



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ Η «ΑΛΛΗ» ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

του

ΗΛΙΑ ΜΠΟΥΝΑΡΤΖΗ

Επιβλέπων Καθηγητής  
Χρήστος Γεωργίου

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

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## 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, 17 Μαρτίου 2019

Ο Δηλών: Ηλίας Μπουναρτζής

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης την εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στα Δημοτικά Σχολεία επιφέροντας μία «άλλη» αντίληψη στην αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα εξετάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ξάνθης για την συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, τα στοιχεία τα οποία θεωρούν θετικά και μπορούν να οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών καθώς και στοιχεία που θεωρούνται αρνητικά και μπορούν να επηρεάσουν την κριτική τους άποψη για την Περιγραφική Αξιολόγηση. Ταυτόχρονα διερευνώνται οι ανασταλτικοί παράγοντες και οι συνθήκες που επικρατούν στην σημερινή ελληνική εκπαίδευση και μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις και απόψεις τους.

Έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση των ευρημάτων με την βοήθεια πινάκων συχνοτήτων και γραφημάτων για την καλύτερη κατανόησή τους. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τρεις άξονες και κατόπιν ελέγχου της αξιοπιστίας (reliability) των παραγόντων με τους δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha και Cronbach's Alpha if Item Deleted προχωρήσαμε στην διαπίστωση στατιστικών εξαρτήσεων κάνοντας χρήση του ελέγχου  $\chi^2$ .

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ξάνθης είναι υπέρ της εφαρμογής της Περιγραφικής Αξιολόγησης με την οποία αποτυπώνονται με σαφήνεια και πληρότητα οι επιδόσεις των μαθητών και αναδεικνύονται οι ικανότητες, οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και η μορφές συμπεριφοράς του μαθητή. Επίσης έρχονται στην επιφάνεια οι αδυναμίες και οι ιδιαιτερότητές τους. Ακόμη τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου προκαλεί σημαντικούς προβληματισμούς στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποδεχθούν πλήρως την εφαρμογή της.

Τέλος, με την παρούσα έρευνα αποδεικνύεται η μη επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ελλιπής επιμόρφωσή τους σχετικά με την Περιγραφική Αξιολόγηση.

## **ABSTRACT**

The aim of this research study is the introduction of the Descriptive Evaluation to Primary Schools so as to induce a different perception of the evaluation of the pupils. In particular it tests the knowledge of the primary education teachers of the county of Xanthi on this evaluation, the elements that they consider as positive and that can lead to useful conclusions about the cognitive profile of the pupils. It also tests those elements that are deemed negative and as such, they may affect their opinion about the Descriptive Evaluation. At the same time, inhibitory factors and the prevailing conditions in the actual public education that may affect the teachers' attitude and opinion are examined.

Descriptive statistics have been used for the presentation of the findings with the aid of occurrence tables and graphics in order for the findings to be better understood. For the analysis of the results the questions have been divided in three axes and after checking the reliability of the factors with the reliability indicators Cronbach's Alpha and Cronbach's Alpha if Item Deleted we proceeded to ascertain statistical dependencies by using the  $\chi^2$  check factor.

The results have shown the primary school teachers of the county of Xanthi are in favour of the implementation of the Descriptive Evaluation through which the students' performance are fully and clearly illustrated, while at the same time the abilities, skills and interests and the conduct of the students are shown. Furthermore, the weaknesses and the special features of the students surface. The results of the research study have also shown that the whole educational process triggers serious concerns for the teachers to fully embrace the implementation of the evaluation.

Finally, this study demonstrated insufficient training and incomplete education of the teachers regarding the Descriptive Evaluation.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	4
<b>ABSTRACT</b> .....	5
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ</b> .....	6
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ</b> .....	9
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ</b> .....	10
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	13
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	14
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄</b> .....	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο</b> .....	16
<b>Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b> .....	16
1.1. Ο ορισμός της αξιολόγησης.....	16
1.2. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση.....	18
1.3. Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	20
1.3.1. Συνεχής και στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση.....	21
1.3.2. «Διαγνωστική», «διαμορφωτική» και «τελική» αξιολόγηση.....	22
1.3.3. Τυπική, άτυπη και εναλλακτική αξιολόγηση.....	24
1.4. Βασικές αρχές αξιολόγησης.....	25
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο</b> .....	27
<b>Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b> .....	27
2.1. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης.....	27
2.2. Η αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης.....	30
2.2.1. Τα επιχειρήματα υπέρ της εφαρμογής της αξιολόγησης στο σχολείο.....	30
2.2.2. Τα επιχειρήματα κατά της εφαρμογής της αξιολόγησης στο σχολείο.....	33
2.3. Το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο και τα προβλήματά του ....	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο</b> .....	39
<b>Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ</b> .....	39
3.1. Ο ορισμός της περιγραφικής αξιολόγησης.....	39
3.2. Ιστορική αναδρομή και εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε άλλες χώρες....	41
3.2.1. Ιστορική αναδρομή της περιγραφικής αξιολόγησης.....	41
3.2.2. Εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε άλλες χώρες.....	45
3.3. Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης.....	47
3.4. Τα μειονεκτήματα της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης.....	49
3.5. Προϋποθέσεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης.....	50

3.6. Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο .....	52
3.7. Το πιλοτικό πρόγραμμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	54
3.7.1. Σκοπός και στόχοι του πιλοτικού προγράμματος .....	54
3.7.2. Περιγραφή του Προγράμματος .....	55
3.7.3. Επιμορφωτικό Υλικό.....	56
3.8. Επισκόπηση παρόμοιων ερευνών στην Ελλάδα .....	57
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄</b> .....	60
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup></b> .....	60
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	60
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	60
4.2 Μέθοδος ερευνητικής διαδικασίας.....	61
4.3. Μέθοδος δειγματοληψίας και συλλογής δεδομένων.....	63
4.4. Περιορισμοί της έρευνας – Διευκρινίσεις.....	64
4.5. Παρουσίαση του δείγματος της έρευνας.....	64
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup></b> .....	71
<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	71
5.1. Α΄ ενότητα: Η γνώση των εκπαιδευτικών για την Περιγραφική Αξιολόγηση .....	71
5.2. Α΄ ενότητα: 1 <sup>ος</sup> άξονας: Τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί θετικά και πόσο .....	77
5.3. Α΄ ενότητα: 2 <sup>ος</sup> άξονας: Τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αρνητικά και πόσο.....	85
5.4. Α΄ ενότητα: 3 <sup>ος</sup> άξονας: Τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι δρουν ανασταλτικά για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να την εφαρμόσει στο σχολείο και πόσο.....	94
5.5. Α΄ ενότητα: Οι προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόζαν την Περιγραφική Αξιολόγηση αν αυτή καθιερωνόταν από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.....	103
5.6. Στατιστικές εξαρτήσεις των μεταβλητών - Έλεγχοι – Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα .....	104
5.6.1. 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	104
5.6.2. 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	109
5.6.3. 3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	112
5.6.4. 4 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	114
5.6.5. 5 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	117
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup></b> .....	122
<b>ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	122
6.1. Προτάσεις.....	124
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	125
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....	125

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	129
<b>ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ</b> .....	131
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1</b> .....	132



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

- A.E.I. : Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα  
Δ.Ο.Ε. : Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας  
Δ.Π.Ε.: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Ε.Ε.: Επιστημονική Επιτροπή  
Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Ν.: Νόμος  
Ο.Λ.Μ.Ε.: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης  
Π.Α.: Περιγραφική Αξιολόγηση  
ΠΑ.ΣΟ.Κ. : Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα  
Π.Δ. : Προεδρικό Διάταγμα  
Σ.Ε.Π. : Σχολική Έκθεση Προόδου  
Τ.Ε.Ι. : Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα  
ΥΠ.Π.Ε.Θ.: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων  
Φ.Ε.Κ. : Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης  
S.P.S.S. : Statistical Package for the Social Sciences

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

### Ευρετήριο Πινάκων:

Πίνακας 1: Μορφές αξιολόγησης στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2016) .....	46
Πίνακας 2: Φύλο .....	65
Πίνακας 3: Ηλικιακή ομάδα.....	66
Πίνακας 4: Χρόνια πραγματικής υπηρεσίας .....	67
Πίνακας 5: Θέση στη σχολική μονάδα .....	68
Πίνακας 6: Σχέση εργασίας.....	69
Πίνακας 7: Βαθμίδα Εκπαίδευσης .....	70
Πίνακας 8: Ικανοποίηση εκπαιδευτικών για το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης.....	71
Πίνακας 9: Ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αξιολόγησης.....	72
Πίνακας 10: Αναπλήρωση των κενών από την περιγραφική αξιολόγηση.....	73
Πίνακας 11: Εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.....	74
Πίνακας 12: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτιση τους.....	75
Πίνακας 13: Απαιτούμενη κατάρτιση μέσα από τις σπουδές και την επιμόρφωση .....	76
Πίνακας 14: Cronbach's Alpha 1 <sup>ο</sup> άξονα .....	78
Πίνακας 15: Cronbach's Alpha if Item Deleted 1 <sup>ο</sup> άξονα .....	79
Πίνακας 16: Ο διαφορετικός τρόπος περιγραφής των επιδόσεων των μαθητών.....	79
Πίνακας 17: Περιγραφική απόδοση ενός ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου .....	80
Πίνακας 18: Η καλύτερη κατανόηση της σχολικής προσπάθειας και συμμετοχής.....	81
Πίνακας 19: Μείωση ή εξάλειψη της βαθμοθηρίας και του ανταγωνισμού.....	82
Πίνακας 20: Η ανάδειξη της ατομικής πορείας μάθησης .....	83
Πίνακας 21: Η Περιγραφική Αξιολόγηση πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών .....	84
Πίνακας 22: Cronbach's Alpha 2 <sup>ο</sup> άξονα .....	86
Πίνακας 23: Cronbach's Alpha if Item Deleted 2 <sup>ο</sup> άξονα.....	87
Πίνακας 24: Το ευρύ ερμηνευτικό πεδίο της Περιγραφικής Αξιολόγησης .....	87
Πίνακας 25: Χρήση στερεότυπων και τυποποιημένων εκφράσεων .....	88
Πίνακας 26: Κίνδυνος της υπέρβασης των ορίων από τον εκπαιδευτικό .....	89
Πίνακας 27: Περισσότερος χρόνος εργασίας από τον εκπαιδευτικό .....	90
Πίνακας 28: Δυσκολία των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού. ....	91
Πίνακας 29: Η Περιγραφική Αξιολόγηση απέναντι στην εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς .....	93
Πίνακας 30: Οι αρνητικές κρίσεις του εκπαιδευτικού αποβαίνουν επιβαρυντικές για το μέλλον του μαθητή.....	94
Πίνακας 31: Cronbach's Alpha 3 <sup>ο</sup> άξονα .....	95
Πίνακας 32: Cronbach's Alpha if Item Deleted 3 <sup>ο</sup> άξονα .....	95
Πίνακας 33: Τα oligothésia σχολεία ως ανασταλτικός παράγοντας.....	96
Πίνακας 34: Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητή.....	97
Πίνακας 35: Η διδασκαλία όλων των μαθημάτων από τον δάσκαλο .....	98
Πίνακας 36: Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης.....	99
Πίνακας 37: Η αντίδραση των γονέων.....	100
Πίνακας 38: Η έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων.....	101
Πίνακας 39: Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου .....	102
Πίνακας 40: Η καθιέρωση της Περιγραφικής Αξιολόγησης από ΥΠ.Π.Ε.Θ. ....	103
Πίνακας 41: A3 - A7.1 .....	105

Πίνακας 42: Chi-Square Tests A3 –A7.1 .....	106
Πίνακας 43: A3-A7.2 .....	107
Πίνακας 44: Chi-Square Tests - A3-A7.2 .....	107
Πίνακας 45: A3 - A7.5 .....	108
Πίνακας 46: Chi-Square Tests A3-A7.5 .....	109
Πίνακας 47: A8.1-A8.5 .....	110
Πίνακας 48: Chi-Square Tests A8.1-A8.5 .....	112
Πίνακας 49: B3 - A4 .....	112
Πίνακας 50: Chi-Square Tests B3 - A4.....	113
Πίνακας 51: A9.2 - A9.7 .....	114
Πίνακας 52: Chi - Square Tests A9.2 - A9.7 .....	115
Πίνακας 53: Επανακωδικοποίηση της μεταβλητής A9.2.....	116
Πίνακας 54: Chi-square tests - επανακωδικοποίηση μεταβλητής A9.2.....	117
Πίνακας 55: A7.6 - A8.6 .....	118
Πίνακας 56: Chi-Square Tests A7.6 - A8.6 .....	119
Πίνακας 57:Επανακωδικοποίηση της μεταβλητής A7.6.....	120
Πίνακας 58: Chi-square test - επανακωδικοποίηση μεταβλητής A7.6 .....	121

## Ευρετήριο Γραφημάτων:

Γράφημα 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών .....	65
Γράφημα 2: Η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών.....	66
Γράφημα 3: Πραγματική υπηρεσία των εκπαιδευτικών .....	67
Γράφημα 4:Θέση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα .....	68
Γράφημα 5: Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.....	69
Γράφημα 6: Βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών .....	70
Γράφημα 7: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης .....	72
Γράφημα 8: Ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αξιολόγησης .....	73
Γράφημα 9: Αναπλήρωση των κενών από την περιγραφική αξιολόγηση .....	74
Γράφημα 10: Εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης .....	75
Γράφημα 11: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους.....	76
Γράφημα 12: Απαιτούμενη κατάρτιση μέσα από τις σπουδές και την επιμόρφωση.....	77
Γράφημα 13: Ο διαφορετικός τρόπος περιγραφής των επιδόσεων των μαθητών .....	80
Γράφημα 14: Περιγραφική απόδοση ενός ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου .....	81
Γράφημα 15: Η καλύτερη κατανόηση της σχολικής προσπάθειας και συμμετοχής.....	82
Γράφημα 16: Μείωση ή εξάλειψη της βαθμοθηρίας και του ανταγωνισμού .....	83
Γράφημα 17: Η ανάδειξη της ατομικής πορείας μάθησης.....	84
Γράφημα 18: Η Περιγραφική Αξιολόγηση πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών .....	85
Γράφημα 19: Το ευρύ ερμηνευτικό πεδίο της Περιγραφικής Αξιολόγησης.....	88
Γράφημα 20: Χρήση στερεότυπων και τυποποιημένων εκφράσεων .....	89
Γράφημα 21: Κίνδυνος της υπέρβασης των ορίων από τον εκπαιδευτικό.....	90
Γράφημα 22: Περισσότερος χρόνος εργασίας από τον εκπαιδευτικό.....	91
Γράφημα 23: Δυσκολία των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις των εκπαιδευτικών .....	92
Γράφημα 24: Η Περιγραφική Αξιολόγηση απέναντι στην εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς .....	93
Γράφημα 25: Οι αρνητικές κρίσεις του εκπαιδευτικού αποβαίνουν επιβαρυντικές για το μέλλον του μαθητή.....	94
Γράφημα 26: Τα ολιγοθέσια σχολεία ως ανασταλτικός παράγοντας .....	96

Γράφημα 27: Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή .....	97
Γράφημα 28: Η διδασκαλία όλων των μαθημάτων από τον δάσκαλο .....	98
Γράφημα 29: Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης .....	99
Γράφημα 30: Η αντίδραση των γονέων .....	100
Γράφημα 31: Η έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων .....	101
Γράφημα 32: Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου .....	102
Γράφημα 33: Η καθιέρωση της Περιγραφικής Αξιολόγησης από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. ....	103

### **Ευρετήριο Σχημάτων:**

Σχήμα 1: Η διαδικασία της Περιγραφικής Αξιολόγησης (Πηγή: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017a) .....	55
--	----

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας αποτελεί το τελευταίο στάδιο της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Ευχαριστώ , μέσα από την καρδιά μου, τον καθηγητή μου κ. Γεωργίου Χρήστο, για την επιστημονική του καθοδήγηση και ενθάρρυνση σε όλη την διάρκεια της συγγραφής του διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Τμήματος για τις γνώσεις που αποκόμισα παρακολουθώντας τις παραδόσεις τους, είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά. Ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους μου για τον χρόνο που διέθεσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τους φίλους και συναδέλφους Χρήστο Μπακύρτση και Ηλία Λιάπη για την ανταλλαγή απόψεων και τις πολύτιμες συμβουλές, ώστε να ολοκληρωθεί η διπλωματική μου εργασία καθώς και τη συνάδελφό μου στο 14<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης Δέσποινα Τζιώρτζη για την βοήθειά της στον έλεγχο της περίληψης στην αγγλική γλώσσα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Φωτεινή, τα παιδιά μου Αναστάση και Μαριλία και τη μητέρα μου Νούλα για την υπομονή και την κατανόηση που επέδειξαν τα δύο χρόνια φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι στην εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές τόσο στον τρόπο της μάθησης όσο και της επικοινωνίας, με την τεχνολογία να επιδρά σημαντικά σε αυτή την εξέλιξη. Μέσα σε αυτές τις σύγχρονες κοινωνίες γνώσης και μάθησης καθίσταται αναγκαίο και επιβεβλημένο οι άνθρωποι να χαρακτηρίζονται από οργανωτικές ικανότητες, εξελισσόμενες και προβλέψιμες δεξιότητες καθώς και ευέλικτες διαδικασίες. Η εκπαίδευση, η οποία ωθεί τις κοινωνίες στην ανάπτυξη και την εξέλιξη, δημιουργεί γνώση και την αξιολογεί. Σε αυτό το πλαίσιο ο κάθε μαθητής σε όλη την πορεία και εξέλιξή του κρίνεται και αξιολογείται πάνω σε συγκεκριμένους τομείς από τον εκπαιδευτικό (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Τα τελευταία χρόνια, στους κύκλους των εκπαιδευτικών, κυριαρχεί στη θεματολογία η αναζήτηση μεθόδων αξιολόγησης οι οποίες θα προσδιορίζουν περιγραφικά την επίδοση του μαθητή και όχι ποσοτικά. Είναι ένα ζήτημα που απασχολεί εκτός από αυτούς, μαθητές, γονείς και πολιτεία. Το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών δεν απασχολεί τους εκπαιδευτικούς μόνο κάθε τρίμηνο, κατά την επίδοση των ελέγχων προόδου, αλλά καθ' όλη την διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς και ιδιαίτερα από την στιγμή που το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής κάλεσε τον Δεκέμβριο του 2016 τα σχολεία της υποχρεωτικής Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε πιλοτικό πρόγραμμα για την εισαγωγή της στα σχολεία ως κύρια και βασική μορφή αξιολόγησης των μαθητών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2018).

Η σύγχρονη αυτή πρακτική φαίνεται να γίνεται αποδεκτή σε άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα καθώς η αξιολόγηση προσεγγίζεται όχι ως μια διαπιστωτική πράξη αλλά ως μια μαθησιακή, διδακτική και αναστοχαστική διαδικασία που έχει ως στόχο τη βελτίωση των μαθητών και την πολύπλευρη ανάπτυξή τους. Στην ελληνική όμως εκπαιδευτική πραγματικότητα η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης εφαρμόζεται μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις και αυτές σε προαιρετικό επίπεδο. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών με τις ειδικές γνώσεις τους μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά, ώστε να προωθηθεί η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, η οποία σχετίζεται και με την ικανοποίηση που αισθάνονται για την εργασία τους (Γεωργίου & Ηλιοφώτου - Μένον, 2006).

Σχετικά με την Περιγραφική Αξιολόγηση, ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν σημαντικές αναφορές γι' αυτήν, όπως στη διεξοδική μελέτη του Καψάλη (1993) στην οποία προτείνεται η εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και του Κωνσταντίνου (1995) στην οποία υποστηρίζεται το ίδιο. Επίσης και αρκετοί συγγραφείς, όπως οι Μπουζάκης (1988) και ο Κασσωτάκης (1995), στα κείμενά τους υποστηρίζουν την εισαγωγή της στο Δημοτικό Σχολείο (Χανιωτάκης, 1999).

Η παρούσα εργασία θα διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ξάνθης σχετικά με την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης ως το κύριο μέσο αποτύπωσης της επίδοσης των μαθητών. Στόχος είναι να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι «παραδοσιακές» μορφές αξιολόγησης του μαθητή;
- Ποια αντίδραση θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έχουν οι γονείς στην εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο ;
- Η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της Περιγραφικής Αξιολόγησης των μαθητών επηρεάζεται από τον χρόνο υπηρετήσής τους;
- Πώς επηρεάζεται η εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης από τη συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου;
- Τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της Περιγραφικής Αξιολόγησης από τον επόμενο εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει την τάξη, λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία προκαλώντας η ίδια την πραγμάτωσή της από τους μαθητές;

Στην εργασία περιλαμβάνονται δύο μέρη. Στο πρώτο επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου προσεγγίζονται οι μορφές και οι βασικές αρχές της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Αναλύεται η αξιολόγηση της επίδοσης στο Δημοτικό Σχολείο, ο παιδαγωγικός της ρόλος, η αναγκαιότητα εφαρμογής της, ενώ γίνεται και μια παρουσίαση των προβλημάτων του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης. Γίνεται αναλυτική παρουσίαση της Περιγραφικής Αξιολόγησης, των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της, των προϋποθέσεων εφαρμογής της καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την εφαρμογή της. Το πρώτο μέρος τελειώνει με την παρουσίαση του Πιλοτικού Προγράμματος του Ι.Ε.Π.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα και τέλος γίνονται προτάσεις από τον ερευνητή για μελλοντική διερεύνηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα χρησιμοποιηθούν ως ένα εργαλείο για να πειστούν οι υπεύθυνοι σχετικά με την αλλαγή ή όχι του συστήματος αξιολόγησης αλλά θα αναδείξουν το κλίμα που επικρατεί στις τάξεις των εκπαιδευτικών, το οποίο πρέπει πάντα να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη προκειμένου να εφαρμοστεί με επιτυχία οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

## Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### 1.1. Ο ορισμός της αξιολόγησης

Στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου η αξιολόγηση θεωρείται μια λειτουργία απαραίτητη προκειμένου κάθε ενέργεια ή δραστηριότητα, την οποία επιτελεί μέσα σε μια οργανωμένη κοινωνία που διέπεται από κανόνες, να κρίνεται τελικά ως προς την επίτευξη των στόχων που αρχικά είχαν τεθεί. Στο πέρασμα των χρόνων πολλοί είναι οι ερευνητές και μελετητές που ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση προσπαθώντας να την ορίσουν με ακρίβεια. Αυτό αποδεικνύει την μεγάλη σημασία που έχει δοθεί σε αυτή την διαδικασία.

Ο Tyler (1949) είναι ο πρώτος που καθιέρωσε αυτόν τον όρο. Θεωρεί την αξιολόγηση ως την διαδικασία με την οποία καθορίζονται στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν. Με την αξιολόγηση καθορίζεται η αξία ενός αντικειμένου που πρέπει να αξιολογηθεί από έναν αρμόδιο φορέα. Τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η αξιολόγηση είναι γνωστά από πριν και προκαθορισμένα.

Οι Stufflebeam & Alkin (1968) ορίζουν την αξιολόγηση ως έναν μηχανισμό ανατροφοδότησης ενός συνολικού σχεδίου έργου που έχει σκοπό όχι μόνο να βελτιώσει αλλά και να τελειοποιήσει το σχέδιο αυτό. Επίσης θεωρούν ότι με τη διαδικασία αυτή συλλέγονται πολλές πληροφορίες που βοηθούν να παρθούν νέες αποφάσεις που αφορούν την υλοποίηση της εργασίας.

Ο Scriven (1995) ανέλυσε το φαινόμενο της αξιολόγησης θεωρώντας ότι η διαδικασία αυτή έχει να κάνει τόσο με τον προσδιορισμό της αξίας ενός προσώπου ή πράγματος όσο και με τη σημαντικότητα που διέπει το αποτέλεσμα ενός έργου.

Μάλιστα δίνει ιδιαίτερη σημασία στον χρόνο που εκτυλίσσεται και της δίνει συγκεκριμένη ορολογία, όπως διαμορφωτική – σταδιακή αξιολόγηση και τελική – συνολική αξιολόγηση (Scriven, 1967).

Ο Demunter (2001) μας δίνει την ποιοτική διάσταση της αξιολόγησης, η οποία επιτρέπει να αναπτυχθούν απόψεις και προβληματισμοί προκειμένου να γίνουν κατανοητές όλες οι ενέργειες που προηγήθηκαν. Τονίζει μάλιστα ότι η αξιολόγηση είναι η διαδικασία με την οποία διαπιστώνεται αν οι αρχικοί στόχοι έχουν επιτευχθεί και αν η υλοποίησή τους συμβάλλει στην



εξέλιξή τους. Θεωρεί ότι η απόδοση σημασίας στα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι από τα πιο σημαντικά στοιχεία που τη διέπουν.

Οι Noizet & Caverni (1995) όρισαν την αξιολόγηση ως εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία διατυπώνεται μια κρίση για ένα υποκείμενο, αντικείμενο, ένα γεγονός και η κρίση αυτή στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια χωρίς να έχει σημασία η φύση τους.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1995, 2003), ο οποίος ασχολήθηκε πολύ με την προσπάθεια να δώσει έναν σαφή ορισμό, η αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας συγκεκριμένης αξίας σε πρόσωπα και πράγματα, αλλά πάντα σύμφωνα με κριτήρια τα οποία έχουν προκαθοριστεί και προσδιοριστεί με σαφήνεια. Ο όρος αξία μπορεί να χρησιμοποιείται τόσο θετικά όσο και αρνητικά στο πρόσωπο ή το πράγμα που τίθεται προς αξιολόγηση. Επίσης ο όρος αυτός αποδίδεται και στο αποτέλεσμα το οποίο προκύπτει από τη σύγκριση στην οποία υπόκειται το πρόσωπο ή πράγμα με άλλα όμοια αλλά και στον βαθμό κατά τον οποίο έχει επιτευχθεί ο αρχικός στόχος. Τέλος αξίζει να γίνει σαφές ότι η αξιολόγηση μπορεί και ελέγχει την καταλληλότητα του εγχειρήματος που επιχειρείται και επίσης κατά πόσο έχουν αποτέλεσμα τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται.

Ο Κωνσταντίνου (2000) θεωρεί την αξιολόγηση ως ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο συνδέει την αποτίμηση μιας ανθρώπινης δραστηριότητας με το αποτέλεσμά της και είναι το βασικό στάδιο μιας διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει η οργάνωση, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή. Μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης σκοπός είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο έχει επιτευχθεί ο στόχος που είχε αρχικά σχεδιαστεί και ποιοι ήταν οι παράγοντες που εμπόδισαν την επίτευξη αυτού του στόχου. Η πορεία της και τα επιμέρους στάδιά της είναι διακριτά με περισσότερη ακρίβεια στις οργανωμένες δραστηριότητες του ανθρώπου για τις οποίες προβλέπεται να δαπανηθούν αρκετά χρήματα, να απασχοληθεί σημαντικός αριθμός ανθρώπων και το αποτέλεσμα των οποίων θα επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στις ανθρώπινες κοινωνίες.

Σχετικός είναι και ο Δημητρόπουλος (2003), ο οποίος ορίζει την αξιολόγηση σαν την αποτίμηση της αξίας που έχουν πρόσωπα, πράγματα αλλά και θεσμοί που αποκαλούνται πλέον αντικείμενα αξιολόγησης.

Όπως γίνεται κατανοητό, αρκετοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με την μελέτη της αξιολόγησης, καθώς αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για τις σύγχρονες οργανωμένες κοινωνίες. Θα μπορούσαμε, συμπερασματικά, να αναφέρουμε ότι η αξιολόγηση είναι μια σημαντική και διαρκής διαδικασία κατά την οποία καταβάλλεται προσπάθεια να αποτιμηθεί η αξία μιας δραστηριότητας, ενός προσώπου ή ενός αντικειμένου, η οποία όμως για να είναι αξιόπιστη τελείται με βάση κριτήρια, τα οποία έχουν προκαθοριστεί με σαφήνεια. Όσον αφορά

την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την αρχή και τον βαθμό επίτευξής τους, η αξιολόγηση βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση.

Καθίσταται σαφές, λοιπόν, πως η αξιολόγηση αποτελεί ένα αντικείμενο που αποτέλεσε επίκεντρο μελέτης για πολλούς ερευνητές της τελευταίας δεκαετίας, καθιστώντας την παράλληλα σημαντικό θέμα. Από τους παραπάνω ορισμούς, εύλογα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως υπάρχουν συγκεκριμένοι άξονες που σχετίζονται με την αξιολόγηση και αυτοί είναι η ανατροφοδότηση, η λήψη σωστών αποφάσεων και η ενημέρωση. Συνοπτικά, λοιπόν, η αξιολόγηση αποτελεί μία διαρκή και συστηματική διαδικασία για την αποτίμηση της αξίας κάποιας δραστηριότητας, κάποιου υποκειμένου ή κάποιου αντικειμένου βάσει ορισμένων σαφών και προκαθορισμένων κριτηρίων. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση σχετίζεται και με την επίτευξη των αρχικών στόχων και τον βαθμό επίτευξής τους.

## **1.2. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση**

Η αξιολόγηση είναι ένα φαινόμενο που αφορά όλη την κοινωνία, άρα αφορά και την εκπαίδευση και μάλιστα ως ένα βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας όρος που συνήθως συσχετίζεται με βαθμούς και εξετάσεις των μαθητών και μαθητριών. Όμως δεν αφορά μόνο αυτόν τον τομέα αλλά έχει άμεση σχέση και με άλλους τομείς της παιδαγωγικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1998).

Όπως ορίζει ο Tyler (1949) εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η μέθοδος με την οποία καθορίζονται με ακρίβεια τα αντικείμενα της εκπαίδευσης.

Οι Stufflebaem & Alkin (1968) θεωρούν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία εισέρχονται πληροφορίες με τη βοήθεια των οποίων μπορούμε να οδηγηθούμε σε ορθές επιλογές.

Υπάρχει όμως και ένας γενικότερος ορισμός σύμφωνα με τον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί την συνολικότερη αποτίμηση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Eisner, 1979; House, 1980).

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του μαθητή καταβάλλεται μια διαρκής προσπάθεια, ώστε να διαπιστώσουμε αν έχουν επιτευχθεί οι αρχικοί μαθησιακοί στόχοι, οι οποίοι αφορούν τις γνώσεις, τις ικανότητες αλλά και το βαθμό ένταξης του μαθητή στο περιβάλλον του σχολείου. Στην παράγραφο 3 του άρθρου 1 του Προεδρικού Διατάγματος 409/94 (‘Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 409/1994, Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου’, 1994) αναφέρεται ότι η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο την επίδοση του μαθητή στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά και σε άλλους τομείς, όπως οι πρωτοβουλίες που παίρνει, η δημιουργικότητα, η προσπάθεια, η

συνεργασία και ο σεβασμός. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση επομένως είναι μια παιδαγωγική διαδικασία που σχετίζεται με τη μέθοδο, τις τεχνικές, το περιεχόμενο, τις επιδιώξεις της διδασκαλίας καθώς και τη θεωρητική πλαισίωση που υιοθετείται από τον εκπαιδευτικό (Παπακωνσταντίνου, 1992).

Οι Black & William (1998) δίνουν έναν σπουδαίο ορισμό για την εκπαιδευτική αξιολόγηση την οποία χαρακτηρίζουν ως εκείνη την διαδικασία που συμπεριλαμβάνει τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού και του μαθητή με στόχο οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, να λειτουργήσουν προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λειτουργώντας με τρόπο ανατροφοδοτικό και διαγνωστικό.

Η Boston (2002) διατυπώνει έναν ορισμό με αρκετά κοινά στοιχεία με αυτόν των Black & William (1998), αφού τονίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τις δυνατότητες των μαθητών τους παρέχοντάς τους κίνητρα και ανατροφοδότηση. Επίσης είναι δυνατό να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες μέσα στην τάξη που θα αναβαθμίσουν το έργο τους.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2003) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία με την οποία ελέγχονται όλες οι παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η καταλληλότητά τους, η λειτουργικότητά τους και η αποτελεσματικότητά τους, όπως επίσης γίνεται έλεγχος και στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο συντελείται σε συνδυασμό με το γενικότερο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα.

Ο Δημητρόπουλος (1998) ισχυρίζεται σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση ότι πρόκειται για μια προσπάθεια να εκτιμηθούν άτομα, συστήματα, διεργασίες και αποτελέσματα του μηχανισμού της εκπαίδευσης με βάση σκοπούς και κριτήρια που έχουν προκαθοριστεί.

Ο Κουλαϊδής (1992) θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γίνεται προσπάθεια συγκέντρωσης και ερμηνείας όλων των πληροφοριών σχετικά με τις γνώσεις, στάσεις και ικανότητες μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και όλων των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στοιχείων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρομοίως η Δεληγιάννη (2002) την ορίζει ως τη διαδικασία που μπορεί να μας βοηθήσει να εκτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.

Είναι σημαντικό όμως να λάβουμε υπόψη μας ότι σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000) δεν είναι δυνατόν να ισχύει η άποψη ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση παραπέμπει μόνο σε διαδικασία εξετάσεων, βαθμολόγησης, επίδοσης τίτλων σπουδών και έχοντας πάντα ως σημείο αναφοράς την επίδοση του μαθητή, επειδή έχει συγκεκριμένους στόχους και τεχνικές, που δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο τον μαθητή αλλά όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αυτό διαμορφώνεται σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.2525/1997 και τον Ν. 2986/2002. Σύμφωνα με τους παραπάνω νόμους η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία με την οποία μπορούμε να κάνουμε αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και να διαπιστώσουμε κατά πόσο πραγματοποιήθηκαν οι διάφοροι στόχοι και σκοποί που ετέθησαν στην αρχή. Πρόκειται για μια διαδικασία πολυεπίπεδη και οργανωμένη κατά την οποία γίνεται εκτίμηση όλων των στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος όπως θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, αντικείμενα και διεργασίες, πάντα βασισμένη σε έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες (‘ΝΟΜΟΣ 2525/1997, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κ.ά.’, 1997; ‘Νόμος 2986/2002 - Φ.Ε.Κ. 24/Α/13-2-2002’, 2002).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει συγκεκριμένους σκοπούς όπως:

- Να διαπιστωθεί κατά πόσο υλοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι.
- Να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με τον σχεδιασμό, την επιλογή και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών πρακτικών.
- Να ληφθούν αποφάσεις οι οποίες θα αφορούν την επιλογή των προσώπων και της ανατροφοδότησης του έργου που επιτέλεσαν.
- Να συντελέσει στη βελτίωση και την ανάπτυξη του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Να βοηθήσει στην αποτίμηση της συμβολής όλων των συντελεστών στα αποτελέσματα (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005).

Σύμφωνα με τις παραπάνω προσπάθειες που έγιναν από ερευνητές για να οριστεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία γίνεται εκτίμηση διεργασιών, ατόμων και αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με κριτήρια συγκεκριμένα, τα οποία έχουν προκαθοριστεί και έχουν ως στόχο να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις, με τις οποίες θα ωφελήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **1.3. Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία δεν αξιολογεί μόνο την επίδοση του μαθητή στα μαθήματα αλλά και τη γενικότερη παρουσία του μέσα στην τάξη. Άρα ένας εκπαιδευτικός αξιολογεί και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, όπως αυτά αποκαλύπτονται μέσα από τις ενέργειές του, αν δηλαδή είναι ευγενικός με συμμαθητές

και εκπαιδευτικούς, αν έχει ενεργή συμμετοχή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ή αν η συμπεριφορά του φανερώνει έναν μαθητή που βαριέται και αδιαφορεί. (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008)

Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (1992), η «επίδοση του μαθητή» είναι ο βαθμός ο οποίος μας δείχνει κατά πόσο το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας έχει πετύχει τον αρχικό στόχο που έχει τεθεί αλλά και κάθε προσπάθεια που στηρίζεται στις ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή. Βασική προϋπόθεση είναι ο μαθητής να βρίσκεται σε ετοιμότητα η οποία ενεργοποιείται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες πραγμάτωσης και αξιολόγησης.

Παρακάτω θα επιχειρήσουμε να αποτυπώσουμε τους διαχωρισμούς που υπάρχουν στην βιβλιογραφία σχετικά με τις μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

### **1.3.1. Συνεχής και στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση**

Οι Noiset και Caverni (1978) διαχωρίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση σε «συνεχή» και «στιγμιαία» ή «αποσπασματική».

Η συνεχής αξιολόγηση περιλαμβάνει εξετάσεις στις οποίες υποβάλλονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί και παρακολουθεί συνεχώς την επίδοση των μαθητών, εντοπίζει τις δυσκολίες και αδυναμίες τους και μπορεί και σχηματίζει την πιο αντικειμενική γνώμη για τον καθένα τους.

Η στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση περιλαμβάνει τις εξετάσεις εκείνες που λαμβάνουν χώρα μόνο στο τέλος μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, η οποία μπορεί να καθορίζεται από το κράτος και να αφορά είτε το τέλος ενός τριμήνου, εξαμήνου ή να είναι προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις. Επίσης η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης χρησιμοποιείται για την επιλογή των πιο ικανών στελεχών ανάμεσα σε άλλους υποψήφιους προκειμένου να καταληφθούν ορισμένες θέσεις.

Η γνώμη η οποία διαμορφώνεται για την επίδοση του μαθητή καθορίζεται από το αποτέλεσμα μόνο μιας δοκιμασίας. Είναι κατανοητό ότι η τύχη παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή την αποτυχία ενός μαθητή.

Προκειμένου να επιτευχθεί η πιο αντικειμενική κρίση θα μπορούσε να γίνει συνδυασμός της συνεχούς αξιολόγησης με τελικές εξετάσεις. Όμως σε αυτήν την περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εξεταστικές δοκιμασίες της συνεχούς αξιολόγησης να αποτελέσουν μια υποδιαίρεση της στιγμιαίας αξιολόγησης χάνοντας έτσι τον πληροφοριακό τους χαρακτήρα. Η μόνη χρησιμότητά τους αφορά πλέον μόνο την διαμόρφωση του τελικού βαθμού. Αν συνδυαστεί η συνεχής αξιολόγηση με τα αποτελέσματα της στιγμιαίας αξιολόγησης, χωρίς να

χαθεί ο πληροφοριακός χαρακτήρας των εξεταστικών δοκιμασιών της συνεχούς αξιολόγησης, τότε το μειονέκτημα αυτό θα μπορούσε να μην υφίσταται.

### **1.3.2. «Διαγνωστική», «διαμορφωτική» και «τελική» αξιολόγηση**

Ο σκοπός της αξιολόγησης αποτελεί ένα κριτήριο το οποίο μας οδηγεί σε έναν διαφορετικό διαχωρισμό των μορφών της αξιολόγησης. Έτσι οι Bloom, Hastings & Madaus (1971) τις διακρίνουν ως εξής:

- α. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση
- β. Η διαμορφωτική-σταδιακή αξιολόγηση
- γ. Η τελική ή συνολική αξιολόγηση

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση εφαρμόζεται στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας. Σκοπός της είναι να προσδιοριστούν οι γνώσεις και το επίπεδο των μαθητών και να εντοπιστούν οι πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το είδος αυτής της αξιολόγησης, το οποίο κατέχει σπουδαία θέση στις σύγχρονες διδακτικές διαδικασίες, είναι πάρα πολύ σημαντικό, γιατί συχνά ο εκπαιδευτικός δεν έχει καμία πληροφόρηση σχετικά με το επίπεδο των μαθητών που παραλαμβάνει. Έτσι μπορεί να οργανώσει και προγραμματίσει τους διδακτικούς του στόχους προσαρμόζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία στο επίπεδο κάθε μαθητή και να διαπιστώσει αν κάποιος χρειάζεται εξειδικευμένη παρέμβαση και υποστήριξη (Καψάλης, 2003).

Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός με την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση έχει την δυνατότητα να κατατάξει τους μαθητές του σε επίπεδα, να διαπιστώσει ποιες είναι οι γνώσεις τους πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, να κατανοήσει αν οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας και τέλος να διερευνήσει τις αιτίες των τυχόν μαθησιακών δυσκολιών τους (Παπαναούμ-Τζίκα, 1985).

Ο εκπαιδευτικός στοχεύει στο να οδηγήσει τους μαθητές ανεξάρτητα από το προσωπικό επίπεδο μάθησης και γνώσεων του καθενός στους προκαθορισμένους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Υπό αυτές τις συνθήκες με την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση επιθυμεί να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις δυνατότητες, τις ιδιαιτερότητες και γενικότερα στο επίπεδο του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000).

Η διαμορφωτική – σταδιακή αξιολόγηση εφαρμόζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλη την διάρκεια της χρονιάς, έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και σκοπός είναι να δώσει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγχει την πορεία του μαθητή, ώστε να διαμορφώσει μια

συνολική εικόνα των δυνατοτήτων του, να διευκολύνει τη μάθηση, ώστε να κατακτηθούν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Για να είναι αποτελεσματική η διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι αναγκαίο να καθορίζονται με ακρίβεια οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν και ο βαθμός κατάκτησής τους να ελέγχεται με διαμορφωτικά τεστ στο τέλος κάθε ενότητας. Ανάλογα με τα αποτελέσματα ο εκπαιδευτικός αναπροσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία και τους στόχους και βοηθάει τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν επαρκώς το θέμα. Το όφελος για τους μαθητές είναι πολλαπλό, αφού ενημερώνονται για την πρόοδό τους αλλά και για τις αδυναμίες τους, στις οποίες επικεντρώνονται προσπαθώντας όχι μόνο να τις μειώσουν αλλά και να τις ξεπεράσουν (Παπαναούμ-Τζίκα, 1985).

Θα ήταν προτιμότερο, για να μην κατηγοριοποιούνται οι μαθητές, να μην υπάρχει βαθμολογία στα τεστ αλλά όροι όπως «εμπέδωση» και «μη εμπέδωση», ώστε να αναφέρεται αν οι αρχικοί στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας επετεύχθησαν ή όχι. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ενημερώνονται είτε για την κατάκτηση των γνώσεων είτε για τις αδυναμίες τους, τις οποίες αντιμετωπίζουν με τις κατάλληλες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως επιβράβευση ή τιμωρία του μαθητή αλλά ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που βοηθά το μαθητή να εντοπίσει μόνος του τα λάθη και να τα διορθώσει (Εφραιμίδης, 2008).

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανακεφαλαίωσης και ανατροφοδότησης, ώστε να εκτιμήσει ο εκπαιδευτικός αν επιτεύχθηκαν οι τελικοί και παιδαγωγικοί στόχοι σε σύγκριση με τους αρχικούς. Συγκεκριμένα, γίνεται σύγκριση της επίδοσης που είχαν οι μαθητές στην αρχή με αυτήν που έχουν κατά την διάρκεια της τελικής αξιολόγησης. Επίσης γίνεται σύγκριση και της επίδοσης όλων των μαθητών της τάξης αναφορικά με την επίδοση που αναμένει ο εκπαιδευτικός (Αλαχιώτης & Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2009).

Όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι, θα πρέπει να θεωρούν πολύ χρήσιμη αυτή την μορφή αξιολόγησης, επειδή με αυτόν τον τρόπο γίνεται συνολική αποτίμηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού ο οποίος τώρα μπορεί :

- α) να καταγράψει τα κενά και τις αδυναμίες των μαθητών
- β) να πάρει όλα τα απαραίτητα μέτρα που θα βοηθήσουν ώστε να βελτιωθεί η επίδοσή του
- γ) να προβεί στην αποτίμηση της δικής του διδακτικής παρουσίας μέσα στην τάξη και αν χρειάζεται να βελτιωθούν κάποια σημεία της, να μπορεί να τα βελτιώσει.

### 1.3.3. Τυπική, άτυπη και εναλλακτική αξιολόγηση

Ανάλογα με την μέθοδο που ακολουθούμε, μπορούμε να διακρίνουμε την αξιολόγηση σε τρεις μορφές, την τυπική, την άτυπη και την εναλλακτική.

Η τυπική αξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης στην οποία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει μεγάλη βαρύτητα. Τα τεστ, οι εργασίες, οι παρουσιάσεις θεωρούνται τυπικές μορφές αξιολόγησης που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και οι μαθητές αξιολογούνται σε ένα συγκεκριμένο κομμάτι της ύλης που έχει διδαχτεί. Το εργαλείο εξέτασης έχει σχεδιαστεί από πριν και για να διεξαχθεί θα πρέπει γίνει μια παύση στη διδασκαλία και να αφιερωθεί συγκεκριμένος χρόνος (Μπαρμπαρούτης, 2010).

Την τυπική αξιολόγηση μπορούμε να τη συναντήσουμε και με τον όρο «παραδοσιακή». Θεωρείται από τα πιο παλιά συστήματα αξιολόγησης και χρησιμοποιήθηκε από τα πρώτα χρόνια που η εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική. Τα χαρακτηριστικά της είναι : α) οι μαθητές εξετάζονται γραπτά ή προφορικά σε ερωτήσεις με σύντομη ή πλήρη ανάπτυξη, β) οι μαθητές απομνημονεύουν αποσπάσματα από βιβλία ή κρατούν σημειώσεις από τις παραδόσεις τις οποίες οφείλουν να τις μάθουν και να τις αποδώσουν και γ) η εξέταση γίνεται είτε στον πίνακα είτε με κάποιο τεστ. Με την παράλληλη εξέταση των μαθητών σε ίδια θέματα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συγκρίνουν την απόδοση των μαθητών και ανάλογα να τους βαθμολογήσουν (Κωνσταντίνου, 2000; Ταράτορη - Τσαγκατίδου, 1995).

Η άτυπη αξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης ιδιαίτερη, έχει σπουδαίο ρόλο, παρόλο που, ορισμένες φορές, θεωρείται να μην έχει πρωτεύουσα σημασία. Άτυπη αξιολόγηση είναι η παρατήρηση των εκφράσεων και της ευκολίας στην κατανόηση των προφορικών συζητήσεων. Δεν είναι προγραμματισμένη, είναι αυθόρμητη και μπορεί να διεξάγεται ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Άτυπη αξιολόγηση πραγματοποιείται, όταν ο εκπαιδευτικός ακούει τις ερωτήσεις και τις απόψεις των μαθητών, όταν επεξηγεί μια θεωρία ή ένα πρόβλημα, το οποίο δεν έχουν καταλάβει και από την έκφρασή τους καταλαβαίνει αν αυτό έγινε κατανοητό ή δεν έγινε (Oosterhoof, 2010) .

Η εναλλακτική ή συμπληρωματική αξιολόγηση είναι ένας τύπος διαμορφωτικής αξιολόγησης και εφαρμόζεται παράλληλα με άλλες μορφές αξιολόγησης βοηθώντας τους μαθητές να παρακολουθούν οι ίδιοι την πρόοδό τους και να σχηματίζουν προσωπική άποψη για τις δυνατότητές τους. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συλλέγουν αναλυτικά στοιχεία για την επίδοση των μαθητών, τη διαδικασία της μάθησης και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση όπως π.χ. κοινωνικοί, οικονομικοί κλπ. Συγκεντρώνουν στοιχεία που αφορούν την πρόοδο του κάθε μαθητή πρώτα σε σχέση με τον εαυτό του και μετά σε σχέση με τους συμμαθητές του. Επίσης προωθείται η ισότητα και περιορίζεται ο ανταγωνισμός. Τέλος,



προωθείται η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και ακόμη, λόγω του ότι υπάρχει συνεχώς ανατροφοδότηση, ο εκπαιδευτικός αλλάζει και βελτιώνει τον δικό του τρόπο διδασκαλίας (Τσαγγαρή, 2011).

#### **1.4. Βασικές αρχές αξιολόγησης**

Για να είναι αξιόπιστη η αξιολόγηση και να είναι ικανή να ανταποκρίνεται στο έργο της, θα πρέπει να πληροί βασικές αρχές και όρους που παραθέτουμε παρακάτω:

##### **A) Εγκυρότητα**

Η αξιολόγηση ενός μαθητή θεωρείται έγκυρη, όταν ο μαθητής ελέγχεται στην ύλη την οποία είχε διδαχθεί και όχι σε γενικότερες γνώσεις ή ικανότητές του, ή αντίθετα σε πολύ μικρότερο τμήμα της ύλης σε σχέση με αυτή που είχε υποχρέωση να προετοιμαστεί. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις η αξιολόγηση δεν μπορεί να μας δείξει ούτε αν ο μαθητής κατάφερε να πλησιάσει τον αρχικό στόχο ούτε το πραγματικό επίπεδο των γνώσεων του, για αυτό και έχει μικρή εγκυρότητα. Γενικότερα, όσο πιο μικρό είναι το πλήθος των διαδικασιών αξιολόγησης, βάσει των οποίων εξετάζεται ένας μαθητής τόσο μικρότερη είναι η εγκυρότητα της αξιολογικής κρίσης. Μη έγκυρη είναι και η αξιολόγηση η οποία εξετάζει μόνο την απομνημόνευση των πληροφοριών και καμία άλλη γνωστική δεξιότητα του μαθητή (Κασσωτάκης, 1997).

Υπάρχουν τρία είδη εγκυρότητας:

- Η εγκυρότητα περιεχομένου, που έχει πιο άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία επειδή προβαίνει σε έλεγχο της έκτασης της ύλης που διδάχτηκαν οι μαθητές σε μια συγκεκριμένη ενότητα και κατά πόσο αυτοί αφομοίωσαν τις γνώσεις αυτές. Επίσης με την εγκυρότητα περιεχομένου ελέγχονται και οι αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών που επέφερε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία (Αθανασίου, 2000).

- Η προγνωστική εγκυρότητα, που μας δείχνει κατά πόσο με το αποτέλεσμα μιας εξέτασης μπορούμε να προβλέψουμε την πορεία ενός μαθητή σε μελλοντικές αξιολογήσεις.

- Η κατασκευαστική εγκυρότητα, που μας δείχνει κατά πόσο με τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορούμε να ελέγξουμε αν ένας μαθητής έχει αναπτύξει και άλλα χαρακτηριστικά όπως π.χ. την κριτική του ικανότητα (Κασσωτάκης, 1997).

##### **B) Αξιοπιστία**

Η διαδικασία αξιολόγησης είναι αξιόπιστη όταν, όσες φορές και αν επαναληφθεί η διαδικασία, από τον ίδιο ή διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, θα μας

δώσει τα ίδια αποτελέσματα. Ο όρος «αξιοπιστία» αναφέρεται στους βαθμούς με τους οποίους βαθμολογείται ο μαθητής (Αθανασίου, 2000).

### **Γ) Αντικειμενικότητα**

Η διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αντικειμενική όταν ο μαθητής κρίνεται από τον εκπαιδευτικό αμερόληπτα χωρίς να επηρεάζεται από παράγοντες όπως η συμπάθεια ή αντιπάθεια του εκπαιδευτικού προς αυτόν, η ψυχική του διάθεση, οι συνθήκες και το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης κ.α. (Μανωλάκος, 2010).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997) τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης θεωρούνται αντικειμενικά όταν αυτή πραγματοποιείται με ομοιόμορφο και καθορισμένο τρόπο, με κριτήρια εκτίμησης της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε κάθε εξεταστική δοκιμασία, ώστε τα περιθώρια για υποκειμενικές κρίσεις να είναι ελάχιστα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών έχει αντιμετωπιστεί μέχρι σήμερα διαφορετικά από διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα την παρουσιάζει σαν μια τυχαία εκπαιδευτική ενέργεια που στόχος της είναι η επιλογή ή η κατάταξη των μαθητών. Όμως για το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση αποτελεί μια διαρκή διαδικασία έρευνας του βαθμού επίτευξης των στόχων ενός διδακτικού προγράμματος με απώτερο σκοπό την πιο επιτυχή μάθηση αλλά και την διαμόρφωση ενός επιτυχούς αποτελέσματος του εκπαιδευτικού συστήματος (Βαϊραμίδου-Δημοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο είναι μία διαδικασία που έχει στενή σχέση με την εκπαιδευτική πρακτική μέσα στην τάξη και κατ' επέκταση με την όλη λειτουργία του σχολείου ως αναπόσπαστο κομμάτι μιας οργανωμένης κοινωνίας (Παπακωνσταντίνου, 1993). Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει πληροφορίες από διάφορες πηγές με σκοπό να διατυπώσει κρίσεις για έναν μαθητή ή για ένα σύνολο μαθητών (Γεωργούσης, 1999).

Η αξιολόγηση, βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη, προάγει την μάθηση. Όταν δηλαδή ο μαθητής αξιολογείται, εγκαταλείπει την παθητική στάση και ενεργοποιεί όλες του τις δυνάμεις καθώς εκείνη την στιγμή γίνεται σύγκριση όχι με τους συμμαθητές αλλά με τον ίδιο του εαυτό (Κασσωτάκης, 2003). Είναι μια πολύ καλή εφαρμογή της ενεργητικής μάθησης (Κουσέρας, 1983).

Ο εκπαιδευτικός παίρνει πολύτιμα στοιχεία από την αξιολόγηση τα οποία του είναι χρήσιμα προκειμένου να προβαίνει κάθε φορά σε διαφοροποιήσεις στον προγραμματισμό του αλλά και σε κάθε διδακτική ενέργεια (Χαρίσης, 2004; Capel, Leask, & Turner, 1997).

#### 2.1. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση θεωρείται μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία είναι συνδεδεμένη με τους στόχους και την μέθοδο της διδασκαλίας. Σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια σήμερα προβάλλεται ιδιαίτερα η παιδαγωγική της λειτουργία, η οποία έχει στόχο την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας που οδηγεί στην προώθηση της μάθησης (Παπαναούμ-Τζίκια, 1985).

Η παιδαγωγική λειτουργία και ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην αντίληψη ότι η αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της μπορούν να ωθήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξει καθοριστικό ρόλο στην θετική ανάπτυξή του (Κωνσταντίνου, 2000).

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης ορίζεται μέσα από το Προεδρικό Διάταγμα 462/1991, όπου σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή είναι:

- Η ενθάρρυνση και η ορθή αυτοαντίληψη του μαθητή.
- Η διάγνωση των ικανοτήτων αλλά και των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.
- Η συνεχής ανατροφοδότηση της διδασκαλίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία η οποία υφίσταται, για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι και σε καμία περίπτωση δεν προωθεί την ανταγωνιστικότητα ή την επιλεκτικότητα ανάμεσα στους μαθητές (‘Προεδρικό Διάταγμα 462/1991 - Φ.Ε.Κ. 171/A/11-11-1991 - Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση’, 1991).

Το Προεδρικό Διάταγμα 409/1994 ορίζει ότι χαρακτηριστικό της αξιολόγησης δεν είναι μόνο η αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή στα διάφορα μαθήματα, αλλά η προσπάθεια και το ενδιαφέρον που δείχνει στην διδασκαλία, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, η δημιουργικότητά και η συνεργασία με τους συμμαθητές του καθώς και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου (‘Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 409/1994, Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου’, 1994).

Επίσης στο Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 η αξιολόγηση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο έχει ως κυρίαρχο στόχο τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας, της συνολικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας όπως και την ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών για το αποτέλεσμα της συνολικής προσπάθειάς του μέσα στην τάξη για να επιτευχθούν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (‘Π.Δ. 8/1995 Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου’, 1995).

Με βάση όλα όσα αναφέρονται παραπάνω θα αναλύσουμε την παιδαγωγική λειτουργία των παραγόντων που συμμετέχουν στην αξιολογική διαδικασία. Αυτοί οι παράγοντες είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η σχολική μονάδα.

Για να είναι επιτυχής η μαθητική αξιολόγηση πρέπει ο σχεδιασμός της να υλοποιεί συγκεκριμένους σκοπούς, να ακολουθείται συγκεκριμένη μεθοδολογία, τα κριτήρια της οποίας θα χρησιμοποιηθούν για να καταδείξουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Ζαβλανός,

2003). Η αξιολόγηση διαχέεται σε όλη την διάρκεια καθημερινής διδασκαλίας και είναι πολύμορφη ως προς τους τρόπους αλλά και τις διάφορες τεχνικές που την αποδεικνύουν (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί με κάποιους κανόνες που να είναι αποδεκτοί απ' όλους. Πιο συγκεκριμένα, πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στην αξιολόγηση του μαθητή, πρέπει να έχει καθορίσει το αντικείμενο και τον σκοπό της με τον οποίο πρέπει να είναι σύμφωνη η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται. Για να είναι επιτυχημένα τα αποτελέσματα είναι αναγκαίο να υπάρχει συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός που τελεί την αξιολογική διαδικασία οφείλει να είναι καλά ενημερωμένος και να μην αντιμετωπίζει την αξιολόγηση σαν αυτοσκοπό (Δημητρόπουλος, 2003).

Οι μαθητές με την αξιολόγηση μπορούν συνεχώς να διαπιστώνουν την πρόοδό τους. Έχουν την δυνατότητα να πληροφορούνται με αυτόν τον τρόπο για τις ικανότητές τους, που αναδεικνύονται μέσα στην τάξη, τις δεξιότητες αλλά και τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις που τυχόν παρατηρούνται. Επίσης, οι μαθητές μέσω της αξιολόγησης μπορούν να αναπτύσσουν ευγενή άμιλλα μεταξύ τους και ακόμη μπορούν να κινητοποιούνται, ώστε να προσπαθούν για υψηλότερες επιδόσεις (Δημητρόπουλος, 2003).

Οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών των παιδιών τους μέσα στην τάξη. Σε αυτή την κατεύθυνση βοηθά η σχολική αξιολόγηση η οποία έχει προγνωστικό χαρακτήρα και βοηθά γονείς και μαθητές να γνωρίζουν τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους, πράγμα που θα τους βοηθήσει να τις αξιοποιήσουν στο μέλλον (Δημητρόπουλος, 2003).

Το σχολείο, ως μονάδα μιας σύγχρονης κοινωνίας, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση και τη διαπαιδαγώγηση που παρέχεται στα παιδιά. Η αξιολόγηση, προκειμένου να εκπληρωθούν οι παραπάνω στόχοι, παίζει πρωτεύοντα ρόλο. Ο βαθμός, ως στοιχείο της αξιολόγησης, παρέχει σημαντικές πληροφορίες σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς σχετικά με την αποτελεσματικότητα ή μη των προσπαθειών του μαθητή μέσα στην τάξη. Οι ικανότητες του μαθητή, τα ενδιαφέροντα, οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του γίνονται γνωστά και με αυτό τον τρόπο ο μαθητής ενεργοποιείται προς μια πιο έντονη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2000).

Παρά τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης σε επίπεδο παιδαγωγικής λειτουργίας, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι υπάρχει το ενδεχόμενο οι βαθμοί να χρησιμοποιούνται ως μέσο απειλής και τιμωρίας για τον ανυπάκουο και «κακό» μαθητή. Αυτό αποτελεί μια «διαστρεφική άσκηση εξουσίας του εκπαιδευτικού ο οποίος έχει την δυνατότητα, επιλεκτικά, να διαχειρίζεται ευκαιρίες ζωής στους μαθητές που αξιολογούνται (Χανιωτάκης, 1999).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα θέμα που απασχολούσε και απασχολεί όλους τους φορείς που εμπλέκονται με την εκπαίδευση, γιατί είναι ένα εργαλείο που έχει σχέση με το παιδαγωγικό και διδακτικό κλίμα του σχολείου και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Μανωλάκος, 2010).

## **2.2. Η αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση των μαθητών καθημερινά συντελείται μέσα στην τάξη και αποτελεί απαραίτητο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι γνώσεις και οι ικανότητες του μαθητή εκφράζονται με ποσοτικά χαρακτηριστικά με τη χρήση βαθμολογίας. Ο όρος αξιολόγηση έχει πιο γενικά χαρακτηριστικά από παρόμοιους όρους όπως βαθμολόγηση, έλεγχος, μέτρηση επίδοσης, που χρησιμοποιούνται με ταυτόσημο τρόπο στην καθημερινότητα του σχολείου.

Όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, πολλές φορές θέτουν το ερώτημα αν η εφαρμογή της αξιολόγησης είναι αναγκαία. Αν βοηθούν στην βελτίωση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη και κατ' επέκταση στη βελτίωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Στα ερωτήματα αυτά οι περισσότεροι επιστήμονες παιδαγωγοί απαντούν θετικά. Κρίνουν ότι η αξιολόγηση κατέχει σημαντικότερη θέση όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία. Υπάρχουν όμως και οι αντίθετες απόψεις που κρίνουν αρνητικά την αξιολόγηση λόγω των άσχημων και τραυματικών εμπειριών που δημιουργούν στα άτομα οι εξετάσεις και τίθενται εξ αρχής κατά της αξιολόγησης στο σχολείο (Δημητρόπουλος, 1998; Κασσωτάκης, 1997).

Το θέμα της αξιολόγησης αποτελεί ένα πολύ σοβαρό θέμα για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο σχολείο που θα ήταν ανεύθυνο να ταχθεί κάποιος με τη μία ή την άλλη άποψη. Άρα κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε τόσο τα επιχειρήματα υπέρ όσο και κατά της αξιολόγησης.

### **2.2.1. Τα επιχειρήματα υπέρ της εφαρμογής της αξιολόγησης στο σχολείο**

Αν ανατρέξουμε στην βιβλιογραφία θα διαπιστώσουμε ότι τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία κάνοντας σαφές ότι η διαδικασία αυτή παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση είναι ένας θεσμός που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης και δεν θα υπάρξει καμία ουσιαστική αλλαγή στην κατάσταση της εκπαίδευσης προς το καλύτερο, αν καταργηθεί. Φυσικά θα πρέπει να υπάρξει βελτίωση του θεσμού, ώστε να ανταποκρίνεται στη σημερινή εποχή που επιβάλλει την ύπαρξη ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Ας ανατρέξουμε στα πιο σημαντικά επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή που αναφέρονται στην βιβλιογραφία.

## **A) Μαθητές**

Οι μαθητές μέσα από τη λειτουργία της αξιολόγησης μπορούν και παρακολουθούν την επίδοσή τους και πληροφορούνται είτε για την πρόοδο που σημειώνουν είτε για τα κενά ή τις αδυναμίες που έχουν διαπιστωθεί. Έτσι, η διαδικασία της αξιολόγησης διευκολύνει την μάθηση, αφού ο μαθητής μπορεί από μόνος του να κατανοήσει σε ποιο σημείο έχει κατανοήσει την γνώση, σε ποιο επίπεδο έχει φτάσει και πόσο πρέπει να προσπαθήσει προκειμένου να βελτιώσει την επίδοσή του. Νιώθει την ανάγκη να επιβεβαιώσει την αξία του έναντι των συμμαθητών και αυτό μπορεί να γίνει πραγματικότητα μέσα από τις διάφορες μορφές αξιολόγησης. Η ανάγκη της επιβεβαίωσης μπορεί να ερμηνευτεί από κάποιους ως ένδειξη ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, αλλά θα ήταν ορθότερο να ερμηνευτεί ως η επιδίωξη να επιτευχθούν από την ομάδα οι κοινοί στόχοι μάθησης που τίθενται από το σχολείο. Αυτό είναι εφικτό μόνο όταν ο κάθε μαθητής κατανοήσει ότι η πρόοδός του δεν συγκρίνεται με αυτήν των συμμαθητών του αλλά με τις δικές του επιδόσεις στο παρελθόν. Θα πρέπει επίσης να γίνει κατανοητό ότι η αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με την εξέταση.

Μέσα απ' όλη την διαδικασία σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους μαθητές αφού τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν τη συνεργασία και άμιλλα μεταξύ τους και επίσης με την αξιολόγηση οι μαθητές μαθαίνουν να αγωνίζονται για τη βελτίωσή τους είτε συγκρίνοντας την πρόοδό τους με τους άλλους είτε με αυτήν που είχαν σημειώσει στο παρελθόν (Δημητρόπουλος, 1989).

Όταν η αξιολόγηση του μαθητή που επιχειρείται από τον εκπαιδευτικό γίνεται με τον σωστό τρόπο, τότε ενισχύεται η προσοχή, η επιμονή, η υπομονή, η θέληση και η εργατικότητα των μαθητών ώστε να καταφέρουν να φτάσουν στους επιθυμητούς στόχους. Επίσης τους παρέχει την δυνατότητα να είναι σε θέση να κρίνουν και να αξιολογούν τις επιδόσεις τους, ώστε να έχουν αυτογνωσία και αυτοαντίληψη, στοιχεία που θα τους βοηθήσουν στο μέλλον να λάβουν σοβαρές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις (Δημητρόπουλος, 1989).

Συνεχίζοντας ο Δημητρόπουλος (1989) αναφέρει ότι με τη διαδικασία της αξιολόγησης αμείβονται όσοι κατέβαλαν προσπάθεια να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις και παίρνουν δύναμη, ώστε να συνεχίζουν με αυτό τον τρόπο. Απονέμεται δηλαδή δικαιοσύνη, η οποία λειτουργεί ως παρωθητική δύναμη για να είναι σε θέση ο μαθητής να διαθέτει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό, ιδιαίτερα όταν ο μαθητής κάνει τα πρώτα του βήματα στο σχολείο. Διατυπώνεται επίσης η άποψη ότι η αξιολόγηση είναι το μέσο που «εξαναγκάζει» τους μαθητές να εντείνουν τις προσπάθειές τους για υψηλότερη επίδοση αφού οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει ότι ο μαθητής όταν γνωρίζει

ότι θα αξιολογηθεί καταβάλλει μεγαλύτερες προσπάθειες και σημειώνει καλύτερες επιδόσεις όταν ξέρει ότι θα αξιολογηθεί σε σύγκριση πάντα με αυτούς που δεν το γνωρίζουν.

Η αξιολόγηση προετοιμάζει τους μαθητές για την ζωή μετά το σχολείο, εκεί όπου υπάρχει συνεχής και καθημερινή αξιολόγηση. Υπάρχουν απαιτήσεις και ο μαθητής πρέπει να ξέρει πώς να ανταπεξέρχεται σε τέτοιες δύσκολες καταστάσεις.

### **B) Εκπαιδευτικοί**

Η αξιολόγηση είναι σημαντική και για τον εκπαιδευτικό αφού του παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών. Μπορεί να διερευνά ποιες γνώσεις έχουν οι μαθητές του σχετικά με ένα θέμα που σκοπεύει να διδάξει, να διαπιστώσει τα κενά που έχουν, έτσι ώστε να προσπαθήσει να βρει τρόπους για να τα καλύψει και τέλος να καθορίσει τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στις γνώσεις των μαθητών που έχουν αποκτηθεί και στους στόχους που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα (Κασσωτάκης, 1997).

Ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη προσπαθεί να πετύχει τους αρχικούς στόχους που θέτει για το διδακτικό του έργο. Θέλει να γνωρίζει αν η προσπάθεια αυτή έχει αποτελέσματα για αυτό και μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή μπορεί να αξιολογεί και την δική του απόδοση, εντοπίζοντας δυνατά και αδύνατα σημεία, στην οργάνωση της ύλης, στις μεθόδους διδασκαλίας, στον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές καθώς και στο κλίμα που δημιουργείται μέσα στην τάξη. Η αξιολόγηση θα τον βοηθήσει να βρει τις αιτίες των παραπάνω προβλημάτων, ώστε να παρέμβει με διδακτικά και παιδαγωγικά μέτρα και να διαμορφώσει νέους στόχους, τους οποίους θα μπορέσει να τους επιτύχει.

Ο εκπαιδευτικός νιώθει μεγάλη ικανοποίηση, όταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι θετικά. Έτσι αναγνωρίζεται η αξία όλων των προσπαθειών που καταβάλλει. Επίσης η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να δρα συμβουλευτικά προς τους μαθητές, του όταν του είναι γνωστές οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τους (Καψάλης, 1994).

Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί μπορούν με τη διαδικασία της αξιολόγησης να ενημερώνουν γονείς και μαθητές για τα θετικά ή αρνητικά στοιχεία της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και να προτείνουν τρόπους, ώστε να υπάρχει βελτίωση της επίδοσης στο μέλλον.

### **Γ) Γονείς**

Οι γονείς έχουν την δυνατότητα να ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους και σχηματίζουν μια πλήρη και αντικειμενική εικόνα από ένα τρίτο εξειδικευμένο άτομο, που είναι ο εκπαιδευτικός και αυτό επιτυγχάνεται με τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης. Οι ψηλές επιδόσεις ικανοποιούν τους γονείς και αποτελούν για αυτούς μια θετική ενίσχυση, ενώ οι χαμηλές λειτουργούν ως ένα «καμπανάκι» κινδύνου και επιζητούν την συνεργασία με τον



εκπαιδευτικό προκειμένου να τους υποδείξει τρόπους, για να βελτιωθεί η εικόνα του μαθητή. Κατανοούν πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση για την μελλοντική πορεία των παιδιών τους (Καψάλης, 1994).

#### **Δ) Σχολική Μονάδα**

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αντικατοπτρίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει μια σχολική μονάδα καθώς παίρνουμε πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε, την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν, την καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος, των εγχειριδίων, του προσωπικού κλπ. (Δημητρόπουλος, 1989).

Το σχολείο είναι σε θέση να διαπιστώσει ποιοι μαθητές, σύμφωνα με την αξιολόγηση της επίδοσής τους, δεν διαθέτουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Αν δεν εφαρμοστεί η αξιολόγηση δεν θα είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες τους και να φροντίσει το σχολείο με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέτρα να τις εξαλείψει.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή παρέχει, όπως αναφέραμε και παραπάνω, τις απαραίτητες πληροφορίες στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να αξιοποιηθούν και να δημιουργηθούν νέα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

#### **2.2.2. Τα επιχειρήματα κατά της εφαρμογής της αξιολόγησης στο σχολείο**

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή δεν έχει μόνο τους υποστηρικτές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να υπάρχει πρόοδος σε έναν μαθητή εάν δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση, αλλά έχει τους επικριτές της οι οποίοι τάσσονται ξεκάθαρα εναντίον της.

Εναντίον της αξιολόγησης τάσσεται ο Illich (1976) ο οποίος θεωρεί ότι η αξιολόγηση επιδρά με ολέθριο τρόπο στην ελεύθερη μόρφωση του ανθρώπου. Μέσα από το βιβλίο του «Κοινωνία χωρίς σχολεία», προτείνει μια κοινωνία στην οποία δεν θα υπάρχουν σχολεία, άρα δεν θα υπάρχει και αξιολόγηση. Στο βιβλίο του αναφέρει ότι δε χρειάζεται η αξιολόγηση, επειδή ο μαθητής αποκτά τις περισσότερες γνώσεις του έξω από το σχολείο και αυτές δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τα υπάρχοντα συστήματα αξιολόγησης.

Η παραπάνω άποψη είναι σαφώς μια ακραία άποψη εναντίον του θεσμού της αξιολόγησης. Όλες οι θέσεις που είναι εναντίον της αξιολόγησης προέρχονται κυρίως από τρεις κατευθύνσεις που βασίζονται σε τρεις διαφορετικές διαστάσεις των επιπτώσεων που έχει η σχολική αξιολόγηση στους μαθητές και είναι: α) η παιδαγωγική, β) η ψυχολογική, γ) η κοινωνιολογική.

### **A) Παιδαγωγική Διάσταση**

Ο Δημητρόπουλος (2003) εκφράζει την άποψη, σύμφωνα με την παιδαγωγική διάσταση, ότι η αξιολόγηση δημιουργεί προβλήματα στην παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή από την στιγμή που ο πρώτος αναλαμβάνει τον ρόλο του βαθμολογητή του δεύτερου.

Ο Παπάς (2004) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει εκπαιδευτεί στην βαθμολογία γι' αυτό και η βαθμολογία του είναι ερασιτεχνική, με την οποία όμως μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την σταδιοδρομία του μαθητή.

Ο Κωνσταντίνου (2000) υποστηρίζει ότι η μάθηση περνά σε χαμηλότερο επίπεδο και οι εξετάσεις και οι βαθμοί γίνονται πλέον αυτοσκοπός. Ο μαθητής πηγαίνει στο σχολείο όχι για να πλουτίσει τις γνώσεις του, αλλά για να βρίσκεται συνεχώς υπό εξέταση. Αυτό έχει ως συνέπεια ο μαθητής να οδηγείται στην επιφανειακή γνώση και την στείρα απομνημόνευση (Κολιάδης, 2002).

### **B) Ψυχολογική Διάσταση**

Σύμφωνα με την ψυχολογική διάσταση, η αξιολόγηση, οι βαθμοί και οι εξετάσεις, επηρεάζουν αρνητικά την ψυχολογία του μαθητή, αφού η συμπεριφορά των μαθητών μετατρέπεται σε βαθμοθηρική, ενώ η αποστολή του σχολείου είναι ο μαθητής να είναι «κυνηγός» γνώσης. Ο μαθητής ενδιαφέρεται μόνο για τον βαθμό και αδιαφορεί για την ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης. Κατά την περίοδο των εξετάσεων διακατέχεται από άγχος, γεγονός που του προκαλεί κόπωση (Δημητρόπουλος, 2003).

Όλα αυτά τα ψυχολογικά προβλήματα μπορεί να προκαλέσουν στον μαθητή προβλήματα υγείας. Με αυτή την κατάσταση όχι μόνο δεν παρέχονται κίνητρα για μάθηση στον μαθητή αλλά μπορεί να γίνει και επιθετικός, να τηρεί δηλαδή μια επιθετική στάση, απέναντι στον εκπαιδευτικό (Κασσωτάκης, 2003).

### **Γ) Κοινωνιολογική Διάσταση**

Σύμφωνα με την κοινωνιολογική διάσταση το σχολείο, στο οποίο εφαρμόζεται ο θεσμός της αξιολόγησης, καλλιεργεί την κοινωνική ιεράρχηση και ανισότητα ανάμεσα στους μαθητές (Παπάς, 2004). Οι αποτυχίες στο σχολείο αποτελούν ένα μέσο κοινωνικής επιλογής. Σε αυτό παράγονται δύο κατηγορίες μαθητών, οι «καλοί» και οι «κακοί». Η επίδοση που επιτυγχάνουν τους συνοδεύει στο μέλλον καθώς επηρεάζει τις σπουδές τους αλλά και τον γενικότερο κοινωνικό και μορφωτικό χαρακτήρα που θα διαμορφώσουν. Με την αξιολόγηση διατηρούνται οι κοινωνικές ανισότητες και οι ταξικές διακρίσεις (Δημητρόπουλος, 2003; Κασσωτάκης, 2003).

Οι Ξωχέλλης (1982) και Ηλιού (1984) θεωρούν ότι η αξιολόγηση έχει μετατραπεί από την άρχουσα τάξη σε μέσο διατήρησης όλων των κοινωνικών ανισοτήτων, ώστε να διαιωνίζεται η διαφορά των τάξεων και οι ταξικές διακρίσεις.

Τέλος, ο Γκότοβος (1986) τονίζει ότι η αξιολόγηση και τα μέσα που χρησιμοποιούνται (π.χ. σχολικά τεστ) δημιουργούν διακρίσεις σε βάρος των αδύναμων κοινωνικών ομάδων και οδηγούν σε ταξινόμηση των μαθητών, κάτι που ίσως δε θα αλλάξει για όλη τους τη ζωή.

### **2.3. Το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο και τα προβλήματά του**

Το σημερινό σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο καθορίζεται από τα Προεδρικά Διατάγματα 8/95 ('Π.Δ. 8/1995 Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου', 1995) και 121/95 ('Π.Δ.121/95 Αξιολόγηση Μαθητών Δημοτικού Σχολείου', 1995):

1. Στην Α' και Β' τάξη υπάρχει η προφορική περιγραφική αξιολόγηση.
2. Στην Γ' και Δ' τάξη οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κλίμακα με γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου από το Α έως το Δ που συνοδεύονται με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς.
3. Στην Ε' και την ΣΤ' τάξη υπάρχει βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 10 με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς (Καψάλης, 1998; Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2013).

Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998) με τον όρο βαθμολογία ορίζουμε τη δοκιμασία του μαθητή σε τεστ γνώσεων ή άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων και την τοποθέτησή του σε ένα συγκεκριμένο σημείο της βαθμολογικής κλίμακας. Οι εξετάσεις γίνονται με μετρήσεις για την εξακρίβωση των επιδόσεων των μαθητών σε συγκεκριμένες περιοχές μάθησης εκφράζοντάς τες με βαθμούς κι έτσι μέσα από μια σειρά εξετάσεων προκύπτει ο τελικός βαθμός.

Μέχρι σήμερα οι βαθμοί παίζουν κυρίαρχο ρόλο στο σύστημα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Το βασικό πλεονέκτημα των βαθμών είναι ότι πρόκειται για έναν γρήγορο, περιεκτικό και οικονομικό τρόπο αξιολόγησης. Αυτή η ευκολία χρήσης που περιέχουν τους κάνει σχεδόν αναντικατάστατους για τη λειτουργία της επιλογής ενώ ταυτόχρονα τους προσδίδει χαρακτήρα «αναγκαίου κακού» για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Όμως, τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μεγάλη αμφισβήτηση για τους βαθμούς (Χανιωτάκης, 1999).

Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν την κατάργηση των βαθμών στην εκπαίδευση εξαιτίας της μη έγκυρης εκτίμησης των επιδόσεων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, η οποία είναι ικανή να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές θετικά αλλά κυρίως αρνητικά. Όμως, κατάργηση των βαθμών δε σημαίνει και κατάργηση της αξιολόγησης, αφού αυτή μπορεί να υπάρξει και χωρίς την ύπαρξη βαθμών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την αξιολόγηση της επιτυχίας των στόχων διδασκαλίας και μάθησης (Καψάλης, 1998).

Η θεωρητική μελέτη αλλά και η εμπειρική διερεύνηση έχουν διαπιστώσει την «ανειλικρίνεια» των βαθμών, με πολλά προβλήματα και αδυναμίες, που συντελούν σε αρνητικές επιδράσεις για την προσωπικότητα του μαθητή (Becker, 1991).

Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998) το σχολείο πλέον έχει μεταβληθεί από χώρο μάθησης και αγωγής σε χώρο επιδόσεων, δηλαδή εξετάσεων και βαθμολογίας. Κυρίαρχο στοιχείο του σημερινού σχολείου είναι ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας της σχολικής μάθησης.

Στο υπάρχον σύστημα αξιολόγησης δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ικανότητα που αναπτύσσει ένας μαθητής για απομνημόνευση σε βάρος όλων των δημιουργικών δυνάμεων που μπορεί να διαθέτει, αφού ο εκπαιδευτικός έδινε μεγαλύτερη σημασία στη συγκράτηση και στην όσο το δυνατό καλύτερη απόδοση όσων γράφονται στα βιβλία ή όσων λέγονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαϊραμίδου-Δημοπούλου, 2001).

Το σημερινό σύστημα αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο αποτελείται από διάφορα μέσα έκφρασης των αποτελεσμάτων και παρακάτω θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά του καθενός από αυτά.

#### **A) Η αριθμητική κλίμακα**

Στις βαθμίδες της εκπαίδευσης υπάρχουν αριθμητικές κλίμακες με πολλές διαβαθμίσεις όπως η κλίμακα ελάχιστου εύρους (0-5), η κλίμακα μικρού εύρους (0-10), η μεσαία κλίμακα (0-20) και η κλίμακα μεγάλου εύρους (0-100).

Στο δημοτικό και την τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιείται η κλίμακα από το 0 μέχρι το 10 ενώ στο Γυμνάσιο και το Λύκειο χρησιμοποιείται η αριθμητική κλίμακα από το 0 μέχρι το 20. Αυτό που παρατηρούμε στις αριθμητικές κλίμακες είναι ότι όσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία της επίδοσης. Όμως υπάρχουν και χώρες, όπως η Γερμανία όπου μεγαλύτερη αξία έχει όχι ο μεγαλύτερος αλλά ο μικρότερος αριθμός.

Η αριθμητική κλίμακα χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες επειδή:

- Η καταγραφή των αριθμών είναι εύκολη και δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τους εκπαιδευτικούς.
- Οδηγεί στην λήψη αποφάσεων που βελτιώνουν τη διαδικασία της μάθησης καθώς δίνει τη δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό, σχολική μονάδα, εθνικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς να προβαίνουν σε στατιστικές αναλύσεις και επεξεργασίες όπως την κατανομή συχνοτήτων, εξαγωγή μέσου όρου κλπ. Έτσι αποτυπώνεται μια πλήρη εικόνα για τις επιδόσεις του μαθητή (Αθανασίου, 2000).

Στα αρνητικά της αριθμητικής κλίμακας θα μπορούσε να καταγραφεί το γεγονός ότι με αυτό το μέσο αξιολόγησης της επίδοσης δεν μπορούν να αποτυπωθούν χαρακτηριστικά του

μαθητή, όπως το ενδιαφέρον που δείχνει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η προσπάθεια, η συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικό κλπ. Επίσης ο βαθμός έχει πολλά στοιχεία υποκειμενικότητας από πλευράς εκπαιδευτικού και αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που δυσκολεύει αρκετά την ερμηνεία της αξίας του βαθμού. Άλλη σημασία έχει, για παράδειγμα, ο βαθμός 8, όταν ελάχιστοι μαθητές στην τάξη έχουν πάρει αυτόν τον βαθμό και άλλη σημασία έχει ο συγκεκριμένος βαθμός, όταν τον έχουν πάρει οι περισσότεροι μαθητές. Από μόνος του ο βαθμός αυτός δεν μπορεί να αποτυπώσει πλήρως και να δώσει ακριβείς πληροφορίες σε γονείς και μαθητές για την επίδοση και μπορεί να οδηγηθούμε σε εσφαλμένα συμπεράσματα.

### **B) Η αλφαβητική κλίμακα**

Η αλφαβητική κλίμακα χρησιμοποιείται στην Γ' και Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η χρήση θεωρήθηκε επιβεβλημένη προκειμένου να εξαλειφθούν κυρίως τα ψυχολογικά προβλήματα, που μπορούσαν να δημιουργηθούν στις μικρές ηλικίες από την χρήση της αριθμητικής βαθμολογίας. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναφέρεται σε δύο ή περισσότερους αριθμούς με την χρήση ενός γράμματος π.χ. το Α ισούται με 9,10, το Β με 7,8, το Γ με 5,6. Έτσι οι επιδόσεις των μαθητών ομαδοποιούνται χωρίς να εμφανίζονται προβλήματα που συσχετίζονται με την ψυχολογία του μικρού μαθητή.

Τα θετικά στοιχεία της αλφαβητικής κλίμακας είναι:

- Η εύκολη καταγραφή
- Η στατιστική επεξεργασία όπως των αριθμών
- Μικρότερη παρερμηνεία σε σχέση με τους βαθμούς, αφού το περιεχόμενό της μπορεί

να κατανοηθεί ευκολότερα.

Το αρνητικό της στοιχείο είναι ότι δεν μπορούν να εξακριβωθούν οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και οι αδυναμίες των μαθητών, ενώ πολλές φορές υπάρχει κίνδυνος μαθητές και γονείς να παρερμηνεύσουν την αξιολόγηση με την αλφαβητική κλίμακα, αν δεν συνοδεύεται με επεξηγηματικές επισημάνσεις από τον εκπαιδευτικό(Αθανασίου, 2000).

### **Γ) Οι λεκτικοί ή ονοματικοί προσδιορισμοί (ποιοτικοί χαρακτηρισμοί): Άριστα, Πολύ**

#### **Καλά, Καλά, Σχεδόν Καλά, Ανεπάρκεια.**

Με τους λεκτικούς ή ονοματικούς προσδιορισμούς ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει μια διευρυμένη ομαδοποίηση των επιδόσεων του μαθητή. Το αρνητικό τους στοιχείο είναι ότι μαθητές με διαφορετικές επιδόσεις μπορεί να αξιολογηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενταχθούν στην ίδια κατηγορία. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος αυτό να λειτουργήσει ως αντικίνητρο σε μαθητές προκειμένου να προσπαθήσουν περισσότερο και να

βελτιώσουν την επίδοσή τους (Αθανασίου, 2000).

**Δ) Οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε» ή «δεν πέτυχε», «προάγεται» ή «δεν προάγεται»**

Οι συγκεκριμένοι χαρακτηρισμοί χρησιμοποιήθηκαν για να εξαλείψουν κυρίως φαινόμενα όπως αυτά της βαθμοθηρίας, του ανταγωνισμού, της εμφάνισης ψυχολογικών προβλημάτων που εμφανίζονταν με τη χρήση των βαθμολογικών κλιμάκων .

Οι αρνητικές πλευρές του συγκεκριμένου συστήματος αφορούν:

- Την ελάχιστη πληροφόρηση σχετικά με τη μαθητική επίδοση
- Την έλλειψη δημιουργικής άμιλλας
- Την έλλειψη κινήτρων για βελτίωση της επίδοσης
- Την έλλειψη ανατροφοδότησης (Αθανασίου, 2000)

Σήμερα, στο υπάρχον σύστημα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο δημοτικό σχολείο εκείνο που κυριαρχεί είναι η χρήση αριθμητικών κλιμάκων και γραμματικών προσδιορισμών. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια η περιγραφική αξιολόγηση να μην παίζει πρωταρχικό ρόλο στην αξιολόγηση του μαθητή, αλλά να εφαρμόζεται μόνο στην ενημέρωση των γονέων, η οποία γίνεται συνήθως την ημέρα επίδοσης των ελέγχων προόδου στο τέλος κάθε τριμήνου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Ένα από τα θέματα που απασχολούσαν και απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πάντα προβληματίζονταν σχετικά με το είδος του συστήματος αξιολόγησης που μπορεί να κρίνει όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά όλη την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής μέσα στην τάξη. Πέρα όμως από τους εκπαιδευτικούς, έντονο προβληματισμό εκφράζουν οι μαθητές, οι γονείς αλλά και η ελληνική Πολιτεία.

Τον Δεκέμβριο του 2016 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) κάλεσε όλα τα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια της χώρας να εκδηλώσουν ενδιαφέρον, έτσι ώστε να συμμετέχουν στο πιλοτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης των μαθητών. Για τον σκοπό αυτό το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής εξέδωσε τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο, στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζονται διχασμένοι σχετικά με το θέμα της Περιγραφικής Αξιολόγησης των μαθητών. Υπήρχαν πάντα απόψεις που στήριζαν από τη μια το υπάρχον σύστημα Αξιολόγησης και από την άλλη την καθιέρωση της γραπτής Περιγραφικής Αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού.

Στο παρελθόν οι εκπαιδευτικοί είχαν μια αρνητική στάση απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση, γεγονός που εκφραζόταν και μέσα από το συνδικαλιστικό τους όργανο (Δ.Ο.Ε., 2016). Με το πέρασμα όμως των χρόνων και με την συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών η στάση αυτή φαίνεται να μεταβάλλεται.

#### 3.1. Ο ορισμός της περιγραφικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή δεν είναι μόνο ποσοτική αλλά και ποιοτική με την περιγραφική αξιολόγηση να αναδεικνύει αυτή την πλευρά, αφού μπορούμε να αποτυπώσουμε την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής αλλά ταυτόχρονα να περιγράψουμε και την κοινωνική του συμπεριφορά. Με την περιγραφική αξιολόγηση μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τις θετικές πτυχές της αξιολόγησης και να αποφύγουμε τα αρνητικά στοιχεία που συνοδεύουν την βαθμολογία.

Αν θέλαμε να ορίσουμε την περιγραφική αξιολόγηση θα λέγαμε ότι είναι ένα μέσο έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή με το οποίο ο

εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να περιγράφει την απόδοση του με ακρίβεια και πληρότητα αναφερόμενος συγχρόνως στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ελλείψεις του. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης γίνεται περιγραφικά, δηλαδή χωρίς βαθμολογική ή αλφαβητική κλίμακα κι έτσι είναι περισσότερο κατανοητή από μαθητές και γονείς. Σε αυτού του είδους την αξιολόγηση δίνονται πληροφορίες για τη συμμετοχή και δραστηριότητα του μαθητή μέσα στην τάξη, όπως επίσης για την προσωπικότητα, τις ιδιαιτερότητές του και τις αδυναμίες του. Προσφέρει την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να αποφεύγει χαρακτηρισμούς με θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο, γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά τη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης δε δημιουργούνται προβλήματα που προκύπτουν από τις μετρήσεις, αφού η αξιολόγηση γίνεται περιγραφικά με σχόλια που καθοδηγούν τον μαθητή, περιγράφεται η διαδικασία μάθησης και μ' αυτόν τον τρόπο δεν μπορεί να υπάρξει κάποιο μέτρο σύγκρισης και διάκρισης ανάμεσα στους μαθητές, αφού η αξιολόγηση του καθενός είναι ξεχωριστή (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008) ορίζουν την περιγραφική αξιολόγηση ως την ποιοτική έκφραση της επίδοσης του μαθητή, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε προκειμένου να επιτύχει τη συγκεκριμένη επίδοση. Με την περιγραφική αξιολόγηση δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθείται η εξέλιξη της προόδου του μαθητή και να περιγράφεται αναλυτικά η επίδοσή του με ακρίβεια και σαφήνεια, ώστε να γίνεται κατανοητή από τους ίδιους, τους γονείς και τους κηδεμόνες όλη η προσπάθεια, η συμμετοχή, οι δραστηριότητες αλλά και τα αδύνατα σημεία, στα οποία χρειάζεται περαιτέρω προσπάθεια για βελτίωση.

Πρωταρχικό ρόλο στην περιγραφική αξιολόγηση έχει η ατομική πορεία μάθησης κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας, από την οποία αναδεικνύονται τόσο τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι ικανότητές του όσο και οι ποικίλες εκφάνσεις της μαθησιακής διαδικασίας και η επίδραση όλων των παραγόντων που είναι απαραίτητη για την οργάνωση και εφαρμογή της (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017b).

Η Σπηλιωτοπούλου (1998) ορίζει την περιγραφική αξιολόγηση ως «μια δυναμική διαδικασία η οποία όχι μόνο καταγράφει και παρουσιάζει την έκφραση του μαθητή πιο δίκαια, αλλά μπορεί να δράσει και να αλλάξει την διδακτική πρακτική και φιλοσοφία».

Ο ρόλος της περιγραφικής αξιολόγησης αποκαλύπτεται με την απάντηση στο ερώτημα «πώς μπορούν όλες οι δραστηριότητες της ζωής του μαθητή στην τάξη να συμψηφισθούν και να παρουσιαστούν με ένα νούμερο; Σε αυτή την ερώτηση θα μπορούσε να δώσει απάντηση η περιγραφική αξιολόγηση. Αν πιστεύουμε ότι πράγματι ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τη δραστηριότητά του με ποικίλους τρόπους και αν πράγματι ενδιαφερόμαστε να αναπτύξουμε γνωστικές ικανότητες και διαστάσεις της προσωπικότητάς του ανάλογα με τις δυνατότητες του



μαθήματος, τότε αυτές πρέπει να αξιολογηθούν και ο μαθητής καθώς και οι γονείς του θα ήταν χρήσιμο και απαραίτητο να ενημερώνονται όχι μόνο με ένα νούμερο, αλλά με μια πιο αναλυτική περιγραφή όλων αυτών των στοιχείων» (Σπηλιωτοπούλου, 1998).

Η περιγραφική αξιολόγηση αναδεικνύει την ποιοτική περιγραφή της μάθησης και των ικανοτήτων του μαθητή. Είναι το σύστημα αξιολόγησης που στηρίζεται στην άποψη ότι το σχολείο δεν αξιολογεί τους μαθητές μόνο με βαθμούς αλλά τους βοηθά στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Επίσης με την αποφυγή της σύγκρισης των επιδόσεων, απομακρύνει τον ανταγωνισμό από τα σχολεία και αναδεικνύει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης που είναι η πληροφόρηση και η επανατροφοδότηση (Καψάλης, 1998).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017b), πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, πλήρως ενταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά την διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, μέσα από την συλλογή τεκμηρίων, θέτουν ερωτήματα και προβληματισμούς, επιχειρούν να κατανοήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα.

Η περιγραφική αξιολόγηση και οι όροι που χρησιμοποιούνται, όπως «αρχεία εμπειριών ή επιτευγμάτων» ή «προφίλ» του μαθητή, είναι ένας τρόπος να ειπωθεί ότι είναι γνωστό για τον μαθητή (Law, 1984).

Με την περιγραφική αξιολόγηση:

- Ο μαθητής συνειδητοποιεί την ατομική του πρόοδο και προσπαθεί ανάλογα να βελτιώσει τις επιδόσεις του.
- Ο εκπαιδευτικός εκτιμά την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που έχει θέσει στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάνοντας επίσης και μια αποτίμηση του διδακτικού έργου με την προοπτική της αναμόρφωσής του.
- Οι γονείς/κηδεμόνες ενημερώνονται για την πρόοδο ή τις αδυναμίες των παιδιών τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017b).

## **3.2. Ιστορική αναδρομή και εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε άλλες χώρες**

### **3.2.1. Ιστορική αναδρομή της περιγραφικής αξιολόγησης**

Ερευνώντας στη διεθνή βιβλιογραφία θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν επιστημονικές δημοσιεύσεις οι οποίες αναφέρονται στη μη ύπαρξη βαθμολογίας στα σχολεία και στην εισαγωγή συστημάτων περιγραφικής αξιολόγησης (Χανιωτάκης, 1999; Ingenkamp, 1989). Το

κυρίαρχο στοιχείο στις δημοσιεύσεις ήταν τα κίνητρα μάθησης που έχουν οι εκθέσεις περιγραφικής αξιολόγησης και η αποφυγή των κοινωνικών ανισοτήτων που αναπτύσσεται εξαιτίας της βαθμολογίας (Kleber, 1992). Εκπρόσωποι της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους της Περιγραφικής Αξιολόγησης σε πολλά σχολικά μοντέλα (Χανιωτάκης, 1999).

Ο Kleber (1992) αναφέρει ότι ο Pestalozzi, πριν από τους μεταρρυθμιστές, έδινε ιδιαίτερη σημασία στην περιγραφή της εξατομικευμένης ανάπτυξης του παιδιού. Έγραφε συχνά εκθέσεις στους μαθητές και τους γονείς τους, με τις οποίες τους πληροφορούσε για την επίδοσή τους στα μαθήματα αλλά και για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων τους. Ο Pestalozzi επιθυμούσε με αυτόν τον τρόπο να έχουν οι μαθητές του αρμονική ανάπτυξη και να αποκτήσουν αυτογνωσία.

Ο Χανιωτάκης (1999) παραθέτει σχολικές μονάδες της Ευρώπης στις οποίες πρωτοεφαρμόστηκε η Περιγραφική Αξιολόγηση.

- Στο πειραματικό σχολείο της Ιένας η αξιολόγηση των μαθητών γινόταν χωρίς βαθμούς και ελέγχους. Το σύστημα που εφαρμοζόταν ήταν το σύστημα του P. Petersen, το Jena–Plan. Στο σχολείο αυτό ο Petersen προώθησε σε μεγάλο βαθμό την Περιγραφική Αξιολόγηση. Έγραφε δύο εκθέσεις, μια «αντικειμενική» και μία «υποκειμενική». Η «αντικειμενική» αφορούσε πληροφορίες για την επίδοση και την προσωπικότητα του μαθητή και απευθυνόταν αποκλειστικά στους γονείς χωρίς να κοινοποιείται στα παιδιά τους. Η «υποκειμενική» συντασσόταν από τον εκπαιδευτικό με βάση την «αντικειμενική», απευθυνόταν στο παιδί και περιλάμβανε υποστηρικτικές πληροφορίες για την πρόοδό του.

- Στη σχολική μονάδα Peter – Petersen της Κολωνίας που λειτουργεί σύμφωνα με το Jena–Plan από το 1959 ακολουθήθηκε ένα συνδυαστικό σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμολογίας, το οποίο σύντομα αντικαταστάθηκε από το «Ενδεικτικό και Πληροφοριακό Δελτίο» χωρίς βαθμούς, ενώ στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου οι περιγραφικές εκθέσεις που δίνονταν δεν είχαν καθορισμένη μορφή αλλά ελεύθερη.

- Το 1919 ιδρύθηκε από τον R. Steiner το πρώτο «Ελεύθερο Σχολείο Waldorf» το οποίο είχε ως μαθητές παιδιά βιομηχανικών εργατών. Σε αυτό το σχολείο αλλά και σε 90 περίπου «Ελεύθερα Σχολεία» (Waldorfschulen) που λειτουργούν σε όλη την Ευρώπη, η αξιολόγηση από το 1<sup>ο</sup> έως το 8<sup>ο</sup> έτος γίνεται αποκλειστικά με περιγραφικούς χαρακτηρισμούς οι οποίοι απευθύνονται στους γονείς, ενώ στο τέλος της σχολικής χρονιάς κάθε μαθητής παίρνει το περιγραφικό ενδεικτικό με σκοπό τη φοίτηση στην επόμενη τάξη.

- Στο σχολείο του Odenwald οι περιγραφικές εκθέσεις καθιερώθηκαν από την ίδρυσή του το 1910 με τους μαθητές να τις παραλαμβάνουν στο τέλος κάθε εξαμήνου. Οι στόχοι των περιγραφικών εκθέσεων ήταν διαγνωστικοί και θεραπευτικοί.

Τις τελευταίες δεκαετίες η περιγραφική αξιολόγηση έχει βρει πεδίο δράσης στα περισσότερα εναλλακτικά σχολεία της Ευρώπης όπως: στο «Πειραματικό σχολείο» («Laborschule») του Bielefeld, στο «Σχολείο της γειτονιάς» («Die Nachbarschaftsschule») στη Λειψία, στο «Ζωντανό σχολείο» («Die Lebendige Schule») του Fritz-Jean Bergert, στο καντόνι της Βέρνης, στο «Σχολείο της ανθρωπότητας» («Ecole d' Humanite») του Paul Geheeb στο Golden της Ελβετίας, στο «Ελεύθερο Δημοτικό Σχολείο της Βέρνης», στο «Mahatma Gandhi» στην Ουτρέχτη της Ολλανδίας και στο Σχολείο του A. S. Neill στο Summerhill (Χανιωτάκης, 1999).

Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Περιγραφική Αξιολόγηση εφαρμόστηκε στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το οποίο ιδρύθηκε από τον Αλέξανδρο Δελμούζο. Οι βαθμοί είχαν καταργηθεί από το 1939 στις τρεις πρώτες τάξεις. Οι μαθητές της Δ' και τελευταίας τάξης έπαιρναν βαθμούς οι οποίοι και αποτελούσαν κριτήριο εισαγωγής στο Γυμνάσιο (Τσακαλίδης, 1995).

Από το 1977 έως το 1990 καταργούνται πληθώρα εξεταστικών φραγμών και παύει ο επιλεκτικός χαρακτήρας του Δημοτικού Σχολείου. Όμως τα μέτρα που άρχισαν να εφαρμόζονται δήλωναν προχειρότητα καθώς δεν υποστήριζαν με κατάλληλη ανατροφοδότηση τους αδύναμους μαθητές, δεν παρείχαν την κατάλληλη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να καταστούν ικανοί να ανταπεξέρχονται στον παιδαγωγικό και κοινωνικό του ρόλο και δεν υπήρχε ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ύπαρξη εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και αξιολόγησης οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενίσχυση της προσπάθειας του μαθητή, ώστε να βελτιωθούν οι επιδόσεις του (Χανιωτάκης, 1999).

Την περίοδο μετά το 1986 και ειδικά το 1988 με σχέδιο νόμου η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. επιθυμεί να εφαρμόσει την Περιγραφική Αξιολόγηση μέχρι και το Λύκειο, συνάντησε όμως την αντίδραση εκπαιδευτικών και γονέων με αποτέλεσμα το ΥΠΕΠΘ να υποχωρήσει (ΥΠ.Π.Ε.Θ., Σχ. Π.Δ. 1987β). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η περιγραφική αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε, καθώς η Δ.Ο.Ε. αποχώρησε από την διαδικασία, επειδή τέθηκε θέμα αξιολόγησης των μαθητών, όχι από τον εκπαιδευτικό, αλλά από εξωτερικό φορέα της Περιφέρειας.

Από το 1989 κυριαρχεί η εκπαιδευτική πολιτική που στηρίζεται σε βαθμούς και ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις παραμερίζοντας την προοπτική εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, η οποία οριζόταν ως μία καινοτόμος προοπτική (Χανιωτάκης, 1999).

Το 1993 στις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας βρισκόταν η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας και των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων σε Δημοτικό και Γυμνάσιο και η εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης διατηρώντας όμως παράλληλα τις εθνικές εξετάσεις, οι οποίες, μέσα από τις διαδικασίες που περιγράφονταν, στόχευαν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ράπτη, 1994). Οι αντιδράσεις ανάμεσα στα κόμματα ήταν πολλές και αποδεικνύουν τη σύγχυση της εποχής καθώς οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που είναι ίδιες με το Π.Δ. 88, αντιμετωπίζονται από την αντιπολίτευση ως ισοπέδωση, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1994), ο οποίος είναι υπέρ των εξετάσεων, ενώ από την Κυβέρνηση ως εντατικοποίηση της προσπάθειας που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί (Κασσωτάκης, 1994).

Το Π.Δ. 409/1994 ψηφίστηκε και προέβλεπε την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο Γυμνάσιο ενώ το Π.Δ. 8/1995 και Π.Δ. 121/1995 προέβλεπαν την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο Δημοτικό. Στις τάξεις Γ' και Δ' παραμένει η αλφαβητική κλίμακα Α', Β' Γ' και Δ' ενώ για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' εφαρμόζεται και η βαθμολογική κλίμακα 1-10. Σχετικά με την Περιγραφική Αξιολόγηση δεν ήταν δυνατό να έχει θετική προοπτική καθώς δεν υπήρξε ούτε πιλοτική εφαρμογή ούτε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά υποχρεωτική διεξαγωγή σε όλα τα σχολεία. Λανθασμένα μπαίνει και η ποσοτική διαβάθμιση 1-4 στους ελέγχους προόδου των μαθητών καθώς λειτουργεί ως βαθμολογία στην συνείδηση του μαθητή και του γονέα. Έτσι, τα επιστημονικά δεδομένα και οι επισημάνσεις που ήταν αντίθετα σε αυτή την εμμονή συνύπαρξης βαθμολογίας και περιγραφικής αξιολόγησης αγνοήθηκαν παντελώς από τους υπεύθυνους. Από την μεριά της η Δ.Ο.Ε. προτάσσει οικονομικά και εργασιακά αιτήματα και όχι παιδαγωγικά και ζητά από τους εκπαιδευτικούς να απέχουν από την εφαρμογή του νέου μέτρου αξιολόγησης. Το Υπουργείο, από την πλευρά του, υποχώρησε γρήγορα και εύκολα χωρίς να επιμένει στα αρχικά σχέδιά του επιλέγοντας την εφαρμογή της προαιρετικά. Τελικά οι αντιλήψεις που επιζητούν ως κυρίαρχα στοιχεία στην εκπαιδευτική διαδικασία την απομνημόνευση και την μετωπική διδασκαλία, υπερισχύουν με μαθητές που θεωρούνται ως αποκλειστικά υπεύθυνοι για την αποτυχία τους και με ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εθελουφλεί μπροστά στην ανεπάρκεια και την ακαταλληλότητά του (Κασσωτάκης, 1995).

Στην σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα η υλοποίηση της Περιγραφικής Αξιολόγησης και η αποτύπωση γραπτώς και σε τακτά χρονικά διαστήματα της επίδοσης των μαθητών παραμένει ουσιαστικά αδρανής και εφαρμόζεται μόνο κατά την προφορική ενημέρωση των γονέων, κάτι που γινόταν έτσι κι αλλιώς. Τελευταία προσπάθεια εφαρμογής της Περιγραφικής Αξιολόγησης είναι το πιλοτικό πρόγραμμα του Ι.Ε.Π. που υλοποιήθηκε κατά

το σχολικό έτος 2017 – 2018, του οποίου τα συμπεράσματα θα αποτελέσουν ισχυρό κριτήριο εισαγωγής της στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2018).

Συχνά υποστηρίζεται ότι η Περιγραφική Αξιολόγηση αποτελεί μια καινοτόμο διαδικασία των τελευταίων ετών. Όμως, όπως αποδεικνύεται από τα παραπάνω η εφαρμογή της έχει ξεκινήσει από παλιά καθώς φαίνεται ότι αποτελούσε απαίτηση της εποχής και σιγά σιγά επανέρχεται στο προσκήνιο. Από την δεκαετία του '70 αρχίζει να εφαρμόζεται στα Δημοτικά σχολεία των περισσότερων χωρών της Ευρώπης (Χανιωτάκης, 1999).

### **3.2.2. Εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε άλλες χώρες**

Είναι πολύ σημαντικό να ερευνήσουμε την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε άλλες χώρες της Ευρώπης προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό έχει προχωρήσει η εφαρμογή της σε σχέση με την Ελλάδα. Η έρευνα έγινε κατά βάση στο ευρωπαϊκό δίκτυο EURYDICE (European Commission, 2018) και την εγκυκλοπαίδεια EURYPEDIA – Ευρωπαϊκή Εγκυκλοπαίδεια των Εθνικών Εκπαιδευτικών Συστημάτων (Cedefop, 2011) και τα στοιχεία που αναζητήθηκαν αφορούν σαράντα ένα συνολικά εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία λειτουργούν σε τριάντα επτά ευρωπαϊκές χώρες. (Μπαμπινιώτης, 1994)

Σύμφωνα με την επεξεργασία και την ανάλυση των στοιχείων που έγινε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2016) διαπιστώνονται τα εξής:

- Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης γίνεται διαγνωστική, διαμορφωτική και συγκριτική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είτε με περιγραφικό είτε με ποσοτικό τρόπο ή γίνεται συνδυασμός και των δυο.
- Στην Κύπρο δεν καταγράφονται ούτε περιγραφικά ούτε βαθμολογικά στοιχεία σε επίσημα βιβλία μιας σχολικής μονάδας, ούτε δίνεται πληροφόρηση με τη μορφή της Σχολικής Έκθεσης Προόδου (Σ.Ε.Π.) σε καμιά τάξη του Δημοτικού.
- Στην συντριπτική πλειοψηφία των χωρών η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κοινοποιείται με την μορφή Σ.Ε.Π. είτε ενδιάμεσα είτε στο τέλος του σχολικού έτους σε όλες ή σε κάποιες τάξεις (με βαθμούς ή με περιγραφικά στοιχεία ή με συνδυασμό και των δύο).
- Σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Γερμανίας, Αγγλίας, Λετονίας, Ουαλίας, Πολωνίας, Λιθουανίας κ.α. δίνεται στους γονείς των μαθητών περιγραφική έκθεση.
- Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Ιρλανδίας, της Αγγλίας, της Ουαλίας κ.α. επιχειρούν να εντάξουν στο δελτίο προόδου του μαθητή εκτός από την βαθμολογία και

βαθμολογία – περιγραφές στα κύρια μαθήματα προκειμένου να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια την προσπάθεια των μαθητών.

- Υπάρχουν χώρες όπως η Μάλτα, η Ολλανδία, η Πολωνία κ.α. όπου η κεντρική εκπαιδευτική αρχή δίνει οδηγίες σχετικά με τον τρόπο που θα αποτιμηθεί η επίδοση των μαθητών. Σε άλλες χώρες όπως η Σουηδία, η Φινλανδία και η Τσεχία για την διαδικασία αυτή αποφασίζει το ίδιο το σχολείο.
- Σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Σουηδία, Φινλανδία) οι σχολικές μονάδες έχουν την πλήρη αυτονομία να επιλέξουν τον τρόπο, τα εργαλεία αξιολόγησης αλλά και το δελτίο προόδου που θα δοθεί στο τέλος του σχολικού έτους.
- Στις χώρες που παρέχεται αυτονομία του καθορισμού του δελτίου προόδου που θα δοθεί στο τέλος του σχολικού έτους υπάρχει ένας αριθμός σχολείων στην Λιθουανία και τη Σουηδία που για να αποτυπωθεί η επίδοση του μαθητή δεν χρησιμοποιούνται βαθμοί αλλά χρώματα ή αστεράκια.
- Τέλος υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα όπως αυτό της Πορτογαλίας όπου η συμπλήρωση του δελτίου προόδου γίνεται από τον υπεύθυνο δάσκαλο, ενώ στα γερμανόφωνα σχολεία του Βελγίου και στην Λετονία γίνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην συγκεκριμένη τάξη σε συνεργασία και με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Μερικά επιπρόσθετα στοιχεία σχετικά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

Μορφή αξιολόγησης	Εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εφαρμόζεται
Περιγραφική αξιολόγηση στις μικρές τάξεις και αριθμητική στις πιο μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου	Γερμανία, Λετονία, Πολωνία, Αγγλία, Ουαλία
Αριθμητική αξιολόγηση σε όλες τις τάξεις	Κροατία, Αυστρία, Τσεχία
Περιγραφική αξιολόγηση σε όλες τις τάξεις	Λιθουανία
Παροχή αυτονομίας στη σχολική μονάδα σε σχέση με τη μορφή αξιολόγησης	Σουηδία, Φινλανδία (αριθμητική ή περιγραφική ή και τα δύο)
Αποτίμηση με χαρακτηρισμό (π.χ., καλή, πολύ καλή κ.λπ.)	Ισπανία
Καταρτισμός ατομικού προγράμματος μαθητή για αδύνατα παιδιά	Σουηδία, Γερμανία,
Καταρτισμός εθνικών δοκιμών τα οποία και αξιοποιούνται από τα σχολεία, είτε σε υποχρεωτική είτε σε προαιρετική βάση, στην τελευταία τάξη του Δημοτικού Σχολείου μόνο	Βέλγιο, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Αυστρία, Ρουμανία, Πολωνία, Σλοβενία, Φινλανδία, Ισπανία
Καταρτισμός εθνικών δοκιμών τα οποία και αξιοποιούνται από τα σχολεία, είτε σε υποχρεωτική είτε σε προαιρετική βάση, σε δύο ή περισσότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου	Βουλγαρία, Δανία, Εσθονία, Γαλλία, Λετονία, Αγγλία, Σκωτία, Ουαλία, Ιρλανδία, Ουγγαρία, Πορτογαλία, Νορβηγία

Πίνακας 1: Μορφές αξιολόγησης στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2016)

Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης προκειμένου να έχουν την δυνατότητα να παρακολουθούν την απόδοση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε εξωτερικά δοκίμια, σε συνδυασμό με τα ευρήματα σχολικών αξιολογήσεων. Περισσότερο από το 50% των ευρωπαϊκών χωρών κατασκευάζουν δοκίμια για τους μαθητές με στόχο την επίβλεψη της απόδοσης του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Ranguelov, De Coster, Norani, & Paolini, 2012).

### **3.3. Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης**

Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί το μέσο αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή που μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Τα πλεονεκτήματά της είναι τα παρακάτω:

- Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998) επανατροφοδοτεί τον μαθητή με στόχο την ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την ενίσχυσή του, αφού είναι γραμμένη με απλό τρόπο, ώστε να γίνεται εύκολα κατανοητή από τον μαθητή. Η περιγραφική αξιολόγηση απευθύνεται πρώτα στον μαθητή για να του επισημάνει όχι μόνο τις αδυναμίες του αλλά και την προσπάθεια που έχει καταβάλει ζητώντας του ταυτόχρονα να ενεργοποιηθεί ακόμη περισσότερο προκειμένου να βελτιώσει περαιτέρω την εικόνα του. Έτσι ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται γι' αυτόν με συνέπεια όχι μόνο να ισχυροποιούνται οι δεσμοί μεταξύ τους αλλά και να βελτιώνεται το κλίμα μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα αν ένας μαθητής πάρει στο μάθημα της Γλώσσας «Καλά 6» ούτε ο λεκτικός αλλά ούτε και ο αριθμητικός προσδιορισμός του παρέχει ουσιαστική πληροφόρηση για τις δυνατότητές του. Αντίθετα ένας περιγραφικός χαρακτηρισμός: «Οι επιδόσεις σου στην Γραμματική έχουν βελτιωθεί πολύ σε σχέση με το προηγούμενο τρίμηνο» παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση και αποτελούν ένα κίνητρο βελτίωσης καθώς διαπιστώνει ότι η προσπάθεια που έκανε αποτυπώθηκε και αναγνωρίστηκε από τον εκπαιδευτικό. Η σύγκριση πλέον δεν γίνεται με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης αλλά μόνο με τον ίδιο του τον εαυτό, ενισχύοντας την αυτογνωσία και αυτοαντίληψή του..

- Περιγράφει αναλυτικά, με σαφήνεια και διαφοροποιημένα τις συνολικές επιδόσεις του μαθητή σε σύγκριση με τον βαθμό ο οποίος μας δίνει πολύ λίγες πληροφορίες για το είδος των επιδόσεων, για ιδιαίτερες δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή. Π.χ. δύο μαθητές παίρνουν «Άριστα 9» στο μάθημα της Γλώσσας. Ο βαθμός αυτός δεν είναι σε θέση να μας πληροφορήσει ποια είναι τα δυνατά σημεία των μαθητών και ποια τα αδύνατα. Είναι και οι δύο το ίδιο καλοί στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην ορθογραφία, στην κατανόηση γραπτού κειμένου, στην παραγωγή προφορικού λόγου; Με την πρώτη ματιά και οι δύο μαθητές φαίνεται να είναι

άριστοι σε όλα, η πραγματικότητα όμως ίσως είναι τελείως διαφορετική με τον πρώτο μαθητή να είναι άριστος στην παραγωγή γραπτού λόγου και την ορθογραφία και να υστερεί στην κατανόηση του γραπτού κειμένου και την παραγωγή προφορικού λόγου. Το αντίστροφο μπορεί να συμβαίνει στον δεύτερο μαθητή. Με την περιγραφική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός με απλές παρατηρήσεις βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει τα δυνατά και αδύνατά του σημεία και να ενεργοποιηθεί προκειμένου να βελτιώσει τις αδυναμίες του.

- Παρέχει άμεση ενημέρωση στους γονείς για τις μαθησιακές ικανότητες τις αδυναμίες του παιδιού τους αλλά και τη συμπεριφορά τους μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο όπως είναι το σχολείο.

- Πληροφορεί τους επόμενους εκπαιδευτικούς του μαθητή για την απόδοσή που είχε ο μαθητής τα προηγούμενα σχολικά έτη παρέχοντάς τους με αυτόν τον τρόπο βοήθεια για να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις επιδόσεις του. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να έχει προσωπική άποψη για την εικόνα του μαθητή, όμως στον σχηματισμό ή και τη βελτίωση αυτής οι πληροφορίες των συναδέλφων μπορούν να αποβούν μια σημαντική βοήθεια.

- Επανατροφοδοτεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό καθώς με την περιγραφική αξιολόγηση μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να έχει σαφή εικόνα της προσωπικότητας και των ικανοτήτων κάθε μαθητή, με στόχο να βρει πιθανούς τρόπους βοήθειας, να ασχοληθεί με τους αδύνατους μαθητές, να παρέχει εξατομικευμένη ενίσχυση αποφεύγοντας έτσι την ομοιόμορφη διδασκαλία.

- Η περιγραφική αξιολόγηση έχει ως στόχο να βοηθήσει τον μαθητή στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και όχι να βαθμολογεί τις επιδόσεις του. Λειτουργεί ως αποτρεπτικός παράγοντας της βαθμοθηρίας που παρατηρείται σήμερα αλλά και του υπερβολικού ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές καθώς αυτό που ενδιαφέρει είναι η πορεία του μαθητή προς τη γνώση και την κατάκτηση αυτής. Οι βαθμοί προκαλούν σε μαθητές και γονείς άγχος, αγωνία και φόβο, ενώ η περιγραφική αξιολόγηση επιφέρει την ηρεμία ωθώντας τους μαθητές στη συνεργασία, την αλληλεγγύη και τη χαρά της μάθησης (Κωνσταντίνου, 2000).

- Επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να περιγράψει ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο (π.χ. συνεργασία), το οποίο δεν είναι δυνατό να αποδοθεί με λεκτικούς ή αριθμητικούς χαρακτηρισμούς (Κωνσταντίνου, 2000).

- Παρέχει συγκεκριμένα στοιχεία για τον βαθμό προσέγγισης των στόχων του Προγράμματος Σπουδών, την αξιολόγησή τους αλλά και για όσους παράγοντες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη ή μη των στόχων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017b).



### **3.4. Τα μειονεκτήματα της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης**

Η περιγραφική αξιολόγηση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συγκεντρώνει πλεονεκτήματα τα οποία την καθιστούν ως το μέσο που αποτυπώνει με σαφήνεια και πληρότητα την επίδοση του μαθητή. Όμως υπάρχουν και σημεία στα οποία εστιάζονται τα επικριτικά σχόλια που δέχεται η περιγραφική αξιολόγηση τα οποία σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000) είναι τα εξής:

- Η περιγραφική αξιολόγηση έχει πολλά ερμηνευτικά πεδία, αφού αναφέρεται τόσο στις επιδόσεις του μαθητή στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα όσο και σε δεξιότητες όπως την προσπάθεια, τη συμμετοχή, τη συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται σε λανθασμένα συμπεράσματα και εκτιμήσεις.
- Υπάρχει πάντα κίνδυνος ο εκπαιδευτικός κατά την περιγραφική αξιολόγηση να δημοσιεύσει μειωτικούς χαρακτηρισμούς για τον μαθητή, όπως αδιάφορος, επιπόλαιος και να υπεισέλθει στην προσωπική ζωή του ίδιου και της οικογένειάς του.
- Οι εκφράσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν την επίδοση και την συμπεριφορά του μαθητή είναι στερεότυπες και τυποποιημένες.
- Ο χρόνος συμπλήρωσης των περιγραφικών εκθέσεων από πλευράς εκπαιδευτικών είναι περισσότερος σε σχέση με άλλες μορφές αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό είναι και η αιτία που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις.
- Όταν ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει για πρώτη φορά μια τάξη σχηματίζει αρνητική εντύπωση για έναν μαθητή που έχει αρνητική αξιολόγηση από τους προηγούμενους συναδέλφους του. Αυτό έχει ως συνέπεια ο εκπαιδευτικός να είναι επιφυλακτικός απέναντι στον μαθητή και ιδιαίτερα αρνητικός αν κάποια στιγμή αυτός ο μαθητής εμφανίσει αρνητική συμπεριφορά στην τάξη.
- Οι αρνητικές περιγραφικές εκθέσεις του εκπαιδευτικού που φυλάσσονται σε ατομικό φάκελο στα αρχεία της σχολικής μονάδας ίσως αποβούν ανασταλτικός παράγοντας για τη μελλοντική εξέλιξη και σταδιοδρομία του μαθητή.
- Οι γονείς των μαθητών πολλές φορές δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τις περιγραφικές επισημάνσεις των εκπαιδευτικών είτε λόγω ελλιπούς μόρφωσης είτε λόγω του γεγονότος ότι έχουν επηρεαστεί πολύ από την αριθμητική αξιολόγηση.

### 3.5. Προϋποθέσεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης

Όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης (1997) η περιγραφική αξιολόγηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό δεξιότητες παρατήρησης, περιγραφής και καταγραφής της συμπεριφοράς του μαθητή. Όμως η εκπαίδευσή του δεν τον έχει τροφοδοτήσει με τέτοιες δεξιότητες. Άρα, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της βασικής εκπαίδευσής τους να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα ή να έχουν επιμορφωθεί με βραχύχρονα και εντατικά σεμινάρια, κυρίως σε τέσσερις άξονες οι οποίοι σχετίζονται με την περιγραφική αξιολόγηση και είναι οι εξής:

**A) Κριτήρια.** Ο εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση θα πρέπει να έχει καθορίσει από την αρχή τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογήσει τις μορφές συμπεριφοράς του μαθητή, ειδάλλως η αξιολόγηση δεν θα είναι αξιόπιστη και αντικειμενική.

**B) Παρατήρηση.** Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει μέσα από συστηματική εξάσκηση να εκτελεί διαφοροποιημένη και πολύπλευρη παρατήρηση του μαθητή σε διάφορα περιστατικά της σχολικής ζωής του όπως το μάθημα, το διάλειμμα και το παιχνίδι, χρησιμοποιώντας μέσα και τεχνικές παρατήρησης (φύλλα παρατήρησης).

**Γ) Περιγραφή.** Ο εκπαιδευτικός, στην φάση αυτή, καταγράφει όλα όσα παρατηρεί στα ατομικά δελτία των μαθητών, χωρίς να τα αξιολογεί. Η τελική αξιολόγηση θα γίνει στο τέλος του τριμήνου ή του έτους για να είναι πιο αντικειμενική και αξιόπιστη αφού θα είναι απαλλαγμένη από διάφορα συναισθήματα της στιγμής που προκύπτουν από την συμπεριφορά του μαθητή. Έχει διαπιστωθεί ότι η αξιολόγηση για να είναι αξιόπιστη θα πρέπει να διαχωρίζεται από την περιγραφή και την καταγραφή.

**Δ) Αξιολόγηση.** Ο εκπαιδευτικός αφού έχει καταγράψει με ακρίβεια τη συμπεριφορά του μαθητή, μπορεί να τον αξιολογεί στα τακτά χρονικά διαστήματα. Υπάρχει, φυσικά, πιθανότητα να γίνουν λάθη, τόσο στην παρατήρηση, την καταγραφή όσο και στην αξιολόγηση. Ο πιο μεγάλος όμως κίνδυνος αποτυχίας του μέτρου, είναι οι τυποποιημένες διατυπώσεις στις περιγραφικές εκθέσεις αξιολόγησης, οι οποίες θα μας οδηγούσαν σε επίπεδα πληροφόρησης όμοια με αυτά των βαθμών, μένοντας έτσι μακριά από την ουσία.

Ο εκπαιδευτικός όταν περιγράφει την εργασιακή, συναισθηματική, γνωστική και νοητική συμπεριφορά του μαθητή θα πρέπει:

- Να λαμβάνει υπόψη του τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Bartnitzky & Christiani, 1987).

- Να μη χρησιμοποιεί ακραίες εκφράσεις και χαρακτηρισμούς, ούτε θετικούς ούτε αρνητικούς, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ωραιοποίηση των καταστάσεων ή στιγματισμό του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000).

- Να είναι σίγουρος ότι όσα γράφει είναι αποτέλεσμα συστηματικής παρατήρησης και η αξιολόγηση να είναι με τέτοιο τρόπο διατυπωμένη, ώστε να κατευθύνει και να παροτρύνει σε περισσότερη προσπάθεια τον μαθητή (Καψάλης, 1994).

- Να κατανοήσει ότι κατά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης πρέπει να μεταβάλει και την μέθοδο της διδασκαλίας καθώς θα πρέπει να υπάρχει ποικιλομορφία διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών και υλικού, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η ανάδειξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με έρευνα της Αγγελοπούλου (2004), θέτουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, προκειμένου να εφαρμοστεί με ορθό τρόπο η περιγραφική αξιολόγηση:

- ✓ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- ✓ Ενημέρωση των γονέων και των μαθητών για την περιγραφική αξιολόγηση.
- ✓ Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και περιορισμό της ύλης.
- ✓ Μείωση του αριθμού των μαθητών.
- ✓ Ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών μέσων.
- ✓ Αύξηση των μηνιαίων αποδοχών των εκπαιδευτικών.
- ✓ Πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης πανελλαδικά σε επιλεγμένα σχολεία.
- ✓ Σταθερό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών χωρίς συχνές αλλαγές που μόνο σύγχυση προκαλούν.

Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη βαθμολογία, με την παράλογη απαίτηση, κυρίως από την πλευρά των γονέων, να είναι η καλύτερη για τα παιδιά τους. Αυτό οφείλεται κυρίως στη διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Για να υπάρχουν όμως προϋποθέσεις επιτυχίας στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης θα πρέπει να υπάρξει ενημέρωση των γονέων των μαθητών καθώς σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει έντονη αντίδραση, κυρίως σε μέτρα που δε γνωρίζουν από την εποχή που ήταν μαθητές, προβάλλοντας την δική τους εμπειρία σαν την πιο ιδανική. Είναι αναγκαίο να προηγηθεί συστηματικός και αξιόπιστος σχεδιασμός, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές λειτουργίες και πάνω απ' όλα τα αποτελέσματά της να είναι παιδαγωγικά

επωφελή τόσο για τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται όσο και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν την αποστολή να την υλοποιήσουν (Κωνσταντίνου, 2017).

### **3.6. Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο**

Ο σκοπός της αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο καθορίζεται μέσα από το Π.Δ. 462/1991 σύμφωνα με το οποίο είναι :

- ✓ Η ενθάρρυνση και η ορθή αυτοαντίληψη του μαθητή.
- ✓ Η διάγνωση των ικανοτήτων αλλά και των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.
- ✓ Η συνεχής ανατροφοδότηση της διδασκαλίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017b) βασικοί σκοποί της περιγραφικής αξιολόγησης είναι :

- ✓ Να συνειδητοποιήσει ο μαθητής την πρόοδό του, ώστε να βελτιώσει τις επιδόσεις του.
- ✓ Να εκτιμήσει ο εκπαιδευτικός τον βαθμό επίτευξης των αρχικών διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και να αντλήσει πληροφορίες για την αποτίμηση της διδασκαλίας και της μάθησης με σκοπό την αναμόρφωσή της.
- ✓ Να ενημερώνονται οι γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους

Άρα η περιγραφική αξιολόγηση βρίσκεται πιο κοντά προς τους βασικούς παιδαγωγικούς σκοπούς της αξιολόγησης, αφού συμβάλλει καλύτερα στην επίτευξη των σκοπών του σχολείου, βοηθά τον μαθητή να γνωρίσει τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντά του, τον ενθαρρύνει και τον βοηθά εξατομικευμένα.

Όμως, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000) ανασταλτικός παράγοντας της πρακτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Το σχολείο, το οποίο είναι δημιούργημα της κοινωνίας, έχει χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες τα οποία προκύπτουν από την επιρροή των πολιτικών, ιστορικών, πολιτισμικών και οικονομικών παραγόντων της. Σήμερα το σχολείο δεν αξιολογεί τον μαθητή σύμφωνα με τις ατομικές και κοινωνικοποιητικές ιδιαιτερότητές του ή τις προσπάθειες που καταβάλλει μέσα στην τάξη, αλλά σύμφωνα με το έργο που παράγει και το οποίο προκύπτει από την στείρα απομνημόνευση της ύλης των σχολικών εγχειριδίων ή των σημειώσεων από όσα παραδίδει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έτσι είναι φυσικό , από τη στιγμή που το ελληνικό σχολείο επιζητά επιδόσεις και εξετάσεις για να αξιολογηθεί το έργο του μαθητή, να εφαρμόζεται η βαθμολογία ή οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί και όχι η περιγραφική αξιολόγηση. Νομιμοποιείται

έτσι η αντίληψη ότι ο μαθητής δε μαθαίνει στο σχολείο, αλλά συνεχώς βρίσκεται υπό εξέταση για την οποία εξασκείται. Αποκλειστικός σκοπός όλων των σχολικών διαδικασιών είναι η καλύτερη προετοιμασία του μαθητή για τις τελικές εξετάσεις που θα τον βοηθήσουν να εισαχθεί στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας. Σε αυτή την περίπτωση σημαντικός είναι και ο ρόλος του «φροντιστηρίου» που για να επιτευχθεί ο τελικός στόχος για τον μαθητή, το σχολείο καθίσταται, τυπικό, υποχρεωτικό και συμπληρωματικό. Η υποβάθμιση του δημόσιου σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον μαθητή, ο οποίος έχοντας ως στόχο το «κυνήγι» της υψηλής βαθμολογίας, βρίσκεται σε κατάσταση πίεσης και καταπίεσης, Ο φόβος της αποτυχίας και στιγματισμού, τα αισθήματα αντιπαλότητας και ανταγωνισμού αποτελούν μια μόνιμη καθημερινή κατάσταση για τον μαθητή, ο οποίος ωθούμενος και από το οικογενειακό του περιβάλλον επιδιώκει μέσα από τις συνεχείς εξετάσεις να πετύχει την επαγγελματική του αποκατάσταση.

Γίνεται κατανοητό ότι, από την στιγμή που γονείς και κοινωνία ενδιαφέρονται μόνο για τις μορφές αξιολόγησης που στηρίζονται σε βαθμούς και όχι για το τι θα μάθουν τα παιδιά τους ή ποιες δεξιότητες και ενδιαφέροντα θα αναπτύξουν, είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση.

Ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο και γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί η ανεπαρκής παιδαγωγική και διδακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο μεταβιβαστή – αναπαραγωγού έτοιμων γνώσεων εφαρμόζοντας δασκαλοκεντρικές, παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και βαθμολογικές κλίμακες για την αξιολόγηση. Η πολιτεία, με κύριο εκφραστή το ΥΠ.Π.Ε.Θ., δεν προβληματίζεται με την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς το «πνεύμα» λειτουργίας του σημερινού σχολείου εξυπηρετείται με τη βαθμολογία και όχι με την περιγραφική αξιολόγηση. Χωρίς επιπλέον επιμόρφωση πάνω σε παιδαγωγικά ζητήματα και κυρίως σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση είναι αδύνατο ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να περιγράψει πτυχές της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή.

Η λειτουργική διάρθρωση των σχολείων είναι ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας για την περιγραφική αξιολόγηση. Τα προβλήματα προκαλούν κυρίως:

- ✓ Τα διαφοροποιημένα ωράρια (βάρδιες) ορισμένων σχολείων
- ✓ Η ύπαρξη ολιγοθέσιων σχολείων (π.χ. μονοθέσια, διθέσια) στα οποία αντιστοιχούν μειωμένες διδακτικές ώρες για ορισμένα γνωστικά αντικείμενα.
- ✓ Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητών σε κάθε τάξη ή τμήμα (1 εκπαιδευτικός προς 25-30 μαθητές)

- ✓ Η «πολυπραγμοσύνη» του δασκάλου που διδάσκει όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
- ✓ Η ελλιπής γραμματειακή υποστήριξη στα Δημοτικά Σχολεία.
- ✓ Η απουσία οικονομικών κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς.

Γενικά, για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, θα πρέπει να ανατραπούν στερεότυπες - παραδοσιακές αντιλήψεις, που αφορούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και γενικότερα του σχολείου στο σημερινό κοινωνικό-οικονομικό σύστημα. Το σχολείο οφείλει να αρχίσει να λειτουργεί ως ένας παιδαγωγικός οργανισμός δίνοντας έμφαση στην προσωπικότητα του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απαλλαγεί από τον γραφειοκρατικό – δημοσιούπαλληλικό ρόλο μέσα από τον οποίο αναδεικνύεται ως τυπικός αναπαραγωγός έτοιμων γνώσεων τις οποίες μεταβιβάζει στον μαθητή και να του παρέχεται επαγγελματική, οργανωτική και οικονομική ευχέρεια – αυτονομία, ώστε να μπορέσει απρόσκοπτα να εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2000).

### **3.7. Το πιλοτικό πρόγραμμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) προβαίνει στην υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018 σε 81 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο τίτλος του προγράμματος είναι «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2018).

#### **3.7.1. Σκοπός και στόχοι του πιλοτικού προγράμματος**

Σκοπός της συνολικότερης δράσης είναι η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο πρώτο έτος του Νηπιαγωγείου, στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο ως τη μορφή της αξιολόγησης που δίνει έμφαση στην ενθάρρυνση και ενίσχυση των μαθητών, στην ολόπλευρη ανάπτυξη, στην ανατροφοδότηση, στην κοινωνική και συνεργατική μάθηση, στην διαφοροποίηση και εξατομίκευση του τρόπου διδασκαλίας παρέχοντας σε μαθητές και μαθήτριες ίσες ευκαιρίες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017a).

Σύμφωνα με τους στόχους του πιλοτικού προγράμματος επιδιώκεται:

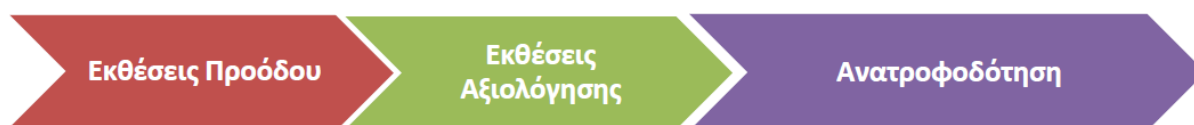
- Η αποτίμηση και προσαρμογή νέων μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης.
- Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιοποίηση νέων κατάλληλων στρατηγικών για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σεναρίων διδασκαλίας και διδακτικών μεθόδων.
- Η ενεργοποίηση των μαθητών και η εμπλοκή τους στις διαδικασίες της Περιγραφικής Αξιολόγησης.
- Η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της Περιγραφικής Αξιολόγησης.

- Η ανατροφοδότηση και η αξιοποίηση των συμπερασμάτων του πιλοτικού προγράμματος με σκοπό την διαμόρφωση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017a).

### 3.7.2. Περιγραφή του Προγράμματος

Η υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος περιλάμβανε:

- Επιμόρφωση των εκπροσώπων – συντονιστών των πιλοτικών σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα καθώς και ενημέρωση των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τον σκοπό και τη φιλοσοφία της Περιγραφικής Αξιολόγησης.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των πιλοτικών σχολείων από τον εκπρόσωπο – συντονιστή.
- Πιλοτική εφαρμογή του προτεινόμενου πλαισίου από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στις τάξεις τους.
- Προσαρμογή των προτεινόμενων τεχνικών και εργαλείων της περιγραφικής αξιολόγησης στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων, του διδακτικού έργου και των εκπαιδευομένων, με τις υποστηρικτικές συμβουλές της Επιστημονικής Επιτροπής του προγράμματος.
- Ενημέρωση και ανατροφοδότηση της Επιστημονικής Επιτροπής από την υπεύθυνη ομάδα πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος του σχολείου σχετικά με την πορεία υλοποίησής του.
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών των σχολείων που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα στην διαδικασία αποτίμησης των αποτελεσμάτων.



Σχήμα 1: Η διαδικασία της Περιγραφικής Αξιολόγησης (Πηγή: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017a)

Στο σχήμα 1 αποτυπώνεται η διαδικασία της Περιγραφικής Αξιολόγησης όπως αυτή λαμβάνει χώρα στην σχολική μονάδα.

Η Περιγραφική Έκθεση Προόδου των μαθητών/τριών συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και παραδίδεται σε γονείς και κηδεμόνες παράλληλα με τους ελέγχους προόδου.

Οι Εκθέσεις Αξιολόγησης (ανατροφοδότηση) των σχολείων χωρίζονται σε τρία στάδια:

1. **Αρχική Έκθεση Αξιολόγησης.** Συμπληρώνεται αμέσως μετά από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τον Εκπρόσωπο – Συντονιστή προκειμένου να γίνει μια αποτίμηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης και να επισημανθούν οι τυχόν ελλείψεις.

2. **Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης.** Συμπληρώνεται στην μέση του σχολικού έτους.

3. **Τελική Έκθεση Αξιολόγησης.** Συμπληρώνεται στο τέλος του σχολικού έτους προκειμένου να αποτυπωθούν τα αποτελέσματα από την πρώτη πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης και να γίνουν οι σχετικές παρατηρήσεις, να εντοπιστούν προβλήματα και αδυναμίες και να προταθούν λύσεις για την νέα σχολική χρονιά.

Πρόσβαση στις Εκθέσεις Αξιολόγησης έχουν μόνο τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, τα οποία, αφού επεξεργαστούν τα δεδομένα, θα συντάξουν τη συνολική έκθεση αξιολόγησης, η οποία τότε θα καταστεί προσβάσιμη όχι μόνο από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και από όλη την κοινωνία.

Σχετικά με την υποστήριξη του πιλοτικού προγράμματος παρέχεται μέσω της πλατφόρμας της Περιγραφικής Αξιολόγησης και της επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ των Εκπροσώπων – Συντονιστών και των Ομάδων του Προγράμματος με την Επιστημονική Επιτροπή (Ε.Ε.) (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017α).

### **3.7.3. Επιμορφωτικό Υλικό**

Για την υποστήριξη του προγράμματος εκπονήθηκαν τρεις τόμοι επιμορφωτικού υλικού, έναν για κάθε βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο), οι οποίοι περιλαμβάνουν το θεωρητικό πλαίσιο, τη διαδικασία εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης καθώς και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν. Σκοπός τους είναι να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος. Έτσι, μελετώντας τον Οδηγό της βαθμίδας στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός, θα μπορεί:

- ✓ Να κατανοήσει την λογική της περιγραφικής αξιολόγησης.
- ✓ Να εξοικειωθεί με τις μεθόδους διερεύνησης και συλλογής στοιχείων που αφορούν την αξιολόγηση καθώς και να καταστεί ικανός να ερμηνεύει και να αξιοποιεί αυτά τα στοιχεία.
- ✓ Να κατανοήσει την ανάγκη καθορισμού κριτηρίων και τις δυνατότητές τους στην διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης.
- ✓ Να είναι ικανός να αποτυπώνει και να συνθέτει το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, να εντοπίζει τους τομείς που κατάκτησε αλλά και αυτούς που χρειάζονται βελτίωση.

Πιο συγκεκριμένα οι Οδηγοί των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν:



- Τις βασικές θεωρητικές αρχές που διέπουν την περιγραφική αξιολόγηση.
- Τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή και την καταγραφή των στοιχείων της αξιολόγησης.
- Τα στάδια της περιγραφικής αξιολόγησης.
- Την διαδικασία της αποτύπωσης των αξιολογικών στοιχείων σε μια έκθεση προόδου.
- Τις επιμέρους διαστάσεις της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Τα έντυπα της έκθεσης προόδου.
- Τα κριτήρια και το πλαίσιο αξιολόγησης όπως προκύπτουν από το Πρόγραμμα Σπουδών.
- Τα σενάρια στα οποία περιγράφονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να συνθέσει το μαθησιακό προφίλ του μαθητή στην έκθεση προόδου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017a).

### **3.8. Επισκόπηση παρόμοιων ερευνών στην Ελλάδα**

Αν ανατρέξουμε στην ελληνική σχετική βιβλιογραφία, θα παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες αναφέρονται γενικότερα στους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών που προκύπτουν σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, το υπάρχον σύστημα αλλά και τις εναλλακτικές μορφές της. Το ενδιαφέρον όμως της παρούσας εργασίας εστιάζεται κυρίως στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αποτυπώσει με σαφήνεια και ακρίβεια την επίδοση του μαθητή βοηθώντας τον ταυτόχρονα να αναπτύξει την προσωπικότητά του.

Η Βλάχου (2015) σε ποιοτική έρευνά της, που πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό Γυμνάσιο της Αθήνας και παρουσιάστηκε στο 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης το 2015, είχε ως σκοπό να μελετήσει τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου αξιολόγησης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών και να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Επίσης, η μελέτη της είχε ως σκοπό να παρουσιάσει και ορισμένες προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της Περιγραφικής Αξιολόγησης όχι μόνο στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα αλλά και για σχολεία που θέλουν να την εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η Περιγραφική Αξιολόγηση είναι μια μέθοδος που έχει αθροιστικούς και διαμορφωτικούς σκοπούς. Ο αθροιστικός της σκοπός αφορά την αποτύπωση της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα κριτήρια, ώστε να παρέχονται σε μαθητές και γονείς ακριβείς πληροφορίες σχετικά με το μαθησιακό προφίλ των

μαθητών, κάτι το οποίο δεν μπορεί να επιτύχει η βαθμολογική κλίμακα. Θα πρέπει όμως, για να είναι έγκυρη η μέθοδος να αποσαφηνίζονται τα κριτήρια, να καταγράφονται συστηματικά τα δεδομένα ανά κριτήριο και να ελέγχεται η κοινή ερμηνεία των κριτηρίων από όλους τους χρήστες. Ακόμη, προτείνεται η επανεξέταση της διαβάθμισης των κριτηρίων ώστε να αποτυπώνεται ο τρόπος ανάπτυξης τους από τους μαθητές και να προσδιορίζεται το επόμενο στάδιο για την επίτευξη προόδου. Δεν μπορούμε να έχουμε ουσιαστικές πληροφορίες για το στάδιο της μαθησιακής ανάπτυξης και βελτίωσης των μαθητών, αν εστιάσουμε στην συχνότητα εμφάνισης των κριτηρίων και όχι στον τρόπο κατάκτησής τους.

Η έρευνα του Αναστασόπουλου (2006), η οποία διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς των νομών Θεσπρωτίας και Ιωαννίνων, κατέληξε στο βασικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην Περιγραφική Αξιολόγηση αλλά ανέτοιμοι και μη επαρκώς καταρτισμένοι για να την εφαρμόσουν. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τα μέσα αξιολόγησης που ισχύουν, αναφέροντας ότι η περιγραφική αξιολόγηση θα ήταν καλύτερη ως αναγκαίο κακό. Δεν γνωρίζουν επαρκώς τις απαιτήσεις της περιγραφικής αξιολόγησης, δηλώνοντας ότι είναι «κατ' αρχήν» θετικοί απέναντι της. Καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί, μόλις αντιληφθούν τις απαιτήσεις της, ίσως τότε διαμορφώσουν διαφορετική θέση.

Η Χρυσανθακοπούλου (2018) προχώρησε σε έρευνα για την αναγκαιότητα της εφαρμογής της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο Γυμνάσια σε εκπαιδευτικούς του Νομού Αχαΐας. Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με θετικό πρόσημο την περιγραφική αξιολόγηση και την συμβολή της ειδικά στην αυτογνωσία που αποκτά ο μαθητής μέσα από τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης. Αναπτύσσουν όμως και προβληματισμούς αναφερόμενοι στην έλλειψη χρόνου και στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της που αυξάνουν πάρα πολύ τον όγκο εργασίας τους. Επίσης ο εργασιακός βίος των εκπαιδευτικών, που οι περισσότεροι είναι μεγάλης ηλικίας, με την αύξηση του ωραρίου και τον αριθμό των παιδιών ανά τμήμα, τη μετάβαση από το ένα σχολείο στο άλλο, την εργασιακή ανασφάλεια και την απαξίωση του έργου των εκπαιδευτικών τους κάνει ιδιαίτερα επιφυλακτικούς απέναντι στην Περιγραφική Αξιολόγηση. Μέσα από την έρευνα επιβεβαιώθηκε και το μακροχρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών για βελτίωση των συνθηκών εργασίας, το οποίο, όταν ικανοποιείται μπορεί, να λειτουργήσει ως κίνητρο υλοποίησης τέτοιων χρονοβόρων και απαιτητικών διαδικασιών, όπως η Περιγραφική Αξιολόγηση.

Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί τμήμα της έρευνας της Αλεξίου (2013), στην οποία επιχειρείται να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Ιωαννίνων, σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και συγκεκριμένα για την πιθανότητα να

εφαρμόζουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης, όπως η περιγραφική και οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά, ώστε να εισαχθούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι οι δύο βασικοί ερευνητικοί στόχοι της μελέτης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν το 67,1% των εκπαιδευτικών δεν έχει χρησιμοποιήσει την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος είτε γιατί δεν την γνωρίζουν είτε γιατί, ενώ την γνωρίζουν, δεν ξέρουν πώς να την χρησιμοποιήσουν είτε γιατί θεωρούν ότι οι παραδοσιακές μορφές αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή είναι πιο αποτελεσματικές. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν επιθυμεί να χρησιμοποιεί την περιγραφική αξιολόγηση αλλά ποσοτικά μεγέθη για την αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή. Θεωρούν ότι η χρήση γραμματικών και αριθμητικών κλιμάκων είναι μια οικεία τεχνική που δεν απαιτεί πολύ χρόνο και ικανοποιεί μαθητές και γονείς, οι οποίοι θα ήταν πολύ επιφυλακτικοί σε περίπτωση που άλλαζε ο τρόπος αποτύπωσης της επίδοσης των μαθητών. Τέλος, πιστεύουν σε ποσοστό 73,3% ότι χρειάζονται επιμόρφωση για να την εφαρμόσουν.

Η Μαραγκόζη (2017) πραγματοποιώντας έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Θεσσαλονίκης και Πέλλας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης αλλά αν μαθητές και γονείς, οι οποίοι επιθυμούν και την ύπαρξη βαθμολογίας, δεν αλλάξουν στάση και νοοτροπία, τότε πολύ δύσκολα θα προχωρήσει το σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας για την επίσημη εισαγωγή της στα σχολεία της Ελλάδας.

Τέλος, η Ελευθεράκη (2018) διερεύνησε με ημιδομημένες συνεντεύξεις τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας. Περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών (32%) δήλωσε ότι θα προτιμούσε την περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο αποτύπωσης της τελικής αξιολόγησης των μαθητών και ένα άλλο 21% θα προτιμούσε να συνεχιστεί η αριθμητική βαθμολογία αλλά με την προσθήκη και της περιγραφικής αξιολόγησης. Το συμπέρασμα που καταλήγει η έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την αριθμητική αξιολόγηση.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό από τα παραπάνω ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της περιγραφικής αξιολόγησης ως προς την αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή και την διαμόρφωση του μαθησιακού προφίλ του, εμφανίζονται όμως αρκετά προβληματισμένοι ως προς την εφαρμογή της κυρίως λόγω του όγκου εργασίας και της ελλιπούς επιμόρφωσής τους.

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

#### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

##### 4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Χωρίς αμφιβολία η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι ένα από τα πιο πολύπλοκα προβλήματα της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στόχος της η βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος αλλά και η ενίσχυση της προσωπικότητας του μαθητή. Όμως σήμερα η αξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση έχει χάσει την παιδαγωγική της λειτουργία, ώστε τα αποτελέσματα που επιφέρει να είναι τα αντίθετα. Συναισθήματα άγχους, άρνησης και φόβου προκαλούνται στους μαθητές από τη στιγμή που κύριος στόχος των μαθητών είναι η βαθμοθηρία και η ταξινόμηση ιεραρχικά των μαθητών μέσα στην τάξη (Pappa, 2018).

Το θέμα μάλιστα της εφαρμογής της Περιγραφικής Αξιολόγησης έχει μπει στην ζωή των εκπαιδευτικών από την στιγμή που διενεργούνταν το Πιλοτικό Πρόγραμμα του Ι.Ε.Π. σε 81 σχολικές μονάδες της χώρας κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018.

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ξάνθης σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση που προωθείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠ.Π.Ε.Θ). Πολλές φορές μέσα από τις συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών εκφραζόταν η άποψη ότι το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται σήμερα δεν δίνει την πλήρη εικόνα του μαθησιακού προφίλ του μαθητή, αφού μαθητές και γονείς ζητούν από τους εκπαιδευτικούς περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες, τις δυνατότητες αλλά και τα αδύνατα σημεία του μαθητή, στοιχεία που δεν μπορούν να αποτυπωθούν με έναν βαθμό ή έναν λεκτικό χαρακτηρισμό. Έτσι η παρούσα έρευνα θα βοηθήσει ώστε να «φωτιστεί» μια «θολή» εικόνα και να ξεκαθαρίσει περισσότερο η παρούσα κατάσταση σχετικά με το θέμα της αναγκαιότητας της περιγραφικής αξιολόγησης και τα συμπεράσματα τα οποία θα βγουν θα καταδείξουν τον έντονο προβληματισμό που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Ξάνθης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Τα ειδικά ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στα πλαίσια της έρευνας αυτής είναι:

- 1) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι «παραδοσιακές» μορφές αξιολόγησης του μαθητή;

- 2) Ποια αντίδραση θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έχουν οι γονείς στην εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο με δεδομένο ότι πρόκειται για μια πολύπλοκη και άγνωστη μορφή αξιολόγησης γι' αυτούς;
- 3) Η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών επηρεάζεται από τον χρόνο υπηρετήσής τους;
- 4) Πώς επηρεάζεται η εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης από την συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του;
- 5) Τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης από τον επόμενο εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει την τάξη, λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία προκαλώντας η ίδια την πραγμάτωσή της από τους μαθητές;

## 4.2 Μέθοδος ερευνητικής διαδικασίας

Για να υλοποιηθεί αυτή η έρευνα κρίθηκε αναγκαίο να γίνει ποσοτική έρευνα η οποία έχει ως σκοπό την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ διαφόρων παραμέτρων . Με την ποσοτική έρευνα μπορούμε να διερευνήσουμε διάφορα φαινόμενα με στατιστικές αναλύσεις, αριθμητικά δεδομένα και μαθηματικά μοντέλα. Το δείγμα που επιλέγεται προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα θεωρείται αντιπροσωπευτικό και επιδιώκεται γενίκευση σε ένα ευρύτερο πληθυσμό. Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο θεωρούμε ότι είναι το καταλληλότερο είναι το ερωτηματολόγιο επειδή είναι πιο εύκολο στην χρήση και αναλύεται πιο εύκολα σε σχέση με την συνέντευξη. Επίσης το ερευνητικό δείγμα που χρησιμοποιείται είναι μεγαλύτερο σε σχέση με άλλα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Σημαντικό πλεονέκτημα της ποσοτικής έρευνας θεωρείται η αντικειμενικότητα διότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο (Bryman, 1984).

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1) έχει διαμορφωθεί στα δεδομένα της παρούσας έρευνας έχοντας ως βάση το ερωτηματολόγιο της διπλωματικής εργασίας ειδίκευσης Αναστασόπουλου (2006) με θέμα «Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Περιγραφική Αξιολόγηση του μαθητή».

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 33 ερωτήσεις συνολικά χωρισμένες σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνουν 3 άξονες. Οι πρώτες 6 ερωτήσεις διερευνούν την γνώση των εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση.

Οι τρεις επόμενες ερωτήσεις αποτελούν τρεις άξονες και αναλύουν την Περιγραφική Αξιολόγηση και τα χαρακτηριστικά της. Η ερώτηση 7 αποτελεί τον πρώτο άξονα με 6 υποερωτήσεις και διερευνά τα χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης που θεωρούν

θετικά οι εκπαιδευτικοί και πόσο. Η ερώτηση 8 αποτελεί τον δεύτερο άξονα με 7 υποερωτήσεις και διερευνά τα χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης που θεωρούν αρνητικά και πόσο. Η ερώτηση 9 αποτελεί τον τρίτο άξονα με 7 υποερωτήσεις και διερευνά τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που θεωρούν ότι δρουν ανασταλτικά για τον εκπαιδευτικό και πόσο, προκειμένου να την εφαρμόσει στο σχολείο. Η ερώτηση 10 είναι μία υποθετική ερώτηση που διερευνά τις προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόζαν την Περιγραφική Αξιολόγηση αν αυτή καθιερωνόταν από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες εγγυώνται την ανωνυμία και οι απαντήσεις επεξεργάζονται με τη στατιστική ανάλυση. Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις είναι εύκολες στην απάντηση, αφού αυτό που απαιτείται από τους ερωτώμενους είναι να σημειώσουν στην κατάλληλη θέση την απάντηση που κρίνουν ορθή (Javeau, 2000). Οι κλίμακες που, ως επί το πλείστον, χρησιμοποιούνται στα ερωτηματολόγια ποσοτικών ερευνών είναι οι κλίμακες διάταξης (ordinal scales) (Ζαφειρόπουλος, 2015). Οι κλίμακες διάταξης είναι εργαλεία μέτρησης στάσεων και απόψεων, που αποτελούνται από ένα στοιχείο και σκοπό έχουν να καταγράψουν συνοπτικά, αλλά συγχρόνως με ακρίβεια, τις απόψεις των ερωτώμενων. Στην πραγματικότητα αποτελούν δείκτες μέτρησης απόψεων (Babbie, 2011).

Η ενότητα Α αποτελείται ερωτήσεις Likert, ερωτήσεις τύπου Likert και διχοτομικές κλίμακες. Οι κλίμακες Likert είναι κλίμακες συμφωνίας του ερωτώμενου με μία άποψη. Για να κατασκευαστούν κλίμακες τέτοιου τύπου διατυπώνεται καταφατικά μια πρόταση και ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας του με αυτή. Οι κλίμακες Likert έχουν συνήθως πέντε τιμές απαντήσεων, όμως στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιείται κλίμακα με τέσσερις τιμές (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ) διότι έτσι πιέζεται έμμεσα ο ερωτώμενος να επιλέξει από την μία ή την άλλη πλευρά (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Οι κλίμακες τύπου Likert είναι κλίμακες διάταξης, δηλαδή οι τιμές τους παρουσιάζουν διάταξη – κλιμάκωση από το ελάχιστο προς το πάρα πολύ και μετρούν ποιότητα, σημαντικότητα, ενδιαφέρον, ικανοποίηση, συχνότητα, το βαθμό που κάτι ισχύει κ.α. (Ζαφειρόπουλος, 2015). Στο ερωτηματολόγιό μας, σε αυτές του τύπου ερωτήσεις, χρησιμοποιήθηκε κλίμακα που μετρούσε την ικανοποίηση και τον βαθμό ισχύος.

Οι διχοτομικές κλίμακες είναι ερωτήσεις που επιδέχονται ως απάντηση μία από δύο δυνατές τιμές (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με την χρήση του εργαλείου Google Forms ([https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdKLMXhHGInpeL9XQilCpPTCGHIFC6wiw1pl8GXgiDkyG2Jnw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdKLMXhHGInpeL9XQilCpPTCGHIFC6wiw1pl8GXgiDkyG2Jnw/viewform?usp=sf_link)) τον Νοέμβριο του 2018 και διανεμήθηκε μέσω

των e-mail σχολικών μονάδων του Νομού Ξάνθης για να προωθηθεί στα e-mail των εκπαιδευτικών αφού πρώτα υπήρξε τηλεφωνική επαφή με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Τα ερωτηματολόγιο παρέμεινε διαθέσιμο προς συμπλήρωση από την 1<sup>η</sup> μέχρι την 21<sup>η</sup> Δεκεμβρίου του 2018, τελευταία ημέρα μαθημάτων πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων. Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε από το σπίτι, μέσω ενός προσωπικού ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο. Δεν υπήρξε κάποια οικονομική επιβάρυνση από την στιγμή που τα ερωτηματολόγια ήταν ηλεκτρονικής μορφής και απεστάλησαν με e-mail στους εκπαιδευτικούς που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας.

### **4.3.Μέθοδος δειγματοληψίας και συλλογής δεδομένων**

Η μέθοδος δειγματοληψίας η οποία επιλέχθηκε είναι η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, όπου στην έρευνα μπορεί να συμμετάσχει κάθε μέλος του πληθυσμού, αν το επιθυμεί (Creswell, 2016). Η μέθοδος αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευκαιριακή ή βολική (convenience sampling) και οι ερωτώμενοι εκδήλωσαν την προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα χωρίς να εκφράσουν καμία αντίρρηση. Προτιμήθηκε αυτή η ερευνητική τεχνική, γιατί δεν απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα για να πραγματοποιηθεί, έχει μηδαμινό κόστος και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν το έπραξαν με την θέλησή τους (Etikan, Musa, & Alkassim, 2015). Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι οι ερωτώμενοι πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ξάνθης.

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), το ιδανικό σε μια έρευνα θα ήταν να επιλέγαμε το δείγμα μας από ολόκληρο τον πληθυσμό που θέλουμε να διερευνήσουμε. Όμως, αυτό στις περισσότερες των περιπτώσεων μοιάζει ακατόρθωτο. Θα μπορούσαμε, παραδείγματος χάριν, να επιλέξουμε την απλή τυχαία δειγματοληψία ως μέθοδο, όπου το κάθε μέλος του πληθυσμού έχει τις ίδιες πιθανότητες με κάθε άλλο μέλος να επιλεγεί για το σχηματισμό του δείγματος. Διατηρούμε σε μια λίστα καταγεγραμμένα όλα τα μέλη του προς διερεύνηση πληθυσμού και διαλέγουμε με τυχαίο τρόπο το δείγμα που επιθυμούμε. Αυτή η διαδικασία μας διασφαλίζει ότι εμείς είμαστε αυτοί που επιλέγουμε τα στοιχεία του δείγματος και όχι αυτά εμάς. Όμως προκύπτουν διάφορα ερωτήματα όπως:

- Έχουμε πρόσβαση σε όλο τον προς διερεύνηση πληθυσμό;
- Υπάρχει η διάθεση από τους ερωτώμενους που επιλέχθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα;
- Υπάρχει η οικονομική ευχέρεια, ώστε να καλυφθεί το κόστος της έρευνας;

Γι' αυτό το λόγο οι περισσότεροι ερευνητές επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν την συγκεκριμένη μέθοδο δειγματοληψίας.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 173 και συμμετείχαν εθελοντικά στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών καταγράφηκαν, κωδικοποιήθηκαν και απαριθμήθηκαν και στην συνέχεια ακολούθησε η στατιστική ανάλυση. Οι πίνακες συχνοτήτων και οι πίνακες συσχετίσεων που συνόδευαν την διατύπωση - ανάλυση των συμπερασμάτων δημιουργήθηκαν από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων Statistical Package for the Social Sciences (S.P.S.S.).

#### **4.4. Περιορισμοί της έρευνας – Διευκρινίσεις**

Όλα τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στους εκπαιδευτικούς με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Πολλά όμως από αυτά δεν συμπληρώθηκαν από τους συναδέλφους είτε επειδή αδιαφόρησαν για την έρευνα είτε επειδή οι Διευθυντές/-ντριες των Σχολικών Μονάδων δεν τα προώθησαν στα προσωπικά τους e-mail. Επίσης, υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών με συνέπεια να μη γνωρίζουν πώς να συμπληρώσουν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ενώ άλλοι, παρά την επισήμανση ότι για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτείται χρόνος λίγων λεπτών, δεν είχαν διαθέσιμο χρόνο για να το συμπληρώσουν. Επιπλέον, υπήρξαν συνάδελφοι που δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο λόγω πολιτικής ιδεολογίας, αναφέροντας ότι η προσπάθεια που καταβάλλουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν έναν μεταπτυχιακό τίτλο αποτελεί μέρος της προσπάθειας που κάνει το ΥΠ.Π.Ε.Θ., ώστε να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, ένας θεσμός με τον οποίο διαφωνούν κάθετα.

Τέλος, μπορεί το δείγμα να περιορίζεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης, δείγμα πολύ μικρό απέναντι στον συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας, όμως τα αποτελέσματα της έρευνας είναι έγκυρα και αξιόπιστα και θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη, όχι μόνο από την Δ.Π.Ε. Ξάνθης αλλά και από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. προκειμένου να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Περιγραφική Αξιολόγηση.

#### **4.5. Παρουσίαση του δείγματος της έρευνας**

Σκοπός τους παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ξάνθης σχετικά με το αν η Περιγραφική Αξιολόγηση αποτελεί την «άλλη» αντίληψη για την αποτύπωση της



επίδοσης του μαθητή του Δημοτικού Σχολείου. Ένα βασικό στοιχείο που απασχολεί έναν ερευνητή είναι ο βαθμός ευκολίας ή δυσκολίας της πρόσβασης στο δείγμα του πληθυσμού που ερευνούμε και το μέγεθός του (Cohen κ.ά., 2007).

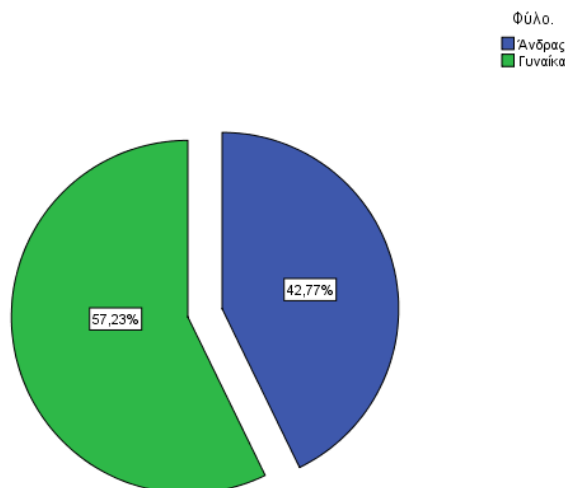
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ξάνθης, επειδή ο ερευνητής διαμένει στην Ξάνθη και είναι δάσκαλος του 14<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ξάνθης. Τα ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν με επιτυχία και υποβλήθηκαν στον ερευνητή ήταν 173.

Μετά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την καταγραφή των αποτελεσμάτων ακολουθεί παρακάτω η παρουσίαση και η ανάλυση του δείγματος το οποίο συμμετείχε στη έρευνα.

### 1. Σχετικά με το φύλο

Φύλο.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	CumulativePercent
Valid	Άνδρας	74	42,8	42,8	42,8
	Γυναίκα	99	57,2	57,2	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Φύλο



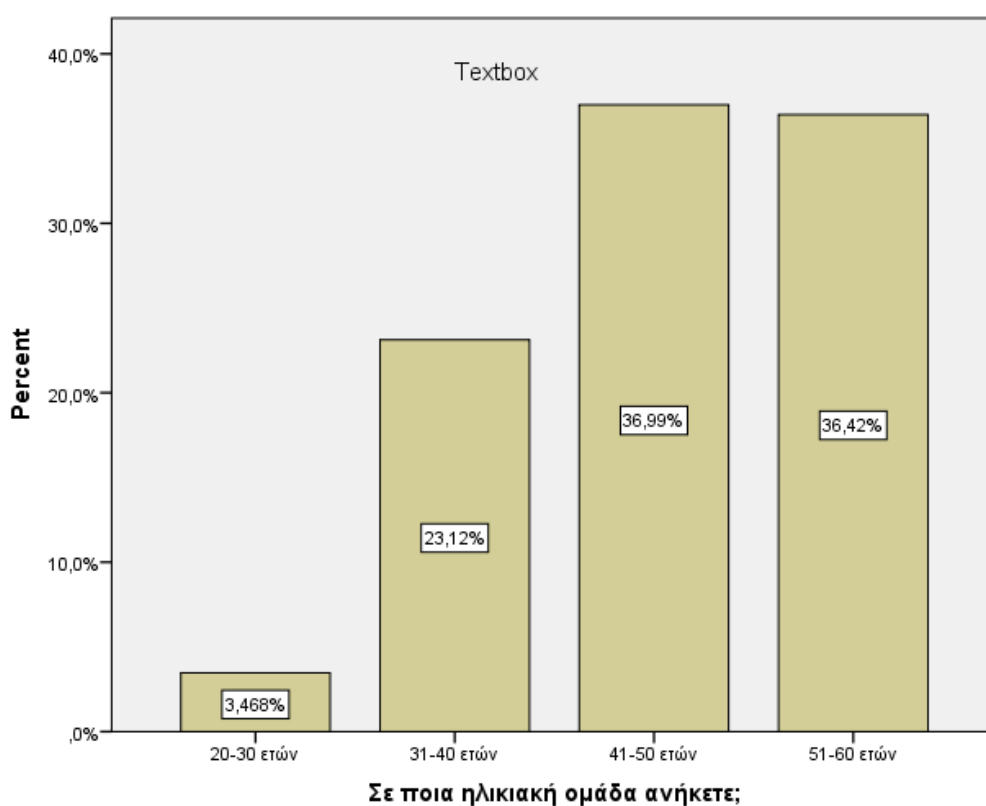
Γράφημα 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2 και το γράφημα 1 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν 74(42,8%) ήταν άνδρες και 99(57,2%) ήταν γυναίκες.

## 2. Σχετικά με την ηλικιακή ομάδα

Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30 ετών	6	3,5	3,5	3,5
	31-40 ετών	40	23,1	23,1	26,6
	41-50 ετών	64	37,0	37,0	63,6
	51-60 ετών	63	36,4	36,4	100,0
Total		173	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Ηλικιακή ομάδα



Γράφημα 2: Η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

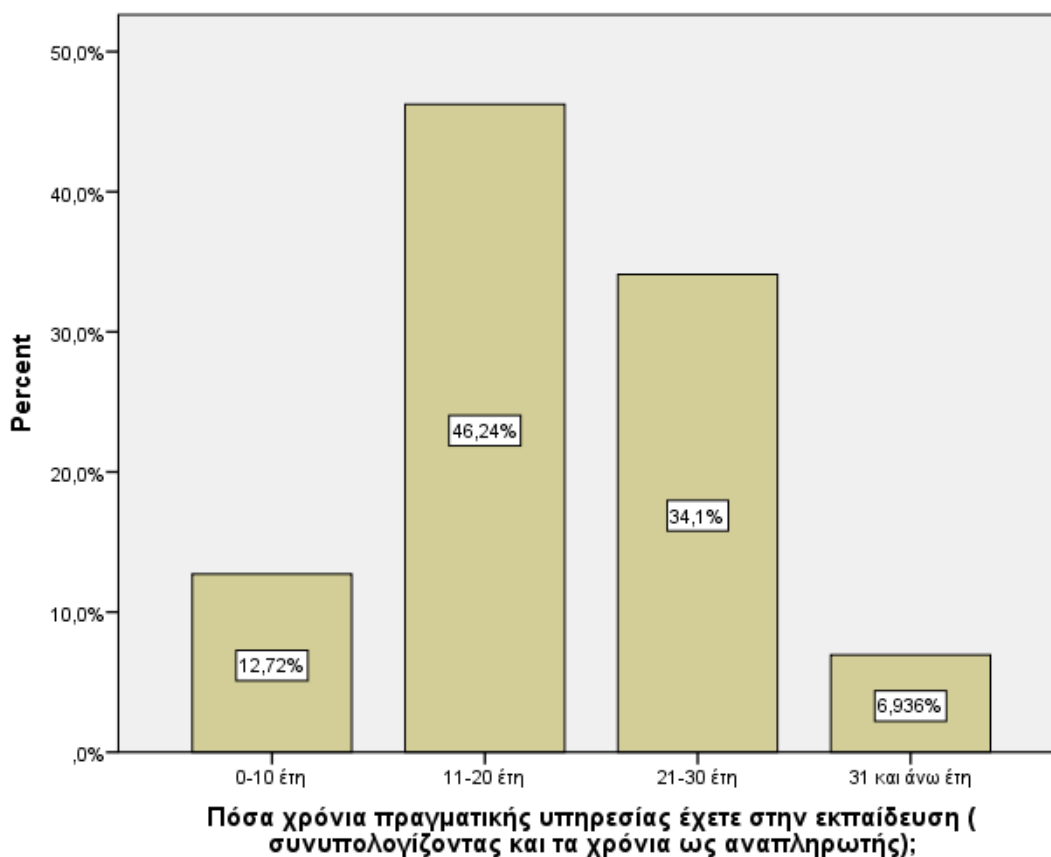
Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 και το γράφημα 2 από τους 173 εκπαιδευτικούς που μας απάντησαν οι 6 (3,5%) είναι ηλικίας 20-30 ετών, 40 (23,1%) είναι ηλικίας 31-40 ετών, 64 (37%) είναι ηλικίας 41-50 ετών και 63 (36,4%) είναι ηλικίας 51-60 ετών. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε και η ετικέτα «60 και άνω» αλλά κανείς εκπαιδευτικός που απάντησε δεν βρισκόταν σε αυτό το διάστημα.

### 3. Σχετικά με τα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Πόσα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση ( συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως αναπληρωτής);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-10 έτη	22	12,7	12,7	12,7
11-20 έτη	80	46,2	46,2	59,0
21-30 έτη	59	34,1	34,1	93,1
31 και άνω έτη	12	6,9	6,9	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Χρόνια πραγματικής υπηρεσίας



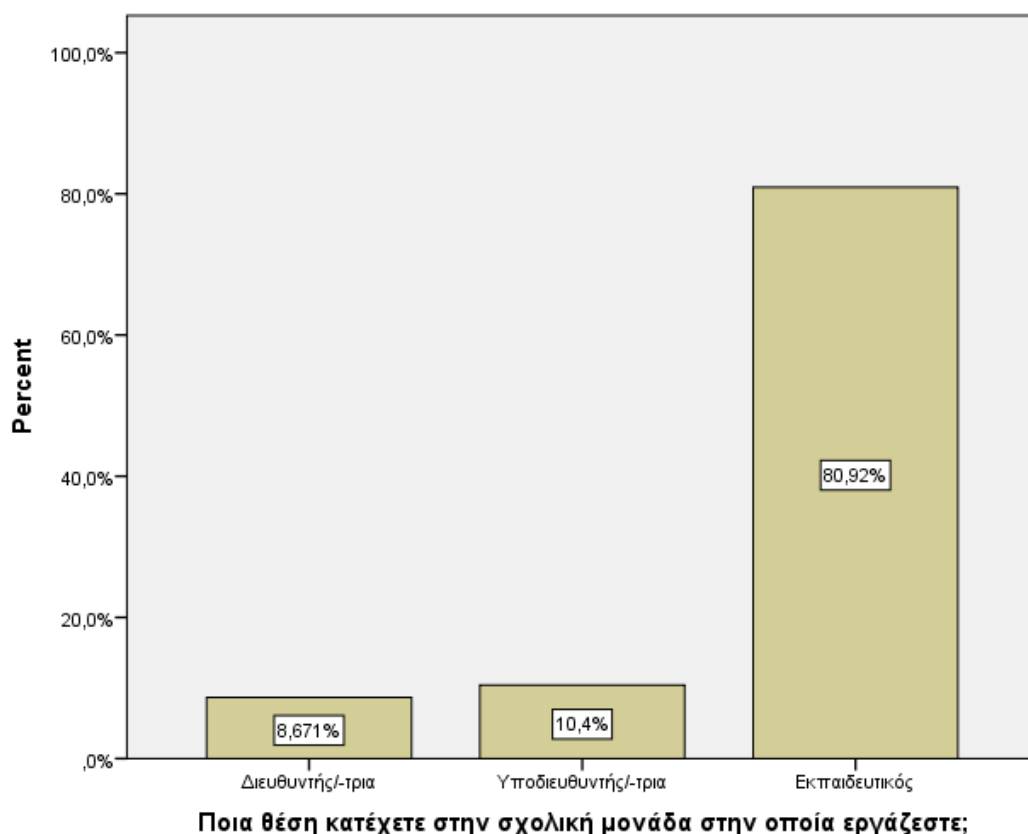
Γράφημα 3: Πραγματική υπηρεσία των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4 και το γράφημα 3, από τους 173 εκπαιδευτικούς που μας απάντησαν 22 (12,7%) εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 0-10 έτη, 80 (46,2%) εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 11-20 έτη, 59 (34,1%) έχουν 21-30 έτη και 12 (6,9%) εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 31 και άνω έτη.

#### 4. Σχετικά με τη θέση που κατέχουν στη σχολική μονάδα

Ποια θέση κατέχετε στην σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής/-τρια	15	8,7	8,7	8,7
	Υποδιευθυντής/-τρια	18	10,4	10,4	19,1
	Εκπαιδευτικός	140	80,9	80,9	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 5: Θέση στην σχολική μονάδα



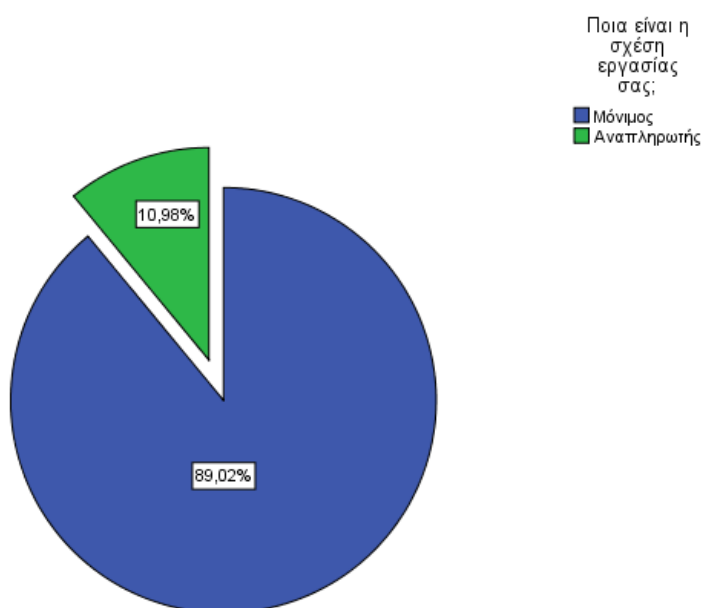
Γράφημα 4: Θέση των εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5 και το γράφημα 4, από τους 173 εκπαιδευτικούς που μας απάντησαν 15 (8,7%) εκπαιδευτικοί κατέχουν την θέση του Διευθυντή, 18 (10,4%) εκπαιδευτικοί έχουν τη θέση του Υποδιευθυντή και 140 (80,1%) είναι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν κάποια θέση στην σχολική μονάδα που εργάζονται.

## 5. Σχετικά με τη σχέση εργασίας

Ποια είναι η σχέση εργασίας σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	154	89,0	89,0	89,0
	Αναπληρωτής	19	11,0	11,0	100,0
Total		173	100,0	100,0	

Πίνακας 6: Σχέση εργασίας



Γράφημα 5: Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6 και το γράφημα 5, από τους 173 εκπαιδευτικούς που μας απάντησαν, 154 (89%) εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι, ενώ 19 (11%) εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές.

## 6. Σχετικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανώτατη Σχολή, Τ.Ε.Ι. , Πανεπιστήμιο	106	61,3	61,3	61,3
	Μεταπτυχιακές Σπουδές	63	36,4	36,4	97,7
	Διδακτορικές Σπουδές	4	2,3	2,3	100,0

Total	173	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Πίνακας 7: Βαθμίδα Εκπαίδευσης



Γράφημα 6: Βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7 και το γράφημα 6, από τους 173 εκπαιδευτικούς που μας απάντησαν, 106 (61,3%) εκπαιδευτικοί πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, 63 (36,4%) εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και 4 (2,3%) εκπαιδευτικοί κατέχουν και διδακτορικό τίτλο σπουδών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο που αφορά την Μεθοδολογία που ακολουθήθηκε παρουσιάσαμε το δείγμα της έρευνας και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης για την εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης όπως και οι συσχετίσεις των μεταβλητών. Θα γίνει χρήση της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση των ευρημάτων με τη βοήθεια πινάκων και γραφημάτων για την καλύτερη κατανόησή τους.

#### 5.1. Α' ενότητα: Η γνώση των εκπαιδευτικών για την Περιγραφική Αξιολόγηση

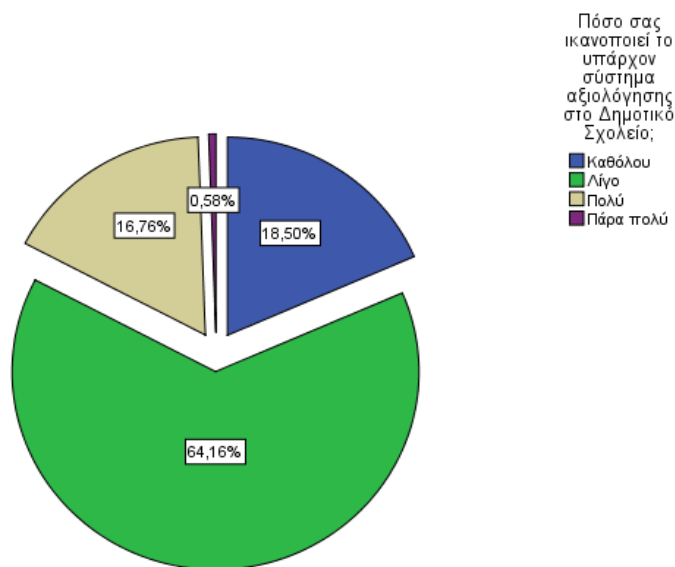
Οι πρώτες έξι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου διερευνούν την γνώση των εκπαιδευτικών για την Περιγραφική αξιολόγηση.

**A1. Σχετικά με το αν τους ικανοποιεί το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης (προφορική περιγραφική αξιολόγηση, αλφαβητική κλίμακα από το Α έως το Δ , βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 10) στο Δημοτικό Σχολείο;**

**Πόσο σας ικανοποιεί το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	32	18,5	18,5	18,5
Λίγο	111	64,2	64,2	82,7
Πολύ	29	16,8	16,8	99,4
Πάρα πολύ	1	,6	,6	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 8: Ικανοποίηση εκπαιδευτικών για το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης



Γράφημα 7: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης

Από την καταγραφή των δεδομένων του πίνακα 8 και του γραφήματος 7 από τους 173 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 32 (18,5%) απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι, οι 111 (64,2%) λίγο, οι 29 (16,8%) απάντησαν ότι τους ικανοποιεί πολύ ενώ μόλις 1 (0,6%) απάντησε ότι είναι παρά πολύ ικανοποιημένος. Άρα οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται γενικά δυσαρεστημένοι (82,7%) από το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο και προβληματίζονται πολύ πάνω στο θέμα αυτής της διαδικασίας.

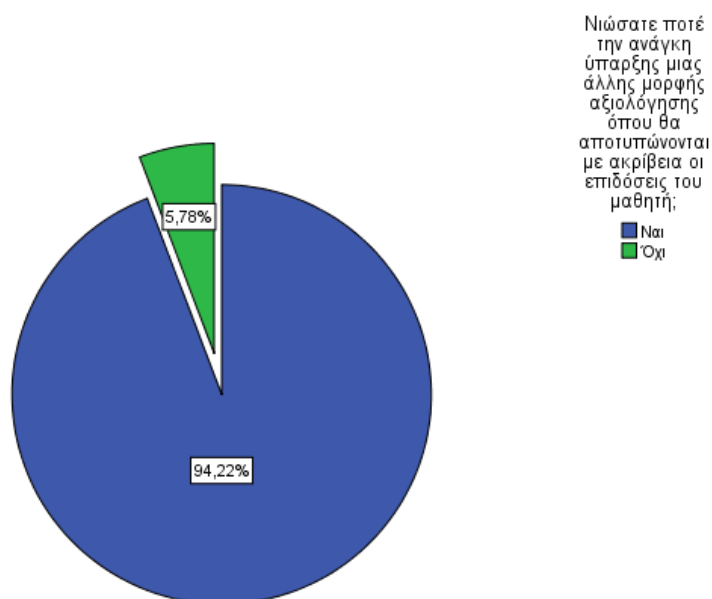
**A2. Σχετικά με το αν ένιωσαν την ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή όπου θα αποτυπώνονται με ακρίβεια οι επιδόσεις του μαθητή και θα ενημερώνονται γονείς και μαθητές για τις ικανότητες, τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του μαθητή;**

Νιώσατε ποτέ την ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αξιολόγησης όπου θα αποτυπώνονται με ακρίβεια οι επιδόσεις του μαθητή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	163	94,2	94,2	94,2
Όχι	10	5,8	5,8	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 9: Ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αξιολόγησης





Γράφημα 8: Ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αξιολόγησης

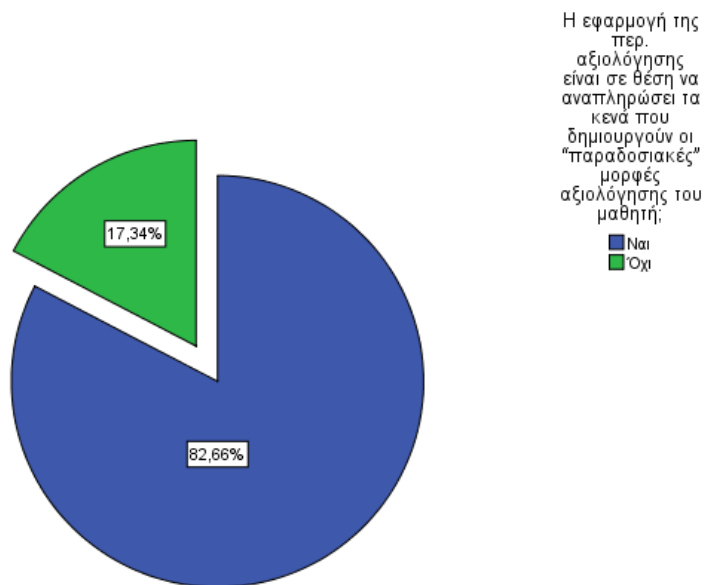
Από τη μελέτη του πίνακα 9 και του γραφήματος 8 από τους 173 εκπαιδευτικούς οι 163 (94,2%) απάντησαν ότι ένιωσαν την ανάγκη να υπάρξει μια άλλη μορφή αξιολόγησης, ενώ μόλις 10 (5,8%) απάντησαν αρνητικά. Είναι φανερό ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να υπάρξει μια άλλη μορφή αξιολόγησης, που θα αποτυπώσει με ακρίβεια την επίδοση του μαθητή.

**A3. Σχετικά με το αν η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή.**

Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	143	82,7	82,7	82,7
Όχι	30	17,3	17,3	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 10: Αναπλήρωση των κενών από την περιγραφική αξιολόγηση



Γράφημα 9: Αναπλήρωση των κενών από την περιγραφική αξιολόγηση

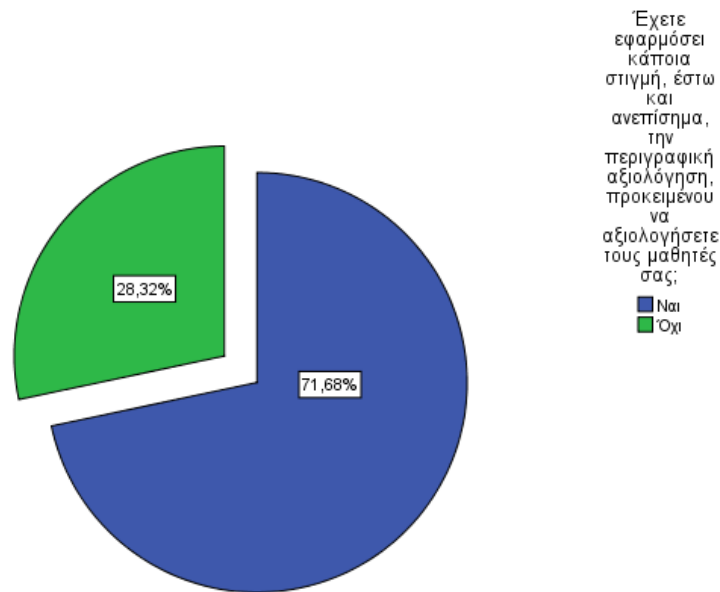
Όπως φαίνεται στον πίνακα 10 και το γράφημα 9 από τους 173 εκπαιδευτικούς οι 143 (82,7%) θεωρούν ότι η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι «παραδοσιακές» μορφές αξιολόγησης του μαθητή, ενώ 30 (17,3%) θεωρούν το αντίθετο. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι το είδος που μπορεί να αναπληρώσει όλα τα κενά που έχουν δημιουργηθεί από την χρήση των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης.

**A4. Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν εφαρμόσει κάποια στιγμή, έστω και ανεπίσημα, την περιγραφική αξιολόγηση, προκειμένου να αξιολογήσουν τους μαθητές τους.**

Έχετε εφαρμόσει κάποια στιγμή, έστω και ανεπίσημα, την περιγραφική αξιολόγηση, προκειμένου να αξιολογήσετε τους μαθητές σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	124	71,7	71,7	71,7
Όχι	49	28,3	28,3	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 11: Εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης



Γράφημα 10: Εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης

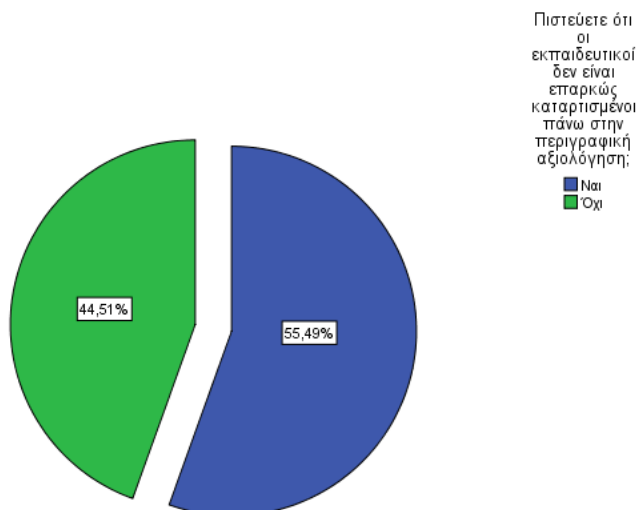
Όπως φαίνεται στον πίνακα 11 και το γράφημα 10 από τους 173 εκπαιδευτικούς οι 124 (71,7%) βεβαιώνουν ότι έχουν εφαρμόσει, έστω και ανεπίσημα, την περιγραφική αξιολόγηση, ενώ 49 (28,3%) απαντούν αρνητικά. Άρα και σε αυτή την ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί, τάσσονται σε μεγάλο ποσοστό υπέρ της Περιγραφικής Αξιολόγησης, καθώς την έχουν εφαρμόσει ήδη, έστω και σε ανεπίσημο επίπεδο.

**A5. Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις ενστάσεις που διατυπώνουν η Δ.Ο.Ε. και η Ο.Λ.Μ.Ε. υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση.**

Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	96	55,5	55,5	55,5
Όχι	77	44,5	44,5	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 12: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτιση τους



Γράφημα 11: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους

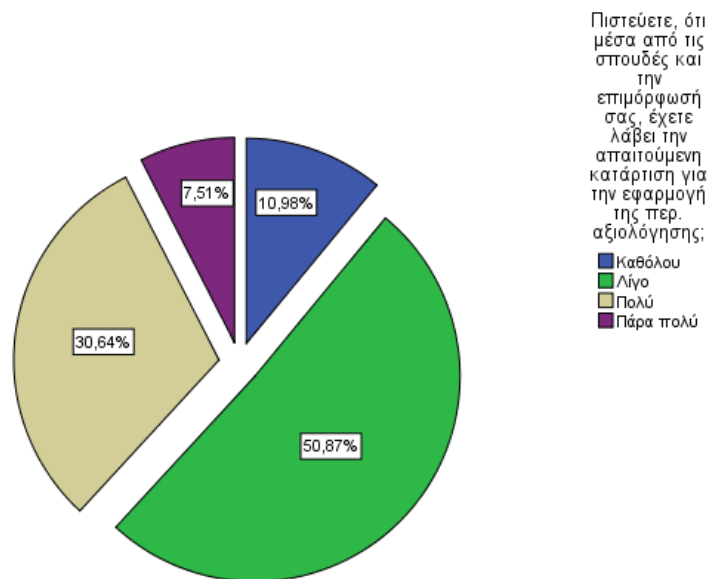
Όπως φαίνεται στον πίνακα 12 και το γράφημα 11 από τους 173 εκπαιδευτικούς οι 96 (55,5%) συμφωνούν με τις ενστάσεις της Δ.Ο.Ε. και της Ο.Λ.Μ.Ε. ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι πάνω στην Περιγραφική Αξιολόγηση ενώ 77 (44,5%) πιστεύουν το αντίθετο. Σε αυτό το ερώτημα οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν ότι υπολείπονται σε κατάρτιση πάνω στην Περιγραφική Αξιολόγηση, στοιχείο απαραίτητο για την εισαγωγή και εφαρμογή της στο Δημοτικό Σχολείο.

**Α6. Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσα από τις σπουδές και την επιμόρφωσή τους έχουν λάβει την απαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση και έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες της παρατήρησης, της περιγραφής και της καταγραφής, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.**

Πιστεύετε, ότι μέσα από τις σπουδές και την επιμόρφωσή σας, έχετε λάβει την απαιτούμενη κατάρτιση για την εφαρμογή της περ. αξιολόγησης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	19	11,0	11,0	11,0
Λίγο	88	50,9	50,9	61,8
Πολύ	53	30,6	30,6	92,5
Πάρα πολύ	13	7,5	7,5	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 13: Απαιτούμενη κατάρτιση μέσα από τις σπουδές και την επιμόρφωση



Γράφημα 12: Απαιτούμενη κατάρτιση μέσα από τις σπουδές και την επιμόρφωση

Από την καταγραφή των δεδομένων του πίνακα 13 και του γραφήματος 12 από τους 173 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 19 (11%) απάντησαν ότι δεν έχουν λάβει καθόλου την απαιτούμενη κατάρτιση για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, 88 (50,9%) απάντησαν «λίγο», 53(30,6%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι πολύ καταρτισμένοι πάνω στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης και τέλος 13 (7,5%) απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ καταρτισμένοι. Σε αυτό το ερώτημα οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν (61,9%) ότι μέσα από τις σπουδές και την επιμόρφωσή τους έχουν λάβει σε μικρό βαθμό ή ακόμη και καθόλου την απαιτούμενη κατάρτιση για την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης και είναι απαραίτητη η περαιτέρω επιμόρφωσή τους.

## 5.2. Α' ενότητα: 1<sup>ος</sup> άξονας: Τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί θετικά και πόσο

Η ερώτηση Α7 αποτελεί τον πρώτο άξονα της παρούσας έρευνας και διερευνά τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν θετικά. Προκειμένου να διαπιστώσουμε ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα παράγει αποτελέσματα τα οποία χαρακτηρίζονται από συνοχή και συνέπεια, επιβάλλεται να ελέγξουμε την αξιοπιστία του. Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου ορίζεται από τον βαθμό εσωτερικής συνάφειας και συνέπειας του εργαλείου μέτρησης. Αυτό ελέγχεται είτε σε δύο

διαφορετικές χρονικές περιόδους είτε σε δύο τμήματα για να διαπιστωθεί η συνέπειά του, η οποία προσδιορίζει την εσωτερική συνάφεια των ερωτήσεων μεταξύ τους. Η αξιοπιστία (Reliability) είναι το προαπαιτούμενο, ώστε να διαπιστωθεί η ακρίβεια της έρευνας που είναι σημαντικός παράγοντας, ώστε να θεωρηθεί επιτυχής (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Alpha του Cronbach. Εκφράζει το μέσο όρο των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ συνδυασμών ερωτήσεων ή και όλων των ερωτήσεων (Santos & Reynaldo, 1999). Οι τιμές που εμφανίζει ο συντελεστής κυμαίνονται από το -1 έως και το 1, ενώ οι τιμές που παρουσιάζουν υψηλή συνέπεια είναι οι μεγαλύτερες από το 0,7.

Κατά την μελέτη των αποτελεσμάτων του 1<sup>ου</sup> άξονα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης που θεωρούν θετικά οι εκπαιδευτικοί και πόσο, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha εμφανίζεται πολύ υψηλός (0,928), στοιχείο που αποδεικνύει ότι η αξιοπιστία του άξονα αυτού είναι πολύ ισχυρή (πίνακας 14). Επίσης, ο δείκτης Cronbach's Alpha if Item Deleted δείχνει ότι το δείγμα είναι πολύ αξιόπιστο καθώς όλες οι τιμές των μεταβλητών είναι μικρότερες του 0,928 (πίνακας 15).

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,928	6

Πίνακας14: Cronbach's Alpha 1<sup>ου</sup> άξονα

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ο εκπαιδευτικός περιγράφει με διαφορετικό τρόπο και με αρκετή σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις των μαθητών του.	15,5145	10,158	,828	,909
Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο.	15,4913	10,403	,757	,919

Οι γονείς και μαθητές κατανοούν καλύτερα όχι μόνο τις αδυναμίες αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας.	15,3410	10,645	,770	,917
Μείωση ή εξάλειψη της βαθμοθηρίας και του υπερβολικού ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές.	15,3179	10,520	,743	,920
Μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή.	15,4624	9,994	,831	,909
Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς.	15,3006	10,339	,809	,912

Πίνακας 15: Cronbach's Alpha if Item Deleted 1<sup>ο</sup> άξονα

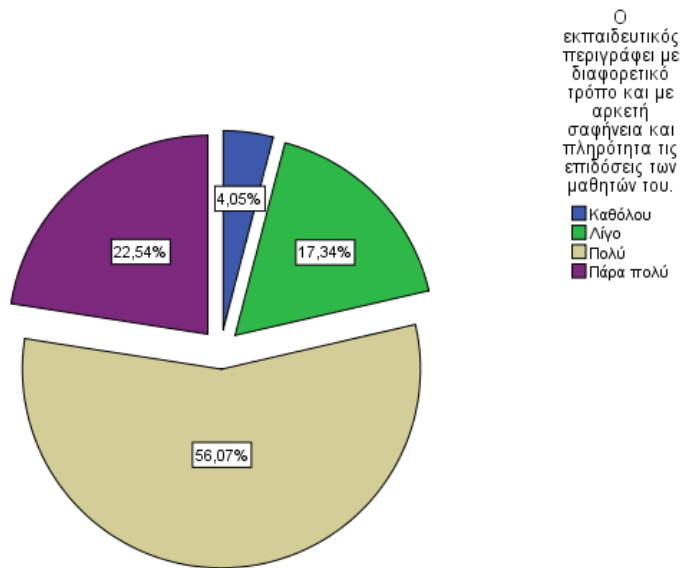
Ακολουθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων του 1<sup>ο</sup> άξονα ο οποίος αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν θετικά και πόσο.

**A7.1. Σχετικά με τον διαφορετικό τρόπο, τη σαφήνεια και την πληρότητα που περιγράφει ο εκπαιδευτικός τις επιδόσεις των μαθητών.**

**Ο εκπαιδευτικός περιγράφει με διαφορετικό τρόπο και με αρκετή σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις των μαθητών του.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	4,0	4,0	4,0
Λίγο	30	17,3	17,3	21,4
Πολύ	97	56,1	56,1	77,5
Πάρα πολύ	39	22,5	22,5	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 16: Ο διαφορετικός τρόπος περιγραφής των επιδόσεων των μαθητών



Γράφημα 13: Ο διαφορετικός τρόπος περιγραφής των επιδόσεων των μαθητών

Όπως αποτυπώνεται από τον πίνακα 16 και το γράφημα 13 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν οι 7(4%) απάντησαν «καθόλου», οι 30(17,3%) απάντησαν «λίγο», οι 97(56,1%) απάντησαν «πολύ» ενώ 39(22,5%) απάντησαν «πάρα πολύ». Από τις απαντήσεις συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν πολύ θετικό (78,6%) το γεγονός ότι με την Περιγραφική Αξιολόγηση αποτυπώνονται με διαφορετικό τρόπο, πληρότητα και σαφήνεια οι επιδόσεις του μαθητή.

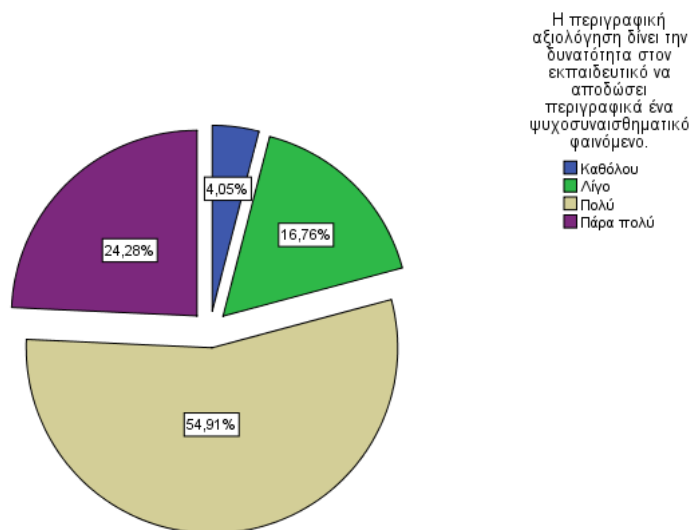
**A7.2. Σχετικά με τη δυνατότητα που δίνει η περιγραφική αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο (π.χ. συνεργασία), ενώ με ποσοτικό μέγεθος θα ήταν πολύ δύσκολο.**

Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	4,0	4,0	4,0
Λίγο	29	16,8	16,8	20,8
Πολύ	95	54,9	54,9	75,7
Πάρα πολύ	42	24,3	24,3	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 17: Περιγραφική απόδοση ενός ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου





Γράφημα 14: Περιγραφική απόδοση ενός ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου

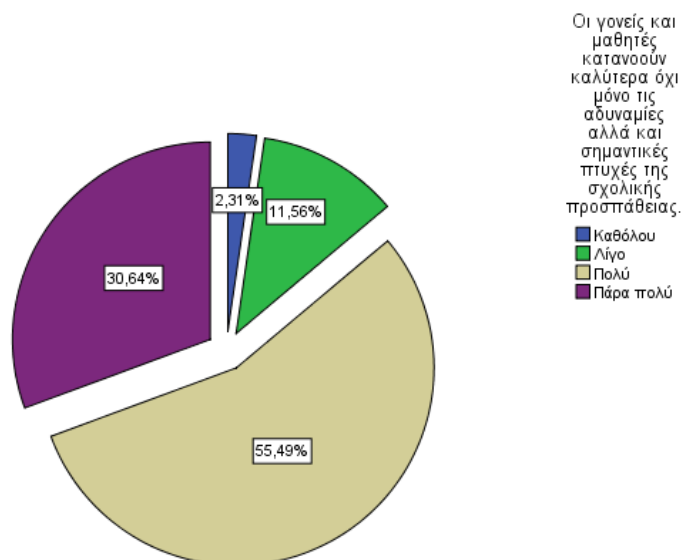
Όπως αποτυπώνεται από τον πίνακα 17 και το γράφημα 14 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν οι 7(4%) απάντησαν «καθόλου», οι 29(16,8%) απάντησαν «λίγο», οι 95(54,9%) απάντησαν «πολύ» ενώ 42(24,3%) απάντησαν «πάρα πολύ». Το συμπέρασμα που αποκομίζουμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ θετικό (79,2%) το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο, κάτι που θα ήταν πολύ δύσκολο να γίνει με τη χρήση ενός ποσοτικού μεγέθους .

**A7.3. Σχετικά με την καλύτερη κατανόηση από γονείς και μαθητές όχι μόνο των αδυναμιών και ελλείψεων του μαθητή αλλά και σημαντικών πτυχών της σχολικής προσπάθειας και της συμμετοχής του και όχι μόνο το αποτέλεσμα αυτών.**

Οι γονείς και μαθητές κατανοούν καλύτερα όχι μόνο τις αδυναμίες αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	2,3	2,3	2,3
Λίγο	20	11,6	11,6	13,9
Πολύ	96	55,5	55,5	69,4
Πάρα πολύ	53	30,6	30,6	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 18: Η καλύτερη κατανόηση της σχολικής προσπάθειας και συμμετοχής



Γράφημα 15: Η καλύτερη κατανόηση της σχολικής προσπάθειας και συμμετοχής

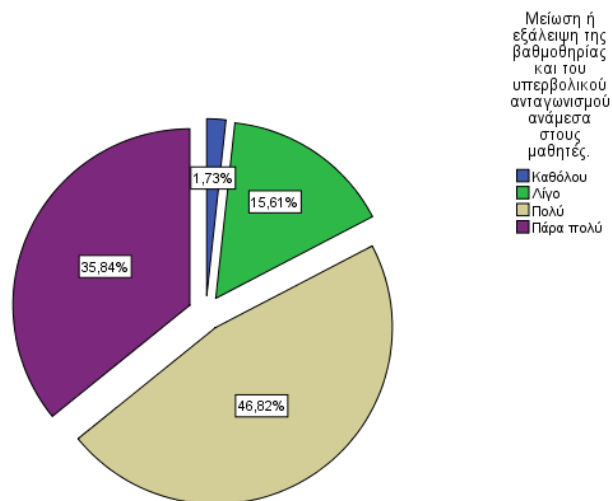
Όπως αποτυπώνεται από τον πίνακα 18 και το γράφημα 15 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 4(2,3%) απάντησαν «καθόλου», οι 20(11,6%) απάντησαν «λίγο», οι 96(55,5%) απάντησαν «πολύ» ενώ 53(30,6%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ θετικό (86,1%) το γεγονός ότι με την περιγραφική αξιολόγηση οι γονείς και οι μαθητές κατανοούν σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του μαθητή αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας και της συμμετοχής και όχι μόνο το αποτέλεσμα αυτών.

#### **A7.4. Σχετικά με τη μείωση ή εξάλειψη της βαθμοθηρίας και του υπερβολικού ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές.**

**Μείωση ή εξάλειψη της βαθμοθηρίας και του υπερβολικού ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	1,7	1,7	1,7
Λίγο	27	15,6	15,6	17,3
Πολύ	81	46,8	46,8	64,2
Πάρα πολύ	62	35,8	35,8	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 19: Μείωση ή εξάλειψη της βαθμοθηρίας και του ανταγωνισμού



Γράφημα 16: Μείωση ή εξάλειψη της βαθμολογίας και του ανταγωνισμού

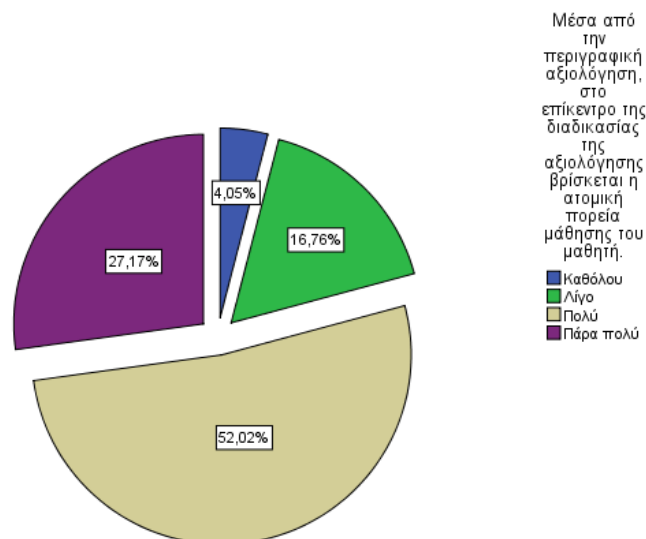
Στον πίνακα 19 και το γράφημα 16 διαφαίνεται ότι από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 3(1,7%) απάντησαν «καθόλου», οι 27(15,6%) απάντησαν «λίγο», οι 81(46,8%) απάντησαν «πολύ», ενώ 62(35,8%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ θετικό (82,6%) το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση βοηθά στη μείωση ή την εξάλειψη της βαθμολογίας και του υπερβολικού ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές.

#### **A7.5. Σχετικά με την ατομική πορεία μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες που αναδεικνύονται μέσα από την Περιγραφική αξιολόγηση.**

**Μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	4,0	4,0	4,0
Λίγο	29	16,8	16,8	20,8
Πολύ	90	52,0	52,0	72,8
Πάρα πολύ	47	27,2	27,2	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 20: Η ανάδειξη της ατομικής πορείας μάθησης



Γράφημα 17: Η ανάδειξη της ατομικής πορείας μάθησης

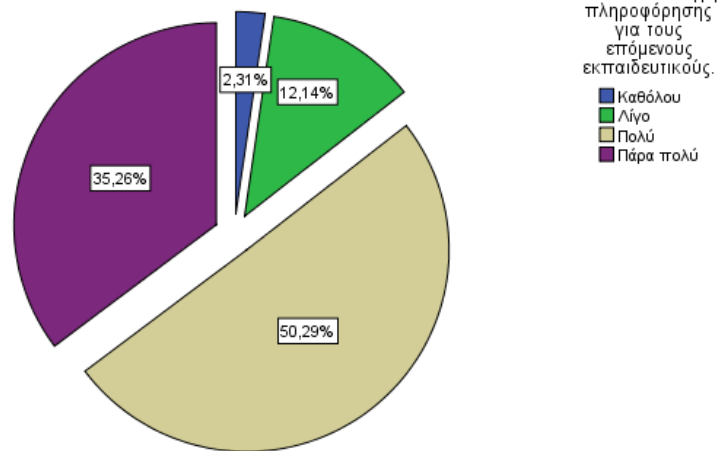
Ο πίνακας 20 και το γράφημα 17 δείχνουν ότι από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 7(4%) απάντησαν «καθόλου», οι 29(16,8%) απάντησαν «λίγο», οι 90(52%) απάντησαν «πολύ», ενώ 47 (27,2%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ θετικό (79,2%) το γεγονός ότι στο επίκεντρο της Περιγραφικής Αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία της μάθησης του μαθητή και αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητές του.

**A7.6. Σχετικά με τα στοιχεία της Περιγραφικής Αξιολόγησης ενός μαθητή τα οποία αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς του μαθητή και συμπληρώνουν ή κάνουν καλύτερη την εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές της καινούριας τάξης που θα διδάξει.**

**Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	2,3	2,3	2,3
Λίγο	21	12,1	12,1	14,5
Πολύ	87	50,3	50,3	64,7
Πάρα πολύ	61	35,3	35,3	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 21: Η Περιγραφική Αξιολόγηση πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών



Γράφημα 18: Η Περιγραφική Αξιολόγηση πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον πίνακα 20 και το γράφημα 17 διαπιστώνουμε ότι από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 4 (2,3%) απάντησαν «καθόλου», οι 21(12,1%) απάντησαν «λίγο», οι 87(50,3%) απάντησαν «πολύ», ενώ 61(35,3%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό θετικό (85,6%) το γεγονός ότι τα στοιχεία που αντλούνται από την περιγραφική αξιολόγηση ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης και ενημέρωσης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς και συμπληρώνουν ή κάνουν καλύτερη την εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές της καινούριας τάξης που θα διδάξει.

### **5.3. Α' ενότητα: 2<sup>ος</sup> άξονας: Τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αρνητικά και πόσο**

Η ερώτηση Α8 αποτελεί τον 2<sup>ο</sup> άξονα της παρούσας έρευνας και διερευνά τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρνητικά.

Κατά τη μελέτη των αποτελεσμάτων του 2<sup>ου</sup> άξονα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης που θεωρούν αρνητικά οι εκπαιδευτικοί και πόσο, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha εμφανίζεται πολύ υψηλός (0,907), στοιχείο που αποδεικνύει ότι η αξιοπιστία του άξονα αυτού είναι πολύ ισχυρή (πίνακας 22). Επίσης, ο δείκτης Cronbach's Alpha if Item Deleted δείχνει ότι το δείγμα είναι πολύ αξιόπιστο καθώς όλες οι τιμές των μεταβλητών είναι μικρότερες του 0,907 (πίνακας 23).

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,907	7

Πίνακας22: Cronbach's Alpha 2<sup>ου</sup> άξονα

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες.	13,9249	16,535	,733	,892
Οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις για να περιγράψουν την επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή.	13,8266	17,993	,688	,898
Κατά την διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης υπάρχει ο κίνδυνος, ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τα όρια.	13,9827	17,145	,692	,897
Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή απαιτεί περισσότερο χρόνο προσωπικής εργασίας.	13,7803	16,603	,748	,891
Υπάρχει δυσκολία από την μεριά των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού.	13,8786	15,805	,731	,894

Ένας εκπ. στηρίζεται στην Π.Α. των προηγούμενων συναδέλφων του και σχηματίζει αρνητική εντύπωση για κάποιον μαθητή με αρνητική αξιολόγηση.	14,0694	16,914	,755	,890
Εάν ένας εκπαιδευτικός κάνει αρνητικές κρίσεις για έναν μαθητή, αυτές μπορεί να αποβούν επιβαρυντικές για τη μελλοντική εξέλιξη του.	14,0636	17,199	,737	,892

Πίνακας 23: Cronbach's Alpha if Item Deleted 2<sup>ου</sup> άξονα

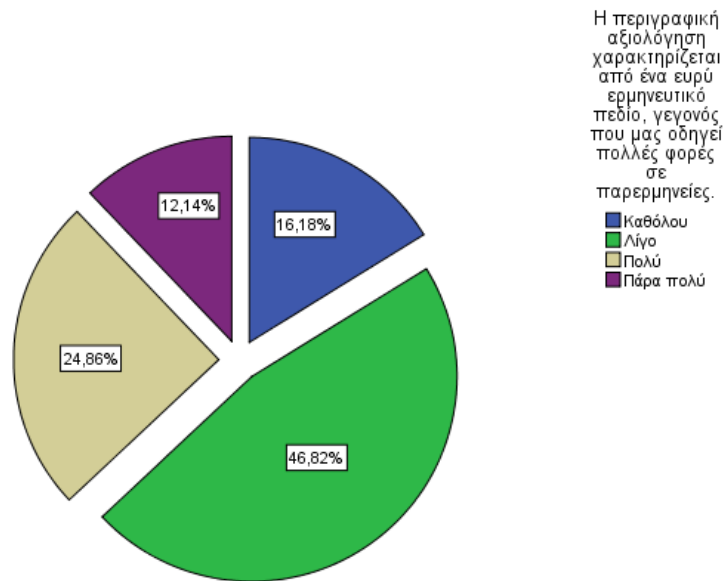
Ακολουθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων του 2<sup>ου</sup> άξονα, ο οποίος αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν αρνητικά και πόσο.

**A8.1. Σχετικά με τις παρερμηνείες και τις λανθασμένες εκτιμήσεις στις οποίες οδηγούνται οι εκπαιδευτικοί, επειδή η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο.**

**Η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	28	16,2	16,2	16,2
Λίγο	81	46,8	46,8	63,0
Πολύ	43	24,9	24,9	87,9
Πάρα πολύ	21	12,1	12,1	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 24: Το ευρύ ερμηνευτικό πεδίο της Περιγραφικής Αξιολόγησης



Γράφημα 19: Το ευρύ ερμηνευτικό πεδίο της Περιγραφικής Αξιολόγησης

Ο πίνακας 24 και το γράφημα 19 δείχνουν ότι από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 28(16,2%) απάντησαν «καθόλου», οι 81(46,8%) απάντησαν «λίγο», οι 43(24,9%) απάντησαν «πολύ», ενώ 21(12,1%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λίγο ή καθόλου αρνητικό(63%) το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο το οποίο πολλές φορές μπορεί να τους οδηγήσει σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.

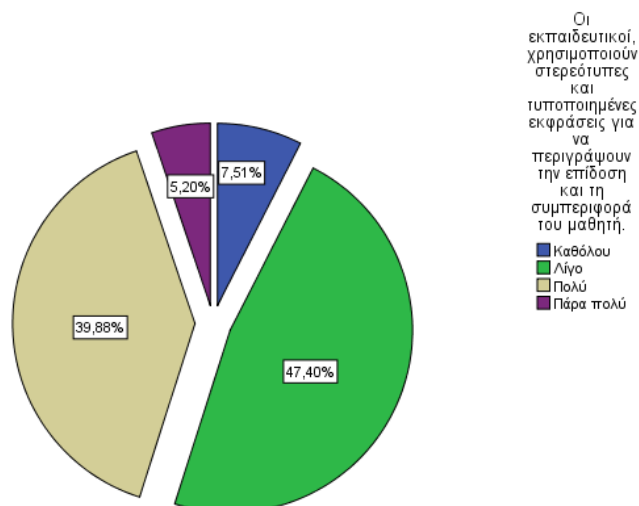
**A8.2. Σχετικά με τις στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν την επίδοση, τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και τη συμπεριφορά του μαθητή.**

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

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	13	7,5	7,5	7,5
Λίγο	82	47,4	47,4	54,9
Πολύ	69	39,9	39,9	94,8
Πάρα πολύ	9	5,2	5,2	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 25: Χρήση στερεότυπων και τυποποιημένων εκφράσεων





Γράφημα 20: Χρήση στερεότυπων και τυποποιημένων εκφράσεων

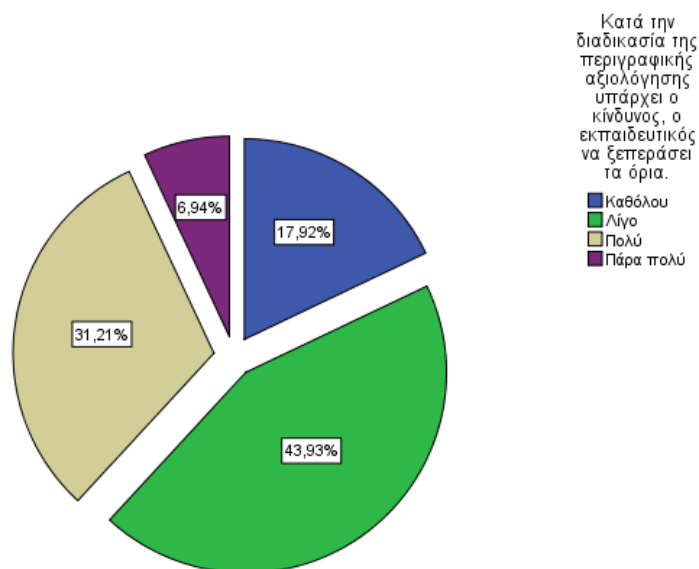
Ο πίνακας 25 και το γράφημα 20 δείχνουν ότι από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 13(7,5%) απάντησαν «καθόλου», οι 82(47,4%) απάντησαν «λίγο», οι 69(39,9%) απάντησαν «πολύ», ενώ 9(5,2%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν λίγο ή καθόλου αρνητικό (54,9%) το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο το οποίο πολλές φορές μπορεί να τους οδηγήσει σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.

**A8.3. Σχετικά με τον κίνδυνο που υπάρχει ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τα όρια κατά τη διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης και να υπεισέλθει στην προσωπική "σφαίρα" του μαθητή και της οικογένειας χρησιμοποιώντας χαρακτηρισμούς, π.χ. τεμπέλης.**

Κατά την διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης υπάρχει ο κίνδυνος, ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τα όρια.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	31	17,9	17,9	17,9
Λίγο	76	43,9	43,9	61,8
Πολύ	54	31,2	31,2	93,1
Πάρα πολύ	12	6,9	6,9	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 26: Κίνδυνος της υπέρβασης των ορίων από τον εκπαιδευτικό



Γράφημα 21: Κίνδυνος της υπέρβασης των ορίων από τον εκπαιδευτικό

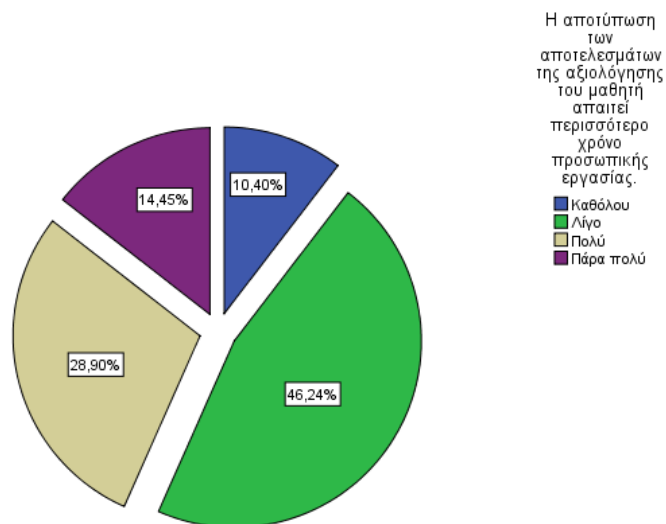
Σύμφωνα με τον πίνακα 26 και το γράφημα 21, από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 31(17,9%) απάντησαν «καθόλου», οι 76(43,9%) απάντησαν «λίγο», οι 54(31,2%) απάντησαν «πολύ», ενώ 12(6,9%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν (61,8%) ότι υπάρχει μικρός κίνδυνος κατά την διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης να ξεπεράσουν τα όρια και να υπεισέλθουν στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειας χρησιμοποιώντας ακραίους χαρακτηρισμούς.

**A8.4. Σχετικά με τον περισσότερο χρόνο προσωπικής εργασίας των εκπαιδευτικών για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή σε σχέση με άλλες μορφές.**

Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή απαιτεί περισσότερο χρόνο προσωπικής εργασίας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	18	10,4	10,4	10,4
Λίγο	80	46,2	46,2	56,6
Πολύ	50	28,9	28,9	85,5
Πάρα πολύ	25	14,5	14,5	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 27: Περισσότερος χρόνος εργασίας από τον εκπαιδευτικό



Γράφημα 22: Περισσότερος χρόνος εργασίας από τον εκπαιδευτικό

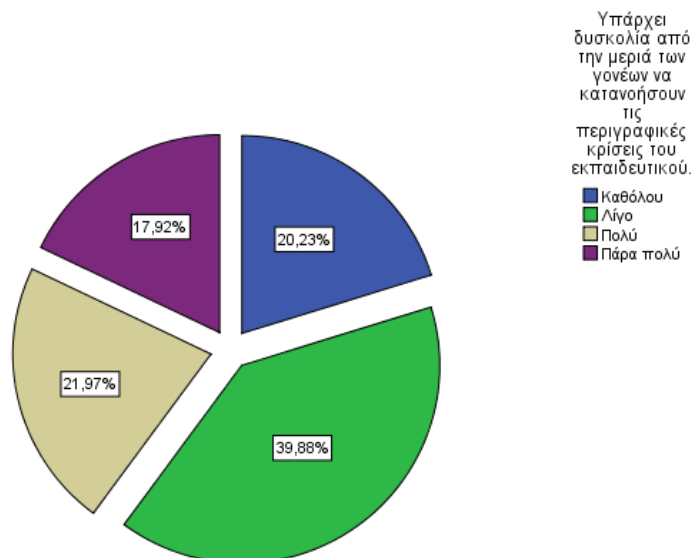
Σύμφωνα με τον πίνακα 27 και το γράφημα 22, από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 18(10,4%) απάντησαν «καθόλου», οι 80(46,2%) απάντησαν «λίγο», οι 50(28,9%) απάντησαν «πολύ», ενώ 25(14,5%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν λίγο ή καθόλου αρνητικό (56,6%) το γεγονός ότι μπορεί να χρειαστεί περισσότερος χρόνος προσωπικής εργασίας από τη μεριά του εκπαιδευτικού σε σχέση με άλλες μορφές.

#### **A8.5. Σχετικά με τη δυσκολία από τη μεριά των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού.**

**Υπάρχει δυσκολία από την μεριά των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	35	20,2	20,2	20,2
Λίγο	69	39,9	39,9	60,1
Πολύ	38	22,0	22,0	82,1
Πάρα πολύ	31	17,9	17,9	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 28: Δυσκολία των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού.



Γράφημα 23: Δυσκολία των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις των εκπαιδευτικών

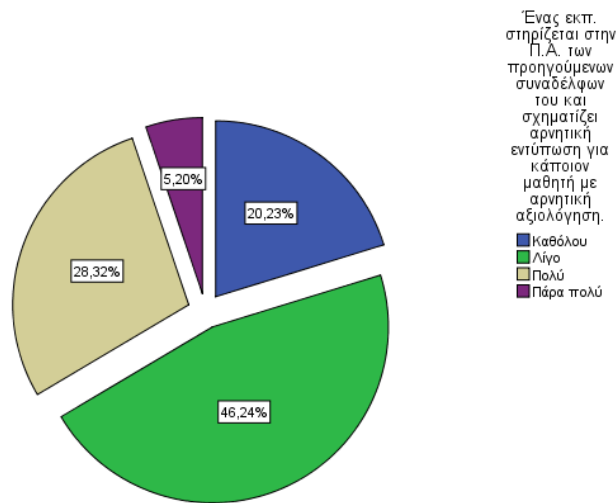
Ο πίνακας 28 και το γράφημα 23, δείχνουν ότι από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 35(20,2%) απάντησαν «καθόλου», οι 69(39,9%) απάντησαν «λίγο», οι 38(22%) απάντησαν «πολύ», ενώ 31(17,9%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν λίγο ή καθόλου αρνητικό (60,1%) το γεγονός ότι μπορεί οι γονείς να αντιμετωπίσουν δυσκολίες για να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού.

**A8.6. Σχετικά με την αρνητική εντύπωση που μπορεί να σχηματίσει ένας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει για πρώτη φορά μια τάξη, στηριζόμενος στην αρνητική αξιολόγηση προηγούμενων συναδέλφων του με συνέπεια να θεωρείται αναμενόμενη και να εκδηλώνεται τελικά η αρνητική συμπεριφορά από το μαθητή.**

**Ένας εκπ. στηρίζεται στην Π.Α. των προηγούμενων συναδέλφων του και σχηματίζει αρνητική εντύπωση για κάποιον μαθητή με αρνητική αξιολόγηση.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	35	20,2	20,2	20,2
Λίγο	80	46,2	46,2	66,5
Πολύ	49	28,3	28,3	94,8
Πάρα πολύ	9	5,2	5,2	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 29: Η Περιγραφική Αξιολόγηση απέναντι στην εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς



Γράφημα 24: Η Περιγραφική Αξιολόγηση απέναντι στην εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς

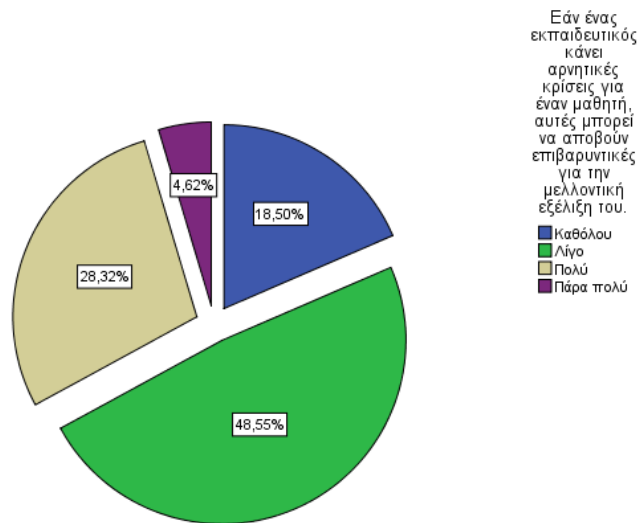
Ο πίνακας 29 και το γράφημα 24, δείχνουν ότι από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 35(20,2%) απάντησαν «καθόλου», οι 80(46,2%) απάντησαν «λίγο», οι 49(28,3%) απάντησαν «πολύ», ενώ 9(5,2%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν λίγο ή καθόλου αρνητικό (66,4%) το γεγονός ότι μπορεί ένας συνάδελφός τους να σχηματίσει αρνητική εντύπωση για έναν μαθητή εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών αξιολογήσεων από άλλους συναδέλφους του με συνέπεια να θεωρείται αναμενόμενη και να εκδηλώνεται τελικά η αρνητική συμπεριφορά από τον συγκεκριμένο μαθητή.

**A8.7. Σχετικά με τις αρνητικές κρίσεις ενός εκπαιδευτικού για έναν μαθητή οι οποίες μπορεί να αποβούν επιβαρυντικές για τη μελλοντική εξέλιξη και σταδιοδρομία του.**

**Εάν ένας εκπαιδευτικός κάνει αρνητικές κρίσεις για έναν μαθητή, αυτές μπορεί να αποβούν επιβαρυντικές για την μελλοντική εξέλιξη του.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	32	18,5	18,5	18,5
Λίγο	84	48,6	48,6	67,1
Πολύ	49	28,3	28,3	95,4
Πάρα πολύ	8	4,6	4,6	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 30: Οι αρνητικές κρίσεις του εκπαιδευτικού αποβαίνουν επιβαρυντικές για το μέλλον του μαθητή



Γράφημα 25: Οι αρνητικές κρίσεις του εκπαιδευτικού αποβαίνουν επιβαρυντικές για το μέλλον του μαθητή

Όπως δείχνει ο πίνακας 30 και το γράφημα 25 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 32(18,5%) απάντησαν «καθόλου», οι 84(48,6%) απάντησαν «λίγο», οι 49(28,3%) απάντησαν «πολύ», ενώ 8(4,6%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν λίγο ή καθόλου αρνητικό (67,1%) το γεγονός ότι τυχόν αρνητικές κρίσεις ενός εκπαιδευτικού για έναν μαθητή είναι δυνατόν να αποβούν επιβαρυντικές για τη μελλοντική εξέλιξη και σταδιοδρομία του.

#### **5.4. Α' ενότητα: 3<sup>ος</sup> άξονας: Τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι δρουν ανασταλτικά για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να την εφαρμόσει στο σχολείο και πόσο**

Η ερώτηση Α9 αποτελεί τον 3<sup>ο</sup> άξονα της έρευνάς μας και διερευνά τα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δρουν ανασταλτικά, προκειμένου να εφαρμόσουν την Περιγραφική Αξιολόγηση στο σχολείο και πόσο.

Κατά τη μελέτη των αποτελεσμάτων του 3<sup>ου</sup> άξονα, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha εμφανίζεται πολύ υψηλός (0,936) , αποδεικνύοντας έτσι ότι η αξιοπιστία του άξονα αυτού είναι πολύ ισχυρή (πίνακας 31 ). Επίσης, ο δείκτης Cronbach's Alpha if Item

Deleted δείχνει ότι το δείγμα είναι πολύ αξιόπιστο καθώς όλες οι τιμές των μεταβλητών είναι μικρότερες του 0,936 (πίνακας 32 ).

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,936	7

Πίνακας31: Cronbach's Alpha 3<sup>ου</sup> άξονα

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Τα ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια - διθέσια) στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη.	15,7341	19,592	,749	,930
Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις.	15,5145	18,716	,845	,921
Ο δάσκαλος διδάσκει όλα τα γνωστικά αντικείμενα.	15,6243	18,782	,811	,924
Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία.	15,4566	18,936	,803	,925
Οι γονείς, οι οποίοι αντιδρούν, σε έναν θεσμό τον οποίο δεν γνωρίζουν επειδή δεν ίσχυε στα δικά τους μαθητικά χρόνια.	15,6474	19,334	,771	,927
Η έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση.	15,6821	19,090	,770	,928
Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του.	15,4162	19,593	,788	,926

Πίνακας 32: Cronbach's Alpha if Item Deleted 3<sup>ου</sup> άξονα

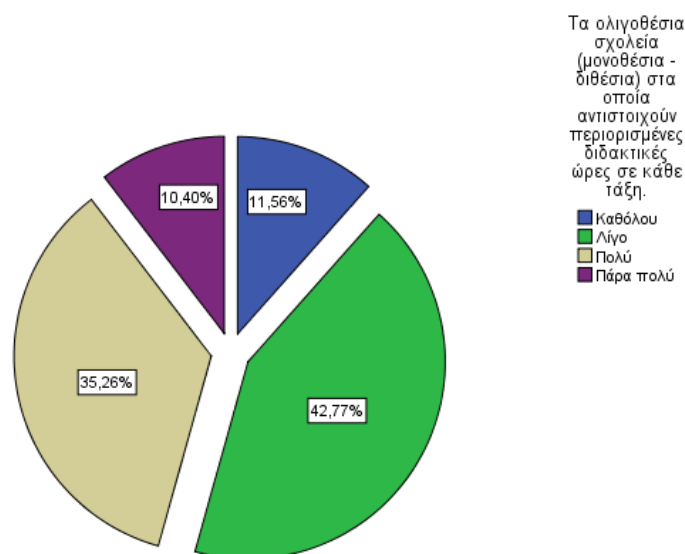
Ακολουθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων του 3<sup>ου</sup> άξονα ο οποίος αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της Περιγραφικής Αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν έναν ανασταλτικό παράγοντα για να την εφαρμόσουν στο σχολείο και πόσο

**A9.1. Σχετικά με τα ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια - διθέσια) στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη.**

**Τα ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια - διθέσια) στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	11,6	11,6	11,6
	Λίγο	74	42,8	42,8	54,3
	Πολύ	61	35,3	35,3	89,6
	Πάρα πολύ	18	10,4	10,4	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 33: Τα ολιγοθέσια σχολεία ως ανασταλτικός παράγοντας



Γράφημα 26: Τα ολιγοθέσια σχολεία ως ανασταλτικός παράγοντας

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 33 και το γράφημα 26 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 20(11,6%) απάντησαν «καθόλου», οι 74(42,8%) απάντησαν «λίγο», οι 61(35,3%) απάντησαν «πολύ», ενώ 18(10,4%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι



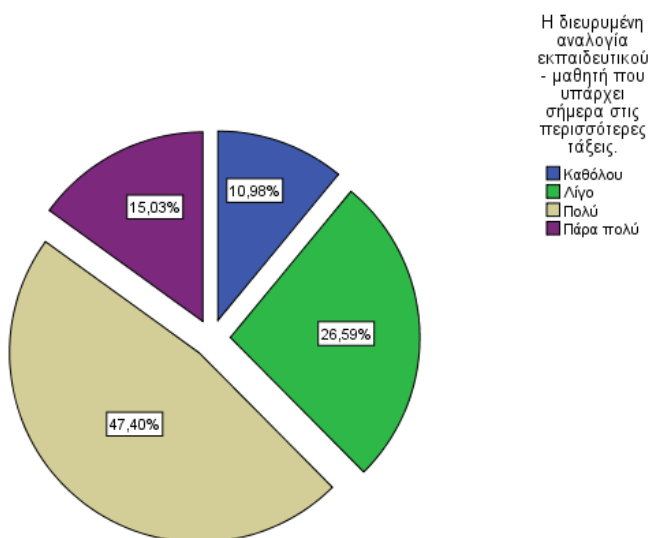
εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα(54,4%) την ύπαρξη ολιγοθέσιων σχολείων στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη.

**A9.2. Σχετικά με την διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις ή τμήματα των ελληνικών δημοτικών σχολείων (1 εκπαιδευτικός προς 25 μαθητές περίπου)**

**Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	19	11,0	11,0	11,0
	Λίγο	46	26,6	26,6	37,6
	Πολύ	82	47,4	47,4	85,0
	Πάρα πολύ	26	15,0	15,0	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 34: Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητή



Γράφημα 27: Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή

Όπως φαίνεται στον πίνακα 34 και το γράφημα 27 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 19 (11%) απάντησαν «καθόλου», οι 46(26,6%) απάντησαν «λίγο», οι 82(47,4%) απάντησαν «πολύ», ενώ 26(15%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα (62,4%) την διευρυμένη αναλογία

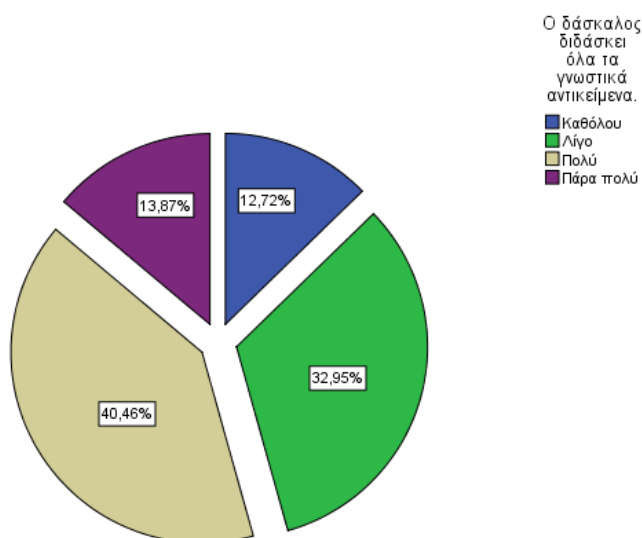
εκπαιδευτικού – μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις των ελληνικών δημοτικών σχολείων.

### A9.3. Σχετικά με την διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων από τον δάσκαλο.

**Ο δάσκαλος διδάσκει όλα τα γνωστικά αντικείμενα.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	22	12,7	12,7	12,7
	Λίγο	57	32,9	32,9	45,7
	Πολύ	70	40,5	40,5	86,1
	Πάρα πολύ	24	13,9	13,9	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 35: Η διδασκαλία όλων των μαθημάτων από τον δάσκαλο



Γράφημα 28: Η διδασκαλία όλων των μαθημάτων από τον δάσκαλο

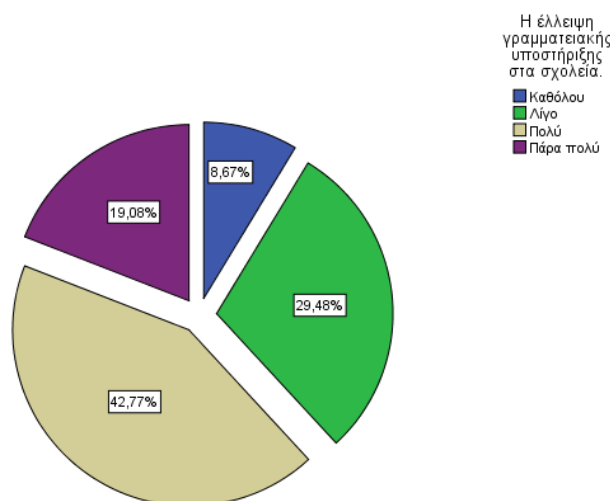
Όπως φαίνεται στον πίνακα 35 και το γράφημα 28 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 22 (12,7%) απάντησαν «καθόλου», οι 57(32,9%) απάντησαν «λίγο», οι 70(40,5%) απάντησαν «πολύ» ενώ 24(13,9%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα (54,4%) την διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων από τον δάσκαλο.

#### A9.4. Σχετικά με την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία

Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	8,7	8,7	8,7
	Λίγο	51	29,5	29,5	38,2
	Πολύ	74	42,8	42,8	80,9
	Πάρα πολύ	33	19,1	19,1	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 36: Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης



Γράφημα 29: Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης

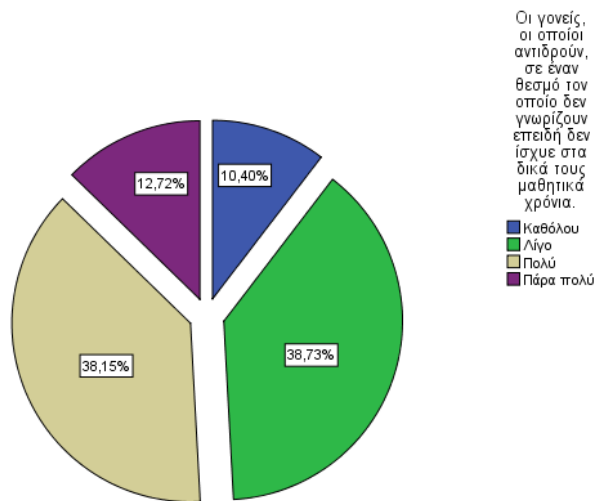
Όπως φαίνεται στον πίνακα 36 και το γράφημα 29 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 15 (8,7%) απάντησαν «καθόλου», οι 51(29,5%) απάντησαν «λίγο», οι 74(42,8%) απάντησαν «πολύ», ενώ 33(19,1%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα (61,9%) την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία.

**A9.5. Σχετικά με την αντίδραση των γονέων σε έναν θεσμό τον οποίο δεν γνωρίζουν επειδή δεν ίσχυε στα δικά τους μαθητικά χρόνια.**

**Οι γονείς, οι οποίοι αντιδρούν, σε έναν θεσμό τον οποίο δεν γνωρίζουν επειδή  
δεν ίσχυε στα δικά τους μαθητικά χρόνια.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	18	10,4	10,4	10,4
	Λίγο	67	38,7	38,7	49,1
	Πολύ	66	38,2	38,2	87,3
	Πάρα πολύ	22	12,7	12,7	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 37: Η αντίδραση των γονέων



Γράφημα 30: Η αντίδραση των γονέων

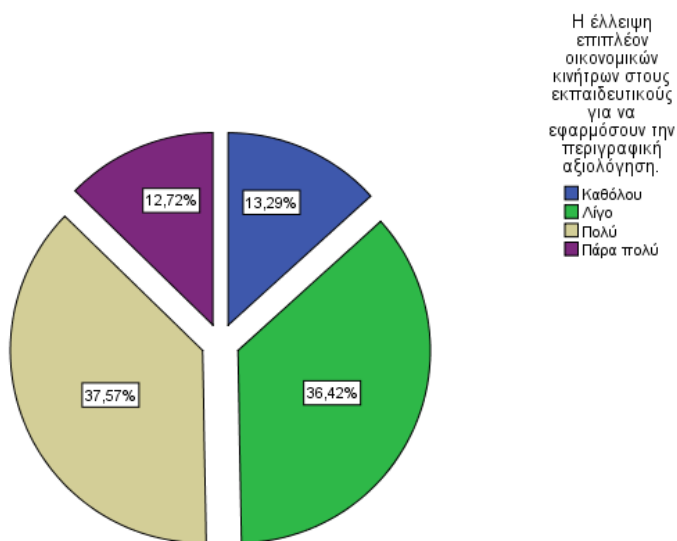
Όπως φαίνεται στον πίνακα 37 και το γράφημα 30 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 18 (10,4%) απάντησαν «καθόλου», οι 67(38,7%) απάντησαν «λίγο», οι 66(38,2%) απάντησαν «πολύ», ενώ 22(12,7%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι η αντίδραση των γονέων σε έναν θεσμό που δεν τον γνωρίζουν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα (50,9%) όμως υπάρχει κι ένα σημαντικό ποσοστό (49,1%) το οποίο υποστηρίζει την αντίθετη άποψη. Άρα οι απόψεις πάνω σε αυτό το θέμα εμφανίζονται μοιρασμένες.

**A9.6. Σχετικά με την έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση**

**Η έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	23	13,3	13,3	13,3
	Λίγο	63	36,4	36,4	49,7
	Πολύ	65	37,6	37,6	87,3
	Πάρα πολύ	22	12,7	12,7	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 38: Η έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων



Γράφημα 31: Η έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων

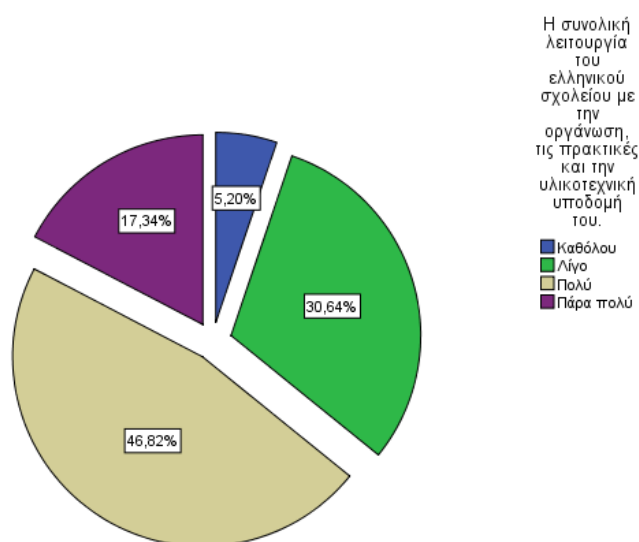
Όπως φαίνεται στον πίνακα 38 και το γράφημα 31 από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 23 (13,3%) απάντησαν «καθόλου», οι 63(36,4%) απάντησαν «λίγο», οι 65(37,6%) απάντησαν «πολύ», ενώ 22(12,7%) απάντησαν «πάρα πολύ». Στην άποψη αυτή οι θέσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται μοιρασμένες καθώς το 50,3%, δηλαδή η πλειοψηφία, θεωρούν ότι η έλλειψη οικονομικών κινήτρων αποτελεί πολύ ή πάρα πολύ ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης, ενώ το 49,7% ότι αποτελεί λίγο ή καθόλου ανασταλτικό παράγοντα. Άρα η έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων δεν αποτελεί έναν παράγοντα που αφήνει αδιάφορους τους εκπαιδευτικούς, αλλά φαίνεται ότι τους προβληματίζει ιδιαίτερα.

**A9.7. Σχετικά με τη συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του.**

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

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	5,2	5,2	5,2
	Λίγο	53	30,6	30,6	35,8
	Πολύ	81	46,8	46,8	82,7
	Πάρα πολύ	30	17,3	17,3	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 39: Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου



Γράφημα 32: Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου

Στον πίνακα 39 και το γράφημα 32 φαίνεται ότι από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 9 (5,2%) απάντησαν «καθόλου», οι 53(30,6%) απάντησαν «λίγο», οι 81(46,8%) απάντησαν «πολύ», ενώ 30(17,3%) απάντησαν «πάρα πολύ». Γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ( 64,1%) ότι η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα προκειμένου να εφαρμόσουν την Περιγραφική Αξιολόγηση.

### 5.5. Α' ενότητα: Οι προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα εφάρμοζαν την Περιγραφική Αξιολόγηση αν αυτή καθιερωνόταν από το ΥΠ.Π.Ε.Θ

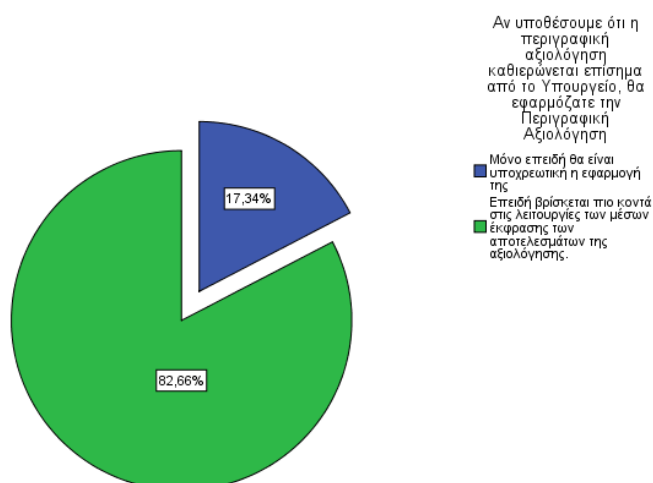
Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας υπάρχει η ερώτηση Α.10 η οποία είναι μία υποθετική ερώτηση και διερευνά τις προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα εφάρμοζαν την Περιγραφική Αξιολόγηση.

Ακολουθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων

**Αν υποθέσουμε ότι η περιγραφική αξιολόγηση καθιερώνεται επίσημα από το Υπουργείο, θα εφαρμόζατε την Περιγραφική Αξιολόγηση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μόνο επειδή θα είναι υποχρεωτική η εφαρμογή της	30	17,3	17,3	17,3
Επειδή βρίσκεται πιο κοντά στις λειτουργίες των μέσων έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.	143	82,7	82,7	100,0
Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 40: Η καθιέρωση της Περιγραφικής Αξιολόγησης από ΥΠ.Π.Ε.Θ.



Γράφημα 33: Η καθιέρωση της Περιγραφικής Αξιολόγησης από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Ο πίνακας 40 και το γράφημα 33 δείχνουν ότι από τους 173 εκπαιδευτικούς που απάντησαν οι 143( 82,7%) ότι θα εφαρμόζαν την Περιγραφική Αξιολόγηση, αν αυτή καθιερωνόταν από το Υπουργείο Παιδείας, επειδή βρίσκεται πιο κοντά στις λειτουργίες των μέσων έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Από την άλλη, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (17,3%) που θα εφαρμόζαν την Περιγραφική Αξιολόγηση μόνο αν αυτή καθιερωνόταν υποχρεωτικά του το ΥΠ.Π.Ε.Θ. Γενικά, από αυτή την τοποθέτηση, αποδεικνύεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης απέναντι στην Περιγραφική Αξιολόγηση, κρίνοντάς την σαν το μέσο που αποτυπώνει με τον καλύτερο τρόπο την επίδοση και συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη.

## **5.6. Στατιστικές εξαρτήσεις των μεταβλητών - Έλεγχοι – Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα**

Ο έλεγχος  $\chi^2$  μας βοηθά να διαπιστώσουμε την ύπαρξη στατιστικής εξάρτησης ή ανεξαρτησίας δύο διακριτών μεταβλητών. Όταν κάνουμε χρήση του ελέγχου  $\chi^2$  ελέγχουμε τη μηδενική υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους καθώς και την εναλλακτική ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες μεταξύ τους (Ζαφειρόπουλος, 2015).

### **5.6.1. 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας διερευνά την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι η εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι «παραδοσιακές» μορφές αξιολόγησης του μαθητή.

- Θα μελετήσουμε την ύπαρξη στατιστικής εξάρτησης μεταξύ της συγκεκριμένης ερώτησης A3 και της A7.1 (πίνακας 41) σχετικά με το αν ο εκπαιδευτικός περιγράφει με διαφορετικό τρόπο και με αρκετή σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις των μαθητών του.

Για να διερευνήσουμε τη σχέση των δύο μεταβλητών θεωρούμε ότι ο έλεγχος υπόθεσης που εξετάζεται μέσω του  $\chi^2$  ελέγχου ανεξαρτησίας είναι της μορφής:

H0: Οι δύο εξεταζόμενες μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

H1: Οι δύο εξεταζόμενες μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

Αποδοχή της H0 υπόθεσης σημαίνει ότι οι δύο μεταβλητές που εξετάζουμε είναι ανεξάρτητες, ενώ αποδοχή της H1 υπόθεσης σημαίνει ότι υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Γενικά, για να κάνουμε αποδεκτή την υπόθεση H1 θα πρέπει  $p < 0,05$  ενώ για να κάνουμε αποδεκτή την H0 θα πρέπει  $p > 0,05$ .



Όπως φαίνεται στον πίνακα 42 στην περίπτωση μας  $p = 0,000$  δηλαδή  $p < 0,05$  και επομένως οι δύο μεταβλητές βρίσκονται σε εξάρτηση μεταξύ τους. Επίσης ο έλεγχος του  $\chi^2$  είναι αξιόπιστος επειδή ο αριθμός μέσα στην παρένθεση της υποσημείωσης είναι  $12,5\% < 20\%$ . Άρα αντλούμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή καθώς μέσα από αυτήν έχουν την δυνατότητα να περιγράψουν με διαφορετικό τρόπο και με αρκετή σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Πίνακας 41: A3 - A7.1

Crosstab

			Ο εκπαιδευτικός περιγράφει με διαφορετικό τρόπο και με αρκετή σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις των μαθητών του.				Total
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	
Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	Ναι	Count % with in Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	0 0,0%	8 5,6%	96 67,1%	39 27,3%	143 100,0%
	Όχι	Count % with in Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	7 23,3%	22 73,3%	1 3,3%	0 0,0%	30 100,0%
Total		Count	7	30	97	39	173

% with in Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	4,0%	17,3%	56,1%	22,5%	100,0%
---	------	-------	-------	-------	--------

Πίνακας 42: Chi-Square TestsA3 –A7.1

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	125,167 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	113,659	3	,000
Linear-by-Linear Association	88,394	1	,000
N of Valid Cases	173		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,21.

- Στην συνέχεια θα μελετήσουμε την ύπαρξη στατιστικής εξάρτησης μεταξύ της ερώτησης A3 σχετικά με το αν η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι «παραδοσιακές» μορφές αξιολόγησης του μαθητή και της A7.2 (πίνακας 43) σχετικά με το αν η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 44 στην περίπτωση μας  $p = 0,000$  δηλαδή  $p < 0,05$  και επομένως οι δύο μεταβλητές βρίσκονται σε εξάρτηση μεταξύ τους. Επίσης ο έλεγχος του  $\chi^2$  είναι αξιόπιστος, επειδή ο αριθμός μέσα στην παρένθεση της υποσημείωσης είναι  $12,5\% < 20\%$ . Άρα αντλούμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή καθώς μέσα από αυτήν έχουν την δυνατότητα να αποδώσουν περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο.

Πίνακας 43: A3-A7.2

			Crosstab				
			Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο.				
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	Ναι	Count	2	5	94	42	143
		% with in Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	1,4%	3,5%	65,7%	29,4%	100,0%
	Όχι	Count	5	24	1	0	30
		% with in Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	16,7%	80,0%	3,3%	0,0%	100,0%
Total		Count	7	29	95	42	173
		% with in Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	4,0%	16,8%	54,9%	24,3%	100,0%

Πίνακας 44: Chi-Square Tests - A3-A7.2

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	127,263 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	113,458	3	,000

Linear-by-Linear Association	80,172	1	,000
N of Valid Cases	173		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,21.

- Η τρίτη στατιστική εξάρτηση που θα παρουσιαστεί είναι μεταξύ της ερώτησης A3 σχετικά με το αν η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι «παραδοσιακές» μορφές αξιολόγησης του μαθητή και της A7.5 (πίνακας 45) σχετικά με το αν μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητές του.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 46 στην περίπτωση μας  $p = 0,000$  δηλαδή  $p < 0,05$  και επομένως οι δύο μεταβλητές βρίσκονται σε εξάρτηση μεταξύ τους. Επίσης ο έλεγχος του  $\chi^2$  είναι αξιόπιστος, επειδή ο αριθμός μέσα στην παρένθεση της υποσημείωσης είναι  $12,5\% < 20\%$ . Άρα αντλούμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή καθώς μέσα από αυτήν, στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται ο ίδιος ο μαθητής, η πορεία μάθησής του, τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητές του.

Πίνακας 45: A3 - A7.5

Crosstab							
			Μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή.				Total
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	
Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	Ναι	Count	1	8	87	47	143
		% with in Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι “παραδοσιακές” μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	0,7%	5,6%	60,8%	32,9%	100,0%
	Όχι	Count	6	21	3	0	30

	% with in Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι "παραδοσιακές" μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	20,0%	70,0%	10,0%	0,0%	100,0%
Total	Count	7	29	90	47	173
	% with in Η εφαρμογή της περ. αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι "παραδοσιακές" μορφές αξιολόγησης του μαθητή;	4,0%	16,8%	52,0%	27,2%	100,0%

Πίνακας 46: Chi-Square Tests A3-A7.5

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	106,373 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	93,384	3	,000
Linear-by-Linear Association	75,782	1	,000
N of Valid Cases	173		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,21.

Από την παραπάνω παρουσίαση των στατιστικών εξαρτήσεων δίνεται απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ξάνθης θεωρούν ότι η εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που έχουν δημιουργήσει οι «παραδοσιακές» μορφές αξιολόγησης του μαθητή.

### 5.6.2. 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας διερευνά την αντίδραση που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έχουν οι γονείς στην εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο με δεδομένο ότι πρόκειται για μια πολύπλοκη και άγνωστη μορφή αξιολόγησης γι' αυτούς.

Θα μελετήσουμε την ύπαρξη στατιστικής εξάρτησης μεταξύ της ερώτησης A8.1 σχετικά με το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις και της ερώτησης A8.5 (πίνακας 47) σχετικά με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γονείς να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 48 στην περίπτωση μας  $p = 0,000$  δηλαδή  $p < 0,05$  και επομένως οι δύο μεταβλητές βρίσκονται σε εξάρτηση μεταξύ τους. Επίσης ο έλεγχος του  $\chi^2$  είναι αξιόπιστος επειδή ο αριθμός μέσα στην παρένθεση της υποσημείωσης είναι  $18,8\% < 20\%$ .

Αρα αντλούμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης θα προκαλέσει την αρνητική αντίδραση των γονέων, οι οποίοι παίζουν έναν πρωτεύοντα ρόλο στην σχολική ζωή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εξαιτίας του ευρέος ερμηνευτικού πεδίου που έχει η περιγραφική αξιολόγηση, είναι δύσκολο να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις που θα κάνει ο εκπαιδευτικός για το παιδί τους. Δεν θα πρέπει να μην λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι οι γονείς, όντες συνηθισμένοι σε παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, θα δυσκολευτούν πολύ να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

Απαντούμε έτσι και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 47: A8.1-A8.5

Η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες. \* Υπάρχει δυσκολία από την μεριά των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού.

Crosstabulation

			Υπάρχει δυσκολία από την μεριά των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού.				Total
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	
Η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες.	Καθόλου	Count	26	1	1	0	28
		% with in Η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες.	92,9%	3,6%	3,6%	0,0%	100,0%
	Λίγο	Count	9	60	11	1	81

	% within H περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες.	11,1%	74,1%	13,6%	1,2%	100,0%
Πολύ	Count	0	8	24	11	43
	% within H περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες.	0,0%	18,6%	55,8%	25,6%	100,0%
Πάρα πολύ	Count	0	0	2	19	21
	% with in H περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες.	0,0%	0,0%	9,5%	90,5%	100,0%
Total	Count	35	69	38	31	173
	% with in H περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες.	20,2%	39,9%	22,0%	17,9%	100,0%

Πίνακας 48: Chi-Square Tests A8.1-A8.5

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	247,053 <sup>a</sup>	9	,000
Likelihood Ratio	216,935	9	,000
Linear-by-Linear Association	122,858	1	,000
N of Valid Cases	173		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,76.

### 5.6.3. 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών επηρεάζεται από τον χρόνο υπηρετήσής τους.

Θα μελετήσουμε την ύπαρξη στατιστικής εξάρτησης μεταξύ της ερώτησης B3 σχετικά με τα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί και της ερώτησης A4 (πίνακας 49) σχετικά με την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης, έστω και ανεπίσημα, από αυτούς για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 50 στην περίπτωση μας  $p = 0,034$  δηλαδή  $p < 0,05$  και επομένως οι δύο μεταβλητές βρίσκονται σε εξάρτηση μεταξύ τους. Επίσης ο έλεγχος του  $\chi^2$  είναι αξιόπιστος, επειδή ο αριθμός μέσα στην παρένθεση της υποσημείωσης είναι  $12,5\% < 20\%$ .

Άρα απαντούμε και στο τρίτο διερευνητικό ερώτημα καθώς διαπιστώνουμε ότι όσο μεγαλώνουν τα χρόνια υπηρεσίας τόσο μικραίνει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν χρησιμοποιήσει την περιγραφική αξιολόγηση.

Πίνακας 49: B3 - A4

Πόσα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση ( συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως αναπληρωτής); \* Έχετε εφαρμόσει κάποια στιγμή, έστω και ανεπίσημα, την περιγραφική αξιολόγηση, προκειμένου να αξιολογήσετε τους μαθητές σας;

Crosstabulation		
	Έχετε εφαρμόσει κάποια στιγμή, έστω και ανεπίσημα, την περιγραφική αξιολόγηση, προκειμένου να αξιολογήσετε τους μαθητές σας;	
	Ναι	Όχι
		Total



Πόσα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση ( συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως αναπληρωτής);	0-10 έτη	Count	18	4	22
		% with in Πόσα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση ( συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως αναπληρωτής);	81,8%	18,2%	100,0%
	11-20 έτη	Count	62	18	80
		% with in Πόσα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση ( συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως αναπληρωτής);	77,5%	22,5%	100,0%
	21-30 έτη	Count	39	20	59
		% with in Πόσα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση ( συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως αναπληρωτής);	66,1%	33,9%	100,0%
	31 και άνω έτη	Count	5	7	12
		% with in Πόσα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση ( συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως αναπληρωτής);	41,7%	58,3%	100,0%
Total		Count	124	49	173
		% with in Πόσα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση ( συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως αναπληρωτής);	71,7%	28,3%	100,0%

Πίνακας 50: Chi-Square Tests B3 - A4

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	8,678 <sup>a</sup>	3	,034

Likelihood Ratio	8,179	3	,042
Linear-by-Linear Association	7,374	1	,007
N of Valid Cases	173		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,40.

#### 5.6.4. 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης από την συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου.

Θα διαπιστώσουμε αν υπάρχει στατιστική εξάρτηση μεταξύ της ερώτησης A9.2 σχετικά με την διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις ή τμήματα των ελληνικών δημοτικών σχολείων ( 1 εκπαιδευτικός προς 25 μαθητές περίπου) και της ερώτησης A9.7 (πίνακας 51) σχετικά με τη συνολική λειτουργία του σχολείου ως προς την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του.

Στον πίνακα 52 στην περίπτωση μας  $p = 0,000$  δηλαδή  $p < 0,05$  και επομένως οι δύο μεταβλητές βρίσκονται σε εξάρτηση μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα δεν είναι αξιόπιστο, γιατί το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα  $< 5$  (Cells with Expected Frequency  $< 5$ ) είναι 37,5% δηλαδή πάνω από 20%.

Πίνακας 51: A9.2 - A9.7

**Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις. \* Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του.**

**Crosstabulation**

			Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του.				Total
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	
Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις.	Καθόλου	Count	6	13	0	0	19
		% with in H διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις.	31,6%	68,4%	0,0%	0,0%	100,0%
	Λίγο	Count	2	25	19	0	46

	% with in H διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις.	4,3%	54,3%	41,3%	0,0%	100,0%
Πολύ	Count	1	15	53	13	82
	% with in H διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις.	1,2%	18,3%	64,6%	15,9%	100,0%
Πάρα πολύ	Count	0	0	9	17	26
	% with in H διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις.	0,0%	0,0%	34,6%	65,4%	100,0%
Total	Count	9	53	81	30	173
	% with in H διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις.	5,2%	30,6%	46,8%	17,3%	100,0%

Πίνακας 52: Chi - Square Tests A9.2 - A9.7

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	120,230 <sup>a</sup>	9	,000
Likelihood Ratio	118,874	9	,000
Linear-by-Linear Association	82,833	1	,000
N of Valid Cases	173		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,99.

Λόγω της μη εγκυρότητας του ελέγχου, είμαστε υποχρεωμένοι να συμπτύξουμε τις κατηγορίες σε μία τουλάχιστον από τις μεταβλητές. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε

επανακωδικοποίηση της μεταβλητής A9.2 (Recode into Different Variables) (πίνακας 53) που ήδη υπάρχει με τη δημιουργία μιας νέας ποιοτικής μεταβλητής που παίρνει δύο τιμές, 1 αν η αξιολόγηση είναι καθόλου ή λίγο και 2 αν είναι πολύ και πάρα πολύ. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνουμε σύμπτυξη του πίνακα και μείωση του ποσοστού των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα < 5 (Σωσσίδου & Ψευτογιάννη, 2007). Στα αποτελέσματα της εκτέλεσης της διαδικασίας Crosstabs για τις μεταβλητές A9.2 και A9.7, μετά την επανακωδικοποίηση, παρατηρούμε ότι  $p = 0,000$  δηλαδή  $p < 0,05$  και επομένως παραμένουν οι δύο μεταβλητές εξαρτημένες, αλλά ο έλεγχος του  $\chi^2$  είναι πλέον αξιόπιστος, διότι το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα < 5 είναι τώρα  $12,5\% < 20\%$  (πίνακας 54).

Άρα απαντούμε και στο τέταρτο διερευνητικό ερώτημα καθώς διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη (1 εκπαιδευτικός προς 25 μαθητές περίπου) εξαρτάται από την συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου. Όσο η οργάνωσή του παραμένει προβληματική τόσο η αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητή μέσα στην τάξη θα παραμένει στο ίδιο επίπεδο και θα συνεχίσει να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης. Αν η λειτουργία του ελληνικού σχολείου βελτιωθεί στο μέλλον τότε σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών θα βελτιωθεί και η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητή, γεγονός που θα διευκολύνει και την εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο.

Πίνακας 53: Επανακωδικοποίηση της μεταβλητής A9.2

**Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις Recoded \* Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του.**

**Crosstabulation**

			Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του.				Total
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	
Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις Recoded	Καθόλου -	Count	8	38	19	0	65
	Λίγο	% with in H	12,3%	58,5%	29,2%	0,0%	
		διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις Recoded					100,0 %

Πολύ - Πάρα πολύ	Count	1	15	62	30	108
	% with in H διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις Recoded	0,9%	13,9%	57,4%	27,8%	100,0 %
Total	Count	9	53	81	30	173
	% with in H διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις Recoded	5,2%	30,6%	46,8%	17,3%	100,0 %

Πίνακας 54: Chi-square tests - επανακωδικοποίηση μεταβλητής A9.2

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	61,355 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	71,349	3	,000
Linear-by-Linear Association	57,777	1	,000
N of Valid Cases	173		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,38.

### 5.6.5. 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν τα στοιχεία, που αντλούνται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης από τον επόμενο εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει την τάξη, λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, προκαλώντας η ίδια την πραγμάτωσή της από τους μαθητές.

Θα μελετήσουμε την ύπαρξη στατιστικής εξάρτησης ανάμεσα στην ερώτηση A7.6 σχετικά με τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν

πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς του μαθητή και συμπληρώνουν ή βελτιώνουν την εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές της καινούριας τάξης που θα διδάξει και την ερώτηση A8.6 (πίνακας 55) σχετικά τον εκπαιδευτικό που όταν αναλαμβάνει για πρώτη φορά μια τάξη, στηρίζεται στην περιγραφική αξιολόγηση των προηγούμενων συναδέλφων του και σχηματίζει αρνητική εντύπωση για κάποιον μαθητή που έχει αρνητική αξιολόγηση με συνέπεια να θεωρείται αναμενόμενη και να εκδηλώνεται τελικά η αρνητική συμπεριφορά του μαθητή.

Στον πίνακα 56 στην περίπτωση μας  $p = 0,462$  δηλαδή  $p > 0,05$  και επομένως οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα δεν είναι αξιόπιστο γιατί το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα  $< 5$  (Cells with Expected Frequency  $< 5$ ) είναι 50,0% δηλαδή πάνω από 20%.

Πίνακας 55: A7.6 - A8.6

Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς. \* Ένας εκπ. στηρίζεται στην Π.Α. των προηγούμενων συναδέλφων του και σχηματίζει αρνητική εντύπωση για κάποιον μαθητή με αρνητική αξιολόγηση.

Crosstabulation

			Ένας εκπ. στηρίζεται στην Π.Α. των προηγούμενων συναδέλφων του και σχηματίζει αρνητική εντύπωση για κάποιον μαθητή με αρνητική αξιολόγηση.				Total
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	
Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς.	Καθόλου	Count	0	1	2	1	4
		% with in Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς.	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
	Λίγο	Count	4	9	8	0	21

	% with in Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς.	19,0%	42,9%	38,1%	0,0%	100,0%
Πολύ	Count	20	39	22	6	87
	% with in Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς.	23,0%	44,8%	25,3%	6,9%	100,0%
Πάρα πολύ	Count	11	31	17	2	61
	% with in Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς.	18,0%	50,8%	27,9%	3,3%	100,0%
Total	Count	35	80	49	9	173
	% with in Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς.	20,2%	46,2%	28,3%	5,2%	100,0%

Πίνακας 56: Chi-Square Tests A7.6 - A8.6

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	8,732 <sup>a</sup>	9	,462
Likelihood Ratio	9,078	9	,430
Linear-by-Linear Association	1,027	1	,311
N of Valid Cases	173		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

Λόγω του ότι ο έλεγχος  $\chi^2$  δεν είναι αξιόπιστος θα κάνουμε και εδώ επανακωδικοποίηση της μεταβλητής A7.6 (Recode into Different Variables) (πίνακας 57). Μετά την επανακωδικοποίηση παρατηρούμε ότι  $p=0,574$  δηλαδή  $p>0,05$  και επομένως παραμένουν οι δύο μεταβλητές ανεξάρτητες, αλλά ο έλεγχος του  $\chi^2$  είναι πλέον αξιόπιστος, διότι το ποσοστό των κελιών αναμενόμενη συχνότητα  $<5$  είναι  $12,5\%<20\%$  (πίνακας 58).

Απαντούμε και στο πέμπτο διερευνητικό καθώς διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν για πρώτη φορά μια τάξη δεν στηρίζονται στην περιγραφική αξιολόγηση των προηγούμενων συναδέλφων τους αλλά στην δική τους κρίση και τα στοιχεία που αντλούνται δεν λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Πίνακας 57:Επανακωδικοποίηση της μεταβλητής A7.6

Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς. Recoded \* Ένας εκπ. στηρίζεται στην Π.Α. των προηγούμενων συναδέλφων του και σχηματίζει αρνητική εντύπωση για κάποιον μαθητή με αρνητική αξιολόγηση.

Crosstabulation

			Ένας εκπ. στηρίζεται στην Π.Α. των προηγούμενων συναδέλφων του και σχηματίζει αρνητική εντύπωση για κάποιον μαθητή με αρνητική αξιολόγηση.				
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς. Recoded	Καθόλου - Λίγο	Count	4	10	10	1	25
		% with in Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς. Recoded	16,0%	40,0%	40,0%	4,0%	100,0%
		Count	31	70	39	8	148



Πολύ - Πάρα πολύ	% with in Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς. Recoded	20,9%	47,3%	26,4%	5,4%	100,0%
Total	Count % with in Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περ. αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς. Recoded	35 20,2%	80 46,2%	49 28,3%	9 5,2%	173 100,0%

Πίνακας 58: Chi-square test - επανακωδικοποίηση μεταβλητής A7.6

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,993 <sup>a</sup>	3	,574
Likelihood Ratio	1,892	3	,595
Linear-by-Linear Association	,803	1	,370
N of Valid Cases	173		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,30.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναλύοντας τα ευρήματα της έρευνας γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό δεν εμφανίζονται ικανοποιημένοι από το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, το οποίο και πιστεύουν ότι δεν αποτυπώνει πλήρως τις δυνατότητες και δεξιότητές τους και εκφράζουν την άποψη ότι πρέπει να υπάρξει μια άλλης μορφής αξιολόγησης, όπου μέσα από αυτήν θα αποτυπώνονται με ακρίβεια οι επιδόσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι δυνατόν, αυτοί και οι γονείς τους να ενημερώνονται σε σταθερή βάση για τις ικανότητες, τις αδυναμίες, τις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Διατυπώνουν σε μεγάλο ποσοστό την άποψη ότι η εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που έχουν δημιουργήσει οι «παραδοσιακές» μορφές αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ξάνθης και κυρίως όσοι έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, σε κάποιες στιγμές, έχουν εφαρμόσει την Περιγραφική Αξιολόγηση για να αξιολογήσουν τους μαθητές και να ενημερώσουν τους γονείς τους. Όμως θεωρούν ότι, όπως υποστηρίζουν και οι ομοσπονδίες της Δ.Ο.Ε. και της Ο.Λ.Μ.Ε., δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι πάνω σε αυτό το είδος αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου πιστεύουν σε μεγάλο ποσοστό ότι η Περιγραφική Αξιολόγηση διέπεται από σημαντικά θετικά χαρακτηριστικά όπως :

- ✓ Η πληρότητα και η σαφήνεια με την οποία περιγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών.
- ✓ Η δυνατότητα περιγραφικής απόδοσης ενός ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου
- ✓ Η καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών αλλά και όλης της σχολικής προσπάθειάς τους.
- ✓ Η μείωση ή εξάλειψη της βαθμοθηρίας και του ανταγωνισμού.
- ✓ Η ανάδειξη της ατομικής πορείας μάθησης του μαθητή, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων.
- ✓ Η βοήθεια που δίνεται στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μιας τάξης, ώστε να έχουν πλήρη εικόνα των μαθητών.

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η Περιγραφική Αξιολόγηση διέπεται από χαρακτηριστικά αρνητικά σε τέτοιο βαθμό ώστε αυτά να θεωρηθούν αποτρεπτικά για την εφαρμογή της όπως :

- ✓ Το ευρύ ερμηνευτικό πεδίο που την χαρακτηρίζει.

- ✓ Οι στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις για την περιγραφή της επίδοσης.
- ✓ Οι προσωπικές αναφορές στον μαθητή ή την οικογένειά του.
- ✓ Ο όγκος προσωπικής εργασίας του εκπαιδευτικού.
- ✓ Η δυσκολία κατανόησης των περιγραφικών κρίσεων των εκπαιδευτικών από τους γονείς.
- ✓ Τα στοιχεία της Περιγραφικής Αξιολόγησης που αντλούνται και μπορεί να λειτουργήσουν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία.
- ✓ Οι κρίσεις της που συσχετίζονται με επιβαρυντικό τρόπο για το μέλλον του μαθητή.

Στο τελευταίο κομμάτι της έρευνας οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τους παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά ώστε, σύμφωνα με αυτούς, να εφαρμοστεί με επιτυχή τρόπο η Περιγραφική Αξιολόγηση. Έναν από τους κυριότερους λόγους που θεωρούν ότι δρα ανασταλτικά είναι η λειτουργία του ελληνικού σχολείου ως προς την οργάνωσή του, τις πρακτικές του αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή του. Άμεση σχέση με τη λειτουργία του σχολείου αλλά και γενικότερα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει η διευρυμένη αναλογία του εκπαιδευτικού – μαθητή, που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις ή τμήματα των ελληνικών δημοτικών σχολείων και φτάνει το 1 εκπαιδευτικός προς 25 μαθητές στις περισσότερες των περιπτώσεων. Επίσης η διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων από τον δάσκαλο, η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία προκειμένου να διεκπεραιωθεί σε σύντομο χρόνο ο φόρτος εργασίας καθώς και η έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων για τον εκπαιδευτικό τους κάνει διστακτικούς, ώστε να είναι απόλυτα θετικοί στην εφαρμογή της. Θεωρούν όμως ότι, αν το Υπουργείο Παιδείας αποφασίσει να την καθιερώσει, αυτοί θα την εφαρμόσουν, γιατί βρίσκεται πιο κοντά στις λειτουργίες έκφρασης των αποτελεσμάτων της Αξιολόγησης και όχι επειδή θα ήταν υποχρεωτική.

Σημαντικό ρόλο στην πλήρη εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο διαδραματίζουν φυσικά και οι γονείς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα αντιδράσουν αρνητικά επειδή είναι μια μορφή αξιολόγησης που δεν υπήρχε στα μαθητικά τους χρόνια καθώς είναι συνηθισμένοι σε παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Επίσης πολλοί από αυτούς θα συναντήσουν δυσκολίες να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού και ίσως οδηγηθούν σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.

## 6.1. Προτάσεις

Το γενικότερο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της εισαγωγής της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, όμως είναι αρκετά προβληματισμένοι ως προς την εφαρμογή της τόσο λόγω της συνολικής λειτουργίας του ελληνικού δημοτικού σχολείου όσο και της ελλιπούς επιμόρφωσης τους.

Η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος του Ι.Ε.Π. αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την ενημέρωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σ' αυτό το σύστημα αξιολόγησης. Όμως δεν αρκεί.

Θα πρέπει να γίνουν σχετικές έρευνες από πλευράς του Υπουργείου σε όλες τις Διευθύνσεις της χώρας, σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών, μέσω ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να καταγραφούν οι απόψεις μεγαλύτερου και πιο ασφαλούς δείγματος εκπαιδευτικών. Επιβάλλεται, η κατάρτισή τους να μη μείνει μόνο σε αυτό το πρόγραμμα, αλλά να επεκταθεί στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και φυσικά να υπάρξει ενημέρωση των γονέων.

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι μια σημαντική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν έτοιμοι να την αποδεχτούν και να λειτουργήσουν με αυτήν προς όφελος των μαθητών και των γονέων. Μόνο με την δική τους ουσιαστική συμβολή θα μπορέσει να εφαρμοστεί ως μια αξιόπιστη λύση για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του ελληνικού δημοτικού σχολείου.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Δ. (2004). Η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο. Τι πιστεύουν οι δάσκαλοι και πώς την εφαρμόζουν (εμπειρική ερευνητική προσέγγιση). *Νέα Παιδεία*, 112, 129–139.
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Αθανασίου.
- Αλαχιώτης, Ν. Σ., & Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Αλεξίου, Ε. (2013). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <http://62.217.125.50/jspui/handle/123456789/1180>
- Αναστασόπουλος, Σ. Ο. (2006). Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Ανακτήθηκε από <http://62.217.125.50/jspui/handle/123456789/6962>
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Μηχανισμός Επιλογής ή Διαδικασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών; Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη» (σσ. 89–95). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ).
- Βαϊραμίδου-Δημοπούλου, Σ. (2001). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή ως προϋπόθεση για τη διερεύνηση της σχέσης του ρόλου του εκπαιδευτικού με το μάθημα των Θρησκευτικών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 104(104–105), 89–119. <https://doi.org/10.12681/grsr.8820>
- Βλάχου, Μ. (2015). Η εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης σε μαθήματα Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 277–287. <https://doi.org/10.12681/edusc.404>
- Γεωργίου, Μ., & Ηλιοφώτου - Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Πανεπιστήμιο Κύπρου: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/10592072-Epaggeluatiiki-ikanopoiisi-ekpaideytikon-sholiko-kliua-kai-apotelesmatikotita.html>
- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληγιάννη, Α. Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28–43.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μαθητή Θεωρία-Πράξη-Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4η). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή*. (7η). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δ.Ο.Ε. (2016). ΔΟΕ: Ανακοίνωση σχετικά με την εγκύκλιο του ΙΕΠ για την περιγραφική αξιολόγηση. Ανακτήθηκε 26 Ιανουάριος 2019, από <http://www.syllogosperiklis.gr/%ce%b4%ce%bf%ce%b5-%ce%b1%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%89%cf%83%ce%b7-%cf%83%cf%87%ce%b5%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ac-%ce%bc%ce%b5-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b5%ce%b3%ce%ba%cf%8d%ce%ba%ce%bb%ce%b9/>
- Ελευθεράκη, Μ. Μ. (2018). Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Εναλλακτικές Μεθόδους Αξιολόγησης στο Γλωσσικό Μάθημα. Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1002>
- Εφραιμίδης, Π. Ι. (2008). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87–88, 171–182.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική.
- Ηλιού, Μ. (1984). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017a). Διαδικασίες πιλοτικής εφαρμογής της Περιγραφικής Αξιολόγησης μαθητών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, 1–10.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017b). Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, Α, 1–84.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). Πιλοτική εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 19 Δεκέμβριος 2018, από <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-pilotiki-efarmogi-tis-perigrafikis-aksiologisis>
- Κασσωτάκης, Μ. (1994). Η αξιολόγηση των μαθητών και το Υπουργείο Παιδείας. *Το Βήμα*, σ. 14.
- Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. (σσ. 417–444). Αθήνα: Σείριος.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* (11η). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της Διδασκαλίας* (τ. Α και Β). Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΑΙΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. Γ. (1993). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Καψάλης, Α. Γ. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Καψάλης, Α. Γ. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. Γ. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Μέτρηση και Αξιολόγηση της επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας (Πρόγραμμα Qual - Impact)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαϊδής, Β. (1992). Αξιολόγηση και αναλυτικά προγράμματα. Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (δύημερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε)* (σσ. 71–85). Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κουσέρας, Ν. (1983). Αξιολόγηση του μαθητή. *Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, (1), 201–208.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1995). Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως ‘θεραπευτικό παιδαγωγικό μέσο’. *Τα Εκπαιδευτικά*, 39–40, 222–241.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2017). Η περιγραφική αξιολόγηση σε σχέση με το σχολείο, τον μαθητή και την επικαιρότητα. Ανακτήθηκε 27 Δεκέμβριος 2018, από [http://www.alfavita.gr/koinonia/208085\\_i-perigrafiki-axiologisi-se-shesi-me-sholeio-ton-mathiti-kai-tin-epikairotita](http://www.alfavita.gr/koinonia/208085_i-perigrafiki-axiologisi-se-shesi-me-sholeio-ton-mathiti-kai-tin-epikairotita)
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1992). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από την σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας*. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 1, 2.
- Μαραγκόζη, Ε. (2017). Αξιολόγηση των μαθητών: παραδοσιακές και σύγχρονες πρακτικές με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και οι αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20431>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994, Σεπτέμβριος 4). Σχολείο χωρίς εξετάσεις; *Το Βήμα*, σ. 38.
- Μπαρμπαρούτσης, Χ. (2010). Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη. Ανακτήθηκε 2 Δεκέμβριος 2018, από <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiZyNHZt7nNAhXL1SwKHWnfA0MQFggpMAI&url=http%3A%2F%2F1pek->

[athin.att.sch.gr%2Feis-epim-2010-](http://athin.att.sch.gr%2Feis-epim-2010-)

[11%2Fepim\\_yliko\\_ana\\_epimorfvti%2FMPAMPAROUTSIS%2Fdianomi%2520epimorfotiko\\_y%2520ylikoy.doc&usg=AFQjCNFPaJ-ZhIpg\\_NvRKDHcqgqebkQn61A](http://11%2Fepim_yliko_ana_epimorfvti%2FMPAMPAROUTSIS%2Fdianomi%2520epimorfotiko_y%2520ylikoy.doc&usg=AFQjCNFPaJ-ZhIpg_NvRKDHcqgqebkQn61A)

- Μπουζάκης, Σ. (1988). Εσωτερική Μεταρρύθμιση στο Δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 0(38), 30–36.
- Ντολιοπούλου, Έ., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1982). Η Κρίση του Σύγχρονου Σχολείου. *Νέα Παιδεία*, 22.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Αξιολόγηση των μαθητών και κοινωνική Δυναμική. Στο *Εκπαιδευτικό Έργο και αξιολόγηση στο σχολείο* (σσ. 115–153). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ-Γζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπάς, Ε. Α. (2004). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας* (τ. 1). Αθήνα: Δελφοί.
- Ράπτη, Σ. (1994, Οκτώβριος 9). Θα βαθμολογούνται και οι καθηγητές. Τα σημαντικότερα στοιχεία της βαθμολογικής μεταρρύθμισης σε δημοτικά και Γυμνάσια που ανακοινώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας. *Το Βήμα*, σ. 69.
- Σπηλιωτοπούλου, Β. (1998). Η περιγραφική αξιολόγηση και ο ρόλος της στις εκπαιδευτικές διεργασίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, (15), 418–429.
- Σωσσίδου, Ε. Ν., & Ψευτογιάννη, Δ. Κ. (2007). *Μεθοδολογία Έρευνας & Στατιστική με τη χρήση του SPSS 13.0 for Windows*. Θεσσαλονίκη.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (1995). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσαγγαρή, Ν. (2011). Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης. Ανακτήθηκε 2 Δεκέμβριος 2018, από <https://rcel2.enl.uoa.gr/periodical/research5.htm>
- Τσακαλίδης, Α. (1995). *Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2016). Αξιολόγηση Μαθητή, 85.
- Χανιωτάκης, Ν. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο* (Doctoral Dissertation). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/eadd/11263>
- Χαρίσης, Α. (2004). Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης: 1974-2000. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στην Αλεξανδρούπολη* (σσ. 437–444). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.



Χρυσανθακοπούλου, Α. (2018). «Διερεύνηση της αναγκαιότητας εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο Γυμνάσιο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση». Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39667>

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Bartnitzky, H., & Christiani, R. (1987). *Zeugnisschreiben in der Grundschule*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Becker, H. (1991). *Zensuren: Ihre Fragwürdigkeit, Berechtigung und Alternativen*. Heidelberg: C.F. Müller Juristischer Verlag.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bryman, A. (1984). The debate about quantitative and qualitative research: A question of method or epistemology? *British Journal of Sociology*, 35(1), 75–92. <https://doi.org/10.2307/590553>
- Capel, S. A., Leask, M., & Turner, T. (1997). *Starting to Teach in the Secondary School: A Companion for the Newly Qualified Teacher*. London and New York: Routledge.
- Cedefop. (2011, Οκτώβριος 20). Eurypedia - 38 educations systems in Europe. Ανακτήθηκε 25 Δεκέμβριος 2018, από <http://www.cedefop.europa.eu/el/news-and-press/news/eurypedia-38-educations-systems-europe>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Mac Millan.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2015). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- European Commission. (2018). Eurydice [Text]. Ανακτήθηκε 25 Δεκέμβριος 2018, από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_el)
- House, E. R. (1980). *School Evaluation: The politics and Process*. San Francisco: Mc Cutchan Publishing Corporation.
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Αθήνα: Βέργος.

- Ingenkamp, K. (1989). *Diagnostik in der Schule: Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδάνος.
- Kleber, E. W. (1992). *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation*. Weinheim; München: Juventa-Verlag.
- Law, B. (1984). *Uses and Abuses of Profiling*. London: Harper and Row.
- Noizet, G., & Caverni, L. P. (1995). *La psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Puf.
- Oosterhoof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Pappa, K. (2018). Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ - Use of a structured descriptive assessment methodology in education to develop life skills. Ανακτήθηκε 4 Ιανουάριος 2019, από [http://www.academia.edu/33137758/%CE%97\\_%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%99%CE%9A%CE%97\\_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97\\_%CE%A4%CE%97%CE%A3\\_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A3%CE%97%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A5\\_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%97%CE%A9%CE%A3\\_%CE%9C%CE%95%CE%A3%CE%9F\\_%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%99%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%95%CE%99%CE%91%CE%A3\\_%CE%94%CE%95%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%A9%CE%9D\\_%CE%96%CE%A9%CE%97%CE%A3\\_-](http://www.academia.edu/33137758/%CE%97_%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%A4%CE%97%CE%A3_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A3%CE%97%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%97%CE%A9%CE%A3_%CE%9C%CE%95%CE%A3%CE%9F_%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%99%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%95%CE%99%CE%91%CE%A3_%CE%94%CE%95%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%A9%CE%9D_%CE%96%CE%A9%CE%97%CE%A3_-)  
[Use of a structured descriptive assessment methodology in education to develop life skills](#)
- Ranguelov, S., De Coster, I., Norani, S., & Paolini, G. (2012). «Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012». Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Santos, J., & Reynaldo, A. (1999). Cronbach's Alpha: A Tool for Assessing the Reliability of Scales. *Extension Information Technology*, 37(2), 1–5.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Στο R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Επιμ.), *Perspectives of curriculum evaluation* (σσ. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Stufflebeam, D., & Alkim, M. (1968). Evaluation Theory Development. *Evaluation Comment*, 2, 2–4.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

## NOMΟΘΕΣΙΑ

Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ Φ7/228/Γ1/1961/15-11-1996 "Αξιολόγηση μαθητών".

Νόμος 2525/1997, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κ.ά. (1997). Ανακτήθηκε 11 Ιανουάριος 2019, από [http://www.fa3.gr/nomothesia\\_2/nomoth\\_education/14-nomos\\_2525-97.htm](http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-nomos_2525-97.htm)

Νόμος 2986/2002 – Φ.Ε.Κ. 24/Α/13-2-2002. (2002). Ανακτήθηκε 11 Ιανουάριος 2019, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html>

Π.Δ. 8/1995 Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου. (1995). Ανακτήθηκε 6 Δεκέμβριος 2018, από <http://dipe.gresch.gr/index.php/2016-02-10-09-33-47/%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%B8%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/107-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1-8-1995-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85>

Π.Δ. 121/95 Αξιολόγηση Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. (1995). Ανακτήθηκε 16 Δεκέμβριος 2018, από <https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/dimotiko/1586-axiologhsh-mathites-dhmotiko-scholeio>

Προεδρικό Διάταγμα 462/1991 – Φ.Ε.Κ. 171/Α/11-11-1991 - Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. (1991). Ανακτήθηκε 6 Δεκέμβριος 2018, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/pd-462-1991.html>

Προεδρικό Διάταγμα 409/1994, Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου. (1994). Ανακτήθηκε 6 Δεκέμβριος 2018, από [http://www.fa3.gr/nomothesia\\_2/nomoth\\_education/2\\_axiologisi-mathiton-gym.htm](http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/2_axiologisi-mathiton-gym.htm)

Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος/1987β "Οργάνωση και λειτουργία των Γυμνασίων"

Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος/1988 "Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων."

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ Η «ΑΛΛΗ» ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Είμαι ο Ηλίας Μπουναρτζής, δάσκαλος του 14<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ξάνθης και σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση που προωθείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας.

Για την συμπλήρωσή του απαιτείται χρόνος 5-8 λεπτών. Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. Με ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας μου στο Π.Μ.Σ. "Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Αλεξάνδρειου Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο που θα διαθέσετε.

Για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο πατήστε τον παρακάτω σύνδεσμο

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdKlmXhHGInpeL9XQilCpPTCGHIFC6wiw1p18GXgiDkyG2Jnw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdKlmXhHGInpeL9XQilCpPTCGHIFC6wiw1p18GXgiDkyG2Jnw/viewform?usp=sf_link)

Με εκτίμηση ,  
Ηλίας Μπουναρτζής  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

## Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ

### ΘΕΣΕΙΣ - ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

(Βάλτε X στο τετράγωνο της απάντησης που σας ταιριάζει. Δώστε μόνο μία απάντηση.)

A1. Πόσο σας ικανοποιεί το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης (προφορική περιγραφική αξιολόγηση, αλφαβητική κλίμακα από το Α έως το Δ, βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 10);

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A2. Νιώσατε ποτέ την ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης μορφής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή όπου θα αποτυπώνονται με ακρίβεια οι επιδόσεις του μαθητή και θα ενημερώνονται γονείς και μαθητές για τις ικανότητες, τις αδυναμίες τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του μαθητή;

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

A3. Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν οι «παραδοσιακές» μορφές αξιολόγησης του μαθητή;

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

A4. Έχετε εφαρμόσει κάποια στιγμή, έστω και ανεπίσημα, την περιγραφική αξιολόγηση, προκειμένου να αξιολογήσετε τους μαθητές σας;

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

A5. Το Υπουργείο Παιδείας, στο παρελθόν, επιχείρησε να καθιερώσει την περιγραφική αξιολόγηση σαν μέσο αξιολόγησης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια αλλά και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τόσο η Δ.Ο.Ε. όσο και η Ο.Λ.Μ.Ε. διατύπωσαν και συνεχίζουν να διατυπώνουν ενστάσεις υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι πάνω στην περιγραφική αξιολόγηση. Πιστεύετε ότι το ίδιο ισχύει και σήμερα;

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

A6. Πιστεύετε, ότι μέσα από τις σπουδές και την επιμόρφωσή σας, έχετε λάβει την απαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση και έχετε αναπτύξει τις δεξιότητες της παρατήρησης, της περιγραφής και της καταγραφής οι οποίες είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης;

- Καθόλου  Πολύ  
 Λίγο  Πάρα πολύ

**A7. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης τα θεωρείτε θετικά και πόσο; (Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε κάθε υποερώτηση με μία επιλογή)**

A7.1. Ο εκπαιδευτικός περιγράφει με διαφορετικό τρόπο και με αρκετή σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις των μαθητών του.

- Καθόλου  Πολύ  
 Λίγο  Πάρα πολύ

A7.2. Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο (π.χ. συνεργασία), ενώ με ποσοτικό μέγεθος θα ήταν πολύ δύσκολο (π.χ. συνεργασία: 8)

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A7.3. Οι γονείς και μαθητές κατανοούν καλύτερα όχι μόνο τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας και της συμμετοχής και όχι μόνο το αποτέλεσμα αυτών.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A7.4. Μείωση ή εξάλειψη της βαθμοθηρίας και του υπερβολικού ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A7.5. Μέσα από την Περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή και αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητές του.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A7.6. Όλα τα στοιχεία που αντλούνται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης ενός μαθητή αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τους επόμενους εκπαιδευτικούς του μαθητή και συμπληρώνουν ή κάνουν καλύτερη την εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές της καινούριας τάξης που θα διδάξει.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

**A8. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης τα θεωρείτε αρνητικά και πόσο; (Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε κάθε υποερώτηση με μία επιλογή)**

A8.1. Η περιγραφική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ ερμηνευτικό πεδίο, γεγονός που μας οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A8.2. Οι εκπαιδευτικοί , κατά την περιγραφική αξιολόγηση, χρησιμοποιούν στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις για να περιγράψουν την επίδοση, την συμμετοχή, την δημιουργικότητα και τη συμπεριφορά του μαθητή.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A8.3. Κατά την διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης υπάρχει ο κίνδυνος, ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τα όρια και να υπεισέλθει στην προσωπική "σφαίρα" του μαθητή και της οικογένειας χρησιμοποιώντας χαρακτηρισμούς, π.χ. τεμπέλης.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A8.4. Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή απαιτεί περισσότερο χρόνο προσωπικής εργασίας από την μεριά του εκπαιδευτικού σε σχέση με άλλες μορφές.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A8.5. Υπάρχει δυσκολία από την μεριά των γονέων να κατανοήσουν τις περιγραφικές κρίσεις του εκπαιδευτικού

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A8.6. Όταν ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει για πρώτη φορά μια τάξη, στηρίζεται στην περιγραφική αξιολόγηση των προηγούμενων συναδέλφων του και σχηματίζει αρνητική εντύπωση για κάποιον μαθητή που έχει αρνητική αξιολόγηση με συνέπεια να θεωρείται αναμενόμενη και να εκδηλώνεται τελικά η αρνητική συμπεριφορά του μαθητή.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A8.7. Εάν ένας εκπαιδευτικός κάνει αρνητικές κρίσεις για έναν μαθητή, αυτές μπορεί να αποβούν επιβαρυντικές για την μελλοντική εξέλιξη και σταδιοδρομία του.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

**A9. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης θεωρείτε ότι δρουν ανασταλτικά για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να την εφαρμόσει στο σχολείο και πόσο; (Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε κάθε υποερώτηση με μία επιλογή)**

A9.1. Τα ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια - διθέσια) στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A9.2. Η διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητή που υπάρχει σήμερα στις περισσότερες τάξεις ή τμήματα των ελληνικών δημοτικών σχολείων (1 εκπαιδευτικός προς 25 μαθητές περίπου)

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A9.3. Ο δάσκαλος διδάσκει όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A9.4. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A9.5. Οι γονείς, οι οποίοι αντιδρούν, σε έναν θεσμό τον οποίο δεν γνωρίζουν επειδή δεν ίσχυε στα δικά τους μαθητικά χρόνια.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |



A9.6. Η έλλειψη επιπλέον οικονομικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A9.7. Η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές και την υλικοτεχνική υποδομή του.

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Καθόλου | <input type="checkbox"/> Πολύ      |
| <input type="checkbox"/> Λίγο    | <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ |

A10. Αν υποθέσουμε ότι η περιγραφική αξιολόγηση καθιερώνεται επίσημα από το Υπουργείο, θα εφαρμόζατε την Περιγραφική Αξιολόγηση...

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Μόνο επειδή θα είναι υποχρεωτική η εφαρμογή της | <input type="checkbox"/> Επειδή βρίσκεται πιο κοντά στις λειτουργίες των μέσων έκφρασης - αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. |
|--|---|

## **Β' ΕΝΟΤΗΤΑ – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

B1. Φύλο

- |                                 |                                  |
|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Άντρας | <input type="checkbox"/> Γυναίκα |
|---------------------------------|----------------------------------|

B2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

- |                                       |                                       |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 20 – 30 ετών | <input type="checkbox"/> 51 – 60 ετών |
| <input type="checkbox"/> 31-40 ετών   | <input type="checkbox"/> 60 και άνω   |
| <input type="checkbox"/> 41-50 ετών   |                                       |

B3. Πόσα χρόνια πραγματικής υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση ( συνυπολογίζοντας και τα χρόνια ως αναπληρωτής ή ως αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου);

- |                                     |                                      |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 – 10 έτη | <input type="checkbox"/> 21 – 30 έτη |
| <input type="checkbox"/> 11-20 έτη  | <input type="checkbox"/> 31 και άνω  |

B4. Ποια θέση κατέχετε στην σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;

- Διευθυντής/-τρια
- Εκπαιδευτικός
- Υποδιευθυντής-τρια

B5. Ποια είναι η σχέση εργασίας σας;

- Μόνιμος -η
- Αναπληρωτής -τρια

B6. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;

- Ανώτατη Σχολή, Τ.Ε.Ι. , Πανεπιστήμιο
- Διδακτορικές Σπουδές
- Μεταπτυχιακές Σπουδές

**Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα**