

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265520



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

103
ΜΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

ΑΝΑΣΤΑΣΟΠΟΥΛΟΣ Σ. ΟΔΥΣΣΕΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006



ΟΔΥΣΣΕΑΣ Σ. ΑΝΑΣΤΑΣΟΠΟΥΛΟΣ

**ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006



ΣΥΛΛΟΓΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Αρ. 217 7.7.4 200.000

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ



Στα παιδιά μου, Σωτήρη και Θανάση



ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

1. Διατύπωση του προβληματισμού
2. Σκοπός της έρευνας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

- 1.1 Τι είναι αξιολόγηση και τι εκπαιδευτική αξιολόγηση
- 1.2 Αξιολόγηση του μαθητή – Βασικές αρχές στην αξιολόγηση του μαθητή
- 1.3 Είδη αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή
- 1.4 Αρχή των επιδόσεων στην κοινωνία και στο σχολείο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

- 2.1 Οι κοινωνικοί λόγοι της αναγκαιότητας της αξιολόγησης
- 2.2 Οι παιδαγωγικοί λόγοι της αναγκαιότητας της αξιολόγησης
- 2.3 Αμφισβήτηση της αναγκαιότητας αξιολόγησης του μαθητή

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΣΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

- 3.1. Λειτουργίες των μέσων έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης
- 3.2. Προβλήματα στην βαθμολόγηση της επίδοσης του μαθητή



- 3.3. Μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή
- 3.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των μέσων έκφρασης αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

- 4.1. Τι είναι περιγραφική αξιολόγηση
- 4.2. Ιστορική αναδρομή – Ευρωπαϊκή εμπειρία
- 4.3. Πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης
- 4.4. Μειονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης
- 4.5. Προϋποθέσεις που είναι απαραίτητο να διασφαλιστούν προκειμένου να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση
- 4.6. Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 5.1. Αφετηριακές επισημάνσεις
- 5.2. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου
- 5.3. Το δείγμα της έρευνας
- 5.4. Οι υποθέσεις της έρευνας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

- 6.1. Αναφορικά με το φύλο του δείγματος
- 6.2. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών
- 6.3. Αναφορικά με την οργανικότητα (τύπο) σχολείου
- 6.4. Αναφορικά με την πανεπιστημιακή μόρφωση (πτυχία) των εκπαιδευτικών



- 6.5. Αναφορικά με το πότε ήρθαν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή με το αντικείμενο της Αξιολόγησης και της Περιγραφικής αξιολόγησης
- 6.6. Αναφορικά με το αν ανταποκρίνονται οι μορφές αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, που εφαρμόζονται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, στις απαιτήσεις των λειτουργιών που αποδίδονται στα μέσα έκφρασης
- 6.7. Αναφορικά με την ανάγκη ύπαρξης μιας εναλλακτικής μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή
- 6.8. Αναφορικά με το αν μπορεί η περιγραφική αξιολόγηση να αναπληρώσει τα κενά που αφήνουν οι «παραδοσιακές» μορφές έκφρασης – αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης
- 6.9. Αναφορικά με το αν έχουν εφαρμόσει ως σήμερα οι εκπαιδευτικοί την περιγραφική αξιολόγηση
- 6.10. Αναφορικά με το αν ισχύουν και σήμερα οι λόγοι (ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών) που επικαλέστηκαν οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών το 1993, για να μην εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση
- 6.11. Αναφορικά με το αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση
- 6.12. Αναφορικά με την γνώμη των εκπαιδευτικών για τα θετικά χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης
- 6.13. Αναφορικά με τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τα αρνητικά χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης
- 6.14. Αναφορικά με τους παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως ανασταλτικούς στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο
- 6.15. Αναφορικά με την γνώμη τους σε μια μελλοντική υποχρεωτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο σχολείο



6.16. Αναφορικά με τις τάξεις που κρίνουν απαραίτητο να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΒΔΟΜΟ

Συμπερασματικές διαπιστώσεις – προτάσεις

Βιβλιογραφία

Παραρτήματα



ΕΙΣΑΓΩΓΗ – Ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

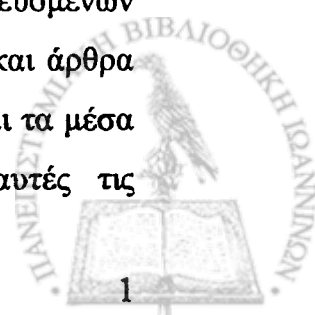
1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Για κανένα άλλο εκπαιδευτικό θέμα δεν γίνεται τόση πολύ συζήτηση, όσο για το θέμα της αξιολόγησης του μαθητή στο σχολείο. Είναι ένα ζήτημα που απασχολεί μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και την πολιτεία.

Κυρίαρχο θέμα των συζητήσεων των εκπαιδευτικών, όχι μόνο κατά την περίοδο επίδοσης των ελέγχων τριμήνου, είναι η αξιολόγηση του μαθητή και ιδιαίτερα τα μέσα έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται διαρκώς πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, αναζητούν μεθόδους και τεχνικές που θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν δίκαια και αντικειμενικά τους μαθητές τους. Ταυτοχρόνως προβληματίζονται για τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης που χρησιμοποιούν επιδιώκοντας την όσο το δυνατόν πληρέστερη ενημέρωση μαθητών και γονέων.

Δυστυχώς λίγοι από τους σημερινούς εκπαιδευτικούς διαθέτουν συστηματική και αξιολογητική θεωρητική κατάρτιση πάνω σε θέματα αξιολόγησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο της αξιολόγησης με τρόπο εμπειρικό. Στηρίζονται συνήθως στα όσα βίωσαν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους σταδιοδρομίας, στηρίζονται στην πείρα και τις συμβουλές των παλαιότερων συναδέλφων ή σε υποδείξεις εγκυκλίων και νομοθετικών διαταγμάτων.

Ευτυχώς τα τελευταία χρόνια έγινε πλέον κατανοητό απ' όλους και ιδιαίτερα από την πολιτεία, ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν μπορεί να θεωρείται «δεδομένη γνώση» για κάθε εκπαιδευτικό που, χωρίς να έχει λάβει κατά την προετοιμασία του την απαιτούμενη εκπαίδευση σε θέματα αξιολόγησης, επωμίζεται αβοήθητος το δύσκολο έργο της αξιολόγησης των μαθητών. Για τον σκοπό αυτό έχει συμπεριληφθεί το αντικείμενο της αξιολόγησης στο πρόγραμμα σπουδών των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και των μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα έχουν γραφεί βιβλία και άρθρα τα οποία πραγματεύονται θέματα γύρω από την αξιολόγηση του μαθητή και τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Παρ' όλες όμως αυτές τις



προσπάθειες το πρόβλημα της αξιολόγησης του μαθητή και ιδιαίτερα το πρόβλημα των μέσων έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο σημερινό ελληνικό σχολείο είναι υπαρκτό και αναζητά λύση. Χωρίς αμφιβολία το πρόβλημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι σημαντικό, ο υπερτονισμός του όμως επισκιάζει την ουσιαστική λειτουργία του σχολείου, που είναι η επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης από όλους τους μαθητές, μέσω της αποτελεσματικής διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.

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

Η ίδια αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, απέναντι σε νέες πρακτικές αξιολόγησης όπως η περιγραφική αξιολόγηση, θεωρείται πιθανή και σήμερα από ειδικευμένους στην αξιολόγηση παιδαγωγούς.¹

Αναμένεται λοιπόν και σήμερα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να έχουν την ίδια αρνητική στάση απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ή λόγοι όπως η συνεχώς αυξανόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μέσα από προγράμματα εξομοίωσης πτυχίων, μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο) και εισόδου στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών τετραετούς φοίτησης σε παιδαγωγικά τμήματα, έχουν μεταβάλλει τη στάση των εκπαιδευτικών και διάκεινται

¹ Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 139-140.



θετικά προς την περιγραφική αξιολόγηση σαν μέσον έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Την υπόθεση αυτή θέλουμε να την επιβεβαιώσουμε ή όχι, μέσα από την έρευνα που διενεργούμε με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας.

Ειδικότερα επιδιώκουμε να διερευνήσουμε, μέσα από ερωτηματολόγιο, τους λόγους που πιθανώς επικαλούνται σήμερα οι εκπαιδευτικοί και είναι αρνητικοί απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση. Είναι οι ίδιοι που επικαλέστηκαν οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ή έχουν αλλάξει.

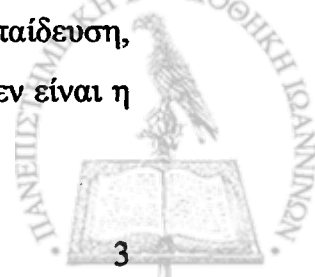
Την παραπάνω υπόθεση επιχειρούμε να διερευνήσουμε έχοντας ως σημείο αναφοράς τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές: το «φύλο» του εκπαιδευτικού, τα «έτη υπηρεσίας» και τις «σπουδές» των εκπαιδευτικών.

Τα ερωτήματα που επιτακτικά προβάλλουν και ζητούν απάντηση για να επιβεβαιωθεί ή όχι η υπόθεσή μας είναι:

- Μέσα από τις σπουδές τους, οι εκπαιδευτικοί, έχουν καταρτιστεί επαρκώς πάνω σε θέματα αξιολόγησης και της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή;
- Έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης όπως της παρατήρησης, της περιγραφής και της καταγραφής;
- Πόσο θετικά ή πόσο αρνητικά θεωρούν τα χαρακτηριστικά που καταγράφονται, στην σχετική βιβλιογραφία, ως θετικά ή ως αρνητικά αντίστοιχα χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης;
- Ποιους παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως ανασταλτικούς στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο;

2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση, μέσα από ερωτηματολόγιο, της γνώμης των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για την περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Επιδίωξή μας δεν είναι η



συνεισφορά στην θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης- πώς θα μπορούσε άλλωστε-αφού οι δυνατότητές μας δεν επιτρέπουν κάτι τέτοιο. Για εμάς θα αποτελεί τιμή αλλά και επιτυχία, η συγκεκριμένη εργασία με τα συμπεράσματα της έρευνας να γίνει αφορμή, να έρθει στην επιφάνεια η συζήτηση γύρω από την περιγραφική αξιολόγηση, να προβληματιστούν οι εκπαιδευτικοί πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση, να εκφράσουν ελεύθερα την γνώμη τους με τελικό σκοπό την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσον αποτύπωσης και έκφρασης του αποτελέσματος της επίδοσης του μαθητή.

Αφορμή για την συγγραφή του συγκεκριμένου πονήματος και την διεξαγωγή της έρευνας, στάθηκε το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, στις ιδιωτικές συζητήσεις, παραδέχονται ότι τα μέσα έκφρασης της αξιολόγησης, που χρησιμοποιούνται σήμερα στο σχολείο, δεν ανταποκρίνονται στο ρόλο τους, που είναι η πλήρης ενημέρωση και πληροφόρηση μαθητών και γονέων σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών. Παραδέχονται επίσης την περιγραφική αξιολόγηση ως το μόνο μέσο έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή που πληροφορεί και ενημερώνει πλήρως μαθητές και γονείς και βοηθά στην ουσιαστική ανατροφοδότηση μαθητή και εκπαιδευτικού. Αφορμή επίσης στάθηκε το γεγονός ότι υπάρχουν, έστω και λίγοι εκπαιδευτικοί, μέσα σ' αυτούς συγκαταλέγεται και ο διενεργών την παρούσα έρευνα, οι οποίοι εφαρμόζουν «άτυπα» την περιγραφική αξιολόγηση, όπως και κάποιοι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να την εφαρμόσουν αλλά συναντούν δυσκολίες. Ιδιαίτερα υπάρχουν εκπαιδευτικοί, κυρίως στις τάξεις Α' και Β', οι οποίοι προσπαθούν να συντάξουν κάποιες «στερεότυπες» έστω προτάσεις, που να περιγράφουν τις επιδόσεις του μαθητή στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τις κλίσεις του μαθητή, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή ανά γνωστικό αντικείμενο, και σ' αυτούς κυρίως απευθύνεται και αφιερώνεται η παρούσα εργασία.

Τα θέματα τα οποία θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης, για να μπορέσουμε να στοιχειοθετήσουμε τη δική μας τοποθέτηση, είναι κατ' αρχήν η αξιολόγηση σαν έννοια και κοινωνικό φαινόμενο, καθώς και η επίδοση σαν έννοια και περιεχόμενο στη σχολική και την υπόλοιπη κοινωνική πραγματικότητα. Για την όσο το δυνατόν πληρέστερη προσέγγιση των εννοιών αξιολόγηση και επίδοση θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις σε μερικά κρίσιμα ερωτήματα που προκύπτουν:

Τι νοείται με τον όρο «αξιολόγηση» και ποιος είναι ο ρόλος της στις δραστηριότητες των ανθρώπων;



Τι είναι εκπαιδευτική αξιολόγηση; Ποιο είναι το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης;

Ποια είναι τα είδη αξιολόγησης στη διδακτική πράξη;

Ποιος επέβαλε ή επιβάλλει τη χρήση της αξιολόγησης (αναγκαιότητα);

Ποια είναι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης;

Στην συνέχεια θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την έννοια της επίδοσης και να οριοθετήσουμε το περιεχόμενό της όπως επίσης να απαντήσουμε στο ερώτημα: αν μπορεί να μετρηθεί η επίδοση σε όλες τις δραστηριότητες των ανθρώπων. Ακόμη θα αναφερθούμε στους παιδαγωγικούς και στους κοινωνικούς λόγους της αναγκαιότητας της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και στην αμφισβήτηση της αναγκαιότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, με τις λειτουργίες που επιτελούν όπως επίσης και με τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα του καθενός χωριστά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί και το κεντρικό μέρος της εργασίας μας, επιχειρούμε αρχικά να προσεγγίσουμε εννοιολογικά την περιγραφική αξιολόγηση. Γίνεται μια ιστορική αναδρομή και αναφορά στην ευρωπαϊκή εμπειρία. Στην συνέχεια παραθέτουμε τις λειτουργίες τις οποίες επιτελεί η περιγραφική αξιολόγηση, όπως αυτές παρουσιάζονται στην σχετική βιβλιογραφία. Ακόμη γίνεται λόγος για τις δεξιότητες και την κατάρτιση που απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή της, για τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει σαν μέσον έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και στους παράγοντες εκείνους που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στην διαδικασία υλοποίησης της έρευνας, στην τεχνική της, στο ερωτηματολόγιο (σαν μέσον συλλογής δεδομένων) και στο δείγμα της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και παρουσιάζουμε τη δική μας πρόταση για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή, είτε αυτή παίρνει την μορφή της συστηματικής και οργανωμένης προσπάθειας, περνά συνήθως από τρία στάδια: τον προγραμματισμό, την εφαρμογή του προγράμματος και την αξιολόγηση του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε.

Στις κοινές – καθημερινές δραστηριότητες και του πιο απλού ανθρώπου εφαρμόζεται η παραπάνω διαδικασία, κατά τρόπο συνοπτικό, τις περισσότερες φορές ασυνείδητα και εμφανίζονται σε μικρογραφία τα στάδια που προαναφέραμε. Τις ίδιες φάσεις θα διακρίνουμε και στις σπουδαίες ενέργειες, είτε μεμονωμένων ανθρώπων, είτε μεγάλων κρατικών φορέων και οργανισμών. Μια τέτοια μεγάλης εμβέλειας κοινωνική προσπάθεια είναι και η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την αξιολόγηση του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε σε κάθε προσπάθεια εξαρτάται, αν θα συνεχιστεί και στο μέλλον η εφαρμογή του προγράμματος όπως έχει ή αν θα χρειαστεί τροποποίηση.

Στην περίπτωση που αυτό που αξιολογείται είναι το αποτέλεσμα συστηματικής και με συγκεκριμένο στόχο οργανωμένης προσπάθειας, η αξιολόγηση δεν χρησιμεύει μόνον σαν μέσον εκτιμήσεως του βαθμού επιτεύξεως του αρχικού στόχου, αλλά παράλληλα συνιστά και την διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας όλου του προγράμματος και της αποτελεσματικότητας των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται.

Α ξ ι ο λ ό γ η σ η , σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό που δίνεται στην έννοια αυτή, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα, με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως.²

Οι αξιολογήσεις, οι οποίες γίνονται με «απλοϊκό τρόπο» (π.χ. οι αξιολογήσεις των απλών πολιτών για την πορεία του έργου της κυβέρνησης), χαρακτηρίζονται από αυθορμητισμό, από έλλειψη σχεδίου και συστήματος, περιέχουν υποκειμενικές

² Βλ. Κασσωτάκης, Μ. 1989: 13-15.



γνώμες. Από τις αξιολογήσεις αυτές απουσιάζει η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα.

Οι αξιολογήσεις όμως που συναρτώνται με την οργάνωση, την λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο ιδιαίτερα σημαντικών θεσμών, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλουν να γίνονται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένους στόχους.³

Ο όρος «αξιολόγηση» είναι πολύ εύχρηστος στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Χρησιμοποιείται συχνά από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διοικητικούς παράγοντες της εκπαίδευσης, τον τύπο και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Είναι όμως και από τους πλέον παρερμηνευμένους.⁴ Συνήθως θεωρείται ταυτόσημος με τους όρους “εκτίμηση”, “εξετάσεις”, “βαθμολογία”. Η σύγχυση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι ο όρος αξιολόγηση στην εκπαίδευση ορίζεται άλλοτε με την στενή και άλλοτε με την ευρεία έννοια.

Ο Gronlund ορίζει την αξιολόγηση ως την συστηματική διαδικασία, που ακολουθείται στο σχολείο, προκειμένου να προσδιοριστεί η έκταση της επιτυχίας των διδακτικών σκοπών.⁵ Ο ορισμός αυτός βλέπει την αξιολόγηση από καθαρά διδακτική σκοπιά.

Ο Ebel θεωρεί την αξιολόγηση ως “ποιοτική κρίση” (qualitative judgment) για το πόσο καλή ή πόσο αποδοτική είναι η επίδοση των μαθητών στο σχολείο.⁶

Οι ορισμοί, που προαναφέρθηκαν, βασίζονται τις αξιολογικές κρίσεις τους κυρίως στον μαθητή.

Πληρέστερος φαίνεται να είναι ο ορισμός που δίνει ο κ. Piper, ο οποίος ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εξής: «Αξιολόγηση είναι η διαδικασία, που ασχολείται και μελετάει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και όχι μόνο τα αποτελέσματά της σε συγκεκριμένους τομείς».⁷ Μελετάει όχι μόνο την επίδοση των μαθητών αλλά και την ποιότητα της διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, την χρηστικότητα των σχολικών εγχειριδίων, τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, την οργάνωση και διοίκησή του κλπ. Όλες αυτές οι πληροφορίες είναι απαραίτητες, προκειμένου να προβεί ο

³ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 14.

⁴ Βλ. Αθανασίου, Λ. 1986: 23.

⁵ Βλ. Gronlund, 1976: 6.

⁶ Βλ. Ebel, 1972: 32/67.

⁷ Βλ. Piper, K. 1976: 9.



εκπαιδευτικός σε αξιολογικές κρίσεις και να οδηγηθεί σε αποφάσεις για την επίδοση των μαθητών και την αποδοτικότητα του διδακτικού του έργου.

Τον όρο «αξιολόγηση» στην εκπαίδευση οι Κωνσταντίνου και Ηλιού, τον εκλαμβάνουν ως τον ευρύτερο όλων των παρεμφερών (εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση...), δηλαδή ως τον όρο «ομπρέλα». Με τον όρο “αξιολόγηση” εννοείται 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.⁸

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το εννοιολογικό πεδίο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ευρύτατο. Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου οργάνωσης του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, των εκπαιδευτικών στόχων, των αναλυτικών προγραμμάτων, των μαθησιακών μέσων (π.χ. βιβλίων), των εκπαιδευτικών, των μεθόδων διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

1.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ – ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Ο μαθητής θεωρείται ως ο πιο σημαντικός συντελεστής στη διαδικασία της μάθησης. Η αξιολόγηση του μαθητή έχει τις πιο σημαντικές επιπτώσεις τόσο για τον ίδιο όσο και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Οι περισσότερες από τις επιστημονικές εργασίες με θέμα την αξιολόγηση, ασχολούνται κυρίως με την «αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή» και πολύ λίγες για «την αξιολόγηση του μαθητή». Αυτό συμβαίνει γιατί το σχολείο σήμερα και ειδικά το ελληνικό σχολείο ασχολείται κυρίως με την «επίδοση του μαθητή».⁹ Αντί αυτού θα έπρεπε το σχολείο να δει τον μαθητή σαν άτομο, σαν ένα όλον, σαν μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του δυνατότητες, ενδιαφέροντα, ανάγκες και

⁸ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 15.

Βλ. επίσης: Ηλιού, Μ. 1991: 58/59.

⁹ Βλ. Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 8.



αδυναμίες, σαν ένα πρόσωπο που λειτουργεί ανεξάρτητα και με αυτοτέλεια, που μαθαίνει και αποδίδει με τον δικό του ρυθμό. Για τον λόγο αυτό πρέπει η αξιολόγηση του μαθητή να είναι εξατομικευμένη, να αναφέρεται στο μαθητή ως όλον, στο οποίο, η επίδοση είναι μία μόνο διάσταση. Στόχος πρέπει να είναι ο μαθητής ως «πρόσωπο-όλον» πρώτα και μετά η επίδοσή του.

Στην αξιολόγηση του μαθητή είναι αναγκαίο να τηρούνται μερικές βασικές αρχές. Αρχές αξιολόγησης εννοούμε κάποιους βασικούς κανόνες που είναι αποδεκτοί από έναν μεγάλο αριθμό ειδικών.¹⁰ Οι βασικότερες από τις αρχές αξιολόγησης του μαθητή είναι:

1. Πριν την διαδικασία της αξιολόγησης στο σχολείο προκαθορίζεται το **αντικείμενο** (ειδικό και γενικό) και ο σκοπός (γενικός και ειδικός), δηλαδή ποιον ή τι επιδιώκουμε να αξιολογήσουμε και η διασάφηση των σκοπών της προσπάθειας και της αξιολόγησης.
2. Η **τεχνική** της εκτίμησης της επίδοσης, η **μέθοδος** και το **μέσο** που θα χρησιμοποιηθεί για να είναι αποδοτικά πρέπει να έχουν επιλεγεί με γνώμονα τους σκοπούς που έχουν τεθεί και να έχουν προσαρμοστεί σ' αυτούς. Ο αξιολογητής θα πρέπει να έχει πάντοτε υπόψη του ότι καμία μέθοδος δεν είναι κατάλληλη για κάθε κατάσταση αξιολόγησης. Καλύτερη είναι εκείνη που εξυπηρετεί πληρέστερα τους συγκεκριμένους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της συγκεκριμένης αξιολόγησης.
3. Για μια «ολική εκτίμηση» του μαθητή, απαιτείται **συνδυασμός** μέσων, μεθόδων και τεχνικών. Μία μόνο μέθοδος αξιολόγησης δεν δίνει αποτελέσματα που συνθέτουν μια «ολική εκτίμηση» του μαθητή.
4. Το **υποκείμενο** της αξιολόγησης, δηλαδή ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις (προσόντα) και να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και μεθοδολογία. Πρέπει δηλαδή ο αξιολογητής να είναι καλά καταρτισμένος σχετικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους. Να γνωρίζει πολύ καλά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και γενικά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κάθε μεθόδου.
5. Η αξιολόγηση της επίδοσης δεν πρέπει ποτέ να μετατραπεί σε **αυτοσκοπό**. Ο αξιολογητής δεν πρέπει να θεωρεί την αξιολόγηση σαν τελικό σκοπό, αλλά ως το μέσον με το οποίο θα υλοποιηθούν κάποιοι συγκεκριμένοι σκοποί.

¹⁰ Βλ. Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 9, Κασσωτάκης, 1981, Ξωχέλλης, 1986.
Βλ. επίσης: Κωνσταντίνου, Χ., 2000: 15/16.



6. Η αξιολόγηση είναι διαδικασία **δυναμική**. Για να είναι η αξιολόγηση δυναμική διαδικασία πρέπει να είναι συνεχής και να βασίζεται σε δυναμική μεθοδολογία. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε προσπάθειας μάθησης, στην επιτυχία της οποίας και θα συντείνει.
7. Καταλληλότερος τρόπος αξιολόγησης του μαθητή είναι εκείνος που ακολουθεί τον **Νόμο της Οικονομίας**: που αποφέρει τα ίδια αποτελέσματα με το συντομότερο, απλούστερο, αποτελεσματικότερο και αμεσότερο τρόπο.
8. Για να έχει ουσιαστικό λόγο ύπαρξης η αξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε κάποιο **κέρδος**, σε κάποιο όφελος. Η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί ως μέσο προς την μάθηση, να διευκολύνει την μάθηση. Η αξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση, σε όφελος. Όπου δε υπάρχει βελτίωση ή όφελος, η αξιολόγηση είναι περιττή και ίσως επιβλαβής. Συμπερασματικά θα υποστηρίξουμε όχι αξιολόγηση για την αξιολόγηση.
9. Η αξιολόγηση δεν είναι γενική, αλλά **«ειδική δραστηριότητα»**. Θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ειδική περίπτωση κάτω από την οποία διεξάγεται η αξιολόγηση. Γνωστές γενικές πρακτικές να προσαρμόζονται στις ειδικές ανάγκες της κάθε κατάστασης αξιολόγησης. Έτσι εξασφαλίζονται η **«ευελιξία»** και η **«προσαρμοστικότητα»**, βασικά χαρακτηριστικά της δυναμικής αξιολόγησης.

1.3. ΕΙΔΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Οι μορφές αξιολόγησης που μπορεί να εντοπίσει κανείς σε επεξεργασμένα επιστημονικά κείμενα των ειδικών (π.χ. G. Noizet και J. P. Caverni) είναι καταρχήν δύο:¹¹

α. Η **συνεχής** αξιολόγηση, κατά την οποία η τελική γνώμη και κρίση για τον κάθε μαθητή είναι το αποτέλεσμα συνεχούς αξιολογικής διαδικασίας. Περιλαμβάνει ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες ο εκπαιδευόμενος υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Με συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης επιδιώκεται η συνεχής παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή. Δίνεται η δυνατότητα στον αξιολογητή να

¹¹ Βλ. NOIZET, G.-CAVERNI, J., *La psychologie de l' évaluation scolaire*, P.U.F., Paris 1977: 16/21.
Βλ. επίσης Κασσωτάκης, Μ. 1989: 24/29
Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 16-19

διαμορφώσει αντικειμενική γνώμη για τον μαθητή , καθώς και να εντοπίσει τις δυσκολίες, τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες δυνατότητες του μαθητή.

Η συνεχής αξιολόγηση πραγματοποιείται παράλληλα με την εξέλιξη της διδασκαλίας του μαθήματος και γίνεται πάντοτε εντός του σχολείου με την ευθύνη των ίδιων των διδασκόντων με στόχο να υποβοηθηθούν οι μαθητές να υπερπηδήσουν τις δυσκολίες και να προσαρμοστούν στο ρυθμό διδασκαλίας.

β. Η **αποσπασματική ή στιγμιαία** αξιολόγηση περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες που πραγματοποιούνται αποσπασματικά μία μόνο φορά στο τέλος μιας μακράς περιόδου (εξάμηνο, προαγωγικές, απολυτήριες εξετάσεις). Η γνώμη που σχηματίζεται για την αξία του κάθε μαθητή στηρίζεται στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μιας και μόνης δοκιμασίας με συνέπεια ο ρόλος του παράγοντα τύχη να είναι μεγάλος.

Σκοπός των δοκιμασιών αυτών είναι η τελική εκτίμηση: του τι έμαθε ο μαθητής στην διάρκεια ορισμένης χρονικής περιόδου π.χ. στο τέλος του εξαμήνου ή έτους. Σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης για την επιλογή των ικανότερων μεταξύ πολλών υποψηφίων ή για εισαγωγή σε ανώτερες βαθμίδες ή για την κατάληψη ορισμένων θέσεων.

Η διάκριση αυτή μεταξύ των δύο ειδών της αξιολόγησης έχει περισσότερο θεωρητική παρά πρακτική αξία. Στην σχολική πράξη, όπως παρατηρούν οι G. Noizet και J. P. Cavemí, η τελική εκτίμηση της επιδόσεως του μαθητή προέρχεται από τον συμψηφισμό του αποτελέσματος των τελικών εξετάσεων μ' εκείνα των ενδιάμεσων δοκιμασιών της συνεχούς αξιολόγησης. Με τον συνδυασμό αυτό επιτυγχάνεται αντικειμενικότερη εκτίμηση της αξίας του μαθητή και περιορίζεται πολύ ο παράγοντας τύχη. Μειονέκτημα του συνδυασμού των δύο μορφών αξιολόγησης θεωρείται το γεγονός ότι οι ενδιάμεσες αξιολογήσεις της συνεχούς αξιολόγησης γίνονται μια υποδιαίρεση της τελικής αξιολόγησης, χάνουν έτσι τον πληροφοριακό τους χαρακτήρα και χρησιμεύουν μόνο στη διαμόρφωση του τελικού βαθμού του μαθητή. Το μειονέκτημα αυτό μπορεί να εξαλειφθεί αν συνδυαστεί η συνεχής αξιολόγηση με τα αποτελέσματα των τελικών εξετάσεων χωρίς να χάνεται ο πληροφοριακός χαρακτήρας των ενδιάμεσων δοκιμασιών.

Σύμφωνα με μια διαφορετική θεώρηση της αξιολόγησης, η οποία είναι περισσότερο προσαρμοσμένη στις εξελίξεις των κλάδων εκείνων των Επιστημών της Αγωγής που ασχολούνται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση



των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και παρουσιάζεται από τον Bloom και τους συνεργάτες του, περιλαμβάνει τους εξής τρεις τύπους αξιολόγησης¹²:

- α. Την **αρχική ή διαγνωστική** αξιολόγηση
- β. Τη **διαμορφωτική-σταδιακή** αξιολόγηση
- γ. Την **τελική ή συνολική** αξιολόγηση

Στη διαγνωστική αξιολόγηση εντάσσονται οι δοκιμασίες εκείνες που σκοπό έχουν να προσδιορίσουν το επίπεδο γνώσεων των μαθητών σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός π.χ. που δίνει στους μαθητές του ένα διαγώνισμα ή αντικειμενικό τεστ γνώσεων σχετικό με το γνωστικό αντικείμενο που θα διδάξει κατά το νέο έτος, για να πληροφορηθεί τι ξέρουν οι νέοι μαθητές του, κάνει διαγνωστική αξιολόγηση. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση κατέχει σπουδαία θέση στις σύγχρονες διδακτικές διαδικασίες, οι οποίες επιδιώκουν να οδηγήσουν όλους τους μαθητές στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων. Τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν έτσι ώστε η διδασκαλία να προσαρμόζεται στο αρχικό επίπεδο του κάθε μαθητή ή μιας μικρής ομάδας μαθητών του αυτού επιπέδου, έτσι δίνεται η δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες και τα άλλα σχετικά στοιχεία που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος ή των μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Επιδίωξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να τοποθετηθεί αξιολογικά ο μαθητής ανάμεσα στους άλλους συμμαθητές του με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητές του, κάτι που αποτελούσε τον κανόνα σχεδόν για όλες τις μορφές της παραδοσιακής αξιολόγησης, αλλά να καθοριστεί πόσο ο καθένας πέτυχε τον στόχο που επιδίωκε η διδασκαλία.

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση είναι εκείνη που γίνεται κατά την στιγμή της συνολικής εκτίμησης του τι επιτεύχθηκε σε σύγκριση με το τι είχε αρχικά καθοριστεί σαν τελικός στόχος. Η τελική αξιολόγηση δεν είναι πάντα ανάγκη να διεξάγεται στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά μπορεί να γίνεται και για επιμέρους στόχους που συγκροτούν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού στόχου.

¹² Βλ. B. S. BLOOM, J. T. HASTINGS, G. MADAUS. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill, New-York 1971.

1.4. Η ΑΡΧΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

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

Σύμφωνα μ' έναν πρόχειρο ορισμό: επίδοση είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας σωματικής ή πνευματικής. Για να χαρακτηριστεί ως επίδοση το αποτέλεσμα, πρέπει η προσπάθεια να είναι σημαντική, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται στο υποκείμενο το βίωμα της επιτυχίας, που συνοδεύει κάθε επίδοση.¹³ Αυτό όμως έχει σαν αποτέλεσμα κάτι το οποίο για κάποιον αποτελεί επίδοση και του εξασφαλίζει βιώματα επιτυχίας, για κάποιον άλλον να είναι μια απλή ενέργεια και για έναν τρίτο να είναι ένας στόχος μη πραγματοποιήσιμος, αφού είναι πολύ πάνω από τις δυνατότητές του και η ενασχόληση μαζί του μόνο απογοήτευση προκαλεί.

Κάθε άτομο επιδιώκει μέσα από τις επιδόσεις του να «αναγνωριστεί» στο στενότερο και ευρύτερο περίγυρό του. Η επιδίωξη ενός ατόμου για αναγνώριση, μέσω της επίδοσης, στο κοινωνικό περιβάλλον αναγάγει την επίδοση σε κοινωνικό φαινόμενο.¹⁴ Η επίδοση όμως μπορεί να αναγορευτεί σε πρόβλημα όταν γίνεται αυτοσκοπός, όταν δηλαδή το άτομο ή οι διάφορες κοινωνικές ομάδες πιέζονται ή καταπιέζονται για να πετύχουν πολύ ψηλές επιδόσεις.

Η σημερινή κοινωνία έχει χαρακτηριστεί ως «κοινωνία των επιδόσεων». Η αρχή των επιδόσεων απέκτησε μεγάλη σημασία στα πλαίσια των κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων που δρομολογήθηκαν κυρίως με την βιομηχανική επανάσταση. Η στροφή στις επιδόσεις όμως είχε ξεκινήσει πολύ πιο μπροστά. Οι κυριότεροι λόγοι γι' αυτό είναι¹⁵:

1. **Οικονομικοί λόγοι:** Οι σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από προηγμένες μορφές κατανομής εργασίας. Οι διαδικασίες κατανομής θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένα κριτήρια, έτσι ώστε η παραγωγικότητα να αυξάνει και η ικανοποίηση των ατόμων να μεγαλώνει. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, που η κατανομή των επαγγελματικών και κοινωνικών θέσεων έπαψε πια να γίνεται

¹³ Βλ. Καψάλης, Α. 1998: 35.

¹⁴ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 21.

¹⁵ Βλ. Καψάλης, Α. 1998: 39-40.



«αποκλειστικά» με βάση την καταγωγή και την κοινωνική προέλευση, το πιο λειτουργικό κριτήριο για το σκοπό αυτό αποτελούν πλέον οι ατομικές ικανότητες και επιδόσεις.

2. **Κοινωνικοί λόγοι:** Η κατανομή των επαγγελματικών και κοινωνικών θέσεων με βάση τις ατομικές ικανότητες και επιδόσεις ανταποκρινόταν απόλυτα στο βασικό αίτημα του Διαφωτισμού, που εκφράστηκε με το σύνθημα της γαλλικής επανάστασης για ισότητα. Η αρχή των επιδόσεων προϋποθέτει ισότητα ευκαιριών. Η αρχή δηλαδή αυτή δεν αποτελεί μόνον ένα οικονομικό κριτήριο, αλλά και κοινωνικό λειτουργικό κριτήριο (εργασιακού και κοινωνικού) καταμερισμού, που χρησιμοποιεί η σημερινή κοινωνία.
3. **Ψυχολογικοί λόγοι:** Η αρχή των επιδόσεων ανταποκρίνεται ψυχολογικά στην κοινή αντίληψη για την κοινωνική δικαιοσύνη, σύμφωνα με την οποία η οποιαδήποτε προσπάθεια και εργασία πρέπει να αμείβεται ανάλογα. Όποιος καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια, κόπο, υπομονή κλπ από τους άλλους, όποιος υπομένει αντιξοότητες και ξεπερνά δυσκολίες παίρνει αμοιβή, μισθό, κοινωνική καταξίωση κλπ.

Σήμερα δεν μπορούμε βέβαια να ισχυριστούμε ότι εξαλείφτηκαν οι κοινωνικές αδικίες και ανισότητες. Η αρχή των επιδόσεων δεν εξαλείφει τις αδικίες και τις ανισότητες αυτές, απλά τις μετριάζει.¹⁶

Το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και ειδικότερα η αξιολόγηση της επίδοσης είναι από τα γνωστότερα και παλαιότερα που απασχόλησαν και συνεχίζουν να απασχολούν όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία και ασφαλώς τους εκπαιδευτικούς που είναι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πράξης. Είναι ένα ζήτημα, που συνδέεται άμεσα με τις παιδαγωγικές διαδικασίες, τους παιδαγωγικούς στόχους, με τις λειτουργίες του σχολείου και με τους κοινωνικοπολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες και τις εξελίξεις.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η επίδοση μπορεί να προσανατολίζεται όχι μόνο προς ένα αποτέλεσμα, αλλά και προς μια διαδικασία. Στο σχολείο, η επίδοση αναφέρεται συνήθως σ' ένα αποτέλεσμα, αφού ο μαθητής πετυχαίνει κάτι που ανταποκρίνεται σε εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια επιτυχίας, όπως είναι οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό σημαίνει πως στο σχολείο εξετάζουμε την

¹⁶ Βλ. Nipkow, K. 1978: 8.



έννοια «επίδοση» συνήθως με τους στόχους διδασκαλίας, αγνοώντας τις ατομικές δυνατότητες επιδόσεων κάθε μαθητή.

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποτελεί έναν τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης άμεσα συνδεδεμένο με τη διδασκαλία. Η διδασκαλία στην τάξη επιδιώκει την οικειοποίηση από την πλευρά του μαθητή, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς μάθησης που επιδιώκει το σχολείο. Με την ολοκλήρωση ενός διδακτικού προγράμματος πετυχαίνουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό οι στόχοι αυτοί, συντελείται δηλαδή η μάθηση.¹⁷ Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ελέγξει ποιοι μαθητές και σε ποιο βαθμό έχουν «μάθει», είναι απαραίτητο η αφηρημένη έννοια «μάθηση» να μεταφραστεί σε κάποια παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι η επίδοσή τους σε κάποιον τομέα ή γενικότερα κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά του. Έτσι μπορεί να πει κανείς ότι «σχολική επίδοση είναι η εξωτερίκευση από τον μαθητή αυτών που έχει μάθει». Ο μαθητής καλείται άτυπα ή σε διαδικασίες εξετάσεων (προφορικές, γραπτές κλπ) να δείξει τι ξέρει ή τι μπορεί να κάνει.

Με τον όρο «επίδοση», με στενή έννοια, στο σχολείο, εννοούμε συνήθως τις γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες, που δείχνει ότι έχει ένας μαθητής, σ' ένα συγκεκριμένο μάθημα, τη στιγμή που εξετάζεται κάτω από συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες και τρόπο εξέτασης.¹⁸ Οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες αυτές δεν είναι πάντα ενδεικτικές των πραγματικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει ο μαθητής στο συγκεκριμένο μάθημα. Από την άποψη αυτή ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι επιφυλακτικός στην διατύπωση της τελικής αξιολογικής του κρίσης.

Με ευρεία έννοια ο όρος «επίδοση» χρησιμοποιείται στο σχολείο για να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που φαίνεται ότι έχει ο μαθητής σ' ένα συγκεκριμένο μάθημα, μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (τρίμηνο, εξάμηνο, έτος), όπως αυτή πιστοποιείται από το είδος των εξετάσεων που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός, την συχνότητα αυτών και τις συνθήκες διεξαγωγής.¹⁹

Η επίδοση στο σχολείο δεν είναι αποκλειστική υπόθεση του μαθητή. Επηρεάζεται αναμφίβολα από τον ίδιο, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται και από

¹⁷ Βλ. Ξωχέλλη, Π. 1986: 12.

¹⁸ Βλ. Αθανασίου, Λ. 1986: 42.

¹⁹ Βλ. Brown, 1981. Ahman – Clock, 1975.



ποικίλους άλλους εξωγενείς παράγοντες. Η επίδοση του μαθητή εξαρτάται από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του (βιολογικά, γνωστικά, ψυχοκινητικά...), από τα οικογενειακά γνωρίσματά του (μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες...), από τον κοινωνικό περίγυρο (συνομήλικοι, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, κλίμα τάξης-αυταρχικό, ανταγωνιστικό, συνεργατικό, διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κλπ).²⁰

Γύρω από το ζήτημα της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο αλλά και της αξιολόγησής της εμφανίζονται βασικά ερωτήματα στα οποία επιχειρούμε στη συνέχεια να δώσουμε απαντήσεις:

Μπορεί να μετρηθεί η επίδοση; Ποια μορφή επίδοσης του μαθητή αξιολογείται στο σχολείο; Πώς εκφράζεται και περιγράφεται η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή;

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στηρίζεται σε ποικίλα δεδομένα, από τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ως τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών παίζει σημαντικό ρόλο σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η παιδαγωγική μέτρηση ταυτίζεται με την αξιολόγηση. Με την μέτρηση της σχολικής επίδοσης προσεγγίζεται ο βαθμός στον οποίο έχει συντελεστεί η μάθηση. Η ακρίβεια της προσέγγισης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η αντικειμενικότητα των μεθόδων μέτρησης, οι συνθήκες διεξαγωγής κλπ. Συχνά η αξιολόγηση ταυτίζεται με τη μέτρηση.²¹ Η αξιολόγηση εξαρτάται από την μέτρηση, αλλά αναφέρεται γενικότερα σε χαρακτηριστικά και επιδόσεις. Η μέτρηση, στην Παιδαγωγική γενικά, αναφέρεται σε χαρακτηριστικά στενά και καλά καθορισμένα. Η διαδικασία της μέτρησης είναι στην ουσία περιγραφική, γιατί δείχνει ποσοτικά σε ποιο βαθμό έχει κατακτηθεί ένα χαρακτηριστικό.

Οι σκοποί που επιδιώκει η εκπαίδευση είναι πολύ γενικοί και ασαφείς. Στην μορφή όμως αυτήν ούτε τη διδασκαλία καθοδηγούν, αλλά ούτε και είναι εύκολο να διαπιστωθεί το αν επιτεύχθηκαν ή όχι. Για τον λόγο αυτό, διατυπώνονται συγκεκριμένοι στόχοι διδασκαλίας, οι οποίοι απορρέουν από τους γενικότερους

²⁰ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 23.

²¹ Βλ. Αθανασίου, Α. 1986: 42-43, Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ., 1985: 25, Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 23.



σκοπούς του μαθήματος και επιτρέπουν την καλύτερη οργάνωση της ύλης διδασκαλίας και των τεχνικών αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.

Κατά τον K. Westphalen, οι στόχοι μάθησης διακρίνονται σε τέσσερα είδη, σύμφωνα με τον βαθμό γενίκευσής τους: α) τα ιδεώδη β) οι γενικοί σκοποί γ) οι γενικοί στόχοι και δ) οι μερικοί ή επιμέρους στόχοι.²² Για τον έλεγχο της σχολικής επίδοσης χρησιμοποιούνται οι επιμέρους στόχοι που περιγράφουν πολύ συγκεκριμένα το επιδιωκόμενο κέρδος μάθησης και διατυπώνονται με όρους παρατηρήσιμης συμπεριφοράς. Περιγράφουν δηλαδή τι θα πρέπει να μπορούν να κάνουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, ώστε να μπορεί αν μετρηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων.

Ένα πρόβλημα που συνδέεται με την διατύπωση στόχων είναι ότι υπάρχουν ορισμένοι τομείς της συμπεριφοράς των μαθητών που δεν μπορούν να διατυπωθούν τόσο συγκεκριμένα και περιγραφικά. Με το πρόβλημα αυτό συνδέεται η επιφύλαξη για τη χρήση της μέτρησης στα σχολεία, σε ό,τι αφορά τη μέτρηση των σύνθετων αποτελεσμάτων της αγωγής. Είναι γεγονός ότι ιδιότητες όπως η κριτική ικανότητα ή η οικειοποίηση αξιών, ενώ αποτελούν σημαντικούς στόχους της αγωγής, είναι δύσκολο να καθοριστούν ικανοποιητικά και να αποτελέσουν έτσι συστηματικό αντικείμενο της διδασκαλίας, όπως και να μετρηθούν. Συνέπεια αυτών των δυσκολιών είναι ότι συχνά ως στόχοι διδασκαλίας θεωρούνται μόνο τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες που εύκολα μπορούν να μετρηθούν και αυτά μόνο επιδιώκει η διδασκαλία.

Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης στηρίζεται σε δεδομένα που προκύπτουν από μια ποικιλία από τεχνικές. Καμιά τεχνική αξιολόγησης δεν είναι επαρκής για να ελέγξει το αν έχουν επιτευχθεί όλοι οι στόχοι της διδασκαλίας. Σήμερα προτείνεται πληθώρα τεχνικών αξιολόγησης από τα πιο ακριβή όργανα μέτρησης, όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ-επίδοσης, ικανότητας, διαγνωστικά, ως τη συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού, κλίμακες στάσεων και εκτιμήσεως, ερωτηματολόγια και τεχνικές παρατήρησης. Η ποικιλία των τεχνικών εξαρτάται κυρίως από την ποικιλία και την ποιότητα στόχων που επιδιώκει η διδασκαλία, εφόσον βέβαια υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως είναι η άσκηση των εκπαιδευτικών στη χρήση τους και η ύπαρξη των αναγκαίων μέσων.

²² Βλ. Westphalen, K. Αναμόρφωση των Αναλυτικών προγραμμάτων, σελ. 99-100.



Το σχολείο, σαν δημιούργημα της ίδιας της κοινωνίας, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της. Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται ως «κοινωνία των επιδόσεων» και το σχολείο, σαν τμήμα της κοινωνίας, εφαρμόζει στην πράξη, παρά τις διακηρύξεις του, τακτικές και προσανατολισμούς που βρίσκονται κοντά στις απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος και όχι κοντά στις ανάγκες του παιδιού. Αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής είναι το περιεχόμενο της επίδοσης στο σχολείο να προσδιορίζεται από τους προσανατολισμούς της παραγωγής, του ανταγωνισμού και της επιλογής.²³

Σύμφωνα με τον προσανατολισμό στην παραγωγή ο μαθητής έχει την υποχρέωση, μέσα στην τάξη, να παράγει έργο, να προκύπτει δηλαδή «μάθηση». Όλη η προσπάθεια μαθητή και εκπαιδευτικού είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή μαθησιακού έργου. Δεν λαμβάνεται υπ' όψιν η προσπάθεια του μαθητή, οι συνθήκες μάθησης, αλλά η σχολική επίδοση εκτιμάται με βάση αποκλειστικά τα αποτελέσματα των κάθε είδους εξεταστικών διαδικασιών. Ο προσανατολισμός στρέφεται σχεδόν μόνο προς τη μετρήσιμη τελική παραγωγή, που με βάση τα ισχύοντα στην σχολική πραγματικότητα, είναι η κάθε είδους βαθμολογία. Τούτο σημαίνει ότι οι διαδικασίες μάθησης «μπαίνουν» σε υποδεέστερο επίπεδο και οι εξετάσεις, καθώς και οι βαθμοί, παίρνουν την μορφή αυτοσκοπού. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιείται η εντύπωση ότι στο σχολείο ο μαθητής δεν μαθαίνει, αλλά βρίσκεται συνεχώς υπό εξέταση. Διαδικασίες μάθησης και εργασίας όπως της συνεργασίας και της αλληλεγγύης, οι οποίες έχουν και' εξοχόν κοινωνικό και κοινωνικοποιητικό περιεχόμενο, περιθωριοποιούνται και την θέση τους παίρνουν η ανταγωνιστική μάθηση και η σύγκριση των επιδόσεων του μαθητή.

Ο ανταγωνισμός θεωρείται ως ο ακρογωνιαίος λίθος της προόδου. Σύμφωνα με την λογική αυτή, το σχολείο για να έχει επιδόσεις πρέπει να δώσει έμφαση στην καλλιέργεια του ανταγωνισμού και των ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου για επιδόσεις. Βασική επιδίωξη του σχολείου είναι να προετοιμάσει τον μαθητή για την ζωή. Για τον λόγο αυτό το σχολείο, ανάμεσα στα άλλα, εξοικειώνει τον μαθητή με τον ανταγωνισμό και την ανταγωνιστική επίδοση. Δεν μπορούμε όμως να επιτρέψουμε στο πνεύμα του άκρατου ανταγωνισμού της κοινωνίας, να διαποτίσει το κλίμα και τις αξίες του σχολείου. Ασφαλώς το σχολείο πρέπει να είναι αποδοτικό, οι επιδόσεις του όμως είναι άλλης μορφής και υφής από ό,τι οι επιδόσεις στην

²³ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 27.



κοινωνία του ανταγωνισμού. Είναι επιδόσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να επιδιώκουν την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, μέσα σε ένα πνεύμα προσπάθειας αλλά και αλληλεγγύης, δημιουργικής απομόνωσης αλλά και συντροφικής συνεργασίας. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας δηλαδή θα πρέπει να προσαρμοστούν προς τις ανάγκες του παιδιού και το δικαίωμά του να ζήσει οπωσδήποτε την παιδικότητά του, και όχι να μεταφερθούν στο σχολείο. Το σχολείο χρειάζεται επιδόσεις, χρειάζεται όμως ανθρώπινες επιδόσεις.²⁴

Από την άλλη μεριά η σύγκριση των επιδόσεων κατανέμει τους μαθητές σε μια ιεραρχία επιδόσεων: «αποτυχημένοι» και «κερδισμένοι», ανεξάρτητα από τους στόχους μάθησης και τις καταβαλλόμενες προσπάθειες κάθε μαθητή. Αποτέλεσμα της σύγκρισης των επιδόσεων είναι ο προσανατολισμός των μαθητών σε μια μάθηση που χαρακτηρίζεται από τον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα καθιερώνεται η ενιαία βασική εκπαίδευση για όλους. Μεταβιβάζεται ο ρόλος της επιλογής από την καταγωγή των ατόμων στις εξετάσεις, ικανοποιώντας σε μεγάλο βαθμό το αίτημα για εκπαιδευτική ισότητα.²⁵ Ο κοινωνικός αυτός ρόλος της επιλογής επηρέασε καθοριστικά την επίδοση και την αξιολόγηση της επίδοσης, με αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι κύριος σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης είναι η βαθμολόγηση των μαθητών και η προώθηση των ικανότερων στις επόμενες βαθμίδες.

Το σχολείο δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών αλλά «αναλαμβάνει» και την ταξινόμησή τους με βάση τις επιδόσεις τους. Χορηγεί τίτλους (ενδεικτικά, απολυτήρια, πτυχία) και καθορίζει ή επικυρώνει με τον τρόπο αυτόν και τις κοινωνικές του ευκαιρίες, που αφορούν την επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Η επιλεκτική λειτουργία είναι και ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα, μέσω της οποίας αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή.²⁶ Η οργανωμένη κοινωνία-κράτος «χρησιμοποιεί» το σχολείο μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης για να νομιμοποιήσει τη διαδικασία της επιλογής και διανομής των κοινωνικών θέσεων. Δημιουργείται στον κάθε μαθητή η εντύπωση ότι η επιλογή του γίνεται με δίκαιο τρόπο, ανάλογα με την επίδοσή του, αφού δίνονται σ' όλους ίσες ευκαιρίες στο σχολείο, μέσα από αδιάβλητες εξετάσεις και όποιος πετύχει

²⁴ Βλ. Καψάλης, Α. 1998: 46-57.

²⁵ Βλ. Παπανασούμ-Τζίκη, Ζ. 1985: 24.

²⁶ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 33.



καλύτερη επίδοση καταλαμβάνει και την ανάλογη επαγγελματική και κοινωνική θέση. Στην ουσία όμως το σχολείο δεν κάνει τίποτα άλλο παρά να επικυρώνει τις ανισότητες που υπάρχουν στην κοινωνία, αφού όπως ήδη έχει αναφερθεί η ίδια η σχολική «επιτυχία» εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από την κοινωνική προέλευση του ατόμου. Κατά συνέπεια, το σχολείο με τους κανόνες, τις πρακτικές και τις επιλογές του οξύνει αντί να αμβλύνει τις αρχικές ικανότητες των μαθητών, οι οποίες οφείλονται όχι τόσο στις άνισες ικανότητές τους, όσο στην επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ
ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Η αξιολόγηση του μαθητή και τις σχολικής επίδοσης, όπως άλλωστε και όλες οι διαδικασίες της εκπαιδευτικής προσπάθειας δέχονταν ανέκαθεν έντονη κριτική. Πολλές φορές και από πολλές πλευρές τίθεται το ερώτημα: αν η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναγκαία. Στο ερώτημα αυτό οι περισσότεροι παιδαγωγοί απαντούν καταφατικά. Ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση διαδραματίζει σπουδαιότατο ρόλο τόσο μέσα στο κοινωνικό σύστημα, όσο και μέσα στην ίδια την εκπαίδευση. Υπάρχει όμως και η άλλη πλευρά που επικρίνει δριμύτατα τα γνωστά συστήματα αξιολόγησης των μαθητών λόγω των δυσάρεστων εμπειριών και των ψυχολογικών τραυμάτων που δημιουργούν οι εξετάσεις και υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να γίνεται καμιά αξιολόγηση στο σχολείο.²⁷

Το θέμα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι πολύ δύσκολο και πολύ σοβαρό και δεν είναι εύκολο να ταχθεί κανείς αβασάνιστα με τη μία ή την άλλη παράταξη. Για τον λόγο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε πρώτα στις λειτουργίες της αξιολόγησης (παιδαγωγικές, κοινωνικές, ψυχολογικές) και μετά στα κύρια επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.),²⁸ σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών είναι:

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

²⁷ Βλ. Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 18, Κασσωτάκης, Μ. 1997: 35.

²⁸ Βλ. Π.Δ. 462/1991 (ΦΕΚ 171, τ. Α, άρθρο 1).

Η αξιολόγηση, σαν εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά είναι διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποσκοπεί στη διάγνωση των ικανοτήτων των μαθητών. Στοχεύει στην κινητοποίηση και ενθάρρυνση του μαθητή, έτσι ώστε να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να λειτουργήσει θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Με βάση την παιδαγωγική λειτουργία, στο επίκεντρο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, είναι ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο, με τις δικές του ιδιαιτερότητες και τη δική του διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης. Ο μαθητής δεν συγκρίνεται με τους συμμαθητές του, αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, διανοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικο-πολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του «κανόνες» και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης της πραγματικότητας. Γίνεται λοιπόν σύγκριση γι' αυτό που πέτυχε ή δεν πέτυχε, γι' αυτό που έμαθε περισσότερο ή λιγότερο σε σχέση με προηγούμενες φορές, για τις προσπάθειες που ήταν απαραίτητες, για τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν και για το είδος της βοήθειας και υποστήριξης που χρειάζεται.²⁹

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή δίνει την ευκαιρία και στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τις δικές του ενέργειες και δραστηριότητες, αφού είναι υπεύθυνος για την παιδαγωγική οργάνωση των διαδικασιών μάθησης. Αναδεικνύεται δηλαδή και το μέγεθος της ευθύνης που έχει ο εκπαιδευτικός ως πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης και διαπαιδαγώγησης.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή δεν ασκεί μόνον την ανατροφοδότηση του μαθητή, που αποτελεί την κύρια παιδαγωγική λειτουργία της, αλλά χρησιμοποιείται και ως εργαλείο κοινωνικής επιλογής. Μελέτες και έρευνες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης έδειξαν τα τελευταία χρόνια τη σημασία που έχει η αξιολόγηση της επίδοσης και κυρίως η βαθμολογία για την κοινωνική επιλογή.³⁰ Η σημασία αυτή είναι προφανής, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι σχολικές επιδόσεις με την μορφή ελέγχου και ενδεικτικών εξασφαλίζουν στο μαθητή το δικαίωμα φοίτησης σε ανώτερες τάξεις και βαθμίδες εκπαίδευσης και κυρίως το δικαίωμα πανεπιστημιακών σπουδών, οι οποίες διευρύνουν τις ευκαιρίες για ένα καλό επάγγελμα και μια καλή κοινωνική θέση γενικότερα.

²⁹ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 52.

³⁰ Βλ. Καψάλης, Α. 1998: 17.



Πολλοί ερεύνησαν το θέμα της επιλογής μέσα από την ανισότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Ο Παπακωνσταντίνου (1981) με μια έρευνά του που χρησιμοποίησε ως βάση την σχολική επίδοση, διαπίστωσε ότι υπάρχει πράγματι εκπαιδευτική ανισότητα, ότι το σχολείο λειτουργεί ως φορέας επιλογής και διαφοροποίησης, ότι παράγει δύο κατηγορίες μαθητών: τους «καλούς» και τους «κακούς», ότι τέλος η σχολική επίδοση επιδρά καθοριστικά τόσο στις σπουδές όσο και στο μορφωτικό και κοινωνικό status των παιδιών στο μέλλον. Παρόμοιες είναι και οι θέσεις που υποστηρίζει η Α. Φραγκουδάκη σε πολλές της εργασίες.³¹

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση στο σχολείο έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο για καταπίεση ορισμένων κατηγοριών μαθητών, σε μέσο διαίωνισης της διαφοράς των τάξεων και των ταξικών διακρίσεων.³²

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Εκείνοι, οι οποίοι υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, πιστεύουν ότι η αξιολόγηση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο τόσο μέσα στο κοινωνικό σύστημα όσο και στην εκπαίδευση. Φαίνεται δε, αν κρίνουμε από τον όγκο της αντίστοιχης βιβλιογραφίας, ότι εκείνοι που παίρνουν θέση υπέρ της αξιολόγησης της επίδοσης αποτελούν και την συντριπτική πλειοψηφία.

2.1. Οι κοινωνικοί λόγοι της αναγκαιότητας της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον M. Reuchlin η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνικής που έχει αλλάξει ριζικά την όψη του κόσμου ολόκληρου, έδωσε τεράστια σπουδαιότητα στην ιεραρχία της μορφώσεως. Τα άτομα διαφοροποιούνται μέσα στο σύνολο με βάση κυρίως την μόρφωση αυτή. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί πια να έχει για μοναδικό του σκοπό τη διάδοση μιας γενικής «κουλτούρας». Το μεγαλύτερο

³¹ Βλ. Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 22, Φραγκουδάκη, 1980 και 1985.

³² Βλ. Ηλιού. 1976 και 1984, Κοντογιαννοπούλου. 1985, Ξωχέλλης 1982.



μέρος των μαθητών και των φοιτητών έρχονται σήμερα στα διάφορα σχολεία ζητώντας να αποκτήσουν τα μέσα εισόδου σε μια επαγγελματική δραστηριότητα «υψηλής εισόδου». Μέσα σ' ένα τέτοιο σύστημα η απλή διάρκεια παραμονής στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, δεν θα μπορούσε να είναι εγγύηση για τη μόρφωση που απέκτησε πραγματικά ο καθένας. Αν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αρνιόταν να καθιερώσουν ατομικές αξιολογήσεις αναφορικά με την μόρφωση που δίνουν, θα το έκαναν χωρίς άλλο οι ίδιοι οι μαθητές – οι καταναλωτές αυτής της μορφώσεως.³³

Οι ισχυρισμοί του M. Reuchlin, αν και έχουν περάσει 30 χρόνια, παραμένουν επίκαιροι και ισχύουν περισσότερο από ποτέ. Σήμερα μαθητές και γονείς επιζητούν την αξιολόγηση. Δαπανούν τεράστια χρηματικά ποσά, βάζουν σε κίνδυνο την ψυχική υγεία των μαθητών (εξαντλητικός ρυθμός παρακολούθησης φροντιστηρίων) με έναν και μοναδικό σκοπό την ιεράρχηση των μαθητών μέσω της αξιολόγησης της επίδοσης για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια.

Στα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης στηρίζεται ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού και του γενικότερου προγραμματισμού της πολιτείας. Η πολιτεία αξιοποιεί τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης με διάφορους τρόπους:³⁴

1. Παρέχει στο κάθε άτομο διαφορετικές ευκαιρίες εκπαιδευτικής και επαγγελματικής εξειδίκευσης με χορήγηση υποτροφιών κλπ.
2. Κάθε κοινωνία χρησιμοποιεί κάποια μεθοδολογία για να εξασφαλίσει την αξιοκρατική μεταχείριση των μελών της, και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι μια αρχή αυτής της μεθοδολογίας.
3. Η κοινωνία ενδιαφέρεται να δώσει στα παιδιά του σχολείου, στα μέλη της γενικότερα, ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και εξέλιξη. Όμως οι ίσες ευκαιρίες είναι δυνατόν να δοθούν μόνο μέσω της διαφοροποίησης της προσφοράς σύμφωνα με ατομικές μεταβλητές των μελών. Για να υλοποιηθεί μια τέτοια διαδικασία είναι απαραίτητη η σχολική αξιολόγηση.

Η ίδια η ζωή μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μια συνεχής αξιολόγηση. Διαρκώς και εν γνώσει μας ή εν αγνοία μας κρινόμαστε και αξιολογούμαστε από τους συνανθρώπους μας, τους φίλους μας, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και από όλη την κοινωνία. Τέλος δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες όλο και μεγαλύτερα ποσά επενδύονται στην εκπαίδευση, για την

³³ Βλ. M. REUCHLIN. Problemes d' évaluation, στο M. DERESSE – G. MIALARET (sous la direction), Traité des sciences pédagogiques, tom. 3. P.U.F. Paris 1974: 210.

³⁴ Βλ. Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 28.



αποδοτικότητα των οποίων ούτε η πολιτεία σαν συλλογικό όργανο, αλλά ούτε και οι ίδιοι οι πολίτες επιτρέπεται να αδιαφορούν. Για τον λόγο αυτό οι διάφορες πηγές που χρηματοδοτούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, είτε πρόκειται για κυβερνήσεις είτε για άλλους οργανισμούς (τράπεζες, διεθνείς πιστωτικοί οργανισμοί), δείχνουν ολοένα και περισσότερο ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και τους καρπούς των επενδύσεών τους.³⁵

2.2. Οι παιδαγωγικοί λόγοι της αναγκαιότητας της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση γενικά στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση οφείλει να υπηρετεί πρωτίστως παιδαγωγικούς σκοπούς. Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες, δεν είναι μόνο η ένταξη του μαθητή στην ομάδα, αλλά και η αναγνώριση της ατομικότητάς του και η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας των ατομικών διαφορών οι οποίες οδηγούν στην ποικιλία των κλίσεων, των δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων, μέσα από τα οποία εξασφαλίζει την ικανοποίηση των ποικίλων αναγκών της μια σύγχρονη κοινωνία.

Στη βάση αυτή η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης δεν στοχεύει σε ιεραρχική κρίση και βαθμολόγηση του μαθητή, αλλά στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και στην εντόπιση δυσκολιών μάθησης, με απώτερο σκοπό να ληφθούν έγκαιρα και ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέσα προς την κατεύθυνση αυτή. Με αυτήν την έννοια, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποσκοπεί αφενός στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης και στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και αφετέρου στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή. Η διάγνωση αυτή χρησιμεύει ταυτόχρονα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, περιέχει πληροφορίες για ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, τις δυνατότητες του μαθητή να παρακολουθήσει τη διδασκαλία μιας ενότητας ή ενός μαθήματος και για την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους.³⁶

Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποβλέπουν:

- Στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή.

³⁵ Βλ. Κασσωτάκης, Μ. 1989: 28.

³⁶ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 50.

- Στην διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης.
- Στον εντοπισμό και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων που επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών.
- Στον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης.
- Στην ενδεδειγμένη κινητοποίηση του μαθητή, με βάση την εντόπιση των ικανοτήτων, των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του.
- Στην επίδραση στις διαδικασίες μάθησης με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης.³⁷

Ο Μ. Reuchlin υποστηρίζει ότι «το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει μεταξύ των άλλων στόχων του και τούτο: να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους σ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους τις πληροφορίες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να πάρουν με υπευθυνότητα κάποια απόφαση για το σχολικό τους και αργότερα τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.³⁸ Ανάμεσα στις πληροφορίες αυτές βασική θέση κατέχει η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σαν αντικειμενική εκτίμηση του επιπέδου στο οποίο έχει φτάσει το άτομο στους διάφορους τομείς των σπουδών του. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η γνώση των επιδόσεών τους από τους ίδιους τους μαθητές, ασκεί θετική επίδραση πάνω στα αποτελέσματα της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης.³⁹

Ο μαθητής αξιοποιεί, σκόπιμα ή όχι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ή επηρεάζεται από αυτά κατά πολλούς και ποικίλους τρόπους. Η πλειοψηφία των θεωρητικών μάθησης και ειδικά όσοι πρόσκεινται στην ψυχολογία της συμπεριφοράς (π.χ. Thorndike, Skinner) πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο ο μαθητής σε κάθε του βήμα να γνωρίζει την επίδοσή του, γιατί μόνο έτσι μπορεί να τροποποιήσει την προσπάθειά του για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Μέσα από τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης, ο μαθητής πληροφορείται για τον ίδιο του τον εαυτό, αποκτά δηλαδή αυτογνωσία και αυτοαντίληψη, απαραίτητα στοιχεία για το μελλοντικό του προγραμματισμό και την λήψη σοβαρών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την καλώς εννοούμενη άμιλλα μεταξύ τους, διαδικασία που ενυπάρχει σε κάθε κοινωνικό

³⁷ Βλ. Ingenkamp, K. 1991: 762, Κωνσταντίνου, Χ. 1992: 142/143.

³⁸ Βλ. Κασσωτάκης, Μ. 1989: 38, REUCHLIN, Μ. 1974: 211.

³⁹ Βλ. FASSINA, Α. και PETIT, R. 1968: 115-130.



περιβάλλον, ανθρώπινο και μη. Αναγκάζει επίσης η αξιολόγηση τους μαθητές να εντείνουν την προσοχή τους και την προσπάθειά τους για υψηλότερη επίδοση και προλαμβάνει σε ένα μεγάλο ποσοστό την αμέλεια, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες.

Με την αξιολόγηση επίσης απονέμεται δικαιοσύνη στους μαθητές. Επιβραβεύονται και αμείβονται εκείνοι που καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια και αυτό αποτελεί μια ηθική ικανοποίηση γι' αυτούς.

Τέλος η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στα μαθήματα που διδάσκονται προσφέρει χρήσιμα στοιχεία και πολύτιμες πληροφορίες για την αναθεώρηση και αναδιοργάνωση των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων, για την ανασύνταξη των διδακτικών βιβλίων, για την βελτίωση των άλλων μέσων διδασκαλίας και την τροποποίηση των διδακτικών μεθόδων.

2.3. Αμφισβήτηση της αναγκαιότητας αξιολόγησης του μαθητή

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, όπως και οι υπόλοιπες διαδικασίες της εκπαιδευτικής προσπάθειας, δέχονταν και εξακολουθούν και σήμερα να δέχονται, έντονη κριτική.

Ο Illich, στα πλαίσια της σφοδρότατης κριτικής του κατά του σχολείου, το οποίο θεωρεί ως το κύριο μέσο διατήρησης του «υπάρχοντος status quo», και ως θεσμό που ασκεί τόσο ολέθρια επίδραση πάνω στην ελεύθερη ανθρώπινη μόρφωση, ώστε να μην διστάζει να προτείνει μια κοινωνία χωρίς σχολεία, είναι επόμενο ότι αρνείται και την αξιολόγηση των μαθητών. Ειδικά για την αξιολόγηση της επίδοσης θεωρεί ότι μεγάλο μέρος από τις γνώσεις του ατόμου μαθαίνονται έξω από το σχολείο και κατά συνέπεια δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τα συστήματα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Και ότι οι μαθητές ποτέ δεν αποδίδουν στον δάσκαλο τα περισσότερα από όσα μαθαίνουν είτε εντός είτε εκτός σχολείου.⁴⁰

Αρνητική είναι η στάση απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών και των περισσότερων εκπροσώπων της αντιαυταρχικής αγωγής. Η αποφυγή κάθε είδους αυταρχικότητας και καταπίεσεως που επικρατεί στα σχολεία, που διέπονται από την ιδεολογία αυτή, δεν συμβιβάζεται με τα συνηθισμένα συστήματα αξιολογήσεως. Σκοπός του αντιαυταρχικού σχολείου του τύπου του Σάμμερχιλ δεν είναι να παράσχει

⁴⁰ Βλ. ILLICH, I., Κοινωνία χωρίς σχολεία (Μετάφρ. Β. Αντωνόπουλος, Δ. Ποταμιάνος), Εκδ. Βέργος, Αθήναι 1976, σελ. 24.



στα άτομα γνώσεις και να τους δημιουργήσει δεξιότητες για να υπηρετήσουν το κοινωνικό σύστημα, στο οποίο πρόκειται να ενταχθούν, αλλά να γίνουν ευτυχισμένες και αυτοδύναμες προσωπικότητες.

Οι παραπάνω θέσεις αποτελούν σίγουρα ακραίες θέσεις αντιμετώπισης του θέματος της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Οι θέσεις που προβάλλονται για να υποστηρίξουν την κατάργηση της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, και χαρακτηρίζονται ηπιότερες από αυτές που προαναφέρθηκαν, προέρχονται κυρίως από τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις, που έχουν ως βάση τους, τρεις διαφορετικές διαστάσεις των επιπτώσεων της σχολικής αξιολόγησης:⁴¹ α) την παιδαγωγική, β) την ψυχολογική και γ) την κοινωνιολογική.

α) Παιδαγωγική διάσταση

Ο Ingenkamp (1981) παραθέτει την άποψη του Lobrot, σύμφωνα με την οποία υπάρχει ριζική ασυμφωνία μεταξύ της αγωγής και της αξιολόγησης και ότι το κοινωνικό σύνολο με τις πάσης φύσεως εξετάσεις ασκεί καταπίεση πάνω στο άτομο. Για το λόγο αυτό ο Lobrot προτείνει την κατάργηση των εξετάσεων, σαν εργαλείο της αξιολόγησης, αλλά και την ίδια την αξιολόγηση. Οι επικριτές της αξιολόγησης θεωρούν σαν βασικό πρόβλημα της αξιολόγησης το πρόβλημα που δημιουργείται από την έλλειψη σωστής αντιστοιχίας μεταξύ της σχολικής προσπάθειας του μαθητή και του βαθμού επίδοσής του. Μ' αυτή τη θέση δεν μπορεί παρά να συμφωνήσει κανείς, αφού είναι σίγουρο, ότι θα έχει συμβεί σ' όλους μας, κατά τη διάρκεια της μαθητικής μας σταδιοδρομίας, οι επιδόσεις μας να αντικατοπτρίζουν ένα πολύ μικρό μέρος, από όσα πραγματικά γνωρίζαμε και από την προσπάθεια την οποία καταβάλλαμε.

Στα αρνητικά της αξιολόγησης συγκαταλέγεται επίσης και το γεγονός ότι οδηγεί τους μαθητές σε λανθασμένο τρόπο εργασίας και μελέτης. Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να θυμηθούν και να αποδώσουν όσα το δυνατόν περισσότερα, σε περιόδους εξετάσεων, οδηγούνται στην αποστήθιση και στείρα απομνημόνευση, πράγμα που τελικά οδηγεί σε επιφανειακή μάθηση.

⁴¹ Βλ. Ingenkamp, Κ. 1981. Ο INGENKAMP (1981) προτιμά να συζητά τρία «ρεύματα κριτικής» κατά της αξιολόγησης της επίδοσης: (1) τη μεθοδολογική κριτική, (2) την παιδαγωγική κριτική, και (3) την κοινωνική-εκπαιδευτικοπολιτική κριτική.



Ένα άλλο πρόβλημα που σχετίζεται με την παιδαγωγική διάσταση είναι η αντινομία που περιέχει η σχέση μεταξύ των ιδιοτήτων: «δασκάλου» και «αξιολογητή».⁴² Με την ίδια άποψη συμφωνούν και οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (1979) και μάλιστα υποστηρίζουν ότι διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλο από την στιγμή που ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του αξιολογητή. Η αξιολόγηση (εξέταση) συμβάλλει ώστε να καταστραφεί η ψυχοπαιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και στον μαθητή που είναι απαραίτητη για τη μάθηση και παρώθηση για μάθηση. Έτσι ο μαθητής παύει να παρωθείται για συνεργασία με τον δάσκαλο και πολλές φορές απορρίπτει από τον ίδιο τον δάσκαλο, αλλά και ο δάσκαλος δυσκολεύεται να αποδώσει το μέγιστο που μπορεί.

Ο Παπάς δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν είναι εκπαιδευόμενος βαθμολογητής-αξιολογητής με αποτέλεσμα η βαθμολογία-αξιολόγησή του κάνει στον μαθητή να είναι παιδαγωγικά ερασιτεχνική.⁴³ Η κοινωνία έχει φορτώσει στον εκπαιδευτικό ένα δύσκολο καθήκον και μάλιστα χωρίς να είναι επαρκώς καταρτισμένος, προφανώς γιατί δεν υπάρχει κανένας άλλος φορέας, ο οποίος να το κάνει καλύτερα. Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του συνειδητοποιεί περισσότερο από όλους ότι δεν μπορούν να αποφευχθούν λάθη τα οποία μπορεί να έχουν τραγικές για ορισμένα άτομα διαστάσεις. Η λειτουργία αυτή δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς έντονα συνειδησιακά προβλήματα. Πρόκειται λοιπόν για μια λειτουργία η οποία έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του έργου του εκπαιδευτικού.

Ένα άλλο ζήτημα είναι το πρόβλημα της καταλληλότητας της μεθοδολογίας και των μέσων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης, που δεν πείθουν στις περισσότερες περιπτώσεις για την επιστημονικότητα και καταλληλότητά τους. Το πρόβλημα επιτείνεται από την ελλιπή έως ανύπαρκτη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της χώρας μας στη χρήση της καθιερωμένης μεθοδολογίας, ακόμη και στη γνώση βασικών αρχών αξιολόγησης.⁴⁴

⁴² Βλ. Gronlund, Debesse και Mialaret, 1978.

⁴³ Βλ. Παπάς, Α. 1980, Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 19.

⁴⁴ Βλ. Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 20.

β) Ψυχολογική διάσταση

Τα προβλήματα, που σχετίζονται με την ψυχολογική διάσταση, αναφέρονται κυρίως στις αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις που έχουν οι εξετάσεις στο μαθητή. Το άγχος των εξετάσεων προκαλεί σε όλους τους μαθητές, άσχετα από την προετοιμασία τους, ψυχική ένταση, φόβο, αναστάτωση και κόπωση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αδυνατούν να τα αντισταθμίζουν, τα όποια θετικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης. Δυστυχώς υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι την περίοδο των εξετάσεων και της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, φτάνουν ακόμη και στην αυτοκτονία, εξαιτίας του άγχους και της άσχημης ψυχολογικής κατάστασης στην οποία περιέχονται. Από έρευνα που έγινε σε γερμανικά σχολεία σχετικά με τα ποσοστά άγχους προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία από τα οποία είναι προφανές ότι τα διαφορετικά ποσοστά άγχους, κατά τύπο σχολείου, σχετίζονται με την ένταση των εξετάσεων. Συγκεκριμένα σε σχολεία Waldorf, που δεν έχουν βαθμολογία, το ποσοστό των μαθητών με κάποια στοιχεία άγχους υπολογίζεται σε 43%, στα κύρια σχολεία σε 66%, σε πρακτικά σχολεία σε 74% και σε Γυμνάσια σε 82%.⁴⁵

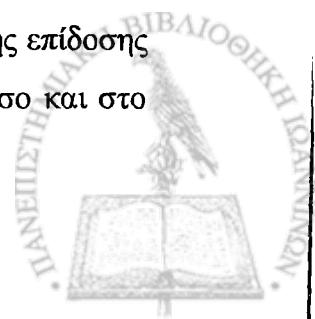
Ο θεσμός της αξιολόγησης αναγκάζει τους μαθητές αντί να χαίρονται την μάθηση και να μαθαίνουν σ' ένα περιβάλλον ψυχικής ηρεμίας και ικανοποίησης, να κυνηγούν τους βαθμούς σε τέτοιο βαθμό ώστε πολλές φορές να χρησιμοποιούν μεθόδους κοινωνικά απαράδεκτες, όπως είναι η αντιγραφή ή το κλέψιμο. Όπου υπάρχει αξιολόγηση, υπάρχει και αποτυχία. Αποτυχία σημαίνει ματαίωση, μειωμένη αυτοαντίληψη και αρνητική εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή. Οι μαθητές με αρνητική αξιολόγηση δεν γίνονται καλύτεροι, δεν κερδίζουν τίποτε απλά η ψυχολογική τους κατάσταση χειροτερεύει ακόμη περισσότερο.⁴⁶

γ) Η κοινωνιολογική διάσταση

Το σχολείο, μέσω της αξιολόγησης, βάζει τις βάσεις για την κοινωνική ιεράρχηση και επιλογή των μαθητών που θα γίνει αργότερα. Το σχολείο παράγει δύο κατηγορίες μαθητών: τους «καλούς» και τους «κακούς». Η αξιολόγηση της επίδοσης που γίνεται στο σχολείο συνοδεύει το μαθητή τόσο στις σπουδές τους, όσο και στο

⁴⁵ Βλ. Winkel, R. 1989: 468.

⁴⁶ Βλ. Καψάλης, Α. 1998: 102-105, Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 147.



μορφωτικό και κοινωνικό status των παιδιών στο μέλλον. Ο Παπακωνσταντίνου (1981) με μια έρευνα που χρησιμοποίησε ως βάση τη σχολική επίδοση διαπίστωσε ότι υπάρχει πράγματι εκπαιδευτική ανισότητα και ότι το σχολείο λειτουργεί ως φορέας επιλογής και διαφοροποίησης. Οι Ξωχέλλης 1982, Κοντογιαννοπούλου 1985 και Ηλιού 1974 και 1984 υποστηρίζουν ότι το σχολείο έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο για καταπίεση ορισμένων κατηγοριών μαθητών, σε μέσο διαιώνισης της διαφοράς των τάξεων και των ταξικών διακρίσεων.

Ο Payne (1974) τονίζει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και τα μέσα που χρησιμοποιούνται (π.χ. σχολικά τεστ) δημιουργούν κοινωνική διάκριση σε βάρος των πιο αδύνατων κοινωνικών ομάδων και ότι η αξιολόγηση του μαθητή καταλήγει σε ταξινόμηση των μαθητών, ταξινόμηση που πολλές φορές δεν ανατρέπεται εφόρου ζωής.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΣΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΤΗΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ
ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ
ΜΑΘΗΤΗ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΣΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

3.1. Λειτουργίες των μέσων έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο στα επιχειρήματα εκείνα που επικαλούνται εκείνοι, οι οποίοι είναι ενάντια στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Δεν μπορεί βεβαίως κανείς να αρνηθεί την ύπαρξη λογικής στα επιχειρήματά τους. Θα πρέπει όμως επίσης να επισημανθεί ότι γίνεται σύγχυση από μερικούς ανάμεσα στην αξιολόγηση αυτή καθεαυτή και στην έκφραση της αξιολόγησης. Είναι τελείως διαφορετικό να υποστηρίζει κανείς την κατάργηση της ίδιας της αξιολόγησης, επειδή ίσως θεωρείται επιβλαβής για τον μαθητή, και διαφορετικό να καταργηθεί κάποια συγκεκριμένη μέθοδος έκφρασης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης.

Τα παραπάνω τα παραθέτουμε για να τονίσουμε το πόσο σημαντικό κομμάτι στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί το μέρος εκείνο, της έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Το οποιοδήποτε μέσον έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης δεν αποτελεί αυτοσκοπό, ούτε βεβαίως μέσο για ιεράρχηση και ταξινόμηση του μαθητή. Οι προσδιορισμοί – χαρακτηρισμοί των επιδόσεων παίζουν από άποψη παιδαγωγική, για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς ένα ρόλο διαπιστωτικό, πληροφοριακό και ενημερωτικό, και πρέπει να είναι αποτέλεσμα συστηματικών και πολύπτυχων διαδικασιών παρακολούθησης των μαθητών και αξιολόγησής τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού.⁴⁷ Για τον λόγο αυτό σε κάθε έγγραφη ή προφορική ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ή στους τίτλους προόδου – σπουδών, αποτυπώνονται με σαφήνεια και πληρότητα οι επιδόσεις του μαθητή. Οι αξιολογικές κρίσεις θα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο διατυπωμένες έτσι ώστε ο μαθητής να ενημερώνεται για τις ικανότητές του, τη μεθοδικότητά του, τον τρόπο εργασίας του και γενικά για τις σχολικές του δραστηριότητες. Η έκφραση των αποτελεσμάτων της

⁴⁷ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 115.



αξιολόγησης του μαθητή σκοπό έχει την κινητοποίηση του μαθητή, έτσι ώστε να γνωρίζει εάν η συμμετοχή του στις παιδαγωγικές διαδικασίες είναι αυτή που πρέπει ή χρειάζεται να βελτιωθεί. Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από την αξιολόγηση του μαθητή κινητοποιούν επίσης τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και το σχολείο γενικότερα να πάρουν τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα. Οι λειτουργίες που αποδίδονται στα μέσα έκφρασης – αποτύπωσης των επιδόσεων του μαθητή είναι: η λειτουργία της **α ν α τ ρ ο φ ο δ ό τ η σ η ς**, του **κ ι ν ή τ ρ ο υ** και της **ε π ι λ ο γ ή ς**.⁴⁸

Όσον αφορά την λειτουργία της ανατροφοδότησης, πιστεύουμε ότι το περιεχόμενό της αναλύθηκε ικανοποιητικά με όσα αναφέραμε παραπάνω αλλά και στο κεφάλαιο με τις λειτουργίες της ίδιας της αξιολόγησης. Όσον αφορά τις λειτουργίες του κινήτρου και της επιλογής θα πρέπει να τονιστεί ότι, όταν χρησιμοποιείται ο θεσμός της αξιολόγησης συναρτάται αναπόφευκτα με ανταγωνισμό και προσπάθεια κατοχύρωσης συγκεκριμένης θέσης. Ειδικά στις σημερινές κοινωνίες επιδόσεων, ο επιλεκτικός και κινητοποιητικός ρόλος του θεσμού της αξιολόγησης, αποτελεί γνώμονα για την αναζήτηση και επιδίωξη της αξιοκρατίας σε όλους τους δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους.

Ειδικά με την λειτουργία του κινήτρου, στις αξιολογικές διαδικασίες του σχολείου, δημιουργείται θέμα συνύπαρξης εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων στο μαθητή. Τα μέσα έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (βαθμοί, χαρακτηρισμοί κλπ) αποτελούν εξωτερικό κίνητρο μόνο για τους καλούς μαθητές, οι οποίοι και έχουν θετικές αξιολογικές κρίσεις. Πρόβλημα όμως δημιουργείται με τους μαθητές που έχουν αρνητικές αξιολογικές κρίσεις, αφού δεν μπορούν οι συγκεκριμένες κρίσεις να αποτελέσουν γι' αυτούς κίνητρο. Οι μαθητές, που παίρνουν αρνητικές κρίσεις, στερούνται κινήτρων μάθησης, για τον λόγο αυτό το σχολείο θα πρέπει να διαμορφώσει μαθησιακές διαδικασίες τέτοιες που να προκαλούν στο μαθητή το ενδιαφέρον και την ικανοποίησή του, για ενεργητική συμμετοχή στην απόκτηση γνώσεων.

⁴⁸ Βλ. όπ. παρ. σελ. 115.



3.2. Προβλήματα στην βαθμολόγηση της επίδοσης του μαθητή

Υπάρχουν πολλές επιστημονικές μελέτες, οι οποίες προσπάθησαν να διερευνήσουν τη σχέση επίδοσης και αξιολόγησης. Ανάμεσα στα θέματα που διερευνήθηκαν ήταν τα κριτήρια μέτρησης, οι διαδικασίες διάγνωσης, οι λανθασμένες διαγνώσεις, καθώς και τα χαρακτηριστικά στοιχεία των εργαλείων μέτρησης και απόδοσης των επιδόσεων. Στις έρευνες αυτές επισημαίνονται οι ελλείψεις και οι αδυναμίες της αξιολόγησης και προτείνονται μέτρα βελτίωσής της.⁴⁹

Τα σημεία που θέτουν υπό αμφισβήτηση και κάνουν επισφαλή την διάγνωση της αξιολόγησης καθιστώντας τα ποσοτικά μέσα απόδοσης των επιδόσεων «αμφισβητούμενα» και με «σχετική αξία» καθώς και «αναξιόπιστους» δείκτες του φαινομένου που υποτίθεται ότι «παριστάνουν», έχουν ως επίκεντρο την απεικόνιση του εμπειρικού κόσμου (ψυχικά φαινόμενα) με βαθμούς, την υποκειμενικότητα του αξιολογητή, την επίδραση της κοινωνικής περιστασης στην κρίση του αξιολογητή και βέβαια την ίδια την προσωπικότητα του μαθητή.

Όσον αφορά την μέτρηση των ψυχοσυναισθηματικών επιδόσεων, η πλειοψηφία των ερευνητών συμφωνεί, ότι υπάρχει πρόβλημα στην απεικόνιση των επιδόσεων ψυχοσυναισθηματικού περιεχομένου με ποσοτικά δεδομένα π.χ. συνεργασία 9 ή Α.

Αναφορικά με την υποκειμενικότητα του αξιολογητή, τονίζεται ότι ο βαθμός δεν έχει προσδιορισμένο περιεχόμενο, αλλά εκφράζει μια συνολική, γενικευμένη και συνήθως ασαφή εκτίμηση. Ο εκπαιδευτικός, για να δώσει περιεχόμενο και λειτουργικότητα στην βαθμολογική κλίμακα, χρησιμοποιεί υποκειμενικά εξωτερικά κριτήρια σύγκρισης όπως είναι ο μέσος όρος της τάξης, η ύπαρξη ή μη της συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας και ο ατομικός μέσος όρος.⁵⁰

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή γίνεται βεβαίως στο πλαίσιο μιας κοινωνικής περιστασης. Η κοινωνική περίσταση επιδρά στην κρίση του αξιολογητή (π.χ. αξιώσεις του σχολείου, αυστηρότητα του σχολείου κλπ.).

⁴⁹ Βλ. Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 268-271, Ingenkamp, K. 1989, Κασσωτάκης, Μ. 1997: 63-70, Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 118-124.

⁵⁰ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 119.

Τέλος η προσωπικότητα του μαθητή επιδρά σε μεγάλο βαθμό και τη λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της βαθμολογίας.⁵¹

Ο Ebel (1979) παρουσιάζει τους λόγους για τους οποίους η βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη και προβληματική διαδικασία:

- Από την σχολική αξιολόγηση λείπουν τα συγκεκριμένα εκείνα κριτήρια ή μέτρα που μπορούν να δώσουν ακριβείς μετρήσεις.
- Το προς μέτρηση αντικείμενο είναι συνήθως απροσδιόριστο και ασταθές.
- Οι μετρήσεις οι ίδιες είναι ασυνήθιστα σύνθετες και περίπλοκες.
- Τα συστήματα σχολικής βαθμολόγησης και έκφρασης των επιδόσεων που χρησιμοποιούνται, γίνονται συνήθως αντικείμενο δημοσίων διαφωνιών και αντιδικιών.
- Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σαν βαθμολογητές μετατρέπονται σε κρινόμενους.

Η έκφραση των ανθρώπινων γνώσεων και ικανοτήτων με βαθμούς είναι έργο που παρουσιάζει δυσχέρειες πολύ περισσότερες από εκείνες που παρουσιάζουν οι μετρήσεις σε άλλες επιστημολογικές περιοχές.

Ο Payne (1974) υποστηρίζει ότι τα περισσότερα προβλήματα στην αξιολόγηση της επίδοσης προέρχονται ακριβώς από το γεγονός ότι προσπαθούμε αν συνοψίσουμε σε μια απλή ένδειξη (βαθμό) την τόσο σύνθετη ανθρώπινη συμπεριφορά. Το μεγαλύτερο ίσως πρόβλημα των ειδικών στην αξιολόγηση αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι ίσως να συμφωνήσουν γύρω από το τι ακριβώς αντικατοπτρίζουν ή τι θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν οι βαθμοί που παίρνουν οι μαθητές. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συνειδητά υπόψη κατά την βαθμολόγηση: επίδοση στην εξέταση, επιμέλεια, τάξη, εκφραστικές δεξιότητες, προδιάθεση προς το σχολείο, το μάθημα ή τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τακτική παρακολούθηση, ενεργητικότητα στο μάθημα, προσπάθεια, προηγούμενες γνώσεις, νοητικές και άλλες προϋπάρχουσες ικανότητες, συμπεριφορά, επινοητικότητα, δημιουργικότητα και άλλους παρόμοιους παράγοντες.⁵² Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του μη συνειδητά και άλλους παράγοντες όπως η ίδια η προσωπικότητα του μαθητή, το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή κλπ. Συνδυάζοντας κανείς τα παραπάνω εύκολα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός που δίνεται τελικά στον μαθητή μόνο κατά ένα μικρό ποσοστό αναφέρεται στην πραγματική επίδοση του μαθητή σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο.

⁵¹ Βλ. Δήμου, Γ. 1989: 138, Ingenkamp, K. 1988: 12.

⁵² Βλ. Δημητρόπουλος, Ε. 1998: 270.



3.3. Μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Γύρω από το ζήτημα των μέσων έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Το γεγονός αυτό έγινε η αιτία να εμφανιστούν διάφορες μορφές προσδιορισμού – χαρακτηρισμού του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Οι γνωστότερες από τις βαθμολογικές κλίμακες με τις οποίες γίνεται η βαθμολογία των σχολικών επιδόσεων του μαθητή είναι:⁵³

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

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού οι πιο συνήθεις και πρακτικά πιο «εύχρηστες» μορφές έκφρασης της αξιολόγησης είναι οι αριθμητικές βαθμολογικές κλίμακες μικρού εύρους (0-10) που χρησιμοποιείται στην πρωτοβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η εικοσάβαθμη κλίμακα (0-20) μεσαίου εύρους κλίμακα η οποία χρησιμοποιείται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ο λεκτικός προσδιορισμός (άριστα, πολύ καλά...) που χρησιμοποιείται επίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στις Η.Π.Α. στα περισσότερα σχολεία και πανεπιστήμια χρησιμοποιούν μια πεντάβαθμη κλίμακα με γράμματα (A,B,C,D,F). Τα τελευταία όμως χρόνια όλο και περισσότερα κολέγια και πανεπιστήμια χρησιμοποιούν το σύστημα: «επιτυχώς/ανεπιτυχώς». Στα καναδικά πανεπιστήμια χρησιμοποιούνται από 3 μέχρι 12 βαθμίδες επιτυχίας. Στην Μεγάλη Βρετανία συνηθίζονται διάφορες κλίμακες με επικρατέστερες την πεντάβαθμη.⁵⁴

⁵³ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 113.

⁵⁴ Βλ. Gresswell, M. 1986, Καψάλης, Α. 1998: 59, Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 125/126.

Στην Γερμανία χρησιμοποιείται σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης εξάβαθμη αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας, με τη διαφορά ότι στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζεται αποκλειστικά η περιγραφική αξιολόγηση και στις υπόλοιπες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζεται ένας συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και εξάβαθμης αριθμητικής βαθμολογίας.

Γενικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι πίσω από τις διάφορες βαθμολογικές κλίμακες, που χρησιμοποιούνται σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα για την καταγραφή των σχολικών επιδόσεων, υπάρχει μια διαφορετική άποψη για την λειτουργικότητα και την πιστότητα με την οποία κάθε κλίμακα αποδίδει τις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών. Η οποιαδήποτε λύση που προτιμά το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα κινείται ανάμεσα σε δυο εναλλακτικές δυνατότητες. Η μια ενδιαφέρεται κυρίως για την αξιοπιστία της βαθμολογίας και χρησιμοποιεί ολιγόβαθμες κλίμακες, ενώ η άλλη θεωρεί την λειτουργία της πληροφόρησης των βαθμών ως πολύ σημαντική και χρησιμοποιεί συνήθως πολύβαθμες κλίμακες.⁵⁵

⁵⁵ Βλ. Gresswell, M. 1986: 37, Κασσωτάκης, Μ. 1981: 86κ.κ.



3.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των μέσων έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

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

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

Από έρευνες που διεξήχθησαν στην Αμερική και συγκεκριμένα από το τμήμα ερευνών (Research Division του National Education Assosiation) για τους τρόπους βαθμολογίας στα δημόσια σχολεία της χώρας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Αμερική χρησιμοποιούν και στις δυο βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης συνδυασμούς μέσων έκφρασης αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, αφού ένα βαθμολογικό σύστημα δεν μπορεί από μόνο του να δώσει λύση στα προβλήματα που δημιουργούνται.⁵⁶

Από τη χρήση των διάφορων βαθμολογικών συστημάτων σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, προέκυψαν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν τα διάφορα μέσα έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

1. **Η αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας:** Υπάρχουν πολλές διαβαθμίσεις (0-5), (0-10), (0-20). Στην Ελλάδα χρησιμοποιείται η κλίμακα 0-10 για το δημοτικό και την τριτοβάθμια εκπαίδευση και 0-20 για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στις αριθμητικές κλίμακες όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξία της επίδοσης. Υπάρχουν όμως και χώρες, όπως η Γερμανία, στις οποίες η αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας ακολουθεί φθίνουσα αριθμητική πρόοδο. Όσο μικρότερος δηλαδή είναι ο αριθμός, τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία της επίδοσης

⁵⁶ Βλ. Gronlund, 1974: 2.



(Klink, 1982). Η αριθμητική κλίμακα είναι από τις πιο εύχρηστες σε πολλές χώρες. Τα θετικά στοιχεία που αποδίδονται στις αριθμητικές κλίμακες είναι:

- Η χρήση των αριθμών είναι εύκολη, ειδικά για την καταγραφή τους και δεν απαιτεί από μέρους του εκπαιδευτικού πολύ χρόνο.
- Οι αριθμοί δίνουν την δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό, σε τάξεις, σε σχολεία, αλλά και σε εθνική κλίμακα να κάνουν πολλές και ποικίλες στατιστικές επεξεργασίες όπως: κατανομή συχνοτήτων, εξαγωγή μέσου όρου, δεικτών συνάφειας κλπ. Με τον τρόπο αυτό αποκτούμε πληρέστερη εικόνα για τις επιδόσεις της τάξης, του σχολείου, αλλά και μπορούμε να συγκρίνουμε ή να συσχετίσουμε τις επιδόσεις που επιτεύχθηκαν. Η δυνατότητα αυτή που παρέχεται μέσω της αριθμητικής κλίμακας βαθμολογίας οδηγεί σε λήψεις αποφάσεων, που θα βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης.⁵⁷

Το βασικό μειονέκτημα του αριθμητικού βαθμολογικού συστήματος είναι ότι οι αριθμοί, από την φύση τους, διαθέτουν ακρίβεια και είναι αντικειμενικά αδύνατον να εκτιμηθεί η επίδοση, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον κλπ ενός μαθητή με την ακρίβεια ενός αριθμού. Στα αρνητικά του αριθμητικού βαθμολογικού συστήματος καταλογίζεται επίσης και η δυσκολία ερμηνείας των βαθμών. Ο βαθμός π.χ. 8 στα Μαθηματικά από μόνος του δεν πληροφορεί επαρκώς μαθητές και γονείς. Αποκτά άλλη βαρύτητα, όταν η πλειοψηφία των υπόλοιπων μαθητών πετύχει βαθμολογία πάνω από 8 και διαφορετική βεβαίως σημασία, όταν η πλειοψηφία πετύχει βαθμό κάτω από 8.

2. Η εκατοστιαία κλίμακα βαθμολογίας: Δίνει τη δυνατότητα για ακριβέστερο υπολογισμό της επίδοσης λόγω του μεγάλου εύρους (0-100). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ομαδοποιήσεις των επιδόσεων, ώστε να περιορίσει τα σφάλματα. Μπορεί, δηλαδή να χαρακτηρίσει τις επιδόσεις από 90-100 ως άριστες, τις επιδόσεις από 80-89 ως πολύ καλές κλπ.

Στην πράξη όμως η εκατοστιαία κλίμακα δυσκολεύει τον εκπαιδευτικό να βαθμολογεί με τόσο αναλυτικό τρόπο την επίδοση, γι' αυτό και δεν είναι ιδιαίτερα εύχρηστη σήμερα.

3. Η κλίμακα των γραμμάτων: Η κλίμακα των γραμμάτων επινοήθηκε και εισήχθη τόσο στη χώρα μας όσο και στις άλλες χώρες για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της αριθμητικής βαθμολογίας.

⁵⁷ Βλ. Αθανασίου, Λ. 2000: 230.



Η χρήση της κλίμακας των γραμμάτων επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνοψίσει δύο ή περισσότερους αριθμούς με ένα γράμμα π.χ. $A=9,10$. Με τον τρόπο αυτό η επίδοση του μαθητή προσδιορίζεται ευκολότερα και ομαδοποιούνται οι επιδόσεις χωρίς ουσιαστικά προβλήματα.

- Τα γράμματα, όπως και οι αριθμοί, μπορούν εύκολα να καταγραφούν και να διατηρηθούν στο αρχείο του σχολείου.
- Μπορούν επίσης να επεξεργαστούν στατιστικά, όπως και οι αριθμοί.
- Παρερμηνεύονται και παρανοούνται λιγότερο από τους μαθητές και γονείς, αφού το περιεχόμενό τους μπορεί να εκφραστεί και να κατανοηθεί καλύτερα από το αντίστοιχο των αριθμών.

Οι επικρίσεις που δέχεται η κλίμακα των γραμμάτων είναι ότι δεν επισημαίνονται με ακρίβεια οι δυνατότητες, οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, και οι αδυναμίες των μαθητών, όπως επίσης ότι επιτρέπουν παρερμηνείες όταν δεν συνοδεύονται από επεξηγηματικά σχόλια.

4. Ο λεκτικός – ονοματικός προσδιορισμός (ποιοτικοί χαρακτηρισμοί): Άριστα, Πολύ καλά, Καλά, Σχεδόν καλά, Ανεπάρκεια.

Οι παραπάνω χαρακτηρισμοί επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να διευρύνει πολύ περισσότερο την ομαδοποίηση των επιδόσεων του μαθητή. Μπορεί π.χ. στην κατηγορία «Άριστα» να εντάξει αρκετές επιδόσεις. Το ίδιο βέβαια μπορεί να κάνει και με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί επικρίνονται για την αδυναμία τους να διαφοροποιήσουν συστηματικά τις επιδόσεις των μαθητών. Διαφορετικές επιδόσεις μπορούν να ενταχθούν στην ίδια κατηγορία. Το σύστημα αυτό δεν ευνοεί τους καλούς μαθητές και δεν μπορεί να λειτουργεί σαν κίνητρο, αφού μπορούν να πετύχουν «Άριστα» και με μικρότερη προσπάθεια.

5. Οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε ή δεν πέτυχε», «προάγεται ή δεν προάγεται».

Οι συγκεκριμένοι χαρακτηρισμοί χρησιμοποιήθηκαν για να περιοριστούν οι αδυναμίες των βαθμών. Επιδίωξη του συγκεκριμένου συστήματος ήταν η ουσιαστική μάθηση και όχι μάθηση για τους βαθμούς. Ακόμη επεδίωκε τη μάθηση χωρίς άγχος, χωρίς ανταγωνισμό και την αποφυγή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς π.χ. αντιγραφή, κλέψιμο, από πλευράς μαθητών.

Στα αρνητικά του συγκεκριμένου συστήματος καταλογίζονται:⁵⁸

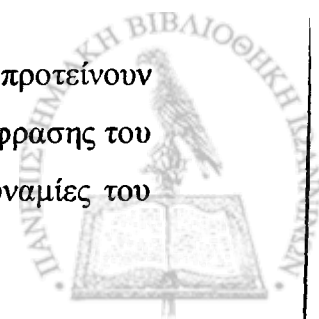
⁵⁸ Βλ. Αθανασίου, Α. 2000: 232.

- Δεν πληροφορεί μαθητές και γονείς για τις επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο.
- Δεν ευνοεί την δημιουργική άμιλλα.
- Δεν δίνει κίνητρα για μεγιστοποίηση της επίδοσης.
- Δεν είναι εύκολη η διαπίστωση μαθητών με ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορους τομείς, ικανούς για εκτέλεση εργασιών που απαιτούν αυτές τις ειδικές γνώσεις και δεξιότητες.
- Δεν παρέχουν συνεχή συστηματική ανατροφοδότηση στους μαθητές, αλλά ούτε στην διαδικασία της μάθησης.
- Το σύστημα αυτό δεν ενδείκνυται για μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Από την παράθεση τόσο των θετικών, όσο και των αρνητικών χαρακτηριστικών των μέσων έκφρασης και αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή που προηγήθηκε, προκύπτει το συμπέρασμα ότι κανένα σύστημα βαθμολόγησης δεν μπορεί από μόνο του να δώσει λύσεις και να ανταποκριθεί στον παιδαγωγικό ρόλο που αποδίδεται στα μέσα αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή, που είναι ένας ρόλος διαπιστωτικός, πληροφοριακός και ενημερωτικός για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά και στις λειτουργίες: της ανατροφοδότησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, του κινήτρου και της επιλογής.

Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων σχετικά με την σχολική επίδοση κρίνεται επιβεβλημένη έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα σύστημα βαθμολόγησης, το οποίο ενδεχομένως δεν θα είναι τέλειο, αλλά θα εξυπηρετεί όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες και θα είναι πολύ κοντά στις λειτουργίες των μέσων αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή. Το σύστημα αυτό που θα προκύψει ίσως να μην ικανοποιεί απόλυτα όλες τις πλευρές (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, πολιτεία). Σ' ένα παιδαγωγικό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, προτεραιότητα πρέπει να έχουν οι ανάγκες του μαθητή. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν ένα σύστημα το οποίο πρωτίστως να είναι εύκολο στη χρήση του. Την πολιτεία ίσως την ενδιαφέρει κυρίως το σύστημα αυτό να επιτρέπει την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της αξιολόγησης και τη «δίκαιη» επιλογή και εξέλιξη των μαθητών. Τους γονείς ενδεχομένως να τους ενδιαφέρει να ενημερώνονται όσο το δυνατόν πληρέστερα για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους, έτσι ώστε να βοηθήσουν, όπου αυτό είναι δυνατόν.

Ειδικοί πάνω σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, προτείνουν τον συνδυασμό συστημάτων σαν τον καλύτερο τρόπο αποτύπωσης και έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, καθώς περιορίζει στο ελάχιστο τις αδυναμίες του



κάθε συστήματος χωριστά και αξιοποιεί στο μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες που αυτά έχουν.⁵⁹ Ιδιαίτερα προτείνεται ο π ο λ λ α π λ ό ς β α θ μ ό ς , ένα σύστημα δηλαδή βαθμών ή ενδείξεων στο οποίο πέρα από την πραγματική επίδοση να αντανακλώνται και οι σπουδαιότεροι παράγοντες τους οποίους λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά τη βαθμολόγηση: επιμέλεια, τάξη, καθαρότητα, εκφραστικές δεξιότητες, προδιάθεση για το σχολείο, τακτική παρακολούθηση, προσπάθεια, νοητικές ικανότητες, δημιουργικότητα κλπ.

Στην παράθεση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών στοιχείων των γνωστότερων μέσων έκφρασης και αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αφήσαμε τελευταία την π ε ρ ι γ ρ α φ ι κ ή α ξ ι ο λ ό γ η σ η , όχι μόνο επειδή αποτελεί το κεντρικό θέμα της παρούσας εργασίας, αλλά και για τον λόγο ότι αποτελεί και τη δική μας πρόταση (όσο αυτό επιτρέπεται σ' έναν απλό εκπαιδευτικό), στην καθιέρωση ενός όσο το δυνατόν καλύτερου μέσου έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

⁵⁹ Βλ. Αθανασίου, Λ. 2000: 235.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

**ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ
ΜΑΘΗΤΗ**



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Τα σημεία στα οποία επικεντρώνεται η κριτική που δέχεται η αποκλειστική χρήση των ποσοτικών μεγεθών, για να εκφράσουν και να αποτυπώσουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αφορά αφενός μεν την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία την οποία αυτά διαθέτουν και αφετέρου κατά πόσο τα συγκεκριμένα μέσα πληροφορούν και ενημερώνουν μαθητές και γονείς με σαφήνεια και πληρότητα για τις επιδόσεις του μαθητή αλλά και για τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, την προσπάθεια και γενικά τις σχολικές δραστηριότητες.

Η χρήση ποσοτικών μεγεθών – βαθμών, ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, θεωρείται όχι απλά περιττή αλλά και επιζήμια, αφού επιφέρει πολλαπλές ψυχολογικές επιπτώσεις στο αναπτυσσόμενο άτομο.⁶⁰ Οι βαθμοί, σε συνδυασμό με το ανταγωνιστικό πνεύμα, το οποίο καλλιεργείται στο σχολείο, οδηγεί τους μικρούς μαθητές αλλά και τους μεγάλους στη βαθμοθηρία. Οι μαθητές προσπαθούν, μελετούν και ανταγωνίζονται όχι για την μάθηση αλλά για τους βαθμούς. Όταν οι βαθμοί που επιτυγχάνουν είναι μικροί, τότε οι μαθητές νιώθουν μειονεκτικά και αποκτούν μειωμένη αυτοαντίληψη, άγχος και φόβο για το σχολείο, τα οποία είναι αρνητικοί παράγοντες για τη διαμορφούμενη παιδική προσωπικότητα.

Για να αντισταθμιστούν τα προβλήματα που δημιουργούνται από την αποκλειστική χρήση ποσοτικών μεγεθών – βαθμολογίας, σαν μέσον έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, έχει καθιερωθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

⁶⁰ Βλ. Κασσωτάκης, Μ. 1997: 84.

4.1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στην προσπάθειά μας να ορίσουμε την περιγραφική αξιολόγηση, θα υποστηρίζαμε ότι: είναι ένα μέσον έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, με το οποίο παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να περιγράψει τις επιδόσεις του μαθητή διαφοροποιημένα με σαφήνεια και πληρότητα, αλλά και να αναφερθεί – χωρίς να βαθμολογήσει – στα ενδιαφέροντα του μαθητή, τις κλίσεις, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του μαθητή καθώς επίσης και στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, τις σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι η εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του και όχι μόνο στο αποτέλεσμα της.⁶¹

Η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιεί ποιοτικές περιγραφές της μάθησης των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ενός μαθητή. Μπορεί να αναφέρεται είτε στη διαδικασία μάθησης είτε στο αποτέλεσμα είτε και στα δύο. Γίνεται με πλαίσιο αναφοράς το δυναμικό του μαθητή και όχι το μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών της τάξης – αξιολόγηση νόρμας. Η περιγραφική αξιολόγηση γίνεται με βάση τις προφανείς ικανότητες, τις επιδόσεις του μαθητή στο παρελθόν αλλά και τις προσπάθειες που καταβάλλει.⁶²

Στην σχετική βιβλιογραφία συναντάμε την περιγραφική αξιολόγηση και με αρκετές παραλλαγές όπως: «αναλυτικές επιστολές προς τους γονείς» και «αξιολόγηση χωρίς βαθμούς».

4.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ – ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Η θεωρητική σύλληψη αλλά και η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι παλιά. Σχολεία Waldorf, Odenwald, Jena-Plan, non-graded κλπ, την έχουν εφαρμόσει αρκετές δεκαετίες πριν (R. Weiß, 1989).

Ο P. Broadfoot (1988) μιλάει για «κίνηση για αξιολόγηση χωρίς βαθμούς» που ξεκίνησε στη δεκαετία του 1970 και που σήμερα εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών και γνωρίζει όλο και μεγαλύτερη διάδοση.

⁶¹ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 126/127.

⁶² Βλ. Καψάλης, Α. 1998: 96.



Άλλοι, ειδικοί σε θέματα αξιολόγησης, θεωρούν τη μετάβαση στην αξιολόγηση χωρίς βαθμούς ως «μικρή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση».⁶³

Αξιολόγηση χωρίς βαθμούς σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες:

Βέλγιο (φλαμανδικό): Η αξιολόγηση χωρίς βαθμούς συνιστάται επίσημα στο Δημοτικό σχολείο.

Γερμανία: Στα περισσότερα κρατίδια όχι βαθμοί στις δύο πρώτες τάξεις. Σε μερικά όχι στις τέσσερις τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Δανία: Όχι βαθμοί μέχρι την 7^η τάξη.

Ελβετία: Στα περισσότερα καντόνια όχι βαθμοί στις δύο πρώτες τάξεις. Σε άλλα όχι βαθμοί μέχρι την 8^η τάξη.

Ιρλανδία: Όχι βαθμοί μέχρι 8^η τάξη.

Ιταλία: Όχι βαθμοί μέχρι 8^η τάξη.

Κύπρος: Όχι βαθμοί μέχρι 7^η τάξη.

Μεγάλη Βρετανία: Όχι βαθμοί μέχρι 11^η τάξη.

Νορβηγία: Όχι βαθμοί μέχρι 6^η τάξη.

Πορτογαλία: Όχι βαθμοί στις τρεις πρώτες τάξεις.

Σουηδία: Όχι βαθμοί μέχρι 7^η τάξη.

Τα παραπάνω στοιχεία παραθέτονται με την επιφύλαξη ότι είναι δυνατόν σε μερικές από αυτές τις χώρες να έχει διαφοροποιηθεί σήμερα η κατάσταση.⁶⁴

Στην Γερμανία και την Σουηδία έχει καθιερωθεί ένας μικτός τύπος τίτλου σπουδών. Είναι ένα σύστημα συνδυασμού περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμολογίας. Συγκεκριμένα στις δύο πρώτες τάξεις εφαρμόζεται αποκλειστικά η περιγραφική αξιολόγηση, ενώ στις επόμενες τάξεις η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται αποκλειστικά για να παρουσιαστεί η εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή, ενώ για την έκφραση των επιδόσεων στα μαθήματα χρησιμοποιούνται ποσοτικοί (βαθμολογικοί) δείκτες.⁶⁵

⁶³ Βλ. Becker, G. 1986: 86.

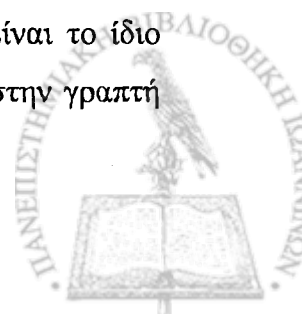
⁶⁴ Βλ. Tajalli, E. 1986: 639, European Community, 1984.

⁶⁵ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 127/128.

4.3. Πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης

- Η περιγραφική αξιολόγηση στηρίζεται στην αρχή ότι το σχολείο δεν έχει ως κύριο σκοπό του να αξιολογεί και να βαθμολογεί τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά ότι βασική επιδίωξή του είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές, σύμφωνα βέβαια με τις ιδιαίτερες κλίσεις, ικανότητες και αδυναμίες του καθενός, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, οι μαθητές δεν επιδίδονται αποκλειστικά στην βαθμοθηρία. Το άγχος, η αγωνία και ο φόβος που προκαλούν οι βαθμοί δίνουν τη θέση τους στην ηρεμία, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την χαρά της μάθησης, παράγοντες ουσιαστικοί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Αποφεύγεται η σύγκριση των επιδόσεων που με την σειρά της συμβάλλει στην απομάκρυνση του ανταγωνισμού από το σχολείο.
- Ο αδύνατος αλλά και ο καλός μαθητής αποκτά θετικά κίνητρα για περαιτέρω προσπάθεια και μάθηση, αφού βλέπει η προσπάθεια την οποία καταβάλλει να αποτυπώνεται στις αξιολογικές περιγραφές του δασκάλου. Τώρα ο μαθητής δεν μπαίνει σε μια σειρά, δεν ιεραρχείται, ούτε συγκρίνεται με τον μέσο όρο της τάξης του, συγκρίνεται μόνο με τον ίδιο του τον εαυτό. Συγκρίνεται το τι πετύχαινε πριν και το τι πετυχαίνει τώρα. Ο βαθμός π.χ. 6 ή ο λεκτικός προσδιορισμός «σχεδόν καλά» δεν αποτελεί κίνητρο για τον αδύνατο μαθητή αλλά ούτε τον ενημερώνει και τον πληροφορεί ουσιαστικά. Η αξιολογική όμως κρίση: «Τα ορθογραφικά σου λάθη έχουν μειωθεί αρκετά από το προηγούμενο τρίμηνο» δίνουν ουσιαστική πληροφόρηση στο μαθητή, αλλά ταυτοχρόνως αποτελούν και κίνητρο, αφού η μικρή έστω προσπάθεια από πλευράς του μαθητή αποτυπώθηκε μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης.
- Παρέχεται η δυνατότητα στον αξιολογητή να περιγράψει διαφοροποιημένα αλλά με σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις του μαθητή.⁶⁶ Η παράθεση ενός παραδείγματος πιστεύουμε θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση: Έστω έχουμε δύο μαθητές οι οποίοι έχουν και οι δυο βαθμολογία 9 ή «Άριστα» στο μάθημα της Γλώσσας. Ο βαθμός 9 ή «Άριστα» δεν πληροφορεί πού οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι καλοί και πού υστερούν. Είναι το ίδιο καλοί στην προφορική έκφραση, στην αναγνωστική ικανότητα, στην γραπτή

⁶⁶ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 126.



έκφραση, στην ορθογραφία; Φαίνεται εκ πρώτης όψεως ότι οι δύο μαθητές είναι το ίδιο καλοί αφού έχουν και οι δύο τον ίδιο βαθμό. Η πραγματικότητα όμως μπορεί να είναι διαφορετική. Ενδεχομένως ο πρώτος μαθητής να είναι άριστος στην προφορική έκφραση και την αναγνωστική ικανότητα και να υστερεί στην γραπτή έκφραση και την ορθογραφία και ο δεύτερος αντίστροφα να είναι άριστος στην γραπτή έκφραση και την ορθογραφία και να υστερεί στην προφορική έκφραση και την αναγνωστική ικανότητα. Με την περιγραφική αξιολόγηση ο μαθητής γνωρίζει ακριβώς, αφού οι αξιολογικές κρίσεις είναι γραμμένες απλά, ώστε να γίνονται κατανοητές, τα θετικά και τα αρνητικά του σημεία και έτσι ενεργοποιείται για την κάλυψη των κενών και των ελλείψεων που παρουσιάζει (βλ. παράρτημα ΙΙΙ). Αυτό βεβαίως είναι και το ζητούμενο αφού η α ν α τ ρ ο φ ο δ ό τ η σ η του μαθητή είναι η κύρια λειτουργία της αξιολόγησης.

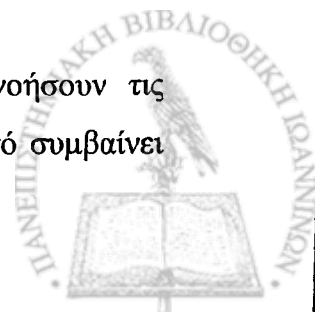
- Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί πηγή πληροφόρησης και για τους γονείς των μαθητών. Ειδικά οι γονείς που παρακολουθούν από κοντά τις δραστηριότητες των μαθητών ενημερώνονται για τις αδυναμίες των παιδιών τους και μπορούν να τα βοηθήσουν επεμβαίνοντας εξειδικευμένα.
- Μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο [π.χ. συνεργασία με τους συμμαθητές], το οποίο είναι δύσκολο να μετρηθεί και να αποδοθεί με ποσοτικό μέγεθος – βαθμό.
- Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί πηγή πληροφόρησης του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός «αναγκάζεται» να παρατηρεί προσεκτικά, να καταγράφει τις παρατηρήσεις του, να παρακολουθεί το μαθητή συνειδητά, μεθοδικά και προγραμματισμένα.
- Ακόμη η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να γίνει πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών δασκάλων του μαθητή, αφού κάθε νέος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την τάξη μπορεί να ανατρέξει στον ατομικό φάκελο του μαθητή και να έχει μια σφαιρική εικόνα της προσωπικότητας του μαθητή.⁶⁷

⁶⁷ Βλ. Καψάλης, Α. 1998: 101.

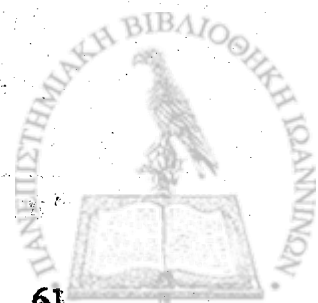
4.4. Μειονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης

Η περιγραφική αξιολόγηση, αν και συγκεντρώνει τα περισσότερα πλεονεκτήματα από τα μέσα έκφρασης των επιδόσεων του μαθητή, δεν στερείται μειονεκτημάτων. Τα σημεία στα οποία εστιάζονται οι επικρίσεις που δέχεται είναι:

- Το ερμηνευτικό πεδίο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ευρύ αφού αναφέρεται τόσο στα επί μέρους γνωστικά αντικείμενα και τις επιδόσεις του μαθητή σε αυτά, όσο και στις πρακτικές δεξιότητες, στη σχολική προσπάθεια, στην συμμετοχή, στην εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά, στα ενδιαφέροντα και στις κλίσεις του μαθητή, με αποτέλεσμα να οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.
- Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις για να περιγράψουν την επίδοση στα διάφορα μαθήματα και την εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.
- Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τα όρια και να υπεισέλθει στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειας χρησιμοποιώντας χαρακτηρισμούς όπως τεμπέλης επιπόλαιος κλπ και να δημοσιεύσει με τον τρόπο αυτό τις εκτιμήσεις του.
- Απαιτεί περισσότερο χρόνο εργασίας από πλευράς εκπαιδευτικού έναντι των υπολοίπων μορφών έκφρασης – αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό είναι η αιτία να καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί στις στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις.
- Αρκετές φορές ο εκπαιδευτικός, που αναλαμβάνει για πρώτη φορά μια τάξη, στηρίζεται στις περιγραφικές επισημάνσεις των προηγούμενων συναδέλφων και σχηματίζει αρνητική εικόνα για τον μαθητή που έχει αρνητικές αξιολογικές περιγραφές και μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ο μαθητής εκδηλώνει την αρνητική – αναμενόμενη συμπεριφορά.
- Οι τυχόν αρνητικές εκτιμήσεις και περιγραφές του εκπαιδευτικού, οι οποίες φυλάσσονται σε ειδικό φάκελο στο σχολείο, ενδεχομένως χρησιμοποιηθούν στο μέλλον ως επιβαρυντικό στοιχείο στην εξέλιξη και τη σταδιοδρομία του μαθητή.
- Αρκετοί γονείς δυσκολεύονται να αναγνώσουν και να κατανοήσουν τις περιγραφικές επιλογές και επισημάνσεις του εκπαιδευτικού. Αυτό συμβαίνει



είτε λόγω έλλειψης κατάλληλης μόρφωσης μερικών γονέων είτε λόγω της επιρροής που ασκούν οι βαθμοί στους γονείς.



4.5. Προϋποθέσεις που είναι απαραίτητο να διασφαλιστούν προκειμένου να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό δεξιότητες όπως της παρατήρησης (επιστημονικής), της περιγραφής και της καταγραφής της συμπεριφοράς του μαθητή οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την περιγραφική αξιολόγηση.

Ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει να εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση είναι απαραίτητο να καθορίσει από την αρχή τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογεί την συμπεριφορά, την εργασία και την συνεργασία των μαθητών. Για μια τόσο σοβαρή δραστηριότητα, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή, δεν μπορεί να ισχύουν οι εκτιμήσεις που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός με βάση την καθημερινή του εμπειρία. Οι εκτιμήσεις πρέπει να είναι απόρροια συστηματικής παρατήρησης και περιγραφής για να είναι αντικειμενική και αξιόπιστη η αξιολόγηση. Συγκεκριμένα θα πρέπει:

- Ο εκπαιδευτικός να είναι ικανός να εκτελεί διαφοροποιημένη και πολύπλευρη παρατήρηση του μαθητή σε διάφορες περιστάσεις της σχολικής ζωής.⁶⁸ Στην προσπάθειά του αυτή θα βοηθήσει όταν μάθει να χρησιμοποιεί τις σχετικές τεχνικές και τα τεχνικά μέσα παρατήρησης (φύλλα παρατήρησης). Για να επιτευχθούν όλα αυτά πρέπει πρώτα ο εκπαιδευτικός να μάθει να ακούει τον μαθητή, να τον παρακολουθεί για πολύ μεγάλο διάστημα σε όλες τις δραστηριότητές του ακόμη στο διάλειμμα και το παιχνίδι, θα πρέπει δηλαδή να γνωρίσει καλά τον μαθητή.
- Όλα όσα παρατηρεί ο εκπαιδευτικός καθ' όλη την διάρκεια του τριμήνου τα καταγράφει επιμελώς και συστηματικά στα ατομικά δελτία των μαθητών. Στην φάση αυτή ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί παρά μόνον περιγράφει και καταγράφει όλα όσα παρατηρεί και τον ενδιαφέρουν. Η αξιολόγηση θα γίνει στο τέλος του τριμήνου ή του έτους προκειμένου να είναι πιο αντικειμενική και αξιόπιστη αφού θα είναι απαλλαγμένη από τα συναισθήματα της στιγμής που γεννούν οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς του μαθητή. Είναι

⁶⁸ Βλ. Καψάλης, Α. 1998: 99.



διαπιστωμένο πως όταν δεν διαχωρίζουμε την παρατήρηση και την περιγραφή από την αξιολόγηση, η κρίση μας είναι πολλές φορές παραμορφωμένη.⁶⁹

- Ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όταν περιγράφει την εργασιακή, συναισθηματική, γνωστική και νοητική συμπεριφορά και εξέλιξή τους.⁷⁰
- Να καταβάλλει προσπάθεια να εντοπιστούν επακριβώς η επίδοση, η εξέλιξη και οι ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή χωρίς να προβαίνει σε συγκρίσεις με την ομάδα (τάξη), αλλά και χωρίς να αγνοείται το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η ομάδα (τάξη).

Για να εισαχθεί όσο το δυνατόν πιο επιτυχημένα η περιγραφική αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να προηγηθεί ευρεία ενημέρωση γονέων αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Είναι γνωστό ότι οι γονείς σε πολλές περιπτώσεις αντιδρούν ασυναίσθητα σε κάθε τι το καινούριο, το οποίο δεν το γνωρίζουν επαρκώς και δεν το έχουν ζήσει οι ίδιοι. Οι γονείς σ' όλον τον κόσμο και όχι μόνον στην Ελλάδα προβάλλουν την δική τους σχολική εμπειρία σαν την ιδανικότερη και αντιδρούν στη νέα πραγματικότητα.

⁶⁹ Βλ. H. Bartnitzky & R. Christiani, 1977: 44κ.κ.

⁷⁰ Βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 2000: 131.

4.6. Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Σύμφωνα με τους επίσημα διακηρυγμένους σκοπούς του σχολείου, όπως παρουσιάζονται μέσα από αναλυτικά προγράμματα, τα προεδρικά διατάγματα και τις σχετικές εγκυκλίους, σκοπός του σχολείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

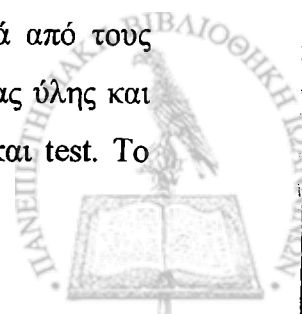
Σκοπός επίσης της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι:

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

Οι επίσημα διακηρυγμένοι αυτοί σκοποί του σχολείου φαίνονται ότι συμβαδίζουν με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις περί αγωγής, μάθησης και κοινωνικοποίησης. Στην πράξη όμως εφαρμόζονται πρακτικές που δεν βοηθούν να επιτευχθούν οι παραπάνω σκοποί. Έτσι παρατηρείται το εξής παράδοξο: οι διακηρυγμένοι σκοποί να αγγίζουν το τέλειο, οι πρακτικές όμως που εφαρμόζονται στο σχολείο να μην βοηθούν στην επίτευξη των σκοπών αυτών. Αποτέλεσμα της τακτικής αυτής είναι να παρατηρείται μια διαστρέβλωση μεταξύ διακηρυγμένων σκοπών του σχολείου και πρακτικών που εφαρμόζονται για την επίτευξή τους.

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

Οι πρακτικές όμως που εφαρμόζονται σήμερα στο σχολείο δεν ταιριάζουν με τις προδιαγραφές της περιγραφικής αξιολόγησης, αφού το σχολείο ζητά από τους μαθητές απομνημόνευση – στείρα αποστήθιση, κατοχή μεγάλης ποσότητας ύλης και μάλιστα να αποδεικνύεται η κατοχή της ύλης μέσα από διαγωνίσματα και test. Το



σχολείο επίσης χορηγεί ελέγχους – βαθμολογία οι οποίοι συνήθως αποθαρρύνουν τους μαθητές, ειδικά τους αδύνατους. Τέλος ο προγραμματισμός των σχολικών δραστηριοτήτων οργανώνεται συνήθως με βάση τον μέσο μαθητή και δεν προσφέρεται εξατομικευμένη βοήθεια. Και αφού στην πράξη το ελληνικό σχολείο ζητά επιδόσεις, εξετάσεις και όλα όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, φυσικό επακόλουθο είναι να εφαρμόζεται η βαθμολογία ή οι γραμματικοί προσδιορισμοί σαν μέσον έκφρασης – αποτύπωσης της αξιολόγησης και όχι η περιγραφική αξιολόγηση.

Πρόβλημα στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο αποτελεί επίσης το γεγονός ότι απαιτείται ιεράρχηση των μαθητών (επιλογή σημαιοφόρων – παραστατών, επιλογή για χορήγηση βραβείων, εξαγωγή στατιστικών στοιχείων για το ΥΠ.Ε.Π.Θ κλπ) με αποτέλεσμα να εφαρμόζεται σαν μέσον έκφρασης – αποτύπωσης η βαθμολογία ή οι λεκτικοί προσδιορισμοί και όχι η περιγραφική αξιολόγηση.

Ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι και η ίδια η κοινωνία. Η σημερινή κοινωνία έχει χαρακτηριστεί ως η κοινωνία των επιδόσεων. Το σχολείο ως δημιουργήμα της κοινωνίας εφαρμόζει τακτικές που συνάδουν με τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η κοινωνία απαιτεί σήμερα επιδόσεις, απαιτεί παραγωγή έργου. Το σχολείο συμμορφούμενο με τις αξιώσεις αυτές δεν αξιολογεί τον μαθητή σύμφωνα με τις κοινωνικοποιητικές και ατομικές ιδιαιτερότητές του αλλά με βάση το έργο που αυτός παράγει. Το μέσο έκφρασης – αποτύπωσης της αξιολόγησης που εξυπηρετεί και ταιριάζει με την συγκεκριμένη φιλοσοφία, δεν είναι βεβαίως η περιγραφική αξιολόγηση, αλλά οι κάθε είδους βαθμοί.

Η ελληνική κοινωνία έχει τόσο πολύ «συνδεθεί» με τους βαθμούς, οι οποίοι απαιτούνται βεβαίως για την εισαγωγή των μαθητών στα Α.Ε.Ι., που «πιέζει» με τον τρόπο της έτσι ώστε ο μαθητής να συνηθίσει από το δημοτικό σχολείο στις εξετάσεις και τους βαθμούς, ώστε να επιτευχθεί ο αποκλειστικός σκοπός που είναι η εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. Διάχυτη είναι η άποψη ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται τόσο για το τι θα μάθουν τα παιδιά τους και ποιες δεξιότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα θα αναπτύξουν στο σχολείο όσο για το τι βαθμό θα πάρουν, αποκλείοντας έτσι έμμεσα την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

Ανασταλτικό επίσης παράγοντα στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση, με αποτέλεσμα να

αντιδρούν σε κάθε τι το καινούριο, όταν μάλιστα αυτό απαιτεί για την εφαρμογή του να δαπανήσουν περισσότερο χρόνο και να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Το επίσημο κράτος δεν καταρτίζει τους εκπαιδευτικούς πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση εφόσον η φιλοσοφία και οι πρακτικές του σημερινού σχολείου εξυπηρετούνται με την βαθμολογία και όχι με την περιγραφική αξιολόγηση.

Σαν ανασταλτικό παράγοντα στην πρακτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο θεωρείται η λειτουργική διάρθρωση των σχολείων. Συγκεκριμένα προβλήματα δημιουργούνται από:

- Την ύπαρξη ολιγοθέσιων σχολείων (μονοθέσια – διθέσια) στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη.
- Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητών σε κάθε σχολική τάξη ή τμήμα (1 εκπαιδευτικός προς 25-30 μαθητές).
- Η διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των γνωστικών αντικειμένων.
- Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων.
- Η έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Και γενικά η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική υποδομή του.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Αφετηριακές επισημάνσεις

Η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα ξεκίνησε ως ιδέα τον Απρίλιο του 1998, όταν διαπραγματευόμαστε, στα πλαίσια του προγράμματος εξομοίωσης πτυχίων, το αντικείμενο της Αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Η πραγματοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2005 στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής ερευνητικής εργασίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Αφορμή για την διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας ήταν οι συζητήσεις που γίνονται στο σχολείο, μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, γύρω από το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Από τις συζητήσεις αυτές φαινόταν ξεκάθαρα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούσε στο ότι το ισχύον σύστημα έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (καμία αξιολόγηση στις Α' και Β' τάξεις, Άριστα – Πολύ καλά – Καλά στις Γ' και Δ' τάξεις και βαθμολογία στις Ε' και ΣΤ' τάξεις) δεν ενημερώνει και δεν πληροφορεί επαρκώς μαθητές και γονείς για τις επιδόσεις αλλά και τη συνολική πορεία του μαθητή. Συμφωνούσαν επίσης, ειδικά οι εκπαιδευτικοί όχι μεγάλης ηλικίας και όσοι είχαν επιμορφωθεί στο σχετικό αντικείμενο, ότι θα μπορούσε η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή να αποτελέσει μια πολύ καλή λύση στο συγκεκριμένο ζήτημα. Οι συζητήσεις αυτές αποτέλεσαν για μένα το ερέθισμα να σκεφτώ ότι κάπου υπάρχει μια αντίφαση, μια διαστρέβλωση. Από την μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί, μέσω της Ομοσπονδίας τους, αντέδρασαν το σχολικό έτος 1992-93 στην επιχειρούμενη τότε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. καθιέρωσης της

1. Οφείλω πρώτα απ' όλα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου για την καθοδήγησή του στην εκπόνηση της εργασίας, όπως επίσης και όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.



περιγραφικής αξιολόγησης και από την άλλη πλευρά σήμερα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών την επικαλείται ως μια πολύ καλή λύση στο πρόβλημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Στόχος μας δεν είναι βέβαια τα πορίσματα της έρευνά μας να προτείνουμε κάτι στα αρμόδια όργανα, ούτε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μπορεί να «πατήσει» κανείς πάνω στην έρευνά μας και να την επικαλεστεί για να παρθούν ενδεχομένως κάποιες σοβαρές αποφάσεις στο μέλλον. Σκοπός μας είναι να καταδείξουμε ότι μια αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών δεν νιώθει εφησυχασμό αλλά προβληματίζεται πάνω στο θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, όπως επίσης να αναδείξουμε τις τάσεις που επικρατούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

5.2. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Για την πραγματοποίηση της έρευνας και την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε (βλ. Παράρτημα Ι) ήταν γραπτό και ανώνυμο με τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές: το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και πανεπιστημιακή μόρφωση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα εκτενές ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει αποκλειστικά ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε για πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε είκοσι συναδέλφους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έγιναν μερικές αλλαγές, κυρίως στην κατανόηση των ερωτημάτων – έγιναν περισσότερο απλά – κατανοητά τα ερωτήματα και πήρε το ερωτηματολόγιο την τελική του μορφή.

Τα πέντε πρώτα ερωτήματα (V1, V2, V3, V4, V5) βοηθούν να γνωρίσουμε την ταυτότητα του δείγματος: όπως το φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, την οργανικότητα του σχολείου στο οποίο εργάζονται, τα πανεπιστημιακά πτυχία που κατέχουν και κατά τη διάρκεια ποιων σπουδών τους ήρθαν σε επαφή με το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Με τα ερωτήματα (V6, V7) επιχειρούμε να διερευνήσουμε, αν και πόσο ευχαριστημένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί με τα ισχύοντα συστήματα έκφρασης



αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και αν υπάρχει ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης εναλλακτικής μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων. Επιχειρούμε δηλαδή να διαπιστώσουμε το αν και κατά πόσο προβληματίζονται οι εκπαιδευτικοί γύρω από το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Με τα ερωτήματα (V8, V9) τα οποία θεωρούνται βασικά για την επιβεβαίωση ή μη της κύριας υπόθεσής μας, καλούνται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν, αν πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να αναπληρώσει τα κενά που παρατηρούνται στις «παραδοσιακές» μορφές αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (βαθμολογία, λεκτικοί προσδιορισμοί, Α, Β, Γ, κλπ) και αν έχουν μέχρι σήμερα εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση, έστω και σε ανεπίσημη μορφή. Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί και ανάμεσά τους συγκαταλέγεται και ο διενεργών την έρευνα, οι οποίοι έχουν εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση. Οπότε η γνώμη τους αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αφού προέρχεται μετά από εφαρμογή στην πράξη και όχι μετά από θεωρητική κατάρτιση.

Με το ερώτημα (V10) το οποίο είναι το βασικότερο για την επιβεβαίωση ή μη της κύριας υπόθεσής μας, αποτελεί δηλαδή τον πυρήνα του ερωτηματολογίου, γύρω από τον οποίο περιστρέφονται οι άλλες ερωτήσεις και με βάση τον οποίο διερευνάται το πρόβλημα της παρούσας εργασίας, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν ισχύουν και σήμερα οι λόγοι που επικαλέστηκαν οι εκπαιδευτικοί, μέσω των ομοσπονδιών τους, δηλαδή την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποτραπεί η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Οι απαντήσεις, που θα δοθούν, κρίνονται πολύ σημαντικές, αφού θα καταδείξουν αν οι πραγματικοί λόγοι άρνησης των εκπαιδευτικών ήταν η ελλιπής κατάρτισή τους ή άλλοι λόγοι που δεν έχουν σχέση με την κατάρτισή τους.

Με το ερώτημα (V11) καλούνται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν, αν πιστεύουν ότι μέσα από τις σπουδές τους (εξομοίωση πτυχίων, Διδασκαλείο κλπ) έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες που απαιτούνται για να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση όπως είναι η επιστημονική παρατήρηση, περιγραφή και η καταγραφή. Οι απαντήσεις που θα πάρουμε στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι επίσης πολύ σημαντικές αφού χωρίς την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων από πλευράς εκπαιδευτικού, δεν μπορεί να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση.

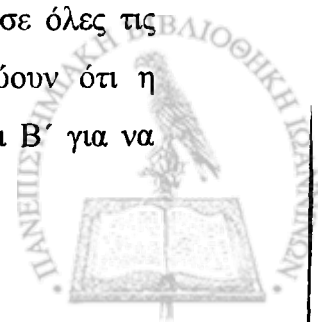
Με τα ερωτήματα (V12A...V12F) προσπαθούμε να διερευνήσουμε ποια αλλά και πόσο θετικά βρίσκουν τα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται ως θετικά στην σχετική βιβλιογραφία γύρω από την περιγραφική αξιολόγηση.

Με τα ερωτήματα (V13A...V13G) επιχειρούμε να διερευνήσουμε ποια αλλά και πόσο αρνητικά βρίσκουν αντίστοιχα τα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται ως αρνητικά στην σχετική βιβλιογραφία γύρω από την περιγραφική αξιολόγηση. Με τα παραπάνω ερωτήματα επιδιώκουμε κυρίως να διαπιστώσουμε τον βαθμό στον οποίο έχουν καταρτιστεί θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί πάνω στο ζήτημα της περιγραφικής αξιολόγησης.

Με τα ερωτήματα (V14A...V14G) επιδιώκουμε να διαπιστώσουμε ποιοι αλλά και πόσοι από τους παράγοντες, που αναφέρονται στην σχετική βιβλιογραφία, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο. Οι απαντήσεις που θα πάρουμε στα συγκεκριμένα ερωτήματα θεωρούνται πολύ σημαντικές, γιατί είναι η πρώτη φορά που απαντούν εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την περιγραφική αξιολόγηση, έστω και σε ανεπίσημη μορφή γύρω από την εφαρμογή της στην ελληνική πραγματικότητα σχετικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν.

Το ερώτημα (V15) πιστεύουμε ότι αποτελεί το «δια ταύτα» της όλης υπόθεσης. Ζητάμε να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά, καθαρά και ξάστερα, αν είναι υπέρ ή κατά της περιγραφικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα ερωτώνται οι εκπαιδευτικοί αν θα εφάρμοζαν την περιγραφική αξιολόγηση μόνον αν ήταν υποχρεωτική η εφαρμογή της ή επειδή πιστεύουν ότι βρίσκεται εγγύτερα στις λειτουργίες των μέσων έκφρασης αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Πιστεύουμε ότι είναι ένα καίριο ερώτημα και από τις απαντήσεις που θα πάρουμε θα μας δοθεί η ευκαιρία να κατανοήσουμε επακριβώς τις πραγματικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα.

Με το ερώτημα (V16) το οποίο αποτελεί επέκταση του ερωτήματος (V15) μόνο για όσους εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι θα εφάρμοζαν την περιγραφική αξιολόγηση επειδή πιστεύουν ότι βρίσκεται εγγύτερα στις λειτουργίες των μέσων έκφρασης – αποτύπωσης, ζητάμε να μας προσδιορίσουν ακριβώς πού πρέπει να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση, μόνο στις τάξεις Α' και Β' ή σε όλες τις τάξεις. Το ερώτημα αυτό το θέσαμε γιατί είναι αρκετοί που πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση πρέπει να εφαρμοστεί μόνο στις τάξεις Α' και Β' για να



καλύψει το κενό που παρουσιάζεται και άλλοι που προτείνουν την εφαρμογή της σε όλες τις τάξεις του σχολείου.

5.3. Το δείγμα της έρευνας

Τα ερευνητικά υποκείμενα, τα οποία επιλέχτηκαν κατόπιν προηγούμενης προφορικής συγκατάθεσής τους αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 53 είναι άνδρες και 47 είναι γυναίκες, που υπηρετούν σε σχολεία των νομών Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας του γεωγραφικού διαμερίσματος της Ηπείρου.

Συγκεκριμένα ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιλέχτηκε από τον νομό Ιωαννίνων ανέρχεται σε 70 και αντιπροσωπεύει το ποσοστό (10%) του συνολικού αριθμού των 700 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιλέχτηκε από τον νομό Θεσπρωτίας ανέρχεται σε 30 και αντιπροσωπεύει επίσης το ποσοστό (10%) του συνολικού αριθμού των 300 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία του νομού Θεσπρωτίας. Το δείγμα των 100 υποκειμένων της έρευνάς μας αποτελεί το ποσοστό (0,20%) του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών της χώρας μας, αφού σύμφωνα με την ομοσπονδία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Ο.Ε.), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (πλην των νηπιαγωγών) κατά το τέταρτο τρίμηνο του 2005, οπότε διεξήχθη και η έρευνά μας, ήταν 50.212 εκπαιδευτικοί.

Έγινε προσπάθεια το δείγμα μας τόσο στον νομό Ιωαννίνων όσο και στον νομό Θεσπρωτίας να αποτελείται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία αγροτικών, ημιαστικών και αστικών περιοχών, δηλαδή σε σχολεία ολιγοθέσια και πολυθέσια. Ευχάριστη έκπληξη αποτέλεσε το γεγονός ότι το δείγμα μας παρουσιάζεται περίπου μοιρασμένο τόσο στο φύλο 53 άνδρες 47 γυναίκες, όσο και στα πανεπιστημιακά πτυχία: (Π¹=44 εκπαιδευτικοί, Π²=56 εκπαιδευτικοί).⁷¹ Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, παρουσιάζει κι αυτό ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση αλλά επιτρέπει συγχρόνως την εξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων. Ως προς τα έτη υπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους

⁷¹ Στην κατηγορία Π¹ έχουμε κατατάξει τους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνον πτυχία Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης και πτυχίο εξομοίωσης. Στην κατηγορία Π² έχουμε κατατάξει τους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος τετραετούς φοίτησης και άλλα πανεπιστημιακά πτυχία.

εκπαιδευτικούς που έχουν από 1 έως 10 έτη υπηρεσίας και στο δείγμα μας υπάρχουν 14 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό (14%). Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που έχουν από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας και στο δείγμα μας υπάρχουν 30 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό (30%). Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που έχουν από 21 έως 30 έτη υπηρεσίας και στο δείγμα μας υπάρχουν 44 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό (44%). Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που έχουν από 31 έως 35 έτη υπηρεσίας και στο δείγμα μας υπάρχουν 12 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό (12%).

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο διάστημα Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου και αυτό έγινε σκόπιμα ώστε να συμπέσει με την περίοδο κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν τους ελέγχους τριμήνου των μαθητών και τους απασχολεί εντονότερα από ποτέ το ζήτημα της έκφρασης αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Πιστεύουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, που πήραν μέρος στην έρευνά μας, απάντησαν στα ερωτήματα ειλικρινά και αβίαστα και αυτό μας επιτρέπει να θεωρήσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά.

5.4. Οι υποθέσεις της έρευνας

Σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας διαμορφώσαμε μια κεντρική υπόθεση και τρεις επιμέρους υποθέσεις όπως:

Κεντρική υπόθεση (Κ. Υ.)

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι πλέον αρνητικοί απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, όπως ήταν στις αρχές της δεκαετίας του 1990, αλλά έχουν μεταβάλλει την στάση τους προς το θετικότερο και είναι σύμφωνοι με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσον έκφρασης αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.



Επιμέρους υποθέσεις

- α. Η αλλαγή της αρνητικής στάσης προς το θετικότερο εξελίχτηκε σε συνάρτηση με την περαιτέρω πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- β. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση επηρεάζεται από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας δείχνουν θετικότεροι απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση.
- γ. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση επηρεάζεται ελάχιστα από το φύλο των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΚΤΟ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ
ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ
ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Αναφορικά με το φύλο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	53	53%
Γυναίκες	47	47%
Σύνολο	100	100%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, το 53% του δείγματος το αποτελούν άνδρες και το 47% γυναίκες.

Συγκρίνοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο με βάση το χ^2 τεστ του Pearson (Παράρτημα II) δε διαπιστώσαμε στατιστική συνάφεια ($p > 0,05$). Προσεγγίζοντας κανείς στατιστικά τις απόψεις σε σχέση με το φύλο, διαπιστώνει πολύ μικρές διαφοροποιήσεις στη διαβάθμισή τους. Οι αποκλίσεις αφορούν τα κριτήρια διαβάθμισης (π.χ. άλλος δηλώνει «Πάρα Πολύ» και άλλος «Πολύ»). Γενικά όμως δε παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στις απαντήσεις των ερωτημάτων.

2. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας.

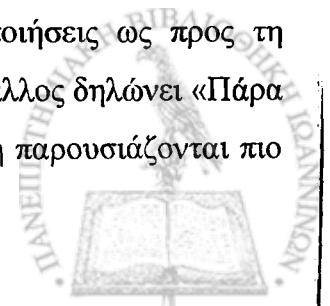
ΠΙΝΑΚΑΣ 2 : Έτη υπηρεσίας

Έτη Υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρες	Γυναίκες	Π ¹	Π ²
1-10 έτη	14	14%	2 14,28% 3,77%	12 85,71% 25,53%	2 14,28% 4,54%	12 85,71% 21,42%
11-20 έτη	30	30%	16 53,33% 30,18%	14 46,66% 29,78%	12 40% 27,27%	18 60% 32,14%
21-30 έτη	44	44%	26 59,09% 49,05%	18 40,90% 38,29%	22 50% 50%	22 50% 39,28%
31-35 έτη	12	12%	9 75% 16,98%	3 25% 6,38%	8 66,66% 18,18%	4 33,33% 7,14%
Σύνολο	100	100%	53	47	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος το συγκροτούν εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας που κυμαίνονται από 21 έως 30 έτη με ποσοστό 44%. Ακολουθούν σε αντιπροσώπευση και με ποσοστό 30% οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 11 και 20 ετών υπηρεσίας. Με μικρότερο ποσοστό συμμετοχής (14%) συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας από 1 έως και 10 έτη. Οι εκπαιδευτικοί με το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής (12%) είναι εκείνοι που έχουν από 31 έως 35 έτη υπηρεσίας.

Επιχειρώντας να δικαιολογήσουμε τα συγκεκριμένα ποσοστά θα υποστηρίζαμε ότι και στους δύο νομούς δεν υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας (0-10 έτη), αφού οι θέσεις καλύπτονται από εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας, πάνω από 20 έτη. Όσο για το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών πάνω από 30 έτη, αυτό είναι σχετικά μικρό επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί αρνούνται, στη συγκεκριμένη ηλικία, να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια.

Συγκρίνοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας με βάση το χ^2 τεστ του Pearson (Παράρτημα II) δε διαπιστώσαμε στατιστική συνάφεια ($p > 0,05$). Προσεγγίζοντας κανείς ποιοτικά τις απόψεις σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώνει διαφοροποιήσεις ως προς τη διαβάθμισή τους. Οι αποκλίσεις αφορούν και εδώ τα κριτήρια διαβάθμισης (π.χ. άλλος δηλώνει «Πάρα Πολύ» και άλλος «Πολύ»). Οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας από 1 έως 10 έτη παρουσιάζονται πιο



ένθερμοι υποστηρικτές της Περιγραφικής αξιολόγησης και των θετικών χαρακτηριστικών της, δηλώνοντας «Πάρα Πολύ», ενώ οι εκπαιδευτικοί με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας δηλώνουν συνήθως «Πολύ» ή ακόμα όταν πρόκειται για τα αρνητικά χαρακτηριστικά δηλώνουν «Λίγο».

3. Αναφορικά με την οργανικότητα των σχολείων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 : Οργανικότητα σχολείων

Οργανικότητα Σχολείων	Συχνότητα	Ποσοστό
Μονοθέσιο	4	4%
2/θέσιο-3/θέσιο	6	6%
4/θέσιο-6/θέσιο	31	31%
7/θέσιο-12/θέσιο	29	29%
13/θέσιο και άνω	30	30%
Σύνολο	100	100

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς όλων των τύπων σχολείων. Σε μονοθέσια σχολεία εργάζονται 4 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 4%. Σε διθέσια και τριθέσια σχολεία εργάζονται 6 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 6%. Σε τετραθέσια και εξαθέσια σχολεία εργάζονται 31 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 31%. Σε επταθέσια έως δωδεκαθέσια σχολεία εργάζονται 29 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 29% και σε σχολεία πάνω από δωδεκαθέσια εργάζονται 30 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 30%.

Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στο δείγμα απεικονίζουν και την αναλογία των διάφορων τύπων σχολείων στους νομούς Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας.



4. Αναφορικά με τα πανεπιστημιακά πτυχία των εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 : Πανεπιστημιακά πτυχία

Πανεπιστημιακά Πτυχία	Συχνότητα	Ποσοστό
Π ¹	44	44%
Π ²	56	56%
Σύνολο	100	100%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας παρουσιάζονται σχεδόν μοιρασμένοι. Το 44% του δείγματός μας κατέχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και εξομοίωσης πτυχίων, ενώ το 56% του δείγματος εκτός του πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και εξομοίωσης πτυχίων, έχει μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλεία της χώρας μας ή του εξωτερικού ή έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγικά Τμήματα τετραετούς φοιτήσεως ή έχει πτυχίο άλλων ανώτατων σχολών.

Ο προηγούμενος πίνακας, ο πίνακας 3, μας παρουσιάζει και τα ποσοστά με Πανεπιστημιακή μόρφωση Π¹ και Π² αναλόγως με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον πίνακα 3, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία 1 έως 10 έτη υπηρεσίας έχουν αντίστοιχα Πανεπιστημιακή μόρφωση Π¹ ποσοστό 14,28% και Π² ποσοστό 85,71%. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία 11 έως 20 έτη υπηρεσίας, έχουν αντίστοιχα Πανεπιστημιακή μόρφωση Π¹ ποσοστό 40% και Π² ποσοστό 60%. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία 21 έως 30 έτη υπηρεσίας, έχουν αντίστοιχα Πανεπιστημιακή μόρφωση Π¹ ποσοστό 50% και Π² επίσης ποσοστό 50%. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία 31 έως 35 έτη υπηρεσίας έχουν Πανεπιστημιακή μόρφωση Π¹ ποσοστό 66,66% και Π² ποσοστό 33,33%. Βλέπουμε δηλαδή ότι όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας μειώνεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεγάλη Πανεπιστημιακή μόρφωση Π².

Με Π¹ παρουσιάζουμε τους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης και πτυχίο εξομοίωσης.

Με Π² παρουσιάζουμε τους εκπαιδευτικούς που εκτός από πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης και πτυχίο εξομοίωσης έχουν και άλλο Πανεπιστημιακό πτυχίο ή Μετεκπαίδευση.

Συγκρίνοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας με βάση το χ^2 τεστ του Pearson (Παράρτημα II) δε διαπιστώσαμε συνάφεια ($p > 0,05$).

Προσεγγίζοντας κανείς ποιοτικά τις απόψεις σε σχέση με τα Πανεπιστημιακά πτυχία που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνει μικρές διαφοροποιήσεις στη διαβάθμισή τους. Οι αποκλίσεις αφορούν τα κριτήρια διαβάθμισης, κυρίως στις απαντήσεις των ερωτημάτων που αφορούν τα θετικά χαρακτηριστικά της Περιγραφικής αξιολόγησης (οι εκπαιδευτικοί με Π^2 πτυχία απαντούν «Πάρα Πολύ» ενώ οι εκπαιδευτικοί με Π^1 απαντούν «Πολύ»).



5. Αναφορικά με το κατά τη διάρκεια ποιων σπουδών ήρθαν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή με το αντικείμενο της Περιγραφικής αξιολόγησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 : Πότε ήρθαν σε επαφή με την Περιγραφική αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια ποιων σπουδών ήρθαν σε επαφή με την Περιγραφική αξιολόγηση	Αποκλειστικά	Συνδυασμό	Σύνολο
Φοίτηση σε Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης	12	15	27
Φοίτηση σε Παιδαγωγική Τμήμα τετραετούς φοίτησης	10	-	10
Φοίτηση σε Τμήμα Εξομοίωσης Πτυχίων	8	25	33
Φοίτηση σε Διδασκαλείο	10	23	33
Μέσα από αυτοεπιμόρφωση	12	24	36
Σε κανένα από τα παραπάνω, δεν έχει γνώση του αντικειμένου	11	-	11

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, το δείγμα παρουσιάζεται διαφοροποιημένο. Τη φοίτηση σε Παιδαγωγική Ακαδημία τη δηλώνουν αποκλειστικά 12 εκπαιδευτικοί, ενώ 15 τη δηλώνουν σε συνδυασμό με άλλες σπουδές, τη φοίτηση σε Παιδαγωγικό Τμήμα τετραετούς φοίτησης τη δηλώνουν αποκλειστικά 10 εκπαιδευτικοί και σε συνδυασμό κανένας, τη φοίτηση σε τμήμα Εξομοίωσης Πτυχίων τη δηλώνουν 8 εκπαιδευτικοί και σε συνδυασμό 25, τη φοίτηση σε Διδασκαλείο τη δηλώνουν αποκλειστικά 10 εκπαιδευτικοί και σε συνδυασμό 23. Μέσα από αυτοεπιμόρφωση, αποκλειστικά δηλώνουν 12 εκπαιδευτικοί, ενώ σε συνδυασμό 24. Εντύπωση προκαλεί, αλλά συγχρόνως ενισχύει την αίσθηση ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ειλικρινείς, το γεγονός ότι 11 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν γνώση του αντικειμένου.

6. Αναφορικά με το, αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, ότι οι μορφές έκφρασης-αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο, ανταποκρίνονται στις λειτουργίες που τους αποδίδονται (ανατροφοδότηση, κίνητρο, επιλογή).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6 : Ανταπόκριση στις κύριες λειτουργίες

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	2	2%	1 50% 1,88%	1 50% 2,12%	-	1 50% 3,33%	1 50% 2,27%	-	1 50% 2,27%	1 50% 1,78%
Πολύ	26	26%	15 57,69% 28,30%	11 42,30% 23,40%	3 11,53% 21,42%	6 23,07% 20%	15 57,69% 34,09%	2 7,69% 16,66%	13 50% 29,54%	13 50% 23,21%
Λίγο	66	66%	34 51,51% 64,15%	32 48,48% 68,08%	8 12,12% 57,14%	22 33,33% 73,33%	26 40,39% 59,09%	10 15,15% 83,33%	29 43,93% 65,90%	37 56,06% 66,07%
Καθόλου	6	6%	3 50% 5,66%	3 50% 6,38%	3 50% 21,42%	1 16,66% 3,33%	2 33,33% 4,54%	-	1 16,66% 2,27%	5 83,33% 8,92%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από τα μέσα έκφρασης αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, αφού μόνο 2% δηλώνει πάρα πολύ ευχαριστημένο, πολύ 26%, λίγο 66% και καθόλου 6%. Συνολικά βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 72% απαντά ότι είναι λίγο ή καθόλου ευχαριστημένη. Τα αποτελέσματα αυτά μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν εφησυχασμό, αλλά προβληματίζονται πάνω στα θέματα της αξιολόγησης των μαθητών.

Διαφοροποίηση σε ποσοστό 17,33% παρουσιάζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από 31 έως 35 έτη υπηρεσίας στη διαβάθμιση «Λίγο». Είναι από τις λίγες περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κατηγορίας διαφοροποιούνται, με τις απαντήσεις που δίνουν, και παρουσιάζονται ως περισσότερο «προοδευτικοί» από τους νεότερους εκπαιδευτικούς.



7. Αναφορικά με το αν ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή, όπου θα αποτυπώνονται με σαφήνεια και πληρότητα οι επιδόσεις και θα ενημερώνονται γονείς και μαθητές για τις ικανότητες, τις ελλείψεις, τα ενδιαφέροντα και σχολικές δραστηριότητες του μαθητή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7 : Ανάγκη ύπαρξης εναλλακτικής μορφής αποτύπωσης

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακό Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Ναι	95	95%	49 51,57% 92,45%	46 48,42% 97,87%	14 14,73% 100%	28 29,47% 93,33%	43 45,26% 97,72%	10 10,52% 83,33%	41 43,15% 93,18%	54 56,68% 96,42%
Όχι	5	5%	4 80% 7,54%	1 20% 2,12%	-	2 40% 6,66%	1 20% 2,27%	2 40% 16,66%	3 60% 6,81%	2 40% 3,57%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, η συντριπτική (σχεδόν καθολική) πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 95%, απαντά ότι είναι ανάγκη να υπάρξει μια άλλη μορφή έκφρασης-αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή απ' αυτήν που εφαρμόζεται σήμερα. Και τα δεδομένα του Πίνακα 7 ενισχύουν την άποψή μας ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δε συμφωνούν με όλα όσα ισχύουν και εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο, αλλά σε κάθε ευκαιρία δείχνουν τον προβληματισμό τους. Ένα πολύ μικρό ποσοστό 5% απαντά ότι δεν ένιωσε ποτέ την ανάγκη ύπαρξης άλλης μορφής έκφρασης αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή.

Διαφοροποίηση σε ποσοστό 11,67% διαπιστώνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας στη διαβάθμιση «Ναι». Βλέπουμε δηλαδή τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης κατηγορίας να απαντούν σε μικρότερο ποσοστό ότι έχουν νιώσει την ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή.

8. Αναφορικά με το αν θα μπορούσε η καθιέρωση της Περιγραφικής αξιολόγησης να αναπληρώσει τα κενά που αφήνουν οι «παραδοσιακές» μορφές αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8 : Αναπλήρωση κενών μέσω της Περιγραφικής αξιολόγησης

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Ναι	93	93%	47 50,53% 88,67%	46 49,46% 97,87%	14 15,05% 100%	28 30,10% 93,33%	41 44,08% 93,18%	10 10,41% 83,33%	41 44,08% 93,18%	52 55,91% 92,85%
Όχι	7	7%	6 85,71% 11,32%	1 14,28% 2,12%	-	2 28,57% 6,66%	3 42,85% 6,81%	2 28,57% 16,66%	3 42,85% 6,81%	4 57,14% 7,14%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 93%, απαντά ότι η καθιέρωση της Περιγραφικής αξιολόγησης θα μπορούσε να αναπληρώσει τα κενά που αφήνουν οι «παραδοσιακές» μορφές έκφρασης-αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Τα ποσοτικά δεδομένα του Πίνακα 8 επιβεβαιώνουν στο ακέραιο την κύρια υπόθεσή μας ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι πλέον αρνητικοί στην καθιέρωση της Περιγραφικής αξιολόγησης.

Το ποσοστό 7% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν μπορεί η Περιγραφική αξιολόγηση να αναπληρώσει τα κενά, είναι το ίδιο που στο προηγούμενο ερώτημα (V₇) απάντησε πως δεν ένιωσε την ανάγκη ύπαρξης άλλης μορφής αποτύπωσης απ' αυτές που ισχύουν σήμερα, και προέρχεται ξανά από τους ίδιους εκπαιδευτικούς τους άνδρες ηλικίας πάνω από 10 έτη, αλλά είναι άσχετο από την Πανεπιστημιακή μόρφωση.



9. Αναφορικά με το αν έχουν εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί, έστω και ανεπίσημα, την Περιγραφική αξιολόγηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9 : Εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Ναι	77	77%	39 50,64% 73,58%	38 49,35% 80,85%	10 12,98% 71,42%	24 31,16% 80%	34 44,15% 77,27%	9 11,68% 75%	33 42,85% 75%	44 57,14% 78,57%
Όχι	23	23%	14 60,86% 26,41%	9 39,13% 19,14%	4 17,39% 28,57%	6 26,08% 20%	10 43,47% 22,72%	3 13,04% 25%	11 47,82% 25%	12 52,17% 21,42%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 77% έχει εφαρμόσει την Περιγραφική αξιολόγηση έστω και σε ανεπίσημη μορφή. Το αποτέλεσμα αυτό το αποδεχόμαστε με επιφύλαξη, επειδή η εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης απαιτεί, από πλευράς του εκπαιδευτικού, ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων (επιστημονική παρατήρηση, περιγραφή, καταγραφή), που ελάχιστοι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει. Προφανώς οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι έχουν εφαρμόσει κάποτε μια «πρόχειρη» μορφή Περιγραφικής αξιολόγησης. Το 23% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απαντά ότι δεν έχει εφαρμόσει σε καμία της μορφή την Περιγραφική αξιολόγηση.

10. Αναφορικά με το αν πιστεύουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί, ότι ισχύουν οι ίδιοι λόγοι που επικαλέστηκε η ομοσπονδία τους στις αρχές της δεκαετίας του 1990, δηλαδή ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, για να εφαρμόσουν την Περιγραφική αξιολόγηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10 : Ισχύουν σήμερα οι ίδιοι λόγοι;

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Ναι	61	61%	34	27	8	18	29	6	28	33
			55,73%	44,26%	13,11%	29,50%	47,54%	9,83%	45,90%	54,09%
Όχι	39	39%	19	20	6	12	15	6	16	23
			48,71%	51,28%	15,38%	30,76%	38,46%	15,38%	41,02%	58,97%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 61% δηλώνει ότι δεν είναι ακόμη επαρκώς καταρτισμένη πάνω στην Περιγραφική αξιολόγηση. Ενώ το 39% δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι πάνω στην Περιγραφική αξιολόγηση. Φαίνεται λοιπόν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε νιώθει ακόμη σίγουρη να εφαρμόσει την Περιγραφική αξιολόγηση παρά την όποια περαιτέρω κατάρτισή της, και δηλώνει ότι ισχύουν οι λόγοι περί μη επαρκούς κατάρτισης που επικαλέστηκε η ομοσπονδία στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

Διαφοροποίηση σε ποσοστό 11% παρουσιάζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από 31 έως 35 έτη υπηρεσίας στις διαβαθμίσεις «Ναι» και «Όχι».



11. Αναφορικά με το αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν αναπτύξει, μέσα από την κατάρτισή τους, τις δεξιότητες όπως : της παρατήρησης, της περιγραφής και της καταγραφής που είναι απαραίτητες στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11 : Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	3	3%	1 33,33% 1,88%	2 66,66% 4,25%	-	1 33,33% 3,33%	2 66,66% 4,54%	-	-	3 100% 5,35%
Πολύ	38	38%	20 52,63% 37,73%	18 47,36% 38,29%	6 15,78% 42,85%	10 26,31% 33,33%	18 47,36% 40,90%	4 10,52% 33,33%	15 39,47% 34,09%	23 60,52% 41,07%
Λίγο	53	53%	30 56,60% 56,60%	23 43,39% 48,93%	7 13,20% 50%	15 28,30% 50%	24 45,28% 54,54%	7 13,20% 58,33%	25 47,16% 56,81%	28 52,83% 50%
Καθόλου	6	6%	2 33,33% 3,77%	4 66,66% 8,51%	1 16,66% 7,14%	4 66,66% 13,33%	-	1 16,66% 8,33%	4 66,66% 9,09%	2 33,33% 3,57%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απαντά, ότι δεν έχει αναπτύξει τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες της παρατήρησης, της περιγραφής και καταγραφής ώστε να εφαρμόσουν την Περιγραφική αξιολόγηση, αφού σε συνολικό ποσοστό 59% απαντούν Λίγο ή Καθόλου. Ενώ σε συνολικό ποσοστό 41% απαντούν Πολύ και Πάρα πολύ. Οι απαντήσεις στο ερώτημα 11, το οποίο στην ουσία αποτελεί προέκταση και συμπλήρωμα του ερωτήματος 10, είναι ανάλογες με τις απαντήσεις του ερωτήματος 10, αφού ποσοστό 61% δήλωσε στο ερώτημα 10 ότι δεν έχουν καταρτιστεί επαρκώς και στο ερώτημα 11 ποσοστό 59% απαντά ότι δεν έχει αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες για την εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης.

12Α. Αναφορικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα που τους παρέχει η Περιγραφική αξιολόγηση να περιγράψουν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις του μαθητή.

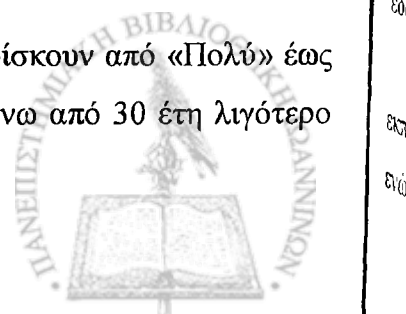
ΠΙΝΑΚΑΣ 12Α : Διαφοροποίηση-σαφήνεια-πληρότητα

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακό Πτυχία	
			Ανδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	29	29%	14 48,27% 26,41%	15 51,72% 31,91%	3 10,34% 21,42%	12 41,37% 40%	11 37,93% 25%	3 10,34% 25%	9 31,03% 20,45%	20 68,96% 35,71%
Πολύ	63	63%	34 53,96% 64,15%	29 46,03% 61,70%	11 17,46% 78,57%	17 26,98% 56,66%	29 46,03% 65,90%	6 9,52% 50%	29 46,03% 65,90%	34 53,96% 60,71%
Λίγο	8	8%	5 62,50% 9,43%	3 37,50% 6,38%	-	1 12,50% 3,33%	4 50% 9,09%	3 37,50% 25%	6 75% 13,63%	2 25% 3,57%
Καθόλου	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 12Α, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 63% απαντά ότι βρίσκει «Πολύ» θετικό ότι μπορούν, μέσω της Περιγραφικής αξιολόγησης, να περιγράψουν διαφοροποιημένα, με σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις των μαθητών. Ένα ποσοστό 29% βρίσκει τη συγκεκριμένη δυνατότητα «Πάρα Πολύ» θετικό, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό 8% βρίσκει τη συγκεκριμένη δυνατότητα «Λίγο» θετικό. Κανένας από τους ερωτώμενους, ποσοστό 0%, βρίσκει τη συγκεκριμένη δυνατότητα ως «Καθόλου» θετικό.

Οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας από 1 έως 10 απαντούν «Πολύ», σε ποσοστό 78,57%, διαφοροποίηση 15%, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι κανείς από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης κατηγορίας απαντά, «Λίγο» ή «Καθόλου» θετικό. Διαφοροποίηση σε ποσοστό 13% συναντάμε και στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας στη διαβάθμιση «Πολύ» και σε ποσοστό 17% στη διαβάθμιση «Λίγο».

Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας 1 έως 10 έτη βρίσκουν από «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ» θετικό τη συγκεκριμένη δυνατότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί πάνω από 30 έτη λιγότερο θετικό.



12B. Αναφορικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα που τους παρέχει η Περιγραφική αξιολόγηση να αποδώσουν περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο, ενώ με ποσοτικό μέγεθος θα ήταν πολύ δύσκολο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12B : Περιγραφική απόδοση ενός ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	16	16%	7 43,75% 13,20%	9 56,25% 19,14%	5 31,25% 35,71%	7 43,75% 23,33%	4 25% 9,09%	-	4 25% 9,09%	12 75% 21,42%
Πολύ	67	67%	37 55,22% 69,81%	30 44,77% 63,82%	8 11,94% 57,14%	20 29,85% 66,66%	32 47,76% 72,72%	7 10,44% 58,33%	33 49,25% 75%	34 50,74% 60,71%
Λίγο	15	15%	8 53,33% 15,09%	7 46,66% 14,89%	1 6,66% 7,14%	3 20% 10%	6 40% 13,63%	5 33,33% 41,66%	7 46,66% 15,90%	8 53,33% 14,28%
Καθόλου	2	2%	1 50% 1,88%	1 50% 2,12%	-	-	2 100% 4,54%	-	-	2 100% 3,57%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 12B, από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 67% δηλώνει ότι βρίσκει «Πολύ» θετικό τη δυνατότητα να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο. Ένα ποσοστό 16% απαντά «Πάρα Πολύ», ενώ «Λίγο» δηλώνει το 15%. Τέλος «Καθόλου» δηλώνει μόλις το 2%.

Ερμηνεύοντας κανείς τα συγκεκριμένα υψηλά ποσοστά που παίρνουν οι διαβαθμίσεις «Πάρα Πολύ» και «Πολύ» θα υποστηρίξαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν κάποιον τρόπο που θα τους βοηθήσει να αποδώσουν διάφορα ψυχοσυναισθηματικά φαινόμενα των μαθητών π.χ. τη συνεργασία.

Οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας από 1 έως 10 απαντούν «Πάρα Πολύ» σε ποσοστό 35,71%, διαφοροποίηση 19,71%, ενώ κανείς από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης κατηγορίας απαντά με «Καθόλου» θετικό. Διαφοροποίηση σε ποσοστό 26,66% συναντάμε και στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας στη διαβάθμιση «Λίγο».

Ερμηνεύοντας τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται θα υποστηρίξαμε ξανά ότι οι εκπαιδευτικοί με 1 έως 10 έτη υπηρεσίας βρίσκουν «Πάρα Πολύ» θετικό τη συγκεκριμένη δυνατότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί πάνω από 31 έτη «Λίγο» θετικό.

12C. Αναφορικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι μέσα από την Περιγραφική αξιολόγηση μαθητές και γονείς κατανοούν καλύτερα όχι μόνο τις ελλείψεις του μαθητή αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή και όχι μόνο το αποτέλεσμα τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12C : Καλύτερη κατανόηση της σχολικής προσπάθειας και συμμετοχής

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Ανδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	36	36%	18 50% 33,96%	18 50% 38,29%	5 13,88% 35,71%	14 38,88% 46,66%	14 38,88% 31,81%	3 8,33% 25%	12 33,33% 27,27%	24 66,66% 42,85%
Πολύ	53	53%	28 52,83% 52,83%	25 47,16% 53,19%	8 15,09% 57,14%	12 22,64% 40%	26 49,05% 59,09%	7 13,20% 58,30%	27 50,94% 61,36%	26 49,05% 46,42%
Λίγο	11	11%	7 63,63% 13,20%	4 36,36% 8,51%	1 9,09% 7,14%	4 36,36% 13,33%	4 36,36% 9,09%	2 18,18% 16,66%	5 45,45% 11,36%	6 54,54% 10,71%
Καθόλου	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 12C, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και σε ποσοστό 53% θεωρούν τη συγκεκριμένη δυνατότητα ως «Πολύ» θετικό γεγονός. Ακολουθεί με 36% το «Πάρα Πολύ», ενώ «Λίγο» απάντησε ποσοστό 11%, και «Καθόλου» ποσοστό 0%. Από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι σε συνολικό ποσοστό 89% οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η Περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να δώσει λύση στο πρόβλημα της αποτύπωσης της προσπάθειας των μαθητών και όχι μόνο στο αποτέλεσμα της προσπάθειας.

Μικρή διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 11 έως 20 ετών στις διαβαθμίσεις «Πάρα Πολύ» με ποσοστό 10,66% και «Πολύ» με ποσοστό 13%, ενώ στα έτη υπηρεσίας από 31 έως 35 έτη διαφοροποίηση συναντάμε στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» σε ποσοστό 11%.



12D. Αναφορικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι μέσα από την Περιγραφική αξιολόγηση εξαλείφεται ή ελαχιστοποιείται η πίεση για υψηλές επιδόσεις, η βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται στους μαθητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12D : Εξάλειψη βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	22	22%	8 36,36%	14 63,63%	6 27,27%	6 27,27%	8 36,36%	2 9,09%	4 18,18%	18 81,81%
			15,09%	29,78%	42,85%	20%	18,18%	16,66%	9,09%	32,14%
Πολύ	42	42%	24 57,14%	18 42,85%	4 9,52%	14 33,33%	19 45,23%	5 11,90%	22 52,38%	20 47,61%
			45,28%	38,29%	28,57%	46,66%	43,18%	41,66%	50%	35,71%
Λίγο	32	32%	19 59,37%	13 40,62%	3 9,37%	9 28,12%	16 50%	4 12,50%	17 53,12%	15 46,87%
			35,84%	27,65%	21,42%	30%	36,36%	33,33%	38,63%	26,78%
Καθόλου	4	4%	2 50%	2 50%	1 25%	1 25%	1 25%	1 25%	1 25%	3 75%
			3,77%	4,25%	7,14%	3,33%	2,27%	8,33%	2,27%	5,35%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 12D, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 42% θεωρούν τη συγκεκριμένη δυνατότητα ως «Πολύ» θετικό γεγονός. Ακολουθεί με ποσοστό 32% η διαβάθμιση «Λίγο», με ποσοστό 22% η διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» και τέλος η διαβάθμιση «Καθόλου» με ποσοστό 4%.

Ερμηνεύοντας κανείς τα συγκεκριμένα ποσοστά, καταλήγει στη διαπίστωση ότι ένα συνολικό ποσοστό 66% θεωρεί ότι η Περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να δώσει λύση στο ζήτημα της βαθμοθηρίας και του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών που παρατηρείται στο σχολείο. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό 36% που δεν πιστεύει ότι η Περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να δώσει λύση στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Διαφοροποίηση συναντάμε, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 1 έως 10 έτη, σε ποσοστό 20,85% στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ». Ερμηνεύοντας τη συγκεκριμένη απόκλιση θα υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί από 1 έως 10 έτη φαίνονται «θερμοί» υποστηρικτές των θετικών χαρακτηριστικών της Περιγραφικής αξιολόγησης έναντι των άλλων ηλικιών. Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις

των εκπαιδευτικών με Πανεπιστημιακή μόρφωση Π¹ και σε ποσοστό 12,91% στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ». Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα πτυχία είναι λιγότερο υποστηρικτές των θετικών χαρακτηριστικών της Περιγραφικής αξιολόγησης.

Εντάξει, οι εκπαιδευτικοί με Πανεπιστημιακή μόρφωση Π¹ και σε ποσοστό 12,91% στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ». Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα πτυχία είναι λιγότερο υποστηρικτές των θετικών χαρακτηριστικών της Περιγραφικής αξιολόγησης.



12Ε. Αναφορικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι μέσα από την Περιγραφική αξιολόγηση στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή και αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητές του.

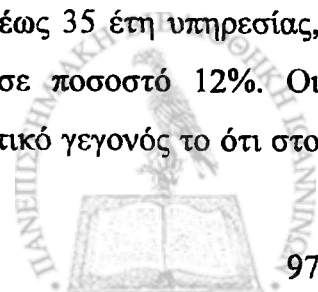
ΠΙΝΑΚΑΣ 12Ε : Στο επίκεντρο η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	24	24%	9 37,50% 16,98%	15 62,50% 31,91%	4 16,66% 28,57%	8 33,33% 26,66%	9 37,50% 20,45%	3 12,50% 25%	9 37,50% 20,45%	15 62,50% 26,78%
Πολύ	63	63%	34 53,96% 64,15%	29 46,03% 61,70%	9 14,28% 64,28%	17 26,98% 56,66%	31 49,20% 70,45%	6 9,52% 50%	28 44,44% 63,63%	35 55,55% 62,25%
Λίγο	13	13%	10 76,92% 18,86%	3 23,07% 6,38%	1 7,69% 7,14%	5 38,46% 16,66%	4 30,76% 9,09%	3 23,07% 25%	7 53,84% 15,90%	6 46,15% 10,71%
Καθόλου	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 12Ε, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 63% απαντά ότι θεωρεί «Πολύ» θετικό το γεγονός ότι μέσω της Περιγραφικής αξιολόγησης βρίσκεται στο επίκεντρο η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή. Ακολουθεί σε ποσοστό 24% η διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» και με ποσοστό 13% η διαβάθμιση «Λίγο». Κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε με τη διαβάθμιση «Καθόλου».

Ερμηνεύοντας τα συγκεκριμένα ποσοστά καταλήγει στη διαπίστωση ότι ένα συνολικό ποσοστό 87% απαντά με «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» αναδεικνύοντας έτσι τα προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί, με τα ισχύοντα σήμερα στο ελληνικό σχολείο μέσα έκφρασης-αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή, τα οποία έχουν σαν μέτρο σύγκρισης το μέσο όρο της τάξης και όχι την ατομική πορεία του μαθητή.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας, στη διαβάθμιση «Πολύ» σε ποσοστό 13% και στη διαβάθμιση «Λίγο» σε ποσοστό 12%. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κατηγορίας απαντούν ότι θεωρούν «Λίγο» θετικό γεγονός το ότι στο



επίκεντρο της Περιγραφικής αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή. Ισχύει και σ' αυτήν την περίπτωση, αυτό που ήδη έχουμε αναφέρει, ότι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κατηγορίας βρίσκουν λιγότερο θετικά τα όσα αναφέρονται ως θετικά χαρακτηριστικά της Περιγραφικής αξιολόγησης στη σχετική βιβλιογραφία.



12F. Αναφορικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι η Περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών δασκάλων του μαθητή και συμπληρώνουν την εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12F : Η Περιγραφική αξιολόγηση πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών δασκάλων

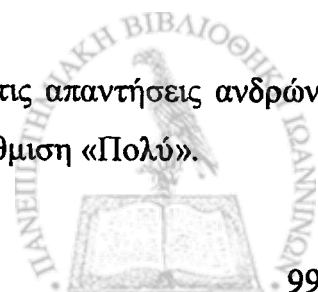
Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	35	35%	14 40% 26,41%	21 60% 44,68%	7 20% 50%	12 34,28% 40%	13 37,14% 29,54%	3 8,57% 25%	12 34,28% 27,27%	23 65,71% 41,07%
Πολύ	54	54%	32 59,25% 60,37%	22 40,74% 46,80%	6 11,11% 42,85%	15 27,77% 50%	25 46,29% 56,81%	8 14,81% 66,66%	27 50% 61,36%	27 50% 48,21%
Λίγο	10	10%	6 60% 11,32%	4 40% 8,51%	1 10% 7,14%	3 30% 10%	5 50% 11,36%	1 10% 8,33%	5 50% 11,36%	5 50% 8,92%
Καθόλου	1	1%	1 100% 1,88%	-	-	-	1 100% 2,27%	-	-	1 100% 1,78%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 12F, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 54% θεωρεί τη συγκεκριμένη δυνατότητα ως «Πολύ» θετικό χαρακτηριστικό στοιχείο, ενώ το 35% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών τη θεωρεί ως «Πάρα Πολύ» θετικό χαρακτηριστικό. Ακολουθεί η διαβάθμιση «Λίγο» με ποσοστό 10% και «Καθόλου» με ποσοστό 1%.

Ερμηνεύοντας κανείς τα συγκεκριμένα υψηλά ποσοστά στις διαβαθμίσεις «Πολύ» και «Πάρα Πολύ», καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από μια λεπτομερή περιγραφή των επιδόσεων, των ενδιαφερόντων, των κλίσεων, των αδυναμιών και της προσπάθειας που δείχνει ο μαθητής στις προηγούμενες τάξεις, ώστε να σχηματίσουν οι ίδιοι μια όσο το δυνατόν καλύτερη και σφαιρικότερη εικόνα για το μαθητή.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 1 έως 10 έτη και σε ποσοστό 15% στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» και στους εκπαιδευτικούς με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας με ποσοστό 12% στη διαβάθμιση «Πολύ».

Ως προς το φύλο παρατηρείται διαφοροποίηση σε ποσοστό 18,27% στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» και σε ποσοστό 13,57% στη διαβάθμιση «Πολύ».



13Α. Αναφορά με το πόσο αρνητικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι η Περιγραφική αξιολόγηση έχει ευρύ ερμηνευτικό πεδίο και οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13Α : Η Περιγραφική αξιολόγηση έχει ευρύ ερμηνευτικό πεδίο

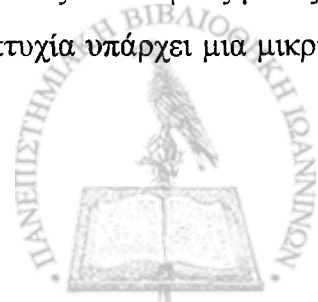
Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Ανδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	4	4%	3 75% 5,60%	1 25% 2,12%	-	1 25% 3,33%	2 50% 4,54%	1 25% 8,33%	3 75% 6,81%	1 25% 1,78%
Πολύ	31	31%	19 61,29% 35,84%	12 38,70% 25,53%	5 16,12% 35,71%	15 48,38% 50%	9 29,03% 20,45%	2 6,45% 16,66%	15 48,38% 34,09%	16 51,61% 28,57%
Λίγο	62	62%	30 48,38% 56,60%	32 51,61% 68,08%	8 12,90% 57,14%	13 20,96% 43,33%	32 51,61% 72,72%	9 14,51% 75%	24 38,70% 54,54%	38 61,29% 67,85%
Καθόλου	3	3%	1 33,33% 1,80%	2 66,66% 4,25%	1 33,33% 7,14%	1 33,33% 3,33%	1 33,33% 2,27%	-	2 66,66% 4,50%	1 33,33% 1,78%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13Α, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και σε ποσοστό 62% θεωρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της Περιγραφικής αξιολόγησης ως «Λίγο» αρνητικό, ακολουθεί σε ποσοστό 31% η διαβάθμιση «Πολύ», η διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» με ποσοστό 4% και τέλος η διαβάθμιση «Καθόλου» με ποσοστό 3%.

Ερμηνεύοντας κανείς τα συγκεκριμένα ποσοστά καταλήγει στη διαπίστωση ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε συνολικό ποσοστό 65% θεωρεί «Λίγο» και «Καθόλου» αρνητικό το γεγονός ότι η Περιγραφική αξιολόγηση έχει ευρύ ερμηνευτικό πεδίο και μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 11 έως 20 έτη, σε ποσοστό 19% στη διαβάθμιση «Πολύ» και στους εκπαιδευτικούς με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 13% στη διαβάθμιση «Λίγο».

Ως προς το φύλο συναντάμε κάποια διαφοροποίηση σε ποσοστό 13% στις απαντήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στη διαβάθμιση «Λίγο». Ως προς τα Πανεπιστημιακά πτυχία υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση σε ποσοστό 12,5% στη διαβάθμιση «Λίγο».



13B. Αναφορικά με το πόσο αρνητικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις για να περιγράψουν την επίδοση και συμπεριφορά του μαθητή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13B : Στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	10	10%	7 70% 13,20%	3 30% 6,38%	1 10% 7,14%	4 40% 13,33%	4 40% 9,09%	1 10% 8,33%	5 50% 11,36%	5 50% 8,92%
Πολύ	48	48%	21 43,75% 39,62%	27 56,25% 57,44%	7 14,58% 50%	16 33,33% 53,33%	18 37,50% 40,90%	7 14,58% 58,33%	20 41,66% 45,45%	28 58,33% 50%
Λίγο	39	39%	25 64,10% 47,16%	14 35,89% 29,78%	5 12,82% 35,71%	10 25,64% 33,33%	21 53,84% 47,72%	3 7,69% 25%	17 43,58% 38,63%	22 56,41% 39,28%
Καθόλου	3	3%	-	3 100% 6,38%	1 33,33% 7,14%	-	1 33,33% 2,27%	1 33,33% 8,33%	2 66,66% 4,54%	1 33,33% 1,78%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13B, το 48% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρεί «Πολύ» αρνητικό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της Περιγραφικής αξιολόγησης, το 39% το θεωρεί «Λίγο» αρνητικό, το 10% «Πάρα Πολύ» αρνητικό και «Καθόλου» αρνητικό το 3%.

Το συνολικό ποσοστό 58% που συγκεντρώνουν οι διαβαθμίσεις «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» αρνητικό, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται πάνω στο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και το θεωρούν ένα από τα αρνητικά σημεία της Περιγραφικής αξιολόγησης. Υπάρχει βεβαίως και ένα συνολικό ποσοστό 42% που θεωρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό «Λίγο» ή «Καθόλου» αρνητικό.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από 31 έως 35 έτη υπηρεσίας με ποσοστό 14% στη διαβάθμιση «Λίγο».

Ως προς το φύλο συναντάμε κάποια διαφοροποίηση, ποσοστό 18%, στις απαντήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στη διαβάθμιση «Λίγο» και σε ποσοστό 18%, στη διαβάθμιση «Πολύ».

13C. Αναφορικά με το πόσο αρνητικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι υπάρχει κίνδυνος να ξεπεράσουν τα όρια και να υπεισέλθουν στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειας χρησιμοποιώντας χαρακτηρισμούς όπως π.χ. τεμπέλης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13C : Χαρακτηρισμοί που άπτονται των προσωπικών χαρακτηριστικών

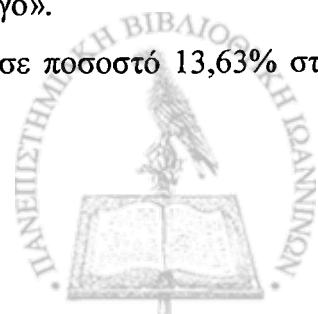
Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	7	7%	4 57,14% 7,54%	3 42,85% 6,38%	1 14,28% 7,14%	4 57,14% 13,33%	1 14,28% 2,27%	1 14,28% 8,33%	3 42,85% 6,81%	4 57,14% 7,14%
Πολύ	31	31%	17 54,83% 32,07%	14 45,16% 29,78%	5 16,12% 35,71%	10 32,25% 33,33%	14 45,16% 31,81%	2 6,45% 16,66%	17 54,83% 38,63%	14 45,16% 25%
Λίγο	54	54%	30 55,55% 56,60%	24 44,44% 51,06%	5 9,25% 35,71%	15 27,77% 50%	26 48,14% 59,09%	8 14,81% 66,66%	21 38,88% 47,72%	33 61,11% 58,92%
Καθόλου	8	8%	2 25% 3,70%	6 75% 12,76%	3 37,50% 21,42%	1 12,50% 3,33%	3 37,50% 6,81%	1 12,50% 8,33%	3 37,50% 6,81%	5 62,50% 8,92%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13C, το 54% των εκπαιδευτικών θεωρεί «Λίγο» αρνητικό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, το 17% «Πολύ» αρνητικό, το 8% «Καθόλου» αρνητικό και το 7% «Πάρα Πολύ» αρνητικό.

Το συνολικό ποσοστό 62% που συγκεντρώνουν οι διαβαθμίσεις «Λίγο» και «Καθόλου» αρνητικό, μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ως αρνητικό της Περιγραφικής αξιολόγησης. Υπάρχει βεβαίως και ένα συνολικό ποσοστό 38% που το θεωρεί «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» αρνητικό.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από 1 έως 10 έτη, σε ποσοστό 18,29% στη διαβάθμιση «Λίγο» και σε ποσοστό 13% στη διαβάθμιση «Καθόλου». Διαφοροποίηση συναντάμε επίσης και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από 31 έως 35 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 14,34% στη διαβάθμιση «Πολύ» και σε ποσοστό 12,66% στη διαβάθμιση «Λίγο».

Ως προς τα Πανεπιστημιακά πτυχία συναντάμε μια διαφοροποίηση σε ποσοστό 13,63% στη διαβάθμιση «Πολύ» μεταξύ των εκπαιδευτικών με Π¹ και Π².



13D. Αναφορικά με το πόσο αρνητικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι η εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης απαιτεί από πλευράς εκπαιδευτικού περισσότερο χρόνο έναντι των άλλων μορφών.

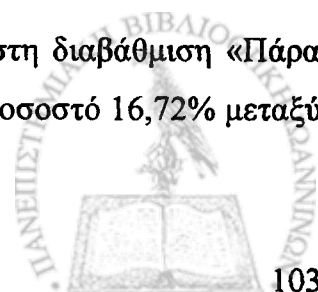
ΠΙΝΑΚΑΣ 13D : Η Περιγραφική αξιολόγηση απαιτεί πολύ χρόνο

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακό Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	27	27%	14 51,85% 26,41%	13 48,14% 27,65%	7 25,92% 50%	8 29,62% 26,66%	10 37,03% 22,72%	2 7,40% 16,66%	8 29,62% 18,18%	19 70,37% 33,92%
Πολύ	52	52%	29 55,76% 54,71%	23 44,23% 48,93%	4 7,69% 28,57%	13 25% 43,33%	26 50% 59,09%	9 17,30% 75%	27 51,92% 61,36%	25 48,07% 44,64%
Λίγο	17	17%	9 52,94% 16,98%	8 47,05% 17,02%	1 5,88% 7,14%	9 52,94% 30%	6 35,29% 13,63%	1 5,88% 8,33%	7 41,17% 15,90%	10 58,82% 17,85%
Καθόλου	4	4%	1 25% 1,88%	3 75% 6,38%	2 50% 14,28%	-	2 50% 4,54%	-	2 50% 4,54%	2 50% 3,57%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13D, το 52% των εκπαιδευτικών θεωρεί το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό «Πολύ» αρνητικό, το 27% «Πάρα Πολύ» αρνητικό, το 17% «Λίγο» αρνητικό και το 4% «Καθόλου» αρνητικό.

Το συνολικό ποσοστό 79% που συγκεντρώνουν οι διαβαθμίσεις «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» αρνητικό μας επιτρέπουν να διαπιστώσουμε ότι το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό είναι από τα πλέον αρνητικά χαρακτηριστικά της Περιγραφικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι ένας από τους βασικούς λόγους άρνησής τους στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης μετά την μη επαρκή κατάρτιση. Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από 1 έως 10 έτη υπηρεσίας στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» σε ποσοστό 23% και στη διαβάθμιση «Πολύ» σε ποσοστό 23,43%. Στους εκπαιδευτικούς από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας στη διαβάθμιση «Λίγο» σε ποσοστό 13% και στους εκπαιδευτικούς από 31 έως 35 έτη στη διαβάθμιση «Πολύ» σε ποσοστό 23%.

Ως προς την Πανεπιστημιακή μόρφωση συναντάμε διαφοροποιήσεις στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» σε ποσοστό 15,74% μεταξύ Π¹ και Π², και στη διαβάθμιση «Πολύ» σε ποσοστό 16,72% μεταξύ Π¹ και Π².



13Ε. Αναφορικά με το πόσο αρνητικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι αρκετοί γονείς δυσκολεύονται να αναγνώσουν και να κατανοήσουν τις Περιγραφικές επιλογές του εκπαιδευτικού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13Ε : Οι γονείς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις Περιγραφικές επιλογές των εκπαιδευτικών

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	8	8%	4 50% 7,54%	4 50% 8,51%	3 37,50% 21,42%	2 25% 6,66%	2 25% 4,54%	1 12,50% 8,33%	3 37,50% 6,81%	5 62,50% 8,92%
Πολύ	42	42%	23 54,76% 43,39%	19 45,23% 40,42%	7 16,66% 50%	21 50% 70%	10 23,80% 22,72%	4 9,52% 33,33%	21 50% 47,72%	21 50% 37,50%
Λίγο	47	47%	25 53,19% 47,16%	22 46,80% 46,80%	4 8,51% 28,57%	7 14,89% 23,33%	30 63,82% 68,18%	6 12,76% 50%	18 38,29% 40,90%	29 61,70% 51,78%
Καθόλου	3	3%	1 33,33% 1,88%	2 66,66% 4,25%	-	-	2 66,66% 4,54%	1 33,33% 8,33%	2 66,66% 4,54%	1 33,33% 1,78%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13Ε, το 47% των εκπαιδευτικών θεωρεί το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ως «Λίγο» αρνητικό, το 42% «Πολύ» αρνητικό, το 8% «Πάρα Πολύ» αρνητικό και το 3% «Καθόλου» αρνητικό.

Το δείγμα της έρευνάς μας φαίνεται μοιρασμένο, αφού σε συνολικό ποσοστό 50% απαντούν «Λίγο» και «Καθόλου» αρνητικό, ενώ το άλλο 50% απαντούν «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» αρνητικό.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από 1 έως 10 έτη, σε ποσοστό 13,42%, στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» και σε ποσοστό 18,43% στη διαβάθμιση «Λίγο». Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από 11 έως 20 συναντάμε διαφοροποίηση σε ποσοστό 23,67% στη διαβάθμιση «Λίγο», όπως επίσης και στους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας από 21 έως 30 σε ποσοστό 20,72% στη διαβάθμιση «Πολύ» και 21,18% στη διαβάθμιση «Λίγο».



13F. Αναφορικά με το πόσο αρνητικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει για πρώτη φορά μια τάξη, στηρίζεται στις περιγραφικές επισημάνσεις των προηγούμενων εκπαιδευτικών και μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ο μαθητής εκδηλώσει την αρνητική συμπεριφορά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13F : Περιγραφική αξιολόγηση και εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	8	8%	5 62,50% 9,43%	3 37,50% 6,38%	-	5 62,50% 16,66%	1 12,50% 2,27%	2 25% 16,66%	6 75% 13,63%	2 25% 3,57%
Πολύ	29	29%	14 48,27% 26,41%	15 51,72% 31,91%	5 17,24% 35,71%	9 31,03% 30%	12 41,37% 27,27%	3 10,34% 25%	12 41,37% 27,27%	17 58,62% 30,35%
Λίγο	55	55%	30 54,54% 56,60%	25 45,45% 53,19%	7 12,72% 50%	16 29,09% 53,33%	26 47,27% 59,09%	6 10,90% 50%	24 43,63% 54,54%	31 56,36% 55,35%
Καθόλου	8	8%	4 50% 7,54%	4 50% 8,51%	2 25% 14,28%	-	5 62,50% 11,36%	1 12,50% 8,33%	2 25% 4,54%	6 75% 10,71%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13F, το 55% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απαντά ότι θεωρεί «Λίγο» αρνητικό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, το 29% «Πολύ» αρνητικό, το 8% «Πάρα Πολύ» αρνητικό και επίσης 8% «Καθόλου» αρνητικό.

Σε συνολικό ποσοστό 63%, οι εκπαιδευτικοί, απαντούν ότι το θεωρούν «Λίγο» και «Καθόλου» αρνητικό. Αυτό μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι δεν ευσταθεί, αυτό το οποίο γράφεται στη σχετική βιβλιογραφία, ότι δηλαδή εάν ο εκπαιδευτικός σχηματίσει μια αρνητική εικόνα για κάποιο μαθητή, από περιγραφές συναδέλφων, τότε ο μαθητής θα εκδηλώσει την αναμενόμενη αρνητική συμπεριφορά. Πιστεύουμε ότι το μικρό ποσοστό που πήραν οι διαβαθμίσεις «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν με τη θεωρία περί δημιουργίας αρνητικής εικόνας και αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

13G. Αναφορικά με το πόσο αρνητικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι οι τυχόν αρνητικές εκτιμήσεις και περιγραφές του εκπαιδευτικού μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον ως επιβαρυντικό στοιχείο στην εξέλιξη και σταδιοδρομία του μαθητή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13G : Οι επισημάνσεις της Περιγραφικής αξιολόγησης ως επιβαρυντικό στοιχείο στην εξέλιξη και σταδιοδρομία του μαθητή

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	5	5%	3 60% 5,66%	2 40% 4,25%	1 20% 7,14%	1 20% 3,33%	1 20% 2,27%	2 40% 16,66%	2 40% 4,54%	3 60% 5,35%
Πολύ	27	27%	14 51,85% 26,41%	13 48,14% 27,65%	4 14,81% 28,57%	12 44,44% 40%	10 37,03% 22,72%	1 3,70% 8,33%	13 48,14% 29,54%	14 51,85% 25%
Λίγο	45	45%	24 53,33% 45,28%	21 46,66% 44,68%	5 11,11% 35,71%	12 26,66% 40%	24 53,33% 54,54%	4 8,88% 33,33%	20 44,44% 45,45%	25 55,55% 44,64%
Καθόλου	23	23%	12 52,17% 22,64%	11 47,82% 23,40%	4 17,39% 28,57%	5 21,73% 16,66%	9 39,13% 20,45%	5 21,73% 41,66%	9 39,13% 20,45%	14 60,86% 25%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13G, το 45% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απαντά ότι βρίσκει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό «Λίγο» αρνητικό, το 27% «Πολύ» αρνητικό, το 23% «Καθόλου» αρνητικό και το 5% «Πάρα Πολύ» αρνητικό.

Στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τα συγκεκριμένα ποσοστά θα υποστηρίξαμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο «φάκελος» του μαθητή, που υπάρχει στο σχολείο, δεν τον συνοδεύει και στην μετέπειτα σταδιοδρομία του.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 13% στη διαβάθμιση «Πολύ» και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 11,66% στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ», απόκλιση 19,33% στη διαβάθμιση «Πολύ», 12,33% στη διαβάθμιση «Λίγο» και 18,66% στη διαβάθμιση «Καθόλου». Η διαφοροποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι έχουν μια ιδιαίτερη αυξημένη ευαισθησία ή φόβο μήπως οι αρνητικές επισημάνσεις «συνοδεύουν» το μαθητή στη σταδιοδρομία τους, ίσως και να εκφράζουν παλαιότερα δικά τους βιώματα.

14Α. Αναφορικά με το αν η ύπαρξη ολιγοθέσιων σχολείων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14Α : Τα ολιγοθέσια σχολεία ως ανασταλτικός παράγοντας

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	17	17%	9 52,94% 16,98%	8 47,05% 17,02%	1 5,88% 7,14%	8 47,05% 26,66%	6 35,29% 13,63%	2 11,76% 16,66%	10 58,82% 22,72%	7 41,17% 12,50%
Πολύ	27	27%	15 55,55% 28,30%	12 44,44% 25,53%	4 14,81% 28,57%	5 18,51% 16,66%	14 51,85% 31,81%	4 14,81% 33,33%	16 59,25% 36,36%	11 40,74% 19,64%
Λίγο	46	46%	23 50% 43,39%	23 50% 48,93%	8 17,39% 57,14%	13 28,26% 43,33%	20 43,47% 45,45%	5 10,86% 41,66%	16 34,78% 36,36%	30 65,21% 53,57%
Καθόλου	10	10%	6 60% 11,32%	4 40% 8,51%	1 10% 7,14%	4 40% 13,33%	4 40% 9,09%	1 10% 8,33%	2 20% 4,54%	8 80% 14,28%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14Α, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 46% απαντά «Λίγο», ποσοστό 27% απαντά «Πολύ», ποσοστό 17% «Πάρα Πολύ» και ποσοστό 10% «Καθόλου». Σε συνολικά ποσοστά το 56% απαντά «Λίγο» και «Καθόλου» και σε συνολικό ποσοστό 44% απαντά «Πολύ» και «Πάρα Πολύ».

Διαφοροποίηση συναντάμε στους εκπαιδευτικούς με 1 έως 10 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 13,75% στη διαβάθμιση «Λίγο». Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης ηλικίας υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία και δηλώνουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία δεν αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα. Διαφοροποίηση συναντάμε επίσης σε ποσοστό 12% στις απαντήσεις, της διαβάθμισης «Πολύ», των εκπαιδευτικών με 11 έως 20 έτη.

Ως προς τα Πανεπιστημιακά πτυχία που κατέχουν, οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας Π² απαντούν στην πλειοψηφία τους 67,85% με «Λίγο» ή «Καθόλου» ενώ οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας Π¹ απαντούν σε ποσοστό 40,90% με «Λίγο» ή «Καθόλου».



14B. Αναφορικά με το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητή στη σχολική τάξη, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14B : Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητή ως ανασταλτικός παράγοντας

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακό Πτυχία	
			Ανδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	35	35%	17	18	7	8	15	5	17	18
			48,57%	51,42%	20%	22,85%	42,85%	14,28%	48,57%	51,42%
Πολύ	47	47%	25	22	6	19	17	5	19	28
			47,16%	46,80%	12,76%	40,42%	36,17%	10,63%	40,42%	59,54%
Λίγο	13	13%	7	6	1	3	8	1	5	8
			53,84%	46,15%	7,69%	23,07%	61,53%	7,69%	38,46%	61,53%
Καθόλου	5	5%	4	1	-	-	4	1	3	2
			80%	20%	-	-	80%	20%	60%	40%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56
			7,54%	2,12%	-	-	9,09%	8,33%	6,81%	3,57%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14B, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 47%, θεωρούν τη διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητή «Πολύ» ανασταλτικό παράγοντα, ποσοστό 35% «Πάρα Πολύ», ποσοστό 13% «Λίγο» και ποσοστό 5% «Καθόλου». Σε συνολικά ποσοστά 82% απαντά «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» και σε συνολικό ποσοστό 18% «Λίγο» και «Καθόλου».

Οι απαντήσεις αυτές θεωρούνται δικαιολογημένες αν αναλογιστούμε το πρόσθετο βάρος σε χρόνο και κόπωση που δημιουργεί στον εκπαιδευτικό, η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητή, που επιθυμεί να εφαρμόσει την Περιγραφική αξιολόγηση.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 1 έως 10 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 15% στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ», και στους εκπαιδευτικούς με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 16,33% στη διαβάθμιση «Πολύ».



14C. Αναφορικά με το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκει όλα τα μαθήματα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης.

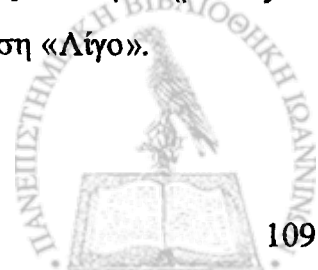
ΠΙΝΑΚΑΣ 14C : Η διδασκαλία όλων των μαθητών, από τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	10	10%	7 70% 13,20%	3 30% 6,38%	1 10% 7,14%	4 40% 13,33%	4 40% 9,09%	1 10% 8,33%	6 60% 13,63%	4 40% 7,14%
Πολύ	20	20%	7 35% 13,20%	13 65% 27,65%	2 10% 14,28%	5 25% 16,66%	9 45% 20,45%	4 20% 33,33%	10 50% 22,72%	10 50% 17,85%
Λίγο	54	54%	29 53,70% 54,71%	25 46,29% 53,19%	9 16,66% 64,28%	17 31,48% 56,66%	24 44,44% 54,54%	4 7,40% 33,33%	23 42,59% 52,27%	31 57,40% 55,35%
Καθόλου	16	16%	10 62,90% 18,86%	6 37,50% 12,76%	2 12,50% 14,28%	4 25% 13,33%	7 43,75% 15,90%	3 18,75% 25%	5 31,25% 11,36%	11 68,75% 19,64%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14C, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 54% απαντά με «Λίγο», ποσοστό 20% απαντά «Πολύ», ποσοστό 16% «Καθόλου» και ποσοστό 10% «Πάρα Πολύ».

Συνολικά ποσοστό 70% απαντά «Λίγο» και «Καθόλου» ενώ συνολικό ποσοστό 30% απαντά «Πολύ» και «Πάρα Πολύ». Ερμηνεύοντας κανείς τα συγκεκριμένα ποσοστά καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί ή δεν νιώθουν κούραση από τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων ή ότι δεν έχουν αντιληφθεί σ' όλη την έκταση τις απαιτήσεις της Περιγραφικής αξιολόγησης. Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα έρχονται σε κάποια αντίφαση με τις απαντήσεις σε προηγούμενα ερωτήματα αναλόγου περιεχομένου όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωναν «Πολύ» αρνητικό ότι απαιτούσε πολύ δουλειά εκ μέρους τους.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 13,33% στη διαβάθμιση «Πολύ» και σε ποσοστό 20,67% στη διαβάθμιση «Λίγο».



14D. Αναφορικά με το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14D : Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης ως ανασταλτικός παράγοντας

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	22	22%	13	9	4	6	11	1	9	13
			59,09%	40,90%	18,18%	27,27%	50%	4,54%	40,90%	59,09%
Πολύ	37	37%	18	19	3	12	17	5	16	21
			48,64%	51,35%	8,10%	32,43%	45,94%	13,51%	43,24%	56,75%
Λίγο	30	30%	14	16	7	10	11	2	12	18
			46,66%	53,33%	23,33%	33,33%	36,66%	6,66%	40%	60%
Καθόλου	11	11%	8	3	-	2	5	4	7	4
			72,72%	27,27%	-	18,18%	45,45%	36,36%	63,63%	36,36%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56
			24,52%	19,14%	28,57%	20%	25%	8,33%	20,45%	23,21%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14D, το μεγαλύτερο ποσοστό 37% απαντά «Πολύ», ακολουθεί η διαβάθμιση «Λίγο» με ποσοστό 30%, η διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» με ποσοστό 22% και τέλος το «Καθόλου» με ποσοστό 11%. Βλέπουμε δηλαδή το δείγμα να δίνει απαντήσεις όλων των διαβαθμίσεων με μικρές αυξομειώσεις, ίσως επειδή δεν είναι σίγουροι για την απάντησή τους.

Συνολικά ποσοστό 59% απαντά «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» και συνολικό ποσοστό 41% απαντά «Λίγο» και «Καθόλου».

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 1 έως 10 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 16,42% στη διαβάθμιση «Πολύ» και σε ποσοστό 20% στη διαβάθμιση «Λίγο», ενώ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 31 έως 35 έτη υπηρεσίας συναντάμε διαφοροποίηση σε ποσοστό 13,67% στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ», σε ποσοστό 13,34% στη διαβάθμιση «Λίγο» και σε ποσοστό 22,33% στη διαβάθμιση «Καθόλου».



14Ε. Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης την αντίδραση των γονέων σε κάτι που δεν το γνωρίζουν από τα μαθητικά τους χρόνια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14Ε : Η αντίδραση των γονέων ως ανασταλτικός παράγων

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Άνδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	8	8%	1 12,50% 1,88%	7 87,50% 14,89%	2 25% 14,28%	2 25% 6,66%	2 25% 4,54%	2 25% 16,66%	1 12,50% 2,27%	7 87,50% 12,50%
Πολύ	40	40%	22 55% 41,50%	18 45% 38,29%	7 17,50% 50%	12 30% 40%	17 17,50% 38,63%	4 10% 33,33%	19 47,50% 43,18%	21 52,50% 37,50%
Λίγο	45	45%	24 53,33% 45,28%	21 46,66% 44,68%	4 8,88% 28,57%	13 28,88% 43,33%	22 48,88% 50%	6 13,33% 50%	24 53,33% 54,54%	21 46,66% 37,50%
Καθόλου	7	7%	6 85,71% 11,32%	1 14,28% 2,12%	1 14,28% 7,14%	3 42,85% 10%	3 42,85% 6,81%	-	-	7 100% 12,50%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14Ε, το μεγαλύτερο ποσοστό 45% απαντά «Λίγο», ακολουθεί η διαβάθμιση «Πολύ» με ποσοστό 40%, η διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» με ποσοστό 8% και τέλος το «Καθόλου» με ποσοστό 7%. Βλέπουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μοιράζονται στις δύο διαβαθμίσεις, «Πολύ» και «Λίγο».

Συνολικά ποσοστό 52% απαντά «Λίγο» και «Καθόλου» και συνολικό ποσοστό 48% απαντά «Πολύ» και «Πάρα Πολύ».

Διαφοροποίηση σε ποσοστό 16,43% συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από 1 έως 10 στη διαβάθμιση «Λίγο». Η διαφοροποίηση αυτή μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ηλικίας υπολογίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αντιδράσεις των γονέων σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς.



14F. Αναφορικά με το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης την έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14F : Η έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων ως ανασταλτικός παράγων

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Ανδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	33	33%	21 63,63%	12 36,36%	3 9,09%	11 33,33%	15 45,45%	4 12,12%	18 54,54%	15 45,45%
			39,62%	25,53%	21,42%	36,66%	34,09%	33,33%	40,90%	26,78%
Πολύ	32	32%	15 46,87%	17 53,12%	5 15,62%	10 31,25%	14 43,75%	3 9,37%	17 53,12%	15 46,87%
			28,30%	36,17%	35,71%	33,33%	31,81%	25%	38,63%	26,78%
Λίγο	31	31%	15 48,38%	16 51,61%	5 16,12%	9 29,03%	13 41,93%	4 12,90%	8 25,80%	23 74,19%
			28,30%	34,04%	35,71%	30%	29,54%	33,33%	18,18%	41,07%
Καθόλου	4	4%	2 50%	2 50%	1 25%	-	2 50%	1 25%	1 25%	3 75%
			3,77%	4,25%	7,14%		4,54%	8,33%	2,27%	5,35%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14F, οι διαβαθμίσεις «Πάρα Πολύ», «Πολύ» και «Λίγο» μοιράζονται σχεδόν ισόποσα το σύνολο των απαντήσεων. Συγκεκριμένα : «Πάρα Πολύ» απαντά σε ποσοστό 33%, «Πολύ» απαντά σε ποσοστό 32%, «Λίγο» απαντά σε ποσοστό 31% και «Καθόλου» το 4% των ερωτηθέντων.

Συνολικά ποσοστό 65% απαντά «Πάρα Πολύ» και «Πολύ», ενώ συνολικό ποσοστό 35% απαντά «Λίγο» και «Καθόλου». Τα συγκεκριμένα ποσοστά μας εκπλήσσουν ως ένα βαθμό δεδομένου ότι στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών κυρίαρχο θέμα είναι το οικονομικό.

Διαφοροποίηση συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με 1 έως 10 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 11,58% στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ». Διαφοροποίηση συναντάμε επίσης και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με Πανεπιστημιακά πτυχία Π¹ σε ποσοστό 12,82% στη διαβάθμιση «Λίγο».



14G. Αναφορικά με το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης τη συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική υποδομή του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14G : Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου ως ανασταλτικός παράγων

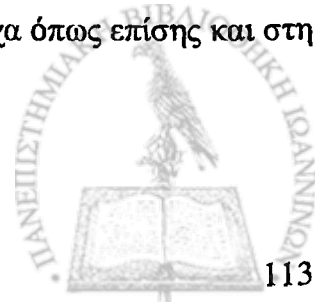
Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Ανδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Πάρα Πολύ	25	25%	13 52% 24,52%	12 48% 25,53%	3 12% 21,42%	8 32% 26,66%	12 48% 27,27%	2 8% 16,66%	17 68% 38,63%	8 32% 14,28%
Πολύ	54	54%	31 57% 58,49%	23 42,59% 48,93%	8 14,81% 57,14%	18 33,33% 60%	21 38,88% 47,72%	7 12,96% 58,33%	19 35,18% 43,18%	35 64,81% 62,50%
Λίγο	19	19%	8 42,10% 15,09%	11 57,89% 23,40%	2 10,52% 14,28%	4 40% 13,33%	10 52,63% 22,72%	3 15,78% 25%	8 42,10% 18,18%	11 57,89% 19,64%
Καθόλου	2	2%	1 50% 1,88%	1 50% 2,12%	1 50% 7,14%	-	1 50% 2,27%	-	-	2 100% 3,57%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14G, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απαντά σε ποσοστό 54% «Πολύ». Ακολουθεί με ποσοστό 25% «Πάρα Πολύ», με ποσοστό 19% «Λίγο» και η διαβάθμιση «Καθόλου» με ποσοστό 2%.

Σε συνολικό ποσοστό 79% οι εκπαιδευτικοί απαντούν «Πολύ» και «Πάρα Πολύ».

Ερμηνεύοντας κανείς τα συγκεκριμένα υψηλά ποσοστά της κατηγορίας αυτής καταλήγει στη διαπίστωση ότι η λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του δε βρίσκεται στο βαθμό που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί. Είναι ένα θέμα που θα πρέπει να απασχολήσει σοβαρά τους αρμοδίους ώστε να μην αποτελεί η λειτουργία του σχολείου, ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή καινοτομιών στο ελληνικό σχολείο.

Διαφοροποιήσεις συναντάμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με Πανεπιστημιακά πτυχία Π¹ και Π² στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» με ποσοστά 13,63% και 10,72% αντίστοιχα όπως επίσης και στη διαβάθμιση «Πολύ».



15. Αναφορικά με το ενδεχόμενο επίσημης καθιέρωσης από το ΥΠ. Ε. Π. Θ., της Περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15 : Καθιέρωση Περιγραφικής αξιολόγησης

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Ανδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
Α	21	21%	14	7	4	4	8	5	12	9
			66,66%	33,33%	19,04%	19,04%	38,09%	23,80%	57,14%	42,85%
Β	79	79%	39	40	10	26	36	7	32	47
			73,58%	85,10%	71,42%	86,66%	81,81%	58,33%	72,72%	83,92%
Σύνολο	100	100%	53	47	14	30	44	12	44	56

Α : Μόνον, επειδή θα είναι υποχρεωτική η εφαρμογή της.

Β : Επειδή βρίσκεται εγγύτερα στις λειτουργίες των μέσων αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 79% απαντά ότι θα εφάρμοζαν την Περιγραφική αξιολόγηση επειδή πιστεύουν ότι βρίσκεται εγγύτερα στις λειτουργίες των μέσων έκφρασης-αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή, ενώ το 21% των εκπαιδευτικών απαντά ότι θα εφάρμοζαν την Περιγραφική αξιολόγηση μόνο επειδή θα ήταν υποχρεωτική η εφαρμογή της.

Τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα τις θεωρούμε πολύ σημαντικές αφού αποτελεί και το κεντρικό ερώτημα από το οποίο θα εξαρτηθεί η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας.

Ερμηνεύοντας κανείς τα συγκεκριμένα υψηλά ποσοστά καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι στην Περιγραφική αξιολόγηση και συμφωνούν στην εφαρμογή της.



16. Αναφορικά με την εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης μόνο στις τάξεις Α' και Β' ή σ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16 : Εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης μόνο στις τάξεις Α' και Β' ή σ' όλες τις τάξεις

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο		Έτη Υπηρεσίας				Πανεπιστημιακά Πτυχία	
			Ανδρας	Γυναίκα	1-10	11-20	21-30	31-35	Π ¹	Π ²
A	13	16,50%	8 61,53% 20,51%	5 38,46% 12,50%	2 15,38% 20%	5 38,46% 19,23%	4 30,76% 11,11%	2 15,38% 28,57%	5 38,46% 15,62%	8 61,53% 17,02%
B	66	83,50%	31 46,96% 79,48%	35 53,03% 87,50%	8 12,12% 80%	21 31,81% 80,76%	32 48,48% 88,88%	5 7,57% 71,42%	27 40,90% 84,37%	39 59,09% 82,97%
Σύνολο	79	100%	39	40	10	26	36	7	32	47

A : Θα επιθυμούσατε την εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης μόνο στις τάξεις Α' και Β' του δημοτικού σχολείου.

B : Θα επιθυμούσατε την εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης σ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Στο συγκεκριμένο ερώτημα απάντησαν μόνο οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Ναι» στο προηγούμενο ερώτημα V₁₆. Σύμφωνα με τον Πίνακα 16, στο προηγούμενο ερώτημα V₁₆ απάντησαν «Ναι» 79 εκπαιδευτικοί. Από τους 79 αυτούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι επιθυμούν να εφαρμοστεί η Περιγραφική αξιολόγηση σ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου οι 66 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 83,50%. Ενώ 13 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 16,50% δηλώνουν ότι επιθυμούν την εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης μόνο στις τάξεις Α' και Β'.

Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα επιβεβαιώνουν ακόμη περισσότερο την κύρια υπόθεσή μας, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει, όχι μόνο ότι είναι θετική απέναντι στην Περιγραφική αξιολόγηση, αλλά επιθυμεί και την εφαρμογή της σ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Διαφοροποίηση σε ποσοστό 12,07% παρουσιάζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από 31 έως 35 έτη υπηρεσίας στη διαβάθμιση «Α» (ότι επιθυμούν την εφαρμογή της Περιγραφικής αξιολόγησης μόνο στις τάξεις Α' και Β'). Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι περισσότερο «συγκρατημένοι» απέναντι στην Περιγραφική αξιολόγηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ "ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ
ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΒΔΟΜΟ

Συμπερασματικές διαπιστώσεις - προτάσεις

Στόχος του παρόντος πονήματος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις που έχουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το θέμα της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Επιδιώξαμε δηλαδή να διερευνήσουμε, αν οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι θετικοί απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση, σαν μέσον έκφρασης – αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή ή έχουν την ίδια αρνητική στάση, την οποία είχαν πριν δεκαπενταετίας απέναντι στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

Για τον σκοπό της έρευνας διαμορφώσαμε μια κεντρική υπόθεση και τρεις επιμέρους και σχετικές μ' αυτήν υποθέσεις, εφαρμόζοντας μεθοδολογικά την τεχνική του ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας ήταν αντιπροσωπευτικό και αναδεικνύει με σαφήνεια τις επικρατούσες τάσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες ήταν και το κεντρικό σημείο αναφοράς του ερευνητικού εγχειρήματος.

Σύμφωνα λοιπόν με τις αναλύσεις που προηγήθηκαν, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διάκινται πλέον θετικά απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση σαν μέσον έκφρασης – αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή και μάλιστα η συντριπτική τους πλειοψηφία (79%) δηλώνει ότι επιθυμεί την εφαρμογή της στο δημοτικό σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι περίπου τα 4/5 των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης και ότι θα την εφαρμόσουν, όχι επειδή ενδεχομένως θα είναι υποχρεωτική η εφαρμογή της, αλλά επειδή πιστεύουν στα θετικά χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στα συνολικά ποσοστά των ευρημάτων μεταξύ απόψεων που έχουν σχέση με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και την πανεπιστημιακή μόρφωση, είναι μικρής κλίμακας.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι ικανοποιημένοι από τα μέσα έκφρασης – αποτύπωσης της αξιολόγησης, που χρησιμοποιούν σήμερα στο σχολείο, αλλά αναζητούν ένα νέο μέσον και πιστεύουν ότι αυτό θα μπορούσε να είναι περιγραφική αξιολόγηση. Φαίνεται επίσης ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της χώρας μας, παρ' όλες τις περαιτέρω σπουδές ή επιμορφώσεις δεν νιώθουν ακόμη έτοιμοι, δεν έχουν

καταρτιστεί ακόμη επαρκώς, ούτε έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες, για να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση. Πάνω σε θέματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει πολλά ακόμη να γίνουν σε όλα γενικά τα θέματα και όχι μόνον την περιγραφική αξιολόγηση.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε ακόμη ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60%) βρίσκει θετικά όλα όσα αναφέρονται στην σχετική βιβλιογραφία ως θετικά χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης. Το ίδιο περίπου ποσοστό όμως δεν βρίσκει ως αρνητικά όλα όσα αναφέρονται ως αρνητικά χαρακτηριστικά στη σχετική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα διαφοροποιούνται στα χαρακτηριστικά, που αναφέρονται στο ευρύ πεδίο της περιγραφικής αξιολόγησης, στον κίνδυνο να ξεπεράσουν οι περιγραφικές επισημάνσεις τα όρια και να υπεισέλθουν στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειας και την εκδήλωση της αναμενόμενης, λόγω των περιγραφικών επισημάνσεων, συμπεριφοράς από τον μαθητή μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Τέλος από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ως ανασταλτικούς παράγοντες στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης την ύπαρξη ολιγοθέσιων σχολείων, το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει όλα τα μαθήματα και τις αντιδράσεις των γονέων. Με τα υπόλοιπα που αναφέρονται στην σχετική βιβλιογραφία ως αρνητικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι είναι αρνητικά.

Συμπερασματικά και με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνεται στο ακέραιο η κύρια υπόθεσή μας. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διάκεινται πλέον θετικά απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση, αλλά δηλώνουν ταυτοχρόνως ότι δεν είναι ακόμη έτοιμοι – επαρκώς καταρτισμένοι να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση. Το γεγονός αυτό μας αναγκάζει να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τα ισχύοντα μέσα έκφρασης και πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση ίσως θα είναι καλύτερη ως «αναγκαίο κακό». Το γεγονός ότι δηλώνουν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι και δεν γνωρίζουν σε βάθος τις απαιτήσεις της περιγραφικής αξιολόγησης μας προβληματίζει και μας αναγκάζει να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι «κατ' αρχήν» θετικοί απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση. Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος, μόλις αντιληφθούν στις λεπτομέρειες τις απαιτήσεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, να αλλάξουν εντελώς θέσεις και απόψεις.



Αν και δεν επιτρέπεται σε έναν εκπαιδευτικό, θα τολμήσουμε κάποιες προτάσεις:

- Πριν την καθιέρωση από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. της περιγραφικής αξιολόγησης, πολιτεία και πανεπιστήμια της χώρας να φροντίσουν έτσι ώστε να καταρτιστούν ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.
- Να προηγηθεί της εφαρμογής ουσιαστική ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση.
- Να καθιερωθεί αρχικά στις Α' και Β' τάξεις υποχρεωτικά και μετά, αναλόγως την πορεία, στις υπόλοιπες τάξεις.
- Στις τάξεις Α' και Β' να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση, ενώ στις τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' να υπάρχει συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμολογίας, έτσι ώστε να επιτρέπει το όλο σύστημα την εξαγωγή μέσων όρων και λοιπών στατιστικών στοιχείων.

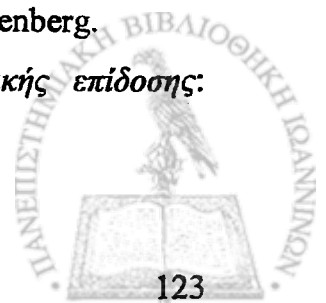
Σίγουρα στην πρώτη φάση εφαρμογής θα υπάρξουν προβλήματα, αλλά είναι προτιμότερο να τολμήσεις κάτι που είναι σωστό και να το εφαρμόζεις με προβλήματα, παρά να μην το τολμήσεις επειδή ενδεχομένως θα υπάρξουν προβλήματα. Στις χώρες που εφαρμόζεται η περιγραφική αξιολόγηση εφαρμόζεται με προβλήματα, αλλά παρ' όλα αυτά εφαρμόζεται.

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν τον δρόμο, η πολιτεία ας τολμήσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (2000), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.Ε. (1985), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση – Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. (1998), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΔΗΜΟΥ, Γ. (1989), «Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο». Στην: *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 4, σσ. 1-48. Ιωάννινα.
- ΗΛΙΟΥ, Μ. (1991), «Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών». Στο περιοδικό: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 57, σσ. 58-63. Αθήνα.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (1997), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Α. Γ. (1998), *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (1992), «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από την σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας». Στην: *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 5, σσ. 127-171. Ιωάννινα.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (1994), *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (1995α), «Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως “θεραπευτικό” παιδαγωγικό μέσον». Στο περιοδικό: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 39.40, σσ. 222-241, Αθήνα.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (2000), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ – ΤΖΙΚΑ, Ζ. (1985), *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.



- ΠΑΠΑΣ, Α. (1980), *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1992), Π.Δ. 462/1991 (ΦΕΚ 171, τ. Α): Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- BARTNITZKY, H./CRISTIANI, R. (1987), *Zeugnisschreiben in der Grundschule*. Heinsberg.
- BECKER, G. (1986), *Auswertung und Beurteilung von Unterricht*. Weinheim und Basel.
- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill, New York 1971.
- BRAUN, C. «*Teacher Expectations: Sociopsychological dynamics*», in *Review of Educational Research*, Spring 1976, 46, 2: 185-213.
- EBEL, R. «*The Paradox of educational testing*», in *N.C.M.E.*, 1976, 7, 9: 1-7.
- GRONLUND, N. E. (Ed.), *Constructing Achievement Tests*, 2nd ed., Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J. 1977.
- ILLICH, I., *Κοινωνία χωρίς σχολεία* (Μτφ. Αντωνοπούλου – Ποταμιάνου, Βέργος, Αθήνα, 1976.
- INGENKAMP, K. (1988), *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*, Wheinheim – Basel – Beltz.
- INGENKAMP, K. (1991), *Pädagogische Diagnostik*, In: Roth, L. (Hrsg): *Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis*, S. 760-785, München.
- NOIZET G. – CAVERNI J. P., *La psychologie de l' évaluation scolaire*, P.U.F. Paris, 1977.
- PIPER, K., *Evaluation in the social sciences for Secondary Schools*, Australian Gonerment Publ. Service, Camberra, 1976.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



A. ΓΕΝΙΚΑ

Βάλτε στο κουτάκι της επιλογής σας.

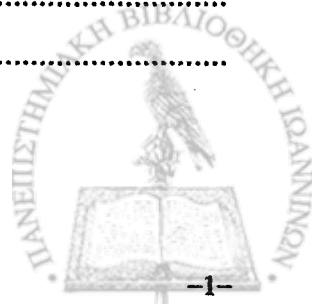
V₁ V₁. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

V₂ V₂. Έτη υπηρεσίας: 0-10
10-20
20-30
Πάνω από 30 έτη

V₃ V₃. Τύπος (οργανικότητα) σχολείου στο οποίο εργάζομαι:
Μονοθέσιο
2/θέσιο-3/θέσιο
4/θέσιο-6/θέσιο
7/θέσιο-12/θέσιο
12/θέσιο-και άνω

V₄ V₄. Πανεπιστημιακά πτυχία που κατέχω:
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος τετραετούς φοίτησης
Πτυχίο Εξομοίωσης
Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών Π.Ε. (Διδασκαλείο)
Άλλα Πανεπιστημιακά πτυχία:

.....
.....
.....
.....



- V₅ V₅. Κατά τη διάρκεια ποιών σπουδών σας ήρθατε σε επαφή με το αντικείμενο της αξιολόγησης και της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή;
- Φοίτησης σε Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης
- Φοίτηση σε Παιδαγωγικό Τμήμα τετραετούς φοίτησης
- Φοίτηση σε Τμήμα Εξομοίωσης Πτυχίων
- Φοίτησης σε Διδασκαλείο
- Μέσα από αυτοεπιμόρφωση
- Σε κανένα από τα παραπάνω, δεν έχω γνώση του αντικειμένου

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- V₆ V₆. Πιστεύετε ότι οι μορφές αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο [αριθμητική κλίμακα (0-10), γραμματικός προσδιορισμός (Α-Β-Γ-Δ), λεκτικός προσδιορισμός (άριστα – πολύ καλά – καλά – σχεδόν καλά)], ανταποκρίνονται στις λειτουργίες που αποδίνονται στα μέσα έκφρασης – αποτύπωσης της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (της ανατροφοδότησης, του κινήτρου, και της επιλογής);
- Πάρα πολύ Λίγο
- Πολύ Καθόλου
- V₇ V₇. Νιώσατε ποτέ την ανάγκη ύπαρξης μιας εναλλακτικής μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή, απ' αυτές που εφαρμόζονται ήδη στο ελληνικό σχολείο, όπου θα αποτυπώνονται με σαφήνεια και πληρότητα οι επιδόσεις του μαθητή και θα ενημερώνονται γονείς και μαθητές για τις ικανότητες, τις ελλείψεις τα ενδιαφέροντα και τις σχολικές δραστηριότητες του μαθητή;
- Ναι Όχι



- V₈ V₈. Θα μπορούσε η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης να αναπληρώσει τα κενά που αφήνουν οι "παραδοσιακές" μορφές αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή;
- Ναι Όχι
- V₉ V₉. Έχετε εφαρμόσει ποτέ μέχρι σήμερα, έστω και σε ανεπίσημη μορφή, την περιγραφική αξιολόγηση, σαν μέσο αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή;
- Ναι Όχι
- V₁₀ V₁₀. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, το Υπουργείο Παιδείας, επιχείρησε να καθιερώσει την περιγραφική αξιολόγηση σαν μέσον αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή. Οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έφεραν σοβαρές αντιρρήσεις υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση. Σήμερα πιστεύετε ότι ισχύουν οι ίδιοι λόγοι;
- Ναι Όχι
- V₁₁ V₁₁. Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, σαν μέσον αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή, απαιτεί από πλευράς εκπαιδευτικού, θεωρητική κατάρτιση αλλά και ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων όπως της παρατήρησης, της περιγραφής και της καταγραφής.
- Πιστεύετε, ότι μέσα από τις σπουδές σας, τα σεμινάρια που έχετε παρακολουθήσει ή την αυτοεπιμόρφωσή σας, έχετε καταρτιστεί επαρκώς και έχετε αναπτύξει κατάλληλα τις παραπάνω δεξιότητες;
- Πάρα πολύ Λίγο
Πολύ Καθόλου
- V₁₂ V₁₂. Ποια και πόσο από τα παρακάτω τα θεωρείται ως θετικά χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης;



A. Παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό-αξιολογητή να περιγράψει διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις του μαθητή.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

B. Αντιμετωπίζεται το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και την αντιστοίχιση ενός εμπειρικού - ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος (λ.χ. συνεργασία: 7), αφού μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, αν αποδώσει περιγραφικά το ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

C. Κατανοούνται καλύτερα, από γονείς και μαθητές, όχι μόνο οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του μαθητή στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι η εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του, και όχι μόνο το αποτέλεσμα της.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

D. Ελαχιστοποιείται ή εξαλείφεται η πίεση για υψηλές επιδόσεις και βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται στους μαθητές.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

E. Στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητες και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που διαπλέκονται στην οργάνωση και υλοποίηση των διαδικασιών μάθησης

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

F. Οι πληροφορίες που παρέχονται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης, αποτελούν πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών δασκάλων του μαθητή και συμπληρώνουν ή βελτιώνουν την εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές της καινούργιας τάξης που αναλαμβάνει.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

V₁₃ V₁₃. Ποια και πόσο από τα παρακάτω τα θεωρείται ως αρνητικά χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης;

A. Το ερμηνευτικό πεδίο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ευρύ με αποτέλεσμα να οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

B. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις για να περιγράψουν την επίδοση, τη συμπεριφορά και τη διαδικασία μάθησης του μαθητή.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

- C. Υπάρχει κίνδυνος, ο εκπαιδευτικός, να ξεπεράσει τα όρια και να υπεισέλθει στην προσωπική "σφαίρα" του μαθητή και της οικογένειας, χρησιμοποιώντας χαρακτηρισμούς όπως π.χ. τεμπέλης, και να δημοσιεύσει με τον τρόπο αυτό τις εκτιμήσεις του.
- Πάρα πολύ Λίγο
Πολύ Καθόλου
- D. Απαιτεί περισσότερο χρόνο εργασίας, από πλευράς εκπαιδευτικού έναντι των υπολοίπων μορφών έκφρασης - αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
- Πάρα πολύ Λίγο
Πολύ Καθόλου
- E. Αρκετοί γονείς δυσκολεύονται να αναγνώσουν και να κατανοήσουν τις περιγραφικές επιλογές και επισημάνσεις του εκπαιδευτικού.
- Πάρα πολύ Λίγο
Πολύ Καθόλου
- F. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει για πρώτη φορά μια τάξη, στηρίζεται στις περιγραφικές επισημάνσεις των προηγούμενων συναδέλφων και σχηματίζει αρνητική εικόνα για το μαθητή που έχει αρνητικές επισημάνσεις και μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, ο μαθητής, εκδηλώνει την αρνητική-αναμενόμενη συμπεριφορά.
- Πάρα πολύ Λίγο
Πολύ Καθόλου
- G. Οι τυχόν αρνητικές εκτιμήσεις και περιγραφές του εκπαιδευτικού, μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον ως επιβαρυντικό στοιχείο στην εξέλιξη και σταδιοδρομία του μαθητή.
- Πάρα πολύ Λίγο
Πολύ Καθόλου

V₁₄ V₁₄.

Ποια και πόσο από τα παρακάτω χαρακτηριστικά αποτελούν για τον Έλληνα εκπαιδευτικό, ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο σχολείο;

A. Η ύπαρξη ολιγοθέσεων σχολείων (μονοθέσια-διθέσια), στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

B. Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητή σε κάθε σχολική τάξη ή τμήμα (1 εκπαιδευτικός προς 25-30 μαθητές)

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

C. Η διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των γνωστικών αντικειμένων.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

D. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

E. Οι γονείς, οι οποίοι αντιδρούν, όχι μόνο στην Ελλάδα, σε κάτι που δεν το γνωρίζουν από τα δικά τους μαθητικά χρόνια.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

F. Η έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου



G. Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική υποδομή του.

Πάρα πολύ Λίγο

Πολύ Καθόλου

V₁₅ V₁₅. Σε μια ενδεχόμενη επίσημη καθιέρωση από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, θα εφαρμόζατε την περιγραφική αξιολόγηση;

- Μόνον, επειδή θα είναι υποχρεωτική η εφαρμογή της;
- Επειδή βρίσκεται εγγύτερα στις λειτουργίες των μέσων αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή;

V₁₆ V₁₆. (Απαντήστε στο ερώτημα V₁₆ μόνο αν επιλέξατε το δεύτερο λόγο στο ερώτημα V₁₅)

- Θα επιθυμούσατε την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης μόνο στις τάξεις Α' και Β' του δημοτικού σχολείου;
- Σ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Συντελεστές συσχέτισης των ερωτημάτων
(V6,V7,V8,V9,V10,V11,V15,V16)
του ερωτηματολογίου σχετικά με το φύλο
των εκπαιδευτικών, τα έτη υπηρεσίας και
τα πανεπιστημιακά πτυχία που κατέχουν.

1. Η αναφορά προέρχεται από την επεξεργασία των
ευρημάτων στο SPSS (Statistical Package for the Social
Sciences).



ΑΝΑΦΟΡΑ

- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_2 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,010 < 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 απορρίπτεται. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_2 είναι συσχετισμένες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_4 Total είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,005 < 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 απορρίπτεται. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_4 Total είναι συσχετισμένες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_2 και V_4 Total είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,085 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_4 Total είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_6 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,957 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_6 είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_7 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,215 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν

μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_7 είναι ασυσχέτιστες.

- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_8 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,072 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_8 είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_9 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,285 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_9 είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_{10} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,493 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_{10} είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_{11} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,667 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_{11} είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_{15} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,158 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν

μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_{15} είναι ασυσχέτιστες.

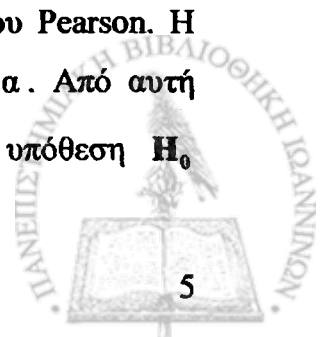
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_1 και V_{16} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,361 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_1 και V_{16} είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_2 και V_6 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,283 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_2 και V_6 είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_2 και V_7 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,169 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_2 και V_7 είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_2 και V_8 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,426 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_2 και V_8 είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_2 και V_9 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,793 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν

μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_2 και V_9 είναι ασυσχέτιστες.

- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_2 και V_{10} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,764 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_2 και V_{10} είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_2 και V_{11} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,630 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_2 και V_{11} είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_2 και V_{15} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,183 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_2 και V_{15} είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_2 και V_{16} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,525 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_2 και V_{16} είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές V_4 Total και V_6 είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,265 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν

μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_4 Total και V_6 είναι ασυσχέτιστες.

- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : **Οι μεταβλητές V_4 Total και V_7 είναι ασυσχέτιστες**, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,207 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_4 Total και V_7 είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : **Οι μεταβλητές V_4 Total και V_8 είναι ασυσχέτιστες**, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,195 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_4 Total και V_8 είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : **Οι μεταβλητές V_4 Total και V_9 είναι ασυσχέτιστες**, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,081 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_4 Total και V_9 είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : **Οι μεταβλητές V_4 Total και V_{10} είναι ασυσχέτιστες**, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,441 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές V_4 Total και V_{10} είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : **Οι μεταβλητές V_4 Total και V_{11} είναι ασυσχέτιστες**, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,042 < 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0



απορρίπτεται. Για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 1\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές $V_4\text{Total}$ και V_{11} είναι ασυσχέτιστες.

- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές $V_4\text{Total}$ και V_{15} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,505 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές $V_4\text{Total}$ και V_{15} είναι ασυσχέτιστες.
- Για τον έλεγχο της υπόθεσης H_0 : Οι μεταβλητές $V_4\text{Total}$ και V_{16} είναι ασυσχέτιστες, θα χρησιμοποιήσουμε το χι-τετράγωνο τεστ του Pearson. Η κρίσιμη πιθανότητα που εμφανίζεται είναι $p = 0,052 > 0,05 = \alpha$. Από αυτή συμπεραίνουμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ η υπόθεση H_0 δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές $V_4\text{Total}$ και V_{16} είναι ασυσχέτιστες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Παραδείγματα περιγραφικών επισημάνσεων

1. Τα παραδείγματα περιγραφικών επισημάνσεων είναι από τους ελέγχους που δίνονται στο κρατίδιο της Βαυαρίας στους μαθητές των σχολείων, αφού έχουν γίνει μερικές τροποποιήσεις.



ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

1. Ως προς την κοινωνικοποίηση – συμπεριφορά του μαθητή Τάξεις Α' - Β'

Ο μαθητής ενσωματώθηκε χωρίς πρόβλημα στη μαθητική κοινότητα και αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές της τάξης του.

Ο μαθητής έχει ενταχθεί καλά στη μαθητική κοινότητα. Στις συναναστροφές του είναι ευχάριστος και πρόθυμος.

Ο μαθητής είναι φιλικός και ευγενικός. Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του.

Ο μαθητής μετά τις αρχικές δυσκολίες έχει εξοικειωθεί με την τάξη του.

Ο μαθητής δεν έχει ενταχθεί ακόμη στην τάξη.

Είναι ένας σοβαρός μαθητής που συμπεριφέρεται με σύνεση απέναντι στους συμμαθητές του.

Ο μαθητής δημιούργησε γρήγορα σχέσεις με τους συμμαθητές της τάξης του.

Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να προσαρμόζεται στην μαθητική κοινότητα.



2. Ως προς τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα

Τάξεις Α' - Β'

Συμμετέχει στο μάθημα με μεγάλη προθυμία.

Στο μάθημα δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον και συνεργάζεται με επιμονή.

Παρακολουθεί με ενδιαφέρον το μάθημα αλλά πρέπει να συμμετέχει πιο ενεργά.

Παρακολουθεί το μάθημα προσεκτικά αλλά δεν συμμετέχει ενεργά σ' αυτό.

Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει στο μάθημα με περισσότερο ενδιαφέρον.

Η προφορική συμμετοχή του μαθητή πρέπει να είναι πιο συστηματική.

Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή έχει βελτιωθεί σημαντικά.

Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' - βαθμολογία 9 και 10.

Παίρνει μέρος στο μάθημα με μεγάλο ενδιαφέρον.

Είναι αξιόπαινη η διαρκής και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα.

Εργάζεται επιμελώς και ευσυνείδητα και βοηθάει στην πορεία του μαθήματος με την διαρκή συμμετοχή του.

Είναι αξιόπαινη η προσφορά του μαθητή στο μάθημα. Συνεργάζεται με επιμέλεια στο μάθημα και συμμετέχει με ζήλο.

Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' - βαθμολογία 7-8

Ο μαθητής συμμετέχει στο μάθημα ικανοποιητικά.

Η συνεργασία του στο μάθημα είναι σταθερή.

Ο μαθητής συγκεντρώνεται στο μάθημα.



Εργαζόταν κανονικά και έπαιρνε μέρος με επιμέλεια στο μάθημα.

Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' - βαθμολογία 5-6

Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει στο μάθημα με μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Με περισσότερη συμμετοχή θα μπορούσε να έχει καλύτερες επιδόσεις.

Πρέπει να συμμετέχει πιο ενεργά στο μάθημα.

Θα πρέπει να είναι πιο προσεκτικός και να μην ενοχλεί στο μάθημα.

Θα πρέπει να είναι προσεκτικότερος στο μάθημα.

Σπάνια παίρνει μέρος στο μάθημα.

Αποσπάται εύκολα. Θα πρέπει να προσέχει περισσότερο στο μάθημα.



Γενικές παρατηρήσεις

Είναι ένας δραστήριος και ανήσυχος μαθητής. Παίρνει μέρος αυθόρμητα στο μάθημα.

Ο μαθητής χρειάζεται συνεχή ενθάρρυνση για να εργαστεί αποδοτικότερα.

Είναι ένας υπεύθυνος μαθητής. Παίρνει με χαρά μέρος στο μάθημα.

Είναι πάντα πρόθυμος για βοήθεια και συναδελφικότητα.

Είναι επιμελής και προσπαθεί να ανταποκριθεί στα σχολικά του καθήκοντα.

Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από το μάθημα.

Με την συμπεριφορά του ενοχλεί πολλές φορές την διεξαγωγή του μαθήματος.

Εργάζεται επιμελώς και συνειδητά και βοηθά στην πορεία του μαθήματος με τη διαρκή του συνεργασία.

Είναι αξιέπαινες οι προφορικές εισηγήσεις του στο μάθημα.

Οι επιδόσεις του είναι άριστες. Είναι πάντα επιμελώς προετοιμασμένος στις γραπτές και προφορικές του εργασίες.

Παρακολουθεί με προσοχή το μάθημα. Προσπαθεί και βελτιώνει την απόδοσή του σε όλα τα μαθήματα.

Είναι ένα παιδί με ώριμη σκέψη και αντίληψη. Αγαπά τη μάθηση και δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τα μαθήματα.

Εργάζεται με προσοχή και επιμέλεια. Μπορεί να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την επίδοσή του αν προετοιμάζεται επαρκέστερα για τις σχολικές του υποχρεώσεις.



Οι σχολικές του επιδόσεις βελτιώθηκαν. Μπορεί με μεγαλύτερη προσπάθεια και συστηματικότερη εργασία να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα.

Είναι ικανός για υψηλότερες επιδόσεις. Χρειάζεται όμως να δείξει μεγαλύτερη πρωτοβουλία και εργατικότητα.

Ο μαθητής παρουσιάζεται ασταθής στις δραστηριότητές του στην τάξη. Άλλοτε συμμετέχει ενεργά κι άλλοτε είναι αδιάφορος.

Παρακολουθεί το μάθημα με ενδιαφέρον, αλλά πρέπει η συμμετοχή του στις συζητήσεις να είναι πιο ενεργητική.

Ο μαθητής πρέπει να παρακολουθεί το μάθημα και να συμμετέχει σ' αυτό με περισσότερο ενδιαφέρον και ενεργητικότητα.



Ρυθμός εργασίας – Τρόπος που εργάζεται

Ο μαθητής εκτελεί τις εργασίες του με φροντίδα και σιγουριά.

Διεκπεραιώνει τις εργασίες του σύντομα και αυτόνομα.

Εκτελεί τις εργασίες του με άνεση, αλλά χωρίς τάξη και επιμέλεια.

Τελειώνει τις γραπτές εργασίες του τις περισσότερες φορές ευσυνείδητα και με τάξη, αλλά πολύ αργά.

Η υπομονή και αυτοσυγκέντρωση στις γραπτές εργασίες εξαρτώνται από το ενδιαφέρον του για το μάθημα.

Ως προς την «γραφή» των μαθητών Α΄ και Β΄ τάξεων

Γράφει καθαρά και με άνεση.

Τα γραπτά του είναι καθαρά και ευανάγνωστα.

Στις γραπτές εργασίες καταβάλλει προσπάθεια. Γράφει προσεκτικά και καθαρά αλλά συχνά πολύ αργά.

Τα γραπτά του δεν είναι ευανάγνωστα.

Μερικές φορές δεν τα καταφέρνει να αποδώσει ακριβώς το σχήμα των γραμμάτων.

Δυσκολεύεται ακόμη στην αντιγραφή γνωστών λέξεων και φράσεων.

(Δεν) μπορεί να αντιγράψει με ευκολία γνωστές λέξεις και φράσεις.



Ως προς την «Ανάγνωση» των μαθητών Α΄ και Β΄ τάξεων

Αναγνωρίζει όλα τα γράμματα που διδάχθηκε μέχρι τώρα και έχει κατανοήσει το μηχανισμό ανάγνωσης.

Δεν αναγνωρίζει όλα τα γράμματα που διδάχθηκε μέχρι τώρα.

Ο μαθητής διαβάζει γνωστά και άγνωστα κείμενα και κατανοεί το περιεχόμενό τους.

Στην αναγνώριση των γραμμάτων δείχνει ακόμα αβεβαιότητα. Συχνά δεν καταφέρνει να διαβάσει νέες λέξεις.

Έχει ακόμη μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση. Χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση για να αποκτήσει σιγουριά.

Ο μαθητής διαβάζει χωρίς δυσκολία γνωστές λέξεις και φράσεις, αλλά δυσκολεύεται για να διαβάσει άγνωστα κείμενα.

Πρέπει να ασκηθεί περισσότερο για να μπορεί να διαβάζει νέες λέξεις και προτάσεις με άνεση.

Μπορεί να διαβάζει εύκολα κείμενα με άνεση και να αποδίδει το περιεχόμενό τους.

Για να μπορεί να διαβάζει με έμφαση πρέπει να ασκηθεί ακόμη περισσότερο.

Πρέπει να ασκηθεί ακόμη περισσότερο για να διαβάζει κείμενα με την κατάλληλη εκφραστική απόδοση.

Ως προς την επίδοση στα διάφορα μαθήματα

Ο μαθητής βρίσκει μεγάλη ευχαρίστηση στην ζωγραφική. Οι ζωγραφιές του διακρίνονται για την καλαισθησία και την φαντασία τους.



Οι επιδόσεις του μαθητή στα διάφορα αγωνίσματα είναι άριστες. Δείχνει πολύ χαρούμενος την ώρα της γυμναστικής.

Γνωρίζει και εκτελεί χωρίς λάθη ασκήσεις των τεσσάρων πράξεων στα Μαθηματικά.

Δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων στα Μαθηματικά κυρίως επειδή δεν τα κατανοεί.

Δεν έχει κατανοήσει τον μηχανισμό επίλυσης ασκήσεων των τεσσάρων πράξεων.

