



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**« ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ »**

της

ΣΤΕΛΛΑΣ ΒΑΛΙΑΝΟΥ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Νίκα

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

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος, 2019



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψτε 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 CreativeCommonsόπως 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, Ιούνιος 2019

Η Δηλούσα: Στέλλα Βαλιάνου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν έρευνας στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το μεταπτυχιακό στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης (Α.Τ.Ε.Ι.Θ.).

Το θέμα της εργασίας είναι η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περιγραφική αξιολόγηση είναι μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης που προτείνεται για όλες τις τάξεις του δημοτικού στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για να γίνει περιγραφική αξιολόγηση στην επίδοση του μαθητή χρειάζεται να συνδυαστούν διαφορετικές στρατηγικές συλλογής των επιτευγμάτων αλλά και της προσπάθειάς του όπως ο φάκελος υλικού (portfolio), η παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό, η αυτοαξιολόγηση, κ.ά.

Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων στην περιοχή της Χαλκιδικής σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη σημασία διότι είναι αυτοί που θα την εφαρμόσουν στην πράξη. Στόχος ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο γνωρίζουν ή και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική και ποια θεωρούν ότι είναι τα υπέρ και τα κατά της χρήσης περιγραφικής αξιολόγησης σε σχέση με το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης που είναι η βαθμολόγηση με γράμματα ή αριθμούς. Τέλος, επιχειρήθηκε να εκτιμηθεί η στάση τους και η ετοιμότητά τους για αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή εφαρμόζοντας αυθεντικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση.

Με τη χρήση ερωτηματολογίων για ερευνητικό εργαλείο και ειδικού λογισμικού για την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι όσο πιο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης τόσο πιο συχνά την εφαρμόζουν στην πράξη και τόσο πιο θετική στάση έχουν για να επιμορφωθούν σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Συμφωνούν ότι η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και ότι οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους. Γενικά, υποστηρίζουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία των διδασκόντων τόσο με τους μαθητές όσο

και με τους γονείς/κηδεμόνες. Πιστεύουν ότι θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών καθώς θεωρούν εφικτό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης.

ABSTRACT

This paper describes the results of the research conducted in the context of a postgraduate degree thesis, in "Master of Science in Management & Organization of Educational Units", at the "Business Organization and Management" of the Alexandrian Technological Educational Institute of Thessaloniki (ATEI).

It discusses the use of authentic assessment in Greek Primary Education. Authentic assessment is an alternative form of evaluation that is suggested for all grades of Primary Education according to the new curriculum. It requires the combination of a variety of evaluation strategies, such as student's portfolio, observation, self-assessment, etc.

In this context, the present research explores the views of primary school teachers in the region of Chalkidiki, Greece, in relation to authentic assessment. Their stance on the matter is of great importance because they are the ones responsible for its implementation. Our goal is to determine their level of knowledge about it and the extent to which they implement alternative evaluation methods during their everyday practice, as well as to explore their views concerning the pros and cons of authentic assessment in comparison to the existing grading assessment system. Ultimately, an effort was made to assess their eagerness to change their evaluation methods by adopting authentic assessment.

Using questionnaires as a research tool and software for analyzing the results, it was found that the more informed teachers are about the philosophy and methods of authentic assessment, the more likely they are to apply them in practice and the more positive attitude they have towards their training in new alternatives methods of assessing student performance. They agree that numerical scores lead to great competition among students and that grades are a reason why parents put pressure on their children. In general, they argue that authentic assessment contributes to better communication among teachers, students and parents/ guardians. They believe that it would be good to change the way students are assessed as they consider it feasible to apply both assessment methods in parallel.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η αξιολόγηση του μαθητή.....	12
1.1 Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή: έννοιες και ορισμοί.....	12
1.2 Η αξιολόγηση του μαθητή στον ευρωπαϊκό χώρο	13
1.3 Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα.....	14
1.4 Αλλαγή κουλτούρας για την εισαγωγή νέων μεθόδων αξιολόγησης.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	17
2.1 Συνεχής και αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση	18
2.2 Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	18
2.3 Αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση	19
2.4 Παραδοσιακές και σύγχρονες μορφές αξιολόγησης	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η Περιγραφική Αξιολόγηση.....	22
3.1 Ορισμός της περιγραφικής αξιολόγησης.....	22
3.3 Βασικές αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης	24
3.4 Μέθοδοι περιγραφικής αξιολόγησης	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητική Μεθοδολογία	33
4.1 Επιλογή και χαρακτηριστικά του δείγματος.....	33
4.2 Διαδικασία και εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	36
4.3 Το ερευνητικό εργαλείο	37
4.4 Στρατηγική/ Τεχνικές και μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα και προτάσεις.....	88
Βιβλιογραφία.....	93

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ηλικίας των συμμετεχόντων	34
Πίνακας 2. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων	34
Πίνακας 3. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ειδικότητας των συμμετεχόντων	34
Πίνακας 4. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των τάξεων που διδάσκουν οι συμμετέχοντες	35
Πίνακας 5. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του αριθμού των μαθητών που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος	35
Πίνακας 6. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος	35
Πίνακας 7. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της θέσης που κατέχουν στη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.....	36
Πίνακας 8. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση 9 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου	40
Πίνακας 9. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση 10 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου	40
Πίνακας 10. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 11-19 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ...	41
Πίνακας 11. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 20-21 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ...	43
Πίνακας 12. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 22-34 του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ...	44
Πίνακας 13. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 35-42 του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου ...	47
Πίνακας 14. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 43-47 του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου ...	49
Πίνακας 15. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην ανοιχτή ερώτηση «Παρακαλώ αν επιθυμείτε γράψτε σύντομα την άποψή σας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών».....	50
Πίνακας 16. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων 9 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους.....	53
Πίνακας 17. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις/δηλώσεις 10-21 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους.....	54
Πίνακας 18. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 22-34 του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους	57
Πίνακας 19. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 35-42 του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους	60
Πίνακας 20. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 43-47 του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους	61

Πίνακας 21. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων 9 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους.....	63
Πίνακας 22. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 10-21 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους.....	64
Πίνακας 23. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 22-34 του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους.....	67
Πίνακας 24. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 35-42 του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους.....	70
Πίνακας 25. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 43-47 του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους.....	71
Πίνακας 26. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων 9 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους.....	73
Πίνακας 27. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 10-21 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους.....	74
Πίνακας 28. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 22-34 του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους	76
Πίνακας 29. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 35-42 του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους	79
Πίνακας 30. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 43-47 του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους	81
Πίνακας 31. Συνάφεια (δείκτες Pearson r) μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και των υπόλοιπων ερωτήσεων/δηλώσεων του Β' μέρους του ερωτηματολογίου	83
Πίνακας 32. Συνάφεια (δείκτες Pearson r) μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και των υπόλοιπων ερωτήσεων/δηλώσεων του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου	84
Πίνακας 33. Συνάφεια (δείκτες Pearson r) μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και των υπόλοιπων ερωτήσεων/δηλώσεων του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου	86
Πίνακας 34. Συνάφεια (δείκτες Pearson r) μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και των υπόλοιπων ερωτήσεων/δηλώσεων του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου	87

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ένα μέρος της ευρύτατης έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Περιλαμβάνει πολλά στοιχεία που πρέπει να εξεταστούν προκειμένου να σχηματίσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή κατά την αξιολόγησή του. Τέτοια στοιχεία είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, οι κλίσεις, οι στάσεις, η συμπεριφορά του, κ.ά. Η αξιολόγηση της επίδοσής του αποτελεί ένα μόνο από τα παραπάνω στοιχεία.

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με σκοπό να διαπιστωθεί σε ποιο επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές, να ελεγχθεί η καθημερινή τους πορεία, να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι αρχικοί στόχοι και να γίνει ανατροφοδότηση ώστε να βελτιωθούν. Αποδίδεται με διάφορους τρόπους, όπως γράμματα, αριθμούς, σύντομες φράσεις, περιγραφή.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται η αξιολόγηση με βαθμολογία, ένας παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης, που είναι δύσκολο να αλλάξει, εξαιτίας κυρίως των παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση. Αν και μια ριζική αλλαγή της σχολικής κουλτούρας πάνω σε αυτό το θέμα είναι δύσκολη (Κασσωτάκης, 2013), τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει προσπάθειες αλλαγής σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως παρατηρούμε στα θέματα του εθνικού διαλόγου για την παιδεία (2016) και στις οδηγίες των νέων προγραμμάτων σπουδών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003).

Η πιο πρόσφατη προσπάθεια έγινε το προηγούμενο σχολικό έτος. Ήταν ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, το οποίο εφαρμόστηκε σε 81 σχολικές μονάδες κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Η φιλοδοξία του προγράμματος ήταν να μπορέσει να εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο ένας καινούριος τρόπος αξιολόγησης, διαφορετικός και οργανωμένος, αμφισβητώντας στην πράξη τις παγιωμένες, παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών. Επιχειρήθηκε έτσι, με βάση τη φιλοσοφία και τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών, να υποστηρίξει τις σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη των μαθητών (ΙΕΠ, 2017α).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την περιγραφική

αξιολόγηση. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζεται η ενημέρωσή τους και οι απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση, δηλαδή κατά πόσο γνωρίζουν τι σημαίνει και πώς γίνεται στην πράξη καθώς επίσης αν εφαρμόζουν κάποιες από τις μεθόδους της στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Επιπλέον, γίνεται μια διερεύνηση των απόψεών τους για το θέμα σε σχέση με τη βαθμολογική αξιολόγηση. Τέλος, εξετάζεται ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια πρόταση αλλαγής του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζοντας την περιγραφική αξιολόγηση και ποια είναι η άποψή τους γενικά για την αξιολόγηση των μαθητών.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της αξιολόγησης. Από την εφαρμογή της στην εκπαίδευση, εστιάζουμε στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και πώς αυτή εφαρμόζεται στον ευρωπαϊκό χώρο αλλά και στην Ελλάδα πιο συγκεκριμένα. Επίσης δίνεται η σημασία της «κουλτούρας αλλαγής» για την εφαρμογή νέων αυθεντικών μορφών αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται μερικές μορφές αξιολόγησης με τα χαρακτηριστικά τους και τα οφέλη από την εφαρμογή τους. Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματευόμαστε τη σημασία της περιγραφικής αξιολόγησης, τους στόχους της και τις βασικές αρχές που πρέπει να την διέπουν. Επιπλέον παρουσιάζονται οι μέθοδοι που μπορεί να εφαρμόσει κανείς στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και στο πέμπτο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα αυτής. Στο έκτο κεφάλαιο δίνονται τα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας και διατυπώνονται προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση είναι μία έννοια που μπορεί κανείς να την προσεγγίσει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, γι' αυτό και υπάρχουν αρκετοί ορισμοί. Σύμφωνα με έναν γενικό ορισμό, αξιολόγηση είναι η εκτίμηση της αξίας ανθρώπων, αντικειμένων ή γεγονότων σύμφωνα με κάποια κριτήρια και χρησιμοποιώντας την ανάλογη μέθοδο. (Κασσωτάκης, 2013)

Όπως αναφέρεται στο ΠΔ 8/1995 « *Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους*». Στην περίπτωση που η αξιολόγηση ελέγχει το βαθμό επίτευξης κάποιου συγκεκριμένου στόχου αποτελεί ταυτόχρονα και έλεγχο της αποτελεσματικότητας της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξή του. Έτσι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται και ως ένας μηχανισμός ανατροφοδότησης με σκοπό τη συνεχή βελτίωση των παραπάνω μεθόδων.

1.1 Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή: έννοιες και ορισμοί

Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι ευρύτατη και αφορά κυρίως στη μέτρηση της επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει την αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, των μεθόδων που εφαρμόζονται, του προσωπικού (εκπαιδευτικού και διοικητικού), των μαθητών και κάθε άλλου παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 2013).

Στην ελληνική πραγματικότητα ένας τομέας που είναι θεσμοθετημένος και αξιολογείται συστηματικά είναι αυτός της επίδοσης των μαθητών (Γρόσδος, 2011). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών λοιπόν, αποτελεί ένα κομμάτι της ευρύτερης έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου Π. (1993) αποτελεί μια συστηματική διαδικασία με την οποία ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων από τους διδασκόμενους. Τα τελευταία όμως χρόνια δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση του μαθητή ως σύνολο.

Αυτή η τάση συναντάται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία με τον όρο «αυθεντική αξιολόγηση» (authentic assessment) και τα χαρακτηριστικά της είναι το πλήθος των

κριτηρίων και των μέσων αξιολόγησης, η ποικιλία και ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών και η συνέχεια των διαδικασιών ώστε να υπάρχει διάρκεια και εξέλιξη. (Δημητρόπουλος, 2003)

Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) αναφέρεται ότι βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εύρεση αδυναμιών με σκοπό την πρόοδο του μαθητή μέσα από τη βελτιωμένη σχολική εκπαίδευση που του προσφέρεται. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων της μάθησης και του σχεδιασμού των επόμενων βημάτων, στη διερεύνηση της ατομικής και συλλογικής πορείας του μαθητή και στην ενθάρρυνσή του με τη δημιουργία κινήτρων μάθησης. Επιπλέον, στόχος της αξιολόγησης είναι να εντοπιστούν ελλείψεις και δυσκολίες των μαθητών ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις. Να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες και να γίνουν υπεύθυνα άτομα με αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

1.2 Η αξιολόγηση του μαθητή στον ευρωπαϊκό χώρο

Το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί ένα θέμα που απασχολεί όλο και περισσότερο τις κυβερνήσεις των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και τους φορείς που εμπλέκονται με την εκπαιδευτική τους πολιτική.

Παρόλο που κάθε χώρα της Ε.Ε. έχει τη δική της προσέγγιση στο θέμα της αξιολόγησης, όλες οι χώρες έχουν προτεραιότητα στην εκπαιδευτική τους πολιτική κάποιους κοινούς άξονες. Ένας από αυτούς αφορά τους μαθητές, τους οποίους θέτει στο επίκεντρο της αξιολόγησης. Για τη βελτίωση της εκμάθησης αλλά και για εφόδιο στην υπόλοιπη ζωή τους οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους. Δηλαδή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Επιπλέον, μεγάλη σημασία δίνεται και σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της μάθησης, παρόλο που είναι πιο δύσκολο να μετρηθούν, όπως η κριτική σκέψη και διάφορες κοινωνικές δεξιότητες. (OECD, 2013)

Τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές χώρες της Ε.Ε. η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί σημαντικό δείκτη για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Με διάφορους τρόπους μέτρησης και ελέγχου εξετάζουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών και όχι μόνο τις μεθόδους διδασκαλίας και το περιεχόμενό της. Σε ορισμένες χώρες εφαρμόζεται ένα σύστημα αξιολόγησης του

μαθητή σε εθνικό επίπεδο και βασίζεται σε δοκιμασίες με τη συνεργασία των σχολικών μονάδων, ανάλογα με την αυτονομία τους. Εφαρμόζεται εξωτερική και ενδοσχολική αξιολόγηση και η δεύτερη καθορίζει την προαγωγή και απόλυση των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Μια σύγχρονη τάση όπως φαίνεται είναι η εκτίμηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δεξιοτήτων σε διάφορες καταστάσεις και όχι τόσο της αποστήθισης και της απόκτησης όλο και περισσότερων γνώσεων.

Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα δομείται μια εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση του μαθητή με συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία συνδέονται με τα αναλυτικά προγράμματα και με ξεκάθαρους τρόπους και χρήσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Εφαρμόζονται ποικίλες προσεγγίσεις διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης χρησιμοποιώντας περιγραφική ή ποσοτική αξιολόγηση ή συνδυασμό και των δύο. Τα εκπαιδευτικά συστήματα επικεντρώνονται όλο και περισσότερο στην αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τα αποτελέσματά τους. Ορισμένοι από τους παράγοντες που οδήγησαν σε αυτή την κατεύθυνση είναι η ζήτηση για ποιοτική σχολική εκπαίδευση και η τάση για μεγαλύτερη αυτονομία του σχολείου (OECD, 2013).

1.3 Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τα ιστορικά στοιχεία σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης (2013), η αξιολόγηση των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει αλλάξει πολλές μορφές. Αρχικά οι μαθητές έδιναν προφορικές εξετάσεις δημόσια, μπροστά σε μία επιτροπή και ο δάσκαλος έπρεπε να βγάλει λόγο δημόσια κάνοντας απολογισμό για την πρόοδο των μαθητών και τον τρόπο διδασκαλίας του (άρθρο 56 ν. 1834). Αργότερα, το 1912, προστέθηκαν οι γραπτές εξετάσεις, συμπληρωματικά με τις προφορικές, οι οποίες πραγματοποιούνταν τρεις φορές το χρόνο. Ο γενικός βαθμός του μαθητή προέκυπτε απ' τον μέσο όρο των τριών εξετάσεων. Για τις πρώτες πέντε τάξεις τα εξεταζόμενα μαθήματα ήταν δύο (Ελληνικά και Μαθηματικά) ενώ η έκτη τάξη εξεταζόταν σε όλα τα μαθήματα. Τα επόμενα χρόνια ακολούθησαν διάφορες αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών των δημοτικών σχολείων. Ορισμένες από αυτές ήταν οι ακόλουθες.

Το 1965 (με το ΦΕΚ 204/11-11-1965,τ.Α΄) οι δάσκαλοι έπρεπε κάθε δίμηνο να καταθέτουν στον διευθυντή την προφορική βαθμολογία κάθε μαθητή σε όλα τα μαθήματα και τον Ιούνιο διενεργούνταν γραπτές εξετάσεις για τους μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ τάξης. Σε όλες τις τάξεις η βαθμολογία γινόταν με βάση την κλίμακα 0-10 και στους τίτλους σπουδών αναγραφόταν ο χαρακτηρισμός της επίδοσης και της διαγωγής. Το 1977 (ΠΔ 483/1977) καταργήθηκαν οι εξετάσεις των δύο τελευταίων τάξεων και το 1980 καταργήθηκε η αριθμητική βαθμολογία. Οι μαθητές προάγονταν χωρίς να υπάρχει έλεγχος και αυτό προκάλεσε αντιδράσεις. Έτσι επανήλθαν οι εξετάσεις και με το ΠΔ 462 του 1991 (ΦΕΚ 171/11-11-1991,τ.Α΄) ορίζεται η αξιολόγηση ως μία εκπαιδευτική διαδικασία που έχει συνέχεια και προσδιορίζει την πρόοδο των μαθητών. Δίνεται έμφαση στον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα και στον ρόλο της ως μέσου που δίνει κίνητρα στους διδασκόμενους. Γίνεται εισαγωγή νέων μέσων αξιολόγησης και άλλων καινοτομιών και κλίμακα αξιολόγησης για τις δύο πρώτες τάξεις καθιερώνεται η λεκτική με χαρακτηρισμούς ενώ για τις υπόλοιπες η αριθμητική.

Με το ΠΔ 8/1995 (ΦΕΚ 3/10-2-1995, τ.Α΄) εισήχθησαν και άλλες καινοτομίες όπως οι δημιουργικές εργασίες, η περιγραφική αξιολόγηση, κ.ά. Η περιγραφική αξιολόγηση προβλέπεται από τότε να αποτελεί τη μοναδική μορφή αξιολόγησης για τις τάξεις Α΄ και Β΄ και η προαγωγή των μαθητών γίνεται σύμφωνα με την κρίση του δασκάλου και σύμφωνα πάντα με κάποια στοιχεία αξιολόγησης. Στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ προβλέπεται συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης με βαθμολογία με γράμματα και χαρακτηρισμούς και στις τάξεις Ε΄ και Στ΄ συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης με λεκτική και αριθμητική κλίμακα.

Η αξιολόγηση του μαθητή ορίζεται όπως αναφέρεται στο παραπάνω προεδρικό διάταγμα ως εξής: *«Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζοντας τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώντας παράλληλα άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου»*. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, ούτε έχει ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Δεν σχετίζεται μόνο με τις επιδόσεις στα μαθήματα αλλά και με την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής, το ενδιαφέρον του, τη συνεργασία του με τα άλλα παιδιά και τον σεβασμό στους κανόνες. Επομένως η επίδοση των μαθητών δεν αφορά μόνο στον γνωστικό τομέα. Έχει σχέση με τις ικανότητες του κάθε μαθητή, τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, τον συναισθηματικό τομέα, τις κοινωνικές δεξιότητες κ.ά. Όμως με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, όπως εφαρμόζεται στη χώρα μας, αυτό που αξιολογείται είναι η επίδοση του μαθητή σε

γραπτές δοκιμασίες και προφορικές εξετάσεις χωρίς να συνυπολογίζονται τα παραπάνω στοιχεία.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο γίνεται με βαθμολόγηση με τη χρήση αριθμών (8, 9, 10) ή γραμμάτων (Α, Β, Γ) και λεκτικούς χαρακτηρισμούς όπως «Άριστα», «Πολύ καλά», «Καλά». Στην Πρώτη (Α΄) και Δευτέρα (Β΄) τάξη του δημοτικού σχολείου, οι μαθητές/ήτριες δεν έχουν κανένα είδος βαθμολόγησης. Η βαθμολόγηση στην ουσία εκφράζει το αποτέλεσμα μιας μέτρησης με βάση κάποια κλίμακα. Ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία δίνεται αξία σε μία μαθητική εργασία. Αυτή η αξία εκφράζεται είτε με αριθμούς ή γράμματα, είτε με σύντομες φράσεις όπως «πολύ καλά», «άριστα», κτλ. Με άλλα λόγια, αποτελεί μια ποσοτική έκφραση των αποτελεσμάτων της μάθησης, όπως αυτά προκύπτουν από τις επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα τεστ (Μπάμπαλης, 2014).

Στις μέρες μας η βαθμολόγηση έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία διότι υπάρχει μεγάλη ανταγωνιστικότητα στην κοινωνία. Το γεγονός αυτό δημιουργεί άγχος, ένταση και απογοήτευση πολλές φορές στους γονείς, τους μαθητές και τους δασκάλους και μια έντονη τάση για βαθμοθηρία.

Όσο για την περιγραφική αξιολόγηση, παρατηρούμε ότι δεν είναι τελικά και τόσο νέα μορφή αξιολόγησης. Πάνω από 20 χρόνια έχει που έκανε την εμφάνισή της στην αξιολόγηση του μαθητή και προβλέπεται η εφαρμογή της. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στις μέρες μας η περιγραφική αξιολόγηση γίνεται μόνο προφορικά όταν παραδίδουν τους ελέγχους προόδου οι εκπαιδευτικοί στους γονείς και δεν έχει οργανωμένο και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα με τον τρόπο που εφαρμόζεται. Ένας παράγοντας που ίσως θα βοηθούσε στην επιτυχημένη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η θετική στάση όλων των εμπλεκόμενων, κάτι που απαιτεί την υιοθέτηση «κουλτούρας αλλαγής».

1.4 Αλλαγή κουλτούρας για την εισαγωγή νέων μεθόδων αξιολόγησης

Οι ραγδαίες αλλαγές στην κοινωνία, τις επιστήμες, τους τρόπους πληροφόρησης και επικοινωνίας δημιουργούν την ανάγκη για αλλαγές και στην εκπαίδευση προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Μία από αυτές τις αλλαγές είναι η βελτίωση της ποιότητας της

παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για να είναι ποιοτική η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε συνεχώς τι χρειάζεται για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του μαθητή και να παρέχουμε τις ανάλογες υπηρεσίες. Για να επιτευχθεί μια τέτοια αλλαγή στο σχολείο όπως και σε κάθε άλλο οργανισμό είναι απαραίτητο να αλλάξει πρώτα η κουλτούρα. Μεγάλη σημασία έχει η αλλαγή στον τρόπο σκέψης των ατόμων που εμπλέκονται στα ζητήματα της εκπαίδευσης και η υιοθέτηση μιας νοοτροπίας που θα δίνει αξία στη συνεργασία και την ευελιξία στις αλλαγές.

Για να πραγματοποιηθεί αυτό χρειάζεται να αξιολογηθούν κάποιοι σημαντικοί παράγοντες όπως είναι η τρέχουσα συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού, τα κίνητρα για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς και στο τέλος τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, δηλαδή της βελτιωμένης ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κάθε άτομο πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι μπορούν να βελτιωθούν τα αποτελέσματα των μαθητών σε βάθος χρόνου όταν θα βελτιώνονται οι διαδικασίες μάθησης και όταν θα βελτιώνεται το σύστημα που υποστηρίζει αυτές τις διαδικασίες. Η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν ευρεία και ουσιαστική γνώση, βιωματική και απαραίτητη για τη σύγχρονη κοινωνία (Μπρίνια, 2008). Για να υπάρχουν καλά αποτελέσματα στη μάθηση είναι απαραίτητο να δίνεται μεγάλη σημασία στις διαδικασίες μάθησης και όχι μόνο στα αποτελέσματα (Deming, 1993).

Έτσι λοιπόν, για να έχει επιτυχία η εφαρμογή νέων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, καλό θα ήταν να δοθεί μεγάλη προσοχή στο ανθρώπινο δυναμικό που θα τις εφαρμόσει. Με την κατάλληλη εκπαίδευση και με επιμορφώσεις οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν ικανοί να τις εφαρμόσουν και πιθανόν με αυτόν τον τρόπο να έχουν και μια πιο θετική στάση απέναντι στην αλλαγή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Η αξιολόγηση έχει ποικίλες μορφές και αυτές μπορούν να ταξινομηθούν με διαφορετικά κριτήρια διάκρισης α) στην συνεχή και αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση, β) στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση γ) στην αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση ή γενικότερα σε δ) παραδοσιακές και σύγχρονες ή εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

2.1 Συνεχής και αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση

Οι Noizet και Caverni (1977, οπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 2013) διακρίνουν την αξιολόγηση με βάση το χρόνο και τη συχνότητα που αυτή πραγματοποιείται σε α) συνεχή και β) αποσπασματική ή στιγμιαία. Η συνεχής αξιολόγηση είναι μία αδιάκοπη διαδικασία, με πολλές γραπτές και προφορικές εξετάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα και πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σκοπός της είναι η συνεχής και ολόπλευρη παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, τόσο των γνώσεων όσο και άλλων στοιχείων όπως είναι η συνεργασία, η προσπάθεια, κ.ά. Η αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση πραγματοποιείται μία φορά, στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου όπως ένα τρίμηνο ή μία σχολική χρονιά. Σκοπός της είναι να εκτιμηθούν οι γνώσεις που κατέκτησαν οι μαθητές σε μια ορισμένη διδακτική περίοδο. Τα αποτελέσματά της μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ξεχωρίσουν οι ικανότεροι μεταξύ των εξεταζόμενων, για τη συνέχιση σε άλλη βαθμίδα, για τη χορήγηση υποτροφίας ή για άλλους λόγους.

2.2 Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Μια άλλη διάκριση της αξιολόγησης με κριτήριο το πρόσωπο που αξιολογεί είναι μεταξύ αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Με τον όρο «αυτοαξιολόγηση» (self-assessment) εννοούμε ότι ο ίδιος ο μαθητής κρίνει την εργασία του σύμφωνα με κάποια συγκεκριμένα κριτήρια, με σκοπό να βελτιωθεί και να αποδώσει καλύτερα στο μέλλον (Rolheiser & Ross, 2013). Η ετεροαξιολόγηση (peer-assessment) είναι η ανατροφοδότηση ή και κάποιος βαθμός που δίνει ένας μαθητής σε κάποιον συμμαθητή του για μια εργασία που πραγματοποίησε, στηριζόμενος, όπως και στην αυτοαξιολόγηση, σε συγκεκριμένα κριτήρια (Spiller, 2012). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013) αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία κρίνονται χαρακτηριστικά ή εργασίες των μαθητών από τους συμμαθητές τους για τα οποία μπορούν να εκφέρουν γνώμη, όπως η συμμετοχή και η συνεργασία σε μια ομαδική εργασία ή η κριτική ανάλυση των εργασιών τους. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση αποτελούν δύο μεθόδους αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή στοιχείων κατά την περιγραφική αξιολόγηση όπως θα αναφερθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

2.3 Αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, σύμφωνα με τον Bloom και τους συνεργάτες του (1971, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 2003) περιλαμβάνει τρία στάδια: α) την αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση (initial or diagnostic evaluation or assessment) β) τη διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation or assessment) και γ) την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (summative evaluation or assessment).

Η αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται στην αρχή μιας δραστηριότητας ή μιας χρονικής περιόδου ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει σε ποιο επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές του συγκεντρώνοντας πληροφορίες γι' αυτούς. Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη όπως τη συμμετοχή, τη συνεργασία αλλά και τη γενικότερη στάση τους. Με προφορικές ή και γραπτές δοκιμασίες διαπιστώνει τις προηγούμενες γνώσεις τους και σε συνδυασμό με την παρατήρησή του κάνει τη διάγνωσή του. Σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός να οργανώσει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα με το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που βρίσκονται οι μαθητές. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνει τον βοηθούν ακόμα και να διαπιστώσει κάποιες δυσκολίες που μπορεί να έχει ένας μαθητής ώστε να αναζητήσει τρόπους να τον βοηθήσει. Η αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων χρειάζονται ορισμένες φορές την παροχή πρόσθετης διδακτικής στήριξης ή εξατομικευμένη διδασκαλία με ειδική εκπαίδευση του διδάσκοντα. Με τη διάγνωση λοιπόν αυτών των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών, ο εκπαιδευτικός κατανοεί από πού ξεκινάει, βοηθάει τους μαθητές στην πρόοδό τους και κάνει αποτελεσματική τη διδασκαλία του.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί ένα μέρος της διδασκαλίας και χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης και όχι αποτίμησης των αποτελεσμάτων της. Υλοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός αντικειμένου και γενικότερα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της καθημερινής επίδοσης και πορείας του μαθητή. Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι γραμμένοι οι επιμέρους επιδιωκόμενοι στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας στο πλαίσιο του γενικότερου σκοπού του μαθήματος. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει σε ποιο βαθμό έχει κατακτήσει κάθε μαθητής αυτούς τους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Τις πληροφορίες αυτές τις χρησιμοποιεί για να αλλάξει και να προσαρμόσει τις μεθόδους διδασκαλίας του προκειμένου να

βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών. Λειτουργεί δηλαδή ως ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωση και την υιοθέτηση διορθωτικών στρατηγικών, το οποίο αποτελεί μια σημαντική πλευρά της αξιολόγησης των μαθητών. Εκτός από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βελτιώνει τα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, η ανατροφοδότηση είναι χρήσιμη και για τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν τις αδυναμίες τους, να συνειδητοποιήσουν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται και πού θέλουν να φτάσουν, τη στιγμή που γνωρίζουν οι ίδιοι τα κριτήρια αξιολόγησης.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να είναι και διαγνωστική διότι εντοπίζονται μαθητές που συνεχώς δεν μπορούν να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Έτσι γίνονται αντιληπτά προβλήματα ή κάποιες μαθησιακές δυσκολίες που υπάρχουν.

Για να είναι αποτελεσματική η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να είναι ενσωματωμένη στη διδασκαλία και να υπάρχει χρόνος ώστε να είναι εφικτή. Να βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν την πρόοδο αλλά και τις ελλείψεις τους, δημιουργώντας κίνητρα μάθησης και βελτίωσης. Επιπλέον, μέσα από τη συνεργασία να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν ώστε να αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες και τέλος, να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας: μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες (Κασσωτάκης, 2013).

Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση είναι η αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων στο τέλος μιας χρονικής περιόδου. Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, αποτελεί μία παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης διότι οι πληροφορίες της δε χρησιμοποιούνται για βελτίωση αλλά για ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο των μαθητών στο τέλος της πορείας τους. (Ρεκαλίδου, 2011) Αν και η τελική αξιολόγηση έχει άλλους στόχους από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, μπορούν να συνδυαστούν και να έχουν καλύτερα αποτελέσματα (Taras, 2005).

2.4 Παραδοσιακές και σύγχρονες μορφές αξιολόγησης

Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης διακρίνονται από ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά. Καταρχάς οι μαθητές εξετάζονται κυρίως προφορικά και γραπτά με ερωτήσεις ανάπτυξης. Αυτό που έχει σημασία είναι να απομνημονεύσουν τα μαθήματα

όπως είναι γραμμένα στα σχολικά βιβλία ή όπως τα δίδαξε ο εκπαιδευτικός. Ο μαθητής δεν έχει ενεργό ρόλο στην αξιολόγησή του διότι υπεύθυνος γι' αυτό είναι αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός. Η αξιολόγηση αφορά κάθε μαθητή ξεχωριστά και δεν έχει λειτουργία ανατροφοδότησης. Τέλος δεν υπάρχουν σαφώς καθορισμένοι στόχοι ώστε να αξιολογηθεί η επίτευξή τους και τα κριτήρια με τα οποία ερμηνεύονται τα αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών είναι κυρίως υποκειμενικά. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης έχουν κάποιες αδυναμίες και τα αποτελέσματά τους δεν πληρούν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις μιας καλής εξεταστικής διαδικασίας όπως είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα. Με σκοπό να βελτιωθεί η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των παραδοσιακών μεθόδων, άρχισαν να χρησιμοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες νέες μορφές αξιολόγησης, πιο σύγχρονες.

Οι σύγχρονες μορφές αξιολόγησης είναι νέοι τρόποι αξιολόγησης που προσπαθούν να ενσωματώσουν στα προγράμματά τους τα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι σύγχρονες εξελίξεις στον επιστημονικό και τον τεχνολογικό τομέα δημιουργούν την ανάγκη για αλλαγές στους στόχους του σχολείου, των μαθημάτων, των μεθόδων διδασκαλίας και του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών. Όλοι πλέον έχουν εύκολη πρόσβαση στη γνώση με τη χρήση του διαδικτύου, επομένως δεν μπορεί το σύγχρονο σχολείο να αξιολογεί κυρίως την απομνημόνευση και βασικός στόχος να είναι η μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων. Οι δεξιότητες που απαιτούνται τον 21^ο αιώνα δημιούργησαν την ανάγκη για τον έλεγχο πολλών παραμέτρων και όχι μόνο τη γνώση μέσα από την απομνημόνευση. Έτσι εξετάζονται επίσης η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η συμμετοχή, η υπευθυνότητα, κ.ά.

Για να είναι η αξιολόγηση ποιοτική, οι σύγχρονες μορφές αξιολόγησης αξιοποιούν και άλλους τρόπους. Εκτός από τα τεστ πολλαπλής επιλογής και τις προφορικές και γραπτές εξετάσεις, εκτιμούν τις δυνατότητες και τις δεξιότητες των μαθητών σε αυθεντικές καταστάσεις καθημερινής πραγματικότητας.

Οι σύγχρονες μορφές αξιολόγησης αναφέρονται στη βιβλιογραφία και ως αυθεντική ή εναλλακτική αξιολόγηση. Ο λόγος που χρησιμοποιείται ο όρος «αυθεντική» είναι γιατί η αξιολόγηση σχετίζεται με αυθεντικές καταστάσεις της ζωής ή παρόμοιές τους. Δίνεται έμφαση στη συνολική εικόνα του μαθητή και η αξιολόγηση αφορά τόσο τις γνώσεις και τις δεξιότητες όσο την πρόοδο και τις ικανότητές του. (Κασσωτάκης, 2013) Στην αυθεντική αξιολόγηση, για την αξιολόγηση της επίδοσης

του μαθητή ευθύνονται όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και σκοπός της είναι η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2003).

Μια σύγχρονη μορφή αξιολόγησης είναι και η περιγραφική αξιολόγηση. Σύμφωνα με αυτή, η πρόοδος του μαθητή, η επίτευξη των μαθησιακών στόχων, οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του και άλλα στοιχεία από τις δραστηριότητές του εκφράζονται αναλυτικά με λεκτικούς σχολιασμούς (Κασσωτάκης 2013). Την περιγραφική αξιολόγηση, που είναι και το αντικείμενο της έρευνάς μας, θα αναλύσουμε εκτενέστερα στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η Περιγραφική Αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση ή αλλιώς η περιγραφική μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος βρίσκεται πιο κοντά στους σκοπούς και τους στόχους των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, ιδιαίτερα για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Δίνοντας προσοχή στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης καταλαβαίνουμε ότι με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να δώσουμε την περιγραφή της επίδοσης του μαθητή με μεγαλύτερη σαφήνεια και πιο ολοκληρωμένα. Έτσι μπορούν να καταλάβουν γονείς και μαθητές όχι μόνο τις αδυναμίες του μαθητή αλλά και το βαθμό συμμετοχής και προσπάθειας που αποτελούν σημαντικές πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΦΕΚ 303B/13-03-2003).

3.1 Ορισμός της περιγραφικής αξιολόγησης

Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις για την αξιολόγηση, η αξιολόγηση της μάθησης και η αξιολόγηση για την μάθηση, οι οποίες αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Η αξιολόγηση της μάθησης είναι ο έλεγχος της επίδοσης των μαθητών σε συγκεκριμένα θέματα και με ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, με σκοπό την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων για το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και τον βαθμό κατάκτησης της γνώσης. Η αξιολόγηση για την μάθηση είναι μία διαδικασία αναστοχαστική, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους και αξιοποιεί στοιχεία από την εκπαιδευτική πράξη, για να βελτιώσει τις διαδικασίες μάθησης και να βοηθήσει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Με βάση τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις για την αξιολόγηση, η περιγραφική αξιολόγηση εστιάζει στα εξής: (ΙΕΠ, 2017β)

Α) Στη συστηματική συλλογή στοιχείων από τον εκπαιδευτικό που έχουν σχέση με τη μάθηση, την ανάπτυξη των παιδιών και την αξιοποίησή τους για ανατροφοδότηση της μάθησης και της διδασκαλίας.

Β) Στη δημιουργία του μαθησιακού προφίλ του μαθητή με μία ποιοτική περιγραφή της προόδου του σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα με σκοπό την ενημέρωση όχι μόνο του γονέα/κηδεμόνα του αλλά και του ίδιου.

Η περιγραφική αξιολόγηση εκφράζει δηλαδή την ατομική πρόοδο των μαθητών και την εξέλιξη της μάθησης. Με την αναλυτική περιγραφή των επιδόσεων δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τόσο την προσπάθεια που έχουν καταβάλει όσο και τα σημεία που χρειάζεται να βελτιώσουν.

Εκτός από τις γνώσεις που αποκτά ο μαθητής, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις δεξιότητες και τις ικανότητες που αναπτύσσει. Αξιολογείται ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής, το τι μαθαίνει στο τέλος και τι βελτίωση παρουσίασε. Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει προσοχή στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών απέναντι στη μάθηση αλλά και σε άλλα θέματα του σχολείου. Η συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον που δείχνουν είναι σημαντικά για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, όπως επίσης η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους για την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.

Στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (ΙΕΠ, 2017β) αναφέρεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι *«μια ποιοτική αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή και της μαθήτριας, που προκύπτει μέσα από τη συνεχή και συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο και τα επιτεύγματά του, αλλά και τη διαδικασία που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση.»*

Η περιγραφική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Χανιωτάκη (1999) στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και των γονέων περιγράφοντας την πορεία της μάθησης και όχι στην απλή γνωστοποίηση των επιδόσεων, όπως γίνεται με τους βαθμούς. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην πορεία μάθησης του κάθε μαθητή και όχι στον ανταγωνισμό και τη σύγκριση. Με την περιγραφική αξιολόγηση φαίνεται η ατομική πρόοδος του κάθε μαθητή και με αυτόν τον τρόπο ενισχύονται τα κίνητρα μάθησης.

3.2 Σκοπός της Περιγραφικής Αξιολόγησης

Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης κατά την οποία χρησιμοποιείται μια ποικιλία μεθόδων και εργαλείων για να διαμορφωθούν πρακτικές για τη συνεχή ενθάρρυνση και ενίσχυση των μαθητών, την εξατομικευμένη διδασκαλία και ανατροφοδότηση, τη συνεργατική μάθηση και την αξιοποίηση της αξιολόγησης ως μαθησιακή διαδικασία μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Βασικός σκοπός της περιγραφικής αξιολόγησης είναι να κατανοήσει ο ίδιος ο μαθητής την ατομική του πρόοδο και τις προσωπικές του επιδόσεις ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί (Ι.Ε.Π., 2017β). Αποφεύγονται οι συγκρίσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους καθώς ένας παράγοντας που αξιολογείται είναι ο βαθμός επίτευξης του προσωπικού στόχου του καθενός σε σύγκριση με τις προηγούμενες επιδόσεις του. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα σε τομείς που επηρεάζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και ενισχύουν τις θετικές συμπεριφορές ενώ παράλληλα επισημαίνουν τα σημεία που μπορούν να βελτιωθούν (Γρόσδος, 2011).

Επιπλέον στόχος είναι να μπορέσουν να εκτιμήσουν οι εκπαιδευτικοί σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί και οι παιδαγωγικοί στόχοι και πόσο αποτελεσματικές ήταν οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν, με σκοπό να αναμορφώσουν τη διαδικασία της μάθησης. Τέλος η περιγραφική αξιολόγηση έχει σκοπό να παρέχει στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών μια αναλυτική και με ακρίβεια ενημέρωση για την πρόδοό τους (Ι.Ε.Π., 2017β). Με την πληρέστερη ενημέρωση των γονέων στοχεύει στην καλύτερη συνεργασία για την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών αλλά και του σχολείου.

3.3 Βασικές αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης

Για να έχουν αξία τα αποτελέσματα της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες θεμελιώδεις αρχές της αξιολόγησης. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι:

A) Η εγκυρότητα.

Με τον όρο «εγκυρότητα» αναφερόμαστε στο πόσο καλά μετράει μια αξιολογική διαδικασία αυτό που έχει στόχο να αποτιμήσει (Johnson et al., 2009). Αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της αξιολόγησης καθώς διασφαλίζει την εξαγωγή ορθών αποτελεσμάτων. Η εγκυρότητα μπορεί να αναφέρεται στο περιεχόμενο ή στα

κριτήρια μιας δοκιμασίας. Η εγκυρότητα περιεχομένου συνδέεται άρρηκτα με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, η έννοια της εγκυρότητας του περιεχομένου αναφέρεται στο κατά πόσο μια δοκιμασία που επιλέγει ο εκπαιδευτικός (π.χ. ένα τεστ) καλύπτει το σύνολο της ύλης που δίδαξε. Η εγκυρότητα κριτηρίου δείχνει σε ποιο βαθμό η επίδοση σε μια π.χ. γραπτή δοκιμασία σχετίζεται με την επίδοση με άλλα κριτήρια, όπως η προφορική εξέταση. Η συσχέτιση αυτή των πληροφοριών που προέρχονται από πολλά διαφορετικά μέσα αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια την επίδοση των μαθητών. Σε περίπτωση που υπάρχει μεγάλη απόκλιση, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναρωτηθεί αν η δοκιμασία ήταν έγκυρη ή αν αυτή η μορφή της δοκιμασίας δεν ήταν έγκυρη γι' αυτόν τον συγκεκριμένο μαθητή (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Η χρήση ποικίλων μεθόδων για τη συλλογή των αξιολογικών δεδομένων είναι και ένα βασικό στοιχείο της περιγραφικής αξιολόγησης. Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

B) Η αξιοπιστία

Μια διαδικασία αξιολόγησης για να είναι αξιόπιστη πρέπει, στο ίδιο δείγμα εκπαιδευομένων, τα αποτελέσματα από πολλές διαφορετικές δοκιμασίες που πραγματοποιούνται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, να σχετίζονται μεταξύ τους. (Πετροπούλου κ.ά., 2015, Κασσωτάκης, 2013) Παρόλο που η αξιοπιστία είναι αναγκαία για την εγκυρότητα των μετρήσεων, δεν αρκεί μόνο αυτή για να τη διασφαλίσει. (Κασσωτάκης, 2013)

Γ) Η αντικειμενικότητα

Η αξιολόγηση για να χαρακτηριστεί αντικειμενική οφείλει να μην επηρεάζεται από παράγοντες που δεν σχετίζονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέτοιοι παράγοντες είναι η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, οι προσωπικές αντιλήψεις για το αντικείμενο που αξιολογείται, η ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, κ.ά. (Πετροπούλου κ.ά., 2015, Κασσωτάκης, 2013) Για να επιτευχθεί η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση χρειάζονται σαφείς καθορισμένοι τρόποι εξέτασης με σαφή κριτήρια αξιολόγησης ώστε να μην υπάρχει περιθώριο υποκειμενικής κρίσης. Στην εκπαίδευση βέβαια είναι δύσκολο αυτό να εφαρμοστεί διότι δεν αξιολογούνται μόνο συγκεκριμένες γνώσεις αλλά και άλλα

στοιχεία όπως η κρίση των μαθητών και οι σκέψεις τους σε δραστηριότητες ελεύθερης ανάπτυξης. (Κασσωτάκης, 2013)

3.4 Μέθοδοι περιγραφικής αξιολόγησης

Μέθοδοι αξιολόγησης είναι ένα σύνολο από στρατηγικές με τις οποίες πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων βοηθάει τον εκπαιδευτικό να συλλέξει τεκμήρια μιας χρονικής περιόδου για την πρόοδο των μαθητών και με βάση αυτών να σχεδιάσει κατάλληλα τη διδασκαλία του (Ι.Ε.Π., 2017β).

Για την περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται πολλοί διαφορετικοί τρόποι αποτίμησης των μαθησιακών επιτευγμάτων. Αποτελούν κυρίως βελτιώσεις παλαιότερων μεθόδων προσαρμοσμένες στις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής μεθοδολογίας και των θεωριών της μάθησης και της αξιολόγησης. Υπάρχουν όμως και μέθοδοι που αποτελούν καινοτομίες στον τομέα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (π.χ. πορτφόλιο). Στη συνέχεια περιγράφονται ορισμένες διαφορετικές μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την περιγραφική αξιολόγηση: (Κασσωτάκης 2013)

- A) Ο φάκελος αξιολόγησης ή πορτφόλιο (portfolio)
- B) Η παρατήρηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό
- Γ) Η εκτέλεση «αυθεντικού έργου»
- Δ) Η αυτοαξιολόγηση
- E) Η ετεροαξιολόγηση

Οι παραπάνω μέθοδοι αναφέρονται και στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα σαν τεχνικές αξιολόγησης οι οποίες βρίσκονται σε συνάρτηση με τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκεται κάθε φορά. Στόχος τους είναι, εκτός από τη διαπίστωση του γνωστικού αποτελέσματος, οι πολλές εφαρμογές της νέας γνώσης καθώς και η ανάδειξη των δεξιοτήτων και του μαθησιακού «προφίλ» του κάθε μαθητή (ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Πιο αναλυτικά:

A) Ο φάκελος αξιολόγησης ή πορτφόλιο (portfolio)

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διαδικασία της μάθησης, ο ρόλος του μαθητή είναι πολύ σημαντικός διότι δεν αποτελεί παθητικό δέκτη των νέων γνώσεων αλλά έχει ενεργό ρόλο. Συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία εκφράζοντας το «τι» και το «πώς» επιθυμεί να μάθει κάτι και η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, με αποτέλεσμα να κατακτά τη νέα γνώση με πιο ποιοτικό τρόπο (Κωνσταντίνου, 2002). Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει και χρησιμοποιεί κάθε φορά τις καταλληλότερες κατά τη γνώμη του μεθόδους εκμάθησης. Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό και η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία αποκτά έναν πιο ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Για να καλυφθούν οι ανάγκες αυτού του τρόπου μάθησης δημιουργήθηκε ο φάκελος αξιολόγησης ή φάκελος υλικού, ένα αρχείο δηλαδή των δραστηριοτήτων και των επιδόσεων του μαθητή. Το εργαλείο αυτό αποτελεί μία μέθοδο ποιοτικής και εναλλακτικής αξιολόγησης της μάθησης του μαθητή (Λουκέρης, κ.ά., 2010).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί του φακέλου αξιολόγησης που συναντάμε στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία και στη συνέχεια παρουσιάζουμε μερικούς από αυτούς. Επιπλέον, επισημαίνουμε πώς μπορεί να βοηθήσει η χρήση του στην αξιολόγηση του μαθητή.

Οι Paulson, Paulson και Meyer (1991) ορίζουν το portfolio ως μία σκόπιμη συλλογή της δουλειάς του μαθητή η οποία τεκμηριώνει την προσπάθειά του, την πρόοδο και τα επιτεύγματά του σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Αυτή η συλλογή χρειάζεται τη συμμετοχή του μαθητή για την επιλογή του υλικού που θα περιέχει, για τα κριτήρια με τα οποία θα επιλέγεται κάτι για τη συλλογή, για τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα κρίνεται η αξία μιας εργασίας, και θα έχει στοιχεία που θα αποδεικνύουν ποια εικόνα έχει ο μαθητής για τον εαυτό του. Το portfolio μπορεί να αποκαλύψει πολλά για τον κάτοχό του. Μπορεί να βοηθήσει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον ίδιο το μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταλάβει καλύτερα τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή ξεχωριστά και για τον μαθητή μπορεί να γίνει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που θα τον ενθαρρύνει να ενδιαφερθεί ο ίδιος για τη μάθησή του. Σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρα, (2004), το portfolio ή φάκελος αξιολόγησης ή Φάκελος Εργασιών/Επιτευγμάτων του Μαθητή (ΦΕΜ) είναι η συλλογή των εργασιών που έχει κάνει ένας μαθητής με τη δική του σύμφωνη γνώμη έχοντας έναν συγκεκριμένο στόχο. Οι εργασίες αυτές αποδεικνύουν την προσπάθεια

και τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Το portfolio το συναντάμε και ως «χαρτοφυλάκιο» (Λουκέρης, κ.ά., 2010) όπου ορίζεται ως ένας φάκελος που περιλαμβάνει έγγραφα του μαθητή με τις δραστηριότητές του και τις επιδόσεις του. Αυτό το προσωπικό αρχείο του μαθητή εμπλουτίζεται συνεχώς από τον ίδιο με εργασίες, σχόλια και παρατηρήσεις του ίδιου αλλά και του εκπαιδευτικού, με βραβεία, επαίνους, προσωπικές του σκέψεις και με αγαπημένα του θέματα. Ο φάκελος είναι ένα πολύτιμο εργαλείο καθώς παρουσιάζει βήμα-βήμα την πορεία του μαθητή και την προσωπική μαθησιακή του εξέλιξη, προωθώντας την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση. Αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης η οποία δεν προκαλεί άγχος στον μαθητή και επειδή είναι σημαντική η δική του συμμετοχή δημιουργείται ένα πιο δημοκρατικό κλίμα κατά την μαθησιακή διαδικασία. Δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να παρουσιάσει τον εαυτό του και να αξιολογήσει τόσο τα δυνατά του σημεία όσο και τις αδυναμίες του. Τέλος, το portfolio συμβάλλει και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών διότι καλούνται όλοι μαζί να εξετάσουν διάφορα ζητήματα και να αναζητήσουν στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων.

Παρατηρούμε στους παραπάνω ορισμούς ότι στη δημιουργία φακέλου αξιολόγησης πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν η συμμετοχή του ίδιου του μαθητή και οι στόχοι τους οποίους επιδιώκει να πετύχει δίνοντας έμφαση στην προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής και όχι μόνο στο τελικό αποτέλεσμα.

Ο φάκελος αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο της περιγραφικής αξιολόγησης αρκεί να έχει σαφείς στόχους, ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να μην είναι απλά η συλλογή έργων του μαθητή. Θα πρέπει να φαίνεται η πορεία μάθησης του μαθητή για κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η χρήση του φακέλου μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή. Καταρχάς δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια πιο ουσιαστική σχέση με το μαθητή και καλύτερη επικοινωνία καθώς θα συζητούν για τις επιδόσεις του τελευταίου και τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει τον ίδιο τον μαθητή να βελτιώσει τον γραπτό του λόγο, να αναπτύξει ικανότητες αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης καθώς επίσης να μάθει να συνεργάζεται και να επικοινωνεί αποτελεσματικά.

B) Η παρατήρηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό

Η παρατήρηση είναι μια δραστηριότητα που συμβαίνει καθημερινά σε μια σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία τόσο σε σχέση με το μάθημα όσο και με τους συμμαθητές του αλλά και με τον ίδιο. Έτσι, μπορεί να βγάλει συμπεράσματα για διάφορες παραμέτρους της ατομικότητας του κάθε μαθητή όπως για την προσπάθεια που καταβάλλει, τη συμμετοχή καθώς επίσης και για την κοινωνική του συμπεριφορά.

Η παρατήρηση είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με δράσεις που πραγματοποιούνται οποιαδήποτε στιγμή, όχι μόνο μέσα αλλά και έξω από την τάξη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει σημαντικά στοιχεία από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Η παρατήρηση μπορεί να παρέχει πολύ χρήσιμες και αξιόπιστες πληροφορίες για τον μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία όμως δεν είναι εφικτό να σημειώνονται όλα όσα παρατηρούνται. Αυτό που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να καταγράψει ορισμένα από αυτά που παρατηρεί στη συνέχεια, σαν αναφορά. Μεγάλη σημασία έχει η διαδικασία αυτή της παρατήρησης να είναι συστηματική (ΙΕΠ, 2017α).

Υπάρχουν δύο είδη παρατήρησης: η δομημένη ή τυπική και η μη δομημένη ή άτυπη. Δομημένη ονομάζεται η παρατήρηση που σχεδιάζει από πριν ο εκπαιδευτικός τι θα παρατηρήσει και πώς, ποιος είναι ο στόχος της παρατήρησης και πώς θα καταγράψει τα στοιχεία που θα παρατηρήσει. Είναι μία προγραμματισμένη δραστηριότητα που μπορεί να αφορά έναν μαθητή, μια ομάδα ή και όλη την τάξη και η καταγραφή των στοιχείων που θα παρατηρηθούν είναι προσχεδιασμένη. Η μη δομημένη παρατήρηση γίνεται σε καταστάσεις που προκύπτουν αυθόρμητα και μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τον μαθητή. Μπορεί να γίνει οποιαδήποτε στιγμή αλλά υπάρχει το ενδεχόμενο να μην καταγραφεί. Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει και να κατανοήσει καλύτερα πώς μαθαίνουν οι μαθητές και τι έχουν μάθει ώστε να προσαρμόσει τα επόμενα βήματά του. (ΙΕΠ, 2017α)

Η παρατήρηση ως ένα εργαλείο αυθεντικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών και η καταγραφή της πρέπει να γίνεται συστηματικά ώστε να αξιοποιηθεί στην αξιολόγηση των μαθητών και τα στοιχεία που θα λαμβάνονται από αυτή να είναι αξιόπιστα. Δεν είναι εύκολο οι εκπαιδευτικοί να θυμούνται πώς συμπεριφέρθηκε κάθε

μαθητής σε κάθε περίπτωση, τι έκανε και πώς, γι' αυτό είναι χρήσιμο να κρατούν σημειώσεις όταν παρατηρούν κάτι αξιοσημείωτο. Η καταγραφή σύντομων παρατηρήσεων σχετικά με την προσπάθεια, το ενδιαφέρον που δείχνει ο μαθητής, τις ικανότητες, τις αδυναμίες του και άλλα σε συνδυασμό με τις βαθμολογίες αποτελούν μια πιο ολοκληρωμένη και ποιοτική αξιολόγηση του μαθητή (Κασσωτάκης, 2013).

Γ) Η εκτέλεση «αυθεντικού έργου» (authentic task)

Εκτέλεση «αυθεντικού έργου» εννοούμε όλες εκείνες τις εργασίες που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας στην πράξη τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους. Αυτές οι εργασίες μπορεί να είναι μια έκθεση ιδεών, η συγγραφή ενός ποιήματος ή διηγήματος, η δημιουργία ενός πίνακα ζωγραφικής, μία συλλογή, μια κατασκευή, κ.ά. Εργασίες αυθεντικού τύπου είναι συχνές στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Η εκτέλεση πειραμάτων, είτε πραγματική είτε η προσομοίωσή τους με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και οι έρευνες με τις οποίες μελετούν ζητήματα της καθημερινής ζωής, αποτελούν δραστηριότητες οι οποίες για να αξιολογηθούν επαρκώς δεν αρκούν οι τυπικές μέθοδοι εξετάσεων αλλά χρειάζεται να αξιολογηθούν και οι δεξιότητες των μαθητών. Σ' αυτήν την κατηγορία δραστηριοτήτων ανήκουν και οι ασκήσεις που εκτελούνται στο μάθημα της Γυμναστικής, τα αθλήματα και οι χοροί. Υπάρχει και μια άλλη κατηγορία εργασιών τις οποίες επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία να πραγματοποιήσουν και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός. Με αυτές μπορεί να ενισχυθεί και να αξιολογηθεί η δημιουργικότητα και η εφαρμογή των αποκτώμενων γνώσεων.

Για να αξιολογηθούν όλες οι εργασίες που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι απαραίτητο να καθοριστούν σαφή κριτήρια, για παράδειγμα με «ρούμπρικες» ή με έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά (checklists). Δεν αξιολογείται μόνο το τελικό αποτέλεσμα αλλά και οι διαδικασίες. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τις διαδικασίες και μπορεί να ελέγξει επιπλέον σε ποιο βαθμό μπορούν οι μαθητές να εφαρμόσουν στην πράξη τις θεωρητικές τους γνώσεις., καθώς το να γνωρίζει κανείς κάτι στη θεωρία δε σημαίνει απαραίτητα ότι μπορεί να το εφαρμόσει και στην πράξη. Αυτό λοιπόν αποτελεί κι ένα μεγάλο πλεονέκτημα αυτών των μεθόδων, δηλαδή η αξιολόγηση τόσο του αποτελέσματος όσο και των διαδικασιών.

Στη χώρα μας, κατά τη δεκαετία του 1990, έγινε η εισαγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των συνθετικών δημιουργικών εργασιών. (βλ. Π.Δ. 409/Φ.Ε.Κ.222/22-12-

1994) Τα χαρακτηριστικά αυτών των εργασιών είναι η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων, η επεξεργασία θεμάτων που άπτονται της καθημερινής ζωής, η ελευθερία να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές τη δημιουργικότητά τους και να πάρουν πρωτοβουλίες. Δεν είναι τυπικές σχολικές ασκήσεις αλλά περισσότερο βιωματικές και εφαρμόζονται κυρίως τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης με βασικό στοιχείο τη διαθεματική διδασκαλία, τα projects όπως συχνά ονομάζονται. (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι.,1994)

Από την άλλη μεριά, η αξιολόγηση του μαθητή με την εκτέλεση αυθεντικού έργου έχει ορισμένα μειονεκτήματα, όπως ο χρόνος που απαιτείται και ο επιπλέον φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών. Σε πολλά σχολεία δεν υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ή έχουν έλλειψη σε απαραίτητα μέσα υλικοτεχνικής υποδομής και τέλος είναι δύσκολο να γίνει αντικειμενική αξιολόγηση καθώς παρατηρεί συχνά όπως είπαμε ο εκπαιδευτικός-αξιολογητής τη διαδικασία.(Κασσωτάκης, 2013)

Η εφαρμογή μιας τέτοιας μεθόδου αξιολόγησης είναι χρήσιμη καθώς διδάσκει στους μαθητές όπως και στους εκπαιδευτικούς τι είναι αυτό που έχει ουσιαστική σημασία. Δεν αποτελεί μια αντανάκλαση της διδασκαλίας που προηγήθηκε αλλά έχει μια χρησιμότητα και είναι επιπλέον μια καινοτόμος μέθοδος. (Wiggins, 1990)

Δ) Η αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μία μορφή αυθεντικής αξιολόγησης και ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές κρίνουν την ποιότητα της δουλειάς τους βασισμένοι σε κάποια στοιχεία και συγκεκριμένα κριτήρια με σκοπό τη βελτίωση της δουλειάς τους στο μέλλον. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση ενός ανοδικού κύκλου μάθησης γιατί όταν οι μαθητές αξιολογούν τις επιδόσεις τους θετικά, θέτουν υψηλότερους στόχους και προσπαθούν περισσότερο. Αυτό οδηγεί σε κάποιο επίτευγμα το οποίο κρίνει ο μαθητής για να διαπιστώσει αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι. Στη τέλος εξετάζει το πώς αισθάνεται γι' αυτό. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό μεταξύ τους μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αυτοπεποίθηση των μαθητών και να υπάρχει ανοδική πορεία στη μάθηση (Ross & Rolheiser, 2003).

Όταν εφαρμόζουμε την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει, ιδανικά, να συμμετέχουν οι μαθητές και στα δύο μέρη που αυτή περιλαμβάνει σύμφωνα με τον Boud (1995). Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη λήψη απόφασης σχετικά με τους στόχους που αναμένουμε να πετύχουμε και το δεύτερο την αποτίμηση της ποιότητας των επιδόσεων σε σχέση με τους στόχους που είχαμε θέσει αρχικά. Όπως και να γίνεται βέβαια, στην

αυτοαξιολόγηση συμμετέχουν οι μαθητές και αυτό βοηθάει ώστε να σχηματίσουν μια θετική στάση για την αξιολόγηση γενικότερα (Ross et al., 1999).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να είναι μια ελεύθερη έκθεση του μαθητή για τον εαυτό του, για την προσπάθειά του, τις δυσκολίες που συναντά, την πρόοδό του, τα ενδιαφέροντά του, την αξιολόγηση των γνώσεών του, τη συνεργασία του με τους άλλους, τη συμμετοχή του, κ.ά. Μπορεί όμως να είναι και έτοιμα έντυπα αυτοαξιολόγησης για να συμπληρώσει ο μαθητής ένα σύνολο ερωτήσεων ή να υπάρχουν διαβαθμισμένα κριτήρια και να τοποθετεί τον εαυτό του στο αξιολογικό επίπεδο που θεωρεί ότι βρίσκεται (Κασσωτάκης, 2013).

E) Η ετεροαξιολόγηση

Η ετεροαξιολόγηση είναι η ανατροφοδότηση ή και κάποιος βαθμός που δίνει ένας μαθητής σε κάποιον συμμαθητή του για μια εργασία που πραγματοποίησε, στηριζόμενος, όπως και στην αυτοαξιολόγηση, σε συγκεκριμένα κριτήρια (Spiller , 2012). Αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης η οποία μπορεί να έχει θετική επίδραση στη μάθηση και τη διδασκαλία όπως και στη συνολική αξιολογική διαδικασία. Η συμμετοχή των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία βοηθάει στην αυτοεκτίμησή τους και μπαίνοντας στο ρόλο τόσο του αξιολογητή όσο και του αξιολογούμενου μαθαίνουν να τεκμηριώνουν την άποψή τους βασισμένοι σε κοινά αποδεκτά κριτήρια (Χαρίσης, 2006). Τα κριτήρια αυτά μπορούμε να τα δώσουμε έτοιμα στους μαθητές ή να τα αποφασίσουμε ύστερα από συζήτηση μαζί τους, γι' αυτό κι ένα μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της αξιολόγησης είναι ότι οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν καλύτερα με ποια κριτήρια θα αξιολογηθούν. Επιπλέον, μαθαίνουν να συνεργάζονται και αποκτούν την ικανότητα να δίνουν ανατροφοδότηση στους συμμαθητές τους.(Freeman & Lewis, 2004) Αξιολογώντας έναν συμμαθητή τους, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα το μάθημά τους καθώς μαθαίνουν από τα λάθη αλλά και από τις επιτυχίες των άλλων (Clarke, 2005).

Από την άλλη πλευρά, ένα μειονέκτημα που έχει η ετεροαξιολόγηση είναι ο χρόνος που απαιτείται για αυτή τη διαδικασία παρόλο που δαπανάται παραγωγικά αυτός ο διδακτικός χρόνος (Race et al, 2005). Επίσης, αμφισβητείται η εγκυρότητα της κρίσης των μαθητών διότι μπορεί να επηρεάζονται από τις φιλίες τους, τις συμπάθειες ή αντιπάθειες προς τους συμμαθητές τους. Κάποιοι εκφράζουν μόνο θετικά σχόλια για να μη στεναχωρήσουν κανέναν και άλλοι είναι δυσαρεστημένοι όταν δεν

αξιολογούνται θετικά. Δημιουργούνται συχνά προβλήματα που μπορεί να διαταράξουν τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών γι' αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Είναι απαραίτητη η ενημέρωση των γονέων και των μαθητών και η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων (Κασσωτάκης, 2013).

Αφού λοιπόν έχει δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στη σχολική τάξη και έχουν γίνει οι απαραίτητες προετοιμασίες ώστε οι μαθητές να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες και να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον κάθε μαθητή, κάτι που θα τον βοηθήσει στην περιγραφική αξιολόγησή τους.

Η εφαρμογή όλων των παραπάνω μεθόδων περιγραφικής αξιολόγησης έχει στόχο να καταγραφούν οι ανάγκες των μαθητών και να σχεδιαστούν παρεμβάσεις με τις κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες. Παράλληλα με τον γνωστικό τομέα συνεκτιμώνται η προσπάθεια, η συμμετοχή, οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μαθητών. Όμως υπάρχουν και αρνητικά σημεία στην περιγραφική αξιολόγηση. Ένα από αυτά είναι ότι απαιτείται επιπλέον χρόνος και κόπος. Επιπλέον, στις περιγραφικές εκθέσεις των μαθητών παρατηρείται συχνά μια μη πραγματική εικόνα του μαθητή, συνήθως εξωραϊσμένη (Γρόσδος, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητική Μεθοδολογία

4.1 Επιλογή και χαρακτηριστικά του δείγματος

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Χαλκιδικής, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Ο πληθυσμός της έρευνας απαρτίζεται από δασκάλους, δασκάλες και εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή ενός τμήματος (δείγμα) του συνολικού πληθυσμού. Το δείγμα μας είναι ένα «δείγμα μη-πιθανότητας» διότι η μέθοδος επιλογής του βασίζεται σε κριτήρια όπως η ευκολία πρόσβασης και ο σύντομος χρόνος συλλογής δεδομένων και όχι η τυχαιότητα. Από τα είδη δειγματοληψίας μη-πιθανοτήτων επιλέχτηκε το δείγμα ευκολίας (accessibility or convenience samples) γιατί δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επιλέξει το δείγμα του πληθυσμού στο οποίο έχει πιο εύκολη πρόσβαση. Επειδή το δείγμα μας δεν είναι

αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ορισμένες τάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα που εξετάζουμε και δεν αποτελούν γενικεύσεις. (Παπαγεωργίου, 2015)

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 108 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χαλκιδικής, από τους οποίους οι 75 (69,4%) είναι γυναίκες.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας είναι ηλικίας 30 έως 40 ετών (46,3%), εργάζονται ως εκπαιδευτικοί 10 έως 20 έτη (58,3%) και η ειδικότητά τους είναι ΠΕ70 (81,5%) (βλ. Πίνακες 1,2,3).

***Πίνακας 1.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ηλικίας των συμμετεχόντων*

Ηλικία συμμετεχόντων	N	%
Κάτω των 30 ετών	7	6,5
30 έως 40 ετών	50	46,3
41 έως 50 ετών	28	25,9
Άνω των 50 ετών	23	21,3
Σύνολο	108	

***Πίνακας 2.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων*

Έτη υπηρεσίας	N	%
Λιγότερα από 10 έτη	17	15,7
10 έως 20 έτη	63	58,3
21 έως 30 έτη	22	20,4
Περισσότερα από 30 έτη	6	5,6
Σύνολο	108	

***Πίνακας 3.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ειδικότητας των συμμετεχόντων*

Ειδικότητα	N	%
ΠΕ70 - Δάσκαλοι	88	81,5
ΠΕ71 - Δάσκαλοι ΕΑΕ	2	1,9
ΠΕ05 - Γαλλικής γλώσσας	1	0,9
ΠΕ06 - Αγγλικής γλώσσας	7	6,5
ΠΕ07 - Γερμανικής γλώσσας	1	0,9
ΠΕ11 - Φυσικής αγωγής	2	1,9
ΠΕ19 - Πληροφορικής ΑΕΙ	2	1,9
ΠΕ32 - Θεατρικών Σπουδών	1	0,9

ΠΕ79.01 - Μουσικής επιστήμης	1	0,9
ΠΕ86 - Πληροφορικής	2	1,9
ΔΕΟ1 ΕΒΠ	1	0,9
Σύνολο	108	

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σε ποια τάξη ή ποιες τάξεις διδάσκουν την τρέχουσα σχολική χρονιά με τη δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες (βλ. Πίνακα 4). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (66,7%) διδάσκουν σε μια τάξη.

Πίνακας 4. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των τάξεων που διδάσκουν οι συμμετέχοντες

Τάξη διδασκαλίας	N	%
Μια τάξη	72	66,7
Περισσότερες από μια τάξεις	27	25,0
Παράλληλη Στήριξη	4	3,7
Τμήμα Ένταξης	4	3,7
Τμήμα Υποδοχής	1	0,9
Σύνολο	108	

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος διδάσκουν λιγότερους από 25 μαθητές (78,7%), διδάσκουν σε σχολείο αγροτικής περιοχής (40,7%) και εργάζονται στο σχολείο ως εκπαιδευτικοί (77,8%) (βλ. Πίνακες 5,6,7).

Πίνακας 5. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του αριθμού των μαθητών που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Αριθμός μαθητών	N	%
Λιγότερους από 25 μαθητές	85	78,7
25 έως 100 μαθητές	10	9,3
Περισσότερους από 100 μαθητές	13	12,0
Σύνολο	108	

Πίνακας 6. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Περιοχή σχολείου	N	%
Αγροτική περιοχή (λιγότεροι από 200 κάτοικοι)	44	40,7
Ημιαστική περιοχή (20.00 έως 10.000 κάτοικοι)	39	36,1
Αστική περιοχή (περισσότερο από 10.000 κάτοικοι)	25	23,1

Σύνολο	108
---------------	-----

Πίνακας 7. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της θέσης που κατέχουν στη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Θέση στη σχολική μονάδα	N	%
Διευθυντής/Διευθύντρια	10	9,3
Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια	14	13,0
Εκπαιδευτικός	84	77,8
Σύνολο	108	

4.2 Διαδικασία και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Προτού διατεθεί σε όλο τον δειγματικό πληθυσμό που είχαμε επιλέξει, έγινε έλεγχος του ερωτηματολογίου από μία μικρή ομάδα ατόμων (10 εκπαιδευτικούς), η οποία βοήθησε στη βελτίωση των ερωτήσεων με ορισμένες παρατηρήσεις και υποδείξεις. Αυτή η δοκιμή, η αλλιώς το πιλοτικό ερωτηματολόγιο (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015), έγινε για να διαπιστωθεί κατά πόσο είναι κατανοητό και αποτελεσματικό το ερωτηματολόγιο, να ελεγχθεί αν γίνονται κατανοητοί οι όροι που χρησιμοποιούνται, αν η σειρά των ερωτήσεων και η διατύπωση προκαλεί σύγχυση και αν η έκτασή του είναι ικανοποιητική χωρίς να κουράζει τους ερωτώμενους.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο εστάλη στα e-mails όλων των δημοτικών σχολείων του νομού Χαλκιδικής και το χρονικό διάστημα 10 Ιανουαρίου-10 Μαρτίου συγκεντρώθηκαν τα απαιτούμενα ερωτηματολόγια (108). Σε ορισμένα σχολεία υπήρξε επιπλέον και τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις διευθυντές/ύντριες για ενημέρωση πέρα από τις συμπληρωματικές πληροφορίες του e-mail και σε μερικά κοντινά σχολεία πραγματοποιήθηκε επίσκεψη.

4.3 Το ερευνητικό εργαλείο

Με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ι) βασισμένο στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια τεχνική συλλογής δεδομένων και περιλαμβάνει δομημένες ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν με μια συγκεκριμένη σειρά. Οι ερωτήσεις είναι ίδιες για όλους. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο προκειμένου να συλλέξουμε με λεπτομέρειες δεδομένα για τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα μας. Η χρήση του ερωτηματολογίου και πιο συγκεκριμένα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έχει πολλά πλεονεκτήματα. Καταρχάς είναι οικονομικό διότι μπορεί να σταλεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων χωρίς κανένα κόστος. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι μπορούν να το συμπληρώσουν όποτε έχουν χρόνο, δεν είναι χρονοβόρα μέθοδος και οι απαντήσεις δεν μπορούν να επηρεαστούν από τον ερευνητή. Για όποια διευκρίνιση χρειαστεί πάνω στις ερωτήσεις υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας με τον ερευνητή μέσω e-mail. Από την άλλη βέβαια υποχρεώνονται οι ερωτώμενοι να απαντήσουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο, εκτός από την τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο είναι το μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερωτώμενους και η δομή του έχει καθοριστική σημασία για την επιτυχία μιας στατιστικής έρευνας. (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015) Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η δομή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνά μας.

Το ερωτηματολόγιο είχε συνολικά 48 ερωτήσεις από τις οποίες οι πρώτες 47 ήταν κλειστού τύπου, δηλαδή επέτρεπαν μόνο ορισμένες απαντήσεις. Η τελευταία ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου όπου οι ερωτηθέντες μπορούσαν να επιλέξουν οι ίδιοι τι και πώς θα απαντήσουν ώστε να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς περιορισμούς. Οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες στα παρακάτω μέρη:

Α΄ Μέρος : Δημογραφικά στοιχεία

Το πρώτο μέρος περιλάμβανε 8 (1-8) ερωτήσεις για τον έλεγχο των δημογραφικών στοιχείων και της αξιοπιστίας του δείγματος. Καθώς το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό και θα μπορούσε να συμπληρωθεί και από άλλα άτομα, για να διασφαλιστεί ότι αυτοί που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο ήταν εκπαιδευτικοί ήταν

απαραίτητη η συμπλήρωση των ερωτήσεων 4 (Ειδικότητα π.χ. ΠΕ70 δάσκαλος) και 5 (Σε ποια/ες τάξη/εις διδάσκετε αυτή τη σχολική χρονιά;).

Β' Μέρος : Επάρκεια και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών

Σε αυτό το μέρος οι ερωτήσεις 9 έως 21 είχαν στόχο να διαπιστώσουν την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί διάφορες μορφές αξιολόγησης στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική. Επιπλέον να εντοπισθούν οι πηγές από τις οποίες ενημερώνονται για τα θέματα της αξιολόγησης και κατά πόσο χρειάζονται και επιθυμούν επιμόρφωση πάνω σε αυτό το θέμα.

Γ' Μέρος : Απόψεις για τη βαθμολογική αξιολόγηση

Στο τρίτο μέρος εντάσσονται οι ερωτήσεις 22-34 που είχαν στόχο να διερευνήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη βαθμολογική αξιολόγηση και γενικότερα για το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Ενδεχομένως μια αρνητική στάση απέναντι στο ισχύον σύστημα θα μπορούσε να σημαίνει ότι ο δρόμος είναι ανοιχτός για την καλύτερη αποδοχή στην εισαγωγή νέων αξιολογικών μεθόδων όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση.

Δ' Μέρος : Απόψεις για την περιγραφική αξιολόγηση

Σε αυτό το μέρος ανήκουν οι ερωτήσεις 35-42 με σκοπό να διερευνήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση.

Ε' Μέρος : Θέσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης.

Με σκοπό να διαπιστωθεί εάν υπάρχει κουλτούρα αλλαγής στην εκπαίδευση, σε αυτό το μέρος οι ερωτήσεις 43 έως 48 εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε πιθανά σενάρια αλλαγής του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών και πώς οι ίδιοι θα επιθυμούσαν να γίνει αυτό στην πράξη.

4.4 Στρατηγική/ Τεχνικές και μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφεται η στατιστική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με τη διερεύνηση των

υποθέσεων της παρούσας έρευνας. Για την οργάνωση και συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής, ενώ ο έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή επαγωγικής στατιστικής (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Αναλυτικότερα, παρατίθενται οι κατανομές συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε. Ακολούθως, παρατίθενται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της επίδρασης των ετών υπηρεσίας, της ειδικότητας και της ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος στις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών και τέλος η διερεύνηση της ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας εφαρμόστηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) (IBM Corp. 2016). Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance), το στατιστικό κριτήριο χ^2 για τη στατιστική επεξεργασία της ερώτησης πολλαπλών απαντήσεων και ο δείκτης συνάφειας Pearson r.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι συμμετέχοντες της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν σε 39 ερωτήσεις ή δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Χαλκιδικής για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεών τους χωρισμένες στα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου.

Β' Μέρος: Επάρκεια και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι πολλαπλές απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην ερώτηση «Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;». Η ανάλυση βασίστηκε στις απαντήσεις και κάθε συμμετέχοντας προσέφερε κατά μέσο όρο 2,82 απαντήσεις. Η συχνότερη απάντηση ως προς τη σχετική συχνότητα

επί των συμμετεχόντων ήταν *Από την εμπειρία σας* (70,4%) ακολουθούμενη από τις απαντήσεις *Από τις βασικές σπουδές* (69,4%) και *Από επιμορφώσεις* (59,3%).

Πίνακας 8. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση 9 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου

9. Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;	N	% επί των απαντήσεων	% επί των συμμετεχόντων
Από τις βασικές σπουδές	75	24,6	69,4
Από επιμορφώσεις	64	21,0	59,3
Από το διαδίκτυο	12	3,9	11,1
Από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας	26	8,5	24,1
Από την εμπειρία σας	76	24,9	70,4
Από τη συνεργασία με συναδέλφους	52	17,0	48,1
Σύνολο	305	100,0	282,4

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (34,3%) είναι αρκετά ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης.

Πίνακας 9. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση 10 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου

10. Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;	N	%
Καθόλου	13	12,0
Λίγο	29	26,9
Αρκετά	37	34,3
Πολύ	26	24,1
Πάρα πολύ	3	2,8
Σύνολο	108	

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι *ποτέ* δεν χρησιμοποιούν κλίμακα γραμμάτων (39,8%), ότι ένας μαθητής ή μια μαθήτρια δεν διορθώνει και αξιολογεί τους άλλους (37,0%) και ότι δεν χρησιμοποιούν τον φάκελο υλικού για την αξιολόγηση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο (31,5%). Επίσης απάντησαν ότι *σπάνια* διορθώνουν οι ίδιοι οι μαθητές τις εργασίες τους και αξιολογούν τον εαυτό τους (35,2%), ότι *συνχά* χρησιμοποιούν περιγραφική αξιολόγηση (34,3%) και ότι *πολύ συχνά* χρησιμοποιούν φραστική διατύπωση (38,0%) και αριθμητική βαθμολογία (25,9%), ενώ παρατηρούν και κρατούν σημειώσεις για τις

επιδόσεις των μαθητών (39,8%). Τέλος, η πλειοψηφία απάντησε επίσης ότι πάντα διορθώνουν οι ίδιοι τα γραπτά των μαθητών τους (56,5%) (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 11-19 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου

11. Χρησιμοποιώ φραστική διατύπωση (π.χ. πολύ καλά, μπράβο)	N	%
Ποτέ	1	0,9
Σπάνια	3	2,8
Συχνά	13	12,0
Πολύ συχνά	41	38,0
Πάντα	50	46,3
Σύνολο	108	
12. Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία	N	%
Ποτέ	22	20,4
Σπάνια	25	23,1
Συχνά	21	19,4
Πολύ συχνά	28	25,9
Πάντα	12	11,1
Σύνολο	108	
13. Χρησιμοποιώ περιγραφική αξιολόγηση (λεπτομερή γραπτά σχόλια)	N	%
Ποτέ	6	5,6
Σπάνια	28	25,9
Συχνά	37	34,3
Πολύ συχνά	27	25,0
Πάντα	10	9,3
Σύνολο	108	
14. Χρησιμοποιώ κλίμακα γραμμάτων	N	%
Ποτέ	43	39,8
Σπάνια	18	16,7
Συχνά	17	15,7
Πολύ συχνά	21	19,4
Πάντα	9	8,3
Σύνολο	108	
15. Διορθώνω εγώ τα γραπτά των μαθητών	N	%
Ποτέ	1	0,9
Σπάνια	1	0,9
Συχνά	8	7,4
Πολύ συχνά	37	34,3
Πάντα	61	56,5
Σύνολο	108	
16. Διορθώνουν οι μαθητές τις εργασίες τους και αξιολογούν τον εαυτό τους	N	%
Ποτέ	29	26,9

Σπάνια	38	35,2
Συχνά	26	24,1
Πολύ συχνά	14	13,0
Πάντα	1	0,9
Σύνολο	108	
17. Ένας μαθητής/Μια μαθήτρια αξιολογεί τους άλλους	N	%
Ποτέ	40	37,0
Σπάνια	35	32,4
Συχνά	26	24,1
Πολύ συχνά	6	5,6
Πάντα	1	0,9
Σύνολο	108	
18. Παρατηρώ και κρατώ σημειώσεις για τις επιδόσεις των μαθητών	N	%
Ποτέ	1	0,9
Σπάνια	5	4,6
Συχνά	17	15,7
Πολύ συχνά	43	39,8
Πάντα	42	38,9
Σύνολο	108	
19. Χρησιμοποιώ τον φάκελο υλικού (portfolio) για την αξιολόγηση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο	N	%
Ποτέ	34	31,5
Σπάνια	10	9,3
Συχνά	25	23,1
Πολύ συχνά	28	25,9
Πάντα	11	10,2
Σύνολο	108	

Στις ερωτήσεις που αφορούν την επιμόρφωσή τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι έχουν *αρκετή* ανάγκη για επιμόρφωση στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών (45,4%) και ότι θα επιθυμούσαν *πολύ* να επιμορφωθούν σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (38,0%) (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 20-21 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου

20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη επιμόρφωσης στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών	N	%
Καθόλου	1	0,9
Λίγο	25	23,1
Αρκετά	49	45,4
Πολύ	24	22,2
Πάρα πολύ	9	8,3
Σύνολο	108	
21. Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	N	%
Καθόλου	0	0,0
Λίγο	9	8,3
Αρκετά	34	31,5
Πολύ	41	38,0
Πάρα πολύ	24	22,2
Σύνολο	108	

Γ' Μέρος: Απόψεις για τη βαθμολογική αξιολόγηση

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη βαθμολογική αξιολόγηση, οι περισσότεροι *διαφωνούν* ότι η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης (31,5%), ότι στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση των μαθητών (46,3%), ότι η αριθμητική βαθμολογία προσφέρει στους μαθητές άμεση και σαφή εικόνα της μαθησιακής τους προόδου ή υστέρησης (31,5%), ότι είναι υπέρ της αξιολόγησης με αριθμητική βαθμολογία γιατί η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό (28,7%), ότι οι μαθητές πρέπει να συνηθίζουν τους βαθμούς και να εξοικειώνονται έτσι με αυτή τη μορφή αξιολόγησης που θα ισχύει σε πολλούς τομείς της μετέπειτα ζωής τους (28,7%) και ότι η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σήμερα στο δημοτικό δίνει ένα ικανοποιητικό αποτύπωμα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών (35,2%).

Επίσης, *ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν* ότι χωρίς βαθμούς οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν προσπάθεια στο σχολείο (26,9%) και ότι για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του παιδιού οι βαθμοί είναι καλύτεροι από την περιγραφική αξιολόγηση (28,7%).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών (40,7%), ότι οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο για το σχολείο (41,7%), ότι οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τη μέγιστη δυνατή επίδοση (51,9%) και ότι με την αριθμητική βαθμολογία δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ακριβή συμπεράσματα για την επίδοση των μαθητών (43,5%).

Τέλος, συμφωνούν απόλυτα ότι η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού (50,0%) (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 22-34 του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου

22. Χωρίς βαθμούς οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν προσπάθεια στο σχολείο	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	18	16,7
Διαφωνώ	27	25,0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	29	26,9
Συμφωνώ	24	22,2
Συμφωνώ απόλυτα	10	9,3
Σύνολο	108	
23. Για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του παιδιού οι βαθμοί είναι καλύτεροι από την περιγραφική αξιολόγηση	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	9	8,3
Διαφωνώ	28	25,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	31	28,7
Συμφωνώ	24	22,2
Συμφωνώ απόλυτα	16	14,8
Σύνολο	108	
24. Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	18	16,7
Διαφωνώ	34	31,5
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	27	25,0
Συμφωνώ	23	21,3
Συμφωνώ απόλυτα	6	5,6
Σύνολο	108	
25. Στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση των μαθητών	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	21	19,4

Διαφωνώ	50	46,3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	19	17,6
Συμφωνώ	13	12,0
Συμφωνώ απόλυτα	5	4,6
Σύνολο	108	
26. Η αριθμητική βαθμολογία προσφέρει στους μαθητές άμεση και σαφή εικόνα της μαθησιακής τους προόδου ή υστέρησης		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	20	18,5
Διαφωνώ	34	31,5
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	28	25,9
Συμφωνώ	21	19,4
Συμφωνώ απόλυτα	5	4,6
Σύνολο	108	
27. Οι μαθητές πρέπει να συνηθίζουν τους βαθμούς και να εξοικειώνονται έτσι με αυτή τη μορφή αξιολόγησης που θα ισχύει σε πολλούς τομείς της μετέπειτα ζωής τους		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	6	5,6
Διαφωνώ	29	26,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	31	28,7
Συμφωνώ	31	28,7
Συμφωνώ απόλυτα	11	10,2
Σύνολο	108	
28. Είμαι υπέρ της αξιολόγησης με αριθμητική βαθμολογία γιατί η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	14	13,0
Διαφωνώ	31	28,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	27	25,0
Συμφωνώ	25	23,1
Συμφωνώ απόλυτα	11	10,2
Σύνολο	108	
29. Η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0
Διαφωνώ	22	20,4
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	23	21,3
Συμφωνώ	44	40,7
Συμφωνώ απόλυτα	19	17,6
Σύνολο	108	
30. Οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο για το σχολείο		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	9	8,3
Διαφωνώ	21	19,4
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	23	21,3
Συμφωνώ	45	41,7
Συμφωνώ απόλυτα	10	9,3
Σύνολο	108	

31. Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τη μέγιστη δυνατή επίδοση	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9
Διαφωνώ	0	0,0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	17	15,7
Συμφωνώ	56	51,9
Συμφωνώ απόλυτα	34	31,5
Σύνολο	108	
32. Η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0
Διαφωνώ	5	4,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	13	12,0
Συμφωνώ	36	33,3
Συμφωνώ απόλυτα	54	50,0
Σύνολο	108	
33. Με την αριθμητική βαθμολογία δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ακριβή συμπεράσματα για την επίδοση των μαθητών	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,7
Διαφωνώ	9	8,3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	20	18,5
Συμφωνώ	47	43,5
Συμφωνώ απόλυτα	28	25,9
Σύνολο	108	
34. Η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σήμερα στο δημοτικό δίνει ένα ικανοποιητικό αποτύπωμα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	7	6,5
Διαφωνώ	27	25,0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	38	35,2
Συμφωνώ	33	30,6
Συμφωνώ απόλυτα	3	2,8
Σύνολο	108	

Δ' Μέρος: Απόψεις για την περιγραφική αξιολόγηση

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την περιγραφική αξιολόγηση, οι περισσότεροι *διαφωνούν* ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (42,6%), ενώ *συμφωνούν* ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικά αξιολογικοί χαρακτηρισμοί (48,1%), ότι μπορεί να εφαρμοστεί από

όλους τους εκπαιδευτικούς (30,6%), ότι δεν είναι εύκολο να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών στα αρχεία του σχολείου (28,7%), ότι συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων (54,6%) και ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών (57,4%). Τέλος, οι περισσότεροι συμφωνούν απόλυτα ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού (40,7%), αλλά και ότι χρειάζεται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός πολύ περισσότερο χρόνο (67,6%) (βλ. Πίνακα 13)

Πίνακας 13. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 35-42 του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου

35. Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικά αξιολογικοί χαρακτηρισμοί	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0
Διαφωνώ	0	0,0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	10	9,3
Συμφωνώ	52	48,1
Συμφωνώ απόλυτα	46	42,6
Σύνολο	108	
36. Μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β')	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	20	18,5
Διαφωνώ	46	42,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	14	13,0
Συμφωνώ	18	16,7
Συμφωνώ απόλυτα	10	9,3
Σύνολο	108	
37. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	5	4,6
Διαφωνώ	9	8,3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	13	12,0
Συμφωνώ	37	34,3
Συμφωνώ απόλυτα	44	40,7
Σύνολο	108	
38. Μπορεί να εφαρμοστεί από όλους τους εκπαιδευτικούς	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	13	12,0
Διαφωνώ	14	13,0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	24	22,2
Συμφωνώ	33	30,6
Συμφωνώ απόλυτα	24	22,2
Σύνολο	108	

39. Χρειάζεται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός πολύ περισσότερο χρόνο	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9
Διαφωνώ	0	0,0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	3	2,8
Συμφωνώ	31	28,7
Συμφωνώ απόλυτα	73	67,6
Σύνολο	108	
40. Δεν είναι εύκολο να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών στα αρχεία του σχολείου	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	5	4,6
Διαφωνώ	18	16,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	26	24,1
Συμφωνώ	31	28,7
Συμφωνώ απόλυτα	28	25,9
Σύνολο	108	
41. Η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0
Διαφωνώ	8	7,4
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	26	24,1
Συμφωνώ	59	54,6
Συμφωνώ απόλυτα	15	13,9
Σύνολο	108	
42. Συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0
Διαφωνώ	12	11,1
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	18	16,7
Συμφωνώ	62	57,4
Συμφωνώ απόλυτα	16	14,8
Σύνολο	108	

Ε' Μέρος: Θέσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης

Αναφορικά με τις θέσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τυχόν αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης οι περισσότεροι δηλώνουν ότι πειραματίζονται *λίγο* με νέες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διδακτική τους πρακτική στην τάξη (31,5%), ότι θα ήθελαν *πολύ* να εφαρμόσουν κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με τη βαθμολογία σε κάθε τρίμηνο (46,3%), πιστεύουν *σε μεγάλο βαθμό* ότι θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών (37,0%), θεωρούν *πολύ* εφικτή την εισαγωγή νέων μεθόδων και τεχνικών

αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική (45,4%) και πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι είναι δυνατό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης (43,5%) (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 43-47 του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου

43. Πόσο συχνά πειραματίζεστε σε νέες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διδακτική σας πρακτική στην τάξη;	N	%
Καθόλου	12	11,1
Λίγο	34	31,5
Αρκετά	28	25,9
Πολύ	29	26,9
Πάρα πολύ	5	4,6
Σύνολο	108	
44. Θα θέλατε να εφαρμόσετε κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με τη βαθμολογία σε κάθε τρίμηνο;	N	%
Καθόλου	2	1,9
Λίγο	12	11,1
Αρκετά	24	22,2
Πολύ	50	46,3
Πάρα πολύ	20	18,5
Σύνολο	108	
45. Πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών;	N	%
Καθόλου	1	0,9
Λίγο	11	10,2
Αρκετά	29	26,9
Πολύ	40	37,0
Πάρα πολύ	27	25,0
Σύνολο	108	
46. Θεωρείτε εφικτή την εισαγωγή νέων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική (π.χ. portfolio, ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση);	N	%
Καθόλου	5	4,6
Λίγο	21	19,4
Αρκετά	22	20,4
Πολύ	49	45,4
Πάρα πολύ	11	10,2
Σύνολο	108	

47. Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης (βαθμολογική και περιγραφική);	N	%
Καθόλου	5	4,6
Λίγο	8	7,4
Αρκετά	23	21,3
Πολύ	47	43,5
Πάρα πολύ	25	23,1
Σύνολο	108	

Στον Πίνακα 15 παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην ανοιχτή ερώτηση «Παρακαλώ αν επιθυμείτε γράψτε σύντομα την άποψή σας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών».

Πίνακας 15. *Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην ανοιχτή ερώτηση «Παρακαλώ αν επιθυμείτε γράψτε σύντομα την άποψή σας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών»*

48. Γράψτε σύντομα την άποψή σας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών
Θα προτιμούσα να εκλείψει η βαθμολογική αξιολόγηση. Είμαι υπέρ της περιγραφικής, με την προϋπόθεση ότι θα μου δίνονται συγκεκριμένοι δείκτες αξιολόγησης που θα αφορούν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.
Η περιγραφική αξιολόγηση είναι πολύ καλός τρόπος για να καταλάβουν γονείς και εκπαιδευτικοί το γνωστικό επίπεδο του παιδιού. Είναι όμως ανέφικτη στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα διότι απαιτεί χρόνο από τους εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν να διαθέσουν. Επίσης θα πρέπει να είναι μία συλλογική διαδικασία μέσα σε ένα σχολείο. Αυτό είναι επίσης ανέφικτο σύμφωνα με την μέχρι τώρα εμπειρία μου διότι πάλι χρειάζεται να δαπανηθεί περαιτέρω χρόνος στο σχολείο από τους συναδέλφους για συζήτηση και συλλόγους.
Να γίνεται αριθμητική αξιολόγηση μαζί με σύντομα σχόλια.
Με τα σημερινά εκπαιδευτικά δεδομένα , τον όγκο των μαθητών κυρίως σε ορισμένες ειδικότητες και την ανυπαρξία ηλεκτρονικού συστήματος δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί αυτό του τύπου η αξιολόγηση. Πέρα από το ότι στο τέλος οι γονείς σου λένε : "καλά όλα αυτά, αλλά δηλαδή τι βαθμό έχει?!!!!!"
Η περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με την βαθμολογική θα βοηθήσει την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.
Πιστεύω πως είναι μία θετική εξέλιξη, εντελώς ανέφικτη όμως με τις δεδομένες εργασιακές συνθήκες, ωράρια, πλήθος μαθητών και φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών.
Για να αξιολογήσεις κάποιον θα πρέπει αρχικά να μπορείς να αξιολογήσεις τον εαυτό σου με ακρίβεια. Αυτό είναι κάτι που σπανιότατα συμβαίνει στις ηλικίες του

<p>δημοτικού. Ίσως να είναι λάθος αυτό που γράφω αλλά η εμπειρία μου από μαθητές νησιών και χωριών αυτό μου έχει δείξει. Ουδέποτε μπόρεσαν μαθητές, όλων των επιπέδων, να αξιολογήσουν σωστά τον εαυτό του. Όσες φορές δοκιμάστηκε η ετεροαξιολόγηση τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά. Κι αυτό ενώ είχαν ήδη προηγηθεί ενημέρωση αλλά και παραδείγματα προς τους μαθητές.</p>
<p>Η περιγραφική αξιολόγηση αποτυπώνει με μεγαλύτερη ακρίβεια την επίδοση των μαθητών, δίνοντάς τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα να βελτιώσουν τους τομείς που υστερούν. Θα πρέπει όμως να προηγηθεί ενημέρωση των εκπαιδευτικών, μαθητών και κηδεμόνων τους έτσι ώστε να υπάρξει σαφής απο/κωδικοποίηση και να αποφύγουμε τις τυχόν παρανοήσεις. Έτσι κι αλλιώς η προφορική επικοινωνία με τους γονείς είναι μία μορφή περιγραφικής αξιολόγησης (όταν έρχονται οι γονείς και υπάρχει και καλή διάθεση βέβαια).</p>
<p>Περιγραφικά και πορτφόλιο</p>
<p>Να μην επιβραβεύουμε περισσότερο τους καλούς και δυνατούς μαθητές, αλλά και παιδιά που είναι πιο αδύναμα ώστε να τα ενθαρρύνουμε περισσότερο.</p>
<p>Θα ήταν χρήσιμη η αξιοποίηση του διαδικτύου.</p>
<p>Η ισχύουσα έχει πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα. Ίσως να έπρεπε να μπει και μια άλλη μορφή που θα απαλλάξει τους μαθητές από άγχη και φοβίες.</p>
<p>Η αξιολόγηση του μαθητικού δυναμικού είναι απαραίτητο να προσανατολίζεται στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση των μαθητών. Είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη της πολλαπλά χαρακτηριστικά, στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών και η αριθμητική αξιολόγηση σε καμία περίπτωση δεν προσφέρεται για αυτό. Το μόνο που επιτυγχάνεται είναι η ενίσχυση του ανταγωνισμού. Στοιχεία όπως η συνεργατικότητα, η ομαδικότητα δεν προάγονται με ότι αυτό έχει ως συνεπακόλουθο.</p>
<p>Η περιγραφική αξιολόγηση βοηθάει ώστε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή, ανάλογα με τον χαρακτήρα του και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.</p>
<p>Να καταργηθεί η βαθμολόγηση στα δημοτικά.</p>
<p>Σε ορισμένα μαθήματα όπως η γυμναστική μόνο η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να εκφράσει την επίδοση του μαθητή διότι αξιολογούνται στοιχεία όπως η συμμετοχή, η προσπάθεια, η συνεργασία κ.ά.. απαιτεί περισσότερο χρόνο βέβαια αλλά θα μπορούμε να δώσουμε μια καλύτερη εικόνα του μαθητή.</p>
<p>Η περιγραφική αξιολόγηση απαιτεί πολύ χρόνο και με τις εκφράσεις μπορεί να υπάρχουν ασάφειες και τυποποιημένα, συγκεκριμένα σχόλια που να δημιουργούν δυσκολίες στους γονείς να τα κατανοήσουν</p>
<p>Πιστεύω είναι δύσκολο να προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικοί σε νέες μορφές αξιολόγησης εκτός και αν υπάρξει οργανωμένη ενημέρωση -επιμόρφωση και φόρμες ώστε να διευκολυνθεί στις νέες απαιτήσεις.</p>

Οι ειδικότητες που διδάσκουν σε 5 διαφορετικά σχολεία δεν μπορούν να αξιολογούν περιγραφικά. Θα μπορούσε ίσως να εφαρμοστεί στις μικρές τάξεις και μόνο από τον δάσκαλο ή την δασκάλα και όχι από τις ειδικότητες
Καλό θα ήταν να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης ώστε να δίνουμε μεγαλύτερη σημασία στις δεξιότητες και τη συμπεριφορά και όχι μόνο στις γνώσεις.
Εμείς στην παράλληλη στήριξη εφαρμόζουμε ήδη την περιγραφική αξιολόγηση με την τελική έκθεση που παραδίδουμε. Θα ήταν πολύ καλό και πιο κατανοητό από όλους να εκφράζεται η πρόοδος κάθε μαθητή με αναλυτική περιγραφή.
Θα ήταν καλό αν μπορούσε να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση για όλους τους μαθητές αλλά πιστεύω ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο πέρα από το ωράριό τους.
Θεωρώ ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους επιθυμούν να έχουν μια σαφή, ξεκάθαρη εικόνα για τη σχολική πρόοδο. Η βαθμολογική κλίμακα είναι απλή και σαφής για τους περισσότερους και σίγουρα η καταλληλότερη για αλλοδαπούς γονείς που πιθανότατα δε γνωρίζουν ανάγνωση στα ελληνικά, ούτε και θα καταλάβουν πολλά από τις τυποποιημένες φράσεις περιγραφικής αξιολόγησης που θα καταλήξουν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τύπου "σημαντικά κενά σε γνωστικό επίπεδο".
Δεν μπορώ να απαντήσω αν η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην επικοινωνία-συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή-γονέα, καθώς δε γνωρίζω τίποτα για αυτή ούτε την έχω εφαρμόσει ποτέ.
Θεωρώ δύσκολο να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Δύσκολο να εφαρμοστεί από όλους η περιγραφική αξιολόγηση. Θα υπάρχουν αντιδράσεις καθώς απαιτεί πιο πολύ χρόνο

Διερεύνηση της επίδρασης των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος στις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών

Προκειμένου να διερευνηθεί αν τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζουν τις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance), ενώ για τη στατιστική επεξεργασία της ερώτησης πολλαπλών απαντήσεων εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων «*Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;*» ως προς τα έτη υπηρεσίας τους.

Πίνακας 16. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων 9 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους

9. Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;	Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών δείγματος						Σύνολο N
	< 10 έτη υπηρεσίας		10 - 20 έτη υπηρεσίας		21 έως >30 έτη υπηρεσίας		
	N	%	N	%	N	%	
Από τις βασικές σπουδές	12	70,6	45	71,4	18	64,3	75
Από επιμορφώσεις	10	58,8	38	60,3	16	57,1	64
Από το διαδίκτυο	5	29,4	6	9,5	1	3,6	12
Από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας	4	23,5	12	19,0	10	35,7	26
Από την εμπειρία σας	7	41,2	52	82,5	17	60,7	76
Από τη συνεργασία με συναδέλφους	5	29,4	33	52,4	14	50,0	52
Σύνολο	17		63		28		108

Σημείωση. Οι σχετικές συνδυαστικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί για τις στήλες (έτη υπηρεσίας).

Προκειμένου να διερευνηθεί αν τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζουν τις απόψεις τους για την επάρκεια και τις προτιμήσεις τους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών (**Β' μέρος ερωτηματολογίου**) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στη δήλωση «Ο ένας μαθητής/Η μια μαθήτρια διορθώνει και αξιολογεί τους άλλους» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς τα έτη υπηρεσίας τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(2, 105) = 4,41, p < 0,05$. Οι συμμετέχοντες με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 1,47 (SD=0,72), οι εκπαιδευτικοί με 10 έως 20 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 2,02 (SD=0,92) και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 2,32 (SD=1,06). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας είχαν στατιστικώς σημαντικά μικρότερο μέσο όρο στη δήλωση «Ο ένας μαθητής/Η μια μαθήτρια διορθώνει και αξιολογεί τους άλλους» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 17).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της

επίδοσης των μαθητών;» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς τα έτη υπηρεσίας τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(2, 105) = 5,02, p < 0,01$. Οι συμμετέχοντες με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 4,24 ($SD=0,44$), οι εκπαιδευτικοί με 10 έως 20 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 3,76 ($SD=0,95$) και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 3,39 ($SD=0,88$). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών;» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 17)

Πίνακας 17. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις/δηλώσεις 10-21 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους

Β' Μέρος: Επάρκεια και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών

10. Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,76	1,03
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,63	0,99
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,14	1,08
Σύνολο	108	2,79	1,03
11. Χρησιμοποιώ φραστική διατύπωση (π.χ. πολύ καλά, μπράβο)	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	4,12	1,17
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	4,30	0,75
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	4,25	0,84
Σύνολο	108	4,26	0,85
12. Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,35	1,06
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,81	1,35
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,21	1,32
Σύνολο	108	2,84	1,32

13. Χρησιμοποιώ περιγραφική αξιολόγηση (λεπτομερή γραπτά σχόλια)	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,24	1,30
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,95	1,01
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,21	1,00
Σύνολο	108	3,06	1,05
14. Χρησιμοποιώ κλίμακα γραμμάτων	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,47	1,23
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,41	1,46
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,32	1,39
Σύνολο	108	2,40	1,39
15. Διορθώνω εγώ τα γραπτά των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	4,53	0,72
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	4,41	0,84
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	4,46	0,58
Σύνολο	108	4,44	0,75
16. Διορθώνουν οι μαθητές τις εργασίες τους και αξιολογούν τον εαυτό τους	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,00	0,87
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,24	1,00
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,46	1,17
Σύνολο	108	2,26	1,03
17. Ένας μαθητής/Μια μαθήτρια αξιολογεί τους άλλους	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	1,47	0,72
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,02	0,92
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,32	1,06
Σύνολο	108	2,01	0,96
18. Παρατηρώ και κρατώ σημειώσεις για τις επιδόσεις των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	4,29	0,77
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	4,06	0,93
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	4,11	0,92
Σύνολο	108	4,11	0,90
19. Χρησιμοποιώ τον φάκελο υλικού (portfolio) για την αξιολόγηση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,88	1,54
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,60	1,40
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,96	1,35
Σύνολο	108	2,74	1,40

20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη επιμόρφωσης στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,24	0,44
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,19	1,01
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,96	0,84
Σύνολο	108	3,14	0,90

21. Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	4,24	0,44
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,76	0,95
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,39	0,88
Σύνολο	108	3,74	0,90

Προκειμένου να διερευνηθεί αν τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζουν τις απόψεις τους για την βαθμολογική αξιολόγηση (**Γ' μέρος ερωτηματολογίου**) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στη δήλωση «Στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση των μαθητών» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς τα έτη υπηρεσίας τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(2, 105) = 4,35, p < 0,05$. Οι συμμετέχοντες με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 2,12 (SD=0,86), οι εκπαιδευτικοί με 10 έως 20 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 2,21 (SD=0,99) και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 2,86 (SD=1,24). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με 10 έως 20 έτη υπηρεσίας είχαν στατιστικώς σημαντικά μικρότερο μέσο όρο στη δήλωση «Στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση των μαθητών» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 18).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στη δήλωση «Η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς τα έτη υπηρεσίας

τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(2, 105) = 3,48, p < 0,05$. Οι συμμετέχοντες με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 4,41 ($SD=0,71$), οι εκπαιδευτικοί με 10 έως 20 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 4,41 ($SD=0,80$) και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 3,93 ($SD=0,98$). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με 10 έως 20 έτη υπηρεσίας είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στη δήλωση «Η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 18).

Πίνακας 18. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 22-34 του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους

Γ' Μέρος: Απόψεις για τη βαθμολογική αξιολόγηση

22. Χωρίς βαθμούς οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν προσπάθεια στο σχολείο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,76	1,25
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,65	1,21
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,25	1,18
Σύνολο	108	2,82	1,22

23. Για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του παιδιού οι βαθμοί είναι καλύτεροι από την περιγραφική αξιολόγηση	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,94	1,30
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,05	1,18
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,29	1,15
Σύνολο	108	3,09	1,19

24. Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,65	1,06
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,54	1,16
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,00	1,16
Σύνολο	108	2,68	1,15

25. Στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,12	0,86
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,21	0,99
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,86	1,24
Σύνολο	108	2,36	1,07
26. Η αριθμητική βαθμολογία προσφέρει στους μαθητές άμεση και σαφή εικόνα της μαθησιακής τους προόδου ή υστέρησης	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,41	1,18
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,49	1,06
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,96	1,23
Σύνολο	108	2,60	1,14
27. Οι μαθητές πρέπει να συνηθίζουν τους βαθμούς και να εξοικειώνονται έτσι με αυτή τη μορφή αξιολόγησης που θα ισχύει σε πολλούς τομείς της μετέπειτα ζωής τους	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,18	1,18
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,02	1,10
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,29	1,01
Σύνολο	108	3,11	1,09
28. Είμαι υπέρ της αξιολόγησης με αριθμητική βαθμολογία γιατί η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,94	1,34
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,86	1,19
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,93	1,18
Σύνολο	108	2,89	1,20
29. Η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,53	1,12
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,51	1,06
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,68	0,82
Σύνολο	108	3,56	1,01
30. Οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο για το σχολείο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,41	0,94
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,25	1,15
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,11	1,20
Σύνολο	108	3,24	1,13
31. Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τη μέγιστη δυνατή επίδοση	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)

Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	4,18	0,64
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	4,08	0,77
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	4,21	0,74
Σύνολο	108	4,13	0,74

32. Η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	4,41	0,71
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	4,41	0,80
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,93	0,98
Σύνολο	108	4,29	0,85

33. Με την αριθμητική βαθμολογία δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ακριβή συμπεράσματα για την επίδοση των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	4,24	0,56
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,81	1,13
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,50	0,96
Σύνολο	108	3,80	1,04

34. Η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σήμερα στο δημοτικό δίνει ένα ικανοποιητικό αποτύπωμα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,94	1,08
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,97	1,08
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,04	0,84
Σύνολο	108	2,98	0,97

Προκειμένου να διερευνηθεί αν τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζουν τις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση (**Δ' μέρος ερωτηματολογίου**) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στη δήλωση «*Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικά αξιολογικοί χαρακτηρισμοί*» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς τα έτη υπηρεσίας τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(2, 105) = 4,01, p < 0,05$. Οι συμμετέχοντες με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 4,65 (SD=0,49), οι εκπαιδευτικοί με 10 έως 20 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 4,35 (SD=0,63) και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας είχαν μέσο όρο 4,11 (SD=0,68). Προκειμένου να εντοπιστούν οι

διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στη δήλωση «Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικά αξιολογικοί χαρακτηρισμοί» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 19).

Πίνακας 19. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 35-42 του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους

Δ' Μέρος: Απόψεις για την περιγραφική αξιολόγηση

35. Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικά αξιολογικοί χαρακτηρισμοί	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	4,65	0,49
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	4,35	0,63
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	4,11	0,68
Σύνολο	108	4,33	0,64

36. Μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β')	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,59	1,37
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,38	1,13
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,93	1,33
Σύνολο	108	2,56	1,23

37. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,94	1,25
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	4,06	1,19
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,82	0,94
Σύνολο	108	3,98	1,14

38. Μπορεί να εφαρμοστεί από όλους τους εκπαιδευτικούς	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,59	1,33
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,32	1,34
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,39	1,20
Σύνολο	108	3,38	1,30

39. Χρειάζεται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός πολύ περισσότερο χρόνο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	4,65	0,61
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	4,70	0,53
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	4,43	0,84
Σύνολο	108	4,62	0,64

40. Δεν είναι εύκολο να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών στα αρχεία του σχολείου	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,47	1,33
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,51	1,20
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,68	1,06
Σύνολο	108	3,55	1,18

41. Η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,82	1,02
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,70	0,80
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,82	0,61
Σύνολο	108	3,75	0,79

42. Συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,94	0,90
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,73	0,86
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,71	0,76
Σύνολο	108	3,76	0,84

Προκειμένου να διερευνηθεί αν τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζουν τις θέσεις τους για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης (**Ε' μέρος ερωτηματολογίου**) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν φαίνεται να διαφέρουν στις απόψεις τους για τις αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης ως προς τα έτη υπηρεσίας τους (βλ. Πίνακα 20).

Πίνακας 20. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 43-47 του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τα έτη υπηρεσίας τους

Ε' Μέρος: Θέσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης

43. Πόσο συχνά πειραματίζεστε σε νέες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διδακτική σας πρακτική στην τάξη;			
	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	2,94	0,90
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	2,76	1,10
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	2,89	1,20
Σύνολο	108	2,82	1,09
44. Θα θέλατε να εφαρμόσετε κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με τη βαθμολογία σε κάθε τρίμηνο;			
	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,88	0,86
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,63	1,02
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,68	0,90
Σύνολο	108	3,69	0,96
45. Πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών;			
	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,88	0,99
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,71	0,96
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,75	1,04
Σύνολο	108	3,75	0,98
46. Θεωρείτε εφικτή την εισαγωγή νέων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική (π.χ. portfolio, ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση);			
	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,65	1,06
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,25	1,09
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,46	0,96
Σύνολο	108	3,37	1,06
47. Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης (βαθμολογική και περιγραφική);			
	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας	17	3,71	1,05
10 έως 20 έτη υπηρεσίας	63	3,75	1,03
21 έως περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας	28	3,71	1,12
Σύνολο	108	3,73	1,05

Διερεύνηση της επίδρασης της ειδικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος στις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance), ενώ για τη στατιστική επεξεργασία της ερώτησης πολλαπλών απαντήσεων εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Για τις ανάγκες της περαιτέρω στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, η μεταβλητή της ειδικότητας των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκε εκ νέου στις ακόλουθες κατηγορίες: 1. Δάσκαλοι ΠΕ70, 2. Άλλες ειδικότητες (ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ11, ΠΕ19, ΠΕ32, ΠΕ79.01, ΠΕ86) και 3. Τμήμα Στήριξης, Ένταξης ή Υποδοχής (ΠΕ71, ΔΕ01 ΕΒΠ και ΠΕ70 που δήλωσαν ότι διδάσκουν μόνο σε αυτά τα Τμήματα).

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων «Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;» ως προς την ειδικότητά τους.

Πίνακας 21. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων 9 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους

9. Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;	Ειδικότητα εκπαιδευτικών δείγματος						Σύνολο N
	ΠΕ 70		Άλλες ειδικότητες		Τμήμα Στήριξης/Ένταξης /Υποδοχής		
	N	%	N	%	N	%	
Από τις βασικές σπουδές	61	74,4	9	52,9	5	55,6	75
Από επιμορφώσεις	49	59,8	11	64,7	4	44,4	64
Από το διαδίκτυο	7	8,5	2	11,8	3	33,3	12
Από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας	17	20,7	7	41,2	2	22,2	26
Από την εμπειρία σας	58	70,7	14	82,4	4	44,4	76
Από τη συνεργασία με συναδέλφους	41	50,0	6	35,3	5	55,6	52
Σύνολο	82		17		9		108

Σημείωση. Οι σχετικές συνδυαστικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί για τις στήλες (ειδικότητα).

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις απόψεις τους για την επάρκεια και τις προτιμήσεις τους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών (Β' μέρος ερωτηματολογίου) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στη δήλωση «Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς την ειδικότητά τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(2, 105) = 4,48, p < 0,05$. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ειδικότητα ΠΕ70 είχαν μέσο όρο 2,90 (SD=1,35), οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων είχαν μέσο όρο 3,18 (SD=0,95) και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε Τμήμα Στήριξης, Ένταξης ή Υποδοχής είχαν μέσο όρο 1,67 (SD=1,12). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε Τμήμα Στήριξης, Ένταξης ή Υποδοχής είχαν χαμηλότερο μέσο όρο στη δήλωση «Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες ειδικότητας ΠΕ70 ($p < 0,05$) και τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 22).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στη δήλωση «Ένας μαθητής/Μια μαθήτρια αξιολογεί τους άλλους» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς την ειδικότητά τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(2, 105) = 3,78, p < 0,05$. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ειδικότητα ΠΕ70 είχαν μέσο όρο 2,15 (SD=0,97), οι εκπαιδευτικοί με άλλων ειδικοτήτων είχαν μέσο όρο 1,65 (SD=0,70) και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε Τμήμα Στήριξης, Ένταξης ή Υποδοχής είχαν μέσο όρο 1,44 (SD=1,01). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε Τμήμα Στήριξης, Ένταξης ή Υποδοχής είχαν χαμηλότερο μέσο όρο στη δήλωση «Ένας μαθητής/Μια μαθήτρια αξιολογεί τους άλλους» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες ειδικότητας ΠΕ70 ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 10-21 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους

10. Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,74	1,05
Άλλες ειδικότητες	17	2,94	1,03
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	2,89	0,93
Σύνολο	108	2,79	1,03
11. Χρησιμοποιώ φραστική διατύπωση (π.χ. πολύ καλά, μπράβο)	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	4,26	0,86
Άλλες ειδικότητες	17	4,06	0,83
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	4,67	0,71
Σύνολο	108	4,26	0,85
12. Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,90	1,35
Άλλες ειδικότητες	17	3,18	0,95
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	1,67	1,12
Σύνολο	108	2,84	1,32
13. Χρησιμοποιώ περιγραφική αξιολόγηση (λεπτομερή γραπτά σχόλια)	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,07	1,04
Άλλες ειδικότητες	17	2,82	1,13
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	3,44	1,01
Σύνολο	108	3,06	1,05
14. Χρησιμοποιώ κλίμακα γραμμάτων	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,41	1,45
Άλλες ειδικότητες	17	2,47	1,38
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	2,11	0,93
Σύνολο	108	2,40	1,39
15. Διορθώνω εγώ τα γραπτά των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	4,49	0,69
Άλλες ειδικότητες	17	4,29	0,99
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	4,33	0,87
Σύνολο	108	4,44	0,75
16. Διορθώνουν οι μαθητές τις εργασίες τους και αξιολογούν τον εαυτό τους	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,32	1,04
Άλλες ειδικότητες	17	1,94	0,90
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	2,33	1,12
Σύνολο	108	2,26	1,03
17. Ένας μαθητής/Μια μαθήτρια αξιολογεί τους άλλους	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,15	0,97

Άλλες ειδικότητες	17	1,65	0,70
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	1,44	1,01
Σύνολο	108	2,01	0,96
18. Παρατηρώ και κρατώ σημειώσεις για τις επιδόσεις των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	4,09	0,86
Άλλες ειδικότητες	17	4,35	0,70
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	3,89	1,45
Σύνολο	108	4,11	0,90
19. Χρησιμοποιώ τον φάκελο υλικού (portfolio) για την αξιολόγηση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,72	1,39
Άλλες ειδικότητες	17	2,65	1,58
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	3,11	1,27
Σύνολο	108	2,74	1,40
20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη επιμόρφωσης στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,09	0,88
Άλλες ειδικότητες	17	3,24	1,03
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	3,44	0,88
Σύνολο	108	3,14	0,90
21. Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,62	0,88
Άλλες ειδικότητες	17	4,06	0,97
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	4,22	0,67
Σύνολο	108	3,74	0,90

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις απόψεις τους για την βαθμολογική αξιολόγηση (**Γ' μέρος ερωτηματολογίου**) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στη δήλωση «*Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης*» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς την ειδικότητά τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(2, 105) = 4,06, p < 0,05$. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ειδικότητα ΠΕ70 είχαν μέσο όρο 2,77 (SD=1,15), οι εκπαιδευτικοί με άλλων ειδικοτήτων είχαν μέσο όρο 2,00 (SD=0,79) και οι

εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε Τμήμα Στήριξης, Ένταξης ή Υποδοχής είχαν μέσο όρο 3,11 (SD=1,36). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ειδικότητας ΠΕ70 είχαν υψηλότερο μέσο όρο στη δήλωση «Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης» σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 23).

Πίνακας 23. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 22-34 του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους

Γ' Μέρος: Απόψεις για τη βαθμολογική αξιολόγηση

22. Χωρίς βαθμούς οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν προσπάθεια στο σχολείο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,79	1,26
Άλλες ειδικότητες	17	2,76	1,15
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,22	0,97
Σύνολο	108	2,82	1,22

23. Για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του παιδιού οι βαθμοί είναι καλύτεροι από την περιγραφική αξιολόγηση	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,13	1,24
Άλλες ειδικότητες	17	2,88	1,11
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,11	0,78
Σύνολο	108	3,09	1,19

24. Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,77	1,15
Άλλες ειδικότητες	17	2,00	0,79
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,11	1,36
Σύνολο	108	2,68	1,15

25. Στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,41	1,09

Άλλες ειδικότητες	17	1,94	0,66
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	2,67	1,41
Σύνολο	108	2,36	1,07

26. Η αριθμητική βαθμολογία προσφέρει στους μαθητές άμεση και σαφή εικόνα της μαθησιακής τους προόδου ή υστέρησης	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,65	1,14
Άλλες ειδικότητες	17	2,29	0,85
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	2,78	1,56
Σύνολο	108	2,60	1,14

27. Οι μαθητές πρέπει να συνηθίζουν τους βαθμούς και να εξοικειώνονται έτσι με αυτή τη μορφή αξιολόγησης που θα ισχύει σε πολλούς τομείς της μετέπειτα ζωής τους	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,17	1,09
Άλλες ειδικότητες	17	2,88	1,11
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,00	1,12
Σύνολο	108	3,11	1,09

28. Είμαι υπέρ της αξιολόγησης με αριθμητική βαθμολογία γιατί η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,93	1,24
Άλλες ειδικότητες	17	2,76	1,15
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	2,78	0,97
Σύνολο	108	2,89	1,20

29. Η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,62	0,96
Άλλες ειδικότητες	17	3,24	1,20
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,56	1,01
Σύνολο	108	3,56	1,01

30. Οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο για το σχολείο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,24	1,14
Άλλες ειδικότητες	17	3,24	1,15
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,22	1,09
Σύνολο	108	3,24	1,13

31. Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τη μέγιστη δυνατή επίδοση	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	4,15	0,77
Άλλες ειδικότητες	17	4,12	0,60

Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	4,00	0,71
Σύνολο	108	4,13	0,74
32. Η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	4,24	0,88
Άλλες ειδικότητες	17	4,53	0,72
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	4,22	0,83
Σύνολο	108	4,29	0,85
33. Με την αριθμητική βαθμολογία δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ακριβή συμπεράσματα για την επίδοση των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,72	1,10
Άλλες ειδικότητες	17	4,12	0,86
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,89	0,60
Σύνολο	108	3,80	1,04
34. Η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σήμερα στο δημοτικό δίνει ένα ικανοποιητικό αποτύπωμα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,07	0,99
Άλλες ειδικότητες	17	2,65	0,79
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	2,78	0,97
Σύνολο	108	2,98	0,97

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση (Δ' μέρος ερωτηματολογίου) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στη δήλωση «Μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β')» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς την ειδικότητά τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(2, 105) = 3,92, p < 0,05$. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ειδικότητα ΠΕ70 είχαν μέσο όρο 2,56 (SD=1,20), οι εκπαιδευτικοί με άλλων ειδικοτήτων είχαν μέσο όρο 2,06 (SD=1,09) και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε Τμήμα Στήριξης, Ένταξης ή Υποδοχής είχαν μέσο όρο 3,44 (SD=1,42). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι

εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε Τμήμα Στήριξης, Ένταξης ή Υποδοχής είχαν υψηλότερο μέσο όρο στη δήλωση «Μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β')» σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 24).

Πίνακας 24. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις 35-42 του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους

Δ' Μέρος: Απόψεις για την περιγραφική αξιολόγηση

35. Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικά αξιολογικοί χαρακτηρισμοί	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	4,29	0,66
Άλλες ειδικότητες	17	4,53	0,62
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	4,33	0,50
Σύνολο	108	4,33	0,64
36. Μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β')	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,56	1,20
Άλλες ειδικότητες	17	2,06	1,09
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,44	1,42
Σύνολο	108	2,56	1,23
37. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,94	1,16
Άλλες ειδικότητες	17	4,47	1,01
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,44	0,88
Σύνολο	108	3,98	1,14
38. Μπορεί να εφαρμοστεί από όλους τους εκπαιδευτικούς	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,30	1,30
Άλλες ειδικότητες	17	3,94	1,25
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,00	1,12
Σύνολο	108	3,38	1,30
39. Χρειάζεται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός πολύ περισσότερο χρόνο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	4,60	0,66

Άλλες ειδικότητες	17	4,59	0,62
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	4,89	0,33
Σύνολο	108	4,62	0,64

40. Δεν είναι εύκολο να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών στα αρχεία του σχολείου	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,49	1,26
Άλλες ειδικότητες	17	3,65	0,93
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,89	0,78
Σύνολο	108	3,55	1,18

41. Η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,76	0,81
Άλλες ειδικότητες	17	3,65	0,70
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,89	0,78
Σύνολο	108	3,75	0,79

42. Συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,71	0,90
Άλλες ειδικότητες	17	4,00	0,61
Τμήμα Στήριξης/Ένταξης/Υποδοχής	9	3,78	0,67
Σύνολο	108	3,76	0,84

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις θέσεις τους για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης (**Ε' μέρος ερωτηματολογίου**) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν φαίνεται να διαφέρουν στις απόψεις τους για τις αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης ως προς την ειδικότητά τους (βλ. Πίνακα 20).

Πίνακας 25. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 43-47 του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ειδικότητά τους

Ε' Μέρος: Θέσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης

43. Πόσο συχνά πειραματίζεστε σε νέες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διδακτική σας πρακτική στην τάξη;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
--	---	----------------	------------------------

Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	2,78	1,12
Άλλες ειδικότητες	17	2,88	0,99
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	3,11	1,05
Σύνολο	108	2,82	1,09
44. Θα θέλατε να εφαρμόσετε κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με τη βαθμολογία σε κάθε τρίμηνο;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,60	1,04
Άλλες ειδικότητες	17	3,94	0,66
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	4,00	0,50
Σύνολο	108	3,69	0,96
45. Πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,71	1,01
Άλλες ειδικότητες	17	3,94	0,83
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	3,78	0,97
Σύνολο	108	3,75	0,98
46. Θεωρείτε εφικτή την εισαγωγή νέων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική (π.χ. portfolio, ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση);	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,38	1,04
Άλλες ειδικότητες	17	3,24	1,25
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	3,56	0,88
Σύνολο	108	3,37	1,06
47. Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης (βαθμολογική και περιγραφική);	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	82	3,68	1,11
Άλλες ειδικότητες	17	3,82	0,88
Τμήμα Στήριξης/Ενταξης/Υποδοχής	9	4,00	0,71
Σύνολο	108	3,73	1,05

Διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος στις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance), ενώ για τη στατιστική επεξεργασία της ερώτησης πολλαπλών απαντήσεων εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων «Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;» ως προς την ηλικία τους.

Πίνακας 26. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων 9 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους

9. Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;	Ηλικία εκπαιδευτικών δείγματος								
	Κάτω των 30 ετών		30-40 ετών		41-50 ετών		Άνω των 50 ετών		Σύνολο
			N	%	N	%	N	%	
Από τις βασικές σπουδές	6	85,7	33	66,0	20	71,4	16	69,6	75
Από επιμορφώσεις	2	28,6	30	60,0	21	75,0	11	47,8	64
Από το διαδίκτυο	2	28,6	7	14,0	2	7,1	1	4,3	12
Από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας	1	14,3	12	24,0	9	32,1	4	17,4	26
Από την εμπειρία σας	1	14,3	38	76,0	21	75,0	16	69,6	76
Από τη συνεργασία με συναδέλφους	2	28,6	27	54,0	11	39,3	12	52,2	52
Σύνολο	7		50		28		23		108

Σημείωση. Οι σχετικές συνδυαστικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί για τις στήλες (ηλικία).

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις απόψεις τους για την επάρκεια και τις προτιμήσεις τους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών (**Β' μέρος ερωτηματολογίου**) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στη δήλωση «Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία» διαφέρουν στατιστικά ως προς την ηλικία τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(3, 104) = 3,01, p < 0,05$. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ηλικίας κάτω των 30 ετών είχαν μέσο όρο 1,86 (SD=0,90), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30 έως 40 ετών είχαν μέσο όρο 2,90 (SD=1,25), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 50 ετών είχαν μέσο όρο 2,57 (SD=1,32) και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ηλικίας άνω των 50 ετών είχαν μέσο όρο 3,35 (SD=1,40). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ηλικίας κάτω των 30 ετών είχαν χαμηλότερο μέσο όρο

στη δήλωση «Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες ηλικίας άνω των 50 ετών ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 27).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν διαφορετικές απόψεις στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών;» διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς την ηλικία τους, σύμφωνα με την Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης $F(3, 104) = 3,89$, $p < 0,05$. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ηλικίας κάτω των 30 ετών είχαν μέσο όρο 4,00 ($SD=0,00$), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30 έως 40 ετών είχαν μέσο όρο 3,94 ($SD=0,94$), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 50 ετών είχαν μέσο όρο 3,75 ($SD=0,89$) και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ηλικίας άνω των 50 ετών είχαν μέσο όρο 3,22 ($SD=0,80$). Προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα των εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ηλικίας 30 έως 40 ετών είχαν υψηλότερο μέσο όρο στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών;» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες ηλικίας άνω των 50 ετών ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 27).

Πίνακας 27. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 10-21 του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους

B' Μέρος: Επάρκεια και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών

10. Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,71	0,76
30 έως 40 ετών	50	2,64	1,04
41 έως 50 ετών	28	2,96	1,00
Άνω των 50 ετών	23	2,91	1,12
Σύνολο	108	2,79	1,03

11. Χρησιμοποιώ φραστική διατύπωση (π.χ. πολύ καλά, μπράβο)	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,71	1,38
30 έως 40 ετών	50	4,32	0,82
41 έως 50 ετών	28	4,32	0,72
Άνω των 50 ετών	23	4,22	0,85
Σύνολο	108	4,26	0,85

12. Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	1,86	0,90
30 έως 40 ετών	50	2,90	1,25
41 έως 50 ετών	28	2,57	1,32
Άνω των 50 ετών	23	3,35	1,40
Σύνολο	108	2,84	1,32

13. Χρησιμοποιώ περιγραφική αξιολόγηση (λεπτομερή γραπτά σχόλια)	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,86	1,46
30 έως 40 ετών	50	3,08	1,03
41 έως 50 ετών	28	2,96	1,07
Άνω των 50 ετών	23	3,22	1,00
Σύνολο	108	3,06	1,05

14. Χρησιμοποιώ κλίμακα γραμμάτων	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,43	1,40
30 έως 40 ετών	50	2,32	1,35
41 έως 50 ετών	28	2,54	1,48
Άνω των 50 ετών	23	2,39	1,47
Σύνολο	108	2,40	1,39

15. Διορθώνω εγώ τα γραπτά των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,57	0,79
30 έως 40 ετών	50	4,48	0,74
41 έως 50 ετών	28	4,29	0,90
Άνω των 50 ετών	23	4,52	0,59
Σύνολο	108	4,44	0,75

16. Διορθώνουν οι μαθητές τις εργασίες τους και αξιολογούν τον εαυτό τους	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,14	1,07
30 έως 40 ετών	50	2,18	0,87
41 έως 50 ετών	28	2,25	1,11
Άνω των 50 ετών	23	2,48	1,24
Σύνολο	108	2,26	1,03

17. Ένας μαθητής/Μια μαθήτρια αξιολογεί τους άλλους	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	1,29	0,76
30 έως 40 ετών	50	1,96	0,86
41 έως 50 ετών	28	2,07	1,02
Άνω των 50 ετών	23	2,26	1,10
Σύνολο	108	2,01	0,96

18. Παρατηρώ και κρατώ σημειώσεις για τις επιδόσεις των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,14	0,90
30 έως 40 ετών	50	4,18	0,87

41 έως 50 ετών	28	4,04	0,96
Άνω των 50 ετών	23	4,04	0,93
Σύνολο	108	4,11	0,90

19. Χρησιμοποιώ τον φάκελο υλικού (portfolio) για την αξιολόγηση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,14	1,46
30 έως 40 ετών	50	2,84	1,42
41 έως 50 ετών	28	2,50	1,29
Άνω των 50 ετών	23	3,00	1,48
Σύνολο	108	2,74	1,40

20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη επιμόρφωσης στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,29	0,49
30 έως 40 ετών	50	3,28	0,93
41 έως 50 ετών	28	3,14	1,01
Άνω των 50 ετών	23	2,78	0,74
Σύνολο	108	3,14	0,90

21. Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,00	0,00
30 έως 40 ετών	50	3,94	0,94
41 έως 50 ετών	28	3,75	0,89
Άνω των 50 ετών	23	3,22	0,80
Σύνολο	108	3,74	0,90

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις απόψεις τους για την βαθμολογική αξιολόγηση (**Γ' μέρος ερωτηματολογίου**) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν φαίνεται να διαφέρουν στις απόψεις τους για την βαθμολογική αξιολόγηση ως προς την ηλικία τους (βλ. Πίνακα 28).

Πίνακας 28. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 22-34 του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους

22. Χωρίς βαθμούς οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν προσπάθεια στο σχολείο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,71	0,76
30 έως 40 ετών	50	2,70	1,18
41 έως 50 ετών	28	2,75	1,32
Άνω των 50 ετών	23	3,22	1,28
Σύνολο	108	2,82	1,22

23. Για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του παιδιού οι βαθμοί είναι καλύτεροι από την περιγραφική αξιολόγηση	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,86	1,07
30 έως 40 ετών	50	3,02	1,15
41 έως 50 ετών	28	3,18	1,31
Άνω των 50 ετών	23	3,22	1,20
Σύνολο	108	3,09	1,19

24. Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,57	1,27
30 έως 40 ετών	50	2,58	1,14
41 έως 50 ετών	28	2,64	1,03
Άνω των 50 ετών	23	2,96	1,30
Σύνολο	108	2,68	1,15

25. Στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	1,71	0,76
30 έως 40 ετών	50	2,30	1,07
41 έως 50 ετών	28	2,36	0,95
Άνω των 50 ετών	23	2,70	1,22
Σύνολο	108	2,36	1,07

26. Η αριθμητική βαθμολογία προσφέρει στους μαθητές άμεση και σαφή εικόνα της μαθησιακής τους προόδου ή υστέρησης	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	1,86	0,90
30 έως 40 ετών	50	2,64	1,12
41 έως 50 ετών	28	2,50	1,04
Άνω των 50 ετών	23	2,87	1,29
Σύνολο	108	2,60	1,14

27. Οι μαθητές πρέπει να συνηθίζουν τους βαθμούς και να εξοικειώνονται έτσι με αυτή τη μορφή αξιολόγησης που θα ισχύει σε πολλούς τομείς της μετέπειτα ζωής τους	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
---	----------	-----------------------	-------------------------------

Κάτω των 30 ετών	7	3,14	1,22
30 έως 40 ετών	50	2,92	1,10
41 έως 50 ετών	28	3,18	1,06
Άνω των 50 ετών	23	3,43	1,04
Σύνολο	108	3,11	1,09

28. Είμαι υπέρ της αξιολόγησης με αριθμητική βαθμολογία γιατί η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό

	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,57	0,98
30 έως 40 ετών	50	2,82	1,30
41 έως 50 ετών	28	3,00	1,02
Άνω των 50 ετών	23	3,00	1,28
Σύνολο	108	2,89	1,20

29. Η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών

	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,43	0,98
30 έως 40 ετών	50	3,60	1,12
41 έως 50 ετών	28	3,43	0,88
Άνω των 50 ετών	23	3,65	0,94
Σύνολο	108	3,56	1,01

30. Οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο για το σχολείο

	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,14	0,90
30 έως 40 ετών	50	3,32	1,10
41 έως 50 ετών	28	3,50	1,04
Άνω των 50 ετών	23	2,78	1,28
Σύνολο	108	3,24	1,13

31. Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τη μέγιστη δυνατή επίδοση

	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,00	0,82
30 έως 40 ετών	50	4,18	0,72
41 έως 50 ετών	28	3,96	0,69
Άνω των 50 ετών	23	4,26	0,81
Σύνολο	108	4,13	0,74

32. Η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού

	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,14	0,90
30 έως 40 ετών	50	4,52	0,71
41 έως 50 ετών	28	4,07	0,90
Άνω των 50 ετών	23	4,09	1,00
Σύνολο	108	4,29	0,85

33. Με την αριθμητική βαθμολογία δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ακριβή συμπεράσματα για την επίδοση των μαθητών

	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,14	0,69
30 έως 40 ετών	50	3,86	1,03
41 έως 50 ετών	28	3,93	0,94
Άνω των 50 ετών	23	3,39	1,20
Σύνολο	108	3,80	1,04

34. Η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σήμερα στο δημοτικό δίνει ένα ικανοποιητικό αποτύπωμα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών

	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,57	0,54
30 έως 40 ετών	50	2,96	1,11
41 έως 50 ετών	28	2,96	0,79
Άνω των 50 ετών	23	3,17	0,94
Σύνολο	108	2,98	0,97

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση (Δ' μέρος ερωτηματολογίου) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν φαίνεται να διαφέρουν στις απόψεις τους για την περιγραφική αξιολόγηση (βλ. Πίνακα 29).

Πίνακας 29. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 35-42 του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους

Δ' Μέρος: Απόψεις για την περιγραφική αξιολόγηση

35. Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικά αξιολογικοί χαρακτηρισμοί

	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,57	0,54
30 έως 40 ετών	50	4,42	0,61
41 έως 50 ετών	28	4,18	0,61
Άνω των 50 ετών	23	4,26	0,75
Σύνολο	108	4,33	0,64

36. Μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β')	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,00	1,41
30 έως 40 ετών	50	2,34	1,19
41 έως 50 ετών	28	2,61	1,13
Άνω των 50 ετών	23	2,83	1,37
Σύνολο	108	2,56	1,23

37. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,86	1,07
30 έως 40 ετών	50	4,06	1,18
41 έως 50 ετών	28	3,89	1,13
Άνω των 50 ετών	23	3,96	1,11
Σύνολο	108	3,98	1,14

38. Μπορεί να εφαρμοστεί από όλους τους εκπαιδευτικούς	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,57	1,13
30 έως 40 ετών	50	3,52	1,27
41 έως 50 ετών	28	3,18	1,39
Άνω των 50 ετών	23	3,26	1,32
Σύνολο	108	3,38	1,30

39. Χρειάζεται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός πολύ περισσότερο χρόνο	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,71	0,49
30 έως 40 ετών	50	4,70	0,54
41 έως 50 ετών	28	4,61	0,57
Άνω των 50 ετών	23	4,43	0,90
Σύνολο	108	4,62	0,64

40. Δεν είναι εύκολο να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών στα αρχεία του σχολείου	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,71	0,76
30 έως 40 ετών	50	3,40	1,34
41 έως 50 ετών	28	3,71	0,90
Άνω των 50 ετών	23	3,61	1,23
Σύνολο	108	3,55	1,18

41. Η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,43	0,98
30 έως 40 ετών	50	3,72	0,90
41 έως 50 ετών	28	3,71	0,54
Άνω των 50 ετών	23	3,96	0,71
Σύνολο	108	3,75	0,79

42. Συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,71	0,95
30 έως 40 ετών	50	3,82	0,94
41 έως 50 ετών	28	3,71	0,60
Άνω των 50 ετών	23	3,70	0,88
Σύνολο	108	3,76	0,84

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις θέσεις τους για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης (**Ε' μέρος ερωτηματολογίου**) τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε Μονής Κατεύθυνσης Ανάλυση της Διακύμανσης (One Way Analysis of Variance).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν φαίνεται να διαφέρουν στις απόψεις τους για τις αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης ως προς την ηλικία τους (βλ. Πίνακα 30).

Πίνακας 30. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις 43-47 του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου ως προς την ηλικία τους

Ε' Μέρος: Θέσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης

43. Πόσο συχνά πειραματίζεστε σε νέες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διδακτική σας πρακτική στην τάξη;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	2,86	0,90
30 έως 40 ετών	50	2,84	1,12
41 έως 50 ετών	28	2,75	1,14
Άνω των 50 ετών	23	2,87	1,29
Σύνολο	108	2,82	1,09

44. Θα θέλατε να εφαρμόσετε κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με τη βαθμολογία σε κάθε τρίμηνο;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,14	0,38
30 έως 40 ετών	50	3,60	1,16
41 έως 50 ετών	28	3,79	0,57
Άνω των 50 ετών	23	3,61	0,99
Σύνολο	108	3,69	0,96

45. Πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών;	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	4,00	0,82
30 έως 40 ετών	50	3,68	1,00
41 έως 50 ετών	28	3,75	0,89
Άνω των 50 ετών	23	3,83	1,11

Σύνολο	108	3,75	0,98
46. Θεωρείτε εφικτή την εισαγωγή νέων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική (π.χ. portfolio, ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση);	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,71	1,11
30 έως 40 ετών	50	3,18	1,10
41 έως 50 ετών	28	3,43	0,92
Άνω των 50 ετών	23	3,61	1,08
Σύνολο	108	3,37	1,06
47. Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης (βαθμολογική και περιγραφική);	N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (S.D.)
Κάτω των 30 ετών	7	3,71	0,95
30 έως 40 ετών	50	3,70	1,04
41 έως 50 ετών	28	3,75	0,93
Άνω των 50 ετών	23	3,78	1,28
Σύνολο	108	3,73	1,05

Διερεύνηση της ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και των υπόλοιπων ερωτήσεων/δηλώσεων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson r.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 31, παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές θετικές και αρνητικές συνάφειες ανάμεσα στις απαντήσεις στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και τις περισσότερες ερωτήσεις του Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις/ερωτήσεις «Χρησιμοποιώ περιγραφική αξιολόγηση (λεπτομερή γραπτά σχόλια)» ($r=0,37, p<0,01$), «Διορθώνουν οι μαθητές τις εργασίες τους και αξιολογούν τον εαυτό τους» ($r=0,52, p<0,01$), «Ένας μαθητής/Μια μαθήτρια αξιολογεί τους άλλους» ($r=0,44, p<0,01$), «Παρατηρώ και κρατώ σημειώσεις για τις

επιδόσεις των μαθητών» ($r=0,29$, $p<0,01$), «Χρησιμοποιώ τον φάκελο υλικού (portfolio) για την αξιολόγηση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο» ($r=0,51$, $p<0,01$) και «Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών» ($r=0,22$, $p<0,05$).

Επίσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στη δήλωση «Διορθώνω εγώ τα γραπτά των μαθητών» ($r=-0,25$, $p<0,05$).

Πίνακας 31. Συνάφεια (δείκτες Pearson r) μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και των υπόλοιπων ερωτήσεων/δηλώσεων του Β' μέρους του ερωτηματολογίου

Β' μέρος: Επάρκεια και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών	Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;
11. Χρησιμοποιώ φραστική διατύπωση (π.χ. πολύ καλά, μπράβο)	0,16
12. Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία	-0,13
13. Χρησιμοποιώ περιγραφική αξιολόγηση (λεπτομερή γραπτά σχόλια)	0,37**
14. Χρησιμοποιώ κλίμακα γραμμάτων	-0,07
15. Διορθώνω εγώ τα γραπτά των μαθητών	-0,25**
16. Διορθώνουν οι μαθητές τις εργασίες τους και αξιολογούν τον εαυτό τους	0,52**
17. Ένας μαθητής/Μια μαθήτρια αξιολογεί τους άλλους	0,44**
18. Παρατηρώ και κρατώ σημειώσεις για τις επιδόσεις των μαθητών	0,29**
19. Χρησιμοποιώ τον φάκελο υλικού (portfolio) για την αξιολόγηση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο	0,51**
20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη επιμόρφωσης στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών	-0,17
21. Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών;	0,22*

Σημείωση: * $p<0,05$, ** $p<0,01$

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 32, παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές θετικές και αρνητικές συνάφειες ανάμεσα στις απαντήσεις στην ερώτηση «Είστε

ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και τις περισσότερες ερωτήσεις του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών» ($r=0,28$, $p<0,01$), «Οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο για το σχολείο» ($r=0,24$, $p<0,05$), «Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τη μέγιστη δυνατή επίδοση» ($r=0,34$, $p<0,01$).

Επίσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του παιδιού οι βαθμοί είναι καλύτεροι από την περιγραφική αξιολόγηση» ($r=-0,30$, $p<0,01$), «Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης» ($r=-0,21$, $p<0,05$), «Οι μαθητές πρέπει να συνηθίζουν τους βαθμούς και να εξοικειώνονται έτσι με αυτή τη μορφή αξιολόγησης που θα ισχύει σε πολλούς τομείς της μετέπειτα ζωής τους» ($r=-0,29$, $p<0,01$) και «Είμαι υπέρ της αξιολόγησης με αριθμητική βαθμολογία γιατί η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό» ($r=-0,46$, $p<0,01$).

Πίνακας 32. Συνάφεια (δείκτες Pearson r) μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και των υπόλοιπων ερωτήσεων/δηλώσεων του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου

Γ' Μέρος: Απόψεις για τη βαθμολογική αξιολόγηση	Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;
22. Χωρίς βαθμούς οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν προσπάθεια στο σχολείο	-0,05
23. Για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του παιδιού οι βαθμοί είναι καλύτεροι από την περιγραφική αξιολόγηση	-0,30**
24. Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης	-0,21*
25. Στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση των μαθητών	-0,10

26. Η αριθμητική βαθμολογία προσφέρει στους μαθητές άμεση και σαφή εικόνα της μαθησιακής τους προόδου ή υστέρησης	-0,18
27. Οι μαθητές πρέπει να συνηθίζουν τους βαθμούς και να εξοικειώνονται έτσι με αυτή τη μορφή αξιολόγησης που θα ισχύει σε πολλούς τομείς της μετέπειτα ζωής τους	-0,29**
28. Είμαι υπέρ της αξιολόγησης με αριθμητική βαθμολογία γιατί η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό	-0,46**
29. Η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	0,28**
30. Οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο για το σχολείο	0,24*
31. Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τη μέγιστη δυνατή επίδοση	0,34**
32. Η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού	0,12
33. Με την αριθμητική βαθμολογία δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ακριβή συμπεράσματα για την επίδοση των μαθητών	0,17
34. Η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σήμερα στο δημοτικό δίνει ένα ικανοποιητικό αποτύπωμα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών	-0,15

*Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$*

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 33, παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές θετικές και αρνητικές συνάφειες ανάμεσα στις απαντήσεις στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και τις περισσότερες ερωτήσεις του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού» ($r=0,35$, $p<0,01$), «Μπορεί να εφαρμοστεί από όλους τους εκπαιδευτικούς» ($r=0,38$, $p<0,01$), «Η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων» ($r=0,24$, $p<0,05$) και «Συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών» ($r=0,21$, $p<0,05$).

Επίσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με αρνητική συνάφεια με τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Χρειάζεται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός πολύ περισσότερο χρόνο» ($r=-0,37$, $p<0,01$) και «Δεν είναι εύκολο να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών στα αρχεία του σχολείου» ($r=-0,37$, $p<0,01$).

Πίνακας 33. Συνάφεια (δείκτες Pearson r) μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και των υπόλοιπων ερωτήσεων/δηλώσεων του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου

Δ' Μέρος: Απόψεις για την περιγραφική αξιολόγηση	Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;
35. Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικά αξιολογικοί χαρακτηρισμοί	0,12
36. Μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β')	-0,13
37. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού	0,35**
38. Μπορεί να εφαρμοστεί από όλους τους εκπαιδευτικούς	0,38**
39. Χρειάζεται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός πολύ περισσότερο χρόνο	-0,37**
40. Δεν είναι εύκολο να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών στα αρχεία του σχολείου	-0,37**
41. Η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων	0,24*
42. Συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών	0,21*

Σημείωση: * $p<0,05$, ** $p<0,01$

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 34, παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές θετικές και αρνητικές συνάφειες ανάμεσα στις απαντήσεις στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και τις περισσότερες ερωτήσεις του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με θετική συνάφεια με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις «Πόσο συχνά πειραματίζεστε σε νέες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διδακτική σας πρακτική στην τάξη;» ($r=0,49$, $p<0,01$), «Θα θέλατε να εφαρμόσετε κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με τη βαθμολογία σε κάθε τρίμηνο;» ($r=0,38$, $p<0,01$), «Πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών;» ($r=0,29$, $p<0,01$) και «Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης (βαθμολογική και περιγραφική);» ($r=0,33$, $p<0,01$).

Πίνακας 34. Συνάφεια (δείκτες *Pearson r*) μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση «Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;» και των υπόλοιπων ερωτήσεων/δηλώσεων του Ε' μέρους του ερωτηματολογίου

Ε' Μέρος: Θέσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης	Είστε ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;
43. Πόσο συχνά πειραματίζεστε σε νέες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διδακτική σας πρακτική στην τάξη;	0,49**
44. Θα θέλατε να εφαρμόσετε κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με τη βαθμολογία σε κάθε τρίμηνο;	0,38**
45. Πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών;	0,29**
46. Θεωρείτε εφικτή την εισαγωγή νέων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική (π.χ. portfolio, ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση);	0,12
47. Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης (βαθμολογική και περιγραφική);	0,33**

Σημείωση: ** $p<0,01$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα και προτάσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Χαλκιδικής γύρω από το θέμα της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Επιδιώξαμε να διερευνήσουμε αν οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης και αν τις εφαρμόζουν στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι στάσεις τους σχετικά με την επιθυμία τους για επιμόρφωση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους καθώς επίσης και οι απόψεις τους για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα και τις συσχετίσεις διάφορων μεταβλητών μεταξύ τους και ακολουθεί η διατύπωση ορισμένων προτάσεων.

Σχετικά με το δείγμα των 108 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, οι 75 είναι γυναίκες (69,4%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ηλικιακά κυμαίνονται από 30 έως 40 ετών (46,3), ανήκουν στην ειδικότητα δάσκαλοι (ΠΕ70) (81,5%), έχουν 10 έως 20 έτη υπηρεσίας (58,3%) και δεν κατέχουν θέση ευθύνης (77,8%).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας επιτρέπουν πιο συχνά τη διόρθωση και αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών τους από συμμαθητές τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας, ενώ οι τελευταίοι δήλωσαν ότι επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό να επιμορφωθούν σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε σύγκριση με τους πρώτους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με 10 έως 20 έτη υπηρεσίας, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με περισσότερα έτη υπηρεσίας, φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο ότι η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού και δεν συμφωνούν με τη δήλωση ότι στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση «Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικά αξιολογικοί χαρακτηρισμοί» σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε Τμήμα Ένταξης ή Υποδοχής ή ως Παράλληλη Στήριξη δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά αριθμητική βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες ειδικότητας ΠΕ70 και τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Επίσης, δήλωσαν ότι επιτρέπουν λιγότερο συχνά ένας μαθητής/μια μαθήτρια να διορθώνει και να αξιολογεί τους άλλους, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες ειδικότητας ΠΕ70 και φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β'), σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ειδικότητας ΠΕ70 φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο ότι «Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης» σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

Διαφορές διαπιστώνονται και στις στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους καθώς παρατηρούμε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (ηλικίας κάτω των 30 ετών) χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά αριθμητική βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 50 ετών. Αυτό βέβαια σχετίζεται και με τις τάξεις που αναλαμβάνουν καθώς στην Ε' και Στ' η αξιολόγηση του κάθε τριμήνου αποτυπώνεται με αριθμητική βαθμολογία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ηλικίας 30 έως 40 ετών επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό να επιμορφωθούν σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 50 ετών.

Όσο πιο ενημερωμένοι δήλωσαν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης τόσο πιο συχνά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν περιγραφική αξιολόγηση (λεπτομερή γραπτά σχόλια), αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, παρατηρούν και κρατούν σημειώσεις για τις επιδόσεις των μαθητών, χρησιμοποιούν τον φάκελο υλικού (portfolio) για την αξιολόγηση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο και τόσο πιο θετικά απάντησαν σχετικά με την επιθυμία τους να επιμορφωθούν σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Όσο πιο ενημερωμένοι δήλωσαν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης τόσο λιγότερο συχνά δήλωσαν ότι διορθώνουν οι ίδιοι τα γραπτά των μαθητών. Επιπλέον, τόσο πιο πολύ δήλωσαν ότι συμφωνούν ότι η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, πως οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο για το σχολείο και ότι οι

βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τη μέγιστη δυνατή επίδοση.

Από την άλλη πλευρά, δε φαίνεται να συμφωνούν πως οι βαθμοί είναι καλύτεροι από την περιγραφική αξιολόγηση για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του παιδιού, πως η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης και ότι οι μαθητές πρέπει να συνηθίζουν τους βαθμούς και να εξοικειώνονται με αυτή τη μορφή αξιολόγησης που θα ισχύει σε πολλούς τομείς της μετέπειτα ζωής του. Γενικότερα, αν και η αξιολόγηση με αριθμητική βαθμολογία έχει το θετικό η καταγραφή της να μην απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό, ωστόσο φαίνεται πως αυτός ο παράγοντας από μόνος του δεν είναι αρκετός για να υποστηρίξουν αυτή τη μορφή αξιολόγησης έναντι μιας άλλης.

Όσο πιο ενημερωμένοι δήλωσαν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πολύ συμφωνούν ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και από όλους τους εκπαιδευτικούς, ότι η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων καθώς επίσης και στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών.

Αντιθέτως, τόσο λιγότερο δήλωσαν πως συμφωνούν ότι χρειάζεται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός πολύ περισσότερο χρόνο και πως δεν είναι εύκολο να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών στα αρχεία του σχολείου.

Όσο πιο ενημερωμένοι δήλωσαν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης τόσο πιο συχνά πειραματίζονται σε νέες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διδακτική τους πρακτική στην τάξη. Επιπλέον, θα ήθελαν να εφαρμόσουν κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με τη βαθμολογία σε κάθε τρίμηνο και πιστεύουν ότι θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών καθώς θεωρούν εφικτό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης (βαθμολογική και περιγραφική).

Τέλος, από την έρευνα επιβεβαιώθηκαν και τα παρακάτω μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, τα οποία εντοπίστηκαν και σε άλλες έρευνες (ΙΕΠ, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το βασικό μειονέκτημα είναι ο απαιτούμενος εξωδιδακτικός χρόνος. Όπως αναφέρουν συγκεκριμένα: «Η περιγραφική αξιολόγηση είναι πολύ καλός τρόπος για να καταλάβουν γονείς και εκπαιδευτικοί το γνωστικό επίπεδο του παιδιού. Είναι όμως ανέφικτη στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα

διότι απαιτεί χρόνο από τους εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν να διαθέσουν», «Η περιγραφική αξιολόγηση απαιτεί πολύ χρόνο», «Θα ήταν καλό αν μπορούσε να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση για όλους τους μαθητές, αλλά πιστεύω ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο πέρα από το ωράριό τους», «Θεωρώ δύσκολο να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Δύσκολο να εφαρμοστεί από όλους η περιγραφική αξιολόγηση. Θα υπάρχουν αντιδράσεις καθώς απαιτεί πιο πολύ χρόνο». Ένα άλλο μειονέκτημα είναι οι ασάφειες στις εκφράσεις, η μη κατανόηση ή παρερμηνεία τους από τους γονείς.

Γενικά οι περισσότεροι έχουν μια θετική εικόνα για την περιγραφική αξιολόγηση. Πιστεύουν πως βοηθάει στην αποτίμηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών καθώς επίσης και στην πιο ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς/κηδεμόνες τους. Υπάρχει μια θετική στάση για αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αλλά φαίνονται επιφυλακτικοί για την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα αναφέρουν: « Πιστεύω πως είναι μία θετική εξέλιξη, εντελώς ανέφικτη όμως με τις δεδομένες εργασιακές συνθήκες, ωράρια, πλήθος μαθητών και φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών», «Πιστεύω είναι δύσκολο να προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικοί σε νέες μορφές αξιολόγησης εκτός και αν υπάρξει οργανωμένη ενημέρωση -επιμόρφωση και φόρμες ώστε να διευκολυνθεί στις νέες απαιτήσεις», «Θεωρώ δύσκολο να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Δύσκολο να εφαρμοστεί από όλους η περιγραφική αξιολόγηση».

Βάσει των παραπάνω, διαπιστώνουμε σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Περιγραφική Αξιολόγηση μαθητών και μαθητριών. Στις διαφορές αυτές φαίνεται να επιδρούν η εμπειρία των εκπαιδευτικών καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας νιώθουν περισσότερο άνετα με την εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης μεταξύ των μαθητών. Από την άλλη, όπως ήταν αναμενόμενο, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο πρόθυμοι για περαιτέρω σχετική επιμόρφωση, είναι περισσότερο θετικοί σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και περισσότερο αρνητικοί στην παραδοσιακή αριθμητική βαθμολογία.

Διαφορές εντοπίζονται και ανάλογα με τον τύπο της διδασκαλίας που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί καθώς εκείνοι που διδάσκουν σε τμήματα που απαιτούν εξατομικευμένη διδασκαλία (Τμήματα Ένταξης ή Υποδοχής, Παράλληλη Στήριξη) τείνουν να είναι περισσότερο θετικοί σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μαθητών.

Σημαντική είναι και η επίδραση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών καθώς φαίνεται ότι συνδέεται θετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην τάξη αλλά και με την επιθυμία τους για περαιτέρω επιμόρφωση ενώ δηλώνουν περισσότερο έτοιμοι να απομακρυνθούν από την παραδοσιακή μέθοδο της αριθμητικής βαθμολόγησης. Αναγνωρίζουν επίσης τα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης και φαίνεται να κατανοούν τη σημασία της φιλοσοφίας της ενώ εμφανίζονται περισσότερο θετικοί και πρόθυμοι για πειραματισμό.

Στη συνέχεια διατυπώνουμε κάποιες προτάσεις ως απόρροια των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με σκοπό να βοηθήσουν την περαιτέρω έρευνα και μελέτη του υπό εξέταση θέματος.

Αρχικά, απαιτείται μεγαλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την πολιτεία ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο ρόλο τους ως αξιολογητές, γι' αυτό θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι και καταρτισμένοι σε μεγάλο βαθμό, για τις μορφές αξιολόγησης και το ρόλο της, από τις σπουδές τους. Στη συνέχεια να επιμορφώνονται όλοι και με οργανωμένο τρόπο για τις εξελίξεις, τις νέες μεθόδους και να ενθαρρύνονται να τις εφαρμόσουν έχοντας κάποια κίνητρα. Γι' αυτό, όταν πρόκειται να γίνουν τέτοιου είδους παρεμβάσεις, πρέπει να σχεδιάζονται προσεκτικά. Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών και μέσα από έναν ουσιαστικό διάλογο με τη σχολική κοινότητα να προσαρμόζονται οι αλλαγές.

Τέλος, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι την προηγούμενη χρονιά και πριν προχωρήσουν στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, εφαρμόστηκε πιλοτικά, κάτι που θεωρούμε πολύ σημαντικό πριν της εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής, ώστε να πραγματοποιηθούν διορθωτικές αλλαγές και βελτιώσεις. Καλό θα ήταν η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης να γίνει σταδιακά και η αξιολογική διαδικασία να απλουστευτεί με κάποιον τρόπο ώστε να μειωθεί ο φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, θα χρειαστεί να προσαρμοστεί το πλαίσιο ώστε να είναι εφικτή η εφαρμογή της και για τα ολιγόωρα μαθήματα.

Στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Χαλκιδικής αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Είναι απαραίτητο να γίνουν αντίστοιχες έρευνες και σε άλλους νομούς, χρησιμοποιώντας διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία όπως οι συνεντεύξεις. Ελπίζουμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει ερέθισμα για την περαιτέρω μελέτη του θέματος της περιγραφικής αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page
- Clarke S. (2005). *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray.
- Deming, W. Edwards (1993). *The New Economics for Industry, Government, and Education*. Boston, Ma: MIT Press. p. 132. ISBN 0262541165.
- Freeman R., Lewis R. (2004). *Planning and Implementing Assessment*. London: Routledge Falmer.
- Johnson, R., Penny, J. & Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring and validating performance tasks*. Guilford Press.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational leadership*, 48(5).
- Race P., Brown S., Smith B. (2005). *500 Tips on Assessment*. London and New York: Routledge Falmer.
- Ross, J. A., Rolheiser, C., (2003) . Student self-evaluation: what research says and what practice shows.
- Ross, J., Rolheiser, C., Hoaboam-Gray, A. (1999). Effects of self-evaluation training in narrative writing. *Assessing Writing*, 6 (1), 107-132.
- Spiller. D. , (2012) . *Assessment Matters: Self Assessment and Peer Assessment*
- Taras, M. (2005) . Assessment-summative and formative-some theoretical reflections. *British Journal of educational Studies*, 53 (4), 466-478
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2).

Ελληνική βιβλιογραφία

Γρόσδος, Σ. (2011). “Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/τριας: μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης”, στο Σαραφίδου, Κ. & Δεμίρογλου, Π., Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευσης, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας. Δράμα 9-10 Δεκεμβρίου 2011.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο : η αξιολόγηση του μαθητή. (7η έκδ.). Αθήνα : Γρηγόρης.

Ι.Ε.Π., 2016. Επιμόρφωση ΣΕΕ - Παρουσίαση ΙΕΠ. Διαθέσιμο στο: <http://iep.edu.gr/el/deltia-tyrou-genika/parousiaseis-gia-epimorfosi-stin-perigrafiki-aksiologisi>

Ι.Ε.Π., 2017 (α). Διαδικασίες Πιλοτικής Εφαρμογής της Περιγραφικής Αξιολόγησης Μαθητών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Οδηγός Εκπαιδευτικού

Ι.Ε.Π., 2017 (β). Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, Τεύχος Α', Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. (11η έκδ.). Αθήνα : Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείτω, 2004.

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

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. 2015. Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5360>

Λουκέρης Δ., Μαντάς Π., Μέλλα Α. (2010). Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του. *Μέντορας*, 12: 77-86.

Ματσαγγούρας, Η. (2003) Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης

Μπάμπαλης, Θ. (2014) Διαχείριση της Σχολικής Τάξης, Αξιολόγηση της μάθησης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μπρίνια, Β. (2008) Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλης

Παπαγεωργίου, Ι. (2015) Θεωρία Δειγματοληψίας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ 1. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/1/Book-Newer.pdf>

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). Η Φιλοσοφία του Αξιολογικού Πλαισίου. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. 2015. *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 2. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/234>

Ρεκαλίδου, Γ. (2011) Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση. Αθήνα : Πεδίο

Ρούσσο, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011) - Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Αθήνα: Πεδίο

Χανιωτάκης, Ν. (1999, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*), Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Χαρίσης Α. Ε. (2006). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο Δ.-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη, Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 Κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΕΘΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ 27-05-2016, *Συνεκτικό Εκπαιδευτικό Σχέδιο για την Σχολική Εκπαίδευση*, 12:89-97

Π.Δ. 8/1995, *Αξιολόγηση Μαθητών*

Π.Δ. 409/ΦΕΚ 226/22-12-1994, *Αξιολόγηση Μαθητών του Γυμνασίου*

ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (Π.Ι.) (1994) *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΦΕΚ 303B/13-03-2003, *Αξιολόγηση του Μαθητή*, 5:11-13

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο έρευνας για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: « **Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Χαλκιδικής σε σχέση με την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών/ μαθητριών** », στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης. Η έρευνα αφορά στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την περιγραφική αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας. Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας και είναι απόλυτα εμπιστευτικά. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστούν το πολύ 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Βαλιάνου Στέλλα

Δασκάλα ΠΕ 70

Α΄ Μέρος : Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία

Κάτω από 30	
30-40	
41-50	
Πάνω από 50	

3. Έτη υπηρεσίας

Κάτω από 10	
10-20	
21-30	
Πάνω από 30	

4. Ειδικότητα (π.χ. ΠΕ70 δάσκαλος)

.....

5. Σε ποια/ες τάξη/εις διδάσκετε αυτή τη σχολική χρονιά; (Μπορείτε να επιλέξετε πάνω από μία απαντήσεις)

A	
B	
Γ	
Δ	
E	
Στ	
Παράλληλη Στήριξη	
Τμήμα Ένταξης	
Τμήμα Υποδοχής	

6. Πόσους μαθητές/τριες διδάσκετε φέτος;

<25	
25-100	
>100	

7. Περιοχή σχολείου

Αγροτική (<2.000 κατ.)	
Ημιαστική (2.000-10.000κατ.)	
Αστική (>10.000κατ.)	

8. Ποια θέση κατέχετε στη σχολική σας μονάδα;

Διευθυντής/-ύντρια	
Υποδιευθυντής/-ύντρια	
Εκπαιδευτικός	

Β' Μέρος : Επάρκεια και προτιμήσεις εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών.

9. Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους/τις μαθητές/τριες σας; (Μπορείτε να επιλέξετε πάνω από μία απαντήσεις)

Από τις βασικές σπουδές	
Από επιμορφώσεις	
Από το διαδίκτυο	
Από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας	
Από την εμπειρία σας	
Από τη συνεργασία με συναδέλφους	

10. Είστε ενημερωμένος/-η σχετικά με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της περιγραφικής αξιολόγησης;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

Εκφράστε τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζετε τις ακόλουθες μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του/της μαθητή/-ήτριας κατά την καθημερινή διδακτική πρακτική, επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας. (1=Ποτέ, 2= Σπάνια, 3=Συχνά, 4=Πολύ Συχνά, 5= Πάντα)

	1	2	3	4	5
11.Χρησιμοποιώ φραστική διατύπωση (Πολύ Καλά, Μπράβο)					
12.Χρησιμοποιώ αριθμητική βαθμολογία (1-10/20/100)					
13.Χρησιμοποιώ περιγραφική αξιολόγηση (λεπτομερή γραπτά σχόλια)					
14.Χρησιμοποιώ κλίμακα γραμμάτων (Α,Β,Γ)					
15.Διορθώνω εγώ ο/η ίδιος/α τα γραπτά των μαθητών/τριών μου.					
16.Διορθώνουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες τις εργασίες τους και αξιολογούν τον εαυτό τους.					
17.Ο/Η ένας/μία μαθητής/τρια διορθώνει και αξιολογεί του/της άλλου/ης.					
18.Παρατηρώ και κρατώ σημειώσεις για τις επιδόσεις των μαθητών/τριων					
19.Χρησιμοποιώ τον φάκελο υλικού (portfolio) για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών σε κάποιο/α γνωστικό/ά αντικείμενα.					

20. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη επιμόρφωσης στον τομέα της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

21. Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης του/της μαθητή/τριας;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

Γ' Μέρος : Απόψεις για τη βαθμολογική αξιολόγηση

(Εκφράστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις, επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας.

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
22.Χωρίς βαθμούς οι μαθητές/τριες δε θα κατέβαλαν καμία προσπάθεια στο σχολείο.					
23.Για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του παιδιού (π.χ. Γυμνάσιο, Λύκειο) οι βαθμοί είναι καλύτεροι από την περιγραφική αξιολόγηση.					
24.Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης (π.χ. περιγραφική)					
25.Στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση του/της μαθητή/τριας.					
26.Η αριθμητική βαθμολογία προσφέρει στο/η μαθητή/τρια άμεση και σαφή εικόνα της μαθησιακής του/της προόδου ή υστέρησης.					
27.Οι μαθητές/τριες πρέπει να συνηθίζουν τους βαθμούς και να εξοικειώνονται έτσι στον κανόνα της διαβάθμισης του αξιώματος της επίδοσης που ισχύει στη ζωή.					
28.Είμαι υπέρ της αξιολόγησης με αριθμητική βαθμολογία γιατί η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον/την εκπαιδευτικό.					
29.Η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών/τριών.					

30.Οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο για το σχολείο.					
31.Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τη μέγιστη δυνατή επίδοση.					
32.Η αριθμητική βαθμολογία δεν μπορεί να αποδώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού.					
33. Με την αριθμητική βαθμολογία δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ακριβή συμπεράσματα για την επίδοση του/της μαθητή/τριας.					
34. Η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σήμερα στο δημοτικό (βαθμολογίες ανά τρίμηνο κλπ) δίνει ένα ικανοποιητικό αποτύπωμα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του μαθητή					

Δ' Μέρος : Απόψεις για την περιγραφική αξιολόγηση

(Παρακαλούμε, εκφράστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις, επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας. 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
35.Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει ποικίλες πτυχές για την επίδοση των μαθητών/τριών, τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν οι αριθμοί, τα γράμματα και οι μονολεκτικοί αξιολογικοί χαρακτηρισμοί.					
36.Μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β')					
37.Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού.					
38. Μπορεί να εφαρμοστεί από όλους τους εκπαιδευτικούς. (π.χ. ειδικότητες που έχουν λίγες ώρες και πολλά παιδιά)					
39.Χρειάζεται να διαθέσει ο/η εκπαιδευτικός πολύ περισσότερο χρόνο.					
40.Δεν είναι εύκολο να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στα αρχεία του σχολείου.					
41. Η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.					
42.Συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών.					

Ε' Μέρος: Θέσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης.

(Εκφράστε τη γνώμη σας σχετικά με τις παρακάτω προτάσεις, επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας. 1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5= Πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
43. Πόσο συχνά πειραματίζεστε σε νέες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διδακτική σας πρακτική στην τάξη;					
44. Θα θέλατε να εφαρμόσετε από μόνος/η σας κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με τη βαθμολογία σε κάθε τρίμηνο;					
45. Πιστεύετε θα ήταν καλό να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/τριών;					
46. Θεωρείτε εφικτή την εισαγωγή νέων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική; (π.χ. πορτφόλιο, ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση)					
47. Πιστεύετε είναι δυνατό να εφαρμοστούν μαζί και οι δυο τρόποι αξιολόγησης (βαθμολογική και περιγραφική)					

48. Παρακαλώ αν επιθυμείτε γράψτε σύντομα την άποψή σας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών.

--