνώς (Peterson & Irving, 2008, Watering, Gijbels, Dochy & van der Rijt, 2008).

[76] ΙΕΠ (2019): Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία, τ. Α΄.

Στην παρούσα ενότητα η συζήτηση επικεντρώνεται σε ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία είναι εκτενής ως προς την εφαρμογή των διαφόρων αξιολογικών πρακτικών, κυρίως στο μικροεπίπεδο της τάξης, καθώς και ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω ζήτημα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια διακρίνεται μια τάση προς τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα. Η έρευνα έχει καταδείξει τη σημασία που πρέπει να δοθεί στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις αξιολογικές δοκιμασίες που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη, προκειμένου να κατανοηθούν οι πεποιθήσεις τους για τα κίνητρα και τα επιτεύγματα που σχετίζονται με την επίδοσή τους (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, Struyven, Dochy & Janssens, 2005, van Dinther, Dochy, Segers & Braeken, 2014, Woods, James, et al., 2018). Για παράδειγμα, από τα ευρήματα της έρευνας των Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani & Alkalbani, (2013a) διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τις αξιολογικές διαδικασίες είχαν άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην ακαδημαϊκή τους αυτοαποτελεσματικότητα και στις αντιλήψεις τους για την αξία αυτών των δοκιμασιών. Ομοίως, οι van Dinther, Dochy, Segers & Braeken (2014) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολόγηση προέβλεπαν την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών στο σχολείο, η οποία με τη σειρά της επηρέαζε τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Alkharusi κ.ά. 2013a, όπ. αναφ. στο Alkharusi & Al-Hosni, 2015: 206-207).

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, έχει βρεθεί ότι, όταν οι μαθητές αναφέρονται στην αξιολόγηση, μιλούν για ένα επίσημο γεγονός ή μια δομημένη εργασία που οδηγεί σε έναν βαθμό (Peterson & Irving, 2008: 243). Πιο συγκεκριμένα, οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρουν ότι η αξιολογική διαδικασία «κυριαρχείται» από τα τεστ με διάφορες μορφές (π.χ. τεστ στην τάξη, γραπτές εξετάσεις ή «ένα κομμάτι χαρτί με ένα σωρό ερωτήσεις»), ενώ μόνο λίγες είναι οι αναφορές στην άτυπη αξιολόγηση, όπως η παρατήρηση του δασκάλου, η συζήτηση στην τάξη με τον εκπαιδευτικό ή και τους συμμαθητές, η ομαδική εργασία, ενώ ακόμη λιγότερες στην ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση (Peterson & Irving, 2008: 243). Με παρόμοιο τρόπο φαίνεται ότι εφαρμόζεται η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την έρευνα της Φράγκου (2019) το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων σημείωσε, μεταξύ των τρόπων που αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό, την προφορική εξέταση, τα γραπτά διαγωνίσματα και τα τεστ, καθώς και τις γραπτές εργασίες. Σημαντικά υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων (82,1%) ανέφεραν και την

παρατήρηση μέσα στην τάξη, ως έναν από τους τρόπους που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης (Φράγκου, 2019: 82), ευρήματα τα οποία επιβεβαιώνονται και από προηγούμενες έρευνες σε εκπαιδευτικούς (Μαυρομάτης κ.ά., 2008).

Ακολούθως, οι Watering, Gijbels κ.ά. (2008) διαπίστωσαν ότι οι πρωτοετείς φοιτητές ταυτίζουν τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλών επιλογών), αλλά και ανοιχτού τύπου (γραπτή έκθεση). Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές προτιμούσαν τις γραπτές εξετάσεις ή τα πρότζεκτ. Αντίθετα, οι προφορικές εξετάσεις, καθώς και άλλοι τρόποι εναλλακτικής αξιολόγησης που αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο (π.χ. ηλεκτρονικές εξετάσεις και η αξιολόγηση βάσει φακέλου), δεν συγκαταλέγονται στις προτιμήσεις των μαθητών. Ακόμη, οι ίδιοι επεσήμαναν ότι πρέπει να επιτρέπεται η χρήση υποστηρικτικού υλικού και πως οι ερωτήσεις ή οι γραπτές εργασίες θα πρέπει να αξιολογούν μια ποικιλία γνωστικών διεργασιών (Watering, et al., 2008: 652 & 657). Και στην έρευνα των Brown, et al. (2009) βρέθηκε ότι οι μαθητές δεν προσδιόρισαν την αξιολόγηση με μαθητοκεντρικές - εναλλακτικές τεχνικές. Αντίθετα, συνέδεσαν την αξιολόγηση με πρακτικές που μοιάζουν με γραπτά διαγωνίσματα και τεστ, δείχνοντας έτσι μια τάση προτίμησης σε αυτές σε σχέση με τις ανεπίσημες - εναλλακτικές αξιολογικές μεθόδους. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον εντοπίζεται σε ένα ακόμη εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές δήλωσαν συσχέτιση μεταξύ εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης και δυναμικής της τάξης, χωρίς ωστόσο να θεωρούν τις πρώτες το ίδιο σημαντικές με τα τεστ. Ως εκ τούτου, διαπιστώθηκε ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν περισσότερες άτυπες - εναλλακτικές μορφές αξιολογήσεις, οι μαθητές τις εκλαμβάνουν ως «αντι-μαθησιακές» (Brown et al., 2009: 108-109).

Γενικότερα, καταγράφεται μια θετική στάση των μαθητών απέναντι στις υφιστάμενες αξιολογικές πρακτικές (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, Meng, Idris & Eu, 2014). Στην έρευνα των Alkharusi & Al-Hosni (2015) διερευνήθηκαν οι απόψεις 2.753 μαθητών[77] αναφορικά με τις αξιολογικές διαδικασίες μέσα στην τάξη σε συνάρτηση με το φύλο, το γνωστικό αντικείμενο και το επίπεδο της τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές τείνουν να έχουν θετική στάση απέναντι στις αξιολογικές δοκιμασίες, όσον αφορά τη συνάφεια με την προσχεδιασμένη διδακτική διαδικασία, τις αυθεντικές (εναλλακτικές) προσεγγίσεις, τη συμβολή των μαθητών, τη διαφάνεια και την

[77] Ερευνητικό εργαλείο: Perceptions of Assessment Tasks Inventory (PATI) (Dorman και Knightley, 2006).

ποικιλομορφία μεθόδων και τεχνικών (Alkharusi & Al-Hosni, 2015). Ομοίως, στην ερευνητική μελέτη των Meng, Idris & Eu (2014) σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ανάλυση 1.005 ερωτηματολογίων έδειξε ότι οι μαθητές είχαν συνολικά θετικές αντιλήψεις για τον τρόπο αξιολόγησης σε θέματα που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)[78] (Meng, Idris & Eu, 2014).

Ισχυρή τάση προτίμησης στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας των Iannone & Simpson (2014) ως προς τις αντιλήψεις των φοιτητών στον τομέα των Μαθηματικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέροντας, οι φοιτητές δήλωσαν προτίμηση για τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης συγκριτικά με τις πιο καινοτόμες-νέες-εναλλακτικές μεθόδους, ενώ παράλληλα κατέταξαν στις χαμηλότερες προτιμήσεις τους τα τεστ πολλαπλής επιλογής (Iannone & Simpson, 2014: 17). Συγχρόνως, οι φοιτητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, παρουσίασαν τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης ως τις καλύτερες στη διάκριση των μαθηματικών τους ικανοτήτων.

Κατά συνέπεια, από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε ότι θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη φύση του μαθήματος όταν εξετάζονται οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, καθώς μπορεί να διαφέρουν λόγω της φύσης των αξιολογικών δοκιμασιών στην τάξη, οι οποίες καθορίζονται από το γνωστικό αντικείμενο και τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Iannone & Simpson, 2014). Ακόμη, η θετικά διακείμενη στάση των μαθητών προς την αξιολόγηση της επίδοσής τους με γραπτές εξετάσεις συνδέεται με το γεγονός ότι πληρούσαν τις εξής προϋποθέσεις: α) ήταν διαφανείς, β) καλά οργανωμένες και γ) οι ίδιοι δεν επιβαρύνονταν με μεγάλο φόρτο εργασίας (Froncek, Hirschfeld & Thielsch, 2014 όπ. αναφ. στο: Brown, 2022).

Συνακόλουθα, αν και η έρευνα έχει αναδείξει την προτίμηση και την «εμπιστοσύνη» των μαθητών στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης της επίδοσής τους, ταυτόχρονα έχει διαπιστωθεί ότι δεν είναι αρνητικά διακείμενοι στην εφαρμογή εναλλακτικών μορφών για την αξιολόγησή τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται πρόσφατες εργασίες βιβλιογραφικής επισκόπησης, οι οποίες είχαν ως στόχο τη διερεύνηση εμπειρικών μελετών σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την εναλλακτική αξιολόγηση, από τις οποίες αναδεικνύεται μια αναμφίβολα θετική στάση των μαθητών απέναντι στις

[78] Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά

εναλλακτικές αξιολογικές πρακτικές (Alokozaya, 2022, Atifnigar, Zaheer, Alokozay & Takal, 2020). Επίσης, βρέθηκε ότι η εφαρμογή εναλλακτικών τύπων αξιολόγησης κάνει τους μαθητές να αισθάνονται καινοτόμοι, αναστοχαστικοί και επικοινωνιακοί, γεγονός που επηρεάζει θετικά και την ποιότητα της μάθησής τους (Bachel 2017, Byrnes, 2002, Kuisma, 2007, Mien, David & Marieke, 2008, Siow & Lee-Fong, 2015, Suwaed, 2018, όπ. αναφ. στο: Atifnigar, Zaheer, Alokozay & Takal, 2020: 237). Ως εκ τούτου, οι έρευνες σχετικά με τις προτιμήσεις των μαθητών για εναλλακτικές αξιολογήσεις (π.χ. ΦΕΜ/portfolio, πρότζεκτ, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση) δείχνουν ότι οι τεχνικές που έχουν αξιολογηθεί θετικά από τους μαθητές ήταν πιο αυθεντικές και συνεπώς έκαναν τη μάθηση πιο ρεαλιστική ή και πιο αποτελεσματική (Bloxham & West, 2004, Gulikers, Kester, Kirschner & Bastiaens, 2008, Sambell, Segers & Dochy, 2001, όπ. αναφ. στο Brown et al., 2009: 99).

Στο ίδιο πλαίσιο, τα δεδομένα από την έρευνα της Bachel (2017) σε μαθητές πρώτης Λυκείου, κατέδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διαμόρφωσαν θετικές αντιλήψεις για τους εναλλακτικούς τύπους αξιολόγησης της επίδοσής τους. Επιπλέον, επέλεξαν τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως την πλέον προτιμώμενη αξιολογική πρακτική και την αξιολόγηση βάσει γραπτών εργασιών ως τη λιγότερο επιθυμητή. Ακόμη, δεν διαπιστώθηκε διαφορά στην επίδοσή τους στο τελικό διαγώνισμα συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (Bachel, 2017, όπ. αναφ. στο Alokozaya, 2022: 1426). Συμπληρωματικά στα παραπάνω, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι θετικές αντιλήψεις για την αυτοαξιολόγηση αναπτύχθηκαν συνήθως από μαθητές που συμμετείχαν ενεργά σε διαμορφωτικές αξιολογικές πρακτικές, αναπτύσσοντας, για παράδειγμα, τα δικά τους κριτήρια για μια αποτελεσματική απάντηση αυτοαξιολόγησης (Bourke, 2014) ή χρησιμοποιώντας μια ρουμπρίκα ή έναν κατάλογο ελέγχου, για να καθοδηγήσουν τις αξιολογήσεις τους και στη συνέχεια αναθεωρώντας την εργασία τους (Huang & Gui, 2015, Wang, 2017, όπ. ανάφ. στο Andrade, 2019: 8).

Επιπρόσθετα, και η ετεροαξιολόγηση αξιολογήθηκε από τους μαθητές πολύ θετικά, καθώς περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι έμαθαν περισσότερα από την ανατροφοδότηση που τους δόθηκε και επιδόθηκαν σε περαιτέρω αναλύσεις μετά την αξιολογική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε από τους συμμαθητές τους. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές υποστηρίζουν τη σημασία της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να σκέφτονται κριτικά και να αναπτύσσουν με ακρίβεια την εργασία τους, να εργάζονται με πιο δομημένο τρόπο και να σκέφτονται βαθύτερα, ενισχύοντας έτσι τη μαθησιακή

διαδικασία. Ακόμη, η πλειοψηφία (πάνω από το 50%) των συμμετεχόντων σε έρευνα μαθητών θεώρησε ότι η ενσωμάτωση της αυτοαξιολόγησης στην εργασία τους τους καθιστά ανεξάρτητους (Siow, 2015: 24). Αν και οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και η ετεροαξιολόγηση ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρες διαδικασίες, δήλωσαν ότι στο μέλλον θα επιθυμούσαν οι εργασίες τους να αξιολογούνται από τους συμμαθητές τους (Siow, 2015: 25).

Ερευνητικά, η χρήση της ρουμπρίκας απαντάται ως μία ιδιαίτερα δημοφιλής τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Andrade, 2019, Andrade & Du, 2005). Σε ερευνητική μελέτη απευθυνόμενη σε φοιτητές διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση της ρουμπρίκας: α) αποτέλεσε αρωγό στη στοχοπροσήλωση των προσπαθειών τους, β) οδήγησε σε παραγωγή υψηλότερης ποιότητας εργασίας και γ) ώθησε στην κατάκτηση υψηλότερης βαθμολογίας. Επιπλέον, οι μαθητές ανέφεραν ότι οι ρουμπρίκες βοηθούν στον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων της εργασίας τους, ειδικά όταν χρησιμοποιούνται για την παροχή ανατροφοδότησης και πως η γνώση των προσδοκώμενων στόχων διαμόρφωσε ένα πλαίσιο δικαιοσύνης σε σχέση με την απονομή των βαθμών. Σε συμφωνία με τα παραπάνω πορίσματα, αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα στην έρευνα του Κουκούλη (2015), κατά την οποία πραγματοποιήθηκε εφαρμογή της συγκεκριμένης αξιολογικής τεχνικής, οι μαθητές ανέφεραν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι τους άρεσε πολύ η διαδικασία (82% στο σύνολο πάρα πολύ και πολύ) και πως θα επιθυμούσαν να αξιοποιηθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Παράλληλα, οι περισσότεροι μαθητές υποστήριξαν ότι η αυτοαξιολόγηση με τη ρουμπρίκα τους βοήθησε να γίνουν καλύτεροι (Κουκούλης, 2015: 226-228).

Ιδιαίτερα, ευρείας αποδοχής από εκπαιδευτικούς και μαθητές τυγχάνει η μεθοδολογική τεχνική πρότζεκτ (Αργυροπούλου, Καβουκόπουλος & Πατούνα, 2010, Επιτρόπου, 2024, Μπεκιάρη, Δεληκάρη & Κασιμάτη, 2022, Schwalm & Tylek, 2012, Watering, et al., 2008). Τα ευρήματα, που προέκυψαν από την εφαρμογή της μεθόδου στο πλαίσιο μιας μελέτης περίπτωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, ανέδειξαν ότι κατέστη δυνατό να αξιολογηθούν αποτελεσματικά όλοι οι προκαθορισμένοι στόχοι. Ταυτόχρονα, οι μαθητές τη χαρακτήρισαν ως ενδιαφέρουσα και ευχάριστη αξιολογική διαδικασία, στην οποία ήταν απαλλαγμένοι από άγχος, αφού δεν γνώριζαν ότι αξιολογούνται, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να εκφραστούν, ώστε να γίνει διακριτό όλο το εύρος των δυνατοτήτων τους (Καπαχτσή, Παντελίδη & Σταμίδου, 2014: 180-181). Επίσης, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι μέσω της αξιοποίησης αυτής της μεθόδου οι μαθητές βελτίωσαν σε σημαντικό βαθμό της ακαδημαϊκές τους επιδόσεις συγκριτικά με

μαθητές που εργάστηκαν σε παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης (Επιτρόπου, 2024, Μπεκιάρη, Δεληκάρη & Κασιμάτη, 2022, Schwalm & Tylek, 2012). Επιπλέον, από τη μελέτη περίπτωσης της Επιτρόπου (2024), έγινε φανερό ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μέθοδο πρότζεκτ ως πλαίσιο στο οποίο τους δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης σημαντικών δεξιοτήτων, κοινωνικών, διαπροσωπικών και ψηφιακών, γεγονός που καθίσταται δυσχερές με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Επιτρόπου, 2024)[79].

Ακόμη, η αξιολόγηση βάσει φακέλου αναδεικνύεται σε εναλλακτική τεχνική που χρήζει ευρείας αποδοχής. Ειδικότερα, θετική ήταν η στάση των μαθητών απέναντι στην αξιολόγησή τους βάσει φακέλου (ΦΕΜ/ πορτφόλιο/χαρτοφυλάκιο μαθητή). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών ήταν θετικές και είχαν περισσότερα κίνητρα προς την εναλλακτική αξιολόγηση (Bahar Kizilkaya, 2014, Beri & Stanikzai, 2019, Karim & Abolfazli, 2014, Marissa, 2018). Επιπρόσθετα, στην έρευνα της Marissa (2018) οι μαθητές ανέφεραν το πορτφόλιο ως την πιο χρηστική και ουσιαστική τεχνική αξιολόγησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία και επεσήμαναν ότι μέσω αυτής της πρακτικής καλυτέρευσαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, ιδίως τη γραφή (Bachel, 2017, Hameda, 2018).

Αντίθετα με τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα, υφίστανται ορισμένες μελέτες, οι οποίες ανέδειξαν εμπόδια στην ενσωμάτωση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, αν και η εναλλακτική αξιολόγηση δεν επιδρά άμεσα στις καθημερινές εργασίες, τη δέσμευση και τα εσωτερικά μαθησιακά κίνητρα, εντούτοις οδηγεί σε απόκτηση κινήτρων για τη συσχέτιση εργασιών και τελικού βαθμού και επίσης καταλήγει στην παροχή ευκαιριών για σύνδεση με τις εργασίες τους, ακόμη και δυναμικού προγραμματισμού των επόμενων εργασιών. Ωστόσο, αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για το πώς οι εργασίες τους συσχετίζονται με έναν τελικό βαθμό στην ενότητα και παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να συνδεθούν με τις μαθησιακές εργασίες τους και να προγραμματίσουν δυναμικά τις επόμενες (Krawczyk, 2017). Οι Davis, Ponnamperuma & Ker (2009) παρουσίασαν τα αποτελέσματα με την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο πορτφόλιο.

[79] Αναφέρεται στο πλαίσιο δεξιοτήτων των μαθητών του 21ου αιώνα. Βλ. περισσότερα στο: Επιτρόπου, Ε. (2024). «Η συνεισφορά της μεθόδου project στην ανάπτυξη Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απόψεις μαθητών» Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε από: https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/6011/epitropou%20thesis%20sign%20%281%29%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Σε επίπεδο εφαρμογής των εναλλακτικών αξιολογικών μεθόδων, οι μαθητές ανέδειξαν ορισμένα αρνητικά στοιχεία. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές παρουσίασαν δυσκολία στην έκφραση στον προφορικό και γραπτό λόγο, γεγονός που αποτέλεσε εμπόδιο κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων που σχετίζονταν με την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση (Rohman, 2018, όπ. αναφ. στο: Alokozaya, 2022: 1432). Επιπροσθέτως, πλήθος μαθητών φάνηκε να μη μελετά συνολικά μια ρουμπρίκα με απόρροια την ατυχή ή μερική εφαρμογή της, ενώ άλλοι μαθητές φάνηκε από τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής να επιχειρούν την κάλυψη των εκπαιδευτικών προσδοκιών (Andrade & Du, 2005). Μάλιστα, οι θέσεις αυτές φαίνεται να υποδηλώνουν αισθανόμενη πίεση από πλευράς των μαθητών για την αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς (Andrade & Du, 2007).

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι μαθητές τείνουν να έχουν ανεπαρκείς αντιλήψεις για τους σκοπούς της αξιολόγησης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακή εφαρμογή και των σχετικών διαδικασιών (Harris & Brown, 2013). Αντίθετα, τα αποτελέσματα από τις μελέτες που διεξήχθησαν σε περιβάλλοντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν ότι οι φοιτητές κατανοούσαν σε βάθος τη λειτουργία της αυτοαξιολόγησης (Ratminingsih, et al., 2018) και γενικά τη θεωρούσαν χρήσιμη για την καθοδήγηση της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης (Micán & Medina, 2017, όπ. αναφ. στο Andrade, 2019: 8).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις υφιστάμενες τάσεις και απόψεις των μαθητών ως προς τις γραπτές εξετάσεις καταδεικνύεται μια σειρά παραμέτρων που οφείλουν να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Αρχικά, μια σημαντική παράμετρος, η οποία αναπτύσσεται γύρω από το ζήτημα των αξιολογικών πρακτικών και αναδεικνύεται και από τους ίδιους τους μαθητές, είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί «ωραιοποιούν» το αποτέλεσμα ή «κρύβουν την αλήθεια» επιλέγοντας να εστιάσουν στα θετικά σημεία (Peterson & Irving, 2008: 246). Σε συμφωνία με τα παραπάνω, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών (35,05%), που συμμετείχαν στην έρευνα των Ρέλλου & Κουτρούμπα (2005), θεωρεί πως η σημερινή αξιολόγηση, όπως εφαρμόζεται στα σχολεία, δεν αποτυπώνει την πραγματική τους επίδοση (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 202-203), συνθήκη που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Μαράτου-Αλιπραντή κ.ά., 2006: 211-215).

Ειδικότερα, οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα τονίζουν την αναξιοπιστία και την έλλειψη αντικειμενικότητας της αξιολογικής διαδικασίας και αναδεικνύουν την ανάγκη τους για συνεχείς και πολλαπλές αξιολογήσεις, ώστε να μην

κρίνεται η τελική τους επίδοση από μια μεμονωμένη εξεταστική γραπτή δοκιμασία (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Μαράτου-Αλιπραντή κ.ά., 2006, Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 262-264, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Παπακωνσταντίνου, 2018). Ειδικότερα, συμπεραίνεται ότι «η προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο αποδιοργανώνει το νέο άτομο, που ορίζει πλέον τον εαυτό του, μέσα σε ένα κλειστό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως αυτό διαμορφώνεται με την επικέντρωση στην χρηστική γνώση» (Γώγου & Καλεράντε, 2016: 10-11). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι οι μαθητές επιζητούν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, ενασχόληση με τα ενδιαφέροντά τους και γενικότερα στιγμές χαράς μέσα στη σχολική καθημερινότητά τους (Γώγου & Καλεράντε, 2016: 10-11, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010).

Ως απότοκο των παραπάνω, ερευνητικά οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι, ειδικά στη βαθμίδα του Λυκείου , ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου έχει ως επί το πλείστον παραγκωνιστεί. Οι λυκειακές τάξεις αποτελούν προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπονομεύοντας την ουσία της γνώσης. Την ίδια στιγμή, και ο θεσμός των φροντιστηρίων φαίνεται να έχει μειώσει την αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός του σχολικού πλαισίου (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Μαράτου - Αλιπραντή κ.ά., 2006, Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 262-264, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Σε σύμπνοια με τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται και τα δεδομένα της έρευνας που πραγματοποίησε ο Παπακωνσταντίνου (2018) σε πρωτοετείς φοιτητές. Από τα δεδομένα της μελέτης καταγράφηκε μια γενικότερη αρνητική εικόνα των φοιτητών σε σχέση με την οργάνωση, την προετοιμασία και τη διαδικασία των εξετάσεων, με τους ίδιους να επισημαίνουν την ανάγκη για: «μειωμένη και ουσιαστικότερη εξεταστέα ύλη» «μείωση του όγκου της ύλης, λιγότερο ψυχοφθόρα διαδικασία, εξοικείωση των μαθητών μ' αυτόν τον τρόπο εξέτασης», «να ελαττωθεί η άκριτη απομνημόνευση» (Παπακωνσταντίνου, 2018: 167-168). Η επιθυμία για αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης της μαθητικής προόδου και διεξαγωγής των γραπτών εξετάσεων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο καταγράφηκε από τους συμμετέχοντες σε όλες τις παραπάνω έρευνες, παράλληλα με το αίτημα για αποδέσμευση του σχολείου από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Μαράτου - Αλιπραντή κ.ά., 2006, Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 262-264, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Μια πρόσφατη προσπάθεια κατάργησης των τελικών γραπτών εξετάσεων εθνικής εμβέλειας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιχειρήθηκε στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας, της Ουαλίας και της Β. Ιρλανδίας, όταν το 2020 ακυρώθηκαν οι γραπτές

εξετάσεις και αντικαταστάθηκαν με αξιολογήσεις υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (teacher-led assessment[80]) (Woods, McCaldin, Brown, Buck, Fairhall, Forshaw & Soares, 2024). Από τις απαντήσεις προέκυψε μια ισορροπία θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων και για τα δύο μέσα αξιολόγησης, με σχεδόν ίση προτίμηση σε ένα από τα δύο. Συγκεκριμένα, σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες (45%) θεώρησαν ότι η αξιολόγηση με γραπτές εξετάσεις θα ήταν καλύτερη για τους μαθητές, αν και μια σημαντική μειοψηφία (34%) δήλωσε ότι η αξιολόγηση υπό την καθοδήγηση του καθηγητή αποτελεί την καλύτερη επιλογή. Σχεδόν το 1/5 των μαθητών (17%) παρουσίασε ουδέτερη ή συγκεχυμένη άποψη σχετικά με τη συγκεκριμένη ερώτηση. Ωστόσο, πολλοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι σκέφτονται την πιθανότητα αξιοποίησης και κάποιας άλλης τεχνικής αξιολόγησης (π.χ. συνεχής αξιολόγηση, συνδυασμός μέσων αξιολόγησης) (Woods et al., 2024: 141).

Σε συμφωνία με τα ευρήματα των παραπάνω μελετών, και σε αυτή την περίπτωση ορισμένοι μαθητές υποστήριξαν ότι οι εξετάσεις παρέχουν ένα σημείο εστίασης για συντονισμένες προσπάθειες που οδηγούν σε μια «αληθινή» και «δίκαιη» αξιολόγηση. Παράλληλα, άλλοι χαρακτήρισαν την αξιολόγηση μέσω τελικών εξετάσεων ως «αναξιόπιστη», λόγω του ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης περιορίζεται τελικά σε ένα μικρό ποσοστό της διδακτέας ύλης και σε ορισμένες, -αν όχι μία- σύντομες χρονικές στιγμές, οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεαστούν από διάφορους εξωγενείς παράγοντες. Αναφορικά με την αξιολόγηση υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες, οι οποίοι τάχθηκαν υπέρ της, υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συνιστούν πιο έγκυρες πηγές πληροφόρησης σχετικά με τις ικανότητες, τα επιτεύγματα και το «ήθος εργασίας» τους. Αντίθετα, ορισμένοι ερωτηθέντες προσδιόρισαν την επιλεκτικά «ευνοϊκή στάση των εκπαιδευτικών», την παραγκώνιση του «ήσυχου μαθητή» και την πίεση των γονέων ως παράγοντες που θα προκαλούσαν προκατάληψη στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρούσαν ότι δεν ήταν επαρκώς αξιόπιστη (Woods, et al., 2024: 141). Τελικά, οι Γώγου & Καλεράντε, (2016) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές φαίνεται να μην θεωρούν αποτελεσματική την εξεταστική διαδικασία, καθώς ούτε η επιλογή των καλύτερων μαθητών πραγματοποιείται ούτε τελικά οι μαθητές εκπληρώνουν τις προσωπικές τους επιθυμίες.

[80] Περιλαμβάνει εναλλακτικές - αυθεντικές αξιολογικές πρακτικές

4.4 Μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος: Βαθμολογία - Περιγραφική Αξιολόγηση - Ανατροφοδότηση

Προκειμένου οι μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα μάθησης, είναι σημαντικό να υπάρχουν υψηλές προσδοκίες και να τους παρέχεται ισχυρή ανατροφοδότηση (Sanders, 2021), καθώς υποστηρίζεται ότι το κίνητρο για μάθηση εμπεριέχεται στην ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό (Reeves, Jung & O' Connor, 2017). Από την αναδίφηση σχετικών ερευνών αναφορικά με τη βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών, εντοπίζεται η ανάδειξη του όρου «ανατροφοδότηση» ως κυρίαρχης συσχετιζόμενη με τις αξιολογικές διαδικασίες και τη βαθμολόγηση των μαθητών. Ειδικότερα, στις μελέτες με επίκεντρο τη βαθμολόγηση της μαθητικής επίδοσης, συχνά, διακρίνεται το ζεύγος ανατροφοδότηση - βαθμολόγηση προς διερεύνηση και εξέταση. Υπό αυτό το πρίσμα, η έννοια της ανατροφοδότησης συνδέεται άμεσα με τη διαμορφωτική και την περιγραφική αξιολόγηση[81]. Στην παρούσα ενότητα το ενδιαφέρον εστιάζεται, κατά κύριο λόγο, σε ερευνητικά δεδομένα που διαλευκάνουν ζητήματα σχετικά με τα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης τόσο της αξιολόγησης όσο και της ανατροφοδότησης των μαθητών, ως καίρια σημεία έρευνας του παρόντος πονήματος.

Η έρευνα σχετικά με τη βαθμολογία της μαθητικής επίδοσης έχει αναδείξει εδώ και αρκετές δεκαετίες την προβληματική που δημιουργείται σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής λειτουργίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τις επιπτώσεις που επιφέρει στον μαθητή (Black & Wiliam, 2002, Kohn, 2012, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Χανιωτάκης, 2010). Ταυτόχρονα, η εκτεταμένη χρήση των βαθμών έχει επικριθεί ότι οδηγεί τους μαθητές να επικεντρώνονται στη σύγκριση αντί για τη μάθηση και ότι το έργο των εκπαιδευτικών καταλήγει να στοχεύει στην αξιολόγηση αντί στη βελτίωση της μάθησης (Black & Wiliam, 2018). Συμπληρωματικά στα παραπάνω, έχει βρεθεί ότι ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με βασική πρακτική αξιολόγησης τη βαθμολογία συνδέεται με αυξημένα επίπεδα αντιγραφής (Anderman & Murdock, 2007), καθώς και ότι οι βαθμοί (είτε συνοδεύονται από σχόλια είτε όχι) προωθούν τον φόβο της αποτυχίας ακόμη και σε μαθητές με υψηλές επιδόσεις (Pulfrey, et al., 2011).

[81] Στη διεθνή βιβλιογραφία σε ορισμένες μελέτες εντοπίζεται ο όρος *narrative assessment* για την περιγραφική αξιολόγηση αλλά επικρατεί κατά κύριο λόγο ο όρος *feedback* (ανατροφοδότηση), ο οποίος συμπεριλαμβάνει τα σχόλια του εκπαιδευτικού, τη γραπτή και προφορική ανατροφοδότηση των μαθητών, καθώς και την επίσημη περιγραφική αξιολόγηση.

Επιπλέον, τα εν λόγω δεδομένα ενισχύονται από την άποψη σύμφωνα με την οποία οι βαθμοί στην πραγματικότητα αποθαρρύνουν τους μαθητές, μειώνοντας το ενδιαφέρον τους για ένα μάθημα και δίνοντάς τους κίνητρο να επιλέξουν τον πιο εύκολο δρόμο μάθησης (Kohn, 2012). Ως αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες έρευνες αρνούνται την αποτελεσματικότητα των βαθμών, ως κίνητρο μάθησης για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι βαθμοί οδηγούν τους μαθητές σε κατηγοριοποιήσεις που είναι ανακριβείς και δεν προσφέρουν βοήθεια για βελτίωση (Sackstein, 2015: 20), ενώ είναι, κατά κύριο λόγο, ασυνεπείς, υποκειμενικοί, τυχαίοι και αυθαίρετοι (Blum, 2020b: 11).

Ειδικότερα, οι μαθητές Γυμνασίου υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς είναι χαμηλότερη από το επίπεδο της πραγματικής τους επίδοσης, γεγονός που ενισχύει το αίσθημα αδικίας κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 203 & 205-206). Ωστόσο, σε μεταγενέστερη έρευνα βρέθηκε ότι οι μαθητές Λυκείου δήλωσαν ότι η βαθμολογία που τους αποδίδεται είναι υψηλότερη από την επίδοσή τους, αμφισβητώντας την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του αξιολογικού συστήματος (Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 264). Ενώ σε παλαιότερη έρευνα περισσότεροι από τους μισούς μαθητές δήλωσαν ότι η αξιολόγηση και οι βαθμοί που έλαβαν ήταν αντιπροσωπευτικοί της επίδοσής τους (Μαράτου-Αλιπραντή κ.ά., 2006: 211-215). Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι υπό αυτές τις συνθήκες ευνοούνται τα φαινόμενα του πληθωρισμού των βαθμών και της βαθμοθηρίας (Μαυρομάτης κ.ά., 2008).

Ακολούθως, εντοπίζονται ευρήματα που φανερώνουν ότι, αντί οι μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθηση, μετέφεραν την ευθύνη στον καθηγητή, αφού απέδωσαν τους χαμηλούς βαθμούς τους στο ότι «ο καθηγητής ήταν κακός» ή ότι «δεν με συμπαθεί» (Peterson & Irving 2008: 243). Ωστόσο, οι μαθητές δεν μπορούσαν να αποστασιοποιηθούν πλήρως από τα αξιολογικά τους αποτελέσματα, τα οποία σαφώς είχαν προσωπικό αντίκτυπο. Ειδικότερα, στην περίπτωση αρνητικής βαθμολόγησης, οι μαθητές είναι πιθανό να βιώσουν αρνητικά συναισθήματα, όπως λύπη και θυμό (Βελγράκη, 2016: 9), κάτι το οποίο επιβεβαιώνουν και οι ίδιοι μέσα από τις δηλώσεις τους: «Οι χαμηλοί βαθμοί αξιολόγησης μπορούν να σε κάνουν να υποφέρεις και να νιώθεις άσχημα» (Peterson & Irving 2008: 244).

Στην ίδια κατεύθυνση, ο Guskey (2015) υποστηρίζει ότι οι χαμηλοί βαθμοί επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές, οι οποίοι σε ορισμένες περιπτώσεις καταλήγουν να κατηγορούν τον εαυτό τους, να αισθάνονται αβοήθητοι ή να φοβούνται την αποτυχία

(Guskey, 2015: 98). Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι με την αρνητική βαθμολόγηση ενδέχεται η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών να παρουσιάσει αρνητική πορεία (Sanders & Anderson, 2010, Smith, 2008, όπ. αναφ. στο Βελγράκη, 2016: 9-10). Στη διαπίστωση αυτή συνηγορεί το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές παραδέχτηκαν ότι θα προσπαθούσαν να αποφύγουν ένα συγκεκριμένο «δύσκολο» γνωστικό αντικείμενο στο μέλλον, ώστε να μη βρεθούν αντιμέτωποι με την πιθανότητα αποτυχίας (Peterson & Irving, 2008: 244). Επιπλέον, επισημαίνεται ότι σε καμία έρευνα δεν υποστηρίζεται η άποψη σύμφωνα με την οποία οι χαμηλοί βαθμοί ωθούν τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο (Guskey, 2015: 98).

Αντίθετα, επικρατεί η άποψη ότι η ευρεία χρήση της βαθμολόγησης υπάρχει πιθανότητα να επιφέρει αρνητικές συνέπειες, κυρίως στους μαθητές που χρειάζονται περισσότερη ενίσχυση (Koenka, et. al., 2021: 936 όπ. αναφ. στο Normann, Vikan Sandvik & Fjørtoft, 2023: 11). Συγκεκριμένα, σε μια διαχρονική έρευνα στην οποία διερευνήθηκε ο μακροπρόθεσμος αντίκτυπος της εισαγωγής της βαθμολόγησης ένα χρόνο νωρίτερα από ό,τι απαιτείται στο Γυμνάσιο, βρέθηκε ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις που είχαν βαθμολογηθεί στην έκτη τάξη είχαν χαμηλότερους βαθμούς στην έβδομη τάξη συγκριτικά με τους μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν βαθμολογηθεί, ενώ εντοπίστηκε αμελητέα θετική επίδραση της βαθμολόγησης στους «ικανότερους μαθητές» (Klapp, 2015: 304). Το ίδιο μοτίβο ήταν εμφανές για αγόρια και κορίτσια, μόνο που τα αγόρια είχαν συνολικά χαμηλότερους βαθμούς. Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων είναι σύμφωνες με προηγούμενες έρευνες (Gustafsson & Yang Hansen, 2009) και φαίνεται ότι τα κορίτσια λαμβάνουν θετικότερα τον αντίκτυπο της βαθμολόγησης, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου (Klapp, 2015: 318). Συμπερασματικά, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η υπόθεση πως οι βαθμοί είναι «καλοί» για την επίδοση όλων των μαθητών, αμφισβητείται (Klapp, 2015: 320).

Συμπληρωματικά στα προαναφερθέντα ευρήματα, παραθέτουμε την τάση προτίμησης των μαθητών στην αριθμητική βαθμολογία έναντι της διαμορφωτικής - περιγραφικής αξιολόγησης, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους. Από τα ελληνικά δεδομένα έχει καταγραφεί σημαντική ποσοστιαία διαφορά στην προτίμηση της αριθμητικής βαθμολογίας έναντι της περιγραφικής αξιολόγησης, από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια των Μαυρομάτη, κ.ά. (2008: 261 & 264), γεγονός που επιβεβαιώνει και την παγιωμένη βαθμοκεντρική κουλτούρα που επικρατεί στον μαθητικό πληθυσμό. Όμως, και στην έρευνα των Peterson & Irving (2008) φάνηκε μια τάση προτίμησης στους βαθμούς από ορισμένους μαθητές. Χαρακτηριστικά, παρατίθεται η άποψη ενός μαθητή:

«Νοιάζομαι πραγματικά μόνο για τον βαθμό, όχι για τα σχόλια ή οτιδήποτε άλλο, γιατί παρ' όλα αυτά ο βαθμός είναι αυτός που μετράει για τη μετάβαση στην επόμενη τάξη» (Peterson & Irving, 2008: 246).

Μολονότι παρατηρείται μια τάση προτίμησης στην αριθμητική βαθμολογία, αρκετοί είναι οι μαθητές οι οποίοι, όταν ρωτήθηκαν για τον τρόπο αξιολόγησής τους (στις συνεντεύξεις), δήλωσαν ότι επιθυμούν τα σχόλια (ειδικά όταν τα σχόλια αιτιολογούν τον βαθμό που έλαβαν), με μεγαλύτερη προτίμηση στον συνδυασμό σχολίων και βαθμών (Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Peterson & Irving, 2008). Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζουν κι άλλες έρευνες, στις οποίες διαφαίνεται η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού να επιζητά ακριβή, ειλικρινή και σύντομη ανατροφοδότηση που να στοχεύει στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο σημείο «εκκίνησής» τους και στο προσδοκώμενο σημείο βελτίωσης της μαθητικής τους επίδοσης (Guskey, 2019, Peterson & Irving, 2008, Sanders, 2021). Βέβαια, πολλοί παραδέχτηκαν ότι αγνοούν ή ξεχνούν τα ανατροφοδοτικά σχόλια και σε αυτό που εστιάζουν πραγματικά είναι ο βαθμός (Guskey, 2019, Tanner, 2016, Peterson & Irving, 2008).

Παρά την τελευταία διαπίστωση, από τις έρευνες διακρίνεται η επιθυμία -πλέον και από τους μαθητές- για μείωση ή ακόμα και μη αξιοποίηση της παραδοσιακής αξιολόγησης και των βαθμών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Normann, Sandvik & Fjørtoft, 2023). Η συγκεκριμένη επιθυμία ενισχύεται και από την κριτική πολλών δεκαετιών από τους ειδικούς για τις αρνητικές συνέπειες -για τον μαθητή- των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης και της αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος με βαθμούς (Black & Wiliam, 2002, Brookhart, 2015, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Λιάμπας, 2011, Χανιωτάκης, 2010). Οι ίδιοι οι μαθητές επισημαίνουν την ανάγκη για εφαρμογή της διαμορφωτικής - περιγραφικής αξιολόγησης με έμφαση στην ανατροφοδότηση (Murillou & Hidalgo, 2017, Sanders, 2021).

Ως επακόλουθο αυτού αποτελεί η δημιουργία ενός κινήματος[82] με απώτερο σκοπό τη μειωμένη χρήση βαθμολογίας, το οποίο βασίζεται σε μια διπλή φιλοδοξία: την ενίσχυση των επιθυμητών επιπτώσεων της βαθμολόγησης (π.χ. βελτίωση της ανατροφοδότησης, αξιοποίηση εναλλακτικών, αυθεντικών πρακτικών αξιολόγησης, ενίσχυση της ισότητας)

[82] Η πρόσφατη τάση προς τη μειωμένη ή και καθόλου χρήση των βαθμών στην εκπαιδευτική διαδικασία εντοπίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τους όρους *going gradeless* (Burns & Frangiosa, 2021, Sackstein, 2015), *ungradin»* (Blum, 2020a) και *becoming grade-free* (Gillespie & Burner, 2019) (όπ. αναφ. στο: Normann, Vikan Sandvik & Fjørtoft, 2023: 1).

και μείωση των ανεπιθύμητων επιπτώσεών της (π.χ. βαθμοθηρία, ανταγωνισμός, άγχος, πληθωρισμός βαθμών) (Blum, 2020a, Burns & Frangiosa, 2021, Sackstein, 2015, όπ. αναφ. στο Normann et al., 2023). Για να υλοποιηθεί στην πράξη αυτό το αίτημα, απαραίτητη προϋπόθεση καθίσταται η σταδιακή απομάκρυνση από τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης και βαθμολόγησης και η αντικατάστασή τους από εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, με την πρόταση η χρήση των βαθμών να αντικατασταθεί από πρακτικές όπως: τα χαρτοφυλάκια, οι ρουμπρίκες, η περιγραφική αξιολόγηση ή ακόμη και η συνδιαμόρφωση της διδακτέας ύλης με τους μαθητές (Blum, 2020b, Βαρσαμίδου, 2012, Γρόσδος, 2011, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Χανιωτάκης, 2010).

Από την ανασκόπηση των Normann, Sandvik & Fjørtoft (2023), η οποία αφορά ερευνητικές μελέτες όπου εξετάζονται απόψεις μαθητών, καταγράφηκε ότι η μειωμένη χρήση των βαθμών μπορεί να περιλαμβάνει την αντικατάστασή τους με ανατροφοδότηση (περιγραφικά σχόλια) (Kitchen, et al., 2006 όπ. αναφ. στο Normann, et al., 2023), τις διακρίσεις επιτυχίας/αποτυχίας (Bloodgood, et al., 2009 όπ. αναφ. στο Normann, et al., 2023) , τις περιγραφικές αξιολογήσεις (O' Connor & Lessing, 2017 όπ. αναφ. στο Normann, et al., 2023), τους κρυφούς ή μεταχρονολογημένους βαθμούς ή τη χρήση ρουμπρίκας (Whitmell, 2020 όπ. αναφ. στο Normann, et al., 2023).[83] Για παράδειγμα, η κατάργηση των βαθμών και η υιοθέτηση ενός βαθμολογικού συστήματος επιτυχίας/αποτυχίας (pass/fail) φαίνεται να παρέχει σημαντικά οφέλη χωρίς εμφανή μειονεκτήματα, όπως γίνεται φανερό από τις απόψεις φοιτητών ιατρικής που συμμετείχαν στην έρευνα των White & Fantone (2010). Ωστόσο, αν και σε παρόμοια έρευνα των McMorran & Ragupathi (2017) βρέθηκε ότι η αλλαγή σε ένα σύστημα επιτυχίας/αποτυχίας (pass/fail) αύξησε την ικανοποίηση των μαθητών και υποστήριξε τη μάθηση πέρα από τους βαθμούς, οι μαθητές ανέφεραν ότι το καινούριο σύστημα λειτούργησε ως μια επιπρόσθετη πηγή άγχους. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες για αρνητικές μαθησιακές συμπεριφορές όταν καταργήθηκαν οι βαθμοί (McMorran & Ragupathi 2017, όπ. αναφ. στο Normann, et al., 2023).

Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι η κατάργηση της χρήσης των βαθμών αύξησε την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και την ατομική και προσωπική ανατροφοδότηση, ενώ παράλληλα ενίσχυσε ένα περιβάλλον προσανατολισμένο στη

[83] Επί παραδείγματι, ο βασικότερος σκοπός μιας σχολικής τάξης «χωρίς βαθμούς» είναι να παρέχει στους μαθητές ένα μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα τους δίνεται η ευκαιρία για εξέλιξη χωρίς τον συνεχή φόβο μιας μοναδικής εργασίας, η οποία θα έχει «καταστροφικό» αντίκτυπο στους βαθμούς (Burns & Frangiosa (2021: 1).

μάθηση με συμμετοχή και αναστοχασμό (Guberman, 2021, όπ. αναφ. στο Normann, et al., 2023). Οι μαθητές που έδωσαν γραπτά σχόλια στους συμμαθητές τους πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες μετά το τεστ σε σύγκριση με τους μαθητές που έδωσαν βαθμούς. Αυτό συνέβη, καθώς η παροχή σχολίων φαίνεται να παρακίνησε τους μαθητές να επανεξετάσουν τη δική τους εργασία, ιδίως για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Dmoshinskaia, et al., 2021, όπ. αναφ. στο: Normann, et al., 2023). Σε συμφωνία με τα παραπάνω διαπιστώθηκε ότι οι βαθμοί θεωρήθηκαν από τους μαθητές περιττοί, όταν ο στόχος είναι να εξασφαλιστεί η πρόοδος στη μάθηση. Ειδικότερα, η λεπτομερής προσωπική ανατροφοδότηση της εργασίας των μαθητών οδήγησε σε αύξηση της απόδοσης και των κινήτρων (Lipnevich & Smith, 2009 όπ. αναφ. στο: Normann, et al, 2023).

Αξιολογώντας περαιτέρω τα ευρήματα συναφών ερευνών, αναδείχθηκαν αρνητικά ευρήματα σε σχέση με τη βαθμολογία και τις μαθητικές επιδόσεις στη μείωση της προετοιμασίας για τις εξετάσεις και κατ' επέκταση χαμηλότερες επιδόσεις στις εξετάσεις αυτές (Kohn, et al., 2019 όπ. αναφ. στο: Normann, et al, 2023). Όσον αφορά τις δημοσιεύσεις που δεν ανέφεραν καμία διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με τη χρήση ή μη των βαθμών (Pulfrey, et al., 2013 όπ. αναφ. στο: Normann, et al, 2023), ορισμένες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι βαθμοί δεν οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις (π.χ. Armstrong, 2010 όπ. αναφ. στο: Normann, et al., 2023). Σε κάποιες δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των εξετάσεων μεταξύ των ομάδων με και χωρίς βαθμολόγηση (White & Fantone, 2010 όπ. αναφ. στο: Normann, et al, 2023), ενώ οι μαθητές που έλαβαν βαθμούς πέτυχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες από τους μαθητές που δεν έλαβαν βαθμούς. Επομένως, φάνηκε ότι η κατάργηση της βαθμολογίας επηρέασε αρνητικά την προσπάθεια και την απόδοση των μαθητών στους οποίους οι βαθμοί λειτουργούσαν ως κίνητρο (Napoli & Raymond, 2004 όπ. αναφ. στο: Normann et al., 2023).

Παράλληλα, έχουν γίνει ορισμένες ερευνητικές - πειραματικές προσπάθειες είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (Klapp, 2011), σχολείου ή τάξης (Γρόσδος, 2011, Λιάμπας, 2011, Sanders, 2021). Χαρακτηριστική είναι η πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τον Sanders (2021), σκοπός της οποίας ήταν να κατανοήσει καλύτερα την εμπλοκή και τα κίνητρα των μαθητών σε σχέση με τις πρακτικές της βαθμολόγησης. Σε αυτό το ερευνητικό εγχείρημα έγινε προσπάθεια μετάβασης από την αριθμητική βαθμολογία και τη βαθμολογία με γράμματα στην αντικατάσταση της συνολικής αξιολόγησης με έναν τριμηνιαίο περιγραφικό προβληματισμό που θα δημιουργούσε κάθε μαθητής. Η μελέτη

αυτή προσπάθησε να αποσαφηνίσει τον σκοπό των πρακτικών βαθμολόγησης και τις επιπτώσεις στα κίνητρα των μαθητών. Συνολικά, από την έρευνα αυτή εξήχθησαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι μαθητές είδαν τους βαθμούς τους ως ακριβείς αναπαραστάσεις της μάθησης και της προσπάθειάς τους στην τάξη.
- Η παρακίνηση ήταν βασικός παράγοντας τόσο θετικά όσο και αρνητικά για τους μαθητές που μάθαιναν χωρίς τις παραδοσιακές πρακτικές βαθμολόγησης.
- Οι μαθητές άρχισαν να εκτιμούν τη μάθηση έναντι των βαθμών όταν λάμβαναν ανατροφοδότηση μόνο για τις ατομικές εργασίες (Sanders, 2021: 42).

Άλλη μια διάσταση η οποία αναδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα είναι ότι, ενώ η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών εξέφρασε την έγκρισή της για τη μάθηση χωρίς βαθμούς, προέκυψε ένα εμφατικό ζήτημα: Οι μαθητές χρειάζονται επίσης ακριβείς βαθμούς και ανατροφοδότηση για να μάθουν σε υψηλά επίπεδα. Ειδικότερα, αυτό που προέκυψε ήταν ένα μοτίβο κατά το οποίο οι μαθητές αισθάνονταν ότι μάθαιναν περισσότερα σε αυτή την τάξη, αλλά είχαν επίσης την ανάγκη να αισθάνονται επιβεβαιωμένοι είτε σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους είτε σε σχέση με την ποιότητα της εργασίας (Sanders, 2021: 42).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, συνοψίζονται οι υφιστάμενες τάσεις που εντοπίζονται στην πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με τη σχέση αξιολόγησης - βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης του μαθητή: α) Επιθυμία για μετάβαση από την τελική αξιολόγηση (αξιολόγηση της μάθησης) στη διαμορφωτική αξιολόγηση με έμφαση στην ανατροφοδότηση (αξιολόγηση για μάθηση), β) μειωμένη χρήση βαθμολογίας ή/και συνδυαστικό μοντέλο βαθμολογικής - περιγραφικής αξιολόγησης, γ) κατάργηση βαθμολογίας - αξιολόγηση χωρίς βαθμολογική κλίμακα και δ) αξιοποίηση εναλλακτικών - αυθεντικών αξιολογικών μεθόδων.

Τέλος, οι προσπάθειες βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων τα τελευταία είκοσι χρόνια εστίαζαν κυρίως στη διαμόρφωση των κριτηρίων για τη μάθηση, την αναθεώρηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών και τη σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη λογοδοσία (Guskey, 2011). Κλείνοντας την ενότητα, ο ίδιος ερευνητής παρατηρεί ότι το μόνο στοιχείο το οποίο έμεινε εκτός αυτού του πλαισίου αναμόρφωσης είναι οι βαθμοί και η ανακοίνωσή τους. Μάλιστα, ο τρόπος ανακοίνωσης των βαθμών εξακολουθεί να είναι ο ίδιος τίτλος - έλεγχος προόδου, όπως ήταν και τον προηγούμενο αιώνα (Guskey, 2011: 17), συνθήκη η οποία ενισχύει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης και

εξέτασης του συγκεκριμένου ζητήματος, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικά κατάλληλου συστήματος έκφρασης και αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης.

4.5 Βαθμοθηρία - άγχος και ανταγωνισμός στους μαθητές: ερευνητικά δεδομένα

Αναμφίβολα, στα σημερινά σχολικά πλαίσια οι συνθήκες, που διαμορφώνονται εξαιτίας του άγχους και του ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, είναι προβληματικές. Οι μαθητές στην προσπάθεια να ικανοποιήσουν τις σύγχρονες απαιτήσεις για υψηλές επιδόσεις, οι οποίες στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, σε παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης, οδηγούνται στη βαθμοθηρία και στην καλλιέργεια ανταγωνιστικών πλαισίων εντός σχολικού περιβάλλοντος. Τα άτομα με στόχους αυξημένης επίδοσης επιδιώκουν να αναδείξουν σε μέγιστο βαθμό τις ικανότητές τους σε μια εργασία. Επιπλέον, κρίνουν την επιτυχία τους συγκριτικά πάντοτε με τις επιδόσεις των συμμαθητών τους, επιδιώκοντας την ενθάρρυνση, την επιδοκιμασία και τον έπαινο από τους δασκάλους-καθηγητές-αξιολογητές τους (Peterson & Irving, 2008). Να σημειωθεί εδώ, ότι εντοπίζεται βιβλιογραφικά οι μαθητές να αισθάνονται υπερήφανοι για τις καλές και υψηλές τους επιδόσεις εν αντιθέσει με της χαμηλές βαθμολογίες, τις οποίες φαίνεται να συνδέουν με τον περιορισμό και την εξάλειψη των κινήτρων για μάθηση και εξέλιξη (Peterson & Irving, 2008).

Μολονότι, οι βαθμοί στις περισσότερες περιπτώσεις επιδρούν αρνητικά στην επίδοση και τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών, έχουν καταλήξει να αποτελούν αυτοσκοπό για τους μαθητές. Από την έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), σε ερωτήματα σχετικά με την επίδοση και την αξιολόγηση των μαθητών, βρέθηκε ότι σχεδόν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος (Γυμνάσιο, 91,9%) θα ήθελε πάντα να παίρνει υψηλούς βαθμούς. Η ίδια συνθήκη διαπιστώθηκε και στους μαθητές Λυκείου με ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (92,9%) να επιθυμούν υψηλή βαθμολογία, γεγονός που επιβεβαιώνει την ύπαρξη του φαινομένου της βαθμοθηρίας στους μαθητές (Μαράτου-Αλιπραντή κ.ά., 2006: 212-215).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα μεταγενέστερης έρευνας (Peterson & Irving, 2008), στην οποία αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι ήθελαν να παίρνουν μόνο καλούς βαθμούς, ενώ ανέφεραν ότι τους χαμηλούς βαθμούς «τους πετάνε» (Peterson & Irving, 2008: 244-245). Την ίδια στιγμή, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών φαίνεται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητά τους και να

οδηγούν σε συρρίκνωση του ενδιαφέροντός τους τόσο για τη μάθηση όσο και για το σχολείο ευρύτερα. Ειδικότερα, έχει εντοπιστεί ότι στις μειονοτικές ομάδες πληθυσμού οι συνθήκες αυτές μπορεί να έχουν ως άμεση συνέπεια την πρόωρη αποχώρησή τους από τη σχολική μονάδα (Βελγράκη, 2016, Bowers, 2010). Συνεπώς, έχει διαπιστωθεί ότι η αποτύπωση της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης με βαθμούς είναι ένα σημαντικό μέσο μέτρησης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και της συμμετοχής τους στην τάξη, καθώς και ότι η διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης δεν ορίζεται αποκλειστικά και μόνο από τις τυποποιημένες βαθμολογίες των εξετάσεων. Επομένως, οι βαθμοί αποτελούν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα των συνολικών σχολικών αποτελεσμάτων, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως ένδειξη μελλοντικής επιτυχίας ή αποτυχίας για τον μαθητή (Βελγράκη, 2016, Bowers, 2020, Brookhart, et al., 2016).

Ακόμη, η επιθυμία για απόκτηση υψηλής βαθμολογίας και κατ' επέκταση η καλλιέργεια και επικράτηση του φαινομένου της βαθμοθηρίας σχετίζεται άμεσα με την επιρροή που δέχονται οι μαθητές από τους γονείς τους. Η έρευνα καταδεικνύει ότι πολλοί μαθητές επιζητούν υψηλή βαθμολογία για να ευχαριστήσουν τους γονείς τους, ενώ επιλέγουν να αποκρύψουν τους χαμηλούς βαθμούς που λαμβάνουν (Peterson & Irving, 2008: 244-245). Ωστόσο, υπάρχει και ένα ποσοστό μαθητών (48,1%) που δηλώνουν ότι οι γονείς τους τους συμπαραστέκονται και τους ενθαρρύνουν όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια αρνητική αξιολογική κρίση (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 205). Ως απόρροια αυτής της συνθήκης, παρατηρείται η επικράτηση της βαθμοθηρίας και η ενίσχυσή της από τους γονείς, ενώ παράλληλα επιβεβαιώνεται μια τάση υπέρμετρου ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 260-261, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 203). Εξάλλου, οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι αισθάνονται πίεση προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των γονέων, με αποτέλεσμα η βαθμοθηρία να γίνεται αυτοσκοπός (Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 264, Peterson & Irving, 2008: 244-245, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 203 & 205).

Μάλιστα, αρκετοί σχολίασαν ότι το πρώτο πράγμα που σκέφτονταν όταν αναφερόταν ο όρος «αξιολόγηση» ήταν οι γονείς τους (Peterson & Irving, 2008: 244-245). Ένα εύρημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, το οποίο προέκυψε από την έρευνα των (Ρέλλου & Κουτρούμπα, 2010) αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου (επίπεδο ΑΕΙ) φάνηκε να δηλώνουν ότι δεν βιώνουν βαθμοθηρικές τάσεις από την πλευρά των γονιών τους (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 205). Να προστεθεί ότι σύμφωνα με τους Peterson & Irving (2008), οι μαθητές των οποίων οι γονείς ανήκαν σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αν και ενδιαφέρονταν για τη σχολική

εξέλιξη και πρόοδο των παιδιών τους, εντούτοις δεν αποτελούσαν αρωγό στη μάθηση και καλυτέρευσή τους, συγκριτικά και με τους γονείς των παιδιών από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα (Peterson & Irving, 2008: 245).

Και στην έρευνα των Κωνσταντοπούλου, Σκαρβελάκη, Μακρυγιαννάκη, Στελέτου, Τζάμαλη & Ανδρεαδάκη (2015) η δήλωση που συγκέντρωσε τα υψηλότερα ποσοστά του άγχους για τους μαθητές σε σχέση με τους γονείς τους αφορά τη συσχέτιση της καλής επίδοσης με την επαγγελματική αποκατάσταση. Φαίνεται ως εκ τούτου, οι γονείς να εμφυσούν την αντίληψη άρρηκτης σύνδεσης επαγγελματικής αποκατάστασης και σχολικής επίδοσης (2015: 8). Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά επίπεδα άγχους στους μαθητές. Από τις δηλώσεις τους προκύπτει ότι η προσοχή τους επικεντρώνεται στη βαθμολογία και γενικότερα στην επίδοσή τους στο σχολείο. Σε σχέση με τα παραπάνω, διαπιστώθηκε ότι ο βασικότερος στρεσογόνος παράγοντας στους μαθητές είναι ο εαυτός τους, καθώς φαίνεται ότι εσωτερικεύουν το άγχος τους (Κωνσταντοπούλου, κ.ά., 2015). Ωστόσο, στην έρευνα του Sanders (2021) πολλοί μαθητές απάντησαν πως η μαθησιακή διαδικασία χωρίς την ύπαρξη βαθμών εξάλειψε σε μεγάλο βαθμό το άγχος τους (Sanders, 2021).

Υπό αυτή την οπτική, σε πολλές μελέτες υποστηρίζεται ότι το σχολείο αποτελεί την κυριότερη πηγή άγχους στους μαθητές. Ειδικά, στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές έρχονται διαρκώς αντιμέτωποι με ένα ευρύ φάσμα στρεσογόνων παραγόντων, με σημαντικότερο την ακαδημαϊκή επίδοση (Cassady & Johnson, 2002, Zheng & Cheng, 2018, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Pascoe, et al., 2020). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι αναφέρουν συχνά ότι βιώνουν ένα διαρκές άγχος που σχετίζεται με την εκπαίδευσή τους. Το άγχος αυτό συνδέεται, κυρίως, με την ακαδημαϊκή επίδοση, την πίεση για επίτευξη υψηλών βαθμών και την ανησυχία για χαμηλές επιδόσεις (Pascoe et al., 2020).

Γενικά, από ερευνητικές μελέτες καταδεικνύεται η στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του άγχους των εξετάσεων και της σχολικής επίδοσης. Ειδικότερα, βρέθηκε το άγχος να επιδρά αρνητικά, όχι μόνο στη βαθμολογία και στις γραπτές αξιολογικές δοκιμασίες αλλά και στον μέσο όρο των μαθητών (Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi & McCann, 2005, Putwain, Connors & Symes, 2010). Επομένως, καταγράφεται η αρνητική σχέση μεταξύ του σχολικού άγχους και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Segool, Carlson, Goforth, von der Embse & Barterian, 2013, Nicholson, 2009, Whitaker Sena, Lowe & Lee, 2007). Σε πρόσφατη έρευνα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), στην οποία

συμμετείχαν 72 χώρες και 540.000 μαθητές ηλικίας 15-16 ετών, διαπιστώθηκε ότι, κατά μέσο όρο στις χώρες που συμμετείχαν, το 66% των μαθητών ανέφερε ότι αισθάνεται άγχος για πιθανή αρνητική βαθμολογία και το 59% ανέφερε ότι συχνά ανησυχεί και αγχώνεται πως η συμμετοχή σε μια εξεταστική δοκιμασία θα είναι δύσκολη. Καταγράφηκε, ακόμη, το 55% των μαθητών να αισθάνεται πολύ αγχωμένο για τις σχολικές εξετάσεις, ακόμη και όταν αυτοί είναι καλά προετοιμασμένοι. Ακόμη, το 37% των μαθητών δήλωσε ότι βιώνει αισθήματα άγχους κατά τη διάρκεια της μελέτης των μαθημάτων, με τα κορίτσια να σημειώνουν σταθερά μεγαλύτερο άγχος σε σύγκριση με τα αγόρια (OECD, 2017, όπ. αναφ. στο Pascoe et al., 2020: 104).

Συνακόλουθα, σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές Λυκείου στην Κίνα βρέθηκε ότι οι μαθητές βιώνουν υψηλό επίπεδο άγχους σε σχέση με τη σχολική επίδοση, αβεβαιότητα σχετικά με το μέλλον τους και έλλειψη ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι (Lu & Liu, 2011). Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκε και η έρευνα των Putwain & Daly (2014), βασικός σκοπός της οποίας ήταν να εκτιμηθεί το ποσοστό των μαθητών που αναφέρονται ως ιδιαίτερα αγχωμένοι για τις εξετάσεις σε ένα δείγμα αγγλικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και το κατά πόσο αυτό το ποσοστό διαφέρει ανάλογα με το φύλο. Συλλέχθηκαν δεδομένα για το άγχος των εξετάσεων από 2.435 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 11 σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σχετικά πιο μικρό ποσοστό του δείγματος (16,4%) ανέφερε ότι έχει έντονο άγχος για τις εξετάσεις, με το ποσοστό αυτό να είναι σημαντικά υψηλότερο στις μαθήτριες συγκριτικά με τους μαθητές (Putwain & Daly, 2014).

Μια ακόμη παράμετρος σχετικά με το άγχος και την ακαδημαϊκή επίδοση αναφέρεται στην ερευνητικά επιβεβαιωμένη αρνητική επίδραση του άγχους σε οποιαδήποτε γνωστική διεργασία και ιδιαίτερα σε σχολικές εργασίες και εξεταστικές δοκιμασίες (Eysenck, Derakshan, Santos & Calvo, 2007). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται η άποψη ότι, όταν ο μαθητής βιώνει έντονο άγχος για οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία, τότε το άγχος επιδρά στις νοητικές διεργασίες και δεν του «επιτρέπει» να λάβει νέες πληροφορίες (Shakir, 2014). Υπό αυτό το πρίσμα, υποστηρίζεται ότι, όταν οι μαθητές, οι οποίοι αισθάνονται ανασφαλείς για τον εαυτό τους και την κατάκτηση υψηλών βαθμολογιών, ανησυχούν και στοχοπροσηλώνονται σε πιθανή απόκτηση χαμηλότερων βαθμολογιών, με αποτέλεσμα να μην εστιάζουν αποτελεσματικά στα σχολικά μαθήματα διδασκαλίας (Bandura, 1993, Woolfolk, 2007, όπ. αναφ. στο Barrows, Dunn & Lloyd, 2013). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι το άγχος μπορεί να διαταράξει ως έναν βαθμό την εξεταστική διαδικασία, τη μάθηση ως αποτέλεσμα σύνθετων νοητικών διεργασιών,

καθώς και την αποδοτικότητα ενεργειών και πράξεων (Gregersen, Macintyre & Meza, 2014).

Ακόμη, οι μαθητές με έντονο άγχος για τις εξετάσεις τείνουν να έχουν χειρότερες επιδόσεις από τους αντίστοιχους μαθητές με χαμηλό άγχος για τις εξετάσεις, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους (Martin, 2013, Reschly & Christenson, 2012). Σχετικά με την επίδοση των μαθητών και το άγχος επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές με τη χαμηλότερη σχολική επίδοση (Βαθμός <9) εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά άγχους στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Κωνσταντοπούλου, Σκαρβελάκη, Μακρυγιαννάκη, Στελέτου, Τζάμαλη & Ανδρεαδάκης, 2015). Ωστόσο, δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές με έντονο άγχος για τις εξετάσεις θα οδηγηθούν τελεολογικά σε χαμηλές βαθμολογίες ή απομάκρυνση από τους μαθησιακούς στόχους. Επί παραδείγματι, μαθητές με έντονο στρες για το εξεταστικό σύστημα ενδέχεται να είναι σε θέση να αντέξουν την πίεση των εξετάσεων (Putwain & Daly 2013) ή ακόμη και να κάνουν καλή διαχείριση αυτού σε συνθήκες πίεσης ή να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος τους (Pekrun & Stephens, 2009, Tyson, Linnenbrink-Garcia & Hill, 2009).

Εμβαθύνοντας περαιτέρω, διαπιστώνεται ερευνητικά, το σχολικό άγχος να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ολόπλευρη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς αναφέρεται βιβλιογραφικά ότι οι χαμηλές επιδόσεις οδηγούν τους μαθητές στο να είναι λιγότερο αποδεκτοί από το μαθητικό σύνολο (Βασιλόπουλος, 2009). Συγκεκριμένα, στην πρόσφατη προαναφερθείσα έρευνα του ΟΟΣΑ καταγράφηκε ότι όσοι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με την ακαδημαϊκή εκπαίδευση αναφέρουν, επίσης, χαμηλότερη ικανοποίηση, η μέτρηση της οποίας διενεργήθηκε με βάση ψυχολογικές, κοινωνικές, γνωστικές και σωματικές συνιστώσες (OECD, 2015).

Συμπερασματικά, το άγχος των μαθητών σε σχέση με την αξιολόγηση και τη σχολική επίδοση συνιστά ένα φαινόμενο, το οποίο εντοπίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Μάλιστα, έχει αυξανόμενες τάσεις όσο οι μαθητές προχωρούν σε υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Zeidner & Matthiews, 2005, Nie, Lau & Liau, 2011). Επιπλέον, οι εξεταστικές δοκιμασίες, καθώς, επίσης, και η βαθμολογία συνδιαμορφώνουν μια περίσταση κατά την οποία διατηρείται το ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν ως παράγοντες βαθμοθηρικών τάσεων. Υπό αυτές τις συνθήκες επιβαρύνεται αρνητικά το σχολικό κλίμα της τάξης και δημιουργούνται

διαταραχές στις φιλικές σχέσεις και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2015: 81-82).

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι, αν και με την εισαγωγή των νέων εναλλακτικών προσεγγίσεων στις διαδικασίες της μάθησης και της αξιολόγησης, γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών και μείωσης των βαθμοθηρικών τάσεων και του ανταγωνισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον, οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας για υψηλές επιδόσεις λειτουργούν ως τροχοπέδη σε αυτό το εγχείρημα. Οι βαθμοί, το άγχος και ο ανταγωνισμός κυριαρχούν, υπονομεύοντας τη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργώντας παρενέργειες στη διαδικασία προσαρμογής και κοινωνικοποίησης των μαθητών, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Μεθοδολογικός Σχεδιασμός της Έρευνας

«Καμία επιστήμη δεν προχωρεί χωρίς
μεθοδολογική πειθαρχία.»
Weber, M., 1919

5.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Στο προαναφερθέν τμήμα παρουσιάστηκε εκτενώς η θεωρητική τεκμηρίωση του θέματος της διατριβής και αναπτύχθηκε το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και από το οποίο προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και τα απαραίτητα εννοιολογικά σχήματα για την ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Η παρούσα διδακτορική διατριβή εκπονήθηκε στο θεματικό - βιβλιογραφικό πεδίο της αξιολόγησης του μαθητή, η μελέτη του οποίου αποτέλεσε το εφαλτήριο ανάπτυξης ερευνητικού ενδιαφέροντος και συντέλεσε στην επιλογή του θέματος της παρούσας διατριβής, το οποίο εντάσσεται στην ευρεία θεματική περιοχή της «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης».

Η μελέτη της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας ανέδειξε πληθώρα μελετών, οι οποίες εντάσσονται στο εν λόγω επιστημονικό πεδίο. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, αξίζει να σημειωθεί ότι εντοπίστηκε ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών μελετών που διερευνούν, συνολικά ή αποσπασματικά, τη διαδικασία της μαθητικής αξιολόγησης σε όλες τις διαστάσεις της.[84] Από πρόσφατες μελέτες αναδείχθηκαν οι αδυναμίες και τα προβλήματα που παρουσιάζει το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, ειδικά στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς φαίνεται ότι αδυνατεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς την πρόοδο των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αξιολόγηση να καθίσταται παιδαγωγικά προβληματική και αναποτελεσματική, γεγονός το οποίο συχνά επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Μαράτου - Αλιπράντη κ.ά., 2006).

Ακόμη, από την ενδελεχή σταχυολόγηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας προέκυψε ότι το ενδιαφέρον των ειδικών είναι επικεντρωμένο -σε μεγάλο

[84]Εκτενής αναφορά στις έρευνες που επιλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής γίνεται στο κεφάλαιο που αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών.

βαθμό- στις πρακτικές (τεχνικές και μεθόδους) αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στο πλαίσιο αυτό, διακρίθηκαν μελέτες, θεωρητικές και ερευνητικές, που άπτονται ζητημάτων που αφορούν μια ευρεία θεματολογία συσχετίσεων, επιδράσεων, επιπτώσεων, αποτιμήσεων, πρακτικών εφαρμογών και νέων προσεγγίσεων αναφορικά με τη σχολική αξιολόγηση. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί η άποψη ότι οι βαθμοί επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα κίνητρα των μαθητών και γι' αυτό τον λόγο, πολλές έρευνες έχουν επικεντρωθεί περισσότερο στη βελτίωση των μεθόδων βαθμολόγησης παρά στη διερεύνηση εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Stan, 2012).

Σημαντική διαπίστωση αποτελεί, επίσης, ότι ο μεγαλύτερος αριθμός αυτών των ερευνητικών μελετών διερεύνησε κατά κύριο λόγο τις απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, ενώ είναι εμφανώς μειωμένος ο αριθμός ερευνών με συστηματική καταγραφή των απόψεων των ίδιων των μαθητών σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησής τους. Ακολούθως, η μελέτη αυτών των αντιλήψεων για την αξιολόγηση είναι σημαντική για την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας (Alkharusi & Al-Hosni, 2015), καθώς υποστηρίζεται ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής εξαρτάται και από την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών (Lawness & Richardson, 2002). Συνεπώς, οι απόψεις, οι συμπεριφορές και οι εμπειρίες των μαθητών χρησιμεύουν στην καθοδήγηση του όποιου εγχειρήματος προς βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την επίτευξη υψηλότερης ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης (Brown, 2011, Struyven, Dohy & Janssens, 2005).

Μολονότι επικρατεί η παραδοχή ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολόγηση έχουν ιδιαίτερη σημασία, διότι η αξιολόγηση έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα των μάθησης (Brown & Hirschfeld, 2008), η Brookhart (2015) επισημαίνει την απουσία μελετών, στις οποίες θα εξετάζονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με ζητήματα βαθμολογίας (Brookhart, 2015: 292), ενισχύοντας την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Αντιστοίχως, και στην ελληνική βιβλιογραφία αυτό το ζήτημα αναδεικνύει την ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ώστε να κατανοηθούν καλύτερα οι αντιλήψεις των μαθητών και οι επιπτώσεις που έχει η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική τους διαδικασία. Εστιάζοντας το ενδιαφέρον στη μελέτη επιστημονικών κειμένων, που πραγματεύονται τις διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών και συγκεκριμένα τη διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων, εντοπίζεται ο όρος «βαθμοθηρία». Σύμφωνα με το λεξικό των Τεγόπουλου -Φυτράκη

(2007), η έννοια «βαθμοθηρία» ερμηνεύεται ως «η επιδίωξη ενός μαθητή, σπουδαστή, φοιτητή να πάρει όσο το δυνατόν ψηλότερους βαθμούς στα μαθήματά του, το κυνήγι του βαθμού ως αυτοσκοπός» (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 2007: 141). Αν και στην ελληνική βιβλιογραφία[85] ο όρος «βαθμοθηρία» απαντάται στις περισσότερες επιστημονικές μελέτες, οι οποίες εξετάζουν το ζήτημα της σχολικής αξιολόγησης (Καψάλης & Χανιωτάκης 2015, Κασσωτάκης, 2018, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Τσακίρη, 2018) αλλά και σε ερευνητικά πονήματα (ΕΚΚΕ) και στον δημόσιο λόγο (Κασσωτάκης, 2013, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009), ωστόσο δεν έχει διερευνηθεί και εξεταστεί σε βάθος, ως έννοια και ως παιδαγωγικό και κοινωνικό φαινόμενο, σε σχέση με την αξιολόγηση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, εντοπίστηκε βιβλιογραφικό και ερευνητικό κενό ως προς τη συστηματική μελέτη και την σε βάθος εξέταση της σχέσης της αξιολόγησης και βαθμολόγησης του μαθητή, όπως εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα, με τη βαθμοθηρία.

Η ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, καθώς και η αναγνώριση των κενών μεταξύ θεωρίας και πράξης στον τομέα της εκπαίδευσης, υπήρξαν οι βασικοί παράγοντες που οδήγησαν στην ανάγκη για περαιτέρω μελέτη και ανάλυση του θέματος. Οι παραπάνω προβληματισμοί και η ανάγκη για γεφύρωση του κενού μεταξύ έρευνας και πράξης, αποτέλεσαν το ερέθισμα και το κίνητρο για την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής με θέμα: «*Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο*». Η διδακτορική διατριβή έχει ως στόχο να καταγράψει και να αξιολογήσει τις απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο, αναφορικά με το σύστημα αξιολόγησης της σχολικής τους επίδοσης και την επίδραση της βαθμοθηρίας στην εκπαιδευτική τους εμπειρία. Αυτή η αναφορά τονίζει τη συνάφεια της έρευνας με τις πρακτικές ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάγκη για μια πιο συνειδητή σύνδεση μεταξύ των θεωρητικών παραδοχών και των πραγματικών συνθηκών στην εκπαίδευση.

[85] Επιλέγεται σε αυτό το σημείο η πραγμάτευση της ελληνικής βιβλιογραφίας, καθώς το υπό διερεύνηση αντικείμενο (αξιολόγηση μαθητή και βαθμοθηρία) εξετάζεται στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται αναφορά και σε έρευνες της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας που άπτονται συναφούς θεματολογίας.

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τη βαθμοθηρία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Αναλυτικότερα ως προς τον σκοπό, η έρευνα αποβλέπει στο να εντοπιστούν και να αναδειχθούν οι παράγοντες που συντελούν στην καλλιέργεια της βαθμοθηρίας στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Αναφορικά με τους επιμέρους στόχους, αυτοί συνοψίζονται ως ακολούθως. Επιδιώκουμε να ερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών:

1. Σχετικά με την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.
2. Αν οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ των εννοιών «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση».
3. Ως προς την ανάγκη ύπαρξης ή μη της βαθμολόγησης στο σχολείο.
4. Ως προς τη θέλησή τους να έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και, γενικά, στη ζωή τους.
5. Αν οι μαθητές θεωρούν ότι, όπως λειτουργεί το σχολείο, η απόκτηση ενός καλού βαθμού συνιστά βασικό σκοπό του (ο βαθμός ως αυτοσκοπός).
6. Σχετικά με τις τεχνικές και τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος της επίδοσης (βαθμολογία - περιγραφική αξιολόγηση), που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη.
7. Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο η κοινοποίηση της βαθμολογίας επηρεάζει τον ανταγωνισμό μεταξύ τους και αν ο συγκεκριμένος ανταγωνισμός συντελεί στην καλλιέργεια της βαθμοθηρίας.
8. Σχετικά με τον αν ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα η αξιολόγηση λειτουργεί ως παράγοντας πίεσης και άγχους για τους ίδιους.
9. Ως προς τους υπόλοιπους παράγοντες που συντελούν στην καλλιέργεια και την ενίσχυση της βαθμοθηρίας (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς, εισαγωγικές εξετάσεις, φροντιστήρια).
10. Αναφορικά με τη σχέση της βαθμοθηρίας με το φύλο και την ηλικία τους.
11. Ως προς το αν η βαθμοθηρία έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και, γενικότερα, στον περίγυρό τους.

12. Στο να διαπιστωθεί αν είναι εφικτός ο περιορισμός ή ακόμα και η εξάλειψη του φαινομένου της βαθμοθηρίας σε αυτούς στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αν οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και, ειδικότερα, η περιγραφική αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα άμβλυνσής της και απαλλαγής του μαθητή από αυτή.

5.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Από τους παραπάνω στόχους της έρευνας απορρέουν **τα ερευνητικά ερωτήματα** τα οποία λειτουργούν ως κατευθυντήριοι δείκτες για την πορεία της παρούσας έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα, οριοθετούνται ως εξής:

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι παράγοντες συντελούν στη διαμόρφωση συνθηκών βαθμοθηρίας στους μαθητές και ποιες είναι οι επιπτώσεις της στη μαθησιακή και, γενικότερα, στην κοινωνική συμπεριφορά τους;

1. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ανάγκη ύπαρξης ή μη της αξιολόγησης στο σχολείο;
2. Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας;
3. Μπορούν οι μαθητές να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ των εννοιών «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση» ή τις θεωρούν ταυτόσημες;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης ή μη της βαθμολόγησης στο σχολείο;
5. Σε ποιον (τι) βαθμό (πόσο συχνά) αξιοποιούνται παραδοσιακές και εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;
6. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολογική διαδικασία στη σχολική τάξη;
7. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων (βαθμοί - περιγραφική αξιολόγηση);
8. Οι μαθητές είναι της άποψης ότι πρέπει το σχολείο να καλλιεργήσει την ικανότητά τους να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις όχι μόνο στο σχολείο, αλλά, και, γενικά, στη ζωή τους;
9. Σε ποιον βαθμό πιστεύουν οι μαθητές ότι η απόκτηση ενός καλού βαθμού συνιστά έναν βασικό σκοπό του σχολείου; (Δηλαδή, αν η μορφή με την οποία λειτουργεί το σχολείο διαμορφώνει συνθήκες επιδίωξης υψηλών βαθμών;)

10. Σχετίζεται η καλλιέργεια της βαθμοθηρίας με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης;
11. Επηρεάζει η κοινοποίηση - γνωστοποίηση των βαθμών τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών;
12. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το αν ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα η αξιολόγηση λειτουργεί ως παράγοντας πίεσης, άγχους και ανταγωνισμού για τους ίδιους;
13. Κατά την άποψη των μαθητών, ποιοι παράγοντες και σε ποιον βαθμό τους καλλιεργούν ή τους ενισχύουν τη βαθμοθηρία;
14. Η βαθμοθηρία συνδέεται με την καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος στη σχολική τάξη και σε ποιον βαθμό σχετίζεται με το φύλο και την ηλικία των μαθητών;
15. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών ως προς τις επιπτώσεις που έχει η επιδίωξη υψηλών βαθμών (βαθμοθηρία) στη συμπεριφορά τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και γενικότερα τον περίγυρό τους;
16. Σε ποιον βαθμό πιστεύουν οι μαθητές ότι οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, και, ειδικότερα η περιγραφική αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα άμβλυνσης της βαθμοθηρίας και απαλλαγής του μαθητή από αυτή; (Είναι εφικτός ο περιορισμός ή ακόμα και η εξάλειψη της βαθμοθηρίας στους μαθητές στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;

5.3 Σπουδαιότητα: Πρωτοτυπία - Συνεισφορά της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα αναπτύσσεται η επιχειρηματολογία αναφορικά με τη σπουδαιότητα, δηλαδή την πρωτοτυπία και τη συνεισφορά του παρόντος ερευνητικού έργου αφενός, σε θεωρητικό επίπεδο, προς τις *«Επιστήμες της Αγωγής»* και, ειδικότερα, τον κλάδο της «*Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης»* και αφετέρου, σε πρακτικό επίπεδο, ως προς την καθημερινή σχολική πρακτική με προεκτάσεις στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Καταρχάς, αυτό διερευνήθηκε μέσα από την παραδοχή, σύμφωνα με την οποία η επίδραση της αξιολόγησης της μάθησης καθίσταται καταλυτική, καθώς επηρεάζει άμεσα το πώς μαθαίνουν οι μαθητές αλλά και το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (Black & Wiliam, 1998, Broadfoot et al., 2002, Dysthe, 2004, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου,

2017, Masters, 2007, Τριλιανός 2008). Βάσει των παραπάνω, διαπιστώθηκε η σπουδαιότητα (πρωτοτυπία και συνεισφορά) στη μελέτη και στη -σε βάθος- διερεύνηση όλων των πτυχών της αξιολόγησης του μαθητή, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η οποία επιβεβαιώνεται και από ερευνητικά ευρήματα, αποδεικνύεται ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης έχει σημαντική επίδραση τόσο στη διδασκαλία όσο και στην αποτελεσματικότητά της. Όταν η αξιολόγηση γίνεται με σωστό και ενδεδειγμένο τρόπο, μπορεί να προσφέρει στους δασκάλους χρήσιμες πληροφορίες για τις ανάγκες των μαθητών και τα κενά στη μάθηση, επιτρέποντας την προσαρμογή της διδασκαλίας (Creemers & Kyriakides, 2008). Επομένως, η διαδικασία αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς όχι μόνο βοηθά τους δασκάλους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, αλλά και ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών.

Η αναγκαιότητα εξέτασης του θέματος συνίσταται, ακόμη, στο γεγονός ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση παραγόντων[86], οι οποίοι τελικά επιδρούν σημαντικά στο αποτέλεσμα της μάθησης, όπως είναι: η στάση του μαθητή προς τις εργασίες του σχολείου, η ενθάρρυνση και η παρακίνηση, το αίσθημα ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας, οι στρατηγικές μάθησης, η αυτοεκτίμηση, καθώς, επίσης, και το ευρύτερο αίσθημα εμπιστοσύνης προς τον εκπαιδευτικό και την κοινωνία (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη (2021: 323). Συνεπώς, οι μαθητικές επιδόσεις μπορούν να θεωρηθούν ως ενδείξεις, οι οποίες, από τη μία πλευρά, δημιουργούν ένα πλαίσιο αμφισβήτησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται, και από την άλλη, αναδεικνύουν τα στοιχεία που συμβάλλουν στην αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2018).

Συνακόλουθα, έμφαση δίνεται στην αναγκαιότητα πραγματοποίησης της παρούσας μελέτης, καθώς μέσω αυτής συγκεντρώθηκαν σημαντικά δεδομένα του υφιστάμενου κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, καθότι, αδιαμφισβήτητα, οι συνεχώς αυξανόμενες κοινωνικές ανάγκες για πιστοποιημένες γνώσεις, δεξιότητες και επιδόσεις των μαθητών, έχουν οδηγήσει την αξιολόγηση στο να κατέχει όλο και πιο κεντρικό και καθοριστικό ρόλο στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, διεθνώς αλλά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπαλίτα & Ναστογιάννη, 2015: 761, Τσακίρη, 2018: 10-13). Η συνθήκη αυτή επιβεβαιώνεται και από τη διαρκή προσπάθεια όλων

[86] Σε έρευνες που αφορούν την κριτική σκέψη και τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών, βλ. περισσότερα στο Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021: 323.

σχεδόν των χωρών - μελών της Ε.Ε. (τις τελευταίες τρεις δεκαετίες), να προχωρήσουν σε μεταρρυθμίσεις των πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (καθιέρωση και εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης και ένταξη εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών στα Α.Π.Σ. με αναλυτικές οδηγίες για την εφαρμογή τους),[87] αποτελώντας μια σημαντική πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η διαδικασία στοχεύει στην αναγνώριση της μαθησιακής πορείας των μαθητών και στη δημιουργία ενός πιο αντικειμενικού και δίκαιου συστήματος αξιολόγησης, το οποίο αναγνωρίζει την ποικιλία των μαθησιακών αναγκών και τρόπων μάθησης.

Έρεισμα για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τις πρακτικές αξιολόγησης του μαθητή αποτέλεσε η τάση που επικρατεί στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα για διαφοροποίηση της προσέγγισης του ζητήματος της σχολικής αξιολόγησης. Η τάση αυτή εισάγεται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα Νέα Α.Π.Σ.: το ενδιαφέρον έχει μεταστραφεί από την έως τώρα επικρατούσα προσέγγιση «αξιολόγηση της μάθησης» (assessment of learning), στην «αξιολόγηση για μάθηση» (assessment for learning) (Ρεκαλίδου, 2011). Μάλιστα, αξίζει να τονιστεί ότι αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην παραδοσιακή βαθμολογία, αλλά επεκτείνεται σε μια πιο ολοκληρωμένη και παιδαγωγική προσέγγιση.

Συγκεκριμένα, «δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ως μιας παιδαγωγικής λειτουργίας ενσωματωμένης δυναμικά στη διδακτική πράξη, η οποία αποβλέπει στον συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (Ι.Ε.Π., 2021). Δεν είναι, δηλαδή, μια στατική διαδικασία, αλλά μια συνεχής, επαναλαμβανόμενη παιδαγωγική λειτουργία που εστιάζει στον διαρκή έλεγχο της μαθησιακής εξέλιξης των μαθητών. Η πραγμάτευση του παρόντος αντικειμένου σε σχέση με το πλαίσιο αυτής της νέας προοπτικής, η οποία αποτελεί την πιο πρόσφατη προσέγγιση του ζητήματος της αξιολόγησης του μαθητή σε επίπεδο Παιδαγωγικής Επιστήμης αλλά και εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί ένα επιπλέον στοιχείο καινοτομίας και πρωτοτυπίας της εν λόγω διατριβής[88].

[87] Βλ. Ι.Ε.Π., 2021 και Οδηγό για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή Ι.Ε.Π., 2017.

[88] Βλ. περισσότερα στο Ρεκαλίδου (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση για τη Μάθηση,* Πεδίο: Αθήνα. Με συγκεκριμένη μελέτη εισάγεται στην ελληνική βιβλιογραφία η νέα αυτή προσέγγιση για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Τη συνεισφορά του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος ενίσχυσε η άποψη, σύμφωνα με την οποία, οι όποιες προσπάθειες και απόπειρες αναπροσαρμογής του αξιολογικού συστήματος είναι απαραίτητο να θέτουν ως βασική αρχή τον θεμελιώδη ρόλο που κατέχει στο σημερινό κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης σε σχέση με την οργάνωση της κοινωνίας, όπως, επίσης, και με τον έλεγχο της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2013:102). Συμπληρωματικά στη θέση αυτή, επισημαίνεται ότι για τη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης δεν επαρκεί μόνο η εφαρμογή νέων μεθόδων και πρακτικών ή/και η καθολική απαξίωση και κατάργηση παλαιότερων προσεγγίσεων. Ειδικότερα, η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης απαιτεί μια ισχυρή προσέγγιση που να συνδυάζει τη διατήρηση ή/και την αναπροσαρμογή των παλαιών μεθόδων, καθώς και την ορθή εφαρμογή των καινοτόμων πρακτικών. Ισχυροποιώντας την παραπάνω θέση, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013), σημειώνεται ότι για την αναμόρφωση και καλυτέρευση του υφιστάμενου αξιολογικού συστήματος κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση «η συστηματική ανάλυση των πρακτικών που ακολουθούνται στον τομέα αυτό, με στόχο τον σαφέστερο προσδιορισμό των αρνητικών και των θετικών στοιχείων και η εξέταση των μέτρων που έχουν προταθεί για την εξάλειψη των αδυναμιών τους» (Κασσωτάκης, 2013:103).

Συνακόλουθα, έμφαση δίνεται στην αναγκαιότητα διεξαγωγής αλλά και στην πρωτοτυπία της παρούσας ερευνητικής μελέτης, καθώς στη διερεύνηση της μαθητικής αξιολόγησης προστίθεται τώρα και η εξέταση του φαινομένου της βαθμοθηρίας στους μαθητές. Η αναγκαιότητα εξέτασης του θέματος ενδυναμώνεται από το γεγονός ότι η «βαθμοθηρία» εντοπίζεται ως ένα καταγεγραμμένο χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός ότι αυτό το φαινόμενο εμφανίζεται να έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστά την ανάγκη για συζήτηση και ανάλυσή του επιτακτική. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι τα αποτελέσματα μιας πανελλαδικής έρευνας του Εθνικού Κέντρου Ερευνών (ΕΚΚΕ)[89], η οποία εξέταζε ως επιμέρους στόχους, το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, τη βαθμολογία αλλά και τη βαθμοθηρία (Μαράτου - Αλιπράντη, κ.ά., 2006: 211-238), αποκαλύπτουν έντονη τάση βαθμοθηρίας των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου (91,9% και 92,9% του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος αντίστοιχα θα ήθελε πάντα να παίρνει καλούς βαθμούς). Σύμφωνα με την ίδια

[89] Πανελλαδική έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), η οποία πραγματοποιήθηκε το έτος 1999.

έρευνα, σε όλες τις βαθμίδες διαπιστώνεται σημαντική κρίση αξιοπιστίας του συστήματος αξιολόγησης και βαθμολογίας, ενώ ταυτόχρονα το Λύκειο αποτελεί στάδιο προετοιμασίας για το Πανεπιστήμιο και εμφανίζεται αποστασιοποιημένο από τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του ρόλο (Μαράτου - Αλιπράντη, κ.ά. 2006: 212- 215).

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα στην υλοποίηση μιας ερευνητικής μελέτης, στην οποία θα εξετάζεται το φαινόμενο της βαθμοθηρίας σε σχέση με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, ως κεντρικό ερευνητικό αντικείμενο. Ειδικότερα, η διερεύνηση των διαστάσεων της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης από τη σκοπιά των μαθητών θα συμβάλλει, σε επίπεδο θεωρητικό, στον εμπλουτισμό της ερευνητικής βιβλιογραφίας, στο επιστημονικό πεδίο της «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης», αλλά και σε πρακτικό, στον εντοπισμό ελλείψεων, δυσλειτουργιών και αναποτελεσματικών πρακτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Απώτερος σκοπός η συνεισφορά, μέσα από τα παραγόμενα ερευνητικά δεδομένα, στην αναβάθμιση του αξιολογικού συστήματος και γενικότερα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προς όφελος του μαθητή, με την καλύτερη προετοιμασία του για τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας.

5.4 Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας διατριβής ακολουθήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, με τη μέθοδο της επισκόπησης (survey). Ενδεικτικά αναφέροντας, η μέθοδος της επισκόπησης (ή survey) είναι συνήθως μια ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων ή άλλων εργαλείων. Επιλέχθηκε η αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από ένα αρκετά μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα που θα συλλεχθούν μπορούν να αναλυθούν στατιστικά, γεγονός που επιτρέπει, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό (Δημητρόπουλος, 2004). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου προτείνεται καθώς οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Αυτή η μέθοδος παρέχει μια συνολική εικόνα της τρέχουσας κατάστασης, χωρίς να απαιτεί μακροχρόνια παρακολούθηση ή πειραματικό σχεδιασμό, προσφέροντας χρήσιμα δεδομένα για περαιτέρω ανάλυση ή για τον καθορισμό στρατηγικών αποφάσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 290).

Συνακόλουθα, έχει καταγραφεί ότι πολλές δειγματοληπτικές έρευνες προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για την κατανομή και τις σχέσεις των ανθρώπινων χαρακτηριστικών (Robson, 2010: 276). Συνεπώς, παρέχεται η δυνατότητα «εισχώρησης» από τον περιγραφικό στον ερμηνευτικό σκοπό, θέτοντας τις βάσεις για τις πιο σύνθετες και ερμηνευτικές αναλύσεις. Ακόμη, επισημαίνεται ότι οι έρευνες επισκόπησης ενδέχεται να διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητά τους και ως προς την έκτασή τους (Cohen et al., 2007: 290).

Ακολούθως, κατά τη συλλογή πληροφοριών, ανεξαρτήτως κλίμακας επισκόπησης, ως επί το πλείστον επιλέγονται μία ή περισσότερες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων, όπως είναι οι δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια (που συμπληρώνονται επιτόπου ή μέσω ταχυδρομείου ή διαδικτυακά), τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και οι κλίμακες στάσεων (Cohen et al., 2007: 290). Μάλιστα, η αναφορά στο έργο των Cohen et al. (2007) δείχνει ότι αυτές οι μέθοδοι αποτελούν κοινές και αποδεκτές τεχνικές για τη συγκέντρωση δεδομένων, ανεξαρτήτως του μεγέθους ή της κλίμακας της έρευνας. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, με κλειστού τύπου ερωτήσεις, το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο για τη χρήση του στις επισκοπήσεις. Η επιλογή αυτή αποτέλεσε απόρροια της δυνατότητας που δίνεται στον/στην ερευνητή/τρια

μέσω του ερωτηματολογίου, να συλλέξει δομημένα, συχνά αριθμητικά δεδομένα χωρίς να είναι απαραίτητη η φυσική του παρουσία, σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ παράλληλα μπορεί να απευθυνθεί σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων με ομοιόμορφο τρόπο (Cohen et al., 2007: 414).

Επιπλέον, θεωρείται εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών και τα δεδομένα που συλλέγονται, μπορούν εύκολα να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν (Αθανασίου, 2007: 103). Αυτό ενισχύει τη χρησιμότητα του ερωτηματολογίου σε διάφορες ερευνητικές διαδικασίες, καθώς επιτρέπει τη γρήγορη ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων θεωρείται το σημαντικότερο πλεονέκτημα του συγκεκριμένου εργαλείου, λαμβάνοντας υπόψη ότι «ένα καλό ερωτηματολόγιο προσφέρει μια έγκυρη μέτρηση των ερευνητικών ερωτημάτων, εξασφαλίζει τη συνεργασία των αποκρινόμενων και αποσπά ακριβείς πληροφορίες» (Robson, 2010: 285), γεγονός το οποίο ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 144 -145, Βάμβουκας, 2008: 248, Robson, 2010: 285).

Ωστόσο, δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι η χρήση του ερωτηματολογίου έχει όντως αρκετά πλεονεκτήματα, αλλά υπάρχουν και σημαντικά μειονεκτήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εφαρμογή του από τον ερευνητή, στα οποία συγκαταλέγονται: α) *ο κίνδυνος παρερμηνείας ή μη κατανόησης ερωτήσεων*, που μπορεί *να οδηγήσουν σε λανθασμένες ή ανακριβείς απαντήσεις και πορίσματα - συμπεράσματα, επηρεάζοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, β) η πιθανότητα μειωμένου ποσοστού απόκρισης, καθότι οι συμμετέχοντες ενδέχεται να μην είναι πρόθυμοι ή ακόμη και να μην έχουν τη δυνατότητα να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο που απαιτείται για να ολοκληρώσουν το ερωτηματολόγιο, γ) η δυσκολία να εξακριβωθεί αν το υποκείμενο της έρευνας συμμετέχει στη διαδικασία με σοβαρότητα ή αν την αντιλαμβάνεται απλώς ως μια υποχρέωση που επιθυμεί να ολοκληρώσει γρήγορα, χωρίς την κατάλληλη σκέψη των απαντήσεών τους και τέλος δ) η έλλειψη εγγύησης για την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων, καθιστώντας δύσκολη την επαλήθευση της αξιοπιστίας και θέτοντας σε κίνδυνο την ποιότητα των δεδομένων που συλλέγονται* (Αθανασίου, 2007: 145, Βάμβουκας, 2006: 247, Δημητρόπουλος, 2004: 210, Robson, 2010: 300). Τέλος, το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διατριβή περιγράφεται εκτενώς σε επόμενη ενότητα. Η κωδικοποίηση του ερωτηματολογίου καθώς και η στατιστική του επεξεργασία θα επιτευχθεί με τη χρήση του ανάλογου στατιστικού πακέτου «SPSS for Windows».

5.5 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμιακός στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης συγκροτήθηκε από τους μαθητές που φοιτούσαν στη Β΄ και Γ΄ τάξη των δημόσιων Ημερήσιων Γυμνασίων και Ημερήσιων Γενικών Λυκείων αντίστοιχα, των νομών Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρέβεζας κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν μαθητές των συγκεκριμένων τάξεων, καθώς θεωρήθηκε ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην αντίστοιχη βαθμίδα σε σχέση με τους μαθητές των πρώτων τάξεων. Το ζήτημα της βαθμοθηρίας είναι πράγματι ιδιαίτερα έντονο στην τελευταία τάξη του Λυκείου, καθώς οι μαθητές, υπό την πίεση των Πανελλήνιων Εξετάσεων, επικεντρώνονται περισσότερο στη βελτίωση των βαθμολογιών τους, παρά στην ουσιαστική μάθηση, με μοναδικό και απώτερο στόχο τους την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έναν επιπλέον περιορισμό του δειγματοληπτικού πλαισίου της έρευνας αποτέλεσε η εστίαση αποκλειστικά στους μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε Δημόσια Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου, αποκλείοντας τους μαθητές των σχολείων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, των Εσπερινών, των Πρότυπων, των Πειραματικών και Μουσικών Σχολείων.

Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία από τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού για το σχολικό έτος 2024-2025 ανήλθε συνολικά σε 16.837 μαθητές, εκ των οποίων 9.726 μαθητές (57,8%) φοιτούσαν στο Γυμνάσιο και 7.111 μαθητές (42,2%) στο Λύκειο. Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ανήλθε ανά νομό με αύξουσα σειρά, σε 8.102 μαθητές στον Νομό Ιωαννίνων (48,12%), σε 3.399 μαθητές στον Νομό Πρέβεζας (20,18%), σε 3.194 στον Νομό Άρτας (18,98%) και τέλος σε 2.142 μαθητές στον Νομό Θεσπρωτίας (12,73%). Υπό την παραδοχή ισομερούς κατανομής των μαθητών ανά τάξη (περίπου 1/3 του πληθυσμού σε κάθε τάξη)[90], ο αριθμός των μαθητών της Β΄ και Γ΄ τάξης Γυμνασίου και Λυκείου εκτιμάται στα 2/3 του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, δηλαδή περίπου 11.225 μαθητές, αριθμός ο οποίος αποτέλεσε και το συνολικό δειγματοληπτικό πλαίσιο της μελέτης. Επισημαίνεται, ακόμη, ότι το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου επιλέχθηκε αφενός λόγω εύκολης πρόσβασης της ερευνήτριας και αφετέρου γιατί συμπεριέλαβε σχολεία με ποικίλα χαρακτηριστικά πληθυσμού μεγάλων και μικρών πόλεων και χωριών.

[90] Με βάση τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τις ΔΔΕ.

Ακολούθως, για την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος αξιοποιήθηκαν δειγματοληπτικές μέθοδοι, οι οποίες βασίζονται στις αρχές της θεωρίας πιθανοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται διάκριση διαφορετικών τύπων δειγμάτων πιθανοτήτων, όπως το απλό τυχαίο δείγμα, το συστηματικό δείγμα, το σωματοποιημένο δείγμα, το δείγμα κατά συστάδες, καθώς και τα σταδιακά και πολυφασικά δείγματα. Κοινό χαρακτηριστικό όλων υπήρξε η ενσωμάτωση, ως έναν βαθμό, του στοιχείου της τυχαιότητας, γεγονός που τους προσέδωσε, αντίστοιχα και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Cohen et al., 2007: 164). Επιγραμματικά αναφέρονται τα βασικά σημεία κάθε στρατηγικής μεθόδου:

- *Απλή τυχαία δειγματοληψία:* Συνίσταται στην τυχαία επιλογή των ατόμων που θα συγκροτήσουν το δείγμα από ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο, με ίσες πιθανότητες συμμετοχής για κάθε άτομο και διασφαλίζεται ότι όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί επιλογής είναι εξίσου δυνατοί (Bryman, 2017, Cohen et al., 2007, Robson, 2010).
- *Συστηματική δειγματοληψία:* Αναφέρεται στην τροποποιημένη εκδοχή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Περιλαμβάνει την επιλογή ενός σημείου αφετηρίας στο δειγματοληπτικό πλαίσιο και την επιλογή κάθε νιοστού ατόμου στη συνέχεια. Εφαρμόζεται κυρίως σε μεγάλους πληθυσμούς καταγεγραμμένους σε κατάλογο, όπου η απλή τυχαία δειγματοληψία δεν είναι εφικτή (Cohen et al., 2007, Creswell, 2016, Robson, 2010).
- *Στρωματοποιημένη δειγματοληψία:* Περιλαμβάνει τη διαίρεση του πληθυσμού σε ομοιογενείς ομάδες, στην καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνονται άτομα με παρόμοια χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, με βάση συγκεκριμένο κριτήριο η επιλογή γίνεται τυχαία εντός κάθε στρώματος. Μπορεί να είναι απλή, με ίδια αναλογία δειγματοληψίας για όλα τα στρώματα ή αναλογική, όπου η αναλογία είναι ανάλογη με το μέγεθος κάθε στρώματος, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα (Cohen et al., 2007, Creswell, 2016, Robson, 2010).
- *Δειγματοληψία κατά συστάδες:* Ενέχει τη διάκριση του πληθυσμού σε έναν αριθμό από μονάδες ή συστάδες, καθεμία από τις οποίες εμπεριέχει άτομα που έχουν ένα εύρος χαρακτηριστικών. Ακολούθως, επιλέγεται τυχαία μία συστάδα ατόμων και εξετάζεται το σύνολο των ατόμων αυτής (Robson, 2010: 311-312).
- *Πολυσταδιακή δειγματοληψία:* Πρόκειται για μια επέκταση της δειγματοληψίας συστάδων. Ενέχει την επιλογή του δείγματος κατά στάδια: λήψη δειγμάτων από τα δείγματα (Robson, 2010: 312). Αξίζει να καταγραφεί ότι η στρωματοποίηση

μπορεί να ενσωματωθεί τόσο στην πολυσταδιακή δειγματοληψία όσο και στη δειγματοληψία συστάδων, συμβάλλοντας στον περιορισμό του δειγματοληπτικού σφάλματος που ενδέχεται να προκύψει κατά την εφαρμογή της πολυσταδιακής δειγματοληψίας (Cohen et al., 2007, Creswell, 2016, Robson, 2010).

Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι ο γενικότερος κανόνας του τυχαίου δείγματος είναι ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα που επιλέγεται τυχαία, τόσο αυξάνεται η ακρίβεια των εκτιμήσεων και μειώνεται η πιθανότητα σφάλματος δείγματος (ενίσχυση αντιπροσωπευτικότητας του συνολικού πληθυσμού) (Creswell, 2016: 147, Cohen et al., 2007: 155).

Στη βάση των προαναφερθέντων και λαμβάνοντας υπόψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παρούσας έρευνας, η πολυσταδιακή στρωματοποιημένη δειγματοληψία κρίθηκε ως η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό.

5.5.1 Επιλογή του δείγματος

Η ποιότητα ενός ερευνητικού εγχειρήματος καθορίζεται όχι μόνο από τη μέθοδο και την καταλληλότητα των εργαλείων συλλογής δεδομένων, αλλά και από τη στρατηγική δειγματοληψίας, καθώς και από το μέγεθος του δείγματος. Η συλλογή δεδομένων από όλο τον πληθυσμό συχνά είναι δύσκολη ή αδύνατη λόγω περιορισμών χρόνου, πόρων ή πρόσβασης. Για αυτόν τον λόγο, οι ερευνητές επιλέγουν ένα δείγμα, το οποίο αποτελεί μια μικρότερη, αλλά αντιπροσωπευτική ομάδα του πληθυσμού, ώστε να γενικεύσουν τα αποτελέσματα στα χαρακτηριστικά του συνολικού πληθυσμού. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει την αποτελεσματική ανάλυση χωρίς την ανάγκη πλήρους δειγματοληψίας, και τα ευρήματα από το δείγμα χρησιμοποιούνται, για να κάνουν εκτιμήσεις ή συμπεράσματα για το σύνολο του πληθυσμού (Cohen et al., 2007: 149).

Ως εκ τούτου, η αναφορά στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι θεμελιώδης για την αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καθώς η γενίκευση των ευρημάτων στον πληθυσμό απαιτεί το δείγμα να αντικατοπτρίζει με ακρίβεια τις βασικές παραμέτρους του υπό μελέτη πληθυσμού. Η διαδικασία διαμόρφωσης του δείγματος της παρούσας ερευνητικής μελέτης πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της πολυσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, η οποία υλοποιήθηκε σε τρία στάδια.

Στο πρώτο στάδιο ο συνολικός πληθυσμός της έρευνας, δηλαδή οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης των Ημερήσιων Γυμνασίων και Ημερήσιων Γενικών Λυκείων των νομών Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρέβεζας κατά το σχολικό έτος 2024-2025, κατανεμήθηκε σε επιμέρους υποπληθυσμούς, με τρόπο ώστε κάθε μαθητής να ανήκει σε έναν μόνο υποπληθυσμό και όλα τα άτομα του πληθυσμού να περιλαμβάνονται σε κάποιον από αυτούς. Με αυτή τη διαδικασία εξασφαλίστηκαν ίσες πιθανότητες και ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής για τους μαθητές όλων των σχολικών μονάδων, ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου ή την αστικότητα της περιοχής. Στο δείγμα συμπεριελήφθησαν μαθητές και των δύο φύλων, προερχόμενοι από διαφορετικές εθνικότητες.

Αξιοποιώντας τα διαθέσιμα στοιχεία από τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συγκροτήθηκε ένας κατάλογος των Δημόσιων Σχολείων (Ημερήσιων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων), που λειτουργούν στην περιοχή ευθύνης κάθε Διεύθυνσης. Αυτός ο κατάλογος αποτέλεσε το αρχικό δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας και χρησιμοποιήθηκε για τον καθορισμό των στρωμάτων και υποστρωμάτων της πολυσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, διασφαλίζοντας την κάλυψη όλων των τύπων σχολείων και περιοχών. Ακολούθως, η μέθοδος της πολυσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας πραγματοποιήθηκε όπως περιγράφεται παρακάτω:

- **Πρώτο Στάδιο**: Ο πληθυσμός διακρίθηκε σε τέσσερα στρώματα με βάση τον Νομό (Άρτα, Θεσπρωτία, Ιωάννινα, Πρέβεζα).
- **Δεύτερο Στάδιο:** Κάθε στρώμα υποδιαιρέθηκε σε υποστρώματα με βάση τον τύπο του σχολείου (Ημερήσιο Γυμνάσιο, Ημερήσιο Γενικό Λύκειο).
- **Τρίτο Στάδιο:** Κάθε υπόστρωμα διαχωρίστηκε επιπλέον ανάλογα με την αστικότητα της περιοχής (αστικό ή ημιαστικό).

Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν δεκαέξι υποστρώματα. Για κάθε υπόστρωμα διαμορφώθηκαν κατάλογοι με τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες και στη συνέχεια εφαρμόστηκε τυχαία επιλογή με χρήση του λογισμικού Microsoft Excel 2021, ώστε να δημιουργηθεί ένας τυχαία διατεταγμένος κατάλογος σχολείων με τον μαθητικό πληθυσμό καθεμιάς ανά υπόστρωμα. Έγινε προσπάθεια καθένα από τα δεκαέξι υποστρώματα να αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό και να διατηρηθεί η ίδια αναλογία μεταξύ υποστρώματος και πληθυσμού.

Στη συνέχεια, έγινε η επιλογή των σχολικών μονάδων με τη σειρά που προέκυπτε από τον τυχαία διατεταγμένο κατάλογο κάθε υποστρώματος, μέχρι να συμπληρωθεί το απαιτούμενο μέγεθος δείγματος. Έπειτα, για κάθε σχολική μονάδα πραγματοποιήθηκε

τυχαία κλήρωση για την επιλογή τμημάτων ανά τάξη, ώστε να διασφαλιστεί η εκπροσώπηση μαθητών και από τις δύο τάξεις. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρωνόταν αποκλειστικά από μαθητές που είχαν προσκομίσει το έντυπο συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα, σε περιπτώσεις όπου δεν επιτυγχανόταν η απαιτούμενη συμμετοχή στο αρχικά επιλεγμένο τμήμα, πραγματοποιούνταν νέα τυχαία κλήρωση μεταξύ των υπόλοιπων τμημάτων της ίδιας σχολικής μονάδας. Με αυτή την προσέγγιση προέκυψε προοδευτικά η διαμόρφωση του δείγματος, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι όλες οι σχολικές μονάδες των τεσσάρων νομών της Ηπείρου - ανεξαρτήτως αστικότητας- είχαν ίσες ευκαιρίες να εκπροσωπηθούν, χωρίς να υφίστανται αποκλεισμοί εκ των προτέρων.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας ανήλθε σε 836 μαθητές (N= 836 μαθητές), από τους οποίους οι 448 (53,6%) φοιτούσαν στα Ημερήσια Γυμνάσια και οι 388 (46,4%) σε Ημερήσια Γενικά Λύκεια και των τεσσάρων νομών της Ηπείρου, κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Η κατανομή ανά νομό διαμορφώθηκε ως εξής:

- Ν. Ιωαννίνων: 367 μαθητές (43,90%)
- Ν. Πρέβεζας: 235 μαθητές (28,11%)
- Ν. Θεσπρωτίας: 133 μαθητές (15,91%)
- Ν. Άρτας: 101 μαθητές (12,08%)

Η κατανομή του δείγματος ανά νομό ακολούθησε σε γενικές γραμμές την αναλογία του μαθητικού πληθυσμού της Περιφέρειας Ηπείρου. Ορισμένες μικρές αποκλίσεις που παρατηρήθηκαν αποδίδονται κυρίως σε πρακτικούς παράγοντες, όπως η διαθεσιμότητα των σχολικών μονάδων, η συμμετοχή των μαθητών, καθώς και η επιστροφή των εντύπων συγκατάθεσης. Ωστόσο, αυτές οι διαφοροποιήσεις κρίθηκε ότι δεν θα επιδράσουν αρνητικά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς η συνολική του σύνθεση ανταποκρίθηκε επαρκώς στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που εξετάζεται.

Τέλος, από τα 1.200 έντυπα συγκατάθεσης γονέων/κηδεμόνων για συμμετοχή στην έρευνα, τα οποία διανεμήθηκαν σε μαθητές Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, επιστράφηκαν υπογεγραμμένα 836. Συνεπώς, διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από 836 μαθητές, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 69,67% του συνόλου. Το μέγεθος του δείγματος θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμιακού στόχου, με βαθμό εμπιστοσύνης 95% και εκτιμώμενο περιθώριο σφάλματος ±5%.

5.6 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Για την κατασκευή και ανάπτυξη του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα ελήφθησαν υπόψη κατευθυντήριες γραμμές της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, ακολουθώντας τις θεμελιώδεις αρχές σύνταξης ερωτηματολογίων (Αθανασίου, 2007, Βάμβουκας, 2006, Cohen et al., 2007, Δημητρόπουλος 2004, Robson, 2010). Ακολούθως, στην παρούσα ερευνητική μελέτη κρίθηκε σκόπιμο το ερωτηματολόγιο να είναι δομημένο και να αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις, αφού όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο (Cohen, et al., 2007: 417). Συνακόλουθα, για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ενδελεχής μελέτη συναφών ερευνών, εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας και ανάλυση παρόμοιων ερωτηματολογίων από προηγούμενες μελέτες που εστιάζουν σε παρεμφερή θεματολογία. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκαν στη βάση των ερευνητικών στόχων, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Robson, 2010: 285).

Ειδικότερα, βάσεις για τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου αποτέλεσαν αφενός το θεωρητικό πλαίσιο, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα και αφετέρου η κλίμακα αυτοαναφοράς για μαθητές *Student's Conceptions of Assessment (VI)* (Αντιλήψεις μαθητών για την Αξιολόγηση, 6η έκδοση), του Brown και των συνεργατών (Brown et al., 2006), η οποία και έχει αξιοποιηθεί εκτενώς σε πολλές ερευνητικές μελέτες[91] και έχει ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Συγκεκριμένα, στο Β΄ Μέρος - Ενότητα Β΄ του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις από την τελευταία έκδοση της συγκεκριμένης κλίμακας (SCoA-VI), οι οποίες μεταφράστηκαν και τροποποιήθηκαν, σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους αλλά και το διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο (ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα), στο οποίο αναφέρεται η μελέτη.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος συλλέγησαν τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τρεις υποενότητες: Στην πρώτη ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τη συχνότητα με την οποία αξιοποιούνται οι διαφορετικές πρακτικές αξιολόγησης μέσα στην τάξη. Στη δεύτερη οι μαθητές χρειάστηκε να καταγράψουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με προτάσεις - δηλώσεις σχετικά με την αξιολόγηση και τη βαθμολογία. Στην τρίτη και τελευταία υποενότητα οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με προτάσεις - δηλώσεις αναφορικά με τον

[91] Όπως αναφέρεται αναλυτικά στο κεφάλαιο με την ανασκόπηση ερευνών.

ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί ότι οι ερωτήσεις διασφάλιζαν δύο βασικές προϋποθέσεις: α) να είναι κατανοητές από τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας και διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια, και β) να είναι ψυχολογικά και κοινωνικά «ανώδυνες» για τους συμμετέχοντες, δηλαδή συναισθηματικά ουδέτερες (Βάμβουκας, 2006: 256). Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκε να μην εξεταστούν τα ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τα προσωπικά δεδομένα που σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις «κλειστού τύπου» με μονολεκτική απάντηση (διχοτομικές) και ερωτήσεις με διαβάθμιση των απαντήσεων, στις οποίες αξιοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά (Μέρος Β΄- Ενότητα Α΄ και 1=διαφωνώ πολύ, 2= διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ πολύ, Μέρος Β΄ - Ενότητα Β΄). Οι καλά δομημένες, κλειστού τύπου ερωτήσεις κρίθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς επιτρέπουν τη συλλογή απαντήσεων προς υποβολή τους σε στατιστική επεξεργασία και ανάλυση. Παράλληλα, δόθηκε η δυνατότητα να γίνονται συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες μέσα στο δείγμα της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 152-16, Cohen et al., 2007: 417, Robson, 2007: 280).

Ως προς τη δομή, το ερωτηματολόγιο καταλαμβάνει πέντε σελίδες. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και συνοδεύτηκε από μία συνοπτική επιστολή (βλ. Παράρτημα Ι), η οποία επισυνάπτεται στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου και ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τον λόγο για τον οποίο διεξήχθη, τη συμβολή των συμμετεχόντων σε αυτό το ερευνητικό εγχείρημα, την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και την εμπιστευτικότητα της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 186, Βάμβουκας, 2006: 261, Cohen et al., 2007: 438).

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη, με το δεύτερο μέρος να απαρτίζεται από τρεις υποενότητες, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια:

ΜΕΡΟΣ Α΄

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το Μέρος Α΄ του ερωτηματολογίου αφορά τα γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο ερωτήσεις στις οποίες ζητήθηκε από τους μαθητές να σημειώσουν πληροφορίες σχετικά με το φύλο και τη σχολική βαθμίδα και την τάξη στην οποία φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2024 - 2025.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Το Μέρος Β΄ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τρεις ενότητες με συνολικά πενήντα μία (51) ερωτήσεις, που συνδέονται με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄ : Η αξιολόγηση στη σχολική τάξη

Η Ενότητα Α΄ του ερωτηματολογίου αποτελείται από δύο υποενότητες. Η πρώτη υποενότητα (ΑΙ) περιλαμβάνει εννέα προτάσεις – δηλώσεις, στις οποίες αναφέρονται οι πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και η συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη (βλ. ερωτήσεις Α1 - Α9). Στη δεύτερη υποενότητα (ΑΙΙ), ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τη συχνότητα με την οποία αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός τα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος (βλ. ερωτήσεις Α10 - Α12). Στις παραπάνω ερωτήσεις ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν βαθμολογώντας με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά).

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄ : Απόψεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία

Η Ενότητα Β΄ του ερωτηματολογίου αποτελείται από είκοσι έξι (26) ερωτήσεις (βλ. ερωτήσεις Β1- Β26), στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, βαθμολογώντας με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert 1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πολύ).

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄ : Απόψεις για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία

Στην Ενότητα Γ΄ συμπεριλαμβάνονται εικοσιπέντε προτάσεις - δηλώσεις (25) (βλ. ερωτήσεις Γ1 - Γ25) οι οποίες αναφέρονται στον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία. Οι μαθητές τοποθετήθηκαν για κάθε μία βαθμολογώντας με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert 1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πολύ).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2: Ερευνητικά Ερωτήματα - Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου

Ερευνητικό Ερώτημα	Ερώτηση Ερωτηματολογίου
Ερώτημα 1	Β1
Ερώτημα 2	Β2, Β3, Β4, Β5, Β6, Β7, Β8, Β9, Β10
Ερώτημα 3	Β11, Β12
Ερώτημα 4	Β13, Β14, Β15
Ερώτημα 5	Από Α1 έως Α12
Ερώτημα 6	Β16, Β17, Β18, Β19
Ερώτημα 7	Β20, Β21, Β22, Β23, Β24, Β25
Ερώτημα 8	Β26
Ερώτημα 9	Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5
Ερώτημα 10	Γ7, Γ8
Ερώτημα 11	Γ9
Ερώτημα 12	Γ10, Γ11, Γ12, Γ13
Ερώτημα 13	Γ14, Γ15, Γ16, Γ17
Ερώτημα 14	Γ18
Ερώτημα 15	Γ19, Γ20, Γ21, Γ22, Γ23
Ερώτημα 16	Γ24, Γ25

5.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Αναμφίβολα, στη διασφάλιση της ποιότητας και της ακεραιότητας των αποτελεσμάτων κάθε ερευνητικού εγχειρήματος απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, είτε σε ποσοτικές είτε σε ποιοτικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο ένα εργαλείο μετρά πραγματικά αυτό που επιδιώκει να μετρήσει, δηλαδή στην ικανότητα ενός εργαλείου μέτρησης να μετρά ακριβώς αυτό που προορίζεται να μετρήσει, να είναι αξιόπιστο και να αποτυπώνει την πραγματική διάσταση αυτού που μετράται. Εάν τα αποτελέσματα ενός τεστ ή μιας έρευνας δεν βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το αντικείμενο που εξετάζεται, τότε γίνεται λόγος για αμφισβήτηση της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου. Επιπρόσθετα, βασικά γνωρίσματά της είναι η ακρίβεια και η σαφήνεια στον σχεδιασμό των εργαλείων, καθώς επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα των δεδομένων που συλλέγονται (Βάμβουκας, 2006: 286, Bell, 2001: 107-108). Συνεπώς, αναφορικά με τα ποσοτικά δεδομένα, μπορεί να πραγματοποιηθεί βελτίωση της εγκυρότητας με τους εξής τρόπους: α) με προσεκτική δειγματοληψία, β) με επιλογή κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και

γ) με κατάλληλη στατιστική διαχείριση και επεξεργασία των δεδομένων (Cohen et al., 2007: 175-176).

Παράλληλα, η αξιοπιστία σχετίζεται, ουσιαστικά, με τη συνέπεια των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από ένα ερευνητικό εργαλείο, αλλά και με τη δυνατότητα αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου (Cohen et al., 2007: 199). Αναλυτικότερα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο μια ερευνητική μελέτη ή ένα ερευνητικό εργαλείο μπορεί να εξάγει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα, αν εφαρμοστεί πολλές φορές υπό τις ίδιες συνθήκες (Cohen et al., 2007: 199, Robson, 2007: 646).

Ακολούθως, το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης διαμορφώθηκε με τρόπο που να εξασφαλίζεται η σαφήνεια και η ακρίβεια του περιεχομένου του. Ειδικότερα, καθοριστικό παράγοντα στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής μελέτης αποτέλεσε η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου με σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις, αντιπροσωπευτικές του αντικειμένου μελέτης αλλά και με αποφυγή ασαφών ή διφορούμενων διατυπώσεων. Συγκεκριμένα, η προσεκτική και ακριβής διατύπωση των ερωτήσεων ήταν απαραίτητη, ώστε το εργαλείο να μετρά με ακρίβεια το φαινόμενο που εξετάζεται, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με την εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2007: 199, Robson, 2007: 646). Στην προκειμένη περίπτωση, η σύνδεση των ερωτήσεων με τον γενικό ερευνητικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης ενίσχυσε την εγκυρότητα του περιεχομένου, εξασφαλίζοντας ότι οι μετρήσεις αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια το υπό διερεύνηση αντικείμενο.

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι πραγματοποιήθηκε συστηματική αξιολόγηση των ερωτήσεων με στόχο τη διασφάλιση της συνάφειας με τη θεωρητική πραγμάτευση και το ειδικότερο πλαίσιο της έρευνας. Επίσης, η δομή και η λογική ακολουθία των ερωτημάτων συνέβαλαν στη διευκόλυνση των συμμετεχόντων κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος παρανοήσεων ή ασυνεπών απαντήσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση κατάλληλης γλωσσικής διατύπωσης, ώστε οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές για τον συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο. Το τελικό ερωτηματολόγιο της διατριβής καθορίστηκε έπειτα από πιλοτική εφαρμογή, η οποία ως είχε στόχο να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε να εξεταστεί ο βαθμός αποδοχής, κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων. Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη διανομή του σε μικρό αριθμό ατόμων, τα οποία παρουσίαζαν χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα του πληθυσμού που επρόκειτο να μελετηθεί. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 10

μαθητές Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και 10 μαθητές Β΄ και Γ΄ Λυκείου, οι οποίοι εξαιρέθηκαν από το δείγμα της κυρίως έρευνας. Μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές και αναπροσαρμογές και το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε οριστικά, για να χρησιμοποιηθεί στη βασική ερευνητική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας, όπως αυτοί ορίζονται από τη μεθοδολογία της έρευνας. Αναλυτικότερα, αφού δόθηκαν οι απαραίτητες άδειες για τη διανομή του ερωτηματολογίου, γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων στους συμμετέχοντες ο βασικός σκοπός της έρευνας με τη μορφή συνοδευτικής επιστολής στο ερωτηματολόγιο, που περιλάμβανε όλες τις αναγκαίες πληροφορίες. Επιπλέον, τονίστηκε στα υποκείμενα η διαφάνεια όλης της διαδικασίας και η σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία, εθελοντικά πάντοτε στη συμπλήρωση αυτού, ενώ παράλληλα τηρήθηκε η ανωνυμία τους (Αθανασίου, 2007: 35). Ακολούθως, με στόχο τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών εξαγωγής έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών ευρημάτων, προσφέρθηκαν όμοιες συνθήκες σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, χωρίς πιέσεις στην επιστροφή των ερωτηματολογίων. Οι παραπάνω ενέργειες, σωστή διατύπωση και πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου, συνέβαλαν στην αποφυγή ασαφειών και παρερμηνεύσεων και λειτούργησαν ενισχυτικά ως προς την ακρίβεια και την εγκυρότητα του εργαλείου, διασφαλίζοντας την αξιοπιστία των ευρημάτων της έρευνας και διευκολύνοντας την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στον συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's α), ο οποίος αποτελεί δείκτη της εσωτερικής συνέπειας μιας κλίμακας, δηλαδή του βαθμού στον οποίο τα επιμέρους στοιχεία της συνδέονται και λειτουργούν ως ενιαίο σύνολο. Ειδικότερα, ο δείκτης λαμβάνει τιμές από 0 έως 1 (ή 0-100%) και η εκτίμησή του είναι σκόπιμο να προηγείται της χρήσης μιας κλίμακας για ερευνητικούς ή εξεταστικούς σκοπούς. Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του, τόσο υψηλότερη θεωρείται η αξιοπιστία της κλίμακας. Τιμές ίσες ή μεγαλύτερες του 0,70 θεωρούνται κατά κανόνα αποδεκτές (Bryman, 2017, Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 143).

Στην παρούσα έρευνα, ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας για το συνολικό ερωτηματολόγιο, ανέδειξε δείκτη Cronbach's α ίσο με 0.812, τιμή που θεωρείται ιδιαίτερα ικανοποιητική για έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαίωσε την ομοιογένεια των ερωτήσεων, αλλά και την αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης. Ακόμη, κατά το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων εφαρμόστηκε ενδεδειγμένη στατιστική επεξεργασία, με σκοπό τον περιορισμό πιθανών κινδύνων μη εγκυρότητας, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην αντικειμενική ερμηνεία των

ευρημάτων και στην αποφυγή εξαγωγής συμπερασμάτων, τα οποία δεν ήταν βασισμένα στα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα (Cohen et al., 2008: 197-198).

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνεται ότι αν και δεν κατέστη εφικτό να εκμηδενιστούν οι επιδράσεις από διάφορους κινδύνους αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, έγινε ιδιαίτερη προσπάθεια να διασφαλιστούν υψηλά πρότυπα στις συγκεκριμένες παραμέτρους, μέσα από τη συνέπεια και την τήρηση των μεθοδολογικών κανόνων (Cohen et al., 2008: 175). Συνεπώς, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται θεωρούνται επιστημονικά τεκμηριωμένα και ερμηνεύονται στο πλαίσιο που προσδιορίζουν τα δεδομένα της έρευνας.

5.8 Διεξαγωγή της έρευνας - Συλλογή ερευνητικών δεδομένων

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025, και ειδικότερα κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάρτιο έως και τον Ιούνιο. Επιλέχθηκε το δεύτερο τετράμηνο, καθώς κατά την περίοδο αυτή οι διαδικασίες αξιολόγησης βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προετοιμάζονται τόσο για τις τελικές προαγωγικές εξετάσεις όσο και στην περίπτωση της Γ΄ Λυκείου για τις απολυτήριες και Πανελλαδικές εξετάσεις, με απώτερο στόχο την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Ηπείρου, με σκοπό τη συλλογή αξιόπιστων και αντιπροσωπευτικών δεδομένων από μαθητές Ημερήσιων Γυμνασίων και Ημερήσιων Γενικών Λυκείων. Πριν από την υλοποίηση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε αίτημα έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας από Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και, στη συνέχεια, από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου, η οποία παρείχε και άδεια εισόδου στα σχολεία για τη διανομή των ερωτηματολογίων στους μαθητές. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ήρθε σε επικοινωνία αρχικά με τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας και των τεσσάρων νομών, όπως, επίσης, και με τις σχολικές μονάδες που εντάχθηκαν στο δείγμα.

Ακολούθως, κατόπιν συνεννόησης με τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, προγραμματίστηκαν επισκέψεις της ερευνήτριας στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα κατά τις οποίες οι διευθυντές, εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ενημερώνονταν λεπτομερώς σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη μεθοδολογία και τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, ενώ στους μαθητές διανεμόταν το έντυπο συγκατάθεσης του

γονέα/κηδεμόνα. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αναλυτική ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, την εθελοντική φύση και σημασία της συμμετοχής τους, καθώς και για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους.

Κατά τη δεύτερη επίσκεψη στις σχολικές μονάδες, συλλέχθηκαν τα έντυπα συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα που είχαν προσκομιστεί υπογεγραμμένα από τους συμμετέχοντες μαθητές. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε αποκλειστικά όσους μαθητές είχε προηγουμένως εξασφαλιστεί συγκατάθεση. Η φυσική παρουσία της ερευνήτριας κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κρίθηκε αναγκαία, προκειμένου να διασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή συμμετοχή, να δοθούν άμεσες διευκρινίσεις σε τυχόν απορίες των συμμετεχόντων και να περιοριστεί η πιθανότητα τυχαίων αποκρίσεων ή ελλιπούς συμπλήρωσης.

Για τη συλλογή δεδομένων ορίστηκαν συγκεκριμένες ημερομηνίες ανά σχολική μονάδα, με στόχο τη διατήρηση μιας ενιαίας και σταθερής διαδικασίας. Αφού ολοκληρώθηκε η συγκέντρωση των εντύπων γονικής συγκατάθεσης, και έπειτα από συνεννόηση με τη διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας, καθοριζόταν η ημερομηνία διεξαγωγής της έρευνας. Την ημέρα αυτή, οι μαθητές συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο παρουσία της ερευνήτριας, χώρο κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να διασφαλίζεται τόσο η ατομικότητα όσο και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Τέλος, να σημειωθεί ότι με τις επισκέψεις στις σχολικές μονάδες διαπιστώθηκε το ενδιαφέρον ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών για την έρευνα, γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα ανάπτυξης εποικοδομητικής συζήτησης, καθώς και την εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα επικείμενα αποτελέσματα της αυτής.

5.9 Στατιστική Ανάλυση και Επεξεργασία δεδομένων

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η καταχώριση και η κωδικοποίηση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου σε ψηφιακό αρχείο, με στόχο τη διευκόλυνση της περαιτέρω στατιστικής ανάλυσής τους. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences v.29.0), αξιοποιώντας τόσο περιγραφικά όσο και επαγωγικά εργαλεία.

Αρχικά, διενεργήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, καθώς και για το σύνολο των δεδομένων του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Για την περιγραφή των κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν

πλήθη και ποσοστά, ενώ για τις συνεχείς μεταβλητές υπολογίστηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα παρουσιάστηκαν σε συγκεντρωτικούς πίνακες, στους οποίους αποτυπώνεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος και τα αντίστοιχα ποσοστά, αλλά και σε γραφήματα και πίνακες με τα μέτρα θέσης και διασποράς των απαντήσεων (Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση, Διάμεσος, Επικρατούσα Τιμή, Ελάχιστη Τιμή, Μέγιστη Τιμή), από τα οποία εξήχθησαν και τα πρώτα συμπεράσματα (Γιαλαμάς, Λαβίδας & Μάνεσης, 2023, Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010).

Προκειμένου να επιλεγούν οι κατάλληλες στατιστικές δοκιμές για τη διερεύνηση διαφορών και συσχετίσεων μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών και των δημογραφικών μεταβλητών, προηγήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων του ερωτηματολογίου με τα κριτήρια Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η πλειονότητα των μεταβλητών αποκλίνει από την κανονική κατανομή ($p < .05$). Στη βάση αυτή, επιλέχθηκαν μη παραμετρικές μέθοδοι, όπως ορίζεται για την ανάλυση δεδομένων τύπου Likert (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010, Χαλκιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Συγκεκριμένα, έγινε χρήση του τεστ Mann-Whitney U για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων ομάδων (όπως το φύλο, η σχολική βαθμίδα και η τάξη φοίτησης), ενώ σε περιπτώσεις περισσότερων των δύο ομάδων εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου ήταν διαμορφωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα Likert και αντιμετωπίστηκαν ως συνεχείς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση για αναλύσεις σε κοινωνικές επιστήμες (Cohen, Manion & Morrison, 2018, McKight & Najab, 2010). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < .05$.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε η συγκρότηση σύνθετων δεικτών, βάσει της μεθόδου υπολογισμού του μέσου όρου ομαδοποιημένων μεταβλητών με θεματική συνοχή, με σκοπό την αποτύπωση των βασικών θεματικών της έρευνας με μεγαλύτερη σαφήνεια (Bryman & Cramer, 2004, OECD, 2008). Βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της μεθοδολογικής ορθότητας των δεικτών και για την αξιοποίησή τους για διερευνητικούς και περιγραφικούς σκοπούς είναι η αξιολόγηση της εσωτερικής τους συνοχής μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha, με τιμές $\geq .70$ να θεωρούνται αποδεκτές (Bryman & Cramer, 2004, Cohen, Manion & Morrison, 2018). Επιπλέον, η διαμόρφωση των σύνθετων κλιμάκων προϋποθέτει επαρκή αριθμό επιμέρους στοιχείων (items) (τουλάχιστον 3-4 μεταβλητές ανά διάσταση), προκειμένου να είναι κατάλληλες για περαιτέρω ανάλυση (DeVellis, 2017). Η προσέγγιση αυτή καθίσταται αποδεκτή στις

Κοινωνικές Επιστήμες, όπου οι σύνθετες κλίμακες θεωρούνται κατάλληλες προς ανάλυση, εφόσον διαθέτουν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια (Cronbach's α ≥0.70) και επαρκή αριθμό επιμέρους μεταβλητών (≥ 3-4) (Hair, Black, Babin & Anderson, 2019, Norman, 2010, DeVellis, 2017). Ακολούθως, οι σύνθετοι δείκτες αξιοποιήθηκαν σε περαιτέρω αναλύσεις διαφορών και συσχετίσεων, προσφέροντας στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων μεθοδολογική εγκυρότητα και εννοιολογική συνέπεια.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι με σκοπό να διερευνηθούν ενδεχόμενες συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών, μεταξύ δεικτών και μεταβλητών, καθώς επίσης και μεταξύ δεικτών. Δεδομένου ότι οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου αποτυπώνονται σε κλίμακες διάταξης τύπου Likert, εξετάστηκε αρχικά η κανονικότητα της κατανομής των σύνθετων μεταβλητών (δεικτών) μέσω των ελέγχων Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov. Ως εκ τούτου, για τις περιπτώσεις στις οποίες οι μεταβλητές αλλά και οι δείκτες φάνηκε να ακολουθούν μη κανονική κατανομή, αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho, ο οποίος κρίνεται κατάλληλος για δεδομένα μη κανονικά κατανεμημένα ή διατακτικής φύσης και εκτιμά τη δύναμη και την κατεύθυνση της μονοτονικής σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών (Bryman, 2016, Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010, Χαλκιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Οι τιμές του συντελεστή Spearman κυμαίνονται από -1 έως +1, όπου οι θετικές τιμές δηλώνουν ευθεία σχέση (όσο αυξάνεται η μία μεταβλητή, αυξάνεται και η άλλη), ενώ οι αρνητικές δηλώνουν αντίστροφη σχέση (όσο αυξάνεται η μία, μειώνεται η άλλη). Η ερμηνεία της ισχύος των συσχετίσεων βασίστηκε στην ταξινόμηση των Schober, Boer & Schwarte (2018): «πολύ ασθενής (0.00-0.19)», «ασθενής (0.20-0.39)», «μέτρια (0.40–0.59)», «ισχυρή (0.60-0.79)» και «πολύ ισχυρή (0.80-1.00)». Η στατιστική σημαντικότητα αξιολογήθηκε με βάση την τιμή *p*, σε προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας α=0.05 (διμερής έλεγχος).

Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v29.0 και όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με επίπεδο σημαντικότητας 5% (α = 0,05), προκειμένου να διασφαλιστεί η στατιστική αξιοπιστία των ευρημάτων (Bryman, 2017, Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010).

Με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω στατιστικών ελέγχων, προέκυψαν τα ουσιαστικά συμπεράσματα της παρούσας διατριβής, τα οποία συνιστούν αντικειμενικά και τεκμηριωμένα κριτήρια για την εξαγωγή ερευνητικών πορισμάτων (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν νέες διαστάσεις στις αντιλήψεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποδηλώνοντας

διαφοροποιήσεις αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, τη βαθμολογία και τα φαινόμενα βαθμοθηρίας, φωτίζοντας παράλληλα τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν, το άγχος, τον ανταγωνισμό και τις συνέπειες που απορρέουν από τη βαθμολογική πίεση.

5.10 Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας ερευνητικού εργαλείου

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διατριβή, αξιοποιήθηκε ο συντελεστής Alpha του Cronbach. Ο συγκεκριμένος δείκτης αποτελεί ένα στατιστικό μέτρο ευρέως διαδεδομένο στην ψυχομετρία και την κοινωνική έρευνα, με σκοπό την αξιολόγηση της εσωτερικής συνοχής μιας κλίμακας μέτρησης ή ενός ερωτηματολογίου. Μέσω του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha υπολογίζεται ο βαθμός στον οποίο τα επιμέρους ερωτήματα ενός ερωτηματολογίου είναι μεταξύ τους συνεπή. Με άλλα λόγια, αν μετρούν την ίδια έννοια. Οι τιμές που μπορεί να λαμβάνει ο δείκτης κυμαίνονται από 0 έως 1, με τις υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν μεγαλύτερη συνοχή και αξιοπιστία (Ζαφειρόπουλος, 2015, Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010, Χαλκιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Η τιμή του συντελεστή, η οποία μπορεί να γίνει αποδεκτή μεταβάλλεται ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής και τον σκοπό της μέτρησης. Γενικά, η τιμή ίση ή μεγαλύτερη του 0,7 του δείκτη Cronbach's Alpha θεωρείται αποδεκτή και υποδεικνύει ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια. Ένας δείκτης πάνω από 0.8 θεωρείται «πολύ καλός», ενώ για ερευνητικούς σκοπούς οι δείκτες πάνω από 0.9 θεωρούνται «εξαιρετικοί», υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία. Σε τιμές του συντελεστή Cronbach's a κάτω από 0.5 υποδηλώνεται ανεπαρκής εσωτερική συνέπεια, γεγονός που αναδεικνύει ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν συνδέονται επαρκώς μεταξύ τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, μπορεί να απαιτείται αναθεώρηση ή επανασχεδιασμός του εργαλείου μέτρησης (Bryman & Cramer, 2004, Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Στην παρούσα μελέτη, ο δείκτης αξιοπιστίας στο σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ανήλθε στο 0.812, τιμή η οποία δηλώνει αρκετά καλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής. Συνοπτικά, το ερωτηματολόγιο μετρά με συνέπεια την ίδια έννοια και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν σταθερότητα, ενισχύοντας την αξιοπιστίας της έρευνας (Bryman, 2017, Cohen, Manion & Morrison, 2018, Μπράιλας, 2024).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου εσωτερικής συνάφειας

Cronbach's Alpha	
Στο σύνολο των ερωτήσεων	**0.812**
Ενότητα Α: Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη	**0.680**
Ενότητα Β: Απόψεις για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία	**0.747**
Ενότητα Γ: Απόψεις για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία	**0.815**

5.11 Περιορισμοί της έρευνας

Όλες οι ερευνητικές μελέτες παρά τον προσεκτικό μεθοδολογικό σχεδιασμό, καθώς και την αυστηρή τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, παρουσιάζουν ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, στην οποία επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τη βαθμοθηρία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, καταγράφηκαν οι ακόλουθοι βασικοί περιορισμοί.

Αρχικά, έναν σημαντικό περιοριστικό παράγοντα αποτέλεσε η γεωγραφική εμβέλεια από την οποία προέκυψε το δείγμα. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό δείγμα προήλθε αποκλειστικά από σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας Ηπείρου (Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας, Θεσπρωτίας). Παρά το γεγονός ότι η επιλογή αυτή εξασφάλισε την εστίαση σε ένα καθορισμένο και ομοιογενές γεωγραφικό πλαίσιο, ταυτόχρονα περιόρισε τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Ο περιορισμός αυτός σχετίζεται με αντικειμενικούς παράγοντες, όπως οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και ο διαθέσιμος χρόνος κατά τη διενέργεια της έρευνας.

Παρά τον γεωγραφικό περιορισμό του δείγματος, το μεγάλο μέγεθος και η αντιπροσωπευτικότητά του, σε συνδυασμό με τη χρήση πολυσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, διασφάλισαν ότι το δείγμα συνιστά αναλογική μικρογραφία του συνολικού πληθυσμού, επιτρέποντας την άντληση αρκετά αξιόπιστων

δεδομένων, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για την εξαγωγή συμπερασμάτων όσο και για τη σύγκριση με ευρήματα άλλων μελετών (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ο περιορισμός αυτός θα μπορούσε να αμβλυνθεί στο μέλλον με την επέκταση της έρευνας σε άλλες Περιφέρειες.

Ένας επιπλέον περιορισμός που προέκυψε ήταν η γενικότερη «απροθυμία» και το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στην έρευνα. Ειδικότερα, το φαινόμενο αυτό εντοπίστηκε με ένταση στα ημιαστικά σχολεία της έρευνας, γεγονός που διαπιστώθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα (ποσοστό συμμετοχής μαθητών από ημιαστικά σχολεία 13,6%). Η περιορισμένη ανταπόκριση των μαθητών εκδηλώθηκε με δύο διακριτούς τρόπους: πρώτον, μέσω του μειωμένου αριθμού επιστρεφόμενων εντύπων γονικής/κηδεμονικής συγκατάθεσης, ο οποίος υπολειπόταν σημαντικά σε σχέση με τον συνολικό μαθητικό πληθυσμό των συμμετεχουσών σχολικών μονάδων και δεύτερον, καταγράφηκε απροθυμία συμμετοχής εκ μέρους ορισμένων μαθητών, οι οποίοι, παρά το γεγονός ότι είχαν προσκομίσει υπογεγραμμένα έντυπα συγκατάθεσης, επέλεξαν τελικά να μην συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο κατά την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας.

Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μια ποικιλία παραγόντων, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το ερευνητικό αντικείμενο ή και για την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, η κόπωση από άλλες σχολικές και εξωσχολικές υποχρεώσεις, ή ακόμη και ο δισταγμός παροχής προσωπικών απόψεων, ενώ λιγότερο μπορεί να επηρεάζει η αμφισβήτηση σχετικά με την εξασφάλιση ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας (Creswell & Creswell, 2018, Cohen et al., 2011, Plano Clark, 2017). Η παροχή τεκμηριωμένης συναίνεσης εκ μέρους των συμμετεχόντων συνιστά θεμελιώδη δεοντολογική αρχή για τη διεξαγωγή κάθε ερευνητικής διαδικασίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 57). Για την εξασφάλιση της συναίνεσης αυτής, προϋπόθεση αποτελεί η πλήρης, έγκυρη και κατανοητή ενημέρωση των συμμετεχόντων αναφορικά με τον σκοπό, τους στόχους, τη μεθοδολογία της έρευνας, καθώς και τις προθέσεις του ερευνητή/τριας ως προς τη χρήση και διάχυση των παραγόμενων αποτελεσμάτων (Cohen et al., 2011: 414).

Η χρήση ερωτηματολογίων ως εργαλείων αυτοαναφοράς συνεπάγεται συγκεκριμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι αναφέρονται στη συνέχεια. Η πιθανότητα εμφάνισης κόπωσης κατά τη συμπλήρωση μπορεί να έχει προκαλέσει βιαστικές ή επιφανειακές απαντήσεις, γεγονός που επιφέρει μείωση της αξιοπιστίας των δεδομένων. Επιπρόσθετα, η πιθανή παρερμηνεία ή ανεπαρκής κατανόηση ορισμένων ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες δύναται να επιφέρει σημαντική μείωση της

εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, είναι δύσκολο να εκτιμηθεί ο βαθμός σοβαρότητας με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν τη διαδικασία. Κάποιοι ενδέχεται να επέδειξαν υψηλό επίπεδο προσοχής και υπευθυνότητας, ενώ άλλοι να ολοκλήρωσαν τη συμπλήρωση τυπικά και βιαστικά. Ακόμη, να σημειωθεί ότι η πλήρης διασφάλιση της ειλικρίνειας των παρεχόμενων απαντήσεων δεν είναι εφικτή, γεγονός που συνιστά εγγενή περιορισμό των ερευνών που βασίζονται σε αυτοαναφορικά δεδομένα. (Αθανασίου, 2007, Βάμβουκας, 2006, Δημητρόπουλος, 2004, Robson, 2010).

Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναφερόμενων περιορισμών και την ενίσχυση της εγκυρότητας και γενικευσιμότητας των ερευνητικών ευρημάτων, προτείνεται σε μελλοντικές μελέτες η υιοθέτηση *μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης*. Η συνδυαστική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων επιτρέπει την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων και την αντιστάθμιση των αδυναμιών κάθε μεθόδου, συμβάλλοντας σε μια πιο ολιστική κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου (Creswell & Plano Clark, 2017). Με αυτόν τον τρόπο, οι μελλοντικές έρευνες δύνανται να παράγουν συμπεράσματα υψηλότερης επιστημονικής αξίας και πρακτικής εφαρμογής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

«Αυτό που επιλέγουμε να μετρήσουμε καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, και αυτό που θεωρούμε σημαντικό.»
Brookhart, 2013

6.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συλλογής και κωδικοποίησης των δεδομένων, ακολουθεί η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων, με σκοπό την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Στο παρόν κεφάλαιο εμπεριέχεται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης. Ειδικότερα, παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων του Α΄ και Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου. Αρχικά, εξετάστηκαν τα ευρήματα του Α΄ μέρους, όπου περιγράφονται τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ακολούθως, στην ανάλυση των ευρημάτων του Β΄ μέρους παρουσιάστηκαν οι απόψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών για α) την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη (Ενότητα Α΄) , β) την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία (Ενότητα Β΄), καθώς και για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία (Ενότητα Γ΄). Η ανάλυση που ακολουθεί είχε ως σκοπό την ανάδειξη των τάσεων, των διαφοροποιήσεων και των συσχετίσεων, οι οποίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση των τελικών συμπερασμάτων.

Η παρουσίαση των ευρημάτων έχει ως εναρκτήρια βάση την περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και των αποτελεσμάτων της έρευνας και, ακολούθως, επεκτάθηκε την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία αφορούν το φύλο, το σχολείο, τη βαθμίδα και την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Πίνακας 4: Δημογραφικά Στοιχεία του δείγματος

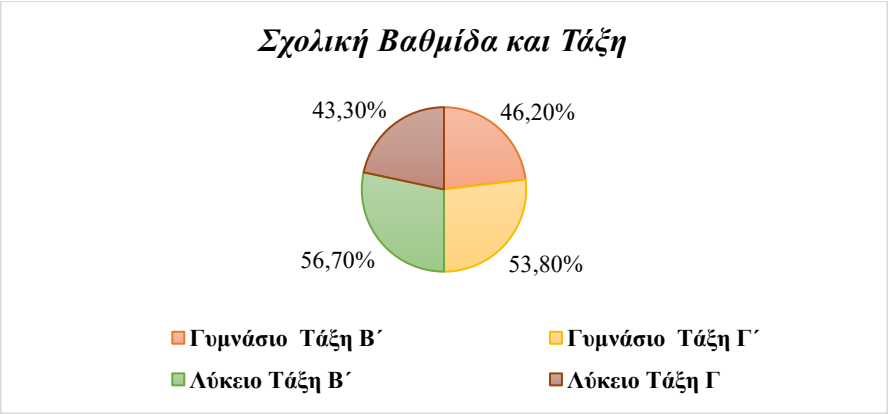
		N	%
Φύλο	**Αγόρι**	406	48,6%

	Κορίτσι	430			51,4%
Σχολείο	**Αστικά Σχολεία (Σχολική Δομή Α)**	**722**			**86,4%**
	Ημιαστικά Σχολεία (Σχολική Δομή Β)	**114**			**13,6%**
Βαθμίδα	**Γυμνάσιο** (N=448, 53,59%)	**Τάξη**	**Β΄**	207	46,2%
			Γ΄	241	53,8%
	Λύκειο (N=388, 46,41%)	**Τάξη**	**Β΄**	220	56,7%
			Γ΄	168	43,3%

Αναφορικά με το φύλο, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, η κατανομή ήταν σχετικά ισομερής, με τα αγόρια να αποτελούν το 48,6% του δείγματος (N= 406) και τα κορίτσια το 51,4% (N= 430).

Σχετικά με τον τύπο της σχολικής δομής, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (86,4%) φοιτούσε σε αστικά σχολεία, ενώ σαφώς μικρότερο ποσοστό, συγκεκριμένα το 13,6%, φοιτά σε ημιαστικά σχολεία. Στην περίπτωση των ημιαστικών σχολείων παρατηρήθηκε περιορισμένη συγκέντρωση υπογεγραμμένων εντύπων συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα, γεγονός που συνοδεύτηκε από μειωμένη ανταπόκριση συμμετοχής στην έρευνα μαθητών ακόμα και αυτών με υπογεγραμμένα έντυπα.

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, διακρίνεται ότι το 53,9% (N=448) των συμμετεχόντων φοιτούσε στα Ημερήσια Γυμνάσια, ενώ το 46,1% (N=388) στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια. Τα εν λόγω δεδομένα παρουσιάζονται αναλυτικά στο Γράφημα 1. Συγκεκριμένα, από τους μαθητές Γυμνασίου το 46,2% (N=207) ανήκε στη Β΄ τάξη και το 53,8% (N=241) στη Γ΄ τάξη, ενώ στο Λύκειο η κατανομή διαφοροποιήθηκε, αφού το 56,7% (N=220) φοιτούσε στη Β΄ τάξη και το 43,3% (N=168) στη Γ΄ τάξη. Το μικρότερο ποσοστό μαθητών στη Γ΄ Λυκείου αιτιολογείται και από την χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς πολλοί μαθητές απουσίαζαν από το σχολείο, προκειμένου να προετοιμαστούν για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις.



Γράφημα 1: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα και την τάξη

6.2 Ανάλυση των συχνοτήτων των ευρημάτων σε σχέση με τις θεματικές

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις που καταγράφηκαν από τους μαθητές στις ερωτήσεις του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου, οι οποίες διερεύνησαν τις απόψεις τους σχετικά με τους τρεις βασικούς θεματικούς άξονες: α) την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη (Ενότητα Α΄) , β) την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία (Ενότητα Β΄) καθώς και γ) τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία (Ενότητα Γ΄). Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων επιδιώχθηκε η περιγραφή των τάσεων που διαμορφώνονται από τα δεδομένα, όπως, επίσης, και η επισήμανση διαφοροποιήσεων και συσχετίσεων, οι οποίες δύναται να συμβάλουν σε βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία.

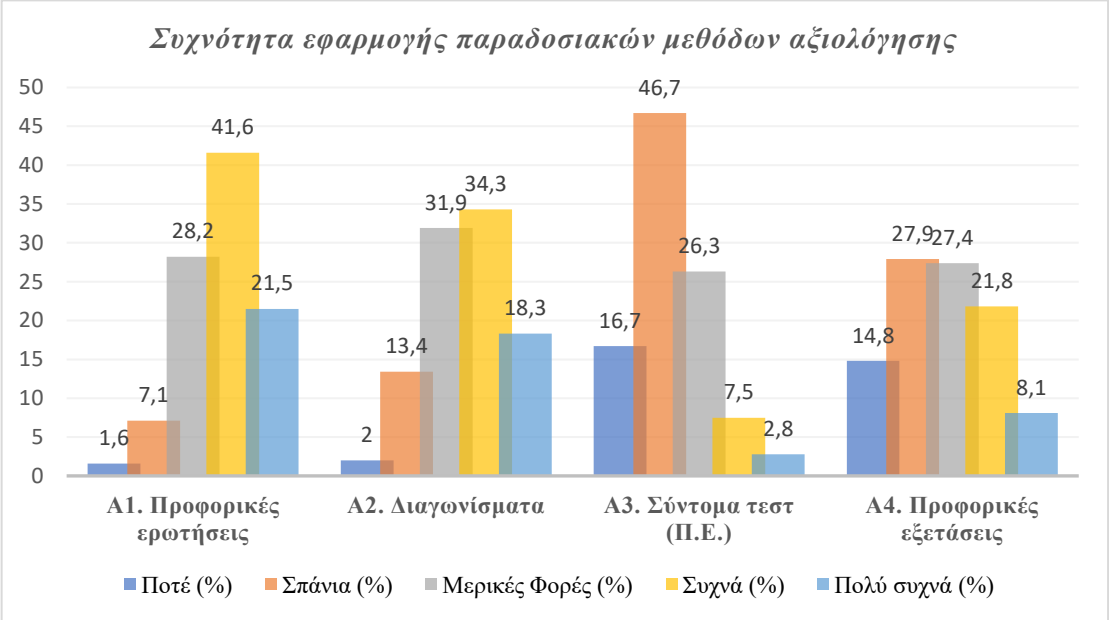
6.2.1 Ενότητα Α΄: Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη

Ε.Ε.5 Σε ποιον (τι) βαθμό (πόσο συχνά) αξιοποιούνται παραδοσιακές και εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;

Η Ενότητα Α΄ διαρθρώθηκε σε δυο βασικές υποενότητες Α(Ι) και Α(ΙΙ), οι οποίες αφορούν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Ειδικότερα, στην υποενότητα Α(Ι) αποτυπώθηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής των παραδοσιακών και εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, ενώ στην υποενότητα Α(ΙΙ)

εξετάστηκαν τα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος και η συχνότητα χρήσης τους στη σχολική τάξη.[92]

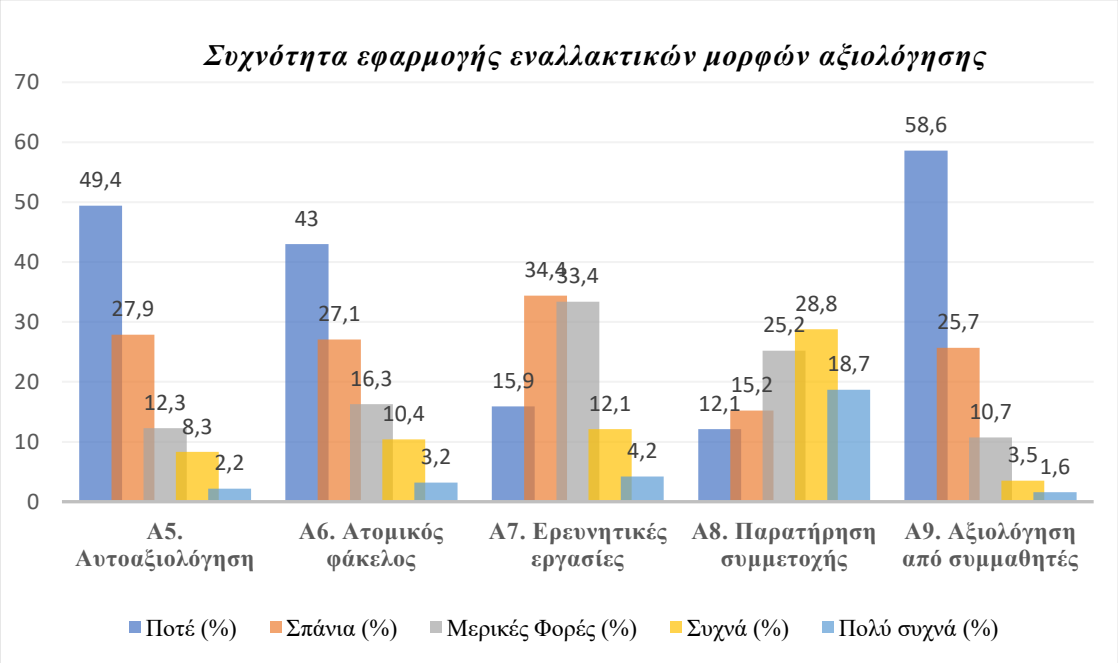
Πιο συγκεκριμένα, όπως διαπιστώνεται και από το Γράφημα 2 (Α1-Α4), οι προφορικές ερωτήσεις αποτελούν τον συνηθέστερο τρόπο αξιολόγησης του μαθητή, καθώς το 41,6% των μαθητών δήλωσε ότι αυτές χρησιμοποιούνται «Συχνά» και το 21,5% «Πολύ συχνά». Στη σειρά των απαντήσεων ακολούθησαν τα διαγωνίσματα, τα οποία αξιοποιούνται «Συχνά» από το 34,3% και «Πολύ συχνά» από το 18,3% των μαθητών, γεγονός που υποδηλώνει ότι αποτελούν, επίσης, βασικό εργαλείο αξιολόγησης. Αντίθετα, τα σύντομα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής φαίνεται να εφαρμόζονται σπανιότερα, καθώς σχεδόν οι μισοί μαθητές ανέφεραν ότι χρησιμοποιούνται «Σπάνια» (46,7%, και το 16,7% ότι δεν εφαρμόζονται «Ποτέ». Σε παρόμοιο πλαίσιο, δηλώθηκε από το μαθητικό δυναμικό του δείγματος ότι οι προφορικές εξετάσεις χρησιμοποιούνται λιγότερο συστηματικά, αφού το 27,9% απάντησε ότι διεξάγονται «Σπάνια» και το 14,8% «Ποτέ».



Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (Α1-Α4)

[92] Στην ενότητα αυτή εξετάστηκε το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διατριβής (Ε.Ε.5): Σε ποιον (τι) βαθμό (πόσο συχνά) αξιοποιούνται παραδοσιακές και εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;

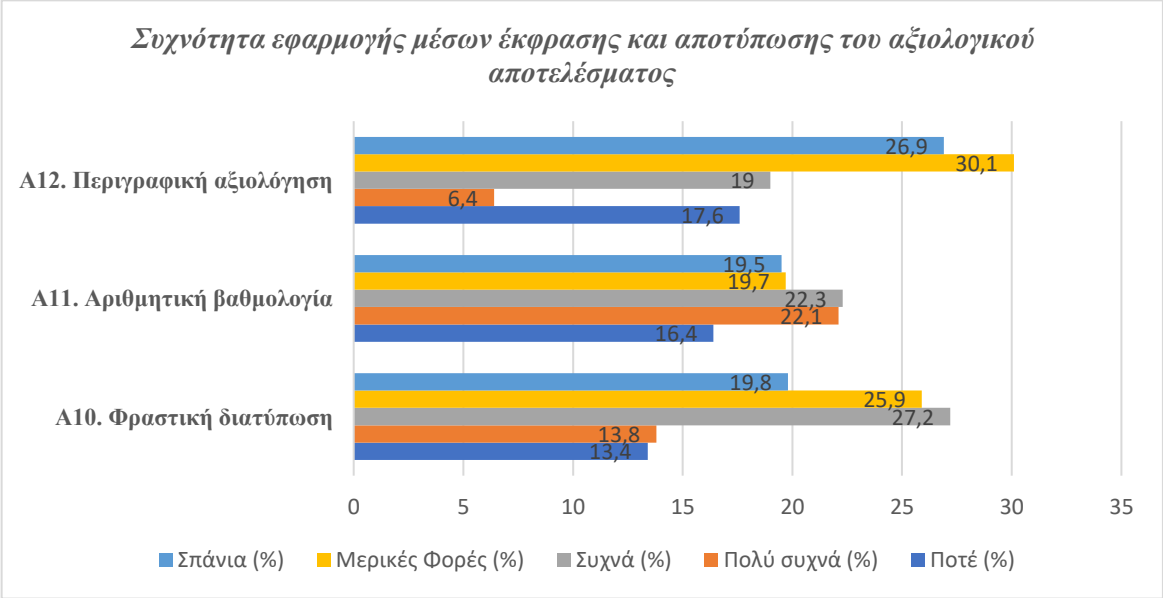
Ακολούθως, οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως η *αυτοαξιολόγηση,* η *διατήρηση ατομικού φακέλου εργασιών* και η *ετεροαξιολόγηση*, φάνηκε να εφαρμόζονται σε πολύ μικρότερο βαθμό, καθώς τα ποσοστά «Πολύ συχνά» εντοπίστηκαν κάτω από το 5%, ενώ σημαντικά ποσοστά των μαθητών (49,4%, 43,0% και 58,6% αντίστοιχα) αναφέρουν ότι αυτές οι πρακτικές δεν εφαρμόζονται «Ποτέ».



Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Α5-Α9)

Αντίθετα, οι *ερευνητικές εργασίες* και *η παρατήρηση της συμμετοχής* στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσίασαν πιο ισορροπημένη κατανομή, με σημαντικά ποσοστά δήλωσης της απάντησης «Μερικές φορές» 33,4% και 25,2% αντίστοιχα. Τα εν λόγω δεδομένα απεικονίζονται λεπτομερώς στο Γράφημα 3.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την ενημέρωση για την επίδοση (Γράφημα 4), δηλαδή, τα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, η *φραστική διατύπωση* και η *αριθμητική βαθμολογία* φάνηκε να εφαρμόζονται πιο συστηματικά, καθώς τα ποσοστά «Συχνά» και «Πολύ συχνά» έφτασαν αθροιστικά το 41,0% και 44,4% αντίστοιχα. Αντίθετα, η *περιγραφική αξιολόγηση* ως προς την εφαρμογή της παρουσίασε μικρότερα ποσοστά, αφού μόλις το 25,4% των μαθητών δήλωσε ότι χρησιμοποιείται «Συχνά» ή «Πολύ συχνά», ενώ υψηλότερα ποσοστά ανήλθαν στις κατηγορίες «Σπάνια» (26,9%) και «Μερικές φορές» (30,1%).



Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος (A10-A12)

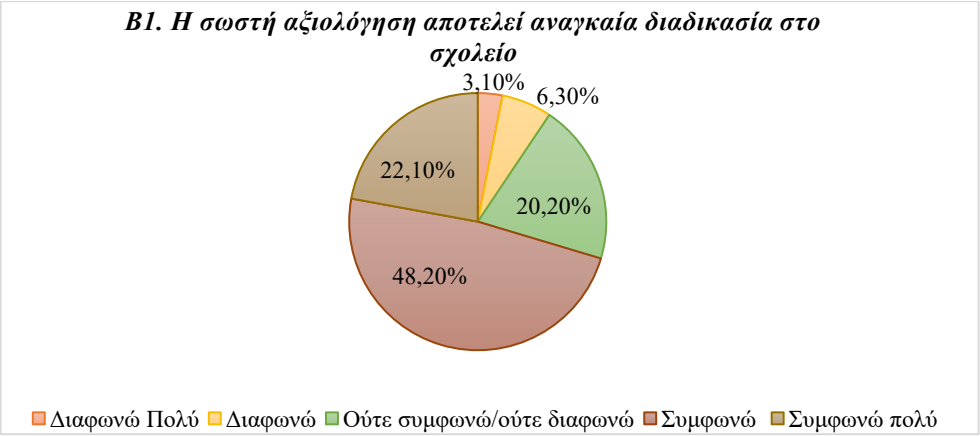
Συνολικά, τα παραπάνω δεδομένα (Γράφημα 2, 3 και 4) ανέδειξαν ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης σε συνδυασμό με τη συχνή χρήση αριθμητικής βαθμολογίας εξακολουθούν να υπερισχύουν έναντι των εναλλακτικών μεθόδων, οι οποίες παραμένουν περιορισμένες στην εφαρμογή τους.

6.2.2 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία

***Ε.Ε.1 : Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ανάγκη ύπαρξης ή μη της αξιολόγησης στο σχολείο;* (Β1)**

Στην Ενότητα Β΄ διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών για τις έννοιες της αξιολόγησης, της επίδοσης και της βαθμολογίας, αλλά και για τη σημασία τους, τον ρόλο τους και τον σκοπό τους στο πλαίσιο του σχολείου. Ειδικότερα, όπως υπογραμμίζεται στο Γράφημα 5, σε σχέση με τη γενική αξία της αξιολόγησης (Β1), η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (48,2% «Συμφωνώ» και 22,1% «Συμφωνώ πολύ») υποστήριξε ότι η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία, ενώ μόλις το 6,3% «Διαφωνεί» και το 3,1% «Διαφωνεί πολύ». Το εύρημα αυτό έδωσε σαφή απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καταδεικνύοντας ότι οι περισσότεροι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδέχονται την αξιολόγηση ως απαραίτητο στοιχείο στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Τα περιγραφικά στατιστικά (Μ.Ο.=3,80, Τ.Α.=0,96, Δ.=4, Ε.Τ.=4,) φανέρωσαν ευρεία θετική στάση, με μέτρια διασπορά γύρω από τον μέσο όρο, υποδηλώνοντας κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών, χωρίς ωστόσο να αναιρείται η επικρατούσα θετική τάση.[93]



Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ή μη της αξιολόγησης (Β1)

Ε.Ε.2: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας; (Β2-Β10)

Στον Πίνακα 5 αποτυπώνονται τα δεδομένα από το σύνολο των ερωτήσεων, όπου εξετάστηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης (Β2-Β10). Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα, που διερευνά τις απόψεις των μαθητών για τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι σημαντικό ποσοστό (54,8% «Συμφωνώ» και 13,2% «Συμφωνώ πολύ») αναγνωρίζει ως βασικό σκοπό της αξιολόγησης τον *έλεγχο της σχολικής επίδοσης* (Β2).

Εξίσου σημαντικός σκοπός θεωρείται *ο εντοπισμός δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών*, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (46,1% «Συμφωνεί» και 30,9% «Συμφωνεί πολύ») συμφωνεί με αυτήν την άποψη (Β3). Ακόμη, οι μισοί μαθητές (43,3% «Συμφωνώ» και 10,3% «Συμφωνώ πολύ») φάνηκε να αποδέχονται την άποψη ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη *διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας* (Β4). Στα ίδια περίπου ποσοστά εντοπίστηκαν οι απαντήσεις των μαθητών (43,7% «Συμφωνώ» και 13,5% «Συμφωνώ πολύ») σχετικά με την άποψη ότι *η*

[93] Βλ. Παράτημα ΙΙ, Πίνακας 1: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις της Ενότητας Β΄ (Β1-Β26),

αξιολόγηση τους βοηθά να γνωρίζουν πόσα έχουν μάθει από τη διδασκαλία (Β5), ενώ περίπου οι μισοί μαθητές (50,8% «Συμφωνώ» και 16,1% «Συμφωνώ πολύ») δήλωσαν τη συμφωνία τους με τον άποψη ότι *αξιοποιούν την ανατροφοδότηση για να βελτιώσουν τη μάθησή τους* (Β6).

Παράλληλα, σχετικά μικρό ποσοστό μαθητών (28,5%) «Συμφωνεί» και (3,2%) «Συμφωνεί πολύ» απάντησε ότι η αξιολόγηση συνίσταται στη *σύγκριση με προκαθορισμένα κριτήρια* (Β7), ενώ στην ίδια ερώτηση ικανός αριθμός μαθητών (39,7%) απάντησε με ουδέτερη δήλωση. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει πιθανότητα μη κατανόησης της ερώτησης από τους μαθητές ή και μη εξοικείωσής τους με την έννοια των κριτηρίων στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας. Επίσης, σχεδόν το 40% των μαθητών δήλωσε ότι «Συμφωνούν» και «Συμφωνούν πολύ» (30,7% και 9,4% αντίστοιχα) με την άποψη ότι οι *καθηγητές αξιολογούν για να ενημερώνουν τους γονείς* (Β8). Ταυτόχρονα, σχεδόν οι μισοί μαθητές (34,9% «Συμφωνώ» και 14,4% «Συμφωνώ πολύ») εξέφρασαν μεγάλο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι η *αξιολόγηση αποσκοπεί στη βαθμολόγηση* (Β9).

Τέλος, στο ερώτημα Β10, το οποίο εξετάζει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το *κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προκειμένου να καθορίσουν το επόμενο διδακτικό τους βήμα*, οι απόψεις των μαθητών εμφανίζουν σημαντική διασπορά. Συγκεκριμένα, το 40,5% των μαθητών (32,1% «Συμφωνώ» και 8,4% «Συμφωνώ πολύ») υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την αξιολόγηση ως κατευθυντήριο άξονα για τις απαραίτητες αναπροσαρμογές στον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών, σχεδόν 30%, φάνηκε να διατηρεί ουδέτερη στάση, γεγονός που πιθανόν υποδηλώνει περιορισμένη επίγνωση των μαθητών σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, ένα σχετικά υψηλό ποσοστό (31,9%) απάντησε ότι «Διαφωνεί» και «Διαφωνεί πολύ», γεγονός που δείχνει ότι αρκετοί μαθητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση περισσότερο ως τυπική διαδικασία παρά ως μέσο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τους σκοπούς της αξιολόγησης

Σε ποιον βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω απόψεις:	***Διαφωνώ πολύ***	***Διαφωνώ***	***Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ***	***Συμφωνώ***	***Συμφωνώ πολύ***
Β2. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης των μαθητών	2.5%	8.7%	20.8%	**54.8%**	13.2%

Β3. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη διαδικασία της μάθησης	3.5%	4.4%	15.2%	**46.1%**	**30.9%**
Β4. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας	2.3%	10.2%	34.0%	**43.3%**	10.3%
Β5. Η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος, για να ξέρω πόσα έχω μάθει από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη	3.9%	13.5%	25.4%	**43.7%**	13.5%
Β6. Αξιοποιώ την ανατροφοδότηση, δηλαδή τις πληροφορίες που λαμβάνω, για να βελτιώσω τη μάθησή μου	2.8%	8.8%	21.6%	**50.8%**	16.1%
Β7. Η αξιολόγηση είναι η σύγκριση της εργασίας μου με προκαθορισμένα κριτήρια	5.6%	23.0%	**39.7%**	28.5%	3.2%
Β8. Οι καθηγητές με αξιολογούν, για να μπορούν να ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με την πρόοδό μου	10.8%	20.6%	**28.5%**	**30.7%**	9.4%
Β9. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές, για να βάλει βαθμούς (βαθμολόγηση)	9.7%	15.4%	**25.6%**	**34.9%**	14.4%
Β10. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου, για να δουν τι πρέπει να μου διδάξουν στη συνέχεια	8.9%	23.0%	**27.7%**	**32.1%**	8.4%

Τα μέτρα θέσης και διασποράς (Πίνακας 6) έδειξαν ότι η υψηλότερη μέση τιμή (Μ.Ο.=3,96) αφορά τον σκοπό Β3, δηλαδή τον εντοπισμό δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη μαθησιακή διαδικασία. Η διάμεσος και η επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.=4) επιβεβαίωσαν τη θετική στάση, ενώ η χαμηλή τυπική απόκλιση (Τ.Α.= 0.97) κατέδειξε σχετική ομοιογένεια στις αποκρίσεις.

Οι μαθητές εξέφρασαν θετική στάση ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης που αφορά τον έλεγχο της σχολικής επίδοσης (Β2: Μ.Ο.=3.67, Δ.=4, Τ.Α.=0.90), αναδεικνύοντας την κυριαρχία της παραδοσιακής αντίληψης. Αντίστοιχα, στο Β6 (Μ.Ο.=3.69, Δ.=4, Ε.Τ.=4) αποτυπώθηκε υψηλή συμφωνία, γεγονός που τεκμηριώνει την αναγνώριση της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της αξιολόγησης.

Αντίθετα, τα ερωτήματα Β7 (Μ.Ο.=3.00), Β8 (Μ.Ο.=3.07) και Β10 (Μ.Ο.=3.08), συγκέντρωσαν ουδέτερες απαντήσεις. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές δεν διαμορφώνουν σαφή θέση απέναντι στις συγκεκριμένες λειτουργίες της αξιολόγησης, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί είτε ως περιορισμένη γνώση και

κατανόηση του ρόλου τους είτε ως έλλειψη ουσιαστικής εμπειρίας με ανάλογες πρακτικές στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας.

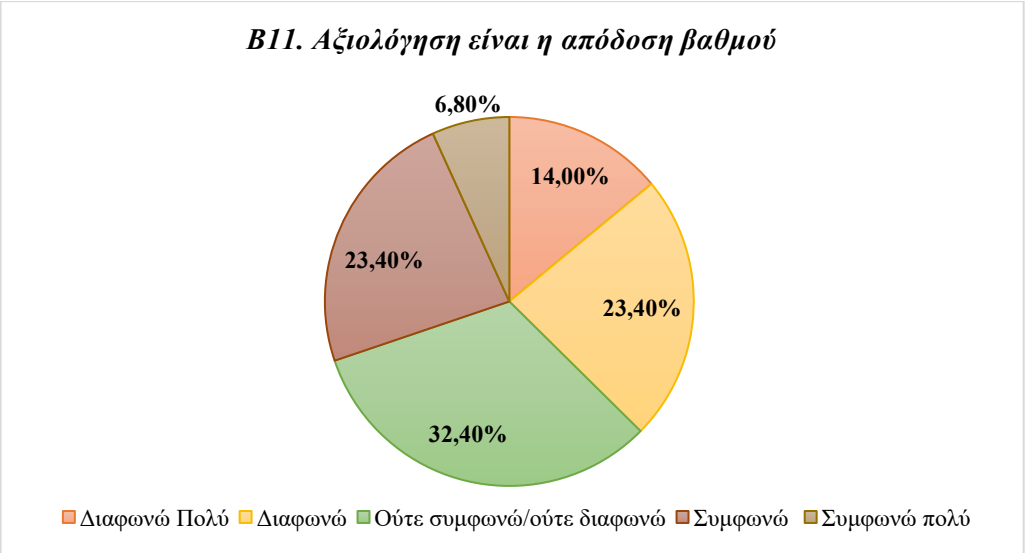
Τέλος, η ερώτηση Β9 (Μ.Ο.=3.28) κατέδειξε μέτριο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι η αξιολόγηση συνιστά κυρίως μέσο βαθμολόγησης. Παρά το γεγονός ότι η επικρατούσα τιμή ανήλθε στο 4, η σχετικά αυξημένη τυπική απόκλιση (1.17) φανέρωσε διαφοροποιημένες απόψεις, Σε συνολικό επίπεδο, από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι μαθητές προσεγγίζουν την αξιολόγηση ως χρήσιμη διαδικασία, η οποία συνδέεται κυρίως με τον έλεγχο της επίδοσης, την ανατροφοδότηση και τη βαθμολόγηση, ενώ ο διαμορφωτικός της ρόλος στη βελτίωση της διδασκαλίας αναγνωρίζεται σε σαφώς πιο περιορισμένο βαθμό.

Πίνακας 6: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β2-Β10

Ερώτηση	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
Β2	3.67	0.90	4	4	1	5
Β3	**3.96**	0.97	4	4	1	5
Β4	3.49	0.89	4	4	1	5
Β5	3.49	1.01	4	4	1	5
Β6	**3.69**	0.94	4	4	1	5
Β7	3.00	0.93	3	3	1	5
Β8	3.07	1.14	4	3	1	5
Β9	3.28	**1.17**	4	4	1	5
Β10	3.08	1.11	3	3	1	5

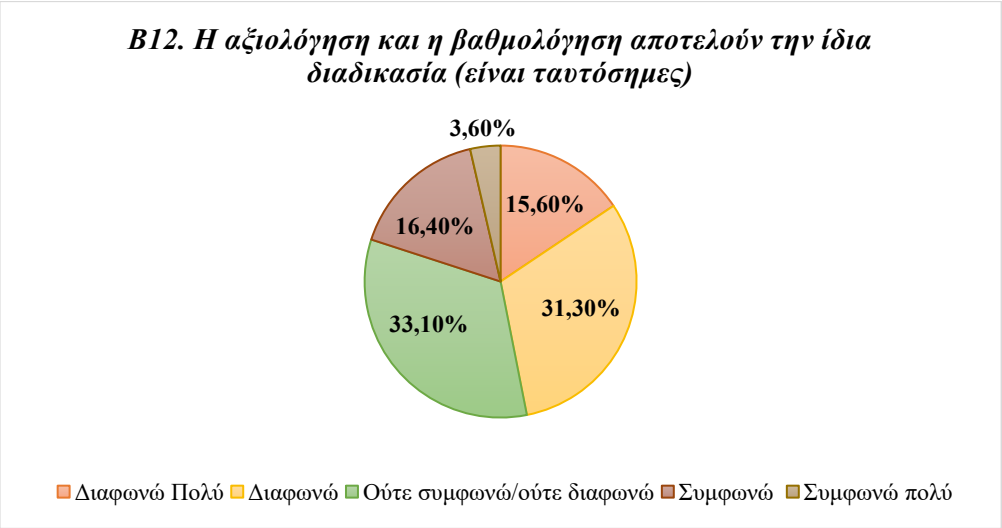
Ε.Ε.3: Μπορούν οι μαθητές να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ των εννοιών «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση» ή τις θεωρούν ταυτόσημες; (Β11-Β12)

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, όπου διερευνήθηκε αν οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ των εννοιών «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση» ή τις θεωρούν ταυτόσημες, τα αποτελέσματα φανέρωσαν μια διχοτομημένη στάση, όπως απεικονίζεται και στο Γράφημα 6. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα Β11 το 37,4% των μαθητών (αθροιστικά τα ποσοστά σε «διαφωνώ» και «διαφωνώ πολύ») φάνηκε να απορρίπτει την άποψη ότι *η αξιολόγηση είναι η απόδοση βαθμού*, ωστόσο ένα, επίσης, σημαντικό ποσοστό (23,4% «Συμφωνεί» και 6,8% «Συμφωνεί πολύ») δήλωσε πως η *αξιολόγηση ταυτίζεται με την απόδοση βαθμού.* Παράλληλα, ικανό ποσοστό συγκεντρώθηκε στην απάντηση «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» (32,4%), γεγονός που αναδεικνύει αβεβαιότητα ή δυσκολία διάκρισης ανάμεσα στις δύο έννοιες.



Γράφημα 6: Απόψεις μαθητών σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης

Ανάλογη τάση παρατηρείται και στα ποσοστά των απαντήσεων της ερώτησης Β12, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 7. Συγκεκριμένα, το 46,9% των μαθητών δήλωσε ότι «Διαφωνεί» ή «Διαφωνεί πολύ» (15,6% και 31,3% αντίστοιχα) με την ταύτιση αξιολόγησης και βαθμολόγησης, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, σχεδόν 20% (16,4% «Συμφωνώ» και 3,6% «Συμφωνώ πολύ»), εξέφρασε συμφωνία. Το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων και σε αυτή την ερώτηση παραμένει υψηλό (33,1%), στοιχείο που ενισχύει την άποψη ότι οι μαθητές δεν έχουν πλήρως διαμορφωμένη αντίληψη για τη διάκριση των δύο εννοιών. Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι, αν και ένας σημαντικός αριθμός των μαθητών αντιλαμβάνεται διάκριση μεταξύ των δύο εννοιών, ένα όχι αμελητέο ποσοστό εξακολουθεί να τις ταυτίζει.



Γράφημα 7: Απόψεις μαθητών σχετικά με τη διάκριση των εννοιών «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση»

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 7 έδειξαν ότι οι μαθητές δεν ταυτίζουν πλήρως τις δύο έννοιες, γεγονός που πιθανόν αντανακλά διαφοροποιημένες εμπειρίες από τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Αν και παρατηρείται σχετική διασπορά (Τ.Α.~1.1) με καταγεγραμμένες όλες τις δυνατές απαντήσεις, η κυρίαρχη τάση τοποθετείται στην ουδέτερη θέση ή σε ελαφρώς αρνητική άποψη απέναντι στην ταύτιση των εννοιών «αξιολόγησης» και «βαθμολόγησης», επιβεβαιώνοντας ότι η πλειοψηφία των μαθητών αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές διαδικασίες, αντανακλώντας διαφοροποιημένες εμπειρίες από την εφαρμογή της αξιολόγησης στο σχολικό πλαίσιο.

Πίνακας 7: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β11-Β12

Ερώτηση	*Μέσος Όρος*	*Τυπική Απόκλιση*	*Διάμεσος*	*Επικρατούσα Τιμή*	*Ελάχιστη*	*Μέγιστη*
Β11	2.86	1.13	3	3	1	5
Β12	2.61	1.05	3	3	1	5

Ε.Ε.4: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης ή μη της βαθμολόγησης στο σχολείο; (Β13-Β14-Β15)

Εξετάζοντας τα δεδομένα που αφορούν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης ή μη της βαθμολόγησης στο σχολείο, διαπιστώθηκε μια αντιφατική εικόνα. Πιο αναλυτικά, αρκετοί μαθητές φάνηκε να αναγνωρίζουν τη σημασία *της βαθμολόγησης*, καθώς το 35,3% δήλωσε ότι «Συμφωνεί» και το 10,2% ότι «Συμφωνεί πολύ» ότι συνιστά αναγκαία διαδικασία (Β13), γεγονός που υποδηλώνει ότι η βαθμολόγηση θεωρείται αναγκαία από σημαντικό τμήμα των μαθητών, αν και δεν υπάρχει καθολική αποδοχή. (Πίνακας 8). Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.26, Τ.Α.=1.06, Δ.=3) ενισχύει την εικόνα μιας τάσης που κυμαίνεται από ουδέτερη έως ελαφρώς θετική (Πίνακας 6). Παράλληλα, τα ερευνητικά ευρήματα που αναδεικνύονται από την επόμενη ερώτηση (Β14) διαφωτίζουν ακόμα περισσότερο αυτή την εκδοχή.

Ειδικότερα, αναφορικά με την άποψη ότι *οι βαθμοί δεν είναι απαραίτητοι για τη μάθηση* (Β14), παρατηρήθηκε ότι μια σαφής πλειοψηφία των μαθητών είναι σύμφωνη (35,5% «Συμφωνώ» και 28,8% «Συμφωνώ πολύ»). Το εύρημα αυτό ανέδειξε την τάση σημαντικού αριθμού μαθητών να προσεγγίζουν τη μάθηση ως διαδικασία που είναι δυνατόν να επιτευχθεί αυτόνομα χωρίς την αναγκαιότητα βαθμολογικής επικύρωσης, γεγονός που καταδεικνύει μια διαφοροποιημένη αντίληψη για τον ρόλο της αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία. Στο ίδιο πλαίσιο εντοπίστηκαν και οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το *αν μπορούν να αξιολογηθούν για την επίδοσή τους χωρίς να βαθμολογηθούν* (Β15). Συγκεκριμένα, πάνω από το 60% των μαθητών απάντησαν ότι «Συμφωνούν» και «Συμφωνούν πολύ» με αυτή την άποψη (Πίνακας 8).

Οι μέσοι όροι (Β14: Μ.Ο.=3.74, Τ.Α.=1.12, Β15: Μ.Ο.=3.66, Τ.Α.=1.05), καθώς και η επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.=4) δείχνουν ότι οι μαθητές τείνουν να αναγνωρίζουν τη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, ανεξάρτητα από τη χρήση βαθμών. Παρά τη σχετική διασπορά των αποκρίσεων (~1.1) η συγκέντρωση των περισσότερων απαντήσεων γύρω από την κατηγορία «Συμφωνώ» ενισχύει την εκτίμηση ότι υπάρχει σαφής τάση αποδοχής αυτών των εναλλακτικών προσεγγίσεων (Πίνακας 9).

Τα παραπάνω ευρήματα, όπως παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 8 και Πίνακας 9), δείχνουν ότι, αν και η βαθμολόγηση θεωρείται από πολλούς σημαντική, ταυτόχρονα ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών αμφισβητεί την αναγκαιότητά της, προτείνοντας την αξιολόγηση ως διαδικασία που μπορεί να λειτουργήσει και χωρίς τη χρήση βαθμών. Το εύρημα αυτό ανέδειξε την τάση σημαντικού αριθμού μαθητών να

προσεγγίζουν τη μάθηση ως διαδικασία που δύναται να επιτευχθεί με αυτονομία χωρίς την αναγκαιότητα βαθμολογικής επικύρωσης, γεγονός που φανερώνει μια πιο κριτική στάση απέναντι στη βαθμολόγηση.

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης ή μη της βαθμολόγησης στο σχολείο

Σε ποιον βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω απόψεις:	***Διαφωνώ Πολύ***		***Διαφωνώ***		***Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ***		***Συμφωνώ***		**Συμφωνώ *πολύ***	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
B13. Η βαθμολόγηση αποτελεί γενικά αναγκαία διαδικασία στο σχολείο	56	6.7%	133	15.9%	266	31.9%	294	**35.3%**	85	**10.2%**
B14. Οι βαθμοί δεν είναι απαραίτητοι, για να μάθω	43	5.2%	77	9.2%	177	21.2%	296	**35.5%**	240	**28.8%**
B15. Μπορώ να αξιολογηθώ για την επίδοσή μου χωρίς να βαθμολογηθώ	30	3.6%	89	10.7%	196	23.5%	334	**40.1%**	184	**22.1%**

Πίνακας 9: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις B13-B14-B15

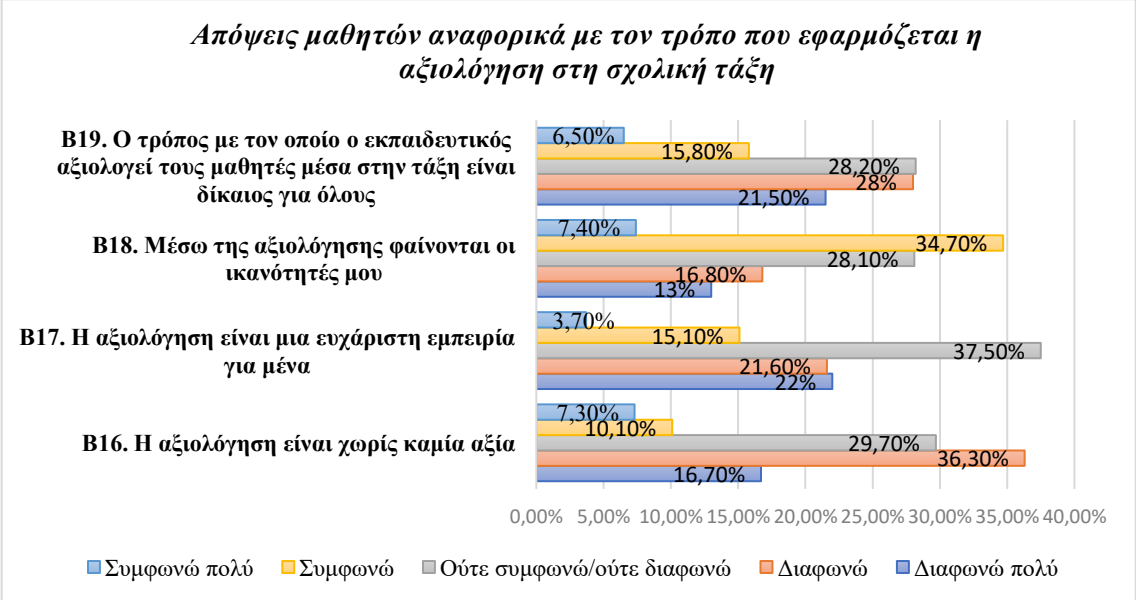
Ερώτηση	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
B13	3.26	1.06	3	4	1	5
B14	3.74	1.12	4	4	1	5
B15	3.66	1.05	4	4	1	5

Ε.Ε.6: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολογική διαδικασία στη σχολική τάξη; (B16-B17-B18-B19)

Αναφορικά με το έκτο ερευνητικό ερώτημα, που διερεύνησε τις απόψεις των μαθητών σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολογική διαδικασία στη σχολική τάξη (Γράφημα 8), τα δεδομένα έδειξαν ότι η πλειονότητα αναγνωρίζει τη χρησιμότητά της. Συγκεκριμένα, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες διαφώνησαν (36,3% «Διαφωνώ» και 16,7% «Διαφωνώ πολύ») με την άποψη ότι *η αξιολόγηση είναι χωρίς καμία αξία* (B16).

Παρά το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση ως διαδικασία που μπορεί να επιτευχθεί με αυτονομία χωρίς βαθμολογική επικύρωση, ο μέσος όρος (Μ.Ο.=2.55, Τ.Α.=1.11, Δ.=2, Ε.Τ.=2) παρουσίασε την αντίθετη τάση, επιβεβαιώνοντας ότι η αξιολόγηση εξακολουθεί να θεωρείται αναγκαία και να διατηρεί ουσιαστική λειτουργία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πίνακας 10).

Ωστόσο, στο ερώτημα Β17, το οποίο εστίασε στο εάν οι μαθητές βιώνουν την αξιολόγηση ως ευχάριστη εμπειρία, τα αποτελέσματα ήταν μάλλον αρνητικά. Πιο αναλυτικά, σχεδόν οι μισοί μαθητές, σε ποσοστό που ανήλθε σε 43,6% (αθροιστικά τα ποσοστά σε «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ») απέρριψαν την άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια ευχάριστη εμπειρία, ενώ μόνο το 18,8% (αθροιστικά τα ποσοστά σε «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ») την αποδέχεται. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών συγκεντρώθηκε στην ουδέτερη στάση (37,5%), γεγονός που υποδηλώνει πως για σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού η αξιολόγηση δε σχετίζεται με θετικά συναισθήματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10 ο μέσος όρος (Μ.Ο.=2.57, Τ.Α.=1.10, Δ.=3, Ε.Τ.=3), επιβεβαίωσε την ουδέτερη έως αρνητική άποψη, αναδεικνύοντας την ανάγκη διερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τον ρόλο της αξιολόγησης στην ενίσχυση ή αποδυνάμωση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας.



Γράφημα 8: Απόψεις μαθητών σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στη σχολική τάξη

Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (34,7% «Συμφωνώ» και 7,4% «Συμφωνώ πολύ») δέχτηκε την άποψη *ότι μέσω της αξιολόγησης αναδεικνύονται οι ικανότητές τους.* Ωστόσο, στην άποψη αυτή η εικόνα παρουσιάστηκε διαφοροποιημένη, καθώς το 42,1% «Συμφωνεί» ή «Συμφωνεί πολύ», ενώ το 29,8% διαφώνησε (αθροιστικά τα ποσοστά των απαντήσεων «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ»). Ένα σημαντικό ποσοστό (28,1%) παρέμεινε ουδέτερο. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχουν αρκετοί μαθητές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μέσο προβολής των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους, όμως η θετική αυτή διάσταση της αξιολόγησης δε φάνηκε να αναγνωρίζεται από το σύνολο (Β18). Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.07) ενισχύει την τάση προς μια μέτρια θετική στάση, καταδεικνύοντας ότι η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή όχι μόνο ως μέσο ελέγχου αλλά και ως εργαλείο αναγνώρισης των ατομικών ικανοτήτων τους (Πίνακας 10). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την εκτίμηση ότι, παρά τη σχετική διαφοροποίηση απόψεων, διαπιστώθηκε μια τάση αποδοχής της αξιολόγησης ως υποστηρικτικού μηχανισμού της μαθησιακής διαδικασίας (Πίνακας 10).

Αντιθέτως, στην ερώτηση που αναφέρεται στο ζήτημα της δικαιοσύνης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση (Β19), παρατηρήθηκε αυξημένη αμφισβήτηση. Συγκεκριμένα, στο Γράφημα 10, αποτυπώθηκε με σαφήνεια ότι, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (49,5%) διαφώνησαν με την άποψη ότι ο *τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι δίκαιος για όλους,* ενώ ένα σχετικά μικρό ποσοστό (15,8% «Συμφωνώ» και 6,5% «Συμφωνώ πολύ») εξέφρασε συμφωνία. Η ουδέτερη άποψη που υιοθέτησε το 28,2% των μαθητών φανερώνει την αδυναμία τους να εκφέρουν σαφή κρίση. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=2.58) διαφωτίζει μια μάλλον ουδέτερη έως αρνητική τάση, επιβεβαιώνοντας ότι οι μαθητές εμφανίζουν επιφυλακτικότητα απέναντι στην αντικειμενικότητα και την αμεροληψία της αξιολόγησης. Αυτό το εύρημα πιθανόν αντανακλά περιορισμένη εμπιστοσύνη προς τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

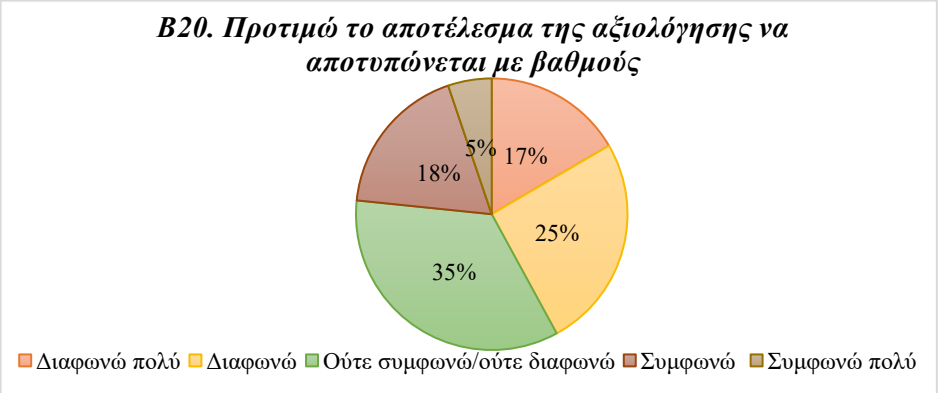
Πίνακας 10: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β6-Β19

Ερώτηση	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
Β16	2.55	1.11	2	2	1	5
Β17	2.57	1.10	3	3	1	5
Β18	**3.07**	**1.15**	3	4	1	5
Β19	2.58	**1.17**	3	3	1	5

Συνοψίζοντας, οι τιμές του μέσου όρου για τις ερωτήσεις Β16-Β19 κυμαίνονται από 2.55 έως 3.07, με διάμεσο κυρίως στο 3 (ουδέτερη στάση). Η εικόνα αυτή δείχνει ουδέτερη έως ελαφρώς θετική στάση των μαθητών απέναντι στην αξιολόγηση, με σημαντική διασπορά (τυπικές αποκλίσεις ~1,1) που αντανακλά διαφοροποιημένες εμπειρίες και αντιλήψεις. Αν και αναγνωρίζουν σε κάποιο βαθμό τη χρησιμότητα και τη δυνατότητά της να αναδεικνύει ικανότητες, ο τρόπος υλοποίησής της δεν ικανοποιεί πλήρως τους μαθητές, καθώς δημιουργεί ανάμεικτα συναισθήματα και αμφιβολίες για τη δικαιοσύνη της.

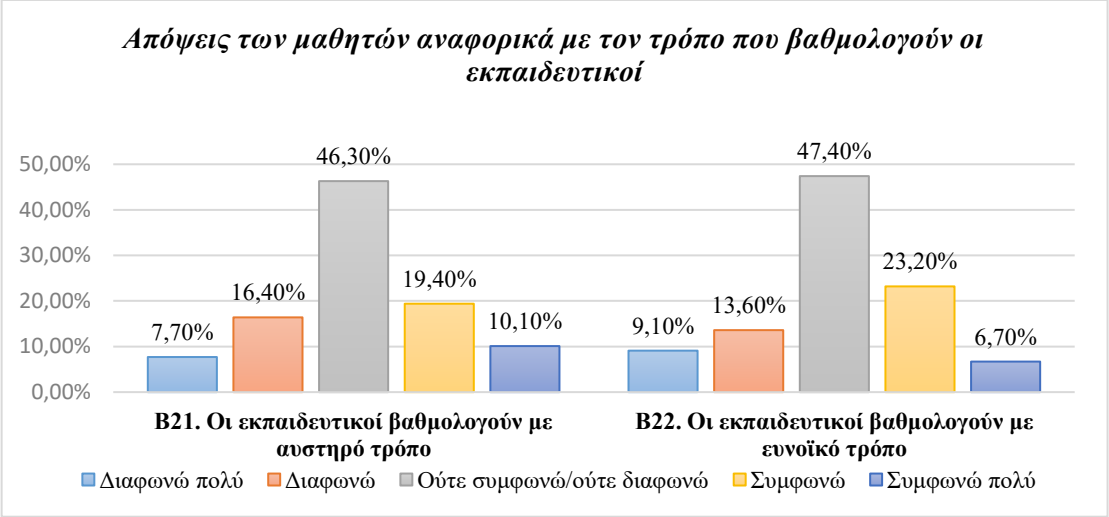
Ε.Ε.7: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων (βαθμοί-περιγραφική αξιολόγηση); (Β20-Β21-Β22- Β23-Β24-Β25)

Αναφορικά με το έβδομο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο εξετάστηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων (βαθμοί-περιγραφική αξιολόγηση), τα δεδομένα κατέδειξαν ότι ένα σχετικά μικρό ποσοστό μαθητών εκφράζει σαφή προτίμηση στη χρήση βαθμών (Β20), καθώς 18,20% «Συμφωνεί» και 5,20% «Συμφωνεί πολύ» ότι *προτιμούν η αξιολόγηση να αποτυπώνεται με βαθμούς,* σε αντίθεση με τους μισούς σχεδόν μαθητές, οι οποίοι διαφώνησαν με τη χρήση βαθμολογίας (42,1% αθροιστικά σε «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ»). Επίσης, σημαντικός αριθμός μαθητών σε ποσοστό που έφθασε το 35% κράτησε ουδέτερη στάση, όπως φαίνεται και από το Γράφημα 9. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=2.70, Τ.Α.=1.10, Δ.=3) ενισχύει την εικόνα μιας μάλλον ουδέτερης έως ελαφρώς αρνητικής τάσης, καταγράφοντας ότι δεν υπάρχει σαφής προτίμηση για βαθμολογική αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Πίνακας 11).



Γράφημα 9: Απόψεις μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους στη βαθμολογία

Παράλληλα, σχεδόν το 30% των μαθητών (19,4% «Συμφωνώ» και 10,1% «Συμφωνώ πολύ») συμφώνησε *ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με αυστηρό τρόπο* (Β21), ενώ περίπου το ίδιο ποσοστό (23,2% «Συμφωνώ» και 6,7% «Συμφωνώ πολύ») αποδέχτηκε την άποψη ότι *οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με ευνοϊκό τρόπο* (Β22). Από τα δεδομένα που απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 10) φάνηκε ότι πολλοί μαθητές υιοθέτησαν ουδέτερη στάση, γεγονός που κατέδειξε έλλειψη σαφούς και ομοιογενούς αντίληψης σχετικά με τις βαθμολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι μέσοι όροι που αναγράφονται στον Πίνακα 11 (Β21: Μ.Ο.=3.08, Β22: Μ.Ο.=3.05) επιβεβαιώνουν τη μάλλον ουδέτερη στάση, φανερώνοντας ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη βαθμολόγηση άλλοτε ως αυστηρή και άλλοτε ως επιεική, χωρίς να σχηματίζουν ενιαία άποψη για τον τρόπο εφαρμογής της.

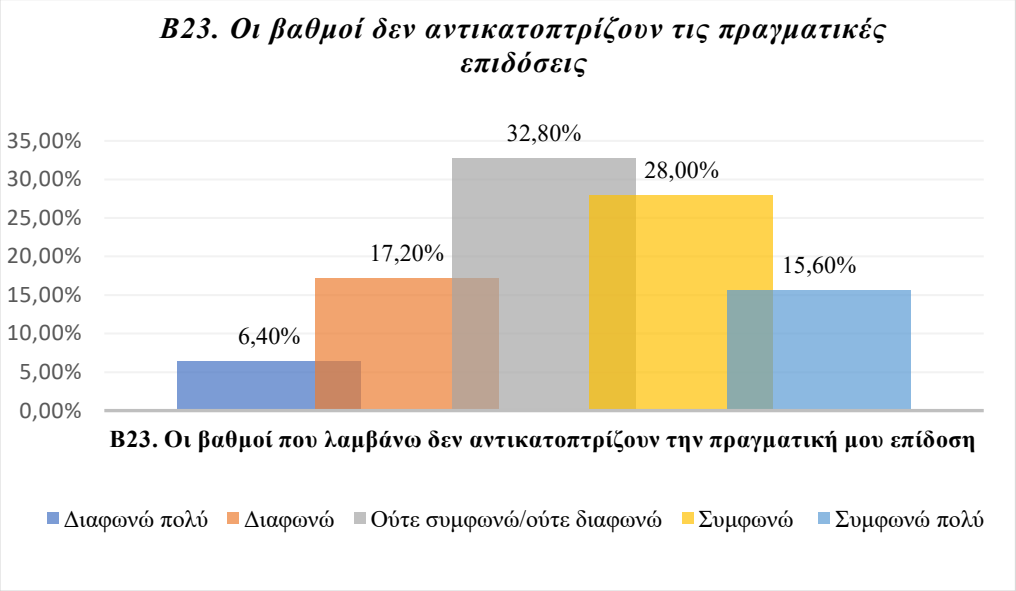


Γράφημα 10: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών

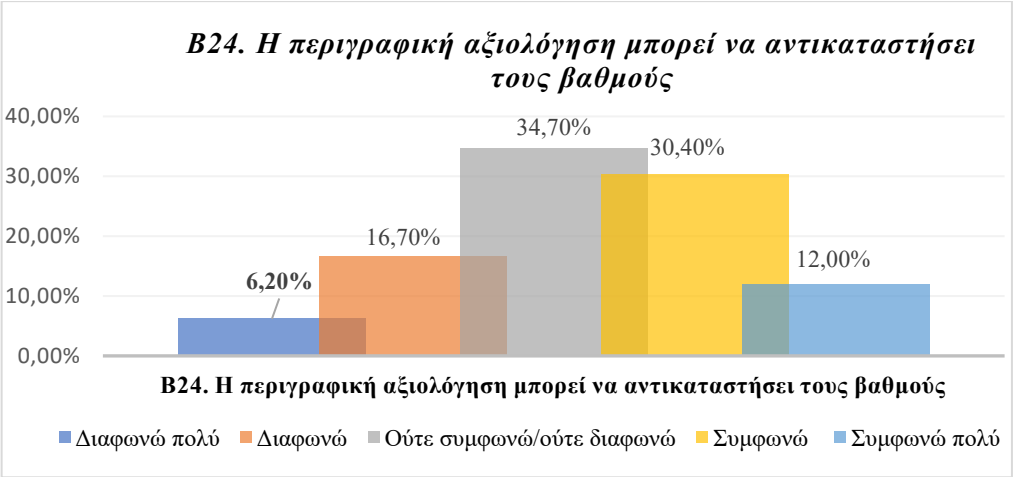
Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (43,6%) που συμμετείχαν στην έρευνα (28,0% «Συμφωνώ» και 15,6% «Συμφωνώ πολύ») ενστερνίστηκε την άποψη ότι *οι βαθμοί δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική τους επίδοση* (Β23), ενώ ένας στους τρεις διατήρησε ουδέτερη στάση (32,8% «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ»), όπως φαίνεται και στο Γράφημα 11. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.29, Τ.Α.=1.12, Δ.=3, Ε.Τ.=3) επιβεβαιώνει την επιφυλακτικότητα των μαθητών απέναντι στην εγκυρότητα των βαθμών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (43,6%), που συμμετείχαν στην έρευνα (28,0% «Συμφωνώ» και 15,6% «Συμφωνώ πολύ»), ενστερνίστηκε την άποψη ότι οι βαθμοί δεν

αντικατοπτρίζουν την πραγματική τους επίδοση (Β23), ενώ περίπου ένας στους τρεις διατήρησε ουδέτερη στάση (32,8% «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ»), όπως αποτυπώνεται και στο Γράφημα 11. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.29, Τ.Α.=1.12, Δ.=3, Ε.Τ.=3) φανέρωσε την επιφυλακτικότητα των μαθητών όσον αφορά την εγκυρότητα των βαθμών, καταγράφοντας την ύπαρξη διαφοροποιημένων αντιλήψεων γύρω από την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης (Πίνακας 11).

Επιπλέον, σημαντικός αριθμός μαθητών (30,4% «Συμφωνώ» και 12,0% «Συμφωνώ πολύ») ταυτίστηκε με την άποψη ότι *η περιγραφική αξιολόγηση θα μπορούσε να αντικαταστήσει τη βαθμολογία* (Β24), γεγονός που δείχνει τάση αποδοχής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Γράφημα 12). Η θετική αυτή τάση επιβεβαιώνεται και από τα μέτρα θέσης (Μ.Ο.=3.25, Τ.Α.=1.07, Δ.=3, Ε.Τ.=3), τα οποία καταδεικνύουν ότι αρκετοί μαθητές αναγνωρίζουν την αξία της περιγραφικής αξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος.

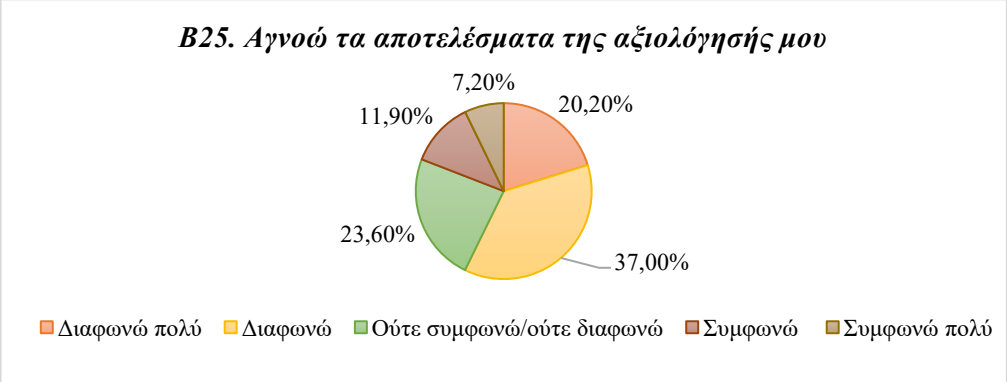


Γράφημα 11: Απόψεις μαθητών αναφορικά με την άποψη ότι οι βαθμοί δεν αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές επιδόσεις



Γράφημα 12: Απόψεις μαθητών, σχετικά με το αν η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να αντικαταστήσει τους βαθμούς

Παρά τη χαμηλή μέση τιμή της ερώτησης Β25 (Μ.Ο.=2.49), όπως διακρίνεται από τον Πίνακα 8, τα δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και αναγνωρίζει τη χρησιμότητά της ως θεμελιώδες στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας (Γράφημα 13).



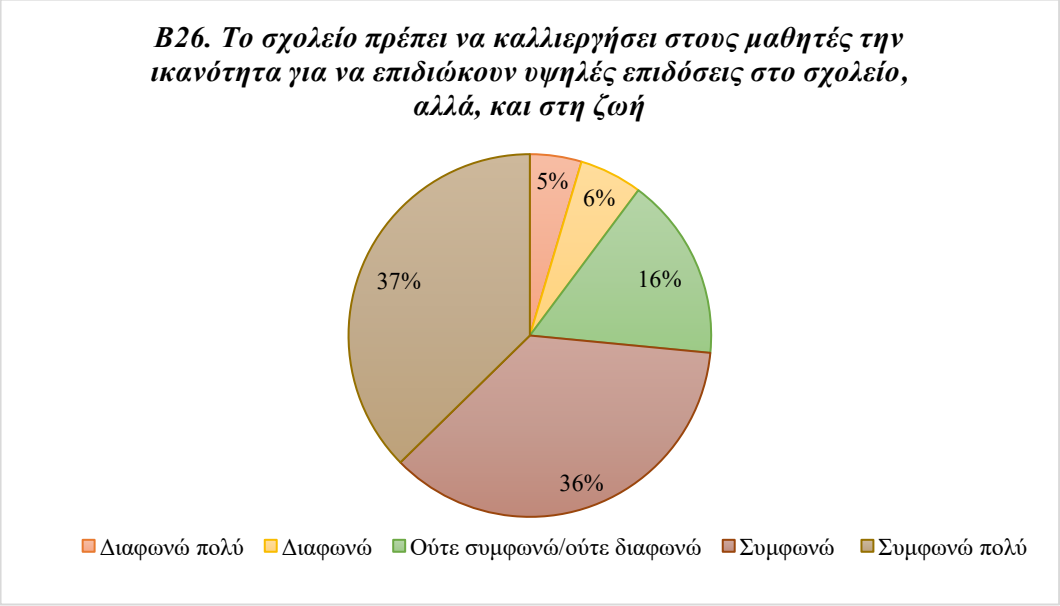
Γράφημα 13: Απόψεις μαθητών σχετικά με το αν αγνοούν την αξιολόγησή τους

Πίνακας 11: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β20-Β25

Ερώτηση	*Μέσος Όρος*	*Τυπική Απόκλιση*	*Διάμεσος*	*Επικρατούσα Τιμή*	*Ελάχιστη*	*Μέγιστη*
Β20	2.70	1.10	3	3	1	5
Β21	3.08	1.03	3	3	1	5
Β22	3.05	1.00	3	3	1	5
Β23	**3.29**	1.12	3	3	1	5
Β24	3.25	1.07	3	3	1	5
Β25	2.49	**1.15**	2	2	1	5

Ε.Ε.8: Οι μαθητές είναι της άποψης ότι πρέπει το σχολείο να καλλιεργήσει την ικανότητά τους να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις όχι μόνο στο σχολείο, αλλά, και, γενικά, στη ζωή τους; (Β26)

Το τελευταίο ερώτημα της Ενότητας Β΄ του ερωτηματολογίου (Β26) σχετίζεται με το όγδοο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο διερευνήθηκε αν οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί την ικανότητά τους να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις όχι μόνο στο σχολείο, αλλά, και, γενικά στη ζωή τους. Τα δεδομένα στο Γράφημα 14 κατέδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (36,1% «Συμφωνώ» και 37,3% «Συμφωνώ πολύ») αποδέχθηκε αυτή την άποψη, ενώ μόλις το 11% συνολικά διαφώνησε και ένα επίσης μικρό ποσοστό (16%) διατήρησε ουδέτερη στάση. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.96, Τ.Α.=1.08), σε συνδυασμό με τη διάμεσο (Δ.=4) και την επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.=5), υποδηλώνουν ισχυρή θετική τάση στις απαντήσεις.[94] Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ευρεία αποδοχή του ρόλου του σχολείου ως θεσμού που προετοιμάζει τους μαθητές όχι μόνο για τις σχολικές επιδόσεις, αλλά και για την επίτευξη στόχων στη μετέπειτα ζωή τους.



Γράφημα 14: Απόψεις σχετικά με το αν το σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα επιδίωξης υψηλών επιδόσεων στο σχολείο και στη ζωή

[94] Βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακας 1: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις της Ενότητας Β΄ (Β1-Β26)

6.2.3 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τη βαθμοθηρία, το άγχος και τον ανταγωνισμό

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προέρχονται από τα δεδομένα των ερωτήσεων της Ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου, στην οποία εξετάστηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη βαθμοθηρία, το άγχος και τον ανταγωνισμό. Τα εν λόγω δεδομένα συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα 9 έως 16 (Ε.Ε.9-Ε.Ε.16) και αντιστοιχούν στις ερωτήσεις Γ1 έως Γ26 του ερωτηματολογίου.

Ε.Ε.9: Σε ποιον βαθμό πιστεύουν οι μαθητές ότι η απόκτηση ενός καλού βαθμού συνιστά έναν βασικό σκοπό του σχολείου; (Δηλαδή, αν η μορφή με την οποία λειτουργεί το σχολείο διαμορφώνει συνθήκες επιδίωξης υψηλών βαθμών;) (Γ1-Γ2- Γ3-Γ4-Γ5)

Στο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.9), διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών για το αν η μορφή με την οποία λειτουργεί το σχολείο διαμορφώνει συνθήκες επιδίωξης υψηλών βαθμών. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 12, στην ερώτηση Γ1, *αν η απόκτηση ενός καλού βαθμού αποτελεί βασικό σκοπό του σχολείου*, παρατηρήθηκε μια σχετική ισορροπία στις απαντήσεις των μαθητών που συμφώνησαν (32,7% αθροιστικά από τις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ») και σε όσους διαφώνησαν 37% αθροιστικά από τις απαντήσεις «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ»), ενώ το 30,3% των μαθητών διατήρησε ουδέτερη στάση. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη επιφυλακτικότητας των μαθητών απέναντι στην άποψη ότι ο καλός βαθμός συνιστά πρωταρχικό σκοπό του σχολείου.

Τα περιγραφικά στατιστικά ενισχύουν αυτή την εικόνα. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, ο μέσος όρος (Μ.Ο.=2.89) βρίσκεται ελαφρώς κάτω από το ουδέτερο σημείο της κλίμακας, ενώ η διάμεσος και η επικρατούσα τιμή είναι 3. Η σχετικά αυξημένη τυπική απόκλιση (Τ.Α.=1.12) αντανακλά μεγάλη διασπορά απόψεων, γεγονός που φανερώνει ότι, ενώ και για αρκετούς μαθητές ο καλός βαθμός αποτελεί σημαντικό στόχο, για μια εξίσου μεγάλη ομάδα δεν αναγνωρίζεται ως ο κεντρικός προσανατολισμός του σχολείου.

Αντίθετα, στο ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στον αναπόφευκτο ρόλο της βαθμοθηρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γ2), οι απαντήσεις των μαθητών εμφανίζουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα: σχεδόν οι μισοί (34% «Συμφωνώ» και 15,9% «Συμφωνώ πολύ») φάνηκε να βρίσκονται σε συμφωνία με την άποψη ότι *η βαθμοθηρία*

είναι αναπόφευκτη στο σχολείο, ενώ 21,5% διαφωνούν (5,5% «Διαφωνώ πολύ» και το 16% «Διαφωνώ»). Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.39, Ε.Τ.=4) έδειξε ότι πολλοί μαθητές θεωρούν τη βαθμοθηρία αναπόφευκτη διάσταση της σχολικής πραγματικότητας, υπογραμμίζοντας τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς την επίτευξη υψηλών βαθμών.

Επιπλέον, το 44,7% των μαθητών (άθροισμα των απαντήσεων «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ») απέρριψε την άποψη ότι *μελετούν για την απόκτηση υψηλών βαθμών και όχι για την απόκτηση γνώσεων* (Γ3). Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (33,1%) συμφώνησε με την αντίληψη ότι διαβάζουν κυρίως για τον βαθμό, ενώ τα περιγραφικά μέτρα (Μ.Ο.=2.83, Τ.Α.=1.27, Δ.=3, Ε.Τ.=2) φανερώνουν μεγάλη διασπορά απόψεων, αποτυπώνοντας την ποικιλία στάσεων ανάμεσα σε όσους επιδιώκουν τη γνώση και σε όσους επικεντρώνονται στην επίτευξη υψηλών βαθμών (Πίνακας 6.10).

Ακολούθως, αξιοσημείωτο είναι ότι σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού (26,4% «Συμφωνώ» και 12,9% «Συμφωνώ πολύ») αποδέχτηκε ότι *επιδιώκει υψηλές επιδόσεις για να ευχαριστήσει τους γονείς του* (Γ4). Σε παρόμοιο ποσοστό συγκεντρώθηκαν και οι απαντήσεις των μαθητών που εξέφρασαν διαφωνία (35,7% συνολικά στις απαντήσεις «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ»). Τα περιγραφικά μέτρα (Μ.Ο.=3.02, Τ.Α.=1.25, Δ=3, Ε.Τ.=4) φανερώνουν ποικιλία στάσεων, με αρκετούς μαθητές να αναγνωρίζουν τη γονεϊκή παρακίνηση ως σημαντικό κίνητρο.

Αντίθετα, στην ερώτηση Γ5, η πλειονότητα των μαθητών (55,1% συνολικά στις απαντήσεις «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ») φάνηκε να απορρίπτει την άποψη ότι *επιδιώκει υψηλούς βαθμούς για να ικανοποιήσει τους καθηγητές*, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (21,5% συνολικά στις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ») δήλωσε ότι συνδέει τις προσπάθειές του με την ικανοποίησή τους. Η χαμηλή μέση τιμή (Μ.Ο.=2.47) καταδεικνύει ότι οι μαθητές δεν επιδιώκουν υψηλή βαθμολογία για να ικανοποιήσουν τους καθηγητές τους, ενώ τα ευρήματα δείχνουν ότι οι γονείς, ασκούν σαφώς μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση βαθμοθηρικών κινήτρων, αναδεικνύοντας τον ρόλο της οικογενειακής επιρροής στη στάση των μαθητών απέναντι στη βαθμολογία.

Συνολικά, τα αποτελέσματα (Πίνακας 12 και 13) έδειξαν ότι πολλοί μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχολική επίδοση μέσα από το πρίσμα της βαθμοθηρίας, η οποία επηρεάζει τα κίνητρά τους για μελέτη, ενώ ταυτόχρονα δεν φαίνεται να υιοθετούν πλήρως τη λογική των επιδόσεων στη δική τους στάση, όπως υποδηλώνεται από τα ποσοστά διαφωνίας και τις ουδέτερες απαντήσεις.

Πίνακας 12: Σχετικές συχνότητες απαντήσεων μαθητών για το κατά πόσο η λειτουργία του σχολείου ενισχύει την επιδίωξη υψηλών βαθμών

Σε ποιον βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω απόψεις:	***Διαφωνώ πολύ***	***Διαφωνώ***	***Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ***	***Συμφωνώ***	***Συμφωνώ πολύ***
Γ1. Η απόκτηση ενός καλού βαθμού αποτελεί βασικό σκοπό του σχολείου	(N=107) 12.9%	(N=200) **24.1%**	(N=251) **30.3%**	(N=218) **26.3%**	(N=53) 6.4%
Γ2. Η βαθμοθηρία (κυνήγι βαθμών) είναι αναπόφευκτη στο σχολείο	(N=46) 5.5%	(N=133) 16.0%	(N=236) 28.5%	(N=282) **34.0%**	(N=132) **15.9%**
Γ3. Μελετάω περισσότερο για την απόκτηση υψηλών βαθμών και όχι για την απόκτηση γνώσεων	(N=141) **17.0%**	(N=230) **27.7%**	(N=183) 22.1%	(N=176) 21.2%	(N=99) 11.9%
Γ4. Επιδιώκω υψηλές επιδόσεις, για να ευχαριστήσω τους γονείς μου	(N=118) 14.2%	(N=178) 21.5%	(N=207) 25.0%	(N=219) **26.4%**	(N=107) **12.9%**
Γ5. Επιδιώκω την υψηλή βαθμολογία, για να είναι ευχαριστημένοι οι καθηγητές μου	(N=206) **24.8%**	(N=251) **30.3%**	(N=193) 23.3%	(N=138) 16.6%	(N=41) 4.9%

Πίνακας 13: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ1-Γ5

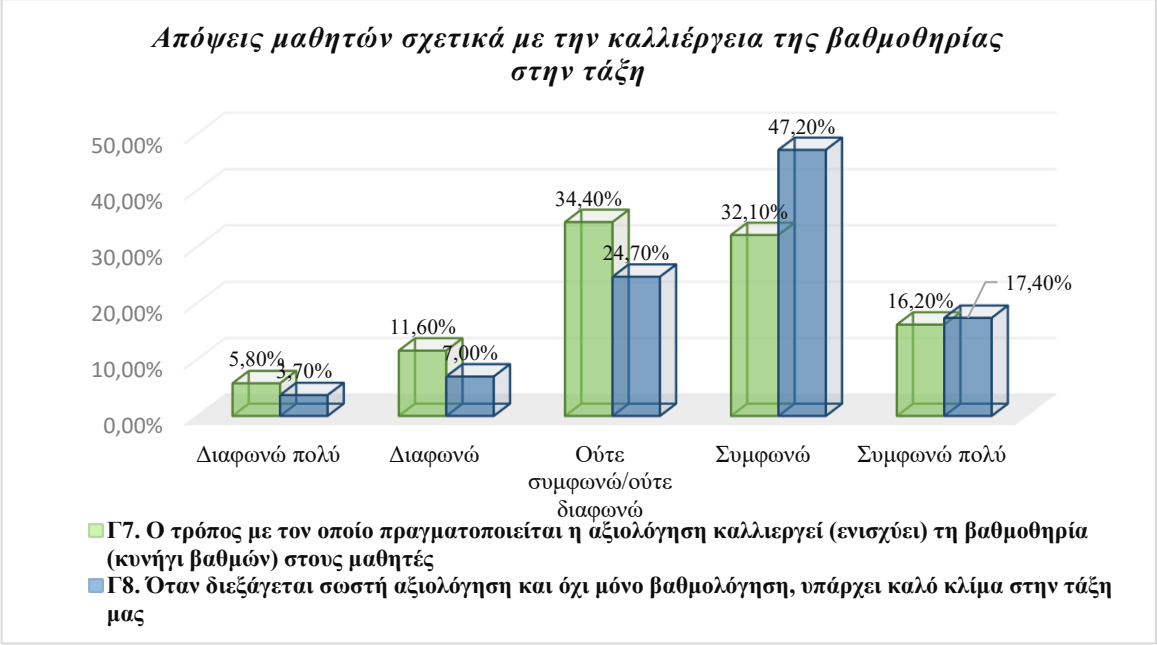
Ερώτηση	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
Γ1	2.89	1.12	3	3	1	5
Γ2	**3.39**	1.10	3	4	1	5
Γ3	2.83	**1.27**	3	2	1	5
Γ4	3.02	1.25	3	4	1	5
Γ5	2.47	1.17	2	2	1	5

Ε.Ε.10: Σχετίζεται η καλλιέργεια της βαθμοθηρίας με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης; (Γ7-Γ8)

Στη συνέχεια, αναλύεται στατιστικά το δέκατο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.10), στο οποίο διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών για το αν η καλλιέργεια της βαθμοθηρίας σχετίζεται με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης (Γράφημα 15). Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές (32,1% «Συμφωνώ» και 16.2% «Συμφωνώ πολύ») απάντησαν καταφατικά ότι *ο τρόπος με τον οποίο*

πραγματοποιείται η αξιολόγηση καλλιεργεί βαθμοθηρικές τάσεις στους μαθητές (Γ7). Ακόμη, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 14 ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.41) δείχνει μια μέτρια τάση συμφωνίας με αυτή την άποψη, ενώ η διάμεσος και η επικρατούσα τιμή (Δ.=3, Ε.Τ.=3) υποδηλώνουν μια ουδέτερη στάση. Ταυτόχρονα, η τυπική απόκλιση (Τ.Α.=1.07) παραπέμπει σε μέτρια διασπορά: αντανακλώντας τη συνύπαρξη διαφοροποιημένων στάσεων και επιπέδων αποδοχής.

Παράλληλα, εξετάζοντας τις συνέπειες που έχει ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης στο κλίμα της τάξης, διαπιστώθηκε ότι ισχυρή πλειοψηφία των μαθητών (47,2% «Συμφωνώ» και 17,4% «Συμφωνώ πολύ») αποδέχτηκε την άποψη *ότι η σωστή αξιολόγηση δημιουργεί θετικό κλίμα* (Γ8). Τα μέτρα της περιγραφικής στατιστικής στον Πίνακα 14 (Μ.Ο.=3.67, Τ.Α.=0.97, Δ.=4, Ε.Τ.=4), επιβεβαιώνουν ότι, ενώ αρκετοί μαθητές θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης μπορεί να ενισχύει τη βαθμοθηρία (Γ7), η σωστή αξιολόγηση συνδέεται με θετικό κλίμα στην τάξη (Γ8).



Γράφημα 15: Απόψεις μαθητών σχετικά με τη βαθμοθηρία στην τάξη

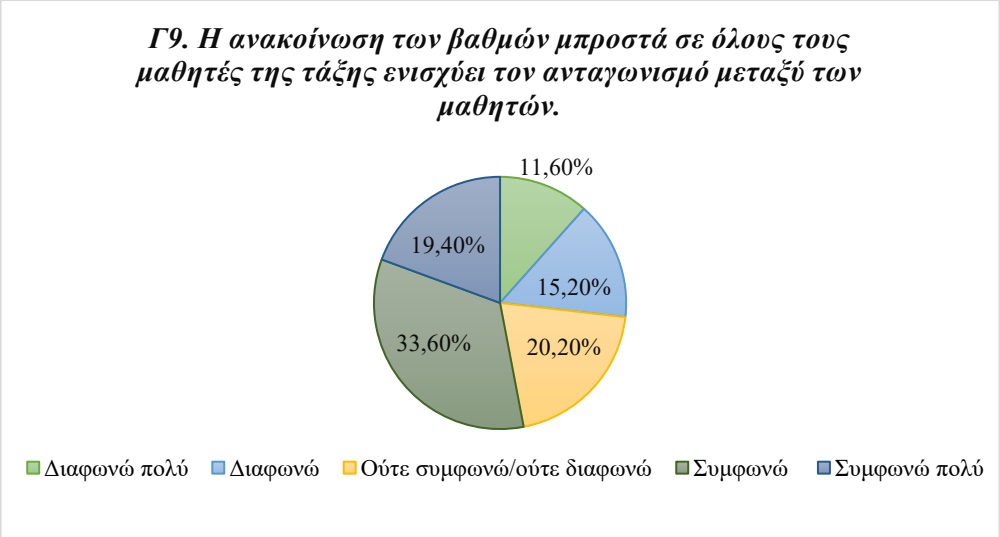
Πίνακας 14: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ7-Γ8

Ερώτηση	***Μέση Τιμή***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
Γ7	3.41	1.07	3	3	1	5
Γ8	3.67	0.97	4	4	1	5

Ε.Ε.11: Επηρεάζει η κοινοποίηση-γνωστοποίηση των βαθμών τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών; (Γ9)

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.11) καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το *αν η κοινοποίηση ή γνωστοποίηση των βαθμών επηρεάζει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών* (Γ9). Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν (Γράφημα 16) δείχνουν ότι η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους φαίνεται να ενισχύει τον ανταγωνισμό, καθώς λίγο πάνω από τους μισούς μαθητές (33,60% «Συμφωνώ» και 19,4% «Συμφωνώ πολύ») φάνηκαν θετικοί προς αυτή την άποψη. Αντίθετα, ένα ποσοστό που ανήλθε σε 26,8% παρουσιάστηκε αρνητικό (11,6% «Διαφωνώ πολύ» και 15,2% «Διαφωνώ»), ενώ το 20,2% υιοθέτησε ουδέτερη στάση. Η περιγραφική ανάλυση επιβεβαίωσε τα ευρήματα, με μέσο όρο 3,34, διάμεσο και επικρατούσα τιμή 4, υποδηλώνοντας μέτρια τάση συμφωνίας, ενώ η τυπική απόκλιση 1,27 κατέδειξε αυξημένη διασπορά και κατανομή απαντήσεων σε όλο το φάσμα της κλίμακας.[95]

Συγκεντρωτικά, παρά τη διαφοροποίηση απόψεων, η πλειοψηφική συμφωνία και η στατιστική εικόνα υποδηλώνουν ότι ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, καλλιεργώντας συνθήκες ανταγωνισμού.



Γράφημα 16: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών για τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών λόγω ανακοίνωσης της βαθμολογίας

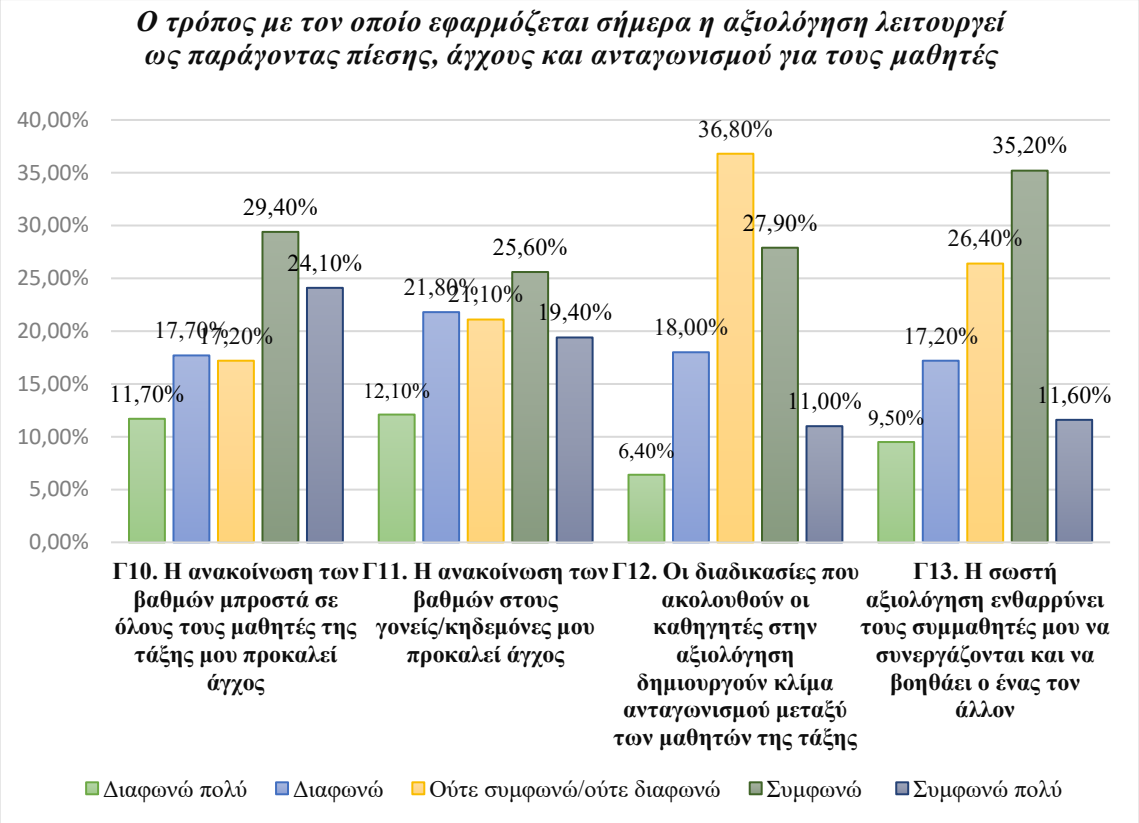
[95] Βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακας 2: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις της Ενότητας Γ΄ (Γ1-Γ25)

Ε.Ε.12: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το αν ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα η αξιολόγηση λειτουργεί ως παράγοντας πίεσης, άγχους και ανταγωνισμού για τους ίδιους; (Γ10-Γ11-Γ12-Γ13)

Ακολούθως, διερευνήθηκε κατά πόσο ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης λειτουργεί ως παράγοντας πίεσης, άγχους και ανταγωνισμού για τους μαθητές (Ε.Ε.12). Τα ευρήματα ανέδειξαν πως ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών βιώνει την αξιολόγηση ως μια αγχογόνο διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, όπως αποτυπώθηκε στο Γράφημα 17, το 29,4% των μαθητών «Συμφωνεί» και το 24,1% «Συμφωνεί πολύ» ότι *η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους προκαλεί άγχος* (Γ10), ενώ το 25,6% δήλωσε ότι «Συμφωνεί» και το 19,4% «Συμφωνεί πολύ» ότι *το ίδιο ισχύει όταν οι βαθμοί ανακοινώνονται στους γονείς/κηδεμόνες* (Γ11). Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό το οποίο ανήλθε συνολικά σε 38,9% («Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ») κατέγραψε συμφωνία με την άποψη ότι *οι διαδικασίες αξιολόγησης ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών στην τάξη* (Γ12). Ωστόσο, θετικά αξιολογήθηκε η άποψη σύμφωνα με την οποία η *σωστή αξιολόγηση, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των συμμαθητών* (Γ13), καθώς σημαντικό ποσοστό των μαθητών 35,2% «Συμφωνεί» και 11,6% «Συμφωνεί πολύ».

Τα δεδομένα της περιγραφικής στατιστικής (Πίνακας 15) έδειξαν ότι οι μαθητές εμφανίζουν ήπια έως μέτρια συμφωνία ως προς την αγχογόνο εμπειρία της δημόσιας ανακοίνωσης των βαθμών (Γ10: Μ.Ο.=3.36, Τ.Α.=1.33), παρόμοια τάση στην ανακοίνωση προς τους γονείς (Γ11: Μ.Ο.=3.19, Τ.Α.=1.30) και ουδέτερη στάση όσον αφορά τη σύνδεση της αξιολόγησης με τον ανταγωνισμό (Γ12: Μ.Ο.=3.19, Τ.Α.=1.06).

Αντίθετα, στη Γ13 (Μ.Ο.=3.22, Τ.Α.=1.15, Δ.=3, Ε.Τ.=4) αρκετοί μαθητές υιοθέτησαν θετική άποψη για την αξιολόγηση ως μέσο ενίσχυσης της συνεργασίας, υποδηλώνοντας ότι, ενώ η αξιολόγηση μπορεί να προκαλεί πίεση, αναγνωρίζεται παράλληλα η δυνατότητά της να προάγει το συνεργατικό κλίμα όταν εφαρμόζεται σωστά.



Γράφημα 17: Απόψεις μαθητών για την αξιολόγησης ως παράγοντα πίεσης, άγχους και ανταγωνισμού

Πίνακας 15: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ10-Γ13

Ερώτηση	*Μέσος Όρος*	*Τυπική Απόκλιση*	*Διάμεσος*	*Επικρατούσα Τιμή*	*Ελάχιστη*	*Μέγιστη*
Γ10	**3.36**	1.33	4	4	1	5
Γ11	3.19	1.30	3	4	1	5
Γ12	3.19	1.06	3	3	1	5
Γ13	3.22	1.15	3	4	1	5

Ε.Ε.13: Κατά την άποψη των μαθητών, ποιοι παράγοντες και σε ποιον βαθμό τους καλλιεργούν ή τους ενισχύουν τη βαθμοθηρία; (Γ14-Γ15-Γ16-Γ17)

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά το δέκατο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που εξέτασε ποιοι παράγοντες και σε ποιον βαθμό καλλιεργούν ή ενισχύουν τη βαθμοθηρία στους μαθητές, τα δεδομένα του Πίνακα 16 ανέδειξαν ότι η πίεση για επιτυχία προέρχεται τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους γονείς. Συγκεκριμένα, το 34,2% των μαθητών (23,1% «Συμφωνώ» και 11,1% «Συμφωνώ πολύ») θεωρεί ότι *οι καθηγητές τους ασκούν πίεση για υψηλές επιδόσεις* (Γ14). Σε παρόμοιο βαθμό, (34,7% αθροιστικά σε «Διαφωνώ» και

«Διαφωνώ πολύ»), καταγράφηκε η διαφωνία των μαθητών με αυτήν την άποψη. Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, το οποίο ανήλθε σε 31,2%, φάνηκε να υιοθετεί ουδέτερη στάση, υποδηλώνοντας διαφοροποιημένες απόψεις μεταξύ των μαθητών. Η παραπάνω εικόνα αποτυπώνεται και στα μέτρα περιγραφικής ανάλυσης του Πίνακα 17 (Μ.Ο.=2.92, Τ.Α.=1.18, Δ.=3, Ε.Τ.=3), όπου δεν καταγράφεται διακριτή τάση, υποδηλώνοντας ότι η πίεση από τους καθηγητές δεν βιώνεται ομοιόμορφα, πιθανώς λόγω διαφορών ανά σχολείο, καθηγητή ή μαθητή.

Ακολούθως, σχεδόν οι μισοί μαθητές (47,2%) απέρριψαν την άποψη ότι δέχονται *πίεση για υψηλές επιδόσεις από τους γονείς τους* (Γ15) (24,5% «Διαφωνώ» και 22,7% «Διαφωνώ πολύ»). Αντίθετα, σημαντικό ποσοστό μαθητών (18,5% «Συμφωνώ» και 11,9% «Συμφωνώ πολύ») σημείωσαν ότι βιώνουν τέτοια πίεση, ενώ 22,4% δεν κατέγραψαν συμφωνία ή διαφωνία, υιοθετώντας ουδέτερη στάση. Συνολικά, από τα περιγραφικά στατιστικά (Μ.Ο.=2.80, Τ.Α.=1.35, Δ.=3, Ε.Τ.=2) προέκυψε ότι, ενώ η πλειονότητα των μαθητών απορρίπτει την ύπαρξη γονεϊκής πίεσης, περίπου ένας στους τρεις την αναγνωρίζει, με την έντονη διασπορά να υποδηλώνει ότι πρόκειται για πολύ υποκειμενική εμπειρία.

Παράλληλα, βασικό κίνητρο για πολλούς μαθητές παραμένει η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία 62,8% (αθροιστικά σε «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ») δήλωσε ότι *επιδιώκουν υψηλούς βαθμούς προκειμένου να εισαχθούν στη σχολή της αρεσκείας τους* (Γ16). Η συγκεκριμένη τάση αποτυπώνεται και στα περιγραφικά στατιστικά (Μ.Ο.=3.53, Τ.Α.=1.20, Δ.=4, Ε.Τ.=4), υποδηλώνοντας ισχυρή και σχετικά ομοιογενή συμφωνία, καταδεικνύοντας ότι για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών η σχολική επίδοση συνδέεται άμεσα με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενισχύοντας την αντίληψη της βαθμοθηρίας ως εργαλειακής και όχι ως αποτέλεσμα εξωτερικής πίεσης.

Ακόμη, σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (27,9% «Συμφωνώ» και 16,3% «Συμφωνώ πολύ») υποστήριξαν την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι καθοριστική για τη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία. Αντίθετα, το 27% (16,9% «Διαφωνώ», 10,1% «Διαφωνώ πολύ») διαφώνησε, ενώ το 28,8% διατήρησε ουδέτερη άποψη. Τα περιγραφικά στατιστικά (Μ.Ο.=3.26, Τ.Α.=1.17, Δ.=3, Ε.Τ.=4) επιβεβαιώνουν την μέτρια θετική στάση, αλλά και τη διχογνωμία που παρατηρείται, αναδεικνύοντας ότι η βαθμοθηρία επηρεάζεται τόσο από εκπαιδευτικές πρακτικές όσο και από κοινωνικές και οικογενειακές προσδοκίες, συνδέοντας άμεσα τους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς στόχους των μαθητών.

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που ενισχύουν τη βαθμοθηρία

Σε ποιον βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω απόψεις:	***Διαφωνώ πολύ***	***Διαφωνώ***	***Ούτε συμφωνώ /ούτε διαφωνώ***	***Συμφωνώ***	***Συμφωνώ πολύ***
Γ14. Οι καθηγητές μας πιέζουν να έχουμε υψηλές επιδόσεις (μεγάλους βαθμούς)	(N=77) 9.3%	(N=210) 25.4%	**(N=258) 31.2%**	(N=191) 23.1%	(N=92) 11.1%
Γ15. Δέχομαι πίεση από τους γονείς μου για υψηλές επιδόσεις	**(N=188) 22.7%**	**(N=203) 24.5%**	(N=186) 22.4%	(N=153) 18.5%	(N=99) 11.9%
Γ16. Επιδιώκω υψηλούς βαθμούς για να εισαχθώ στη σχολή της αρεσκείας μου στο Πανεπιστήμιο	(N=58) 7.0%	(N=76) 9.2%	(N=174) 21.0%	(N=301) **36.4%**	(N=219) **26.4%**
Γ17. Η αξιολόγηση είναι σημαντική για τη μελλοντική επαγγελματική μου πορεία	(N=84) 10.1%	(N=140) 16.9%	**(N=239) 28.8%**	**(N=231) 27.9%**	**(N=135) 16.3%**

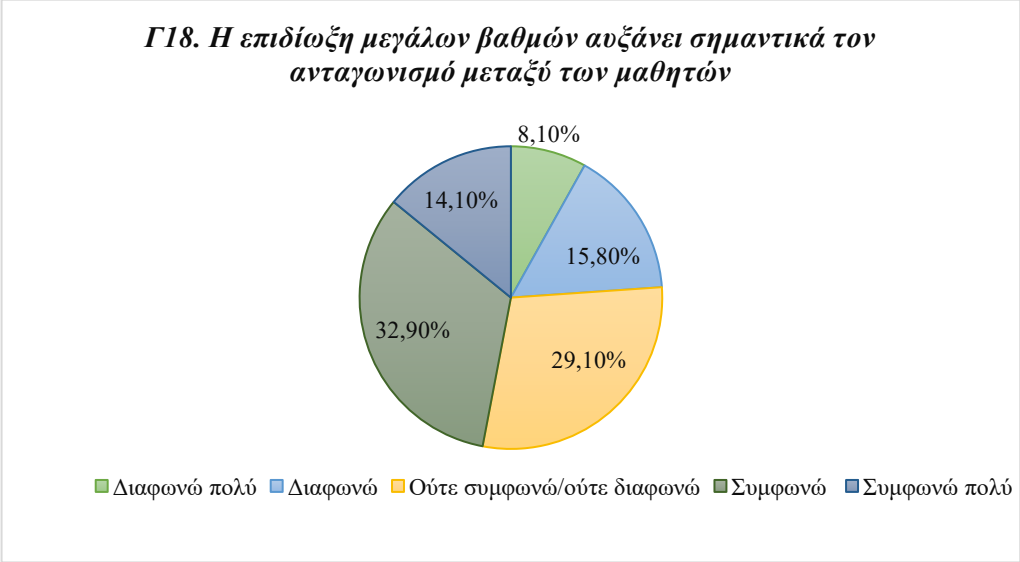
Πίνακας 17: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ14-Γ17

Ερώτηση	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
Γ14	2.92	1.18	3	3	1	5
Γ15	2.80	1.35	3	2	1	5
Γ16	**3.53**	1.20	4	4	1	5
Γ17	3.26	1.17	3	4	1	5

Ε.Ε.14: Η βαθμοθηρία συνδέεται με την καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος στη σχολική τάξη και σε ποιον βαθμό σχετίζεται με το φύλο και την ηλικία των μαθητών; (Γ18)

Στο δέκατο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το *αν η επιδίωξη υψηλών βαθμών φαίνεται να αυξάνει τον ανταγωνισμό.* Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Γράφημα 18, προέκυψε ότι το 47% του αθροιστικού συνόλου των μαθητών («Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ») αναγνώρισαν ότι η επιδίωξη υψηλών βαθμών αυξάνει τον ανταγωνισμό. Παράλληλα, «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ» απάντησε συνολικά το 23,9% των μαθητών και ουδέτερη άποψη υιοθέτησε το 29,1%, γεγονός που δηλώνει εμφανώς ότι η σχέση μεταξύ

«βαθμοθηρίας» και «ανταγωνισμού» δεν αποτελεί κοινό βίωμα για όλους. Συνοπτικά, από τα μέτρα περιγραφικής στατιστικής (Μ.Ο.=3.29, Ε.Τ.=4, Δ.=3, Τ.Α.=1.14), προέκυψε ότι αρκετοί μαθητές αντιλαμβάνονται τον ανταγωνισμό στο σχολικό περιβάλλον ως υπαρκτό γεγονός, ενώ η ουδέτερη διάμεσος και η μέτρια διασπορά δείχνουν διφορούμενες εμπειρίες. Δηλαδή για ορισμένους μαθητές η βαθμολογική επιδίωξη συνδέεται με ανταγωνισμό, ενώ για άλλους όχι.



Γράφημα 18: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων μαθητών σχετικά με την επίδραση της επιδίωξης υψηλών βαθμών στον ανταγωνισμό

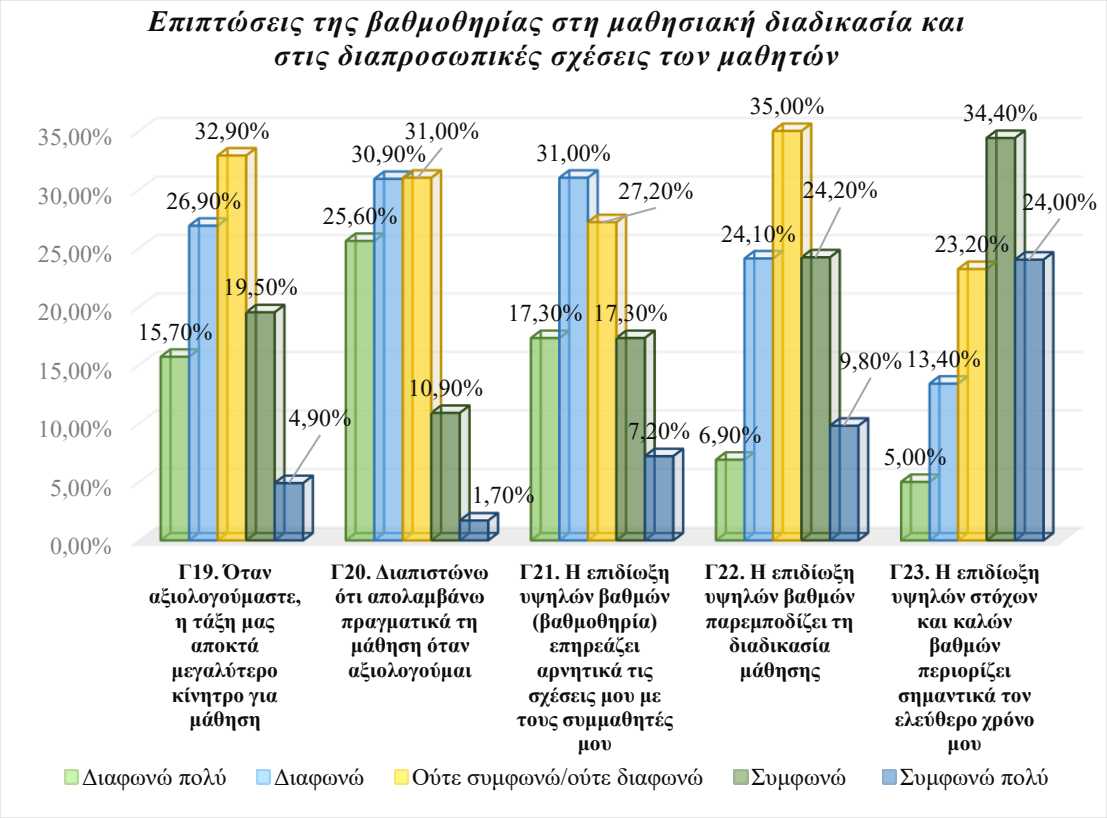
Ε.Ε.15: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών ως προς τις επιπτώσεις που έχει η επιδίωξη υψηλών βαθμών (βαθμοθηρία) στη συμπεριφορά τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και γενικότερα τον περίγυρό τους; (Γ19-Γ20-Γ21-Γ22-Γ23)

Από το δέκατο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.15), μέσω του οποίου επιχειρήθηκε η καταγραφή των επιπτώσεων της επιδίωξης υψηλών βαθμών στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, στους συμμαθητές, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και γενικότερα στον περίγυρό τους (Γράφημα 19), προέκυψε ότι η αξιολόγηση δεν φαίνεται να λειτουργεί πάντοτε ως παράγοντας ενίσχυσης του κινήτρου για μάθηση. Συγκεκριμένα, μόλις το 19,5% των μαθητών δήλωσε ότι «Συμφωνεί» και το 4,9% «Συμφωνεί πολύ» ότι η αξιολόγηση αυξάνει το κίνητρο για μάθηση (Γ19). Τα περιγραφικά στατιστικά (Μ.Ο.=2.71, Τ.Α.=1.10, Δ.=3,

Ε.Τ.=3), όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.15, υποστηρίζουν τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνοντας ουδετερότητα έως ήπια αμφισβήτηση.

Ακολούθως, το 56,5% (συνολικά σε «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ») των μαθητών διαφώνησε με την άποψη *ότι η αξιολόγηση τους κάνει να απολαμβάνουν τη μάθηση όταν αξιολογούνται* (Γ20), ενώ μόλις το 12,6% (συνολικά) συμφώνησε. Ένα όχι αμελητέο ποσοστό (31%) υιοθέτησε ουδέτερη άποψη. Ο μέσος όρος των ερωτήσεων Γ19 (Μ.Ο.=2.71) και Γ20 (Μ.Ο.=2.32) υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση δεν ενισχύει ιδιαίτερα το κίνητρο για μάθηση και σπάνια σχετίζεται με θετική συναισθηματική επιρροή.

Ακόμη, οι περισσότεροι μαθητές (48% αθροιστικά) διαφώνησαν ότι *η βαθμοθηρία επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις με τους συμμαθητές,* (Γ21), ενώ ένας στους τέσσερις συμφώνησε (24,5% αθροιστικά). Το 27,2% παρέμεινε ουδέτερο. Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των μαθητών δεν θεωρεί ότι οι σχέσεις με τους συμμαθητές διαταράσσονται άμεσα λόγω βαθμοθηρίας, όπως προκύπτει από την περιγραφική ανάλυση (Μ.Ο.=2.66, Τ.Α.=1.16, Δ.=3, Ε.Τ.=2), με σχετικά αυξημένη διασπορά να καταδεικνύει διαφοροποίηση απόψεων αλλά γενική τάση προς αρνητική επίδραση.



Γράφημα 19: Απόψεις μαθητών για τις επιπτώσεις της βαθμοθηρίας στη μάθηση και στις διαπροσωπικές σχέσεις

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τα ευρήματα που παρουσιάζονται στο Γράφημα 19, το 31,1% των μαθητών (24,2% «Συμφωνώ» και 9,8% «Συμφωνώ πολύ») θεώρησε ότι η βαθμοθηρία παρεμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης (Γ22). Ένα σχεδόν αντίστοιχο ποσοστό, 31% (24,1% «Διαφωνώ» και 6,9% «Διαφωνώ πολύ»), απέρριψε αυτήν την άποψη, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών είναι διαφοροποιημένες. Ωστόσο, προέκυψε ότι σημαντικός αριθμός μαθητών επέλεξε την ουδέτερη στάση (35% «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ»), *υποδηλώνοντας διχογνωμία και απουσία συγκεκριμένης άποψης στο ερώτημα αυτό*. Τα περιγραφικά στατιστικά του Πίνακα 18 ενισχύουν αυτή την εικόνα (Μ.Ο.=3.06, Τ.Α.=1.07, Δ.=3, Ε.Τ.=3), η οποία φανερώνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών διατήρησε ουδέτερη στάση, υποδηλώνοντας αμφισημία σχετικά με την επίδραση της βαθμοθηρίας στη μαθησιακή διαδικασία, πιθανώς λόγω διαφοροποιήσεων στην εφαρμογή της αξιολόγησης και προσωπικών εμπειριών.

Πίνακας 18: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ19-Γ23

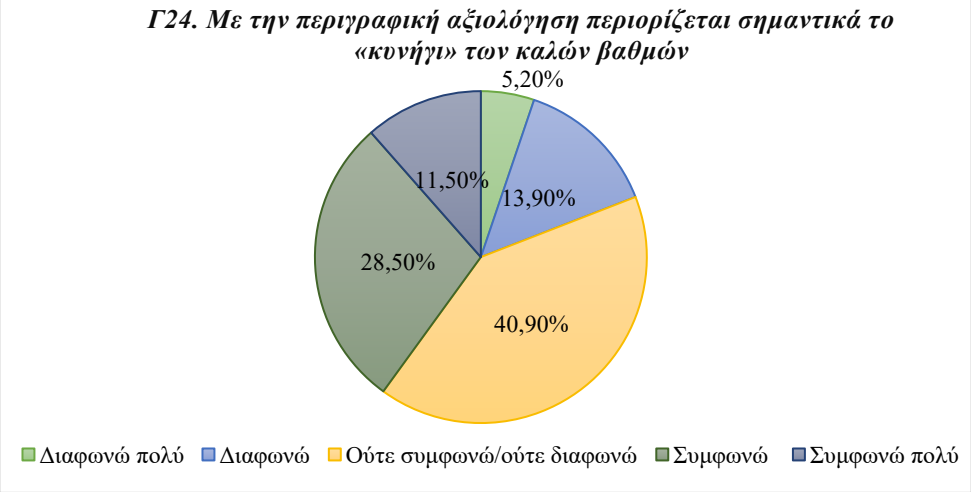
Ερώτηση	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
Γ19	2.71	1.10	3	3	1	5
Γ20	2.32	1.02	2	3	1	5
Γ21	2.66	1.16	3	2	1	5
Γ22	3.06	1.07	3	3	1	5
Γ23	3.59	1.13	4	4	1	5

Τέλος, στην ερώτηση Γ23 έγινε διακριτή μια σαφής τάση, καθώς η πλειονότητα των μαθητών (58,4% αθροιστικά σε «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ») δήλωσε ότι η *πίεση για την επίτευξη καλών βαθμών φαίνεται να περιορίζει τον προσωπικό χρόνο των μαθητών*. Αντίθετα, το 18,4% (συνολικά σε «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ») διαφώνησε, ενώ το 23,2% δεν δήλωσε συμφωνία ή διαφωνία. Τα στατιστικά ευρήματα της Γ23 (Μ.Ο.=3.59, Τ.Α.=1.13, Δ.=4, Ε.Τ.=4) υποδηλώνουν κυρίαρχη τάση συμφωνίας με την άποψη ότι η βαθμοθηρία περιορίζει τον προσωπικό χρόνο και συνδέεται με αυξημένο άγχος, ενώ η μέτρια προς υψηλή τυπική απόκλιση δείχνει σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών, σε σχέση με αρνητικές συνέπειες τόσο στις κοινωνικές σχέσεις όσο και στη μαθησιακή διαδικασία.

Ε.Ε.16: Σε ποιον βαθμό πιστεύουν οι μαθητές ότι οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, και, ειδικότερα, η περιγραφική αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν

παράγοντα άμβλυνσης της βαθμοθηρίας και απαλλαγής του μαθητή από αυτή; (Είναι εφικτός ο περιορισμός ή ακόμα και η εξάλειψη της βαθμοθηρίας στους μαθητές στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;) (Γ24-Γ25)

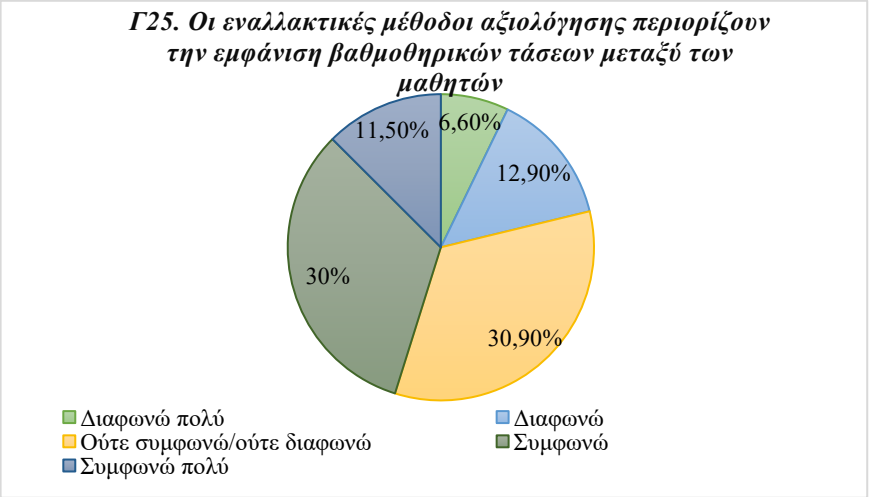
Ολοκληρώνοντας την υποενότητα με το δέκατο έκτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο διερευνήθηκε κατά πόσο οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και ειδικότερα η περιγραφική αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες άμβλυνσης της βαθμοθηρίας και απαλλαγής του μαθητή από αυτή, τα δεδομένα έδειξαν θετική προδιάθεση των μαθητών. Συγκεκριμένα, όπως αποτυπώθηκε στο Γράφημα 20, το 40% των μαθητών (28,5% «Συμφωνώ» και 11,5% «Συμφωνώ πολύ») δήλωσε συμφωνία με την άποψη ότι *με την περιγραφική αξιολόγηση περιορίζεται σημαντικά το κυνήγι των καλών βαθμών* (Γ24). Τα αποτελέσματα κατέστησαν σαφές πως, αν και η βαθμοθηρία εξακολουθεί να αποτελεί κυρίαρχη διάσταση της σχολικής πραγματικότητας, ένα σημαντικό τμήμα των μαθητών αντιλαμβάνεται την περιγραφική αξιολόγηση ως θετικό μέσο περιορισμού της βαθμοθηρίας.



Γράφημα 20: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων μαθητών για την επίδραση της περιγραφικής αξιολόγησης στη βαθμοθηρία

Παρόμοια ποσοστά συμφωνίας (30,0% «Συμφωνώ» και 11,5% «Συμφωνώ πολύ») συγκέντρωσε και η άποψη ότι *οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης περιορίζουν την εμφάνιση βαθμοθηρικών τάσεων μεταξύ των μαθητών* (Γ25), σηματοδοτώντας πως οι μαθητές αναγνωρίζουν τον ρόλο των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ως μέσων που θα μπορούσαν να περιορίσουν τις βαθμοθηρικές τάσεις ή ακόμη και να αμβλύνουν την

ένταση του φαινομένου στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης (Γράφημα 21).



Γράφημα 21: Απόψεις μαθητών για τον ρόλο των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στη βαθμοθηρία

Πίνακας 19: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ24-25

Ερώτηση	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
Γ24	3.27	1.01	3	3	1	5
Γ25	3.27	1.04	3	3	1	5

Τέλος, εξετάζοντας τα στοιχεία του Πίνακα 19 διαπιστώνεται ότι τα ερωτήματα Γ24 και Γ25 έχουν ίδιο μέσο όρο (Μ.Ο.=3.27) και μέτριες τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.=1.01, Τ.Α.=1,04), με διάμεσο και επικρατούσα τιμή 3, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές διατηρούν συγκρατημένη αλλά θετική στάση απέναντι σε μορφές αξιολόγησης, πέραν της παραδοσιακής βαθμολογίας (λαμβάνοντας υπόψη τα μικρά ποσοστά των απαντήσεων «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ πολύ»).

6.3 Έλεγχοι στατιστικών υποθέσεων[96]

Ο έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο. Τέθηκαν περιορισμοί ως προς το φύλο, τη σχολική βαθμίδα, την τάξη και τον τύπο σχολείου, αφενός γιατί εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της έρευνας και αφετέρου γιατί, κατά την πιλοτική εφαρμογή, άλλες επιπρόσθετες πληροφορίες όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων θεωρήθηκαν προσωπικά δεδομένα, τα οποία οι μαθητές δεν θέλησαν να γνωστοποιήσουν.

Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων, με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό Mann-Whitney U test, όταν οι ομάδες σύγκρισης ήταν δύο (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Στις περιπτώσεις που οι ομάδες σύγκρισης ήταν παραπάνω από δύο, αξιοποιήθηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010, McKight & Najab, 2010). Όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου ήταν σε κλίμακα Likert (1-5) και θεωρήθηκαν συνεχείς μεταβλητές.

Πριν από την εφαρμογή των ελέγχων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (Shapiro-Wilk & Kolmogorov-Smirnov). Επειδή η πλειονότητα των μεταβλητών του ερωτηματολογίου δεν ακολουθούσε κανονική κατανομή (Shapiro-Wilk $p<.05$), επιλέχθηκαν μη παραμετρικές δοκιμές (Mann–Whitney U, KruskalWallis, Spearman's ρ), οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για δεδομένα τύπου Likert (Field, 2018, Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Η χρήση του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov επιλέχθηκε λόγω της καταλληλότητάς του για την επεξεργασία δεδομένων σε κλίμακα διάταξης, καθώς επίσης και για περιπτώσεις, όπου δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής παραμετρικών ελέγχων.

Για την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο, τη σχολική βαθμίδα και τον τύπο σχολείου, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U test (ή αλλιώς Wilcoxon Rank Sum Test). Οι «τιμές p» που προέκυψαν από τον έλεγχο παρουσιάζονται για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά, με σκοπό την αξιολόγηση της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

[96] Στη στατιστική, με τον όρο «έλεγχος υποθέσεων» εννοούμε τη διαδικασία κατά την οποία ελέγχουμε αν μια υπόθεση σχετικά με έναν πληθυσμό είναι αληθινή ή όχι, με βάση ένα δείγμα δεδομένων.

Για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης, εφαρμόστηκε ο έλεγχος για την κανονικότητα των δεδομένων, μέσω των κριτηρίων Kolmogorov-Smirnov &Shapiro-Wilk, όπου και διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των μεταβλητών δεν ακολουθούσε κανονική κατανομή. Επομένως, επιλέχθηκε η χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, το οποίο κρίνεται κατάλληλο για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων ομάδων (Β΄ και Γ΄ τάξης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης). Τα αποτελέσματα αφορούσαν ερωτήσεις από το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου. Οι μεταβλητές με στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($p < .05$) αποτυπώθηκαν σε θεματικούς πίνακες, μαζί με τα βασικά περιγραφικά στατιστικά (N, Μ.Ο., Δ., Τ.Α.) και τις αντίστοιχες» p-τιμές».

6.3.1 Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων σε σχέση με το φύλο

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών στις ερωτήσεις της Ενότητας Β΄ (Β1-Β26) και της Ενότητας Γ΄ (Γ1-Γ25) πραγματοποιήθηκε αρχικά έλεγχος κανονικότητας κατανομής των δεδομένων ανά φύλο (Shapiro-Wilk Test και Kolmogorov-Smirnov (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες κατανομές αποκλίνουν σημαντικά από την κανονικότητα (p-value<.05). Επομένως, αφού δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις για τη χρήση παραμετρικών ελέγχων (π.χ. t-test), επιλέχθηκε η εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U Test, ο οποίος ενδείκνυται για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων ομάδων, όταν οι κατανομές δεν είναι κανονικές. Ο συγκεκριμένος έλεγχος παρείχε τη δυνατότητα διερεύνησης των διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση. Για κάθε εξεταζόμενη μεταβλητή παρουσιάζονται σε συγκεντρωτικούς πίνακες το μέγεθος δείγματος (N) ανά φύλο, ο μέσος όρος (Μ.Ο.), η τυπική απόκλιση (Τ.Α.), η διάμεσος (Δ.), οι μέσοι όροι κατατάξεων (Mean Ranks), οι στατιστικές τιμές U και Z του ελέγχου Mann-Whitney, καθώς και η τιμή p, για όσες μεταβλητές παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p-value<.05).

6.3.1.1 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με το φύλο

Με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων στατιστικών υποθέσεων στις μεταβλητές της Ενότητας Β΄: «*Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία»,* η στατιστική ανάλυση των μεταβλητών ανέδειξε την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε 11 από τις 26 ερωτήσεις, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 20.

Πίνακας 20: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Φύλο (Β1-Β26)

Μεταβλητή	***Φύλο***	***N***	***Μέσος όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Mean Rank***	***U***	***Z***	***p***
Β1. Η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο	Αγόρι	406	3.61	1.08	4	380.69	71939.5	4.399	<.001
	Κορίτσι	430	3.98	0.78	4	454.2			
Β3. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη διαδικασία της μάθησης	Αγόρι	406	3.8	1.05	4	383.54	73097.5	-4.067	<.001
	Κορίτσι	430	**4.12**	0.87	4	451.51			
Β4. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας	Αγόρι	406	3.37	0.95	3	389.88	75670.0	-3.33	<.001
	Κορίτσι	430	3.61	0.81	4	445.52			
Β5. Η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος, για να ξέρω πόσα έχω μάθει από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη	Αγόρι	406	3.37	1.06	4	392.72	76824.5	-2.999	0.002
	Κορίτσι	430	3.61	0.95	4	442.84			
Β6. Αξιοποιώ την ανατροφοδότηση, δηλαδή τις πληροφορίες που λαμβάνω, για να βελτιώσω τη μάθησή μου	Αγόρι	404	3.53	1.02	4	383.9	73287.0	-3.904	<.001
	Κορίτσι	430	3.83	0.82	4	449.07			
Β15. Μπορώ να αξιολογηθώ για την επίδοσή μου χωρίς να βαθμολογηθώ	Αγόρι	403	3.56	1.01	4	397.07	78614.0	-2.314	0.015
	Κορίτσι	430	3.77	0.99	4	435.68			
Β19. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι δίκαιος για όλους	Αγόρι	403	2.70	1.20	3	441.53	96529.5	2.848	0.003
	Κορίτσι	430	**2.46**	1.14	2	394.01			
Β20. Προτιμώ το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να αποτυπώνεται με βαθμούς	Αγόρι	403	2.78	1.15	3	434.35	93637.5	2.015	0.037
	Κορίτσι	430	2.63	1.06	3	400.74			
Β22. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με ευνοϊκό τρόπο	Αγόρι	403	3.11	1.07	3	433.25	93194.0	1.887	0.044
	Κορίτσι	430	2.99	0.92	3	401.77			
Β23. Οι βαθμοί που λαμβάνω δεν	Αγόρι	402	3.36	1.17	3	433.25	93110.5	1.929	0.046
	Κορίτσι	430	3.23	1.06	3	401.77			

αντικατοπτρίζουν την πραγματική μου επίδοση									
Β25. Αγνοώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου	Αγόρι	403	2.67	1.22	3	452.13	100802.5	4.08	<.001
	Κορίτσι	430	2.31	1.05	2	384.08			
Β26. Το σχολείο πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα για να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο αλλά και στη ζωή	Αγόρι	403	3.83	1.20	4	397.66	78852.5	-2.245	0.018
	Κορίτσι	430	4.08	0.94	4	435.12			

Ξεκινώντας με το ερώτημα Β1, παρατηρείται ότι σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο (p<.001), με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερες τιμές (Mean Rank=454.2, Μ.Ο.=3.98, Τ.Α.=0.78) σε σύγκριση με τα αγόρια (Mean Rank=380.69, Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.=1.08). Με άλλα λόγια, τα κορίτσια συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι *η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο.* Στη συνέχεια, η ανάλυση της μεταβλητής Β3: *«Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη διαδικασία της μάθησης»* ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (p<.001), με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με αυτή την άποψη. Η χαμηλότερη τυπική απόκλιση στα κορίτσια φανέρωσε, επίσης, μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απόψεις τους. Και στην ανάλυση της μεταβλητής Β4: *«Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας»*, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (p<.001). Τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερη τιμές στη θέση κατάταξης (Mean Rank=445.52, Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.=0.81) σε σχέση με τα αγόρια (Mean Rank=389.88, Μ.Ο.=3.37, Τ.Α.=0.95), ενώ η διάμεσος ήταν 3 για τα αγόρια και 4 για τα κορίτσια. Η διαφορά στη διάμεσο, αν και μικρή, υποστηρίζει ποιοτικά την αριθμητική διαφοροποίηση.

Προχωρώντας, η ερώτηση Β5 εξέταζε κατά πόσο οι μαθητές συμφωνούν με την άποψη ότι η *αξιολόγηση είναι ένας τρόπος, για να ξέρω πόσα έχω μάθει από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη.* Η στατιστική ανάλυση αποκάλυψε σημαντική διαφορά ανάμεσα στα φύλα (p=0.002), με τα κορίτσια να καταγράφουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας (Κορίτσια: Mean Rank=442.84, Μ.Ο.=3.61, Αγόρια: Mean Rank=392.72, Μ.Ο.=3.37). Και τα δύο φύλα είχαν διάμεσο 4 και χαμηλές τυπικές αποκλίσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει μια σχετική ομοιομορφία στις απαντήσεις.

Ακολούθως, αναφορικά με τη μεταβλητή Β6: «*Αξιοποιώ την ανατροφοδότηση, δηλαδή τις πληροφορίες που λαμβάνω, για να βελτιώσω τη μάθησή μου*» διαπιστώθηκε στατιστικά

σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (p<.001), με τα κορίτσια να συμφωνούν περισσότερο (Κορίτσια: Μ.Ο.=3.83, Αγόρια: Μ.Ο.=3.53), ενώ η διάμεσος ήταν 4 και για τα δύο φύλα, με μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις των κοριτσιών (Τ.Α.=0.82). Συνεχίζοντας με την ανάλυση της ερώτησης Β15: «*Μπορώ να αξιολογηθώ για την επίδοσή μου χωρίς να βαθμολογηθώ»,* σημειώνουμε ότι καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλων (p=0.015). Τα κορίτσια δήλωσαν μεγαλύτερη συμφωνία (Mean Rank=435.68, Μ.Ο.=3.77, Τ.Α.=0.99) συγκριτικά με τα αγόρια (Mean Rank=397.07, Μ.Ο.=3.56, Τ.Α.=1.01), υποδηλώνοντας μια θετική στάση απέναντι σε μη βαθμολογικές μορφές αξιολόγησης.

Η ανάλυση της μεταβλητής Β19: *«Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι δίκαιος για όλους»* ανέδειξε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλων (p=0.003). Σε αυτήν την περίπτωση τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές (Mean Rank=441.53, Μ.Ο.=2.70, Τ.Α.=1.20) σε σχέση με τα κορίτσια (Mean Rank=394.01, Μ.Ο.=2.46, Τ.Α.=1.14), ενώ η διάμεσος ήταν 3 για τα αγόρια και 2 για τα κορίτσια, στοιχείο που φανέρωσε μεγαλύτερο βαθμό διαφωνίας στα κορίτσια. Ταυτόχρονα, και από την ανάλυση της μεταβλητής Β20 προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων (p=0.037), με τα αγόρια να εκφράζουν ισχυρότερη προτίμηση υπέρ της βαθμολογίας (Μ.Ο.=2.78, Τ.Α.=1.15) σε σύγκριση με τα κορίτσια (Μ=2.63, Τ.Α.=1.06). Επίσης, στη Β22: «*Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με ευνοϊκό τρόπο»* παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλων (p-value=0,044), με τα αγόρια να συμφωνούν ελαφρώς σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν ευνοϊκά (Κορίτσια: Μ.Ο.=3.11 Αγόρια: Μ.Ο.=2.99).

Συνακόλουθα, στη μεταβλητή Β23 εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών και μαθητριών (p=0.046), με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι *οι βαθμοί δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική τους επίδοση* (Αγόρια: Mean Rank=433.12, Μ.Ο.=3.36 Κορίτσια: Mean Rank =400.96, Μ.Ο.=3.23). Η διάμεσος ήταν 3 και για τα δύο φύλα, ενώ τα κορίτσια εμφάνισαν μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις τους (Τ.Α.=1.06).

Αναφορικά με τη μεταβλητή Β25: *«Αγνοώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου»,* επισημαίνεται ότι από την ανάλυση προέκυψε μια στατιστικά σημαντική και ισχυρή διαφορά ανάμεσα στα φύλα (p<.001). Τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερη τιμή μέσης κατάταξης (Mean Rank=452.13, Μ.Ο.=2.67, Τ.Α.=1.22) σε σχέση με τα κορίτσια (Mean Rank=384.08, Μ.Ο.=2.31, Τ.Α.=1.05). Η διάμεσος ήταν 3 για τα αγόρια, ενώ για τα κορίτσια 2. Η μεγαλύτερη διασπορά στις απαντήσεις των αγοριών (Τ.Α.=1.22) ανέδειξε

πως οι απόψεις τους ποικίλλουν σημαντικά, με ορισμένους να αγνοούν έντονα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και άλλους να τα λαμβάνουν σοβαρά υπόψη. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση, από την ανάλυση της μεταβλητής Β26, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων (p=0.018), με τα κορίτσια να εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι το *σχολείο πρέπει να καλλιεργεί την επιδίωξη υψηλών επιδόσεων* (Μ.Ο.=4.08, Τ.Α.=0.94) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο.=3.83, Τ.Α.=1.20).

Συνολικά, από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώθηκε ότι το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο σε ορισμένες απόψεις των μαθητών σχετικά με την αξιολογική και βαθμολογική διαδικασία στο σχολείο. Ειδικότερα, έγινε αντιληπτό ότι τα κορίτσια κατέγραψαν μια θετικότερη στάση αναφορικά με τον ρόλο της αξιολόγησης, ενώ φάνηκε να αξιοποιούν περισσότερο την ανατροφοδότηση. Επιπλέον, φάνηκε να συμφωνούν περισσότερο με μορφές αξιολόγησης που δεν αξιοποιούν την αριθμητική βαθμολογία. Αντίθετα, όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι η βαθμολόγηση είναι δίκαιη ή ευνοϊκή, ενώ παράλληλα αναγνώρισαν ότι δεν αντικατοπτρίζει πάντοτε με ακρίβεια την πραγματική επίδοση. Επιπλέον, δήλωσαν ότι τείνουν συχνά να αγνοούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της ενότητας Β΄ κατέδειξαν ότι οι μαθήτριες εκφράζουν μια περισσότερη θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, σε σύγκριση με τους μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν μεγαλύτερο εύρος διαφοροποιημένων απόψεων και υιοθετούν συχνότερα μια πιο κριτική προσέγγιση στην εφαρμογή της.

6.3.1.2 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία σε σχέση με το φύλο

Αναφορικά με τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων στις μεταβλητές της Ενότητας Γ΄: «*Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία»,* από τη στατιστική ανάλυση των μεταβλητών καταγράφηκε η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε 10 από τις 25 μεταβλητές, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 21.

Πίνακας 21: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Φύλο (Γ1-Γ25)

Μεταβλητή	***Φύλο***	***N***	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Mean Rank***	***U***	***Z***	***p***
Γ2. Η βαθμοθηρία (κυνήγι βαθμών) είναι αναπόφευκτη στο σχολείο	Αγόρι	402	3.26	1.15	3	389.96	75762.5	-2.921	0.002
	Κορίτσι	427	3.51	1.04	4	438.57			
Γ8. Όταν διεξάγεται σωστή αξιολόγηση και όχι μόνο βαθμολόγηση, υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη μας	Αγόρι	402	3.56	1.04	4	391.06	76203.0	-2.793	0.003
	Κορίτσι	427	3.78	0.87	4	437.54			
Γ9. Η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους τους μαθητές της τάξης ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	Αγόρι	401	3.12	1.24	3	371.54	68385.0	-5.009	<.001
	Κορίτσι	427	3.55	1.27	4	454.85			
Γ10. Η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους τους μαθητές της τάξης μου προκαλεί άγχος	Αγόρι	401	3.00	1.36	3	350.46	59934.5	-7.421	<.001
	Κορίτσι	426	3.71	1.20	4	473.10			
Γ12. Οι διαδικασίες που ακολουθούν οι καθηγητές στην αξιολόγηση δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών της τάξης	Αγόρι	402	3.02	1.06	3	380.59	71995.0	-4.014	<.001
	Κορίτσι	427	3.35	1.03	3	447.39			
Γ15. Δέχομαι πίεση από τους γονείς μου για υψηλές επιδόσεις	Αγόρι	402	2.88	1.30	3	443.04	97099.0	3.271	<.001
	Κορίτσι	427	2.58	1.32	2	388.6			
Γ16. Επιδιώκω υψηλούς βαθμούς για να εισαχθώ στη σχολή της αρεσκείας μου στο Πανεπιστήμιο	Αγόρι	401	3.35	1.21	4	353.3	61071.0	-7.136	<.001
	Κορίτσι	427	3.95	1.04	4	471.98			
Γ17. Η αξιολόγηση είναι σημαντική για τη μελλοντική επαγγελματική μου πορεία	Αγόρι	402	3.09	1.21	3	387.73	74864.0	-3.182	<.001
	Κορίτσι	427	3.37	1.18	3	440.67			
Γ18. Η επιδίωξη μεγάλων βαθμών αυξάνει σημαντικά τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	Αγόρι	402	3.12	1.16	3	381.81	72483.0	-3.873	<.001
	Κορίτσι	427	3.45	1.09	4	446.25			
Γ23. Η επιδίωξη υψηλών στόχων και καλών βαθμών περιορίζει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο μου	Αγόρι	401	3.48	1.19	4	395.53	78008.5	-2.211	0.022
	Κορίτσι	427	3.70	1.07	4	432.31			

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση της μεταβλητής Γ2 καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων (p=0.002), με τα κορίτσια να παρουσιάζουν

υψηλότερες μέσες τιμές κατάταξης (Mean Rank=438.57, Μ.Ο.=3.51, Τ.Α.=1.04) σε σχέση με τα αγόρια (Mean Rank=389.96, Μ.Ο.=3.26, Τ.Α.=1.15), ενώ η διάμεσος ήταν 4 για τα κορίτσια και 3 για τα αγόρια. Το εύρημα δείχνει ότι τα κορίτσια συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η βαθμοθηρία συνιστά αναπόφευκτη διάσταση του σχολείου. Ακολούθως, φάνηκε ότι τα κορίτσια συμφώνησαν περισσότερο με την άποψη ότι «*Όταν διεξάγεται σωστή αξιολόγηση και όχι μόνο βαθμολόγηση, υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη μας»* (Γ8) (Κορίτσια: Μ.Ο.=3.78, Τ.Α.=0.87 έναντι των αγοριών Μ.Ο.=3.56, Τ.Α.=1.04). Ειδικότερα, από την ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.003), ενώ η διάμεσος ήταν 4 και για τα δύο φύλα. Ως εκ τούτου, τα κορίτσια φάνηκε να συνδέουν περισσότερο την αξιολόγηση με θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη.

Και στην περίπτωση της μεταβλητής Γ9: «*Η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους τους μαθητές της τάξης ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών»* σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p<.001) υπέρ των κοριτσιών. Τα κορίτσια κατέγραψαν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (Μ.Ο.=3.55, Τ.Α.=1.27) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο.=3.12, Τ.Α.=1.24), ενώ η διάμεσος ήταν 4 για τα κορίτσια και 3 για τα αγόρια, εύρημα που καταδεικνύει ότι τα κορίτσια αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ενίσχυση του ανταγωνισμού μέσα από την ανακοίνωση των βαθμών. Επιπλέον, μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας από τα κορίτσια διαπιστώθηκε και στη δήλωση Γ10: *«Η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους τους μαθητές της τάξης μου προκαλεί άγχος»,* με καταγεγραμμένη στατιστικά σημαντική διαφορά p-value<.001 (Κορίτσια: Mean Rank=473.10, Μ.Ο.=3.71, Τ.Α.=1.20 Αγόρια: Mean Rank=350.46, Μ.Ο.=3.00, Τ.Α.=1.36). Ως εκ τούτου, φάνηκε ότι τα κορίτσια βιώνουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τα αγόρια κατά την ανακοίνωση των βαθμών.

Συνακόλουθα, από την ανάλυση της μεταβλητής Γ12: «*Οι διαδικασίες που ακολουθούν οι καθηγητές στην αξιολόγηση δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών της τάξης»*, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p<.001). Τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας (Μ.Ο.=3.35, Τ.Α.=1.03) συγκριτικά με τα αγόρια (Μ.Ο.=3.02, Τ.Α.=1.06), ενώ η διάμεσος ήταν 3 και για τα δύο φύλα. Στην περίπτωση της μεταβλητής Γ15: *«Δέχομαι πίεση από τους γονείς μου για υψηλές επιδόσεις»,* η ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά (p<.001) υπέρ των αγοριών. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο (Mean Rank=443.04, Μ.Ο.=2.88, Τ.Α.=1.30) σε σχέση με τα κορίτσια (Mean Rank=388.6, Μ.Ο.=2.58, Τ.Α.=1.32) και η διάμεσος διαμορφώθηκε στο 3 για τα αγόρια και 2 για τα

κορίτσια, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές έτειναν να εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με την παραπάνω άποψη συγκριτικά με τις μαθήτριες.

Αναφορικά με την ερώτηση Γ16: «*Επιδιώκω υψηλούς βαθμούς για να εισαχθώ στη σχολή της αρεσκείας μου στο Πανεπιστήμιο»,* σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p<.001). Τα κορίτσια κατέγραψαν υψηλότερες μέσες τιμές (Mean Rank=471.98, Μ.Ο.=3.95, Τ.Α.=1.04) συγκριτικά με τα αγόρια (Mean Rank=353.30, Μ.Ο.=3.35, Τ.Α.=1.21), εμφανίζοντας μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις τους, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές συσχέτιζαν περισσότερο την επίτευξη υψηλών βαθμών με τις μελλοντικές τους πανεπιστημιακές προοπτικές. Παρομοίως, από την ανάλυση της μεταβλητής Γ17: *«Η αξιολόγηση είναι σημαντική για τη μελλοντική επαγγελματική μου πορεία»,* διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p-<.001), με τα κορίτσια να καταγράφουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (Μ.Ο.=3.37, Τ.Α.=1.18) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο.=3.09, Τ.Α.=1.21), ενώ η διάμεσος ήταν 3 και για τις δύο κατηγορίες.

Από την ανάλυση της μεταβλητής Γ18: *«Η επιδίωξη μεγάλων βαθμών αυξάνει σημαντικά τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών*», εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p<.001) με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3.45, Τ.Α.=1.09) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο.=3.12, Τ.Α.=1.16). Η διάμεσος ήταν 4 για τα κορίτσια και 3 για τα αγόρια, αναδεικνύοντας μεγαλύτερη τάση συμφωνίας στα κορίτσια. Τέλος, σχετικά με την ερώτηση Γ23 βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.022) μεταξύ των δύο φύλων. Ειδικότερα, τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες μέσες τιμές κατάταξης και μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις τους (Mean Rank=432.3, Μ.Ο.=3.70, Τ.Α.=1.07) συγκριτικά με τα αγόρια (Mean Rank=395.53, Μ.Ο.=3.48, Τ.Α.=1.19), υποδηλώνοντας ότι τα κορίτσια κατέγραψαν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι *η πίεση για υψηλές επιδόσεις περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο τους.*

Συγκεντρωτικά, στην Ενότητα Γ΄ αναδείχθηκαν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο. Οι μαθήτριες δήλωσαν ότι βιώνουν εντονότερα συναισθήματα άγχους και ανταγωνισμού, αποδίδοντας παράλληλα μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία της αξιολόγησης ως παράγοντα που επηρεάζει τις μελλοντικές τους εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές. Αντιθέτως, οι μαθητές φάνηκε να υποστηρίζουν ότι δέχονται εντονότερη πίεση από τους γονείς για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων.

6.3.2 Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα

Η παρούσα ενότητα αφορά τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο-Λύκειο) για το σύνολο των ερωτήσεων του κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο διαρθρώθηκε σε τρεις επιμέρους ενότητες (Ενότητα Α΄: Α1-Α12, Ενότητα Β΄: Β1-Β26 και Ενότητα Γ΄: Γ1-Γ25).

Και στην ενότητα αυτή, εφαρμόστηκαν οι κατάλληλοι έλεγχοι υποθέσεων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk, από τον οποίο προέκυψε ότι καμία μεταβλητή δεν εμφάνισε κανονική κατανομή. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για τη σύγκριση των απαντήσεων ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες, καθώς οι μεταβλητές ήταν διαβαθμισμένες σε τακτική κλίμακα τύπου Likert.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ελέγχων παρουσιάζονται σε συγκεντρωτικούς πίνακες ανά ενότητα. Για κάθε εξεταζόμενη μεταβλητή παρουσιάζονται σε συγκεντρωτικούς πίνακες το μέγεθος δείγματος (N) ανά φύλο, ο μέσος όρος (Μ.Ο.), η τυπική απόκλιση (Τ.Α.), η διάμεσος (Δ.), οι μέσοι όροι κατατάξεων (Mean Ranks), οι στατιστικές τιμές U και Z του ελέγχου Mann-Whitney, καθώς και η τιμή p.

Οι πίνακες συμπεριλαμβάνουν τις περιπτώσεις, στις οποίες σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, με βάση το προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας ($p<.05$). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε τόσο με βάση τους μέσους όρους και τις μέσες τιμές κατάταξης όσο και με τις διαμέσους, όπου κρίθηκε απαραίτητο, ώστε να αποτυπωθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η κεντρική τάση των απαντήσεων.

6.3.2.1. Ενότητα Α΄ : Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα

Βασική επιδίωξη της ανάλυσης των μεταβλητών της Ενότητας Α΄ σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο-Λύκειο) ήταν ο εντοπισμός πιθανών διαφοροποιήσεων στον τρόπο εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές δεν είναι ομοιογενείς, αλλά τείνουν να διαφοροποιούνται μεταξύ των δύο βαθμίδων. Με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων στις μεταβλητές της Ενότητας Α΄: «*Απόψεις των μαθητών για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη*» προέκυψε η απόρριψη της

μηδενικής υπόθεσης σε 5 από τις 12 μεταβλητές, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της σχολικής βαθμίδας του Γυμνασίου και του Λυκείου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 22.

Πίνακας 22: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Σχολική Βαθμίδα (A1-A12)

Μεταβλητή	***Σχ. Βαθμίδα***	***N***	***Μέσος Όρος***	**Τυπική Απόκλιση**	**Διάμεσος**	**Mean Rank**	**U**	**Z**	**p**
A3. Σύντομα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής	Γυμνάσιο	448	2.44	0.89	2	420.98	51188.0	4.188	<.001
	Λύκειο	388	3.20	0.97	2	402.77			
A7. Ερευνητικές εργασίες	Γυμνάσιο	448	2.80	1.00	3	411.92	36402.0	-1.983	<.001
	Λύκειο	388	2.24	0.99	2	460.18			
A9. Αξιολόγηση από τις/τους συμμαθητές/τριές μου	Γυμνάσιο	447	1.72	0.94	1	409.85	34908.0	-2.468	<.001
	Λύκειο	388	1.54	0.89	1	470.08			
A10. Φραστική διατύπωση (Καλά, Μπράβο, Άριστα κ.λπ.)	Γυμνάσιο	447	2.91	1.23	3	437.74	38562.5	-0.936	<.001
	Λύκειο	388	**3.71**	1.25	3	414.91			
A12. Περιγραφική αξιολόγηση (αναλυτικά περιγραφικά και επεξηγηματικά σχόλια)	Γυμνάσιο	445	2.80	1.09	3	481.04	33444.0	-3.043	0.004
	Λύκειο	388	2.58	1.21	3	406.95			

Συγκεκριμένα, από την επεξεργασία των δεδομένων της μεταβλητής Α3: *«Σύντομα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής»* εξήχθη ισχυρή στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο σχολικών βαθμίδων (p<.001). Οι μαθητές Λυκείου κατέγραψαν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3.20) σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.44), αν και η διάμεσος είναι ίδια (Δ.=2,00), υποδηλώνοντας ότι η συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης χρησιμοποιείται ελαφρώς συχνότερα στο Λύκειο.[97]

Ακολούθως, αν και η αξιοποίηση εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών φάνηκε να μην εφαρμόζεται συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία[98], ωστόσο σε αντίστοιχες περιπτώσεις που αυτό συνέβαινε, στη βαθμίδα του Γυμνασίου ο εντοπισμός των εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών παρουσίαζε ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό συχνότητας σε σχέση με του Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, από τη μεταβλητή Α7, η οποία αναφέρεται στις *ερευνητικές εργασίες,* παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά

[97] Η μέση τιμή κατάταξης (Mean Rank) του Γυμνασίου (420.98) είναι υψηλότερη από του Λυκείου (402.77), κάτι που φαίνεται αντιφατικό με τους μέσους όρους. Αυτή η διαφορά εξηγείται από τη φύση του Mann-Whitney U test, το οποίο βασίζεται σε κατατάξεις (ranks) και όχι σε μέσους όρους, και λαμβάνει υπόψη τη συνολική κατανομή των απαντήσεων και όχι μόνο το αριθμητικό μέσο.

[98] Βλ. Ανάλυση 6.1

μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου (p<.001). Οι μαθητές του Γυμνασίου σημείωσαν μέσο όρο 2,80 (Δ.=3), ενώ οι μαθητές του Λυκείου κατέγραψαν μικρότερη συχνότητα χρήσης (Μ.Ο.=2.24, Δ.=2). Παράλληλα, και η *αξιολόγηση από τους/τις συμμαθητές/τριες* (Α9), διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σπάνια και στις δύο βαθμίδες, αλλά με στατιστικά σημαντική διαφορά (p<.001) υπέρ του Γυμνασίου.

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης για τη μεταβλητή Α10: «*Φραστική διατύπωση (Καλά, Μπράβο, Άριστα κ.λπ.)»* αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ του Λυκείου (p<.001). Συγκεκριμένα, οι μαθητές των λυκειακών τάξεων σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3.71) σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.91). Αν και η διάμεσος είναι κοινή, η συνολική χρήση αυτής της τεχνικής φάνηκε να είναι συχνότερη στο Λύκειο. Αντίθετα, από την ανάλυση της δήλωσης Α12: «*Περιγραφική αξιολόγηση (αναλυτικά περιγραφικά και επεξηγηματικά σχόλια)»* προέκυψε ότι η εφαρμογή της είναι συχνότερη στο Γυμνάσιο (Mean Ranks=481.04, Μ.Ο.=2.80) σε σύγκριση με το Λύκειο, (Mean Ranks=406.95, Μ.Ο.=2.58), με διαφορά στατιστικά σημαντική p=0.004. Από τα δύο αυτά ερευνητικά αποτελέσματα συνάγεται ότι στη βαθμίδα του Γυμνασίου η αξιολόγηση της επίδοσης αποτυπώνεται κυρίως μέσω αναλυτικών περιγραφικών σχολίων, ενώ στις τάξεις του Λυκείου η αξιολόγηση περιορίζεται σε πιο συνοπτικές, μονολεκτικές διατυπώσεις.

6.3.2.2 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με τον έλεγχο υποθέσεων της ενότητας Β΄ (Β1-Β26) σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο-Λύκειο) κατέγραψαν 12 ερωτήσεις, οι οποίες εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 23.

Πίνακας 23: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Σχολική Βαθμίδα (Β1-Β26)

Μεταβλητή	***Σχ. Βαθμίδα***	***Ν***	***Μέσος Όρος***	**Τυπική Απόκλιση**	**Διάμεσος**	**Mean Rank**	**U**	**Z**	**p**
Β1. Η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο	Γυμνάσιο	448	3.74	0.96	4	401.93	79489.0	-2.132	0.022
	Λύκειο	388	3.87	0.95	4	437.63			
	Γυμνάσιο	448	3.77	0.85	4	441.96	97421.5	3.018	

Β2. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης των μαθητών	Λύκειο	388	3.57	0.94	4	391.41			<.001
Β3. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη διαδικασία της μάθησης	Γυμνάσιο	448	3.87	0.99	4	394.08	75973.5	-3.141	<.001
	Λύκειο	388	**4.08**	0.93	4	446.69			
Β4. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας	Γυμνάσιο	448	3.42	0.89	3	398.91	78135.0	-2.521	0.007
	Λύκειο	388	3.57	0.89	4	441.12			
Β12. Η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση αποτελούν την ίδια διαδικασία (είναι ταυτόσημες)	Γυμνάσιο	442	2.68	1.00	3	434.84	94258.5	2.229	0.020
	Λύκειο	387	2.54	1.09	3	397.57			
Β13. Η βαθμολόγηση αποτελεί γενικά αναγκαία διαδικασία στο σχολείο	Γυμνάσιο	442	3.36	1.06	3	437.80	95579.5	2.610	0.005
	Λύκειο	387	3.16	1.05	3	394.16			
Β14. Οι βαθμοί δεν είναι απαραίτητοι, για να μάθω	Γυμνάσιο	442	3.62	1.16	4	392.39	75376.5	-3.162	<.001
	Λύκειο	387	3.87	1.08	4	445.23			
Β15. Μπορώ να αξιολογηθώ για την επίδοσή μου χωρίς να βαθμολογηθώ	Γυμνάσιο	442	3.59	1.08	4	401.96	79639.0	-1.932	0.036
	Λύκειο	387	3.75	0.99	4	434.24			
Β19. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι δίκαιος για όλους	Γυμνάσιο	442	2.67	1.18	3	434.53	94132.0	2.252	0.017
	Λύκειο	387	2.47	1.17	2	396.89			
Β20. Προτιμώ το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να αποτυπώνεται με βαθμούς	Γυμνάσιο	442	2.81	1.13	3	441.10	97052.5	3.095	0.001
	Λύκειο	387	2.58	1.05	3	389.36			
Β22. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με ευνοϊκό τρόπο	Γυμνάσιο	442	2.98	1.00	3	400.63	79045.0	-2.103	0.021
	Λύκειο	387	3.13	0.99	3	435.78			
Β24. Η περιγραφική αξιολόγηση	Γυμνάσιο	442	3.14	1.05	3	390.07	74346.0	-3.460	< .001
	Λύκειο	387	3.39	1.06	3	447.89			

μπορεί να αντικαταστήσει τους βαθμούς									

Από την ανάλυση της πρώτης ερώτησης της Ενότητας Β΄ προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.022), με τους μαθητές Λυκείου (Mean Rank=437.63, Μ.Ο.=3.87, Δ.=4) να εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο συμφωνίας με τη δήλωση ότι η *αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία για το σχολείο* (Β1) σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου (Mean Rank=401.93, Μ.Ο.=374). Όπως παρουσιάζεται στον παραπάνω πίνακα, στη μεταβλητή Β2 καταγράφηκε υψηλή στατιστική σημαντικότητα (p<0.001), με τους μαθητές Γυμνασίου (Mean Rank=441.96, Μ.Ο.=3.77, Τ.Α.=0.85, Δ.=4) να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι *σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης των μαθητών* σε σχέση με τους μαθητές Λυκείου (Mean Rank=391.41, Μ.Ο.=3.57, Τ.Α.=0.94, Δ.=4). Επιπλέον, οι χαμηλές τιμές στην τυπική απόκλιση ανέδειξαν γενική συμφωνία και σχετική ομοιογένεια.

Συνακόλουθα, φάνηκε οι μαθητές Λυκείου (Mena Rank=446.69, Μ.Ο.=4.08) να παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι *σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη διαδικασία της μάθησης (Β3)*, σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου (Mean Rank=394.08, Μ.Ο.=3.87) με στατιστικά σημαντική διαφορά p<.001. Η διάμεσος (Δ.=4) ήταν ίδια και στις δύο βαθμίδες, αλλά ο μεγαλύτερος μέσος όρος στο Λύκειο φανέρωσε ισχυρότερη θετική στάση. Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και στην ερώτηση Β4 (p=0.007) με τους μαθητές Λυκείου (Μ.Ο.=3.57, Δ.=4) να συμφωνούν περισσότερο ότι *η αξιολόγηση στοχεύει στη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

Αξιοσημείωτο αποτέλεσμα προέκυψε από την ανάλυση της μεταβλητής Β12: «*Η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση αποτελούν την ίδια διαδικασία (είναι ταυτόσημες)».* Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές Γυμνασίου (Mean Rank=434.84, Μ.Ο.=2.68) να ταυτίζουν ελαφρώς περισσότερο την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση σε σχέση με τους μαθητές Λυκείου (Mean Rank=397.57, Μ.Ο.=2.54), σημειώνοντας στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.020.

Ταυτόχρονα, οι μαθητές Γυμνασίου δήλωσαν ότι συμφωνούν περισσότερο με την *αναγκαιότητα της βαθμολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Β13) (Μ.Ο.=3.36) συγκριτικά με τους μαθητές Λυκείου (Μ.Ο.=3.16, p=0.005), αντικατοπτρίζοντας ίσως μια πιο παραδοσιακή μαθητική νοοτροπία στις μικρότερες ηλικίες. Παρομοίως,

εντοπίστηκε υψηλή στατιστική σημαντικότητα (p<.001) στη μεταβλητή Β14, αναδεικνύοντας ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε λυκειακές τάξεις συμφωνούσαν περισσότερο ότι *η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ανάγκη των βαθμών* (Μ.Ο.=3.87), συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=3.62). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την τάση που καταγράφηκε και στην ερώτηση Β15, όπου οι μαθητές Λυκείου (Mean Rank=434.24, Μ.Ο.=3.75) απαντούσαν καταφατικά στην άποψη ότι *η αξιολόγηση της επίδοσης μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς βαθμολόγηση,* έναντι των μαθητών Γυμνασίου (Mean Rank=401.96, ΜΟ=3.59), με στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.036.

Προχωρώντας στην ερώτηση Β19, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.017 μεταξύ των δύο σχολικών βαθμίδων, με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.67, Δ.=3) να παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους μαθητές Λυκείου (Μ.Ο.=2.47, Δ.=2) σχετικά με την άποψη ότι *ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι δίκαιος για όλους*. Επιπλέον, η διάμεσος (Γυμνάσιο: Δ.=3 και Λύκειο: Δ.=2) ανέδειξε την ποιοτική διαφοροποίηση των στάσεων, καθώς στο Γυμνάσιο διαπιστώθηκε περισσότερο μια ουδέτερη έως ήπια θετική αντίληψη, ενώ στο Λύκειο παρατηρήθηκε μετατόπιση προς τη διαφωνία.

Συνακόλουθα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές Γυμνασίου εμφάνισαν μεγαλύτερη *προτίμηση στην αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος με βαθμούς* (Β20) (Μ.Ο.=2.81) έναντι των μαθητών Λυκείου (Μ.Ο.=2.58), με στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.001. Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, σημειώνουμε ότι οι μαθητές Λυκείου κατέγραψαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας (Μ.Ο.=3.13) με την άποψη ότι *οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με ευνοϊκό τρόπο* (Β22) συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.98, p=0.021), εύρημα που ενδεχομένως να συνδέεται με το φαινόμενο του πληθωρισμού των βαθμών.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση, επισημαίνουμε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολικών βαθμίδων (p<.001) παρατηρήθηκε και στην ερώτηση Β24, η οποία αναφέρεται στην *αξιοποίηση της περιγραφικής αξιολόγησης ως αντικατάσταση της βαθμολογίας*. Οι μαθητές Λυκείου φάνηκε (Mean Rank=447.89, Μ.Ο.=3.39) να εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής στην άποψη περί αντικατάστασης των βαθμών με περιγραφική αξιολόγηση σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου (Mean Rank=390.07, Μ.Ο.=3.14), υποδηλώνοντας ενδεχομένως την ανάγκη για συχνότερη αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στις μεγαλύτερες τάξεις.

6.3.2.3 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα

Συνεχίζοντας με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης για τον έλεγχο υποθέσεων της ενότητας Γ΄ (Γ1-Γ25) σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο-Λύκειο), σημειώνουμε ότι εντοπίστηκαν 13 ερωτήσεις, οι οποίες εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 24.

Πίνακας 24: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Σχολική Βαθμίδα (Γ1-Γ25)

Μεταβλητή	***Σχ. Βαθμίδα***	***N***	***Μέσος Όρος***	**Τυπική Απόκλιση**	**Διάμεσος**	**Mean Rank**	**U**	**Z**	**p**
Γ1. Η απόκτηση ενός καλού βαθμού αποτελεί βασικό σκοπό του σχολείου	Γυμνάσιο	443	2.98	1.10	3.00	434.48	94126.5	2.509	0.009
	Λύκειο	386	2.78	1.14	3.00	392.65			
Γ4. Επιδιώκω υψηλές επιδόσεις, για να ευχαριστήσω τους γονείς μου	Γυμνάσιο	443	3.14	1.25	3.00	436.16	94871.5	2.725	0.005
	Λύκειο	386	2.89	1.25	3.00	390.72			
Γ5. Επιδιώκω την υψηλή βαθμολογία, για να είναι ευχαριστημένοι οι καθηγητές μου	Γυμνάσιο	443	2.55	1.21	2.00	431.01	92593.0	2.063	0.033
	Λύκειο	386	2.37	1.12	2.00	396.62			
Γ7. Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση καλλιεργεί (ενισχύει) τη βαθμοθηρία (κυνήγι βαθμών) στους μαθητές	Γυμνάσιο	443	3.28	1.03	3.00	381.12	70489.5	-4.364	<.001
	Λύκειο	386	3.57	1.10	4.00	453.88			
Γ8. Όταν διεξάγεται σωστή αξιολόγηση και όχι μόνο βαθμολόγηση, υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη μας	Γυμνάσιο	443	3.61	0.99	4.00	398.96	78394.0	-2.066	0.027
	Λύκειο	386	3.75	0.94	4.00	433.41			
Γ12. Οι διαδικασίες που ακολουθούν οι καθηγητές στην αξιολόγηση δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών της τάξης	Γυμνάσιο	443	3.11	1.09	3.00	398.15	78036.0	-2.170	0.024
	Λύκειο	386	3.28	1.01	3.00	434.33			
Γ13. Η σωστή αξιολόγηση	Γυμνάσιο	443	3.14	1.19	4.00	399.80	78765.0	-1.958	0.042

ενθαρρύνει τους συμμαθητές μου να συνεργάζονται και να βοηθάει ο ένας τον άλλον	Λύκειο	386	3.31	1.10	4.00	432.45			
Γ15. Δέχομαι πίεση από τους γονείς μου για υψηλές επιδόσεις	Γυμνάσιο	442	2.82	1.35	3.00	430.75	92478.0	2.029	0.038
	Λύκειο	387	2.62	1.28	2.00	396.92			
Γ16. Επιδιώκω υψηλούς βαθμούς για να εισαχθώ στη σχολή της αρεσκείας μου στο Πανεπιστήμιο	Γυμνάσιο	443	3.54	1.18	4.00	389.21	74127.5	-3.256	< .001
	Λύκειο	386	**3.80**	1.14	4.00	443.46			
Γ22. Η επιδίωξη υψηλών βαθμών παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης	Γυμνάσιο	443	2.96	1.01	3.00	391.75	75349.0	-2.798	0.004
	Λύκειο	386	3.18	1.12	4.00	438.30			
Γ23. Η επιδίωξη υψηλών στόχων και καλών βαθμών περιορίζει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο μου	Γυμνάσιο	443	3.52	1.17	4.00	399.08	78491.0	-1.985	0.041
	Λύκειο	386	3.68	1.08	3.00	432.16			
Γ24. Με την περιγραφική αξιολόγηση περιορίζεται σημαντικά το «κυνήγι» των καλών βαθμών	Γυμνάσιο	443	3.17	1.02	3.00	390.65	74765.0	-3.070	0.001
	Λύκειο	386	3.38	0.98	3.00	441.81			
Γ25. Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης περιορίζουν την εμφάνιση βαθμοθηρικών τάσεων μεταξύ των μαθητών	Γυμνάσιο	442	3.16	1.05	3.00	387.59	73412.0	-3.464	< .001
	Λύκειο	387	3.39	1.02	3.00	445.31			

Η ανάλυση της μεταβλητής Γ1 κατέγραψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο σχολικών βαθμίδων (p=0.009), με τους μαθητές του Γυμνασίου να δηλώνουν *ότι η απόκτηση ενός καλού βαθμού αποτελεί βασικό σκοπό του σχολείου* σε ελαφρώς υψηλότερο βαθμό (Mean Rank=434.48, Μ.Ο.=2.98) σε σχέση με τους μαθητές του Λυκείου (Mean Rank=392.65, Μ.Ο.=2.78).

Ακολούθως, από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση της μεταβλητής Γ4 αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.005), με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=3.14, Δ.=3) να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τους μαθητές των τάξεων του Λυκείου (Μ.Ο.=2.89, Τ.Α.=1.25, Δ.=3). Το εύρημα ανέδειξε ότι

οι μαθητές του Γυμνασίου τείνουν περισσότερο να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις προκειμένου να ικανοποιήσουν τους γονείς τους, γεγονός που υποδηλώνει ισχυρότερη εξωτερική παρακίνηση στις μικρότερες τάξεις. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδήγησε η ανάλυση της μεταβλητής Γ5, από την οποία καταγράφηκε ο βαθμός συμφωνίας των μαθητών σχετικά με το αν επιδιώκουν *υψηλή βαθμολογία για να είναι ευχαριστημένοι οι καθηγητές.* Ειδικότερα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.033) υπέρ των μαθητών Γυμνασίου και σε αυτή την περίπτωση, καθώς φάνηκε να σημειώνουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (Mean Rank=431.01, Μ.Ο.=2.55, Δ.=2) με την εν λόγω άποψη συγκριτικά με τους μαθητές Λυκείου (Mean Rank=396.62, Μ.Ο.=2.37, Δ.=2). Παρόλο που και στις δύο βαθμίδες η διάμεσος παρέμεινε κοινή και οι μέσοι όροι ήταν κάτω από τη μεσαία τιμή της κλίμακας, η διαπιστωμένη διαφορά ανέδειξε τη σχετική υποχώρηση της εξωτερικής παρακίνησης στους ηλικιακά μεγαλύτερους μαθητές. Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα –πιθανά- αποτυπώνουν εντονότερη εξωτερική παρακίνηση κατά τα πρώτα σχολικά έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση τη στατιστική ανάλυση, από την επεξεργασία της ερώτησης Γ7 προέκυψε ισχυρή στατιστική σημαντικότητα (p<.001), καταδεικνύοντας ότι οι μαθητές του Λυκείου (Mean Rank=453.88, Μ.Ο.=3.57, Δ.=4) εμφανίζουν σαφώς υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι *η αξιολόγηση καλλιεργεί τη βαθμοθηρία* σε σύγκριση με τους μαθητές του Γυμνασίου (Mean Rank=381.12, Μ.Ο.=3.28, Δ.=3). Η αυξημένη τιμή της διαμέσου (Δ.=4), στη βαθμίδα του Λυκείου, ενισχύει αυτή την εικόνα, υποδηλώνοντας ότι το κέντρο βάρους των απαντήσεων μετατοπίστηκε προς υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας. Από αυτό το εύρημα κατέστη αντιληπτό ότι οι μαθητές του Λυκείου τείνουν να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της αξιολογικής διαδικασίας στο σχολείο και της καλλιέργειας της βαθμοθηρίας. Παρομοίως, από την ανάλυση της ερώτησης Γ8 εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.027) ως προς τον βαθμό συμφωνίας των μαθητών σχετικά με το αν *η σωστή αξιολόγηση συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη*. Οι μεγαλύτεροι μαθητές που ρωτήθηκαν στο Λύκειο (Μ.Ο.=3.75, Τ.Α.=0.94, Δ.=4) φάνηκε να συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση αυτή σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.=0.99, Δ.=4).

Συνακόλουθα, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση της μεταβλητής Γ12 ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.024) με τους μαθητές Λυκείου να διατυπώνουν πιο έντονη συμφωνία (Mean Rank=434.33, Μ.Ο.=3.28) με την άποψη ότι *οι διαδικασίες που ακολουθούν οι καθηγητές στην αξιολόγηση δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ των*

μαθητών της τάξης συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου (Mean Rank=398.15, Μ.Ο.=3.11). Παρότι η διάμεσος και για τις δύο ομάδες είναι ουδέτερη (Δ.=3), το ερευνητικό αποτέλεσμα κατέδειξε ότι οι μαθητές της μεγαλύτερης βαθμίδας -ενδεχομένως- θεωρούν την αξιολόγηση, όπως εφαρμόζεται μέσα στην τάξη, περισσότερο ανταγωνιστική.

Στην ερώτηση Γ13 διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.042) υπέρ των μαθητών Λυκείου, οι οποίοι τείνουν να παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (Μ.Ο.=3.31, Δ.=4, Τ.Α.=1.10) με την άποψη ότι *η σωστή αξιολόγηση ενθαρρύνει τους συμμαθητές μου να συνεργάζονται και να βοηθάει ο ένας τον άλλον,* σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=3.14, Δ.=4, Τ.Α.=1.19). Παράλληλα, αν και η διάμεσος διαμορφώθηκε στο 4 και για τις δύο ομάδες, υποδηλώνοντας γενικά θετική στάση, ωστόσο, οι υψηλότερες τιμές τυπικής απόκλισης φανέρωσαν μεγαλύτερη διαφοροποίηση απόψεων στους μαθητές Γυμνασίου.

Αναφορικά με την ερώτηση Γ15, σημειώνουμε ότι αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.038) μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου σχετικά με το αν *δέχονται πίεση από τους γονείς τους για υψηλές επιδόσεις.* Συγκεκριμένα, οι μαθητές που φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.82, Δ.=3) παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με την παραπάνω άποψη σε σύγκριση με τους μαθητές Λυκείου (Μ.Ο.=2.62, Δ.=2). Η διαφοροποίηση στην τιμή της διαμέσου είναι ενδεικτική της μεγαλύτερης γονεϊκής εμπλοκής στις μικρότερες ηλικίες.

Από την ανάλυση της ερώτησης Γ16 προέκυψε ισχυρή στατιστική διαφορά (p<0.001) ανάμεσα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου ως προς το κίνητρο *επιδίωξης υψηλών βαθμών για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο.* Στο Λύκειο (Μ.Ο.=3.80, Δ.=4, Τ.Α.=1.14) το επίπεδο συμφωνίας ήταν σαφώς υψηλότερο από το Γυμνάσιο (Μ.Ο.=3.54, Δ.=4, Τ.Α.=1.18), γεγονός απολύτως αναμενόμενο, αφού οι εξετάσεις εισαγωγής αποτελούσαν άμεσο στόχο για αυτούς.

Η μεταβλητή Γ22 εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.004) με τους μαθητές Λυκείου να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (Μ.Ο.=3.18, Δ.=4, Τ.Α.=1.12) με την άποψη *ότι η βαθμοθηρία εμποδίζει τη μάθηση* σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.96, Δ.=3, Τ.Α.=1.01). Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση πιθανόν να συνδέεται με την αυξανόμενη πίεση για υψηλές επιδόσεις στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, καθώς οι πανελλαδικές εξετάσεις οδηγούν σταδιακά τη μαθησιακή διαδικασία προς την επιδίωξη βαθμών, αντί προς την ουσιαστική κατανόηση των γνώσεων. Παρόμοια δεδομένα προέκυψαν και από την ανάλυση της ερώτησης Γ23, η

οποία αναφέρεται στην άποψη ότι *η επιδίωξη υψηλών στόχων και καλών βαθμών περιορίζει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών,* με στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.041 ανάμεσα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Οι μαθητές Λυκείου συμφώνησαν σε υψηλότερο βαθμό (Μ.Ο.=3.68, Δ.=3) με την παραπάνω δήλωση συγκριτικά με τους μαθητές του Γυμνασίου (Μ.Ο.=3.52, Δ.=4).

Ακολούθως, επισημαίνουμε ότι στην ερώτηση Γ24 εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των δύο βαθμίδων (p=0.001). Πιο αναλυτικά, η διαφορά έδειξε ότι οι μαθητές Λυκείου (Μ.Ο.=3.38, Δ.=3, Τ.Α.=0.98) συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι *με την περιγραφική αξιολόγηση περιορίζεται σημαντικά το «κυνήγι» των καλών βαθμών*, έναντι του Γυμνασίου (Μ.Ο.=3.17, Δ.=3). Με τα παραπάνω σημειώνουμε ότι το τελευταίο ερώτημα Γ25 παρουσίασε αξιοσημείωτη στατιστική διαφορά (p<0.001) υπέρ των μαθητών Λυκείου, οι οποίοι φάνηκε να συμφωνούν περισσότερο (Mean Rank=445.31, Μ.Ο.=3.39, Δ.=3, Τ.Α.=1.02) ότι *οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης περιορίζουν την εμφάνιση βαθμοθηρικών τάσεων μεταξύ των μαθητών* σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου (Mean Rank=387.59, Μ.Ο.=3.16, Δ.=3.00, Τ.Α.=1.05). Αν και οι τιμές στις διαμέσους σημειώθηκαν ίδιες, η ελαφρώς χαμηλότερη Τ.Α. στο Λύκειο φανέρωσε σε μεγαλύτερο βαθμό συγκλίνουσες απόψεις.

6.3.3 Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων με βάση την τάξη φοίτησης

Για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης, εφαρμόστηκε ο έλεγχος για την κανονικότητα των δεδομένων, μέσω των κριτηρίων Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, όπου και διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των μεταβλητών δεν ακολουθούσε κανονική κατανομή. Επομένως, επιλέχθηκε η χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, το οποίο είναι κατάλληλο για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων ομάδων (Β΄ και Γ΄ τάξης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης). Τα αποτελέσματα αφορούσαν ερωτήσεις από το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου. Αυτά αποτυπώθηκαν σε συγκεντρωτικούς πίνακες ανά θεματική ενότητα για τις μεταβλητές που παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p <.05) μεταξύ των μαθητών Β΄ και Γ΄ τάξης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα. Επιπρόσθετα, στους πίνακες αποτυπώθηκε ο αριθμός έγκυρων απαντήσεων (N), ο μέσος όρος (Μ.Ο.), η διάμεσος (Δ.), η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και η αντίστοιχη p-value για κάθε σύγκριση, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορισμένο στο p<.05.

6.3.3.1 Ενότητα Α΄: Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη σε σχέση με την τάξη φοίτησης

Βάσει των αποτελεσμάτων του μη παραμετρικού ελέγχου Mann–Whitney, που εφαρμόστηκε στις απαντήσεις των μαθητών για το σύνολο των μεταβλητών της Ενότητας Α΄: «Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη» σε σχέση με την τάξη φοίτησης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο σε τρεις μεταβλητές, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 25.

Πίνακας 25: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τάξη Φοίτησης (A1-A12)

Μεταβλητή	*Τάξη*	*N*	*Μέσος Όρος*	*Διάμεσος*	*Τυπική Απόκλιση*	*Mean Rank*	*U*	*Z*	*p-value*
Α3. Σύντομα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής	Β΄ Λυκείου	166	2.06	2	1.34	179.29	15134.5	-3.056	0.001
	Γ΄ Λυκείου	177	2.38	2	1.30	214.41			
Α5. Αυτοαξιολόγηση	Β΄ Γυμνασίου	235	2.08	2	1.26	238.64	27869.5	2.142	0.022
	Γ΄ Γυμνασίου	222	1.81	1	1.12	212.36			
	Β΄ Λυκείου	166	1.63	1	1.03	181.12	15535.5	-2.690	0.003
	Γ΄ Λυκείου	177	1.96	2	1.24	212.03			
Α9. Αξιολόγηση από τις/τους συμμαθήτριες/ές μου	Β΄ Γυμνασίου	235	1.84	2	1.20	240.64	28250.5	2.518	0.006
	Γ΄ Γυμνασίου	222	1.61	1	1.07	209.78			
	Β΄ Λυκείου	166	1.42	1	0.91	181.12	15535.5	-3.074	<.001
	Γ΄ Λυκείου	177	1.71	1	1.06	212.03			

Συγκεκριμένα, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.001), καθώς η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου (Mean Rank=214.41) αξιοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα σύντομα τεστ πολλαπλής επιλογής (Α3) ως εργαλείο αξιολόγησης, σε σύγκριση με τους μαθητές της Β΄ Λυκείου (Mean Rank=179.29). Σε ευρύτερο πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση κατέγραψε χαμηλή συχνότητα χρήσης σε όλες τις βαθμίδες (Μ.Ο. <2.10, Δ.= 1-2), με στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, καθώς και μεταξύ Β΄ και Γ΄ Λυκείου ($p < .05$).

Ειδικότερα, οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου επεσήμαναν ότι η αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιείται συχνότερα στην τάξη τους σε σχέση με τη Γ΄ Γυμνασίου με τη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική (p=0.022). Αντίθετα, στο Λύκειο οι μαθητές της Γ΄ τάξης

δήλωσαν συχνότερη εφαρμογή αυτοαξιολόγησης σε σχέση με τους μαθητές της Β΄ τάξης με τη διαφορά να είναι, επίσης, στατιστικά σημαντική (p=0.003).

Και στην περίπτωση της *ετεροαξιολόγησης* (Α9), τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια, καθώς η συγκεκριμένη τακτική φάνηκε να χρησιμοποιείται σε μικρή συχνότητα σε όλες τις βαθμίδες. Τα περιγραφικά στατιστικά ενισχύουν αυτή την εικόνα: Όλοι οι μέσοι όροι ήταν κάτω από 2,00 και οι διάμεσοι σε κάθε περίπτωση ήταν Δ.=1 ή Δ.=2. Παράλληλα, και στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου δήλωσαν μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης της ετεροαξιολόγησης σε σχέση με τους μαθητές της Γ΄ τάξης, με στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.006. Ωστόσο, στο Λύκειο, παρατηρήθηκε αντίθετη τάση: οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου υποστήριξαν συχνότερη χρήση της εν λόγω μεθόδου σε σχέση με τους μαθητές της Β΄ τάξης, με τη διαφορά τώρα να είναι ισχυρή στατιστικά (p<.001). Επομένως, και οι δύο πρακτικές παρουσίασαν αντίρροπη τάση μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου.

6.3.3.2 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με την τάξη φοίτησης

Βάσει των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των ελέγχων υποθέσεων στις μεταβλητές της Ενότητας Β΄: «*Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία»,* σε σχέση με την τάξη φοίτησης, διαπιστώθηκε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε πέντε από τις 26 ερωτήσεις, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ Β΄ και Γ΄ τάξης κάθε βαθμίδας, όπως φαίνεται στον Πίνακα 26.

Πίνακας 26: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τάξη Φοίτησης (Β1-Β25)

Μεταβλητή	***Τάξη***	***N***	***Μέσος Όρος***	***Διάμεσος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Mean Rank***	***U***	***Z***	***p-value***
Β1. Η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο	Β΄ Γυμνασίου	207	3.61	4	0.94	205.67	28250.5	2.518	0.002
	Γ΄ Γυμνασίου	241	3.85	4	0.96	240.68			
Β6. Αξιοποιώ την ανατροφοδότηση, δηλαδή τις πληροφορίες που λαμβάνω, για να βελτιώσω τη μάθησή μου	Β΄ Λυκείου	220	3.81	4	0.89	204.36	20649.5	1.982	0.028
	Γ’ Λυκείου	168	3.65	4	0.88	181.59			
Β8. Οι καθηγητές με αξιολογούν, για να μπορούν να ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με την πρόοδό μου	Β’ Λυκείου	220	2.91	3	1.11	181.57	15636.0	-2.598	0.007
	Γ’ Λυκείου	168	3.30	3	1.05	211.43			

Μεταβλητή	*Τάξη*	*N*	*Μέσος Όρος*	*Διάμεσος*	*Τυπική Απόκλιση*	*Mean Rank*	*U*	*Z*	*p-value*
Β13. Η βαθμολόγηση αποτελεί γενικά αναγκαία διαδικασία στο σχολείο	Β' Γυμνασίου	206	3.21	3	1.08	208.52	21634.0	-2.274	0.018
	Γ' Γυμνασίου	240	3.48	4	1.03	236.36			
	Β' Λυκείου	220	3.03	3	1.03	181.24	15562.0	-2.666	0.005
	Γ' Λυκείου	168	3.33	3	1.05	211.87			
Β20. Προτιμώ το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να αποτυπώνεται με βαθμούς	Β' Λυκείου	220	2.41	2	1.02	177.66	4775.5	-3.384	< .001
	Γ' Λυκείου	168	2.81	3	1.12	216.55			

Από τη στατιστική ανάλυση της μεταβλητής Β1 προέκυψε ότι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση ότι *η σωστή αξιολόγηση είναι αναγκαία διαδικασία στο σχολείο,* με στατιστικά σημαντική διαφορά p<.002. Και στις δύο τάξεις η διάμεσος ήταν κοινή (Δ.=4) και αποτύπωσε ισχυρή συμφωνία, αλλά η Γ΄ τάξη είχε υψηλότερο μέσο όρο, που επιβεβαιώνει μια ισχυρότερη πεποίθηση.

Αναφορικά με την άποψη ότι *αξιοποιούν την ανατροφοδότηση, δηλαδή τις πληροφορίες που λαμβάνουν, για να βελτιώσουν τη μάθησή τους* (Β6), οι μαθητές της Β΄ Λυκείου φάνηκε να συμφωνούν σε ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Γ΄. Αν και η διαφορά ήταν μικρή, ωστόσο παρέμεινε στατιστικά σημαντική p<.028.

Ακολούθως, σημειώνουμε ότι οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου κατέγραψαν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι *η αξιολόγηση χρησιμοποιείται από τους καθηγητές για την ενημέρωση των γονέων* (Β8) σε σχέση με τους μαθητές της Β΄ τάξης, με στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.007. Η κοινή διάμεσος (Δ.=3) δείχνει ουδέτερη στάση και για τις δύο ομάδες, αλλά καταγράφηκε υψηλότερος μέσος όρος στη Γ΄ Λυκείου, υποδηλώνοντας μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας για τους μαθητές της τελευταίας τάξης.

Επιπλέον, οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου επέδειξαν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με τη δήλωση ότι *η βαθμολόγηση αποτελεί γενικά αναγκαία διαδικασία στο σχολείο* (Β13), συγκριτικά με τους μαθητές της Β΄, ενώ και οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Λυκείου συμφώνησαν περισσότερο με την παραπάνω δήλωση σε σχέση με τους μαθητές της Β΄. Επισημαίνεται, ακόμη, ότι στη βαθμίδα του Γυμνασίου, η διάμεσος διαφοροποιήθηκε από Δ.=3 (Β΄) σε Δ.=4 (Γ΄), δηλώνοντας σαφή αύξηση συμφωνίας στη Γ΄.

Τέλος, σημαντικό αλλά αναμενόμενο εύρημα αποτέλεσε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των μαθητών της τελευταίας τάξης του Λυκείου με p<.001. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση της μεταβλητής Β20 διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου

συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι *η αξιολόγηση να αποτυπώνεται με βαθμούς* σε σχέση με τους μαθητές της Β΄, με την τιμή της διαμέσου να αυξάνεται από Δ.=2 (Β΄) σε Δ.=3 (Γ΄), και ο μέσος όρος να διαφοροποιείται έντονα (Β΄: Μ.Ο.=2.41 Γ΄: Μ.Ο.=2.81).

6.3.3.3 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία σε σχέση με την τάξη φοίτησης

Η στατιστική ανάλυση του συνόλου των μεταβλητών της ενότητας Γ΄: «*Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία»* σε σχέση με την τάξη φοίτησης κατέδειξε εφτά (7) στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και μόνο μία (1) ανάμεσα στους μαθητές Β΄ και Γ΄ Λυκείου.

Πιο αναλυτικά, με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 27, από την εξέταση της μεταβλητής Γ5*: «Επιδιώκω την υψηλή βαθμολογία, για να είναι ευχαριστημένοι οι καθηγητές μου*», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.003 υπέρ των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου. Ειδικότερα, καταγράφηκε σημαντικά υψηλότερη συμφωνία τόσο στον μέσο όρο (Μ.Ο.=2.74, Δ.=3) όσο και στη διάμεσο, σε σχέση με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.40, Δ.=2).

Πίνακας 27: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τάξη Φοίτησης (Γ1-Γ25)

Μεταβλητή	***Τάξη***	***Μέσος Όρος***	***Διάμεσος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Mean Rank***	***U***	***Z***	***p-value***
Γ5. Επιδιώκω την υψηλή βαθμολογία, για να είναι ευχαριστημένοι οι καθηγητές μου	Β΄ Γυμνασίου	2.74	3	1.22	241.01	28256.0	2.887	0.003
	Γ΄ Γυμνασίου	2.40	2	1.19	205.77			
Γ7. Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση καλλιεργεί (ενισχύει) τη βαθμοθηρία (κυνήγι βαθμών) στους μαθητές	Β΄ Γυμνασίου	3.06	3	1.08	198.80	19645.0	-3.524	<0.001
	Γ΄ Γυμνασίου	3.46	3	0.94	241.80			
Γ8. Όταν διεξάγεται σωστή αξιολόγηση και όχι μόνο βαθμολόγηση, υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη μας	Β΄ Γυμνασίου	3.39	4	1.04	196.50	19176.0	-3.873	<0.001
	Γ΄ Γυμνασίου	3.80	4	0.90	243.77			
Γ13. Η σωστή αξιολόγηση ενθαρρύνει τους συμμαθητές μου να συνεργάζονται και να	Β΄ Γυμνασίου	2.94	3	1.21	203.08	20519.0	-2.873	0.003
	Γ΄ Γυμνασίου	3.31	3	1.14	238.15			

βοηθάει ο ένας τον άλλον								
Γ16. Επιδιώκω υψηλούς βαθμούς για να εισαχθώ στη σχολή της αρεσκείας μου στο Πανεπιστήμιο	Β΄ Λυκείου	3.95	4	1.06	208.37	21554.5	2.984	0.002
	Γ΄ Λυκείου	3.59	4	1.21	174.20			
Γ19. Όταν αξιολογούμαστε, η τάξη μας αποκτά μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση	Β΄ Γυμνασίου	2.59	3	1.10	208.98	21721.0	-1.978	0.041
	Γ΄ Γυμνασίου	2.82	3	1.13	233.12			
Γ23. Η επιδίωξη υψηλών στόχων και καλών βαθμών περιορίζει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο μου	Β΄ Γυμνασίου	3.69	4	1.15	240.51	28153.5	2.896	0.003
	Γ΄ Γυμνασίου	3.37	3	1.18	205.21			
Γ25. Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης περιορίζουν την εμφάνιση βαθμοθηρικών τάσεων μεταξύ των μαθητών	Β΄ Γυμνασίου	3.04	3	1.05	208.69	21662.0	-1.952	0.040
	Γ΄ Γυμνασίου	3.26	3	1.03	232.48			

Συνεχίζοντας με την ερώτηση Γ7, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι αν και εντοπίστηκε η ίδια διάμεσος μεταξύ Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου (Δ.=3), οι απαντήσεις των μαθητών της Γ΄ τάξης εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όσο (Μ.Ο.=3.46) και μικρότερη απόκλιση (Τ.Α.=0.94) από αυτούς της Β΄ τάξης (Μ.Ο.=3.06 Τ.Α.=1.08), γεγονός που επιβεβαιώνει μια πιο συγκλίνουσα στάση σχετικά με το *ότι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση ενισχύει τη βαθμοθηρία στους μαθητές*. Η διαφορά σημειώθηκε στατιστικά σημαντική (p<.001), υποδηλώνοντας ενδεχομένως ότι όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, τόσο περισσότερο αντιλαμβάνονται τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Ταυτόχρονα, και στην ερώτηση Γ8 εντοπίστηκε ισχυρή στατιστική διαφοροποίηση (p=<0.001) με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου να συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό και να εμφανίζουν μεγαλύτερη θετική τάση (Μ.Ο.=3.80, Δ.=4, Τ.Α.=0.90) ως προς την άποψη ότι *όταν διεξάγεται σωστή αξιολόγηση και όχι μόνο βαθμολόγηση, υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη μας*, συγκριτικά με τους μαθητές της Β΄ τάξης (Μ.Ο.=3.39, Δ.=4 Τ.Α.=1.04).

Αναφορικά με την άποψη *ότι η σωστή αξιολόγηση ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών* (Γ13), βρέθηκε ότι οι μαθητές και των δύο τάξεων εμφάνισαν μια τάση προς την ουδέτερη απάντηση (Δ.=3). Ωστόσο, ο μέσος όρος των απαντήσεων στη Γ΄ τάξη (Μ.Ο.=3.31) ήταν υψηλότερος και η διαφορά προέκυψε στατιστικά σημαντική

(p=0.003), καταδεικνύοντας ελαφρώς μεγαλύτερη τάση συμφωνίας των μαθητών με την παραπάνω άποψη, σε σχέση με τους μαθητές της Β΄ τάξης (Μ.Ο.= 2.94).

Ακολούθως, η μεταβλητή Γ16 ήταν η μοναδική της ενότητας Γ΄ που ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων του Λυκείου. Ωστόσο, το αποτέλεσμα κρίνεται αναμενόμενο καθώς η δήλωση *Γ16: «Επιδιώκω υψηλούς βαθμούς για να εισαχθώ στη σχολή της αρεσκείας μου στο Πανεπιστήμιο»* αφορά άμεσα τους μαθητές του Λυκείου που προετοιμάζονται για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία. Τα αποτελέσματα σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.002 υπέρ των μαθητών της Β΄ Λυκείου. Αν και οι δύο ομάδες παρουσίασαν υψηλό επίπεδο συμφωνίας στις απαντήσεις τους (Δ.=4), οι μαθητές της Β' Λυκείου επέδειξαν ισχυρότερη συμφωνία συνολικά.

Αναφορικά με την άποψη ότι *όταν αξιολογούμαστε, η τάξη μας αποκτά μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση* (Γ19) παρατηρήθηκε ότι, ενώ η διάμεσος παρέμεινε ίδια (Δ.=3), η υψηλότερη μέση τιμή στην Γ΄ Γυμνασίου υποδήλωσε μεγαλύτερη συμφωνία με την παραπάνω δήλωση. Παρόλο που το επίπεδο συμφωνίας δεν ήταν ιδιαίτερα υψηλό, η στατιστική σημαντικότητα (p=0,041) ανέδειξε την αλλαγή στάσης των μαθητών όσο μεγαλώνουν.

Συνεχίζοντας με τη στατιστική ανάλυση της μεταβλητής Γ23*: «Η επιδίωξη υψηλών στόχων και καλών βαθμών περιορίζει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο μου»,* σημειώνουμε ότι καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.03 με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου να σημειώνουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας. Η έντονη διαφοροποίηση στην τιμή της διαμέσου (Β΄ Γυμνασίου: Δ.=4 και Γ΄ Γυμνασίου: Δ.=3) ανέδειξε σαφώς ότι οι πρώτοι θεωρούν περισσότερο ότι *η επιδίωξη καλών βαθμών περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο τους τους.*

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση, επισημαίνουμε ότι, αν και μικρή, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων του Γυμνασίου (p=0.040) στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (Γ25). Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ΄ τάξης φάνηκε από τις δηλώσεις τους να συμφωνούν ελαφρώς περισσότερο με την άποψη ότι *οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης περιορίζουν την εμφάνιση βαθμοθηρικών τάσεων μεταξύ των μαθητών*. Αν και η τιμή της διαμέσου εντοπίστηκε στην ουδέτερη απάντηση, το συνολικό αποτέλεσμα υποδηλώνει αυξανόμενη τάση στους μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου.

6.3.4 Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων σε σχέση με τον τύπο σχολείου

Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών με βάση τον τύπο σχολείου (Αστικά-Ημιαστικά), εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U. Η επιλογή του συγκεκριμένου τεστ βασίστηκε σε προηγηθέντες ελέγχους κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk), οι οποίοι έδειξαν ότι οι περισσότερες μεταβλητές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Επιπλέον, για την αξιολόγηση της πρακτικής σημασίας των διαφορών μεταξύ των ομάδων, υπολογίστηκε το μέγεθος της επίδρασης (effect size) μέσω του δείκτη r, ο οποίος ενδείκνυται σε μη παραμετρικά τεστ. Για κάθε εξεταζόμενη μεταβλητή παρουσιάζονται σε συγκεντρωτικούς πίνακες το μέγεθος δείγματος (N) ανά φύλο, ο μέσος όρος (Μ.Ο.), η τυπική απόκλιση (Τ.Α.), η διάμεσος (Δ.) και η τιμή p, για όσες μεταβλητές παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p-value<.05), καθώς και το μέγεθος της επίδρασης (Cohen's r), για κάθε μεταβλητή. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο p<.05.

Κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί η σημαντική ανισορροπία στο μέγεθος των δύο ομάδων (Αστικά Σχολεία: 722 μαθητές, Ημιαστικά Σχολεία: 114), γεγονός που συνιστά περιορισμό στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η ερμηνεία των διαφορών αυτών πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, αφού η ανισορροπία στο μέγεθος των δύο ομάδων μπορεί να επηρεάσει τόσο τη στατιστική ισχύ όσο και τη σημασία των ελέγχων, ιδίως στις περιπτώσεις, όπου οι διαφορές που εξετάζονται είναι μικρές, καταλήγοντας είτε σε υπερεκτίμηση είτε σε υποεκτίμηση της πραγματικής διαφοράς.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα θα πρέπει να αξιολογούνται συνολικά και με επιφύλαξη, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τη στατιστική σημαντικότητα αλλά και την πραγματική ένταση του φαινομένου. Ένα αποτέλεσμα με σχετικά μεγαλύτερο ποσοστιαίο μέγεθος αλλά οριακή στατιστική σημαντικότητα μπορεί πραγματικά να είναι ουσιαστικό και να αξίζει περαιτέρω μελέτη.

6.3.4.1 Ενότητα Α΄: Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη σε σχέση με τον τύπο σχολείου

Όπως παρατηρείται από τα αποτελέσματα του Πίνακα 28, από το σύνολο των 12 μεταβλητών της ενότητας Α΄ διαπιστώθηκαν εφτά με στατιστικά σημαντικές διαφορές (p<0.05) μεταξύ μαθητών αστικών και ημιαστικών σχολείων. Παρ' όλα αυτά, τα

υπολογισμένα μεγέθη επίδρασης (r) βρέθηκαν σε χαμηλά επίπεδα (r<0.15), υποδηλώνοντας ότι η ένταση των διαφορών είναι περιορισμένη και πιθανόν να μην έχει ουσιαστική πρακτική σημασία. Ωστόσο, η εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών προσδίδει ερευνητικό ενδιαφέρον. Για αυτόν τον λόγο, στη συνέχεια παρουσιάζονται επιλεκτικά οι μεταβλητές με τις πιο σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 28: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τύπο Σχολείου (A1-A12)

Μεταβλητή	***Τύπος Σχολείου***	***N***	***Μέσος Όρος***	***Διάμεσος***	***Τυπική Απόκλιση***	***p-value***	***Effect Size r***
A1. Προφορικές ερωτήσεις	Αστικά	722	3.72	4	0.92	0.028	0.072
	Ημιαστικά	114	3.89	4	0.97		
A2. Διαγωνίσματα	Αστικά	722	3.59	4	1.00	<.001	0.145
	Ημιαστικά	114	3.17	3	0.95		
A6. Διατήρηση ατομικού φακέλου εργασιών	Αστικά	722	1.98	2	1.11	0.001	0.106
	Ημιαστικά	113	2.38	2	1.26		
A7. Ερευνητικές εργασίες	Αστικά	722	2.51	2	1.03	0.038	0.069
	Ημιαστικά	114	2.74	3	1.05		
A9. Αξιολόγηση από τις/τους συμμαθήτριες/ές μου	Αστικά	722	1.61	1	0.90	0.005	0.085
	Ημιαστικά	113	1.84	2	0.99		
A12. Περιγραφική αξιολόγηση (αναλυτικά περιγραφικά και επεξηγηματικά σχόλια)	Αστικά	720	2.65	3	1.16	0.002	0.105
	Ημιαστικά	113	3.00	3	1.08		

Η σημαντικότερη διαφορά (p<.001) εντοπίστηκε στη μεταβλητή *Διαγωνίσματα* (A2), όπου οι μαθητές των αστικών σχολείων δήλωσαν ότι εφαρμόζονται συχνότερα (Μ.Ο.=3.59, Δ.=4) σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών (Μ.Ο.=3.17, Δ.=3), με δείκτη επίδρασης r=0.145. Αυτό κατέδειξε σαφέστερη διαφοροποίηση στη χρήση των διαγωνισμάτων. Αν και το μέγεθος της επίδρασης σημειώθηκε μικρό, ήταν το σχετικά ισχυρότερο μεταξύ των μεταβλητών.

Αντίθετα, συχνότερα φάνηκε ότι εφαρμόζονται (στις σπάνιες περιπτώσεις που εφαρμόζονται) οι εναλλακτικές αξιολογικές τεχνικές: «*Διατήρηση ατομικού φακέλου εργασιών»* (A6) και «*Περιγραφική αξιολόγηση με αναλυτικά και περιγραφικά σχόλια» (*A12), σε ημιαστικά σχολεία (p=0.001 και p=0.002 αντίστοιχα). Η διάμεσος παρέμεινε ίδια (Δ.=2) σε αμφότερους τους τύπους σχολείων. Αν και η στατιστική διαφοροποίηση (p=0.001, r=0.106) κατέδειξε μια σχετικά μικρή επίδραση, οι παρατηρούμενες διαφορές

ήταν συνεπείς και διατήρησαν τη στατιστική τους σημαντικότητα. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και από την ανάλυση της μεταβλητής Α9, η οποία αναφέρεται στην αξιολογική πρακτικής της ετεροαξιολόγησης. Εδώ προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.005), με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων να δηλώνουν ότι εφαρμόζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα (Δ.=2) και με δείκτη επίδρασης μικρό (r=0.085), αλλά σταθερό.

Συνολικά, διαπιστώθηκε υψηλό ερευνητικό ενδιαφέρον για διερεύνηση της τάσης που παρατηρείται στα ημιαστικά σχολεία, όπου καταγράφεται αυξημένη συχνότητα αξιοποίησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

6.3.4.2 Ενότητα Β΄: Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με τον τύπο σχολείου

Από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με τον τύπο σχολείου, από τις 26 ερωτήσεις της ενότητας Β΄ του ερωτηματολογίου, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε εφτά. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί και σε αυτή την ενότητα ότι σε όλες τις περιπτώσεις ο δείκτης επίδρασης παρέμεινε μικρός (r<0.10), γεγονός που υποδηλώνει ότι, αν και οι διαφορές είναι υπαρκτές, η πρακτική τους αξία αποδείχτηκε περιορισμένη και, μάλιστα, σε συγκεκριμένα πλαίσια εφαρμογής. Συνολικά, η ανάλυση έγινε με σκοπό την ερευνητική αξιοποίηση των τάσεων που προέκυψαν και όχι την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πίνακας 29: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τύπο Σχολείου (B1-B26)

Μεταβλητή	*Τύπος Σχολείου*	*N*	*Μέσος Όρος*	*Διάμεσος*	*Τυπική Απόκλιση*	*p-value*	*Effect Size r*
B1. Η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο	Αστικά	722	3.83	4	0.94	0.022	0.074
	Ημιαστικά	114	3.61	4	1.03		
B3. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη διαδικασία της μάθησης	Αστικά	722	4.00	4	0.96	0.009	0.850
	Ημιαστικά	114	3.75	4	1.02		
B10. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την επίδοσή μου	Αστικά	722	3.05	3	1.12	0.030	0.073
	Ημιαστικά	113	3.29	3	1.07		
B15. Μπορώ να αξιολογηθώ για την επίδοσή μου χωρίς να χρειάζεται πάντα βαθμός	Αστικά	721	3.70	4	1.03	0.010	0.086
	Ημιαστικά	112	3.42	3	1.14		
	Αστικά	721	2.52	3	1.09	0.003	0.098

Μεταβλητή	*Τύπος Σχολείου*	*N*	*Μέσος Όρος*	*Διάμεσος*	*Τυπική Απόκλιση*	*p-value*	*Effect Size r*
Β17. Η αξιολόγηση είναι μια ευχάριστη εμπειρία για μένα	Ημιαστικά	111	2.86	3	1.13		
Β20. Προτιμώ το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να εκφράζεται με περιγραφή αντί με αριθμό	Αστικά	721	2.66	3	1.09	0.020	0.078
	Ημιαστικά	112	2.93	3	1.16		
Β21. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με αυστηρό τρόπο	Αστικά	721	3.11	3	3.02	0.046	0.065
	Αστικά	112	2.87	3	1.09		

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, οι μαθητές που φοιτούσαν σε αστικά σχολεία, δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι *η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο (Β1) (*Μ.Ο.=3.83, Δ.=4) σε σχέση με όσους φοιτούσαν σε ημιαστικά σχολεία (Μ.Ο.=3.61, Δ.=4), με στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.022 και δείκτη επίδρασης r=0.074, καταδεικνύοντας μια ήπια, αλλά στατιστικά ισχυρή διαφοροποίηση υπέρ των σχολείων των αστικών περιοχών.

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδήγησε η στατιστική ανάλυση της μεταβλητής Β3 που αναφέρεται στον σκοπό της αξιολόγησης ως μέσο *εντοπισμού δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη διαδικασία της μάθησης*, με τους μαθητές των αστικών σχολείων να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας έναντι των ημιαστικών (Μ.Ο.=4.00 και Μ.Ο.=3.75, αντίστοιχα), με στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.009 και δείκτη επίδρασης r=0.085. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι και οι δύο ομάδες είχαν κοινή διάμεσο (Δ.=4), γεγονός που ενισχύει την τάση συμφωνίας με τη δήλωση.

Αντίθετα, αναφορικά με την άποψη ότι *οι καθηγητές χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την επίδοσή μου* (Β10), οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων φάνηκε να δηλώνουν λίγο μεγαλύτερη συμφωνία (Μ.Ο.=3.29) σε σύγκριση με τους μαθητές των αστικών (Μ.Ο.=3.05), με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση p=0.030 και μικρή επίδραση (Δείκτης επίδρασης r=0.073).

Ακολούθως, σημειώνουμε ότι αναφορικά με την ανάλυση της μεταβλητής Β15: «*Μπορώ να αξιολογηθώ χωρίς βαθμό»*, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές των σχολείων αστικών περιοχών εμφάνισαν πιο θετική τάση συμφωνίας (Μ.Ο.=3.70, Δ.=4), συγκριτικά με τους μαθητές ημιαστικών περιοχών (Μ.Ο.=3.42, Δ.=3), με στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.010 και δείκτη επίδρασης r=0.086.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων της μεταβλητής Β17, στην οποία οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων φάνηκε ότι συμφωνούν λίγο περισσότερο (Μ.Ο.=2.86, Δ.=3) με την άποψη ότι *η αξιολόγηση είναι μια ευχάριστη εμπειρία για μένα,* σε σχέση με τους μαθητές των αστικών

σχολείων (Μ.Ο.=2.52), με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση p=0.003 και τον μεγαλύτερο δείκτη επίδρασης στον πίνακα r=0.098. Παρόλο που η επίδραση παρέμεινε μικρή, η συγκεκριμένη διαφοροποίηση αποτελεί τη σημαντικότερη της παρούσας ανάλυσης. Το συγκεκριμένο ερευνητικό αποτέλεσμα ενδέχεται να συνδέεται με την παρατήρηση ότι οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων εξέφρασαν, σε συγκριτικά υψηλότερο ποσοστό, συμφωνία με την άποψη ότι προτιμούν *το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να εκφράζεται με περιγραφή αντί με αριθμό* (Β20: Μ.Ο.=2.93, Δ.=3), σε σύγκριση με τους μαθητές των αστικών σχολείων (Μ.Ο.=2.66, Δ.=3), με στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.020) και δείκτη επίδρασης r=0.078.

Τέλος, από την ανάλυση της μεταβλητής Β21 διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των σχολείων αστικών περιοχών σημείωσαν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με αυστηρό τρόπο (Μ.Ο.=3.11, Δ.=3) από τους μαθητές σχολείων ημιαστικών περιοχών (Μ.Ο.=2.87, Δ.=3), με στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.046 και δείκτη επίδρασης r=0.065.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας υποενότητας έδειξαν πως ο τύπος σχολείου φαίνεται να ασκεί περιορισμένη επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών. Παρόλα αυτά, ορισμένες τάσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση.

6.3.4.3 Ενότητα Γ΄: Απόψεις των μαθητών για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία σε σχέση με τον τύπο σχολείου

Από την ανάλυση των 25 μεταβλητών της ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου (Γ1-Γ25) προέκυψαν τέσσερις με στατιστικά σημαντικές διαφορές (p<.05) μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών αστικών και ημιαστικών σχολείων, όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 30. Σε κάθε περίπτωση, ο δείκτης επίδρασης r κυμαίνεται κάτω από το 0.10, δηλαδή πρόκειται για διαφορές μικρού μεγέθους, που όμως αποτέλεσαν ένδειξη ορισμένων τάσεων.

Πίνακας 30: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές ανά Τύπο Σχολείου (Γ1-Γ25)

Μεταβλητή	***Τύπος Σχολείου***	***N***	***Μέσος Όρος***	***Διάμεσος***	***Τυπική Απόκλιση***	***p-value***	***Effect Size r***
Γ5. Επιδιώκω την υψηλή βαθμολογία, για να είναι ευχαριστημένοι οι καθηγητές μου	Αστικά	716	2.41	2	1.15	0.002	0.105
	Ημιαστικά	113	2.81	3	1.19		

Μεταβλητή	*Τύπος Σχολείου*	*N*	*Μέσος Όρος*	*Διάμεσος*	*Τυπική Απόκλιση*	*p-value*	*Effect Size r*
Γ8. Όταν διεξάγεται σωστή αξιολόγηση και όχι μόνο βαθμολόγηση, υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη μας	Αστικά	722	3.70	4	1.06	0.028	0.072
	Ημιαστικά	114	3.50	4	1.04		
Γ9. Η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους τους μαθητές της τάξης ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	Αστικά	722	3.30	4	1.16	0.022	0.022
	Ημιαστικά	113	3.58	4	1.18		
Γ13. Η σωστή αξιολόγηση ενθαρρύνει τους συμμαθητές μου να συνεργάζονται και να βοηθάει ο ένας τον άλλον	Αστικά	721	3.25	3	1.08	0.028	0.027
	Ημιαστικά	112	3.01	3	1.07		

Με βάση τη στατιστική ανάλυση της μεταβλητής Γ5, σημειώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε ημιαστικά σχολεία κατέγραψαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας (Μ.Ο.=2.81, Δ.=3) σε σύγκριση με τους μαθητές των αστικών σχολείων (Μ.Ο.=2.41, Δ.=2), αναφορικά με την άποψη ότι *«Επιδιώκω την υψηλή βαθμολογία για να είναι ευχαριστημένοι οι καθηγητές μου».* Η στατιστικά ισχυρή διαφορά που προέκυψε (p=0.002, r=0.105) καταδεικνύει ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε ημιαστικά σχολεία φάνηκε να συνδέουν περισσότερο τη βαθμολογία με την ικανοποίηση των καθηγητών.

Προχωρώντας στην ερώτηση Γ8: *«Όταν διεξάγεται σωστή αξιολόγηση (και όχι μόνο βαθμολόγηση), υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη»,* διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των αστικών σχολείων συμφωνούν ελαφρώς περισσότερο (Μ.Ο.=3.70, Δ.=4) σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων (Μ.Ο.=3.50, Δ.=4). Αν και οι διάμεσοι ταυτίζονται, η διαφορά παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική (p=0.028, r=0.072), δείχνοντας μια ελαφρώς πιο θετική αντίληψη των μαθητών των αστικών σχολείων για τον ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα δεδομένα από την ανάλυση της μεταβλητής Γ9 αποκάλυψαν ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε ημιαστικά σχολεία συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.=3.58, Δ.=4) με την άποψη ότι *η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους ενισχύει τον ανταγωνισμό* σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών (Μ.Ο.=3.30, Δ.=4). Η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική (p=0.022) με μικρό δείκτη επίδρασης (r=0.077), εύρημα που ανέδειξε πως οι μαθητές των ημιαστικών περιοχών φανέρωσαν αυξημένη ευαισθησία απέναντι στη δημοσιοποίηση της σχολικής τους επίδοσης.

Τέλος, με τη δήλωση ότι η σωστή αξιολόγηση ενθαρρύνει τους συμμαθητές μου να συνεργάζονται και να βοηθάει ο ένας τον άλλον (Γ13), φάνηκε να τείνουν προς μεγαλύτερη συμφωνία οι μαθητές των αστικών σχολείων (Μ.Ο.=3.25, Δ.=3) σε σχέση

με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων (Μ.Ο.=3.01, Δ.=3). Η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική p=0.028 με μικρό δείκτη επίδρασης r=0.074), υποδηλώνοντας ότι οι πρώτοι απέδωσαν ελαφρώς μεγαλύτερη έμφαση στη συνεργατική διάσταση της αξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας υποενότητας κατέδειξαν ότι, μολονότι το μέγεθος της επίδρασης εμφανίζεται περιορισμένο, εντούτοις εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες. Οι διαφοροποιήσεις αυτές θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες που πιθανώς επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας (περιορισμοί).

6.4 Διαμόρφωση σύνθετων δεικτών

Μετά την ολοκλήρωση των ελέγχων των στατιστικών υποθέσεων για κάθε ερώτηση και σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, κρίθηκε σκόπιμο να διαμορφωθούν ορισμένοι δείκτες σύνθετων μεταβλητών, με σκοπό να συμβάλλουν στην πιο ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαμόρφωση σύνθετων δεικτών συνιστά μια συχνή πρακτική στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων ενός ερωτηματολογίου, ιδιαίτερα όταν επιχειρείται η αποτύπωση πολυδιάστατων εννοιών, όπως στην παρούσα ερευνητική μελέτη. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion &Morrison (2018), είναι σύνηθες να συγκεντρώνονται πολλές δηλώσεις τύπου Likert που σχετίζονται με το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο (construct), δημιουργώντας έναν σύνθετο δείκτη που αναπαριστά τη συγκεκριμένη έννοια (Cohen et al., 2018: 639).

Ο απλούστερος τρόπος διαμόρφωσης σύνθετων δεικτών είναι ο υπολογισμός του μέσου όρου των επιμέρους μεταβλητών (Bryman & Cramer, 2004: 22, OECD, 2008: 102). Ωστόσο, για τη διασφάλιση της μεθοδολογικής ορθότητας κατά την κατασκευή ενός σύνθετου δείκτη, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διασφάλιση της ομοιογένειας προσανατολισμού των δηλώσεων που τον απαρτίζουν, δηλαδή πριν από τον υπολογισμό του μέσου όρου, οι δείκτες πρέπει να έχουν τον ίδιο προσανατολισμό. Αυτό σημαίνει ότι σε ορισμένες δηλώσεις πρέπει να πραγματοποιηθεί αριθμητική αντιστροφή (reverse coding) (OECD, 2008: 27). Επιπρόσθετα, προτού εφαρμοστεί η τελική συγκρότηση του δείκτη, κρίνεται αναγκαία συνθήκη ο έλεγχος της εσωτερικής συνάφειας του συνόλου των δηλώσεων που τον απαρτίζουν, με πιο συνηθισμένο συντελεστή τον Cronbach's Alpha. Ειδικότερα, αυτή η τιμή του συντελεστή εσωτερικής συνάφειας αποτελεί ένδειξη του βαθμού συσχέτισης των δηλώσεων και της συνέπειάς τους στη μέτρηση της ίδιας

θεωρητικής έννοιας (Bryman, 2016, Cohen et al., 2018: 639). Στην παρούσα διατριβή η διαμόρφωση των σύνθετων δεικτών δημιουργήθηκε μέσω του λογισμικού προγράμματος *SPSS Statistics v.29*.

Προχωρώντας στη διαμόρφωση των δεικτών ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

- Θεματική ομαδοποίηση επιμέρους μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με σκοπό να δημιουργηθούν σύνθετοι δείκτες με εννοιολογική συνάφεια και στατιστική αξιοπιστία (Cronbach's α >.70).
- Αντιστροφή κωδικοποίησης αρνητικά διατυπωμένων ερωτήσεων, διατηρώντας την ίδια κλίμακα (1-5) για όλες τις μεταβλητές, ώστε να διασφαλιστεί η συνέπεια στην ερμηνεία.
- Εφαρμογή του συντελεστή εσωτερικής συνάφειας: Η αξιοπιστία των δεικτών εξετάστηκε με τη χρήση του δείκτη Cronbach's α, με τιμές ≥ .70 να θεωρούνται αποδεκτές και για δείκτες με μικρότερο αριθμό μεταβλητών και περιγραφικούς σκοπούς, τιμές ≥ .60 να θεωρούνται οριακά επαρκείς (Bryman & Cramer, 2004, DeVellis, 2017).[99]
- Υπολογισμός του μέσου όρου (Mean) των επιλεγμένων μεταβλητών, διατηρώντας το εύρος της αρχικής κλίμακας και επιτρέποντας τη συγκριτική ανάλυση των δεικτών.
- Για κάθε δείκτη εξήχθησαν περιγραφικά στατιστικά μεγέθη (Μέσος Όρος/Mean, Διάμεσος/Median, Τυπική Απόκλιση/SD, Ελάχιστη/Min και Μέγιστη τιμή/Max, Ασυμμετρία/Skewness), Κύρτωση/Kurtosis, με σκοπό τον έλεγχο της κατανομής των δεδομένων και της ερμηνευτικής του συνοχής.

Η παραπάνω διαδικασία κατέστησε δυνατή τη συγκρότηση στατιστικά αξιόπιστων δεικτών που εναρμονίζονται με τις θεωρητικές αρχές της έρευνας, επιτρέποντας την περαιτέρω ανάλυση των σχέσεων μεταξύ στάσεων, απόψεων και μορφών αξιολόγησης μέσω συσχετίσεων, διαφορών και παλινδρόμησης (Bryman & Cramer, 2004, Field, 2018, Hair et al., 2019).

[99] Γενικά, τιμές του συντελεστή Cronbach's Alpha ίσες ή μεγαλύτερες από 0.70 θεωρούνται αποδεκτές για ερευνητικούς σκοπούς, καθώς υποδηλώνουν επαρκή εσωτερική συνοχή μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών (Κατσής & Εμβαλώτης, 2011). Ακόμη, η ανάλυση 'αφαίρεσης item' επιτρέπει να εντοπιστούν οι ερωτήσεις εκείνες που δεν εναρμονίζονται θεωρητικά με το υπό μελέτη φαινόμενο, καθώς η σημαντική αύξηση του Alpha μετά την αφαίρεσή τους υποδηλώνει χαμηλή συνεισφορά στον συνολικό δείκτη. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι, όταν ο αριθμός των μεταβλητών είναι πολύ μικρός (κάτω των 3), η τιμή του συντελεστή ενδέχεται να είναι χαμηλή ακόμη και αν υπάρχει υψηλή θεωρητική συνάφεια, κάτι που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία (DeVellis, 2017, Κατσής & Εμβαλώτης, 2011).

Οι σύνθετοι δείκτες δεν περιλήφθηκαν στους αρχικούς ελέγχους στατιστικών υποθέσεων, οι οποίοι πραγματοποιήθηκαν ανά ερώτηση, αλλά συνέβαλαν ουσιαστικά στην σε βάθος κατανόηση των βασικών εννοιών και στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Πίνακας 31: Σύνθετοι Δείκτες

Δείκτης	**Αντιστοιχία Ερωτημάτων**	**Περιγραφή Σύνθετου Δείκτη**	**Cronbach's α**
Παραδοσιακές Μορφές Αξιολόγησης	Α1, Α2, Α3, Α4	Αποτύπωση της συχνότητας εφαρμογής παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης στη σχολική τάξη, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους μαθητές.	0.582
Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης[100]	Α5, Α6, Α7, Α8, Α9, Α12	Αποτύπωση της συχνότητας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στη σχολική τάξη, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους μαθητές.	0.564
Αντίληψη της Αξιολόγησης ως Εργαλείο Μάθησης (Παιδαγωγική Λειτουργία)	Β3, Β4, Β5, Β6, Β7, Β10, Β16, Β17, Β18, Γ19, Γ20	Θετική στάση των μαθητών σχετικά με τις διαστάσεις της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς και τη μαθησιακή και ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης στη σχολική τάξη.	0.761
Αντίληψη της Αξιολόγησης ως Βαθμολογικής Διαδικασίας	Β2, Β9, Β11, Β12, Β13, Β20	Αποτύπωση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές φάνηκε να θεωρούν την αξιολόγηση ως έλεγχο της επίδοσης και ως διαδικασία απόδοσης βαθμών.	0.714
Βαθμοθηρικές Τάσεις Μαθητών	Β9, Β11, Β12, Β13, Β20, Β26, Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ7, Γ14, Γ15, Γ16	Αποτύπωση του εύρους και της έντασης των απόψεων των μαθητών που συνδέονται με την επιδίωξη των υψηλών βαθμών ως αυτοσκοπό.	0.784
Παράγοντες Ενίσχυσης Βαθμοθηρίας	Β13, Γ1, Γ3, Γ4, Γ5, Γ7, Γ14, Γ15, Γ16	Η βαθμοθηρία ως αποτέλεσμα ενός πλαισίου πολλαπλών παραγόντων στο οποίο συμβάλλουν τόσο οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και οι προσδοκίες του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος.	0.722
Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας	Γ18, Γ21, Γ22, Γ23	Αποτύπωση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές και παιδαγωγικές	0.702

[100] Θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για συνοπτική περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Δείκτης	Αντιστοιχία Ερωτημάτων	Περιγραφή Σύνθετου Δείκτη	Cronbach's α
		συνέπειες της επικράτησης της βαθμοθηρίας.	
Πίεση και Άγχος λόγω Βαθμολογίας	Γ10, Γ11, Γ14, Γ15	Συναισθηματική και ψυχολογική επιβάρυνση από τη βαθμολογική διαδικασία.	0.762
Θετική Στάση για Αποδέσμευση από τη Βαθμολογία	Β14, Β15, Β24, Γ8, Γ13, Γ25	Αποτύπωση της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στη δυνατότητα αποδέσμευσης της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας από παραδοσιακές βαθμολογικές πρακτικές.	0.716

6.4.1 Συνοπτική παρουσίαση Σύνθετων δεικτών

Δείκτες Πρακτικών Αξιολόγησης Μαθητικής Επίδοσης (Παραδοσιακές & Εναλλακτικές)

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκαν δύο σύνθετοι δείκτες με στόχο την αποτύπωση της συχνότητας εφαρμογής διαφορετικών μορφών αξιολόγησης στη σχολική τάξη, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους μαθητές. Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι, εφόσον οι ερωτήσεις αυτές δεν εκφράζουν στάσεις ή απόψεις αλλά την ένταση χρήσης κάθε αξιολογικής τεχνικής από τους εκπαιδευτικούς, ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας υπολογίστηκε ως μέσος όρος συχνότητας εφαρμογής των παραδοσιακών και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αντίστοιχα, με απώτερο στόχο την καταγραφή της συχνότητας εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, ο συντελεστής Cronbach's α αναφέρθηκε περιγραφικά, καθώς στις σύνθετες μεταβλητές συχνότητας δεν αναμένεται υψηλή εσωτερική συνέπεια, δεδομένου ότι οι πρακτικές αξιολόγησης είναι μεταξύ τους διακριτές και δεν συνιστούν εκφάνσεις μίας ενιαίας στάσης ή αντίληψης (Bryman, 2016, Cohen et. al., 2018). Οι δείκτες αυτοί αντανακλούν δύο ευδιάκριτες παιδαγωγικές προσεγγίσεις:

- ***Δείκτης: Παραδοσιακές Μορφές Αξιολόγησης***

Ο συγκεκριμένος δείκτης συγκροτήθηκε από τις μεταβλητές, οι οποίες αναφέρονται στη συχνότητα χρήσης *παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης* (Cronbach's α=0.582) που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη, όπως γραπτά διαγωνίσματα, τυποποιημένα τεστ και εξετάσεις (Α1-Α4). Ο μέσος όρος του δείκτη (Μ.Ο.=3.11) κατέδειξε ότι οι παραδοσιακές

μορφές αξιολόγησης εφαρμόζονται σχετικά συχνά, γεγονός που αντανακλά την υφιστάμενη κυριαρχία των παραδοσιακών αξιολογικών μορφών στην ελληνική σχολική πράξη. Η τυπική απόκλιση (Τ.Α.=0.56) φανέρωσε μικρή διασπορά, υποδηλώνοντας ότι οι περισσότεροι μαθητές έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις. Η διάμεσος (Δ.=3.17) ενίσχυσε τη διαπίστωση ότι η πλειονότητα των μαθητών επέλεξε περισσότερο ενδιάμεσες τιμές, ενώ από την αρνητική ασυμμετρία (Skewness=-0.37) προέκυψε ότι η κατανομή των απαντήσεων τείνει λίγο περισσότερο προς τις υψηλές τιμές. Αυτό συνεπάγεται ότι αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι οι παραδοσιακές μορφές εφαρμόζονται συχνά ή πολύ συχνά.

- ***Δείκτης: Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης***

Αντίστοιχα ο δείκτης *Εναλλακτικές Πρακτικές Αξιολόγησης* (Cronbach's α=0.564) διαμορφώθηκε με βάση μεταβλητές που αφορούν *εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης*, όπως η αυτοαξιολόγηση, η διατήρηση ατομικού φακέλου, οι ερευνητικές εργασίες, η παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ετεροαξιολόγηση, καθώς και η περιγραφική αξιολόγηση (Α5-Α9 & Α12). Ο μέσος όρος του δείκτη (Μ.Ο.=2.34) παρουσιάστηκε εμφανώς χαμηλότερος, αναδεικνύοντας την περιορισμένη συχνότητα εφαρμογής των εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Η ελαφρώς υψηλότερη τυπική απόκλιση (Τ.Α.=0.61) υποδηλώνει ότι ορισμένοι μαθητές πιθανόν να έχουν περισσότερες εμπειρίες εναλλακτικών αξιολογικών τεχνικών. Η θετική τιμή της ασυμμετρίας (Skewnes=0.42) κατέδειξε ότι οι περισσότερες τιμές συγκεντρώνονται στις χαμηλές κατηγορίες της κλίμακας («Καθόλου», «Σπάνια»). Η κύρτωση (Kurtosis=0.29) σημείωσε ελαφρώς κανονική κατανομή χωρίς ακραίες τιμές.

- ***Δείκτης: Αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης (Παιδαγωγική Λειτουργία Αξιολόγησης)***

Η συγκρότηση του σύνθετου δείκτη *«Αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης»* τεκμηριώθηκε θεωρητικά στη βάση της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Ειδικότερα, κύριος σκοπός της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης είναι η υποστήριξη και προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και του μαθητή και η ολόπλευρη ανάπτυξή του, υπερβαίνοντας τον περιορισμό της απλής καταγραφής της

επίδοσης. Θεμελιώδες στοιχείο της αποτελεί η ατομικότητα του μαθητή και η λήψη παιδαγωγικών μέτρων που ενισχύουν τη μάθηση, αποφεύγοντας ή υποβαθμίζοντας τη λειτουργία της βαθμολογίας ως αυτοσκοπού (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο δείκτης απαρτίζεται από έντεκα (11) μεταβλητές του ερωτηματολογίου (Β3, Β4, Β5, Β6, Β7, Β10, Β16[101], Β17, Β18, Γ19, Γ20). Οι μεταβλητές που επιλέχθηκαν εκφράζουν τις διαστάσεις της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολογικής διαδικασίας και τη μαθησιακή και ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης στη σχολική τάξη. Οι παραπάνω μεταβλητές αποτύπωσαν τη συμφωνία των μαθητών με την άποψη ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στον εντοπισμό δυνατοτήτων και αδυναμιών, επιτρέπει τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω ανατροφοδοτικής λειτουργίας, όπως, επίσης, ότι συνδέεται με θετικά συναισθήματα και κίνητρα για μάθηση. Ουσιαστικά, με την έννοια αυτή συνοψίζεται η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας.

Η τιμή του συντελεστή εσωτερικής συνάφειας Cronbach's α ανήλθε σε 0.761, γεγονός που φανερώνει ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια, (Bryman, 2016, Cohen et al., 2018). Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.17) αποκάλυψε τη μέτρια προς υψηλή συμφωνία των μαθητών απέναντι στην άποψη ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο μάθησης και βελτίωσης. Η τυπική απόκλιση (Τ.Α.=0.49) κατέδειξε σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις τους, ενώ η αρνητική ασυμμετρία (Skewnes=-0.35) έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές τείνουν προς υψηλές τιμές της κλίμακας (συμφωνούν με τις δηλώσεις). Η κύρτωση (Kurtosis=0.63) φανέρωσε συγκέντρωση γύρω από τον μέσο όρο, χωρίς ακραίες τιμές. Καταληκτικά, ο δείκτης ανέδειξε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση κυρίως ως παιδαγωγική διαδικασία με μαθησιακό, ενισχυτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα.

- ***Δείκτης: Αντίληψη της αξιολόγησης ως βαθμολογικής διαδικασίας***

Ο δείκτης *«Αντίληψη της αξιολόγησης ως βαθμολογικής διαδικασίας»* συγκροτήθηκε βάσει των μεταβλητών Β2, Β9, Β11, Β12, Β13, Β20 και επιχείρησε να καταγράψει τον βαθμό συμφωνίας των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση ως έλεγχο της επίδοσης αλλά και ως διαδικασία απόδοσης βαθμών. Οι έξι (6) μεταβλητές που τον συγκροτούν εκφράζουν διαφορετικές αλλά αλληλένδετες όψεις αυτής της βαθμολογικής οπτικής.

[101]Η μεταβλητή Β16 («Η αξιολόγηση είναι χωρίς καμία αξία») εισήχθη αντεστραμμένη (reverse coding), ώστε η υψηλή τιμή να εκφράζει θετική στάση προς τη μαθησιακή.

Η θεωρητική θεμελίωση του δείκτη βασίστηκε στην παραδοχή ότι πολλοί μαθητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση, κατά κύριο λόγο, ως διαδικασία ελέγχου της επίδοσης και απονομής βαθμών (grading) (Brookhart, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Ιδιαίτερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η άποψη αυτή φαίνεται να επικρατεί σε μεγάλο βαθμό, δεδομένου ότι η αξιολόγηση έχει ιστορικά ταυτιστεί με τη βαθμολογία, γεγονός που φανερώνει ότι η κουλτούρα των εξετάσεων είναι συνδεδεμένη με την αριθμητική βαθμολογία (π.χ. 0-20), ενώ και η κοινωνική αντίληψη για την «επιτυχία» συνδέεται άρρηκτα με τη σύγκριση των επιδόσεων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018). Επομένως, με τον συγκεκριμένο δείκτη διερευνήθηκε ο βαθμός με τον οποίο οι μαθητές έχουν εσωτερικεύσει στοιχεία της βαθμολογικής κουλτούρας και τάσεις προσανατολισμένες στο παραδοσιακό, ποσοτικό - αριθμητικό πλαίσιο αξιολόγησης.

Η τιμή του Cronbach's α=0.714 φανέρωσε ικανοποιητική και αποδεκτή εσωτερική συνέπεια, γεγονός που φανερώνει πως οι δηλώσεις συγκρότησαν μια κλίμακα με στατιστική και θεωρητική συνοχή. Ο μέσος όρος του δείκτη (Μ.Ο.=3.07, Τ.Α.=0.51) ανέδειξε μια τάση συμφωνίας των μαθητών με την άποψη ότι η αξιολόγηση έχει βαθμολογικό χαρακτήρα. Ακόμη, από τη στατιστική ανάλυση του δείκτη προέκυψε ότι παραπάνω από τους μισούς μαθητές εξέφρασαν συμφωνία με τις παραπάνω δηλώσεις (Δ.=3.07). Η κατανομή ήταν σχεδόν συμμετρική, με ελαφρά αρνητική ασυμμετρία, γεγονός που δείχνει ότι οι περισσότεροι μαθητές έτειναν προς τη συμφωνία (με τις περισσότερες απαντήσεις να συγκεντρώνονται προς τις τιμές «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ»), (Skewnes =-0.56).

Επομένως, ο δείκτης «*Αντίληψη της αξιολόγησης ως βαθμολογική διαδικασία»* κρίθηκε μεθοδολογικά επαρκής, αξιόπιστος και θεωρητικά εστιασμένος. Ανέδειξε ότι οι μαθητές του δείγματος τείνουν ως έναν βαθμό να αποδέχονται τη βαθμολογία ως βασικό μηχανισμό της αξιολογικής διαδικασίας. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκε προσκόλληση, αλλά μάλλον μέτρια αποδοχή, καθώς όπως διαπιστώθηκε και από την ανάλυση του παραπάνω δείκτη, φάνηκε να αναγνωρίζουν την αξιολόγηση ως διαδικασία που συμβάλλει στη μάθηση.

- ***Δείκτης: Βαθμοθηρικές τάσεις μαθητών***

Ο δείκτης *«Βαθμοθηρικές Τάσεις Μαθητών»* διαμορφώθηκε με σκοπό την ποσοτική αποτύπωση του εύρους και της βαρύτητας των απόψεων των μαθητών που συνδέονται

με την επιδίωξη υψηλών βαθμών ως αυτοσκοπό. Η θεωρητική θεμελίωση του δείκτη βασίστηκε στο γεγονός ότι η βαθμοθηρία (grade orientation) αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει τη μαθησιακή εμπειρία, το επίπεδο εσωτερικής κινητοποίησης και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές νοηματοδοτούν τη μάθηση (Brookhart, 2004, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η σύνθεση του δείκτη προέκυψε από δεκαέξι (16) δηλώσεις του ερωτηματολογίου (Β9, Β11, Β12, Β13, Β20, Β26, Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ7, Γ14, Γ15, Γ16), οι οποίες προέρχονται από τις ενότητες Β΄ και Γ΄ και σχετίζονται με την επιδίωξη υψηλών βαθμών, την ταύτιση της αξιολόγησης με τη βαθμολογία και την πίεση που ασκείται από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον για επίδοση. Δηλώσεις, δηλαδή, που φανέρωσαν άμεσα ή έμμεσα βαθμοθηρικές τάσεις. Η πολυδιάστατη δομή του δείκτη ενίσχυσε τη θεώρηση της βαθμοθηρίας ως πολύπλοκου και πολυπαραγοντικού φαινομένου (παιδαγωγικού, κοινωνικού, ψυχολογικού, θεσμικού).

Η στατιστική ανάλυση του δείκτη ανέδειξε ότι οι μαθητές, κατά μέσο όρο, τείνουν να διατηρούν ελαφρώς θετική στάση (Μ.Ο.=3.07), υποδηλώνοντας σαφή προσανατολισμό προς τη βαθμολογική επίδοση. Επιπλέον, η μέγιστη τιμή (Μ.Τ.=4.73) φανέρωσε ότι ένα σημαντικό μέρος του δείγματος εκφράζει έντονα βαθμοθηρικές τάσεις. Συγκεκριμένα, από την κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τον δείκτη, παρατηρήθηκε ότι περίπου ένας (1) στους έξι (6) μαθητές (16,6%) παρουσίασε υψηλό επίπεδο βαθμοθηρικών στάσεων, επιβεβαιώνοντας ότι το φαινόμενο είναι υπαρκτό και σημαντικό, ενώ η πλειονότητα των μαθητών (64%) κινήθηκε σε μέτρια επίπεδα. Ένα μικρό τμήμα του δείγματος, ποσοστό 19,38%, εμφάνισε μειωμένες βαθμοθηρικές τάσεις (19,38%), όπως μπορεί να διαπιστωθεί και από τον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 32: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των μαθητών σύμφωνα με το επίπεδο βαθμοθηρίας

Κατηγορία	**Εύρος Τιμών**	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**
Χαμηλή Βαθμοθηρία	1.00-2.50	162	19.38%
Μέτρια Βαθμοθηρία	2.51-3.50	535	**64.01%**
Υψηλή Βαθμοθηρία	3.51-5.00	139	**16.61%**

Επιπλέον, η σχεδόν συμμετρική κατανομή (Skewnes≈0) έδειξε ότι το φαινόμενο χαρακτηρίζει ευρέως τον μαθητικό πληθυσμό, χωρίς να εντοπίζεται μόνο σε ακραίες ομάδες, ενώ η τυπική απόκλιση (Τ.Α.=0.51) και το εύρος τιμών φανέρωσαν πως υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις βαθμοθηρικές τάσεις, κάτι που ενισχύει την

ερμηνευτική ισχύ του δείκτη. Ο δείκτης αξιοπιστίας παρουσίασε ικανοποιητική εσωτερική συνάφεια, με τιμή Cronbach's α=0.784, γεγονός που φανέρωσε επαρκή εσωτερική συσχέτιση ανάμεσα στις δηλώσεις που τον συγκροτούν, χωρίς αυτές να είναι πλεονάζουσες. Αυτό σημαίνει ότι κάθε δήλωση προσθέτει μοναδική πληροφορία στον δείκτη, ενώ, παράλληλα, διατηρείται η ομοιογένεια της κλίμακας.

Συνολικά, ο δείκτης ανέδειξε με σαφήνεια τη βαθμοθηρία ως σταθερό και πολυδιάστατο χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, κατέδειξε την ευρεία αποδοχή της επιδίωξης υψηλής βαθμολογίας, καθώς και τις ψυχοκοινωνικές της διαστάσεις, οι οποίες εκτείνονται από την πίεση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος έως την προσωπική επιθυμία για επιτυχία.

- ***Δείκτης: Παράγοντες ενίσχυσης της βαθμοθηρίας***

Ο σύνθετος δείκτης που αναφέρεται στους «*Παράγοντες ενίσχυσης της βαθμοθηρίας»* διαμορφώθηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων σε εννιά (9) δηλώσεις του ερωτηματολογίου (Β13, Γ1, Γ3, Γ4, Γ5, Γ7, Γ14, Γ15, Γ16), οι οποίες θεωρήθηκαν εννοιολογικά συναφείς με παράγοντες που ενισχύουν ή καλλιεργούν βαθμοθηρικές τάσεις στους μαθητές (εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα). Η εσωτερική συνέπεια του δείκτη εμφανίστηκε ικανοποιητική, σύμφωνα με την τιμή του συντελεστή Cronbach's α=0.722, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα επιμέρους ερωτήματα συνδέονται εννοιολογικά μεταξύ τους και περιγράφουν μια ενιαία διάσταση. Η επιλογή των μεταβλητών και η στατιστική τους ανάλυση τεκμηριώνουν την πολυδιάστατη δομή του δείκτη, μέσω του οποίου καταγράφεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου της βαθμοθηρίας.

Επιπλέον, από τα δεδομένα της ανάλυσης του δείκτη, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν μια μέτρια και ελαφρώς θετική συμφωνία (Μ.Ο.=3.07) με τις δηλώσεις του δείκτη, γεγονός που σημαίνει ότι θεωρούν πως υφίστανται συγκεκριμένοι παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο της βαθμοθηρίας στο σχολείο. Η τιμή της αρνητικής ασυμμετρίας (Skewnes=-0.05) παρουσίασε μια μικρή μετατόπιση προς τις υψηλές τιμές της κλίμακας (δηλαδή μεγαλύτερη συμφωνία), ενώ τιμή της τυπικής απόκλισης (Τ.Α.=0.58) αποκάλυψε μέτρια ομοιογένεια στις απαντήσεις των μαθητών. Η σχεδόν συμμετρική κατανομή κατέδειξε ότι η πλειονότητα των μαθητών τοποθετήθηκε ελαφρώς προς τη συμφωνία με τις δηλώσεις.

Συμπερασματικά, ο συγκεκριμένος δείκτης ανέδειξε ότι η βαθμοθηρία δεν συνιστά προσωπικό γνώρισμα μόνο των μαθητών, αλλά είναι το αποτέλεσμα επιρροής πολλαπλών παραγόντων στο οποίο συμβάλλουν τόσο ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και οι προσδοκίες του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Επομένως, διαπιστώθηκε ότι παρότι οι μαθητές φάνηκε να εσωτερικεύουν τη βαθμολογία ως βασικό δείκτη επιτυχίας, ταυτόχρονα εμφάνισαν δηλωμένη πίεση από το κοινωνικό περιβάλλον και το εξεταστικό σύστημα, γεγονός που ενισχύει την τάση επιδίωξης υψηλών βαθμών.

- ***Δείκτης: Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας***

Για τη διαμόρφωση του σύνθετου δείκτη *«Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας»* υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών σε τέσσερα (4) ερωτήματα από την ενότητα Γ΄ του ερωτηματολογίου, τα οποία σχετίζονται με τις συνέπειες που βιώνουν οι μαθητές από την έντονη επιδίωξη υψηλών βαθμών. Βάσει της παιδαγωγικής θεώρησης, η υπερβολική έμφαση στη βαθμολογία τείνει να μετατρέπει τη μάθηση σε μηχανιστική διαδικασία επιτυχίας ή αποτυχίας, προκαλώντας πίεση, άγχος, ενίσχυση του ανταγωνισμού και αποδυνάμωση της συνεργατικής κουλτούρας και της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών (Brookhart, 2015, Kohn, 2011, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2018). Η επικράτηση, επομένως, της «κουλτούρας των βαθμών» αλλοιώνει τους κυρίαρχους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οδηγώντας σε πολλαπλές παρενέργειες, όπως η βαθμοθηρία, ο υπέρμετρος ανταγωνισμός, ο πληθωρισμός βαθμών, η μειωμένη ικανοποίηση από το σχολείο και η επιδείνωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Κωνσταντίνου Ι., 2020).

Σκοπός του παραπάνω δείκτη ήταν η αποτύπωση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές και παιδαγωγικές συνέπειες της επικράτησης της βαθμοθηρίας. Οι τέσσερις μεταβλητές που επιλέχθηκαν για τη συγκρότηση του δείκτη αναφέρονται στις αρνητικές επιπτώσεις του φαινομένου, όπως: την ενίσχυση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (Γ18), τη διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων (Γ21), την παρεμπόδιση της μαθησιακής διαδικασίας (Γ22) και τον περιορισμό του ελεύθερου χρόνου λόγω της πίεσης για υψηλές επιδόσεις (Γ23). Ο υπολογισμός του συντελεστή Cronbach’s α εμφάνισε οριακά αποδεκτή εσωτερική συνέπεια (0.702), η οποία, ωστόσο, θεωρείται επαρκής για έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες, ειδικά όταν χρησιμοποιείται μικρός αριθμός μεταβλητών (DeVellis, 2017, Hair, et al., 2010). Επομένως, η τιμή αυτή

υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις συνδέονται εννοιολογικά και αποτυπώνουν συνεκτικά την ίδια έννοια, δηλαδή τις αρνητικές επιπτώσεις της βαθμοθηρίας.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης του δείκτη έδειξαν ότι (Μ.Ο.=3.15, Δ.=3.25) η πλειονότητα των μαθητών έτειναν προς τη συμφωνία με τις δηλώσεις περί αρνητικών συνεπειών της βαθμοθηρίας. Η τυπική απόκλιση (Τ.Α.=0.77) φανέρωσε μέτρια διασπορά, γεγονός που υποδηλώνει ότι απαντήσεις συγκλίνουν σχετικά γύρω από τη μέση τιμή, ωστόσο δεν είναι απόλυτα ομοιογενείς. Οι τιμές Skewness=0.02 και Kurtosis=0.04 πλησιάζουν το μηδέν, γεγονός που φανερώνει σχεδόν συμμετρική κατανομή των απαντήσεων.

Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι ο δείκτης συνιστά μια συνοπτική και μετρήσιμη μορφή έκφρασης των αρνητικών επιπτώσεων του φαινομένου της βαθμοθηρίας στον μαθητικό πληθυσμό. Η προσήλωση στους βαθμούς οδηγεί σε αυξημένο ανταγωνισμό και συνεχή πίεση για επίδοση με ταυτόχρονο περιορισμό του ελεύθερου χρόνου, μειώνοντας, με την έννοια αυτή, τόσο τη χαρά της μάθησης όσο και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

- ***Δείκτης: Πίεση και άγχος των μαθητών λόγω βαθμολογίας***

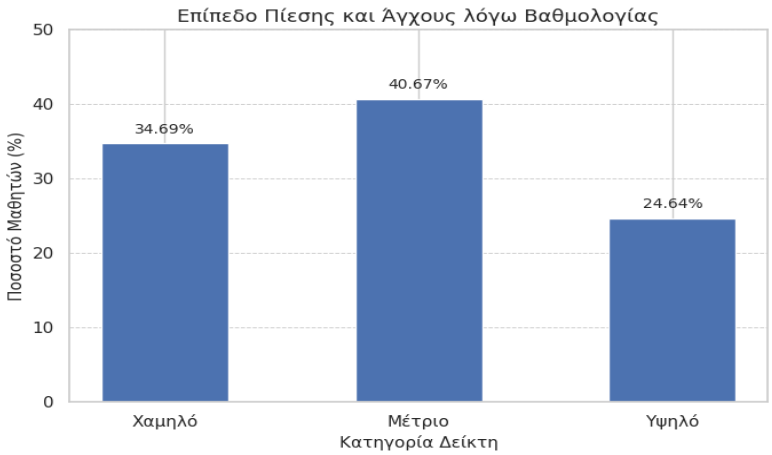
Η μονομερής επικέντρωση στη βαθμολογία ως αποκλειστικό μέσο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών δεν λειτουργεί απλώς ως μηχανισμός μέτρησης, αλλά και ως ενδεχόμενος παράγοντας πρόκλησης ψυχολογικού στρες. Σημαντικός αριθμός μαθητών σημειώνει ότι βιώνει έντονο άγχος και πίεση που συνδέονται με την επιδίωξη υψηλών βαθμών αλλά ταυτόχρονα και τον φόβο χαμηλής επίδοσης (Pascoe, et al., 2020).

Με απώτερο σκοπό την καταγραφή αυτών των υποκείμενων εμπειριών, συγκροτήθηκε ο δείκτης «*Πίεση και Άγχος των Μαθητών λόγω Βαθμολογίας»,* βασισμένος σε τέσσερις δηλώσεις, προερχόμενες από την ενότητα Γ΄ του ερωτηματολογίου (Γ10, Γ11, Γ14, Γ15). Το περιεχόμενο των δηλώσεων στην ανησυχία για την κοινοποίηση των βαθμών σε τρίτους (συμμαθητές, γονείς) και στην πίεση για υψηλή επίδοση από εξωτερικά πρόσωπα (γονείς, εκπαιδευτικούς). Η συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στη δημιουργία ενός δείκτη, ο οποίος ανέδειξε την ψυχολογική επιβάρυνση που νιώθουν οι μαθητές από τη διαδικασία των βαθμών. Η μέτρηση αυτού του δείκτη βοήθησε να κατανοηθούν καλύτερα οι συναισθηματικές συνέπειες της αξιολόγησης και η σχέση της βαθμολογικής κουλτούρας με το άγχος και την πίεση των μαθητών.

Ο δείκτης παρουσίασε ικανοποιητική εσωτερική συνοχή με τον συντελεστή Cronbach's α να ανέρχεται σε 0.762. Η στατιστική περιγραφική ανάλυση ανέδειξε μέτριο προς αυξημένο βαθμό συμφωνίας των μαθητών με τις δηλώσεις του δείκτη. Ο μέσος όρος (M.O.=3.07) ξεπέρασε ελαφρώς την ουδέτερη τιμή της κλίμακας, ενώ η τυπική απόκλιση (T.A.=1.01) και το εύρος απαντήσεων κατέδειξαν ότι σημαντικός αριθμός των μαθητών βιώνει άγχος και πίεση από τη βαθμολογική αξιολόγηση. Αν και δεν καταγράφηκε πλήρης ομοφωνία στις απαντήσεις, παρατηρήθηκε ότι ένα μέρος της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού έτεινε να συμφωνεί με την άποψη ότι η βαθμολογική πρακτική λειτουργεί ως παράγοντας άγχους και πίεσης.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ψυχολογική πίεση και το ψυχολογικό στρες που προκαλούνται από τη βαθμολογία, πράγματι εντοπίζονται στους μαθητές, χωρίς όμως να εκδηλώνονται με την ίδια ένταση σε όλους. Σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα, το 40,67% των μαθητών δηλώνει ουδέτερη ή μέτρια συμφωνία, στοιχείο που δείχνει ότι, παρότι η βαθμολογία προκαλεί άγχος, για πολλούς αυτό είναι περιορισμένο.

Αντιθέτως, το 24,64% των μαθητών, ποσοστό που αντιστοιχεί σε περίπου έναν στους τέσσερις μαθητές, φάνηκε να συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η βαθμολόγηση αποτελεί πηγή άγχους και ψυχολογικής πίεσης.



Γράφημα 22:Κατανομή των Μαθητών ως προς το Επίπεδο Πίεσης και Άγχους από τη Βαθμολογική Αξιολόγηση

- **Δείκτης: *Θετική Στάση για Αποδέσμευση από η Βαθμολογία***

Ο δείκτης αυτός κατασκευάστηκε με σκοπό την αποτύπωση της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στη δυνατότητα αποδέσμευσης της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας από παραδοσιακές βαθμολογικές πρακτικές. Επίσης, στόχος ήταν η

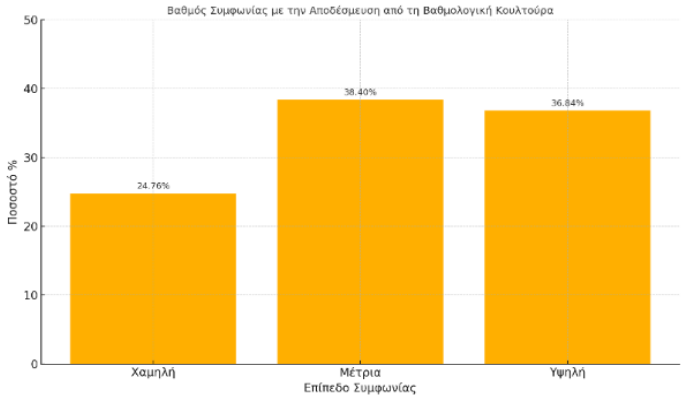
καταγραφή του ποσοστού αποδοχής εναλλακτικών αξιολογικών μεθόδων, όπως η περιγραφική αξιολόγηση έναντι της βαθμολογίας. Ουσιαστικά, ο δείκτης μετρά το επίπεδο συμφωνίας των μαθητών με δηλώσεις που αποτυπώνουν τη στάση τους απέναντι στην αποδέσμευση από τους βαθμούς.

Επομένως, η θετική στάση απέναντι στην αποδέσμευση από τη βαθμολογική κουλτούρα εμπεριέχει την αναγνώριση της μάθησης χωρίς αναγκαία σύνδεση με αριθμητικές βαθμολογίες (Β14, Β15), την αποδοχή της περιγραφικής αξιολόγησης ως βασικό εργαλείο αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Β24, Γ24) και τη θεώρηση ότι η εναλλακτική αξιολόγηση ενισχύει τη συνεργασία και τη διατήρηση θετικού κλίματος στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γ8, Γ13, Γ25). Με άλλα λόγια, εκφράζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση θεωρείται παιδαγωγικό εργαλείο και όχι απλώς ποσοτική μέτρηση. Υπό αυτό το πρίσμα ο συγκεκριμένος δείκτης καταγράφει το βάθος της αποδοχής αυτής της θεώρησης από την πλευρά των μαθητών.

Από τη στατιστική ανάλυση του δείκτη προέκυψε ότι οι μαθητές εμφάνισαν, γενικά, θετική στάση απέναντι στην αποδέσμευση από τη βαθμολογία, καθώς ο μέσος όρος του δείκτη φανέρωσε ότι οι απαντήσεις των μαθητών τείνουν προς συμφωνία με ό,τι δηλώνουν στο ερωτηματολόγιο (Μ.Ο.=3.48). Η τιμή της τυπικής απόκλισης (Τ.Α.=0.88) ανέδειξε ελαφρώς μέτρια διασπορά γύρω από τον μέσο όρο, υποδηλώνοντας ότι υπήρξε ποικιλία στις απαντήσεις των μαθητών, αλλά χωρίς ακραίες διαφοροποιήσεις. Η κατανομή θεωρείται σχεδόν κανονική (Skewness=-0.23, Kurtosis=0.54), κάτι που επιτρέπει τη χρήση παραμετρικών τεχνικών. Συνολικά, η διαπίστωση ικανοποιητικής, αν και όχι ιδιαίτερα υψηλής μεταβλητότητας του δείκτη, επιβεβαίωσε ότι αντανακλώνται οι πραγματικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητα των ευρημάτων.

Ακολούθως, για τη διευκόλυνση της ανάλυσης και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ο δείκτης «*Θετική Στάση για Αποδέσμευση από η Βαθμολογία»* κατηγοριοποιήθηκε σε τρία επίπεδα, βάσει των ποσοστιαίων σημείων 33% και 66% της κατανομής του:

- Οι μαθητές με τιμή ≤ 3.14 κατατάχθηκαν στην κατηγορία «Χαμηλή συμφωνία»,
- οι τιμές 3.15 - 3.71 αντιστοιχούν σε «Μέτρια Συμφωνία»,
- ενώ οι τιμές ≥ 3.72 εντάχθηκαν στην «Υψηλή συμφωνία».



Γράφημα 23: Κατανομή του αριθμού μαθητών ανά επίπεδο συμφωνίας με την αποδέσμευση από τη βαθμολογική κουλτούρα

Όπως αποτυπώνεται στο παραπάνω γράφημα, η πλειονότητα των μαθητών εμφάνισε μέτρια (38,4%) ή υψηλά επίπεδα συμφωνίας (36,8%), ενώ το 24,8% παρουσίασε μια τάση διαφωνίας. Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι το δείγμα γενικά διακρίνεται από θετική τάση στην εφαρμογή μη βαθμοκεντρικών μορφών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και στην αποδοχή περισσότερων εναλλακτικών και περιγραφικών πρακτικών.

6.5 Στατιστικός έλεγχος υποθέσεων σύνθετων δεικτών σε σχέση με τις μεταβλητές δημογραφικών στοιχείων

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται οι διαφοροποιήσεις που προέκυψαν από την έρευνα, σε σχέση με τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως το φύλο, η σχολική βαθμίδα και η τάξη φοίτησης. Σκοπός ήταν η ανάδειξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις απόψεις των μαθητών, ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Λαμβάνοντας υπόψη την απόκλιση των δεδομένων από την κανονική κατανομή στις περισσότερες περιπτώσεις, οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο με χρήση μη παραμετρικών ελέγχων (Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis H). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H αποτελεί το μη παραμετρικό ισοδύναμο της ανάλυσης διακύμανσης (One-Way ANOVA) και εφαρμόστηκε στον δείκτη «Αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης» ανά τάξη (Β΄ Γυμνασίου, Γ΄ Γυμνασίου, Β΄ Λυκείου, Γ΄ Λυκείου). Για τις πολλαπλές συγκρίσεις εφαρμόστηκε διόρθωση Bonferroni. Τα ευρήματα της ανάλυσης ανέδειξαν την αποτύπωση των διαφοροποιήσεων που παρουσιάζουν οι σύνθετοι δείκτες μεταξύ των επιμέρους ομάδων μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

- ***Δείκτης: Αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης (Παιδαγωγική Λειτουργία Αξιολόγησης)***

Τα αποτελέσματα των ελέγχων που διενεργήθηκαν για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και της μεταβλητής «*Αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης»,* ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.018) μεταξύ των μαθητών Λυκείου και Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U (U=78686.0, Z= -2.37) προέκυψε ότι οι μαθητές του Λυκείου (Μ.Ο.=3.12, Τ.Α.=0.45) αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την αξιολόγηση ως εργαλείο ενίσχυσης της μάθησης σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου (Μ.Ο.=3.06, Τ.Α.=0.45), καθώς παρουσίασαν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες κατά σειρά (Mean Rank=434.69) σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου (Mean Rank=404.76). Το εύρημα υποδηλώνει ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης αναγνωρίζεται σε υψηλότερο βαθμό από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων.

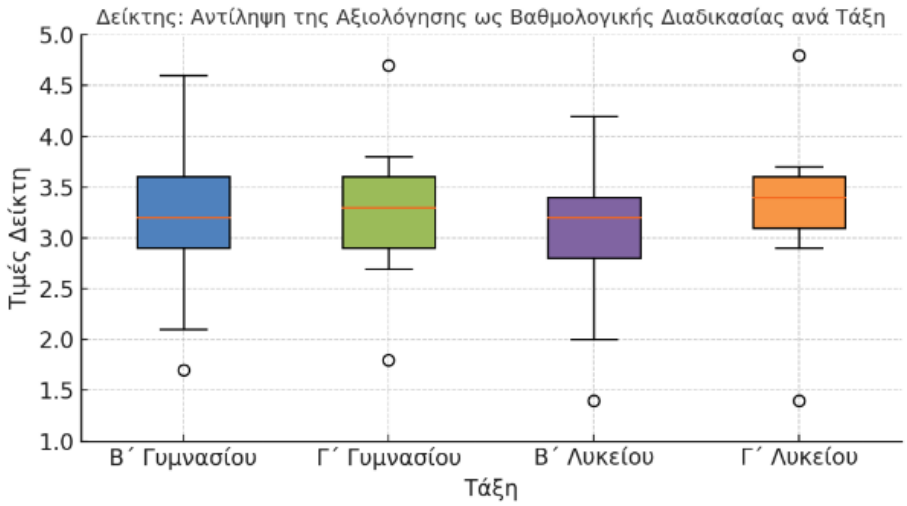
Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών στην «Αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης» μεταξύ διαφορετικών τάξεων του σχολείου, κρίθηκε σκόπιμη η χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis H, αφού η μεταβλητή «Τάξη» περιλαμβάνει πάνω από δύο ανεξάρτητες ομάδες και δεν πληρούνται απαραίτητα οι προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής. Η ανάλυση Kruskal-Wallis H έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων τάξεων [$\chi^2(3)= 7.17$, p=0.067]. Διενεργήθηκε επιπλέον post-hoc ανάλυση με διόρθωση Bonferroni, ωστόσο καμία από τις ζεύξεις δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά.

- ***Δείκτης: Αντίληψη της αξιολόγησης ως βαθμολογικής διαδικασίας***

Από τη στατιστική ανάλυση του δείκτη σχετικά με την «Αντίληψη της αξιολόγησης ως βαθμολογικής διαδικασίας» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (U=99192.0, Z=-3.54, p<0.001), με τους μαθητές του Γυμνασίου να εμφανίζουν υψηλότερη μέση σειρά κατάταξης (Mean Rank=445.91, Μ.Ο.=3.14, Τ.Α.=0.63) σε σύγκριση με τους μαθητές του Λυκείου (Mean Rank=386.85, Μ.Ο.=2.98, Τ.Α.=0.66), γεγονός που καταδεικνύει μεγαλύτερη συμφωνία με την αντίληψη της αξιολόγησης ως βαθμολογικής διαδικασίας.

Επιπλέον, διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για τη διερεύνηση διαφορών ανά τάξη, ο οποίος ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά (χ^2=19.59, df= 3, p= 0.0002). Οι μέσοι όροι του δείκτη ήταν υψηλότεροι για τους μαθητές

της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου (Μ.Ο.=3.10 και Μ.Ο.=3.18 αντίστοιχα) και χαμηλότεροι για τη Β΄ και Γ΄ Λυκείου (Μ.Ο.=2.90 και Μ.Ο.=3.07), επιβεβαιώνοντας την αρχική παρατήρηση. Η post-hoc ανάλυση με διόρθωση Bonferroni έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου (p= 0.021) και μεταξύ της Β΄ Λυκείου και Γ΄ Γυμνασίου (p<0.001). Στις δύο αυτές περιπτώσεις οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στον δείκτη, γεγονός που δείχνει ότι αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την αξιολόγηση ως βαθμολογική διαδικασία. Καμία άλλη σύγκριση δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Η κατανομή των τιμών του δείκτη ανά τάξη απεικονίζεται στο παρακάτω γράφημα (23) τύπου boxplot.



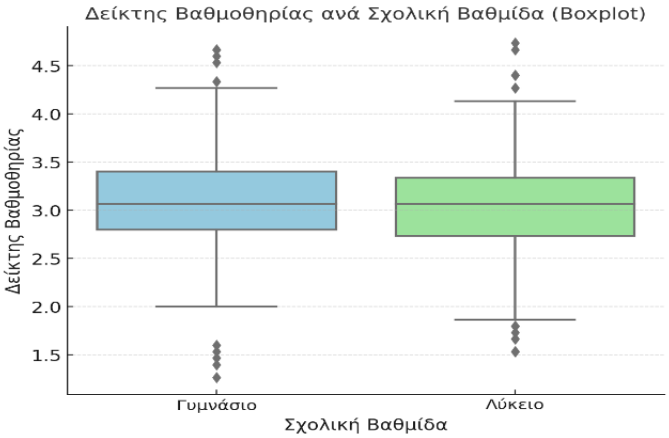
Γράφημα 24: Απεικόνιση της κατανομής των τιμών του δείκτη «Αντίληψη της Αξιολόγησης ως Εργαλείο Μάθησης» ανά τάξη

- ***Δείκτης: Βαθμοθηρικές τάσεις μαθητών***

Ο έλεγχος κανονικότητας που προηγήθηκε έδειξε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν αυστηρά κανονική κατανομή. Επομένως, για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών στον δείκτη «Βαθμοθηρικές Τάσεις Μαθητών» μεταξύ των δύο βαθμίδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο - Λύκειο), διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (U= 93924.0, Z=-2.02, p= 0.044), με τους μαθητές του Γυμνασίου να εμφανίζουν υψηλότερες τιμές στον δείκτη (Mean Rank=434.15, Μ.Ο.=3.11, Τ.Α.=0.51) σε σύγκριση με τους μαθητές του Λυκείου (Mean Rank=400.43, Μ.Ο.=3.03, Τ.Α.=0,50).

Αν και η διαφορά δεν είναι μεγάλη, ωστόσο είναι στατιστικά σημαντική, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι βαθμοθηρικές τάσεις είναι εντονότερες στους μαθητές του Γυμνασίου,

οι οποίοι φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην επίτευξη υψηλών βαθμών ως αυτοσκοπό επιτυχίας.



Γράφημα 25: Απεικόνιση της κατανομής των τιμών του δείκτη «Βαθμοθηρικές Τάσεις Μαθητών» ανά σχολική βαθμίδα

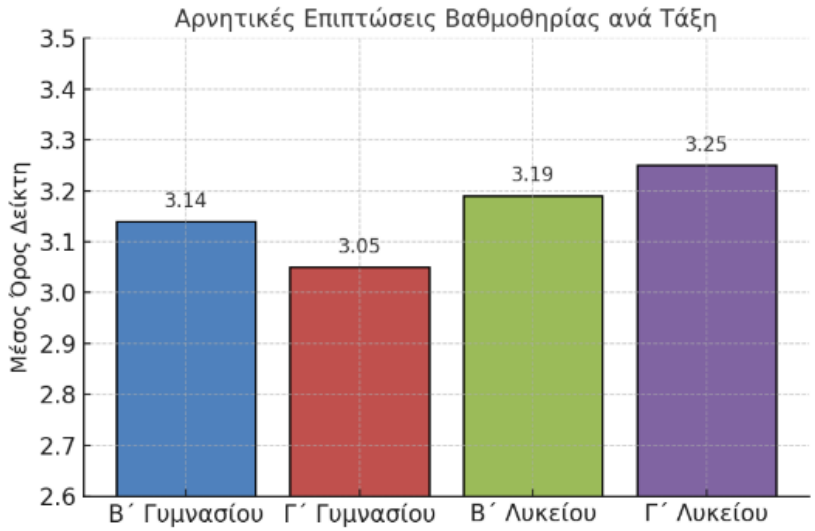
- ***Δείκτης: Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας***

Στο πλαίσιο της παρούσας ανάλυσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον δείκτη «Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας» ανά φύλο, σχολική βαθμίδα και τάξη φοίτησης, με τη χρήση μη παραμετρικών ελέγχων λόγω απόκλισης από την κανονικότητα. Αρχικά, σε συνάρτηση με το φύλο, διαπιστώθηκε ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (U=74.606.5, Z=-3.28, p=0.001) και υποδηλώνει ότι τα κορίτσια βιώνουν εντονότερα τις αρνητικές επιπτώσεις της βαθμολογικής πίεσης (Mean Rank=441.28, M.O.=3,24, T.A.=0,78) σε σύγκριση με τα αγόρια (Mean Rank=387.09, M.O.=3.06, T.A.=0.75).

Ακόμη, στατιστικά σημαντική διαφορά αναδείχθηκε ως προς τον δείκτη «Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας» μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου (U=77.914, Z=-2.21, p=0.027). Ειδικότερα, οι μαθητές του Λυκείου εμφάνισαν υψηλότερες τιμές (Mean Rank=434.65, M.O.=3.22, T.A.=0.79) σε σύγκριση με τους μαθητές του Γυμνασίου (Mean Rank=397.88, M.O.=3.09, T.A.=0.75), γεγονός που φανερώνει πως οι αρνητικές επιπτώσεις της βαθμοθηρίας αυξάνονται σταδιακά στις σχολικές βαθμίδες.

Στη συνέχεια, ο έλεγχος Kruskal-Wallis H (για περισσότερες από δύο ομάδες) ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά (χ^2=8.35, p=0.039), γεγονός που υποδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τις αρνητικές συνέπειες της βαθμοθηρίας διαφοροποιούνται ανά τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου φάνηκε να

καταγράφουν τις υψηλότερες τιμές (Mean Rank=445,57, M.O.=3.25), όπως αποτυπώνεται και στο Γράφημα 25. Για την περαιτέρω διερεύνηση, πραγματοποιήθηκε post-hoc ανάλυση με διόρθωση Bonferroni, από την οποία προέκυψε ότι η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου (p=0.033). Οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου παρουσίασαν υψηλότερες τιμές, γεγονός που υποδηλώνει την εντεινόμενη βαθμολογική πίεση όσο πλησιάζει η ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης.

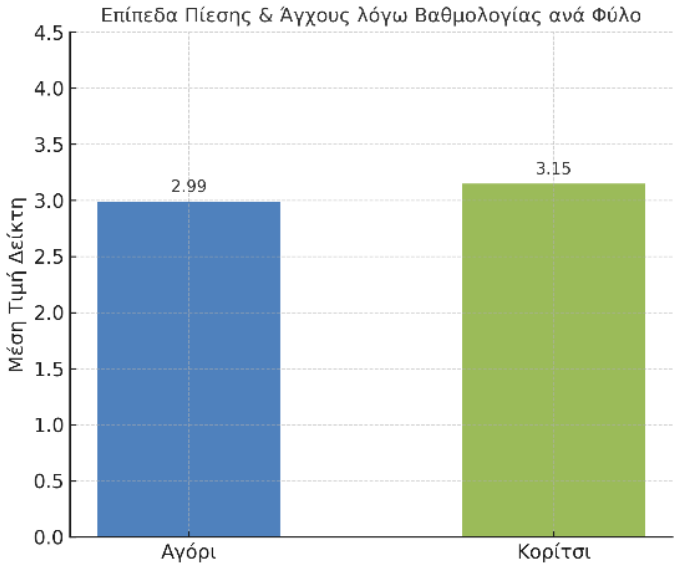


Γράφημα 26: Απεικόνιση του μέσου όρου του δείκτη «Βαθμοθηρικές Τάσεις Μαθητών» ανά σχολική βαθμίδα

- ***Δείκτης: Πίεση και άγχος των μαθητών λόγω βαθμολογίας***

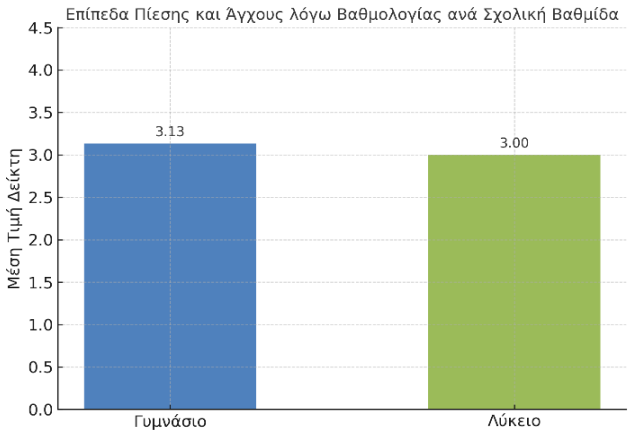
Ο έλεγχος στατιστικών υποθέσεων για τον δείκτη «Πίεση και άγχος των μαθητών λόγω βαθμολογίας» σε σχέση με της μεταβλητές δημογραφικών στοιχείων ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές που αφορούν το φύλο, τη σχολική βαθμίδα και την τάξη φοίτησης. Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας έδειξαν σημαντική απόκλιση από την κανονική κατανομή τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Ως εκ τούτου, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U test, ο οποίος έδειξε ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (U=78424.5, Z=-3.91, p<.001).

Η μέση κατάταξη των κοριτσιών (Mean Rank=444.9, M.O.=3.15, T.A.=0.83) είναι υψηλότερη σε σύγκριση με αυτή των αγοριών (Mean Rank=392.24, M.O.=2.99, T.A.=0.85). Η διαφορά οδήγησε στο εύρημα ότι τα κορίτσια βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πίεση και άγχος από τη βαθμολογική διαδικασία.



Γράφημα 27: Επίπεδα Πίεσης και Άγχους των Μαθητών λόγω Βαθμολογίας ανά Φύλο

Επιπλέον, αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα και την πίεση και το άγχος των μαθητών από τη βαθμολογική διαδικασία. Συγκεκριμένα, από τον στατιστικό έλεγχο Mann-Whitney (U=80826.5, Z=-2.02, p=0.044) προέκυψε ότι οι μαθητές του Γυμνασίου κατέγραψαν υψηλότερη μέση κατάταξη (Mean Rank=434.62) σε σχέση με τους μαθητές του Λυκείου (Mean Rank=399.6). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι μαθητές του Γυμνασίου βιώνουν ελαφρώς εντονότερη πίεση και άγχος αναφορικά με τη βαθμολογία, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η σχολική βαθμίδα σχετίζεται με τον διαφορετικό βαθμό συναισθηματικής επιβάρυνσης των μαθητών.



Γράφημα 28: Επίπεδα Πίεσης και Άγχους των Μαθητών λόγω Βαθμολογίας ανά Σχολική Βαθμίδα

- ***Δείκτης: Θετική στάση για αποδέσμευση από τη βαθμολογία***

Από τη στατιστική ανάλυση του δείκτη «Θετική στάση για αποδέσμευση από τη βαθμοθηρία» η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε ήταν (U=78168.5, Z=-4.27, p<.001) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές (Κορίτσια: Mean Rank=451.79, Μ.Ο.=3.66, Τ.Α.=0.85, Αγόρια: Mean Rank=384.52, Μ.Ο.=3.29, Τ.Α.=0.90). Ως εκ τούτου, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια κατέγραψαν θετικότερη στάση απέναντι στην αποδέσμευση από τη βαθμολογική κουλτούρα και φάνηκε να αποδέχονται περισσότερο εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

6.6 Έλεγχοι συσχετίσεων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι έλεγχοι συσχετίσεων που διενεργήθηκαν με σκοπό τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας. Εξετάστηκαν τόσο οι συσχετίσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών (π.χ. σχολική βαθμίδα) με τις απαντήσεις των μαθητών, όσο και οι συσχετίσεις μεταξύ των σύνθετων δεικτών, οι οποίοι δείχνουν τις επιμέρους διαστάσεις της αξιολόγησης, της βαθμολόγησης και της βαθμοθηρίας.

Η επιλογή του στατιστικού ελέγχου έγινε με βάση την κατανομή των μεταβλητών, επειδή οι απαντήσεις προέρχονται από κλίμακες τύπου Likert. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου αποτυπώνονται σε κλίμακες διάταξης τύπου Likert, εξετάστηκε αρχικά η κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών και των σύνθετων δεικτών μέσω των ελέγχων Shapiro-Wilk & Kolmogorov-Smirnov (Bryman, 2016, Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010).

Ακολούθως, για τις μεταβλητές που δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις κανονικότητας, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής Spearman's rho (ρ). Η τιμή του συντελεστή Spearman κυμαίνεται από -1 έως +1. Η τιμή -1 υποδεικνύει απόλυτη αρνητική συσχέτιση, όπου η αύξηση της μιας μεταβλητής συνοδεύεται από απόλυτα ανάλογη μείωση της άλλης, ενώ η τιμή 0 υποδηλώνει απουσία συσχέτισης. Η ισχύς της συσχέτισης κατηγοριοποιείται ως πολύ ασθενής (0.00-0.19), ασθενής (0.20-0.39), μέτρια (0.40-0.59), ισχυρή (0.60-0.79) και πολύ ισχυρή (0.80-1.00) (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010, Schober, Boer & Schwarte, 2018). Με άλλα λόγια, η θετική συσχέτιση σημαίνει ότι η αύξηση της τιμής της μίας μεταβλητής συνοδευόταν από

αύξηση της τιμής της άλλης μεταβλητής, ενώ στην αρνητική συσχέτιση, η αύξηση της τιμής της μίας μεταβλητής συνεπαγόταν από μείωση της τιμής της άλλης μεταβλητής.

Αντίθετα, στις περιπτώσεις όπου οι σύνθετοι δείκτες παρουσίασαν κανονική κατανομή και ικανοποιητική εσωτερική συνοχή (Cronbach's α≥ .70), χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός συντελεστής Pearson's r, καθώς οι δείκτες που προκύπτουν από τον μέσο όρο πολλών στοιχείων κλίμακας Likert θεωρούνται προσεγγιστικά συνεχείς (Field, 2018, Hair et al., 2019, Norman, 2010).

Για τον δείκτη στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε η p-τιμή, η οποία εκφράζει την πιθανότητα να παρατηρηθεί η συσχέτιση, εφόσον ισχύει η μηδενική υπόθεση περί απουσίας σχέσης. Όταν η p-τιμή ήταν μικρότερη από το προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας (α=0.05), η μηδενική υπόθεση απορριπτόταν και η συσχέτιση θεωρούνταν στατιστικά σημαντική (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010, Schober, Boer & Schwarte, 2018).

6.6.1 Διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μαθητών μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου: Συσχετίσεις με τη σχολική βαθμίδα

Η ενότητα αυτή εστιάζει στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της «Σχολικής βαθμίδας» (Γυμνάσιο-Λύκειο) και των μεταβλητών των τριών ενοτήτων του ερωτηματολογίου, με σκοπό να εντοπιστούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μαθητών. Για τον υπολογισμό των συσχετίσεων εφαρμόστηκε ο συντελεστής Spearman's rho, ο οποίος θεωρείται κατάλληλος για δεδομένα που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή και αποτυπώνονται σε κλίμακες διάταξης, όπως οι κλίμακες τύπου Likert (Bryman, 2016, Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Κύριος στόχος ήταν να εξεταστεί ο βαθμός διαφοροποίησης των απόψεων των μαθητών, καθώς αλλάζουν σχολική βαθμίδα, δηλαδή μεταβαίνουν από τη βαθμίδα του Γυμνασίου σε εκείνη του Λυκείου.

Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι από την εφαρμογή του συντελεστή Spearman προέκυψαν ασθενείς, αλλά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Αυτό σημαίνει ότι παρόλο που οι χαμηλές τιμές του συντελεστή φανερώνουν ότι η επίδραση της βαθμίδας είναι περιορισμένη, ωστόσο η στατιστική σημαντικότητα καταδεικνύει ότι οι διαφοροποιήσεις δεν είναι τυχαίες. Συνεπώς, αναδεικνύονται ήπιες μεν τάσεις, οι οποίες εντούτοις έχουν παιδαγωγικό ενδιαφέρον.

Αρχικά, η «Σχολική βαθμίδα» (Γυμνάσιο=1, Λύκειο=2) χρησιμοποιήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή για τη διερεύνηση της σχέσης της με επιμέρους μεταβλητές του

κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου Spearman, από την Ενότητα Α΄: «*Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη»* αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, όλες με αρνητική κατεύθυνση στις μεταβλητές *Α3 «Σύντομα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής»* (rho=-0.155, p<0.001), *Α5 «Αυτοαξιολόγηση»* (rho=-0.092, p<0.01), *Α9 «Ετεροαξιολόγηση από συμμαθητές/τριες»,* (rho=-0.120, p<0.001) και στη μεταβλητή *Α10 «Φραστική διατύπωση»* (rho=-0.124, p<0.001). Τα εν λόγω δεδομένα φανερώνουν ότι όσο η μεταβλητή «Σχολική βαθμίδα» αυξάνεται (από Γυμνάσιο προς Λύκειο), οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών μειώνονται. Με άλλα λόγια, οι μαθητές του Λυκείου δήλωσαν χαμηλότερη συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων μορφών αξιολόγησης, με τις απαντήσεις τους να συγκλίνουν προς την επιλογή «Σπάνια».

Ακολούθως, με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Spearman, διαπιστώνουμε ότι στην ενότητα Β΄: *«Απόψεις για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία»* προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ της «Σχολικής Βαθμίδας» και των απαντήσεων των μαθητών σε ορισμένες μεταβλητές που σχετίζονται με την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης: *Β1 «Η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο» (*rho=0.079, p=0.022), *Β3 «Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη διαδικασία της μάθησης»* (rho=0.115, p=0.001), *Β4 «Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας»,* (rho=0.093, p=0.007). Αυτό σημαίνει ότι όταν αυξάνεται η τιμή στη μεταβλητή «Σχολική Βαθμίδα» (δηλαδή από το Γυμνάσιο στο Λύκειο), τόσο αυξάνεται ο βαθμός συμφωνίας στις απαντήσεις των μαθητών. Δηλαδή οι απαντήσεις των μαθητών συγκλίνουν σε τιμές συμφωνίας. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετικό πρόσημο παρατηρήθηκε και στις μεταβλητές *Β14 «Οι βαθμοί δεν είναι απαραίτητοι, για να μάθω»* (rho= 0.114, p=0.001), *Β15 «Μπορώ να αξιολογηθώ για την επίδοσή μου χωρίς να βαθμολογηθώ» (*rho=0.070, p=0.042), *Β22 «Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με ευνοϊκό τρόπο»* (rho=0.078, p=0.024), *Β24 «Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να αντικαταστήσει τους βαθμούς»* (rho=0.125, p<.001), *Β25 «Αγνοώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου»* (rho=0.139, p<.001), καταδεικνύοντας ότι όσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής «Σχολική Βαθμίδα», τόσο αυξάνεται και το επίπεδο συμφωνίας στις απαντήσεις των μαθητών. Δηλαδή οι απαντήσεις των μαθητών τείνουν προς υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας.

Στην ίδια ενότητα εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της «Σχολικής Βαθμίδας» και των απαντήσεων των μαθητών στις μεταβλητές *Β2 «Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης των μαθητών»* (rho=-0.115, p<0.001), *Β12 «Η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση αποτελούν την ίδια διαδικασία (είναι ταυτόσημες)»* (rho=-0.080, p=0.020) *Β13 «Η βαθμολόγηση αποτελεί γενικά αναγκαία διαδικασία στο σχολείο»* (rho=-0.094, p=0.006), *Β19 «Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι δίκαιος για όλους»* (rho=-0.080, p=0.020) και *Β20 «Προτιμώ το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να αποτυπώνεται με βαθμούς»* (rho=-0.111, p=0.001). Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι όσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής «Σχολική βαθμίδα» (από το Γυμνάσιο στο Λύκειο), τόσο οι τιμές των προαναφερθέντων μεταβλητών μειώνονται. Με άλλα λόγια, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων τείνουν προς το διαφωνώ.

Προχωρώντας στον έλεγχο Spearman's rho μεταξύ της μεταβλητής «Σχολική Βαθμίδα» και τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις της ενότητας Γ΄ *«Απόψεις για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία»*, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με θετική κατεύθυνση στις μεταβλητές *Γ7 «Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση καλλιεργεί (ενισχύει) τη βαθμοθηρία (κυνήγι βαθμών) στους μαθητές»* (rho=0.077, p=0.027), *Γ11 «Η ανακοίνωση των βαθμών στους γονείς/κηδεμόνες μου προκαλεί άγχος»* (rh0=0.079, p=0.024), *Γ12 «Οι διαδικασίες που ακολουθούν οι καθηγητές στην αξιολόγηση, δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών της τάξης»* (rho=0.071, p=0.042), *Γ15 «Δέχομαι πίεση από τους γονείς μου για υψηλές επιδόσεις»* (rho=0.118, p<0.001), *Γ21 «Η επιδίωξη υψηλών βαθμών (βαθμοθηρία) επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μου με τους συμμαθητές μου»* (rho=0.101, p=0.004), *Γ22 «Η επιδίωξη υψηλών βαθμών παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης»* (rho=0.072, p=0.04), *Γ23 «Η επιδίωξη υψηλών στόχων και καλών βαθμών περιορίζει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο μου»* (rho=0.112, p=0.001), *Γ24 «Με την περιγραφική αξιολόγηση (αναλυτική και όχι βαθμολογική παρουσίαση επιδόσεων) περιορίζεται σημαντικά το «κυνήγι» των καλών βαθμών»* (rho=0.126, p< 0.001) και *Γ25 «Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης περιορίζουν την εμφάνιση βαθμοθηρικών τάσεων μεταξύ των μαθητών»* (rho=0.126, p<0.001). Αυτό σημαίνει ότι στη μεγαλύτερη σχολική βαθμίδα (Λύκειο) τα επίπεδα συμφωνίας των μαθητών αυξάνονται. Με άλλα λόγια, προκύπτει μια τάση συμφωνίας των μαθητών Λυκείου με τις παραπάνω μεταβλητές.

Ωστόσο, ο συγκεκριμένος έλεγχος έδειξε και ορισμένες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της «Σχολικής Βαθμίδας» και των

μεταβλητών *Γ1 «Η απόκτηση ενός καλού βαθμού αποτελεί βασικό σκοπό του σχολείου»* (rho=-0.09, p=0.009), *Γ4 «Επιδιώκω υψηλές επιδόσεις, για να ευχαριστήσω τους γονείς μου»* (rho=-0.097, p=0.005), *Γ5 «Επιδιώκω την υψηλή βαθμολογία, για να είναι ευχαριστημένοι οι καθηγητές μου»* (rho=-0.074, p=0.033) και *Γ14 «Οι καθηγητές μας πιέζουν να έχουμε υψηλές επιδόσεις (μεγάλους βαθμούς)»* (rho=-0.072, p=0.038). Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι όσο μεγαλώνει η τιμή της «Σχολικής βαθμίδας» (από το Γυμνάσιο στο Λύκειο) τόσο μειώνεται ο βαθμός συμφωνίας των μαθητών. Δηλαδή, οι απαντήσεις των μαθητών του Λυκείου φάνηκε να διαφωνούν με τις παραπάνω δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ
Συζήτηση επί των Ερευνητικών Ερωτημάτων

«Η γνώση δεν είναι ποτέ ανεξάρτητη από τις συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται.»
Foucault, 1969

7.1 Συζήτηση αναφορικά με τα δημογραφικά ευρήματα

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, τα οποία προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Ειδικότερα, πραγματοποιείται συσχετισμός των ευρημάτων με τα ερευνητικά δεδομένα άλλων συναφών μελετών, καθώς και με το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο, με στόχο να αναδειχθούν οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ηπείρου, αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τη βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα ερωτήματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής ανέδειξε αξιόλογες απόψεις, καθώς και σημαντικές υφιστάμενες τάσεις, αλλά και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Ακολούθως, από την ανάλυση των δεδομένων, που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά όσων συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώθηκε ότι από το σύνολο των 836 μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, οι οποίοι φοιτούσαν σε Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια κατά το σχολικό έτος 2024-2025, η κατανομή ως προς το φύλο ήταν σχετικά ισομερής, με τα αγόρια να αποτελούν το 48,6% του δείγματος (N= 406) και τα κορίτσια το 51,4% (N= 430). Το ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής των κοριτσιών στην έρευνα συμφωνεί με την εκπροσώπηση του φύλου των κοριτσιών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο.

Η κατανομή του δείγματος ανά νομό αντανακλούσε σε γενικές γραμμές την αναλογία του μαθητικού πληθυσμού της Περιφέρειας Ηπείρου. Ορισμένες μικρές αποκλίσεις που εντοπίστηκαν αποδίδονται, κυρίως, σε πρακτικούς παράγοντες, όπως η διαθεσιμότητα των σχολικών μονάδων, η συμμετοχή των μαθητών, καθώς και η επιστροφή των εντύπων συγκατάθεσης. Ωστόσο, αυτές οι διαφοροποιήσεις δεν θεωρήθηκαν σημαντικές, ώστε να

επιδράσουν αρνητικά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς η συνολική του σύνθεση ανταποκρίθηκε επαρκώς στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που εξετάζεται.[102]

Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, καταγράφηκε ότι το 53,9% (N=448) των συμμετεχόντων φοιτούσε στα Ημερήσια Γυμνάσια, ενώ το 46,1% (N=388) στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια. Πιο αναλυτικά, από τους μαθητές Γυμνασίου, το 46,2% (N=207) ανήκε στη Β΄ τάξη και το 53,8% (N=241) στη Γ΄ τάξη, ενώ στο Λύκειο η κατανομή διαφοροποιήθηκε, αφού το 56,7% (N=220) φοιτούσε στη Β΄ και το 43,3% (N=168) στη Γ΄ τάξη. Τα ευρήματα είναι ανάλογα της εκπροσώπησης των μαθητών στα Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Περιφέρειας Ηπείρου, αντανακλώντας τις υφιστάμενες συνθήκες. Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης θεωρείται ικανοποιητικά ισορροπημένη, χωρίς ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις, επιτρέποντας τη συγκριτική διερεύνηση απόψεων μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Ακόμη, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι το μικρότερο ποσοστό μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα από τη Γ΄ Λυκείου αιτιολογείται και από τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς πολλοί μαθητές απουσίαζαν από το σχολείο, προκειμένου να προετοιμαστούν για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις.

Αξίζει να επισημανθεί ότι σε σχέση με τον τύπο της σχολικής δομής (Αστικά - Ημιαστικά Σχολεία), η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (86,4%) φοιτούσε σε αστικά σχολεία, ενώ σαφώς μικρότερο ποσοστό, συγκεκριμένα το 13,6%, φοιτούσε σε ημιαστικά σχολεία. Στην περίπτωση των ημιαστικών σχολείων, παρατηρήθηκε περιορισμένη συγκέντρωση υπογεγραμμένων εντύπων συγκατάθεσης γονέων/κηδεμόνων, γεγονός που συνοδεύτηκε από μειωμένη ανταπόκριση συμμετοχής στην έρευνα μαθητών ακόμα και αυτών με υπογεγραμμένα έντυπα. Ως εκ τούτου, παρατηρήθηκε εξαιρετικά μειωμένη προθυμία συμμετοχής στην έρευνα και από πλευράς μαθητών και από πλευράς γονέων. Το εύρημα αυτό, ενδεχομένως, υποδηλώνει ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τη στάση γονέων και μαθητών απέναντι στη συμμετοχή σε ερευνητικές διαδικασίες, ίσως λόγω επιφυλακτικότητας των γονέων απέναντι σε έντυπα συγκατάθεσης, καθώς και λόγω περιορισμένης εξοικείωσης με ακαδημαϊκές έρευνες. Η σχετική βιβλιογραφία τεκμηριώνει τα παραπάνω, επισημαίνοντας ότι η συναίνεση των

[102] Η κατανομή ανά νομό διαμορφώθηκε ως εξής:
- Ν. Ιωαννίνων: 367 μαθητές (43,90%)
- Ν. Πρέβεζας: 235 μαθητές (28,11%)
- Ν. Θεσπρωτίας: 133 μαθητές (15,91%)
- Ν. Άρτας: 101 μαθητές (12,08%)

γονέων συνιστά κρίσιμο φίλτρο συμμετοχής, με διαφοροποιήσεις ανά κοινωνικό και γεωγραφικό πλαίσιο. Συμπληρωματικά στα παραπάνω, σημειώνεται ότι η πρόσβαση και η συμμετοχή σε δείγματα εκτός αστικών κέντρων συχνά επηρεάζεται από θεσμικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Cohen, et al., 2018).

Ολοκληρώνοντας, σημειώνουμε ότι τα παραπάνω δεδομένα ενισχύουν περαιτέρω την εγκυρότητα των ευρημάτων του παρόντος ερευνητικού πονήματος, καθώς το δείγμα αποτελείται από αντιπροσωπευτικό αριθμό μαθητών και από τις δύο σχολικές βαθμίδες και τις τέσσερις τάξεις, όπως επίσης και από τα δύο φύλα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα που αφορούν τον τύπο σχολικής δομής θα πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη, λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο βαθμό εκπροσώπησης των ημιαστικών σχολείων στο δείγμα, γι' αυτό δεν περιλαμβάνονται αναλυτικά στην ερμηνεία και συζήτηση επί των ευρημάτων. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η συζήτηση επί των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, ανά ερευνητικό ερώτημα.

7.2 Συζήτηση επί των ευρημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα

Ε.Ε.1: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ανάγκη ύπαρξης ή μη της αξιολόγησης στο σχολείο; **(Β1)**

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι, σε γενικές γραμμές, οι μαθητές αποδέχονται τον θεσμικό ρόλο της αξιολόγησης στο σχολικό πλαίσιο (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010). Σε συμφωνία με την παραπάνω άποψη, οι Peterson & Irving (2008) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές φαίνεται να έχουν αποδεχθεί την ύπαρξη της αξιολόγησης στη σχολική καθημερινότητα ως μια διαδικασία που αποτελεί «ιεροτελεστία» και, μάλιστα, την έχουν προσδιορίσει ως «τον νόμο των σχολείων» (Peterson & Irving, 2008: 246). Στο ίδιο συμπέρασμα μας οδήγησαν και τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο υποστήριξε ότι *η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο* (70,3%), ενώ μόλις το 9,4% διαφώνησε με αυτή την άποψη.

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την τάξη (Brown & Harris, 2012, Moni, van Kraayenoord & Baker, 2002, Peterson & Irving, 2008, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010). Από την ανάλυση των δεδομένων του εν λόγω ερευνητικού ερωτήματος, πράγματι,

προέκυψαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με το φύλο, επιβεβαιώνοντας τη γενικότερη θετική στάση των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια απέναντι την εκπαιδευτική και αξιολογική διαδικασία (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, Klapp, 2015, Μαράτου - Αλιπράντη κ.ά., 2006, Ρελλος & Κουτρούμπα, 2010). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του Λυκείου (Μ.Ο.=3,87, p=0.022) εμφάνισαν ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τη συγκεκριμένη δήλωση σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου (Μ.Ο.=3,74). Αυτό σημαίνει ότι όσο οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερη βαθμίδα τόσο αυξάνεται η τάση συμφωνίας με την αναγκαιότητα ύπαρξης της σωστής αξιολόγησης στο σχολείο. Η θετική συσχέτιση (rho=0.079, p=0.022) ενισχύει την ερμηνεία ότι σε ένα πιο απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Λύκειο), οι μαθητές ενδέχεται να αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση της επίδοσής τους περισσότερο ως αναγκαία θεσμική διαδικασία, γεγονός που ως έναν βαθμό οφείλεται και στον θεσμό των τελικών εξετάσεων, με σκοπό την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνολικά, παρατηρήθηκε μια θετική στάση των μαθητών απέναντι στη σωστή αξιολογική διαδικασία, η οποία ενισχύεται σημαντικά και από τις απαντήσεις των μαθητών σε επόμενα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, ισχυρή πλειοψηφία των μαθητών (64,6%) συμφώνησε ότι *η σωστή αξιολόγηση δημιουργεί θετικό κλίμα* (Γ8) και σχεδόν οι μισοί μαθητές (46,8%) δήλωσαν ότι η *σωστή αξιολόγηση, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των συμμαθητών* (Γ13). Με άλλα λόγια, οι μαθητές φάνηκε να είναι θετικά προσκείμενοι απέναντι σε μια αξιολόγηση που πληροί τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις, που τους βοηθάει να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις τους, αλλά και τους προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια για βελτίωση και μάθηση, όπως ορίζεται από την παιδαγωγική της λειτουργία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ε.Ε.2: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας; **(Β2-Β10)**

Οι απόψεις των μαθητών για τους σκοπούς της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη στάση, την αυτοαποτελεσματικότητα και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Παράλληλα, έχει υποστηριχθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν και τελικά ερμηνεύουν την αξιολόγηση σε σχέση με τις παιδαγωγικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στον σχολικό χώρο συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της αντίληψής τους για το αν θα τη θεωρούν επωφελή, επιβλαβή ή αδιάφορη για τη μάθησή τους (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, Brown et al., 2009, van Dinther et al.,

2014, Ρεκαλίδου, 2011). Στην παρούσα έρευνα για την εξέταση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης της μαθητική επίδοσης αξιοποιήθηκαν εννέα ερωτήματα προερχόμενα από την Ενότητα Β΄ του ερωτηματολογίου (Β2-Β10).

Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των μαθητών (77%) εντοπίστηκε στον σκοπό που αναφέρεται *στον εντοπισμό δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών* (Β3), αναδεικνύοντας τη διαγνωστική και ως έναν βαθμό ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, στοιχείο που συνάδει με τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Bennett, 2011, Black & Wiliam, 2018, Brookhart, 2007). Το εύρημα ενισχύεται και από το σημαντικό ποσοστό μαθητών (66,9%) που δήλωσαν συμφωνία με την άποψη ότι *αξιοποιούν την ανατροφοδότηση για να βελτιώσουν τη μάθησή τους* (Β6), γεγονός που τεκμηριώνει την αναγνώριση της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της αξιολόγησης από τους μαθητές. Σε παρόμοια ποσοστά συμφωνίας εντοπίστηκαν οι απαντήσεις των μαθητών (57,2%) σχετικά με την άποψη ότι *η αξιολόγηση τους βοηθά να γνωρίζουν πόσα έχουν μάθει από τη διδασκαλία* (Β5) και ότι *η αξιολόγηση συμβάλλει στη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας* (Β4, 53,6%).

Τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν με σαφήνεια ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο αναγνωρίζουν τον διαμορφωτικό ρόλο της αξιολογικής διαδικασίας, τη συνδέουν άμεσα με την ανατροφοδότηση και διακρίνουν τα παιδαγωγικά της οφέλη. Επιπλέον, φαίνεται ότι ως έναν βαθμό αξιοποιούν την αξιολογική διαδικασία ως μέσο βελτίωσης της σχολικής τους επίδοσης. Σε σύμπνοια με αυτά τα ευρήματα, διεθνή ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν ότι οι έννοιες «αξιολόγηση» και «ανατροφοδότηση» είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι να πληροφορεί τον μαθητή και να του παρέχει ανατροφοδότηση ως προς την πορεία της μάθησής του. Οι πληροφορίες αυτές επιτελούν πολλαπλές λειτουργίες, καθώς η διαδικασία αξιολόγησης και συνακόλουθα η ανατροφοδότηση βοηθούν τους μαθητές να γνωρίζουν *τι* χρειάζεται να βελτιώσουν και με *ποιον* τρόπο (Carless & Boud, 2018, Ruiz-Primo & Brookhart, 2017, Hattie & Timperley, 2007, Mäkipää & Hildén, 2021, Peterson & Irving, 2008, Ρεκαλίδου, 2011).

Αν και έχει επισημανθεί θεωρητικά και ερευνητικά η σημασία της ανατροφοδότησης για τη μάθηση, αρκετές έρευνες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές συχνά συναντούν δυσκολίες στην αξιοποίηση των ανατροφοδοτικών σχολίων από τους εκπαιδευτικούς ή δεν καταφέρνουν τελικά να τα εντάξουν αποτελεσματικά στις μαθησιακές τους στρατηγικές (Carless & Boud, 2018, Ruiz-Primo & Brookhart, 2017, Winstone, Boud,

Dawson & Heron, 2022). Πολλές φορές οι μαθητές δηλώνουν ότι αξιολογούν θετικά την ανατροφοδοτική διαδικασία, αλλά στην πράξη δεν φαίνεται να την αξιοποιούν ή την αντιλαμβάνονται περισσότερο ως μια μορφή αξιολόγησης της επίδοσης παρά ως μια ευκαιρία για βελτίωση της μάθησης (Li, 2010, Mäkipää, 2024, Mäkipää & Hildén, 2021). Την τελευταία δεκαετία, κυρίως, η ερευνητική προσοχή έχει στραφεί στη μελέτη των δεξιοτήτων και στάσεων που συνιστούν τον «*ανατροφοδοτικό γραμματισμό» (feedback literacy)* (Mäkipää, 2024). Σύμφωνα με τους Carless & Boud (2018: 1316), ο «γραμματισμός» στην ανατροφοδότηση συνίσταται στις «γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που είναι απαραίτητες για την ερμηνεία των πληροφοριών και τη χρήση τους με σκοπό τη βελτίωση της εργασίας ή των μαθησιακών στρατηγικών» (Carless & Boud: 2018: 1316).

Μολονότι διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές αξιολογούν θετικά τους διαμορφωτικούς σκοπούς της αξιολογικής διαδικασίας, εξίσου μεγάλο ποσοστό των μαθητών (68%) αναγνώρισε ως *βασικό σκοπό της αξιολόγησης τον έλεγχο της σχολικής επίδοσης* (Β2), αναδεικνύοντας την κυριαρχία της παραδοσιακής αντίληψης. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Segers & Tillema (2011), στην έρευνα των οποίων οι μαθητές θεωρούν ότι η αξιολόγηση συνιστά ένα εργαλείο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται σημαντικά και από το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα (49,3%) εξέφρασαν μέτριο προς υψηλό επίπεδο συμφωνίας με την άποψη ότι η *αξιολόγηση αποσκοπεί στη βαθμολόγηση* (Β9). Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, στις οποίες έχει βρεθεί ότι, όταν οι μαθητές αναφέρονται στην αξιολόγηση, συχνά, μιλούν για ένα επίσημο γεγονός ή μια δομημένη εργασία που οδηγεί σε έναν βαθμό (Brown et al., 2009, Mäkipaä & Hildén, 2021, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Peterson & Irving, 2008: 242-243, Ρεκαλίδου, 2011).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται μια συνύπαρξη αντιφατικών αντιλήψεων στις απόψεις των μαθητών ως προς τον σκοπό και τις λειτουργίες της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Αν και σε σημαντικό βαθμό φαίνεται να συμφωνούν με την παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης -ως διαδικασία ενίσχυσης της μάθησης, παροχής ανατροφοδότησης και προώθησης της μαθησιακής εξέλιξης- ταυτόχρονα, υποστηρίζουν ότι κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης και απώτερος η βαθμολόγηση. Η διττή αυτή στάση υποδηλώνει την ύπαρξη ενός εννοιολογικού συγκερασμού που φαίνεται να διακατέχει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη φύση και τον ρόλο της αξιολόγησης, όπως αυτός αναδεικνύεται σε σημαντικό βαθμό από το

σύνολο των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Η παραπάνω διαπίστωση τεκμηριώνεται και μέσα από τους δύο σύνθετους δείκτες που συγκροτήθηκαν, με σκοπό να αποτυπώσουν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την αξιολόγηση:

- *«Αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης»:* αποτυπώνεται η παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως διαδικασία υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της μάθησης, και όχι απλώς ως μηχανισμό ελέγχου ή βαθμολόγησης (παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης)
- *«Αντίληψη της αξιολόγησης ως βαθμολογικής διαδικασίας»:* επιχειρήθηκε η καταγραφή του βαθμού με τον οποίο οι μαθητές έχουν εσωτερικεύσει στοιχεία της βαθμολογικής κουλτούρας και τάσεις προσανατολισμένες στο παραδοσιακό, ποσοτικό - αριθμητικό πλαίσιο αξιολόγησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλοί μαθητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση, κατά κύριο λόγο, ως διαδικασία ελέγχου της επίδοσης και απονομής βαθμών (Brookhart, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Οι συσχετίσεις των παραπάνω αποτελεσμάτων με τα δημογραφικά κριτήρια της μελέτης έδειξαν ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μια θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολογική διαδικασία σε σχέση με τα αγόρια σε ότι αφορά την αντίληψη της αξιολόγησης στην παιδαγωγική της διάσταση, εύρημα που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (Alkharusi & Al-Hosni, 2015). Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι σχεδόν το 40% των μαθητών δήλωσε συμφωνία με την άποψη ότι οι *καθηγητές αξιολογούν για να ενημερώνουν τους γονείς* (Β8), εύρημα που βρίσκεται σε πλήρη ευθυγράμμιση με τα δεδομένα σχετικών ερευνών (Brown & Hirschfeld, 2008, Peterson & Irving, 2008, Segers & Tillema, 2011, Φράγκου, 2019).

Μια ακόμη ερευνητική διαπίστωση που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι οι μαθητές του Λυκείου φαίνεται να αναγνωρίζουν σε ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό τον παιδαγωγικό ρόλο της αξιολόγησης σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου. Αν και θα ανέμενε κανείς ότι οι μαθητές του Λυκείου, εξαιτίας της έντονης εξετασιοκεντρικής πίεσης που χαρακτηρίζει αυτή τη βαθμίδα, θα παρουσίαζαν υψηλότερη βαθμολογική προσκόλληση, τα δεδομένα ανέδειξαν μια αντίθετη τάση, έστω και με μικρή διαφοροποίηση. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να διαφοροποιείται από τη συχνά διαπιστωμένη τάση της βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία οι μεγαλύτεροι μαθητές

προσανατολίζονται περισσότερο στη βαθμολογία και την επίδοση (Brown & Harris, 2012, Kohn, 2011, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Μάλιστα, στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης, οι μαθητές που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο παρουσίασαν υψηλότερη τάση προσκόλλησης στη βαθμολογική - παραδοσιακή διάσταση της αξιολόγησης, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από άλλα αποτελέσματα της έρευνας (π.χ. ερώτημα Β12). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.68) ταυτίζουν ελαφρώς περισσότερο την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση σε σχέση με τους μαθητές Λυκείου (Μ.Ο.=2.54), σημειώνοντας στατιστικά σημαντική διαφορά (Β12, p=0.020). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές στο Γυμνάσιο τείνουν να αντιλαμβάνονται τη βαθμολογία με «μονοδιάστατο» τρόπο (καλός βαθμός= επιτυχία).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να παρουσιάζουν μια συνέχεια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς συνάδουν με τα αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου[103] (2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές του Γυμνασίου εμφάνισαν μεγαλύτερη προτίμηση στους βαθμούς σε σχέση με τους μαθητές Λυκείου, ενδεχομένως γιατί θεωρούν ότι ο βαθμός παρέχει μια πιο σαφή και άμεση εικόνα της επίδοσής τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές συχνά επιζητούν σαφή επιβεβαίωση ως προς το εάν οι απαντήσεις τους είναι «ορθές ή εσφαλμένες», γεγονός που υποδηλώνει μια στατική σύλληψη της νοημοσύνης και, συνακόλουθα, μια αντίληψη του εαυτού τους ως «καλών» ή «κακών» μαθητών (Black, 2015). Αντίθετα, οι μαθητές Λυκείου φάνηκε να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξία της περιγραφικής αξιολόγησης και ακόμα περισσότερο της συνδυαστικής μεθόδου, δηλώνοντας ότι με τα αναλυτικά σχόλια καταλαβαίνουν και τι πρέπει να βελτιώσουν (Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 258-264).

Η τάση αυτή παρατηρήθηκε και σε άλλες ερευνητικές μελέτες με παρεμφερή θεματολογία. Από τη μελέτη των Peterson & Irving (2008), η οποία απευθύνονταν σε μαθητές Γυμνασίου, διαπιστώθηκε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών τους επικεντρώνεται στη βαθμολογία και τη σύγκριση μεταξύ των συμμαθητών, γεγονός που συνδέεται με προσανατολισμό επίδοσης και όχι μάθησης (Peterson & Irving, 2008). Ως εκ τούτου, η σχολική επίδοση γίνεται «μέσο αυτοπροσδιορισμού», και άρα ο βαθμός αποκτά μεγάλη αξία. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από την έρευνα της Στυλιανού (2016) σε μαθητές Γυμνασίου στην Κύπρο. Αν και οι συμμετέχοντες αναγνώριζαν τη σημασία και

[103] Σήμερα φέρει την ονομασία Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τη χρησιμότητα του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, ωστόσο δήλωσαν σε υψηλό ποσοστό ότι «πρέπει να παραμείνει εξεταζόμενο» (Στυλιανού, 2016:141-142), φανερώνοντας μια τάση προσκόλλησης στην παραδοσιακή αξιολόγηση.

Αναφορικά, λοιπόν, με τους μαθητές μικρότερων βαθμίδων διαφαίνεται μια έλλειψη κριτικής σκέψης γύρω από το νόημα της αξιολόγησης. Δηλαδή, αν και αντιλαμβάνονται τη γνωστική και παιδαγωγική αξία της μάθησης, τείνουν να τη συνδέουν με τη βαθμολογική επιτυχία, χωρίς να αποτιμούν πλήρως τον διαμορφωτικό της χαρακτήρα. Αντίθετα, στη βαθμίδα του Λυκείου οι μαθητές φαίνεται να αναπτύσσουν ένα πιο σύνθετο σύστημα αντιλήψεων. Αν και είναι αρνητικά φορτισμένοι λόγω της πίεσης για υψηλές επιδόσεις στις εξετάσεις με σκοπό την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο αναγνωρίζουν την αξία της σωστής αξιολόγησης και τον παιδαγωγικό της ρόλο, καθώς τη συνδέουν με την προσωπική τους βελτίωση και τις ευκαιρίες επιτυχίας (Hattie & Timperley, 2007, όπ. ανάφ. στο Brown & Harris, 2012: 48-49).

Επιπλέον τα παραπάνω ευρήματα, συνολικά φανερώνουν ότι η επίδραση της ηλικίας (τάξης) και του φύλου διαφοροποιεί και διαμορφώνει τις αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Ερευνητικά επιβεβαιώνεται διεθνώς ότι οι μεγαλύτερες αλλαγές παρατηρούνται κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην τριτοβάθμια (Brown & Harris, 2012, Moni, van Kraayenoord & Baker, 2002, Monteiro, Lourdes Mata & Natalie Nóbrega Santos 2021, Randall & Engelhard, 2009, Peterson & Irving, 2008), λόγω του ότι οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικούς σκοπούς αξιολόγησης, πρακτικές και διαδικασίες, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα ελληνικά δεδομένα (Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Μαράτου - Αλιπράντη κ.ά., 2006).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η δήλωση «*Σκοπός της αξιολόγησης είναι η σύγκριση με προκαθορισμένα κριτήρια»* (Β7), η οποία συγκέντρωσε σχετικά μικρό ποσοστό συμφωνίας, ενώ ικανός αριθμός μαθητών (39,7%) επέλεξε την ουδέτερη απάντηση. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει, ενδεχομένως, μη κατανόηση της ερώτησης από τους μαθητές ή και μη εξοικείωσή τους με την έννοια των κριτηρίων στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας. Το εύρημα αυτό οδηγεί στην εκτίμηση ότι τα κριτήρια αξιολόγησης είτε δεν κοινοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς είτε δεν καθίστανται σαφή και κατανοητά στους μαθητές μέσω της διδασκαλίας. Θεωρητικά και ερευνητικά έχει τεκμηριωθεί και επισημανθεί, κατά κόρον, η σημασία των κριτηρίων και η έγκαιρη και έγκυρη γνωστοποίησή τους στο σύνολο της τάξης, καθώς καθορίζουν την αξιολογούμενη

γνώση και την αντίστοιχη επίδοση προς παρατήρηση, ενώ ταυτόχρονα συντελούν στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (ARG, 2002, Baroudi, 2007, Black & Wiliam, 2018, Dayal, 2021, Δημητρόπουλος, 2010, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Leahy, et al., 2005, Ματσαγγούρας, 2007, Oosterhof, 2010, Ρεκαλίδου, 2011, Wiliam, 2016).

Ωστόσο, η ενδεδειγμένη αξιοποίησή τους δεν φαίνεται να αποτελεί συνήθη πρακτική κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Από εμπειρικές μελέτες διαπιστώθηκε ότι τα αξιολογικά κριτήρια συχνά παραμένουν άτυπα, μη κατανοητά και σε ορισμένες περιπτώσεις μη γνωστοποιημένα στους μαθητές (Bloxham & West, 2004, Carless, 2006, Careless & Boud, 2018, Dayal, 2021, Dorman & Knightley, 2006, Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2014, Vlanti, 2012), δυσχεραίνοντας και κατ' επέκταση καθιστώντας αναποτελεσματική την εκπαιδευτική και αξιολογική διαδικασία. Επιπλέον, και όπως καταγράφεται σε σχετική ερευνητική μελέτη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι τα θετικά στοιχεία που φέρει η γνωστοποίηση των κριτηρίων στους μαθητές και η υπερβολικά συχνή αναφορά σε αυτά προκαλεί άγχος στους μαθητές. Συγκεκριμένα, σε πρόσφατη μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 102 μαθητές Λυκείου από διαφορετικά σχολεία στη Σουηδία (Hirsh, 2020), διαπιστώθηκε πως οι μαθητές βιώνουν έντονο άγχος αλλά και αποθάρρυνση όταν παρουσιάζονται οι πίνακες κριτηρίων στην αρχή μιας ενότητας. Ταυτόχρονα, δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί τους μιλούν συστηματικά για μαθησιακούς στόχους, απαιτήσεις γνώσης, κριτήρια, βαθμούς, με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι όλα τα μαθήματα μετατρέπονται σε ένα συνεχές «τρέξιμο για το επόμενο διαγώνισμα» (Hirsh, 2020: 94-95).

Τέλος, ελαφρώς λιγότεροι από τους μισούς μαθητές (40,5%) συμφωνούν με την άποψη ότι «*οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προκειμένου να καθορίσουν το επόμενο διδακτικό τους βήμα*» (Β10). Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό (σχεδόν 30%), διατήρησε ουδέτερη στάση, γεγονός που πιθανόν υποδηλώνει περιορισμένη επίγνωση των μαθητών σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, δεν πρέπει να παραλειφθεί το ποσοστό εκείνων που διαφώνησαν (31,9%), φανερώνοντας ότι δεν είναι αμελητέος ο αριθμός των μαθητών που για άλλη μια φορά επιβεβαιώνεται πως αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση περισσότερο ως τυπική διαδικασία παρά ως μέσο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνολικά, τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν ότι, αν και ένα μέρος των μαθητών αναγνωρίζει τον διαμορφωτικό ρόλο της αξιολόγησης και τη λειτουργία της ως κατευθυντήριο άξονα για τις απαραίτητες αναπροσαρμογές στον σχεδιασμό της

διδασκαλίας, αρκετοί εξακολουθούν να μην έχουν σαφή θέση απέναντι στις συγκεκριμένες λειτουργίες της αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί είτε ως περιορισμένη γνώση και κατανόηση του παιδαγωγικού ρόλου της αξιολόγησης είτε ως έλλειψη εμπειρίας συμμετοχής σε ανατροφοδοτικές πρακτικές μέσα στη σχολική τάξη (Black et al., 2004). Η περιορισμένη εξοικείωση των μαθητών με τέτοιες πρακτικές συνδέεται με τη διαχρονική επικράτηση της παραδοσιακής (τελικής) αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο, όπου η αξιολόγηση λειτουργεί κυρίως ως μέσο βαθμολόγησης αντί ως εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας (Black & Wiliam, 2018, Brookhart, 2015). Υπό αυτό το πρίσμα, η έρευνα έχει αναδείξει αντίφαση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών. Παρότι οι εκπαιδευτικοί σε θεωρητικό επίπεδο δηλώνουν ότι υποστηρίζουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, στην πράξη τη χρησιμοποιούν σπάνια για την ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου, καταφεύγοντας κυρίως στην τελική αξιολόγηση. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια πρακτική που υπονομεύει την αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείου μάθησης (Harris et al., 2009, Μητσοπούλου, & Δημητριάδης, 2014).

Σε αντίστοιχη μελέτη 1.095 μαθητών και 96 εκπαιδευτικών, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως αξιοποιούν συστηματικά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ωστόσο οι μαθητές φάνηκε να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τη σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης και προσαρμογής της διδασκαλίας, ιδίως στο στάδιο της ανατροφοδότησης και της λήψης διδακτικών αποφάσεων (Veugen, Gulikers & den Brok, 2021). Παρόμοια αποτελέσματα έχουν προκύψει και από άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αξιοποιούν διαμορφωτικές πρακτικές, γεγονός που δεν γίνεται πάντοτε αντιληπτό από τους μαθητές, υποδεικνύοντας έτσι ένα χάσμα στην επικοινωνία και στην κατανόηση του σκοπού της αξιολόγησης (Carvalho, Santos, Conboy & Martins, 2014, Dayal, 2021, Hirsh, 2020, Μαυρομάτης κ.ά., 2008).

Ωστόσο, η διαμορφωτική αξιολόγηση παραμένει «ένα έργο εν εξελίξει» τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά (Bennett, 2011). Παρά τις θεωρητικές επισημάνσεις, η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη σχολική τάξη εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια, τα οποία αναφέρονται στη διαμάχη ανάμεσα στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, στις εξωτερικές πιέσεις για λογοδοσία, καθώς και στην παγιωμένη κουλτούρα των εξετάσεων (Black & Wiliam, 2018). Αυτές οι συνθήκες καθιστούν δύσκολη τη μετάβαση σε περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αλλάξουν εδραιωμένες διδακτικές πρακτικές με τις οποίες είναι απόλυτα εξοικειωμένοι, ενώ οι μαθητές, ειδικά σε συστήματα όπου κυριαρχεί η βαθμοθηρία, αντιστέκονται στις μη βαθμολογικές

μορφές ανατροφοδότησης, καθώς επιζητούν κυρίως επιβεβαίωση της επίδοσής τους. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι, σε τέτοια περιβάλλοντα, η διαμορφωτική αξιολόγηση συχνά καταλήγει να αποτελεί απλώς ένα εργαλείο «διόρθωσης λαθών» με σκοπό τη βελτίωση του βαθμού και όχι της μάθησης (Black, 2015, Hirsh, 2020).

Για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα -επίτευξη διδακτικών στόχων, ενίσχυση του μαθητή και βελτίωση μάθησης, και αναπροσαρμογή διδασκαλίας ανάλογα τις συνθήκες- ο Bennett (2011) υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως απλή παιδαγωγική και διδακτική πρακτική, αλλά ως μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί τον συνδυασμό παιδαγωγικής γνώσης, βαθιάς κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου και γνώσης των αρχών της μέτρησης. Από τα παραπάνω στοιχεία κανένα δεν είναι από μόνο του επαρκές, καθώς η έλλειψη ισορροπίας μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακή διδασκαλία ή λανθασμένη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Η ουσιαστική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαμορφωτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Bennett (2011), προϋποθέτει μια συνεχή μακροχρόνια και υποστηριζόμενη επιμορφωτική πορεία στην οποία θα ενσωματώνονται θεωρία, πράξη και αναστοχασμός μέσα σε κοινότητες επαγγελματικής μάθησης (Bennett, 2011).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της παρούσας ενότητας, αυτά ανέδειξαν ένα σύνθετο αλλά συχνά αντιφατικό σύστημα απόψεων και αντιλήψεων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας. Αν και φαίνεται να αναγνωρίζουν τη διαμορφωτική και παιδαγωγική της διάσταση, αντιλαμβανόμενοι την αξιολόγηση ως διαδικασία ανατροφοδότησης και υποστήριξης της μάθησης, εξακολουθούν να εκφράζουν σε σημαντικό βαθμό συμφωνία με την παραδοσιακή αντίληψη που τη συνδέει με τον έλεγχο και την απόδοση βαθμών. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει τη βαθιά ριζωμένη κουλτούρα της επίδοσης και της σύγκρισης που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα, όμως, αποκαλύπτει και μια πρώιμη προσπάθεια -μια μεταβατική περίοδο- προς μια πιο μαθητοκεντρική, διαμορφωτική προσέγγιση της αξιολόγησης, μια τάση προς πιο σύγχρονες αντιλήψεις για την αξιολόγηση. Συνεπώς, ακολουθώντας τη φωνή των μαθητών, κρίνεται απαραίτητη και η ενίσχυση της επιμορφωτικής πορείας των εκπαιδευτικών στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Προτείνεται, δηλαδή, η συστηματική καλλιέργεια κουλτούρας ανατροφοδότησης στους μαθητές, ώστε η αξιολογική διαδικασία να λειτουργεί ως ουσιαστικό εργαλείο μάθησης, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης, και όχι ως απλός μηχανισμός ελέγχου και βαθμολόγησης.

Ε.Ε.3: Μπορούν οι μαθητές να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ των εννοιών «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση» ή τις θεωρούν ταυτόσημες; **(Β11-Β12)**

Από πολλούς ερευνητές έχει καταγραφεί ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι μαθητές τείνουν να ταυτίζουν την αξιολόγηση με τις γραπτές εξετάσεις και τη βαθμολογία, την οποία θεωρούν βασικό δείκτη επίδοσης και επιτυχίας. Οι έννοιες «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση» χρησιμοποιούνται από τους μαθητές ως συνώνυμες, αντανακλώντας μια παραδοσιακή, βαθμοκεντρική αντίληψη της αξιολογικής διαδικασίας (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Ρεκαλίδου 2011). Η συγκεκριμένη τάση συνδέεται και με το παραδοσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο η αξιολόγηση έχει διαμορφωθεί, καθώς ιστορικά έχει ταυτιστεί με τη βαθμολογία. Το εξετασιοκεντρικό μοντέλο παραμένει στενά συνδεδεμένο με την ποσοτική αποτίμηση της επίδοσης, ενώ η κοινωνική έννοια της «επιτυχίας» εξακολουθεί να ορίζεται κυρίως μέσω της σύγκρισης των επιδόσεων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Παρόμοια είναι και τα ερευνητικά ευρήματα από τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Αρκετοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι ο συνοπτικός σκοπός[104] της αξιολόγησης εξακολουθεί να κυριαρχεί με αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση περισσότερο ως εξεταστική δοκιμασία (τελική αξιολόγηση) παρά ως βελτίωση της μάθησης, των κινήτρων ή της συμπεριφοράς τους (Brown & Hirschfeld, 2008, Birenbaum et al., 2006, όπ. αναφ. στο Segers & Tillema, 2011, Everson, 2023, Nieminen, 2025).

Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη διαχρονική σύνδεση της αξιολόγησης με τη βαθμολογία, ωστόσο διαφαίνεται, παράλληλα, μια τάση σταδιακής αποδέσμευσης, καθώς αρκετοί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για διαφορετικές διαδικασίες. Ειδικότερα, στο ερώτημα Β11 «*Η αξιολόγηση είναι η απόδοση βαθμού»*, οι τοποθετήσεις των μαθητών κατανέμονται σχεδόν ισομερώς ανάμεσα στη διαφωνία (37,4% αθροιστικά τα ποσοστά σε «διαφωνώ» και «διαφωνώ πολύ»), τη συμφωνία (30,2% «Συμφωνεί» και «Συμφωνεί πολύ») και την ουδέτερη απάντηση (32,4%), γεγονός που αναδεικνύει αβεβαιότητα ή δυσκολία διάκρισης ανάμεσα στις δύο έννοιες. Παρόμοια τάση με μικρές διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκε και στα ποσοστά των απαντήσεων της ερώτησης Β12 «*Η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση αποτελούν την ίδια διαδικασία (είναι ταυτόσημες)».* Συγκεκριμένα, σχεδόν οι μισοί μαθητές (46,9%)

[104] Μετάφραση του όρου *summative purpose of assessment* (τελική μορφή αξιολόγησης)

δήλωσαν ότι διαφωνούν, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, σχεδόν 20% (16,4% «Συμφωνώ» και 3,6% «Συμφωνώ πολύ»), εξέφρασε συμφωνία. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των μαθητών που επέλεξαν ουδέτερη στάση (33,1%), στοιχείο που ενισχύει την άποψη ότι δεν διαθέτουν πλήρως διαμορφωμένη αντίληψη για τη διάκριση των δύο εννοιών.

Αν και παρατηρείται σχετική διασπορά (Τ.Α.~1.1) με καταγεγραμμένες όλες τις δυνατές απαντήσεις, η κυρίαρχη τάση τοποθετείται στην ουδέτερη θέση ή σε ελαφρώς αρνητική άποψη απέναντι στην ταύτιση των εννοιών «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση». Αν και ο σύνθετος δείκτης *«Αντίληψη της αξιολόγησης ως βαθμολογικής διαδικασίας»* (Μ.Ο.=3,07, Τ.Α.=0,51) φανερώνει μια οριακή τάση συμφωνίας με τον βαθμολογικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, οι απαντήσεις στα επιμέρους ερωτήματα αποτυπώνουν κυρίως ουδέτερη ή ελαφρώς αρνητική στάση απέναντι στην πλήρη ταύτιση των δύο εννοιών. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία των μαθητών αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές διαδικασίες, αντανακλώντας διαφοροποιημένες εμπειρίες από την εφαρμογή της αξιολόγησης στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, αν και διαπιστώνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να αντιλαμβάνεται -έστω θεωρητικά- ότι αξιολόγηση και βαθμολόγηση δεν αποτελούν ταυτόσημες έννοιες, δεν είναι μικρό το ποσοστό εκείνων που τις ταυτίζουν, αλλά ακόμα περισσότερο εκείνων που δεν έχουν διαμορφωμένη άποψη, υποδηλώνοντας μια γενικότερη σύγχυση.

Όπως και σε προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα και σε αυτή την περίπτωση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές Γυμνασίου (Mean Rank=434.84, Μ.Ο.=2.68) ταυτίζουν ελαφρώς περισσότερο την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση σε σχέση με τους μαθητές Λυκείου (Mean Rank=397.57, Μ.Ο.=2.54), σημειώνοντας στατιστικά σημαντική διαφορά p=0.020. Η τάση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, από τα οποία αναδεικνύεται ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων παρουσιάζουν περιορισμένη κατανόηση της ευρύτερης παιδαγωγικής διάστασης της αξιολόγησης και τείνουν να την αντιλαμβάνονται κυρίως ως μηχανισμό απονομής βαθμών (Μαυρομάτης, 2008, Peterson & Irving, 2008, Στυλιανού, 2016).

Καταληκτικά, συμπεραίνεται ότι αν και σημαντικός αριθμός των μαθητών εξακολουθεί να αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση μέσα από το πρίσμα της βαθμολογίας και των εξετάσεων, αρχίζουν να διακρίνονται διαφοροποιημένες απόψεις που υποδηλώνουν μια σταδιακή αλλαγή προς μια πιο παιδαγωγική, διαμορφωτική και ανατροφοδοτική θεώρηση της αξιολόγησης. Η εξέλιξη αυτή, αν και ακόμη περιορισμένη,

συνιστά θετικό δείγμα μετασχηματισμού της αξιολογικής κουλτούρας στο ελληνικό σχολείο.

Ε.Ε.4: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης ή μη της βαθμολόγησης στο σχολείο; **(Β13-Β14-Β15)**

Παρότι η αναγκαιότητα ύπαρξης ή μη της βαθμολογίας δεν έχει αποτελέσει αυτοτελές αντικείμενο διερεύνησης από τη σκοπιά των μαθητών, αναδύεται, ωστόσο, ως έμμεσο συμπέρασμα από τις συνολικότερες απόψεις τους για την αξιολόγηση συνολικά και τον ρόλο που επιτελεί η βαθμολογία στο σχολικό πλαίσιο. Ήδη από τα ευρήματα της προηγούμενης ενότητας καταγράφηκε η τάση πολλών μαθητών να ταυτίζουν τις έννοιες «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση». Υπό αυτό το πρίσμα, ο βαθμός συχνά νοείται από τους μαθητές ως αναγκαίο και αναπόφευκτο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη οι μαθητές ρωτήθηκαν άμεσα για το αν θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη βαθμολογίας στο σχολείο. Ειδικότερα, εξετάζοντας τα δεδομένα που προέκυψαν, διαπιστώθηκε μια αντιφατική εικόνα. Αν και σχεδόν οι μισοί μαθητές συμφώνησαν ότι «*Η βαθμολόγηση αποτελεί γενικά αναγκαία διαδικασία στο σχολείο»* Β13*,* η πλειονότητα των μαθητών υποστήριξε ότι *«οι βαθμοί δεν είναι απαραίτητοι για τη μάθηση»* (Β14) και ότι *μπορούν να αξιολογηθούν για την επίδοσή τους χωρίς να βαθμολογηθούν* (Β15). Τα ευρήματα αυτά, καταδεικνύουν ότι, αν και η βαθμολόγηση θεωρείται από πολλούς μαθητές σημαντική, ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό μαθητών αμφισβητεί την αναγκαιότητά της, προτείνοντας την αξιολόγηση ως διαδικασία που μπορεί να λειτουργήσει και χωρίς τη χρήση βαθμών. Συνεπώς, αναδεικνύεται η τάση ενός σημαντικού αριθμού του μαθητικού πληθυσμού να προσεγγίζει τη μάθηση ως διαδικασία που δύναται να επιτευχθεί με μεγαλύτερη αυτονομία χωρίς την ανάγκη βαθμολογικής επικύρωσης, στοιχείο που φανερώνει μια πιο κριτική στάση απέναντι στη βαθμολόγηση.

Η διφορούμενη αυτή στάση και η ταλάντευση των μαθητών ανάμεσα στην παγιωμένη βαθμοκεντρική κουλτούρα και στην επιθυμία τους να αποδεσμευτούν από τα αρνητικά χαρακτηριστικά της βαθμολογίας επιβεβαιώνεται και από τη σχετική θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία, γεγονός που αναδεικνύει μια αρχική μετατόπιση των μαθητών προς περισσότερο παιδαγωγικές και διαμορφωτικές μορφές αξιολόγησης, απομακρυσμένες από βαθμοκεντρικές απόψεις αλλά και απαλλαγμένες από όλα τα αρνητικά συναισθήματα που επιφέρει η εφαρμογή της παραδοσιακής βαθμολογίας (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Everson, 2023, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015,

Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Nieminen, 2025, Παπακωνσταντίνου, 2018, Reddan, 2013, Ρεκαλίδου 2011, Segers & Tillema, 2011).[105] Εξάλλου, δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι οι επιδράσεις των βαθμών στη μάθηση δεν είναι μόνο γνωστικές ή συμπεριφορικές, αλλά και συναισθηματικές (Liljeröd, Jönsson, Klapp & Jonsson, 2025, Pekrun, 2006).

Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες, από τις οποίες προκύπτει ότι η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού επιζητά ακριβή, ειλικρινή και σύντομη ανατροφοδότηση που να στοχεύει στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο σημείο «εκκίνησής» τους και στο προσδοκώμενο σημείο βελτίωσης της μαθητικής τους επίδοσης (Guskey, 2019, Peterson & Irving, 2008, Sanders, 2021). Βέβαια, πολλοί μαθητές παραδέχτηκαν ότι αγνοούν ή ξεχνούν τα ανατροφοδοτικά σχόλια και σε αυτό που εστιάζουν πραγματικά είναι ο βαθμός (Guskey, 2019, Tanner, 2016, Peterson & Irving, 2008).

Σε ό,τι αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρατηρείται μια μάλλον επιφυλακτική αναγνώριση της σημασίας της ανατροφοδότησης εντός της αξιολογικής διαδικασίας από την πλευρά των μαθητών. Ωστόσο, η προτίμηση πολλών για αριθμητική βαθμολογία εξακολουθεί να κυριαρχεί, κυρίως έναντι της περιγραφικής αξιολόγησης (Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 261 & 264). Ανάλογα ευρήματα προκύπτουν και από διεθνείς έρευνες, όπου οι μαθητές αποδίδουν μεγάλη σημασία στους βαθμούς. Ενδεικτικά, στην έρευνα των Peterson & Irving (2008) παρατίθεται η άποψη ενός μαθητή: «Νοιάζομαι πραγματικά μόνο για τον βαθμό, όχι για τα σχόλια ή οτιδήποτε άλλο, γιατί παρ' όλα αυτά ο βαθμός είναι αυτός που μετράει για τη μετάβαση στην επόμενη τάξη» (Peterson & Irving, 2008: 246). Η πρόσφατη έρευνα των Morris, McKenzie, Wai & Maranto, (2025) έδειξε, επίσης, τάση προτίμησης των μαθητών στις παραδοσιακές μορφές βαθμολόγησης, ιδίως από μαθητές με υψηλές επιδόσεις, καθώς νιώθουν ότι ευνοούνται από το υπάρχον σύστημα (Morris et.al., 2025, Feldman, 2019).

Επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των προηγούμενων ενοτήτων, οι μαθητές του Γυμνασίου δήλωσαν ότι συμφωνούν περισσότερο με την *αναγκαιότητα της βαθμολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Β13) (Μ.Ο.=3.36) συγκριτικά με τους μαθητές Λυκείου (Μ.Ο.=3.16, p=0.005), αντικατοπτρίζοντας ίσως μια πιο παραδοσιακή

[105] Στον διεθνή χώρο, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στις απόψεις φοιτητών. Παρ' όλα αυτά, τα διαθέσιμα δεδομένα παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον και μπορούν να θεωρηθούν συγκρίσιμα, ιδίως με ευρήματα που αφορούν μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου.

μαθητική νοοτροπία στις μικρότερες ηλικίες. Παράλληλα, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μεταβλητές Β14 και Β15, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που φοιτούσαν σε λυκειακές τάξεις συμφωνούσαν περισσότερο ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί χωρίς βαθμολόγηση, συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=3.62), αναδεικνύοντας μια πιο κριτική και λιγότερο βαθμοκεντρική στάση στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να παρουσιάζουν μια ταυτόχρονη προσκόλληση στη βαθμολογία και μια αυξανόμενη επιθυμία αποδέσμευσης από αυτήν. Αν και η βαθμολογία εξακολουθεί να λειτουργεί ως κυρίαρχος δείκτης επίδοσης, όλο και περισσότεροι μαθητές κατανοούν ότι η ουσιαστική μάθηση δύναται να επιτευχθεί και χωρίς βαθμούς, υποδηλώνοντας μια σταδιακή μετατόπιση προς πιο μαθητοκεντρικές και ανατροφοδοτικές μορφές αξιολόγησης.

Ε.Ε.5 Σε ποιον (τι) βαθμό (πόσο συχνά) αξιοποιούνται παραδοσιακές και εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης; (Α1-Α12)

Παραδοσιακές και εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης

Στην παρούσα ενότητα η συζήτηση επικεντρώνεται στα ερευνητικά ευρήματα που αφορούν τις απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, η συζήτηση αφορά τα ερωτήματα της Ενότητας Α΄ του ερωτηματολογίου, η οποία διαρθρώθηκε σε δύο βασικές υποενότητες Α(Ι) και Α(ΙΙ). Στην υποενότητα Α(Ι) τα ερωτήματα αφορούν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και ειδικότερα τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής των παραδοσιακών και εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, ενώ στην υποενότητα Α(ΙΙ) εξετάστηκαν τα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος και η συχνότητα χρήσης τους εντός της σχολική τάξη.

Για την πληρέστερη και πιο περιεκτική παρουσίαση των παραπάνω δεδομένων, δημιουργήθηκαν δύο σύνθετοι δείκτες με στόχο την αποτύπωση της συχνότητας εφαρμογής διαφορετικών μορφών αξιολόγησης στη σχολική τάξη, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους μαθητές:

- ***Δείκτης: Παραδοσιακές Μορφές Αξιολόγησης***
- ***Δείκτης: Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης***

Ο πρώτος δείκτης συγκροτήθηκε από τις μεταβλητές, οι οποίες αναφέρονται στη συχνότητα χρήσης *παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης* που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη, όπως: *προφορικές ερωτήσεις, διαγωνίσματα (με γραπτές εργασίες που περιέχουν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις), σύντομα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και προφορικές εξετάσεις (αναπαραγωγή κειμένου - αποστήθιση)* (Α1-Α4). Ο μέσος όρος του δείκτη (Μ.Ο.=3.11) κατέδειξε ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης εφαρμόζονται αρκετά συχνά, γεγονός που αντανακλά την υφιστάμενη κυριαρχία των παραδοσιακών αξιολογικών μορφών στην ελληνική σχολική πράξη.

Αντίστοιχα ο δείκτης *Εναλλακτικές Πρακτικές Αξιολόγησης* διαμορφώθηκε με βάση μεταβλητές που αφορούν *εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης*, όπως *η αυτοαξιολόγηση, η διατήρηση ατομικού φακέλου, οι ερευνητικές εργασίες, η παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ετεροαξιολόγηση,* καθώς και *η περιγραφική αξιολόγηση* (Α5-Α9 & Α12). Ο μέσος όρος του δείκτη (Μ.Ο.=2.34) παρουσιάστηκε εμφανώς χαμηλότερος συγκριτικά με τον δείκτη *Παραδοσιακές Μορφές Αξιολόγησης,* αναδεικνύοντας την περιορισμένη συχνότητα εφαρμογής των εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

Ως εκ τούτου, η συνολική εικόνα αναφορικά με τις αξιολογικές μεθόδους και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη συνάδει σε μεγάλο βαθμό με τα πορίσματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, επιβεβαιώνοντας, παράλληλα, την ισχύουσα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Brown et al., 2009, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, Katsarou, Strantzalos, Arsenakis, Dargenta, Dimitriadi, Drandaki, Gourgolitsa, Hatzielanidis, Kakogianni, Panagiotaki, Papadopoulou, Renieri, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Μπασούνας, Σακελλαρίου & Τζίμα, 2022, Peterson & Irving, 2008, Ρεκαλίδου, 2011, Segers & Tillema, 2011, Vlachou, 2018, Watering, Gijbels, Dochy & van der Rijt, 2008).

Αναλυτικότερα, από την πρώτη υποενότητα και τα ερωτήματα Α1 έως Α4 τα οποία αναφέρονται στις παραδοσιακές αξιολογικές πρακτικές βρέθηκε ότι οι *προφορικές ερωτήσεις* αποτελούν τον συνηθέστερο τρόπο αξιολόγησης του μαθητή, καθώς η πλειονότητα των μαθητών (63,1%) δήλωσε ότι εφαρμόζονται σε μεγάλη συχνότητα. Στη δεύτερη θέση ακολούθησαν τα *γραπτά διαγωνίσματα*, για τα οποία οι μισοί μαθητές κατέγραψαν ότι αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που υποδηλώνει ότι αποτελούν, επίσης, βασικό εργαλείο αξιολόγησης. Αναφορικά με την ελληνική σχολική πραγματικότητα, τα εν λόγω δεδομένα επιβεβαιώνονται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, σε έρευνες που εξέταζαν απόψεις εκπαιδευτικών βρέθηκε

ότι οι *προφορικές ερωτήσεις, η γραπτή εξέταση, τα αυτοσχέδια τεστ και γενικότερα οι γραπτές εργασίες των μαθητών* βρίσκονται στις πρώτες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης (Chiou, Gianna & Sinak, 2025, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Παπακωνσταντίνου, 2018, Φράγκου, 2019, Vlachou, 2018). Ενδεικτικά, αξίζει να σημειωθεί ότι από την έρευνα της Vlachou (2018), σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας (Γ΄ Γυμνασίου, Μάθημα: Φυσικές Επιστήμες), διαπιστώθηκε πως το αποτέλεσμα των προφορικών ερωτήσεων (διάρκειας 5-10 λεπτών) σημειωνόταν στο απουσιολόγιο ως «βαθμοί» από τους δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς, με σκοπό να συγκεντρωθούν βαθμοί για το τετράμηνο, ενώ συχνά οι ερωτήσεις ήταν αποστήθισης (Vlachou, 2018: 9).

Λιγότερο συστηματικά φαίνεται να εφαρμόζονται τα *σύντομα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής* και *οι προφορικές εξετάσεις*. Ιδιαίτερα για τις *προφορικές εξετάσεις (Α4 αναπαραγωγή κειμένου - αποστήθιση)*, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η περιορισμένη εφαρμογή τους μέσα στην τάξη αξιολογείται ως θετικό στοιχείο, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η συγκεκριμένη πρακτική δεν προωθεί την ουσιαστική μάθηση. Παρ' όλα αυτά, η συγκεκριμένη πρακτική δεν φαίνεται να αντικαθίσταται από άλλες ενδεδειγμένες τεχνικές αξιολόγησης του προφορικού λόγου, με αποτέλεσμα να «παραμελούνται» σημαντικά οι δεξιότητες ομιλίας και ακρόασης των μαθητών (Tsagari & Pavlou, 2009, Vlanti, 2012).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται και τα ευρήματα από το διεθνές εκπαιδευτικό συγκείμενο (Brown et al., 2009, Hirsh, 2020, Peterson & Irving, 2008). Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Peterson & Irving (2008), οι μαθητές αναφέρουν ότι η αξιολογική διαδικασία προσδιορίζεται από τεστ με διάφορες μορφές (π.χ. τεστ στην τάξη, γραπτές εξετάσεις ή «ένα κομμάτι χαρτί με ένα σωρό ερωτήσεις») (Peterson & Irving, 2008: 243). Επίσης, και στην έρευνα του Brown και των συνεργατών του (2009) βρέθηκε ότι οι μαθητές συνέδεσαν την αξιολόγηση με πρακτικές που μοιάζουν με γραπτά διαγωνίσματα και τεστ, δείχνοντας έτσι μια τάση προτίμησης σε αυτές σε σχέση με τις εναλλακτικές - μαθητοκεντρικές αξιολογικές μεθόδους (Brown et al., 2009).

Σε αντιπαραβολή με αυτά τα αποτελέσματα, τα δεδομένα από την έρευνα της Bachel (2017) σε μαθητές πρώτης Λυκείου, έδειξαν ότι η αξιολόγηση με γραπτές εξετάσεις θεωρήθηκε από τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας ως η λιγότερο επιθυμητή αξιολογική πρακτική, ενώ επέλεξαν τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως την πλέον προτιμώμενη μέθοδο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης (Bachel, 2017, όπ. αναφ. στο Alokozaya, 2022: 1426). Ωστόσο, στην πρόσφατη έρευνα της Hirsh (2020), στην οποία

εξετάστηκαν οι απόψεις 102 μαθητών Λυκείου από διάφορα σχολεία της Σουηδίας, σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις και τις αξιολογικές πρακτικές στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, με έμφαση στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, διαπιστώθηκαν έντονα αρνητικές στάσεις και δυσμενείς εμπειρίες από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι η συνεχής αναφορά σε μαθησιακούς στόχους, κριτήρια και βαθμούς εδραίωσε την αξιολογική διαδικασία ως διαρκώς παρούσα στη σχολική καθημερινότητα, διαμορφώνοντας συνθήκες αυξημένου άγχους, πίεσης και ανασφάλειας στους μαθητές. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες δραστηριότητες -ακόμη και οι διαμορφωτικές- εκλαμβάνονταν από τους μαθητές ως μέρος ενός συνεχούς ελέγχου, όπου θεωρούσαν ότι «όλα αξιολογούνταν» και μπορούσαν να επηρεάσουν τη βαθμολογία τους (Hirsh, 2020: 94-95). Επομένως, πολλές φορές αν και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν περισσότερο άτυπες - εναλλακτικές μορφές αξιολογήσεις, οι μαθητές τις προσλαμβάνουν ως «αντι-μαθησιακές» (Brown et al., 2009: 108-109).

Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης παραμένουν ως οι επικρατέστερες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρότι οι μαθητές αναγνωρίζουν τις αρνητικές επιπτώσεις και εκφράζουν συχνά δυσαρέσκεια για τον τρόπο εφαρμογής τους, η μακροχρόνια εξοικείωσή τους με αυτές τις μεθόδους, σε συνδυασμό με την κοινωνική πίεση για υψηλές επιδόσεις, φαίνεται να έχουν δημιουργήσει ένα αίσθημα εμπιστοσύνης, διαφάνειας και δικαιοσύνης απέναντι σε αυτές τις διαδικασίες, ιδίως στις γραπτές εξετάσεις. Κατά συνέπεια, ορισμένοι μαθητές φαίνεται να τις προτιμούν, καθώς θεωρούν ότι πληρούν βασικές προϋποθέσεις όπως α) αντικειμενικότητα, β) καλή οργάνωση και γ) περιορισμένο φόρτο εργασίας για τους ίδιους (Froncek, Hirschfeld & Thielsch, 2014 όπ. αναφ. στο: Brown, 2022, Woods et al., 2024). Το φαινόμενο αυτό καταγράφεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Brown et al., 2009, Iannone & Simpson, 2014: 17, Watering, et al., 2008: 652 & 657), όπου η ανάγκη για υψηλή επίδοση και διάκριση είναι εντονότερη, καθώς συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική εξέλιξη.

Τα επόμενα ευρήματα αναφέρονται στις εναλλακτικές αξιολογικές μεθόδους, από τα οποία προέκυψε ότι η *αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση* και η *διατήρηση ατομικού φακέλου εργασιών* εφαρμόζονται σε εξαιρετικά μικρό βαθμό, καθώς τα ποσοστά «Πολύ συχνά» εντοπίστηκαν κάτω από το 5%, ενώ σημαντικά ποσοστά των μαθητών (49,4%, 58,6% και 43,0% αντίστοιχα) αναφέρουν ότι αυτές οι πρακτικές δεν εφαρμόζονται «Ποτέ». Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν και οι μαθητές σε συναφείς ερευνητικές μελέτες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδεικτικά, στην έρευνα της Vlanti (2012) στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γνωστικό αντικείμενο: Αγγλική Γλώσσα) διαπιστώθηκε ότι εργαλεία, όπως η *αυτοαξιολόγηση* και η *ετεροαξιολόγηση*, χαρακτηρίστηκαν από μαθητές και εκπαιδευτικούς ως «μη συστηματικά και περιορισμένης εφαρμογής», ενώ καταγράφηκε ότι ο *ατομικός φάκελος* χρησιμοποιείται σπάνια έως καθόλου (Vlanti, 2012). Αντίστοιχη τάση αποτυπώνεται και στη μελέτη των Chiou, Gianna & Sinak (2025), όπου οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης αναδείχθηκαν ως οι λιγότερο αξιοποιούμενες στην καθημερινή σχολική πρακτική, επιβεβαιώνοντας και από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι ειδικά η *αυτοαξιολόγηση* και η *ετεροαξιολόγηση* εφαρμόζονται ελάχιστα **(**Chiou, Gianna & Sinak, 2025, Παπανθύμου & Δάρρα, 2021).

Τα παραπάνω ευρήματα εναρμονίζονται με τα πορίσματα συναφών ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Peterson & Irving (2008) οι μαθητές κατέγραψαν λιγοστές αναφορές στην *αυτοαξιολόγηση* και την *ετεροαξιολόγηση* (Peterson & Irving, 2008: 243). Ειδικά, για την *αυτοαξιολόγηση*, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τεκμηριώνονται ερευνητικά και από τα συμπεράσματα της επισκόπησης των Yan και των συνεργατών (2023), σύμφωνα με τα οποία η *αυτοαξιολόγηση* παραμένει περιορισμένη πρακτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Yan et.al., 2023), παρά τα αποδεδειγμένα πλεονεκτήματά της τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση (Βασιλειάδου, 2022, Brown & Harris, 2013, Κουκούλης, 2015, Παπανθύμου, 2023, Παπανθύμου & Δάρρα, 2021, Topping, 2003, Yan et al., 2022) όσο και στα συναισθηματικά αποτελέσματα (Chung et al., 2021, Panadero et al., 2017, Zhan et al., 2023, Sitzmann et al., 2010). Από την άλλη μεριά, ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι μαθητές βιώνουν αισθήματα ντροπής όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης μπροστά στους συμμαθητές τους (Hirsh, 2020).

Αντίθετα, η *αυτοαξιολόγηση* και η *ετεροαξιολόγηση* φάνηκε ότι τυγχάνουν μεγαλύτερης αποδοχής σε περιβάλλοντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Siow, 2015). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι φοιτητές κατανοούσαν σε βάθος τη λειτουργία της *αυτοαξιολόγησης* (Ratminingsih, et al., 2018) και γενικά τη θεωρούσαν χρήσιμη για την καθοδήγηση της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης (Micán & Medina, 2017, όπ. αναφ. στο Andrade, 2019: 8, Yan et al., 2023).

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα που αφορά την *αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης βάσει φακέλου*. Παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία σχετικά με τα θετικά στοιχεία της μεθόδου και τα οφέλη που παρέχει στους μαθητές, καθώς επίσης και την ευρεία αποδοχή στην ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, η συχνότητα εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη (Ανδρεαδάκης, 2014, Βαρσαμίδου, 2016,

Γρίβα & Κωφού, 2019, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Αν και υπάρχουν πολλές ερευνητικές μελέτες με αποσπασματική εφαρμογή της *αξιολόγησης βάσει φακέλου (portfolio)* σε επίπεδο μαθήματος ή τάξης, ωστόσο δεν φαίνεται η χρήση της μεθόδου να επεκτείνεται σε επίπεδο καθημερινής σχολικής πρακτικής στα εκπαιδευτικά συστήματα. Παράλληλα, εντοπίζεται η τάση να αντιμετωπίζεται ως καινοτομία και σπάνια υιοθετείται ως κύρια μορφή αξιολόγησης, αφού θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολο, χρονοβόρο και απαιτητικό εργαλείο (Davis, Ponnamperuma & Ker, 2009, Lam, 2019, McDonald, 2012, Narayan, 2023, Παρούτσας 2011, Zafiropoulou & Darra, 2019).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν διαφοροποιούνται καθόλου σε σχέση με την παραπάνω εικόνα. Οι μαθητές κατέγραψαν σε μεγάλο ποσοστό ότι ο *ΦΕΜ (portfolio/χαρτοφυλάκιο)* δεν χρησιμοποιείται «Ποτέ» (43%) ή αξιοποιείται «Σπάνια» (27,1%) ενώ μόνο το 16,3% των μαθητών υποστήριξε ότι χρησιμοποιείται «Μερικές φορές». Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ερευνητικά έχει καταγραφεί η θετική στάση των μαθητών απέναντι στην *αξιολόγησή τους βάσει φακέλου* (Bahar Kizilkaya, 2014, Beri & Stanikzai, 2019, Erdogan, 2010, Karim & Abolfazli, 2014, Lam, 2019, Marissa, 2018). Περαιτέρω, στην έρευνα της Marissa (2018) οι μαθητές είχαν προσδιορίσει την *αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio)* ως την πλέον παιδαγωγικά ουσιώδη τεχνική αξιολόγησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, επισήμαναν ότι η συγκεκριμένη πρακτική συνέβαλε καθοριστικά στην ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, με έμφαση στη γραπτή έκφραση (Marissa, 2018). Η διαπίστωση αυτή ευθυγραμμίστηκε με τα ευρήματα και άλλων ερευνητικών παρεμβάσεων (Bachel, 2017, Hameda, 2018, Lam, 2019).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης, *οι ερευνητικές εργασίες* και *η παρατήρηση της συμμετοχής* στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσίασαν περισσότερο ισορροπημένες κατανομές, με σημαντικά ποσοστά μαθητών να δηλώνουν ότι χρησιμοποιούνται «Μερικές φορές» (33,4% και 25,2% αντίστοιχα). Ειδικότερα, η μεθοδολογική τεχνική «*ερευνητικές εργασίες (πρότζεκτ)*», τυγχάνει ευρείας αποδοχής από εκπαιδευτικούς και μαθητές, σύμφωνα με ελληνικές και διεθνείς έρευνες (Αργυροπούλου, Καβουκόπουλος & Πατούνα, 2010, Επιτρόπου, 2024, Narayan, 2023, Μπεκιάρη, Δεληκάρη & Κασιμάτη, 2022, Schwalm & Tylek, 2012, Watering et al., 2008).

Ιδιαίτερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η μέθοδος *πρότζεκτ* έχει αναγνωριστεί ως κατάλληλη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γρίβα & Κωφού, 2019, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006) και από το 2011 έχει θεσμοθετηθεί ως ξεχωριστό

μάθημα (ΥΠΑΙΘ, 2011: 13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011), γεγονός που τεκμηριώνει και τα μεγαλύτερα ποσοστά που κατέγραψαν οι μαθητές ως προς τη συχνότητα εφαρμογής στη διδακτική πρακτική. Τα σημαντικά πλεονεκτήματα της εν λόγω μεθόδου συμπεριλαμβάνουν την καλλιέργεια της δημιουργικής και συνθετικής ικανότητας των μαθητών και παρέχουν τη δυνατότητα για διεπιστημονική προσέγγιση θεμάτων. Όταν εφαρμόζονται σωστά στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς, οδηγούν σε υψηλή μαθητική εμπλοκή και στην παραγωγή παιδαγωγικών προϊόντων υψηλής ποιότητας (Νικολάου, 2011: 291). Συμπληρωματικά στα παραπάνω, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη μέθοδο ως διαδικασία χαμηλού άγχους και αυθεντικής έκφρασης, καθώς δεν την αντιμετώπισαν ως τυπική αξιολόγηση και μπόρεσαν να αναδείξουν ευρύτερες μαθησιακές ικανότητες (Καπαχτσή, Παντελίδη & Σταμίδου, 2014: 180-181). Προσθετικά στα παραπάνω, καταγράφηκαν σημαντικές βελτιώσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών που συμμετείχαν σε *πρότζεκτ* συγκριτικά με μαθητές που εργάστηκαν σε παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης (Επιτρόπου, 2024, Μπεκιάρη, Δεληκάρη & Κασιμάτη, 2022, Schwalm & Tylek, 2012).[106]

Παρότι η χρήση εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών στο σύνολό τους δεν φάνηκε να εφαρμόζεται συχνά στη σχολική τάξη, τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι -στις περιπτώσεις που εφαρμόζονται-, η χρήση τους εμφανίζεται ελαφρώς συχνότερη στη βαθμίδα του Γυμνασίου σε σύγκριση με το Λύκειο. Η στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή Α7 (ερευνητικές εργασίες) επιβεβαιώνει αυτή τη διάκριση, καθώς οι μαθητές του Γυμνασίου δήλωσαν υψηλότερη συχνότητα εφαρμογής σε σχέση με τους μαθητές του Λυκείου ($p < .001$). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει ότι οι μαθητοκεντρικές και αυθεντικές μορφές αξιολόγησης εφαρμόζονται συχνότερα στα κατώτερα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου το περιβάλλον είναι λιγότερο εξετασιοκεντρικό (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, Bennett, 2011, Brookhart, 2015, Katsarou et al., 2015). Αντίθετα, στο Λύκειο οι αυξημένες απαιτήσεις των προαγωγικών και κυρίως των πανελλαδικών εξετάσεων οδηγούν σε ενίσχυση των *παραδοσιακών γραπτών δοκιμασιών* και σε περιορισμό των *ερευνητικών εργασιών* και γενικότερα των εναλλακτικών αξιολογικών μεθόδων (Carless & Winstone, 2020, Iannone

[106] Σημειώνεται ότι από την ερευνητική μελέτη της Επιτρόπου (2024), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές τείνουν να αντιλαμβάνονται τη μέθοδο *πρότζεκτ* ως ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης, μέσα στο οποίο έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν σημαντικές κοινωνικές, διαπροσωπικές και ψηφιακές δεξιότητες, γεγονός που καθίσταται ιδιαίτερα δυσλειτουργικό με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Επιτρόπου, 2024).

& Simpson, 2014, Watering et al., 2008,). Παρόμοιες τάσεις έχουν καταγραφεί και στην ελληνική πραγματικότητα (Chiou, Gianna & Sinak, 2025).

Συμπερασματικά, οι έρευνες σχετικά με τις προτιμήσεις των μαθητών για εναλλακτικές αξιολογήσεις (π.χ. ΦΕΜ/portfolio, πρότζεκτ, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση) καταδεικνύουν ότι οι τεχνικές που έχουν αξιολογηθεί με θετικό πρόσημο από τους μαθητές ήταν πιο αυθεντικές και ως εκ τούτου έκαναν τη μάθηση περισσότερο ρεαλιστική ή και πιο αποτελεσματική (Bloxham & West, 2004, Gulikers, Kester, Kirschner & Bastiaens, 2008, Sambell, Segers & Dochy, 2001, όπ. αναφ. στο Brown et al., 2009: 99). Πρόσφατες επισκοπήσεις επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές διατηρούν σαφώς θετικές αντιλήψεις απέναντι στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι μέσα από την εφαρμογή τους οι μαθητές αισθάνονται καινοτόμοι, αναστοχαστικοί και επικοινωνιακοί, γεγονός που επηρεάζει θετικά και την ποιότητα της μάθησής τους (Alokozaya, 2022, Atifnigar, Zaheer, Alokozay & Takal, 2020, Bachel, 2017, Mien, David & Marieke, 2008, Siow & Lee-Fong, 2015, Suwaed, 2018).

Καταληκτικά, λαμβάνοντας υπόψη την εμπιστοσύνη και την προτίμηση που δείχνουν οι μαθητές στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αλλά και τις θετικές εμπειρίες και απόψεις που εκφράζουν όταν συμμετέχουν σε εναλλακτικές αξιολογικές πρακτικές, γίνεται αντιληπτό ότι η επιλογή αποκλειστικά της μιας ή της άλλης προσέγγισης δεν αποτελεί αποτελεσματική λύση ή πανάκεια στην επίλυση χρόνιων προβλημάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Ρεκαλίδου, 2011, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Εξάλλου, έχει επισημανθεί ότι ένα μεικτό πλαίσιο, το οποίο ενσωματώνει τόσο παραδοσιακές όσο και σύγχρονες, μαθητοκεντρικές πρακτικές, αξιολογείται θετικά και από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές, σε πολλές περιπτώσεις και από τους γονείς (Γρόσδος, 2011, Ηλιοπούλου, 2014, Katsarou et al., 2015, Κουλουμπαρίτση, 2020, Μανωλάκος, 2012, Meng, Idris & Eu, 2014, Swan et al., 2014). Ως εκ τούτου, η θετική αυτή στάση των μαθητών υποδηλώνει την ευνοϊκή ανταπόκρισή τους, όταν οι αξιολογικές διαδικασίες συμπεριλαμβάνουν διαφορετικές μεθόδους και προσεγγίσεις, οι οποίες καλύπτουν τόσο την αποτίμηση της μαθησιακής προόδου όσο και την εξελικτική, διαδικαστική πορεία της μάθησης.

Μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος: Βαθμολογία - Περιγραφική Αξιολόγηση

Αναφορικά με την ενημέρωση για την επίδοση, δηλαδή, τα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας διατριβής κατέδειξαν ότι η *φραστική διατύπωση* και η *αριθμητική βαθμολογία* εφαρμόζονται πιο συστηματικά, καθώς τα ποσοστά «Συχνά» και «Πολύ συχνά» έφτασαν αθροιστικά το 41,0% και 44,4% αντίστοιχα. Αντίθετα, η *περιγραφική αξιολόγηση* παρουσίασε μικρότερα ποσοστά, αφού μόλις το 25,4% των μαθητών κατέγραψε ότι χρησιμοποιείται «Συχνά» ή «Πολύ συχνά», ενώ υψηλότερα ποσοστά ανήλθαν στις κατηγορίες «Μερικές φορές» (30,1%) και «Σπάνια» (26,9%).

Ειδικότερα, με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, για την ενημέρωση της επίδοσης με *φραστική διατύπωση (Καλά, Μπράβο, Άριστα κ.λπ.)*(A10) σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ του Λυκείου ($p<.001$). Συγκεκριμένα, οι μαθητές των λυκειακών τάξεων σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3.71) σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.91). Σε αντίθεση με αυτό το εύρημα, για την *περιγραφική αξιολόγηση (αναλυτικά περιγραφικά και επεξηγηματικά σχόλια)* (A12) προέκυψε ότι η εφαρμογή της είναι συχνότερη στο Γυμνάσιο (Μ.Ο.=2.80) σε σύγκριση με το Λύκειο, (Μ.Ο.=2.58, $p=0.004$). Από τα δύο αυτά ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτει ότι στη βαθμίδα του Γυμνασίου η αξιολόγηση της επίδοσης αποτυπώνεται ως έναν βαθμό και μέσω αναλυτικών περιγραφικών σχολίων, ενώ στις τάξεις του Λυκείου η αξιολόγηση περιορίζεται σε πιο συνοπτικές, μονολεκτικές διατυπώσεις και βαθμούς, επιβεβαιώνοντας τη μεγαλύτερη ευελιξία αξιοποίησης εναλλακτικών προσεγγίσεων, όπως προέκυψε και από τα δεδομένα της προηγούμενης ενότητας.

Επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω ευρήματα, δεδομένα πρόσφατων ερευνών καταδεικνύουν ότι η αξιοποίηση της αριθμητικής βαθμολογίας φαίνεται να κυριαρχεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς (Arencibia Alemán, Sandsør, Zachrisson & Blömeke, 2024, Black & Wiliam, 2018, Bowers, 2010, Brookhart et al. 2016, Everson, 2023, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Koenka, Linnenbrink-Garcia, Moshontz, Atkinson, Sanchez & Cooper, 2019, Kunnath, 2017, McKenzie, Wai & Maranto, 2025, Παπακωνσταντίνου, Α., 2024, Ρεκαλίδου 2011, Χανιωτάκης, 2010, Vlachou, 2018). Ενδεικτικά αναφέροντας, ο Kunnath (2017) επισημαίνει ότι στην αμερικανική δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι βαθμοί εξακολουθούν να αποτελούν αναπόσπαστο

κομμάτι του σχολείου και ότι γενικά οι πρακτικές βαθμολόγησης παραμένουν αναλλοίωτες επί δεκαετίες (Kunnath, 2017: 68).

Μάλιστα, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και στο ελληνικό, ακόμα και ο τρόπος ανακοίνωσης των βαθμών εξακολουθεί να παραμένει ο ίδιος τίτλος - έλεγχος προόδου, όπως ήταν και τον προηγούμενο αιώνα (Guskey, 2011: 17). Από σχετικές έρευνες εντοπίστηκε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτούς τους τίτλους προόδου ως ενημερωτικά δελτία, τα οποία απευθύνονται κυρίως στους γονείς και δεν τους παρέχουν ουσιαστική βοήθεια για τη βελτίωση της μάθησης. Κατέγραψαν ακόμη ότι, επειδή τους αποδίδονται μετά το πέρας της διδακτικής διαδικασίας, δεν έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν την όποια ανατροφοδότηση καταγράφεται αλλά ούτε να ανταποκριθούν σε αυτήν εγκαίρως (Gamlem & Smith, 2013). Τέτοιου είδους πρακτικές αντιστρατεύονται όλα όσα προτείνει η βιβλιογραφία για αποτελεσματική ανατροφοδότηση (Hattie & Timperley, 2007) και ως έναν βαθμό περιορίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην παρακολούθηση και αυτοδιαχείριση της μάθησής τους (ό.π. αναφ. στο Walker, Oliver & Mackenzie, 2020). Ωστόσο, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαιρούνται των παραπάνω συνθηκών τα Πρότυπα (Γυμνάσια - Λύκεια) και τα Πειραματικά Σχολεία (Δημοτικά), όπου ενυπάρχει και η περίπτωση της περιγραφικής αξιολόγησης (αποτυπώνεται συντόμως με γραπτό κείμενο που δίνεται στους γονείς αλλά και με φόρμες αξιολόγησης του γνωστικού τομέα και των κοινωνικών δεξιοτήτων). Εντούτοις, ούτε για τη συγκεκριμένη κατηγορία σχολείων υπάρχει κάποιο επίσημο έντυπο περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή. Κάθε σχολική μονάδα χρησιμοποιεί δικά της διαμορφωμένα έντυπα.[107]

Οι ερευνητικές μελέτες σχετικά με τη βαθμολογία της μαθητικής επίδοσης έχουν καταγράψει αρκετές δεκαετίες τώρα τα προβλήματα που προκύπτουν αναφορικά με την αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και αρνητικές συνέπειες που επιφέρει στον μαθητή (Black & Wiliam, 2002 & 2018, Γκότοβου, 2024, Guskey, 2011, Kohn, 2012, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Χανιωτάκης, 2010). Ως αποτέλεσμα, τα

[107] Οι πληροφορίες αντλήθηκαν μετά από επικοινωνία με διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕΙ.Σ και Πρότυπων Σχολείων. Σημειώνεται, επίσης ότι σε ό,τι αφορά στη βαθμολόγηση και τον τρόπο αποτύπωσης της επίδοσης, τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία δεν διαθέτουν ιδιαίτερο καθεστώς· εφαρμόζουν τις γενικές διατάξεις που ισχύουν για τον αντίστοιχο τύπο σχολείου. Συγκεκριμένα, για τα Πειραματικά Δημοτικά ακολουθούνται οι ρυθμίσεις της εγκυκλίου "Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων" (π.χ. ΥΠΑΙΘ, 2023-2024), για τα Πρότυπα και Πειραματικά Γυμνάσια το Π.Δ. 126/2016 «Σχολικό και διδακτικό έτος και αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου», ενώ για τα Πρότυπα και Πειραματικά Λύκεια εφαρμόζονται οι διατάξεις του Π.Δ. 46/2016 «Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου», όπως ισχύει».

τελευταία χρόνια, παρατηρείται αύξηση των επιστημονικών μελετών που θέτουν υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της αριθμητικής βαθμολογίας, ως κίνητρο για μάθηση. Ειδικότερα, έχει τεκμηριωθεί ότι οι βαθμοί οδηγούν τους μαθητές σε κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται με ακρίβεια στις πραγματικές επιδόσεις τους ούτε υποστηρίζουν τη βελτίωση της μάθησής τους (Blum, 2020b: 11, Γκότοβου, 2024, Παπακωνσταντίνου, Α., 2024, Sackstein, 2015: 20).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά συστήματα συχνά διστάζουν να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο νέους τρόπους βαθμολόγησης, καθώς φοβούνται ότι η αλλαγή μπορεί να προκαλέσει σύγχυση ή να αποδυναμώσει τα ακαδημαϊκά πρότυπα (Guskey, 2014). Κύριο ανασταλτικό παράγοντα σε οποιοδήποτε εγχείρημα αλλαγής ή μεταρρύθμισης αποτελεί η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης (Κουλουμπαρίτση, 2020, Κωνσταντίνου, Ι., 2020). Και από πλευράς μαθητικού δυναμικού, όμως, διακρίνεται ότι, ορισμένοι μαθητές, ιδίως όσοι επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις στο παραδοσιακό σύστημα, αισθάνονται αβεβαιότητα απέναντι σε νέες πρακτικές, θεωρώντας ότι ενδέχεται να περιοριστούν τα πλεονεκτήματα που ήδη απολαμβάνουν (π.χ. υψηλή βαθμολογία, εξοικείωση με γνώριμες γραπτές δοκιμασίες, ευνοϊκή μεταχείριση από τους εκπαιδευτικούς, κ.λπ.) (Feldman, 2019).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν καταδεικνύουν εκτεταμένη εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και αξιοποίησης της περιγραφικής αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονταν, έστω και σε περιορισμένη έκταση, στη διδακτική πράξη, εύρημα που συνάδει με προηγούμενες ερευνητικές αναφορές. Ιδιαίτερα, όσον αφορά την *περιγραφική αξιολόγηση* ένας στους τέσσερις μαθητές κατέγραψε ότι χρησιμοποιείται «Συχνά» ή «Πολύ συχνά», εύρημα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, αν και η χρήση της συμπληρωματικά (μαζί) με την αριθμητική βαθμολογία κρίθηκε απαραίτητη στην καθημερινή σχολική λειτουργία (Ι.Ε.Π., 2017: 15).[108] Η αξία αυτού του ευρήματος ενισχύεται από τα πλεονεκτήματα που καταγράφονται στην έκθεση PISA 2018, σχετικά με την καθολική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα επισημαίνεται

[108] Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο Τεύχος Α΄ Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπ.Π.Ε.Θ., Αθήνα: 2017.: «[…] η περιγραφική αξιολόγηση είναι πλήρως ενταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από τη συλλογή τεκμηρίων ο/η εκπαιδευτικός αλλά και οι ίδιοι/-ες οι μαθητές και οι μαθήτριες θέτουν ερωτήματα και επιχειρούν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν, να επινοήσουν και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα»

ότι διεθνείς διαπιστώσεις δείχνουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα ισότητας, όταν αξιοποιούν τα αποτελέσματα της μαθητικής αξιολόγησης ως μέσο ενημέρωσης των γονέων για την πρόοδο των παιδιών ή όταν θεσπίζουν σαφείς γραπτές προδιαγραφές σχετικά με την αναμενόμενη μαθητική επίδοση[109]. Αναλυτικότερα, η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει τόσο στη διαρκή παιδαγωγική αλληλεπίδραση και στη συστηματική συγκέντρωση στοιχείων για τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών *(αξιολόγηση για τη μάθηση)* όσο και στη διαμόρφωση σύνθετου προφίλ επίδοσης μετά από συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, με σκοπό την ενημέρωση μαθητών και γονέων για την πρόοδό τους *(αξιολόγηση της μάθησης)* (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021, Ι.Ε.Π., 2017: 14-16). Παρότι αυτή η πρακτική ισχύει κυρίως για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και είναι υποχρεωτική για τις δύο πρώτες τάξεις, δεν προβλέπεται κάποια συγκεκριμένη τυποποιημένη μορφή αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή. Δεν υφίσταται, δηλαδή, τυποποιημένο έντυπο καταγραφής ή δομημένο εργαλείο αξιολόγησης που να συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και να διαμοιράζεται στους γονείς κατά την ενημέρωση κάθε τριμήνου, με εξαίρεση τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η κατάσταση είναι αρκετά διαφορετική και σε διεθνές επίπεδο. Πρόσφατα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι οι χώρες στις οποίες υλοποιείται η *περιγραφική αξιολόγηση* ως ο επίσημος τρόπος ενημέρωσης για την επίδοση των μαθητών είναι οι εξής: Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Τσεχία, Δανία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λιχτενστάιν, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Πολωνία, Πορτογαλία, Μάλτα, Νορβηγία και Ρουμανία (Eurydice, 2023)[110]. Στα εκπαιδευτικά συστήματα αυτών των χωρών οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνουν τους γονείς παρέχοντας αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση και σε ορισμένες περιπτώσεις σε συνδυασμό με τη βαθμολογία (όπως στην περίπτωση της Ελλάδας). Ειδικότερα, στη Σουηδία και στη Γερμανία, έχει υιοθετηθεί ένας συνδυαστικός τύπος τίτλου σπουδών, στον οποίο η περιγραφική αξιολόγηση εφαρμόζεται αποκλειστικά για να παρουσιαστεί η μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή, ενώ για την απόδοση των επιδόσεων στα μαθήματα χρησιμοποιούνται ποσοτικοί (βαθμολογικοί)

[109] OECD. *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools,* PISA, OECD Publishing: Paris, France, 2020.

[110] European Union. Eurydice, an Overview of National Educational Systems-Assessment in Secondary Education; European Commission: Brussels, Belgium, 2023.
Available online: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems

δείκτες (Κωνσταντίνου Ι., 2020). Ωστόσο, στη Βουλγαρία, η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται μόνο στις περιπτώσεις που αφορούν μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όπ. ανάφ. στο Louvaris et al., 2024 και στο Κωνσταντίνου Ι., 2020)

Από την άλλη, έχουν καταγραφεί ερευνητικές - πειραματικές προσεγγίσεις που διερεύνησαν την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης με αποσπασματικό τρόπο είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σχολείου ή τάξης ως προς την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης (Γρόσδος, 2011, Louvaris et al. 2024, Κουλουμπαρίτση, 2020, Λιάμπας, 2011 & 2024, Sanders, 2021, Χανιωτάκης, 2010). Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών ήταν εξαιρετικά θετικά όχι μόνο σε επίπεδο βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών, αλλά και σε επίπεδο αναδιαμόρφωσης και βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας, ενίσχυσης του ευνοϊκού κλίματος μέσα στην τάξη και διαμόρφωσης γέφυρας επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Γρόσδος, 2011, Louvaris et al. 2024, Κουλουμπαρίτση, 2020, Λιάμπας, 2011 & 2023, Χανιωτάκης, 2010). Βασικό πλεονέκτημα κατά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι εμπλέκει ενεργά τον ίδιο τον μαθητή αξιοποιώντας ένα σύνολο εναλλακτικών αξιολογικών μεθόδων. Με άλλα λόγια, εφαρμόζοντας καθολικά ή και ακόμα σε συνδυασμό με τους βαθμούς, την περιγραφική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός ενσωματώνει στη μαθησιακή - αξιολογική διαδικασία πρακτικές, όπως η *αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, η ρουμπρίκα, το πορτφόλιο, τα πρότζεκτ και η συστηματική παρατήρηση* (Κουλουμπαρίτση, 2020). Από την άλλη μεριά, οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες ως προς την καθολική εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου συνεχίζουν εδώ και δεκαετίες να παραμένουν οι ίδιοι:

- Πολυπληθή τμήματα - μεγάλος αριθμός μαθητών που αναλογεί ανά εκπαιδευτικό ειδικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.
- Μειωμένος χρόνος σε συνδυασμό με τον μεγάλο φόρτο εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί.
- Ανεπαρκής επιμόρφωση.
- Δυσκολία επίσημης - γραφειοκρατικής καταγραφής (Chiou, Gianna & Sinak, 2025, Κωνσταντίνου Ι., 2020, Κουλουμπαρίτση, 2020, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Vlachou, 2018).

Επομένως, ένα πρώτο ζητούμενο που πρέπει να αναγνωριστεί από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι η περιγραφική αξιολόγηση, πέρα από τις λοιπές χρήσεις της, μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στις παραδοσιακές

μορφές αξιολόγησης, με έμφαση στις ικανότητες και στο προσωπικό προφίλ κάθε μαθητή και προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά με την πορεία του μαθητή, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γρίβα & Κωφού, 2019, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ολοκληρώνοντας, από τα δεδομένα της παρούσας διατριβής σε συνδυασμό με τα πορίσματα πρόσφατων σχετικών ερευνών που παρουσιάστηκαν, διακρίνεται μια τάση σταδιακής απαγκίστρωσης από το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης του μαθητή. Έστω και σε μικρά ποσοστά, οι εναλλακτικές αξιολογικές πρακτικές και ακόμα περισσότερο η περιγραφική μορφή αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος αρχίζουν και κερδίζουν έδαφος ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι ίδιοι οι μαθητές επισημαίνουν την ανάγκη για εφαρμογή της διαμορφωτικής - περιγραφικής αξιολόγησης με έμφαση στην ανατροφοδότηση (Murillou & Hidalgo, 2017, Sanders, 2021). Με άλλα λόγια, οι σύγχρονες ερευνητικές τάσεις τεκμηριώνουν σημαντικές μετατοπίσεις ως προς τη σχέση μεταξύ αξιολόγησης, βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης όπως: α) την επιθυμία για μετάβαση από την τελική αξιολόγηση στη διαμορφωτική αξιολόγηση με έμφαση στην ανατροφοδότηση, β) την ελαχιστοποίηση της χρήσης βαθμολογίας ή/και του συνδυαστικού μοντέλου βαθμολογικής - περιγραφικής αξιολόγησης, γ) την κατάργηση βαθμολογίας - αξιολόγησης χωρίς βαθμολογική κλίμακα και δ) την αυξανόμενη αξιοποίηση εναλλακτικών - αυθεντικών αξιολογικών μεθόδων (Blum, 2020a, Burns & Frangiosa, 2021, Sackstein, 2015, Klapp, 2011, Normann et al., 2023, O' Connor & Lessing, 2017, Sanders, 2021). Οι τάσεις αυτές υποδηλώνουν μια γενικότερη προσπάθεια αναμόρφωσης της αξιολογικής πρακτικής και σε συνδυασμό με ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης που προάγει μια ολοκληρωμένη και μαθητοκεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση.

Ε.Ε.6: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολογική διαδικασία στη σχολική τάξη; (Β16-Β17-Β18-Β19)

Τα ερευνητικά δεδομένα του έκτου ερευνητικού ερωτήματος αποτυπώνουν τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολογική διαδικασία στη σχολική τάξη. Το σύνολο των δεδομένων κατέδειξε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τη χρησιμότητά της. Πιο συγκεκριμένα, περίπου οι μισοί μαθητές (53%) διαφώνησαν με την άποψη ότι *η αξιολόγηση είναι χωρίς καμία αξία* (Β16), επιβεβαιώνοντας, ταυτόχρονα, την αναγκαιότητα ύπαρξής της στη μαθησιακή

διαδικασία, όπως διαπιστώθηκε και από προηγούμενα αποτελέσματα ερευνών. Συγκριτικά με το εύρημα αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα διεθνών ερευνών. Στην έρευνα των Chen & Brown (2018), σε δείγμα 1.393 μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στην Κίνα, οι μαθητές απορρίπτουν την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι άσχετη ή χωρίς αξία (Chen & Brown, 2018: 100). Ωστόσο σε άλλες έρευνες, οι μαθητές υποστήριξαν πως αν η αξιολόγηση δεν παρέχει ουσιαστική και αξιοποιήσιμη ανατροφοδότηση, αν δεν βαθμολογείται ή αν δεν σχετίζεται με τη μελλοντική ακαδημαϊκή ή επαγγελματική πορεία τους, είναι άνευ σημασίας (Brown et al. 2009, Brown & Hirschfeld, 2008, Peterson & Irving, 2008, Segers & Tillema, 2011). Ενισχύοντας ερευνητικά τη θέση αυτή επισημαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα (57,2%) απάντησε ότι λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Β25) και αναγνωρίζει τη χρησιμότητά της ως θεμελιώδες στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Συνολικά, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τον ουσιώδη ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πρακτική, ενώ παράλληλα δείχνουν ότι οι μαθητές τη θεωρούν και εργαλείο υποστήριξης της μάθησης.

Παρότι έχει επιβεβαιωθεί ότι σημαντικό ποσοστό των μαθητών αναγνωρίζει τη σημασία της αξιολογικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό δεν σημαίνει ότι τη βιώνουν και ως μια ευχάριστη εμπειρία, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα των απαντήσεων στο ερώτημα (Β17). Συγκεκριμένα, σχεδόν οι μισοί μαθητές, (43,6%) απέρριψαν την άποψη ότι *η αξιολόγηση συνιστά μια ευχάριστη εμπειρία,* ενώ μόνο το 18,8% φάνηκε να την αποδέχεται. Επιπλέον, συνδυαστικά με την ουδέτερη στάση που υιοθετήθηκε από σημαντικό ποσοστό των μαθητών (37,5%), διαπιστώνεται ότι για πολλούς μαθητές η αξιολόγηση δεν συνδέεται με θετικά συναισθήματα.

Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται και τα ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών. Στην έρευνα των Ρέλλου & Κουτρούμπα (2010) διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές Γυμνασίου απάντησαν αρνητικά, όταν ρωτήθηκαν, εάν τους προκαλεί χαρά και διάθεση για μάθηση η σημερινή αξιολόγηση (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 204), ενώ από το σύνολο των δεδομένων της έρευνας προέκυψε η διαπίστωση ότι τα αισθήματα δυσαρέσκειας των μαθητών σχετίζονται με όλες τις μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες. Ως απόρροια, η συνθήκη αυτή να λειτουργεί ανασταλτικά στα κίνητρα της μάθησης (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 204-206). Επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω σε άλλη έρευνα καταγράφηκε η εξής διατύπωση: «Ξαφνικά, όλη η χαρά εξαφανίστηκε. Έγραφα για έναν βαθμό, δεν εξερευνούσα πια για μένα» (Claire, a student in Olson, 2006, όπ. αναφ. στο Kohn, 2011:1). Επίσης, αυτό το αίσθημα δυσαρέσκειας

των μαθητών για τις αξιολογικές πρακτικές φαίνεται να συνεχίζεται και σε μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου αλλά και αργότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται ερευνητικά και από τις έρευνες των Γώγου & Καλεράντε (2016) και του Παπακωνσταντίνου (2017), όπου προκύπτουν ανάλογα ευρήματα από τη μελέτη των απόψεων τελειόφοιτων μαθητών Λυκείου και φοιτητών αναφορικά με τον θεσμό των πανελλαδικών εξετάσεων για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιβεβαιωτικά στα παραπάνω λειτουργούν τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα των Chen & Brown (2018). Συγκεκριμένα, καταγράφηκε ότι οι μαθητές Λυκείου παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων, σε σύγκριση με τους μαθητές Λυκείου, οι οποίοι εμφάνισαν εντονότερα αρνητικά συναισθήματα, γεγονός που οφείλεται στην αυξημένη πίεση των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος (Chen & Brown, 2018: 101).

Σε αντιπαραβολή με αυτές τις αρνητικές ή πιο ουδέτερες στάσεις των μαθητών, από την έρευνα των Brown & Hirschfeld (2008) αναδείχθηκε ότι, ακόμη και όταν οι μαθητές προσδιορίζουν την αξιολόγηση ως «ευχάριστη», η θετική αυτή προσέγγιση δεν σχετίζεται πάντα με ουσιαστική μαθησιακή εμπλοκή. Αντίθετα, οι μαθητές φάνηκε να την αντιλαμβάνονται ως μια καθημερινή σχολική διαδικασία, χωρίς υψηλές απαιτήσεις ή ως μηχανισμό λογοδοσίας του σχολείου, και όχι ως μέσο βελτίωσης της μάθησής τους. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω πορισμάτων δεν ενεργοποιούνται στους μαθητές αυτορρυθμιστικές στρατηγικές ούτε ενισχύονται τα κίνητρά τους για μάθηση (Brown & Hirschfeld, 2008). Τα δύο αυτά ευρήματα, αν και φαινομενικά αντίθετα, οδηγούνται στο ίδιο συμπέρασμα: την ανάγκη μετασχηματισμού της αξιολογικής πρακτικής σε διαδικασία που υποστηρίζει αποτελεσματικά τη μάθηση και δεν εμπεριέχει επιφανειακά ευχάριστες και αγχογόνες διαστάσεις (Brown, 2022, Vogl & Pekrun, 2016). Σε παρόμοια ευρήματα οδηγήθηκαν και οι Chen & Brown (2018), διαπιστώνοντας ότι τα συναισθήματα των μαθητών απέναντι στην αξιολόγηση αποτελούν μια λογική αντίδραση στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται αλλά και πλαισιώνεται νοηματικά η αξιολόγηση: α) θετικά συναισθήματα όταν μέσω της αξιολόγησης ενισχύεται η μάθηση και η προσωπική πρόοδος και β) αρνητικά συναισθήματα όταν η αξιολογική διαδικασία λαμβάνει τη μορφή ελέγχου, σύγκρισης και δημόσιας κατάταξης (Chen & Brown, 2018:102-106).

Ακολούθως, οι απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα διαφοροποιούνται αρκετά αναφορικά με την άποψη *ότι μέσω της αξιολόγησης αναδεικνύονται οι ικανότητές τους* (Β18). Ελαφρώς λιγότεροι από τους μισούς

συμμετέχοντες (42%) συμφώνησαν ότι η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος να δείξουν τις ικανότητές τους, ενώ σχεδόν το 30% διαφώνησε. Σχεδόν ισοδύναμο ήταν και το ποσοστό (28,1%) που έλαβε ουδέτερη θέση. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχουν αρκετοί μαθητές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μέσο προβολής των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους, όμως η θετική αυτή διάσταση της αξιολόγησης δεν φάνηκε να αναγνωρίζεται καθολικά. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.07) ενισχύει την τάση προς μια μέτρια θετική στάση, καταδεικνύοντας άλλη μια σημαντική διάσταση της αξιολόγησης ως εργαλείο ανάδειξης των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών.

Το εύρημα αυτό συνάδει με τα πορίσματα σχετικών ερευνών από το ελληνικό και το διεθνές συγκείμενο. Ειδικότερα, αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα και στην έρευνα των Ρέλλου & Κουτρούμπα (2010), όπου οι συμμετέχοντες κατέγραψαν μια διφορούμενη εικόνα σχετικά με το κατά πόσο η αξιολόγηση αποτυπώνει «τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν» (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010). Στην ίδια κατεύθυνση, στην έρευνα των Brown & Hirschfeld (2008) ορισμένοι μαθητές υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση δύναται να λειτουργήσει ως μέσο ανάδειξης των ικανοτήτων τους, αλλά αυτό ίσχυε κυρίως για μαθητές με υψηλή αυτοαντίληψη. Από την άλλη, ικανός αριθμός μαθητών θεώρησε ότι η αξιολογική διαδικασία δεν αναδεικνύει τις πραγματικές τους ικανότητες, εξαιτίας του άγχους ή άδικων πρακτικών (Brown & Hirschfeld, 2008).

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει και ευρήματα που έρχονται σε αντιδιαστολή με τη θετική αυτή διάσταση. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές συχνά υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση δεν αντανακλά τις πραγματικές τους ικανότητες, ειδικά όταν δίνεται έμφαση σε τεστ και γραπτές εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, καθώς λόγω άγχους και η πίεσης μειώνονται οι επιδόσεις τους (Black & Wiliam, 2009 & 2018, Stiggins, 2005). Σε συνέργεια με τα παραπάνω, η έρευνα του Kohn (2012) κατάδειξε ότι πολλοί μαθητές θεωρούν την αξιολόγηση διαδικασία που «μετράει» αλλά δεν «αναδεικνύει» τις ικανότητές τους, καθώς επικεντρώνεται κυρίως στην παραγωγή γνώσεων και όχι στην ανάπτυξη ουσιαστικών δεξιοτήτων. Ένας επιπλέον παράγοντας που καταγράφηκε από τους μαθητές σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα είναι ότι η αξιολόγηση ελάχιστα τους καθοδηγεί στο να κατανοήσουν *τι μπορούν* πραγματικά να κάνουν, γιατί η ανατροφοδότηση δεν χαρακτηρίζεται από σαφήνεια ή δεν αποδίδεται στον κατάλληλο χρόνο (Gamlem & Smith, 2013). Συνεπώς, η διφορούμενη εικόνα, που αποτυπώνεται στις απόψεις των μαθητών από το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων, αξιολογείται ως αναμενόμενη, καθώς είναι διαπιστωμένο ότι οι μαθητές δεν

βιώνουν όλες τις πρακτικές αξιολόγησης με τον ίδιο τρόπο **(**Black & Wiliam, 2018, Brookhart, 2013, Gamlem & Smith, 2013**,** Struyven et al., 2005).

Ένα επιπλέον σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε από τα δεδομένα της παρούσας ενότητας αποτελεί η δικαιοσύνη των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση του μαθητή (Β19). Συγκεκριμένα, καταγράφηκε με σαφήνεια ότι οι μισοί μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα (49,5%) διαφώνησαν με την άποψη ότι «ο *τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι δίκαιος για όλους»,* ενώ ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό (22,3%) εξέφρασε συμφωνία. Η ουδέτερη άποψη που υιοθέτησε το 28,2% των μαθητών κατέδειξε την αδυναμία τους να εκφέρουν σαφή συμφωνία ή διαφωνία. Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος (Μ.Ο.=2.58) φανερώνει μια μάλλον ουδέτερη προς αρνητική τάση, επιβεβαιώνοντας ότι οι μαθητές εκφράζουν επιφυλακτικότητα απέναντι στην αντικειμενικότητα και την αμεροληψία της αξιολογικής διαδικασίας, υποδηλώνοντας, πιθανά, περιορισμένη εμπιστοσύνη προς τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται στην έρευνα των Murillo & Hidalgo (2017), στην οποία εξετάστηκαν οι απόψεις μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου σχετικά με το ζήτημα της δικαιοσύνης στην αξιολογική διαδικασία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ορισμένοι μαθητές θεωρούσαν ότι μια «δίκαιη αξιολόγηση» είναι εκείνη που προσδιορίζεται από αντικειμενικότητα και κοινά κριτήρια για όλους, με έμφαση στις γραπτές εξεταστικές δοκιμασίες, ενώ κάποιοι άλλοι αντιλαμβάνονταν τη «δίκαιη αξιολόγηση» ως μια πρακτική που συνυπολογίζει τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και υλοποιείται σύμφωνα με αυτά, εστιάζοντας στην προσαρμογή, την πρόοδο και την αδιάκοπη υποστήριξη του μαθητή (Murillo & Hidalgo, 2017).

Στην ίδια κατεύθυνση, στην εκτεταμένη έρευνα του Scott και των συνεργατών του (2014) καταγράφηκε ότι οι μαθητές αμφισβητούν την αμεροληψία των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό, στηριζόμενοι στο γεγονός ότι υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες εκτός από την επίδοση στη διαμόρφωση του αποτελέσματος της αξιολογικής διαδικασίας (στην προκειμένη περίπτωση τους βαθμούς). Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι πολύ υψηλό ποσοστό των μαθητών δευτεροβάθμιας (80,6%) και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (69,9%) δήλωσε ότι η συμπεριφορά τους επηρεάζει το αξιολογικό αποτέλεσμα, υποδηλώνοντας ότι η αξιολόγηση λειτουργεί συχνά με κοινωνικά κριτήρια και πειθαρχικούς όρους (Scott, Webber, Lupart & Aitken & D. E. Scott, 2014). Παράλληλα, αμερικανική μελέτη στην οποία εξετάζονται οι απόψεις 256 μαθητών της Α΄ Λυκείου αναφορικά με τις «δίκαιες» και «ισότιμες» πρακτικές βαθμολόγησης

ανέδειξε ότι οι μαθητές στις ΗΠΑ δεν απορρίπτουν καθολικά τη βαθμολογία. Αντίθετα, εκφράζεται η ανάγκη για μια περισσότερο υποστηρικτική εκδοχή της, η οποία θα προσδιορίζεται από διαφάνεια, σαφή κριτήρια, συνέπεια και δυνατότητα δεύτερης ευκαιρίας (Morris et al., 2025)

Επίσης, αν και έχει τεκμηριωθεί ότι οι μαθητές είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι σε αξιολογήσεις που αντιλαμβάνονται ως άδικες, ακατάλληλες ή άσχετες, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια) (Brown & Hirschfeld, 2008), στα δεδομένα της παρούσας έρευνας σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.017$) μεταξύ των δύο σχολικών βαθμίδων, με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.67) να παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους μαθητές Λυκείου (Μ.Ο.=2.47). Η διαφορά στη διάμεσο (Γυμνάσιο: Δ.=3 και Λύκειο: Δ.=2) ενίσχυσε την ποιοτική διαφοροποίηση των απόψεων, καθώς στο Γυμνάσιο καταγράφηκε πρωτίστως μια ουδέτερη έως ήπια θετική τάση, ενώ στο Λύκειο παρατηρήθηκε μετατόπιση προς τη διαφωνία.

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι μέσα από τις απόψεις των μαθητών διαφαίνεται ο πολύπλοκος τρόπος με τον οποίο οι τελευταίοι βιώνουν την αξιολόγηση της επίδοσής τους. Παρότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκε να αναγνωρίζουν σε κάποιον βαθμό τη χρησιμότητα και τη δυνατότητα της αξιολογικής διαδικασίας να αναδεικνύει ικανότητες, ο τρόπος υλοποίησής της δεν φαίνεται να ικανοποιεί πλήρως τους μαθητές, καθώς προκαλεί ανάμεικτα συναισθήματα και αμφιβολίες για τη δικαιοσύνη της. Επομένως, τα ευρήματα της μελέτης φέρνουν στην επιφάνεια την ανάγκη αναθεώρησης των καθιερωμένων αντιλήψεων σχετικά με το τι θεωρείται «δίκαιη αξιολόγηση», ενώ, ταυτόχρονα, τονίζουν τη σημασία αναμόρφωσης και εφαρμογής πρακτικών και μεθόδων που θα είναι πλήρως προσαρμοσμένες στις μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών.

Ε.Ε.7: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων (βαθμοί - περιγραφική αξιολόγηση); **(Β20-Β21-Β22-Β23-Β24-Β25)**

Στη συνέχεια, η συζήτηση συνεχίζεται με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται στις απόψεις των μαθητών που αναφέρονται στα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων, δηλαδή στους βαθμούς και την περιγραφική αξιολόγηση. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι περίπου ένας στους τέσσερις μαθητές (23,40%) εκφράζει σαφή προτίμηση στη χρήση βαθμών, δηλώνοντας συμφωνία με την άποψη ότι *προτιμά η αξιολόγηση να αποτυπώνεται με βαθμούς* (Β20), σε αντίθεση με τους μισούς σχεδόν μαθητές (42,1%), οι οποίοι διαφώνησαν με τη χρήση βαθμολογίας. Επίσης, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο σημαντικός αριθμός μαθητών (35%) που κράτησε ουδέτερη στάση. Συμπληρωματικά στο συγκεκριμένο εύρημα λειτουργούν τα δεδομένα που εξήχθησαν από το ερώτημα Β24, σύμφωνα με τα οποία σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (42,4%) υποστήριξαν ότι *η περιγραφική αξιολόγηση θα μπορούσε να αντικαταστήσει τη βαθμολογία*. Η θετική αυτή τάση αλλά και η σημαντικότητα του ευρήματος επιβεβαιώνεται και από τα μέτρα θέσης (Μ.Ο.=3.25, Τ.Α.=1.07, Δ.=3, Ε.Τ.=3), από τα οποία διαφαίνεται ότι ένας υπολογίσιμος αριθμός μαθητών αναγνωρίζει την αξία της περιγραφικής αξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος.

Επομένως, η συνολική εικόνα που αναδύεται από τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνει όσα είχαν ήδη διαπιστωθεί και σε προηγούμενη ανάλυση (ΕΕ5), σχετικά με τη διττή στάση των μαθητών απέναντι στις παραδοσιακές και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και αποτύπωσης της επίδοσής τους. Από τη μια πλευρά, τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τη διαχρονική προσκόλληση των μαθητών στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, καθώς και την παγιωμένη βαθμοκεντρική κουλτούρα που εξακολουθεί να επικρατεί στον μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, ταυτόχρονα, εκδηλώνεται η επιθυμία για υιοθέτηση εναλλακτικών, πιο αυθεντικών μορφών αξιολόγησης, με μεγαλύτερη έμφαση στην ποιοτική ανατροφοδότηση και με περιορισμένη χρήση βαθμολογίας.

Το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα ένας στους τέσσερις μαθητές επιθυμεί το αξιολογικό αποτέλεσμα να αποτυπώνεται με βαθμούς, συνάδει με τα πορίσματα σχετικών ερευνών προερχόμενα από το ελληνικό και διεθνές εκπαιδευτικό συγκείμενο. Συγκεκριμένα, από την έρευνα του Π.Ι., διαπιστώθηκε ότι η βαθμολογία βρίσκεται στην πρώτη θέση προτίμησης των μαθητών ως μέσο αποτύπωσης του αξιολογικού

αποτελέσματος. Μάλιστα, οι μαθητές σημείωσαν σαφώς μεγαλύτερη προτίμηση για την αριθμητική βαθμολογία σε σχέση με την περιγραφική αξιολόγηση (Μαυρομάτη κ.ά., 2008: 261 & 264). Όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές συνδέουν την έννοια της αξιολόγησης με «γραπτές εξετάσεις, τεστ, αποτέλεσμα, αποτύπωση χαρακτηρισμού, βαθμολογία, κατάταξη» (Ρεκαλίδου, 2011: 76).

Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφηκαν και στην έρευνα των Peterson & Irving (2008), όπου από ορισμένους μαθητές παρατηρήθηκε μια τάση προτίμησης στους βαθμούς. Ενδεικτικά, παρατίθεται η δήλωση ενός μαθητή: «Νοιάζομαι πραγματικά μόνο για τον βαθμό, όχι για τα σχόλια ή οτιδήποτε άλλο, γιατί παρ' όλα αυτά ο βαθμός είναι αυτός που μετράει για τη μετάβαση στην επόμενη τάξη» (Peterson & Irving, 2008: 246). Και σε άλλες έρευνες καταγράφηκε ότι κάποιοι μαθητές παραδέχτηκαν ότι αγνοούν τα ανατροφοδοτικά σχόλια και σε αυτό που δίνουν πραγματικά σημασία είναι ο βαθμός (Guskey, 2019, Tanner, 2016). Επιπλέον, στην πρόσφατη μελέτη των Morris και των συνεργατών του (2025) καταγράφηκε η προτίμηση των μαθητών στις παραδοσιακές μορφές βαθμολόγησης (Morris et.al., 2025, Feldman, 2019), ενώ παρατηρήθηκε η ίδια τάση και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τους φοιτητές να υποστηρίζουν ότι η βαθμολογία καθίσταται αναγκαία, καθώς «προσφέρει κίνητρα, ενισχύει την υπευθυνότητα, προσφέρει αίσθηση ικανοποίησης και επίτευξης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας πιο ουσιαστικής και παραγωγικής μαθησιακής εμπειρίας (Reddan, 2013: 230-231).

Στον αντίποδα, πιο πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν την επιθυμία που εκδηλώνουν πλέον και οι ίδιοι οι μαθητές για περιορισμό ή ακόμα και η αποφυγή χρήσης της παραδοσιακής αξιολόγησης και των βαθμών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Normann et al., 2023) και επισημαίνουν την ανάγκη για εφαρμογή της διαμορφωτικής - περιγραφικής αξιολόγησης, με έμφαση στην ανατροφοδότηση (Brookhart, 2016, Gamlem & Smith 2013, Heipp, 2016, Murillou & Hidalgo, 2017, Sanders, 2021), ενισχύοντας την αξία του ευρήματος της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με αυτό, σχεδόν οι μισοί μαθητές υποστήριξαν ότι *η περιγραφική αξιολόγηση θα μπορούσε να αντικαταστήσει τη βαθμολογία*. Ως επακόλουθο των παραπάνω, έχει συσταθεί ένα ευρύτερο παιδαγωγικό κίνημα[111] με βασικό σκοπό τον περιορισμό ή και την καθολική

[111] Η πρόσφατη τάση προς τη μειωμένη ή και καθόλου χρήση των βαθμών στην εκπαιδευτική διαδικασία εντοπίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τους όρους *going gradeless* (Burns & Frangiosa, 2021, Sackstein, 2015), *ungradin»* (Blum, 2020a) και *becoming grade-free* (Gillespie & Burner, 2019) (όπ. αναφ. στο: Normann, Vikan Sandvik & Fjørtoft, 2023: 1).

κατάργηση της παραδοσιακής βαθμολογίας. Υπό αυτό το πρίσμα, επιδιώκεται ένας διττός σκοπός: αφενός η ενίσχυση των θετικών επιδράσεων της βαθμολόγησης (π.χ. ποιοτική ανατροφοδότηση, αξιοποίηση εναλλακτικών, αυθεντικών πρακτικών αξιολόγησης, ενίσχυση της ισότητας) και αφετέρου τη μείωση των αρνητικών συνεπειών της βαθμολόγησης (π.χ. η βαθμοθηρία, ο ανταγωνισμός, το άγχος και ο πληθωρισμός βαθμών) (Blum, 2020a, Brookhart, 2016, Burns & Frangiosa, 2021, Sackstein, 2015, όπ. αναφ. στο Normann et al., 2023).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή του παραπάνω αιτήματος απαιτείται μια σταδιακή αποδέσμευση από τις παραδοσιακές βαθμολογικές τεχνικές, καθώς και η αντικατάστασή τους από εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως έχει επισημανθεί κατά κόρον από πολλούς μελετητές τις τελευταίες δεκαετίες (Blum, 2020b, Brookhart, 2016, Βαρσαμίδου, 2012, Γρόσδος, 2011, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Χανιωτάκης, 2010, Wiliam & Black, 2018). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχουν καταγραφεί ερευνητικές μελέτες που εισηγούνται την υλοποίηση εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών και περιγραφικής αξιολόγησης τόσο στο επίπεδο της σχολικής τάξης όσο και της σχολικής μονάδας, συνολικά. Από τα πορίσματα αυτών των ερευνών αναδείχθηκε μια συνολικά θετική αποτίμηση από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι φάνηκε να διατηρούν μια ευνοϊκή στάση να αξιολογούν θετικά την πρακτική εφαρμογή αυτών των σύγχρονων μεθόδων (Βαρσαμίδου, 2012, Γρόσδος, 2011, Katsarou et al., 2020, Kohn, 2011, Κουλουμπαρίτση, 2020, Λιάμπας, 2011, Χανιωτάκης, 2010).

Παράλληλα και διεθνώς, έχουν εφαρμοστεί ανάλογες σύγχρονες προσεγγίσεις της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο συστήματος, σχολείου ή τάξης (Heipp, 2016, Klapp, 2011, Sanders, 2021). Ενδεικτικά, από την έρευνα του Sanders (2021), κατά την οποία επιχειρήθηκε αντικατάσταση της παραδοσιακής βαθμολόγησης με τριμηνιαία περιγραφική αξιολόγηση, προέκυψε ότι μολονότι η μάθηση χωρίς βαθμούς είχε ευρεία αποδοχή, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα εξακολουθούσαν να εκφράζουν την επιθυμία για κάποια μορφή βαθμολόγησης ή αντικειμενικής επιβεβαίωσης της επίδοσής τους, είτε αναφορικά με την εργασία τους είτε σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Sanders, 2021). Ωστόσο, από πορίσματα ερευνητικών μελετών έχει διαπιστωθεί ότι με την κατάργηση της βαθμολογία παρατηρήθηκε αύξηση της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και της εξατομικευμένης ανατροφοδότησης. Παράλληλα, η λεπτομερής προσωπική ανατροφοδότηση ενίσχυσε την επίδοση και τα κίνητρα των μαθητών και να συνδέθηκε με την ενεργοποίηση μεταγνωστικών διαδικασιών (Guberman, 2021, Dmoshinskaia et al., 2021, Lipnevich & Smith, 2009, όπ. αναφ. στο:

Normann, et al., 2023, Heipp, 2016, Kohn, 2011). Τελικά, από άποψη ερευνητική τα αποτελέσματα δεν συγκροτούν μια ομοιογενή εικόνα. Σε ορισμένες μελέτες έχουν καταγραφεί και αρνητικές συνέπειες από την κατάργηση της βαθμολογίας, όπως χαμηλότερα επίπεδα προετοιμασίας των μαθητών, ελαχιστοποίηση της προσπάθειας που καταβάλλουν, μείωση των κινήτρων και μειωμένες επιδόσεις στις εξεταστικές δοκιμασίες (Koh et al., 2019, Liljeröd Jönsson, Klapp & Jonsson (2025).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της πρόσφατης έρευνας των Liljeröd et al. (2025), η οποία βασίστηκε σε ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με 35 μαθητές Λυκείου στη Νορβηγία και τη Σουηδία. Από τις απόψεις των μαθητών προέκυψε ότι η βαθμολογία λειτουργεί για πολλούς ως κίνητρο, ενώ αρκετοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι *«δεν θα κατέβαλαν την ίδια προσπάθεια»*, εάν δεν υπήρχαν οι βαθμοί. Ταυτόχρονα, από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν τη βαθμολογία με ποικίλα και συχνά αντιφατικά συναισθήματα. Οι βαθμοί μπορούν είτε να ενισχύουν είτε να αποθαρρύνουν την προσπάθεια, ανάλογα με τις προσδοκίες και το εκάστοτε πλαίσιο. Η επίδρασή τους δεν είναι ενιαία, αλλά διαφοροποιείται μεταξύ μαθητών, επηρεάζοντας τόσο τη μελέτη όσο και την αυτοαντίληψη, τα συναισθήματα επίδοσης αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανέμουν τον χρόνο και την προσπάθειά τους (Liljeröd et al., 2025).

Συνοψίζοντας, από τις απόψεις των μαθητών διακρίνεται μια τάση, η οποία συγκλίνει προς την ενίσχυση της διαμορφωτικής αξιολόγησης με την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της συνεχούς και κατάλληλης ανατροφοδότησης. Οι μαθητές δεν φαίνεται να απορρίπτουν καθολικά τη χρήση των βαθμών, ενώ ταυτόχρονα είναι εμφανής η προτίμησή τους για μειωμένη ή συνδυαστική χρήση βαθμολογίας και περιγραφικής αξιολόγησης. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι μαθητές που υποστηρίζουν την υιοθέτηση αξιολογικών πρακτικών χωρίς βαθμούς και συστηματική αξιοποίηση εναλλακτικών και αυθεντικών τρόπων αποτίμησης της μάθησης.

Συνακόλουθα, οι απόψεις των μαθητών δεν περιορίζονται μόνο στην επιλογή του τρόπου με τον οποίο εκφράζεται και αποτυπώνεται το αξιολογικό αποτέλεσμα. Μια σημαντική πτυχή του ζητήματος που φωτίζεται από τα ερευνητικά δεδομένα αυτής της διδακτορικής διατριβής αφορά κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν ότι το αξιολογικό αποτέλεσμα αντικατοπτρίζει την πραγματική επίδοσή τους. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των μαθητών (43,6%) που ενστερνίστηκε την άποψη ότι *οι βαθμοί δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική τους επίδοση* (B23), ενώ περίπου τρεις στους δέκα διατήρησαν ουδέτερη στάση (32,8% «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ»). Τα μέτρα θέσης

και διασποράς (Μ.Ο.=3.29, Τ.Α.=1.12, Δ.=3, Ε.Τ.=3) επιβεβαιώνουν την επιφυλακτικότητα των μαθητών αναφορικά με την εγκυρότητα των βαθμών, καταγράφοντας την ύπαρξη διαφοροποιημένων αντιλήψεων γύρω από την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Η συνθήκη αυτή τεκμηριώνεται από πορίσματα σχετικών μελετών από το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Παπακωνσταντίνου, 2014, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Vlanti, 2012, Vlachou, 2018).

Ωστόσο, στην πρόσφατη έρευνα της Γκότοβου, η οποία υλοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 (Γκότοβου, 2024: 151-171) εντοπίστηκε σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των συμμετεχόντων. Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι όταν φοιτούσαν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (περίπου από το 2002 έως το 2016) οι βαθμοί που τους αποδίδονταν δεν ήταν «πληθωρισμένοι». Σε αντιπαραβολή με τα παραπάνω, περίπου ένας στους τέσσερις μαθητές υποστήριξε ότι υπήρξε πληθωρισμός στη βαθμολογία του. Ειδικά, σε ό,τι αφορά τα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και των Φυσιογνωστικών μαθημάτων παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά συμφωνίας (44,7% και 42,9% αντίστοιχα) με την άποψη ότι οι βαθμοί που είχαν λάβει δεν αντιστοιχούσαν με ακρίβεια τις πραγματικές τους γνώσεις και ικανότητες (Γκότοβου, 2024: 162, 167-168).

Σε ευθυγράμμιση με τα παραπάνω δεδομένα και στο διεθνές εκπαιδευτικό συγκείμενο πολλές έρευνες έχουν καταγράψει την επιφυλακτική στάση των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο οι βαθμοί αποτελούν αντιπροσωπευτικούς δείκτες της επίδοσής τους, καθώς και τα ζητήματα που προκύπτουν από αυτή τη συνθήκη. Συνακόλουθα, οι μαθητές φαίνεται να διατηρούν μια στάση αμφισβήτησης απέναντι στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της βαθμολογίας, καθώς αντιλαμβάνονται ότι επηρεάζεται από ποικίλους εξωγενείς παράγοντες, εκτός από τις επιδόσεις, όπως οι υποκειμενικές κρίσεις των εκπαιδευτικών, τα στοιχεία συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των μαθητών ή ευρύτερες αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτούς (Baniasadi et al., 2021, Everson, 2023, Heipp, 2016, Hirschfeld & Brown, 2010, Murillo & Hidalgo, 2017, Peterson & Irving, 2008, Walker, Oliver & Mackenzie, 2020). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σύμφωνα με τη μελέτη περίπτωσης του Everson (2023), οι μαθητές τελευταίας τάξης του Λυκείου δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονται με ακρίβεια το πραγματικό επίπεδο της επίδοσής τους και ότι η βαθμολόγηση που προκύπτει από τη σύνθεση πολλών διαφορετικών στοιχείων (π.χ. γνώσεις, παρακολούθηση, συμμετοχή, συμπεριφορά, προσπάθεια), διαστρεβλώνει τη ρεαλιστική εικόνα της επίδοσής τους. Κατά συνέπεια, η βαθμολογία

συχνά δεν αντανακλά το πραγματικό γνωστικό τους επίπεδο αλλά ούτε το επίπεδο των συνολικών ικανοτήτων τους (Everson, 2023).

Η διαφοροποίηση των βαθμολογικών πρακτικών, μεταξύ ειδικοτήτων, δεν αποτελεί αποκλειστικά εκπαιδευτικό φαινόμενο, αλλά παρατηρείται και σε άλλους τομείς, όπως δείχνουν τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα (Γκότοβου, 2024, Lipnevich, Guskey, Murano & Smith 2020, Randall & Engelhardt, 2009). Ειδικότερα, καταγράφηκε ότι περίπου τρεις στους δέκα μαθητές δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν είτε αυστηρά (Β21) είτε επιεικώς (Β22), με τα αντίστοιχα ποσοστά να εμφανίζονται σχεδόν ισοδύναμα. Επιπλέον, η μεγάλη συγκέντρωση ουδέτερων απαντήσεων κατέδειξε ότι οι μαθητές δεν έχουν σαφή και ομοιογενή αντίληψη. Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνεται από τους μέσους όρους (Β21: Μ.Ο.=3.08, Β22: Μ.Ο.=3.05), υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη βαθμολόγηση χωρίς να διαμορφώνουν ξεκάθαρη και ενιαία άποψη για τον τρόπο εφαρμογής της. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα των διαφορετικών εμπειριών που έχουν οι μαθητές από τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και ως ένδειξη της αντιληπτής υποκειμενικότητας που χαρακτηρίζει τη διαδικασία αξιολόγησης.

Επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω πορίσματα, στην έρευνα των Ρέλλου και Κουτρούμπα (2010) περίπου οι μισοί μαθητές Γυμνασίου (58,6%) δήλωσαν ότι η αξιολόγηση που τους αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς είναι χαμηλότερη από το επίπεδο της πραγματικής τους επίδοσης, γεγονός που ενισχύει το αίσθημα αδικίας κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 203 & 205-206). Ωστόσο, σε άλλη έρευνα αναδείχθηκε πως οι μαθητές Λυκείου υποστήριξαν ότι οι βαθμοί που λαμβάνουν είναι υψηλότεροι από την επίδοσή τους, αμφισβητώντας την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του αξιολογικού συστήματος (Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 264). Συμπληρωματικά, αναφέρεται ότι τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα παραπάνω: Οι μαθητές Λυκείου κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας (Μ.Ο.=3.13) με την άποψη ότι *οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με ευνοϊκό τρόπο* συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου (Μ.Ο.=2.98, p=0.021), εύρημα που ενδεχομένως να συνδέεται και με το φαινόμενο του «πληθωρισμού» των βαθμών. Προσδίδοντας μεγαλύτερη τεκμηρίωση στα παραπάνω ευρήματα, με συγκεκριμένη αναφορά στο ελληνικό σχολείο, επισημαίνεται ότι το φαινόμενο απόδοσης βαθμολογίας υψηλότερης από την πραγματική επίδοση των μαθητών αποτέλεσε κοινή ομολογία των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τα επιμέρους χαρακτηριστικά και την ειδικότητά τους (Γκότοβος & Γκότοβου, 2018: 93, Παπακωνσταντίνου, Α., 2024: 137).

Συνοψίζοντας, η επιφυλακτική στάση των μαθητών απέναντι στη βαθμολογική διαδικασία, όπως αυτή εφαρμόζεται στην πράξη, καθώς και η αντίληψή τους ότι οι βαθμολογικές πρακτικές συχνά διακατέχονται από υποκειμενικότητα, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για ένα πιο ακριβές και αξιόπιστο μηχανισμό αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων. Ως απόρροια, η επικράτηση των παραπάνω πρακτικών στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα φαίνεται να εντείνει φαινόμενα όπως ο «πληθωρισμός» των βαθμών και η βαθμοθηρία, μια συνέπεια που έχει ήδη επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Γκότοβου & Γκότοβος, 2017, Jephcote, Medland & Lygo-Baker, 2021, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Kohn, 2011, Μαυρομάτης κ.ά., 2008 Pattison et al., 2013).

Ε.Ε.8: Οι μαθητές είναι της άποψης ότι πρέπει το σχολείο να καλλιεργήσει την ικανότητά τους να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και, γενικά, στη ζωή τους; (Β26)

Η συζήτηση των ευρημάτων της Ενότητας Β΄ του ερωτηματολογίου (Β26) ολοκληρώνεται με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το όγδοο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο διερευνήθηκε αν οι μαθητές θεωρούν ότι *το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί την ικανότητά τους να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και, γενικά στη ζωή τους*. Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (73,4%) αποδέχθηκε αυτή την άποψη, ενώ μόλις το 11% συνολικά διαφώνησε και ένα επίσης μικρό ποσοστό (16%) διατήρησε ουδέτερη στάση. Τα μέτρα θέσης και διασποράς (Μ.Ο.=3.96, Τ.Α.=1.08, Δ.=4, Ε.Τ.=5), υποδηλώνουν ιδιαίτερα ισχυρή θετική τάση στις απαντήσεις.[112] Επιπλέον, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων (p=0.018), με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας (Μ.Ο.=4.08) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο.=3.83).

Πιο αναλυτικά, από αυτό το εύρημα αναδεικνύεται η ευρεία αποδοχή του ρόλου του σχολείου ως θεσμού που προετοιμάζει τους μαθητές, όχι μόνο για τις σχολικές επιδόσεις, αλλά και για την επίτευξη στόχων στη μετέπειτα ζωή τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές φάνηκε να αναγνωρίζουν τον ρόλο του σχολείου στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων και να υποστηρίζουν ότι η καλλιέργεια της προσπάθειας, της προόδου και της επιδίωξης

[112] Βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακας 1: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις της Ενότητας Β΄ (Β1-Β26)

στόχων αποτελεί βασική συνιστώσα της αποστολής του. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι αντιλαμβάνονται την επίδοση ως αναπόσπαστο μέρος της μελλοντικής τους ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας αλλά και ως προετοιμασία για τη ζωή.

Στο πλαίσιο αυτό, ελληνικά και διεθνή ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν στο γεγονός ότι για τους ίδιους τους μαθητές κύρια αποστολή του σύγχρονου σχολείου συνεχίζει να θεωρείται η επίτευξη υψηλών στόχων (βαθμών), επιβεβαιώνοντας παράλληλα τη διαπίστωση ότι το σημερινό σχολείο, βρίσκεται μακριά από την πλήρη ικανοποίηση των αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς εξακολουθεί να συντηρεί και να αναπαράγει μια κουλτούρα επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2018, OECD, PISA 2018). Σε συνάφεια με τα παραπάνω, άλλες έρευνες (Brown & Hirschfeld, 2008, Heipp, 2016, Μαυρομάτης κ.ά., 2008 Scott et al., 2014) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία της υψηλής επίδοσης (Μαυρομάτης κ.ά., 2008), επιζητούν υψηλές απαιτήσεις (Heipp, 2016, Scott et al., 2014) και πιστεύουν ότι το σχολείο οφείλει να θέτει καθαρούς και υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους (Brown & Hirschfeld, 2008). Ενδεικτικά, παρατίθεται η άποψη μιας μαθήτριας πως «η κοινωνία πιστεύει ότι το να έχεις καλούς βαθμούς σημαίνει ότι είσαι καλός άνθρωπος» (Heipp, 2016: 34), μέσω της οποίας καθίσταται σαφές ότι η σχολική βαθμολογία αντιμετωπίζεται συχνά ως κυρίαρχος δείκτης αποτίμησης της ατομικής αξίας, γεγονός που αναδεικνύει αφενός την έντονη κοινωνική πίεση που συνδέεται με την επίδοση και αφετέρου την αλλοίωση του παιδαγωγικού ρόλου που οφείλει να επιτελεί το σχολείο.

Η παραπάνω τάση που εντοπίζεται στον μαθητικό πληθυσμό, επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό και από τα δεδομένα του ΟΟΣΑ. Συγκεκριμένα, από τα ευρήματα του διεθνούς προγράμματος PISA (2018 & 2022) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στις έρευνες υποστηρίζουν ότι το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί δεξιότητες και ικανότητες που συνδέονται με την επίτευξη υψηλών επιδόσεων, όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στη μετέπειτα πορεία τους. Τα διαθέσιμα δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές θεωρούν πως οι εμπειρίες που βιώνουν κατά τη διάρκεια του σχολικού βίου συναρτώνται άμεσα με την επιτυχία στη μελλοντική τους ζωή, ενώ ταυτόχρονα, αποδέχονται ότι μέσω του σχολείου ενισχύεται η επίτευξη προσωπικών στόχων (OECD, PISA 2018 & 2022).[113] Επιπρόσθετα, τα

[113] OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/acd78851-en.

πορίσματα ανέδειξαν ότι για τους μαθητές αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση η καλλιέργεια επίμονης προσπάθειας, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σε σχέση με τις ικανότητές τους και η παροχή συστηματικής καθοδήγησης για τη θέσπιση και επιδίωξη υψηλών ακαδημαϊκών στόχων. Συνολικά, η διεθνής εικόνα συμφωνεί ως έναν βαθμό με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς οι περισσότεροι μαθητές υποστηρίζουν την άποψη ότι το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως θεσμός που ενισχύει τη στοχοθεσία, την προσωπική πρόοδο και τη συστηματική προσπάθεια (OECD, 2023, PISA 2022).

Επιχειρώντας έναν συγκερασμό των πορισμάτων που απορρέουν από τη μέχρι τώρα συζήτηση και λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο αναφορικά με τον ρόλο της επίδοσης στην κοινωνία και στο σχολείο, αναδεικνύεται μια ιδιαίτερα κρίσιμη διάσταση:

Οι μαθητές αναγνωρίζουν και αποδέχονται την άποψη ότι *πρέπει το σχολείο να καλλιεργήσει την ικανότητά τους να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και, γενικά, στη ζωή τους.* Η στάση αυτή βρίσκεται σε ευθυγράμμιση με την ευρύτερη κοινωνική συνθήκη, σύμφωνα με την οποία η επίδοση έχει αναδειχθεί σε θεμελιώδη αξία και το σχολείο λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο μιας «κοινωνίας επιδόσεων». Ακόμη, έχει επισημανθεί από πολλές θεωρητικές μελέτες αλλά και από ερευνητικά ευρήματα ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «ταυτίζεται» με την κυρίαρχη λογική των επιδόσεων που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία, η οποία επιβραβεύει την επίτευξη της επιτυχίας «μέσω της ήσσονος προσπάθειας» (Γκότοβος & Γκότοβου, 2018, Γκότοβου, 2024, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου, 2007, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου Α.Α., 2024, Παπακωνσταντίνου, 2018). Επομένως, η κατάκτηση υψηλών επιδόσεων δεν αποτελεί απλώς ένα εκπαιδευτικό ζητούμενο, αλλά ταυτόχρονα και μια κοινωνική απαίτηση (Κωνσταντίνου, 2007 & 2015, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Βασική συνέπεια αυτής της συνθήκης αποτελεί η εμφάνιση και παγίωση φαινομένων που υπονομεύουν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης και διαταράσσουν σημαντικά την αποτελεσματική έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, κατ' επέκταση, της μάθησης. Τέτοια φαινόμενα αποτελούν: ο «πληθωρισμός» των βαθμών, η γενικευμένη αριστεία, ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία (Γκότοβος & Γκότοβου, 2018,

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

Γκότοβου, 2024, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, Α., 2024, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Ωστόσο, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας γίνεται φανερό ότι οι μαθητές δεν υιοθετούν καθολικά και άκριτα την παραπάνω νοοτροπία. Αντίθετα, μέσα από τις απόψεις τους παρατηρήθηκε πως αρκετοί από αυτούς φαίνεται να θέτουν σαφείς προϋποθέσεις, να προβάλλουν αμφισβητήσεις και κατ' επέκταση να διαμορφώνουν σταδιακά μια διαφορετική στάση. Το εύρημα αυτό κρίνεται ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς διακρίνεται ουσιαστικά μια τάση διαφοροποίησης από τη λογική του «σχολείου επιδόσεων», όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία, όπου η επίδοση συχνά συναρτάται με την παραγωγικότητα, τον ανταγωνισμό και την επιλογή (Κωνσταντίνου, 2015, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Ταυτόχρονα, καταγράφηκε έντονος προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο οι διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησης είναι δίκαιες, αντικειμενικές και αξιοκρατικές, καθώς και ως προς το εάν αντανακλούν ουσιαστικά την πραγματική επίδοση. Αν και η έμφαση στη βαθμολογία παραμένει κυρίαρχη, πολλοί μαθητές εκφράζουν την ανάγκη για σαφή κριτήρια, αντικειμενικότητα και διαφάνεια, ενώ επισημαίνουν την ιδιαίτερη αξία της ποιοτικής, αναλυτικής ανατροφοδότησης, την οποία θεωρούν προϋπόθεση για ουσιαστική βελτίωση σε μαθησιακό και προσωπικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, οι μαθητές επιζητούν ένα σχολείο με περισσότερο διαμορφωτικό χαρακτήρα, επισημαίνοντας ότι η επιδίωξη υψηλών επιδόσεων θα επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες που ενισχύουν τη μάθηση, παρέχουν ουσιαστική καθοδήγηση και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Ολοκληρώνοντας, γίνεται αντιληπτό ότι, μολονότι οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τη σχολική επιταγή για επίτευξη υψηλών επιδόσεων, παράλληλα διακρίνουν ότι αυτή η απαίτηση της κοινωνίας οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού και στο δικαίωμά του να ζήσει την παιδική του ηλικία. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2015) «το σχολείο χρειάζεται επιδόσεις, χρειάζεται όμως ανθρωπινότερες επιδόσεις» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 86).

Ε.Ε.9: Σε ποιον βαθμό πιστεύουν οι μαθητές ότι η απόκτηση ενός καλού βαθμού συνιστά έναν βασικό σκοπό του σχολείου; (Δηλαδή, αν η μορφή με την οποία λειτουργεί το σχολείο διαμορφώνει συνθήκες επιδίωξης υψηλών βαθμών;) **(Γ1-Γ2- Γ3-Γ4-Γ5)**

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα του προηγούμενου ερευνητικού ερωτήματος, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την απαίτηση για υψηλές επιδόσεις ως μια βασική διάσταση της αποστολής του σχολείου. Ωστόσο, παράλληλα, εκφράζουν την ανάγκη η συνθήκη αυτή να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο, όπου η προσπάθεια και η πρόοδος θα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την υποστήριξη του μαθητή και την ουσιαστική μάθηση. Ακόμη, αν και έχει αναδειχθεί η επικράτηση μιας βαθμοκεντρικής κουλτούρας, εντούτοις έχει εντοπιστεί και η επιθυμία των μαθητών για δικαιότερες, πιο διαφανείς και παιδαγωγικά ενδεδειγμένες πρακτικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον της συζήτησης στρέφεται, πλέον, στο κατά πόσο οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν ότι *η απόκτηση ενός καλού βαθμού συνιστά έναν βασικό σκοπό του σχολείου* και *αν η μορφή με την οποία λειτουργεί το σχολείο διαμορφώνει συνθήκες επιδίωξης υψηλών βαθμών.* Ως εκ τούτου, διερευνάται κατά πόσο το φαινόμενο της βαθμοθηρίας αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της σχολικής κουλτούρας, όπως αυτή βιώνεται από τους μαθητές.

Στη συζήτηση εκτός από τα αντίστοιχα ερωτήματα του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονται και η ανάλυση και ερμηνεία του δείκτη *«Βαθμοθηρικές Τάσεις Μαθητών»,* ο οποίος διαμορφώθηκε με σκοπό την ποσοτική αποτύπωση του εύρους και της βαρύτητας των απόψεων των μαθητών που συνδέονται με την επιδίωξη υψηλών βαθμών ως αυτοσκοπό[114]. Η σύνθεση του δείκτη δεν περιορίζεται στα ερωτήματα που αντιστοιχούν στο Ε.Ε.9 αλλά προέκυψε από δεκαέξι (16) δηλώσεις του ερωτηματολογίου (Β9, Β11, Β12, Β13, Β20, Β26, Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ7, Γ14, Γ15, Γ16), οι οποίες φανερώνουν άμεσα ή έμμεσα βαθμοθηρικές τάσεις. Η πολυδιάστατη δομή του δείκτη ενίσχυσε τη θεώρηση της βαθμοθηρίας ως πολύπλοκου και πολυπαραγοντικού φαινομένου (παιδαγωγικού, κοινωνικού, ψυχολογικού, θεσμικού).

Ακολούθως, από την ανάλυση του δείκτη προέκυψαν ευρήματα υψηλής ερευνητικής και παιδαγωγικής αξίας, με ψυχοκοινωνικές διαστάσεις, τα οποία σχετίζονται με την πίεση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και την προσωπική

[114] Η θεωρητική θεμελίωση του δείκτη βασίστηκε στο γεγονός ότι η βαθμοθηρία (grade-orientation) αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει τη μαθησιακή εμπειρία, το επίπεδο εσωτερικής κινητοποίησης και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές νοηματοδοτούν τη μάθηση (Brookhart, 2004, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

επιθυμία για επιτυχία. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι, οι μαθητές, κατά μέσο όρο, τείνουν να διατηρούν ελαφρώς θετική στάση (Μ.Ο.=3.07), στοιχείο που υποδηλώνει σαφή προσανατολισμό προς τη βαθμολογική επίδοση, ενώ από τη μέγιστη τιμή (Μ.Τ.=4.73) προέκυψε ότι ένας σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων εξέφρασε έντονα βαθμοθηρικές τάσεις. Συγκεκριμένα, από την κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τον δείκτη, διαπιστώθηκε ότι περίπου ένας (1) στους έξι (6) μαθητές παρουσίασε υψηλό επίπεδο βαθμοθηρικών στάσεων, επιβεβαιώνοντας ότι το φαινόμενο είναι υπαρκτό και σημαντικό, ενώ περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (64%) κινήθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Σχεδόν το ένα πέμπτο των μαθητών (19,38%) εμφάνισε μειωμένες βαθμοθηρικές τάσεις. Από τα δεδομένα του δείκτη προκύπτει η γενικότερη εικόνα του φαινομένου της βαθμοθηρίας στον μαθητικό πληθυσμό: Η πλειονότητα των μαθητών εμφανίζει μέτριες προς υψηλές βαθμοθηρικές τάσεις.

Αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παραπάνω συνθήκη φαίνεται να μην έχει διαφοροποιηθεί ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες. Συγκεκριμένα, από την έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), σε ερωτήματα σχετικά με την επίδοση και την αξιολόγηση των μαθητών, βρέθηκε ότι σχεδόν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος (Γυμνάσιο, 91,9% και Λύκειο 92,9%) θα ήθελε πάντα να λαμβάνει υψηλούς βαθμούς (Μαράτου - Αλιπραντή, κ.ά., 2006: 212-215). Και στην πιο πρόσφατη έρευνα των Γώγου και Καλεράντε (2016), οι τελειόφοιτοι μαθητές Λυκείου, που προετοιμάζονται για τις πανελλαδικές εξετάσεις, δήλωσαν ότι η επίτευξη υψηλών βαθμών αποτελεί συνειδητό στόχο, ώστε να εξασφαλίσουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γώγου & Καλεράντε, 2016). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα από τα διαθέσιμα διεθνή δεδομένα. Και στην έρευνα των Peterson & Irving, (2008), αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι ήθελαν να παίρνουν μόνο καλούς βαθμούς, ενώ ανέφεραν ότι τους χαμηλούς βαθμούς «τους πετάνε» (Peterson & Irving, 2008: 244-245). Σε παρόμοια μελέτη σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφηκε η άποψη ότι οι βαθμοί αποτελούν βασικό δείκτη επιτυχίας στο σχολείο (Brown & Hirschfeld, 2008).

Αν και οι περισσότεροι μαθητές εμφανίζουν βαθμοθηρικές τάσεις, όταν ρωτήθηκαν *αν η απόκτηση ενός καλού βαθμού αποτελεί βασικό σκοπό του σχολείου* (Γ1), φάνηκε να απαντούν διατηρώντας μια πιο επιφυλακτική στάση. Ειδικότερα, δεν καταγράφηκε ξεκάθαρη τάση των μαθητών, καθώς οι απαντήσεις τους ήταν σχεδόν ισόποσα κατανεμημένες (32,7% συμφώνησαν, 37% διαφώνησαν, ενώ το 30,3% των μαθητών διατήρησε ουδέτερη στάση). Ακόμη, η σχετικά αυξημένη τιμή της τυπικής απόκλισης

(Τ.Α.=1.12) υποδηλώνει μεγάλη διασπορά απόψεων, γεγονός που φανερώνει ότι, παρά την επικράτηση της βαθμοθηρίας, διακρίνεται σε κάποιους μαθητές μια ένδειξη προβληματισμού και αμφισβήτησης της βαθμοκεντρικής λογικής του σχολείου. Με άλλα λόγια, η υψηλή βαθμολογία εξακολουθεί να έχει σημαντική αξία, χωρίς ωστόσο να αντιλαμβάνεται καθολικά, ως ο βασικός προσανατολισμός του σχολείου.

Παρότι από τα παραπάνω ευρήματα διαφαίνεται μια τάση των μαθητών διάκρισης της βαθμολογικής διάστασης από την παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, οι μισοί δήλωσαν ότι *η βαθμοθηρία είναι αναπόφευκτη στο σχολείο* (Γ2), ενώ ένα μικρό ποσοστό (21,5%) απάντησε ότι διαφωνεί. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3.39, Ε.Τ.=4) έδειξε ότι πολλοί μαθητές θεωρούν τη βαθμοθηρία αναπόφευκτη διάσταση της σχολικής πραγματικότητας, γεγονός που υποδηλώνει μια μάλλον πιο ρεαλιστική - βιωματική προσέγγιση του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη συγκεκριμένη δήλωση. Συνεπώς, συμπεραίνεται ότι μολονότι, αρκετοί μαθητές αποδέχονται τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς την επίτευξη υψηλών βαθμών, εντούτοις αναγνωρίζουν τη βαθμοθηρία ως αναπόφευκτο δομικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας, όπως αυτή βιώνεται καθημερινά.

Σχετικές μελέτες και εμπειρικές έρευνες επιβεβαιώνουν την παραπάνω εικόνα. Παρόλο που έχει τεκμηριωθεί ότι οι βαθμοί στις περισσότερες περιπτώσεις επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοση και τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών, και ότι δεν συνιστούν αναγκαία προϋπόθεση για τη μάθηση, υπό την έννοια ότι «πολλά έχουν καταγραφεί για την οδυνηρή εμπειρία των μαθητών σε σχέση με τη βαθμολογία» (Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2021: 368-369), συνεχίζουν να αποτελούν κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολείο και να αποτελούν αυτοσκοπό για πολλούς μαθητές ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γκότοβου, 2024, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Kohn, 2011, Konstantinou, I., 2022, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, O' Connor, 2009). Ειδικότερα, στην έρευνα της Heipp (2016) οι μαθητές προσδιορίζουν το σχολείο ως χώρο όπου μετράει περισσότερο το αξιολογικό αποτέλεσμα, δηλαδή οι βαθμοί, παρά η μάθηση (Heipp, 2016: 64), εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τη θέση σύμφωνα με την οποία η σχολική τάξη εκλαμβάνεται από ορισμένους μαθητές κυρίως ως ένα πλαίσιο ανταγωνιστικό και προσανατολισμένο στους βαθμούς. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές «ταλαντεύονται» ανάμεσα στη μάθηση και στην αγωνία επίδοσης, επιδιώκοντας την επιβεβαίωση της «αξίας» σε σχέση με τους συνομηλίκους τους αλλά

και τις προσδοκίες ενηλίκων (Bledsoe & Baskin, 2014: 34 όπ. αναφ. στο Konstantinou, I., 2022: 134).

Αυτός «διχασμός» διαπιστώνεται και από τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές (44,7%) διαφώνησαν με την άποψη ότι *μελετούν για την απόκτηση υψηλών βαθμών και όχι για την απόκτηση γνώσεων* (Γ3). Ωστόσο, ένα υπολογίσιμο ποσοστό μαθητών (33,1%) συμφώνησε με την άποψη ότι *διαβάζουν κυρίως για τον βαθμό,* ενώ τα περιγραφικά μέτρα (Μ.Ο.=2.83, Τ.Α.=1.27, Δ.=3, Ε.Τ.=2) φανερώνουν μεγάλη διασπορά απόψεων, αποτυπώνοντας την ποικιλία στάσεων ανάμεσα σε όσους επιδιώκουν τη γνώση και σε όσους επικεντρώνονται στην επίτευξη υψηλών βαθμών.

Τα μέχρι τώρα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες ερευνητικές μελέτες, από τις οποίες αναδεικνύεται ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την προβληματική πρακτική της βαθμολογίας, αλλά ταυτόχρονα την αποδέχονται ως αναγκαστικό μηχανισμό επιτυχίας, αυξάνοντας την ένταση του φαινομένου της βαθμοθηρίας (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Feldman, 2019, Παπακωνσταντίνου, 2014). Με άλλα λόγια, οι μαθητές μαθαίνουν να προσαρμόζονται σε αυτή την «εκπαιδευτική» συνθήκη, γεγονός που υποδηλώνει ότι «το σχολείο τους μαθαίνει να παίζουν το παιχνίδι των βαθμών». Το γεγονός αυτό συνιστά μια ακόμη ένδειξη της απόκλισης μεταξύ του θεσμικού ρόλου του σχολείου και του τρόπου με τον οποίο αυτός πραγματώνεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, σε σχέση με τους διακηρυγμένους παιδαγωγικούς σκοπούς του, οι οποίοι αφορούν την παροχή γενικής μόρφωσης και παιδείας (Ζουγανέλη & Κατσιφή, 2018, Κωνσταντίνου, 2022δ, Konstantinou, I. & Konstantinou, Ch., 2021, Ρεκαλίδου, 2011, Λιάμπας, 2018, Χανιωτάκης, 2010, Wiliam, 2017).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Κωνσταντίνου (2022δ): «Όλες οι έρευνες αναδεικνύουν το παιδαγωγικό πρόβλημα του ελληνικού σχολείου, ότι, δηλαδή, απέχει σε εμφανή βαθμό από τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς του» (Κωνσταντίνου, 2022δ). Υπό αυτή την οπτική, το σχολείο θα πρέπει να θέσει ως βασικό στόχο τον επαναπροσδιορισμό των σκοπών του και να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, να υπάρξει συστηματικός σχεδιασμός και υλοποίηση ενδεδειγμένων παιδαγωγικών δράσεων που να υποστηρίζουν τη μάθηση του συνόλου των μαθητών, αλλά μέσω της εξωστρέφειας και συνεργασίας με άλλους οργανισμούς και φορείς (Λιακοπούλου, 2020α: 173).

Στη συνέχεια, αξιολογώντας τα ευρήματα του ερωτήματος Γ4, διαπιστώθηκε ότι σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού (39,3%) αποδέχτηκε ότι *επιδιώκει υψηλές επιδόσεις για να ευχαριστήσει τους γονείς του* (Γ4). Παρόμοιο ήταν το ποσοστό των συμμετεχόντων που εξέφρασαν διαφωνία (35,7%). Τα περιγραφικά μέτρα (Μ.Ο.=3.02, Τ.Α.=1.25, Δ=3, Ε.Τ.=4) φανέρωσαν μια ποικιλία στις απόψεις των μαθητών, υποδηλώνοντας ότι αρκετοί αναγνωρίζουν τη γονεϊκή παρακίνηση ως σημαντικό κίνητρο. Αντίθετα, στην ερώτηση Γ5, περίπου οι μισοί μαθητές (55,1%) κατέγραψαν διαφωνία με την άποψη ότι *επιδιώκουν υψηλούς βαθμούς για να ικανοποιήσουν τους καθηγητές*, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (21,5%) δήλωσε συμφωνία. Συνολικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι γονείς ασκούν σαφώς μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση βαθμοθηρικών κινήτρων, αναδεικνύοντας τον ρόλο της οικογενειακής επιρροής στη στάση των μαθητών απέναντι στη βαθμολογία.

Σχετικά ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν τα παραπάνω δεδομένα, καταδεικνύοντας ότι πολλοί μαθητές επιζητούν καλούς βαθμούς, για να ευχαριστήσουν τους γονείς τους, ενώ επιλέγουν να αποκρύψουν τους χαμηλούς βαθμούς που τους αποδίδονται (Peterson & Irving, 2008: 244-245). Μάλιστα, αρκετοί σχολίασαν ότι το πρώτο πράγμα που σκέφτονταν όταν αναφερόταν ο όρος «αξιολόγηση» ήταν οι γονείς τους (Peterson & Irving, 2008: 244-245), φανερώνοντας συναισθήματα άγχους και πίεσης. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα PISA (2018) του ΟΟΣΑ, κατέγραψε ότι οι γονείς τους προσδοκούσαν από αυτούς να επιδεικνύουν καλές σχολικές επιδόσεις, εκδηλώνοντας αντίστοιχο ενδιαφέρον γι' αυτές. Το εύρημα τεκμηριώνεται περεταίρω από τη σταθερή θετική συσχέτιση των δεικτών γονεϊκής υποστήριξης και προσδοκιών με την προσπάθεια και τη σχολική εμπλοκή των μαθητών. Ωστόσο, επισημάνθηκε ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονέων συνδέθηκαν ταυτόχρονα και με αυξημένο άγχος επίδοσης των μαθητών, ιδίως σε εκπαιδευτικά πλαίσια εξετασιοκεντρικά και βαθμοκεντρικά (OECD, 2019, Chapter 5).[115]

Μάλιστα, από σχετική πρόσφατη μελέτη που αφορά εκπαιδευτικά συστήματα στην Κίνα, διαπιστώθηκε ότι προκειμένου να ανταποκριθούν στις γονεϊκές προσδοκίες, οι μαθητές συχνά διαμόρφωναν μη ρεαλιστικούς στόχους για τους βαθμούς, γεγονός που οδηγεί στον φόβο της αποτυχίας και την ψυχολογική επιβάρυνση (Wu, 2024: 496). Όπως επισημαίνεται, στο πλαίσιο ενός έντονα εξατασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι απαιτήσεις των γονέων μετατρέπονται σε αυξημένη ακαδημαϊκή πίεση προς τους

[115] OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en «Βλ. κεφ. 5»

μαθητές, καθώς οι βαθμοί ανάγονται σε κυρίαρχο -και πολλές φορές μοναδικό- κριτήριο επιτυχίας, με αποτέλεσμα να εντείνονται το άγχος, ο ανταγωνισμός και ο φόβος για την αποτυχία (Wu, 2024).

Παρόμοια είναι τα πορίσματα και από το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, τα οποία κατέδειξαν ότι οι μαθητές αισθάνονται πίεση προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των γονέων, με αποτέλεσμα η βαθμοθηρία να γίνεται αυτοσκοπός (Γώγου & Καλεράντε, 2014, Μαυρομάτης κ.ά., 2008: 264, Παπακωνσταντίνου, Α., 2024, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 203 & 205). Συγκεκριμένα στην έρευνα των Ρέλλου & Κουτρούμπα (2010), η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι μέσα από τη σχολική τους επίδοση ικανοποιούν αξιώσεις των γονέων τους (68,6% για τα αγόρια και 74 % για τα κορίτσια) (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 205). Ωστόσο, στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (48,1%) που αναγνώρισε ότι οι γονείς τους τους συμπαραστέκονται όταν λαμβάνουν αρνητικά αποτελέσματα από την αξιολόγησή τους (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 205). Στην ίδια κατεύθυνση, από την έρευνα των Κωνσταντοπούλου κ.ά. (2015) παρατηρήθηκε ότι η δήλωση που συγκέντρωσε τα υψηλότερα ποσοστά άγχους των μαθητών σε σχέση με τον παράγοντα των γονέων αφορά τη συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με τη μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση. Επισημαίνεται, ακόμη, ότι μέσω τέτοιων γονεϊκών μηνυμάτων, εσωτερικεύεται από τους μαθητές η αντίληψη της άμεσης σύνδεσης μεταξύ σχολικής επιτυχίας και επαγγελματικής προόδου (Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2015: 8), εύρημα που συνάδει και με πορίσματα συναφών ερευνών (OECD 2019 - PISA 2018, Παπακωνσταντίνου, 2015, Παπακωνσταντίνου, Α., 2024, Wu, 2024).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές του Γυμνασίου εμφανίζουν εντονότερες βαθμοθηρικές τάσεις και ισχυρότερη εξωτερική παρακίνηση σε σύγκριση με τους μαθητές του Λυκείου, τόσο ως προς την άποψη ότι *η απόκτηση ενός καλού βαθμού αποτελεί βασικό σκοπό του σχολείου* (Γ1), όσο και ως προς την *επιδίωξη υψηλών επιδόσεων για την ικανοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών* (Γ4 & Γ5). Παρότι ήταν αναμενόμενο το αντίστροφο αποτέλεσμα, λόγω της αυξημένης πίεσης που ασκούν οι πανελλαδικές εξετάσεις στους μαθητές του Λυκείου, διαπιστώνεται σχετική υποχώρηση της εξωτερικής παρακίνησης στις μεγαλύτερες τάξεις, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενα δεδομένα της παρούσας έρευνας, στα οποία αναδεικνύεται εντονότερος βαθμολογικός προσανατολισμός στους μαθητές του

Γυμνασίου σε σύγκριση με εκείνους του Λυκείου.[116] Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να παρουσιάζει διαφοροποίηση από τη συχνά καταγεγραμμένη τάση της βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία οι μεγαλύτεροι μαθητές προσανατολίζονται περισσότερο στη βαθμολογία και την επίδοση (Brown & Harris, 2012, Harris et al., 2009, Kohn, 2011, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Συνοψίζοντας, η βαθμοκεντρική στάση των μαθητών δεν συνιστά απλώς μια ατομική απόκλιση, αλλά ερμηνεύεται ως μια λογική μορφή προσαρμογής σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι βαθμοί κατέχουν κεντρική και θεσμοθετημένη θέση. Ως εκ τούτου, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι βαθμοί καθορίζουν την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία, γεγονός που ενισχύει τη συστηματική επιδίωξή τους (Brookhart et al., 2016). Συμπληρώνοντας, καθίσταται σαφές ότι η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να λαμβάνει βαθμοκεντρικό και παρεμβατικό χαρακτήρα, ασκώντας έντονη επίδραση στους μαθητές, με αποτέλεσμα τη συστηματική ενίσχυση βαθμοθηρικών τάσεων αλλά και τη διαμόρφωση και επικράτηση ενός κλίματος υπέρμετρου ανταγωνισμού στο σχολικό περιβάλλον (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010).

Καταληκτικά, παρότι το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η προαγωγή υψηλού επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων και η συνεχής βελτίωση και αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να επιτυγχάνεται αποτελεσματικά η παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 92-93, Λιακοπούλου, 2020α: 11), τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν ότι η βαθμοθηρία συνεχίζει να υφίσταται ως σταθερό και πολυδιάστατο χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συνθήκη αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον του μαθητή από τη μαθησιακή διαδικασία στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων, λειτουργώντας ως ανασταλτικός παράγοντας στην ουσιαστική μάθηση και περιορίζοντας την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

[116] Βλ, Ε.Ε.2 - Ε.Ε.3 - Ε.Ε.4

***Ε.Ε.10: Σχετίζεται η καλλιέργεια της βαθμοθηρίας με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης;* (Γ7-Γ8)**

***Ε.Ε.13: Κατά την άποψη των μαθητών, ποιοι παράγοντες και σε ποιον βαθμό τους καλλιεργούν ή τους ενισχύουν τη βαθμοθηρία;* (Γ14-Γ15-Γ16-Γ17)**

Στη συνέχεια, η συζήτηση προσανατολίστηκε σε δύο ερευνητικά ερωτήματα (Ε.Ε.10 & Ε.Ε.13), τα οποία αναφέρονται στην αναζήτηση εκείνων των παραγόντων, οι οποίοι καλλιεργούν ή ενισχύουν τη βαθμοθηρία στους μαθητές. Η συζήτηση εμπλουτίζεται και τεκμηριώνεται σημαντικά και από τα ευρήματα που έχουν προκύψει από την ανάλυση του σύνθετου δείκτη: ***Παράγοντες ενίσχυσης της βαθμοθηρίας***.[117]

Εκκινώντας από το δέκατο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.10), στο οποίο εξετάστηκε αν η καλλιέργεια της βαθμοθηρίας σχετίζεται με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, βρέθηκε ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές (48,4%) συμφώνησαν με την άποψη ότι *ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση καλλιεργεί βαθμοθηρικές τάσεις στους μαθητές* (Γ7). Συνυπολογίζοντας και το υψηλό ποσοστό συχνότητας εφαρμογής παραδοσιακών αξιολογικών πρακτικών και ιδίως των γραπτών εξετάσεων,[118] γίνεται αντιληπτό ότι οι πολλοί μαθητές τις αντιλαμβάνονται ως καταλυτικό παράγοντα καλλιέργειας της βαθμοθηρίας. Επιπρόσθετα, από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ισχυρή στατιστική σημαντικότητα ($p<.001$), καταδεικνύοντας ότι οι μαθητές του Λυκείου τείνουν να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της αξιολογικής διαδικασίας στο σχολείο και της καλλιέργειας της βαθμοθηρίας, σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου, γεγονός το οποίο αποδίδεται στον έντονο προσανατολισμό των μαθητών στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων στις Πανελλήνιες Εξετάσεις.

Κομβικό σημείο της παρούσας έρευνας, το οποίο λειτουργεί επιβεβαιωτικά στα παραπάνω, κατέστη το αυξημένο ποσοστό μαθητών (62,8%) που συμφώνησε ως προς την επιδίωξη υψηλών βαθμών προκειμένου να εισαχθούν στη σχολή προτίμησής τους (Γ16) σε συνδυασμό με το, επίσης, μεγάλο ποσοστό (44,2%), το οποίο δήλωσε πως *η αξιολόγηση είναι καθοριστική για τη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία* (Γ17). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η βαθμοθηρία συνδέεται άμεσα με τους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς στόχους των μαθητών. Και στα δύο ερωτήματα

[117] Ο σύνθετος δείκτης που αναφέρεται στους «Παράγοντες ενίσχυσης της βαθμοθηρίας» διαμορφώθηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων σε εννιά (9) δηλώσεις του ερωτηματολογίου (Β13, Γ1, Γ3, Γ4, Γ5, Γ7, Γ14, Γ15, Γ16), οι οποίες θεωρήθηκαν εννοιολογικά συναφείς με παράγοντες που ενισχύουν ή καλλιεργούν βαθμοθηρικές τάσεις στους μαθητές (εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα).

[118] Βλ. αναλυτικά: Κεφ. 6.21.

σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p<.001), κατά την οποία τα κορίτσια κατέγραψαν υψηλότερες μέσες τιμές συγκριτικά με τα αγόρια. Επιπλέον, από την ανάλυση της ερώτησης Γ16 προέκυψε ισχυρή στατιστική διαφορά (p<0.001) ανάμεσα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Στο Λύκειο (Μ.Ο.=3,80) το επίπεδο συμφωνίας ήταν σαφώς υψηλότερο από το Γυμνάσιο (Μ.Ο.=3,54,), γεγονός απολύτως αναμενόμενο, αφού οι τελικές εξετάσεις αποτελούσαν άμεσο στόχο για αυτούς.

Τα παραπάνω ευρήματα τεκμηριώνονται ερευνητικά και από τα δεδομένα συναφών μελετών, τα οποία επικεντρώθηκαν, κυρίως, στον θεσμό των Πανελλήνιων Εξετάσεων. Στην πρόσφατη έρευνα των Γώγου και Καλεράντε (2016), οι μαθητές της τελευταίας τάξης Λυκείου δήλωσαν ότι η επίτευξη υψηλών βαθμών αποτελεί συνειδητό στόχο, ώστε να διαμορφώσουν θετική προοπτική εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρομοίως και στην έρευνα του Παπακωνσταντίνου (2014), οι φοιτητές υποστήριξαν ότι η προετοιμασία για τις εξετάσεις προσανατολίζεται στο αποτέλεσμα, υποδηλώνοντας ότι η επιτυχία ταυτίζεται με τον βαθμό και όχι με τη γνώση, καλλιεργώντας στρατηγικές επίδοσης και βαθμοθηρική λογική (Παπακωνσταντίνου, 2014). Η συνθήκη αυτή συντάσσεται με τις διεθνείς τάσεις (Heipp, 2016, Liljeröd, 2025, Nieminen, 2025, OECD, 2019 - PISA, 2018). Συγκεκριμένα, σε έρευνα που διεξήχθη στη Νορβηγία και τη Σουηδία, οι μαθητές υποστήριξαν ότι οι βαθμοί καθορίζουν άμεσα τη μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική τους εξέλιξη, γεγονός που οδηγεί στη επικράτηση της στοχοθεσίας επίδοσης, ενώ όλες οι μαθησιακές τους προσπάθειες επικεντρώνονταν αποκλειστικά σε οτιδήποτε κρίνεται υπολογίσιμο για τον βαθμό (Liljeröd, 2025).

Ειδικότερα, αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώθηκε ότι ο θεσμός των *εθνικών εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος* για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί, διαχρονικά, το «επιστέγασμα» της συνολικής μαθησιακής πορείας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 220-222, Παπακωνσταντίνου, 2018: 165). Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται μια ιδιόμορφη εκπαιδευτική περίσταση (Προετοιμασία Πανελλήνιων Εξετάσεων), προσανατολισμένη στη διαδικασία εισαγωγής, μέσα στην οποία το νέο άτομο αποδιοργανώνεται και απομακρύνεται από την ουσιαστική γνώση. Ο μαθητής ορίζει, πλέον, τον εαυτό του εκούσια ή ακούσια, μέσα σε ένα κλειστό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται με την επικέντρωση στη χρηστική γνώση, τις στρατηγικές επιτυχίας και τον ανταγωνισμό (Γώγου & Καλεράντε, 2016: 10-11, Κωνσταντίνου, 2015: 81-82, Nieminen, 2025, Παπακωνσταντίνου, 2014: 153-155). Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως παράγοντας πρωτεύουσας σημασίας στην

ενίσχυση της βαθμοκεντρικής συμπεριφοράς και την επικράτηση ή και εντατικοποίηση του φαινομένου της βαθμοθηρίας.

Παράλληλα, τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας μελέτης κατέδειξαν πως η βαθμοθηρία δεν καλλιεργείται μόνο από τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά και από κοινωνικές και οικογενειακές προσδοκίες. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η πίεση για επιτυχία πήγαζε τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους γονείς. Συγκεκριμένα, το 34,2% των μαθητών δήλωσε ότι *οι καθηγητές τους ασκούν πίεση για υψηλές επιδόσεις* (Γ14), ενώ σε παρόμοιο βαθμό (34,7%) σημειώθηκε και η διαφωνία των μαθητών με αυτήν την άποψη. Σχεδόν ισοδύναμο ποσοστό (31,2%) κατέγραψε ουδετερότητα, γεγονός που ενδεχομένως φανερώνει αμφιταλάντευση ή διαφοροποιημένες εμπειρίες. Ακολούθως, σχεδόν οι μισοί μαθητές (47,2%) απέρριψαν την άποψη ότι δέχονται *πίεση για υψηλές επιδόσεις από τους γονείς τους* (Γ15). Αντίθετα, υπολογίσιμος αριθμός μαθητών (30,7%) δήλωσε ότι βιώνουν τέτοια πίεση, ενώ 22,4% δεν κατέγραψαν συμφωνία ή διαφωνία, υιοθετώντας ουδέτερη στάση. Τα εν λόγω πορίσματα, επιβεβαιώνονται και από τα δεδομένα προηγούμενων ερωτημάτων (Γ5 & Γ7), τα οποία ανέδειξαν ότι η γονεϊκή πίεση δεν αποτελεί γενικευμένη εμπειρία, αλλά, όμως, εξακολουθεί να αφορά ένα σημαντικό τμήμα των μαθητών και να ασκεί σαφώς μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση βαθμοθηρικών κινήτρων.

Ακολούθως, η επιθυμία για απόκτηση υψηλής βαθμολογίας και κατ' επέκταση η καλλιέργεια και επικράτηση του φαινομένου της βαθμοθηρίας σχετίζονται άμεσα με τις επιδράσεις που δέχονται οι μαθητές από τους γονείς τους (OECD, 2019, Chapter 5,[119] Peterson & Irving, 2008: 244-245). Ειδικά, σε εξετασιοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι απαιτήσεις των γονέων που μετατρέπονται σε αυξημένη ακαδημαϊκή πίεση προς τους μαθητές, καθώς και η κοινωνική σύνδεση της επιτυχίας με υψηλές βαθμολογίες, εντείνουν το άγχος και τον ανταγωνισμό στους μαθητές και ενισχύουν τον φόβο της αποτυχίας, καλλιεργώντας τους βαθμοθηρικές τάσεις (Chen & Brown, 2018, Wu, 2024). Εξάλλου, έχει καταγραφεί ότι οι ίδιοι οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται πίεση προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των γονέων, με αποτέλεσμα η βαθμοθηρία να γίνεται αυτοσκοπός (Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Παπακωνσταντίνου, Α., 2024, Peterson & Irving, 2008, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010) και να εσωτερικεύεται από τους μαθητές η αντίληψη της άμεσης σύνδεσης μεταξύ σχολικής επιτυχίας και επαγγελματικής προόδου (Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2015: 8),

[119] OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en (Βλ. κεφ. 5).

εύρημα που συνάδει και με πορίσματα συναφών ερευνών (OECD 2019 - PISA 2018, Παπακωνσταντίνου, 2015, Παπακωνσταντίνου, Α., 2024, Wu, 2024).

Ολοκληρώνοντας την υποενότητα, εύρημα ιδιαίτερης σημασίας και με ενθαρρυντικό χαρακτήρα συνιστά η ερώτηση Γ8, η οποία αναδείχθηκε ως μία από τις πιο θετικές δηλώσεις (Μ.Ο.=3,67) σχετικά με τη σχολική εμπειρία σε όλο το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (64,6%) αποδέχθηκε την άποψη *ότι η σωστή αξιολόγηση δημιουργεί θετικό κλίμα* (Γ8). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι, ενώ οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης συχνά συνδέονται με την ανάπτυξη βαθμοθηρίας, η εφαρμογή μιας σωστής αξιολογικής διαδικασίας μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται αντιληπτό ότι η μορφή με την οποία πραγματώνεται στη διδακτική πράξη η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης δεν επηρεάζει απλώς την ακαδημαϊκή απόδοση, αλλά και το ψυχολογικό και κοινωνικό κλίμα της τάξης. Οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η αξιολόγηση, όταν εφαρμόζεται σωστά, συνεισφέρει σημαντικά στην ενίσχυση της συνεργασίας, περιορίζει τις ανταγωνιστικές τάσεις των μαθητών και διαμορφώνει συνθήκες ευνοϊκού κλίματος στη σχολική τάξη.

Συνολικά, συνυπολογίζοντας και τα δεδομένα του δείκτη ***Παράγοντες ενίσχυσης της βαθμοθηρίας***, προκύπτει ότι η βαθμοθηρία δεν συνιστά μόνο ατομικό γνώρισμα των μαθητών, αλλά διαμορφώνεται μέσα από ένα πλέγμα επιρροής πολλαπλών παραγόντων, στο οποίο συνδράμουν καθοριστικά, αφενός ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου οι προσδοκίες του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος.

***Ε.Ε.11. Επηρεάζει η κοινοποίηση - γνωστοποίηση των βαθμών τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών;* (Γ9)**

***Ε.Ε.12. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το αν ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα η αξιολόγηση λειτουργεί ως παράγοντας πίεσης, άγχους και ανταγωνισμού για τους ίδιους;* (Γ10-Γ11-Γ12-Γ13)**

Ε.Ε.14. Συνδέεται η βαθμοθηρία με την καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος στη σχολική τάξη και σε ποιον βαθμό σχετίζεται με το φύλο και την ηλικία των μαθητών; (Γ18)

Όπως έχει διαπιστωθεί μέχρι τώρα, όσοι μαθητές στηρίζονται, κυρίως, σε παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις για υψηλή επίδοση, οδηγούνται στη βαθμοθηρία και στην καλλιέργεια ανταγωνιστικών πλαισίων εντός σχολικού περιβάλλοντος. Υπό αυτό το πρίσμα, στην παρούσα ενότητα εξετάζονται συνδυαστικά τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα Ε.Ε.11, Ε.Ε.12 και Ε.Ε.14, καθώς διαθέτουν «κοινό τόπο» συζήτησης τη σχέση των υφιστάμενων αξιολογικών πρακτικών και της κοινοποίησης της βαθμολογίας με τη βαθμοθηρία, το άγχος και τον ανταγωνισμό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές ρωτήθηκαν *αν η κοινοποίηση ή γνωστοποίηση των βαθμών επηρεάζει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών* (Ε.Ε.11, ερώτηση: Γ9). Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (53%) συμφώνησαν με την άποψη ότι *η ανακοίνωση των βαθμών* μπροστά σε όλους φαίνεται να ενισχύει τον ανταγωνισμό. Αντίθετα, ένα εμφανώς μικρότερο ποσοστό που ανήλθε σε 26,8% διαφώνησε, ενώ το 20,2% υιοθέτησε ουδέτερη στάση. Τα εν λόγω δεδομένα υποδηλώνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται και ανακοινώνονται οι βαθμοί μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, διαμορφώνοντας συνθήκες ανταγωνισμού. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ένα ακόμη σημαντικό ποσοστό (38,9%) δήλωσε συμφωνία με την άποψη ότι *οι διαδικασίες αξιολόγησης ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών στην τάξη* (Γ12). Συμπληρωματικά στο εύρημα αυτό, παρουσιάζονται και τα δεδομένα που προέκυψαν από το επόμενο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.12). Συγκεκριμένα, σημαντικό ποσοστό μαθητών (53,5%) συμφώνησε ότι *η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους προκαλεί άγχος* (Γ10), ενώ παρόμοιο ποσοστό (45%) υποστήριξε *ότι το ίδιο ισχύει όταν οι βαθμοί ανακοινώνονται στους γονείς/κηδεμόνες* (Γ11).

Η παραπάνω εικόνα επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία. Ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, με έμφαση στις γραπτές εξετάσεις, όπως και η βαθμολογία, καθορίζουν εκ των πραγμάτων μια περίσταση

ανταγωνισμού στο σχολείο, διαμορφώνουν και συντηρούν το ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα γίνονται αιτία βαθμοθηρικών στόχων (Brookhart et al., 2016: 803-810, Everson, 2023: 16-17, Κωνσταντίνου, 2015: 81-82). Αυτού του είδους ο ανταγωνισμός «επιβαρύνει και προξενεί διαταραχές στις φιλικές σχέσεις ή στη συνεργασία τους» (Κωνσταντίνου, 2015: 81-82). Επιπλέον, ειδικά για τη βαθμολογία υποστηρίζεται ότι συνιστά κυρίαρχο παράγοντα που «συντηρεί και υποθάλπει τον ανταγωνισμό μέσα στην τάξη» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 90-91). Από την άλλη πλευρά, διαφαίνεται ότι ο ανταγωνισμός εισάγει μια επιπλέον μεταβλητή στην «εξίσωση», η οποία μετατοπίζει την προσοχή των μαθητών από την ίδια τη διαδικασία της μάθησης στο αποτέλεσμα - προϊόν, δηλαδή στον βαθμό (Johnson & Johnson, 2006, Shindler, 2018).

Η εν λόγω συνθήκη τεκμηριώνεται περαιτέρω και από τα ερευνητικά δεδομένα που ανέδειξε το Ε.Ε.14 ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο διερευνήθηκε *αν η βαθμοθηρία συνδέεται με την καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη* (Γ18). Σύμφωνα με τα σχετικά πορίσματα, σχεδόν οι μισοί μαθητές (47%) αναγνώρισαν και αποδέχτηκαν το γεγονός ότι *η επιδίωξη υψηλών βαθμών φαίνεται να αυξάνει τον ανταγωνισμό*. Ένα σαφώς μικρότερο ποσοστό (23,9%) διαφώνησε και περίπου τρεις (3) στους δέκα (10) διατήρησαν ουδέτερη άποψη, υποδηλώνοντας ότι η σχέση μεταξύ «βαθμοθηρίας» και ανταγωνισμού δεν συνιστά καθολική εμπειρία. Ειδικότερα, τα ευρήματα ανέδειξαν διφορούμενες εμπειρίες: για ορισμένους μαθητές η βαθμολογική επιδίωξη συνδέεται με ανταγωνισμό, ενώ για άλλους δεν φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Από την ανάλυση της μεταβλητής Γ18 εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<.001$) με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο και μεγαλύτερη διάμεσο (Μ.Ο.=3.45, Δ.=4) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο.=3.12, Δ.=3), παραθέτοντας μεγαλύτερη τάση συμφωνίας στα κορίτσια. Η ηλικία των μαθητών (τάξη) δεν φαίνεται να συνδέεται με την άποψη ότι η βαθμοθηρία σχετίζεται με την καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος στο σχολείο, καθώς η στατιστική ανάλυση δεν παρουσίασε κάποια σημαντική συσχέτιση.

Ενισχυτικά στα παραπάνω ευρήματα λειτουργεί ο συνθετικός δείκτης ***Πίεση και άγχος των μαθητών λόγω βαθμολογίας***, ο οποίος διαμορφώθηκε από τη συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων και φανέρωσε την ψυχολογική επιβάρυνση που νιώθουν οι μαθητές από τη διαδικασία των βαθμών. Η αξιοποίηση αυτού του δείκτη βοήθησε να κατανοηθούν καλύτερα οι συναισθηματικές συνέπειες της αξιολόγησης και η σχέση της βαθμολογικής κουλτούρας με το άγχος και την πίεση των μαθητών. Η στατιστική

περιγραφική ανάλυση παρουσίασε μέτριο προς αυξημένο βαθμό συμφωνίας των μαθητών με τις δηλώσεις του δείκτη. Αν και δεν καταγράφηκε πλήρης ομοφωνία στις απαντήσεις, παρατηρήθηκε ότι ένα μέρος της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού έτεινε να συμφωνεί με την άποψη ότι η βαθμολογική πρακτική λειτουργεί ως αγχογόνος παράγοντας. Επιπλέον, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η ψυχολογική πίεση και το άγχος που προκαλούνται από τους βαθμούς και την κοινοποίησή τους, πράγματι εντοπίστηκαν στους μαθητές, χωρίς όμως να εκδηλώνονται με την ίδια ένταση σε όλους. Ως εκ τούτου, ιδιαίτερης αξίας ευρήματα κατέδειξαν ότι 40,67% των μαθητών διατήρησε ουδέτερη ή μέτρια συμφωνία, ενώ αντιθέτως το 24,64% των μαθητών, ποσοστό που αντιστοιχεί σε περίπου έναν (1) στους τέσσερις (4) μαθητές, φάνηκε να συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό πως η βαθμολόγηση αποτελεί πηγή άγχους και ψυχολογικής πίεσης. Συγκεντρωτικά, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η βαθμολόγηση προκαλεί άγχος, το οποίο όμως για πολλούς παραμένει περιορισμένο και λειτουργικά διαχειρίσιμο.

Από τα παραπάνω ερευνητικά τεκμήρια διαπιστώθηκε ότι η επικράτηση του ανταγωνισμού αναγνωρίζεται περίπου από τους μισούς μαθητές, ενώ το άγχος διακρίνεται σε ευρύτερο φάσμα του μαθητικού πληθυσμού και σχετίζεται περισσότερο με την κοινοποίηση της βαθμολογίας, με σαφή διαφοροποίηση ως προς την ένταση. Επιχειρώντας περαιτέρω τεκμηρίωση, διαπιστώνουμε ότι συναφή ερευνητικά δεδομένα τεκμηρίωσαν ότι η υφιστάμενη σχολική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί την κυριότερη πηγή άγχους στους μαθητές, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με κυρίαρχη διάσταση την ακαδημαϊκή επίδοση (Cassady & Johnson, 2002, Zheng & Cheng, 2018, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Pascoe, et al., 2020). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε και από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι ανέφεραν συχνά ότι βιώνουν ένα διαρκές άγχος σχετικό με την εκπαίδευσή τους, την πίεση για επίτευξη υψηλών βαθμών και την ανησυχία για χαμηλές επιδόσεις (Κωνσταντοπούλου, κ.ά., 2015, Pascoe, et. al., 2020, Putwain & Daly, 2014, Stankov, 2010). Στη βιβλιογραφία το άγχος που σχετίζεται με την αξιολόγηση και τις εξετάσεις προσδιορίζεται ως «άγχος των εξετάσεων»[120].

Επίσης, σε ευθυγράμμιση με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, διαπιστώθηκε ότι οι βαθμοί, ως μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, εμπλέκουν αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, η ντροπή και ο φόβος της αποτυχίας, ιδίως όταν η επίδοση λειτουργεί ως μέσο ιεράρχησης και κοινωνικής σύγκρισης των μαθητών, εύρημα που

[120] Στην αγγλική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι: «test anxiety» και «academic related test stress» (Hembree, 1988) όπ. ανάφ. στο: Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, (2008: 450).

επιβεβαιώνεται και από σχετικές ερευνητικές μελέτες (Panadero & Sánchez-Iglesias, 2025, Pekrun et al., 2014). Προχωρώντας σε περαιτέρω τεκμηρίωση, διαπιστώνουμε ότι στις διεθνείς έρευνες του ΟΟΣΑ έχει καταγραφεί ότι η πλειονότητα των μαθητών ανέφερε πως αισθάνεται άγχος για πιθανή αρνητική βαθμολογία (65%) ότι ανησυχούσε και βίωνε άγχος ως προς τη δυσκολία συμμετοχής σε μια εξεταστική δοκιμασία (59%). Σχεδόν οι μισοί μαθητές (55%) δήλωσαν ότι αισθάνονταν πολύ αγχωμένοι για τις σχολικές εξετάσεις, ακόμη και όταν αυτοί ήταν καλά προετοιμασμένοι. Μικρότερο ποσοστό (37%) των μαθητών δήλωσε ότι βίωνε άγχος κατά τη διάρκεια της μελέτης των μαθημάτων, με τα κορίτσια να σημειώνουν μεγαλύτερο άγχος σε σύγκριση με τα αγόρια (OECD, 2017-PISA, 2015[121], Pascoe, et al., 2020: 104, Putwain & Daly, (2014), εύρημα το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό πίεσης και άγχους συγκριτικά με τα αγόρια (Κορίτσια: M.O.=3.15, Αγόρια: M.O.=2.99). Από ακόμη πιο πρόσφατα ευρήματα από το PISA (2022), τα οποία εστίασαν στο μάθημα των Μαθηματικών, βρέθηκε ότι σημαντικά ποσοστά των μαθητών δήλωσαν αυξημένη ανησυχία για χαμηλή βαθμολογία (65%) ή και αποτυχία στα Μαθηματικά (55%), με τα κορίτσια να εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερο μαθηματικό άγχος από τα αγόρια (OECD, 2024 - PISA, 2022).[122]

Συνολικά, από τα συγκεκριμένα ευρήματα γίνεται αντιληπτό ότι πολλοί ήταν οι μαθητές που υποστήριξαν ότι ο *παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης* του μαθητή, ο οποίος συμπεριλαμβάνει και την κοινοποίηση της βαθμολογίας, λειτουργεί ως βασικός παράγοντας ανταγωνισμού, ψυχολογικής πίεσης και άγχους. Η εικόνα αυτή είναι συμβατή με τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία αναφέρει επιβαρυντικές συνέπειες των βαθμολογικά προσανατολισμένων αξιολογικών πρακτικών στη μαθητική εμπειρία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018). Ιδιαίτερης αξίας εύρημα συνιστά η υψηλότερη μέση κατάταξη των μαθητών του Γυμνασίου, από την οποία αναδείχθηκε ότι οι μαθητές φαινόταν να βιώνουν τη βαθμολογία ως εντονότερη πηγή ψυχολογικής επιβάρυνσης, ενδεχομένως εξαιτίας της περιορισμένης εμπειρίας τους στη διαχείριση αξιολογικών απαιτήσεων, σε συνδυασμό με την αυξημένη συναισθηματική ευαλωτότητα της συγκεκριμένης αναπτυξιακής περιόδου. Το εύρημα αυτό ενισχύεται και από το γεγονός

[121] OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264273856-en.
[122] OECD (2024), *PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c2e44201-en.

ότι οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερες βαθμοθηρικές τάσεις από τους μαθητές του Λυκείου. Ως εκ τούτου, προκύπτει περαιτέρω επιβεβαίωση της άποψης ότι η σχολική βαθμίδα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη βαθμολογική διαδικασία, φέρνοντας στο προσκήνιο την ανάγκη για διαφοροποίηση των αξιολογικών πρακτικών, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

Ολοκληρώνοντας την υποενότητα, σημειώνουμε ότι οι μαθητές επιβεβαίωσαν για άλλη μια φορά τη θετική τους στάση απέναντι στα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εφαρμογή της *σωστής αξιολόγησης,* όπως προέκυψε και από το ερώτημα Γ8. Περίπου οι μισοί μαθητές (46,83%) αποδέχθηκαν την άποψη ότι η *σωστή αξιολόγηση ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των συμμαθητών* (Γ13). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την παραδοχή ότι, όταν η αξιολόγηση αποδεσμεύεται από πρακτικές βαθμολογικής κατάταξης και δημόσιας σύγκρισης και εστιάζει στη μαθησιακή πρόοδο, οι μαθητές τείνουν να διαμορφώνουν πιο συνεργατικές στάσεις, αντιλαμβανόμενοι τους συμμαθητές τους, όχι ως «ανταγωνιστές» αλλά ως υποστηρικτές και συνεργάτες (Black & Wiliam, 2018, Brookhart et al., 2016, Gamlem & Smith, 2013, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Normann et al., 2023).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από την έρευνα του Sanders (2021),[123] σύμφωνα με την οποία πολλοί μαθητές δήλωσαν πως η εκπαιδευτική διαδικασία (χωρίς την ύπαρξη βαθμών) εξάλειψε σε μεγάλο βαθμό το άγχος τους (Sanders, 2021), ενώ αντίθετα στην έρευνα της Klapp (2015), η πρώιμη και έντονη αξιολογική παρέμβαση με βαθμούς συνδέθηκε με αυξημένη πίεση και αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες (Klapp, 2015). Καταληκτικά, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι, αν και η αξιολόγηση συχνά βιώνεται ως πηγή πίεσης και ανταγωνισμού, η παιδαγωγική της αξιοποίηση στην πράξη μπορεί να ενισχύσει το συνεργατικό κλίμα της τάξης.

[123] Η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση υλοποιήθηκε ως έρευνα δράσης σε τάξη Λυκείου με την πλήρη κατάργηση των παραδοσιακών πρακτικών βαθμολόγησης (βαθμοί ανά εργασία, μέσοι όροι, μηδενικά) (Sanders, 2012).

Ε.Ε.15: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών ως προς τις επιπτώσεις που έχει η επιδίωξη υψηλών βαθμών (βαθμοθηρία) στη συμπεριφορά τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και γενικότερα τον περίγυρό τους; **(Γ19-Γ20-Γ21-Γ22-Γ23)**

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με *τις επιπτώσεις που έχει η επιδίωξη υψηλών βαθμών στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, στους συμμαθητές, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και γενικότερα στον περίγυρό τους* (Ε.Ε.15). Τα ερευνητικά δεδομένα που εξετάστηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια, εμπλουτίστηκαν από τα ευρήματα που προέκυψαν από τον σύνθετο δείκτη ***Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας,***[124] σκοπός του οποίου ήταν η συνοπτική και μετρήσιμη μορφή έκφρασης των αρνητικών επιπτώσεων του φαινομένου της βαθμοθηρίας στον μαθητικό πληθυσμό.

Βάσει της παιδαγωγικής θεώρησης, η επικράτηση της «κουλτούρας των βαθμών» αλλοιώνει τους κυρίαρχους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οδηγώντας σε πολλαπλές παρενέργειες, όπως η βαθμοθηρία, ο υπέρμετρος ανταγωνισμός, το έντονο άγχος, ο πληθωρισμός βαθμών, η μειωμένη ικανοποίηση από το σχολείο και η επιδείνωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Brookhart, 2015, Kohn, 2011, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2018, Κωνσταντίνου Ι., 2020, Pascoe et al., 2020). Η εν λόγω παιδαγωγική θεώρηση επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό από τα δεδομένα του δείκτη ***Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας***, καθώς διαπιστώθηκε ότι η προσήλωση στους βαθμούς οδηγεί σε αυξημένο ανταγωνισμό και συνεχή πίεση για επίδοση με ταυτόχρονο περιορισμό του ελεύθερου χρόνου, μειώνοντας, συγχρόνως, τόσο τη χαρά της μάθησης όσο και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Από τη στατιστική ανάλυση του δείκτη βρέθηκε ότι τα κορίτσια βιώνουν εντονότερα αυτές τις αρνητικές επιπτώσεις της (Μ.Ο.=3,24) σε σύγκριση με τα αγόρια (Μ.Ο.=3.06).

Ειδικότερα, από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε ότι μόλις ένας (1) στους τέσσερις (4) μαθητές (24,4%) συμφώνησε με την άποψη ότι η *αξιολόγηση αυξάνει το κίνητρο για μάθηση* (Γ19), υποδηλώνοντας ότι η αξιολόγηση, όπως εφαρμόζεται στη σχολική τάξη δεν φαίνεται να λειτουργεί πάντοτε ως παράγοντας ενίσχυσης του κινήτρου για μάθηση, γεγονός που βρίσκεται σε ευθυγράμμιση με τα πορίσματα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Σε συναφείς έρευνες έχει καταγραφεί ότι οι μαθητές

[124] Για τη διαμόρφωση του σύνθετου δείκτη *«Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας»* υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών σε τέσσερα ερωτήματα (Γ18, Γ21, Γ22, Γ23), τα οποία σχετίζονται με τις συνέπειες που βιώνουν οι μαθητές από την έντονη επιδίωξη υψηλών βαθμών.

αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση περισσότερο ως αναγκαίο θεσμικό μηχανισμό και διαδικασία ελέγχου, βαθμολόγησης και ιεράρχησης και λιγότερο ως παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης της μάθησης, ιδίως όταν αυτή δεν συνοδεύεται από ουσιαστική ανατροφοδότηση και δυνατότητες βελτίωσης (Brown & Hirschfeld, 2008, Everson, 2023, Heipp, 2016, Peterson & Irving, 2008). Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές τείνουν να ταυτίζουν την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση, περιορίζει τη σύνδεσή της με τη μαθησιακή πρόοδο και το εσωτερικό κίνητρο (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Ρεκαλίδου, 2011). Κατ' επέκταση, η συνθήκη αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρήση των βαθμών δεν επιτελεί τη σημαντικότερη παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, δηλαδή της ανατροφοδότησης (Black & Wiliam, 2018, Brookhart, 2007, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017), με αποτέλεσμα να μην λειτουργεί ως παράγοντας εσωτερικής παρακίνησης αλλά να ενισχύει περισσότερο εξωτερικά και συχνά βαθμοθηρικά κίνητρα.

Ακολούθως, το 56,5% των μαθητών κατέγραψε διαφωνία με την άποψη *ότι η αξιολόγηση τους κάνει να απολαμβάνουν τη μάθηση όταν αξιολογούνται* (Γ20), ενώ μόλις το 12,6% συμφώνησε. Ένα όχι αμελητέο ποσοστό (31%) διατήρησε ουδέτερη άποψη. Συνεπώς, η αξιολόγηση σπάνια σχετίζεται με θετική συναισθηματική εμπειρία της μάθησης, όπως επιβεβαιώνεται και από πορίσματα σχετικών ελληνικών και διεθνών ερευνών (Chen & Brown, 2018, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Vogl & Pekrun, 2016). Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Ρέλλου & Κουτρούμπα (2010) περισσότεροι από τους μισούς μαθητές Γυμνασίου έδωσαν αρνητική απάντηση, όταν ρωτήθηκαν, εάν τους προκαλεί χαρά και διάθεση για μάθηση η σημερινή αξιολόγηση (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 204). Παρομοίως, σε σχετική έρευνα, μια μαθήτρια, εκφράζοντας ακόμα πιο έντονη δυσαρέσκεια, δήλωσε: «Ξαφνικά, όλη η χαρά εξαφανίστηκε. Έγραφα για έναν βαθμό […]» (Claire, a student in Olson, 2006, όπ. αναφ. στο Kohn, 2011:1). Επίσης, αυτό το αίσθημα δυσαρέσκειας των μαθητών για τις αξιολογικές πρακτικές φάνηκε να συνεχίζεται και σε μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου αλλά και αργότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται ερευνητικά και από τις έρευνες των Γώγου & Καλεράντε (2016) και του Παπακωνσταντίνου (2017).

Ακόμη, σχεδόν οι μισοί μαθητές (48%) διαφώνησαν ότι *η βαθμοθηρία επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις με τους συμμαθητές,* (Γ21), ενώ ένας (1) στους τέσσερις (4) συμφώνησε και το 27,2% υιοθέτησε ουδέτερη στάση, υποδηλώνοντας ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν θεωρούν ότι οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους

διαταράσσονται άμεσα λόγω βαθμοθηρίας. Αν και έχει καταγραφεί ότι ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία επιβαρύνουν αρνητικά το σχολικό κλίμα της τάξης, έχουν συναισθηματικό αντίκτυπο στη συναισθηματική ευημερία των μαθητών και προκαλούν διαταραχές στις μεταξύ φιλικές τους σχέσεις (Κωνσταντίνου, 2015: 81-82), οι μαθητές που συμμετείχαν, δεν εντοπίστηκε να αναγνωρίζουν αυτή τη συνθήκη, ενδεχομένως γιατί ο ανταγωνισμός που προκύπτει από τη βαθμοθηρία εσωτερικεύεται ως κανονικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, το γεγονός ότι ένας (1) στους τέσσερις (4) μαθητές συμφώνησε ότι η βαθμοθηρία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις σχέσεις με τους συμμαθητές του, υποστηρίζεται και από περιπτώσεις μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι εκτίθενται σε αρνητικά σχόλια από τους συμμαθητές τους λόγω των βαθμολογικών τους επιδόσεων (Bledsoe & Baskin, 2014, Κωνσταντίνου Ι., 2022).

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη δήλωση ότι *η βαθμοθηρία παρεμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης* (Γ22)/ παρουσίασαν σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώθηκε στην ουδέτερη στάση (35,0%), γεγονός που υποδηλώνει ότι σημαντικός αριθμός μαθητών δεν εξέφρασε σαφή άποψη, παρουσιάζοντας αμφισημία ως προς την επίδραση της βαθμοθηρίας στη μαθησιακή διαδικασία. Η συνθήκη αυτή, πιθανά, σχετίζεται με διαφοροποιήσεις στον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης και στην υποκειμενική εμπειρία των μαθητών. Ταυτόχρονα, ισοδύναμα βρέθηκαν τα ποσοστά των συμμετεχόντων που δήλωσαν συμφωνία (31,1%) και διαφωνία (31%). Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνονται και από την παραδοχή ότι οι μαθητές δεν βιώνουν την αξιολόγηση με ενιαίο τρόπο, αλλά ανάλογα με το πλαίσιο, τη βαθμίδα και τις προσδοκίες που τη συνοδεύουν (Brown & Harris, 2012, Everson, 2023, Koenka et al., 2019).

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.004$) στην ακόλουθη παράμετρο. Οι μαθητές Λυκείου εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με την άποψη *ότι η βαθμοθηρία εμποδίζει τη μάθηση* σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου. Η εν λόγω διαπίστωση ερμηνεύεται σε σχέση με την αυξανόμενη πίεση για υψηλές επιδόσεις στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, καθώς οι πανελλαδικές εξετάσεις οδηγούν σταδιακά τη μαθησιακή διαδικασία να λειτουργεί ως εργαλείο επιδίωξης βαθμών, αντί να συμβάλλει στην ουσιαστική κατανόηση των γνώσεων. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από ελληνικά ερευνητικά δεδομένα που συνδέουν τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του Λυκείου με τη σταδιακή μετατόπιση της μάθησης προς την επιδίωξη βαθμών (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Στο τελευταίο ερώτημα είναι διακριτή μια σαφής τάση, καθώς περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (58,4%) συμφώνησαν ότι η *πίεση για την επίτευξη καλών βαθμών φαίνεται να περιορίζει τον προσωπικό τους χρόνο* (Γ23). Αντίθετα, το 18,4% δήλωσε ότι διαφωνεί, ενώ το 23,2% διατήρησε ουδέτερη στάση. Αναφορικά με τις συγκρίσεις, διαπιστώνουμε ότι σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0.041) στο συγκεκριμένο εύρημα, με τους μαθητές Λυκείου να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας με την παραπάνω δήλωση συγκριτικά με τους μαθητές του Γυμνασίου. Το εύρημα αυτό εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο η προετοιμασία για τις εθνικές εξετάσεις συγκροτείται γύρω από φροντιστηριακές δομές και εντατική εξωσχολική μελέτη, με αφετηρία την Α΄ Λυκείου (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Παπακωνσταντίνου, 2014 & 2018).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω δεδομένα, η έρευνα έχει αναδείξει ότι οι μαθητές επιζητούν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, ενασχόληση με τα ενδιαφέροντά τους και γενικότερα στιγμές χαράς και χαλάρωσης μέσα στη σχολική καθημερινότητά τους (Γώγου & Καλεράντε, 2016, OECD PISA 2015, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010). Επιπλέον, σε έρευνα που έλαβε χώρα με μαθητές Λυκείου στην Κίνα διαπιστώθηκε ότι οι τελευταίοι βίωναν σημαντική έλλειψη ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι (Lu & Liu, 2011). Επομένως, με βάση τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι ο ρόλος του ελεύθερου χρόνου συνιστά θεμελιώδη παράγοντα, ο οποίος συμβάλλει σημαντικά στην καλή ψυχική υγεία και στη σχολική πορεία των εφήβων. Κατά συνέπεια, αυτό σημαίνει ότι η πίεση για υψηλές επιδόσεις, αδιαμφισβήτητα, περιορίζει τον διαθέσιμο ποιοτικό χρόνο και συναρτάται με αυξημένα επίπεδα άγχους (Bälter, Johansson, Karvonen Sheikh & Eriksson, 2023). Παράλληλα, τονίζουμε ότι ο περιορισμός του ελεύθερου χρόνου του μαθητή συνιστά ένα ακόμα γνώρισμα του σημερινού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο τον απομακρύνει από τον παιδαγωγικό του προσανατολισμό[125] (Κωνσταντίνου, 2016).

Στη συνέχεια και αναφορικά με τον δείκτη «Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας», σημειώνουμε ότι παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου (p=0.027). Ειδικότερα, οι μαθητές του Λυκείου εμφάνισαν υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τους μαθητές του Γυμνασίου, γεγονός που φανερώνει πως οι αρνητικές επιπτώσεις της βαθμοθηρίας αυξάνονται σταδιακά στις σχολικές βαθμίδες. Στη συνέχεια, ο έλεγχος Kruskal-Wallis H ανέδειξε στατιστικά σημαντική

[125] Η επιγραμματική αναφορά παρατίθεται από το άρθρο του Κωνσταντίνου (2016): Ανακτήθηκε από: http://www.pee.gr/?page_id=2319 (15/4/2021).

διαφορά (χ^2=8.35, p=0.039), υποδεικνύοντας ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τις αρνητικές συνέπειες της βαθμοθηρίας διαφοροποιούνται ανά τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου φάνηκε να καταγράφουν τις υψηλότερες τιμές (Mean Rank=445,57, Μ.Ο.=3.25).

Συνολικά και ολοκληρώνοντας την υποενότητα, σημειώνουμε ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η βαθμοθηρία σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, σημαντική μείωση του προσωπικού χρόνου των μαθητών, αλλά και με αρνητικές συνέπειες στις κοινωνικές σχέσεις και στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, καθίσταται εμφανές ότι η αξιολόγηση, όπως εφαρμόζεται στη σχολική καθημερινότητα, δεν φαίνεται να λειτουργεί ως παράγοντας ενίσχυσης του κινήτρου για μάθηση, ούτε να προσφέρει συναισθήματα χαράς και απόλαυσης στους περισσότερους μαθητές. Τέλος, αυτά τα πορίσματα ενισχύουν τη θέση ότι η επικράτηση του φαινομένου της βαθμοθηρίας υπονομεύει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, στρέφοντας το ενδιαφέρον των μαθητών από την ουσιαστική μάθηση στην επιδίωξη υψηλών βαθμών.

Ε.Ε.16: Σε ποιον βαθμό πιστεύουν οι μαθητές ότι οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, και, ειδικότερα, η περιγραφική αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα άμβλυνσης της βαθμοθηρίας και απαλλαγής του μαθητή από αυτή; (Είναι εφικτός ο περιορισμός ή ακόμα και η εξάλειψη της βαθμοθηρίας στους μαθητές στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα; **(Γ24-Γ25)**

Η συζήτηση επί των ερευνητικών ευρημάτων του παρόντος πονήματος ολοκληρώνεται με την ανάλυση και ερμηνεία του δέκατου έκτου ερευνητικού ερωτήματος (Ε.Ε.16), το οποίο εστίασε στην εξέταση του *κατά πόσο οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και, ειδικότερα, η περιγραφική αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα άμβλυνσης της βαθμοθηρίας και απαλλαγής του μαθητή από αυτή.* Η αξία του παρόντος ερωτήματος ενισχύεται σημαντικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μισοί μαθητές υποστήριξαν ότι *η περιγραφική αξιολόγηση θα μπορούσε να αντικαταστήσει τη βαθμολογία*. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται άμεσα και με προηγούμενα ευρήματα στα οποία έχει καταγραφεί η επιθυμία των μαθητών για περιορισμό ή ακόμα και αποφυγή χρήσης της παραδοσιακής αξιολόγησης και των βαθμών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Normann et al., 2023). Παράλληλα, εναρμονίζεται με την παιδαγωγική θεώρηση, η οποία υπογραμμίζει ανάγκη για συστηματική εφαρμογή της διαμορφωτικής - περιγραφικής αξιολόγησης, με

έμφαση στην ανατροφοδότηση (Brookhart, 2016, Guskey, 2019, Gamlem & Smith 2013, Heipp, 2016, Murillou & Hidalgo, 2017, Sanders, 2021).

Συγκεκριμένα, σημαντικός αριθμός μαθητών (40%) συμφώνησε με την άποψη ότι *με την περιγραφική αξιολόγηση (αναλυτική και όχι βαθμολογική παρουσίαση επιδόσεων) περιορίζεται σημαντικά το «κυνήγι» των καλών βαθμών* (Γ24). Παρόμοια ποσοστά συμφωνίας (41,5%) συγκέντρωσε και η άποψη ότι *οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης περιορίζουν την εμφάνιση βαθμοθηρικών τάσεων μεταξύ των μαθητών* (Γ25), υποδηλώνοντας ότι μαθητές αναγνωρίζουν τον ρόλο των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ως μέσων που θα μπορούσαν να περιορίσουν τις βαθμοθηρικές τάσεις ή ακόμη και να αμβλύνουν την ένταση του φαινομένου στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Προσθετικά στα παραπάνω, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις τα ποσοστά των μαθητών που υιοθέτησαν ουδέτερη άποψη δεν ήταν αμελητέα, υποδηλώνοντας ότι οι συμμετέχοντες φάνηκε να διατηρούν μια συγκρατημένη αλλά θετική στάση (υπό το πρίσμα των περιορισμένων ποσοστών απαντήσεων «διαφωνώ» και «διαφωνώ πολύ») απέναντι σε μορφές αξιολόγησης πέραν της παραδοσιακής βαθμολογίας.

Και στα δύο ερωτήματα καταγράφηκε θετικότερη στάση των μαθητών Λυκείου σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου, εύρημα το οποίο συνάδει με το συνολικό προφίλ των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι μαθητές Λυκείου φάνηκε να αναγνωρίζουν περισσότερο την *αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης*, καθώς και τα οφέλη της περιγραφικής και εναλλακτικής αξιολόγησης, η οποία συμβάλλει στον περιορισμό του φαινομένου της βαθμοθηρίας. Ακόμη, συνυπολογίζοντας και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι ίδιοι ήταν αποδέκτες των αρνητικών επιπτώσεων της βαθμοθηρίας, μπορεί κανείς να κατανοήσει τη μεγαλύτερη αποδοχή και ετοιμότητά τους για την εφαρμογή μη βαθμοκεντρικών πρακτικών αξιολόγησης σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου.

Ενισχυτικά στα παραπάνω ευρήματα λειτουργούν τα δεδομένα που προέρχονται από την ανάλυση του σύνθετου δείκτη ***Θετική Στάση για Αποδέσμευση από τη Βαθμολογία.*** Ο συγκεκριμένος δείκτης μετρά το επίπεδο συμφωνίας των μαθητών με δηλώσεις που εκφράζουν προθυμία και υποστήριξη προς την απομάκρυνση από το σύστημα βαθμών, καθώς και το επίπεδο αποδοχής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και της περιγραφικής έναντι της βαθμολογίας. Από τη στατιστική ανάλυση του δείκτη προέκυψε ότι οι μαθητές εμφάνισαν, γενικά, θετική στάση απέναντι *στην αποδέσμευση από τη βαθμολογία* (Μ.Ο.=3.48). Παράλληλα, παρατηρήθηκε θετική τάση υπέρ της εφαρμογής μη βαθμοκεντρικών πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, καθώς και

αυξημένη αποδοχή εναλλακτικών και περιγραφικών μεθόδων. Αν και η απο-βαθμολόγηση (ungrading) δεν έχει ακόμη τεκμηριωθεί εκτενώς με αυστηρές πειραματικές μεθόδους, τα υφιστάμενα ερευνητικά δεδομένα για τις αρνητικές συνέπειες της παραδοσιακής βαθμολόγησης καθιστούν την προσέγγιση αυτή ιδιαίτερα υποσχόμενη Blum, 2020b).

Η συνολική εικόνα των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας ενότητας, κατέδειξε ότι, μολονότι η βαθμοθηρία παραμένει κυρίαρχη διάσταση της σχολικής πραγματικότητας, ένας σημαντικός αριθμός των μαθητών αντιλαμβάνεται την περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο ελάττωσής της. Ταυτόχρονα, και οι εναλλακτικές μέθοδοι γίνονται αντιληπτές ως πρακτικές που μπορούν να μειώσουν τις βαθμοθηρικές συμπεριφορές. Η θεωρητική τεκμηρίωση της περιγραφικής αξιολόγησης επιβεβαιώνει ότι η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση πληροί τις προϋποθέσεις, ώστε να λειτουργήσει καταλυτικά ως απάντηση στην επικράτηση της βαθμοθηρίας και του υπέρμετρου ανταγωνισμού, όχι μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και διεθνώς (Κουλουμπαρίτση, 2018). Παράλληλα, η αποστασιοποίηση από τη χρησιμοθηρική αντίληψη της γνώσης, τον εξετασιοκεντρισμό, τον βαθμοκεντρισμό και κατ' επέκταση η απομάκρυνση από τη βαθμοθηρία είναι εφικτό να επιτευχθούν μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες χειραφέτησης του μαθητή (Konstantinou I., 2020).

Υπό αυτό το πρίσμα και λαμβάνοντας υπόψη τις μαθητικές φωνές, προκύπτει η ανάγκη ενίσχυσης διαμορφωτικών και παιδαγωγικά προσανατολισμένων πρακτικών αξιολόγησης, σε απόσταση από τις βαθμοκεντρικές προσεγγίσεις και τις αρνητικές συναισθηματικές τους επιπτώσεις (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Everson, 2023, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Nieminen, 2025, (Normann et al., 2023, Παπακωνσταντίνου, 2018, Reddan, 2013, Ρεκαλίδου 2011, Segers & Tillema, 2011).

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι αξιολογείται ως αναγκαία η περίπτωση να δοθεί παιδαγωγική προτεραιότητα στην ποιοτική προσέγγιση της αποτύπωσης της σχολικής επίδοσης μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης. Μια τέτοια κατεύθυνση θα μπορούσε να λειτουργήσει καταλυτικά στον περιορισμό, ή ακόμα και στην εξάλειψη των φαινομένων της βαθμοθηρίας που χαρακτηρίζουν σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Με σημείο αναφοράς το παιδαγωγικό συμφέρον του μαθητή, θεωρείται ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει «θεραπευτικά» στα ζητήματα που προκύπτουν από τις επιπτώσεις επικράτησης των βαθμών (Konstantinou I., 2020, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017).

Τέλος, τα ευρήματα, σε συνδυασμό με το θεωρητικό υπόβαθρο και τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, ενισχύουν την άποψη ότι η -έστω και- σταδιακή αποδέσμευση από την παραδοσιακή βαθμολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια θεωρητική εκπαιδευτική επιδίωξη, αλλά μια αισιόδοξη και δυναμική προοπτική για το ελληνικό σχολείο. Η προοπτική αυτή μπορεί να τύχει ευνοϊκής εφαρμογής υπό την προϋπόθεση ότι θα διαμορφωθούν οι απαραίτητες δομές, θα πραγματοποιηθεί κατάλληλη και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και θα καλλιεργηθεί περαιτέρω μια περισσότερο διαμορφωτική, μαθητοκεντρική και υποστηρικτική κουλτούρα για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

Συμπεράσματα και προτάσεις

«Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξίδι.
Χωρίς αυτήν δεν θα 'βγαινες στον δρόμο».
Κ. Π. Καβάφης

8.1 Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Στο παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται η διδακτορική διατριβή με την παρουσίαση των γενικότερων συμπερασμάτων της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με τα θεωρητικά δεδομένα. Η έρευνα είχε ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους τέσσερις νομούς της Ηπείρου (Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας και Θεσπρωτίας) αναφορικά με το σύστημα αξιολόγησης της σχολικής τους επίδοσης και την επίδραση της βαθμοθηρίας στην εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Στο πλαίσιο αυτό, από τη συνολική επεξεργασία των ερευνητικών αποτελεσμάτων αναδεικνύεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών αναγνωρίζει τον θεσμικό ρόλο της αξιολόγησης στο σχολικό περιβάλλον, καθώς σύμφωνα με αυτούς, η «σωστή αξιολόγηση» αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο. Αναφορικά με την έννοια της «σωστής αξιολόγησης», οι μαθητές του δείγματος εμφανίζονται θετικά προσκείμενοι υπό την προϋπόθεση ότι η αξιολογική διαδικασία πληροί τις παιδαγωγικές προδιαγραφές, δηλαδή τους βοηθά να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις τους, ευνοεί ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας αλλά και τους προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια για βελτίωση στη μαθησιακή διαδικασία. Το συγκεκριμένο εύρημα ευθυγραμμίζεται με το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, που αναδεικνύουν την αξία της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολογικής διαδικασίας και το αίτημα των μαθητών για σωστή, δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση της σχολικής τους επίδοσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Murillou & Hidalgo, 2017, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Sanders, 2021).

Ωστόσο, συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης σε συνδυασμό με τη συχνή χρήση αριθμητικής βαθμολογίας παραμένουν οι επικρατέστερες στην εκπαιδευτική διαδικασία και υπερισχύουν, σαφώς, έναντι των εναλλακτικών μεθόδων, συνθήκη η οποία συνάδει σε μεγάλο βαθμό με τα πορίσματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, επιβεβαιώνοντας, παράλληλα, την ισχύουσα

πραγματικότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Bowers, 2010, Brookhart et al., 2016, Brown et al., 2009, Chiou et al., 2025, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Μαυρομάτης κ.ά., 2008, Peterson & Irving, 2008, Vlachou, 2018). Παρά το γεγονός ότι τα μειονεκτήματα των παραδοσιακών πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης έχουν τεκμηριωθεί εκτενώς (Κασσωτάκης, 2013, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Λιάμπας, 2023, Williams, 2014), διαπιστώθηκε πως οι προφορικές και οι γραπτές εξεταστικές δοκιμασίες συνεχίζουν να αποτελούν τη συνηθέστερη χρησιμοποιούμενη αξιολογική τεχνική για τον έλεγχο της μαθητικής επίδοσης στο σχολικό πλαίσιο. Όπως επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, η συγκεκριμένη διαπίστωση σχετίζεται με την καλλιέργεια του ανταγωνισμού και του άγχους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών, όπως η αντιγραφή, η «κλοπή» (εργασιών) και η βαθμοθηρία. Παράλληλα, επισημαίνεται η επικράτηση του θεσμού των φροντιστηρίων και η εξάπλωση του φαινομένου της παραπαιδείας, εξέλιξη η οποία συναρτάται άμεσα με την υποβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας γνώσεων και, γενικότερα, με την αποδυνάμωση του παιδαγωγικού χαρακτήρα του σχολείου (Κασσωτάκης, 2013, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Από την άλλη πλευρά, τα περιορισμένα, αλλά και υπαρκτά ποσοστά εφαρμογής εναλλακτικών αξιολογικών μεθόδων υποδηλώνουν μια γενικότερη δυνατότητα και προοπτική αναμόρφωσης της αξιολογικής πρακτικής, καθώς και τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης που προάγει μια ολοκληρωμένη και μαθητοκεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής βαθμίδας, αν και η αξιοποίηση εναλλακτικών αξιολογικών πρακτικών στο σύνολό τους δεν φάνηκε να εφαρμόζεται συστηματικά, η συχνότητα χρήσης τους εμφανίζεται ελαφρώς υψηλότερη στη βαθμίδα του Γυμνασίου σε σύγκριση με το Λύκειο. Το γεγονός αυτό συντάσσεται με το θεωρητικό παιδαγωγικό πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή αλλά και με τις θετικές εμπειρίες των μαθητών που έχουν καταγραφεί από την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (Alokozaya, 2022, Brown et al., 2009, Βαρσαμίδου, 2016, Γρίβα & Κωφού, 2021, Κουλουμπαρίτση, 2020).

Παράλληλα, η παραπάνω συνθήκη αποτυπώνεται και στις απόψεις των μαθητών σχετικά με τον σκοπό και τον ρόλο της αξιολόγησης. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές αναγνωρίζουν τον διαμορφωτικό ρόλο της, τη συνδέουν άμεσα με την ανατροφοδότηση και διακρίνουν τα παιδαγωγικά της οφέλη. Ακόμη, διαφάνηκε ότι -ως έναν βαθμό- αξιοποιούν την αξιολογική διαδικασία ως μέσο βελτίωσης της

σχολικής τους επίδοσης. Εντούτοις, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό των μαθητών του δείγματος προσδιόρισε ως βασικό σκοπό της αξιολόγησης τον έλεγχο της σχολικής επίδοσης, αναδεικνύοντας την κυριαρχία της παραδοσιακής αντίληψης. Η συνθήκη αυτή δεν διαφοροποιείται σημαντικά από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Brookhart, 2015, Brown et al., 2009, Segers & Tillema, 2011).

Από τα παραπάνω αναδείχθηκε η συνύπαρξη αντιφατικών αντιλήψεων στις απόψεις των μαθητών ως προς τον σκοπό και τις λειτουργίες της αξιολόγησης. Ειδικότερα, αν και σε σημαντικό βαθμό οι μαθητές του δείγματος φάνηκε να συμφωνούν με την παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης -ως διαδικασίας ενίσχυσης της μάθησης, παροχής ανατροφοδότησης και προώθησης της μαθησιακής εξέλιξης- συγχρόνως, υποστήριξαν ότι κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης, με απώτερο στόχο τη βαθμολόγηση. Η διττή αυτή στάση υποδηλώνει την ύπαρξη ενός εννοιολογικού συγκερασμού που φαίνεται να διακατέχει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη φύση και τον ρόλο της αξιολόγησης, όπως προκύπτει από το σύνολο των ευρημάτων της παρούσας έρευνας.

Υπό αυτό το πρίσμα, τα πορίσματα υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο της ανατροφοδότησης για την αποτελεσματικότητα της μάθησης, σε συνάφεια με την παιδαγωγική θεώρηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Andrade, 2019, Bennett, 2011, Black & Wiliam, 2018, Brookhart, 2007, Ρεκαλίδου, 2011). Παράλληλα, τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης, σε ευθυγράμμιση με πρόσφατα δεδομένα συναφών ερευνών, ανέδειξαν ότι, αν και οι μαθητές αξιολογούν θετικά την ανατροφοδοτική διαδικασία, στην πράξη δεν φαίνεται να την αξιοποιούν συστηματικά ή τείνουν να την αντιλαμβάνονται κυρίως ως διαδικασία ελέγχου και απόδοσης βαθμού, παρά ως εργαλείο βελτίωσης της μάθησης (Brookhart, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Mäkipää, 2024, Segers & Tillema, 2011). Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται ένα σύνθετο και συχνά αντιφατικό σύστημα απόψεων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη εστίασης στη συστηματική μελέτη των δεξιοτήτων και στάσεων που συνιστούν τον «*ανατροφοδοτικό γραμματισμό*» (Carless & Boud, 2018, Mäkipää, 2024), ως κρίσιμη προϋπόθεση για την ουσιαστική αξιοποίηση της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή διαδικασία, όπως επισημαίνεται και από τους ίδιους τους μαθητές (Guskey, 2019, Sanders, 2021).

Συνακόλουθα, αν και το εν λόγω αντιφατικό σχήμα παραμένει κυρίαρχο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν και ορισμένες θετικές ενδείξεις μετασχηματισμού

της αξιολογικής κουλτούρας στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, ένα μέρος των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα εξακολουθεί να αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση μέσα από το πρίσμα της βαθμολογίας και των εξετάσεων (ταύτιση εννοιών αξιολόγησης και βαθμολόγησης), εύρημα που τεκμηριώνεται θεωρητικά και ερευνητικά από ελληνικές και διεθνείς μελέτες (Brown & Hirschfeld, 2008, Γώγου & Καλεράντε, 2016, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Nieminen, 2025, Segers & Tillema, 2011). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο η εν λόγω τάση απορρέει από το παραδοσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο η αξιολόγηση έχει διαμορφωθεί, καθώς ιστορικά έχει ταυτιστεί πρωτίστως με τη βαθμολογία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Παρά το γεγονός αυτό, από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αρχίζουν να διακρίνονται διαφοροποιημένες απόψεις, οι οποίες υποδηλώνουν μια σταδιακή μετατόπιση προς μια πιο παιδαγωγική, διαμορφωτική και ανατροφοδοτική θεώρηση της αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχθηκε μια σημαντική τάση που αφορά την πεποίθηση ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί αυτόνομα, χωρίς να απαιτείται βαθμολογική επικύρωση. Παρότι σχεδόν ο μισός μαθητικός πληθυσμός που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα υποστήριξε την αναγκαιότητα των βαθμών στην εκπαιδευτική διαδικασία, πολλοί μαθητές (62%) αμφισβητούν τον καθοριστικό ρόλο τους, αποδεχόμενοι μια αξιολογική διαδικασία, η οποία δύναται να λειτουργήσει και χωρίς τη χρήση αριθμητικής βαθμολογίας. Η αναδυόμενη αυτή τάση συμβαδίζει, ως έναν βαθμό, με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις και ερευνητικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στον περιορισμό ή και την καθολική κατάργηση της παραδοσιακής βαθμολογίας (Blum, 2020a, Burns & Frangiosa, 2021, Klapp, 2011, Sackstein, 2015, Sanders, 2021).

Στην ίδια κατεύθυνση, ως υψηλής παιδαγωγικής αξίας αναδείχθηκε το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές του δείγματος (42%), οι οποίοι δεν εκδήλωσαν σαφή προτίμηση για βαθμολογική αποτύπωση των αξιολογικών αποτελεσμάτων. Οι μαθητές δεν φάνηκε να απορρίπτουν καθολικά τη χρήση των βαθμών, ενώ ταυτόχρονα ήταν εμφανής η προτίμησή τους για μειωμένη ή συνδυαστική χρήση της βαθμολογίας με την περιγραφική αξιολόγηση. Ουσιαστικά, το εύρημα αυτό συνάδει με σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, οι οποίες συγκλίνουν προς την ενίσχυση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, με την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της συνεχούς και κατάλληλης ανατροφοδότησης (Brookhart, 2016, Murillou & Hidalgo, 2017, Normann et al., 2023, Ρεκαλίδου, 2011).

Η σύνθετη αυτή εικόνα αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν την αξιολόγηση της σχολικής τους επίδοσης, αναδεικνύοντας τον πολυδιάστατο και

συχνά αντιφατικό χαρακτήρα της σχετικής εμπειρίας. Από τους συμμετέχοντες αναγνωρίστηκε -μερικώς- η χρησιμότητα και η δυνατότητα της αξιολογικής διαδικασίας να αναδεικνύει τις ικανότητές τους, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με πορίσματα διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές συχνά υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση δεν αντανακλά τις πραγματικές τους ικανότητες, ιδίως όταν δίνεται έμφαση σε τεστ και γραπτές εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος. Σε αυτές τις περιπτώσεις, λόγω άγχους και πίεσης, μειώνονται οι επιδόσεις τους (Black & Wiliam, 2009 & 2018, Kohn, 2012, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010). Παράλληλα, ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση εφαρμόζεται στην καθημερινή σχολική πράξη δεν φαίνεται να ικανοποιεί πλήρως τους μαθητές, καθώς δεν βιώνεται ως μια ευχάριστη εμπειρία, όπως τεκμηριώνεται και από ελληνικά ερευνητικά δεδομένα (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010). Αντιθέτως, συχνά συνδέεται με ανάμεικτα συναισθήματα και αμφιβολίες για τη δικαιοσύνη της, με αποτέλεσμα να έρχεται στην επιφάνεια η ανάγκη αναθεώρησης των καθιερωμένων αντιλήψεων σχετικά με το τι θεωρείται «δίκαιη αξιολόγηση», ενώ από τη σχετική βιβλιογραφία επισημάνθηκε η σημασία αναμόρφωσης και εφαρμογής πρακτικών και μεθόδων που θα είναι πλήρως προσαρμοσμένες στις μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών (Morris et al., 2025, Murillo & Hidalgo, 2017).

Ακολούθως, οι εμπειρίες αυτές των μαθητών επεκτείνονται και σε μια συνολική αποτίμηση της ποιότητας και της αξιοπιστίας των βαθμολογικών πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτό, μια ακόμα σημαντική πτυχή του ζητήματος της βαθμολογικής πρακτικής, η οποία φωτίστηκε από τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας διδακτορικής διατριβής, αφορά τις αμφιβολίες που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες. Οι αμφιβολίες αυτές σχετίζονται με το κατά πόσο οι διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησης είναι δίκαιες, αντικειμενικές και αξιοκρατικές, καθώς και με το εάν αντανακλούν ουσιαστικά την πραγματική επίδοση. Ειδικότερα, τα ευρήματα ανέδειξαν φαινόμενα όπως είναι ο «πληθωρισμός των βαθμών» και η βαθμοθηρία, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη για έναν πιο ακριβή, έγκυρο και αξιόπιστο μηχανισμό αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από ερευνητικά πορίσματα προερχόμενα από το ελληνικό και διεθνές εκπαιδευτικό συγκείμενο (Γκότοβος & Γκότοβου, 2018, Γκότοβου, 2024, Παπακωνσταντίνου, Α., 2024, Παπακωνσταντίνου, 2018, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Hirschfeld & Brown, 2010, Murillo & Hidalgo, 2017, Walker et al., 2020).

Παράλληλα, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων εξέφρασε την άποψη ότι το σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει την ικανότητά τους να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις, όχι μόνο εντός του σχολικού πλαισίου αλλά και γενικά στη ζωή τους. Ωστόσο, δεν

εκδήλωσαν καθολικά και άκριτα την παραπάνω αντίληψη. Αντίθετα, πολλοί μαθητές εξέφρασαν την ανάγκη για σαφή κριτήρια, αντικειμενικότητα και διαφάνεια, ενώ επισήμαναν την ιδιαίτερη αξία της ποιοτικής, αναλυτικής ανατροφοδότησης, την οποία θεωρούν προϋπόθεση για ουσιαστική βελτίωση σε μαθησιακό και προσωπικό επίπεδο. Το εύρημα αυτό κρίνεται ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς εντοπίζεται ουσιαστικά μια τάση διαφοροποίησης από τη λογική του «σχολείου επιδόσεων», όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία, όπου η επίδοση συχνά συναρτάται με την παραγωγικότητα, τον ανταγωνισμό και την επιλογή (Γκότοβος & Γκότοβου, 2018, Κωνσταντίνου, 2015, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Νικολάου, 2009 & 2020, Παπακωνσταντίνου, 2018). Οι μαθητές επιζητούν ένα σχολείο με περισσότερο δημιουργικό χαρακτήρα, τονίζοντας ότι η επιδίωξη υψηλών επιδόσεων θα επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες που ενισχύουν τη μάθηση, παρέχουν ουσιαστική καθοδήγηση και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συνάφεια με διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Brown & Hirschfeld, 2008, OECD, PISA 2018, 2022). Καθίσταται σαφές, λοιπόν, ότι αυτή η διάχυτη απαίτηση της κοινωνίας για υψηλές επιδόσεις οφείλει να λάβει υπόψη και να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού και στο δικαίωμά του να ζήσει την παιδική του ηλικία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Αναμφίβολα, η συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδεικνύει τη βαθμοθηρία ως σταθερό και πολυδιάστατο χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, για την πλειονότητα των συμμετεχόντων ο βαθμός αποτελεί αυτοσκοπό, εμφανίζοντας μέτριες προς υψηλές βαθμοθηρικές τάσεις. Επιπλέον, η βαθμοθηρία αναγνωρίζεται από τους μισούς μαθητές (49,9%) ως αναπόφευκτο δομικό στοιχείο της σχολικής καθημερινότητας. Το δεδομένο αυτό δείχνει τον μαθητή να μετατοπίζει το ενδιαφέρον του από τη μαθησιακή διαδικασία στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων, λειτουργώντας ως ανασταλτικός παράγοντας στην ουσιαστική μάθηση και περιορίζοντας την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με ελληνικές και διεθνείς μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες οι βαθμοί εξακολουθούν να αποτελούν κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολείο και συχνά αυτοσκοπό για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γκότοβου, 2024, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Kohn, 2011, Konstantinou, I., 2022). Ταυτόχρονα, καθίσταται εμφανές ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την προβληματική πρακτική της βαθμολογίας, αλλά, συγχρόνως, την αποδέχονται ως αναγκαστικό μηχανισμό επιτυχίας, αυξάνοντας την ένταση του φαινομένου της βαθμοθηρίας (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Feldman, 2019, Παπακωνσταντίνου, 2014).

Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι η συνύπαρξη κριτικής στάσης απέναντι στη βαθμολογία και ταυτόχρονης αποδοχής της ως αναπόφευκτου μηχανισμού επιτυχίας αποτελεί ένδειξη απόκλισης μεταξύ του θεσμικού ρόλου του σχολείου και της εφαρμογής του στην εκπαιδευτική πράξη (Κωνσταντίνου, 2022δ).

Στο πλαίσιο αυτό, υπογραμμίζεται ότι η βαθμοθηρία δεν συνιστά μόνο ατομικό γνώρισμα των μαθητών, αλλά ένα πλέγμα επιρροής πολλαπλών παραγόντων, με κυρίαρχη θέση τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και τις προσδοκίες του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που τεκμηριώνεται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, OECD, 2019, Παπακωνσταντίνου, 2018, Peterson & Irving, 2008, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Νικολάου, 2020). Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε ότι η εφαρμογή παραδοσιακών αξιολογικών μεθόδων, συνυπολογίζοντας και το υψηλό ποσοστό συχνότητας αυτών των πρακτικών και ιδίως των γραπτών εξετάσεων, προσδιορίζεται από τους μαθητές ως καταλυτικός παράγοντας καλλιέργειας βαθμοθηρικών τάσεων, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από δεδομένα συναφών ερευνών (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Παπακωνσταντίνου, 2014, Hipp, 2016, OECD, 2019, Nieminen, 2025). Συγχρόνως, οι μαθητές θεωρούν ότι, ενώ οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης συχνά συνδέονται με την ανάπτυξη βαθμοθηρίας, η εφαρμογή μιας σωστής αξιολογικής διαδικασίας δύναται να συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη, εύρημα που συναρτάται άμεσα με το θεωρητικό υπόβαθρο της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Black & Wiliam, 2018, Brookhart, 2015, Guskey, 2019, Ρεκαλίδου, 2011). Παράλληλα, σε ευθυγράμμιση με τα ευρήματα σχετικών ερευνών, διαπιστώθηκε ότι η γονεϊκή πίεση δεν αποτελεί γενικευμένη εμπειρία. Ωστόσο, εξακολουθεί να αφορά ένα σημαντικό τμήμα των μαθητών και να ασκεί σαφώς μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση βαθμοθηρικών κινήτρων (OECD, 2019, Peterson & Irving, 2008, Wu, 2024, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010).

Ως άμεση απόρροια των παραπάνω διαπιστώσεων, καθίσταται αντιληπτό ότι η μορφή με την οποία πραγματώνεται στο σχολικό πλαίσιο η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης επηρεάζει τόσο την ακαδημαϊκή απόδοση όσο και το ψυχολογικό και κοινωνικό κλίμα της τάξης, ιδίως όταν η αξιολογική διαδικασία ταυτίζεται με γραπτές εξετάσεις, βαθμολογική κατάταξη και πρακτικές κοινωνικής σύγκρισης, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Brookhart et al., 2016, Pekrun et al., 2014, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Ειδικότερα, από τα ερευνητικά πορίσματα της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε ότι σημαντικός αριθμός μαθητών θεωρεί πως ο

παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης, και κυρίως η κοινοποίηση της βαθμολογίας, συμβάλλει στη δημιουργία ανταγωνισμού, καθώς και στην αύξηση της ψυχολογικής πίεσης και του άγχους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετικές μελέτες, οι οποίες αναδεικνύουν τη βαθμολογία ως παράγοντα ενίσχυσης και διατήρησης ανταγωνιστικών πλαισίων και διατάραξης των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Brookhart et al., 2016, Everson, 2023, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου, 2015).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η αξιολόγηση, όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγικά ορθό τρόπο, συνεισφέρει σημαντικά στην ενίσχυση της συνεργασίας, περιορίζει τις ανταγωνιστικές τάσεις των μαθητών και διαμορφώνει συνθήκες ευνοϊκού κλίματος στη σχολική τάξη. Το εν λόγω εύρημα ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τη θεωρητική και ερευνητική παραδοχή σύμφωνα με την οποία, όταν η αξιολόγηση αποδεσμεύεται από πρακτικές βαθμολογικής κατάταξης και δημόσιας σύγκρισης, οι μαθητές τείνουν να διαμορφώνουν πιο συνεργατικές στάσεις και να απομακρύνονται από ανταγωνιστικές νοοτροπίες (Brookhart et al., 2016, Gamlem & Smith, 2013, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Normann et al., 2023, Sanders, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, οι εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης δύνανται να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, ενθαρρύνοντας τη σύνδεση και αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός περισσότερο ανοιχτού και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Νικολάου, Γ., 2011).

Συνακόλουθα, η επικράτηση του ανταγωνισμού αναγνωρίζεται περίπου από τους μισούς μαθητές, ενώ το άγχος εμφανίζεται σε ευρύτερο φάσμα του μαθητικού πληθυσμού και σχετίζεται περισσότερο με την κοινοποίηση της βαθμολογίας, με σαφή διαφοροποίηση ως προς την ένταση. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η βαθμολόγηση και η κοινοποίησή της προκαλούν άγχος, το οποίο, στις περισσότερες περιπτώσεις παραμένει περιορισμένο και διαχειρίσιμο από τους μαθητές. Η εικόνα αυτή συνάδει με πορίσματα ελληνικών και διεθνών ερευνών, οι οποίες καταδεικνύουν ότι η αξιολόγηση και ιδίως η βαθμολογία συνιστούν σημαντική πηγή άγχους, χωρίς όμως να βιώνεται με την ίδια ένταση από όλους τους μαθητές (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, OECD, 2017, Pascoe et al., 2020, Pekrun et al., 2014, Putwain & Daly, 2014).

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω, από τους μαθητές εκφράστηκαν οι αρνητικές συνέπειες που οι ίδιοι βίωναν από την προσήλωση στους βαθμούς (βαθμοθηρία), επιβεβαιώνοντας την παιδαγωγική παραδοχή ότι η «κουλτούρα των βαθμών» αλλοιώνει

τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και οδηγεί σε πολλαπλές «παρενέργειες» σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Brookhart, 2015, Kohn, 2011, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Pascoe et al., 2020). Συγκεντρωτικά, επισημαίνονται τα επακόλουθα: α) αυξημένα επίπεδα άγχους, β) υπέρμετρος ανταγωνισμός, γ) συνεχής πίεση για επίτευξη υψηλών επιδόσεων, δ) περιορισμός του ελεύθερου χρόνου λόγω προετοιμασίας και συνεχούς μελέτης, ε) αρνητικά συναισθήματα κατά την αξιολογική διαδικασία, στ) διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων και έλλειψη συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών, καθώς και ζ) αδυναμία της βαθμολόγησης να λειτουργήσει ως παράγοντας ενίσχυσης του κινήτρου για μάθηση. Ακόμη, κατέστη εμφανές ότι η αξιολόγηση δεν φαίνεται να προσφέρει χαρά και απόλαυση στους περισσότερους μαθητές, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Chen & Brown, 2018, Kohn, 2011, Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010, Vogl & Pekrun, 2016). Ταυτόχρονα, όπως αναδεικνύεται από το σχετικό θεωρητικό υπόβαθρο, διαπιστώθηκε ότι η βαθμοθηρία υπονομεύει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, στρέφοντας το ενδιαφέρον των μαθητών από την ουσιαστική μάθηση στην επιδίωξη υψηλών βαθμών (Black & Wiliam, 2018, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Σε συνέχεια των παραπάνω διαπιστώσεων σημειώνουμε ότι, η θεωρητική τεκμηρίωση της περιγραφικής αξιολόγησης επιβεβαιώνει ότι η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση πληροί τις προϋποθέσεις, ώστε να λειτουργήσει καταλυτικά ως απάντηση στην επικράτηση της βαθμοθηρίας και του υπέρμετρου ανταγωνισμού (Brookhart et al., 2016, Konstantinou, I., 2020, Κουλουμπαρίτση, 2020, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με την παραπάνω παραδοχή. Αν και από τη συνολική εικόνα των ερευνητικών αποτελεσμάτων διαφάνηκε ότι η βαθμοθηρία παραμένει κυρίαρχη διάσταση της σχολικής πραγματικότητας, εντούτοις καταγράφηκε ότι σημαντικός αριθμός των μαθητών αντιλαμβάνεται την περιγραφική αξιολόγηση και τις εναλλακτικές πρακτικές ως μέσα περιορισμού των βαθμοθηρικών συμπεριφορών και άμβλυνσης της έντασης του φαινομένου στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Επιπλέον, σημαντικός αριθμός μαθητών (42,4%) δήλωσε συμφωνία με το ενδεχόμενο αντικατάστασης της αριθμητικής βαθμολογίας από περιγραφική αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος, καθώς και με την άποψη ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δύναται να συμβάλλει ουσιαστικά στον περιορισμό του «κυνηγιού» των καλών βαθμών, εύρημα που υποστηρίζεται και από

συναφή ερευνητικά δεδομένα (Blum, 2020b, Heipp, 2016, Normann et al., 2023, Χανιωτάκης, 2010, Nieminen, 2025, Sanders, 2021).

Μια ακόμη ερευνητική διαπίστωση ιδιαίτερου ενδιαφέροντος αφορά τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στις απόψεις των μαθητών ανά σχολική βαθμίδα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του Λυκείου φάνηκε να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης, αποδίδοντας μεγαλύτερη αξία στον παιδαγωγικό της ρόλο και αμφισβητώντας τις βαθμοκεντρικές αντιλήψεις, σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου. Αντίθετα, οι τελευταίοι παρουσίασαν ισχυρότερη προσκόλληση στην παραδοσιακή λογική των βαθμών, δηλώνοντας ως ιδιαίτερα σημαντικούς τους βαθμούς και ταυτίζοντας την αξιολόγηση με τη βαθμολογία. Επίσης, φάνηκε να αντιμετωπίζουν τους βαθμούς ως κεντρικό στόχο όχι μόνο του σχολείου αλλά και των γονέων και των καθηγητών.

Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να διαφοροποιείται από τη συχνά διαπιστωμένη τάση της βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία οι μεγαλύτεροι μαθητές προσανατολίζονται περισσότερο στη βαθμολογία και την επίδοση (Brown & Harris, 2012, Harris et al., 2009, Kohn, 2011, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015, Τεπέρογλου, κ.ά., 2006). Παράλληλα, οι μαθητές του Γυμνασίου εμφάνισαν εντονότερες βαθμοθηρικές τάσεις και ισχυρότερη εξωτερική παρακίνηση σε σύγκριση με τους μαθητές του Λυκείου, εύρημα που επιβεβαιώνεται από προηγούμενες ερευνητικές μελέτες (Peterson & Irving, 2008, Μαράτου-Αλιπραντή, κ.ά., 2006) και αναδεικνύει ότι οι μαθητές δεν βιώνουν την αξιολόγηση με ενιαίο τρόπο, αλλά ανάλογα με το πλαίσιο, τη βαθμίδα και τις προσδοκίες που τη συνοδεύουν (Brown & Harris, 2012, Everson, 2023, Koenka et al., 2019). Επιπρόσθετα, σε μεγαλύτερο βαθμό φάνηκε να αντιλαμβάνονται και να βιώνουν τις συνέπειες της βαθμοθηρίας οι μαθητές του Λυκείου, εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Γώγου & Καλεράντε, 2016, Chen & Brown, 2018, Παπακωνσταντίνου, 2018).

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης διαπιστώθηκε ότι το φύλο επηρεάζει ως έναν βαθμό τις απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, τη βαθμολογία και τις συνέπειές τους. Ειδικότερα, προέκυψε ότι τα κορίτσια διατηρούν μια θετικότερη στάση απέναντι στον θεσμικό ρόλο της αξιολόγησης, αξιοποιούν συστηματικότερα την ανατροφοδότηση και αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα. Παράλληλα, φαίνεται να αποδέχονται περισσότερο βαθμολογικές μορφές αξιολόγησης, ενώ βιώνουν εντονότερα τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία. Αντίθετα, τα αγόρια εμφάνισαν πιο βαθμοκεντρικές και κριτικές στάσεις απέναντι στην

αξιολόγηση, ενώ τα κορίτσια παρουσίασαν περισσότερο παιδαγωγικά προσανατολισμένες και συναισθηματικά επηρεασμένες στάσεις, ευρήματα που συνάδουν με τα πορίσματα συναφών ερευνών (Alkharusi & Al-Hosni, 2015, ΟΟΣΑ, 2017, Pascoe et al., 2020, Putwain & Daly, 2014).

Συνοψίζοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι εντοπίστηκε ένα σύνθετο και συχνά αντιφατικό πλέγμα απόψεων και αντιλήψεων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολογική και βαθμολογική διαδικασία. Αν και φαίνεται ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν τη διαμορφωτική και παιδαγωγική της διάσταση, εξακολουθούν, όμως, να εκφράζουν σε σημαντικό βαθμό συμφωνία με την παραδοσιακή αντίληψη, η οποία τη συνδέει με τον έλεγχο και την απόδοση βαθμών. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει τη βαθιά ριζωμένη κουλτούρα της επίδοσης και της ταξινόμησης που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα, αποκαλύπτει μια προσδοκία προς μια πιο μαθητοκεντρική, διαμορφωτική προσέγγιση της αξιολόγησης, καθώς και μια μετατόπιση προς πιο σύγχρονες αντιλήψεις για την αξιολόγηση.

Όπως έγινε θεωρητικά σαφές, το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η προώθηση υψηλού επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων και η συνεχής βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να επιτυγχάνεται αποτελεσματικά η παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του σχολείου. Αποτελεί άξια λόγου υπόμνηση ότι οι μαθητές έδειξαν να αντιλαμβάνονται το πρόβλημα εφαρμογής της βαθμολογίας στην πράξη, ενώ παράλληλα τη θεωρούν αναπόφευκτη στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας και την αποδέχονται ως αναγκαστικό μηχανισμό προς την επίτευξη των στόχων. Με τον τρόπο αυτό, αυξάνεται η ένταση του φαινομένου της βαθμοθηρίας, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές μαθαίνουν να προσαρμόζονται σε αυτή την «εκπαιδευτική» συνθήκη. Το γεγονός αυτό συνιστά μια ένδειξη της απόκλισης μεταξύ του θεσμικού ρόλου του σχολείου και του τρόπου με τον οποίο αυτός πραγματώνεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή σε σχέση με τους διακηρυγμένους παιδαγωγικούς σκοπούς του, οι οποίοι αφορούν την παροχή γενικής μόρφωσης και παιδείας.

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι ίδιοι οι μαθητές τόνισαν την ανάγκη για ενσωμάτωση της διαμορφωτικής - περιγραφικής αξιολόγησης, δίνοντας έμφαση στον ρόλο της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι’ αυτόν τον λόγο, κρίνεται σκόπιμη η συστηματική καλλιέργεια κουλτούρας ανατροφοδότησης στους μαθητές, ώστε η αξιολογική διαδικασία να λειτουργεί ως ουσιαστικό εργαλείο μάθησης, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης και όχι ως απλός μηχανισμός ελέγχου και βαθμολόγησης. Συνεπώς,

ακολουθώντας τη φωνή των μαθητών, θεωρείται απαραίτητη η σταδιακή αποδέσμευση από την παραδοσιακή βαθμολόγηση. Αυτό το επιχείρημα δεν αποτελεί απλώς μια θεωρητική εκπαιδευτική επιδίωξη, αλλά μια αισιόδοξη και δυναμική προοπτική για το ελληνικό σχολείο, υπό την προϋπόθεση ότι θα διαμορφωθούν οι απαραίτητες δομές, θα καλλιεργηθεί περαιτέρω μια διαμορφωτική, μαθητοκεντρική και υποστηρικτική κουλτούρα για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και θα πραγματοποιηθεί κατάλληλη και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ολοκληρώνοντας την υποενότητα αυτή και, συνολικά, την παρουσίαση συμπερασμάτων, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι απώτερο σκοπό των εκπαιδευτικών διαδικασιών συνιστά η εναρμόνιση των αξιολογικών πρακτικών και του τρόπου με τον οποίο υλοποιούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη με τους διακηρυγμένους σκοπούς της γενικής παιδείας, οι οποίοι αποβλέπουν στην ολόπλευρη μόρφωση και τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας του μαθητή από το σχολείο. Η κατεύθυνση αυτή απαιτεί παιδαγωγικές δράσεις που να υποστηρίζουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές και να λειτουργούν προς όφελός τους, γεγονός που εξαρτάται σαφώς από τα μέτρα ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

8.2 Ενδεικτικές προτάσεις

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης των υφιστάμενων αξιολογικών πρακτικών, τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτόνομη ή ουδέτερη διαδικασία. Αντιθέτως, λειτουργεί και διαμορφώνεται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικοπολιτισμικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο υπάγεται το σχολείο (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Υπό αυτή την προοπτική, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που οφείλει να κατέχει το άτομο στην κοινωνία του 21ου αιώνα αναδεικνύουν την ανάγκη για ουσιαστικές αλλαγές στις πρακτικές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και επισημαίνουν την άμεση σύνδεσή τους με τη μαθησιακή διαδικασία (Baird et al., 2017, Black & Wiliam, 2018).

Προς την κατεύθυνση αυτή και με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο, την επισκόπηση της σύγχρονης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, την ανάλυση και τη συζήτηση επί των ερευνητικών ευρημάτων, διατυπώνονται στη συνέχεια ενδεικτικές προτάσεις, οι οποίες δύνανται να συμβάλουν στην αναβάθμιση του ισχύοντος αξιολογικού συστήματος, στον περιορισμό της βαθμοθηρίας, και ευρύτερα, στη βελτίωση της ποιότητας της

παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όφελος του μαθητή. Παράλληλα, κρίνεται πως αυτές οι προτάσεις θα λειτουργήσουν ως αφετηρία για περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση του ζητήματος από μελλοντικούς ερευνητές.

Σημείο εκκίνησης των προτάσεων που ακολουθούν συνιστά η αναθεώρηση του κυρίαρχου αξιολογικού προσανατολισμού στο ελληνικό σχολείο, η οποία προϋποθέτει την ουσιαστική μεταβολή της παγιωμένης εξετασιοκεντρικής και βαθμοκεντρικής νοοτροπίας που χαρακτηρίζει μαθητές, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς. Σύμφωνα με την παραδοχή αυτή, κρίνεται αναγκαία η σταδιακή μετατόπιση του αξιολογικού προσανατολισμού από τη συνοπτική προσέγγιση της «αξιολόγησης της μάθησης» (assessment of learning), προς μια διαμορφωτική θεώρηση «της αξιολόγησης για μάθηση» (assessment for learning). Η υιοθέτηση ενός διαμορφωτικού προσανατολισμού στην αξιολόγηση εκτιμάται ότι θα συμβάλει στον περιορισμό του βαθμοκεντρισμού, θα αποδυναμώσει φαινόμενα βαθμοθηρίας, θα μειώσει το άγχος των μαθητών και, παράλληλα, θα ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση, αναβαθμίζοντας, ταυτόχρονα, την ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος και την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου. Η επίτευξη της παραπάνω συνθήκης προϋποθέτει την υλοποίηση παρεμβάσεων, οι οποίες αφορούν αφενός τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και αφετέρου τον συνολικό σχεδιασμό λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Υπό αυτό το πρίσμα διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις:

- Ο περιορισμός των παραδοσιακών αξιολογικών πρακτικών και η συστηματική αξιοποίηση εναλλακτικών (αυθεντικών) μορφών αξιολόγησης, εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Βασική προϋπόθεση συνιστά η καλλιέργεια κουλτούρας ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ώστε η αξιολογική διαδικασία να λειτουργεί ως ουσιαστικό εργαλείο μάθησης, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης, και όχι αποκλειστικά ως μηχανισμός ελέγχου και βαθμολόγησης.
- Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας, μέσα από στοχευμένα ανατροφοδοτικά σχόλια και επεξηγηματικές περιγραφές. Η μείωση της αποκλειστικής χρήσης της αριθμητικής βαθμολογίας ή η συμπληρωματική χρήση της μαζί με περιγραφικά σχόλια, θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στις βαθμοθηρικές τάσεις που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον.

- Η επανεξέταση του τρόπου κοινοποίησης της βαθμολογίας, με έμφαση σε κριτήρια και περιγραφικούς δείκτες επίδοσης, ώστε αυτή να αποτυπώνεται ως ακριβής δείκτης ατομικής προόδου και όχι ως μηχανισμός σύγκρισης μεταξύ των μαθητών.
- Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προτείνεται η διαμόρφωση δικτύου υποστήριξης των μαθητών που βιώνουν έντονο άγχος και ψυχολογική πίεση, λόγω των απαιτήσεων για υψηλές επιδόσεις. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρείται αναγκαία η στελέχωση όλων των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς, με στόχο την πρόληψη και τη διαχείριση συναισθηματικών και ψυχολογικών επιπτώσεων στους μαθητές, οι οποίες συνδέονται με τη βαθμολογία και τον ανταγωνισμό. Παράλληλα, θεωρείται ωφέλιμο το συγκεκριμένο δίκτυο να παρέχει υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγηση και στους γονείς, διαμορφώνοντας μια γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας με τη σχολική κοινότητα.

Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να βασίζεται σε δεδομένα που προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές και όχι να περιορίζεται αποκλειστικά σε γραφειοκρατικά πλαίσια, απομακρυσμένα από την παιδαγωγική λογική (OECD, 2022). Ως εκ τούτου, σε επίπεδο πολιτείας και εκπαιδευτικού συστήματος προτείνεται:

- Η συστηματική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων συναφών ερευνών, και, προφανώς της παρούσας έρευνας, στις οποίες καταγράφονται οι αντιλήψεις των μαθητών και τα αιτήματά τους για μεταρρυθμίσεις στις εκπαιδευτικές και αξιολογικές πρακτικές, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι, όταν το σχολείο συνυπολογίζει τις μαθητικές αντιλήψεις στον σχεδιασμό μεταρρυθμίσεων του βαθμολογικού και αξιολογικού συστήματος, οι μαθητές κατανοούν τους λόγους της αλλαγής και είναι περισσότερο πιθανό να τις στηρίξουν (Guskey, 2020).
- Η συστηματική και άρτια οργανωμένη επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός, ως κύριος φορέας υλοποίησης των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, επιτελεί καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή κάθε καινοτομίας στη σχολική πράξη (Σούλης, 2008).
- Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης να θεμελιώνεται στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να προσανατολίζεται στη συστηματική εφαρμογή πρακτικών αξιολόγησης και ανατροφοδότησης που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή του

συνόλου των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο μικτών και συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Ιωαννίδη, Μαλαφάντης & Σούλης, 2024).

- Η καθολική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, με επέκταση και στη βαθμίδα του Γυμνασίου, στο σύνολο των εκπαιδευτικών δομών της χώρας, όπως προβλέπεται από το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών, κρίνεται ιδιαιτέρως απαραίτητη. Η πολιτεία οφείλει να λάβει τα απαραίτητα μέτρα για την αντιμετώπιση των όποιων παραγόντων αναστέλλουν τη συστηματική και αποτελεσματική υλοποίησή της.
- Η αναθεώρηση και αναδιάρθρωση του υφιστάμενου εξεταστικού συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο συνιστά έναν από τους κρισιμότερους παράγοντες καλλιέργειας της βαθμοθηρίας.
- Η ενσωμάτωση μαθημάτων Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων όλης της χώρας, καθώς και στα τμήματα από τα οποία αποφοιτούν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να τους παρέχεται πλήρης κατάρτιση και ολοκληρωμένη γνώση όλων των μορφών σύγχρονης αξιολόγησης.

Τέλος, το αίτημα για αναθεώρηση των αξιολογικών πρακτικών που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη θέτει ως βασική προϋπόθεση την καταγραφή και μελέτη των απόψεων των ίδιων των μαθητών, καθώς έχει ιδιαίτερη αξία, καθώς με τον τρόπο αυτόν αποτυπώνεται η σχολική πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν οι ίδιοι. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές ερμηνεύουν την αξιολόγηση σε σχέση με τις παιδαγωγικές διαδικασίες που εξελίσσονται στο σχολικό περιβάλλον, «σταδιακά διαμορφώνει τις απόψεις των μαθητών, έτσι ώστε να θεωρούν την αξιολογική διαδικασία επωφελή, επιβλαβή ή αδιάφορη για τη μάθησή τους» (Ρεκαλίδου, 2011: 168). Με βάση τα ανωτέρω, προτείνονται μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα εστιάζουν στη συστηματική μελέτη των μαθητικών αντιλήψεων, καθώς η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τη μεταβολή τους. Επομένως, στο πλαίσιο αυτό, οι απόψεις, οι εμπειρίες και οι προσδοκίες των μαθητών δύνανται να λειτουργούν καθοδηγητικά στον ανασχεδιασμό και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και αξιολογικών πρακτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ - ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αλαχιώτης, Ν. Σ., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης.* Αθήνα: Λιβάνη.

Αλαχιώτης, Ν. Σ., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2021). *Βιοπαιδαγωγική - Διαθεματικότητα - Αξιολόγηση.* Αθήνα: Πεδίο.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2014). Αξιολόγηση της Επίδοσης των μαθητών. Σημειώσεις από «Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης».
Ανακτήθηκε από: https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=286

Αθανασίου, Λ. (2003). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις* (2η εκδ.) Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαρσαμίδου, Α. (2016). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) εκπαιδευτικού και μαθητή. Προεκτάσεις και προοπτικές μιας εναλλακτικής τεχνικής.* Χαλκιδική: Φυλάτος.

Βαρσαμίδου, Α., & Ρές, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική και ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, *2ο* Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση», Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007. Ανακτήθηκε από:
https://sdoukakis.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/va_rg_portfolios.pdf

Βασιλειάδου, Δ. (2022). *Αυτοαξιολόγηση των μαθητών και σχολική επίδοση: μελέτη των μεταξύ τους σχέσεων και οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών* (Διδακτορική Διατριβή) Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Βελεγράκη, Α. Κ. (2016). Περιγραφική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση με Βαθμούς: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών. *Education Sciences*, 2016(2), 6-27.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. Α., Βέικου, Χ., Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Βλαχάκης, Α. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/83

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας.* (Επιμ. Α. Αϊδίνης, Μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβου, Α. (2024). Οι βαθμοί στο σχολείο από τη σκοπιά των μαθητών: Ρεαλιστική ή ωραιοποιημένη εικόνα γνώσεων και ικανοτήτων. Στο Α. Παπακωνσταντίνου, & Τ. Κολυμπάρη, Τ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και Αντισυστημικότητα* (σσ. 151-171) Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβου, Α., & Γκότοβος, Α. (2017). Η «κοινωνική» αξιολόγηση των επιδόσεων: Το φαινόμενο της γενικευμένης αριστείας. Στο *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές,* (Ειδική έκδοση, *2*(4), σσ. 165-177). Αθήνα 11-13 Μαΐου 2018.

Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). Επαναπροσδιορίζοντας τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα: Προτάσεις και προοπτικές για εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Η. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρασίμος & Γ. Μαγγόπουλος (Επιμ.), *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (σσ. 78-86). Λάρισα 12-14 Οκτωβρίου 2018.

Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2021). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γρόσδος, Σ. (2011). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή-τριας: Μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης. Στο Κ. Σαραφίδου & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας* (σσ. 659-675). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Γώγου, Λ., & Καλεράντε, Ε. (2016). Κοινωνιολογική προσέγγιση των απόψεων μαθητών για το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (2012-2013). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 396-406.
Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/203

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία* (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, Μετ.), Αθήνα: Gutenberg.

Επιτρόπου, Ε. (2024). *Η συνεισφορά της μεθόδου project στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απόψεις μαθητών.* (Διπλωματική Εργασία) Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-5847

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ζουγανέλη, Α., & Κατσιφή, Σ. (2018). Περιγραφική αξιολόγηση μαθητή: Προβλήματα και προοπτικές. Στο *Πρακτικά του Β΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (Ειδική έκδοση, 2(4), σσ. 646-651). Αθήνα, 11-13 Μαΐου 2018.

Ιωαννίδη, Β., Μαλαφάντης, Κ., & Σούλης, Σ. Γ. (2024). Ενίσχυση εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και αξιοποίηση καλών πρακτικών αξιολόγησης και ανατροφοδότησης για τη διευκόλυνση της συμπερίληψης σε μικτά περιβάλλοντα μάθησης. *Θέματα Επιστημών Αγωγής, 2*, 31-53.

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου.* (Μ. Σπυριδοπούλου & Μ. Οικονομίδου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (Τ. Λιάμπας, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μετ.). Αθήνα: Κέδρος.

Καλδή, Σ. (2008). Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. *Επιστήμες της Αγωγής, 4*, 91-103.

Καλλιμάνη, Μ. (2017). *Η γραπτή εξέταση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: θεσμικές, οργανωτικές και διυποκειμενικές διαστάσεις.* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=41109#p=4

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). Αξιολόγηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης υπό το πρίσμα του βιοπαιδαγωγισμού. Στο *ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας* Ελλάδος, *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια - Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία* (σσ. 57-103). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 20-22 Νοεμβρίου 2009. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/42687102/%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97_%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%99%CE%91_%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97

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

Κασσωτάκης, Μ. (2001). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προοπτικές.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2013*). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία (Τόμος Β΄): Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 91-103.

Κατσίλλης, Ι. Μ., & Μουσταΐρας, Π. (2010). Αξιολόγηση επιδράσεων στη σχολική επίδοση: Η σημασία του ορθά καθορισμένου μοντέλου. Στο Δ. Κακανά, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 118-122). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουκούλης, Κ. (2015). Αυτοαξιολόγηση μαθητών με τη χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για τον Παιδαγωγό του Σήμερα: Νέος Παιδαγωγός* (σσ. 221-229). Αθήνα, 23–24 Μαΐου 2015.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2005). Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών, στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία. *Νέα Παιδεία, 2005*(116), 30-44.

Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Ανακτήθηκε από: https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2018). Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 2018*(66), 66-79.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2020). Η βαθμολόγηση ως αμφισβητούμενο μέσο αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή. Στο Σ. Καλδή, Ι. Ρουσσάκης, Β. Τζίκα, Μ. Χατζή & Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Πρακτικά του ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο* (σσ. 73-83). Βόλος: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή: Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας.* Ανακτήθηκε 14/05/2022 από: https://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/

Κωνσταντίνου, Χ. (2014). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και η διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητή. Στο *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, (Τόμος Α΄, σσ. 54-67). Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 28-30 Νοεμβρίου 2014.

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2016). *Η Παιδαγωγική και Κοινωνική Αποστολή του Σχολείου από την οπτική του «Προσδοκώ», του «Είναι» και του «Θέλω»*. Ανακτήθηκε στις 16/05/2022 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/185776_i-paidagogiki-kai-koinoniki-apostoli-toy-sholeioy-apo-tin-optiki-toy-prosdoko-toy

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2017α). Η περιγραφική αξιολόγηση σε σχέση με το σχολείο, τον μαθητή και την επικαιρότητα. Ανακτήθηκε στις 16/05/2022 από: https://www.esos.gr/arthra/48224/i-perigrafiki-axiologisi-se-shesi-me-sholeio-ton-mathiti-kai-tin-epikairotita

Κωνσταντίνου, Χ. (2017β). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.: Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές* (Τόμ. 1, σσ. 126-135). Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Α.

Κωνσταντίνου, Χ. (2017γ). Το σχολείο που βιώνουμε και το σχολείο που διεκδικούμε. Στο *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Εκπαίδευση και Πράξη - Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο* (Τόμ. Α΄, σσ. 28-40). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κωνσταντίνου, Χ. (2018α). *Αναδομώντας και Αποδομώντας Εκπαιδευτικούς Θεσμούς*. Ανακτήθηκε στις 16/06/2022 από: https://www.esos.gr/arthra/56864/anadomontas-kai-apodomontas-ekpaideytikoys-thesmoys

Κωνσταντίνου, Χ. (2019α). *Η Παιδεία ως Ζητούμενο στην Ελληνική Εκπαιδευτική και Κοινωνική Πραγματικότητα.* Ανακτήθηκε στις 16/05/2022 από: https://www.esos.gr/arthra/62605/i-paideia-os-zitoymeno-stin-elliniki-ekpaideytiki-kai-koinoniki-pragmatikotita

Κωνσταντίνου, Χ. (2019β). *Καίρια σημεία για την ανάκαμψη και βέλτιστη οργάνωση και λειτουργία του ελληνικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 16/05/2022 από:

https://www.esos.gr/arthra/63448/kairia-simeia-gia-tin-anakampsi-kai-veltisti-organosi-kai-leitoyrgia-tis-ellinikis

Κωνσταντίνου, Χ. (2020β). *Ιδεοληψία, λαϊκισμός, ανοχή και έλλειψη παιδείας ως αιτίες για τη διαμόρφωση παθογενούς κουλτούρας*. Ανακτήθηκε στις 26/06/2022 από: https://www.esos.gr/arthra/66483/ideolipsia-laikismos-anohi-kai-elleipsi-paideias-os-aities-gia-ti-diamorfosi

Κωνσταντίνου, Χ. (2020δ). *Παιδαγωγικοί προβληματισμοί σε επιλεγμένα σημεία του νομοσχεδίου για την αναβάθμιση του σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 20/06/2022 από: https://www.esos.gr/arthra/67249/paidagogikoi-provlimatismoi-se-epilegmena-simeia-toy-nomoshedioy-gia-tin-anavathmisi

Κωνσταντίνου, Χ. (2020στ). *Οι καταλήψεις των μαθητών ως δείγμα δυσλειτουργίας της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας: Μια παιδαγωγική άποψη*. Ανακτήθηκε 21/10/2021 από: https://www.esos.gr/arthra/69594/oi-katalipseis-ton-mathiton-os-deigma-dysleitoyrgias-tis-oikogeneias-toy-sholeioy-kai

Κωνσταντίνου, Χ. (2022α). *Εφαρμογή της εκπαιδευτική πολιτικής και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 19/02/2023 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/369500_efarmogi-tis-ekpaideytikis-politikis-kai-protaseis-gia-tin-apotelesmatikoteri

Κωνσταντίνου, Χ. (2022γ). *Η εφαρμογή του ελληνικού προγράμματος PISA: Παιδαγωγική ορθότητα, πανάκεια, ελιγμός, άρνηση, όλα μαζί ή λίγο από όλα;* Ανακτήθηκε στις 19/02/2023 από: https://fresh-education.gr/pisa

Κωνσταντίνου, Χ. (2022δ). *Αξιολογώντας τους προσανατολισμούς θέσπισης ή ανανέωσης εκπαιδευτικών θεσμών: Υπηρέτηση παιδαγωγικής αναγκαιότητας ή επιβολή αμφιλεγόμενων σκοπών;* Ανακτήθηκε στις 19/02/2023 από: http://fresh-education.gr/%ce%b1%ce%be%ce%b9%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%cf%8e%ce%bd%cf%84%ce%b1%cf%82-%cf%84%ce%bf%cf%85%cf%82-%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%83%ce%b1%ce%bd%ce%b1%cf%84%ce%bf%ce%bb%ce%b9%cf%83%ce%bc%ce%bf%cf%8d%cf%82/

Κωνσταντοπούλου, Φ., Σκαρβελάκη, Δ., Μακρυγιαννάκη, Σ., Στελέτου, Α., Τζάμαλη, Κ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2015). Το άγχος της αξιολόγησης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 721-731.

Λάμνιας, Κ. (2010). Αξιολόγηση του μαθητή: Κοινωνιολογική Προσέγγιση. Στο Δ. Κακανά, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 51-61). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λιακοπούλου, Μ. (2011). Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και περιορισμοί. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 50*, 123-129.

Λιακοπούλου, Μ. (2014α). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σ.σ. 44- 115). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.

Λιακοπούλου, Μ. (2016). Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 19-38.

Λιακοπούλου, Μ. (2020α). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιακοπούλου, Μ. (2024). *Σχολείο & Αλλαγή: Ακούγοντας αυτούς που κάνουν την αλλαγή να συμβεί*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιάμπας, Α. (2011). Έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης: Μια μελέτη περίπτωσης. *Σύγχρονη εκπαίδευση, 167*, 89-100.

Λιάμπας, Α. (2012). Αξιολόγηση μαθητή: Για την αλλοτρίωση ή για τη μάθηση; Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (Τόμος Α΄, σσ. 1005-1013). Διάδραση.

Λιάμπας, Α. (2022) Συγκριτική μελέτη της Έκθεσης Περιγραφικής Αξιολόγησης και της Περιγραφικής Αξιολόγησης που βασίζεται στον Οδηγό για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό (ΙΕΠ/2017). *Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο* (σσ. 95-105).

Λιάμπας, Α. (2023). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο.* Θεωρητική θεμελίωση και προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg.

Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., & Μέλλα, Α. (2010). Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του. *Μέντορας,* 2010(12), 77-86.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret D., & Jakobsen L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα.* (Μ. Δεληγιάννη, Μετ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαράτου - Αλιπραντή, Λ., Τεπέρογλου, Α., & Τσίγκανου, Γ. Ι. (2006). *Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21ου αιώνα: Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* **(**Τόμος Β΄). Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ., & Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 84-98.

Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του Μαθητή, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 241-280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρομάτης, Ι., Καυκά, Δ., Στεργίου, Π., Βλαχάκης, Α., Λουκά, Σ., Φρυδά, Λ., & Ζουγανέλη, Κ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής & Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 258-264). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/83

Μητσοπούλου, Μ., & Δημητριάδης, Π. (2014). Η διαμορφωτική αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της διδασκαλίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 59,* 45–62.

Μπαγάκης, Γ. (2010). Αυτο-αξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική. Στο Δ. Κακανά, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 118-122). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπασούνας, Α., Σακελλαρίου, Μ., & Τζίμα, Σ. (2022). Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Ανάλυση των απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου. Στο Σ.-Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα - Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί* (σσ. 858–871). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπεκιάρη, Ε., Δεληκάρη, Π., & Κασιμάτη, Α. (2022). Το project ως εκπαιδευτικό εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, *7,* 175-192.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές.* Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ., Κωνσταντίνου, Ι. & Κωνσταντίνου, Χ. (2022). Η αμφισημία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως θεωρία και πράξη. Στο Ε. Καλεράντε, Β. Πλιόγκου, Θ. Ελευθεράκης, Γ. Τζάρτζας, *Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης,* (Επιμ. Τόμος Α΄, σσ. 53-71). Αθήνα: Γρηγόρης.

Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* (Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής, 113). Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο* (Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής). Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Σ. Μ. (2021), Εκπαιδεύοντας για τη Δημοκρατία. Συμβολές στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Σ. Μ. (2022), Κοινωνικοποίηση. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης και η συμβολή της στη διαμόρφωση του κοινωνικού ανθρώπου, Αθήνα: Κάλλιπος.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13.* Αθήνα: Gutenberg.

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

Oostehof, A. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από την θεωρία στην πράξη*. (Α. Θεοδωρακάκου, Μετ.) Αθήνα: ΙΩΝ.

Πανταζής Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2015). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *2*, 171-180. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.12681/jret.956 στις 12/02/2016

Παπακωνσταντίνου, Α. Α., & Κολυμπάρη, Τ. (2024). Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και Αντ*ισυστημικότητα* (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

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

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). Η αξιολόγηση των εισαγωγικών εξετάσεων από τους υποψηφίους φοιτητές. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, *2*, 41-60.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2018). Η αξιολόγηση των μαθητών ως μηχανισμός συγκάλυψης της αναποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Στο Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (Ειδική έκδοση, 2(4), σσ. 165-177). Αθήνα.

Παπανθύμου, Α. (2023). *Αυτοαξιολόγηση του μαθητή και βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παπανθύμου Α., & Δάρρα, Μ. (2021). Γνώσεις εκπαιδευτικών για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Νέος Παιδαγωγός, 26,* 265-290.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: http://hdl.handle.net/11419/232 στις 21/03/2020

Πουλογιαννοπούλου, Π. (2018). Η νέα εποχή του σχολείου: Ο ανταγωνισμός ως διεθνής όρος αξιολόγησης. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, 2*, (3) 2017, 4 (2018), σσ. 429-440.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;* Αθήνα: Πεδίο.

Ρεκαλίδου, Γ., & Παπαεμμανουήλ, Δ. (2010). Προβληματισμοί και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης και το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της. Στο Δ. Κακανά, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 175-186). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος Μάθησης. Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρέλλος, Ν., & Κουτρούμπα, Κ. (2010). Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης από τη σκοπιά του μαθητή. Στο Δ. Κακανά, Ν. Χανιωτάκη, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σσ. 199-207). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετ., Κ. Μιχαλόπουλου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την Έρευνα στην Πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης.* Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Στύλα Δ., & Μιχαλοπούλου Α. (2014). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *16*(64).

Στυλιανού Χ. (2016). Οι Απόψεις των Μαθητών Γυμνασίου για το Μάθημα των Νέων Ελληνικών. *Επιστήμες Αγωγής*, *2016*(3), 133–157.

Shor, I., & P. Freire. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική* (Γ. Κουλαουζίδης, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007). *Η μέθοδος project στη Θεωρία και στην Πράξη.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσαγγαρή, Ν. (2016). Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από: http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf στις 25/05/2019

Τεγόπουλος-Φυτράκης, (2007). *Μείζον ελληνικό λεξικό*. (Μ. Μανδαλά, Επίμ.). Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης.

Τσακίρη, Δ. (2018) *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριλιανός, Θ. (2009). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση: Επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά την διδακτική διαδικασία.* Αθήνα: Ελληνικές Εκδόσεις.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μέθοδος της διδασκαλίας.* Αθήνα: Διάδραση.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.

Χανιωτάκης, Ν. (2007). Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: η ερώτηση του μαθητή. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 2007*(7), 206-225.

Χανιωτάκης, Ν. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Στο Δ. Κακανά, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 271-288), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χανιωτάκης, Ν. (2013). Η αξιολόγηση του μαθητή: Προβλήματα και σύγχρονες τάσεις. Ανακτήθηκε από: https://sxolsymvel.files.wordpress.com/2013/02/aksiologisi-mathiti-nikos-haniotakis.pdf

Χαρίσης, Α. (2017). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χρυσαφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία, η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Ν. Κουραβάκου, Μετ.., Ε. Μακρή -Μπότσαρη, Επιμ.). Αθήνα: Έλλην.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2013). The Impact of Students' Perceptions of Assessment Tasks on Self-Efficacy and Perception of Task Value: A Path Analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *41*(10), 1681-1692.

Alkharusi, H., & Al-Hosni, S. (2015). Perceptions of classroom assessment tasks: An interplay of gender, subject area, and grade level. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *1*(1).

Allen, J. D. (2005). Grades as Valid Measures of Academic Achievement of Classroom Learning, The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 78*(5), 218-223.

Alokozaya, W. J. (2022). Students' perception of alternative assessment: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *14*(2), 1419-1441.

Anderman, E. & Murdock, T. (2007). *The Psychology of Academic Cheating.* Resources.

Anderson, L. W. (ED.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, *57*(5), 13-19.

Andrade, H. (2018). Feedback in the Context of Self-Assessment. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 376-408). Cambridge: Cambridge University Press.

Andrade, H. (2019) A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education,* 87(4).

Andrade H, Brookhart SMA (2016) The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. In: D. Laveault, L. Allal (Eds.) *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation.* (pp. 293-309)**.** Springer.

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *32*(2), 159-181.

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, *48*(1), 12-19.

Arencibia Alemán, J. M., Sandsør, A. M. J., Zachrisson, H. D., & Blömeke, S. (2024). Teacher-assigned grades and external exams: sources of discrepancy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *31*(2), 94-115.

Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Corwin Press.

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles.* Cambridge: University of Cambridge School of Education.

Atifnigar, H., Alokozay, W., & Takal, G. M. (2020). Students' perception of alternative assessment: A systematic literature review. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *3*(4), 228-240.

Baird, J., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: Fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 24*, 317-350.

Bahous, R. (2008). The self-assessed portfolio: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *33*(4), 381-393.

Baniasadi, A., Salehi, K., Khodaie, E., Bagheri, K., & Izanloo, B. (2021). Students' Perceptions of Fair Classroom Assessment: A Qualitative Study. *Educational Measurement and Evaluation Studies, 11*(35), 7-38.

Baroudi, Z. (2007). Formative assessment: Definition, elements and role in instructional practice post-script. *Postgraduate Journal of Education Research, 8*(1), 37-48.

Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, self-efficacy, and college exam grades. *Universal Journal of Educational Research*, *1*(3), 204-208.

Bälter, K., Johansson, J., Karvonen Sheikh, S., & Eriksson, C. (2023). Making leisure time meaningful for adolescents: an interview study from Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *18*(1).

Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiated instruction for the 21st century*. Corwin Press.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(1), 5-25.

Bernal-Morales, B., Rodríguez-Landa, J. F., & Pulido-Criollo. F. (2015). Impact of Anxiety and Depression Symptoms on Scholar Performance in High School and University Students. InTech.

Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy, 1*(4).

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. *Assessment and teaching of 21st century skills*, 17-66.

Black, P. (2001). Formative Assessment and Curriculum Consequences. In D. Scott, (Ed.) *Curriculum and Assessment* (pp. 7-23). Westport: Ablex Publishing.

Black, P. (2015). Formative assessment - an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22*(1), 161-177.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, *21*(5), 5-31.

Black, P., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*(6), 551-575.

Bledsoe, T. S., & Baskin, J. J. (2014). Recognizing Student Fear: The Elephant in the Classroom. *College Teaching*, *62*(1), 32–41.

Blum, S. D. (2020b). *Ungrading: Why rating students undermines learning (and what to do instead)* (1st ed.). West Virginia University Press.

Boretz, E. (2004). Grade inflation and the myth of student consumerism. *College Teaching, 52*(2), 42-46.

Bowers, A. J. (2010). Grades and Graduation: A Longitudinal Risk Perspective to Identify Student Dropouts. *The Journal of Educational Research, 103*(3), 191-207.

Bowers, A. J. (2011). What's in a grade? The multidimensional nature of what teacher-assigned grades assess in high school. *Educational Research and Evaluation, 17*(3), 141-159.

Bowers, A. J. (2020). Towards measures of different and useful aspects of schooling: Why schools need both teacher-assigned grades and standardized assessments. In S. M. Brookhart & J. H. McMillan (ed.), *Classroom assessment and educational measurement* (pp. 209-223). Routledge.

Broadfoot, P., M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles. *Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education*.

Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 11*(1), 7-26.

Brookhart, S. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 8*(2), 154-169.

Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J.H. McMillan (Ed). Formative classroom assessment. *Theory into practice* (pp. 43-80). New York: Teachers College Columbia University.

Brookhart, S. M. (2009). Assessment and Examinations. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching,* 723-738.

Brookhart, S. M. (2015). Graded Achievement, Tested, and Validity. *Educational Assessment*, *20*(4), 268-296.

Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education, 3*(22).

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research*, *86*(4), 803-848.

Bourke, R. (2014). Self-assessment in professional programmes within tertiary institutions. *Teaching in Higher Education*, *19*(8), 908-918.

Brown, G. T. L. (2008). *Students' conceptions of assessment inventory (SCOA Version VI)* [Measurement instrument].

Brown, G. T. L. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the students' conceptions of assessment inventory. *Educational Psychology*, *31*(6), 731-748.

Brown, G. T., Andrade, H. L., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(4), 444-457.

Brown, G., & Harris, L. R. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: Further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 12,* 46-59.

Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Sage.

Brown, G. T., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency.

Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2007). Students' conceptions of assessment and mathematics: Self-regulation raises achievement. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 7,* 63-74.

Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *15*(1), 3-17.

Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R., & Hirschfeld, G. H. F. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, *19*(2), 97-111.

Brown, G. T. L., McInerney, D. M., & Liem, G. A. D. (2009). Student perspectives of assessment: Considering what assessment means to learners. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.), *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning* (pp. 1–21). Information Age Publishing.

Brown, G. T. L., Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2009). Beliefs that make a difference: Adaptive and maladaptive self-regulation in students' conceptions of assessment. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.), *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning* (pp. 159-186). Information Age Publishing.

Brown, G. T. L., Peterson, E. R., & Yao, E. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 86*(4), 606-629.

Buhagiar, M. A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: Revisiting the territory. *The Curriculum Journal, 18*.

Burns, E., & Frangiosa, D. (2021). *Going gradeless, grades 6-12: Shifting the focus to student learning.* Corwin.

Carless, D. (2006). *Differing perceptions in the feedback process. Studies in Higher Education, 31*(2), 219–233.

Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., & Martins, D. (2014). Teachers' feedback: Exploring differences in students' perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 159*, 169-173.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27,* 270-295.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315-1325.

Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, *11*(3), 1-16.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97,* 268- 274.

Chen, J., & Brown, G. T. (2018). Chinese secondary school students' conceptions of assessment and achievement emotions: endorsed purposes lead to positive and negative feelings. *Asia Pacific Journal of Education, 38*(1), 91-109.

Cheng, L., & Sun, Y. (2015). Teachers' grading decision making: Multiple influencing factors and methods. *Language Assessment Quarterly*, *12*(2), 213-233.

Chiou, V., Gianna, M., & Sinak, B. (2025). Teachers' assessment practices in lower secondary schools in Greece. *European Journal of Education Studies, 12*(4).

Chowdhury, F. (2019). Application of rubrics in the classroom: A vital tool for improvement in assessment, feedback and learning. *International Education Studies*, *12*(1), 61-68.

Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., & Saco, L. (2015). *Project-Based Learning: A Literature Review*. MDRC.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (5th ed.). SAGE.

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dmoshinskaia, N., Gijlers, H., & de Jong, T. (2021). Learning from reviewing peers' concept maps in an inquiry context: Commenting or grading, which is better? *Studies in Educational Evaluation*, *68*.

Dorman, J. P., & Knightley, W. M. (2006). Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of assessment tasks. *Educational Studies*, *32*(1), 47-58.

Dayal, H. (2021). How Teachers use Formative Assessment Strategies during Teaching: Evidence from the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 46.* 1-21.

Davis, M. H., Ponnamperuma, G. G., & Ker, J. S. (2009). Student perceptions of a portfolio assessment process. *Medical education*, *43*(1), 89-98.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, *7*(2), 336-353.

Erdogan, T. (2010). Secondary school students' opinions on portfolio assessment in EFL. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*.

Everson, S. R. (2023). *Student Perceptions of Grading Reform at the Secondary Level*. The University of Wisconsin-Madison.

Feldman, J. (2019). Beyond standards-based grading: Why equity must be part of grading reform. *Phi Delta Kappan*, *100*(8), 52-55.

Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence, 31*(4), 485-498.

Froncek, B., Hirschfeld, G., & Thielsch, M. (2014). Characteristics of effective exams - Development and validation of an instrument for evaluating written exams. *Studies in Educational Evaluation, 43.*

Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., & Stobart, G. (2008). *Changing assessment practice: process, principles and standards.* Assessment Reform Group.

Green, K. H., & Emerson, A. (2007). A new framework for grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(4), 495-511.

Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, *98*(2), 574-588.

Grosdos, S. (2015). Alternative evaluation forms of students the opinions of teachers and parents. Empirical study. *Prime,8*(2), 42-53.

Guberman, D. (2021). Student perceptions of an online ungraded course. *Teaching and Learning Inquiry*, *9*(1), 86-98.

Guskey, T. R. (2011). Five Obstacles to Grading Reform. *Educational leadership. Effective Grading Practices, 69* (3), 16-21.

Guskey, T. R. (2015). *On your mark: Challenging the conventions of grading and reporting*. Solution Tree Press.

Guskey, T. R. (2019). Grades versus comments: Research on student feedback. *Phi Delta Kappan*, *101*(3), 42-47.

Guskey T.R. (2020). Breaking up the grade. *Educational Leadership*, 78 (1) 41–46.

Guskey, T., & Link, L. (2018). Exploring the factors teachers consider in determining students' grades. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 26*, 1-18.

Hansen, F. H. (2009). Educational Evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices? *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(1), 71-87.

Harris, L. & Brown, G. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. Assessment in Education Principles Policy and Practice. 16. 347-363. 10.1080/09695940903319745.

Harrison, C. (2009). Assessment for learning-A formative approach to classroom practice. In *International handbook of research and development in technology education* (pp. 449-459). Brill.

Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning - tensions and synergies, *The Curriculum Journal*, *16*(2), 207-223.

Harlen, W. (2009). Improving assessment *of* learning and *for* learning, Education 3-13, *37*(3), 247-257.

Harlen, W., & Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *10*(2), 169-207.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York, NY: Routledge.

Heipp, L. (2016). *An exploration of student views on grading and learning in an alternative school setting* (Doctoral dissertation). National Louis University, Digital Commons. Retrieved from https://digitalcommons.nl.edu/diss/227/

Hirsh, Å. (2020). When assessment is a constant companion: students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(2), 89–102.

Howell, K. W., & Nolet, V. (2000). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Iannone, P., & Simpson, A. (2015). Students' preferences in undergraduate mathematics assessment. *Studies in Higher Education*, *40*(6), 1046-1067.

James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. In Gardner (ed.), *Assessment and Learning* (pp.47-60). London: Sage Publications Ltd.

James, M. (2017). (Re)viewing assessment: changing lenses to refocus on learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24*(3), 404-414.

Jephcote, C., Medland, E., & Lygo-Baker, S. (2021). Grade inflation versus grade improvement: Are our students getting more intelligent? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(4), 547–571.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2006). Conflict Resolution, Peer Mediation, and Peacemaking. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 803-832). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Johnson, R. L., Penny, J. A., & Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring, and validating performance tasks.* New York: Guilford Publications.

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, *2*(2), 130-144.

Katsarou E., Strantzalos A., Arsenakis A., Dargenta D.E., Dimitriadi K., Drandaki A., Gourgolitsa M., Hatzielanidis P., Kakogianni K., Panagiotaki E., Papadopoulou P. & Renieri I. (2014) Alternative students' assessment in a junior high - school in Greece: A teaching and research intervention In Grollios, G., Liambas, A., & Pavlidis, P. (2014). *IV International Conference on Critical Education Critical Education in the Era of Crisis* (pp. 357-389).

Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(3), 302-323.

Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2019). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. *Educational Psychology, 41*(7), 922-947.

Kohn, A. (2006). The trouble with rubrics. *English Journal*, *95*(4), 12-15.

Kohn, A. (2012). The case against grades. *Educational Leadership, 69*(3), 28-33.

Konstantinou, Ch. & Konstantinou, I. Ch. (2021). The Culture of Education and Evaluation in Greek School and Social Reality. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 11*(4), 31-38.

Konstantinou, Ch. I., & Konstantinou, I. Ch. (2021). Determinants of Teacher Effectiveness: Pedagogical and Didactic Training. *Open Journal for Educational Research, 5*(1), 11-24.

Konstantinou, I. Ch. (2020). The contribution of descriptive assessment to the student's emancipation: Theoretical considerations. *International Journal of Humanities and Social Science*, *10*, 56-62.

Konstantinou, I. Ch. (2022). The relevance in the value of grading in the educational process. *Open Journal for Educational Research*, *6*, 129-138.

Kouvdou, A. (2019). *Exploring the potential of alternative assessment in an ELF speaking context within the broader framewor*k *of Greek state secondary EFL classes* (Doctoral dissertation).

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218.

Krawczyk, R. M. (2017). *Effects of grading on student learning and alternative assessment strategies*. (Master's Thesis). St. Catherine University. http://sophia.stkate.edu/maed/223

Lam, R. (2019). Writing portfolio assessment in practice: Individual, institutional, and systemic issues. *Pedagogies: An International Journal*, *15*(3), 169–182.

Lambert, D. & Lines, D. (2013). *Understanding assessment: Purposes, perceptions, practice.* London, UK: Routledge.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language learning*, *60*(2), 309-365.

Li H., Xiong Y., Hunter C. V., Guo X. & Tywoniw R. (2019). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis, *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(2), 193-211.

Liljeröd, Jönsson, Klapp & Jonsson (2025). Students' perceptions of how grades influence their motivation: voices of upper secondary school students in Norway and Sweden. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.

Lipnevich, A. A., Guskey, T. R., Murano, D. M., & Smith, J. K. (2020). What do grades mean? Variation in grading criteria in American college and university courses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27*(5), 480-500.

Louvaris, K., Psychogiou, M., Triantaphyllou, M. V., & Antonarakou, A. (2024). Attitudes and Opinions of Teachers on Student Descriptive Assessment: A Case Study on the Teachers of Geology-Geography at Secondary School (Greece). *Geosciences*, *14*(1), 12.

Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2008). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(3), 231-246.

Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign language anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching & Research*, *2*(6).

Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test Anxiety and its Effect on the Personality of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(3), 176-184.

Mäkipää, T. (2024). Upper secondary students' perceptions of feedback literacy in second language learning in Finland–A qualitative case study. *Teaching and Teacher Education*, *143*, 104554.

Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC public health*, *7*(1), 347.

McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice, 20*(1), 20-32.

McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving students' achievement. In J. H. McMillan (Ed.) Formative classroom assessment. *Theory into practice (1-7).* New York: Teachers College Columbia University.

McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and context for formative assessment. In H. Andrade, & G. Cizec. (Eds). *Handbook of formative assessment* (pp. 42-58). New York: Routlelge.

McMillan, J. H. (2013). Why we need research on classroom assessment. *Sage handbook of research on classroom assessment.* Sage, 2-17.

McMorran, C., Ragupathi, K., & Luo, S. (2017). Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(3), 361-377.

Meng, C. C., Idris, N., & Eu, L. K. (2014). Secondary students' perceptions of assessments in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *10*.

Metz, S., & Albernhe-Giordan, H. (2010). E-portfolio: a pedagogical tool for the design of personal and professional student project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2).

Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M., & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (pp. 9-32). Elsevier Academic Press.

Moni, K. B., Van Kraayenoord, C. E., & Baker, C. D. (2002). Students' perceptions of literacy assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *9*(3), 319-342.

Monteiro, V., Lourdes, M. & Santos, N. N. (2021). Assessment conceptions and practices: perspectives of primary school teachers and students. Frontiers Media SA, 6, 1-15.

Moon, T. R. (2005). The Role of Assessment in Differentiation, *Theory Into Practice, 44* (3), 226-233.

Morris, S. R., McKenzie, S. C., Wai, J., & Maranto, R. A. (2025). An Investigation of Ninth Grade Students' Perceptions of Equitable Grading Practices. *Journal of Research Initiatives*, *8*(5), 9.

Moskal, B. M. & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical assessment, research, and evaluation*, *7*(1), 10.

Mueller, J. (2003). *What is Authentic Assessment?* http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm

Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studies in Educational Evaluation, 53,* 10-16.

Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning Disabilities and Anxiety. A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities, 44*(1), 3-17.

Nieminen, J. H. (2025). What if there were no grades?. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-32.

Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, *21*(6), 736-741.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.

Normann, A., Sandvik, M., & Fjørtoft, H. (2023). Reduced grading in assessment: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, *135*, Article 104336.

O'Connor, K. (2009). Reforming grading practices in secondary schools. *Principal's Research Review*, *4*(1), 1-7.

O'Connor, J. S., & Lessing, A. D. (2017). What We Talk about When We Don't Talk about Grades. *Schools: Studies in Education, 14*(2), 303-318.

OECD (2008), OECD Annual Report 2008, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/annrep-2008-en.

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264273856-en.

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/acd78851-en.

***OECD** (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris,* https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

OECD *(2024), PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c2e44201-en.*

Olsen, B., & Buchanan, R. (2019). An Investigation of Teachers Encouraged to Reform Grading Practices in Secondary Schools. *American Educational Research Journal, 56*(5), 2004-2039.

Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational psychology review*, *28*, 803-830.

Panadero, E., & Sánchez-Iglesias, I. (2025). Impact of displaying grades vs. not displaying grades on academic performance and emotional outcomes while delivering feedback comments: A longitudinal study. *Educational Assessment, 30*(1), 21–40.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational research review*, *9*, 129-144.

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Cham: Springer.

Panasan, M., & Nuangchalerm, P. (2010). Learning outcomes of project-based and inquiry-based learning activities. *Online Submission*, *6*(2), 252-255.

Pascarella, E. T. (2001). Identifying Excellence in Undergraduate Education Are We Even Close, *Change: The Magazine of Higher Learning, 33*(3), 18-23.

Pascoe M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 104-112.

Pattison, E., Grodsky, E., & Muller, C. (2013). Is the sky falling? Grade inflation and the signaling power of grades. *Educational Researcher*, *42*, 259-265.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, *52*(6), 357-365.

Peleg, O. (2009). Test Anxiety, Academic Achievement, and Self- Esteem among Arab Adolescents with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 32*, 11-20.

Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, *18*(3), 238-250.

Plano, Clark. V. L. (2016). Mixed methods research. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 305-306.

Popham, J. (2009) Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice, 48*(1), 4-11.

Pullen, A. G., Griffioen, D. M. E., Schoonenboom, J., Koning, B. B., & Beishuizen, J. J. (2018). Does excellence matter? The influence of potential for excellence on students' motivation for specific collaborative tasks, *Studies in Higher Education, 43*(11), 2059-2071.

Pulfrey, C., Darnon, C., & Butera, F. (2013). Autonomy and task performance: Explaining the impact of grades on intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology, 105* (1), 39–57.

Putwain, D. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 579-593.

Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, *40*(5), 554-570.

Raymo, L. A., Somers, C. L., & Partridge, R. T. (2019). Adolescent test anxiety: An examination of intraindividual and contextual predictors. *School Mental Health, 11*, 562-577.

Reddan, G. (2013). To grade or not to grade: Student perceptions of the effects of grading a course in work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 14*(4), 223-232.

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, *35*(4), 435-448.

Reeves, D., Jung, L. A., & O'Connor, K. (2017). Special topic: What's worth fighting against in grading? *Educational Leadership*, *74*(8), 42-45.

Ruiz-Primo, M.A., & Brookhart, S.M. (2017). *Using Feedback to Improve Learning*. New York: Routledge.

Sackstein, S. (2015). *Hacking assessment: 10 ways to go gradeless in a traditional grades school*. Times 10 Publications.

Sanders, E. (2021). *Gradeless learning: The effect of eliminating traditional grading practices on student engagement and learning* (Master's thesis, Minnesota State University). Retrieved from https://red.mnstate.edu/thesis/527

Schwalm, J., & Tylek, K. S. (2012). Systemwide implementation of project-based learning: The Philadelphia approach. *Afterschool Matters*, *15*, 1-8.

Scott, S., Webber, C. F., Lupart, J. L., Aitken, N., & Scott, D. E. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *21*(1), 52–70.

Segers, M., Dochy, F., Gijbels, D., & Struyven, K. (2009). Changing insights in the domain of assessment in higher education: Novel assessments and their pre-, post- and pure effects on student learning. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Edw.), *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning,* 297-319). Information Age Publishing, Inc.

Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*, *37*, 49-54.

Segool, N., Carlson, J., Goforth, A., von der Embse, N., & Barterian, J. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools, 50,* 489-499.

Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early childhood education journal*, *36*(1), 63-68.

Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice, 5*(10), 29-36.

Shepard, L. A. (2009). The Role of Assessment in a Learning Culture. Journal of Education, *Educational Researcher*, 29, 4-14.

Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. John Wiley & Sons.

Shindler, J. (2018). *Competition in the transformative classroom.* Retrieved from http://www.transformativeclassroom.com

Siow, L. F. (2015). Students' Perceptions on Self-and Peer-Assessment in Enhancing Learning Experience. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *3*(2), 21-35.

Stankov, L. (2010). Unforgiving Confucian culture: A breeding ground for high academic achievement, test anxiety and self-doubt?. *Learning and Individual Differences*, *20*(6), 555-563.

Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory into Practice*, *44*(1), 11-18.

Stiggins, R., & DuFour, R. (2009). Maximizing the power of formative assessment. *Phi Delta Kappan, 90*(9), 640-644.

Stiggins, R. J. (2010). Conquering the formative assessment frontier. In J. H. McMillan (ed.), *Formative classroom assessment* (pp. 8-28). New York, NY: Teachers College Press.

Stiggins, R., Arter J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well.* Portland, Ore.: ETS Assessment Training Institute.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2003). Students' perceptions about new modes of assessment in higher education: A review. In: Segers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (Eds) Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards. Innovation and Change in Professional Education, 1. Springer: Dordrecht.

Tanner, S. J. (2016). Storying the classroom: storytelling and teacher evaluation. *English Teaching: Practice & Critique*, *15*(2), 208-220.

Taras, M. (2005). Assessment - summative and formative - some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies, 53*(4), 466-478.

Taras, M. (2008). Summative and formative assessment. Perceptions and realities. *Active Learning in Higher Education, 9*(2), 172-192.

Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, *48*(1), 20-27.

Topping, K. J. (2010). Peers as a source of formative assessment. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 61-74). New York, NY: Routledge.

Tsagari, D., & Pavlou, P. (2009). Practices, policies and tensions in classroom-based assessment. In *6th Annual EALTA Conference, Turku, Finland*.

Tyson, D. F., Linnenbrink-Garcia, L., & Hill, N. E. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development*, *52*(6), 329–356.

Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, *56*, 645-658.

Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., & Braeken, J. (2014). Student perceptions of assessment and student self-efficacy in competence-based education. *Educational Studies*, *40*(3), 330-351.

Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M., & Den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, *70*.

Vlachou, M. A. (2018). Classroom assessment practices in middle school science lessons: A study among Greek science teachers. *Cogent Education*, *5*(1), 1455633.

Vlanti, S. (2012). Assessment practices in the English language classroom of Greek junior high school. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, *3*(1), 92-122.

Vogl, E., & Pekrun, R. (2016). Emotions that matter to achievement: Student feelings about assessment. In D. B. M. McMillan (Ed.), *Handbook of human and social conditions in assessment*, (pp.111-128). New York, NY: Routledge.

Walker, R., Oliver, R., & Mackenzie, R. (2020). *Interviews with secondary school students: Perceptions of feedback.* Issues in Educational Research, *30*(4), 1576–1595.

Weekers, A. M., Brown, G. T., & Veldkamp, B. P. (2009). Analyzing the dimensionality of the Students' Conceptions of Assessment (SCoA) inventory. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.), Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning (pp. 133-157). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Whitaker S., J. D., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *40*(4), 360-376.

White, C. B., & Fantone, J. C. (2010). Pass-fail grading: Laying the foundation for self-regulated learning. *Advances in Health Sciences Education, 15*(4), 469-477.

Whitmell, T. E. (2020). *Teachers navigating their experiences of "going gradeless" in Ontario* (Doctoral dissertation, University of Toronto). Retrieved from: https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/103679

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37,* 3-14.

Wiliam, D. (2013) Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle, 21,* 15-20.

Wiliam, D. (2017). Assessment and learning: Some reflections. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24*(3), 394–403.

Williams, P. (2014). Squaring the circle: a new alternative to alternative-assessment. *Teaching in Higher Education*, *19*(5), 565–577.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10,* Article 3087.

Winstone, N., Boud, D., Dawson, P., & Heron, M. (2021). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *47*(2), 213–230.

Woods, K., McCaldin, T., Brown, K., Buck, R., Fairhall, N., Forshaw, E., & Soares, D. (2024). Student views on the assessment medium for General Certificates of Secondary Education in England: insights from the 2020 examination cancellations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-19.

Wu, H. (2024, May). The more, the better? A multivariate longitudinal study on L2 motivation and anxiety in EFL oral presentations. *Frontiers in Education* 9.

Xu, Y. & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education, 58*, 149-162.

Yan, Z., Panadero, E., Wang, X., & Zhan, Y. (2023). A systematic review on students' perceptions of self-assessment: usefulness and factors influencing implementation. *Educational Psychology Review*, *35*(3), 81.

York, T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 20*(5), 1-21.

Yousefi, F., Talib, M. A., Mansor, M. B., Juhari, R. B., & Redzuan, M. R. (2010). The relationship between test-anxiety and academic achievement among Iranian adolescents. *Asian Social Science*, *6*(5), 100.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation Anxiety: Current Theory and Research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). New York, NY: Guilford Publications.

Zheng, Y. & Cheng, L. (2018)**.** How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Lang Test Asia 8*(13).

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). “Self-regulated learning and performance: an introduction and overview,” in Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance, (ed.) B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (New York, NY: Routledge), 1-14.

ΝΟΜΟΙ, ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Νόμος 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 167Α΄/30-09-1985).

Νόμος 4610/2019. «Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις».

Ν. 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α' 111/12.06.2020),

Π.Δ. 409/1994 «Αξιολόγηση μαθητών Γυμνασίου» ΦΕΚ 226/Α/22.12.1994

Π.Δ. 60/2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» ΦΕΚ 65/Α/30.3.2006

Π.Δ. 126/2016 - ΦΕΚ 211/Β/11-11-2016

Π.Δ. 8/2017 - ΦΕΚ15/Α/10-2-2017

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(Ι)

Έντυπο Ενημερωμένης Συναίνεσης/Συγκατάθεσης Συμμετεχόντων και Γονέα/Κηδεμόνα σε Έρευνα

Τίτλος Έρευνας: «*Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο»*

Υπεύθυνη Έρευνας: Αικατερίνη Χατζησάββα, Εκπαιδευτικός, ΠΕ70,
Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στοιχεία Επικοινωνίας:

- **email:** katerinachatzisavva@gmail.com
- **Τηλέφωνο:** 6978496934

Η παρούσα έρευνα με τίτλο «*Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο»* διεξάγεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Αφορά τις απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τη βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τη βαθμοθηρία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποβλέπει στο να εντοπιστούν και να αναδειχθούν οι παράγοντες που συντελούν στην καλλιέργεια της βαθμοθηρίας στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία.

Η συμμετοχή του παιδιού σας περιλαμβάνει τη συμπλήρωση ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο δεν απαιτεί την καταγραφή προσωπικών στοιχείων. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 15 - 20 λεπτά. Οι απαντήσεις του παιδιού σας θα καταγραφούν με απόλυτη εμπιστευτικότητα και θα χρησιμοποιηθούν

αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή του στην έρευνα είναι ανώνυμη και τα προσωπικά του στοιχεία δεν θα συλλεχθούν ούτε θα αποκαλυφθούν. Όλα τα δεδομένα θα παραμείνουν εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για επιστημονικούς σκοπούς.

Η συμμετοχή των μαθητών είναι απολύτως εθελοντική και μπορούν να αποσυρθούν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς να υπάρξουν συνέπειες. Για πιθανές ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σας στην ερευνητική μελέτη παρακαλούμε να επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη διεξαγωγής της έρευνας.

Με την υπογραφή σας, επιβεβαιώνετε ότι κατανοείτε τους όρους της έρευνας και συναινείτε στη συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτήν.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως για τους όρους συμμετοχής μου στην έρευνα και συγκατατίθεμαι να συμμετάσχω σε αυτήν.

Ονοματεπώνυμο:

Υπογραφή

Ημερομηνία

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ:

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως για τους όρους συμμετοχής του παιδιού μου στην έρευνα και συμφωνώ με τη συμμετοχή του/της σε αυτήν, όπως περιγράφεται παραπάνω.

Όνομα Γονέα/Κηδεμόνα

Υπογραφή Γονέα/Κηδεμόνα

Ημερομηνία

Συνοδευτική Επιστολή Ερωτηματολογίου

Αγαπητή/έ μαθήτρια και μαθητή,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στην Ήπειρο, σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τη βαθμοθηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αφορά μια εμπειρική έρευνα στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, στόχος της οποίας είναι η ανάδειξη των παραγόντων που συντελούν στην καλλιέργεια της βαθμοθηρίας στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ελληνικών σχολείων.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Ωστόσο, η αξία της συμμετοχής σας στην έρευνα κρίνεται πολύτιμη για την ολοκλήρωσή της, καθώς και για τη συμβολή σας στην επιστημονική κοινότητα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην ενίσχυση της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, διασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών σας, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς λόγους.

Σας παρακαλώ, να διαβάσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις επιλέγοντας την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις οδηγίες συμπλήρωσης που σας δίνονται. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές. Δεν θα ζητηθούν προσωπικά δεδομένα που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν την ταυτότητά σας. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν θα χρειαστεί περισσότερο από 15-20 λεπτά από τον χρόνο σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,
Αικατερίνη Χατζησάββα
Εκπαιδευτικός, ΠΕ 70
Υπ. Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α΄

Παρακαλώ σημειώστε Χ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σας

	ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
Φύλο	**Αγόρι**	**Κορίτσι**		
Τάξη	**Β΄ Γυμνασίου**	**Γ΄ Γυμνασίου**	**Β΄ Λυκείου**	**Γ΄ Λυκείου**

ΜΕΡΟΣ Β΄

Παρακαλώ σημειώστε Χ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σας

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄ **Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική τάξη**					
Α(Ι). Ο εκπαιδευτικός στην τάξη μας αξιολογεί με:	**Ποτέ**	**Σπάνια**	**Μερικές Φορές**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Α1. Προφορικές ερωτήσεις					
Α2. Διαγωνίσματα (Με γραπτές εργασίες που περιέχουν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις)					
Α3. Σύντομα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής					
Α4. Προφορικές εξετάσεις (αναπαραγωγή κειμένου - αποστήθιση)					
Α5. Αυτοαξιολόγηση (αξιολογώ μόνος μου την εργασία ή την επίδοσή μου)					
Α6. Διατήρηση ατομικού φακέλου εργασιών					
Α7. Ερευνητικές εργασίες (πρότζεκτ)					

Α8. Παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία					
Α9. Αξιολόγηση από τις/τους συμμαθήτριες/ές μου					
Α (ΙΙ) Ο εκπαιδευτικός μας ενημερώνει για την επίδοσή μας καθημερινά με:	**Ποτέ**	**Σπάνια**	**Μερικές Φορές**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Α10. Φραστική διατύπωση (Καλά, Μπράβο, Άριστα κ.λπ.)					
Α11. Αριθμητική βαθμολογία (π.χ. 1-20)					
Α12. Περιγραφική αξιολόγηση (αναλυτικά περιγραφικά και επεξηγηματικά σχόλια)					

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄ **Απόψεις για την αξιολόγηση, την επίδοση και τη βαθμολογία**					
Σε ποιον βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω απόψεις:	**Διαφωνώ Πολύ**	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ Πολύ**
Β1. Η σωστή αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διαδικασία στο σχολείο					
Β2. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης των μαθητών					
Β3. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών στη διαδικασία της μάθησης					
Β4. Σκοπός της σωστής αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας					
Β5. Η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος, για να ξέρω πόσα έχω μάθει από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη					
Β6. Αξιοποιώ την ανατροφοδότηση, δηλαδή τις πληροφορίες που λαμβάνω, για να βελτιώσω τη μάθησή μου					
Β7. Η αξιολόγηση είναι η σύγκριση της εργασίας μου με προκαθορισμένα κριτήρια					
Β8. Οι καθηγητές με αξιολογούν, για να μπορούν να ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με την πρόοδό μου					

Β9. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές, για να βάλει βαθμούς (βαθμολόγηση)					
Β10. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου, για να δουν τι πρέπει να μου διδάξουν στη συνέχεια					
Β11. Αξιολόγηση είναι η απόδοση βαθμού					
Β12. Η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση αποτελούν την ίδια διαδικασία (είναι ταυτόσημες)					
Β13. Η βαθμολόγηση αποτελεί γενικά αναγκαία διαδικασία στο σχολείο					
Β14. Οι βαθμοί δεν είναι απαραίτητοι, για να μάθω					
Β15. Μπορώ να αξιολογηθώ για την επίδοσή μου χωρίς να βαθμολογηθώ					
Β16. Η αξιολόγηση είναι χωρίς καμία αξία					
Β17. Η αξιολόγηση είναι μια ευχάριστη εμπειρία για μένα					
Β18. Μέσω της αξιολόγησης φαίνονται οι ικανότητές μου					
Β19. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι δίκαιος για όλους					
Β20. Προτιμώ το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να αποτυπώνεται με βαθμούς					
Β21. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με αυστηρό τρόπο					
Β22. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με ευνοϊκό τρόπο					
Β23. Οι βαθμοί που λαμβάνω δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική μου επίδοση					
Β24. Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να αντικαταστήσει τους βαθμούς					
Β25. Αγνοώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου					
Β26. Το σχολείο πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα για να επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο αλλά και στη ζωή					

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄ **Απόψεις για τον ανταγωνισμό, το άγχος και τη βαθμοθηρία**					
Σε ποιον βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω απόψεις:	**Διαφωνώ Πολύ**	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ Πολύ**
Γ1. Η απόκτηση ενός καλού βαθμού αποτελεί βασικό σκοπό του σχολείου					
Γ2. Η βαθμοθηρία (κυνήγι βαθμών) είναι αναπόφευκτη στο σχολείο					
Γ3. Μελετάω περισσότερο για την απόκτηση υψηλών βαθμών και όχι για την απόκτηση γνώσεων					
Γ4. Επιδιώκω υψηλές επιδόσεις, για να ευχαριστήσω τους γονείς μου					
Γ5. Επιδιώκω την υψηλή βαθμολογία, για να είναι ευχαριστημένοι οι καθηγητές μου					
Γ7. Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση καλλιεργεί (ενισχύει) τη βαθμοθηρία (κυνήγι βαθμών) στους μαθητές					
Γ8. Όταν διεξάγεται σωστή αξιολόγηση και όχι μόνο βαθμολόγηση, υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη μας					
Γ9. Η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους τους μαθητές της τάξης ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών.					
Γ10. Η ανακοίνωση των βαθμών μπροστά σε όλους τους μαθητές της τάξης μου προκαλεί άγχος					
Γ11. Η ανακοίνωση των βαθμών στους γονείς/κηδεμόνες μου προκαλεί άγχος					
Γ12. Οι διαδικασίες που ακολουθούν οι καθηγητές στην αξιολόγηση δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών της τάξης					
Γ13. Η σωστή αξιολόγηση ενθαρρύνει τους συμμαθητές μου να συνεργάζονται και να βοηθάει ο ένας τον άλλον					
Γ14. Οι καθηγητές μας πιέζουν να έχουμε υψηλές επιδόσεις (μεγάλους βαθμούς)					
Γ15. Δέχομαι πίεση από τους γονείς μου για υψηλές επιδόσεις					
Γ16. Επιδιώκω υψηλούς βαθμούς για να εισαχθώ στη σχολή της αρεσκείας μου στο Πανεπιστήμιο					

Γ17. Η αξιολόγηση είναι σημαντική για τη μελλοντική επαγγελματική μου πορεία					
Γ18. Η επιδίωξη μεγάλων βαθμών αυξάνει σημαντικά τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών					
Γ19. Όταν αξιολογούμαστε, η τάξη μας αποκτά μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση					
Γ20. Διαπιστώνω ότι απολαμβάνω πραγματικά τη μάθηση όταν αξιολογούμαι					
Γ21. Η επιδίωξη υψηλών βαθμών (βαθμοθηρία) επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μου με τους συμμαθητές μου					
Γ22. Η επιδίωξη υψηλών βαθμών παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης					
Γ23. Η επιδίωξη υψηλών στόχων και καλών βαθμών περιορίζει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο μου					
Γ24. Με την περιγραφική αξιολόγηση (αναλυτική και όχι βαθμολογική παρουσίαση επιδόσεων) περιορίζεται σημαντικά το «κυνήγι» των καλών βαθμών					
Γ25. Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης περιορίζουν την εμφάνιση βαθμοθηρικών τάσεων μεταξύ των μαθητών					

ΠΑΡΑΤΗΜΑ ΙΙ

Πίνακας 33: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Β1-Β26

Ερώτηση	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
Β1	3,80	0,96	4,00	4	1	5
Β2	3,67	0,90	4,00	4	1	5
Β3	3,96	0,97	4,00	4	1	5
Β4	3,49	0,89	4,00	4	1	5
Β5	3,66	1,00	4,00	4	1	5
Β6.	3,86	0,93	4,00	4	1	5
Β7	3,71	0,92	4,00	4	1	5
Β8	3,88	0,94	4,00	4	1	5
Β9	3,79	0,93	4,00	4	1	5
Β10	3,78	0,91	4,00	4	1	5
Β11	3,65	1,06	4,00	4	1	5
Β12	3,27	1,15	3,00	4	1	5
Β13	3,45	1,11	4,00	4	1	5
Β14	2,91	1,18	3,00	2	1	5
Β15	2,79	1,15	3,00	3	1	5
Β16	2,52	1,12	2,00	2	1	5
Β17	2,58	1,12	3,00	3	1	5
Β18	3,07	1,16	3,00	3	1	5
Β19	3,04	1,21	3,00	4	1	5
Β20	2,87	1,21	3,00	3	1	5
Β21	3,24	1,12	3,00	3	1	5

Β22	2,66	1,07	3,00	3	1	5
Β23	2,69	1,13	3,00	3	1	5
Β24	3,01	1,18	3,00	3	1	5
Β25	2,46	1,10	2,00	2	1	5
Β26	3,95	0,97	4,00	4	1	5

Πίνακας 2: Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ερωτήσεις Γ1-Γ25

Ερώτηση	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***	***Διάμεσος***	***Επικρατούσα Τιμή***	***Ελάχιστη***	***Μέγιστη***
Γ1	2,89	1,12	3	3	1	5
Γ2	3,39	1,10	3	4	1	5
Γ3	2,83	1,27	3	2	1	5
Γ4	3,02	1,25	3	4	1	5
Γ5	2,47	1,17	2	2	1	5
Γ7	3,41	1,07	3	3	1	5
Γ8	3,67	0,97	4	4	1	5
Γ10	3,36	1,33	4	4	1	5
Γ11	3,18	1,30	3	4	1	5
Γ12	3,19	1,06	3	3	1	5
Γ13	3,22	1,15	3	4	1	5
Γ19	2,71	1,10	3	3	1	5
Γ20	2,32	1,02	2	3	1	5
Γ21	2,66	1,16	3	2	1	5
Γ22	3,06	1,07	3	3	1	5
Γ23	3,59	1,13	4	4	1	5
Γ24	3,27	1,01	3	3	1	5
Γ25	3,27	1,04	3	3	1	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Συγκεντρωτικοί πίνακες με τα στατιστικά στοιχεία των σύνθετων δεικτών

Ανάλυση Δείκτη: Παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και βαθμολόγησης (A1, A2, A3, A4, A10, A11)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.582	6

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
3.106	0.311	0.558	6.0

Descriptive Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
836.0	3.106	0.558	3.167	1.0	4.5	-0.363	0.579

Ανάλυση Δείκτη: Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης (A5, A6, A7, A8, A9, A12)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.564	6

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
2.339	1.210	1.094	6

Descriptive Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
831	2.339	0.608	2.333	1.00	4.67	0.421	0.287

Ανάλυση Δείκτη: Αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης (Παιδαγωγική Λειτουργία Αξιολόγησης) *(B3, B4, B5, B6, B7, B10, B16[126], B17, B18, Γ19, Γ20)*

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.761	11.0

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
3.171	1.064	1.028	11.0

Descriptive Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
824.0	3.171	0.493	3.182	1.364	4.727	-0.354	0.63

Ανάλυση Δείκτη: Αντίληψη της αξιολόγησης ως βαθμολογικής διαδικασίας *(B2, B9, B11, B12, B13, B20)*

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.714	6

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
3.105	0.311	0.558	6.0

Descriptive Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
833	3.066	0.646	3.167	1.333	5.0	-0.064	-0.056

[126]Η μεταβλητή B16 («Η αξιολόγηση είναι χωρίς καμία αξία») εισήχθη αντεστραμμένη (reverse coding), ώστε η υψηλή τιμή να εκφράζει θετική στάση προς τη μαθησιακή

Ανάλυση Δείκτη: Βαθμοθηρικές τάσεις μαθητών
(Β9, Β11, Β12, Β13, Β20, Β26, Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ7, Γ14, Γ15, Γ16)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.784	16

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
3.073	0.259	0.508	16

Descriptive Statistics

N	Mean	Variance	St. Deviation	Median	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
836.0	3.073	0.258	0.508	3.067	1.267	4.733	-0.062	0.674

Ανάλυση Δείκτη: Παράγοντες ενίσχυσης της βαθμοθηρίας
(Β13, Γ1, Γ3, Γ4, Γ5, Γ7, Γ14, Γ15, Γ16)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.722	9

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
3.037	0.351	0.593	9

Descriptive Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Variance	Median	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
836	3.04	0.59	0.35	3.00	1.00	5.00	+0.014	+0.343

Ανάλυση Δείκτη: Αρνητικές Επιπτώσεις Βαθμοθηρίας
(Γ18, Γ21, Γ22, Γ23)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.702	4

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
3.15	0.59	0.77	4

Descriptive Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
829.0	3.15	0.77	1.0	5.0	0.01	0.03

Ανάλυση Δείκτη: Πίεση και άγχος των μαθητών λόγω βαθμολογίας
(Γ10, Γ11, Γ14, Γ15)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.762	4

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
3.07	1.02	1.01	4

Descriptive Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
826	3.07	1.01	3.00	1.00	5.00	-0.14	-0.47

Ανάλυση Δείκτη: Θετική Στάση για Αποδέσμευση από η Βαθμολογία
(Β14, Β15, Β24, Γ24, Γ25, Γ8, Γ13)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.716	7

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
3.48	0.77	0.88	7

Descriptive Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
826	3.48	0.88	3.43	1.00	5.00	-0.23	0.54