



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ -
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΑΧΑΪΑΣ ΚΑΙ ΗΛΕΙΑΣ ΓΙΑ
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ -Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΤΗΣ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Της

ΣΤΕΛΛΑΣ ΤΖΙΓΚΟΥΡΑ Α.Μ. 263/2016

Επιβλέπων Καθηγητής

Θεοδόσιος Τσιάκης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2018



Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 25 Νοεμβρίου 2018

Η Δηλούσα: Στέλλα Τζιγκούρα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<u>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</u>	5
<u>ABSTRACT</u>	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο - ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1.1 Ορισμός της «αξιολόγησης».....	9
1.2 Ιστορική αναδρομή.....	10
1.3 Η εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	13
1.4 Βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	15
1.5 Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	16
1.6 Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	
2.1 Αναγκαιότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	20
2.2 Το πρόβλημα της "απλής" βαθμολόγησης	23
2.3 Τα στάδια της αξιολόγησης του μαθητή.....	25
2.4 Τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο - ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
3.1 Η προφορική εξέταση.....	29
3.2 Η γραπτή εξέταση.....	30
3.3 Το τεστ.....	32
3.4 Κατ' οίκον εργασίες.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο - ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
4.1 Μια διαφορετική προσέγγιση της αξιολόγησης.....	34
4.2 Σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης	37
4.2.1 Η παρατήρηση.....	37
4.2.2 Αυτοαξιολόγηση.....	39
4.2.3 Ετεροαξιολόγηση.....	40

4.2.4 Φάκελος μαθητή (Portfolio).....	43
4.2.5 Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics).....	48
4.2.6 Τεχνική ερωταποκρίσεων.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

5.1 Ορισμός της περιγραφικής αξιολόγησης	55
5.2 Συλλογή των στοιχείων αξιολόγησης.....	58
5.3 Η καταγραφή των τεκμηρίων αξιολόγησης.....	59
5.4 Ανάλυση των τεκμηρίων αξιολόγησης.....	59
5.5 Η αξιοποίηση των τεκμηρίων αξιολόγησης και της ερμηνείας τους	60
5.6 Η Έκθεση προόδου του μαθητή- Ανάδειξη της μαθησιακής πορείας του μαθητή και προοπτικές βελτίωσης	60

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

6.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	63
6.2 Σκοπός της έρευνας, στόχοι και υποθέσεις.....	65
6.3 Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	66
6.4 Πληθυσμός και δείγμα.....	67
6.5 Περιγραφή και ανάλυση του ερωτηματολογίου.....	67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Στατιστική ανάλυση δείγματος.....	74
7.2 Πίνακες και διαγράμματα στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.....	78
7.3 Συσχετίσεις	118

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα από την ερευνητική διαδικασία.....	123
8.2 Αξιολόγηση και προτάσεις	125

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	127
---------------------------	-----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί τμήμα του ευρύτερου θεσμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Αναφέρεται σε εκείνες τις διαδικασίες που ψάχνουν και συγκεντρώνουν αποδεικτικά στοιχεία για τη μάθηση κατά έναν οργανωμένο και συστηματικό τρόπο ώστε να γίνονται εκτιμήσεις για το επίπεδο και τη βελτίωση του μαθητή.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αναφέρεται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με τον παραδοσιακό τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα στα σχολεία, αλλά παρουσιάζει και τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται ήδη στα σύγχρονα Ευρωπαϊκά κράτη. Αυτές οι τεχνικές οδηγούν σε μια νέα μορφή αξιολόγησης, την διαμορφωτική-περιγραφική αξιολόγηση (formative assessment), η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα στην επίτευξη των σκοπών της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και οι τεχνικές αυτές οριοθετούνται α) από την προσπάθεια του μαθητή στους τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων και κοινωνικοποίησης, αλλά και β) στη βελτίωση και ανατροφοδότηση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Η διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη : Το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό.

Αρχικά στο θεωρητικό μέρος γίνεται μια αναδρομή πώς διαμορφώθηκε η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μέσα στο χρόνο και ποια είναι η σημερινή της μορφή στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Κατόπιν δίνονται οι ορισμοί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τη βοήθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αλλά και οι βασικές αρχές και οι λειτουργίες της. Μετά παρουσιάζονται οι τεχνικές αξιολόγησης, παραδοσιακές και σύγχρονες και καταλήγει στην περιγραφική αξιολόγηση η οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θεωρείται ότι αποδίδει καλύτερα την πορεία ανάπτυξης ενός μαθητή, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο του βαθμού επίτευξής τους.

Στη συνέχεια στο ερευνητικό μέρος, η παρούσα εργασία επιδιώκει να εξετάσει την άποψη των εκπαιδευτικών οποιασδήποτε βαθμίδας, για τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, αλλά και τους σύγχρονους. Η εργασία στοχεύει να παρουσιάσει τη θέληση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στις νέες τεχνικές, για αλλαγή και ευελιξία στις παλιές και τελικά να προσδιορίσει τους ανασταλτικούς και τους θετικούς παράγοντες της εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων, όπως της διαμορφωτικής – περιγραφικής αξιολόγησης.

Τέλος γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται προτάσεις που αφορούν στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά : Μαθητής, αξιολόγηση της επίδοσης, μάθηση, παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης, έκθεση προόδου, περιγραφική αξιολόγηση

ABSTRACT

The assessment of student's performance is part of the wider institution of the educational assessment (Kassotakis & flouris, 2005). It refers to these processes which are searching for the gathering evidence for learning in an organized and systematic way in order to make assessments of the level and improvement of the student.

This diploma thesis refers to the assessment of students' performance in the traditional way that is currently taking place in schools, but also presents the alternative assessment techniques applied by modern European states. These techniques head to a new form of assessment, a formative assessment, that best meets the objectives of assessing student's performance and these techniques are delineated a) by the students' efforts in the areas of knowledge, skills and socialization, but also b) in improving and rewarding learning outcomes.

The dissertation is divided into two parts : the Theoretical Part and the Research Part.

First, in the theoretical part, a review is made of how the assessment of student's performance was shaped over time and what is its present form at the various levels of education. Then the definitions of the educational assessment are given with the help of bibliographic reviews, as well as its basic principles and functions. Then, the evaluation techniques are presented, traditional and alternative ones and results in a descriptive evaluation which, according to the bibliographic reviews, is considered to best reflect a learner's development course, which begins with the setting of goals and it is completed by controlling the degree of achievement.

Then in the research section, this paper seeks to examine the viewpoint of teachers of all grades, involving not only the traditional ways of assessment, but also their alternatives. The project aims to present the teachers' willingness to participate in training programs regarding the new techniques, as well as to change and adapt the old techniques to the new ones and ultimately identify the inhibitory and beneficial factors of applying innovative methods such as formative assessment.

Finally, the results are evaluated and suggestions are presented regarding the evaluation of student's performance at the Greek school.

Keywords : Student, performance assessment, learning, traditional assessment techniques, alternative assessment techniques, progress report, formative assessment.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας , ως συνυφασμένο με το κράτος ανάπτυξης , υπόκειται σε συνεχείς αναδιαρθρώσεις και αλλαγές, υπό το βάρος σύγκρουσης ή εντυπωσιασμού διαφορετικών πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών ομάδων, καθώς και υπό την επίδραση ραγδαίων ευρωπαϊκών-κοινωνικοοικονομικών μεταβολών, οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το χαρακτήρα του. Κάποιες από τις πιο βασικές μεταβολές που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των δυο τελευταίων δεκαετιών είναι η πολυπολυτισμικότητα που χαρακτηρίζει τα αναπτυγμένα κράτη, οι αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας και οι συνακόλουθες δημογραφικές εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση της κοινωνικής ζωής και της οικονομίας, οι αλλαγές στην κλίμακα των αξιών, ο πλουραλισμός και η πολυπλοκότητα των προσφερόμενων επιλογών, η καθολική εξάπλωση των μέσων μαζικής επικοινωνίας, η συνεχιζόμενη γεωμετρική εξάπλωση της γνώσης και η έκρηξη της πληροφορίας (Ξωχέλλης Π. , 1997-1998).

Ως αποτέλεσμα των μεταβολών αυτών θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την "εκπαιδευτική έκρηξη" από τη δεκαετία του '60 και μετά, την εξάπλωση της δια βίου μάθησης, την εκπαίδευση των ενηλίκων και των σπουδών από απόσταση, την αύξηση των προγραμμάτων μετεκπαίδευσης στον εργασιακό χώρο και την παρεπόμενη για το σχολείο απώλεια του μονοπωλίου της παρεχόμενης γνώσης (Husen, T., 1991 : 73).

Οι παραπάνω μεταβολές και εξελίξεις θέτουν νέες απαιτήσεις από το σχολείο και γενικότερα από την εκπαιδευτική διαδικασία, ανοίγουν καινούριους δρόμους για πρόσβαση στη γνώση, διαταράσσουν την αντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικών προσόντων και επαγγελματικής-κοινωνικής διάκρισης, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε μια άτυπη μορφή δια βίου εκπαίδευσης, οδηγούν σε αναθεώρηση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για ένα ανοιχτό και σύγχρονο σχολείο, έτοιμο να δεχτεί και να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις των καιρών και εύκολα προσαρμοζόμενου στις απαιτήσεις της αγοράς (Τσουκαλάς, K., 1997)

Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη τεχνοκρατική κοινωνία, στην οποία γνώσεις και δεξιότητες εναλλάσσονται σε γρήγορους ρυθμούς και η ακρίβεια της εξειδίκευσης κυριαρχεί, το σχολείο απομακρύνεται από την έμφαση στη μετάδοση ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων και στρέφεται προς την απόκτηση ικανοτήτων με μεγάλο εύρος εφαρμογών σε απρόβλεπτες καταστάσεις που δεν έχουν ακόμα εφευρεθεί (Husen,T., 1991 : 80). Επομένως αφορά μια στροφή από την ποσοτική προς την ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία εκτός από τη διαφορετική σκοποθεσία που προϋποθέτει, περιλαμβάνει την αναθεώρηση των παραδοσιακών διαδικασιών εκπαίδευσης και μάθησης καθώς και μια άλλη διαφορετική αντίληψη για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών. Με τα νέα αυτά δεδομένα το πρόβλημα των επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο διευρύνεται, επανατοποθετείται σε νέες βάσεις και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποκτά μια άλλη διάσταση.

Γενικά στα δημοτικά σχολεία η αξιολόγηση είναι απαλλαγμένη από τον επιλεκτικό της ρόλο, γι αυτό και δεν μπορούν να πληροφορήσουν το μαθητή, τους

γονείς ή ακόμα και τον ίδιο το δάσκαλο για την πολυσύνθετη διαδικασία της αξιολόγησης όπως η μάθηση, η συμπεριφορά και η αγωγή στο σχολείο. Η κενότητα της πληροφόρησης που παρέχουν όμως μόνο οι βαθμοί θα αλλάξει μόνο αν η "στεγνή" βαθμολόγηση παραχωρήσει τη θέση της σε μια άλλη μορφή αξιολόγησης στο σχολείο, τουλάχιστον στις βαθμίδες εκείνες που δεν επιβάλλεται η άμεση επιλογή των μαθητών για ανώτερες σπουδές. Η αξιολόγηση είναι απολύτως απαραίτητη στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, ίσως και μέχρι τη δεύτερη τάξη του λυκείου, αλλά όχι μόνο με βαθμούς. Οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης μπορούν να πραγματοποιηθούν από μια άλλη μορφή αξιολόγησης που εκφράζεται περιγραφικά, ώστε να λαμβάνονται υπόψη όλες οι μορφές ανάπτυξης ενός μαθητή στα πλαίσια της διαπαιδαγώγησής του και να μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει την αξιολόγηση ως εργαλείο τέτοιο ώστε η διαδικασία να αποκτήσει νόημα για τους μαθητές αυξάνοντας έτσι τις ευκαιρίες και το ενδιαφέρον τους να βελτιωθούν. Η γενικότερη αντίληψη λοιπόν είναι η αξιολόγηση να είναι μια συνεχής και συστηματική διαδικασία, τεκμηρίωσης, ερμηνείας και αξιοποίησης πληροφοριών τόσο για τη βαθμολόγηση όσο και για τη σύνθεση του μαθησιακού προφίλ του μαθητή προκειμένου να υποστηριχτεί η πρόοδός του. Με βάση αυτήν την αντίληψη, η αξιολόγηση αφορά τη συλλογή, την ερμηνεία και την αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με τη διαδικασία, αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης, εστιάζοντας σε δυο βασικές προσεγγίσεις : α) την αξιολόγηση της μάθησης και β) την αξιολόγηση για τη μάθηση.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο - ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1.1 Ορισμός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης και λειτουργίας της σημερινής κοινωνίας. Σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας γίνεται λόγος για αξιολόγηση. Η αξιολόγηση καλείται να διαδραματίσει ουσιαστικότερο ρόλο με δεδομένη μάλιστα την οικονομική κρίση που παρατηρείται παγκοσμίως.

Διάφοροι ορισμοί της αξιολόγησης έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα από διάφορους ερευνητές. Ο δημοφιλέστερος είναι αυτός που στηρίζεται στην ετυμολογία της λέξης που ορίζει την αξιολόγηση ως *«τη διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»* (Κασσωτάκης, 1997:15).

Για τον Καψάλη (2004:17) *«η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος, με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της, η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή δηλαδή στοιχείων, στα οποία θα στηριχτεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος»*.

Επίσης με τον όρο "αξιολόγηση" εννοούμε την εκτίμηση της αξίας προσώπου ή έργου με συγκεκριμένα κριτήρια (Μπαμπινιώτης, 2004). Ειδικότερα η αξιολόγηση

αφορά στην παροχή ορισμένης αξίας κάποιου υποκειμένου, αντικειμένου ή έννοιας με συγκεκριμένα κριτήρια και μέθοδο. Ο όρος «αξία» έχει πρακτικό χαρακτήρα και αναφέρεται :

A) στην απόδοση μιας ορισμένης αρνητικής ή θετικής ιδιότητας ενός προσώπου ή πράγματος

B) στο αποτέλεσμα σύγκρισης με ένα άλλο πρόσωπο ή πράγμα για κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό

Γ) στο ποσοστό επίτευξης δεδομένου αρχικού στόχου πχ. Πέτυχε η εφαρμογή ή απέτυχε ή πέτυχε μερικώς (Κασσωτάκης, 2003:15).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί το ποσοστό επίτευξης του αρχικά επιδιωκόμενου στόχου και των παραμέτρων που εμπόδισαν στην ως ένα βαθμό πραγματοποίησή του (Κωνσταντίνου, 2004:15).

Η αξιολόγηση λοιπόν είναι μια διαδικασία καλώς ορισμένη και δε μπορεί να θεωρηθεί αφηρημένη ή καθημερινή έννοια. Ο έλεγχος επίτευξης καθορισμένων στόχων, αλλά και παραγόντων της μη επίτευξης αυτών, γίνεται με την αξιολόγηση όχι μόνο σε οικονομικό-πολιτικό επίπεδο, αλλά και σε εκπαιδευτικό-κοινωνικό.

1.2 Ιστορική αναδρομή

Οι σύγχρονες κοινωνίες στηρίζονται ως επί το πλείστον στα ατομικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που τις αποτελούν και στην επίδοση του καθενός χωριστά. Με τα ατομικά τους προσόντα οπότε, μπορούν τα μέλη κάθε κοινωνίας, ως μονάδες, να ελιχτούν και να διακριθούν επαγγελματικά , κοινωνικά και οικονομικά. Η πραγματικότητα αυτή, ανάγεται από τον 18^ο αιώνα, όταν σιγά σιγά τα κληρονομικά δικαιώματα παύουν να αποτελούν κριτήρια για την κάλυψη θέσεων σε κάποιους κοινωνικούς τομείς και τη θέση τους καταλαμβάνουν οι εξετάσεις και τα πιστοποιητικά επίδοσης.

Ο Κ. Η. Ingenkamp γράφει ότι η αξιολόγηση της μάθησης μέχρι και τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, είχε επανατροφοδοτικό χαρακτήρα από το μαθητή προς το δάσκαλο και αντίθετα. Ο λόγος ήταν ότι όλες οι επιστήμες βρίσκονταν σε εξέλιξη και οι γνώσεις και οι εμπειρίες του ενός, βοηθούσαν να εξελιχθεί η θεωρία του άλλου. Το ότι απονέμονταν τίτλοι μάθησης σε μια επιστήμη, είχε περισσότερο τελετουργικό χαρακτήρα και απλώς επιβεβαίωνε τις σπουδές του ενδιαφερόμενου, χωρίς να είχε κάποια κοινωνική βαρύτητα ή κατ' ανάγκη οικονομική (Ingenkamp, Κ. Η., 1975:10).

Για λόγους οικονομικούς και πολιτικούς η ανερχόμενη αστική τάξη του 19^{ου} αιώνα καθιέρωσε την αρχή της επίδοσης. Ιστορικά αυτή η εξέλιξη της ισότητας των ευκαιριών, αποτελεί μια κοινωνικοπολιτική πρόοδο, η οποία επιτυγχάνεται με την

επικράτηση των αστικών επιδιώξεων για χειραφέτηση έναντι στο φεουδαρχικό σύστημα της εποχής (Klafki, W., 1991: 212). Η ισότητα των ευκαιριών που καταργεί την άποψη ότι τα άτομα μπορούν να επιλέγονται με βάση την καταγωγή τους ή την οικονομική τους επιφάνεια, είτε των κτηματικών εκτάσεων που τυχόν ήταν ιδιοκτήτες, έχει την αφετηρία της στις ιδέες του Rousseau και στον Διαφωτισμό, για να την ασπαστεί εν συνεχεία η γαλλική επανάσταση του 1789 και η αμερικανική επανάσταση για την ανεξαρτησία των ΗΠΑ (Κασσωτάκης, Μ., 1990:79).

Έτσι λοιπόν η αρχή της αξιολόγησης και επομένως της επίδοσης των ατόμων στη βιομηχανική κοινωνία της Ευρώπης του 19^{ου} αιώνα, ικανοποίησε σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, από ψυχολογική άποψη, σύμφωνα με την οποία καθένας πρέπει να επιβραβεύεται ανάλογα με τις ικανότητές του και τις επιδόσεις του. Έτσι μεταφέρεται η κοινωνική επιλογή μέσα στο σχολείο αφού κατέστη παραδεκτή η ατομικευμένη και μετρήσιμη επίδοση ως επιτυχημένη αρχή για την κατανομή στον βιομηχανικό καπιταλισμό .

Καθώς η κοινωνία οργανώνεται γραφειοκρατικά, εκβιομηχανίζεται και εξορθολογίζεται, το σχολείο αναλαμβάνει πιο ενεργητικό ρόλο στην κατανομημένη συνεισφορά των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων στον τομέα της εργασίας. Και αυτό γιατί η βιομηχανοποίηση δημιουργούσε συνεχώς ανάγκες για νέες θέσεις εργασίας, τόσο σε εργατικό δυναμικό όσο και σε υψηλότερα πόστα διοίκησης, ενώ η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών επέβαλε την επέκταση του σχολικού θεσμού στην κοινωνία, αφού η οικογένεια αδυνατούσε να ανταποκριθεί πλέον στα νέα δεδομένα (Μυλωνάς, Θ., 1993:285).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες από τον 19^ο αιώνα καθιερώνεται το σχολείο με αρχές επίδοσης και αξιολόγησης για τους μαθητές του, αφού συνοδεύεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά : οργανώνεται κατά τάξεις ανάλογα με την ηλικία, ορίζονται αναλυτικά προγράμματα για την ύλη που πρέπει να διδαχτεί και μπορεί να αποδώσει τίτλους σπουδών ανάλογα από τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις από την αγορά εργασίας (Ingenkamp, K. H., 1976:49).

Στον 20^ο αιώνα και ειδικότερα μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο με την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας στις δυτικές χώρες η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος, αντιμετωπίζεται ως «επένδυση» και υποστηρίζεται η θέση ότι με την αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, θα γίνει γρηγορότερη η οικονομική ανάπτυξη τόσο των σύγχρονων βιομηχανικά κρατών, όσο και των υπό ανάπτυξη χωρών (Φραγκουδάκη, Α., 1985:23). Η μεγάλη εξέλιξη σε τεχνολογικό, οικονομικό και επιστημονικό επίπεδο, καθιστά το σχολείο ως κυρίαρχο στο να δημιουργεί άτομα με ειδικευση και προσόντα ανάλογα με τις απαιτήσεις. Παράλληλα η δευτεροβάθμια εκπαίδευση που παλαιότερα ήταν προνόμιο της ελίτ, αποκτά μαζικοποίηση και όλοι πλέον θέλουν να σπουδάσουν και να πάρουν ένα τίτλο επίδοσης ώστε να είναι ανταγωνιστικοί στη νέα αγορά εργασίας. Σε αυτή τη δεδομένη στιγμή θεωρείται απαραίτητη η αξιοποίηση των «χαμένων ταλέντων» , δηλαδή του διανοητικού δυναμικού από όλα τα κοινωνικά στρώματα με την

ταυτόχρονη γενναία χρηματοδότηση στον τομέα της εκπαίδευσης (Husen, T., 1991:32). Έτσι με τη λειτουργία του σχολείου δημιουργούνται προσδοκίες για την επιβολή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στη δεκαετία του '60 το σχολείο επικρίνεται ότι διευρύνει τις κοινωνικές ανισότητες παρά τις αμβλύνει. Από ερευνητικές μελέτες διαπιστώνεται ότι η επίδοση και η επιτυχία στο σχολείο καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση του μαθητή και έτσι η πραγμάτωση για την ποιότητα στην εκπαίδευση τίθεται υπό νέες βάσεις. Το ζητούμενο βέβαια είναι η "εξίσωση των αποτελεσμάτων" και η ισοκατανομή των ευκαιριών σε όλα τα κοινωνικά στρώματα (Πυργιωτάκης, I., 1992:11). Η διαδικασία της επιλεκτικής λειτουργίας σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή η αξιολόγηση των επιδόσεων με βαθμούς και εξετάσεις, δέχεται σφοδρότατη κριτική και γίνεται αντικείμενο πολλών ερευνών από διάφορες επιστήμες όπως Παιδαγωγική Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της Παιδείας κα.

Στη δεκαετία του '80 , αρχικά σε φιλελεύθερα κράτη, αρχίζει να εμφανίζεται η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, E., 1995:106). Για να προστατευτεί το δημόσιο σχολείο δρομολογούνται αυστηρότερες εκπαιδευτικές δοκιμασίες και διδακτικές πρακτικές ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είχαν προηγηθεί επικρίσεις για πτώση του επιπέδου των επιδόσεων, απειθαρχία, χαλάρωση, εκφυλισμό των εκπαιδευτικών αξιών κ.ά. Πρόκειται για τη ονομαζόμενη νεοσυντηριτική στροφή στην εκπαίδευση (Κασσωτάκης, M., 1990, Μπουζάκης, Σ., 1993α).

Μέσα στο νεοσυντηριτικό εκπαιδευτικό σύστημα που κυριαρχεί στη δεκαετία του '80-'90 , η διδασκαλία, ως λειτουργία που προωθεί το σχολείο , περιορίζεται απλά στην παροχή γνώσεων και συγκεκριμένων δεξιοτήτων και παραμένει δασκαλοκεντρική και τυποποιημένη (Ξωχέλης, Π., 1986:14). Η κριτική και η δημιουργική σκέψη, η πρωτοβουλία του μαθητή για αυτόνομη μάθηση στο σχολείο, θυσιάζονται στο βωμό της αυξανόμενης πίεσης για υψηλές επιδόσεις (Μπουζάκης, Σ., 1993β:209).

Επικρατεί η αντίληψη ότι ενώ η αρχή της επίδοσης γενικά κατηγορείται, δε μπορεί όμως και να ισχύσει κάτι διαφορετικό (Ingenkamp, K.H., 1995:25). Είναι γνωστό ότι δυο μαθητές με την ίδια επίδοση στο σχολείο μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετικές δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης, επειδή προέρχονται από διαφορετική κοινωνική τάξη. Το πρόβλημα αυτό είναι απόρροια της έλλειψης σημασίας που έχουν τα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα λόγω της αύξησης της ανεργίας και της μετάθεσης της επιλεκτικής λειτουργίας στην περίοδο μετά το τέλος των σπουδών.

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες με την είσοδο του 21^{ου} αιώνα, άρχισε πάλι η συζήτηση και ο επαναπροσδιορισμός του προβλήματος της αρχής της επίδοσης και αξιολόγησης στα σχολεία. Η μεγάλη αύξηση της ανεργίας των πτυχιούχων περιόρισε τη σημασία των τίτλων σπουδών, ενώ παράλληλα αυξήθηκε η ζήτηση της

κινητικότητας των ατόμων σε εξειδικευμένες θέσεις εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι όλο και περισσότερο πρέπει να μετεκπαιδούνται οι εργαζόμενοι ώστε να συνεχίσει να τους χρησιμοποιεί το εργασιακό σύστημα, ενώ το σχολείο πρέπει να εξελιχθεί και να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις και στις νέες γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες.

1.3 Η εκπαιδευτική αξιολόγηση

Το Π.Δ. 8/1995 ορίζει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία που έχει ως βασικό σκοπό της τον αντικειμενικό προσδιορισμό μιας δραστηριότητας σχετικά με τους στόχους και την καταλληλότητα των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιεί. Η έννοια της «αξιολόγησης» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1930 στις ΗΠΑ. Στην Ευρώπη και ειδικότερα στον εκπαιδευτικό χώρο ο όρος «αξιολόγηση» άρχισε να χρησιμοποιείται πολύ αργότερα και συγκεκριμένα από το 1970 (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015:17).

Η σχολική αξιολόγηση αφορά στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, στη σχολική μονάδα και στους γονείς (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015:22).

Με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση εννοούμε τη συνεχή προσπάθεια που παρατηρείται στο εκπαιδευτικό σύστημα και οδηγεί στην αποτίμηση της αξίας ενός προσώπου, του θεσμού του σχολείου ή ενός συστήματος (Δημητρόπουλος, 1999:24). Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση γενικότερα, περιλαμβάνεται ο έλεγχος της επίδοσης των μαθητών και η αντικειμενική αξιολόγηση της απόδοσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή του τρόπου οργάνωσής του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχει, των παιδαγωγικών μεθόδων του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλο παράγοντα που παίρνει μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα όταν αξιολογούμε έναν μαθητή δίνουμε την πλήρη εικόνα της προσωπικότητάς του. Οπότε δεν περιλαμβάνουμε μόνο το γνωστικό αντικείμενο ενός μαθήματος, αλλά και τη συμπεριφορά του σε κάθε επίπεδο (Κασσωτάκης, 2003:22).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο όρος αξιολόγηση σχετίζεται ως επί το πλείστον, με τους βαθμούς και τις εξετάσεις. Η πραγματικότητα όμως έχει δείξει ότι η αξιολόγηση είναι διαφορετική από τους όρους μέτρηση και βαθμολόγηση. Αυτοί οι όροι σχετίζονται περισσότερο με την ποσοτική εκτίμηση του μαθητή. Η αξιολόγηση δεν στηρίζεται αποκλειστικά στους βαθμούς, αλλά και σε διάφορα projects, εργασίες, ασκήσεις και μεθόδους αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2011:30).

Βασικά χαρακτηριστικά μιας καλής σχολικής αξιολόγησης είναι α)η εγκυρότητα στο αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας β)η αξιοπιστία, ώστε όσες φορές κι αν εξεταστεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες να δίνει το ίδιο αποτέλεσμα, γ)η

αντικειμενικότητα, ώστε να μην επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή όχι του εκπαιδευτικού προς το μαθητή και να εφαρμόζει τον ίδιο τρόπο αξιολόγησης σε όλους τους μαθητές. Να είναι δ)πρακτική, ώστε να χρησιμοποιείται εύκολα από τους εξεταστές προς τους εξεταζόμενους και τέλος ε)οικονομική, ώστε να μην απαιτείται πολύς χρόνος και κόπος από το εκπαιδευτικό προσωπικό για την εξέταση και τη διόρθωση των δοκιμασιών (Κασσωτάκης, 2003:49-50, Cohen, 2008:220-225).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000:303), η αξιολόγηση εισήλθε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περί τα μέσα του 18^{ου} αιώνα, όταν πλέον κατέρρευσε η κληρονομούμενη κοινωνική ιεραρχία και η ευγενής ή όχι, καταγωγή έπαψε να αποτελεί κριτήριο στελέχωσης θέσεων του κράτους.

Ο όρος λοιπόν αξιολόγηση έχει εισέλθει για τα καλά στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγγέεται όμως πολλές φορές με άλλες έννοιες όπως «εκτίμηση», «μέτρηση», «εξέταση», «βαθμολογία» και «επίδοση» με αποτέλεσμα να επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της, όσο και να μην κρίνονται όπως πρέπει τα αποτελέσματά της.

Η αξιολόγηση επίσης δεν είναι ταυτόσημη με την «εκτίμηση». Γιατί «η εκτίμηση περιορίζεται στη συλλογή πληροφοριών για την επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένους τομείς με εξετάσεις, παρατηρήσεις, εργασίες και επιδιώκει να εκτιμήσει αυτές τις πληροφορίες, με βάση την πρόοδο των μαθητών στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα και στο χρόνο που αναφέρονται οι πληροφορίες. Δεν προχωράει σε αξιολογικές κρίσεις, ούτε ασχολείται με τις άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν την επίδοση» (Αθανασίου, 2000α :39).

Επίσης η «μέτρηση» καθορίζει το ποσοτικό μέγεθος ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης με βάση μια προκαθορισμένη μονάδα μέτρησης (Κασσωτάκης, 1997:180). Η μέτρηση προϋποθέτει την «εξέταση», ώστε να διαπιστωθεί το μέγεθος της επιτυχίας και τέλος η «βαθμολόγηση» δείχνει το αποτέλεσμα της διαδικασίας αριθμητικά ή λεκτικά της επίδοσης του μαθητή, που προκύπτει από την εφαρμογή όλων των παραπάνω βημάτων (Τριλιανός, 1998:134).

Συνεπώς η αξιολόγηση είναι μια πιο ευρεία έννοια, που συνθέτεται από όλες τις προηγούμενες (Αθανασίου, 2000:40). Ο Κωνσταντίνου (2004:13-15) σημειώνει ότι η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την πολυσύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως έχει ως αντικείμενό της, τον μαθησιακό τρόπο διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις σχολικές δράσεις και γενικότερα όλο το σχολικό περιβάλλον. Προσδίδει σε αυτήν τον χαρακτηρισμό "ομπρέλα" και σημειώνει ότι είναι η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, αξιόπιστα, έγκυρα 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.

Όμως ο όρος «αξιολόγηση» δεν παύει να παραπέμπει συνειρμικά στους βαθμούς, στις εξετάσεις, στα σχολικά βραβεία και τίτλους σπουδών και φυσικά στην επίδοση του μαθητή.

1.4 Βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα οι όροι «μέτρηση της επίδοσης» και «αξιολόγηση της επίδοσης» δε διαχωρίζονται μεταξύ τους, είναι όμως αλληλένδετες αλλά όχι ταυτόσημες, αφού η μια προϋποθέτει την άλλη (Μάνος, Κ., 1981:20-21). Η αξιολόγηση της επίδοσης είναι μια διαδικασία που εμπεριέχει μια κρίση που απορρέει από τη σύγκριση της επίδοσης με κάποιο κριτήριο. Αυτό το κριτήριο μπορεί να είναι ο μέσος όρος του μαθητή σε κάποια συναφή μαθήματα ή ο μέσος όρος της τάξης σε αυτό το μάθημα που αξιολογείται ή η πρόοδος του ίδιου του μαθητή από το παρελθόν στο παρόν. Η κλίμακα αξιολόγησης μπορεί να είναι αριθμητική (από 1-20) ή αλφαβητική (Α, Β, Γ, Δ,). Η διαφορά που έχουν οι δυο αυτές κλίμακες είναι ότι με τη αριθμητική βαθμολόγηση μπορεί να προσδιοριστεί πιο εύκολα ο μέσος όρος του μαθητή (Τσιάκαλος, Γ., 1992:32).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μπορεί να χωριστεί σε τρία στάδια την *αρχική*, την *ενδιάμεση* και την *τελική* αξιολόγηση. Η *αρχική* αξιολόγηση πραγματοποιείται σχετικά σύντομα, σχεδόν με τη γνωριμία με το μαθητή και αποτελείται από τα λεγόμενα διαγνωστικά τεστ, με τα οποία καταλαβαίνει ο εκπαιδευτικός το επίπεδο γνώσης του μαθητή αλλά και τις μαθησιακές ελλείψεις του. Η *ενδιάμεση* αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την πορεία της σχολικής χρονιάς με την μέθοδο της παρατήρησης ή της προφορικής εξέτασης ή του ελέγχου της προετοιμασίας του μαθητή στο σπίτι ή ακόμα και με τα γραπτά τεστ στην ύλη της ημέρας. Δεν αποσκοπεί στο διαχωρισμό των μαθητών σε «καλούς» ή «κακούς», αλλά στην ανατροφοδότηση του δασκάλου και την λεπτομερή πληροφόρησή του, αν πραγματικά αποδίδει η διδασκαλία που ακολουθεί ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους. Τέλος η *τελική* αξιολόγηση γίνεται με τα επαναληπτικά διαγωνίσματα προσδιορισμένης ύλης και στοχεύει σε μια τελική εκτίμηση του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χρησιμοποιείται για την κατάταξη των μαθητών, τη χορήγηση τίτλων σπουδών ή απλά για τη μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα.

Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερος οι δυο πρώτες μορφές αξιολόγησης, αφού αυτές συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία και την περιγραφική αξιολόγηση που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα μείζον εκπαιδευτικό πρόβλημα και απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, γιατί βασικά σχετίζεται με την ψυχολογία του μαθητή, αλλά και με τη δυσκολία διάκρισής του από τους υπόλοιπους με όσο το δυνατόν αξιοκρατικό τρόπο. Δεν απασχολεί βέβαια το θέμα αυτό μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα θέμα που βρίσκεται σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες

μάθησης και διδασκαλίας, αλλά και με τη λειτουργία του σχολείου που συνδέεται αναγκαστικά με όλες τις πολιτικοοικονομικές τάσεις της εποχής και με τις κοινωνικές-τοπικές συνθήκες. Αυτή ακριβώς η συνάρτηση και η πολυπλοκότητα δημιουργεί την προβληματική ερμηνεία της αξιολόγησης σε βαθμό που οι συγκεκριμένες απόψεις, ερμηνείες και πρακτικές να δίνουν συγκεχυμένη εικόνα γύρω από το θέμα αυτό (Κωνσταντίνου, 2004:20).

Μέχρι σήμερα ο προσανατολισμός του σχολείου και περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι προς την ατομικιστική και ανταγωνιστική μορφή μάθησης, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να προσαρμοστεί σε απαιτήσεις και να πετύχει ανταγωνιστικές επιδόσεις ως προς τους συμμαθητές του, αλλά και η επιτυχία της μέγιστης βαθμολογίας στην αριθμητική κλίμακα παρεκτρέπουν το σχολείο από την πραγματικά κοινωνική μάθηση που θα πρέπει να προσδίδει και το οδηγούν μονομερώς σε εξωτερικά κίνητρα μάθησης.

1.5 Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Εκτός από τις προφανείς όπως ο έλεγχος της μάθησης και η επιβράβευση του μαθητή, οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις έχουν ως συνέπεια να αποδίδουν στη μέτρηση της επίδοσης ενός μαθητή πολλές άλλες λειτουργίες, που είναι η δραστηριοποίηση κινήτρων, η ανατροφοδότηση διδάσκοντα και μαθητή, η κατανομή-ταξινόμηση των μαθητών, η πληροφόρηση των κηδεμόνων κ.ά. (Καρακατσάνης, Γ., 1995:17-18).

Από παιδαγωγική σκοπιά το μεγάλο ρόλο στην αξιολόγηση του μαθητή κατέχει η ανατροφοδότηση δασκάλου-μαθητή και η πληροφόρηση των γονέων. Στις παιδαγωγικές λειτουργίες συγκαταλέγεται και η παρώθηση του μαθητή. Η διδασκαλία και η μάθηση στο σχολείο θεωρείται "αδιανόητη χωρίς την ανατροφοδότηση που προσφέρει η αξιολόγηση" (Καψάλης, Α., 1993:8), γιατί δια μέσου της ενημέρωσης που προσφέρει σε μαθητές, γονείς, καθηγητές ή και άλλους ενδιαφερόμενους, συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Χάρη στην ανατροφοδοτική ιδιότητα της αξιολόγησης, ο ίδιος ο καθηγητής μπορεί να αναγνωρίσει δυσκολίες ή αδυναμίες κατανόησης στους μαθητές του, ώστε να αναμορφώσει το στυλ της προσέγγισής του στο μάθημα και γενικά να πάρει μέτρα και να οργανώσει τη διδασκαλία του. Τέτοια μέτρα μπορεί να είναι η εξατομίκευση της διδασκαλίας για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών ή η εσωτερική διαφοροποίηση του μαθήματός του κ.ά. (Kleber, E., 1979:20). Θεωρείται παιδαγωγικά απαραίτητο να γνωρίζει ο καθηγητής τόσο το βαθμό κατάκτησης των στόχων από το μαθητή, όσο και τις ιδιαίτερες αδυναμίες και τις δυνατότητές του, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, την προσπάθεια που καταβάλλει, το ρυθμό της γνωστικής του ανάπτυξης κ.ά. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί ο δάσκαλος να υποστηρίξει και να ενισχύσει ολόπλευρα το μαθητή, να τον καθοδηγήσει να

ξεπεράσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες και να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό όλες τις ικανότητές του.

Η ανατροφοδότηση εξάλλου που προσφέρει η αξιολόγηση είναι εξίσου σημαντική και για το μαθητή. Αρχικά τον βοηθάει να γνωρίζει αν πηγαίνει σωστά ή όχι και σε πιο βαθμό έχει πετύχει τους διδακτικούς του στόχους. Έτσι ο μαθητής θα μπορέσει να συνειδητοποιήσει την κατάστασή του, να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να εκτιμήσει ρεαλιστικά τις δυνατότητές του. Τέλος τον δραστηριοποιεί ώστε να διατηρήσει τα κίνητρά του, ειδικότερα όταν οι βαθμοί της επίδοσης ακολουθούνται και από συμβουλές από μέρους του δασκάλου για τη βελτίωση του μαθησιακού του επιπέδου.

Άλλη μια σημαντική λειτουργία της αξιολόγησης είναι η ενημέρωση των γονέων από το δάσκαλο για την πορεία του παιδιού τους. Η τακτική πληροφόρηση των γονέων για μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και για επιτυχίες και επαίνους του παιδιού τους, αποτελεί σπουδαία αντιμετώπιση των προβλημάτων που μπορεί να υπάρχουν στο σχολείο. Στην καθημερινή σχολική ζωή η επικοινωνία των γονέων με τους διδάσκοντες επιτυγχάνεται συνήθως με τη βαθμολόγηση ενός διαγωνίσματος ή μιας εξέτασης, που σηματοδοτεί την έναρξη κινδύνου και προσοχής αν είναι χαμηλή ή του επαίνου και της ικανοποίησης αν είναι υψηλή. Σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαία να υπάρχει η καλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και γονέων.

Ένας βαθμός από μόνος του, φυσικά σχεδόν δε λέει τίποτα. Ανεξαρτήτως πάντως από τον τρόπο που γίνεται η επίσημη και θεσμοθετημένη ενημέρωση των γονέων (έλεγχος, απολυτήρια με αριθμητικούς ή γραμματικούς χαρακτήρες, περιγραφική έκθεση, δελτία παρατήρησης κ.ά.) είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η άμεση επικοινωνία και ο συχνός διάλογος μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού, δε μπορούν να αντικατασταθούν από καμία άλλη μορφή ενημέρωσης.

Επίσης η αξιολόγηση του μαθητή από το δάσκαλο έχει και επιπλέον λειτουργίες :

- η προγνωστική λειτουργία κατά την οποία ο καλός ή κακός βαθμός προβλέπει κατά κάποιον τρόπο τη μελλοντική εξέλιξη του μαθητή. Γενικά αν κάποιος μαθητής έχει υψηλή βαθμολογία, θα ανταποκριθεί με επιτυχία σε μεγάλο ποσοστό σε ανώτερες σπουδές, επαγγελματική εξέλιξη κτλ., ενώ αν κάποιος μαθητής έχει χαμηλή βαθμολογία δηλαδή έχει αρνητικές επιδόσεις, πιθανόν να τις παρουσιάσει και αργότερα (Rieder, K., 1990 b:78). Πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι η εμπειρία έχει δείξει την αδυναμία των βαθμών να προγνώσουν τη μελλοντική εξέλιξη ή την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών.
- η κοινωνικοποιητική λειτουργία της αξιολόγησης (Zielinski, W., 1974:881) κατά την οποία το σχολείο παίζει το ρόλο του μέντορα στο να εντάξει το μαθητή στις νόρμες επίδοσης και ανταγωνισμού που υπάρχουν στην κοινωνία. Το σχολείο είναι υπεύθυνο για τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση του μαθητή, αφού η πρωτογενής συμβαίνει μέσα στην οικογένεια. Ένας τρόπος που αυτή συντελείται είναι και η αξιολόγηση του μαθητή με σκοπό τον ανταγωνισμό για τη βελτίωση των ικανοτήτων

των μαθητών και τη συνεχή επαγρύπνηση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων του. Όμως ο άκρατος ανταγωνισμός στην τάξη, έχει αποδειχθεί ότι έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπικότητα των μαθητών και γενικότερα στην ομαλή εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας στο σχολείο. Άλλωστε το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται με μέτρο στις απαιτήσεις μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας, γιατί αλλιώς θα έχανε το χαρακτήρα του παιδαγωγού που μέσα από τη διαδικασία της αγωγής μπορεί να παρέμβει και να αλλάξει μια τέτοια κοινωνία.

- η αντισταθμιστική λειτουργία της αξιολόγησης κατά την οποία ο δάσκαλος, κατά τη βούλησή του, μπορεί να ευνοήσει κάποιους μαθητές που ξέρει ότι υστερούν νοητικά ή μαθησιακά ή είναι από προβληματικές οικογένειες και έχουν ανάγκη στήριξης και ενθάρρυνσης. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο καθηγητής πριμοδοτεί συνειδητά τους μαθητές του και αυτό δεν πρέπει να λαμβάνεται ως μεροληψία από μέρους του, αλλά ως πράξη ευεργεσίας προς τους αντίστοιχους μαθητές του και ως παράδειγμα προς μίμηση από τους υπόλοιπους μαθητές του, αφού πρέπει να διδαχτούν την κοινωνική ευαισθησία και αλληλεγγύη.

- μια άλλη λειτουργία της μαθητικής αξιολόγησης είναι και η πειθαρχική. Πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη βαθμολόγηση ως όπλο με σκοπό να απειλούν τους μαθητές για την βελτίωση των επιδόσεών τους ή την επιβολή της πειθαρχίας στην τάξη. Βέβαια αυτό είναι μια «διαστροφική άσκηση της εξουσίας» του δασκάλου (Καψάλης, Α., 1993:9), αφού πηγάζει από τη δυνατότητα που του προσφέρεται να παίζει τον επιλεκτικό του ρόλο από θέση ισχύος, μοιράζοντας ευκαιρίες ζωής στους αξιολογούμενους μαθητές.

- τέλος μια ακόμη λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών είναι για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων, των αναλυτικών προγραμμάτων που προτείνει το υπουργείο, των οργανωτικών μορφών κ.ά. (Δούκας, Χ., 1997:269). Με τον τρόπο αυτό κάθε οργανωμένο κράτος έχει τη δυνατότητα να ελέγξει την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών του και γενικότερα την οργάνωση του εκπαιδευτικού του συστήματος, ώστε να συνεχίσει να επενδύει σε μελλοντικούς πολίτες του κόσμου. Βέβαια αυτό δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αλλά μέσω μιας συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, των κατά τόπους περιφερειών εκπαίδευσης, της υλικοτεχνικής υποδομής, των σχολικών κτιρίων, το διδακτικό υλικό και γενικότερα σε ότι αφορά την εκπαίδευση. Αυτό όμως είναι έξω από τα πλαίσια της παρούσας μελέτης, η οποία περιορίζεται στην αξιολόγηση του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη με στόχο την πραγμάτωση των παιδαγωγικών της λειτουργιών.

1.6 Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

Με όλες τις παραπάνω λειτουργίες της αξιολόγησης του μαθητή, τίθεται το ερώτημα αν ένας βαθμός είναι ικανός να αποδώσει αληθινά συμπεράσματα ταυτόχρονα σε τόσες πολλές λειτουργίες. Εκτός από το γεγονός ότι πολλές από τις παραπάνω λειτουργίες δεν συνδέονται μεταξύ τους και κάποιες έχουν εντελώς

διαφορετικές κατευθύνσεις, είναι φανερό ότι μόνος ο ένας βαθμός ή ο μέσος όρος είναι εντελώς ανεδαφικός και ουτοπικός στόχος να περιμένουμε να αποδώσει τα μέγιστα. Η πολυλειτουργία των βαθμών η οποία "έχει ιστορικά αποκρυσταλλωθεί και σταθεροποιηθεί στις νοοτροπίες" (Prah1, W.-H., 1993:27) δημιουργεί πολλά εμπόδια στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του συστήματος αξιολόγησης όπου αυτές επιχειρούνται. Εξετάσεις και βαθμολογία έχουν πίσω τους μια μακρά ιστορία, έχουν διαμορφώσει ψυχικές δομές, προσδοκίες και πρακτικές, που μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα μπορούν να μεταβληθούν μόνο μέσω διοικητικών μέτρων.

Το σίγουρο είναι ότι η αξιολόγηση στη σχολική τάξη πρέπει να στοχεύει στην ανατροφοδότηση καθηγητή-μαθητή. Αυτό όμως έρχεται σε αντίθεση με την πολιτεία που θέλει να χρησιμοποιεί αυτήν την αξιολόγηση ως ένα μέτρο εύκολης σύγκρισης μεταξύ μαθητών ώστε να κατανέμονται και επομένως να επιλέγονται αυτοί, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με την επίδοσή τους. Από τη στιγμή που το σχολείο έχει το ρόλο, εκτός από το να κοινωνικοποιεί και να διαπαιδαγωγεί το μαθητή, αλλά και να μοιράζει δικαιώματα στη νέα γενιά, η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης αποκτά κυρίαρχη σημασία και επισκιάζει όλες τις υπόλοιπες παιδαγωγικές λειτουργίες.

Κατά συνέπεια η επίγνωση της κοινωνικής λειτουργίας των βαθμών οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στην επιεική βαθμολόγηση με αποτέλεσμα τον πληθωρισμό των βαθμών και κατ' επέκταση την υπονόμηση της αξιοπιστίας του συστήματος της αξιολόγησης. Αυτό γίνεται γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν αντισταθμιστικό παράγοντα την υψηλή βαθμολογία προς τους μαθητές με μειονεκτήματα πάσης φύσεως, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι με την υψηλή βαθμολογία αποφεύγονται και οι προστριβές μεταξύ γονέων και δασκάλων (Καψάλης, Α., 1993:47). Επιπλέον όλοι οι παιδαγωγοί δεν ιεραρχούν τις λειτουργίες της αξιολόγησης μαθητών με τον ίδιο τρόπο. Άλλοι θεωρούν ότι η σπουδαιότερη λειτουργία είναι η ανατροφοδότηση, ενώ άλλοι η πειθαρχική λειτουργία (Καρακατσάνης, Γ., 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

2.1 Αναγκαιότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Με βάση την παιδαγωγική λειτουργία, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή έχει σκοπό να βελτιώσει το επίπεδο της μάθησής του και γενικά να βοηθήσει να αναπτύξει ο μαθητής την προσωπικότητά του. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής, προσδιορίζει και ερμηνεύει τα αίτια των προβλημάτων, παρεμβαίνει με διδακτικές-παιδαγωγικές μεθόδους επαναπροσδιορίζοντας, πιθανόν, τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους και διερευνά τους τομείς στους οποίους καθίσταται ο ίδιος υπεύθυνος αναφορικά με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2002:40).

Υπάρχουν πληθώρα επιχειρημάτων για κατάργηση της σχολικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης , αλλά και το αντίθετο, για διατήρηση αυτής. Και οι δυο πλευρές , αν εξεταστούν προσεχτικά οι λόγοι και τα επιχειρήματα έχουν από τη μεριά τους δίκιο. Πέρα όμως από το φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό στοιχείο, δεν λαμβάνεται το ρεαλιστικό. Και λέγοντας ρεαλιστικό , εννοούμε τη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση που επικρατεί και την εξέλιξη (Δημητρόπουλος, 1989 : 29-32).

Μπορεί να υπάρχουν πολλές αδυναμίες σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά σε καμία περίπτωση η κατάργηση αυτής δεν θα λύσει τα προβλήματα που υπάρχουν. Σε αντίθεση, θα δημιουργήσει νέα. Ο Δημητρόπουλος (1989 :30) γράφει ότι : « δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή στον κόσμο, δύση και ανατολή, εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αξιολόγηση. Σε μερικές μάλιστα χώρες, που οι προϋποθέσεις είναι πιο ευνοϊκές από αυτές της δικής μας για κατάργηση της αξιολόγησης κι όμως δεν καταργείται». Ίσως στη σημερινή εποχή απέδειξε το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα ότι μπορεί να καταργηθεί η αξιολόγηση, αλλά και πάλι αυτό δεν είναι εφαρμόσιμο σε όλους τους λαούς και

απαιτεί ειδική νοοτροπία και κουλτούρα. Στην Ελλάδα η κατάργηση της αξιολόγησης, σε καμία περίπτωση δε θα αποτελούσε πανάκεια, αλλά αντίθετα θα προκαλούσε σωρεία άλλων προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997: 38-39), η σωστή αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαία γιατί :

- *«Παρέχει ένα μέτρο εκτίμησης των ικανοτήτων των μαθητών,*
- *Προσδιορίζει ποιοι από τους επιδιωκόμενους στόχους πραγματοποιήθηκαν και ποιοι όχι,*
- *Παρέχει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας του και τον ενημερώνει για τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθήματός του, βοηθώντας τον έτσι, να το βελτιώσει».*

Επίσης επισημαίνει ότι ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αποδοτικότητα γενικότερα όλου του εκπαιδευτικού συστήματος είναι βασικός και διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην λειτουργία της κοινωνίας και οποιαδήποτε αναφορά κατάργησής της είναι ουτοπία (Κασσωτάκης, 1997 : 48).

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί μέσο για την διαπίστωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των προηγμένων ευρωπαϊκών κρατών και για το λόγο αυτό διεθνείς οργανισμοί όπως της U.N.E.S.C.O. και κυρίως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η International Association for the Evaluation of Educational Achievement διοργανώνουν διαγωνισμούς σε θεματικά πεδία όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες. Με βάση τα αποτελέσματα αυτών των μαθητικών διαγωνισμών αναδεικνύονται προβληματισμοί και προτείνονται τροποποιήσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα κρατών που κατατάσσονται χαμηλά στον βαθμολογικό πίνακα αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά & Στεργίου, 2007:85).

Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η σχολική αξιολόγηση αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας της μάθησης. Με τον έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών , οι μαθητές κατανοούν ότι το σχολείο είναι μια σοβαρή υπόθεση. Τους ανταμείβει ανάλογα με τις προσπάθειές τους, τη σοβαρότητα και την υπευθυνότητά τους. Γνωρίζουν οι μαθητές ότι θα κριθούν από τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις τους, οπότε θα πρέπει να δείξουν ωριμότητα ως προς τη συμπεριφορά τους και την εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων. Η συνέπεια και η σοβαρότητα διδάσκονται στα παιδιά από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού. Αντίθετα η μη αξιολόγηση των προσπαθειών, η ανεκτικότητα και η έλλειψη ελέγχου, όχι μόνο έχουν σαν αποτέλεσμα την αδιαφορία για την κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και την μη ανάδειξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών καθώς δεν αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοσυνείδηση μέσω της αξιολόγησής τους από τους δασκάλους τους (Αβδάλη, 1989:85).

Ο Αθανασίου (2000:16) επίσης επισημαίνει, , τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διαδικασία της αξιολόγησης και της διδασκαλίας. Δεν μπορεί να υπάρξει η μία χωρίς την άλλη, αφού η μία ενισχύει και ανατροφοδοτεί την άλλη. Δεν νοείται διδασκαλία χωρίς αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της και δεν μπορεί κανείς να μιλάει για αξιολόγηση, χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη διδασκαλία. Μέσω της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στους μαθητές του γνώσεις σε πολλά θέματα, να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους σε διάφορους τομείς, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να γίνουν άτομα που σκέφτονται, προβληματίζονται, αναλύουν δεδομένα και μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία στη σύγχρονη κοινωνική κατάσταση.

Σύμφωνα με τον Ν. 1566/1985, η αποστολή του σχολείου είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχολογικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Μέσα από αυτό ενισχύεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης της σχολικής αξιολόγησης των μαθητών, αφού για να διαπιστωθεί αν το σχολείο ανταποκρίνεται με επιτυχία στο έργο του, είναι αναγκαία η συλλογή πληροφοριών από διάφορους τομείς, όπως η επίδοση των μαθητών, η αποδοτικότητα της διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια κτλ. Επομένως για τη συλλογή και αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών, ο ρόλος της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί μέσω αυτής μπορούν να επεξεργαστούν και να αξιολογηθούν πληροφορίες από όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασίου, 2000α: 13-14).

Εξάλλου η διαδικασία της σχολικής αξιολόγησης έχει όφελος και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που θα την εφαρμόσει. Μπορεί να τροφοδοτεί συστηματικά το έργο του και να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης από δυο μεριές. Η μια είναι να ενημερώνει τους μαθητές του για τις δυνατότητες βελτίωσης και εξέλιξης που έχουν. Η άλλη είναι η ανατροφοδότηση του δικού του έργου εντοπίζοντας κάθε φορά τα υπέρ και τα κατά της διδασκαλίας του, η επιλογή των διδακτικών του μεθόδων, η επικοινωνία του με τους μαθητές του ή τους γονείς τους κτλ (Αθανασίου, 2000α : 17).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997:48), *«η αναγκαιότητα ύπαρξης κάποιας μορφής αξιολόγησης δεν πρέπει με κανένα τρόπο να χρησιμοποιηθεί σαν δικαιολογία για τη διατήρηση όλων των αρνητικών στοιχείων της αξιολόγησης που παρατηρούνται στην εκπαίδευση. Η συνειδητοποίηση, αντίθετα, αυτής της αναγκαιότητας δημιουργεί την υποχρέωση σ' όλους όσους ασχολούνται με το διδακτικό έργο και, ιδιαίτερα στους ειδικούς στα θέματα αυτά, να αναζητήσουν ένα νέο σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών λιγότερο τυραννικό και περισσότερο ανθρώπινο, ένα σύστημα που από κλίση του Προκρούστη θα γίνει μέσο για την υποβοήθηση της αυτογνωσίας του καθενός».*

Άλλωστε τα αρνητικά αποτελέσματα της αξιολόγησης, είναι γνωστό ότι δεν προέρχονται από αυτή καθαυτή την έννοια της αξιολόγησης και των αρχών της, αλλά

από την κακή χρήση των ατόμων που την εφαρμόζουν αλλά και των ατελών μεθόδων που χρησιμοποιούν για το σκοπό αυτό (Κασσωτάκης, 1997:48).

«Ζούμε σε μία κοινωνία, στην οποία η επιλογή (εκπαιδευτική και επαγγελματική, άρα και κοινωνική) είναι τρόπος ζωής και δε φαίνεται ότι θα καταργηθεί στο μέλλον. Όσο η κοινωνία μας επιβάλλει διαδικασίες επιλογής, είναι στρουθοκαμηλισμός να μιλάμε για σχολείο χωρίς αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης» (Δημητρόπουλος, 1989:31). Εκείνο που πρέπει να γίνει είναι η συνεχής βελτίωση των μεθόδων της αξιολόγησης του μαθητή, ώστε να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη πληρότητα, εγκυρότητα, αξιοκρατία και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της και να αποφεύγεται η δημιουργία αδικιών και υποκειμενικών κρίσεων που βλάπτουν την εγκυρότητα της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1997:48).

2.2 Το πρόβλημα της ‘απλής’ βαθμολόγησης

Είναι γνωστό ότι η παραδοσιακή βαθμολόγηση κατέχει πρωτεύουσα θέση στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στα ελληνικά σχολεία και είναι η πλέον γνωστή τεχνική βαθμολόγησης ως εργαλείο ελέγχου για την επίδοση των μαθητών (Ταρατόρη, 2013:68). Η εξέταση των μαθητών γίνεται με προφορικό ή γραπτό τρόπο ή ακόμη και με συνδυασμό των δυο με απαντήσεις σύντομης ή πλήρους ανάπτυξης.

Όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης *«με την παραδοσιακή εξέταση αποδίδεται μεγάλη σημασία στη συγκράτηση από τον μαθητή των όσων γράφονται στα διδακτικά εγχειρίδια ή των όσων λέγονται κατά τη διδασκαλία με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται η ικανότητα για απομνημόνευση»* (Κασσωτάκης, 1994:49). Στην καθημερινότητά του στη σχολική τάξη ο μαθητής καλείται να θυμάται στείρες γνώσεις σε ερωτήσεις μνήμης, πολλές φορές χωρίς να έχει εμπεδώσει την αντίστοιχη διδαχθείσα ύλη και ειδικότερα στην προφορική εξέταση να απαντήσει σε “ανακριτικές” ερωτήσεις με χρονική πίεση. Οι ερωτήσεις που απαιτούν ανάπτυξη είναι συχνά το μοναδικό μέσο προφορικής ή γραπτής εξέτασης των μαθητών, η απομνημόνευση της διδαχθείσας ύλης αποτελούν τη μοναδική πηγή άντλησης πληροφοριών, αλλά και οι περιστασιακές γραπτές και προφορικές εξετάσεις είναι αυτές που καθορίζουν τη θέση του μαθητή στη βαθμολογική κλίμακα της τάξης (Κωνσταντίνου, 2006:92). Τέλος χρησιμοποιούνται τελικές, μεμονωμένες γραπτές εξετάσεις που παίζουν πολύ βαρύ και καθοριστικό ρόλο για το μέλλον του μαθητή.

Μέσα σε μια σχολική τάξη η διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός συνήθως είναι η εξής : σηκώνει το μαθητή που θέλει να εξετάσει στον πίνακα ή από το θρανίο του και του υποβάλει ερωτήσεις που αφορούν το προηγούμενο ή παλαιότερα μαθήματα. Όσο εξετάζει ο εκπαιδευτικός το μαθητή, τον προσέχει και ανά πάσα στιγμή μπορεί να τον διακόψει ώστε να εξετάσει παράλληλα κι άλλους μαθητές ή να συγκρίνει το διάβασμά του με τους υπόλοιπους μαθητές. *«Η παραδοσιακή και πιο συνηθισμένη πορεία μιας διδακτικής ώρας συγκροτείται από την ολιγόλεπτη (περίπου 10 έως 15 λεπτά συνολικά) προφορική εξέταση των μαθητών σε θέμα ή ενότητα που διδάχτηκε την ή τις προηγούμενες μέρες»* (Κωνσταντίνου,

2006:93). Επίσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει όλο το τμήμα του με το γνωστό 10λεπτο τεστ, υποβάλλοντας γραπτώς τις ερωτήσεις του.

Γενικά και με τους δυο παραπάνω τρόπους εξέτασης απαιτείται απομνημόνευση. Ο μαθητής καλείται να θυμηθεί τη διδαγμένη ύλη και όσο μεγαλύτερη ικανότητα έχει στο να θυμάται, τόσο καλύτερη θεωρείται και η απόδοσή του. « *Συμπερασματικά καταλήγουμε στο ότι βαθμολογείται κυρίως η ικανότητα του παραγαλισμού και δε δίνεται βαρύτητα στην κατανόηση του μαθήματος και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης του μαθητή*» (Ταρατόρη, 2000:15).

Η παραδοσιακή βαθμολόγηση έχει θετικά και αρνητικά. Μετά την πολύχρονη εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής θετικά :

- βρισκόμενη σε χρήση πάρα πολλά χρόνια μπορούμε να πούμε ότι έχει συμβάλει στην ανάπτυξη των επιστημών και του πολιτισμού
- η πληρότητα των απαντήσεων που ζητά ο εκπαιδευτικός λειτουργεί θετικά ώστε να εξασκούν οι μαθητές τις νοητικές τους λειτουργίες
- η ευγενής άμιλλα μεταξύ των μαθητών αναπτύσσεται με την παραδοσιακή προφορική εξέταση ,για το ποιος θα απαντήσει με ωραίο προφορικό λόγο και η απομνημόνευση των περισσότερων σημείων του διδαγμένου μαθήματος ενισχύει την αυτοπεποίθησή του μαθητή
- ο εκπαιδευτικός κερδίζει σε χρόνο γιατί η εξέταση των μαθητών του δεν απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία, αλλά και τα αποτελέσματα για την επίδοση των μαθητών του είναι άμεσα και γρήγορα
- η προφορική ή γραπτή εξέταση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη άποψη για την ποιότητα του μαθητή του και ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο, να δει τα προβλήματα έκφρασης, αν υπάρχουν, ή τις βαθύτερες σκέψεις του μαθητή ή ακόμα και τη λογική του μαθητή να παρουσιάζει πρόσωπα και γεγονότα
- για να απαντήσει σε προφορική ή γραπτή εξέταση ο μαθητής πρέπει να έχει δουλέψει στο σπίτι και απομνημονεύσει βασικά σημεία του μαθήματος, οπότε αποκλείουμε τον παράγοντα "τύχη" που μπορεί να έχει με άλλου τύπου ερωτήσεις (κλειστού τύπου)

Από την άλλη μεριά η παραδοσιακή αξιολόγηση με τη βαθμολογία έχει και κάποια αρνητικά σημεία.

- υπάρχει υποκειμενικότητα της βαθμολογίας η οποία σε αρκετές περιπτώσεις εξαρτάται από την ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού, παρόλο που δεν γίνεται σκοπίμως (Ταρατόρη, 2015:73). Επίσης όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης «*όλοι οι ερευνητές παιδαγωγοί συμφωνούν ότι η αξιολόγηση μιας και της αυτής εργασίας από*

διαφορετικούς κριτές δίνει αποτελέσματα που διαφέρουν μεταξύ τους και συχνά μάλιστα πάρα πολύ» (Κασσωτάκης, 1994:57)

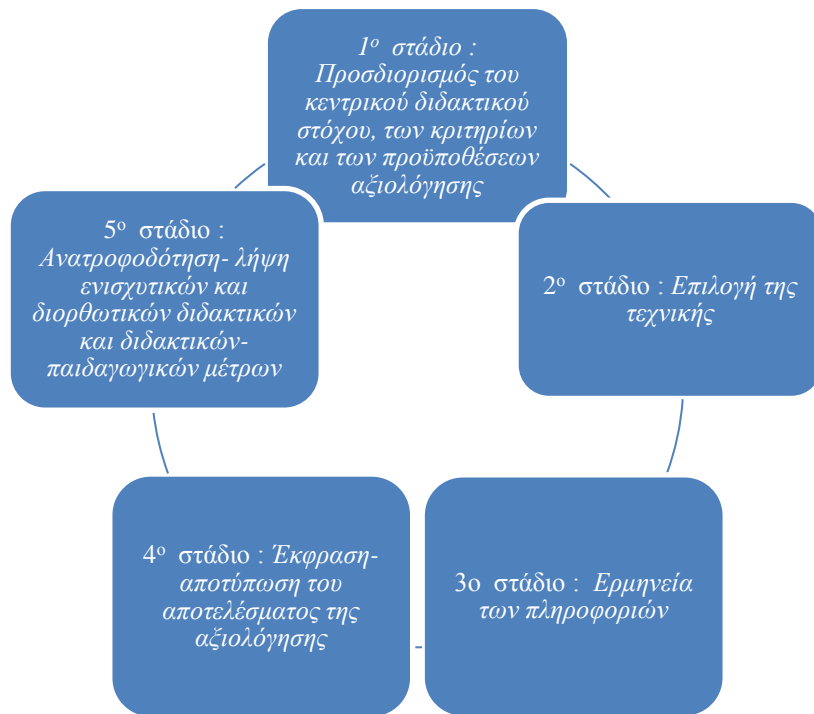
- «ο μαθητής αφιερώνει γενικά πάρα πολύ χρόνο στην απομνημόνευση και αναπαραγωγή στη συνέχεια, ξερών γνώσεων, πράγμα επιζήμιο για την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης» (Κασσωτάκης, 1994:54). Γενικώς ο μαθητής δεν αυτενεργεί αλλά προσπαθεί να αποστηθίζει γνώσεις, οπότε αποκτά παθητικό ρόλο και στερείται τη χαρά της ανακάλυψης και της δημιουργίας (Ταρατόρη, 2015:73).
- αρκετές φορές η αξιολόγηση ενός μαθητή κρίνεται με βάση τη συμπεριφορά του είτε είναι καλή (φρόνιμος) είτε κακή (ενοχλητικός, αυθάδης, δημιουργεί προβλήματα στο σύνολο της τάξης).
- επίσης πολλές φορές η αξιολόγηση οδηγεί το μαθητή σε αθέμιτο ανταγωνισμό (αντιγραφή) ή σε καταστάσεις όπως η βαθμοθηρία
- η προκατάληψη που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός ως προς τον μαθητή. Αυτό συμβαίνει συχνά λόγω της κοινωνικής τάξης του μαθητή (παιδί άλλου εκπαιδευτικού, γιατρού κτλ) ή της οικονομικής κάστας στην οποία ανήκει ο μαθητής (πλούσια ή φτωχή οικογένεια) με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ο τρόπος που τον αξιολογεί (Ταρατόρη, 2015: 73-76)
- τέλος η αξιολόγηση επηρεάζεται πολύ συχνά και από την εμφάνιση του γραπτού του μαθητή. Αν είναι καθαρό, με ωραία γράμματα, προσεγμένο, ακόμη κι αν δεν είναι απολύτως σωστά αυτά που γράφει ο μαθητής, η βαθμολογία του θα είναι αρκετά ενισχυμένη στις περισσότερες των περιπτώσεων

Ως συμπέρασμα μπορούμε να πούμε ότι ο παραδοσιακός τρόπος για την αξιολόγηση παραμερίζει το πνεύμα της ομαδικής προσπάθειας και συνεργασίας και καλλιεργεί στα άτομα τον εγωκεντρισμό και την ψυχολογία της υπακοής σε εντολές και θεωρίες που δεν αναπτύσσουν την δημιουργική τους σκέψη (Κασσωτάκης, 1994: 69).

2.3 Τα στάδια της αξιολόγησης του μαθητή

Κατά την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να έχει φροντίσει για την οργάνωση των μεθόδων που θα ακολουθήσει, έτσι ώστε να έχει επιτυχία η εφαρμογή της στους μαθητές του. Έτσι λοιπόν είναι σχεδόν αναγκαίο ο διδάσκων να χωρίσει την διαδικασία αξιολόγησης που θα εφαρμόσει σε επιμέρους στάδια και να τα γνωστοποιήσει στους μαθητές του για να μπορέσουν και οι μαθητές να έχουν μια πλήρη εικόνα στο μυαλό τους για την διδακτική δομή που θα ακολουθηθεί και να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν και αυτοί με επιτυχία.

Ο Κωνσταντίνου (2004: 48-49) προτείνει την κατηγοριοποίηση της μαθητικής αξιολόγησης σε 5 στάδια (σχ.1):



Σχήμα 1

1^ο στάδιο : Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης

Κατά το στάδιο αυτό έχουμε καθορισμό των στόχων του γνωστικού αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό, ώστε να προσδιορίσει την ετοιμότητα των μαθητών

2^ο στάδιο : Επιλογή της τεχνικής

Κατά το στάδιο αυτό έχουμε επιλογή εκπαιδευτικών στρατηγικών και συγκέντρωση απαιτούμενων υλικών ώστε να πραγματοποιηθεί η παράδοση του γνωστικού αντικειμένου. Με την επιλογή τεχνικής εννοούμε την επιλογή του εργαλείου της αξιολόγησης, με το οποίο θα συλλέξει ο εκπαιδευτικός τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και θα αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών του (π.χ. γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, σύνθετες εργασίες). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει συνδυασμό τεχνικών. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μια εγκυρότερη, αντικειμενικότερη και σαφώς πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το σύνολο των ικανοτήτων του μαθητή.

3^ο στάδιο : Ερμηνεία των πληροφοριών

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσδιορίζει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχε θέσει ανάλογα με το επίπεδο μάθησης των μαθητών του

4^ο στάδιο : Έκφραση-αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο που θα εκφράσει την αξιολόγηση των μαθητών του και αυτό μπορεί να το κάνει είτε ποσοτικά δηλαδή με βαθμούς είτε ποιοτικά δηλαδή προσδιορίζοντας κάποιους λεκτικούς, περιγραφικούς χαρακτηρισμούς

5^ο στάδιο : *Ανατροφοδότηση- λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων*

Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός κάνει μια εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στρατηγικών που ακολούθησε και επανεκτιμά τη μαθησιακή διαδικασία ώστε αν χρειάζεται να την ανατροφοδοτήσει με νέα στοιχεία. Δηλαδή αξιολογεί το διδακτικό του έργο. Αξιολογεί, αν οι τεχνικές που χρησιμοποίησε για την αξιολόγηση των μαθητών ήταν οι κατάλληλες, αν επετεύχθησαν οι στόχοι που είχε θέσει, πληροφορείται για ενδεχόμενες ελλείψεις των μαθητών σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, με απώτερο στόχο τη λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων.

2.4 Τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή

Από τις πιο βασικές αποστολές του εκπαιδευτικού έργου κατά την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων ενός δασκάλου είναι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του πρέπει να γνωρίζει όλες εκείνες τις τεχνικές αξιολόγησης που θα τον βοηθήσουν να επιλέξει στο ποια θα είναι η κατάλληλη ώστε να διαμορφώσει την τελική του κρίση. Έτσι λοιπόν μια σειρά από τεχνικές είναι διαθέσιμες για αυτό το σκοπό. Τεχνικές λέγονται τα εργαλεία με τα οποία θα γίνει η συλλογή των πληροφοριών εκείνων που θα καταστήσουν γνωστό στον εκπαιδευτικό για την επίτευξη ή μη, των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2000: 49).

Οι τεχνικές αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσει κάθε εκπαιδευτικός έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο της διδασκαλίας αλλά και με την γνώση του εκπαιδευτικού πάνω στην τεχνική. Τα είδη των τεχνικών αξιολόγησης είναι δυο 1) οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης και 2) οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.

Στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης ανήκουν οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις, τα τεστ, τα ερωτηματολόγια και οι ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου. Κατά τις τεχνικές αυτές απαιτείται από το μαθητή συγκράτηση όλων όσων γράφονται στα εγχειρίδια, αλλά και όσων λέγονται στην διδασκαλία, με συνέπεια να υπερτονίζεται η ικανότητα της απομνημόνευσης χωρίς πολλές φορές να εμβαθύνει ο μαθητής στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, άρα στη στεία μάθηση. Γι αυτό και τις περισσότερες φορές το μοναδικό μέσο εξέτασης των μαθητών , γραπτά και προφορικά, χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις ανάπτυξης (Κασσωτάκης, 1987:49).

Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2004: 67) «οι ερωτήσεις, ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας αποβλέπουν: α) στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, β) στην κατανόηση, εμπέδωση, γ)

στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, και δ)στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων, όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία» .

Η δημιουργία και η σύνταξη των ερωτήσεων δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Απαιτεί από τον εκπαιδευτικό εμπειρία και επινοητικότητα. Κάθε εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να γνωρίζει σε βάθος την εξεταστέα ύλη, να συνδυάζει και να διατυπώνει με σαφήνεια τις ερωτήσεις του και να βρίσκει τέτοιες ώστε να εξυπηρετούν τους παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς στόχους του. Επίσης οφείλει να γνωρίζει την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών του και την πνευματική τους ικανότητα ώστε να μη ζητάει να απαντήσουν απίθανα πράγματα , να είναι καλός χειριστής του γραπτού λόγου και γνώστης της μεθοδολογίας της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1998: 157).

Με την πρόοδο της κοινωνίας , πολλά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αρχίσει να εφαρμόζουν αρκετές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και πολύ περισσότερο κάτω από το πρίσμα της πίεσης για συνεχώς βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν ο φάκελος υλικού (portfolio) , οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (projects) , οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics) , το παιδαγωγικό ημερολόγιο, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση είναι μερικές από τις εναλλακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται ευρέως στα σύγχρονα ευρωπαϊκά κράτη. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου *«Στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση κυρίως στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της. Συγχρόνως αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή «ταυτότητα» του μαθητή»*(Κωνσταντίνου, 2002: 44).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ελεύθερος να επιλέξει μια τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών του, που ταιριάζει σε κάθε περίπτωση που αντιμετωπίζει. Έτσι μόνο θα μπορέσει να αποδώσει καλύτερα την πρόοδο του κάθε μαθητή του χωριστά και να φτάσει στα επιθυμητά επίπεδα των μαθησιακών του στόχων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο - ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

3.1 Η προφορική εξέταση

Η πρώτη και πιο απλή μορφή αξιολόγησης είναι η προφορική εξέταση που εφαρμόζεται σε πολλά κράτη της Ευρώπης. Σε βάθος χρόνου έχει επικριθεί ιδιαίτερα για τα προβλήματά της, ωστόσο όμως κατέχει ουσιαστικό ρόλο για την αξιολόγηση των μαθητών και τον προσδιορισμό της επίδοσής τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Αθανασίου, 2000α : 88).

Η προφορική εξέταση διενεργείται συνήθως κατά το πρώτο δεκάλεπτο ή τέταρτο της σχολικής ώρας και αυτό ανάλογα με τη σπουδαιότητα του γνωστικού αντικειμένου ή με το πλήθος των μαθητών της τάξης.

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000:89) ως προφορική εξέταση ορίζεται «κάθε προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ελέγξει προφορικά και να εκτιμήσει την επίδοση των μαθητών σε ένα μάθημα (κεφάλαιο, ενότητα, κτλ.) σε ποικίλους τομείς: γνωστικό, συναισθηματικό, πρακτικό. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται μόνο στο να εκτιμήσει την επίδοση του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα της ημέρας. Διερευνά και συνεκτιμά, παράλληλα, τη συμμετοχή κάθε μαθητή στη διδασκαλία, την ανταπόκρισή του στις εντολές και τις εργασίες που του αναθέτει στο σπίτι και στο σχολείο, τη στάση του στο μάθημα, τις ικανότητες αλλά και τις πρακτικές δεξιότητες που έχει για τη λύση προβλημάτων, την εκτέλεση ασκήσεων ή κινήσεων, τη χρήση μέσων και οργάνων κ.ά..».

Άλλες φορές πάλι η προφορική εξέταση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα όταν πρόκειται για απολυτήριες ή πτυχιακές εξετάσεις ή εισαγωγικές εξετάσεις σε ανώτερα ιδρύματα (Κωνσταντίνου, 2004: 82-83).

Η προφορική εξέταση έχει ενδιαφέρον και λόγο ύπαρξης, όταν είναι ενταγμένη σε ένα πλαίσιο συνεχόμενης και άμεσης επικοινωνίας του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Ο ρόλος της πρέπει να είναι τέτοιος ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η ικανότητα ή η αδυναμία του μαθητή σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που επηρεάζει την απόδοσή του, καθώς και ο εκπαιδευτικός να βρίσκει τρόπους μετάδοσης της γνώσης με ενδιαφέρον και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να διαπιστώσει και την αποτελεσματικότητα του δικού του έργου ως προς τους μαθητές του. Οι διαπιστώσεις που θα κάνει ο εκπαιδευτικός για τη εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές του, έχουν ιδιαίτερη σημασία αφού είναι συνεχόμενες, συστηματικές και τακτικές, οπότε παρέχουν μια καλή εικόνα για το τι συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη (Αθανασίου, 2000:110).

Κατά τον Κωνσταντίνου (2004:100) ο παραδοσιακός τρόπος που συντελείται η προφορική εξέταση, αφού στηρίζεται σε μια ολιγόλεπτη διαδικασία στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας, απέχει πολύ από την παιδαγωγική λειτουργία που αποδίδεται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Και αυτό, γιατί δεν αποσκοπεί να βοηθήσει το μαθητή να αποκτήσει τη γνώση σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, αλλά να διαπιστώσει αν απομνημόνευσε σε ικανοποιητικό βαθμό το μάθημα της ημέρας.

Επίσης, μια τέτοια διαδικασία αδυνατεί να ελέγξει έγκυρα και αξιόπιστα την πρόοδο των μαθητών και να τους αξιολογήσει, όπως πρέπει. Η εξάρτηση της βαθμολογίας από το ευκαιριακό αποτέλεσμα μίας ή δύο ολιγόλεπτων ατομικών εξετάσεων μεγιστοποιεί το ρόλο της τύχης, και μειώνει στο ελάχιστο την αξιοπιστία του αποτελέσματος (Κασσωτάκης, 1998:53).

3.2 Η γραπτή εξέταση

Η γραπτή εξέταση είναι η πιο διαδεδομένη μορφή εξέτασης για την αξιολόγηση της επίδοσης ενός μαθητή. Και αυτό γιατί κατά τα γνωστά «scripta manent» (τα γραπτά μένουν), οπότε ο καθηγητής μπορεί να επανέρχεται στο παρελθόν και να συμβουλευτεί τα γραπτά του μαθητή και οπότε να συμπεραίνει για την πρόοδό του ή όχι, αλλά και για να αιτιολογεί τη βαθμολόγηση του μαθητή στον ίδιο αλλά και στους γονείς του.

Με τον όρο «γραπτές εξετάσεις» στην εκπαίδευση εννοούμε τον γραπτό τρόπο επίδοσης ενός μαθητή στο μάθημα, σε μια ενότητα ή σε μια αντίστοιχη ποσότητα ύλης. Θεωρούνται ως ο πλέον επίσημος τρόπος εξέτασης της γνώσης που απέκτησαν οι μαθητές, τόσο κατά τη θητεία τους στα θρανία, όσο και μετά από αυτή διεκδικώντας μια θέση εργασίας στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα (Αθανασίου, 2000α : 112-113).

Οι γραπτές εξετάσεις χωρίζονται σε δυο κατηγορίες : στις ανεπίσημες και στις επίσημες. Ανεπίσημες είναι αυτές που καλούνται να δώσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ή των ασκήσεων που δίνονται στο σπίτι για την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και στις επίσημες που είναι αυτές

που πραγματοποιούνται στο τέλος του σχολικού έτους ή στο τέλος των τετραμήνων (Αθανασίου, 2000α : 112-113).

Κατά τον Αθανασίου (2000α : 112) : *«με τις γραπτές εξετάσεις επιδιώκεται ο έλεγχος της ποιότητας και της ποσότητας των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα :*

A)Να κάνουν διάγνωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς.

B) Να ενημερώνονται οι ίδιοι για την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Γ) Να ενισχύουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές, τους γονείς, τη διεύθυνση του σχολείου και κάθε ενδιαφερόμενο φορέα για την επίδοση των μαθητών και την αποδοτικότητα του διδακτικού έργου.

Δ) Να οδηγούνται στη λήψη σωστών και τεκμηριωμένων αποφάσεων για διδακτικά θέματα, καθώς και για τη προαγωγή των μαθητών, την επιλογή τους για διάφορους σκοπούς κ.λπ.».

Επίσης οι γραπτές εξετάσεις κατά τον Αθανασίου (2000α : 114-115) θεωρούνται σημαντικές γιατί :

- Διευκολύνουν την οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των απαντήσεων κατά πιο οργανωμένο τρόπο.
- Παρέχουν αρκετή άνεση στους μαθητές για να απαντήσουν.
- Τα θέματα που δίνονται για ανάπτυξη είναι κατά κανόνα κοινά για όλους τους μαθητές.
- Στις γραπτές εξετάσεις τα «γραπτά μένουν» (scripta manent), οπότε είναι εύκολος ο έλεγχος της επίδοσης του μαθητή, αν απαιτηθεί.
- Η επίδοση σε μια γραπτή εξέταση δεν επηρεάζεται, άμεσα τουλάχιστον, από άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως: φύλο, εμφάνιση, ντύσιμο κ.λπ.
- Διευκολύνουν τους μαθητές, που έχουν σχετικά προβλήματα στην προφορική επικοινωνία

Οι γραπτές εξετάσεις έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών , όμως πολλοί είναι εκείνοι που τονίζουν τις αρνητικές συνέπειές τους στο γνωστικό, διανοητικό και ψυχολογικό επίπεδο των μαθητών. Συγκεκριμένα :

- Οι γραπτές εξετάσεις καλλιεργούν στους μαθητές την ψυχολογία της τυφλής υπακοής σε εντολές και δεν αναπτύσσουν τη δημιουργική ικανότητά τους (Κασσωτάκης,1989:69).

- «Οι διαδικασίες μάθησης «διαστρεβλώνονται» παιδαγωγικά και εξωθούν τους μαθητές στον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα. Το γεγονός αυτό εμποδίζει στους μαθητές την ανάπτυξη ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος (αλληλεγγύη), ενώ παράλληλα συμβάλλει στην εμφάνιση εγωιστικών-ατομικιστικών τάσεων και στάσεων»(Κωνσταντίνου,2004:77).

- Ο φόβος της αποτυχίας που αυξάνεται συχνά από το φόβο της τιμωρίας, εξωθεί τους μαθητές στην απάτη (Κασσωτάκης,1989:69).

- «Μερικές από τις γραπτές εξετάσεις, όπως αυτές που χρησιμοποιούν ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση, καταγγέλλονται ότι δεν έχουν εγκυρότητα περιεχομένου, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στη βαθμολογία» (Αθανασίου, 2000α:116).
53

- «Βασίζονται, στην πλειοψηφία τους, στις μνημονικές ικανότητες των μαθητών. Άλλες ικανότητες ελάχιστα καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσα από αυτή την τεχνική εξέτασης» (Αθανασίου,2000:116).

- «Η πίεση για υψηλή επίδοση στις εξετάσεις και η απειλή της αποτυχίας προκαλούν στους μαθητές αισθήματα άγχους, φοβίας, ανασφάλειας, που μπορούν να οδηγήσουν μέχρι και στην αυτοκτονία, ενώ παράλληλα για το μαθητή ελλοχεύει ο κίνδυνος στιγματισμού και περιθωριοποίησης» (Κωνσταντίνου,2004:77).

Γενικά οι γραπτές εξετάσεις επικρίνονται γιατί έχουν ως σημείο αναφοράς κατά κύριο λόγο, υποκειμενικά μέσα, την μονομέρεια και την αποκλειστικότητα χρήσης του αξιολογητή και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διεξάγονται (Κωνσταντίνου, 2004:79).

Παρόλα αυτά, παρά τις προσπάθειες κατάργησης ή αναδόμησης κάποιων μορφών εξετάσεων, οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις εξακολουθούν να κατέχουν τον πρώτο ρόλο στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αυτό λοιπόν κάνει αναγκαίο ότι εκτός από τις παραπάνω μορφές εξέτασης θα πρέπει στα σχολεία να εφαρμοστούν κι άλλες εναλλακτικές μορφές, ώστε να αποφεύγεται η υποκειμενικότητα και πολύ περισσότερο να διαμορφώνονται προϋποθέσεις που να εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του αποτελέσματός τους και φυσικά να επιτυγχάνεται και η παιδαγωγική λειτουργία τους (Κωνσταντίνου, 2000:80).

3.3 Το τεστ

Το τεστ είναι η απλούστερη μορφή αξιολόγησης της επίδοσης ενός μαθητή, η οποία εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα. Κατά τη διάρκεια μιας σχολικής περιόδου μπορούν να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί τη συχνότητα των τεστ, ώστε να ελέγχουν αν οι μαθητές είναι πάντα προετοιμασμένοι από το σπίτι. Δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των ολιγόλεπτων αυτών εξετάσεων, παρά μόνο να αναφέρονται στο μάθημα της ημέρας και να μην έχουν μια μορφή επανάληψης, γιατί τότε παραπέμπουν στο διαγώνισμα.

Βέβαια η συχνή χρησιμοποίησή τους ελλοχεύει τον κίνδυνο να γίνει αυτοσκοπός ο βαθμός στο μάθημα και να χαθεί η ουσία που είναι η εμπέδωση του αντικειμένου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεχτικός στη διατύπωση και τη σαφήνεια των ερωτήσεων ώστε να μην μπερδεύουν τους μαθητές, τους παραπλανούν και τους αγχώνουν. Γι αυτό και συχνά διοργανώνονται γραπτές εξετάσεις με ανοιχτά βιβλία ώστε να μειώνεται το άγχος των μαθητών (Oosterhof, 2010 : 114).

Συνήθως οι γραπτές αυτές ολιγόλεπτες δοκιμασίες είναι ένα μικρό σύνολο από ερωτήσεις ανοιχτού/ ή κλειστού τύπου με σκοπό οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματά τους για να λάβουν, έγκαιρα, αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, να ορίσουν επιμέρους στόχους για τους μαθητές τους και να συγκεντρώσουν δεδομένα για τη διαμόρφωση του μαθησιακού προφίλ του μαθητή.

Τα συχνά τεστ παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να επιδείξουν το βαθμό κατανόησης που απέκτησαν σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και να εξοικειωθούν με τις γραπτές εξετάσεις που θα ακολουθήσουν για πιο σημαντικά επίπεδα εξέλιξής τους (όπως το πανεπιστήμιο) . Επίσης τα συχνά τεστ παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με τα σημεία που καταγράφουν οι μαθητές καλές επιδόσεις σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους και τα σημεία στα οποία χρειάζεται να βελτιωθούν.

3.4 Κατ' οίκον εργασίες

Τέλος μια πολύ συνηθισμένη μορφή παραδοσιακής αξιολόγησης είναι και η εργασία που δίνεται στους μαθητές για το σπίτι, ώστε να εξασκήσουν αυτά τα οποία άκουσαν στο σχολείο και να εμπεδώσουν καλύτερα το αντικείμενο διδασκαλίας. Τις περισσότερες φορές όμως , αυτή η κατ' οίκον εργασία παραπέμπει στην αποστήθιση και παπαγαλία ενοτήτων που αμέσως σε εύλογο χρονικό διάστημα θα ξεχαστούν από τους μαθητές. Μπορούν όμως να γίνουν χρήσιμες τέτοιες κατ' οίκον εργασίες , αν δοθούν έτσι από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές να μάθουν να διαχειρίζονται το χρόνο τους, να βρίσκουν διάφορες πληροφορίες από το διαδίκτυο ή τη βιβλιοθήκη και γενικώς να αναπτύξουν συνήθειες μελέτης και αυτοπειθαρχίας (Μανωλάκος, 2010:5).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο - ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

4.1 Μια διαφορετική προσέγγιση της αξιολόγησης

Μετά τη διεθνή απήχηση που είχαν τα αποτελέσματα των ερευνών των Black & William (1998) στα τέλη της δεκαετίας του '90, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης έδωσαν την ευκαιρία να επαναπροσδιοριστεί ο σκοπός της αξιολόγησης και να αλλάξει τόσο ο μονοδιάστατος ρόλος της όσο και η αποσπασματική λειτουργία της στη σχολική τάξη. Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές έχουν επηρεάσει και διαφοροποιήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές σχετικά με την αξιολόγησή τους. Επιπρόσθετα, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, ανέτρεψαν την κυριαρχία της «τελικής» ή «αθροιστικής» αξιολόγησης που πραγματοποιείται συνήθως στο τέλος μιας διδασκαλίας, μιας ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου. Επιπλέον, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης συνεισέφεραν ώστε η αξιολόγηση να αποτελεί βασική συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης και να έχει διττό σκοπό. Από τη μία μεριά να ανατροφοδοτήσει τη διδασκαλία ενισχύοντας το εκπαιδευτικό έργο και συνεισφέροντας στη βελτίωση των μαθητών και από την άλλη μεριά να πληροφορήσει τους μαθητές καθώς και τους γονείς για τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί.

Ταυτόχρονα, είναι φανερό ότι η αξιολόγηση της επίδοσης ενός μαθητή δεν μπορεί να απαριθμεί μόνο το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, ούτε να αποτελεί μια διαφορετική δραστηριότητα που γίνεται αποσπασματικά στην αρχή της σχολικής ώρας ή στο τέλος μιας χρονικής περιόδου, αλλά ότι είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική πράξη και ότι είναι μια συνεχής διαδικασία που μπορεί να συμβάλει θετικά τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση. Βασική αρχή αυτής της θεώρησης είναι ότι κάθε μαθητής ακολουθεί τη δική του ξεχωριστή μαθησιακή πορεία, ανάλογα με τις εμπειρίες του, τα ενδιαφέροντά του, αλλά και πολύ περισσότερο με τον ρυθμό τον οποίο μαθαίνει και αφομοιώνει. Άρα κατά την αξιολόγηση του κάθε μαθητή χωριστά είναι απαραίτητο να λαμβάνεται

υπόψη η μοναδικότητα της προσωπικότητά του και η δυναμική στην προοπτική της βελτίωσής του.

Επίσης το γεγονός από τη μια ότι δίνεται έμφαση μόνο στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών , χωρίς να λαμβάνεται υπόψη όλες οι μεταβλητές της ανάπτυξής τους και από την άλλη η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή σε ένα καθορισμένο χρονικό περιθώριο, με θέματα αξιολόγησης κοινά σε όλους, δε μπορεί να μας δώσει στοιχεία για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών ούτε για την πετυχημένη ή όχι μαθησιακή τους πορεία. Οι νέες αντιλήψεις και τεχνικές για την αξιολόγηση ανατρέπουν καθοριστικά το μονοδιάστατο αυτό σκοπό της, που εστιάζει μόνο στο αποτέλεσμα και δίνουν έμφαση στην ίδια τη διαδικασία και στους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την αξιολόγηση ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη συνεργασία του με τους μαθητές του, δίνοντάς τους μεγαλύτερες δυνατότητες να βελτιωθούν.

Με βάση λοιπόν τις παραπάνω σύγχρονες θεωρήσεις, αλλά και τα προγράμματα σπουδών στις υποχρεωτικές βαθμίδες φοίτησης (νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο) η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται αντιληπτή ως μια συνεχής διαδικασία συλλογής, τεκμηρίωσης, ερμηνείας και αξιοποίησης πληροφοριών τόσο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και για τη σύνθεση του μαθησιακού τους προφίλ των μαθητών με σκοπό να υποστηριχτεί η πρόοδός τους. Έτσι λοιπόν με βάση την παραπάνω ερμηνεία η αξιολόγηση αφορά τη συγκέντρωση και αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης σε δυο διαφορετικά επίπεδα : α) αξιολόγηση της μάθησης και β) αξιολόγηση για τη μάθηση.

Οι δυο παραπάνω προσεγγίσεις πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό με τους εξής τρόπους :

α) με τη συλλογή εκπαιδευτικών τεκμηρίων ή αποδείξεων σχετικά με τη μαθησιακή πορεία του μαθητή επί συνεχής βάση. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός σε τακτά χρονικά διαστήματα εξετάζει την επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς που κρίνει ο ίδιος και ανάλογα ενημερώνει τους μαθητές που είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, αλλά και τους γονείς για την πορεία της μαθησιακής τους εξέλιξης, αλλά και ως προς την κατάκτηση της γνώσης και τον τρόπο που μαθαίνουν

β) το σχηματισμό του μαθησιακού προφίλ του μαθητή με σκοπό να πληροφορήσει τον κηδεμόνα , αλλά και τον ίδιο το μαθητή με ανατροφοδοτικό προσανατολισμό. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους, αξιοποιεί συνεχώς δεδομένα από την διδακτική διαδικασία και τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτή, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας της μάθησης που θα οδηγήσει στην προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή σε διάφορους τομείς. Η αξιολόγηση για τη μάθηση αποτελεί μια αναστοχαστική διαδικασία : αξιοποιείται από τους μαθητές για να αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές μάθησής τους και από τον εκπαιδευτικό για να επανεξετάζει τις πρακτικές του.

Τα δυο παραπάνω επίπεδα δεν είναι ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Φυσικά παίζει ρόλο ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα τα συνδέσει ώστε να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες και τα στοιχεία που συλλέγει καθημερινά για τους μαθητές του με τέτοιο τρόπο που να τα αξιοποιήσουν οι ίδιοι οι μαθητές του για την προσωπική τους βελτίωση.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των στοιχείων που συλλέγει ο εκπαιδευτικός, ώστε να παροτρύνει τους μαθητές του να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και αναπτυξιακοί στόχοι που προέκυψαν κατά τη διαδικασία, να οργανώσει και να πραγματοποιήσει τα επόμενα βήματα για την ενίσχυση της διδασκαλίας του, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο εργάζεται και προσεγγίζει τους μαθητές του.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση διεξάγεται καθημερινά καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός προς τους μαθητές του, οι απαντήσεις που λαμβάνει, ο διάλογος που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη, οι ολιγόλεπτες δοκιμασίες για την κατανόηση της ύλης που διδάχτηκε, αλλά και η παρατήρηση προς τη συμμετοχή και τη συμπεριφορά των μαθητών του, θα βοηθήσουν το δάσκαλο και τους μαθητές του να εκτιμήσουν καλύτερα τι γνωρίζουν, αν εμπέδωσαν αυτό που διδάχτηκαν ή καλύτερα ανακάλυψαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και πώς να τις αξιοποιούν, να προσδιορίζουν τα δύσκολα σημεία που αντιμετωπίζουν, αλλά και να ανακαλύψουν τα δυνατά τους σημεία πάνω στα οποία θα στηρίζουν τα βήματά τους με στόχο την προσωπική τους βελτίωση.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι σημαντική γιατί εμπλέκει τους μαθητές στην αξιολόγησή τους και τους προσφέρει ανατροφοδότηση ώστε να καταλάβουν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, αλλά και το επίπεδο στο οποίο δύνανται να φτάσουν, καθώς και πιθανούς τρόπους να το πετύχουν αποκτώντας έτσι μια μορφή αυτογνωσίας. Τα αποτελέσματα δε της αξιολόγησης αυτής χρησιμοποιούνται για την ενημέρωση των κηδεμόνων που αγωνιούν για την γενικότερη αναπτυξιακή πορεία των παιδιών τους. Έτσι αυτή η αξιολόγηση αφορά καθημερινά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών του και είναι συστηματικό και απαραίτητο στοιχείο για τη μάθηση και τη διδασκαλία που τεκμηριώνει το πώς μαθαίνει το παιδί και για τα αποτελέσματα της μάθησης δηλαδή για το τι μαθαίνει το παιδί. Οι δυο μορφές που αναφέρονται έχουν διαμορφωτική λειτουργία, αποσκοπούν στη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών και στη βελτίωση των πολλών και διαφορετικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Perrenoud, 1991).

Ακριβώς τον παραπάνω ρόλο έχει η πλέον εξελιγμένη μορφή αξιολόγησης που είναι η περιγραφική αξιολόγηση, δηλαδή

α) καθημερινά αλληλεπιδρά ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές μέσα στην τάξη, ο οποίος συλλέγει ενδείξεις για τη μάθηση και την ανάπτυξή τους (αξιολόγηση για τη μάθηση) και

β) ο εκπαιδευτικός συνθέτει ο μαθησιακό προφίλ του μαθητή στο τέλος μιας χρονικής περιόδου για την ενημέρωση των ίδιων των μαθητών αλλά και των κηδεμόνων τους (αξιολόγηση της μάθησης).

4.2 Σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης

4.2.1 Παρατήρηση

Η παρατήρηση ως μέθοδος αξιολόγησης αφορά τον εκπαιδευτικό ως προς τους μαθητές του, αλλά και τους μαθητές ως προς τους συμμαθητές τους. Η παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη, παρέχει ίσως τις πιο αξιόπιστες πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών του και την ανάπτυξή τους. Παράλληλα παρέχει ευκαιρίες για την αξιολόγηση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής λειτουργίας που έχει ως στόχο να αντλεί στοιχεία με σκοπό την ανατροφοδότηση. Για τους λόγους αυτούς η παρατήρηση χρειάζεται να είναι συστηματική .

«Η συστηματική παρατήρηση (systematic observation) είναι μια δυναμική ποιοτική μέθοδος που αξιοποιείται προκειμένου να καταγραφούν από τον παρατηρητή φαινόμενα και καταστάσεις, όπως αυτά λαμβάνουν χώρα. Τη χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και ερευνητές για να κατανοήσουν τα γεγονότα όπως αυτά διαδραματίζονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε στη συνέχεια μέσα από μια αναλυτική διαδικασία να αναδειχθούν τα νοήματα των πράξεων των υποκειμένων και των σύνθετων αλληλεπιδράσεων » (Bernard, 2006).

Υπάρχουν δυο είδη παρατηρήσεων : δομημένες ή μη δομημένες. Δομημένη είναι η παρατήρηση που ο εκπαιδευτικός την έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων, πότε , πώς και πού θα παρατηρήσει το μαθητή και στο τέλος καταγράφει τα αποτελέσματά του. Μη δομημένη είναι η παρατήρηση που πραγματοποιείται μέσα σε συνθήκες αναδυόμενων καταστάσεων και παρέχει πολύ σημαντικές επίσης πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό.

Όταν ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα αποτελέσματα της παρατήρησης , τότε έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να επισημάνει τι έχει μάθει ο μαθητής, αλλά και τον τρόπο που το έχει μάθει , τι τον κινητοποιεί, καθώς και ποια είναι η αλληλεπίδραση του μαθητή με τον τρόπο διδασκαλίας της μάθησης. Έτσι τα στοιχεία που καταγράφει ο εκπαιδευτικός θα του επιτρέψουν σταδιακά να διαγνώσει «πώς μαθαίνουν οι μαθητές του» , αλλά και «τι έχουν μάθει». Άρα θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει τα επόμενα στάδια της διαδικασίας της διδασκαλίας του, είτε αφορά έναν μαθητή, είτε μια ομάδα είτε ολόκληρη την τάξη του. Οπότε με την παρατήρηση υπάρχει μια δυναμική προοπτική συνεχούς ανασχεδιασμού, καθώς εμπλουτίζεται διαρκώς η διδασκαλία του με βάση συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο εκπαιδευτικός, έχοντας συντονιστικό ρόλο, παρατηρώντας τη συμπεριφορά των μαθητών του όταν τους χωρίσει σε ομάδες μπορεί να σχηματίσει γνώμη :

α) για τη λειτουργία των ομάδων με άξονα τη συμμετοχή των μαθητών στην ομάδα, την επεξεργασία των πηγών και τη συμβολή τους στην εξέλιξη του θέματός τους

β) να επιλέξει κάποιους συγκεκριμένους μαθητές που θα ήθελε να εστιάσει στη συμπεριφορά τους και να βγάλει συμπέρασμα για τη στάση τους απέναντι στους άλλους κατά τη διάρκεια της συζήτησης ή να διερευνήσει τη συμβολή τους κατά την καταγραφή του τελικού αποτελέσματος της εργασίας

γ) να προσδιορίσει τις ανάγκες των μαθητών και να συγκεντρώσει πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με συνομηλίκους τους

δ) να αξιολογήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές των μαθητών του και πώς τις χρησιμοποιούν για να φτάσουν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα

ε) να γνωρίσει τα ενδιαφέροντά τους , αλλά και το επίπεδο της διανοητικής τους και της κοινωνικής τους ανάπτυξης

Κάποιες από τις ικανότητες και τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές ,γίνονται αντιληπτές μόνο την ώρα που συμβαίνουν, οπότε η παρατήρηση ίσως είναι ο μοναδικός τρόπος για να αξιολογηθούν. Τέλος η παρατήρηση ως τεχνική αξιολόγησης, έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να έχει διάρκεια μέσα στο χρόνο και να πραγματοποιείται σε διαφορετικές συνθήκες, ως προς διαφορετικές πτυχές και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος.

Η τεχνική της παρατήρησης μπορεί να καταγραφεί από τον εκπαιδευτικό με διάφορους τρόπους. Τέτοιοι είναι :

α) *οι ανεκδοτικές καταγραφές* : είναι σχετικά σύντομες, ανοιχτές, αφηγηματικές, άλλοτε τυπικές και άλλοτε άτυπες, που αφορούν διάφορες πλευρές της ανάπτυξης και της συμπεριφοράς ενός παιδιού ή μιας ομάδας παιδιών (Puckett & Diffily, 2004 • Gullo, 2005). Η ανεκδοτική καταγραφή συνήθως μας περιγράφει μια ιστορία, πού έγινε, πότε έγινε, γιατί έγινε, τι ειπώθηκε.

β) *οι τρέχουσες καταγραφές* : είναι πιο λεπτομερείς από τις ανεκδοτικές και αφορούν καταγραφή όλων των πράξεων του μαθητή σε μια ορισμένη χρονική περίοδο. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να προλαβαίνει να καταγράφει όλα όσα συμβαίνουν γύρω του , μπορεί να χρησιμοποιεί λέξεις κλειδιά ή συντομογραφίες.

γ) *οι κλίμακες ελέγχου* : είναι συνήθως ένας κατάλογος γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο τομέα (γνωστικό, κοινωνικό, ψυχολογικό) ή γνωστικού αντικείμενου συγκεκριμένου μαθήματος (πχ μαθηματικών, γλώσσας κτλ).

δ) *οι κλίμακες διαβάθμισης (ρουμπρίκες)* : πρόκειται για κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων σε διάφορα επίπεδα ποιότητας. Έχουν δυο ουσιαστικά χαρακτηριστικά : i)

μια λίστα κριτηρίων πχ για τα κύρια χαρακτηριστικά μιας εργασίας και ii) τα ποιοτικά επίπεδα πχ ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας εργασίας σε κάθε επίπεδο ποιότητας.

4.2.2 Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αποτιμούν την προσπάθεια που έχουν καταβάλει. Στο πλαίσιο της πολυπρισματικής προσέγγισης της αξιολογικής διαδικασίας, η αυτοαξιολόγηση μπορούμε να πούμε ότι καταργεί τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού και αφήνει να ακουστεί η «φωνή» του μαθητή. Κι αυτό γιατί κάθε μαθητής στοχάζεται σχετικά με τους τρόπους που μαθαίνει και αξιολογεί την εργασία του, επισημαίνει τα δυνατά του σημεία και άλλα στα οποία θα μπορούσε να βελτιωθεί και με βάση αυτά να θέσει προσωπικούς μαθησιακούς στόχους σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Andrade & Valtcheva (2008) *«αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης, κατά την οποία οι μαθητές προβληματίζονται σχετικά με την ποιότητα της εργασίας τους, κρίνουν το βαθμό στον οποίο αντανακλά συγκεκριμένους και σαφείς στόχους και κριτήρια και αναθεωρούν αναλόγως»*.

Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στο μαθητή να παρακολουθεί γενικά την εξέλιξή του, αλλά και να επεξεργάζεται τους τρόπους που μαθαίνει. Επίσης του επιτρέπει να αναγνωρίζει τα σημεία στα οποία πρέπει να προσπαθήσει να βελτιωθεί, αλλά και τα σημεία τα οποία κατέχει και να νιώθει σίγουρος. Με αυτόν τον τρόπο η αυτοαξιολόγηση καλλιεργεί δεξιότητες διερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων, στοχασμού, σύγκρισης και την ικανότητα να μοιράζονται σκέψεις με διάφορους τρόπους. Μπορεί να εφαρμοστεί από μαθητές όλων των ηλικιών, με κατάλληλες για κάθε ηλικία μετατροπές και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, καθώς και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, προσεγγίζοντας έτσι ολιστικά την προσωπικότητά τους.

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών ,εκτός των άλλων, παρέχει και στον εκπαιδευτικό, αλλά και στους γονείς, πληροφορίες για τη σκέψη, τις ανάγκες, τους στόχους, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής διαχειρίζεται τις δυσκολίες του. Τα παιδιά μέσα από την αυτοαξιολόγηση μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, να καταλαβαίνουν ποια βήματα πρέπει να κάνουν που θεωρούνται σωστά για την προσωπική τους βελτίωση και να αναπτύσσουν κάθε φορά τις δικές τους στρατηγικές για να επιλύσουν περίπλοκες, γι αυτά, καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο ο ρόλος των μικρών μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία είναι ενεργός και μάλιστα «υιοθετείται η παιδαγωγική του λάθους» ως απενεχοποιητικό στοιχείο της ευρύτερης διαδικασίας ενθαρρύνοντας τα εσωτερικά τους κίνητρα.

Η αυτοαξιολόγηση γενικότερα είναι μια «μαθητοκεντρική» μέθοδος αξιολόγησης, επειδή πρωταγωνιστές στη μαθησιακή διαδικασία είναι οι μαθητές. Δηλαδή τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν στην επίβλεψη και αξιολόγηση της δικής τους προόδου (Geeslin, 2003: 859). Έτσι οι μαθητές μετά από όλα αυτά είναι πλέον ικανοί να

προτείνουν τους τρόπους που θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον και αυτό ακριβώς είναι και το ζητούμενο, δηλαδή «η παροχή κινήτρων στους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνδεδεμένη με αρκετά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης. Πρώτο, οι μαθητές νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο της μάθησης στην οποία συμμετέχουν και μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο που σημειώνουν. Δεύτερο τους δίνεται ο χρόνος να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Καθώς η αυτοαξιολόγηση αποτελεί κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες περιοχές. Έτσι είναι σε θέση να κατανοήσουν τον τρόπο βαθμολόγησης, δε θεωρούν τους βαθμούς αυθαίρετους, ούτε προσπαθούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους αποκλειστικά με αυτό το κριτήριο» (Geeslin, 2003: 863).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές του να αυτοαξιολογηθούν με έναν από τους παρακάτω τρόπους :

α) Συμπληρώνοντας ένα φύλλο αξιολόγησης το οποίο θα το έχει συντάξει ο ίδιος. Στο φύλλο αυτό θα κάνει διάφορες ερωτήσεις ως προς την κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου που καλείται ο μαθητής να έχει καταλάβει κατά τη διδασκαλία και ποια θα είναι τα τρωτά του σημεία, δύσκολα σημεία που πιστεύει ο ίδιος ο μαθητής ότι δεν έχει εμπεδώσει, αλλά και ερωτήσεις που αφορούν τη συνεργασία του μαθητή με την τάξη, το θάρρος της γνώμης του και γενικότερα την κοινωνικοποίησή του ως προς τους συμμαθητές του

β) επίσης θα μπορούσε να είναι ένα συνεχές κείμενο που θα προέτρεπε τους μαθητές να διατυπώσουν ελεύθερα τα σημεία δυσκολίας ή ευκολίας κατά τη διδασκαλία, να στοχαστούν για τη συλλογική δράση και να αποτιμήσουν τόσο τα αποτελέσματα όσο και τους όρους συνεργασίας αλλά και τη δική τους συμβολή, να αποτιμήσουν μια ατομική εργασία ως προς τη διαδικασία που ακολούθησαν, τους τρόπους που εργάστηκαν, την προσοχή που έδειξαν, την προετοιμασία τους, τις γνώσεις που αξιοποίησαν και γενικότερα να ορίσουν στόχους με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού για επόμενα βήματα της μαθησιακής τους πορείας.

4.2.3. Ετεροαξιολόγηση

Η ετεροαξιολόγηση η οποία ονομάζεται αλλιώς και αξιολόγηση μαθητή από μαθητή είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν την εργασία των συμμαθητών τους, ενώ τη δική τους εργασία επίσης την αξιολογούν συμμαθητές τους. Κατά τον Piaget και τον Vygotsky η τεχνική της ετεροαξιολόγησης θεμελιώνεται στις θεωρίες της ενεργητικής μάθησης και του κοινωνικού εποικοδομητισμού, επικροτώντας τη μάθηση που αναπτύσσεται μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Κατά τους Noonan & Dubcan (2005:2) «...Η ετεροαξιολόγηση περιγράφεται ως μια στρατηγική που εμπεριέχει κρίσεις μαθητών για την εργασία άλλων μαθητών και η οποία συνήθως αναπτύσσεται όταν οι μαθητές εργάζονται μαζί σε συνεργατικές ή κοινές δραστηριότητες μάθησης».

Συνήθως η ετεροαξιολόγηση προκύπτει ως αναγκαιότητα με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών για τη δική τους εργασία. Οι μαθητές αρκετές φορές προβληματίζονται με τις δικές τους προσπάθειες και στρέφονται για να εμπλουτίσουν αυτόν τον προβληματισμό στις προσπάθειες των συμμαθητών τους, για να πάρουν ιδέες ή απλά να συγκριθούν μαζί τους. Τα κριτήρια σύγκρισης των προσπαθειών είναι τα ίδια με αυτά της αυτοαξιολόγησης και επομένως εξασφαλίζεται και η δικαιοσύνη της κρίσης.

Η τεχνική της ετεροαξιολόγησης μπορεί να αφορά τη βαθμολόγηση της εργασίας των άλλων ή την παροχή ανατροφοδότησης με την λήψη πληροφοριών για κάποια στοιχεία που χρειάζονται οι μαθητές για τη δική τους εργασία ή ένα συνδυασμό και των δυο (Freeman & Lewis, 2004). Η τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε για την αποτίμηση προϊόντων μάθησης (γραπτές εργασίες), είτε για την αποτίμηση διαδικασιών (projects). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την αποτίμηση μεμονωμένων εργασιών ή ομαδικών εργασιών μαθητών ή και αποτίμηση των εργασιών μιας ομάδας μαθητών ως μια άλλη ομάδα. Η διαδικασία μπορεί να γίνει ανοιχτά ενθαρρύνοντας το διάλογο και την ανταλλαγή σκέψεων και προτάσεων είτε ανώνυμα ανάλογα με το είδος και το ύψος της εργασίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει τους ίδιους τους μαθητές να κρίνουν τους συμμαθητές τους, είτε με ένα φύλλο που να τους προτρέπει να μιλήσουν ελεύθερα για την ομάδα τους ή για τη διπλανή ομάδα που θα έχει αναλάβει εργασία είτε να μιλήσουν για κάποιους συμμαθητές τους χωριστά όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην τάξη ή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου. Σε κάθε περίπτωση πάντως θα πρέπει όλα να είναι υπό τον έλεγχο του εκπαιδευτικού ο οποίος θα πρέπει να δίνει σαφώς ορισμένα κριτήρια για την αποτίμηση, ώστε να γίνει η όλη διαδικασία ωφέλιμη για την τάξη (Freeman & Lewis, 2004:125).

Η τεχνική της ετεροαξιολόγησης μπορεί να δώσει στον εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες για τους μαθητές του. Με τη μέθοδο αυτή η αξιολόγηση ενός μαθητή μπορεί να είναι περισσότερο ακριβής από τον εκπαιδευτικό (Sadler & Good, 2006). Ένας τομέας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά κόρον η ετεροαξιολόγηση είναι η ομαδική εργασία. Στην περίπτωση της ομαδικής εργασίας ο εκπαιδευτικός εκτός από αυτή καθαυτή την ομαδική εργασία πρέπει να αποτιμήσει και την προσπάθεια του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Είναι λοιπόν πολύ χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό τα μέλη μιας ομάδας να αποτιμήσουν τη συμβολή των άλλων μελών της ομάδας, πληροφορώντας έτσι τον εκπαιδευτικό για θέματα που ίσως να μην ήταν ο ίδιος γνώστης ή να μην είχε πρόσβαση να μάθει.

Γενικά όμως η ετεροαξιολόγηση αποτελεί μια σπουδαία διαδικασία αξιολόγησης για τη μάθηση και ένα ισχυρό μετα-γνωστικό εργαλείο. Οι μαθητές μπορούν να διδαχτούν από την αξιολόγηση της εργασίας των συμμαθητών τους. Να κατανοήσουν το δικό τους θέμα σε περισσότερο βάθος, ακόμα να αναγνωρίσουν με μεγαλύτερη ευκολία τα λάθη τους και τα σωστά. Και αυτό γιατί ο κάθε μαθητής ενώ ψάχνει και εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία μιας εργασίας σε σχέση με καθορισμένα κριτήρια που έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός- συντονιστής, αναστοχάζεται και αξιολογεί και τη δική του πορεία. Επιπροσθέτως η λειτουργία της ανατροφοδότησης για την

ποιότητα της εργασίας του μαθητή μέσω της εξέτασης της εργασίας των άλλων, ενισχύει τον περαιτέρω προβληματισμό για τα λάθη του, ενισχύει επίσης την κατανόηση και υποστηρίζει την βελτίωση των επόμενων εργασιών του (Boud, 1989).

Η ενσωμάτωση της τεχνικής της ετεροαξιολόγησης στην καθημερινή πρακτική μόνο καλά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό . Και αυτό γιατί παρακινεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αυτογνωσίας των μαθητών, ενώ επιδρά θετικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, αυτοέλεγχου και αξιολόγησης ισχυρών εσωτερικών κινήτρων (Black & Harrison, 2001. Boud, 1989). Για τον εκπαιδευτικό, εξοικονομεί χρόνο και ενισχύει τη δυνατότητα παροχής επίκαιρης και λεπτομερούς ανατροφοδότησης στους μαθητές. Και αυτό γιατί οι μαθητές αξιολογούνται ταυτόχρονα σε όλη την τάξη και η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να διαρκέσει και να ολοκληρωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα (Boud, 1989). Η ετεροαξιολόγηση σε μια τάξη μπορεί να αρχίσει αμέσως μετά την ολοκλήρωση ενός τεστ, γι αυτό και είναι και επίκαιρη. Οι μαθητές σε ρόλο αξιολογητή έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν την εργασία ενός συμμαθητή τους, σε αντιδιαστολή με τον εκπαιδευτικό που έχει να αποτιμήσει τις εργασίες όλων των μαθητών του και ως εκ τούτου, υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση για τα παιδιά και χρονική ευελιξία για το δάσκαλο (Weaver & Cotrell , 1986).

Τελικά μπορούμε να πούμε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στα πλαίσια μιας ετεροαξιολόγησης , εκτός από το κέρδος της μάθησης, ευνοεί την καλλιέργεια διαπροσωπικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού και φιλικού παιδαγωγικού κλίματος που δίνει έμφαση στη δημιουργική συνύπαρξη εκπαιδευτικού και μαθητών του, την ανταλλαγή εμπειριών και την ομαδική δράση.

Κατά την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, πολλές φορές είναι δύσκολο να συγκλίνουν οι απόψεις του εκπαιδευτικού με αυτές των μαθητών του. Η επιτυχία βέβαια των παραπάνω τεχνικών έγκειται όταν οι απόψεις αυτές συγκλίνουν. Για να γίνουν πιο εύκολα τα πράγματα για τους μικρούς μαθητές θα ήταν καλύτερα οι αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις για τέτοιου είδους αξιολογήσεις ώστε να κατευθύνονται τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα κριτήρια με τα οποία θα πρέπει να κρίνουν μια εργασία. Όμως γίνονται αρκετά δύσκολα τα πράγματα όταν έχουμε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπως ερωτήσεις ανάπτυξης ή εκτεταμένης απάντησης (Boud, 1989). Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι μπορεί να υπάρξει υψηλό επίπεδο συμφωνίας της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που αποτιμώνται από τον εκπαιδευτικό με αυτά της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης των μαθητών, όταν τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν τις απαιτήσεις και τα κριτήρια ποιότητας του εκπαιδευτικού (Sadler & Good, 2006).

Το σίγουρο είναι ότι οι μαθητές χρειάζονται σαφείς οδηγίες , εκπαίδευση σχετικά με τα κριτήρια και τους κανόνες αξιολόγησης, καθώς και πρακτική εξάσκηση με συγκεκριμένα παραδείγματα, οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αξιοποιήσουν επαρκώς τα στοιχεία που θα συλλέξουν από την αυτοαξιολόγηση και την

ετεροαξιολόγηση , αλλά και για να δώσουν αποτελεσματική και αξιόπιστη ανατροφοδότηση προς τους μαθητές τους. Για τη διασφάλιση της ποιότητας και πριν οι μαθητές καταλήξουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα που θα προωθήσουν τις επόμενες σκέψεις προς τους συμμαθητές τους, είναι φρόνιμο οι εκτιμήσεις των μαθητών να συγκριθούν με αυτές του εκπαιδευτικού. Έτσι για μια ομαλή ένταξη μιας τέτοιου είδους μορφής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πρακτική, θα χρειαστεί να δοθεί χρόνος στους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες αξιολόγησης μέσα από την εξάσκηση σε μικρότερες σε έκταση εργασίες αρχικά με την επισήμανση των κριτηρίων και κρίσιμων σημείων αξιολόγησης (Freeman & Lewis, 2004:127). Σύμφωνα με τον Clarke (2005:120-121) κατά την ετεροαξιολόγηση το ζευγάρι των μαθητών που θα μετέχουν είναι καλύτερα να είναι του ίδιου επιπέδου, παρόμοιας ικανότητας. Τέλος ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει , αρχικά τουλάχιστον , πολύ χρόνο στους μαθητές του ώστε να παίξουν το ρόλο των αξιολογητών και να οδηγήσουν με ασφάλεια σε σωστά συμπεράσματα τους συμμαθητές τους.

4.2.4 Φάκελος μαθητή (Portfolio)

Ο φάκελος είναι ένα υλικό αξιολόγησης που δείχνει όλα αυτά τα στοιχεία της πορείας της μάθησης του μαθητή, αλλά ταυτόχρονα είναι και μια μέθοδος αξιολόγησης. Ως υλικό αξιολόγησης μπορεί να χρησιμεύσει σε ένα ή περισσότερα θέματα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς ή ενός τετραμήνου ή μιας οποιαδήποτε σημαίνουσας για το μαθητή χρονικής περιόδου. Ως μέθοδος αξιολόγησης αποτελεί τη συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που συγκεντρώνονται από τον διδάσκοντα σε συνεργασία με το μαθητή με σκοπό να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να αναλογιστούν την βελτιωτική του πορεία. Ο φάκελος είναι εκείνο το εργαλείο που θα δώσει το έναυσμα μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του για μια επί τοις ουσίαις επικοινωνία μεταξύ τους, κατά τη συνομιλία και τον κοινό τους στοχασμό για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τους τομείς που πρέπει να υπάρξει βελτίωση.

Κατά τον Paulson (1991) : *«ο φάκελος του μαθητή είναι μια συλλογή μαθητικών εργασιών που εκθέτει τις προσπάθειες των παιδιών, την πρόοδό τους και τα επιτεύγματά τους σε μια ή περισσότερες γνωστικές περιοχές. Η συλλογή αυτή πρέπει να περιλαμβάνει τη μαθητική συμμετοχή στην επιλογή των περιεχομένων, τα κριτήρια για την επιλογή, τα κριτήρια για την αξιολόγησή τους και τεκμήρια του μαθητικού αναστοχασμού πάνω στον τρόπο με τον οποίο οι εργασίες παρήχθησαν»* (Paulson κ.ά., 1991).

Οι στόχοι της δημιουργίας ενός φακέλου μαθητή πρέπει από την αρχή να καθορίζονται με σαφήνεια γιατί από αυτούς εξαρτάται το περιεχόμενο που θα επιλεγεί να περιληφθεί στο φάκελο και επομένως και τα κριτήρια επιλογής αυτού του υλικού. Οι στόχοι ενός φακέλου μπορεί να είναι οι εξής :

- να αναδείξει τη σταδιακή ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και να επιτρέψει να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για το προφίλ του μαθητή με την αποτίμηση ποικίλων δεξιοτήτων όπως αυτοεκτίμησης, αυτονομίας, επικοινωνίας και προσαρμοστικότητας, επίλυσης προβλημάτων κτλ
- να προτρέψει το μαθητή για την ενεργό συμμετοχή του στην διερευνητική και κριτική μάθηση αφού εμπλέκει το μαθητή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και στον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης των εργασιών σε κάθε τομέα γνώσης
- να ενθαρρύνει το μαθητή να παίρνει αποφάσεις και να προτείνει διαδικασίες μάθησης, εφόσον συμμετέχει στην αυτοαξιολόγησή του και στον καθορισμό προσωπικών μαθησιακών στόχων
- να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει σε βαθμό όχι μόνο στο τι έχει ήδη μάθει αλλά και πώς τα πάει με τη μάθηση, πώς αναλύει και συνθέτει, πώς σκέφτεται, πώς δημιουργεί και παράγει και τελικά πώς συνεργάζεται με τους συμμαθητές του στο πλαίσιο μιας κοινωνικής, συναισθηματικής και διανοητικής αλληλεπίδρασης, αλλά και πώς αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο της μάθησης
- να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ανατροφοδοτήσει τη διδασκαλία του παίρνοντας τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές αποφάσεις, να εφαρμόζει τα κατάλληλα σχέδια διδασκαλίας και να κατανοεί τα προβλήματα των μαθητών του και να τους στηρίζει σε κάθε τους προσπάθεια

Τα στάδια οργάνωσης και δημιουργίας ενός φακέλου είναι τα εξής : α) Ποιος δημιουργεί το φάκελο και σε ποιους απευθύνεται β) για ποιο χρονικό διάστημα δημιουργείται γ) τη μορφή που θα έχει ο φάκελος δ) το περιεχόμενο του φακέλου ε) τη συχνότητα τροφοδότησης του φακέλου και τα πρόσωπα που θα εμπλακούν στην αξιολόγηση του φακέλου (εκπαιδευτικός, μαθητής, γονείς,....).

Στη συνέχεια πρέπει να καθοριστούν τα κριτήρια της αξιολογικής λειτουργίας του φακέλου, τα οποία θα σχετίζονται α) με τους σκοπούς του μαθήματος στο οποίο συμμετέχει ο μαθητής ή άλλες παραμέτρους της μαθησιακής διαδικασίας, όπως η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή πράξη, αλλά και με το περιεχόμενο και το πλαίσιο της μάθησης και β) με τους προσωπικούς στόχους κάθε μαθητή όπως θα έχει συζητηθεί μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Προσοχή όμως χρειάζεται ώστε να μην αποβούν τα κριτήρια αυτά κλειστοί συμπεριφοριστικοί στόχοι.

Ο εκπαιδευτικός σε τακτά χρονικά διαστήματα, μαζί με τον μαθητή συζητά για το φάκελο και τον αξιολογούν μαζί στοχευόμενοι πάνω στα επιτεύγματα του μαθητή. Προβαίνουν δηλαδή σε ανασκόπηση του περιεχομένου του φακέλου και εξετάζουν το βαθμό στον οποίο αυτός υπηρετεί τους στόχους που έχουν θέσει. Ο κάθε φάκελος χρησιμεύει ως βάση για διάλογο και ανατροφοδότηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή αφού μπορούν να προχωρήσουν σε επαναδιαπραγμάτευση των στόχων που είχαν θέσει. Πριν από το διάλογο με το μαθητή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να

έχει εξετάσει μόνος του το φάκελο ώστε να διακρίνει τα θετικά στοιχεία του μαθητή με τα οποία θα ξεκινήσει τη συζήτηση. Η συζήτηση αυτή θα μπορούσε να εξελιχθεί σε μια αναστοχαστική συνέντευξη με τη βοήθεια της οποίας ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να κατανοήσει τη μαθησιακή πορεία των μαθητών του σε τομείς που ενδιαφέρουν τους μαθητές , αλλά και σε αυτούς που παρουσιάζουν δυνατότητες εξέλιξης και βελτίωσης. Με μια τέτοια συζήτηση ο μαθητής όχι μόνο αξιολογείται αλλά ταυτόχρονα εισάγεται στη διαδικασία αξιολόγησης και συμμετέχει ενεργά σε αυτήν. Γιατί με την παρουσίαση του φακέλου δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να προβάλλει τη δυναμική του ανάπτυξη, τον τρόπο που δούλεψε, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, τις λύσεις που σκέφτηκε, , τις διορθώσεις που έκανε, τα τελικά προϊόντα στα οποία κατέληξε.

Ο εκπαιδευτικός για τον ανατροφοδοτικό προσανατολισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιεί τα στοιχεία που πήρε από τους φακέλους και σε συνδυασμό με τους μαθησιακούς στόχους του προγράμματος σπουδών, διαμορφώνει ένα πρόγραμμα δράσης. Έτσι οργανώνει διδακτικές παρεμβάσεις με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών του και προσαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών στο πλαίσιο της τάξης του. Ταυτόχρονα συνεχίζεται η συμπλήρωση του φακέλου και μάλιστα μετά από κάποιες χρήσεις του φακέλου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η ετεροαξιολόγηση εργασιών του μαθητή από τους συμμαθητές του και να συμπεριληφθεί και αυτή στο φάκελο.

Στο τέλος μιας χρονικής περιόδου που έχει προκαθοριστεί πχ το τέλος της σχολικής χρονιάς, γίνεται η τελική αξιολόγηση του φακέλου από τους προκαθορισμένους ενδιαφερόμενους, σε μια αναστοχαστική συζήτηση όπως η παραπάνω. Τα σχόλια που έχουν ακουστεί σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς στις στοχαστικές αυτές συζητήσεις, αξιοποιούνται κατά τη συμπλήρωση του φύλλου ποιοτικής περιγραφικής αξιολόγησης. Με αυτό τον τρόπο επισημαίνεται κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί , καθώς και την προσθήκη νέων στόχων και καταλήγει στην ανανέωση των στοιχείων του φακέλου.

Σε όλη τη διάρκεια συμπλήρωσης του φακέλου απαιτούνται ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει και να στηρίζει το μαθητή, να υπάρχουν τακτικές συναντήσεις εκπαιδευτικού- μαθητή ώστε να δοθεί χρόνος ο μαθητής να εξασκήσει τις δυνατότητες αυτοκριτικής και αυτογνωσίας και να υπάρχει καθοδήγηση ώστε ο μαθητής να καταλάβει ότι βρίσκεται στο σωστό δρόμο και ανατροφοδότηση ώστε να ανανεώνει τα στοιχεία του φακέλου του με επιτυχία.

Ανάλογα με τους στόχους που κάθε φορά τίθενται , υπάρχουν διάφορα είδη φακέλων (Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη κ.ά., 2007) (σχ.2) :



Σχήμα 2

Κάθε φάκελος είναι εφοδιασμένος με τα κατάλληλα στοιχεία, ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετεί. Για παράδειγμα ο φάκελος ανάπτυξης θα είναι ένας φάκελος που θα δείχνει σταδιακά την πρόοδο του μαθητή, θα περιέχει τεκμήρια που θα δείχνουν τις αλλαγές στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας και θα έχει ανατροφοδοτικό προσανατολισμό. Προοδευτικά θα παρουσιάζει την πρόοδο του μαθητή γιατί θα περιέχει τις αρχικές ιδέες και σκέψεις του μαθητή, τις σημειώσεις του, τα σχέδιά του και τις αναθεωρήσεις του. Είναι πολύ σημαντικό ο φάκελος να περιέχει στοιχεία από όλα τα στάδια από τα οποία έχει περάσει ο μαθητής για να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα, γιατί διαφορετικά θα αξιολογείται μόνο το προϊόν που θα είναι μια απλή εργασία. Έτσι ένας φάκελος αυτού του είδους εκτός από την ολοκληρωμένη εργασία του μαθητή θα περιέχει κι άλλες που θα είναι προσχέδια, πρώτες απόπειρες και παρεμβάσεις ώστε να φτάσει στο τελικό προϊόν και όλα αυτά δείχνουν την πορεία της μάθησης. Σε άλλες περιπτώσεις, όταν ο φάκελος είναι φάκελος επίδειξης, περιλαμβάνει μόνο τις εξαιρετικές επιδόσεις του μαθητή και όχι στοιχεία από την εκπαιδευτική του πορεία. Οπότε σε αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιείται στην τελική αξιολόγηση των επιτευγμάτων (Rolheiser et al., 2000).

Ανάλογα με το είδος, ένας φάκελος μπορεί να περιέχει :

- γραπτές εργασίες ανά τακτά χρονικά διαστήματα, που έχουν ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό, εκθέσεις, άρθρα σε σχολική εφημερίδα κτλ
- έργα από διάφορες εργασίες σε διαθεματικά projects

- φωτογραφίες του μαθητή από τη συμμετοχή του σε διάφορες ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες
- φωτογραφίες από τα έργα του μαθητή
- βίντεο και ηχογραφήσεις από δημιουργίες του μαθητή λογοτεχνικές ή εικαστικές, συμμετοχή του σε κάποια θεατρική παράσταση, σε χορωδία, αφηγήσεις λογοτεχνικών κειμένων
- κριτικές από βιβλία που διάβασε ή κινηματογραφικά έργα που είδε
- ενδιαφέροντα και προτιμήσεις ενασχόλησης του μαθητή
- πορεία της μαθησιακής εξέλιξης του μαθητή μέσα από τη «βιογραφία» εργασιών
- στάδια από τα οποία πέρασε ο μαθητής ώστε να καταλήξει σε οποιαδήποτε συγκεκριμένη εργασία

Ο εκπαιδευτικός σε κάθε περίπτωση πρέπει να εποπτεύει τη συμπλήρωση του φακέλου ώστε τελικά να αποτυπώνει το προφίλ του μαθητή. Τα δείγματα των έργων θα πρέπει να έχουν καταγεγραμμένη ημερομηνία και να διατρέχουν όλη τη σχολική χρονιά έτσι ώστε να πιστοποιείται η πορεία ανάπτυξής του. Επίσης θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται έργα που να αποτυπώνουν την προσπάθεια και την ενασχόληση του μαθητή σε πολλαπλά επίπεδα και να είναι αντιπροσωπευτικά πολλών διαφορετικών ευκαιριών που δίνονται για συμμετοχή του μαθητή στα μαθήματα. Καλό είναι επίσης να υπάρχει λίστα περιεχομένων του φακέλου και να συμπληρώνεται η λίστα αυτή κάθε φορά που εισέρχεται ένα νέο στοιχείο. Τέλος πρέπει να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι που έχει θέσει ο μαθητής σε συνεργασία ίσως με τον εκπαιδευτικό και τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν οριστεί.

Ένας φάκελος μπορεί να είναι εξίσου σημαντικός από μόνος του ως μια δεξαμενή που συγκεντρώνει και οργανώνει όλες τις υπόλοιπες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Μπορεί να περιέχει αυτοαξιολόγηση του μαθητή μέσα από φύλλα που έχουν δοθεί από τον εκπαιδευτικό και συμπληρωθούν από το μαθητή, κριτικές του μαθητή για έργα του κτλ. Επίσης ετεροαξιολόγηση των εργασιών του μαθητή από συμμαθητές του, παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό την ώρα που ο μαθητής εκπονεί μια εργασία του ή συνεργάζεται σε ομάδα με άλλους συμμαθητές του, αυτοπαρατήρηση και αυτοκαταγραφές του μαθητή που απορρέουν από περιγραφές εκ των υστέρων από αυτά που βίωσε ο μαθητής στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Οι πληροφορίες που παίρνουμε από ένα φάκελο χωρίζονται σε επιμέρους επίπεδα. Ένα πρώτο επίπεδο είναι τα αποτελέσματα της μάθησης του μαθητή, δηλαδή ποια μαθησιακά επιτεύγματα έχει κάνει το παιδί μέσω των εργασιών του. Ένα δεύτερο επίπεδο είναι η καταγραφή όλων των σταδίων που πέρασε ο μαθητής μέχρι να καταλήξει στην παράδοση της εργασίας του και που φανερώνουν την αναπτυξιακή του πορεία. Τέλος ένα τρίτο επίπεδο μας δίνει πληροφορίες για την ίδια τη διαδικασία

και το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας λαμβάνοντας υπόψη κατά πόσο οι εργασίες πέτυχαν τους στόχους που έθεταν οι μαθητές, επίσης κατά πόσο ήταν σημαντική η παρέμβαση του διδάσκοντα σε θέματα τα οποία οι μαθητές αγνοούσαν, τα ημερολόγια μαθητών κτλ.

Η αξιολόγηση ενός φακέλου εξαρτάται από το είδος του και τον τρόπο που χρησιμοποιείται. Ωστόσο μέσα από κάθε φάκελο μπορούμε να εξάγουμε κάποιες γενικές πληροφορίες για το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του μαθητή. Έτσι μπορούμε να παρακολουθήσουμε την πρόοδό του συγκρίνοντας τελευταίες εργασίες του με προηγούμενες, τη μεθοδικότητα που τον χαρακτήριζε καθ' όλη τη διάρκεια των εργασιών του, την ικανότητά του για κριτική σκέψη και ανάλυση των πληροφοριών που συγκεντρώνει για την συγγραφή της εργασίας του, την επιμονή για τη βελτίωση της εργασίας του, την αποτελεσματικότητά του στην επίτευξη των στόχων, την προσπάθειά του και την ποιότητα της τελικής του εργασίας.

Καταλήγοντας λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι ο φάκελος του μαθητή είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία αξιολόγησης, αφού δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συνειδητοποιήσει τα αδύνατα σημεία του και να αναδείξει τις ικανότητές του, δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει με ευκολότερο τρόπο την μαθησιακή δυνατότητα του μαθητή του καθώς θα μπορεί να αξιολογεί ποικίλες γνώσεις σε διαφορετικά πεδία, εφόσον είναι συνεχής η συμπλήρωση του φακέλου δίνει πληροφορίες για την εξέλιξη του παιδιού, κάνει περισσότερο προσιτή την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή-γονέα και αποτελεί ένα άριστο μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας.

4.2.5 Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics)

Οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελούν βασικά εργαλεία υλοποίησης της αυθεντικής αξιολόγησης. Η αυθεντική αξιολόγηση (performance assessment) έχει να κάνει με τη δημιουργία έργων πχ. τεχνημάτων από τον μαθητή, ο οποίος καλείται να αποδείξει όσα γνωρίζει μέσα από τα έργα αυτά, που θεωρούνται αυθεντικά στα διάφορα επιστημονικά πεδία, αλλά και στον πραγματικό κόσμο και δεν προορίζονται αποκλειστικά για σχολική χρήση (Κουλουμπαρίτη & Ματσαγγούρας, 2004). Σε ένα μαθητο-κεντρικό σύστημα αξιολόγησης οι ρουμπρίκες είναι το εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει το μαθητή και τον εκπαιδευτικό να διακρίνει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή, αυτό που παρέχει περιγραφές των όσων μπορούν να κάνουν οι μαθητές.

Οι ρουμπρίκες είναι κλίμακες που περιέχουν περιγραφές ποιότητας ενός έργου, σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια. Τα κριτήρια έχουν ποιοτική διαβάθμιση, άρα τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής μπορεί να εντοπίσει τη βαθμίδα στην οποία βρίσκεται ο δεύτερος και μπορεί να σκεφτεί και να σχεδιάσει τα επόμενα βήματά του, ώστε να πετύχει το αμέσως επόμενο στάδιο επίδοσης. Η λειτουργία της ρουμπρίκας είναι, ότι δίνοντας κάποια κριτήρια, καθοδηγεί την παρατήρηση του αξιολογητή, ο οποίος αρχικά πρέπει να αντιστοιχίσει την επίδοση του μαθητή με την περιγραφή των

διαβαθμισμένων κριτηρίων της ρουμπρίκας. Η ρουμπρίκα δηλαδή είναι ένα εργαλείο που βοηθάει να περιγραφούν συμπεριφορές, δεν είναι ένα εργαλείο αξιολογικής κρίσης της συμπεριφοράς. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό γιατί όταν αυτός δεν προτρέπει να κρίνει, αλλά παρατηρεί τις συμπεριφορές και καταγράφει τις επιδόσεις κάθε μαθητή, τότε δίνει χώρο στον εαυτό του στο να κατανοήσει καλύτερα το μηχανισμό σκέψης του μαθητή του. Σε αντίθετη περίπτωση παραμένει ανυποψίαστος, παρορμητικός και επιφανειακός κριτής (Brookhart, 2013:5).

Η χρήση της ρουμπρίκας συμβάλλει στην αλλαγή εστίασης της διδασκαλίας. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει να διαπιστώσει τι έμαθαν οι μαθητές του και πώς θα τους βοηθήσει να ανέβουν βαθμίδα επίδοσης, οπότε πρέπει να δώσει έμφαση στη μετατόπιση της διδασκαλίας του προς τη μάθηση. Η ουσία βρίσκεται στο πόσο καλά έμαθαν οι μαθητές του και ποια είναι όλα αυτά που ανακάλυψε μαζί τους κατά τη διδασκαλία του και όχι στην ποσότητα της ύλης που παρέδωσε.

Η χρήση της ρουμπρίκας παρέχει ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό και επομένως συμβάλλει στη σταδιακή και συγκροτημένη ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα ο μαθητής σταδιακά να οδηγείται στην ανάπτυξη θετικού αυτοσυναίσθηματος (Κουλουμπαρίτση, 2018).

Οι ρουμπρικές διακρίνονται σε δυο βασικές κατηγορίες : (α) οι αναλυτικές και (β) οι ολιστικές ρουμπρικές. Συγκεκριμένα :

(α) οι αναλυτικές περιγράφουν το επίπεδο της επίδοσης του μαθητή ανά κατηγορία κριτηρίων επίδοσης. Οι κατηγορίες κριτηρίων συνήθως έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο, τη δομή, τη νοηματική συνοχή, τις συμβάσεις γραπτού λόγου και την παρουσίαση ενός έργου. Οι αναλυτικές ρουμπρικές παρέχουν τα στοιχεία εκείνα που καθοδηγούν εκπαιδευτικό και μαθητή να κατανοήσουν πού πρέπει να επικεντρωθεί η προσπάθεια και η βελτίωση του δεύτερου κατά τη σύνθεση μιας εργασίας. Η αξιολόγηση με την αναλυτική ρουμπρίκα απαιτεί αρκετό χρόνο, κόπο και σκέψη για να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός τις αδυναμίες και να προσανατολιστεί στην κατάλληλη για το μαθητή παρέμβαση.

(β) οι ολιστικές ρουμπρικές δεν έχουν σαφή διαχωρισμό των κριτηρίων, αλλά όλα τα κριτήρια μαζί συγκεντρώνονται σε ένα κελί του πίνακα και σε αυτό που υπάρχει διαβάθμιση είναι στο επίπεδο επίδοσης των μαθητών , όπως άριστα, πολύ καλά, καλά κτλ. Με τις ολιστικές ρουμπρικές υπάρχει μια συνολική θεώρηση των εργασιών και τεχνημάτων, που συμβάλλει μεν στη γρήγορη αξιολόγηση, εμποδίζει όμως στον εντοπισμό του προβλήματος, μιας και η θεώρηση είναι συνολική και αν απορρίψει κάποιος το συγκεκριμένο επίπεδο επίδοσης, δε διευκρινίζεται πού ακριβώς είναι το πρόβλημα αφού όλοι οι δείκτες είναι συγκεντρωμένοι και επομένως δεν καθοδηγείται διαμορφωτικά ο μαθητής.

Η διαμόρφωση μιας ρουμπρίκας είναι δύσκολη υπόθεση και είναι προτιμότερο να γίνεται διαπραγμάτευση των κριτηρίων και των υποδιαίρεσεων της κλίμακας

διαβαθμισμένων κριτηρίων, του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Έτσι κατά τη διάρκεια αυτής της διερευνητικής εργασίας η τελική μορφή μιας ρουμπρίκας, καθιστά την αξιολόγηση προσωπική υπόθεση του κάθε μαθητή.

Οι προδιαγραφές στις οποίες οφείλει να ανταποκρίνεται κάθε κριτήριο αξιολόγησης της ρουμπρίκας, σύμφωνα με τον Brookhart (2013:25) είναι :

- Να είναι *κατάλληλο* δηλαδή να αντιπροσωπεύει ένα στόχο του αναλυτικού προγράμματος ή κάποιο σημαντικό διδακτικό στόχο τον οποίο οφείλουν να κατακτήσουν οι μαθητές
- Να είναι *καθορισμένο* δηλαδή να έχει μια πολύ ξεκάθαρη σημασία και να μην είναι ανοιχτό σε παρερμηνείες
- Να είναι *ευδιάκριτο* δηλαδή να περιγράφει μια ποιότητα στο έργο που συνέθεσε ο μαθητής που να γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεών μας (συνήθως όρασης και ακοής)
- Να είναι *διακριτό* δηλαδή να μην υπάρχουν έντονες αλληλοεπικαλύψεις με άλλα κριτήρια
- Να είναι *πλήρες* δηλαδή με τα άλλα κριτήρια να συμβάλει στη σύνθεση μιας πλήρους εικόνας του μαθητή για συγκεκριμένο στόχο και έργο
- Και τέλος να είναι *διαβαθμισμένο* δηλαδή να έχει μια ποιοτική συνέχεια, όπως είναι η κλίμακα διαβάθμισης (Κουλουμπαρίτση, 2018)

Οι ρουμπρίκες , όπως και κάθε μορφή αξιολόγησης, πρέπει να διαθέτουν δυο βασικά χαρακτηριστικά :

1. Την εγκυρότητα: ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο όταν χρησιμοποιεί ξεκάθαρα και σαφή κριτήρια που εξασφαλίζουν την αξιολόγηση και
2. Την αξιοπιστία: ένα εργαλείο μέτρησης είναι αξιόπιστο όταν συλλέγει με σταθερότητα και συνέπεια τα ίδια αποτελέσματα από τον ίδιο μαθητή σε διαφορετικές περιστάσεις με την προϋπόθεση όμως ότι εξετάζεται στο ίδιο κριτήριο. Άρα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι σταθερός και ξεκάθαρος στους χαρακτηρισμούς του και να παρατηρεί αν ο μαθητής παρουσιάζει σταθερή συμπεριφορά από παρατήρηση σε παρατήρηση.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικά κριτήρια μιας ρουμπρίκας που αφορά τα μαθηματικά για το στόχο "εφαρμογή του πυθαγορείου θεωρήματος" στην επίλυση ενός γεωμετρικού προβλήματος :

- Γνώση διαδικασίας σχεδίασης της γεωμετρικής άσκησης
- Γνώση αναγνώρισης κατάλληλου τριγώνου για να εφαρμοστεί το θεώρημα
- Γνώση του τύπου του θεωρήματος
- Γνώση εκτέλεσης σωστών πράξεων
- Διατύπωση διαδικασιών και συμπεράσματος
- Έλεγχος της ορθότητας σκέψης

Η εμπλοκή των μαθητών στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσής τους είναι πολλή σημαντική. Έτσι λοιπόν μπορούν να εμπλακούν και ενεργά στη δημιουργία μιας ρουμπρίκας γιατί είναι βασικό πλεονέκτημα να νιώθουν ότι είναι κάτι «δικό» τους. Μπορεί βέβαια να γίνει η εμπλοκή τους και με μια μετατροπή υπάρχουσας ρουμπρίκας στη «δική τους γλώσσα». Όπως και να έχει το θέμα, η παραπάνω διαδικασία θα συμβάλλει στην αυτοβελτίωση και στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην όλη διαδικασία.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελούν οδηγούς κατανόησης όσων γνωρίζει και μπορεί να εφαρμόσει ένας μαθητής σχετικά με μια σειρά δεξιοτήτων απαραίτητων για την ολοκληρωμένη επιτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας πχ. εκτέλεση ενός πειράματος, επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος, συγγραφή ενός γλωσσικού κειμένου κτλ. Οι ρουμπρίκες δεν ασκούν κριτική στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά του μαθητή, αλλά απλώς την περιγράφουν. Για να γίνει αυτή η περιγραφή θα πρέπει το έργο του μαθητή να αναλυθεί σε επιμέρους κριτήρια και κάθε κριτήριο αναλύεται περαιτέρω σε δείκτες. Οι δείκτες πρέπει να είναι ποιοτικοί (άριστα, πολύ καλά κτλ) και όχι ποσοτικοί (βαθμοί). Αυτές οι πληροφορίες που συλλέγονται από μια ρουμπρίκα καταλήγουν σε αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση και στοχευόμενη ανατροφοδότηση για την αποτελεσματική βελτίωση της μαθητικής επίδοσης. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι οι ρουμπρίκες απαιτούν παιδαγωγική επάρκεια και εξοικείωση του εκπαιδευτικού με αρχές ευθυγράμμισης του σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, καθώς και σχολικό σύστημα που να υποστηρίζει την καταγραφή και την τήρηση αναλυτικών αρχείων των μαθητών και ομαδικές συνεδρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη λήψη μέτρων και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών τους. Εξάλλου η κατασκευή των κλιμάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων είναι πολύ χρονοβόρα και δε μπορούν να ενταχθούν εύκολα σε γνωσιοκεντρικά, βαθμοθηρικά εκπαιδευτικά πλαίσια όπως αυτά στη χώρα μας.

4.2.6 Τεχνική Ερωταποκρίσεων

Καθημερινά μέσα σε μια σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συζητούν όχι μόνο σε θέματα που αφορούν στην διδακτική μαθημάτων, αλλά και στο πλαίσιο των μεταξύ τους σχέσεων. Υπάρχει επομένως μια μορφή λεκτικής επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τα μέλη μιας μαθητικής κοινότητας και που δείχνει πώς αυτά τα μέλη αλληλεπιδρούν.

Οι ερωταποκρίσεις ή αλλιώς συζητήσεις υπάρχουν και στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας και σειρά ερευνών έχει καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά κάνουν συζητήσεις μέσα στη σχολική τάξη α) που περιορίζουν τους μαθητές στη σχέση Ερώτηση- Απάντηση β) που ζητούν απλά να παρουσιάσουν οι μαθητές τι έχει διδάξει ο καθηγητής σε προηγούμενο μάθημα και γ) που η απάντηση των μαθητών είναι συνήθως μονολεκτική ναι ή όχι (Ruiz-Primo, 2011).

Ωστόσο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης, αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές είναι φορείς πολιτισμικών αξιών, εμπειριών, ιδεών και γνώσεων, που έχουν σημασία στη σχολική μάθηση και επομένως η σημασία της συζήτησης εκπαιδευτικού-μαθητών είναι μεγάλη, καθώς συμβάλει στην ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης και μετα-γνωστικών δεξιοτήτων, όπως ανάλυση και σύνθεση θεμάτων και όχι απλά ανάκληση πληροφοριών που άκουσαν από τον καθηγητή τους (Pappas κ.ά., 2001). Υπό αυτό το πρίσμα, η συζήτηση στην τάξη, επεκτείνεται ως η «φωνή» του μαθητή (Tangen, 2008) και μπορεί να εμπλουτίσει τη μάθηση δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν τα προσωπικά τους βιώματα, τις προσωπικές τους ιδέες, τα ενδιαφέροντά τους και τις ανησυχίες τους. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός με τη συζήτηση μπορεί με σχετική ευκολία να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του σε κάποιο θέμα, να πληροφορηθεί τον τρόπο σκέψης και το βαθμό κατανόησης των μαθητών του, μπορεί επίσης να εντοπίσει νοητικά μοντέλα, μεθοδολογίες επίλυσης ασκήσεων, χρήσεις της γλώσσας και επικοινωνιακές δεξιότητες (Ruiz-Primo, 2011).

Η συζήτηση στην τάξη για τον εκπαιδευτικό είναι πολλή βοηθητική ώστε να μαζέψει πληροφορίες και να τις καταγράψει στο μαθητικό ημερολόγιο γιατί α) μπορούν να τον βοηθήσουν να τροποποιήσει τις διδακτικές μεθοδολογίες του σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του β) να καθοδηγήσουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όσον αφορά την πρόσθεση νέων διδακτικών υλικών και μαθησιακών διαδικασιών και γ) να αναδείξουν το προφίλ διαφορετικών μαθητών μέσα στην τάξη, φέρνοντας στην πρώτη γραμμή δυνατότητες που έχουν εξελιχθεί επαρκώς καθώς και σημεία που χρήζουν υποστήριξη για να βελτιωθούν.

Η παιδαγωγική σημασία των αυθόρμητων συζητήσεων μέσα στην σχολική τάξη είναι σημαντική γιατί :

α) ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του, να καταλάβει ποια θέματα τους ενδιαφέρουν και έχουν νόημα για αυτούς και ενδεχομένως ότι τους απασχολεί και δεν έχει εκδηλωθεί μέχρι τώρα στα πλαίσια της διδασκαλίας

β) ο εκπαιδευτικός μπορεί πιο εύκολα να δείξει το ενδιαφέρον του σε κάθε μαθητή, να κερδίσει την εμπιστοσύνη του μαθητή, να τον πλησιάσει ως ένας άνθρωπος που θέλει να τον βοηθήσει και όχι απρόσωπα απλά ως καθηγητής του και να επιτρέψει στον ίδιο αλλά και στους μαθητές του να ανοιχτούν προς αυτόν και ως προς κάτι που τους φαίνεται διαφορετικό, ανοίκειο ή ξένο (Ζωγραφάκη, 2003).

Έτσι η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ως τέτοια, μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αντλήσει πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης, τις ικανότητες και τις γνώσεις των μαθητών τους σε διάφορες φάσεις της μαθησιακής τους πορείας, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να τροφοδοτήσει άλλες μεθόδους αξιολόγησης.

Το περιεχόμενο και το ύφος των ερωτήσεων που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αρχίσει τη συζήτηση μέσα στη σχολική τάξη, ποικίλουν ως προς την διατύπωσή τους.

Έτσι μπορούν να θέσουν στους μαθητές τους *κλειστού* ή *ανοιχτού τύπου* ερωτήσεις. Οι *κλειστές ερωτήσεις* χρησιμοποιούνται για την ανάκληση γνώσεων, για να ελέγξουν αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει κάποιο θέμα και περιορίζονται συνήθως σε μια σύντομη και συγκεκριμένη απάντηση. Είναι ερωτήσεις που η απάντησή τους είναι συνήθως γνωστή σε εκπαιδευτικό και μαθητές. Τέτοιες είναι :

Πχ. «ποιος μπορεί να μας θυμίσει πώς βρήκαμε την προηγούμενη φορά τις λύσεις μιας δευτεροβάθμιας εξίσωσης;»

«Ποια είναι η πρωτεύουσα της Ισπανίας;»

«Ποιοι είναι οι κεντρικοί ήρωες της ιστορίας; Πού εξελίσσεται η δράση; Σε ποια εποχή;»

«ποια είναι τα μέρη που αποτελείται ένα κύτταρο; Τι γνωρίζεται για το καθένα;»

Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον για να ελέγξει ο εκπαιδευτικός το βαθμό κατάκτησης της γνώσης που έχει διδάξει στους μαθητές του. Τις περισσότερες φορές όμως δεν προωθούν τη συζήτηση και εγκλωβίζουν τους μαθητές στο να δίνουν απαντήσεις που πιστεύουν ότι περιμένει να ακούσει ο εκπαιδευτικός. Όμως θέτοντας μια κλειστού τύπου ερώτηση μπορεί να εξελιχθεί η συζήτηση θέτοντας ερωτήσεις επέκτασης.

Πχ. «συμφωνείτε με αυτό που είπε ο συμμαθητής σας;»

«Πώς γνωρίζουμε το χρονικό πλαίσιο που εξελίσσεται η ιστορία μας;»

«έχει κάποιος άλλος να προσθέσει κάτι σε αυτό που μόλις απάντησε ο συμμαθητής σας;»

«μπορείτε να σκεφτείτε κάποιον άλλο τρόπο για να μετρήσουμε τη μάζα ενός σώματος αν δε διαθέτουμε ζυγαριά;»

Οι άλλες ερωτήσεις είναι οι *ανοιχτού τύπου*. Αυτές μπορούν να αλληλεπιδράσουν στους μαθητές μεταξύ τους και να γίνουν οι γεννήτρες μιας επικοινωνιακής συζήτησης μέσα στην τάξη.

Πχ. «εσείς τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση του ήρωα;»

«ποια νομίζετε ότι είναι τα συναισθήματα της ηρωίδας όταν αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι της;»

«ποια είναι η λογική που ακολούθησες για να λύσεις αυτό το πρόβλημα;»

«ποιες διατροφικές συνήθειες θα συστήνατε εσείς να αποφεύγουμε ώστε να έχουν μια σωστή και υγιεινή διατροφή;»

Γενικά μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις ζητείται από τους μαθητές να επεξηγήσουν, να διευκρινίσουν, να διατυπώσουν υποθέσεις, να προβλέψουν, να

προτείνουν, να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν πάνω στη μάθησή τους, να εκφράσουν προσωπικά συναισθήματα και απόψεις. Από την άλλη η εμπλοκή των μαθητών στη συζήτηση δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Υπάρχουν μαθητές πολλοί συνεσταλμένοι και ντροπαλοί που δεν θέλουν να εκφράσουν τη γνώμη τους, άλλοι που δυσκολεύονται να μιλήσουν γιατί ανησυχούν ότι θα τους κοροϊδέψουν και άλλοι που απλά αδιαφορούν γιατί κάτι άλλο τους απασχολεί. Σε αυτές τις περιπτώσεις παίζει μεγάλο ρόλο η προσέγγιση της συζήτησης από τον εκπαιδευτικό. Πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του ώστε να εκφράζονται μέσα στην τάξη, να τονίζουν ότι δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση ή αποφεύγοντας εκφράσεις όπως «δεν το ξέρεις; Δεν το θυμάσαι;» ή αποφεύγοντας πάλι ερωτήσεις που μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση στο μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει το μαθητή να θέτει τις δικές του ερωτήσεις, να κάνει απορίες ακόμα και για κάτι απλό που δεν κατάλαβε και να εξηγεί ότι δεν υπάρχει απλό και σύνθετο. Η διατύπωση ερωτήσεων από μέρους των μαθητών, διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να καταλάβει τον τρόπο σκέψης του παιδιού, αλλά και να παίξει σημαντικό ρόλο για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Τα δεδομένα που εξάγονται από τις συζητήσεις μέσα στην τάξη μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό την ίδια στιγμή που διεξάγεται η συζήτηση, αλλά και αργότερα μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος βοηθώντας τον να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την ποιότητα των μαθητών του και να εστιάσει σε πιο στοχευμένες πτυχές της μάθησής τους που αφορούν κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης. Τα στοιχεία αυτά που παρατηρεί μπορεί να τα καταγράφει στο ημερολόγιο για να τα χρησιμοποιήσει αργότερα για τη φόρμα αξιολόγησης του κάθε μαθητή του.

Με την τεχνική των ερωταποκρίσεων συγκεντρώνονται εκείνα τα δεδομένα ώστε ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει τη διαδικασία της αξιολόγησης που αφορά την επίδοση των μαθητών του. Η αξιολόγηση κατά πόσο έχουν κατανοήσει οι μαθητές ένα γνωστικό αντικείμενο, είναι μια σύνθετη διαδικασία, αφού μπορεί να ελεγχθεί και να μετρηθεί μόνο έμμεσα (Pearson & Johnson, 1978). Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει κάθε φορά να αξιοποιούν εκείνα τα διαγνωστικά στοιχεία, που συνάδουν με τη θεωρία και τον ορισμό της κατανόησης του μαθητή, βάσει των οποίων επιθυμούν να την αξιολογήσουν. Επιπλέον να επισημανθεί ότι οι μαθητές για να κατανοήσουν ένα κείμενο πρέπει να γνωρίζουν τουλάχιστον το 90% των λέξεων (Hirsch, 2003). Η τεχνική των ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου βοηθάει στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να μπορούν να οργανώνουν απρόσκοπτα τις πληροφορίες και να συνδέουν τη νέα γνώση με την προηγούμενη (McNamara, 2001,2007· Kintsch, 1998). Η τεχνική των ερωταποκρίσεων ή απλά η διδακτική συζήτηση στην τάξη, ανήκει στη δυναμική αξιολόγηση, καθώς στρέφεται προς τη διαδικασία της κατανόησης, σε αντίθεση με τη στατική αξιολόγηση, που θεωρεί την κατανόηση ως το τελικό προϊόν της ανάγνωσης (Carney & Cioffi, 1992, 1990).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο - ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

5.1 Ορισμός της περιγραφικής αξιολόγησης

Ο όρος "περιγραφική αξιολόγηση" χρησιμοποιείται στην Ελλάδα αντί του όρου "διαμορφωτική αξιολόγηση" και η οποία αναφέρεται ως μια διαδικασία αποτίμησης της επίδοσης ενός μαθητή με περιγραφές, με την προϋπόθεση όμως να μην υπάρχουν οποιουδήποτε είδους βαθμοί (Χανιωτάκης, 1999) , ούτε στα γραπτά ούτε στους ατομικούς ελέγχους των μαθητών κυρίως του δημοτικού σχολείου (Κασσωτάκης, 2013).

Στον πρόσφατο οδηγό για την περιγραφική αξιολόγηση που εκπόνησε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η περιγραφική αξιολόγηση θεωρείται μαθητοκεντρική διαδικασία που προσεγγίζει ολιστικά το μαθητή και «δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην αποτίμηση της προόδου του στα διακριτά γνωστικά αντικείμενα, αλλά υιοθετεί γενικά κριτήρια από το ευρύ φάσμα της μάθησης και της ανάπτυξής του. Τα γενικά κριτήρια "σκέφτομαι- Δημιουργώ- Αποφασίζω" στην τάξη προσεγγίζουν δεξιότητες και ικανότητες σκέψης, όπως η διαχείριση της πληροφορίας, η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, η λήψη αποφάσεων και η δημιουργικότητα. Αντίστοιχα τα γενικά κριτήρια "Δρω- Συμμετέχω- Συνεργάζομαι" στην τάξη και στο σχολείο προσεγγίζουν δεξιότητες και ικανότητες που άπτονται της προσωπικής και κοινωνικής μάθησης και ανάπτυξης, όπως η συμμετοχή, η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτονομία» (ΙΕΠ,2017).

Ο όρος "περιγραφική αξιολόγηση" υιοθετεί αρχές και διαδικασίες της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία αποτελεί ομπρέλα του όρου της περιγραφικής, γιατί η διαμορφωτική δίνει περισσότερη έμφαση από την περιγραφική στη στενή διασύνδεση διδασκαλίας – αξιολόγησης και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας όπως π.χ. είναι το εύρος, η μορφή και ο χρονισμός της ανατροφοδότησης, που συμβάλει

στη μάθηση (Κουλουμπαρίτση, 2018). Τα χαρακτηριστικά αυτά, η διαμορφωτική αξιολόγηση τα ερευνά συστηματικά, τα περιγράφει αναλυτικά και τα συνδέει τόσο με τον τομέα της ακαδημαϊκής προόδου, όσο και με τον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή (Brookhart,2010 · Cizek,2010 · William & Black, 1996).

Μια τέτοια μορφής αξιολόγηση, όπως η περιγραφική, ή αλλιώς διαμορφωτική, έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Brookhart, 2010· Cizek, 2010) :

1. Αρχίζει με τη διδασκαλία και είναι πλήρως ενταγμένη σε αυτή
2. Βάζει τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης ξεκάθαρους στους μαθητές
3. Δίνει σαφή κριτήρια αξιολόγησης, αξιοποιώντας εργαλεία περιγραφής της επίδοσης, όπως είναι οι ρουμπρίκες. Οι περιγραφές αυτές στην τελική αξιολόγηση συμπληρώνονται από τη βαθμολογική κλίμακα.
4. Προσπαθεί συστηματικά να μειώσει την απόσταση που χωρίζει το μαθητή από την επιτυχημένη μάθηση και το στόχο.
5. Παρέχει ανατροφοδότηση , κατανοητή και άμεση α) για το είδος του στόχου β) τη διαδικασία προσέγγισης του στόχου γ) την ετοιμότητα και την ικανότητα του μαθητή να αξιοποιεί μεταγνωστικά τις διορθώσεις που του γίνονται από τον εκπαιδευτικό και δ) προσωποποιημένες παρατηρήσεις προσαρμοσμένες σε κάθε μαθητή (Hattie & Timperley, 2007).
6. Δίνει ευκαιρίες στο μαθητή για αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση για να βελτιώσει το έργο του και να αποκτήσει βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου.
7. Θεωρείται δεδομένη η μαθητική εμπλοκή. Παρέχει ευκαιρίες διαρκούς αλληλεπίδρασης μαθητή – εκπαιδευτικού μέσα από τη διαδικασία της συζήτησης.
8. Παρέχει ευκαιρίες παρακολούθησης της προόδου με την τήρηση προσωπικού φακέλου και αρχείων

Από την μέχρι τώρα ανάλυση γίνεται κατανοητό ότι για την αποτύπωση μιας τέτοιας δυναμικής και συνεχόμενης διαδικασίας όπως είναι η αξιολόγηση της επίδοσης ενός μαθητή, δε μπορεί να γίνει μόνο μέσω ποσοτικών μεγεθών. Η απλή βαθμολόγηση που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα σε όλη την δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αδυνατεί να εκτιμήσει και να αποδώσει με ακρίβεια τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία του μαθητή και αποτελεί επισφαλής μέθοδο για αξιολόγηση. Στο πλαίσιο αυτό, έρχεται η περιγραφική αξιολόγηση η οποία αντικαθιστά την αριθμητική βαθμολόγηση και δίνει μια ποιοτική διάσταση στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Με την περιγραφική αξιολόγηση εκτιμώνται οι δυνατότητες του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα γιατί στηρίζεται σε αξιολογικά κριτήρια που αναδεικνύουν όχι μόνο τις αδυναμίες ή τις ικανότητες του μαθητή σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά δείχνουν και σημαντικές εκφάνσεις της συνολικής σχολικής του δραστηριότητας που αφορά στη συμμετοχή και στην συνύπαρξη και συνεργασία με το περιβάλλον του. Είναι σημαντικό να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι η περιγραφική αξιολόγηση δεν

αφορά μόνο το γνωστικό τομέα του μαθητή, αλλά περιλαμβάνει την προσωπική πορεία μάθησης του μαθητή καθώς και τις επιδόσεις του στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα. Η ποιοτική διάσταση της επίδοσης ενός μαθητή, όπως είναι η κριτική σκέψη, η πρωτοβουλία του, η ενεργητικότητά του και η κοινωνική του ευφυΐα, είναι δύσκολο να διαπιστωθούν από τον καθηγητή με ένα απλό τεστ ή διαγώνισμα σε κάποιο μάθημα. Για τη διάγνωση των παραπάνω διαστάσεων, ο εκπαιδευτικός έχει συλλάβει τα παραπάνω εργαλεία αξιολόγησης που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και επομένως χωρίς να υπεισέρχεται αδιάκριτα σε προσωπικά στοιχεία του μαθητή και αποφεύγοντας ακραίους χαρακτηρισμούς είτε θετικούς είτε αρνητικούς, εντοπίζει τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών του, ταυτόχρονα ενισχύοντας και ανατροφοδοτώντας τη δική του διδασκαλία (Κωνσταντίνου, 2004 : 125).

Ένα ακόμη θετικό στοιχείο με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην επίδοση των μαθητών είναι ότι το πρόβλημα της αντιστοίχισης ενός ποσοτικού μέτρου σε μια ψυχοσυναισθηματική κατάσταση όπως είναι η επίδοση του μαθητή, αντιμετωπίζεται ποιοτικά και περιγραφικά χωρίς να απαιτείται η ιεράρχησή του σε βαθμολογική κλίμακα (Κωνσταντίνου, 1995 : 222-240). Επιπλέον με την υιοθέτηση της περιγραφικής αξιολόγησης αποφεύγονται οι κοινωνικές συγκρίσεις που προκύπτουν από την ιεράρχηση των μαθητών και έτσι καλλιεργείται συνεργατικό πνεύμα και ευγενής άμιλλα (Ματσαγούρας, 1985 :77-85. Χανιωτάκης, 1998: 145).

Βέβαια υπάρχουν και οι επικριτές της περιγραφικής αξιολόγησης που στηρίζονται στο ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να γίνουν κουραστικοί χρησιμοποιώντας στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις που μπορεί να προδώσουν προσωπικά στοιχεία του μαθητή, όχι εσκεμμένα, και να υποπέσουν σε μια αρνητική κριτική χωρίς να το θέλουν. Άλλωστε και οι γονείς κάποιες φορές, αδυνατούν να κατανοήσουν τους χαρακτηρισμούς του εκπαιδευτικού και διαφωνούν ανοιχτά με αυτόν, αφού βλέπουν υπό διαφορετικό πρίσμα το παιδί τους (Κωνσταντίνου, 2004: 127). Όμως η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καταστεί αποτελεσματική όταν οι λειτουργίες της σχολικής μάθησης που περιέχει αντανakλώνται σε μια διαφορετική σύλληψη της διδασκαλίας της μάθησης (Χανιωτάκης, 1998 : 147).

Καταλήγουμε λοιπόν ότι η αλλαγή των μορφών πληροφόρησης για την επίδοση του μαθητή, από την απλή βαθμολόγηση στην περιγραφική αξιολόγηση, δεν αποτελεί εγγύηση ότι η αξιολόγηση αυτόματα θα προσανατολιστεί στο βασικό στόχο, που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και η ενίσχυση των ικανοτήτων του. Είναι όμως μια μορφή αξιολόγησης που μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα από κάθε άλλη στη σημερινή απαιτητική εποχή που ζούμε και να ανταποκριθεί καλύτερα στο στόχο που είναι ο πολύπλευρος και εξατομικευμένος χαρακτήρας της μάθησης. Γι αυτό και ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να είναι πολύ καλός γνώστης της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης με το να ασχολείται συστηματικά με όλες τις δραστηριότητες του μαθητή και να εντρυφήσει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Με τη βοήθεια, λοιπόν, όλων των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης μαθητή, συνθέτεται τελικά το προφίλ του μαθητή με μια έκθεση που αποτυπώνει μια συνολική αξιολογική κρίση και που είναι η **περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή**.

Σύμφωνα με τις οδηγίες που έχουν δοθεί στα πιλοτικά γυμνάσια και δημοτικά για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών, η διαδικασία για την ολοκλήρωσή της περιλαμβάνει πέντε στάδια (βλέπε §2.3). Τα στάδια αυτά, παρότι παρουσιάζονται ως διαδοχικές φάσεις, δεν αναπτύσσονται γραμμικά, δηλαδή δεν πραγματοποιείται το ένα αφού τελειώσει το προηγούμενο. Αντίθετα κάθε στάδιο εξελίσσεται ως δυναμική διαδικασία που βελτιώνει τα προηγούμενα και ανατροφοδοτεί τα επόμενα. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε μια αναστοχαστική διαδικασία με ερευνητικό προσανατολισμό (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

5.2 Συλλογή των στοιχείων αξιολόγησης

Καθημερινά μέσα στην σχολική τάξη υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς διδακτικές πρακτικές και σχεδιάζεται η διδασκαλία τους, με σκοπό τη συλλογή τεκμηρίων αξιολόγησης των μαθητών τους. Τα στοιχεία που συλλέγονται θα δώσουν τα αποτελέσματα της μάθησης και της βελτίωσης των μαθητών και θα δείξουν την πορεία της συνέχισής τους για την προσωπική τους εξέλιξη. Σε αυτά τα στοιχεία θα βασιστεί η τελική αξιολογική κρίση για τους μαθητές, το μαθησιακό τους προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους αλλά και την προοπτική ανάπτυξης και βελτίωσής τους.

Με χρήση των μεθόδων των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, αποτυπώνεται η μαθησιακή πορεία των μαθητών, σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος που διαμορφώνεται από το ΙΕΠ. Υπάρχουν όμως κάποια βασικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν από τον εκπαιδευτικό ώστε να συμπληρωθεί το πλαίσιο αναφοράς σύμφωνα με το οποίο καθημερινά παρακολουθείται και αποτυπώνεται η μαθησιακή πορεία των μαθητών :

✓ ποιες πληροφορίες πρέπει να συγκεντρωθούν;

✓ τι ακριβώς θέλουμε να αξιολογήσουμε;

✓ με τη βοήθεια ποιων εργαλείων αξιολόγησης θα μαζευτούν οι πληροφορίες;

Κατόπιν ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών, αναζητούνται πληροφορίες σχετικά με :

→ την κριτική σκέψη των μαθητών, την επικοινωνία τους, τη δημιουργικότητα και τις ικανότητές τους

→ τη στάση των μαθητών απέναντι στη διαδικασία της μάθησης, το σεβασμό τους, την πειθαρχία τους, τη διάθεση για συνεργασία

→ τις γνώσεις των μαθητών απέναντι στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα

5.3 Η καταγραφή των τεκμηρίων αξιολόγησης

Ακολουθεί από τον εκπαιδευτικό, η καταγραφή των τεκμηρίων αξιολόγησης, ώστε να αποτυπώνεται και ταυτόχρονα να παρακολουθείται η πορεία του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου. Έτσι καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό σημαντικές στιγμές σχετικά με τι κατανοούν οι μαθητές, πώς οικοδομούν τη γνώση, ποιος είναι ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν, τι τους ενδιαφέρει και τι τους κινητοποιεί. Επίσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει και ξεχωριστές συμπεριφορές μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες, κάτι που του έκανε εντύπωση κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, πόσο και αν συνεργάζεται ένας μαθητής με την ομάδα του, αν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και γενικότερα παρατηρήσεις που αφορούν τη στάση και τη συμπεριφορά του μαθητή ή της τάξης.

Οι καταγραφές μπορούν να περιέχουν λίστες ελέγχου, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις, ζωγραφίες, εκθέσεις γραπτού λόγου ή εκθέσεις δημιουργημάτων των μαθητών, φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, ατομικούς φακέλους κτλ. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μπορούν να καταγράφονται στους ατομικούς φακέλους των μαθητών ή στο παιδαγωγικό ημερολόγιο που κρατάει ο εκπαιδευτικός. Το τελευταίο μπορεί να ορίσει ο εκπαιδευτικός να το κάνει στο τέλος πχ κάθε βδομάδας, όπου θα σημειώνει στο ημερολόγιο τα γεγονότα της τάξης του ή τη μαθησιακή πορεία κάποιων μαθητών ή κάποια στοιχεία που προέκυψαν απροσδόκητα και που αφορούν συγκεκριμένα παιδιά ή όλη την τάξη.

5.4 Ανάλυση των τεκμηρίων αξιολόγησης

Η ερμηνεία και η ανάλυση των τεκμηρίων που έχουν συγκεντρωθεί από τον εκπαιδευτικό για κάθε μαθητή του, είναι το επόμενο βήμα που πρέπει να πραγματοποιηθεί ώστε να γίνει μια ποιοτική αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή σε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να συνταχτεί η έκθεση προόδου του. Έτσι τα στοιχεία που συγκεντρώνονται πρέπει να ερμηνεύονται και να αναλύονται από τον εκπαιδευτικό για έναν επιπλέον λόγο : να διαπιστώνονται οι επιμέρους στόχοι που έχει ο εκπαιδευτικός θέσει για κάθε μαθητή του και να αναζητούνται οι προοπτικές βελτίωσής του.

Για να είναι αντικειμενική βέβαια η ερμηνεία και η ανάλυση θα πρέπει μεν να πραγματοποιείται συστηματικά, σε τακτά χρονικά διαστήματα, αλλά και να λαμβάνεται δε η γνώμη και άλλων συναδέλφων εκπαιδευτικών , που θα μπορούσαν να φωτίσουν άλλες πτυχές του μαθητή κρίνοντας από τη δική τους οπτική γωνία. Με άλλα λόγια η ερμηνεία των πληροφοριών πρέπει να είναι εκτός από συστηματική και πολύπλευρη και πολυπρισματική, βασιζόμενη στη διασταύρωση ποικίλων οπτικών. Επιπλέον και οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στην ερμηνευτική διαδικασία αφού αυτοί πρώτοι γνωρίζουν πολύ καλά το χαρακτήρα του παιδιού τους, τη στάση του παιδιού τους ως προς το σχολείο γενικότερα, τη βοήθεια που προσφέρουν στο παιδί τους στο σπίτι και έτσι να συμβάλουν στη σύνθεση ενός ολοκληρωμένου μαθησιακού προφίλ για το παιδί τους που θα είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα.

5.5 Η αξιοποίηση των τεκμηρίων αξιολόγησης και της ερμηνείας τους

Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται από τον εκπαιδευτικό για κάθε μαθητή του χωριστά, παρέχουν εκείνες τις πληροφορίες που θα καταδείξουν τον τρόπο που ο μαθητής μαθαίνει και ανταποκρίνεται γενικότερα στη γνώση, ώστε να μπορέσει να υποστηριχτεί η πορεία της μάθησής του στο μέλλον και να φανερωθούν τα σημεία που χρειάζεται βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις πληροφορίες προς όφελος του μαθητή, ώστε να σχεδιάσει τα επόμενα βήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εφαρμόζει για να πλησιάσει και να παροτρύνει το μαθητή. Στην ανάγκη ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει την διδακτική του πρακτική, εφόσον αντιληφθεί ότι ο μαθητής δυσκολεύεται να αποκτήσει τη γνώση. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται λοιπόν για το μαθητή είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή ενός τετραμήνου ή ενός έτους. Ταυτόχρονα η ανατροφοδότηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή μπορεί να φανερώσει με μεγάλη ακρίβεια τα επόμενα στάδια της μαθησιακής πορείας. Παράλληλα η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, του επιτρέπει να θέτει ο ίδιος στόχους και να ενεργοποιείται ώστε να τους επιτύχει.

Τέλος όλα αυτά τα στοιχεία που έχει ο εκπαιδευτικός συλλέξει για κάθε μαθητή του, θα χρησιμεύσουν στη σύνταξη της έκθεσης προόδου του μαθητή και την ενημέρωση των κηδεμόνων αλλά και των ίδιων των μαθητών σχετικά με τα επιτεύγματα και τις δυσκολίες των παιδιών τους, που είναι και το ζητούμενο.

5.6 Η Έκθεση προόδου του μαθητή- Ανάδειξη της μαθησιακής πορείας του μαθητή και προοπτικές βελτίωσης

Η έκθεση προόδου είναι η τελική αποτύπωση όλων των στοιχείων και των πληροφοριών που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός, παρατηρώντας και παροτρύνοντας το μαθητή του. Έχει χρόνο παράδοσης συχνότερα στο τέλος μιας περιόδου, κατά προτίμηση στο τέλος μιας σχολικής χρονιάς. Η έκθεση προόδου κοινοποιείται στον ίδιο τον ενδιαφερόμενο μαθητή, αλλά και στους κηδεμόνες του και επιδιώκει :

α) να κάνει το μαθητή να συνειδητοποιήσει το επίπεδό του, με σκοπό να του παράσχει ανατροφοδότηση ώστε να κατανοήσει το σημείο στο οποίο βρίσκεται και να επιδιώξει τη συνεχόμενη βελτίωσή του. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής μπορεί να αξιολογήσει μόνος του τα επιτεύγματά του, να δει τις δυσκολίες του και να νιώσει περήφανος για ότι έχει κατακτήσει μέχρι τη δεδομένη στιγμή

β) να πληροφορήσει τους γονείς για τα επιτεύγματα των παιδιών τους, αλλά και να τους ενεργοποιήσει να συνεχίσουν να βοηθούν το παιδί τους με οποιοδήποτε τρόπο και κυρίως συνεργαζόμενοι με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι με βάση τις σύγχρονες τάσεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, δεν εστιάζονται στοιχεία για τις ελλείψεις των μαθητών.

Δεν τονίζονται δηλαδή οι αποτυχίες και τα αρνητικά επιτεύγματα. Αντίθετα τονίζονται τα καλά σημεία και δίνονται προτροπές και αισιοδοξία να συνεχιστεί η προσπάθεια, υποδεικνύοντας τρόπους για να βοηθηθεί ο μαθητής.

Αυτό λοιπόν που έχει σημασία είναι κατά την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή να αναδυθούν οι προσωπικές του διαδρομές και κατακτήσεις με τις όποιες ιδιαιτερότητες έχει το παιδί, συνοδευόμενο με τη μοναδικότητά του ως μέλος της τάξης του και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Η περιγραφική αξιολόγηση επιδιώκει να αποτυπώσει την προσπάθεια του μαθητή, τα δυνατά του σημεία και τις κλίσεις του. Άρα είναι σημαντικό να αποφεύγονται αναφορές που αμφισβητούν τις ικανότητες του μαθητή και υπονομεύουν τη μαθησιακή του πορεία (ΙΕΠ,2017).

Φυσικά κατά τη σύνταξη της έκθεσης προόδου ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του και κοινωνικά κριτήρια που αφορούν το μαθητή, ιδιαιτερότητες της γλώσσας, του νοητικού επιπέδου, της οικογενειακής κατάστασης, τα οποία όλα αυτά μαζί παίζουν σημαντικό ρόλο στην ένταξη του παιδιού στη σχολική κοινωνία και στη δυνατότητά του να ανταποκρίνεται στα σχολικά ζητήματα.

Τέλος η κοινοποίηση της έκθεσης προόδου που είναι το τελικό στάδιο για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή, έχει και το σκοπό να βελτιώσει τις σχέσεις και την συνεργασία μαθητή - κηδεμόνων – εκπαιδευτικού – σχολικής κοινωνίας.

Η δομή μιας τελικής έκθεσης προόδου, όπως προτείνεται από το ΙΕΠ αποτελείται από δύο μέρη και είναι η ακόλουθη :

Στο πρώτο μέρος γράφεται μια περίληψη ανά μάθημα από τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό, που αντικατοπτρίζει το επίπεδο και τις προσπάθειες του μαθητή δηλαδή

α) κατά πόσο έχει βελτιωθεί σύμφωνα με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών του κάθε μαθήματος και

β) την παρέμβαση του μαθητή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις παρακάτω κατηγορίες

- ενδιαφέρον και συμμετοχή
- συνεργασία με τον εκπαιδευτικό αλλά και τους συμμαθητές του
- αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλίας

Η έκθεση προόδου ολοκληρώνεται σε κάθε μάθημα με μια μικρή περίληψη στην οποία επισημαίνονται α) τα δυνατά σημεία του μαθητή β) τα σημεία τα οποία επιδέχονται βελτίωση και μεγαλύτερη προσπάθεια από τη μεριά του μαθητή.

Στο δεύτερο μέρος μιας έκθεσης προόδου σημειώνεται οτιδήποτε αφορά περισσότερο το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του μαθητή και συγκεκριμένα : α) τον τρόπο που εργάζεται και ερευνά β) τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους άλλους ,

συμμαθητές και εκπαιδευτικούς και γ) την κοινωνικότητά του, αν συμμετέχει σε σχολικές εκδηλώσεις γενικότερα. Με αυτόν τον τρόπο δίνονται πληροφορίες που αφορούν την προσωπική έκφραση του μαθητή, την ικανότητα να μοιράζεται τις ιδέες του, να συνεργάζεται για μια συλλογική εργασία και τον τρόπο γενικότερα με τον οποίο μαθαίνει και λειτουργεί και τελικώς αποδίδει.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η έκθεση προόδου επιδιώκει να αξιολογήσει τον μαθητή σε δυο επίπεδα . Το πρώτο είναι σε μια συγκριτικού τύπου αξιολόγηση και το δεύτερο σε μια διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση. Η συγκριτική αξιολόγηση αποσκοπεί να συνοψίσει τη μάθηση που έχει λάβει χώρα, να συγκρίνει και να κατατάζει τις επιδόσεις των μαθητών (Gipps, 2000). Αυτό αντικατοπτρίζεται στο πρώτο μέρος της έκθεσης προόδου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί να εντοπίσει τρόπους της μάθησης και να παρέχει ανατροφοδότηση η οποία θα βοηθήσει να διαμορφωθεί η επόμενη μάθηση με στόχο τη βελτίωση του μαθητή και κάλυψη των αδύνατων σημείων του (Black, 1998. Gipps, 2000). Αυτό εκφράζεται με το δεύτερο μέρος της έκθεσης προόδου. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι η διαμορφωτική και η συγκριτική αξιολόγηση δεν είναι δυο διαφορετικές διαδικασίες αλλά τα δυο άκρα του ίδιου φάσματος (Black, 1998), τα οποία συμβάλλουν ουσιαστικά στον κύριο στόχο της εκπαίδευσης που είναι να καταστήσει τους μαθητές υπεύθυνους και ανεξάρτητους για μια αποτελεσματική μάθηση.

Ως πιο αποτελεσματική λοιπόν για την παρουσίαση της συγκριτικής και διαμορφωτικής μάθησης του μαθητή, θεωρείται η περιγραφική αξιολόγηση. Ο λόγος είναι γιατί με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα της αναλυτικής και πληρέστερης περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή (Κουλουμπαρίτση, 2018). Επιπλέον με την περιγραφική αξιολόγηση η εκτίμηση για την επίδοση του μαθητή λειτουργεί ως παράγοντας ώθησης στην ενεργοποίηση του παιδιού να βελτιώσει το μαθησιακό του επίπεδο και να συμβάλλει, το ίδιο το παιδί, με θετικό τρόπο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, δίνοντάς του περιθώρια βελτίωσης της αντίληψής του και γενικότερα της αυτογνωσίας του. Το εργαλείο με το οποίο θα πραγματοποιηθεί η περιγραφική αξιολόγηση είναι η έκθεση προόδου που περιγράφηκε παραπάνω. Επειδή για τη διαμορφωτική ιδιαίτερα αξιολόγηση, μεγάλη σημασία έχει όταν οι πληροφορίες που λαμβάνονται κοινοποιούνται προς όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη, με την ολοκληρωμένη έκθεση προόδου, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δύναται να συμμετέχουν ουσιαστικά ως εταίροι στην οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση των μαθητικών στόχων. Έτσι η έκθεση προόδου του μαθητή έχει ως άωτερο σκοπό τη μέγιστη και τη βέλτιστη ενεργοποίηση και εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων, οι οποίοι θα προσφέρουν αρωγή στις προσπάθειες του σχολείου να προωθήσει τη μάθηση των μαθητών του.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ :

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

6.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Το σχολείο είναι ο καθρέφτης που αντανακλά σε πολύ μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις της κοινωνίας, αφού είναι αναπόσπαστο κομμάτι της και δημιούργημά της. Η θεσμική, οργανωτική διάρθρωση και η μορφή λειτουργίας του σχολείου επηρεάζονται, όπως είναι επόμενο, από τις απαιτήσεις, τις προσδοκίες και τις ανάγκες της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2004:56). Το τελικό κριτήριο για να παρουσιαστεί η βελτίωση ή όχι, ενός μαθητή, η προσπάθειά του και η παρουσία του γενικότερα, είναι η αξιολόγηση της επίδοσής του που αποτελεί εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο μαθητής αξιολογείται αρχικά από το σχολείο και κατόπιν από την ίδια την κοινωνία και κατατάσσεται ανάλογα με τις επιδόσεις του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Έως σήμερα, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Γυμνάσιο, Λύκειο, δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στα σχολικά μαθήματα, σύμφωνα με προκαθορισμένη διδακτική ύλη που ορίζεται από το ΙΕΠ. Στο τέλος μιας χρονικής περιόδου Μάιος- Ιούνιος , δίνονται επαναληπτικά διαγωνίσματα, σε μεγάλο μέρος της ύλης που λέγεται εξεταστέα ύλη και σύμφωνα με αυτή την επίδοση, αλλά και με την προφορική βαθμολογία στα τετράμηνα, βγαίνει ο μέσος όρος του μαθητή και με αυτόν ως χαρακτηριστικό μεταβαίνει στην επόμενη τάξη. Είναι όμως αλήθεια, ότι με τον τρόπο αυτό αξιολόγησης αγνοούνται συστηματικά οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί

προσανατολισμοί και ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη από τους θεσμικά κατοχυρωμένους φορείς αξιολόγησης η προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη του μαθητή, η πρόοδος και τα επιτεύγματά του σε βασικούς τομείς, όπως είναι η κοινωνικότητά του, η υπευθυνότητά του, η διάθεση που έχει για συνεργασία, η δημιουργικότητα και η ευαισθησία του σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν, το ομαδικό του πνεύμα, τον σεβασμό του στο περιβάλλον (Δήμου, 1989:123-150).

Έτσι με τη μορφή της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή που εφαρμόζεται στο σχολείο, βασισμένη απλά στην βαθμολογία των εξετάσεων γραπτών και προφορικών, καταλαβαίνει κανείς ότι δεν αντικατοπτρίζεται διόλου ο μαθητής ως άτομο. Υπάρχει μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίσημη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του σχολείου, όπως αυτή διατυπώνεται σε επίσημα κείμενα και διατάξεις, από αυτή που τελικά πραγματοποιείται και εφαρμόζεται στην πράξη μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση κατά την υλοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς, έτσι όπως γίνεται, παύει να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα που προτείνει επίσημα το σχολείο και μεταβάλλεται σε μηχανισμό που απαιτεί και αξιολογεί στείρες γνώσεις, αγχώνοντας τους μαθητές και προτρέποντάς τους σε ένα ανελέητο κυνήγι βαθμών και μορίων.

Με αφορμή λοιπόν τα παραπάνω, πρέπει να αναρωτηθούμε κατά πόσο οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται σήμερα στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων της χώρας, ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας να παρέχουν με αντικειμενικότητα και εγκυρότητα μελλοντικούς νέους πολίτες ή καλύτερα πολίτες του κόσμου. Το ερώτημα αυτό οδήγησε στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των νομών Αχαΐας - Ηλείας για το υπάρχον αξιολογικό σύστημα, αλλά και σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που πιλοτικά εφαρμόζεται από πέρυσι από το Υπουργείο Παιδείας επιλεκτικά σε 81 γυμνάσια της χώρας.

Με την παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, αλλά και αν γνωρίζουν τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη. Επίσης διερευνήθηκε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αλλαγή της μορφής αξιολόγησης, τον τρόπο που θα ήθελαν να επιμορφωθούν αν δεν γνωρίζουν τις σύγχρονες τάσεις, αλλά και ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες που δεν έχει αλλάξει μέχρι στιγμής το σύστημα της παραδοσιακής αξιολόγησης στη χώρα μας.

Μέχρι τώρα οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αφορούσαν τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης και τι δεν πήγαινε καλά, αφού κατά γενική ομολογία δημιουργούν προβλήματα. Γιατί μέσα σε ένα χώρο κατεξοχήν δημιουργικής και ελεύθερης έκφρασης, όπου ο μαθητής ωθείται να αναπτυχθεί και να γνωρίσει τις δυνατότητές του, να ανταλλάξει εμπειρίες, να κοινωνικοποιηθεί, η μονομερής αξιολόγηση με την απλή βαθμολόγηση, δεν εμπλέκει το μαθητή, παρά μόνο ως "αντικείμενο" της

διαδικασίας και δρα ανασταλτικά στην προσπάθεια ολοκλήρωσής του ως προσωπικότητα.

Με την έρευνα λοιπόν αυτή έγινε μια προσπάθεια να διαλευκανθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να αξιολογούν τους μαθητές τους, αλλά και ο τρόπος που θα ήθελαν να πραγματοποιηθεί η δική τους επιμόρφωση πάνω σε αυτόν τον τομέα. Αξίζει να επισημανθεί ότι διερευνήθηκε επίσης το ερώτημα με ποιους τρόπους θα μπορούσε να διευκολυνθεί ο μάχιμος εκπαιδευτικός ώστε να εφαρμόσει με άνεση τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και τελικά την περιγραφική αξιολόγηση.

6.2 Σκοπός της έρευνας, στόχοι και υποθέσεις

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στα σχολεία. Στην προσπάθεια να αναφερθεί κανείς στη στοχοθεσία της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας μπορεί να διακρίνει τους παρακάτω επιμέρους στόχους :

1. Να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών αν θα πρέπει να αξιολογείται ο μαθητής
2. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο εξυπηρετεί το σκοπό της η παρούσα μορφή αξιολόγησης των μαθητών στα σχολεία
3. Να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα που έχει η εφαρμογή των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης των μαθητών στις σχολικές τάξεις
4. Να διερευνηθεί πόσο θεωρούν τον εαυτό τους καταρτισμένο οι εκπαιδευτικοί σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή
5. Να διερευνηθεί πόσο καλά γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης
6. Να διερευνηθεί αν έχουν μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήσει τις σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης και πόσο συχνά
7. Να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης
8. Να διερευνηθεί πόσοι από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση
9. Να διερευνηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση και τις τεχνικές της
10. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών κατά πόσο η περιγραφική αξιολόγηση και οι εναλλακτικές μορφές εφαρμογής της είναι ικανές να βελτιώσουν ή όχι βασικούς τομείς αξιολόγησης για τη μαθητική επίδοση
11. Να διερευνηθούν τα αίτια που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί για την μη εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

12. Να διερευνηθεί κατά πόσο η περιγραφική αξιολόγηση και οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και με ποιο τρόπο
13. Να διερευνηθεί κατά πόσο θέλουν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν με επιτυχία την περιγραφική αξιολόγηση και με ποιο τρόπο προτιμούν να επιμορφωθούν αν δεν την γνωρίζουν
14. Να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί τελικά θέλουν να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση και οι σύγχρονες τεχνικές της για τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης.

6.3 Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας που εφαρμόστηκε για τη συγκεκριμένη εργασία, όπως και σε όλες τις υπεύθυνες εργασίες, ακολουθεί όλες εκείνες τις βασικές αρχές που καθορίζουν την πορεία της έρευνας και αποτελούν τους ιχνηλάτες της συλλογής του υλικού (Παππάς, 2002). Οι τρεις πιο γνωστές μέθοδοι συλλογής υλικού είναι i) η παρατήρηση ii) η συνέντευξη και iii) το ερωτηματολόγιο.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θέμα της μαθητικής αξιολόγησης προτιμήθηκε το ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγιο συντάχτηκε ηλεκτρονικά και περιλαμβάνει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει ακολουθώντας μια προκαθορισμένη σειρά και λογική. Με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν περιγραφικά και επεξηγηματικά δεδομένα και απόψεις, στάσεις, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά.

Για την παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο προτιμήθηκε γιατί :

- είναι οικονομικότερο
- μπορεί να αποσταλεί εύκολα σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων
- είναι εύκολη η δημιουργία και η χρήση του
- οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα
- ο ερευνητής δε μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις
- οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι
- δε χρειάζεται πολύς χρόνος για τη συλλογή απαντήσεων

Βέβαια υπάρχουν και μειονεκτήματα που συνεκτιμήθηκαν όπως το ότι ο ερευνητής δεν είναι σε θέση να αποσαφηνίσει τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και ότι υποχρεώνει τον ερωτηθέντα να απαντήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ωστόσο για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας που αποτελεί μια επισκόπηση μικρής κλίμακας, το καταλληλότερο εργαλείο κρίθηκε το ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

6.4 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων των νομών Αχαΐας και Ηλείας. Ο πληθυσμός είναι αρκετά μεγάλος και αναφέρεται στη σχολική χρονιά 2018-2019.

Η συγκέντρωση στατιστικών δεδομένων είναι μια από τις πολύ σημαντικές ενέργειες που οφείλει να διεξαγάγει ο ερευνητής για να μελετήσει ένα φαινόμενο. Έτσι πριν ξεκινήσει η παρούσα έρευνα ορίστηκε με σαφήνεια το σύνολο που θα μελετηθεί, δηλαδή ο στατιστικός πληθυσμός καθώς και οι στατιστικές μονάδες που απαρτίζουν τον πληθυσμό. Η έρευνα έγινε με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες ή δειγματοληψία κρίσης (Φίλιας, 2001). Το είδος αυτό της δειγματοληψίας επιλέχτηκε γιατί η εφαρμογή της έρευνας γίνεται γρήγορα σε σύντομο χρόνο. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα βέβαια, τόσο καλύτερα αντιπροσωπεύει έναν πληθυσμό. Σημασία έχει η σύνθεση του δείγματος δηλαδή να συγκεντρώνονται σε αυτό όλα τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού. Σε μικρού μεγέθους δείγματα εκτιμάται ότι μια αύξηση των ερωτηθέντων κατά 50 άτομα έχει 2% βελτίωση στην ακρίβεια. Σε κάθε περίπτωση όμως το μέγεθος του δείγματος εκτιμάται με στατιστικές τεχνικές πράγμα που ήταν πολύ δύσκολο να γίνει στην παρούσα έρευνα. Για το λόγο αυτό τα αποτελέσματά της δεν είναι γενικεύσιμα, ούτε δύναται να υπολογιστεί το σφάλμα εκτίμησης και ως εκ τούτου είναι περιορισμένης χρήσης και εφαρμογής. Επιπλέον το δείγμα που επιλέχτηκε είναι "προσιτό" στον ερευνητή γι αυτό δε θεωρείται για ακόμη ένα λόγο, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, πράγμα που δεν επιδιώκεται βέβαια από την παρούσα εργασία.

Έτσι το ανώνυμο ερωτηματολόγιο που αποτελεί το στατιστικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας στάλθηκε, με "βολική" δειγματοληψία, στα email 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων των νομών Αχαΐας- Ηλείας. Από αυτούς απάντησαν οι 107 (ποσοστό συμμετοχής 71%) και από αυτά τα ερωτηματολόγια κρίθηκαν ικανά για στατιστική ταξινόμηση τα 101 (τελικό ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα 67%).

6.5 Περιγραφή και ανάλυση του ερωτηματολογίου

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2018-2019 από 1 Σεπτεμβρίου έως 25 Οκτωβρίου. Στο δείγμα που επιλέχτηκε στάλθηκε ηλεκτρονικά το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, προς συμπλήρωση.

Η δομή του ερωτηματολογίου έγινε με βάση όλες τις βασικές αρχές που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Αθανασίου, 2000). Το ερωτηματολόγιο που συντάχτηκε αποτελείται από δυο μέρη. Το Α μέρος περιέχει 19 ερωτήσεις που αφορούν την κυρίως έρευνα και το Β μέρος από 6 ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Στην αρχή το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε

πέντε εκπαιδευτικούς δοκιμαστικά για να διαπιστωθεί αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και αν υπήρχαν ασάφειες. Μετά από αυτό το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Στην αρχή περιλαμβάνει το φορέα της έρευνας, τον τίτλο αυτής, από τον οποίο προσδιορίζεται και ο σκοπός της, την ονομασία του εντύπου, τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται, τη γεωγραφική ταυτότητα του ερωτώμενου και τη ρητή διαβεβαίωση ότι τα ατομικά στοιχεία που θα καταγραφούν θα τηρηθούν εμπιστευτικά.

Κατόπιν ακολουθεί το Α' μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται από 19 ερωτήσεις οι οποίες κάποιες από αυτές απαντώνται με την 5βάθμια κλίμακα Likert, ώστε να καλύπτεται οποιαδήποτε άποψη του ερωτηθέντα. Δεν διατηρήθηκε ενιαία κλίμακα σε όλες τις ερωτήσεις. Σε κάποιες άλλες ο ερωτώμενος κλίθηκε να απαντήσει με ΝΑΙ ή ΟΧΙ.

Η ακολουθία των ερωτήσεων διαμορφώθηκε με τη λογική να διαπιστωθεί αρχικά από τους εκπαιδευτικούς αν θεωρούν ότι υπάρχει πρόβλημα με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης (ερωτήσεις Α2, Α3). Κατόπιν ακολουθούν ερωτήσεις που αναφέρονται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (ερωτήσεις Α4, Α5, Α6, Α7, Α8). Στη συνέχεια οι ερωτήσεις Α9, Α10, Α11 αναφέρονται στην περιγραφική αξιολόγηση, οι ερωτήσεις Α12, Α13, Α14, Α15 Α16, Α17 σε παράγοντες ανασταλτικούς ή θετικούς που θα είχε η εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων και τέλος στις ερωτήσεις Α18 και Α19 ζητείται η γνώμη τους για την περιγραφική αξιολόγηση.

Έτσι αναλυτικά στην πρώτη ερώτηση της πρώτης ενότητας ζητείται από τους ερωτώμενους να καταθέσουν τη γνώμη τους σχετικά αν πιστεύουν ότι θα πρέπει να αξιολογείται η επίδοση του μαθητή στην τάξη. Οι απαντήσεις είναι δίτιμες «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

Η επόμενη ερώτηση είναι σύνθετη. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς σε μια 5βάθμια κλίμακα Likert όπου οι επιλογές είναι Καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ, να αξιολογήσουν τη θέση «Πολλοί ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μια από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου. Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα»:

- στην παρακίνηση των μαθητών να μαθαίνουν
- στην ενεργοποίηση του μαθητή, με βάση την εντόπιση των ικανοτήτων του, των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του
- στη διάγνωση από τον εκπαιδευτικό των ικανοτήτων του μαθητή ή ακόμα και των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει
- στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
- στην επίτευξη των διδακτικών στόχων
- στη συναισθηματική ενίσχυση του εκπαιδευτικού, όταν διαπιστώνει ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν τους στόχους του μαθήματος

- στην αξιολόγηση του σχολικού συστήματος μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών
- στην ενημέρωση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων

Στην συνέχεια ζητήθηκε από τους ερωτώμενους και πάλι να βαθμολογήσουν σε μια 5βάθμια κλίμακα Likert όπου οι τιμές είναι Καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ την εξής θέση «Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους χρησιμοποιούν παραδοσιακές τεχνικές, όπως την παρατήρηση, τις προφορικές και γραπτές εξετάσεις, ενώ για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης χρησιμοποιούν την αριθμητική κλίμακα 1-20 ή τους γραμματικούς χαρακτήρες Α, Β, Γ, Δ κτλ ή ακόμα και τους λεκτικούς χαρακτηρισμούς άριστα, πολύ καλά κτλ. Εσείς όταν εφαρμόζετε παραδοσιακές μεθόδους, για να αξιολογήσετε την επίδοση των μαθητών σας, σε ποιο βαθμό συμβαίνουν τα παρακάτω»

- χάσιμο πολύτιμου χρόνου από τη διδασκαλία
- Περιορισμό στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των εξετάσεων και όχι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας
- Ένταση στις σχέσεις με τους μαθητές, όταν αυτοί αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες που τους βάζετε προκειμένου να αξιολογήσετε την επίδοσή τους
- Αποθάρρυνση των αδύνατων μαθητών, λόγω του ότι φοβούνται μήπως αποτύχουν
- Εκδήλωση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς από τους μαθητές (π.χ. αντιγραφή), με στόχο την εξασφάλιση ενός υψηλού βαθμού
- Δημιουργία άγχους και πίεσης στους μαθητές
- Ανάπτυξη ανταγωνισμού και συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών
- Σπατάλη χρόνου για απομνημόνευση και αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων από τους μαθητές

Η τέταρτη ερώτηση αφορά κατά πόσο η αξιολόγηση είναι μια από τις βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου. Πόσο καταρτισμένο θεωρείτε τον εαυτό σας σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή; Οι απαντήσεις και πάλι δίνονται σε μια 5βάθμια κλίμακα Likert όπου οι επιλογές είναι Καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ.

Στην πέμπτη ερώτηση ζητήθηκε να αποτυπώσουν στην 5βάθμια κλίμακα πόσο καλά γνωρίζουν τις παρακάτω εναλλακτικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

- Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Projects). Ατομικές ή ομαδικές εργασίες που έχουν ως στόχο την εξέταση/διερεύνηση ενός θέματος το οποίο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Φάκελο εργασιών (Portfolio). Συλλογή έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με συγκεκριμένο σκοπό

- Παιδαγωγικό Ημερολόγιο. Σημειωματάριο στο οποίο ο εκπαιδευτικός καταγράφει καθημερινά τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών του
- Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics). Δελτίο αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολογίας της επίδοσης του μαθητή
- Αυτοαξιολόγηση μαθητή. Οι μαθητές αξιολογούν την επίδοσή τους με σαφή και συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία έχουν καθοριστεί σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό
- Ετεροαξιολόγηση. Αξιολόγηση μαθητή από τους συμμαθητές

Ενώ στη συνέχεια ζητήθηκε να καταγράψουν αν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα για την αξιολόγηση των μαθητών σας εναλλακτικές τεχνικές; Και σε περίπτωση θετικής απάντησης ζητείται να αξιολογήσουν στην 5βάθμια κλίμακα με επιλογές Καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ τη συχνότητα χρήσης αυτών. Ενώ σε περίπτωση αρνητικής απάντησης τους ζητά να αναφέρουν το λόγο που δεν χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές τεχνικές, προκειμένου να αξιολογήσετε την επίδοση των μαθητών σας; Υπήρχε η δυνατότητα επιλογής από προκαθορισμένη λίστα παραπάνω του ενός λόγου. Υπάρχει και η επιλογή «Άλλο» στην οποία ο ερωτώμενος μπορεί να αναφέρει κάποιο άλλο λόγο που δεν υπάρχει στην δοθείσα λίστα.

- Δεν τις γνωρίζω
- Τις γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να τις χρησιμοποιώ
- Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμες
- Θεωρώ τις παραδοσιακές τεχνικές πιο αποτελεσματικές
- Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να τις εφαρμόσω
- Δεν έχω χρόνο
- Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς

Έπειτα ακολουθεί η ερώτηση «Πολλοί εκπαιδευτικοί, εκτός από την αριθμητική κλίμακα (1 έως 20), τους γραμματικούς προσδιορισμούς (Α-Β-Γ-Δ) και τους λεκτικούς (άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά), δίνουν στους γονείς και περιγραφικά σημειώματα. Εσείς έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος, ως μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης των μαθητών σας;» όπου η απάντηση ήταν είτε θετική είτε αρνητική. Στη περίπτωση της αρνητικής απάντησης ζητάται να γίνει να εξηγηθεί ο λόγος που δεν χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση. Δίνεται πολλαπλή επιλογή ερωτήσεων και οι επιλογές είναι:

- Δεν τη γνωρίζω
- Τη γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να τη χρησιμοποιώ
- Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμη
- Θεωρώ τις παραδοσιακές πιο αποτελεσματικές
- Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να την εφαρμόσω

- Δεν έχω χρόνο
- Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς

Υπάρχει και η επιλογή «Άλλο» στην οποία ο ερωτώμενος μπορεί να αναφέρει κάποιο άλλο λόγο που δεν υπάρχει στην δοθείσα λίστα

Στη συνέχεια να σημειώσουν σε 5βάθμια κλίμακα με επιλογές Καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ το πόσο πιστεύουν ότι θα μπορούσε η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης να περιγράψει με πληρότητα την επίδοση του μαθητή.

Επιπλέον ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν από πού έχουν ενημερωθεί για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Και σε αυτή τη ερώτηση υπάρχει η δυνατότητα να σημειώσουν περισσότερες από μια απαντήσεις, όπως επίσης υπάρχει και η επιλογή «Άλλο» σε περίπτωση που ο τρόπος ενημέρωσης είναι διαφορετικός των παρακάτω:

- επιμόρφωση σε ΠΕΚ
- σεμινάρια που διενεργήθηκαν σε πανεπιστήμια
- αυτοεπιμόρφωση
- Στις βασικές σας σπουδές
- Από σεμινάρια στο σχολείο σας

Στη συνέχεια τους τέθηκε η ερώτηση «Πόσο πιστεύετε θα βοηθούσε η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης για κάθε μια από τις εναλλακτικές μεθόδους:

- στη μείωση του άγχους και της πίεσης που νιώθουν οι μαθητές
- στη μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών
- στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
- στην καλύτερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας
- στην παροχή κινήτρων στους μαθητές, για να μαθαίνουν
- στην ενθάρρυνση των αδύνατων μαθητών
- στην ενθάρρυνση των μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα
- στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων
- στην ανάπτυξη της άμιλλας μεταξύ των μαθητών
- στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων

Στην παραπάνω ομάδα ερωτήσεων για κάθε μια εναλλακτική μέθοδο έπρεπε να σημειώσουν στη 5βάθμια κλίμακα με επιλογές Καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ.

Στην ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω θέσεις θεωρείτε ότι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους,»

- Η αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών σε κάθε τάξη
- Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης

- Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων
- Οι ελλείψεις υποδομής στα σχολεία (βιβλιοθήκες, εργαστήρια, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτυο)
- Η έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
- Οι αντιδράσεις από τους γονείς αναφορικά με τις νέες μεθόδους αξιολόγησης των παιδιών τους τις οποίες δεν γνωρίζουν
- Η συνολική λειτουργία του σχολείου με την οργάνωση,
- τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική υποδομή του

Και πάλι οι απαντήσεις σημειώνονται στη 5βάθμια κλίμακα με επιλογές Καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ.

Στη δέκατη Πέμπτη ερώτηση ζητήθηκε να γίνει αξιολόγηση στη 5βάθμια κλίμακα από Καθόλου έως και πάρα πολύ να το βαθμό που θεωρούν ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι μπορούν να βοηθήσουν για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Η αξιολόγηση γίνεται για κάθε μία από τις παρακάτω μεθόδους χωριστά:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης
- Ενημέρωση γονέων και μαθητών
- Περιορισμό της διδακτέας ύλης
- Ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών μέσων
- Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη
- Πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε ορισμένα σχολεία
- Αποφυγή συνεχών αλλαγών στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών
- Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών
- Αλλαγή λειτουργίας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού

Η επόμενη ερώτηση έχει ως σκοπό να καταγράψει σε ποιες από τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση. Ενώ στη συνέχεια τους ζητήθηκε να επιλέξουν ή όχι αν οι δοθέντες τρόποι να γίνει η ενημέρωση-επιμόρφωσή σας, σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές τεχνικές;

- Εξ αποστάσεως
- Με σεμινάρια από τους σχολικούς συμβούλους
- Με σεμινάρια από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης
- Με ενσωματωμένη επιμόρφωση στη διδακτική πράξη
- Ενδοσχολικά (ενδοσχολική επιμόρφωση)

Οι απαντήσεις και στις δύο ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και συγκεκριμένα δίτιμες με επιλογές «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

Οι τελευταίες δύο ερωτήσεις αφορούν την γνώμη τους σχετικά με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης και

της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης. Και σε αυτές τις ερωτήσεις οι απαντήσεις δίνονται στη 5βάθμια κλίμακα με επιλογές Καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ

Στην *δεύτερη* ενότητα ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να μας αναφέρουν τα δημογραφικά στοιχεία τους. Αρχικά, ζητήθηκε να προσδιορίσουν το φύλο και την ηλικία τους. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να αναφέρουν τη σχέση εργασία τους και την ειδικότητά τους και τη συνολική τους προϋπηρεσία. Τέλος τους ζητήθηκε να αναφέρουν αν υπάρχει επιπλέον εκπαίδευση της βασικής και αν ναι ποια.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

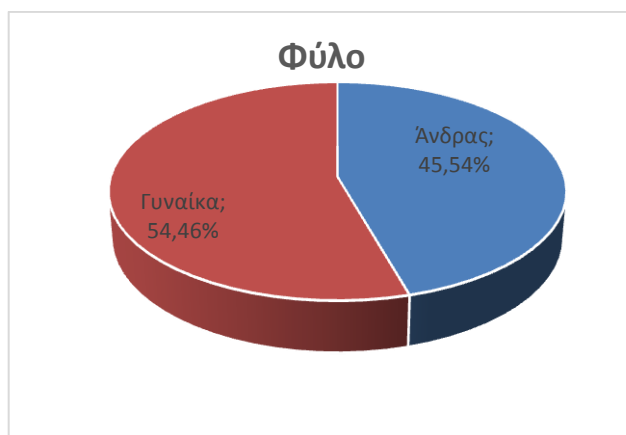
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Στατιστική ανάλυση δείγματος

a. Φύλο

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν σχεδόν μοιρασμένοι ανάμεσα στα δύο φύλα με τις γυναίκες να υπερτερούν.

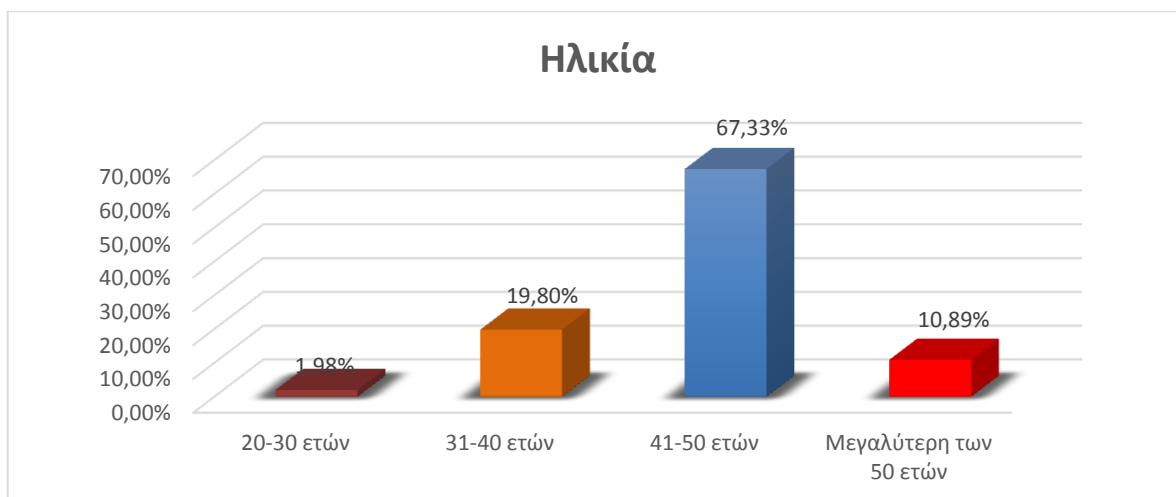
Διάγραμμα 1:Φύλο



b. Ηλικία

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, ακολουθούν οι ερωτώμενοι με ηλικία από 31 έως 40. Επίσης το 11% είναι μεγαλύτερη από 50 ετών ενώ μόλις 2 ερωτώμενοι έχουν ηλικία 20-30 ετών.

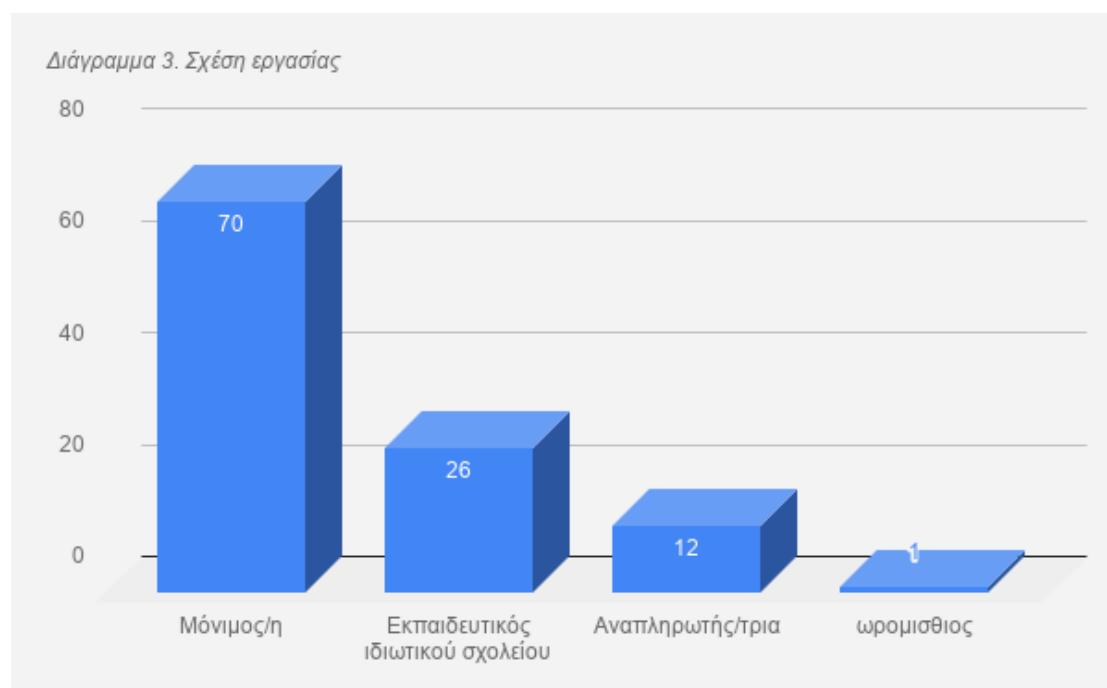
Διάγραμμα 2: Ηλικία



γ. Σχέση Εργασίας

Την τρίτη κατά σειρά ερώτηση που αφορά το τύπο και τη σχέση εργασίας τους οι δύο από τους τρεις συμμετέχοντες είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, υπάρχουν 26 εκπαιδευτές ιδιωτικών σχολείων και 12 αναπληρωτές. Τέλος στην έρευνα συμμετείχε και 1 ωρομίσθιος καθηγητής.

Διάγραμμα 3: Σχέση Εργασίας

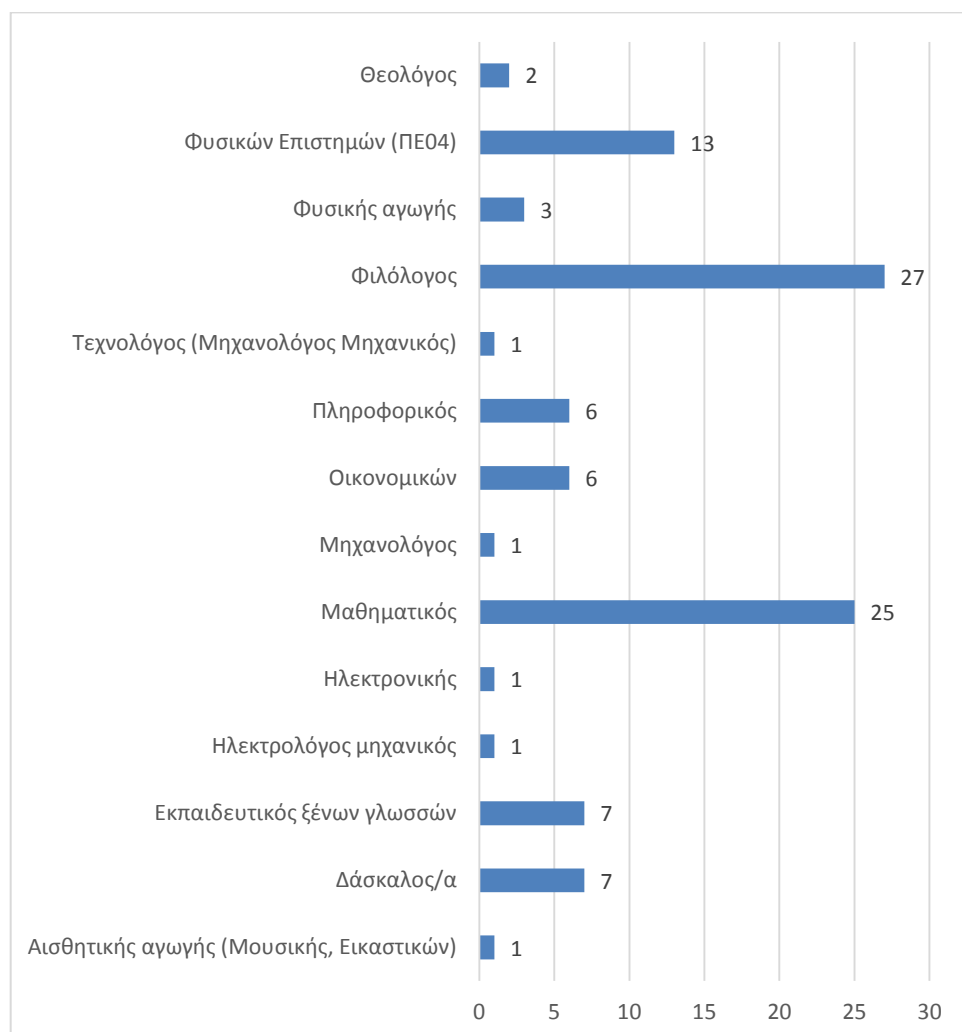


δ. Ειδικότητα

Δικαίωμα συμμετοχής στην έρευνα είχαν όλες οι ειδικότητες καθώς δεν υπήρχε λόγος να αποκλεισθεί κάποια, αλλά αντίθετα η ανάλυση με βάση την ειδικότητα μπορεί να δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Οι ειδικότητες των συμμετεχόντων είναι : Θεολόγος, Αισθητικής αγωγής, Δάσκαλος/α, Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών, Ηλεκτρολόγος μηχανικός, Ηλεκτρονικής, Μαθηματικός, Μηχανολόγος, Οικονομικών,

Πληροφορικός, Τεχνολόγος, Φιλολόγος, Φυσικής αγωγής, Φυσικών Επιστημών (ΠΕ04). Οι Φιλολόγοι και οι Μαθηματικοί αποτελούν σχεδόν το μισό δείγμα.

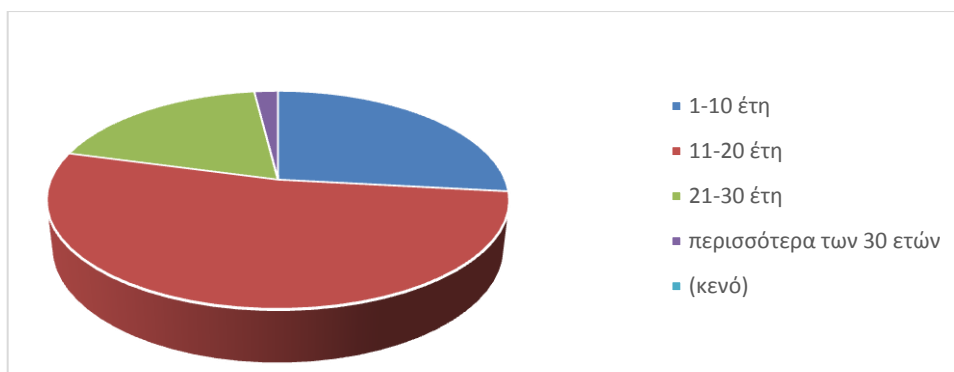
Διάγραμμα 4:Ειδικότητα



ε. Προϋπηρεσία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση συνολικά δηλαδή συνυπολογίζονται και τα χρόνια ως ωρομίσθιος ή ως αναπληρωτής.

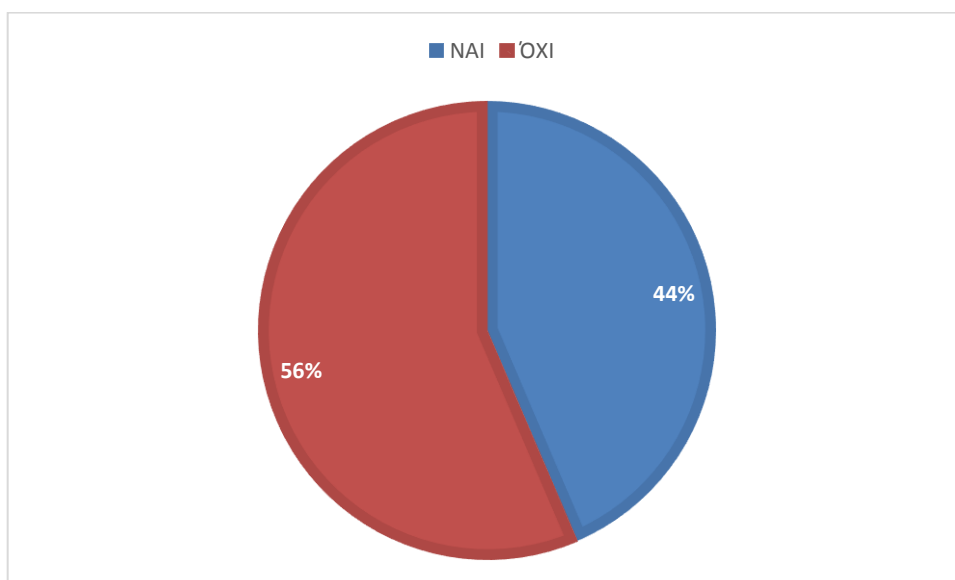
Διάγραμμα 5: Προϋπηρεσία



f. Επιπλέον εκπαίδευση

Από τους συμμετέχοντες το 44% κατέχουν και επιπλέον πτυχίο πέρα του βασικού.

Διάγραμμα 6: Επιπλέον εκπαίδευση



Αναλυτικά τι κατέχουν παρουσιάζονται παρακάτω, με κάποιος από αυτούς να κατέχουν παραπάνω από ένα από τα παρακάτω.

Πίνακας 1: Επιπλέον εκπαίδευση

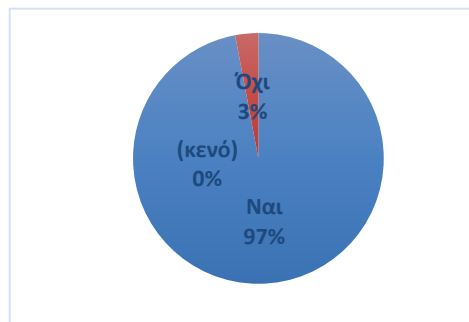
	Κάτοχοι
2ο πτυχίο	10
Μεταπτυχιακό	44
Διδακτορικό	5
Μετεκπαίδευση	5
Εξομοίωση	2

7.2 Πίνακες και διαγράμματα στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Η αρχική ερώτηση που τέθηκε στους ερωτώμενους είναι σχετική με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών στην τάξη (διάγραμμα 7).

Διάγραμμα 7: Αναγκαιότητα Αξιολόγησης των μαθητών στην τάξη

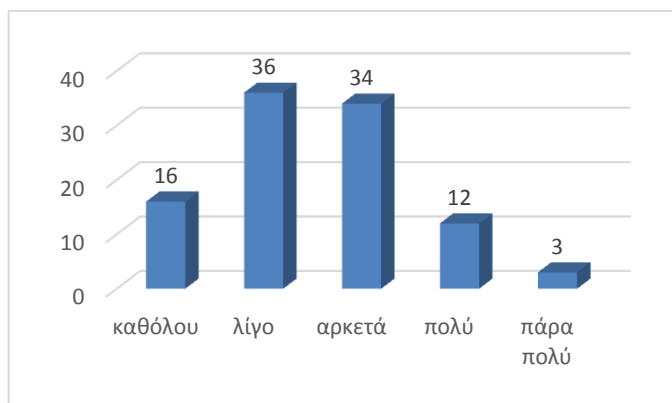
Η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν όπως αναμενόταν θετική αλλά υπήρχε και ένα 3% των συμμετεχόντων που πιστεύει ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση των μαθητών στην τάξη. Όπως ειπώθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο υπάρχουν υποστηρικτές και των δύο στάσεων με πληθώρα επιχειρημάτων, με αυτούς που υποστηρίζουν την αξιολόγηση, να τη θεωρούν και αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό ήταν και η θέση που χρησιμοποιήθηκε στην δεύτερη ερώτηση. Στην πραγματικότητα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν κατά πόσο θεωρούν ότι η αξιολόγηση, με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα, συμβάλει σε διαφορετικές διαδικασίες και αποτελέσματα.



Σχετικά με την παρακίνηση των μαθητών

τα αποτελέσματα δεν είναι πολύ ενθαρρυντικά καθώς 52 απαντήσεις είναι συνολικά στις επιλογές «καθόλου» και «λίγο», 34 απαντήσεις λαμβάνει η επιλογή «αρκετά» και μόλις 15 οι επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» (διάγρ.8).

Διάγραμμα 8: Παρακίνηση των μαθητών



Σχετικά με την ενεργοποίηση του μαθητή η εικόνα είναι και πάλι απογοητευτική, Διάγραμμα 9: Ενεργοποίηση μαθητή

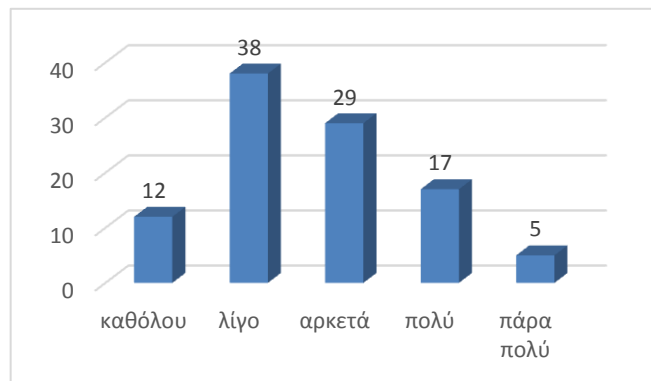


καθώς σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες απάντησαν από «καθόλου» έως «λίγο» και οι άλλοι μισοί περίπου από «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Δηλαδή εδώ παρατηρούμε ότι είναι διχασμένες οι απόψεις κατά πόσο η αξιολόγηση που

εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία ενεργοποιεί τους μαθητές ώστε να αναδεικνύονται οι ικανότητές τους, οι ελλείψεις τους ή τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι 19 απαντήσεις υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση με τη μορφή που

πραγματοποιείται σήμερα, δεν συμβάλει «καθόλου» στην ενεργοποίηση των μαθητών μέσω του εντοπισμού των ικανοτήτων τους, των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων τους(διαγμ. 9).

Σε ότι αφορά την διάγνωση των ικανοτήτων των μαθητών αλλά και τη διάγνωση τυχόν μαθησιακών δυσκολιών η εικόνα είναι παρόμοια με το 37% των απαντήσεων να θεωρούν ότι η αξιολόγηση της επίδοσης βοηθάει λίγο στην διάγνωση των παραπάνω ικανοτήτων όπως και στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας. Σε αυτό το



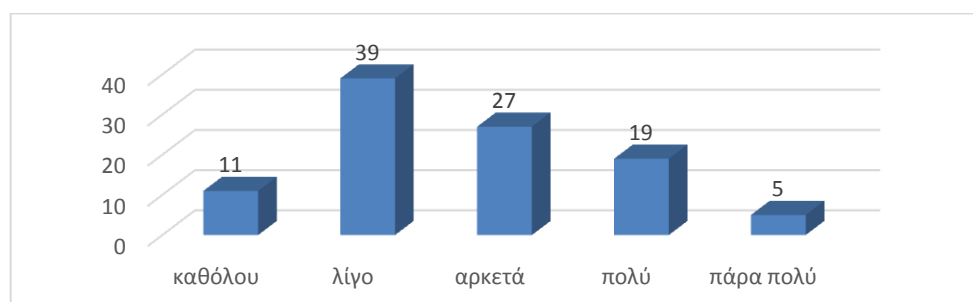
σημείο να σημειωθεί από την άλλη υπάρχει 23% και 22% που θεωρούν χρήσιμη «πολύ» και «πάρα πολύ» την αξιολόγηση στην διάγνωση ικανοτήτων και την ανατροφοδότηση αντίστοιχα (Διαγράμματα 10 και 11).

Διάγραμμα 11: Διάγνωση Ικανοτήτων

Διάγραμμα 10: Ανατροφοδότηση

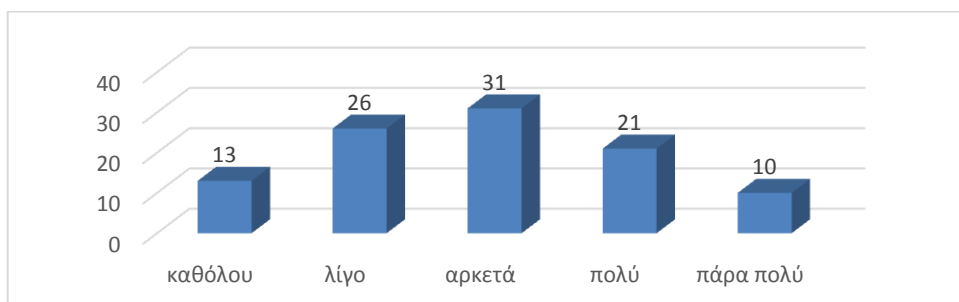
Ένας από τους τέσσερις συμμετέχοντες απάντησαν ότι η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει «πολύ» ή και «πάρα πολύ» στην επίτευξη των διδακτικών στόχων(διαγρ.12).

Διάγραμμα 12: Επίτευξη Διδακτικών στόχων



Ενώ μια στις τρεις απαντήσεις ήταν θετικές σχετικά με την βοήθεια που προσφέρει η αξιολόγηση στην συναισθηματική ενίσχυση του εκπαιδευτικού όταν διαπιστώνει ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν τους στόχους του μαθήματος (διαγρ.13).

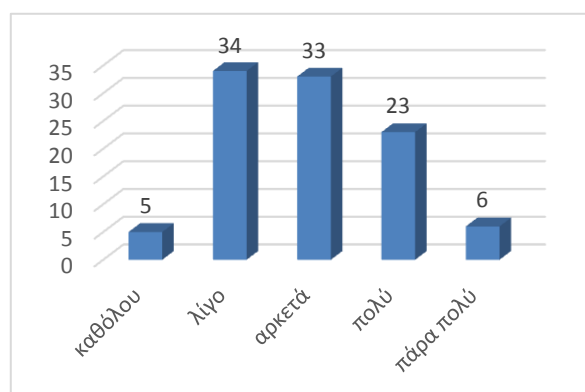
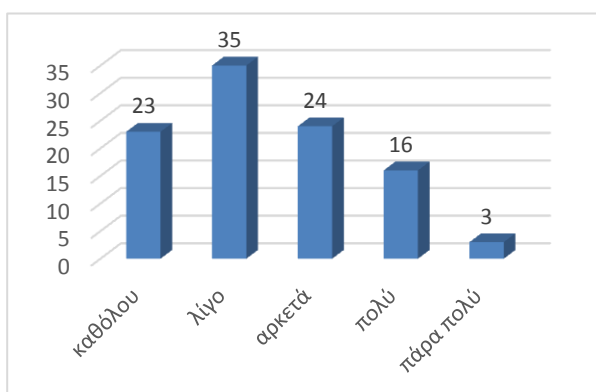
Διάγραμμα 13: Συναισθηματική Ενίσχυση



Οι δύο τελευταίες θέσεις που ζητήθηκε η άποψή τους σχετικά με την αξιολόγηση με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα, αφορούσε το σχολικό σύστημα και την ενημέρωση των γονέων. Στην πρώτη ερώτηση που αφορά την αξιολόγηση του σχολικού συστήματος μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών, υπερτερεί η απάντηση «λίγο» και ακολουθούν οι απαντήσεις «καθόλου» και «αρκετά» (διαγρ.14). Τέλος σχετικά με την ενημέρωση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι επιλογές που λαμβάνουν τις περισσότερες απαντήσεις είναι οι «λίγο» και «αρκετά» και με μεγάλη διαφορά ακολουθεί η επιλογή «πολύ».

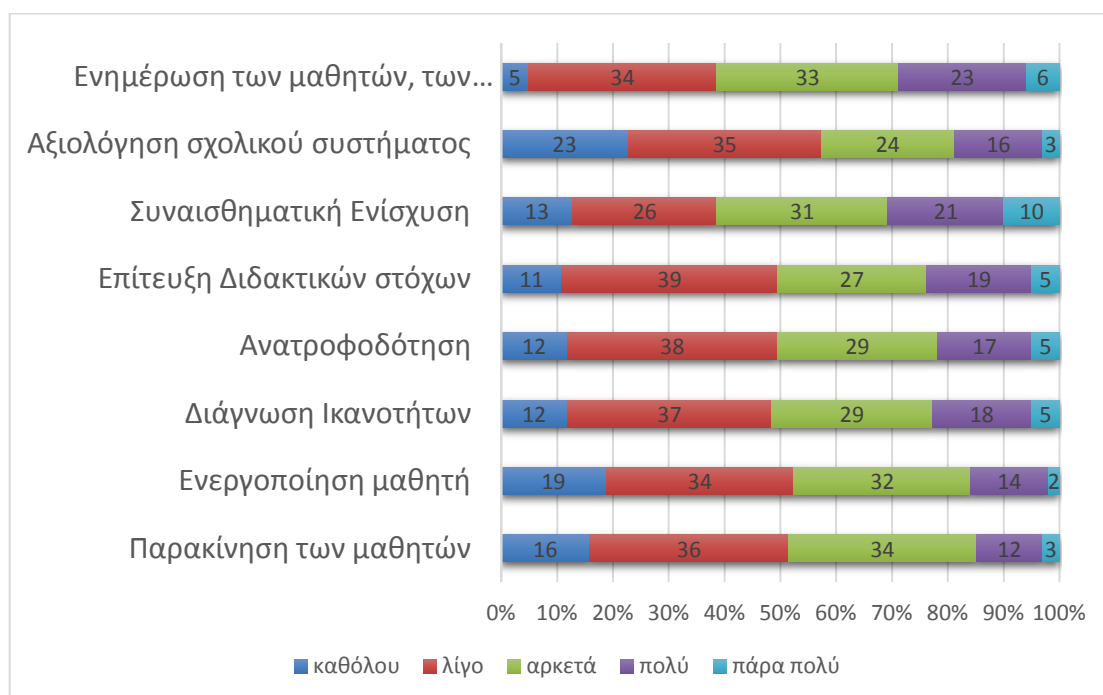
Διάγραμμα 14: Αξιολόγηση σχολικού συστήματος Διάγραμμα 15: Ενημέρωση των μαθητών,

των εκπαιδευτικών και των γονέων



Αν δούμε συνολικά την ερώτηση Α2 παρατηρούμε ότι, σχεδόν σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή που γίνεται με τον σημερινό τρόπο στα σχολεία, συμβάλει «καθόλου» ή «λίγο». Υπάρχουν όμως και διαδικασίες που παίρνουν θετικότερο αποτέλεσμα. Μια από αυτές τις διαδικασίες είναι της συναισθηματικής ενίσχυσης.

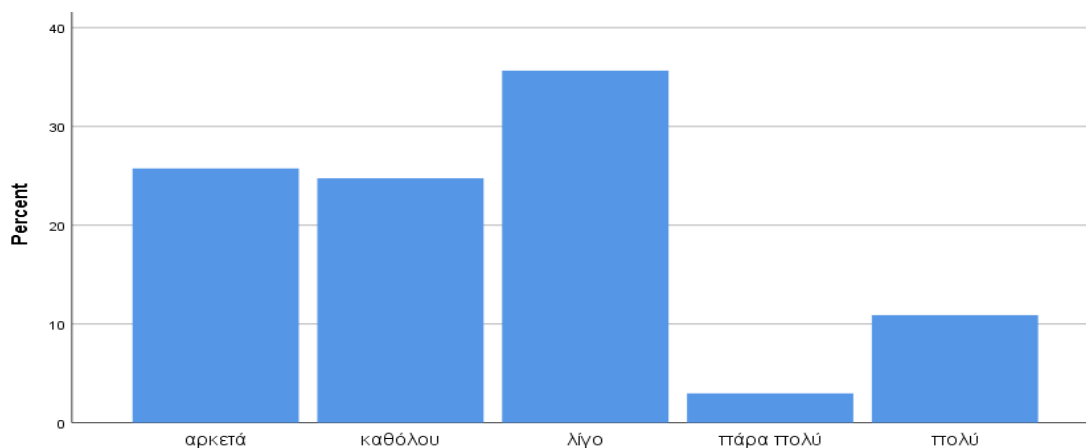
Διάγραμμα 14: αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή -Συνολικά



Για την ερώτηση Α3, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών τους χρησιμοποιούν παραδοσιακές τεχνικές και για τα αποτελέσματα χρησιμοποιούν αριθμητική κλίμακα, γραμματική κλίμακα ή λεκτικούς χαρακτηρισμούς. Τους ζητήθηκε να χαρακτηρίσουν σε πιο βαθμό συμβαίνουν και τους εκφράζουν διάφορες καταστάσεις σχετικά με τη χρήση των μεθόδων αυτών.

Αρχικά, σχετικά με το χάσιμο χρόνου το μεγάλο ποσοστό, σχεδόν 50% και παραπάνω, θεωρούν «καθόλου» ή «λίγο». Οι επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» παίρνουν ελάχιστες απαντήσεις .

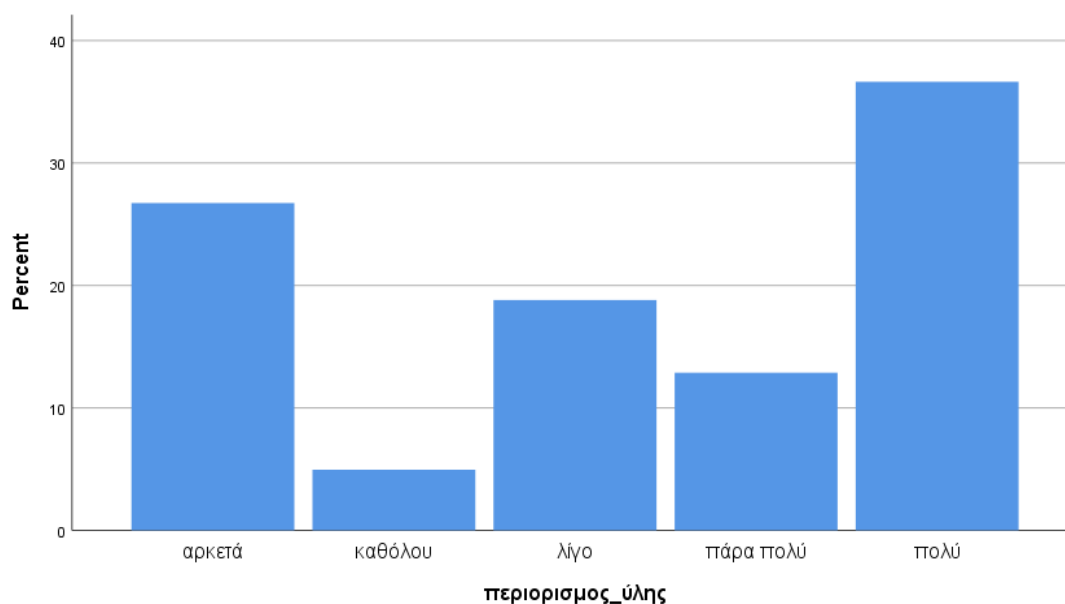
Διάγραμμα 15: Χάσιμο πολύτιμου χρόνου από τη διδασκαλία



Αντίθετα με τη προηγούμενη απάντηση η πλειοψηφία θεωρεί ότι τους περιορίζει στην ελευθερία προσαρμογής της ύλης ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των

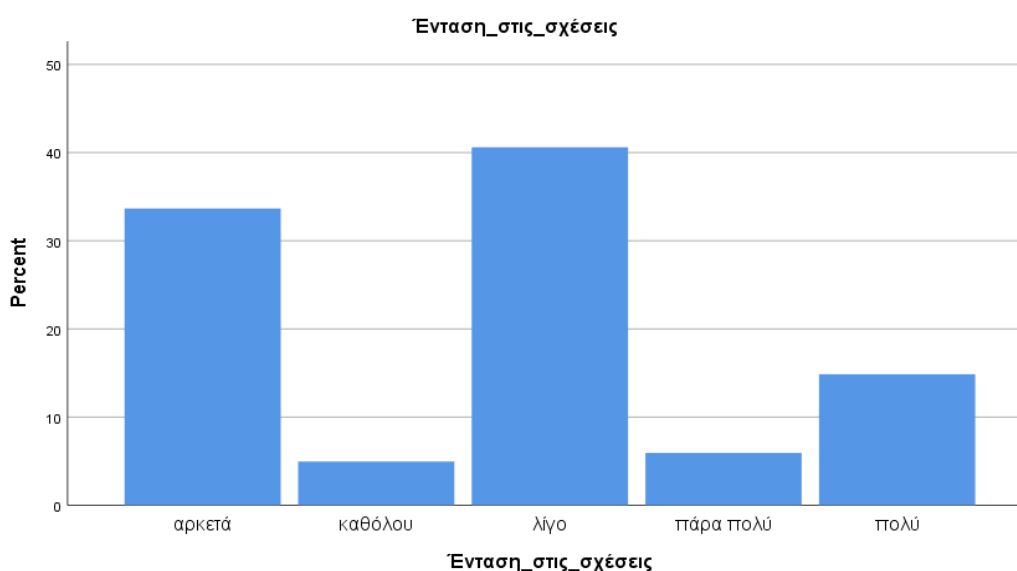
μαθητών. Δηλαδή η διδακτέα ύλη εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις των εξετάσεων (διάγρ.18).

Διάγραμμα 16: Περιορισμός Ύλης



Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε περιπτώσεις που οι μαθητές τους αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες, μπορεί αυτό να δημιουργήσει ένταση στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών.

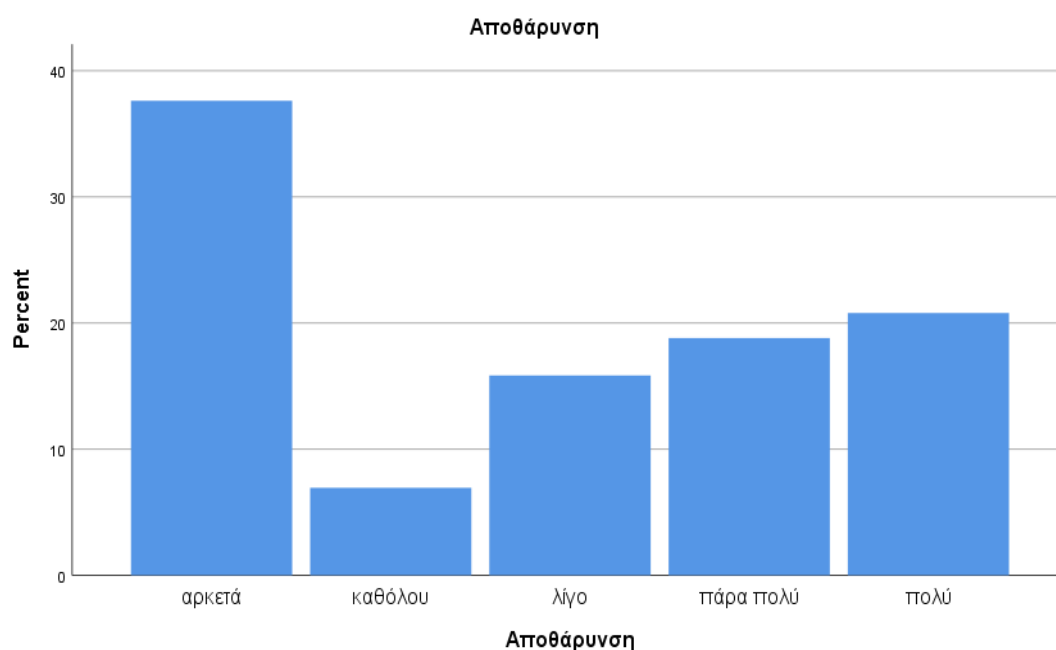
Διάγραμμα 17: Ένταση στις σχέσεις



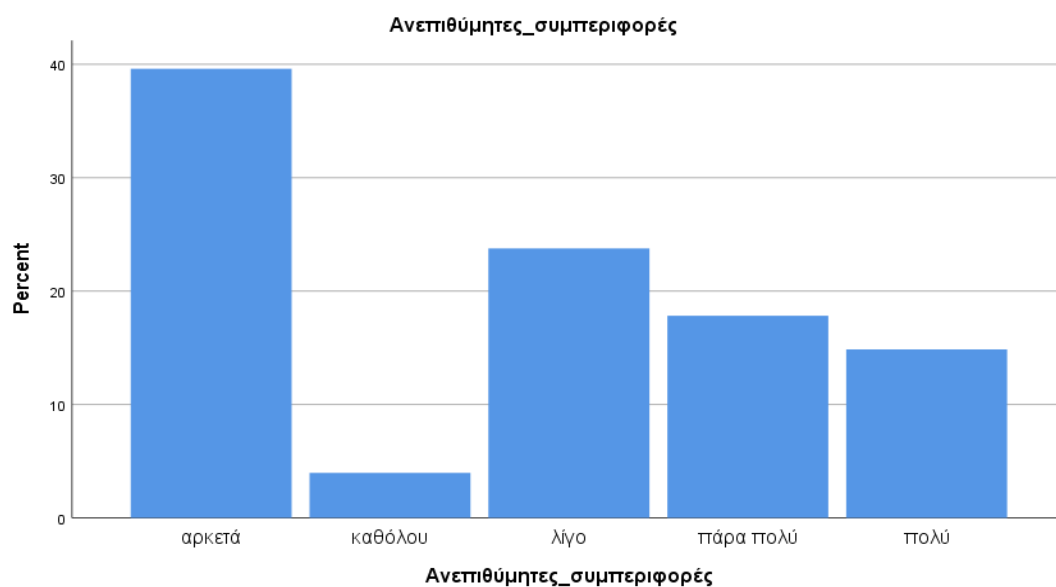
Στις επόμενες δύο υπο-ερωτήσεις αξιολογούνται συμπεριφορές που μπορεί να εκδηλώσουν οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι αρκετά πιθανόν να αποθαρρυνθούν οι αδύναμοι μαθητές λόγω του φόβου της αποτυχίας. Την ίδια

άποψη έχουν, δηλαδή αρκετά υψηλή σε ποσοστό, και για την πιθανότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών (αντιγραφή) με κίνητρο την υψηλότερη βαθμολογία.

Διάγραμμα 18: Αποθάρρυνση

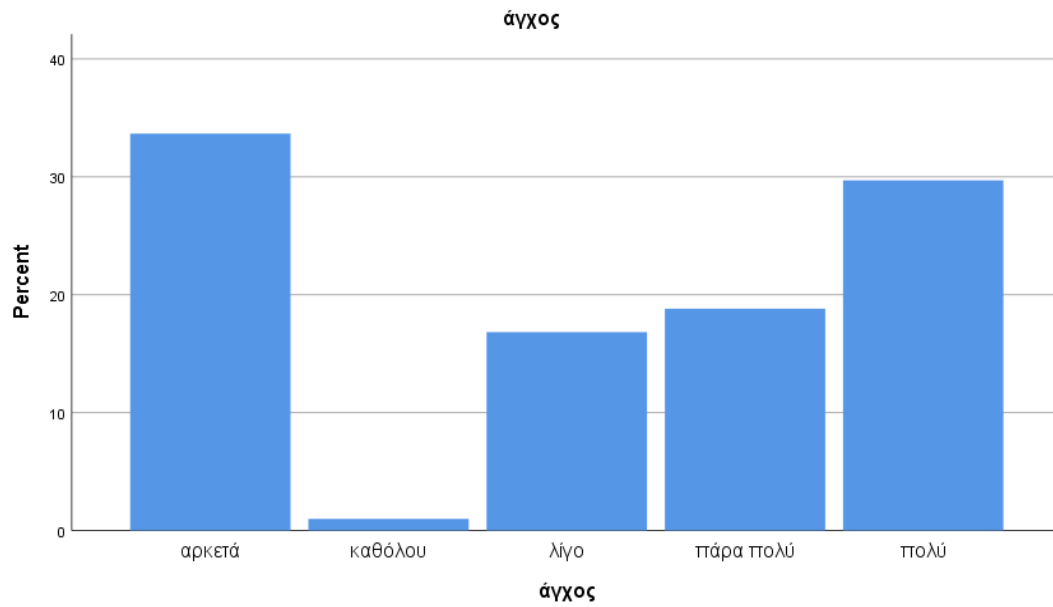


Διάγραμμα 19: Εκδήλωση Ανεπιθύμητων Συμπεριφορών



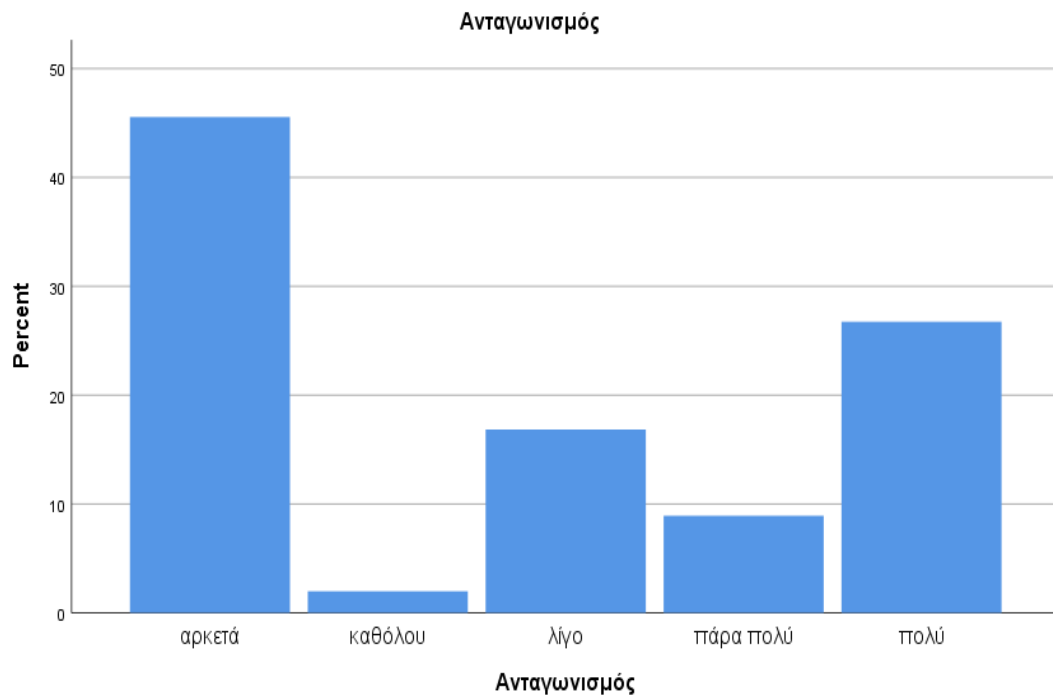
Αυτές οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές θα μπορούσαν να είναι απόρροια του άγχους που νιώθουν οι μαθητές καθώς οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν «πολύ» και «πάρα πολύ» πιθανό να δημιουργείται άγχος στους μαθητές λόγω της αξιολόγησης της επίδοσής τους.

Διάγραμμα 20: Δημιουργία Άγχους και πίεσης



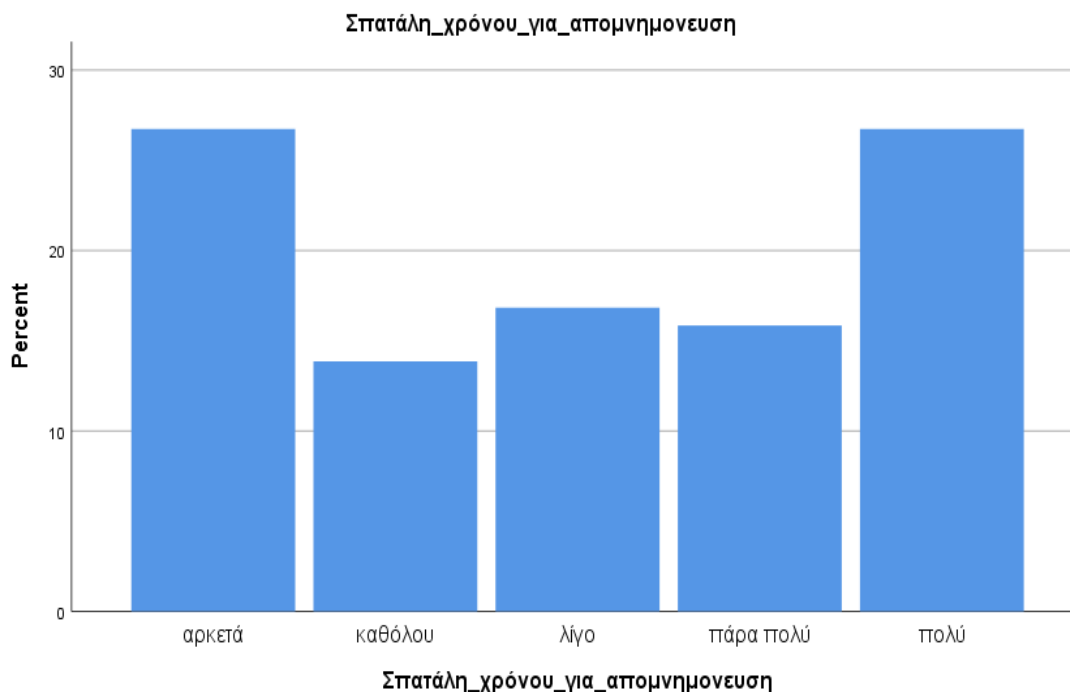
Επίσης θεωρούν ότι λόγω αυτής της διαδικασίας και των συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών δημιουργείται αρκετός ανταγωνισμός.

Διάγραμμα 21: Ανάπτυξη ανταγωνισμού



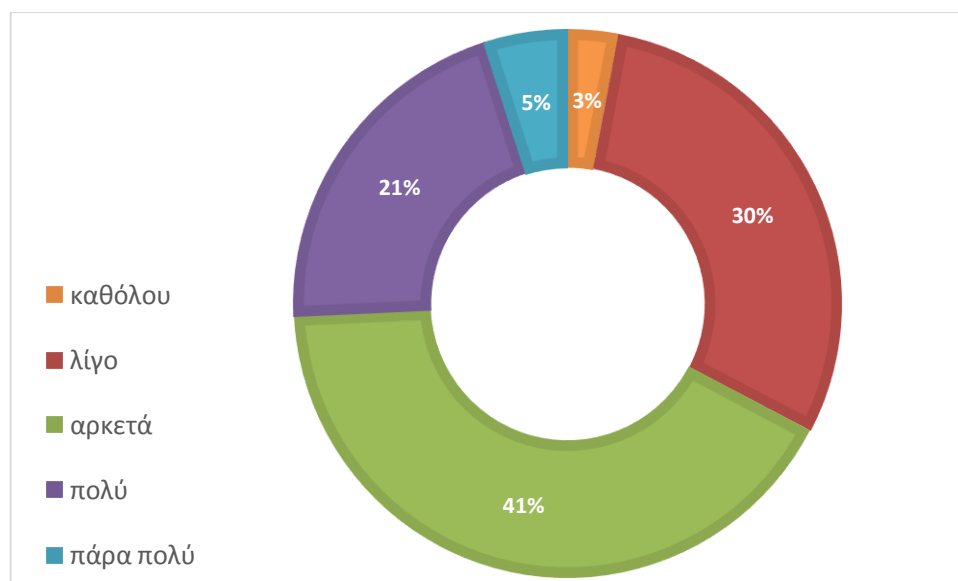
Στην τελευταία υποερώτηση της A3, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι το παρόν σύστημα αξιολόγησης προάγει την απομνημόνευση και τις στείρες έτοιμες γνώσεις που είναι αναγκασμένοι να μαθαίνουν οι μαθητές.

Διάγραμμα 22: Σπατάλη χρόνο για απομνημόνευση



Στην επόμενη ερώτηση A4 οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι οι ίδιοι είναι καταρτισμένοι στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους.

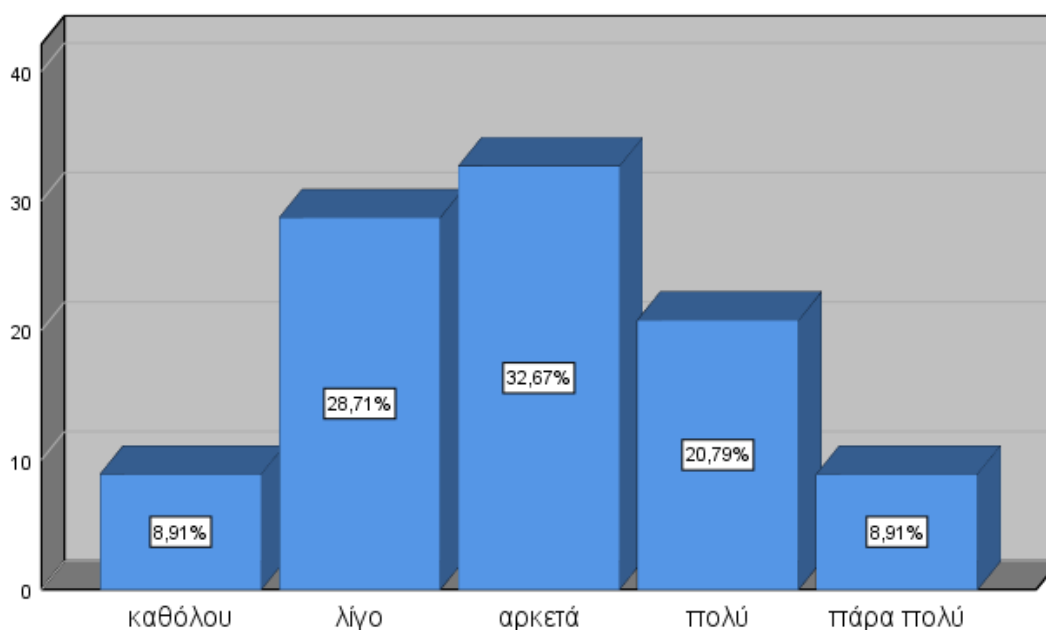
Διάγραμμα 23: κατάρτιση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση της επίδοσης



Όπως φαίνεται από το παραπάνω κυκλικό διάγραμμα οι εκπαιδευτικοί δίνουν λίγες απαντήσεις στις ακραίες επιλογές, δηλαδή ότι δεν έχουν «καθόλου» κατάρτιση και ότι είναι «πάρα πολύ» καλά καταρτισμένοι. Την απάντηση «αρκετά» την επέλεξε το 41% του δείγματος ενώ την απάντηση «πολύ» την επέλεξε το 21% αυτού. Τέλος, το 30% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι λίγο καταρτισμένο σε θέματα αξιολόγησης μαθητών. Το γεγονός ότι σε ένα θέμα όπως η αξιολόγηση των μαθητών που είναι τόσο σημαντική καθώς ο βασικός στόχος της είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν είναι πλήρως ή έστω πολύ καταρτισμένη, χρήζει περαιτέρω ανάλυσης και πρέπει να βρεθεί ο βέλτιστος τρόπος ώστε άμεσα να αντιστραφούν αυτά τα ποσοστά, καθώς μέσω της παραπάνω διαδικασίας βελτιώνεται η προσφερόμενη σχολική εκπαίδευση και τελικά η πρόοδος των μαθητών.

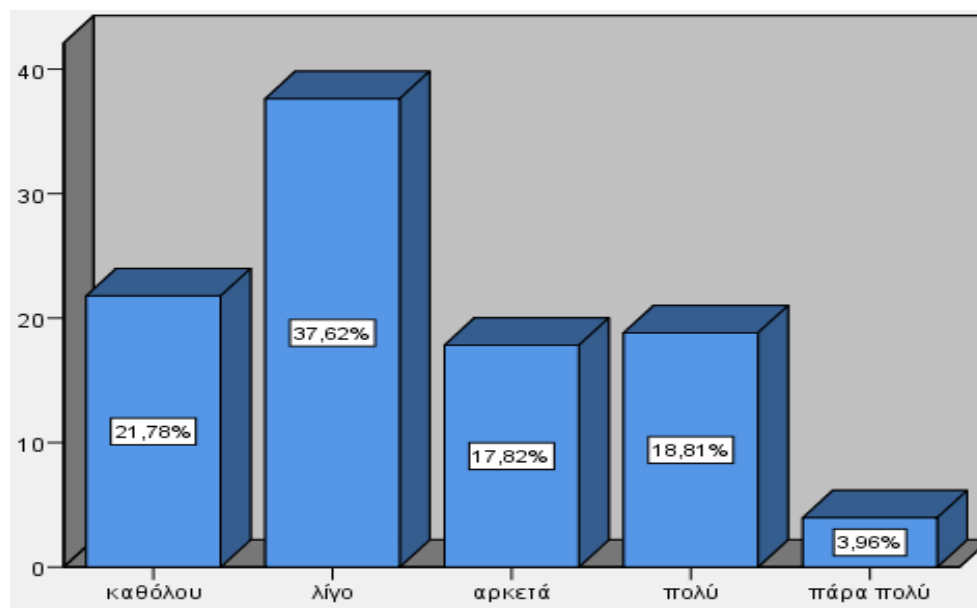
Λόγω των διαφόρων μειονεκτημάτων που θεωρείται ότι έχουν οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης, έχουν αναπτυχθεί όπως αναφέρθηκε νωρίτερα στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών. Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν πόσο καλά ή όχι, γνωρίζουν καθεμία από αυτές. Η ερώτηση δεν αφορούσε αν την έχει χρησιμοποιήσει, καθώς αυτό αξιολογείται στη μεθεπόμενη, αλλά μόνο αν την γνωρίζει και πόσο καλά.

Διάγραμμα 24: Projects



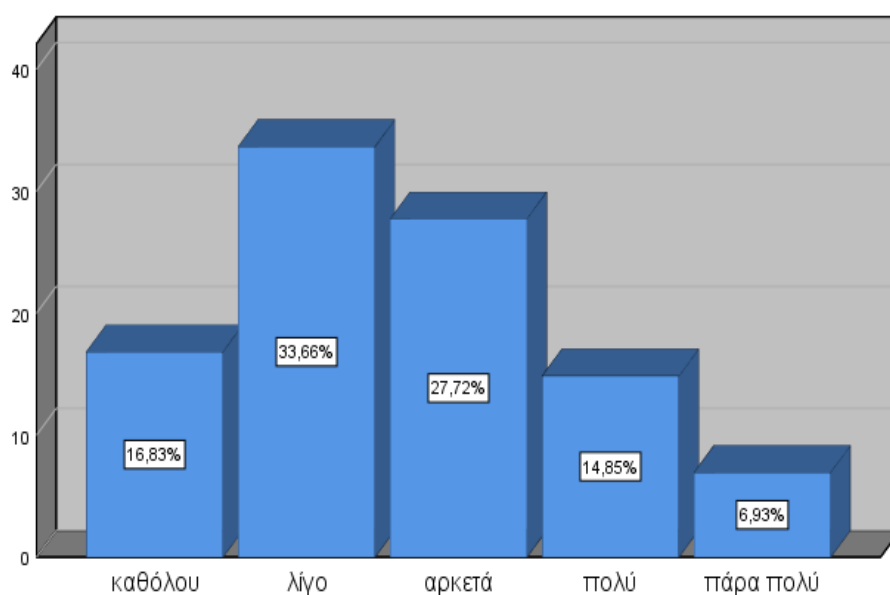
Η συγκεκριμένη τεχνική είναι σχετικά γνωστή στους εκπαιδευτικούς, καθώς πάνω από τους μισούς την γνωρίζουν από «αρκετά» καλά έως «πάρα πολύ» καλά.

Διάγραμμα 25: Portfolio



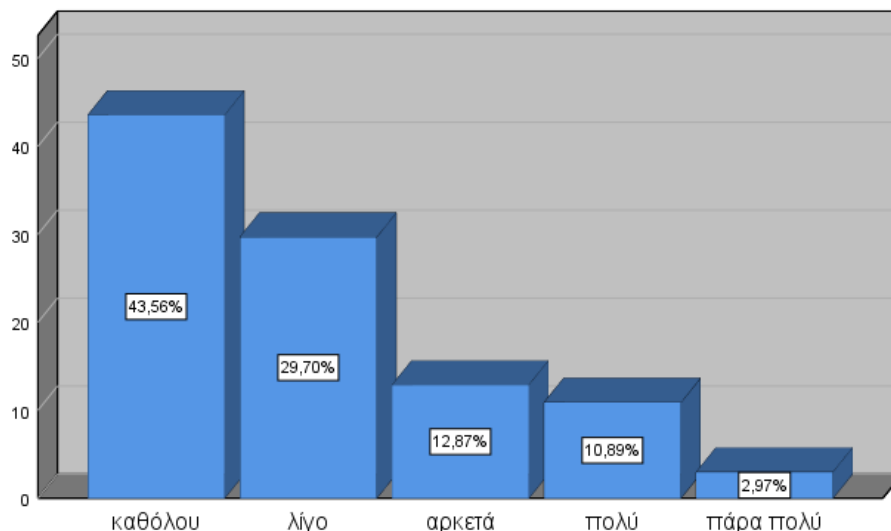
Σε αντίθεση, την γνώση τους επάνω στις ατομικές ή ομαδικές εργασίες που έχουν ως στόχο την εξέταση/διερεύνηση ενός θέματος το οποίο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ο φάκελος εργασιών είναι «λίγο» γνωστός στους εκπαιδευτικούς. Μόλις το 4% αυτών, γνωρίζουν «πάρα πολύ» καλά την αξιολόγηση μέσω συλλογής έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με συγκεκριμένο σκοπό.

Διάγραμμα 26: Παιδαγωγικό Ημερολόγιο



Η επόμενη τεχνική είναι το παιδαγωγικό ημερολόγιο. Μια τεχνική που ίσως στο άκουσμά της φαίνεται πολύ οικεία, αλλά σχεδόν το 50% του δείγματος δεν γνωρίζει «καθόλου» ή γνωρίζει «λίγο» τη συγκεκριμένη τεχνική.

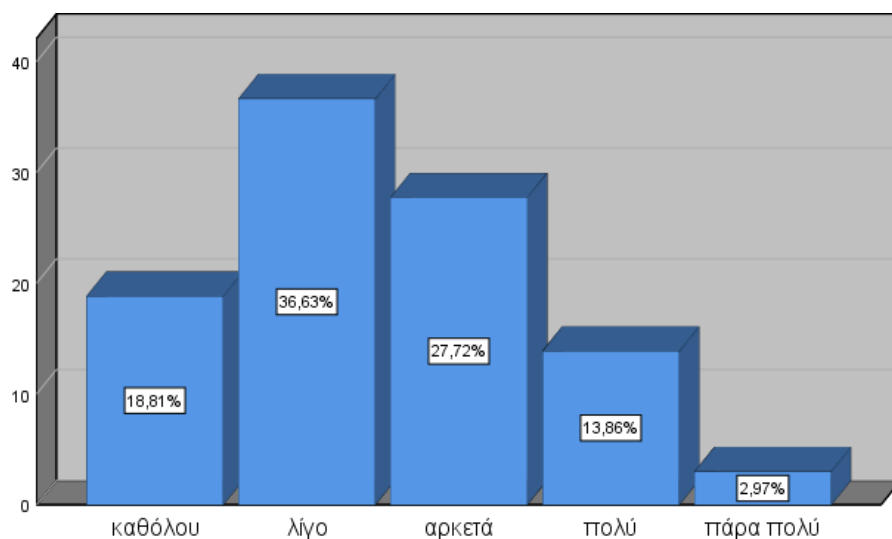
Διάγραμμα 27: Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων



Σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δεν γνωρίζουν «καθόλου» τη συγκεκριμένη τεχνική που στην πράξη αφορά τη συμπλήρωση ενός δελτίου αξιολόγησης που περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολογίας διαβαθμισμένων κριτηρίων της επίδοσης του μαθητή. Στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι μόλις το 13% γνωρίζει «πολύ» ή «πάρα πολύ» την τεχνική Rubrics.

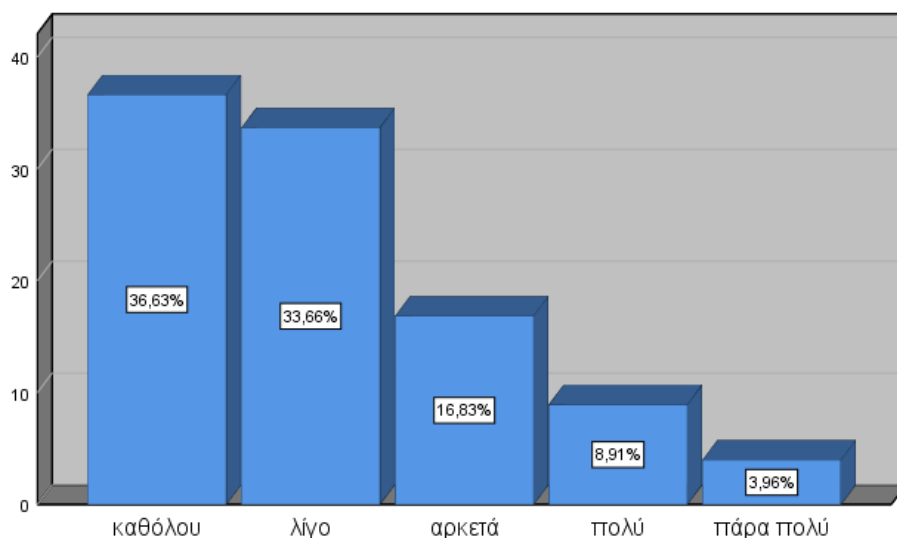
Στις επόμενες δύο τεχνικές που το λόγο έχουν οι μαθητές, τόσο για τη δική τους αξιολόγηση είτε των συμμαθητών τους, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν κατά πολύ. Πιο συγκεκριμένα τη τεχνική κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν τους εαυτούς τους με τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων που έχουν προκαθοριστεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί την γνωρίζουν «μέτρια». Δηλαδή σχεδόν το 65% του δείγματος γνωρίζει «λίγο» ή «αρκετά» την τεχνική της Αυτοαξιολόγησης.

Διάγραμμα 30: Αυτοαξιολόγηση



Όσο αφορά την τεχνική της Ετεροαξιολόγησης η εικόνα είναι αρκετά απογοητευτική, καθώς το 70% των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν τη γνωρίζουν «καθόλου» ή «λίγο».

Διάγραμμα 31: Ετεροαξιολόγηση



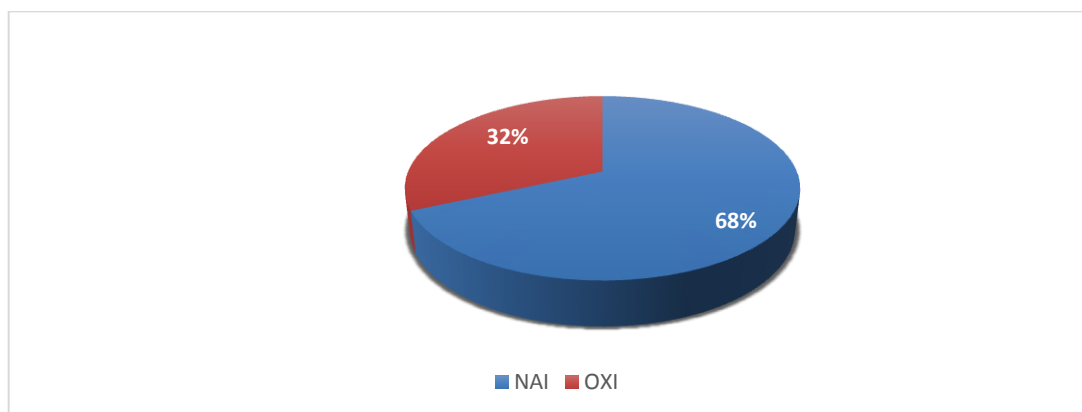
Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι από τις έξι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης μαθητών η πιο γνωστή, δηλαδή αυτή που στις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» αθροιστικά λαμβάνει τις περισσότερες απαντήσεις, είναι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Projects). Στον αντίποδα, δηλαδή η τεχνική που έχει τις περισσότερες απαντήσεις στην επιλογή «Καθόλου» είναι οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics) και ακολουθεί η Ετεροαξιολόγηση.

Πίνακας 2: Αξιολόγηση εναλλακτικών τεχνικών

	Projects	Portfolio	Παιδαγωγικό Ημερολόγιο	Rubrics	Αυτό αξιολόγηση	Ετερο αξιολόγηση
καθόλου	9	22	17	44	19	37
λίγο	29	38	34	30	37	34
αρκετά	33	18	28	13	28	17
πολύ	21	19	15	11	14	9
πάρα πολύ	9	4	7	3	3	4

Το επόμενο βήμα, στην ερώτηση Α6, είναι να ελεγχθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα για την αξιολόγηση των μαθητών τους εναλλακτικές τεχνικές. Η αναλογία των εκπαιδευτικών που έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν χρησιμοποιήσει είναι 2 προς 1.

Διάγραμμα 32 : Χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης

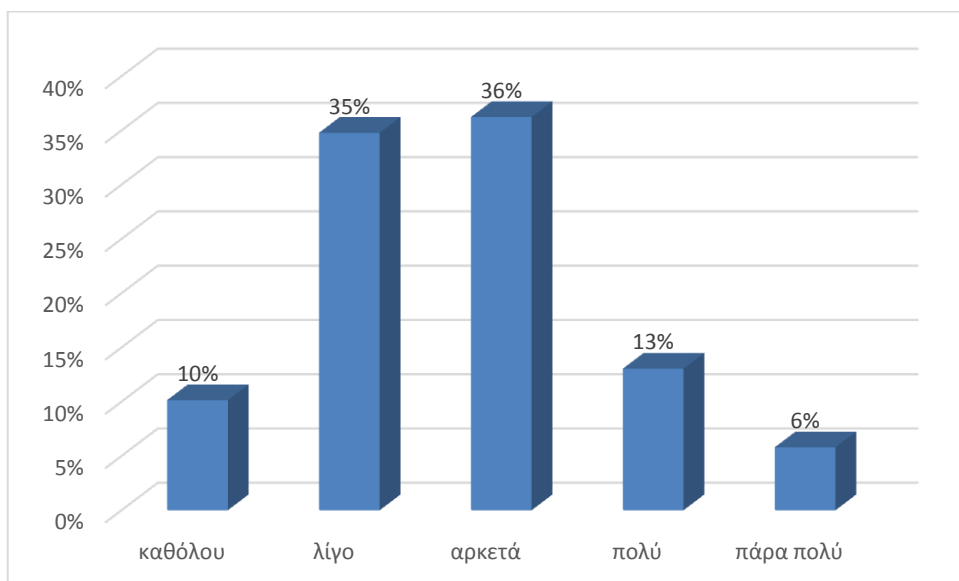


Ο σκοπός της αξιολόγησης, δηλαδή αν έχει διαμορφωτικό ή συγκριτικό χαρακτήρα, δεν προκαθορίζει την τεχνική που θα χρησιμοποιηθεί. Αν όμως τελικά τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης με εναλλακτικές τεχνικές εξυπηρετούν καλύτερα τον ένα ή τον άλλο σκοπό, αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που οι τεχνικές αυτές αξιοποιούνται στην πράξη.

Ανάλογα με την απάντησή τους από τους συμμετέχοντες ζητείται είτε να καταγράψουν πόσο συχνά χρησιμοποιούν κάθε μία από αυτές τις σύγχρονες τεχνικές, είτε τους λόγους που δεν τις χρησιμοποιούν.

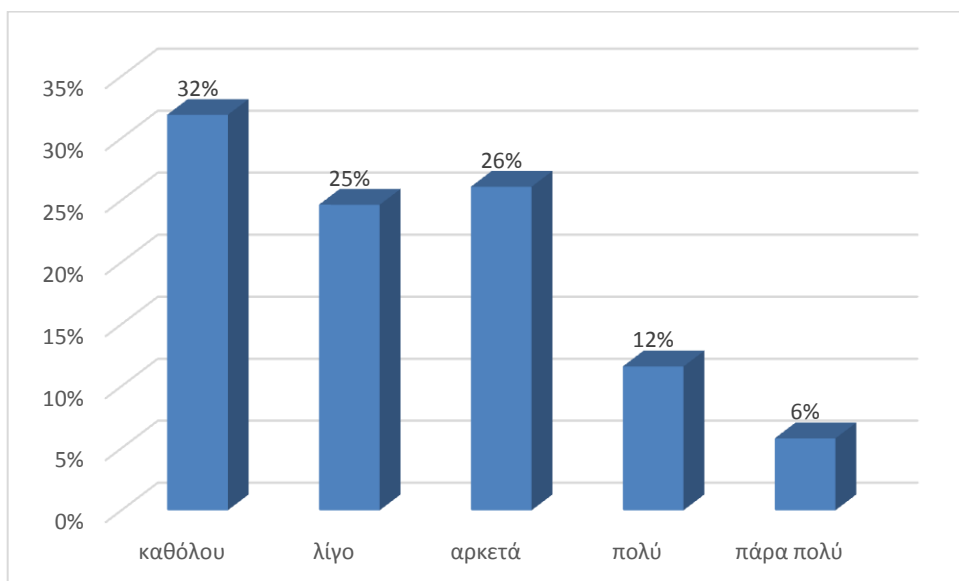
Αρχικά παρουσιάζονται οι απαντήσεις των 69 εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης μαθητών.

Διάγραμμα 33: Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Projects)



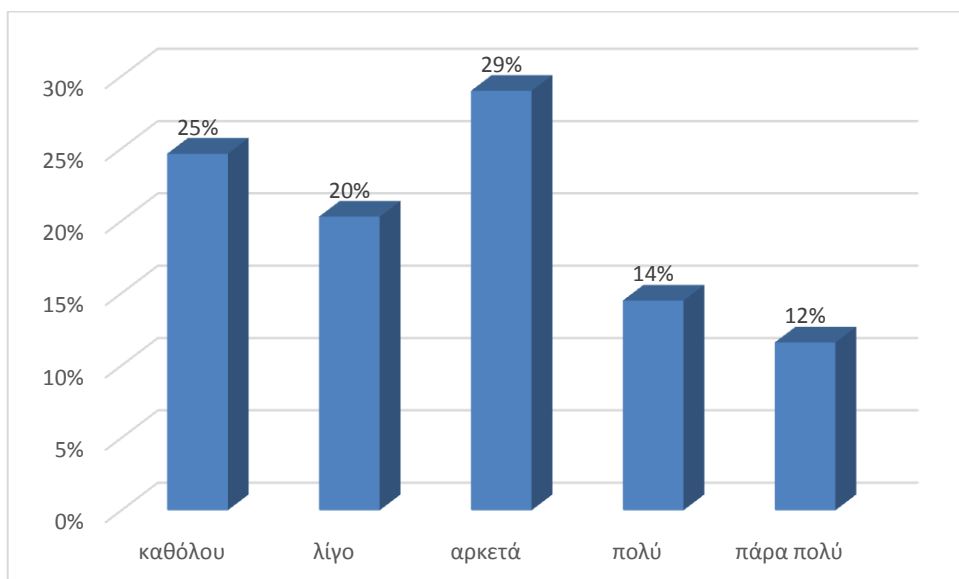
Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν «λίγο» και άλλος ένας στους τρεις, χρησιμοποιεί «αρκετά» την τεχνική των συνθετικών δημιουργικών εργασιών. Υπάρχει και ένα 6% των ερωτηθέντων που τη χρησιμοποιούν «πάρα πολύ».

Διάγραμμα 34: Φάκελο εργασιών (Portfolio)



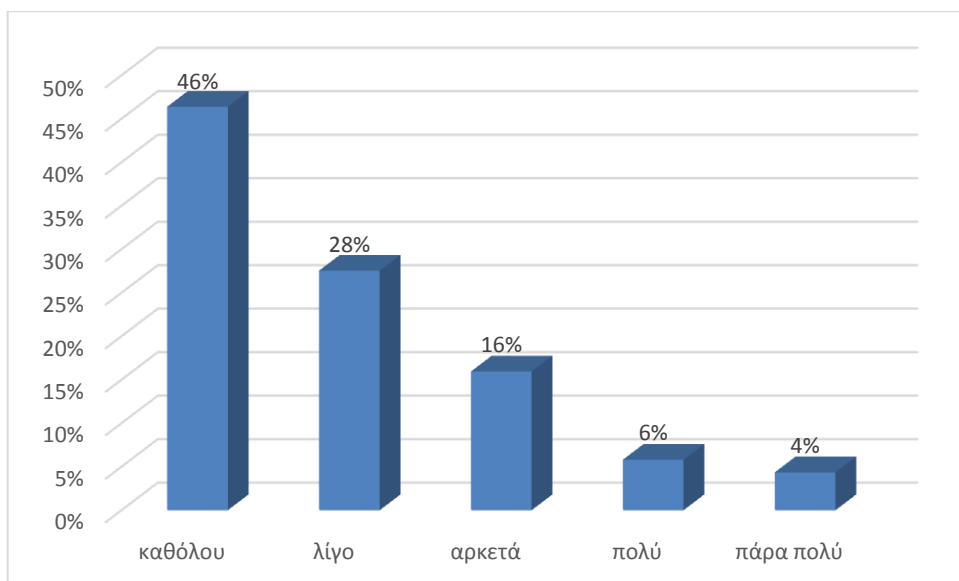
Από το παραπάνω διάγραμμα γίνεται φανερό πως δεν είναι από τις ευρέως χρησιμοποιούμενες τεχνικές καθώς από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το 57% είτε δεν την χρησιμοποιεί «καθόλου» είτε τη χρησιμοποιεί «λίγο». Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν προκαλούν έκπληξη καθώς στην προηγούμενη ερώτηση που αφορούσε κατά πόσο γνωρίζουν την συγκεκριμένη τεχνική δεν πήρε πολύ θετικές απαντήσεις.

Διάγραμμα 35: Παιδαγωγικό Ημερολόγιο



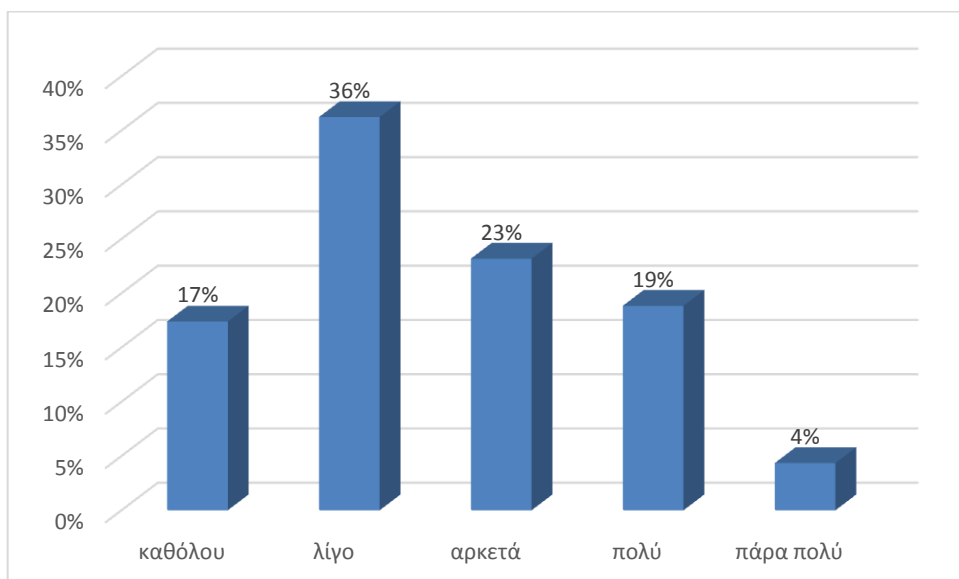
Οι απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιδαγωγικού Ημερολογίου οι απαντήσεις είναι κατακερματισμένες μεταξύ των επιλογών.

Διάγραμμα 36: Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics)



Οι αρνητικές απαντήσεις χρήσης λαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό για τις Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics) με το 46% των συμμετεχόντων να μην τις χρησιμοποιεί «καθόλου». Από την άλλη μόλις 10% αυτών χρησιμοποιεί «πολύ» ή «πάρα πολύ» την συγκεκριμένη τεχνική.

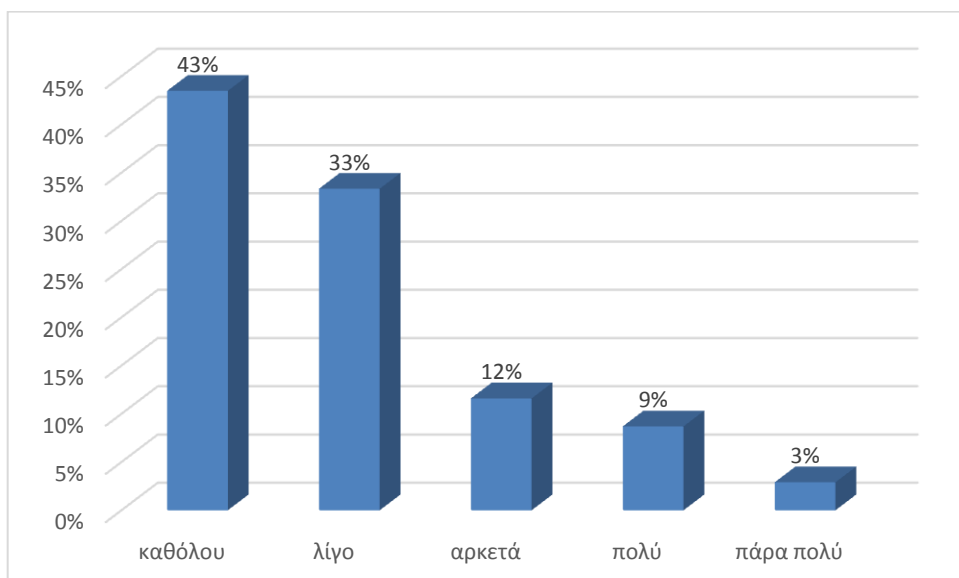
Διάγραμμα 37: Αυτοαξιολόγηση μαθητή



Την τεχνική της αυτοαξιολόγησης την χρησιμοποιούν μέτρια οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα, παρόλο που θα μπορούσε να γίνει εντονότερη χρήση της, παρατηρούμε ότι το 23% αυτών τη χρησιμοποιεί «πολύ» και «πάρα πολύ».

Σε αντίθεση η ετεροαξιολόγηση δεν είναι δημοφιλής στην χρήση από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 43% δεν τη χρησιμοποιεί «καθόλου» και το 33% τη χρησιμοποιεί «λίγο». Άρα απομένει το 27% που τη χρησιμοποιεί από «αρκετά» έως «πάρα πολύ».

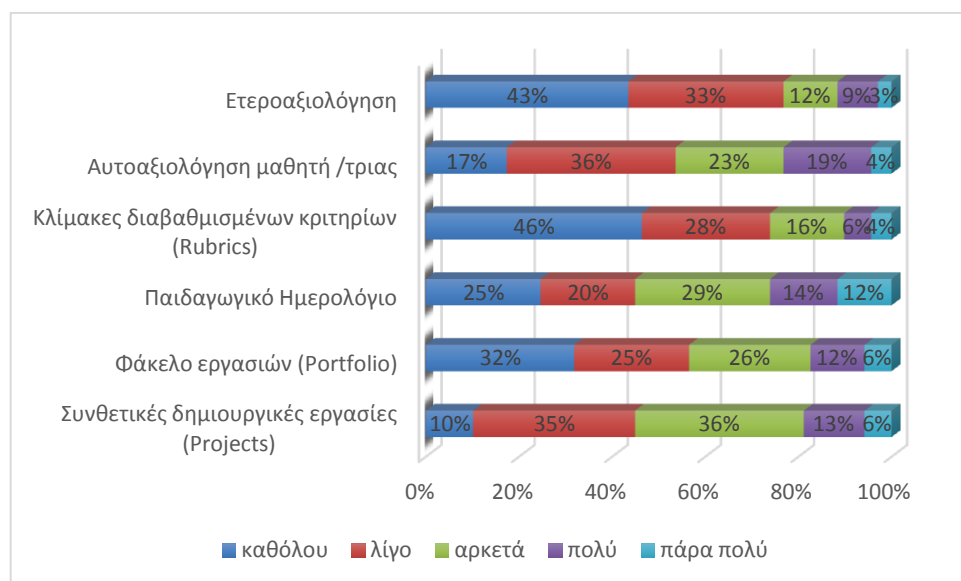
Διάγραμμα 38: Ετεροαξιολόγηση (Αξιολόγηση μαθητή από τους συμμαθητές)



Παρατηρώντας τις τεχνικές παράλληλα, παρατηρούμε ότι αυτές που χρησιμοποιούνται λιγότερο είναι η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων και η ετεροαξιολόγηση. Στον αντίποδα αυτών είναι το παιδαγωγικό ημερολόγιο όπου το 26% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών το χρησιμοποιούν «πολύ» και «πάρα πολύ».

Αποθαρρυντικό είναι επίσης ότι τις περισσότερες τεχνικές οι μισοί από τους συμμετέχοντες δεν τις χρησιμοποιούν «καθόλου» ή τις χρησιμοποιούν «λίγο».

Διάγραμμα 39: Χρήση εναλλακτικών τεχνικών



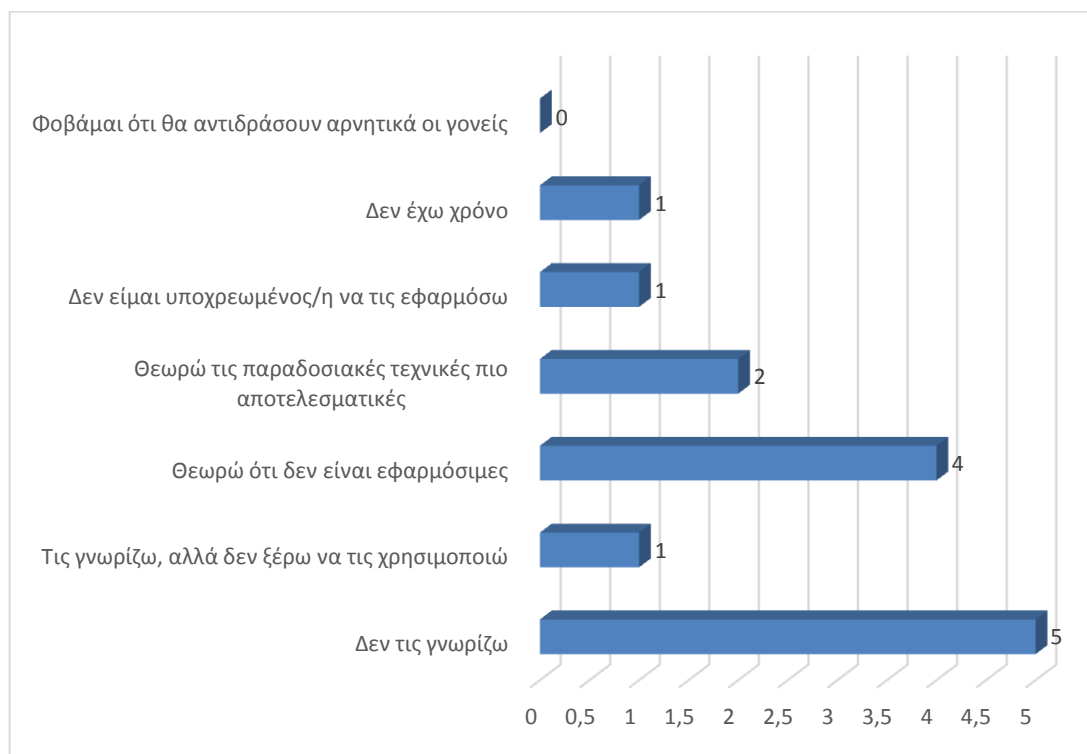
Σε όσους από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση Α8 για χρήση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης ζητήθηκε να καταγράψουν το λόγο που δεν τις χρησιμοποιούσαν.

Η επιλογή με τις περισσότερες απαντήσεις είναι ότι «δεν τις γνωρίζουν» και ακολουθούν ότι «δεν τις θεωρούν εφαρμόσιμες». Υπάρχουν δύο απαντήσεις και στην επιλογή «Θεωρώ τις παραδοσιακές τεχνικές πιο αποτελεσματικές». Τέλος μια απάντηση έλαβαν οι επιλογές :

- Τις γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να τις χρησιμοποιώ
- Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να τις εφαρμόσω
- Δεν έχω χρόνο

Ενώ καμία απάντηση δεν έλαβε η επιλογή «Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς»

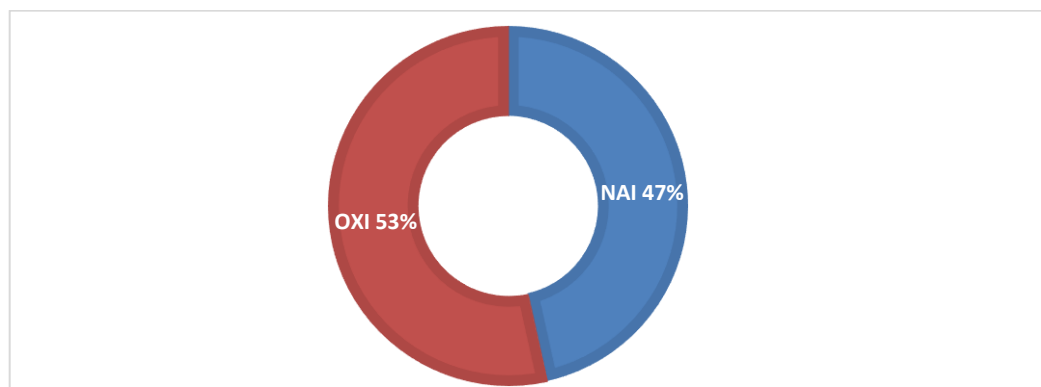
Διάγραμμα 40: λόγος μη χρήσης Εναλλακτικών τεχνικών



Η κλίμακα αξιολόγησης που χρησιμοποιείται συνήθως είναι αριθμητική (από 1-20), αλφαβητική (Α, Β, Γ, Δ,) ή λεκτική (άριστα, πολύ καλά....). Η διαφορά που έχουν αυτές οι κλίμακες είναι ότι με την αριθμητική βαθμολόγηση μπορεί να δοθεί εύκολα ο μέσος όρος του μαθητή (Τσιάκαλος, Γ., 1992:32). Παρόλα αυτά κάποιοι εκπαιδευτικοί δίνουν στους γονείς και περιγραφικά σημειώματα.

Σε αυτή τη λογική ερωτήθηκαν στην Α9 ερώτηση αν οι συμμετέχοντες έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος, ως μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης των μαθητών τους. Οι απαντήσεις είναι σχεδόν ισομερώς μοιρασμένες με το 47% των ερωτηθέντων να απαντά θετικά.

Διάγραμμα 41:Χρήση Περιγραφικών σημειωμάτων



Στο υπόλοιπο 53% ζητήθηκε στην ερώτηση A10, να καταγράψουν το λόγο για τον οποίο δεν χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

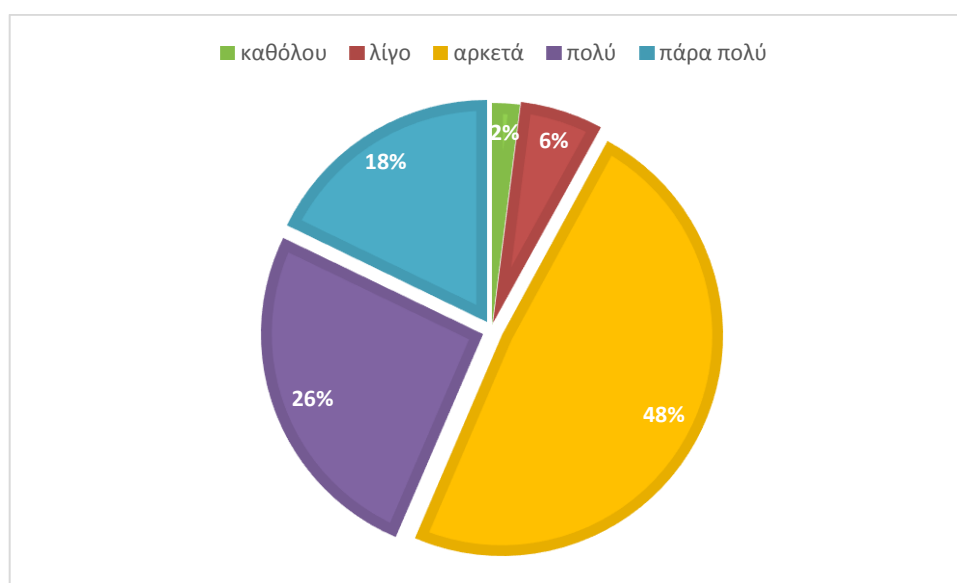
Πίνακας 3: Λόγοι μη χρήσης περιγραφικής αξιολόγησης

Λόγος	Απαντήσεις
Δεν τη γνωρίζω	12
Τη γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να τη χρησιμοποιώ	16
Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμη	3
Θεωρώ τις παραδοσιακές πιο αποτελεσματικές	4
Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να την εφαρμόσω	9
Δεν έχω χρόνο	4
Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς	7
Άλλο	5

Την πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώνει η αιτία ότι παρόλο που «την γνωρίζουν δεν έχουν την γνώση να την εφαρμόσουν». Ακολουθεί ότι δεν την χρησιμοποιούν γιατί «δεν την γνωρίζουν» ή γιατί «δεν είναι υποχρεωμένος/η να την εφαρμόσουν». Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας ακόμα λόγος που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως ανασταλτικό παράγοντα είναι ο φόβος αντίδρασης των γονέων. Τέλος, όλες οι απαντήσεις στο «άλλο» αφορούσαν την χρήση προφορικής ενημέρωσης έναντι των σημειωμάτων.

Στη συνέχεια στην ερώτηση A11, ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες, είτε χρησιμοποιούν είτε όχι την περιγραφική αξιολόγηση, να αξιολογήσουν κατά πόσο πιστεύουν ότι η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης θα περιέγραφε με πληρότητα την επίδοση του μαθητή.

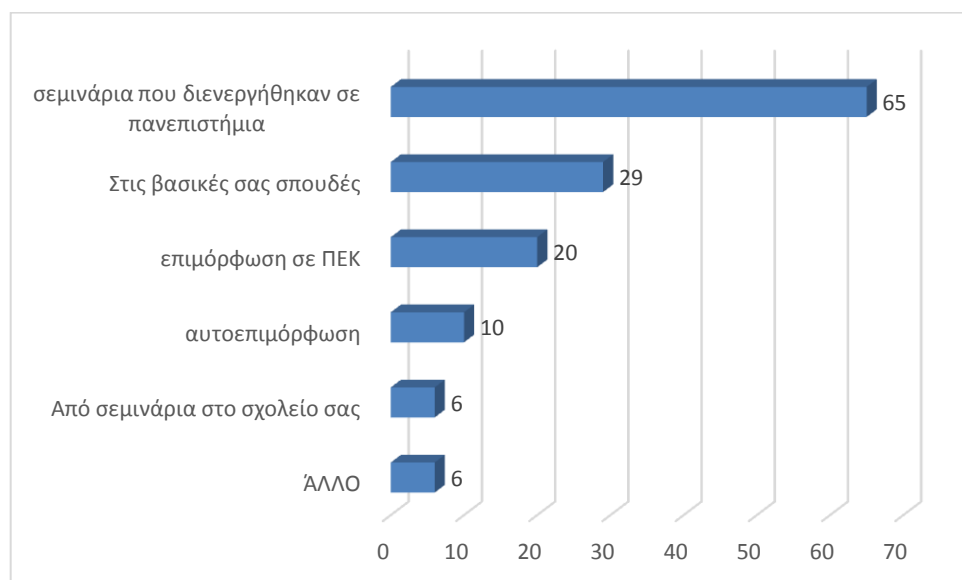
Διάγραμμα 42: Πόσο πιστεύετε ότι θα μπορούσε η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης να περιγράψει με πληρότητα την επίδοση του μαθητή;



Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα βοηθούσε «αρκετά» αλλά πολύ ενθαρρυντικό είναι το ποσοστό που λαμβάνουν οι επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» που αθροίζουν στο 44%. Υπάρχει και ένας μικρός αριθμός που θεωρεί ότι θα βοηθήσει «λίγο» ή και «καθόλου» με αντίστοιχα ποσοστά 6% και 2%.

Είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται οι απαντήσεις, της ερώτησης A12, που έλαβε κάθε πιθανή πηγή ενημέρωσης. Εδώ κρίνεται σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ότι σε αυτή την ερώτηση απάντησαν μόνο όσοι γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αλλά μπορεί να έχουν ενημερωθεί πολύπλευρα. Στη πλειοψηφία τους έχουν ενημερωθεί από σεμινάρια που έχουν διεξαχθεί σε πανεπιστήμια. Επίσης, ένα σημαντικό πλήθος απαντήσεων έλαβαν οι «βασικές σπουδές» και «επιμόρφωση σε ΠΕΚ».

Διάγραμμα 43: Από πού έχετε ενημερωθεί για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης

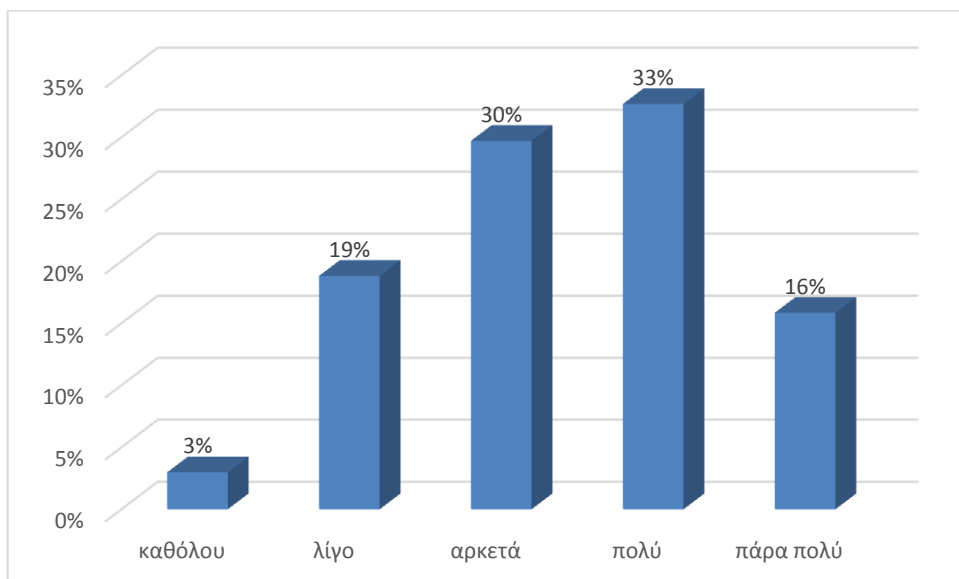


Στην ερώτηση A12, επιλέχθηκε από 6 εκπαιδευτικούς η επιλογή «Άλλο» και οι επιλογές που δόθηκαν ήταν:

- ✓ Σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο
- ✓ Σεμινάριο Β' Επιπέδου

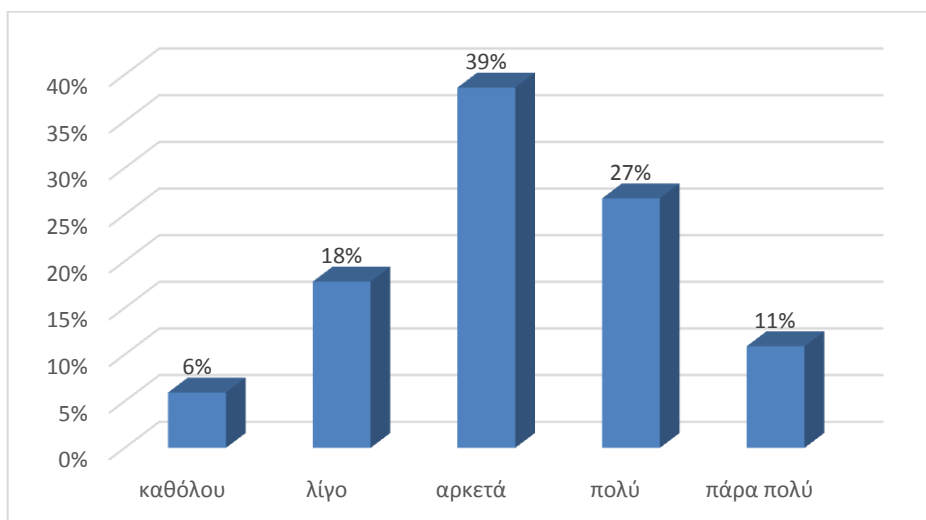
Η αξιολόγηση κατηγορείται πως είναι παράγοντας ανασταλτικός για την ανάπτυξη και την εξέλιξη των μαθητών. Αυτή η θεωρία όμως δεν έχει κάποια βάση αλλά αντίθετα οι εναλλακτικές τεχνικές της μαθητικής επίδοσης μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν στην επόμενη ερώτηση A13, κάθε μια από μια ομάδα προβληματισμών.

Διάγραμμα 44: μείωση του άγχους και της πίεσης που νιώθουν οι μαθητές



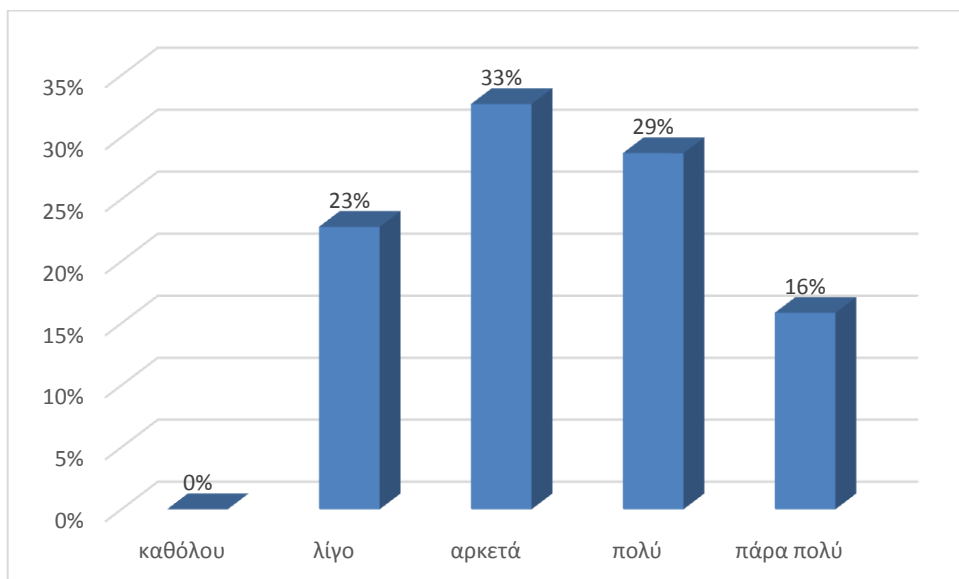
Σχετικά με το άγχους και την πίεση που νιώθουν οι μαθητές, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εναλλακτικές τεχνικές μπορούν να είναι αρωγοί προς τη μείωση αυτών. Πιο συγκεκριμένα ένας στους τρεις, θεωρούν ότι οι εναλλακτικές τεχνικές μπορούν να βοηθήσουν «πολύ» στη μείωση του άγχους και της πίεσης των μαθητών, επίσης 16% και 30% αυτών θεωρούν ότι μπορεί να βοηθήσει «πάρα πολύ» και «αρκετά» αντίστοιχα.

Διάγραμμα 45: στη μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών



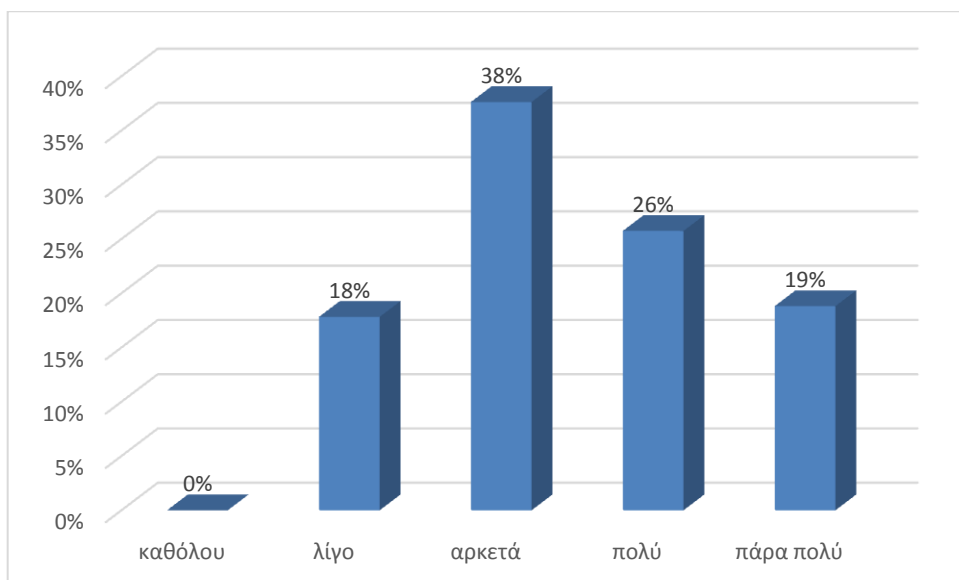
Σχετικά με τη μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών οι εκπαιδευτικοί είναι πιο συνεσταλμένοι με το 39% αυτών να θεωρούν «αρκετά» σημαντική τη συμβολή των εναλλακτικών τεχνικών προς αυτή την κατεύθυνση. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει και ένα ποσοστό 6% των ερωτώμενων που θεωρεί ότι δεν θα βοηθήσουν «καθόλου».

Διάγραμμα 46: βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών



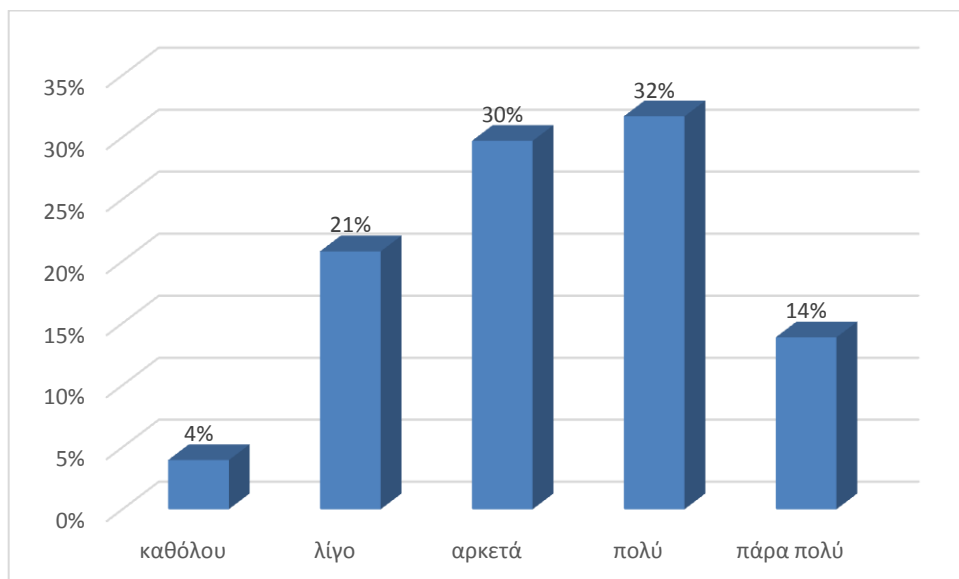
Στην επόμενη υποερώτηση αξιολογούν την συμβολή στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όπου τα ευρήματα δείχνουν ότι το 45% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρούν ότι οι εναλλακτικές τεχνικές μπορούν να βοηθήσουν «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ κανένας δεν θεωρεί ότι δε θα βοηθήσει «καθόλου».

Διάγραμμα 47: στην καλύτερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας



Η συμβολή των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει «αρκετά» στην καλύτερη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρεί το 38% του δείγματος, ενώ το 45% αυτού θεωρεί ότι αυτή η συμβολή είναι «πολύ» και «πάρα πολύ» σημαντική. Τέλος, το 18% αυτών θεωρεί ότι συμβάλει «λίγο» ενώ δεν υπάρχουν υποστηρικτές του «καθόλου».

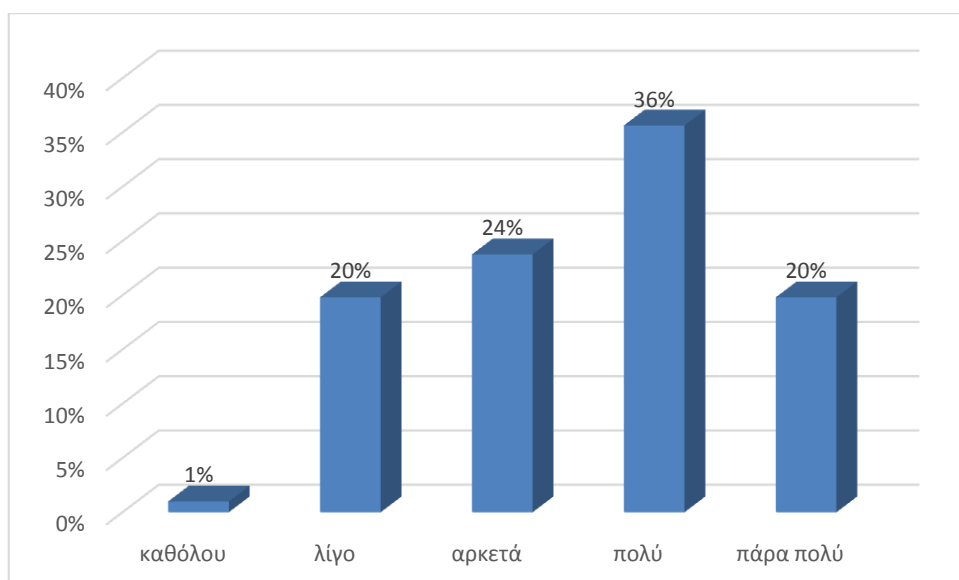
Διάγραμμα 48: στην παροχή κινήτρων στους μαθητές, για να μαθαίνουν



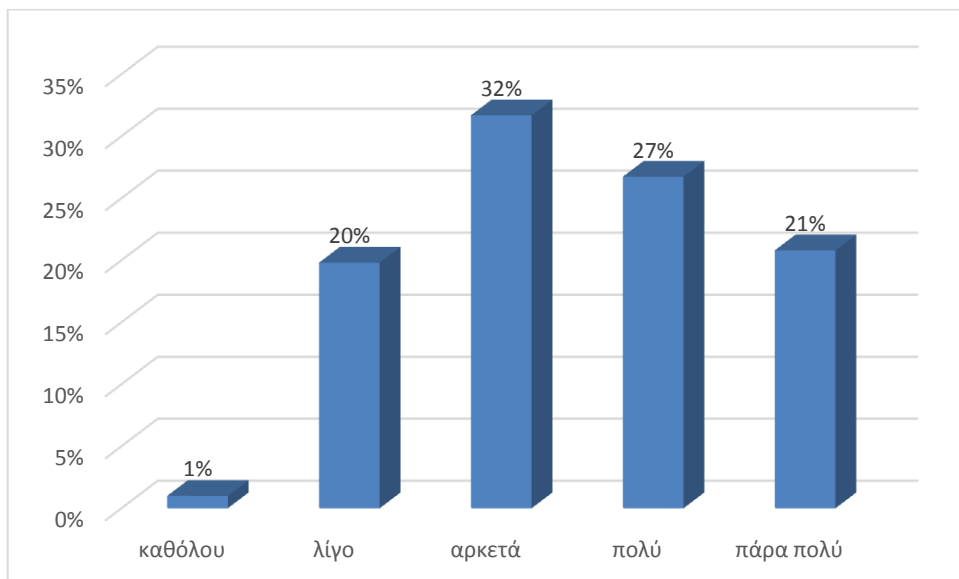
Αναφορικά με την παροχή κινήτρων στους μαθητές από τα ευρήματα που παρουσιάζονται και στο ανωτέρω διάγραμμα υπάρχει πίστη στη βοήθεια των εναλλακτικών τεχνικών και σε αυτό το τομέα. Το 32% θεωρούν «πολύ» σημαντική τη συμβολή των τεχνικών προς αυτή τη κατεύθυνση.

Στην συνέχεια ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν πως αυτές οι τεχνικές μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές.

Διάγραμμα 49: στην ενθάρρυνση των αδύνατων μαθητών

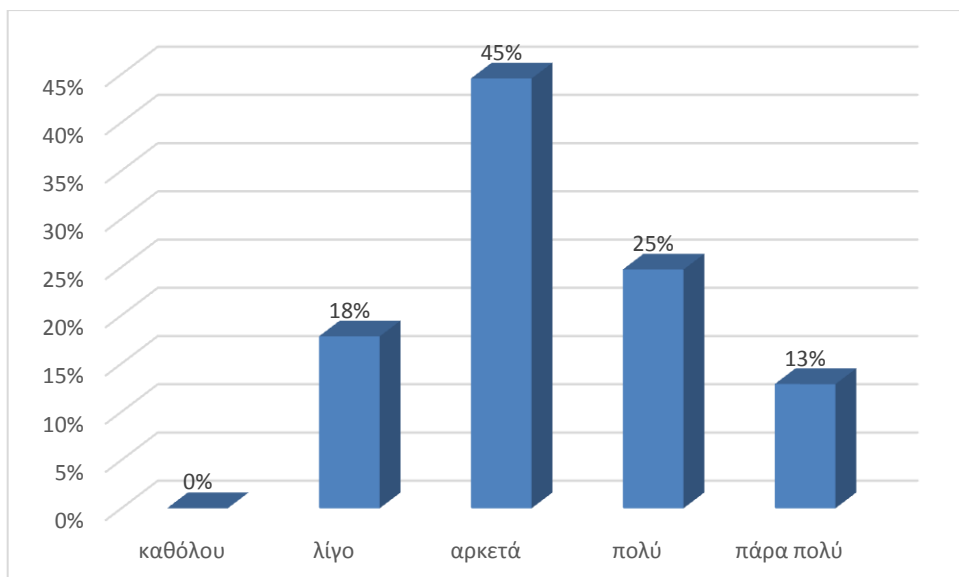


Διάγραμμα 50: στην ενθάρρυνση των μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα



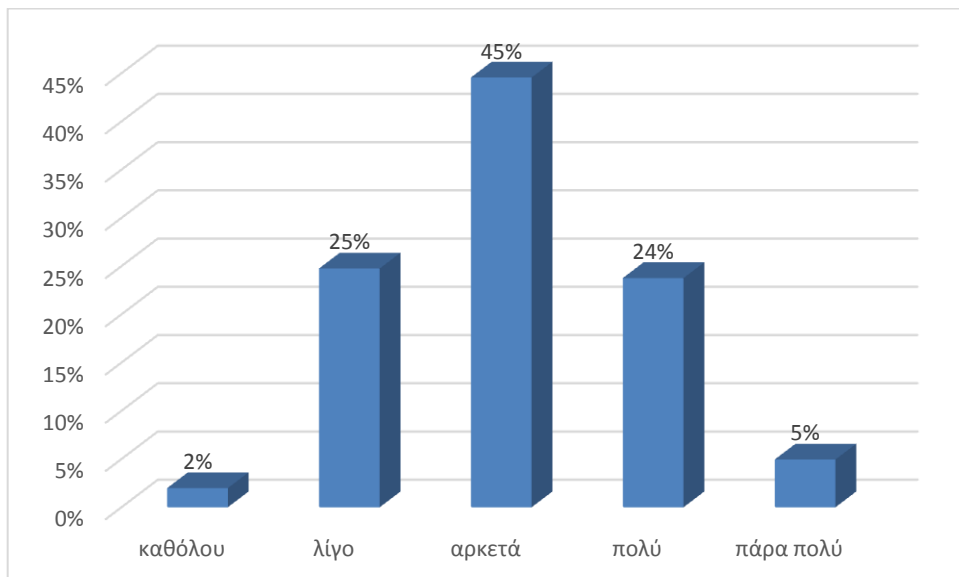
Οι δύο ερωτήσεις έχουν κοινές απαντήσεις καθώς και στις δύο περιπτώσεις δεν υπάρχει αξιόλογο ποσοστό εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι δεν συμβάλουν «καθόλου», σε αντίθεση με τις απόψεις αυτών που υποστηρίζουν ότι συμβάλει «πολύ»- «πάρα πολύ» να είναι 56% και 48% αντίστοιχα για την ενθάρρυνση των αδύναμων μαθητών και των μαθητών γενικά για τη συμμετοχή στο μάθημα.

Διάγραμμα 51: στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων



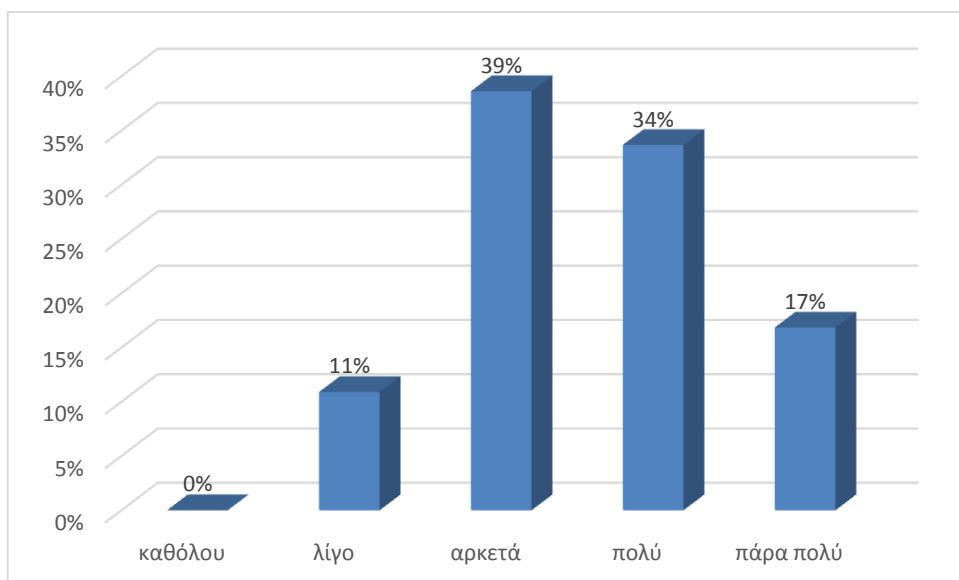
Το 45% του δείγματος θεωρεί ότι οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης μπορούν να βοηθήσουν προς την αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων ενώ 38% αυτών πιστεύει ακόμα περισσότερο στην συμβολή αυτών και πιο συγκεκριμένα 25% επέλεξαν την επιλογή «πολύ» και 13% την επιλογή «πάρα πολύ».

Διάγραμμα 52: στην ανάπτυξη της άμιλλας μεταξύ των μαθητών



Σχετικά με την ανάπτυξη της άμιλλας μεταξύ των μαθητών την πλειοψηφία των απαντήσεων λαμβάνει η επιλογή «αρκετά» συγκεντρώνοντας το 45% των απαντήσεων. Επίσης, ένας στους τέσσερις επέλεξε «λίγο» και άλλος ένας στους τέσσερις επέλεξε «πολύ».

Διάγραμμα 53: στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων

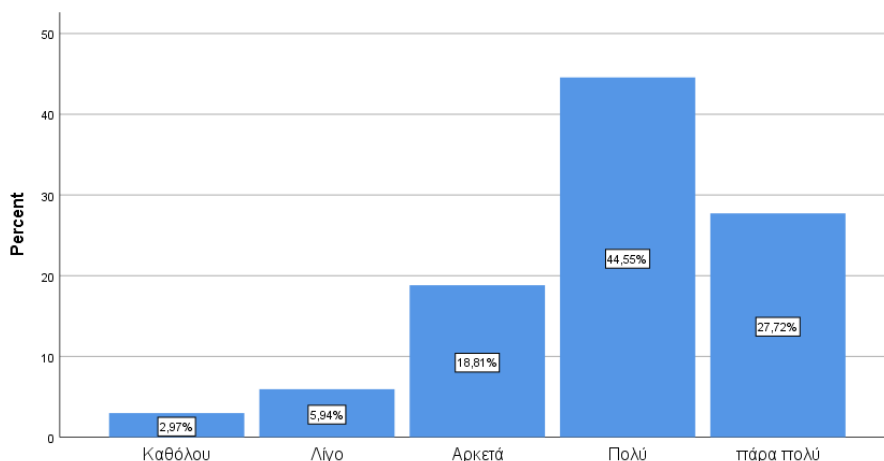


Η τελευταία θέση αφορούσε κατά πόσο οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης μπορούν να είναι πηγή ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και τους μαθητές. Δεν υπάρχει κανένας που να μην συμφωνεί με τη παραπάνω θέση. Υπάρχει 11% που υποστηρίζουν ότι μπορεί να βοηθήσει «λίγο», 39% «αρκετά»/ 34% «πολύ» και 17% «πάρα πολύ».

Στην επόμενη ερώτηση A14, αφού εξετάστηκαν τα θετικά που μπορούν να προκύψουν από την αξιολόγηση των μαθητών, τους ζητήθηκε να αξιολογηθούν κάποιοι από τους εν δυνάμει ανασταλτικούς παράγοντες της εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.

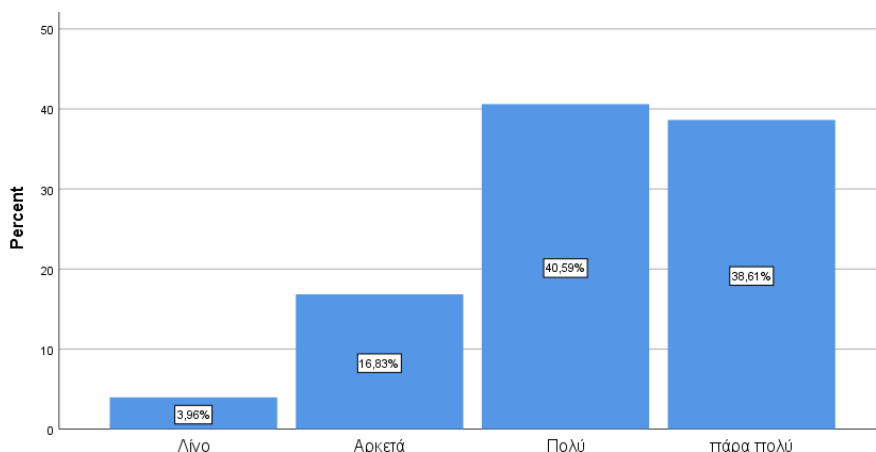
Σχετικά με την αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών σε κάθε τάξη τον θεωρούν πολύ σημαντικό καθώς οι απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» συγκεντρώνουν πάνω από το 70%.

Διάγραμμα 54: Η αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών σε κάθε τάξη



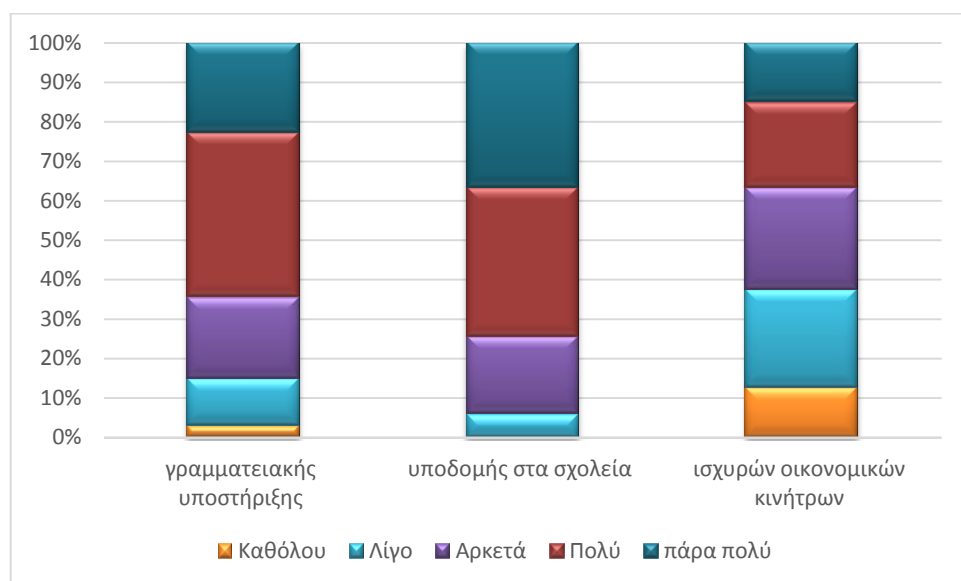
Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας σύμφωνα με το 80% των συμμετεχόντων

Διάγραμμα 55: Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης



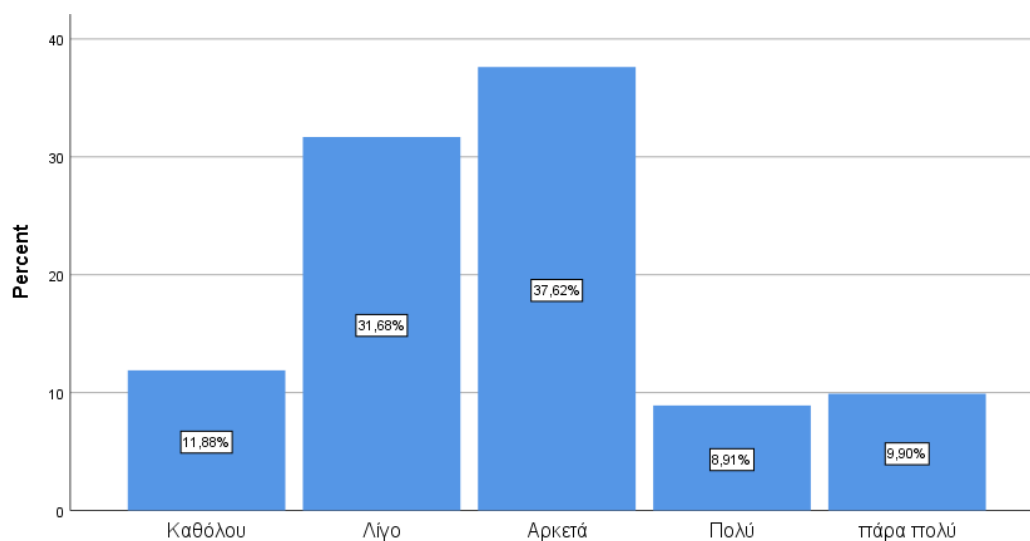
Επίσης ανασταλτικοί παράγοντες είναι πιθανές ελλείψεις είτε αυτές αφορούν σε γραμματειακή είτε σε υποδομές είτε σε κίνητρα. Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας που θεωρείται ότι έχει εντονότερη ανασταλτική δράση είναι η έλλειψη υποδομής στα σχολεία δηλαδή ελλείψεις σε βιβλιοθήκες, εργαστήρια, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτυο. Ακολουθεί η έλλειψη που υπάρχει σε γραμματειακή υποστήριξη των σχολικών μονάδων

Διάγραμμα 56: ελλείψεις σε γραμματειακή υποστήριξη, υποδομές, κίνητρα



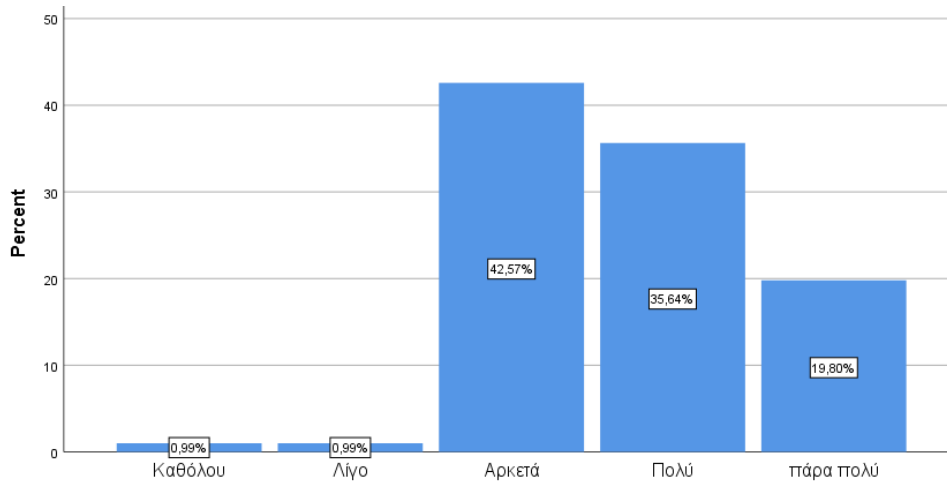
Ενώ αν σε κάποιες περιπτώσεις οι πιθανές αντιδράσεις των γονέων λειτουργεί ανασταλτικά σε αυτή την περίπτωση δεν είναι πολύ εμφανή αυτή η επίδραση.

Διάγραμμα 57: Οι αντιδράσεις από τους γονείς αναφορικά με τις νέες μεθόδους αξιολόγησης των παιδιών τους τις οποίες δεν γνωρίζουν



Στην αξιολόγηση της συνολικής λειτουργίας του σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική υποδομή του είναι επίσης πολύ σημαντικός λόγος που δυσκολεύει ή δεν επιτρέπει την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων.

Διάγραμμα 58: Η συνολική λειτουργία του σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική υποδομή του



Στη συνέχεια στην ερώτηση A15 ζητήθηκε να αξιολογήσουν πιθανούς τρόπους για να βοηθήσουν στην αξιολόγηση μέσω εναλλακτικών μεθόδων.

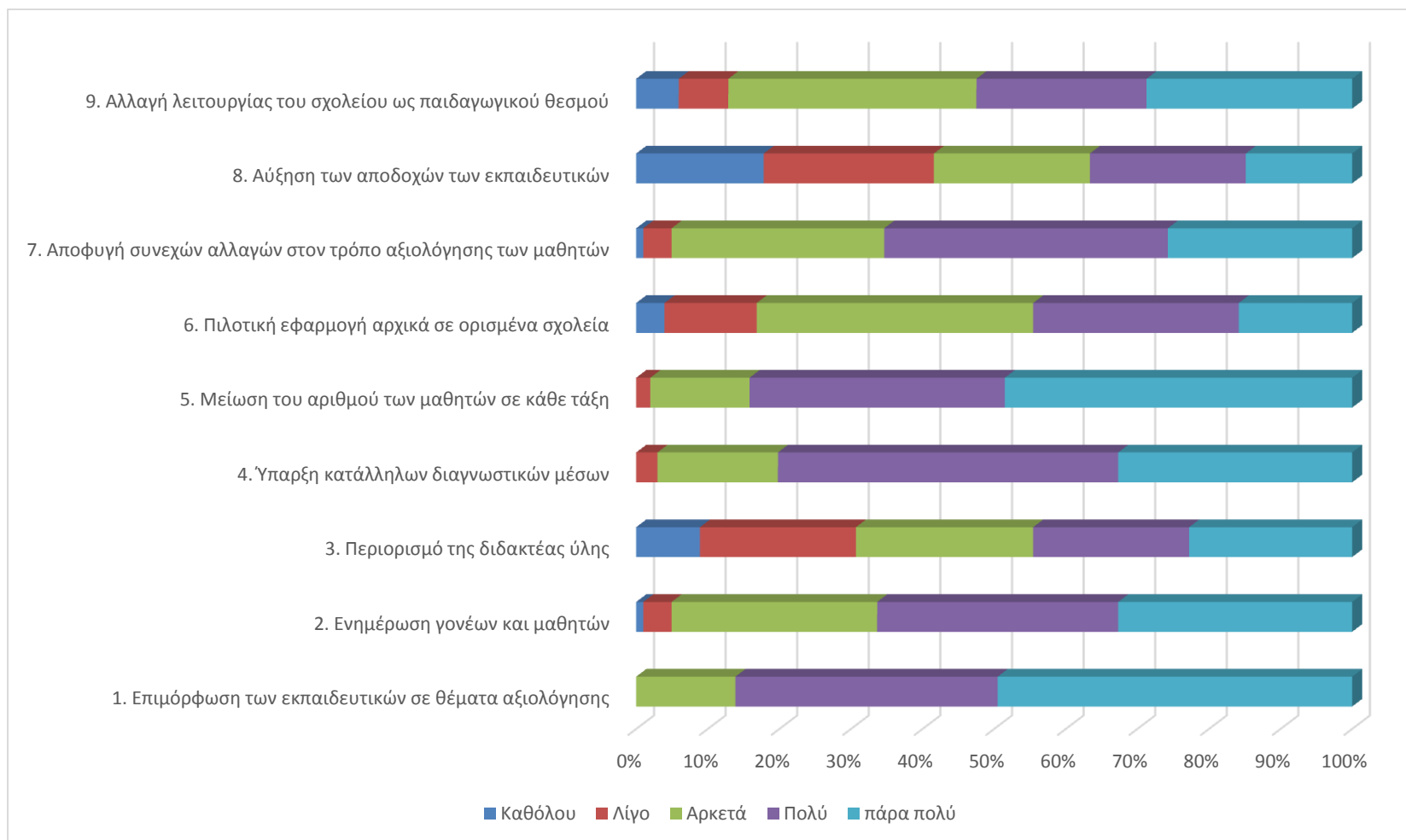
Από το παρακάτω συγκεντρωτικό γράφημα γίνεται φανερό ότι οι σημαντικότεροι τρόποι είναι οι:

- ✓ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης
- ✓ Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη
- ✓ Ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών μέσων

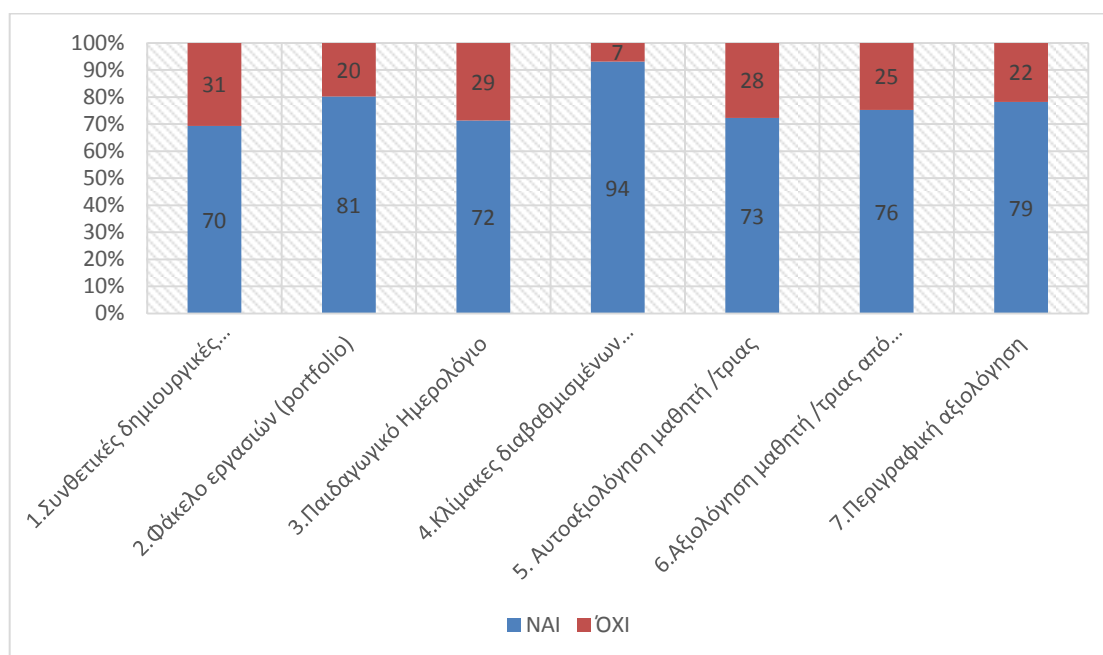
Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι ίδιοι νιώθουν ότι δεν είναι πλήρως εκπαιδευμένοι σε αυτό και ότι σε μικρότερες τάξεις θα μπορούσαν να φέρουν καλά αποτελέσματα.

Ενώ στον αντίποδα με μεγάλη διαφορά από όλους τους άλλους λόγους είναι η «Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών» και ακολουθεί ο « Περιορισμός της διδακτέας ύλης»

Διάγραμμα 59: Ποια από τα παρακάτω και σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα βοηθήσουν για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών



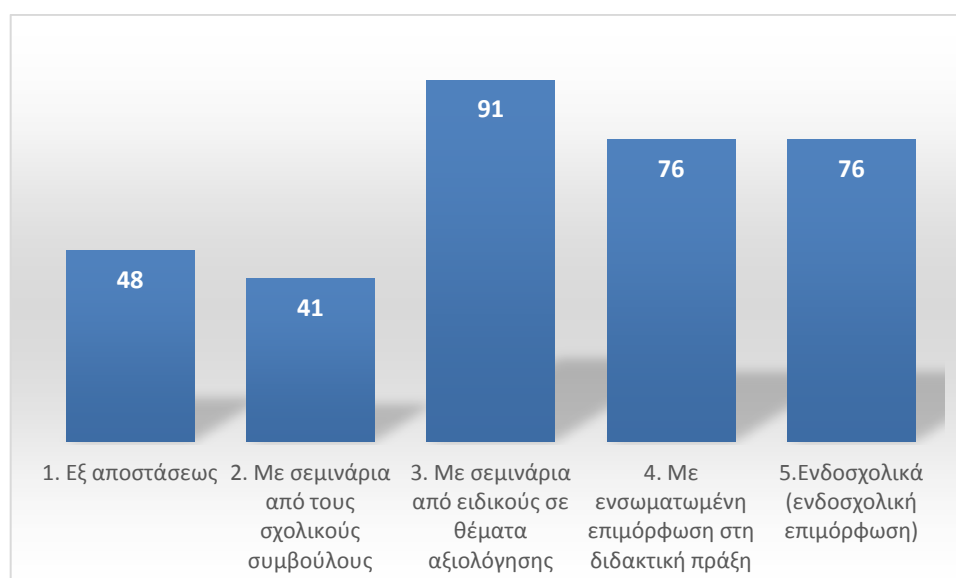
Διάγραμμα 60: Τομείς επιμόρφωσης



Στην ερώτηση A16 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν πού οι ίδιοι χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση με τις κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων να φαίνεται αυτή η οποία χρίζει περεταίρω επιμόρφωσης. Το εύρημα αυτό είναι λογικό, καθώς όπως είδαμε και σε προηγούμενη ερώτηση, είναι από τις λιγότερα γνωστές και χρησιμοποιούμενες τεχνικές. Στον αντίποδα, χωρίς να σημαίνει ότι δεν χρειάζονται επιμόρφωση, βρίσκονται οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες και ακολουθεί το παιδαγωγικό Ημερολόγιο.

Εκτός από το ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν στις εναλλακτικές τεχνικές θα πρέπει να διερευνηθεί ο τρόπος επιμόρφωσης που επιθυμούν. Οι απαντήσεις τους στην ερώτηση A17 έχουν ως εξής :

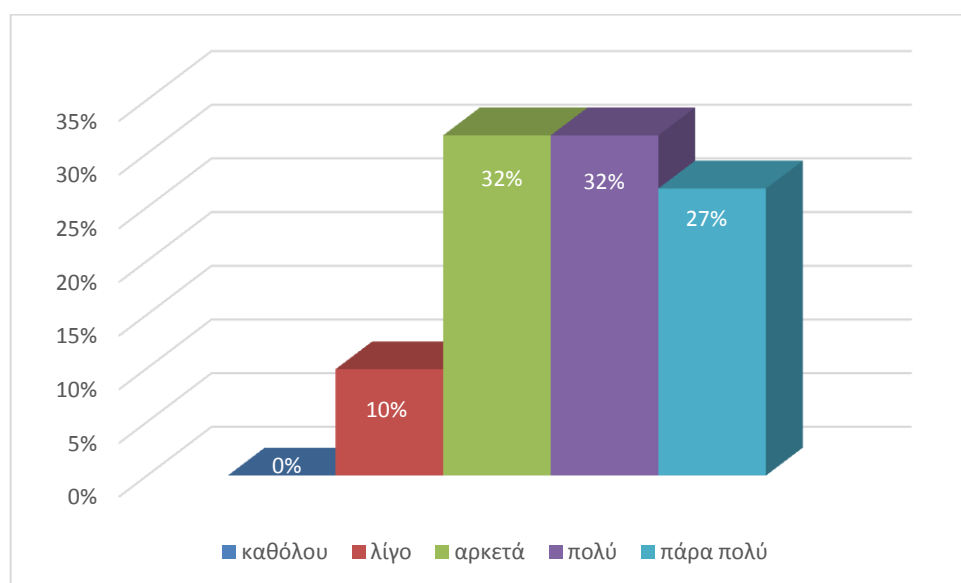
Διάγραμμα 61: Τρόποι επιμόρφωσης



Η επιλογή που προτιμούν και με διαφορά οι εκπαιδευτικοί είναι η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης και όχι από σχολικούς συμβούλους που λαμβάνει την τελευταία θέση προτίμησης. Στη δεύτερη θέση βρίσκονται η ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη και η ενδοσχολική επιμόρφωση. Τέλος, στην τρίτη θέση βρίσκεται η εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, στην ερώτηση A18, να διατυπώσουν την άποψή τους στην σκέψη για καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

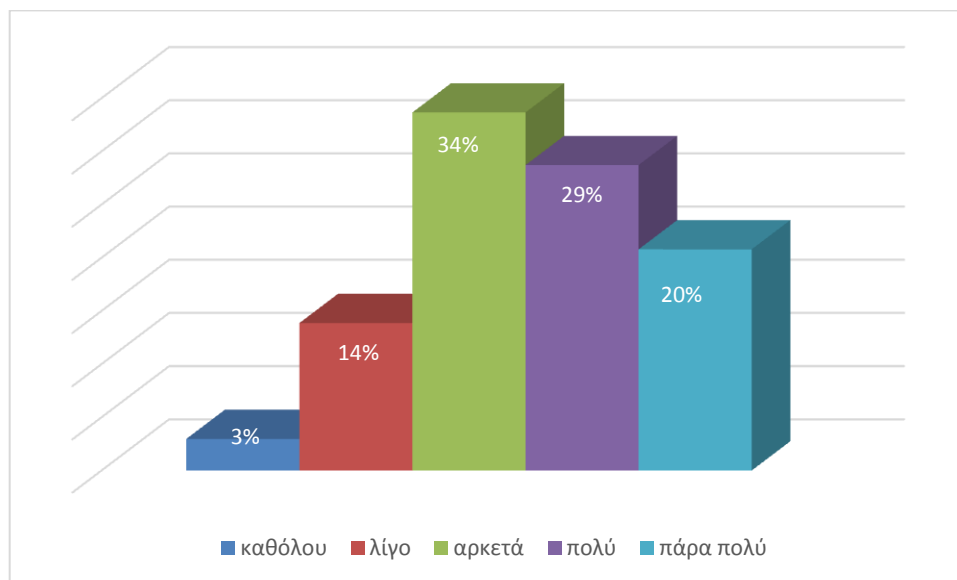
Διάγραμμα 62: Άμεση Καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης



Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει θετική στάση για την ενδεχόμενη άμεση εφαρμογή των εναλλακτικών τεχνικών. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ισοψηφία μεταξύ του «αρκετά» και «πολύ» στο 32%, ακολουθεί το «πάρα πολύ» με ποσοστό 27%, το «λίγο» με 10% ενώ δεν επέλεξε κανένας την επιλογή «καθόλου».

Ποια είναι όμως η άποψή τους σε μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης παρουσιάζεται παρακάτω στην ερώτηση A19, που είναι και η τελευταία στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου.

Διάγραμμα 63: μια ενδεχόμενη καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης



Η εικόνα σε αυτή τη περίπτωση είναι λίγο διαφορετική με τις λιγότερες θετικές απαντήσεις να λαμβάνουν υψηλότερα ποσοστά αλλά και σε αυτή τη περίπτωση υπάρχει θετική στάση στην ενδεχόμενη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στα σχολεία.

Σε αυτό το σημείο θα είχε ενδιαφέρον να ελέγξουμε αν οι απαντήσεις διαφοροποιούνται μεταξύ των δύο φύλων.

Θέλουμε να ερευνήσουμε τη σχέση ΦΥΛΟΥ και απαντήσεων στην παρακάτω ερώτηση του πίνακα 4. Η μηδενική υπόθεση H_{01} είναι ότι οι άντρες και γυναίκες δε διαφέρουν σημαντικά στις απόψεις τους όσον αφορά το αν πρέπει να αξιολογείται η επίδοση του μαθητή στην τάξη και η εναλλακτική υπόθεση H_{11} είναι ότι διαφέρουν.

Πίνακας 4: Πιστεύετε ότι θα πρέπει να αξιολογείται η επίδοση του μαθητή στην τάξη;

	Ναι	Όχι
Άνδρας	44	2
Γυναίκα	54	1

Από τα ευρήματα δεν προκύπτει διαφοροποίηση ως προς τις γνώμες ανδρών και γυναικών σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης και επιβεβαιώνεται από το έλεγχο χ^2 . Αφού $Sign = 0.456 > 0.05$ Δεχόμαστε την Υπόθεση H_{01} δηλαδή ότι αν χρειάζεται αξιολόγηση ή όχι, είναι ανεξάρτητο του φύλου.

Πίνακας 4: Αξιολόγηση- Chi-Square Tests

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	,556 ^a	1	,456		
Continuity Correction ^b	,025	1	,875		
Likelihood Ratio	,559	1	,455		
Fisher's Exact Test				,590	,433
N of Valid Cases	101				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,37.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 5: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα για την αξιολόγηση των μαθητών σας εναλλακτικές τεχνικές;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Άνδρας	23	23
Γυναίκα	46	9

Από τον παραπάνω πίνακα 6 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των γυναικών έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές ενώ οι άνδρες είναι 50-50. Ερευνούμε τη σχέση ΦΥΛΟΥ και απαντήσεων στην παραπάνω ερώτηση. Η μηδενική μας υπόθεση H_{02} , είναι ότι άντρες και γυναίκες δε διαφέρουν σημαντικά στις απόψεις τους όσον αφορά το αν έχουν χρησιμοποιήσει μέχρι σήμερα για την μαθητική αξιολόγηση εναλλακτικές τεχνικές και η εναλλακτική υπόθεση H_{12} είναι ότι διαφέρουν. Όπως παρατηρούμε και από το έλεγχο X^2 (πίνακας 7), βλέπουμε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της χρησιμοποίησης τεχνικών αξιολόγησης και του φύλου, αφού $sign=0.00 < 0.05$ άρα **απορρίπτεται η H_{02}** .

Πίνακας 6: Χρήση Αξιολόγησης- Chi-Square Tests

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	13,094 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	11,586	1	,001		
Likelihood Ratio	13,349	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
N of Valid Cases	101				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,57.

b. Computed only for a 2x2 table

Γίνεται αντίστοιχα έλεγχος και σχετικά με τη χρήση περιγραφικών σημειωμάτων για την αξιολόγηση των μαθητών και του ΦΥΛΟΥ και παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει

σημαντική σχέση μεταξύ τους, αφού $\text{sign}=0.573>0.05$. Η μηδενική μας υπόθεση H_{03} είναι ότι δε διαφέρουν σημαντικά οι απόψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών για την χρήση των σημειωμάτων και η εναλλακτική H_{13} ότι διαφέρουν. Άρα **δεχόμαστε τη H_{03} .**

Πίνακας 7: Χρήση Περιγραφικής αξιολόγησης- Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	,317 ^a	1	,573		
Continuity Correction ^b	,132	1	,717		
Likelihood Ratio	,317	1	,573		
Fisher's Exact Test				,689	,359
N of Valid Cases	101				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,41.

b. Computed only for a 2x2 table

Από τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για όλες τις ειδικότητες ή τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς δεν υπάρχουν σε όλες ικανό πλήθος απαντήσεων.

Πίνακας 8: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα για την αξιολόγηση των μαθητών σας εναλλακτικές τεχνικές-Ειδικότητα

	ΝΑΙ	ΝΑΙ (ποσοστό ειδικότητα) ανά
Αισθητικής αγωγής (Μουσικής, Εικαστικών)	1	100%
Δάσκαλος/α	6	86%
Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών	3	43%
Ηλεκτρολόγος μηχανικός		0%
Ηλεκτρονικής	1	100%
Θεολόγος	2	100%
Μαθηματικός	15	60%
Μηχανολόγος	1	100%
Οικονομικών	3	50%
Πληροφορικός	5	83%
Τεχνολόγος (Μηχανολόγος Μηχανικός)	1	100%
Φιλολόγος	20	74%
Φυσικής αγωγής	1	33%
Φυσικών Επιστημών (ΠΕ04)	10	77%

Από το παραπάνω πίνακα θα μπορούσαμε όμως να παρατηρήσουμε τα εξής:

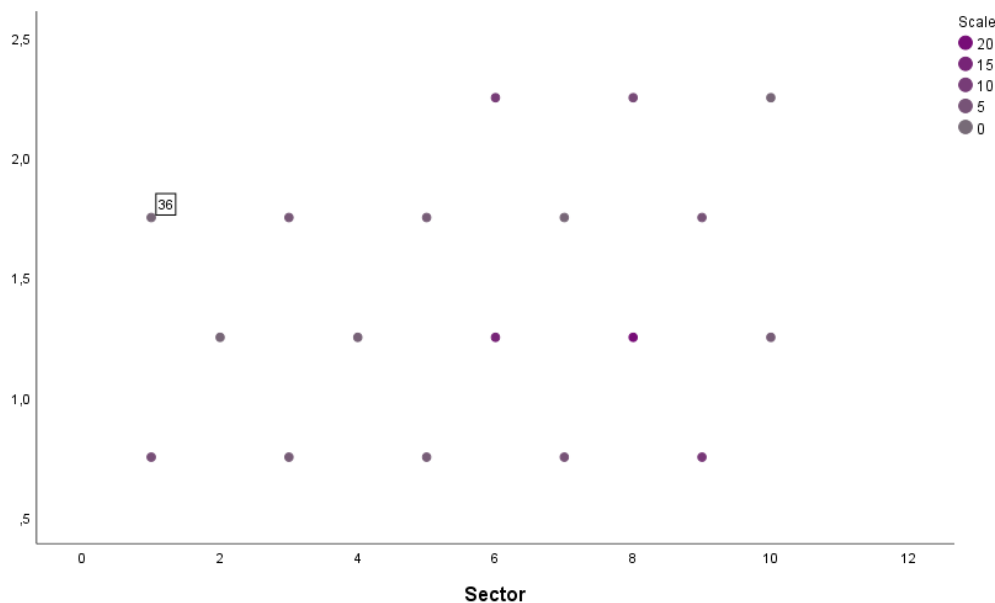
- ✓ Δάσκαλοι: το 86% το έχει χρησιμοποιήσει
- ✓ Καθηγητές φυσικών επιστημών όπου 10 από τους 13 έχουν χρησιμοποιήσει τις εναλλακτικές τεχνικές
- ✓ Μαθηματικοί: το 60% το έχει χρησιμοποιήσει
- ✓ Φιλολογοί: εδώ το ποσοστό των καθηγητών που το έχουν χρησιμοποιήσει είναι 74%

Στη συνέχεια πραγματοποιούμε μη παραμετρικό έλεγχο Spearman και παρατηρούμε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ειδικοτήτων και της χρήσης των εναλλακτικών μεθόδων οπότε **δεχόμαστε την υπόθεση H_{04}** δηλαδή ότι η χρήση εναλλακτικών μεθόδων δεν εξαρτάται από την ειδικότητα του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 9: Correlation- ειδικότητα & χρήση

		Sector	χρήση
Spearman's rho	Sector	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,534
		N	101
Χρήση	Χρήση	Correlation Coefficient	-,063
		Sig. (2-tailed)	,534
		N	101

Διάγραμμα 28: Scatter Plot-χρήση & ειδικότητα



Η διασπορά των σημείων είναι μεγάλη, πράγμα που δείχνει ότι δεν υπάρχει υψηλή συσχέτιση.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να ελέγξουμε την ίδια ερώτηση λίγο διαφορετικά. Δηλαδή ομαδοποιούμε τις ειδικότητες σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας και κάποιες ειδικότητες που απευθύνονται και στις δύο βαθμίδες (πχ ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής). Σε αυτή τη περίπτωση παρατηρούμε να υπάρχει συσχέτιση αλλά πολύ ασθενής..

Πίνακας 10: Correlation- ειδικότητα ομαδοποιημένη & χρήση

Correlations

		A6	Sector_2
Spearman's rho	A6	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	101
	Sector_2	Correlation Coefficient	,071
		Sig. (2-tailed)	,480
		N	101

Στην συνέχεια γίνεται έλεγχος των τρόπων επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού :

1. H_{05} : η προτίμηση της εξ' αποστάσεως επιμόρφωση δεν εξαρτάται από το φύλο και H_{15} : εξαρτάται
- ✓ Εξ αποστάσεως :**δεχόμαστε τη H_{05}** ανεξάρτητο από φύλο

Πίνακας 11: Εξ αποστάσεως - Chi-Square Tests

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	,732 ^a	1	,392		
Continuity Correction ^b	,430	1	,512		
Likelihood Ratio	,733	1	,392		
Fisher's Exact Test				,429	,256
Linear-by-Linear Association	,725	1	,395		
N of Valid Cases	101				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,86.

b. Computed only for a 2x2 table

2. H_{06} : η προτίμηση επιμόρφωσης μέσω σχολικών συμβούλων είναι ανεξάρτητη από το φύλο και H_{16} : εξαρτάται από το φύλο
 ✓ Σχολικούς συμβούλους: **δεχόμαστε τη H_{06}** ανεξάρτητο από φύλο

Πίνακας 12: Σχολικούς συμβούλους - Chi-Square Tests

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	2,234 ^a	1	,135		
Continuity Correction ^b	1,667	1	,197		
Likelihood Ratio	2,251	1	,134		
Fisher's Exact Test				,158	,098
Linear-by-Linear Association	2,212	1	,137		
N of Valid Cases	101				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,67.

b. Computed only for a 2x2 table

3. H_{07} : η προτίμηση επιμόρφωσης από ειδικούς δεν εξαρτάται από άντρες και γυναίκες και H_{17} : εξαρτάται
 ✓ Από ειδικούς: **δεχόμαστε τη H_{07}** ανεξάρτητο από φύλο

Πίνακας 13: Απο ειδικούς - Chi-Square Tests

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	2,676 ^a	1	,102		
Continuity Correction ^b	1,694	1	,193		
Likelihood Ratio	2,706	1	,100		
Fisher's Exact Test				,179	,097
Linear-by-Linear Association	2,650	1	,104		
N of Valid Cases	101				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,55.

b. Computed only for a 2x2 table

4. H_{08} : η προτίμηση για επιμόρφωση να ενσωματωθεί στη διδακτική πράξη δεν εξαρτάται από τα φύλα και H_{18} : εξαρτάται.

Ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη: **δεχόμαστε τη H₀₈** ανεξάρτητο από φύλο

Πίνακας 14: Ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη - Chi-Square Tests

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	1,464 ^a	1	,226		
Continuity Correction ^b	,958	1	,328		
Likelihood Ratio	1,461	1	,227		
Fisher's Exact Test				,254	,164
Linear-by-Linear Association	1,450	1	,229		
N of Valid Cases	101				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,39.

b. Computed only for a 2x2 table

5. H₀₉ : η προτίμηση για ενδοσχολική επιμόρφωση σε νέες τεχνικές αξιολόγησης δεν εξαρτάται από το φύλο και H₁₉ : εξαρτάται

Ενδοσχολικά : **δεχόμαστε τη H₁₉** εξαρτάται από φύλο

Πίνακας 15: Ενδοσχολικά - Chi-Square Tests

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	6,755 ^a	1	,009		
Continuity Correction ^b	5,605	1	,018		
Likelihood Ratio	6,815	1	,009		
Fisher's Exact Test				,011	,009
Linear-by-Linear Association	6,688	1	,010		
N of Valid Cases	101				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,39.

b. Computed only for a 2x2 table

6. H₀₁₀: αν η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης περιγράφει με πληρότητα την επίδοση του μαθητή είναι ανεξάρτητη του φύλου του εκπαιδευτικού

T-Test

Group Statistics

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A11	Γυναίκα	55	3,71	,916	,124
	Ανδρας	45	3,29	,895	,133

Ο παραπάνω πίνακας περιέχει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
A11	Equal variances assumed	1,446	,232	2,305	98	,023	,420	,182	,058	,782
	Equal variances not assumed			2,311	94,939	,023	,420	,182	,059	,781

Από τον έλεγχο Levene για την ισότητα διακυμάνσεων παρατηρούμε ότι η ισχύ της υπόθεσης ίσων διακυμάνσεων είναι 0,232, μεγαλύτερη από 0,05 άρα δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Επίσης, παρατηρούμε ότι $p=0.023 < 0.05$ άρα απορρίπτεται η H_{010} . Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η απάντηση στο αν η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης περιγράφει με πληρότητα την επίδοση του μαθητή, εξαρτάται από το φύλο. Λόγω του υψηλότερου μέσου όρου στις γυναίκες, φαίνεται ότι αυτές τείνουν να συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση.

7.3 Συσχετίσεις

Γίνεται χρήση συντελεστή συσχέτισης του Spearman για να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ της γνώσης και της χρήσης των εναλλακτικών τεχνικών. Από το παρακάτω πίνακα γίνεται φανερό ότι:

- ✓ υπάρχει θετική και μάλιστα στις περισσότερες περιπτώσεις ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της γνώσης των επιμέρους εναλλακτικών τεχνικών απόδοσης.
- ✓ θετική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ της χρήσης των εναλλακτικών τεχνικών. Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μέτρια ή ασθενής η συσχέτιση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να ελεγχθεί η συσχέτιση μεταξύ της γνώσης και της χρήσης κάθε εναλλακτικής τεχνικής, είναι οι μπλε σκιασμένες περιοχές. Παρατηρούμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση σε κάθε τεχνική και μάλιστα ισχυρή.

Πίνακας 16: συσχέτιση μεταξύ της γνώσης των επιμέρους εναλλακτικών τεχνικών απόδοσης **Correlations**

			A5_Proj ects	A5_Portfoli o	A5_Παιδ αγωγικό_ Ημερολό γιο	A5_Ru brics	A5_Αυτο αξιολόγη ση	A5_Ετερ οαξιολόγ ηση	A7_Proj ects	A7_Port folio	A7_Παιδ αγωγικό_ Ημερολό γιο	A7_Ru brics	A7_Αυτο αξιολόγη ση	A7_Ετερ οαξιολόγ ηση	
Spearman's rho	A5_Projects	Correlation Coefficient	1,000	,678**	,609**	,561**	,649**	,559**	,651**	,549**	,379**	,430**	,338**	,458**	
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,005	,000
		N	101	101	101	101	101	101	101	69	69	69	69	69	69
	A5_Portfolio	Correlation Coefficient	,678**	1,000	,645**	,764**	,641**	,616**	,414**	,725**	,333**	,561**	,272*	,461**	
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,024	,000	
		N	101	101	101	101	101	101	69	69	69	69	69	69	
	A5_Παιδαγωγικό_Ημερολόγιο	Correlation Coefficient	,609**	,645**	1,000	,667**	,731**	,509**	,370**	,601**	,787**	,580**	,414**	,357**	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,003	
		N	101	101	101	101	101	101	69	69	69	69	69	69	
	A5_Rubrics	Correlation Coefficient	,561**	,764**	,667**	1,000	,664**	,557**	,282*	,559**	,398**	,756**	,184	,276*	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,019	,000	,001	,000	,131	,022	
		N	101	101	101	101	101	101	69	69	69	69	69	69	
	A5_Αυτοαξιολόγηση	Correlation Coefficient	,649**	,641**	,731**	,664**	1,000	,720**	,469**	,644**	,557**	,528**	,668**	,581**	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	101	101	101	101	101	101	69	69	69	69	69	69	
	A5_Ετεροαξιολόγηση	Correlation Coefficient	,559**	,616**	,509**	,557**	,720**	1,000	,483**	,493**	,317**	,480**	,420**	,789**	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,008	,000	,000	,000	
		N	101	101	101	101	101	101	69	69	69	69	69	69	

A7_Projects	Correlation Coefficient	,651**	,414**	,370**	,282*	,469**	,483**	1,000	,485**	,323**	,341**	,404**	,521**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,019	,000	,000	.	,000	,007	,004	,001	,000
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
A7_Portfolio	Correlation Coefficient	,549**	,725**	,601**	,559**	,644**	,493**	,485**	1,000	,527**	,538**	,561**	,377**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,001
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
A7_Παιδαγωγικό _Ημερολόγιο	Correlation Coefficient	,379**	,333**	,787**	,398**	,557**	,317**	,323**	,527**	1,000	,550**	,501**	,238*
	Sig. (2-tailed)	,001	,005	,000	,001	,000	,008	,007	,000	.	,000	,000	,048
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
A7_Rubrics	Correlation Coefficient	,430**	,561**	,580**	,756**	,528**	,480**	,341**	,538**	,550**	1,000	,280*	,319**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	.	,020	,008
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
A7_Αυτοαξιολόγηση	Correlation Coefficient	,338**	,272*	,414**	,184	,668**	,420**	,404**	,561**	,501**	,280*	1,000	,405**
	Sig. (2-tailed)	,005	,024	,000	,131	,000	,000	,001	,000	,000	,020	.	,001
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
A7_Ετεροαξιολόγηση	Correlation Coefficient	,458**	,461**	,357**	,276*	,581**	,789**	,521**	,377**	,238*	,319**	,405**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,022	,000	,000	,000	,001	,048	,008	,001	.
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69

Πίνακας 17: συσχέτιση μεταξύ της χρήσης των επιμέρους εναλλακτικών τεχνικών απόδοσης

Correlations

		Projects	Portfolio	Ημερολόγιο	Rubrics	Αυτοαξιολόγηση	Ετέροαξιολόγηση	Περιγραφική ή Αξιολόγηση	Age	
Spearman's rho	Projects	Correlation Coefficient	1,000	,531**	,574**	,241*	,451**	,414**	,377**	-,105
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,015	,000	,000	,000	,296
		N	101	101	101	101	101	101	101	101
	Portfolio	Correlation Coefficient	,531**	1,000	,673**	,451**	,580**	,694**	,400**	,018
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,858
		N	101	101	101	101	101	101	101	101
	Ημερολόγιο	Correlation Coefficient	,574**	,673**	1,000	,430**	,683**	,498**	,354**	-,103
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,306
		N	101	101	101	101	101	101	101	101
	Rubrics	Correlation Coefficient	,241*	,451**	,430**	1,000	,354**	,385**	,234*	-,151
		Sig. (2-tailed)	,015	,000	,000	.	,000	,000	,019	,132
		N	101	101	101	101	101	101	101	101

Αυτοαξιολόγηση	Correlation Coefficient	,451**	,580**	,683**	,354**	1,000	,721**	,370**	-,060
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,548
	N	101	101	101	101	101	101	101	101
Ετέροαξιολόγηση	Correlation Coefficient	,414**	,694**	,498**	,385**	,721**	1,000	,420**	-,093
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,354
	N	101	101	101	101	101	101	101	101
Περιγραφική Αξιολόγηση	Correlation Coefficient	,377**	,400**	,354**	,234*	,370**	,420**	1,000	-,015
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,019	,000	,000	.	,879
	N	101	101	101	101	101	101	101	101
Age	Correlation Coefficient	-,105	,018	-,103	-,151	-,060	-,093	-,015	1,000
	Sig. (2-tailed)	,296	,858	,306	,132	,548	,354	,879	.
	N	101	101	101	101	101	101	101	101

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Παρατηρούμε ότι υπάρχει αρνητική ασθενής συσχέτιση της ηλικίας με τις ανάγκες για επιμόρφωση, σύμφωνα με τη γνώμη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η μοναδική τεχνική που έχει θετική αν και πολύ ασθενή συσχέτιση είναι με τη τεχνική του φακέλου εργασιών. Δηλαδή μπορούμε να πούμε ότι όσο μεγαλύτερος ηλικιακά είναι ένας εκπαιδευτικός τόσο λιγότερο νιώθει την ανάγκη για επιμόρφωση σε εναλλακτικές τεχνικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα από την ερευνητική διαδικασία

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Αρχικά είναι κοινό αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι χρήσιμη η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ανεξάρτητα αν έχουν προτίμηση στις σημερινές παραδοσιακές μεθόδους ή σε εναλλακτικές. Μέσω της αξιολόγησης νιώθουν και οι ίδιοι έχουν επιτύχει τους στόχους του μαθήματος αλλά θεωρούν τους εαυτούς τους μέτρια καταρτισμένους. Η χρησιμοποίηση των παραδοσιακών μεθόδων θεωρούν ότι είναι σπατάλη χρόνου και ότι η ύλη περιορίζεται σε ότι αφορά τις εξετάσεις.

Πρέπει να επισημανθεί ότι με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, τα ποσοστά όσον αφορά στην παρακίνηση των μαθητών, στην ενεργοποίησή τους με βάση τα ενδιαφέροντά τους, στη διάγνωση από τον εκπαιδευτικό των ικανοτήτων του μαθητή, στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, στην επίτευξη διδακτικών στόχων, στη συναισθηματική ενίσχυση του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές του καταλαβαίνουν από τη διδασκαλία του, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ενημέρωση όλων των ενδιαφερόμενων για την πρόοδο των μαθητών, το ποσοστό της απάντησης «αρκετά» καταλαμβάνει από 22%-33% περίπου. Αυτό το γεγονός ενισχύει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απογοητευμένοι από τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, τους φαίνονται οικείοι και τους χρησιμοποιούν με αποδοχή.

Επίσης με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης το 60% των ερωτηθέντων δε θεωρούν ότι χάνουν πολύτιμο χρόνο από τη διδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης είναι γρήγορες στην εφαρμογή τους και δεν αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Αυτό είναι αναμενόμενο γιατί αρκετοί διαφωνούν με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, για το λόγο ότι δεν την έχουν συνηθίσει και χάνουν πολύτιμο χρόνο από τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου. Όμως για τον εκπαιδευτικό είναι σπουδαία υπόθεση να καταφέρει να τελειώσει τη διδακτέα ύλη.

Στην ερώτηση Α6 αν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι τώρα εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και έχει προκύψει το ποσοστό σχεδόν 70% ΝΑΙ σε αντίθεση ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δε γνωρίζουν τις εναλλακτικές μεθόδους, δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν εφαρμόσει projects σε δημιουργικές ή συνθετικές εργασίες που έγιναν υποχρεωτικά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα projects είναι μια μορφή εναλλακτικής τεχνικής αξιολόγησης.

Από την άλλη το ποσοστό αυτών που χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές συστηματικά, είναι μικρό και προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους, ενώ δεν προκύπτει κάτι ανάλογο μεταξύ των ειδικοτήτων. Έχει ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο να αναφερθεί και κατά πόσο γνωρίζουν αυτές τις εναλλακτικές τεχνικές. Η πιο δημοφιλής μέθοδος είναι τα Projects ενώ στον αντίποδα βρίσκονται οι Rubrics. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της γνώσης των επιμέρους εναλλακτικών τεχνικών απόδοσης όπως και μεταξύ της χρήσης των εναλλακτικών τεχνικών. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις μεθόδους που γνωρίζουν. Σχετικά με το βαθμό γνώσης των εναλλακτικών τεχνικών παρατηρούμε ότι δεν διαφέρει πολύ και το ίδιο ισχύει, αλλά σε μικρότερο βαθμό, και για τη χρησιμοποίησή τους. Όσο αφορά αν η γνώση μιας τεχνικής σημαίνει και χρησιμοποίησή της, υπάρχει θετική συσχέτιση σε κάθε τεχνική και μάλιστα ισχυρή καθώς όλες οι συσχετίσεις είναι $>0,65$.

Οι εκπαιδευτικοί που τις γνωρίζουν και δεν χρησιμοποιούν τις μεθόδους αξιολόγησης είναι επειδή δεν τις θεωρούν εφαρμόσιμες το ίδιο ισχύει και για την περιγραφική αξιολόγηση. Η ενημέρωση ως επί το πλείστον έχει γίνει από σεμινάρια σε πανεπιστήμια. Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές και να υπάρχει αρκετή ενημέρωση σε όλους τους εμπλεκόμενους ενώ ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας είναι οι ελλείψεις και ειδικά σε κατάλληλες υποδομές.

Για να υπάρξει περαιτέρω βελτίωση στις τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν κατάλληλα, και αυτό απαιτείται σε όλους τους τομείς. Βέβαια παρατηρείται ότι όσο μεγαλύτερος ηλικιακά είναι ένας εκπαιδευτικός τόσο λιγότερο νιώθει την ανάγκη για επιμόρφωση σε εναλλακτικές τεχνικές. Ταυτόχρονα να έχουν και τα κατάλληλα διαγνωστικά μέσα αλλά να μειωθεί και ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη. Όσο για τον κατάλληλο τρόπο επιμόρφωσης,

καθώς θεωρούν την άμεση καθιέρωση αυτών ως μέτρια επιλογή, τα σεμινάρια από ειδικούς κρίνεται η καταλληλότερη, ενώ δεν υπάρχει κάποια προτίμηση από άνδρες οι γυναίκες, δηλαδή ο τρόπος επιμόρφωσης που επιλέγουν είναι ανεξάρτητος από το φύλο του εκπαιδευτικού.

8.2 Αξιολόγηση και προτάσεις

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα σημαντικότερα στοιχεία κατά τη διαδικασία σχεδιασμού όχι μόνο μιας αξιολόγησης, αλλά και της ίδιας της διδασκαλίας, επειδή σχεδιάζονται ουσιαστικά αντίστροφα. Πρώτα εστιάζονται οι απαραίτητες βασικές γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ένας μαθητής και μετά να τις εφαρμόσει στην πράξη. Πρέπει λοιπόν να υπάρξει αποτελεσματική μάθηση, ώστε να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Βασικό ρόλο για την αποτελεσματική μάθηση παίζει η ανατροφοδότηση η οποία είναι η πληροφόρηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό για το πώς τα πήγε στην προσπάθειά του. Για να υπάρχει όμως η θεμελιώδης διαδικασία της ανατροφοδότησης πρέπει να εμπλέκεται ενεργά ο μαθητής, δηλαδή είναι προϋπόθεση της πετυχημένης ανατροφοδότησης η συνεχής μαθητική εμπλοκή. Θα πρέπει να ζητείται από τον μαθητή να αναγνωρίζει τα τεκμήρια της επιτυχίας του, να χρησιμοποιεί κριτήρια για να αξιολογήσει την εργασία του και εκείνη των συμμαθητών του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει τα "κλειδιά" στους μαθητές του, ώστε εκείνοι να στέκονται κριτικοί απέναντι στο έργο τους και να μπορούν να το βελτιώσουν. Αυτή η δυνατότητα καθιστά τους μαθητές πιο συνειδητοποιημένους και συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους.

Έτσι λοιπόν η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, για να εκσυγχρονιστεί και να προσαρμοστεί στα δεδομένα της νέας εποχής θα μπορούσε να περιλαμβάνει :

- α) τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία θα συμβάλλει στον άμεσο εντοπισμό των αδυναμιών του μαθητή, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για αποτελεσματική ανατροφοδότηση με εισηγήσεις για τρόπους βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το "όχημα", το εργαλείο για την επιτυχία της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η περιγραφική αξιολόγηση
- β) με την περιγραφική αξιολόγηση προτείνεται η έκθεση προόδου του μαθητή, με την οποία θα ενημερώνεται ο ίδιος σχετικά με τις επιδόσεις του σε κάθε μάθημα, θα διαπιστώνει τις αδυναμίες του, ενώ ταυτόχρονα θα ενημερώνονται και οι γονείς του. Η καταγραφή της προόδου, θεωρείται βασικό προαπαιτούμενο της αποτελεσματικής μάθησης και διδασκαλίας
- γ) τα κριτήρια της περιγραφικής αξιολόγησης να κοινοποιούνται εκ των προτέρων σε όλους τους ενδιαφερόμενους (μαθητές- γονείς). Αυτά θα μπορούσαν να είναι η εστίαση στο στόχο, η σαφήνεια, η μαθητική εμπλοκή και γενικά η αναβάθμιση του τρόπου που μαθαίνουν οι μαθητές
- δ) να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία που θα εξυπηρετήσουν την περιγραφική αξιολόγηση με χρήση ποικίλων μεθόδων ανάλογα με το είδος του

γνωστικού αντικειμένου. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ζητήσουν από τους μαθητές τους να εφαρμόζουν σύντομες και στοχευμένες εργασίες για το σπίτι, σύντομα τεστ, συνθετικές – δημιουργικές εργασίες, συστηματική παρατήρηση στο περιβάλλον μάθησης (ημερολόγιο εκπαιδευτικού), φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, φάκελος εργασιών (portfolio μαθητή), κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)

■ ε) να προχωρήσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης ώστε η μετάβαση από το υφιστάμενο ανελαστικό σύστημα να γίνει σταδιακά. Η επιμόρφωση για να έχει εφαρμογή θα πρέπει να εστιάζει σε τεχνικές και εργαλεία περιγραφικής-διαμορφωτικής αξιολόγησης, σε διαδικασίες και δεξιότητες ανατροφοδότησης, σκοποθεσία της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και διαθεματικότητα, για αύξηση του μαθητικού ενδιαφέροντος

■ στ) τέλος για να μπορούν όλα τα παραπάνω να είναι εφαρμόσιμα, μπορεί να γίνει πρόταση για ψηφιακή υποστήριξη και διευκόλυνση, ιδιαίτερα στη φάση της κατοχύρωσης των στοιχείων για σκοπούς κοινοποίησης προς πάσα ενδιαφερόμενο ή εκτύπωσής τους. Έτσι μπορεί να δημιουργηθεί συγκεκριμένη ψηφιακή πλατφόρμα που θα μπορεί να λειτουργήσει στα πλαίσια ανάπτυξης και λειτουργίας ηλεκτρονικού συστήματος διαχείρισης πληροφοριών στα σχολεία και θα έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς των μαθητών, οι κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ταυτιζόταν και συνεχίζει να ταυτίζεται με τη βαθμολόγηση. Ακόμη κι αν κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, η αγωνία στους μαθητές και στους κηδεμόνες τους διαφαίνεται από το ερώτημα «τελικά τι βαθμό πήρες;» Η αξιολόγηση είναι “λεπτή” έννοια. Εμπλέκει ζητήματα αξιών και ιδεολογικών επιλογών. Αφορά αντιλήψεις, πρακτικές και συνήθειες. Έχει συνδεθεί διαχρονικά με την “ικανότητα”, την “εξυπνάδα”, την “ευστροφία”, “τον καλό ή τον κακό” μαθητή.

Η παρούσα εργασία σκοπό είχε να ενεργοποιήσει τη σκέψη και να ενισχύσει την πεποίθηση ότι τελικά κάτι παραπάνω πρέπει να γίνει για να αξιολογηθεί η επίδοση ενός μαθητή από το να χρησιμοποιείται μόνο η αριθμητική κλίμακα. Πρέπει τόσο ο αξιολογητής δηλαδή ο εκπαιδευτικός, όσο και ο αξιολογούμενος δηλαδή ο μαθητής, να μαθαίνουν παράλληλα, αλληλεπιδρώντας. Ο πρώτος πρέπει να μαθαίνει τις μεταβολές ως προς τη διδασκαλία του ώστε οι μαθητές του να αποδίδουν καλύτερα στη μάθηση και ο δεύτερος να μαθαίνει τι προσαρμογές και αλλαγές πρέπει να κάνει στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, ώστε να επιτύχει το μαθησιακό του στόχο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αβδάλη, Α. (1989), Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και βαθμολογία στο σχολείο. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Αθανασίου, Α. (2000α), Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Ιωάννινα.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., Ζυμπίδης, Δ., & Σιωμάδης, Β. (2007). *Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή – αξιολόγηση*, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Δημητρόπουλος, Ε. (1989), Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρη

Δήμου, Γ. (1989). «Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο». Στην: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2, 123-151. Ιωάννινα.

Δούκας, Χρ. (1997): *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*, Αθήνα : Γρηγόρης

Ζαμπέτα, Ε. (1995) : *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 1974-198*, Αθήνα : θεμέλιο

Ζωγραφάκη, Μ. (2004). Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη. Στο Α. Ανδρούσου (επ.). *Κλειδιά και αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών-Προγράμματα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων. www.kleidiakaiaantikleidia.net

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής(ΙΕΠ,2017) : *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο* (3 τεύχη σε ψηφιακή έκδοση). Αθήνα

Καρακατσάνης, Γ. (1995) : *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Αλεξανδρούπολη : Art of text

Καρακατσάνης, Γ. (1996) : *Λειτουργίες της σχολικής αξιολόγησης (βαθμολογίας) κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, φοιτητών και μαθητών (Εμπειρική Παιδαγωγική Έρευνα)*, Θεσσαλονίκη : Art of text

Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). Οι κύριες αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών κατά τη δεκαετία του 1990: Παρουσίαση των σχετικών προσπαθειών και ανάλυση των δυσκολιών υλοποίησής τους». Στο: Πυργιωτάκης, Ι. και Οικονομίδης, Β. (επιμ.): *Περί Παιδείας Διάλογος*, σσ. 139-166 Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κασσωτάκης και Φλουρής (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας (Τόμος Β')*, Αθήνα

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας

Καψάλης, Α. (1998), Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Καψάλης, Α. (2004). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2018). *Αξιολογώ και Μαθαίνω*. Αθήνα : Γρηγόρη

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio Assessment) :Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. (επιμ.). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στο Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα : Gutenberg

Κωνσταντίνου, Χ. (1994), Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Συμυρνωτάκης

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

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2004), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006), Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Gutenberg

Μάνος, Κ. (1981). *Μέθοδοι αξιολογήσεως της επιδόσεως των μαθητών* . Αθήνα ΣΕΛΕΤΕ

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

Ματσαγγούρας, Η. (2000), Στρατηγικές Διδασκαλίας (β' τόμος). Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε

Μπουζάκης, Σ. (1993α). *Σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση. Μια συγκριτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση*. Επιμ.: *Συγκριτική παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg

- Μυλωνάς, Θ.** (1993). Η κοινωνική ανάγκη ελέγχου της "ροής" του μαθητικού πληθυσμού προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και η εξέλιξη της βαθμολογικής κλίμακας στην Ελλάδα. Στο : Χιωτάκης, Στ. (επιμ) : *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα : Γρηγόρης
- Ξωγέλλης, Π.** (1986). *Παιδαγωγική του σχολείου. Θέματα κοινωνιολογίας του σχολείου και γενικής διδακτικής*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη
- Ξωγέλλης, Π.** (1997-98 :3-19). *Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις : η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική*. Μακεδόν, τ.4
- Παπιάς, Θ.** (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1992), Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος. Θεσσαλονίκη.
- Ρεκαλίδου, Γ.** (2011). *Η αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο
- Τριλιανός, Α.** (1998), Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη (β' τόμος). Αθήνα
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ. & Στεργίου, Π.** (2007), «Αξιολόγηση του μαθητή». Στο περιοδικό: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 13, σσ. 84-98, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.)** (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε.** (2009). *Σχολική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε.** (2015). *Σχολική αξιολόγηση, Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Τσιάκαλος, Γ.** : Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός ευρωπαϊκής τροχιάς : Στο Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (επιμ. Ανδρέου Απ.) : *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών
- Τσουκαλάς, Κ.** (1997). *Η δημοκρατία της τεχνολογίας. Η απελευθέρωση της γνώσης και οι δραματικές προεκτάσεις της*. Εφημερίδα «Το Βήμα» 19/10/1997 : 39-41
- Φίλιας, Β.** (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg
- Φραγκουδάκη, Α.** (1985) : *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα : Παπαζήσης
- Χανιωτάκης Ν.** (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής των Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Andrade, H. & Valtcheva A.** (2008). Promoting Learning and Achievement Through Self Assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12 -19
- Bernard, H. R.** (2006). *Research methods in anthropology*. Lanham, MD: Altamira Press
- Black, P.** (1998). *Testing: Friend of Foe? Theory and Practice of Assessment Learning*. London: Falmer Press
- Black P. & Harrison C.** (2001). Self- and peer-assessment and taking responsibility, the science student's role in formative assessment. *School Science Review*, 83, 43–48
- Black, P., & William, D.** (1998). *Inside the black box*. London: NferNelson.
- Boud D.** (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14, 20–30.
- Brookhart, S.M.** (2010). *Formative Assessment Strategies for Classroom : An ASCD Action Tool 2nd Edition* (pp.3-6). Alexandria, VA : ASCD
- Brookhart, S.M.** (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VI:ASCD
- Carney, J.J. & Cioffi, G.** (1992). The dynamic Assessment of Reading Abilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(2), 107-114. doi: 10.1080/0156655920390203
- Carney, J.J. & Cioffi, G.** (1990). Extending Traditional Diagnosis : The dynamic Assessment of Reading Abilities. *Reading Psychology*, 11(3), 177-192. doi: 10.1080/0270271900110302
- Cizek, G.J.** (2010). Foundations of Formative Assessment. Στο Andrade, H.L. & Cizek, G.J.(επιμ) *Handbook of Formative Assessment*, 3-17. New York : Routledge
- Clarke S.,** (2005). *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray.
- Cohen, L. & Manion, L.** (2000), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μετάφραση Α. Κυριακίδου) Αθήνα: Έκφραση.
- Freeman R. & Lewis R.** (2004). *Planning and Implementing Assessment*. London: Routledge.
- Geeslin K. L.** (2003). Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania*, 86(4):857-868
- Gipps, C.** (2000). *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press

- Gullo, D. F.** (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*(Vol.95). Teachers College Press.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007) *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77 : 81-112
- Hirsch, E.D.** (2003). *Reading comprehension requires knowledge- of words and the world :Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation' s stagnant comprehension scores*. American Educator, 27(1) 10-13, 16-22, 28-29, 48.
- Husen, T.,** (1991). *Japanese Education in a Comparative Perspective : A European View. Education in Japan and in Europe in a Comparative Perspective*, Guadalajara: International Association of University Presidents
- Ingenkamp, K.H.,** (1975) : *Padagogische Diagnostik* . Weinheim und Basel, Beltz
- Ingenkamp, K.H.,** (1976) : *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung*. 6 Aufl., Weinheim, Beltz
- Ingenkamp, K.H.,** (1995) : Beurteilungsfehler minimieren! Lernerfolgsmessung durch Schultests. In : *Padagogik*
- Kintsch, W.** (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Klafki, W.,** (1991) : *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik Zeigemasse Allgemeinbildung und kritische-konstruktive Didaktik*. Weinheim-Basel, Beltz
- Kleber, E.,** (1979) : *Funktionsbestimmung der Shulerbeurteilung*. In: Bolscho, D./Schwarzer, Chr. (Hrsg) : *Beurteilen in der Grundschule*. Munchen, Urban & Schwarzenberg
- McNamara, D.S.** (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- McNamara, D.S.** (2001). Reading both high-coherence and low-coherence tests: Effects of text sequence and Prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55(1), 51-62.
- Noonan B. & Dubcan CR.** (2005).Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical AssessmentResearch & Evaluation*. 10 (17).
- Oosterhof, A.** (2010). *Educational Evaluation: From Theory to Practice (K. Kassimati Ed.)*. Athens: Ellin.
- Pappas, C., & Barro Zecker, L. (Eds.).** (2001). *Transforming literacy curriculum genres: Working with teacher researchers in urban classrooms*. New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A.** (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 60–63
- Pearson, P.D. & Johnson, D.D.** (1978). *Teaching reading comprehension*. New York :Holt, Rinehart and Winston

Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In Weston (Ed.). *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*, (79-101), Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Piaget J. (1971). *The Psychology of Intelligence: Sixth Impression*. London: Routledge & Kegan Paul.

Puckett, M. & Diffily, D., (2004). *Teaching young children: An Introduction to the Early Childhood Profession*. 2nd Edition

Rieder, K., (1990) : Leistung und Function der Leistungsbeurteilung. In : Olechowski, R./ Rieder, K. (Hrsg) : *Motivieren ohne Noten* . Wien – Munchen, J&V, 1990b, S: 55-90

Rolheiser, C., & Ross, J.A. (2000). Student self-evaluation – What do we know? *Orbit*, 30 (4), 33–36.

Ruiz-Primo, M. A. (2011) Informal Formative Assessment: The Role of Instructional Dialogues in Assessing Students' Learning. Special Issue in *Assessment for Learning Studies of Educational Evaluation*, 37(1), 15-24

Sadler PM. & Good E. (2006).The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1–31.

Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press

Weaver, R. L. & Cotrell, H. W. (1986). Peer evaluation: A case study. *Innovative Higher Education*, 11, 25-39.

William, D. & Black, P. (1996). Meanings and consequences : A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5):537-548

Zielinski, W., (1974) : Die Beurteilung von Schulerleistungen. In: Funkkolleg, *Padagogische Psychologie*, Bd.II. Frankfurt/M., Fischer

Περιοδικά

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 37 – 51.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδερφοι εκπαιδευτικοί, σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει κατά πόσο η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών , με τον παραδοσιακό τρόπο της απλής βαθμολόγησης που εφαρμόζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας , έχει παιδαγωγικό και διδακτικό χαρακτήρα και βοηθάει το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα που εφαρμόζεται στη χώρα μας. Επίσης ζητείται η γνώμη σας για άλλου είδους σύγχρονες μορφές αξιολόγησης που εφαρμόζονται ήδη κάποιες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στην Ευρώπη. Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οποιασδήποτε ειδικότητας δημόσιου ή ιδιωτικού φορέα που δραστηριοποιούνται στους νομούς Αχαΐας και Ηλείας. Ο χρόνος συμπλήρωσης δεν υπερβαίνει το ένα τέταρτο της ώρας. Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο Μεταπτυχιακής εργασίας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Τζιγκούρα Στέλλα ΠΕ03.

* **Απαιτείται**

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Παρακαλώ μαρκάρετε μόνο μια απάντηση κάθε φορά:

1. Α1. Πιστεύετε ότι θα πρέπει να αξιολογείται η επίδοση του μαθητή στην τάξη; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΟΧΙ

ΝΑΙ

Α2. Πολλοί ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μια από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου. Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με τον τρόπο που πραγματοποιείται σήμερα...

(Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε υποερώτηση)

2. 1. ...στην παρακίνηση των μαθητών να μαθαίνουν *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

3. 2. ...στην ενεργοποίηση του μαθητή, με βάση την εντόπιση των ικανοτήτων του,

των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

4. 3. ...στη διάγνωση από τον εκπαιδευτικό των ικανοτήτων του μαθητή ή ακόμα και των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

5. 4. ...στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

6. 5. ...στην επίτευξη των διδακτικών στόχων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

7. 6. ...στη συναισθηματική ενίσχυση του εκπαιδευτικού, όταν διαπιστώνει ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν τους στόχους του μαθήματος *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

8. 7. ...στην αξιολόγηση του σχολικού συστήματος μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου
λίγο
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

9. 8. ...στην ενημέρωση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου
λίγο
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

A3. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους χρησιμοποιούν παραδοσιακές τεχνικές, όπως την παρατήρηση, τις προφορικές και γραπτές εξετάσεις, ενώ για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης χρησιμοποιούν την αριθμητική κλίμακα 1-20 ή τους γραμματικούς χαρακτήρες Α, Β, Γ, Δ κτλ ή ακόμα και τους λεκτικούς χαρακτηρισμούς άριστα, πολύ καλά κτλ. Εσείς όταν εφαρμόζετε παραδοσιακές μεθόδους, για να αξιολογήσετε την επίδοση των μαθητών σας, σε ποιο βαθμό συμβαίνουν τα παρακάτω :

10. 1. χάσιμο πολύτιμου χρόνου από τη διδασκαλία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου
λίγο
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

11. 2. Περιορισμό στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των εξετάσεων και όχι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου
λίγο
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

12. 3. Ένταση στις σχέσεις με τους μαθητές, όταν αυτοί αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες που τους βάζετε προκειμένου να αξιολογήσετε την επίδοσή τους *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου
λίγο
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

13. 4. Αποθάρρυνση των αδύνατων μαθητών, λόγω του ότι φοβούνται μήπως αποτύχουν *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

14. 5. Εκδήλωση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς από τους μαθητές (π.χ. αντιγραφή), με στόχο την εξασφάλιση ενός υψηλού βαθμού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

15. 6. Δημιουργία άγχους και πίεσης στους μαθητές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

16. 7. Ανάπτυξη ανταγωνισμού και συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

17. 8. Σπατάλη χρόνου για απομνημόνευση και αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων από τους μαθητές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

18. A4. Η αξιολόγηση είναι μια από τις βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου. Πόσο καταρτισμένο θεωρείτε τον εαυτό σας σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

A5. Πόσο καλά γνωρίζετε τις παρακάτω εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή;

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση

19. 1. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Projects). Ατομικές ή ομαδικές εργασίες που έχουν ως στόχο την εξέταση/διερεύνηση ενός θέματος το οποίο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

20. 2. Φάκελο εργασιών (Portfolio). Συλλογή έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με συγκεκριμένο σκοπό *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

21. 3. Παιδαγωγικό Ημερολόγιο. Σημειωματάριο στο οποίο ο εκπαιδευτικός καταγράφει καθημερινά τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών του *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

22. 4. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics). Δελτίο αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολογίας της επίδοσης του μαθητή *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

23. 5. Αυτοαξιολόγηση μαθητή /τριας. Οι μαθητές αξιολογούν την επίδοσή τους με σαφή και συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία έχουν καθοριστεί σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

24. 6. Ετεροαξιολόγηση. Αξιολόγηση μαθητή /τριας από τους συμμαθητές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

25. A6. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα για την αξιολόγηση των μαθητών σας εναλλακτικές τεχνικές; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

OXI

NAI

A7. Αν ΝΑΙ, πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;

26. 1. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Projects)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

27. 2. Φάκελο εργασιών (Portfolio)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

28. 3. Παιδαγωγικό Ημερολόγιο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

29. 4. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

30. 5. Αυτοαξιολόγηση μαθητή /τριας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου
λίγο
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

31. 6. Ετεροαξιολόγηση (Αξιολόγηση μαθητή /τριας από τους συμμαθητές)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου
λίγο
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

A8. Παρακαλώ την παρακάτω ερώτηση A8 απαντήστε μόνο αν στην ερώτηση A6 είχατε συμπληρώσει OXI

32. A8. Αν OXI, για ποιους λόγους δεν χρησιμοποιείτε εναλλακτικές τεχνικές, προκειμένου να αξιολογήσετε την επίδοση των μαθητών σας; (Μπορείτε να συμπληρώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

Δεν τις γνωρίζω

Τις γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να τις χρησιμοποιώ

Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμες

Θεωρώ τις παραδοσιακές τεχνικές πιο αποτελεσματικές

Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να τις εφαρμόσω

Δεν έχω χρόνο

Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς

Άλλο:

33. A9. Πολλοί εκπαιδευτικοί, εκτός από την αριθμητική κλίμακα (1 έως 20), τους γραμματικούς προσδιορισμούς (Α-Β-Γ-Δ) και τους λεκτικούς (άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά), δίνουν στους γονείς και περιγραφικά σημειώματα. Εσείς έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος, ως μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης των μαθητών σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

34. A10. Αν OXI, για ποιους λόγους δεν χρησιμοποιείτε την περιγραφική αξιολόγηση; (Παρακαλούμε απαντήστε μόνο αν στην ερώτηση A9 μαρκάρατε OXI) Μπορείτε να συμπληρώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

Δεν τη γνωρίζω

Τη γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω να τη χρησιμοποιώ

Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμη

Θεωρώ τις παραδοσιακές πιο αποτελεσματικές

Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να την εφαρμόσω

Δεν έχω χρόνο

Φοβάμαι ότι θα αντιδράσουν αρνητικά οι γονείς

Άλλο:

35. A11. Πόσο πιστεύετε ότι θα μπορούσε η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης να περιγράψει με πληρότητα την επίδοση του μαθητή; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

36. A12. Από πού έχετε ενημερωθεί για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης; (μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

επιμόρφωση σε ΠΕΚ

σεμινάρια που διενεργήθηκαν σε πανεπιστήμια

αυτοεπιμόρφωση

Στις βασικές σας σπουδές

Από σεμινάρια στο σχολείο σας

Άλλο:

A13. Πόσο πιστεύετε θα βοηθούσε η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης με εναλλακτικές μεθόδους...

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω επιμέρους ερωτήσεις :

37. 1...στη μείωση του άγχους και της πίεσης που νιώθουν οι μαθητές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

38. 2. ...στη μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

39. 3. ...στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

40. 4. ...στην καλύτερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

41. 5.στην παροχή κινήτρων στους μαθητές, για να μαθαίνουν *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

42. 6. ...στην ενθάρρυνση των αδύνατων μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

43. 7.στην ενθάρρυνση των μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

44. 8. ...στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

45. 9.στην ανάπτυξη της άμιλλας μεταξύ των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ

46. 10.στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

A14. Ποιες από τις παρακάτω θέσεις θεωρείτε ότι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους:

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε επιμέρους ερώτηση :

47. 1. Η αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών σε κάθε τάξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

48. 2. Η έλλειψη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

49. 3. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

50. 4. Οι ελλείψεις υποδομής στα σχολεία (βιβλιοθήκες, εργαστήρια, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτυο) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

51. 5. Η έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

52. 6. Οι αντιδράσεις από τους γονείς αναφορικά με τις νέες μεθόδους αξιολόγησης των παιδιών τους τις οποίες δεν γνωρίζουν *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

53. 7. Η συνολική λειτουργία του σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική υποδομή του *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

A15. Ποια από τα παρακάτω και σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα βοηθήσουν για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους:

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε επιμέρους ερώτηση :

54. 1. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

55. 2. Ενημέρωση γονέων και μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

56. 3. Περιορισμό της διδακτέας ύλης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

57. 4. Ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών μέσων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

58. 5. Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

59. 6. Πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε ορισμένα σχολεία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

60. 7. Αποφυγή συνεχών αλλαγών στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

61. 8. Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

62. 9. Αλλαγή λειτουργίας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

A16. Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση, προκειμένου να εφαρμόσετε εναλλακτικές μεθόδους για την αξιολόγηση των μαθητών σας;

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε επιμέρους ερώτηση :

63. 1.Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (projects) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

64. 2.Φάκελο εργασιών (portfolio) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

65. 3.Παιδαγωγικό Ημερολόγιο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

66. 4.Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

67. 5. Αυτοαξιολόγηση μαθητή /τριας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

68. 6.Αξιολόγηση μαθητή /τριας από τους συμμαθητές (Ετεροαξιολόγηση) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

69. 7.Περιγραφική αξιολόγηση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

A17. Με ποιον από τους παρακάτω τρόπους θα επιθυμούσατε να γίνει η ενημέρωση-επιμόρφωσή σας, σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικές τεχνικές;

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε επιμέρους ερώτηση :

70. 1. Εξ αποστάσεως *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

71. 2. Με σεμινάρια από τους σχολικούς συμβούλους *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

OXI

72. 3. Με σεμινάρια από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

OXI

73. 4. Με ενσωματωμένη επιμόρφωση στη διδακτική πράξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

OXI

74. 5. Ενδοσχολικά (ενδοσχολική επιμόρφωση) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

OXI

75. A18. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

76. A19. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

καθόλου

λίγο

αρκετά

πολύ

πάρα πολύ

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Παρακαλώ συμπληρώστε στοιχεία που σας αφορούν

77. B1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

78. B2. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε : *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

20-30 ετών

31-40 ετών

41-50 ετών

Μεγαλύτερη των 50 ετών

79. B3. Σχέση εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Μόνιμος/η
Αναπληρωτής/τρια
Εκπαιδευτικός ιδιωτικού σχολείου
Άλλο:

80. Β4. Ειδικότητα : *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Δάσκαλος/α
Φιλολόγος
Μαθηματικός
Φυσικών Επιστημών (ΠΕ04)
Πληροφορικός
Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών
Φυσικής αγωγής
Οικονομικών
Αισθητικής αγωγής (Μουσικής, Εικαστικών)
Άλλο:

81. Β5. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως ωρομίσθιος ή ως αναπληρωτής) : *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1-10 έτη
11-20 έτη
21-30 έτη
περισσότερα των 30 ετών

82. Β6. Επιπλέον σπουδές εκτός βασικού πτυχίου: (Συμπληρώστε περισσότερες της μια απάντησης εφόσον είναι αναγκαίο) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.
Δεύτερο πτυχίο
Μεταπτυχιακός τίτλος
Διδακτορικός τίτλος
Μετεκπαίδευση/διδασκαλείο
Εξομοίωση
Κανένα από τα παραπάνω