



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΟΥΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΣΕ ΑΥΤΗ**

του

ΖΑΝΝΗ ΘΕΟΔΩΡΟΥ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μαρίνα Σύρπη

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

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2019



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, 16 Μαρτίου 2019

Ο Δηλών: Θεόδωρος Ζαννής

Περίληψη

Στην εργασία αυτή αναδεικνύεται ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους. Η αξιολόγηση εισέρχεται σε πολλές από τις διαδικασίες της καθημερινότητας, και δεν θα μπορούσε να μην είναι σημαντική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας. Η εργασία έχει στόχο να καταγράψει το επίπεδο επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης, καθώς και τους παράγοντες οι οποίοι τους επηρεάζουν στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους. Για την προσέγγιση του στόχου, αρχικά γίνεται εννοιολογική προσέγγιση βασικών εννοιών όπως είναι η αξιολόγηση των μαθητών και οι βασικές αρχές της, η επίδοση του μαθητή και ο ρόλος της στη σχολική καθημερινότητα. Καταγράφονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, καθώς και οι μορφές και τεχνικές της παραδοσιακής, αλλά και της σύγχρονης αξιολόγησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 180 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που έλαβαν ηλεκτρονικά, το οποίο περιείχε ερωτήσεις-προτάσεις δομημένες σύμφωνα με τη συνεχή κλίμακα διαστημάτων τύπου Likert. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, επιμορφώνονται σε ικανοποιητικό ποσοστό. Σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι χρήσιμη σε πολλές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, και σχεδόν στο σύνολό τους θεωρούν ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δεν μπορούν να δώσουν τα στοιχεία που είναι απαραίτητα στους εκπαιδευτικούς, για να είναι αντικειμενικοί και δίκαιοι στην αξιολόγηση των μαθητών τους. Προκύπτει επίσης από τα αποτελέσματα ότι, παρόλο που κάποιο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, θεωρούν ότι η αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αλλά και στις μεθόδους διδασκαλίας, θα συντελέσει στην ευρεία εφαρμογή των εναλλακτικών τεχνικών. Φαίνεται τέλος ότι επηρεάζονται από παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την δημιουργικότητα, την κριτική ικανότητα, τη συμπεριφορά και το ενδιαφέρον των μαθητών, και δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από τους κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στο περιβάλλον των μαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός, μαθητής, επιμόρφωση, αξιολόγηση μαθητών, σχολική επίδοση, ανατροφοδότηση, μορφές αξιολόγησης, τεστ, φάκελος εργασιών μαθητή, κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, συνθετικές δημιουργικές εργασίες, αυτοαξιολόγηση, περιγραφική αξιολόγηση.

Abstract

This work highlights the role of teachers in the evaluation process of their students. Evaluation is inherent in everyday routines, and could not fail to be an important parameter of the learning process. This work aims to record the level of training and updating of teachers in relation to the modern evaluation techniques, every day evaluation practices that follow, as well as the factors that influence them in the evaluation process of their students. In order to reach the goal, conceptual approach to conceptual concepts such as student assessment and its basic principles, pupil performance and role in school daily routine is initially conceptualized. The factors influencing students' performance as well as the forms and techniques of traditional and modern assessment are recorded. The survey was attended by 180 secondary school teachers who completed the questionnaire they received electronically, containing questions-structured proposals according to the continuous scale of Likert-type intervals. The results showed that teachers, although they have not attended an assessment course at universities, are trained at a satisfactory rate.

To a large extent, they consider that evaluation is useful in many aspects of the learning process, and almost all of them consider that traditional forms of assessment cannot provide the elements that are necessary for teachers to be objective and fair in their pupils' assessment. It also emerges from the results that, although a percentage of teachers have used alternative assessment techniques, they believe that changing curricula and teaching methods will contribute to the widespread use of alternative techniques. Finally, they seem to be influenced by factors that are related to creativity, critical ability, behavior, and student interest, and are not particularly influenced by social factors that affect their students' environment.

Keywords:

Teacher, student, training, student evaluation, school performance, feedback, forms of assessment, tests, portfolio assessment, rubs, project, self-evaluation, descriptive assessment.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	4	
Abstract	5	
Πίνακας Διαγραμμάτων, Πινάκων και Σχημάτων.....	9	
Πρόλογος, Ευχαριστίες.....	11	
Εισαγωγή	12	
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – Εννοιολογική προσέγγιση.		
1.1 Ορισμός της αξιολόγησης.....	15	
1.2 Ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	16	
1.3 Πώς ορίζεται η επίδοση του μαθητή	18	
1.3.1 Ο ρόλος της επίδοσης στη σχολική καθημερινότητα.....	19	
1.3.2 Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.....	21	
1.3.3 Βασικές αρχές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	24	
1.3.4 Κοινωνική και παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης	26	
1.4 Παιδαγωγικοί σκοποί και αξιολόγηση.....	28	
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – Παράγοντες που σχετίζονται ή επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών.....		32
2.1 Επίδραση της οικογένειας στην επίδοση του μαθητή.....	33	
2.2 Κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή.....	34	
2.3 Φύλο των μαθητών.....	35	
2.4 Συναισθηματικοί παράγοντες.....	36	
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αναγκαιότητα για αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.		
3.1 Η ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.....	37	
3.1.1 Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών πριν από τον 20ο αιώνα.....	37	
3.1.2 Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τις αρχές του 20ου αιώνα έως τις μέρες μας.....	38	
3.1.3 Η εξέλιξη της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στην Ελλάδα... ..	40	

3.2	Είναι αναγκαία η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών;.....	45
3.2.1	Κριτική κατά της αξιολόγησης.....	46
3.2.2	Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης.....	50

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Μορφές, τεχνικές και μέσα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

4.1	Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	55
4.1.1	Αρχική - διαγνωστική αξιολόγηση.....	60
4.1.2	Διαμορφωτική αξιολόγηση.....	61
4.1.3	Τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση.....	67
4.1.4	Μετα – αξιολόγηση.....	69
4.2	Η ερώτηση ως βασικό εργαλείο στη διαδικασία αξιολόγησης.....	69
4.3	Οι τεχνικές αξιολόγησης.....	70
4.3.1	Οι γραπτές εξετάσεις.....	71
4.3.2	Οι προφορικές εξετάσεις.....	72
4.3.3	Τα τεστ	73
4.3.4	Η παρατήρηση.....	74
4.3.5	Η συστηματική παρατήρηση	74
4.3.6	Η Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα)	75
4.3.7	Ο φάκελος υλικού του μαθητή.....	75
4.3.8	Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (project).....	76
4.3.9	Η αυτοαξιολόγηση	77
4.3.10	Η ετεροαξιολόγηση	77
4.4	Τα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης	78
4.4.1	Ποσοτική απόδοση της επίδοσης: Βαθμολόγηση.....	78
4.4.2	Ποιοτική απόδοση της επίδοσης: Περιγραφική αξιολόγηση.....	81

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Η διαδικασία της έρευνας.....	83
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	84
5.2 Συγκέντρωση δεδομένων.....	84

5.3 Το δείγμα της έρευνας.....	85
5.4 Χρονοδιάγραμμα και πόροι της έρευνας.....	85
5.5 Το εργαλείο της έρευνας.....	86
5.6 Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου.....	87
5.7 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της δειγματοληπτικής έρευνας.....	88
5.7.1 Α. Ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	88
5.7.2 Β. Η χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών.....	91
5.7.3 Γ. Μορφές και μέσα αξιολόγησης.....	96
5.7.4 Δ. Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς.....	104
5.7.5 Παρουσίαση του δείγματος - Γενικά στοιχεία	111
6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – Συμπεράσματα και Προτάσεις	114
Βιβλιογραφία	119
Γλωσσάριο.....	124
Παραρτήματα	125
Παράρτημα Α. Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	125
Παράρτημα Β. Πίνακες αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου.....	132

Πίνακες, Διαγράμματα και Σχήματα

Πίνακας 3.1: Τρόπος αντιμετώπισης των εξετάσεων από μαθητές και φοιτητές.....	48
Πίνακας 4.1: Σχέση διδασκαλίας και αξιολόγησης.....	55
Πίνακας 4.2: Στάδια αξιολόγησης του μαθητή από μεθοδολογική και παιδαγωγική σκοπιά.....	56
Πίνακας 4.3: Η συντρέχουσα αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση. 10 προτάσεις της ομάδας για την μεταρρύθμιση της αξιολόγησης.....	64
Πίνακας 4.4: Μορφές τεχνικών αξιολόγησης.....	70
Διάγραμμα 5.1: Κατανομές συχνοτήτων - Ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	89
Διάγραμμα 5.2: Μέσοι όροι - Η χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών.....	93
Διάγραμμα 5.3: Κατανομή συχνοτήτων - Η χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών.....	93
Διάγραμμα 5.4: Διάγραμμα συχνοτήτων - αποκλειστική χρήση υποχρεωτικών διαγωνισμάτων.....	97
Διάγραμμα 5.5: Μέσοι όροι - μορφές αξιολόγησης.....	98
Διάγραμμα 5.6: Κατανομή συχνοτήτων - μορφές αξιολόγησης.....	98
Διάγραμμα 5.7: Μέσοι όροι - χρήση εναλλακτικών μεθόδων - τεχνικών αξιολόγησης.....	100
Διάγραμμα 5.8: Σχετικές συχνότητες - χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.....	100
Διάγραμμα 5.9: Μέσοι όροι - Δυσκολίες εφαρμογής και οφέλη των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.....	102
Διάγραμμα 5.10: Κατανομές συχνοτήτων - Δυσκολίες εφαρμογής και οφέλη των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.....	103
Διάγραμμα 5.11: Κατανομή συχνοτήτων - Επιρροή παιδαγωγικών συνεδριάσεων.....	105
Διάγραμμα 5.12: Μέσοι όροι - Παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση του μαθητή.....	106

Διάγραμμα 5.13: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων - Παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση του μαθητή.....	107
Διάγραμμα 5.14: Φύλο.....	111
Διάγραμμα 5.15: Ηλικία.....	111
Διάγραμμα 5.16: Σχολείο απασχόλησης.....	112
Διάγραμμα 5.17: Άλλοι τίτλοι σπουδών.....	112
Σχήμα 4.1: Ένα ‘‘Σύστημα’’ για την Ελληνική εκπαίδευση.....	59
Σχήμα 4.2: Η σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη διδασκαλία.....	62
Σχήμα 4.3: Η σημασία της τελικής αξιολόγησης για τη διδασκαλία.....	68

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης.

Αφορμή για το θέμα ήταν η καθημερινή επαφή του γράφοντος με εκπαιδευτικούς και μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αγωνία των συναδέλφων εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους και η επιθυμία ανάδειξης του ρόλου των εκπαιδευτικών, ο οποίος είναι ιδιαίτερα κρίσιμος στην καθημερινή διαδικασία της μάθησης.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα αυτής της διπλωματικής εργασίας, κυρία Μαρίνα Σύρπη, επίκουρη καθηγήτρια στο Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, η οποία ήταν συμπαραστάτης μου από την πρώτη έως την τελευταία χρονική στιγμή αυτής της προσπάθειας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισέφεραν μέσω των απαντήσεών τους στο ερωτηματολόγιο σε αυτή την ερευνητική διαδικασία, και την οικογένειά μου, η οποία συμπαραστάθηκε υπομονετικά στην προσπάθειά μου, και με στήριξε όσο διάστημα χρειάστηκε να ασχοληθώ με αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Θεσσαλονίκη Μάρτιος 2019

Ζαννής Θεόδωρος, Μαθηματικός

Εισαγωγή

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στην εκπαιδευτική καθημερινότητα είναι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, η οποία, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), έχει πολλές πτυχές και επιδρά τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και κοινωνικό. Η βαρύτητα που έχει η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών, φαίνεται από τη διαρκή διαβούλευση στην εκπαιδευτική κοινότητα, αντικατοπτρίζεται στον προβληματισμό που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν καθημερινά διλήμματα σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους, και αποτυπώνεται στους νόμους, τις υπουργικές αποφάσεις, τα προεδρικά διατάγματα και τις εγκυκλίους που αποστέλλονται με μεγάλη συχνότητα στα σχολεία. Η σημαντική θέση που κατέχει η διαδικασία της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα, προκύπτει και από τα πολλά επιστημονικά συγγράμματα που έχουν εκπονηθεί σχετικά με αυτό το θέμα. Οι διαδικασίες που οφείλουν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε η αξιολόγηση των μαθητών τους να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο δίκαιη και αντικειμενική, και να παρέχει ανατροφοδότηση τόσο σε αυτούς όσο και στους μαθητές τους, είναι το ζητούμενο. Οι διαδικασίες που αφορούν είτε την παραδοσιακή αξιολόγηση, είτε νέες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών, καταγράφονται στην Ελληνική βιβλιογραφία από τους Δημητρόπουλο, Κασσωτάκη, Κωνσταντίνου και άλλους μελετητές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες περίπου.

Είναι καταγεγραμμένο (Κασσωτάκης, 2013:80), ότι στις καθηγητικές σχολές που αφορούν εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πριν τη μεταπολίτευση, δεν δινόταν βαρύτητα στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα ότι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, αφήνονταν να αξιολογήσουν τους μαθητές χωρίς τα απαραίτητα εργαλεία στη φάρετρα της γνώσης τους. Ακόμα και για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, η εμπειρία από μόνη της δεν είναι αρκετή. Χρειάζεται να αποκτήσουν και θεωρητικό υπόβαθρο, ώστε να μπορέσουν να αξιολογούν τους μαθητές αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια.

Από την καθημερινότητα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο λύκειο, φαίνεται ότι η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται κυρίως χρησιμοποιώντας δεκαπεντάλεπτα ή εικοσάλεπτα τεστ, και τα διαγωνίσματα που προβλέπονται ανά τάξη και ανά τετράμηνο. Επίσης, χρησιμοποιείται η παρατήρηση

των μαθητών σε καθημερινή βάση, και η προφορική εξέταση κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Βέβαια υπάρχει ένας προβληματισμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς εάν αυτές οι μορφές αξιολόγησης μπορούν να δώσουν την δίκαιη και αντικειμενική εικόνα της επίδοσης των μαθητών. Υποστηρίζεται μεταξύ άλλων ότι η εμφάνιση των νέων μορφών αξιολόγησης, εναλλακτικών όπως λέγονται, όπως είναι ο φάκελος του μαθητή, οι δημιουργικές εργασίες, η περιγραφική αξιολόγηση ακόμα και η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν και άλλα στοιχεία των μαθητών πέρα από τις γνωστικές ικανότητες, όπως είναι η δημιουργική και κριτική τους σκέψη, η διάθεσή τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία της μάθησης, ακόμα και η διάθεσή τους για συνεργασία με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας της διδασκαλίας. Ο Δημητρόπουλος (1989), υποστηρίζει ότι εξαρτάται από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού η παραδοσιακή αξιολόγηση να καταστεί αντικειμενική και δίκαιη, και η εναλλακτική αξιολόγηση να καταστεί υποκειμενική.

Η εργασία αυτή έχει την προσδοκία να αναδείξει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, και ιδιαίτερα εάν έχει την ενδεδειγμένη γνώση και επιμόρφωση σχετικά με τις διαδικασίες της αξιολόγησης των μαθητών, τον τρόπο που αξιολογεί τους μαθητές του, τα κριτήρια που χρησιμοποιεί και τους παράγοντες οι οποίοι τον επηρεάζουν. Αυτό θα φανεί στην ερευνητική διαδικασία από τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες θα κατατεθούν, και από την στατιστική ανάλυση των απόψεων αυτών η οποία θα πραγματοποιηθεί στη συνέχεια.

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθείται είναι μία δειγματοληπτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου ως εργαλείου, η συλλογή των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά μέσω του google forms, και η ανάλυσή τους μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό μέρος, στο οποίο γίνεται εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών. Η βιβλιογραφική επισκόπηση δομείται ως εξής: γίνεται αρχικά εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης γενικότερα και του μαθητή και της επίδοσής του ειδικότερα. Συνεχίζεται με το ρόλο που έχει η επίδοση στη σχολική καθημερινότητα, και καταγράφονται βασικές αρχές οι οποίες πρέπει να τηρούνται ώστε η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή να οδηγεί στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Κατόπιν η εργασία αναφέρεται στην παιδαγωγική και κοινωνική

υπόσταση της αξιολόγησης και στους παιδαγωγικούς σκοπούς. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές ως προς την επίδοσή τους στη σχολική καθημερινότητα, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή και της οικογένειάς του. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών είναι το φύλο και ο συναισθηματικός τους κόσμος. Κατόπιν, καταγράφεται η ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών διεθνώς αλλά και στη χώρα μας, και αναφέρονται επιχειρήματα υπέρ αλλά και κριτική κατά της αξιολόγησης. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται αναφέροντας μορφές, παραδοσιακές καθώς και εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, και τα μέσα που αποτυπώνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης όπως είναι η βαθμολογία και η περιγραφική αξιολόγηση.

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία, οι στόχοι της, η μεθοδολογία της, η διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων, η σύνθεση του δείγματος, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για τη διαδικασία της δειγματοληπτικής έρευνας, και το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, σύμφωνα με τα οποία προκύπτουν τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία οδηγούν σε συμπεράσματα σχετικά με την έρευνα, και σε προτάσεις που οδηγούν σε περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με το οποίο ασχολείται η παρούσα έρευνα.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Εννοιολογική προσέγγιση

1.1 Ορισμός της αξιολόγησης

Στον Μπαμπινιώτη (2002) η αξιολόγηση ορίζεται ως *«η εκτίμηση της απόδοσης ή της αξίας (κάποιου) με συγκεκριμένα κριτήρια»*.

Επίσης, στους Τεγόπουλο Φυτράκη (1992) η αξιολόγηση ορίζεται ως *«ο καθορισμός της αξίας ενός πράγματος»*.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000:13) *«κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε είναι μία κοινή προσπάθεια είτε έχει μία οργανωμένη και συστηματική μορφή ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης η οποία μπορεί να είναι από απλή κριτική έως μία μεθοδολογική τυπική διαδικασία αποτίμησης του αποτελέσματος. Η αξιολόγηση είναι ένα επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματος της»*, μέσα δε από αυτήν επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του. Η αξιολόγηση η οποία σχετίζεται με την οργάνωση τη λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο ιδιαίτερα σημαντικών θεσμών, όπως είναι η εκπαίδευση, οφείλει να γίνεται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένους στόχους.

Όπως αναφέρεται στον Δημητρόπουλο (2010) και στις Ντολιοπούλου-Γουργιώτου (2008), *«αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος, θεσμού, κατάστασης, συστήματος κτλ. με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης, και την διακρίνει ο σχεδιασμός-προγραμματισμός αρχικά και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του»*. Επισημαίνεται δε στον Δημητρόπουλο (2010) ότι η αξιολόγηση σήμερα ενυπάρχει σε κάθε δραστηριότητα της καθημερινότητας και της κοινωνικής οργάνωσης, αλλά και της εκπαίδευσης ειδικότερα.

Αναφέρεται ακόμα και στους Καψάλη-Χανιωτάκη (2015:29) ότι *«αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών και στοιχείων, με βάση τα οποία διατυπώνουμε μία κρίση για ένα άτομο, για ένα πράγμα ή για ένα φαινόμενο ή κάνουμε μία σύγκριση σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια»*.

1.2 Πως ορίζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση

Όπως αντιλαμβάνεται κανείς από τους ορισμούς της αξιολόγησης, αυτή είναι ένα φαινόμενο το οποίο υπεισέρχεται σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ως εκ τούτου θεωρείται αυτονόητο ότι δεν θα μπορούσε να λείπει από την εκπαιδευτική δραστηριότητα, και μάλιστα ότι αποτελεί την βασικότερη συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βέβαια, όπως αναφέρεται στον Κωνσταντίνου (2000), ο όρος αξιολόγηση σύμφωνα με την αντίληψη που επικρατεί στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα, μας παραπέμπει στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και στην επίδοση του μαθητή. Όμως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη διαδικασία της εκπαίδευσης, και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως αναφέρεται στους Καψάλη-Χανιωτάκη (2015), η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως μία συστηματική *«διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας στοιχείων»* και δεδομένων, τα οποία οδηγούν σε μία κρίση για την αξία μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με απώτερο στόχο την βελτίωση της (W. Harlen, 2007). Το τελευταίο στοιχείο του ορισμού, *‘με στόχο την βελτίωση της’*, δηλώνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι σαφώς προσανατολισμένη στην λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη δράσεων για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010), εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως *«η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα, και προκαθορισμένους σκοπούς»*.

Στον Κασσωτάκη (2013), αναφέρεται ότι ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται συνήθως για να δηλώσει τη *«διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων σχεδόν των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της, καθώς και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα»*.

Στην εκπαιδευτική καθημερινότητα η αξιολόγηση συγγέεται συχνά με άλλους σχετικούς όρους όπως αποτίμηση, μέτρηση, έλεγχος, εξέταση, βαθμολογία, τεστ, επίδοση κλπ. όπως αναφέρουν οι Ντολιοπούλου-Γουργιώτου (2008). Στην ουσία όμως, όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2000), η αξιολόγηση είναι η έννοια *«ομπρέλα»* στην οποία εμπεριέχονται όλοι οι προαναφερθέντες όροι.

Όπως αναφέρεται στην Μπρίνια (2008), με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση εννοούμε τη *«μεθοδολογική διαδικασία με την οποία αποτυπώνονται συγκεκριμένα μετρήσιμα μεγέθη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη σύγκρισή τους με τους στόχους που έχουν τεθεί στο στάδιο του προγραμματισμού»*. Σαν ειδικότεροι στόχοι της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας αναφέρονται: η βελτίωση των διαδικασιών μάθησης, η διαπίστωση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, ο εντοπισμός προβλημάτων του εκπαιδευτικού οργανισμού, ο προγραμματισμός δράσης, η απλούστευση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, η συμμετοχή των φορέων και των τοπικών κοινωνιών σε δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, και η βελτίωση της ποιότητας.

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2015), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία σημαντική ανατροφοδοτική διαδικασία που πληροφορεί τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, που είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, η διοίκηση του σχολείου, η πολιτεία κτλ, για την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους έτσι ώστε, με βάση την ενημέρωση αυτή, να δράσουν για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Φράγκο (2002) η αξιολόγηση είναι ο συμπαραστάτης στη βελτίωση της μάθησης, της σχολικής μονάδας και του σχολικού συστήματος, και στοχεύει στην καλύτερη ζωή των ανθρώπων.

Η αξιολόγηση δεν είναι μόνο διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί την διδακτική πράξη έχοντας ως στόχο την αναβάθμιση της ποιότητάς της και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. (Χατζηδήμου κ.ά. 2003 και 2007).

Στην υπουργική απόφαση Δ2/ 1938/ 26-02-1998 αναφέρεται ότι η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας την διαρκή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Στο πλαίσιο αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, αφού η γνώση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

1.3 Πως ορίζεται η επίδοση του μαθητή

Στον Μπαμπινιώτη (2002), επίδοση ορίζεται ως το *«πόσο καλά η άσχημα αποδίδει κάποιος»*, δηλαδή το συγκεκριμένο μετρήσιμο αποτέλεσμα που έχει μία προσπάθεια.

Όπως αναφέρεται στον Δημητρόπουλο (1989) με τον όρο επίδοση εννοούμε το *«επίπεδο απόδοσης του μαθητή στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο από αυτόν»* (Hopkins & Stanley, 1981). Ακόμα, είναι το αποτέλεσμα της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του προς την κατεύθυνση της μάθησης (Mueller, 1974). Ο Δημητρόπουλος (1989) καταθέτει την άποψη ότι πέρα από το πώς θα διατυπωθεί ο ορισμός της επίδοσης, είναι γνωστό σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό ότι *«η επίδοση αυτή είναι συνάρτηση μιας πληθώρας παραγόντων, ατομικών και έξω ατομικών, πολλούς από τους οποίους είναι αδύνατο να ελέγξει ο μαθητής»*.

Όπως αναφέρεται στις Ντολιοπούλου-Γουργιώτου (2008), ο όρος επίδοση χρησιμοποιείται στο σχολείο για να εκφράσει την *«ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε έναν τομέα σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο»*. Είναι δηλαδή το αποτέλεσμα της προσπάθειας προαγωγής και βελτίωσης του μαθητή σε έναν τομέα, στον οποίο αξιολογείται συνήθως *«σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια σε σχέση με τις προηγούμενες προσπάθειες που κατέβαλε ή σε σχέση με τις προσπάθειες κάποιου άλλου»*. (Hopkins & Stanley 1981, Κασσωτάκης 1990β, 1999).

Ο Κωνσταντίνου (2010), αναφέρει ότι προσδιορίζει την επίδοση, ως έννοια, περιεχόμενο, αντικείμενο αξιολόγησης και στόχο, σε συνάρτηση με:

- τον μαθητή, ως άτομο που βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητάς του και που διαθέτει τις δικές του βιολογικές, διανοητικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες,
- τη λειτουργία του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού και κοινωνικού δημιουργήματος και
- το ρόλο του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού και αξιολογητή.

Ο Κωνσταντίνου (2000), αναρωτιέται επίσης: μετριέται η επίδοση; ποια μορφή επίδοσης του μαθητή αξιολογείται στο σχολείο; τι είδους επίδοση πρέπει να επιδεικνύει ο μαθητής και με ποιο τρόπο; πώς εκφράζεται και περιγράφεται η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή; ποιές επιπτώσεις έχει η επίδοση και η αξιολόγησή της στον ίδιο τον μαθητή, το σχολείο και την κοινωνία ευρύτερα;

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003), η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην *«υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου: μάθηση»*. Στο πλαίσιο αυτής της υποχρέωσης, τόσο το ενδιαφέρον όσο και η συμμετοχή του μαθητή είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή μαθησιακού έργου το οποίο εκφράζεται με συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής στο μάθημα, που έχουν στόχο την επίτευξη υψηλής επίδοσης.

1.3.1 Ο ρόλος της επίδοσης στην σχολική καθημερινότητα

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2010), η κοινωνία που ζούμε έχει υιοθετήσει την αρχή της επίδοσης, οπότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι μία *«κοινωνία επιδόσεων»*. Κατ' επέκταση λοιπόν και το σχολείο είναι *«σχολείο επιδόσεων»*. Ο κοινωνικός προσδιορισμός της επίδοσης, ως έννοιας και περιεχομένου, έχει οδηγήσει σε διαφορετικές απόψεις ως προς τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και την χρήση της στο σχολείο. Βέβαια η επίδοση ενός ατόμου ως αποτέλεσμα της προσπάθειάς του είναι κάτι το φυσιολογικό, αναδεικνύεται όμως σε πρόβλημα όταν το άτομο πιέζεται ή καταπιέζεται για υψηλές επιδόσεις, όταν δηλαδή η επίδοση καθίσταται αυτοσκοπός. Με αυτό τον τρόπο, περιθωριοποιούνται παιδαγωγικά σημαντικές αρχές και κανόνες, οι οποίοι σχετίζονται με τη συλλογική αντίληψη και την αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές σχέσεις, και πολύ περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου η οποία, όσον αφορά τους μαθητές, βρίσκεται στο στάδιο της ανάπτυξης. Η απαίτηση λοιπόν για υψηλές επιδόσεις στην τόσο ανταγωνιστική σημερινή κοινωνία των

επιδόσεων, δρα επιβαρυντικά στον παιδαγωγικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναπόφευκτο αποτέλεσμα της εξέλιξης αυτής είναι οι μαθητές, κυρίως αυτοί του Λυκείου, να μετατρέπονται σε κυνηγούς στείρων γνώσεων, περιορίζοντας με τον τρόπο αυτόν τις δυνατότητες ανάπτυξης δημιουργικής και κριτικής σκέψης και γενικότερα άλλων δραστηριοτήτων, που ευνοούν τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003), η ύπαρξη ή η απουσία συγκεκριμένης επίδοσης, προσδιορίζεται από την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την αξία του μαθητή. Αυτό που συμβολίζει την αξία του υποτίθεται ότι είναι το αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας, για την εκδήλωση της οποίας υπεύθυνος θεωρείται ότι είναι ο ίδιος ο μαθητής και μόνον αυτός. Αξιοσημείωτη είναι η ανακολουθία που υπάρχει στο σχολείο σε σχέση με την αρχή της ευθύνης: ενώ το σχολείο δέχεται ότι χωρίς τη συμβολή του εκπαιδευτικού δεν είναι δυνατή η επίτευξη παιδαγωγικού αποτελέσματος, ταυτόχρονα θεωρεί ότι ο μαθητής είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για αυτό. Ο μαθητής δέχεται πιέσεις για την επίτευξη υψηλής επίδοσης. Οι πιέσεις στοχεύουν στην αποφυγή των δυσμενών συνεπειών που θα είχε η μη επίτευξη υψηλής επίδοσης, και έτσι ο μαθητής να απολαύσει τις ευνοϊκές επιπτώσεις που θα έχει για αυτόν η επίτευξη της υψηλής επίδοσης. Βέβαια οι διεκδικητές της υψηλής επίδοσης είναι πολλοί, που σημαίνει ότι ο καθένας έχει να αντιμετωπίσει ανταγωνιστές στη μάχη για την εξασφάλισή της. Έτσι, ο μαθητής που παίρνει στα σοβαρά την επίτευξη υψηλής επίδοσης, είναι αναγκασμένος να *«αντιμετωπίσει κάθε φορά συνδιεκδικητές του ίδιου αγαθού, και να συγκρουστεί μαζί τους για την ατομική εξασφάλιση των προνομίων, τα οποία υπόσχεται η κατοχή αυτού του συμβολικού αγαθού»*, όπως είναι οι ανώτατες σπουδές και το κοινωνικό κύρος.

Ο Γκότοβος σημειώνει ότι ο ανταγωνισμός που δημιουργείται από την προσπάθεια επίτευξης υψηλής επίδοσης, επηρεάζει τη μορφή της συνεργασίας ανάμεσα στους συντελεστές της διδακτικής διαδικασίας δηλαδή τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Έτσι, οι συνεργατικές σχέσεις των μαθητών τείνουν να γίνουν *«σχέσεις εκμετάλλευσης ή σχέσεις εξάρτησης»*. Σημειώνει επίσης ότι με βάση την επίδοση που πετυχαίνει κάθε μαθητής, δημιουργείται μία *«αξιολογική κλίμακα»* στην οποία κατατάσσονται οι μαθητές ανάλογα με το ύψος της επίδοσης τους. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται η *«ιεραρχία της επίδοσης»*, η οποία από τη σκοπιά της μαθητικής

ομάδας είναι αρκετά σταθερή. Στατιστικά, μαθητές με μεσοαστική κοινωνική προέλευση καταλαμβάνουν από πολύ νωρίς τις υψηλότερες βαθμίδες στην ιεραρχία, ενώ μαθητές με εργατική ή αγροτική προέλευση είναι σταθερά τοποθετημένοι στις χαμηλότερες βαθμίδες της. Ακόμα, κυρίως στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου αλλά ακόμα και στις τάξεις του Γυμνασίου, *«υπάρχει στις προσδοκίες των μαθητών μία κρυφή ιεραρχία των κοινωνικών θέσεων που έχει άμεση σχέση με την ιεραρχία της επίδοσης στην τάξη»*. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές αποδέχονται την ιεραρχία της επίδοσης που δημιουργείται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Συνέπεια αυτού είναι και η παραδοχή της ήδη κατασκευασμένης *«κοινωνικής ιεραρχίας»*, η οποία στηρίζεται στα στερεότυπα ‘αξιολογική κλίμακα’ και ‘ιεραρχία της επίδοσης’. Με αυτό τον τρόπο, συμφωνούν ότι οι ‘καλοί’ μαθητές έχουν δικαίωμα για μία ανώτερη κοινωνική θέση, σε αντίθεση με τους ‘κακούς’ μαθητές οι οποίοι δικαιούνται μία κοινωνική θέση με σχετικά λιγότερο κύρος. Έτσι, το σχολείο ενισχύει την παραδοχή της κοινωνικής ιεραρχίας.

1.3.2 Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή

Όπως φαίνεται από όλα όσα έχουν προαναφερθεί, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι ένας σημαντικός τομέας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παρακάτω αναφέρονται κάποια στοιχεία της σχετικής νομοθεσίας.

Στο Π.Δ. 409/1994, το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου, ορίζεται ότι η *«αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με την οποία παρακολουθείται η πορεία μάθησης αυτού, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή που σχετίζονται με το έργο του σχολείου»*. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρωταρχικός στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεχίζει δε σημειώνοντας ότι *«η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει*

χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τον μαθητή του Γυμνασίου», αναφέρεται δε και σε άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή, εκτός της επίδοσης, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητα που δείχνει, η συνεργασία του με άλλους μαθητές ή εκπαιδευτικούς και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου. Σύμφωνα με το νόμο 2525/1997, η αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, έχει ως στόχο να ελέγξει τον βαθμό συγκράτησης πληροφοριών και γνώσεων, αλλά κυρίως να υιοθετήσει μεθόδους και πρακτικές που αξιολογούν το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί και των βασικών δεξιοτήτων, και συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για την επίτευξη έγκυρης, αξιόπιστης, αντικειμενικής και αδιάβλητης αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, και δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης της διδακτικής διαδικασίας. Στο Π.Δ.46/2016, που αναφέρεται επίσης στην αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου, καταγράφεται μία άλλη πτυχή σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα καταγράφεται ότι η αξιολόγηση των μαθητών έχει ως στόχο τη «διαρκή βελτίωση της διδασκαλίας και γενικότερα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας», και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Το Π.Δ. 40/30-04-2018, το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση των μαθητών των επαγγελματικών λυκείων, στο άρθρο 1 αναφέρει τα εξής: «η αξιολόγηση στο επαγγελματικό Λύκειο, ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επικεντρώνεται στον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προβλέπονται από τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την προσπάθεια και το έργο των μαθητών σε όλη τη διαδικασία της διδασκαλίας και αξιολογεί τον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αποτιμά ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία που προκύπτουν από την παρατήρηση, τις ατομικές και συλλογικές εργασίες, τους φακέλους εργασίας, την αυτοαξιολόγηση, τις γραπτές και πρακτικές δοκιμασίες. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας διαμορφώνουν και την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση. Αν το αποτέλεσμα δεν είναι το επιδιωκόμενο, τότε απαιτείται αναπροσαρμογή και αναδιαμόρφωση στις διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού με στόχο πάντοτε την αποτελεσματική διδασκαλία. Τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για να διαμορφώσει τις περαιτέρω διδακτικές

ενέργειές του, ενώ της τελικής αξιολόγησης για να αποτυπώσει τα τελικά αποτελέσματα».

Αναφέρεται στους Καψάλη και Χανιωτάκη (2015), ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μπορεί να έχει πολλούς σκοπούς. Για παράδειγμα, σαν σκοποί αναφέρονται η αξιολόγηση της γενικής επίδοσης των μαθητών και η πρόοδός τους, η διάγνωση των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών σε συγκεκριμένες περιοχές γνώσεων, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η κατανομή των μαθητών σε κατάλληλους τύπους σχολείων, η επιλογή υποψηφίων για προγράμματα περιορισμένης συμμετοχής, η πιστοποίηση ατομικών επιδόσεων ή προσόντων. Αντίστοιχα και ο εκπαιδευτικός, μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, μπορεί να λάβει πολλές αποφάσεις. Μπορεί να χρησιμοποιήσει δηλαδή τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών προκειμένου να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: Έχουν κατακτήσει οι μαθητές μου τα εφόδια να προχωρήσουν στην επόμενη ενότητα; Τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές μου; Ποιοί μαθητές δεν έχουν τις προσδοκώμενες επιδόσεις και ποιοί μαθητές είναι ταλαντούχοι; Πόσο αποτελεσματική ήταν η διδασκαλία μου; Μπορώ να βελτιώσω τη διαδικασία της μάθησης; Αναφέρουν επίσης, οι Καψάλης και Χανιωτάκης, ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή προϋποθέτει την εξέταση, η οποία μέσω μετρήσεων καταλήγει στη βαθμολογία. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν στα πλαίσια της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, μέσα από προκαθορισμένα κριτήρια, ερμηνεύει τα στοιχεία που έχει συλλέξει για τον κάθε μαθητή και μέσω της βαθμολογίας εκφράζει την επίδοση, τις ικανότητες ή τις δεξιότητες του συγκεκριμένου μαθητή.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, κατά τον Κωνσταντίνου (2000), αποτελεί μία από τις πολλές διαδικασίες που *«συντελούνται στη σχολική πραγματικότητα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, και η οποία συναρτάται άμεσα με τη λειτουργία του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα του οποίου μέρος και δημιουργήμα αποτελεί»*. Ο Κωνσταντίνου κάνει τη διαπίστωση ότι για να φτάσει η αξιολόγηση του μαθητή στο σημείο να λειτουργεί ιδανικά, δηλαδή αφενός να ελέγχει εάν επιτυγχάνονται οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι του σχολείου, και αφετέρου εάν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις παιδαγωγικές και διδακτικές του δραστηριότητες, και επιπλέον αν ενισχύεται και ενθαρρύνεται ο μαθητής στη συμμετοχή του στη εκπαιδευτική

διαδικασία, απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις: η αξιολόγηση θα πρέπει να ευνοηθεί και να ενισχυθεί από τους προσανατολισμούς του σχολείου και όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και από τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, από τους οποίους επηρεάζεται η δομή, η λειτουργία και το μέλλον κάθε κοινωνικού συστήματος.

1.3.3 Βασικές αρχές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Όπως αναφέρεται στον Δημητρόπουλο (1989), όταν λέμε αρχές αξιολόγησης *«εννοούμε κάποιους βασικούς κανόνες, οι οποίοι είναι αποδεκτοί από ένα μεγάλο αριθμό ειδικών, οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις γίνεται προσπάθεια να τηρούνται»*. Κάποιες από αυτές τις βασικές αρχές είναι ο πλήρης καθορισμός του αντικειμένου της αξιολόγησης, ο σαφής καθορισμός των σκοπών της αξιολόγησης, η τεχνική της εκτίμησης της επίδοσης, η μέθοδος και το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση. Η επιλογή της μεθόδου που θα χρησιμοποιήσουμε για να εκτιμήσουμε την επίδοση του μαθητή, θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψη μεταβλητές που επηρεάζουν, και πολλές φορές διαμορφώνουν την επίδοση του μαθητή. Μία ακόμα σημαντική αρχή που προτείνει ο Δημητρόπουλος, είναι να στραφούμε από την ποσοτική στην ποιοτική αξιολόγηση, και μάλιστα με συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία, να προάγουμε και να υποστηρίξουμε δηλαδή την αυτοαξιολόγηση. Επίσης, τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του μαθητή, να πληρούν τις τεχνικές προδιαγραφές κατασκευής και χρήσης τους, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικά και αξιόπιστα. Για να είναι βέβαια συνετή η χρήση των μεθόδων και τεχνικών της αξιολόγησης, είναι απαραίτητο ο αξιολογητής να είναι καλά ενημερωμένος σχετικά με αυτές, να γνωρίζει δηλαδή τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, και γενικά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κάθε μεθόδου. Εκτιμάται δε, ότι ένας συνδυασμός μέσων, μεθόδων και τεχνικών είναι συνήθως αποδοτικότερος για να εξυπηρετήσει αρτιότερα τους συγκεκριμένους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της αξιολόγησης. Τέλος, αναφέρεται στο Δημητρόπουλο (1989), ότι για να έχει λόγο ύπαρξης ή ενδοσχολική αξιολόγηση, πρέπει να οδηγεί σε κάποιο όφελος, να οδηγεί σε βελτίωση. Αν δεν υπάρχει όφελος ή βελτίωση, δεν υπάρχει και λόγος να υφίσταται διαδικασία αξιολόγησης.

Στον Κασσωτάκη (2013), αναφέρονται ορισμένες ηθικές και άλλες πτυχές της αξιολόγησης των μαθητών, οι οποίες «προσομοιάζουν σε κώδικα δεοντολογίας» που πρέπει να τηρείται από τους εκπαιδευτικούς, και γενικότερα από τους αξιολογητές. Κάποιες από αυτές τις πτυχές είναι:

1. Κάθε αξιολογούμενο άτομο πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό.
2. Όλοι οι εξεταζόμενοι, ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις τους, πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα και, στο βαθμό του δυνατού, αντικειμενικά.
3. Τα στοιχεία της αξιολόγησης των μαθητών θεωρούνται προσωπικά δεδομένα και δικαίωμα πρόσβασης σε αυτά έχουν, εκτός από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο ίδιος ο μαθητής και οι γονείς ή οι κηδεμόνες του.
4. Η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί υποβοηθητικά, να προωθήει τη μάθηση και να δημιουργεί κίνητρα στον μαθητή για συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων του και διαρκή εμπλουτισμό των γνώσεων και εμπειριών του. Να συντελεί επίσης στην αυτογνωσία του μαθητή και, ιδιαίτερος, στην ισχυροποίηση του αισθήματος της ικανότητας επιτυχίας, ως αποτελέσματος αντίστοιχης προσπάθειας.
5. Οι κρίσιμες αποφάσεις που στηρίζονται στην αξιολόγηση των μαθητών, όπως προαγωγή, αποφοίτηση, επιλογή κ.λπ., πρέπει να βασίζονται σε επαρκή, έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα και να είναι σύμφωνες με τους ισχύοντες νόμους, καθώς και με τους σκοπούς και τους στόχους που προβλέπονται από τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών.
6. Κάθε εκπαιδευτικός έχει χρέος να ενημερώνει και να αιτιολογεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του στους αξιολογούμενους, αλλά και τους γονείς τους, σχετικά με την πρόοδο και την επίδοσή τους, και να συνεργάζεται μαζί τους με στόχο την διαρκή βελτίωση των μαθητών.

Αναφέρει επίσης ο Κασσωτάκης ότι για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, πρέπει να αποκτήσει επαρκείς γνώσεις σχετικές με τη μεθοδολογία της αξιολόγησης και να αναπτύξει διάφορες δεξιότητες όπως:

Να είναι σε θέση να επιλέγει και να εφαρμόζει τις ενδεδειγμένες δοκιμασίες, καθώς και να ερμηνεύει σωστά τα αποτελέσματά τους χωρίς να επηρεάζεται από παράγοντες άσχετους με κάθε συγκεκριμένη αξιολόγηση, έτσι ώστε να επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους.

Να μπορεί να αξιοποιεί επιτυχώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Επίσης να είναι σε θέση να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους μαθητές, τους γονείς και κηδεμόνες τους καθώς και με τη διεύθυνση του σχολείου, και να τηρεί τους κανόνες δεοντολογίας, οι οποίοι προαναφέρθηκαν.

Στην Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015), αναφέρεται ότι η αξιολόγηση λειτουργεί θετικά για τον μαθητή, όταν είναι δίκαιη και αμερόληπτη, βοηθά τον μαθητή να πετύχει τους στόχους του, προσφέρει στον μαθητή ανταμοιβή για την προσπάθειά του, αποδίδει με ακρίβεια την παρουσία του μαθητή μέσα στην τάξη και αναφέρεται στην πρόοδο του μαθητή. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί όταν αξιολογούν, και να συμβάλλουν ώστε να τηρούνται οι προαναφερθείσες αρχές για την θετική ενίσχυση του μαθητή, γιατί πάντα υπάρχει αντίκτυπος από τη διαδικασία της αξιολόγησης.

1.3.4 Κοινωνική και παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης

Ο Κωνσταντίνου (2000), θέτει ένα βασικό ερώτημα για τον τρόπο που προσδιορίζεται παιδαγωγικά η έννοια της σχολικής επίδοσης. Για να απαντήσει σε αυτό το ερώτημα αναλύει τη σχολική επίδοση σε τρεις επιμέρους προσανατολισμούς.

α. Η σχολική επίδοση οφείλει *«να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης, και γενικά εξέλιξης του μαθητή»*. Πιο συγκεκριμένα σε ποιες συνθήκες μαθαίνει ο μαθητής, πού προοδεύει, σε ποια σημεία έχει δυσκολίες, που βρίσκονται οι δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα του και τι είδους βοήθεια χρειάζεται.

β. Η σχολική επίδοση οφείλει *«να είναι προσδιορισμένη από τις βασικές αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης»*. Με ποιόν τρόπο μπορεί δηλαδή ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τον μαθητή, πώς θα τον βοηθήσει να αναπτύξει την διάθεση για συμμετοχή και δημιουργία, να προάγει την συνεργατικότητα, κ.λπ.

γ. Οφείλει επίσης η σχολική επίδοση *«να προσανατολίζεται στην κοινωνική διάσταση της μάθησης»*. Εδώ κυριαρχούν ερωτήματα όπως: ποιες ικανότητες κοινωνικής συμπεριφοράς πρέπει να ενισχυθούν, τι μπορεί ο μαθητής να αξιοποιήσει από τους ετέρους του στη μαθησιακή διαδικασία, πώς θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει αποδοτικά την ικανότητα επίδοσής του στη σχολική τάξη, πώς μπορεί να ενισχυθεί η από κοινού συντελούμενη μάθηση και επίδοση, κ.λπ.

Οι προσανατολισμοί αυτοί, τουλάχιστον θεωρητικά μπορεί να χαρακτηριστούν ιδανικοί. *«Μήπως όμως αυτοί οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί έρχονται σε αντίθεση με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, όπου κυριαρχούν οι οικονομικά προσδιορισμένες αρχές της επίδοσης, και οι διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες και παράγοντες εμποδίζουν την υλοποίηση των παιδαγωγικών προσανατολισμών της σχολικής επίδοσης στη σχολική πραγματικότητα; Ποιός τελικά είναι ο ρόλος της σχολικής επίδοσης που αφορά τη διασφάλιση της κοινωνικοοικονομικής ικανότητας στο άτομο και στο κοινωνικό σύνολο ευρύτερα»;* Ο Κωνσταντίνου επισημαίνει ότι το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας των επιδόσεων με χαρακτηριστικό γνώρισμα την χορήγηση τίτλων σπουδών, που δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση. Η λειτουργία του σε αυτό το πλαίσιο στηρίζεται σε κανόνες και πρακτικές που σχετίζονται με τον κοινωνικό ανταγωνισμό.

Με βάση τη λογική της κοινωνίας των επιδόσεων, προκύπτει το περιεχόμενο της επίδοσης που χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό της:

α. Προσανατολισμός στην παραγωγή. Η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην *«υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη»*. Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η συμμετοχή του μαθητή είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή μαθησιακού έργου. Έτσι, *«η σχολική επίδοση εκτιμάται αποκλειστικά από τα αποτελέσματα των κάθε είδους εξεταστικών διαδικασιών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες που διαμεσολαβούν για να φτάσει ο μαθητής σε αυτά»*. Αυτό σημαίνει ότι οι διαδικασίες μάθησης μπαίνουν σε υποδεέστερο επίπεδο, και οι εξετάσεις, καθώς και οι βαθμοί, παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού. Με τον τρόπο αυτό, νομιμοποιείται η εντύπωση ότι στο σχολείο ο μαθητής δεν μαθαίνει, αλλά βρίσκεται συνεχώς σε ένα εξεταστικό κέντρο.

β. Προσανατολισμός στον ανταγωνισμό. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο προσανατολισμό, *«η συνεργασία και η αλληλεγγύη, που έχουν κοινωνικό και κοινωνικοποιητικό περιεχόμενο, περιθωριοποιούνται στις διαδικασίες μάθησης, και αντί αυτών προάγεται η ανταγωνιστική μάθηση και νομιμοποιείται η σύγκριση των επιδόσεων»*. Η αντιπαλότητα που χαρακτηρίζει τον συγκεκριμένο προσανατολισμό έρχεται σε αντίθεση με την παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, που στοχεύει στην ανάπτυξη της συνεργατικής ικανότητας, της αμοιβαίας συμπαράστασης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Το σχολείο, αντί να συμβάλει στην ανάπτυξη

συλλογικής συνείδησης στους μαθητές, ενισχύει τη δημιουργία ατομοκεντρικής συνείδησης, και την επιδίωξη της ατομικής προβολής και ανόδου με κάθε τρόπο.

γ. Προσανατολισμός στην επιλογή. *«Το σχολείο, ως εξουσιοδοτημένο ίδρυμα για την παροχή εκπαίδευσης στα αναπτυσσόμενα άτομα»*, επικυρώνει τις κοινωνικές τους ευκαιρίες χορηγώντας πιστοποιητικά τα οποία επηρεάζουν την επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη. *«Η επιλεκτική λειτουργία είναι ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα»*. Η αποφασιστική συμβολή του σχολείου καταδεικνύεται, *«νομιμοποιώντας κοινωνικά τη διαδικασία της επιλογής και διανομής των κοινωνικών θέσεων τόσο στη συνείδηση των προνομιούχων όσο και σε αυτήν των μη προνομιούχων»*.

Κατά συνέπεια, συμπεραίνει ο Κωνσταντίνου, το σχολείο με τους κανόνες, τις πρακτικές και τις επιλογές του οξύνει αντί να αμβλύνει τις αρχικές ανισότητες των μαθητών, οι οποίες οφείλονται όχι τόσο στις άνισες ικανότητές τους όσο κυρίως στην επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

1.4 Παιδαγωγικοί σκοποί και αξιολόγηση

Η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015), αναφέρει ότι οι σκοποί που καλύπτει η αξιολόγηση κατηγοριοποιούνται σε παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς.

Μέσω των παιδαγωγικών σκοπών ο εκπαιδευτικός έχει στόχο να γνωρίσει και να εντοπίσει τις ικανότητες των μαθητών του, την επιδεξιότητά τους, την αποτελεσματικότητά τους, τις αδυναμίες που παρουσιάζουν και τον τρόπο με τον οποίο θα συμβάλει ο ίδιος στη βελτίωσή τους.

Μέσω των ψυχολογικών σκοπών ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, στην ενθάρρυνση για μάθηση και στη δημιουργία κινήτρων συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσω των κοινωνικών σκοπών ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προάγει την ιδέα ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία, επικοινωνώντας στους πολίτες τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, τους στόχους του, και τις δραστηριότητες που αποσκοπούν στο άνοιγμα προς την κοινωνία, δημιουργώντας έτσι μία *«συνδετική γέφυρα»* με αυτήν.

Στον Δημητρόπουλο (1989), αναφέρεται πως οι παιδαγωγικοί σκοποί είναι διατυπώσεις που δείχνουν το τι ακριβώς επιδιώκεται με την κάθε προσπάθεια, και ως

εκ τούτου μας καθορίζουν ποια είναι η συμπεριφορά της οποίας η εκδήλωση πρέπει να αξιολογηθεί.

Αναφέρει δε ο Δημητρόπουλος ότι οι θεωρητικοί των σκοπών έχουν διακρίνει τους σκοπούς σε τελικούς οι οποίοι αντιπροσωπεύουν την τελική επιθυμητή έκβαση της δραστηριότητας, και ενδιάμεσους οι οποίοι είναι όλα τα ενδιάμεσα στάδια που ακολουθούνται προκειμένου να υλοποιηθεί ο τελικός σκοπός. Από μία άλλη σκοπιά τους έχουν διακρίνει σε γενικούς, και ειδικούς. Οι γενικοί αναφέρονται στην τελική κύρια επιδίωξη μιας διαδικασίας. Ειδικότερα στο επίπεδο της γενικής παιδείας, ο γενικός σκοπός αναφέρεται στις *«τελικές μακροπρόθεσμες επιδιώξεις της προσπάθειας της παιδείας»* και αφορά στο τι ακριβώς επιδιώκει να επιτύχει η κοινωνία με το εκπαιδευτικό της σύστημα. Ο γενικός σκοπός μπορεί να περιοριστεί και στο επίπεδο μίας βαθμίδας εκπαίδευσης, στο επίπεδο σχολικής μονάδας, μαθήματος ή και ενότητας μαθήματος. Οι ειδικοί σκοποί αποτελούν ανάλυση των γενικών σκοπών οποιουδήποτε επιπέδου, είναι περισσότερο πρακτικοί και συγκεκριμένοι και οπωσδήποτε υλοποιήσιμοι και, αφού υλοποιηθούν, μπορούν να ελεγχθούν.

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι ο σκοπός εκφράζει το επιθυμητό αποτέλεσμα κάποιας διαδικασίας. Αν το επιθυμητό αποτέλεσμα δεν είναι σαφές, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική και η προσπάθεια που στοχεύει σε αυτό. Πρέπει λοιπόν να καθοριστεί επακριβώς τι κάνει ο μαθητής, και αυτό που κάνει να διατυπωθεί με σαφήνεια, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Για να είναι πιο εύκολη η μελέτη των παιδαγωγικών σκοπών, αυτοί έχουν ταξινομηθεί από τους μελετητές σε διάφορες κατηγορίες. Οι πιο γνωστές κατηγορίες αναφέρονται σε τέσσερις περιοχές ενδιαφέροντος: στην γνωστική περιοχή, την συναισθηματική περιοχή, την ψυχοκινητική περιοχή και την αντιληπτική περιοχή.

Η γνωστική περιοχή ιεραρχείται στις εξής νοητικές, γνωστικές λειτουργίες: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση.

Η διάσταση της συναισθηματικής περιοχής αποτελείται από την διεργασία που συμβαίνει καθώς το άτομο συνειδητοποιεί, και κατόπιν αποδέχεται, κάποιες αρχές οι οποίες θα στηρίζουν τις αξίες του και θα κατευθύνουν τη συμπεριφορά του. Περιλαμβάνει τις εξής διεργασίες: πρόσληψη, αντίδραση, αποτίμηση, οργάνωση και *«αξιολογικό χαρακτηρισμό»*.

Όπως αναφέρεται στον Δημητρόπουλο (1989), μία ιεραρχία που προτείνεται στην ψυχοκινητική περιοχή από την Simpson (1966) είναι η εξής: *«αντίληψη,*

προετοιμασία, κατευθυνόμενη αντίδραση, μηχανική ολοκλήρωση και σύνθετες εξωτερικές αντιδράσεις».

Αναφέρεται επίσης ότι κατά τον Moore (1967), ένας μαθητής θεωρείται ότι «έχει μεγάλη αντιληπτική ευχέρεια, αν διακρίνεται για την ιδιαίτερα υψηλή ικανότητα λήψης, κωδικοποίησης, εναποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών», οι οποίες προσφέρθηκαν κατά τη διδασκαλία.

Κατά τον Δημητρόπουλο, τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία κατά τη διατύπωση ενός σκοπού είναι εντελώς απαραίτητα είναι: να είναι πλήρης, να είναι σαφής και κατανοητός, να είναι εύκολα υλοποιήσιμος και να είναι εύκολο να ελεγχθεί εάν υλοποιήθηκε.

Ο Κωνσταντίνου (2000), αναφέρει ότι η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης «αποσκοπεί αφενός στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης και στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης, και αφετέρου στην διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή». Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίηση της, είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το μαθητή να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξουν θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης έχουν σαν στόχο:

- να διαγνωσθεί η πρόοδος των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και η επίτευξη των στόχων μάθησης,
- να εντοπιστούν και να εξαλειφθούν οι ελλείψεις, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, οι οποίες επισημάνθηκαν στη μαθησιακή διαδικασία,
- να σχεδιαστούν τα επόμενα στάδια μάθησης,
- να κινητοποιηθεί ο μαθητής έτσι ώστε να εντοπιστούν οι ικανότητες, οι ελλείψεις και τα ενδιαφέροντά του και
- να επιδράσουν στη μαθησιακή διαδικασία έτσι, ώστε να βελτιωθούν οι προϋποθέσεις που οδηγούν στην επιτυχία της αξιολόγησης.

Κατά τον Κωνσταντίνου, με βάση την παιδαγωγική λειτουργία, «η αξιολόγηση έχει σαν επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή ως άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες και τη δική του διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης». Αυτό σημαίνει, ότι ο μαθητής κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, συγκρίνεται με τον ίδιο του τον εαυτό και όχι με τους συμμαθητές του. Γίνεται δηλαδή σύγκριση σε σχέση με αυτό που πέτυχε ή δεν

πέτυχε, με αυτό που έμαθε περισσότερο ή λιγότερο σε σχέση με προηγούμενες φορές, για τις προσπάθειες που ήταν απαραίτητες για την επίτευξη του στόχου, για τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν και για το είδος της υποστήριξης που χρειάζεται.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013:31), «κατά παράδοση η επίδοση των μαθητών σχετίζεται πρωτίστως με την απόκτηση γνώσεων και τη συνακόλουθη ανάπτυξη γνωστικών κυρίως δεξιοτήτων». Ως γνωστικές δεξιότητες θεωρούνται οι δυνατότητες των μαθητών να αξιοποιούν τις γνώσεις που αποκτούν, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους είτε με το γραπτό είτε με τον προφορικό λόγο, να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες προβληματικές καταστάσεις της καθημερινότητας, να σκέπτονται δημιουργικά, να αναλύουν και να αξιολογούν έγκυρα και αξιόπιστα καταστάσεις, να λαμβάνουν αποφάσεις μετά από αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών, και άλλα παρόμοια. Ακόμα, η επίδοση των μαθητών σχετίζεται με την ατομική τους προσπάθεια αλλά και με τις νοητικές τους ικανότητες, όπως η αντιληπτική ικανότητα, η νοημοσύνη, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς και με τις ιδιαίτερες κλίσεις τους και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Σχετίζεται ακόμα με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, με την επάρκεια των παρεχόμενων εκπαιδευτικών μέσων καθώς και με τη βοήθεια και τη στήριξη που έχει ο κάθε μαθητής από το οικογενειακό του περιβάλλον. Τέλος, η επίδοση των μαθητών δεν είναι ανεξάρτητη από ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες όπως είναι η στάση τους έναντι του σχολείου και ειδικότερα έναντι των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, η συναισθηματική τους ισορροπία, η αυτοεκτίμησή τους, τα κίνητρά τους και η δύναμη της θέλησής τους. Σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών διαδραματίζουν και οι πολιτισμικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες.

Οι Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017:174), υποστηρίζουν ότι «η επίδοση του μαθητή εξαρτάται από τα ιδιαίτερα ατομικά του χαρακτηριστικά π.χ. βιολογικά, γνωστικά, ψυχοκινητικά, από τα οικογενειακά γνωρίσματά του όπως είναι το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οι οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες, από τον κοινωνικό περίγυρο δηλ. τους συνομήλικους, το πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο της περιοχής, και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας όπως είναι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, η σχέση

ανάμεσα στους συμμαθητές, το παιδαγωγικό κλίμα τάξης, τα διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.λπ.»

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποιοι από τους εξωσχολικούς παράγοντες που έχουν σημαίνουσα βαρύτητα στην επίδοση των μαθητών.

2.1 Επίδραση της οικογένειας στην επίδοση του μαθητή

Σε έρευνα των Ρεκαλίδου και Παπαεμμανουήλ (2010), που έχει σχέση με την άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, τα ερευνητικά ευρήματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη, ότι το ενδιαφέρον των γονέων για τις επιδόσεις του παιδιού τους δεν σχετίζεται με το πόσο απασχολημένοι είναι επαγγελματικά, και επιπλέον ότι περισσότερο ενδιαφέρονται οι γονείς των λεγόμενων 'καλών μαθητών'. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ουσιαστικά οι γονείς *«ενδιαφέρονται περισσότερο για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης το οποίο συνδέεται με την εικόνα που διαμορφώνει το παιδί τους στον κοινωνικό περίγυρο, και λιγότερο φαίνεται να αναγνωρίζουν τον διαγνωστικό και βελτιωτικό ρόλο της αξιολόγησης»*. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων, και λιγότερο το οικονομικό, επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και το ενδιαφέρον των ίδιων των γονέων για την αξιολόγηση του παιδιού τους.

Σε άλλη έρευνα των Ρέλλου & Κουτρούμπα (2010), που έγινε σε δείγμα 344 μαθητών 15 ετών, φαίνεται ότι με εξαίρεση τα παιδιά γονέων μορφωτικού επιπέδου ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα υπόλοιπα δηλώνουν, κατά πλειοψηφία, ότι *«βιώνουν γονεϊκή βαθμοθηρική τάση»*. Έτσι, το παιδί *«είναι εκτεθειμένο στις υψηλές αξιώσεις των γονέων και, όχι σπάνια, καταρρέει από το καταπιεστικό βάρος αυτών»*. Άξια επισήμανσης είναι επίσης και η διαπίστωση ότι, σημαντικό ποσοστό των μαθητών, εξαιτίας μιας σχολικής αποτυχίας ή κακής εκτίμησης των επιδόσεών τους, δέχονται από τους γονείς τους συμπαράσταση και ενθάρρυνση. Παρόμοιας αξίας επισήμανση είναι και η διαπίστωση ότι η δυσαρέσκεια των γονέων εξαιτίας μιας κακής αξιολογικής κρίσης των σχολικών επιδόσεων των παιδιών τους, τους οδηγεί στο σχολείο, σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, για να ενημερωθούν αναλυτικότερα από τον εκπαιδευτικό, παρά για να διαμαρτυρηθούν.

2.2 Κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών

Οι Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, Σταμέλος, (2000), καταγράφουν ότι προκύπτει ένα γενικό συμπέρασμα, που με λιγότερη ή περισσότερη έμφαση αποδεικνύεται τις τελευταίες τρεις δεκαετίες από διάφορες έρευνες και για διαφορετικά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ότι η *«ανισότητα της επίδοσης έχει στενή συνάφεια με την κοινωνική και πολιτισμική ανισότητα που υπάρχει ανάμεσα στις οικογένειες από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές»* (Ελιού, 1978 Φραγκιουδάκη, 1985 Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995). Ο Ogbu, (1974), σε σχετική εθνογραφική μελέτη διαπιστώνει το *«ρόλο της μειονοτικής προέλευσης της οικογένειας, και των αντιφατικών μηνυμάτων που μία τέτοια οικογένεια μπορεί να δίνει στα παιδιά της σε σύγκριση με την κυρίαρχη εθνική ομάδα»*. Στην ίδια μελέτη διαπίστωσε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια, τη γειτονιά, το σχολείο και τα επιτεύγματα των παιδιών στο σχολείο. Οι έρευνες που μελέτησαν τη σχέση αφενός ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και την εθνική καταγωγή, και αφετέρου στα αποτελέσματα της μαθητικής αξιολόγησης στο σχολείο, αποκάλυψαν ότι *«το περιεχόμενο, η οργάνωση και η γλώσσα της προσφερόμενης γνώσης στο σχολείο είναι παράγοντες τέτοιοι, που δίνουν το προβάδισμα σε μαθητές με συγκεκριμένη εθνική καταγωγή και κοινωνικοοικονομική προέλευση, η οποία είναι εκείνη της κυρίαρχης κοινωνικής οικονομικής και εθνικής ομάδας»*. Ο Bernstein (1971), εξέφρασε τη θέση ότι το σχολείο υιοθετεί τον κώδικα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και δίνει το προβάδισμα στα παιδιά που προέρχονται από αυτά.

Σε μελέτη των Κατσίλλη και Μουσταϊρα (2010), που αφορά τις επιδράσεις στη σχολική επίδοση, αναφέρεται ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο, όπως και η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας επηρεάζει την επίδοση των μαθητών, και καθώς αυτή επηρεάζεται, συντελείται η μετατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων σε ακαδημαϊκές ανισότητες, που τελικά οδηγεί στην κοινωνική αναπαραγωγή (Bourdieu 1977 Bourdieu & Passeron 1977). Η στατιστική ανάλυση της μελέτης έδειξε ότι *«το πολιτιστικό κεφάλαιο έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την σχολική επίδοση»*, η οποία σχέση οφείλεται στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το οποίο επηρεάζει και τις δύο μεταβλητές, δηλαδή και το πολιτιστικό κεφάλαιο και τη σχολική επίδοση.

2.3 Φύλο των μαθητών

Ο Κυρίτσης (2011:194,195), εστίασε την μελέτη του στις απόψεις των εφήβων, αναφορικά με το βαθμό επίδρασης του φύλου των εκπαιδευτικών στην εν γένει στάση τους απέναντι στο φύλο των μαθητών, για να εντοπιστούν τυχόν στοιχεία ανισότητας στη συμπεριφορά απέναντι σε αγόρια και κορίτσια. Σύμφωνα με τα ευρήματα, *«οι καθηγητές συνηθίζουν να επιπλήττουν ευκολότερα τα αγόρια και να αποφεύγουν να αναθέτουν σε αυτά πρωτοβουλίες»*. Όπως παρατηρεί η μεγάλη πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί με τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά τους εντός της σχολικής αίθουσας, φαίνεται να *«αποδίδουν στα κορίτσια τα χαρακτηριστικά της επιμέλειας, της συνεργατικής διάθεσης, της ωριμότητας, της εργατικότητας, της ευαισθησίας και της πονηριάς και στα αγόρια της ροπής προς την αταξία, ενώ μόνο για την ευφυΐα και τη φιλοτιμία δεν αναγνωρίζεται κάποια έμφυλη διαφοροποίηση»*. Με αυτές τις παρατηρήσεις γίνεται εμφανές ότι χρειάζεται να ενταθεί η φροντίδα για ενδοσχολική αντιμετώπιση των κοινωνικών στερεοτύπων που αφορούν το φύλο. Πλήθος εμπειρικών ερευνών δείχνει ότι η κατάλληλη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, *«συντελεί στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικά υγιούς σχολικού κλίματος, που συμβάλλει αφενός στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και στη δημιουργία δεκτικότερης στάσης προς τη μάθηση, και αφετέρου στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, στη ισχυροποίηση της αίσθησης ότι ανήκουν στην τάξη, και στην ομαλότερη επίτευξη κοινωνικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής»*. Προϋπόθεση βέβαια για αυτό είναι η διαρκής στάση δίκαιης μεταχείρισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, η απαγκίστρωσή του δηλαδή από συμπεριφορές έμφυλων διακρίσεων και στερεοτύπων. Στο πλαίσιο λοιπόν της διαμόρφωσης αξιών, και της μετάδοσης των πολιτιστικών στοιχείων της κοινωνίας, ως βασικών λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να μεταδίδει με τη συνολική εργασιακή και επαγγελματική του στάση στους μαθητές, στάσεις και συμπεριφορές απαλλαγμένες από έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα.

Στη μελέτη των Κατσίλλη και Μουσταΐρα (2010), προέκυψε ότι η επίδραση του φύλου στην επίδοση των μαθητών είναι έμμεση, μέσω της διαφοροποιημένης προσπάθειας των μαθητών. Τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι *«τα κορίτσια έχουν υψηλότερη επίδοση, γιατί απλά διαβάζουν περισσότερο»*.

2.4 Συναισθηματικοί παράγοντες

Σε έρευνα της Βάσιου (2015), στην οποία συμμετείχαν 949 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμπλήρωσαν τεστ μέτρησης της αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, όπως και κλίμακες των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, του προσανατολισμού, των στόχων επίτευξης, της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας και του άγχους εξέτασης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι *«οι μαθητές με υψηλή ικανότητα ενσυναίσθησης υιοθετούν στόχους μάθησης, δηλώνουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και παίρνουν υψηλούς βαθμούς»*, πιθανόν επειδή η συγκεκριμένη συναισθηματική ικανότητα μπορεί να αναγνωρίσει θετικά συναισθήματα στο περιβάλλον, γεγονός που τους προτρέπει σε θετικούς στόχους, συνεπώς και σε καλύτερες επιδόσεις. Επίσης, *«οι μαθητές με υψηλό θετικό συναίσθημα προσανατολίζονται τόσο στους στόχους μάθησης, όσο και στους στόχους επίδοσης και έχουν λιγότερο άγχος εξέτασης»*. Πιθανόν είναι ότι το θετικό συναίσθημα αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και επίδοση, και κατά συνέπεια μειώνει το άγχος εξέτασης. Από την άλλη πλευρά η ακριβώς αντίθετη συσχέτιση βρέθηκε σχετικά με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών. Ειδικότερα, *«οι μαθητές με υψηλό αρνητικό συναίσθημα προσανατολίζονται λιγότερο σε στόχους μάθησης, δηλώνουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς. Αντιθέτως, έχουν υψηλότερη αποφυγή της επίδοσης και περισσότερο άγχος εξέτασης»*. Φαίνεται λοιπόν, ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της ικανότητας ενσυναίσθησης και του συναισθήματος των μαθητών, κατά τη μελέτη των κινήτρων και της επίδοσής τους.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, Αναγκαιότητα για αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

3.1 Η ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Από μελέτες ερευνητών που καταγράφει ο Κασσωτάκης (2013:61), η αξιολόγηση των γνώσεων και των ικανοτήτων των ανθρώπων ξεκίνησε από την αρχαιότητα. Ενδεικτικά σημειώνει ότι στην αρχαία Κίνα οι ανώτεροι κρατικοί υπάλληλοι επιλέγονταν, κατά την πρώτη χιλιετία προ Χριστού, με τη βοήθεια εξεταστικών δοκιμασιών. Από εκείνη την εποχή και μέχρι σήμερα, κατά τη διάρκεια της εξελικτικής πορείας της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων έχει περάσει από διάφορες φάσεις

3.1.1 Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών πριν από τον 20ο αιώνα

Στις δυτικές Ευρωπαϊκές χώρες, η εξέταση των εκπαιδευομένων πολύ πριν τον εικοστό αιώνα είχε, στις περισσότερες περιπτώσεις για τις οποίες υπάρχουν μαρτυρίες, το χαρακτήρα της διήγησης ή της απαγγελίας ρητορικών ή θρησκευτικών κειμένων, ή των προφορικών απαντήσεων σε ερωτήσεις οι οποίες υποβάλλονταν στους εξεταζόμενους από τους διδάσκοντες, αλλά και από επιτροπές εξετάσεων στις οποίες συμμετείχαν συνήθως μορφωμένοι κληρικοί. Η άγνοια των απαντήσεων στα σχετικά ερωτήματα ή η αδυναμία διήγησης του μαθήματος από τους εξεταζόμενους επέσυρε ποινές, ακόμα και σωματικές. Με το πέρασμα των χρόνων οι σωματικές ποινές αντικαταστάθηκαν από άλλες, ηθικής και ψυχολογικής φύσης. Κατά τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα έγινε μία προσπάθεια στις Ηνωμένες Πολιτείες να εισαχθεί στα σχολεία το σύστημα γραπτών εξετάσεων σαν ένα σύστημα πιο αξιόπιστο, για την αξιολόγηση των μαθητών, έναντι των προφορικών εξετάσεων. Μάλιστα, το 1865 για πρώτη φορά στην πολιτεία της Νέας Υόρκης, εφαρμόστηκε συστηματικό πρόγραμμα αξιολόγησης με στόχο να ελέγξει, με ενιαίο και αμερόληπτο

τρόπο, πόσοι από τους μαθητές που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της εποχής εκείνης μπορούσαν να είναι υποψήφιοι για τα κολέγια (Κασσωτάκης, 2013).

3.1.2 Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τις αρχές του 20ου αιώνα έως τις μέρες μας

Συστήματα βαθμολόγησης άρχισαν να εφαρμόζονται συστηματικά στα σχολεία της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης από τις αρχές του 20ου αιώνα. Ο Κασσωτάκης (2013:65) αναφέρει ότι σύμφωνα με όσα γράφει ο Guimard (2010), *«το σχολείο κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού του 20ου αιώνα χρησιμοποίησε την αξιολόγηση των μαθητών για να πετύχει πολλαπλούς στόχους»* μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται:

- *«η ανταμοιβή των μαθητών για την προσπάθεια και τις ικανότητές τους,*
- *η τιμωρία όσων δεν σημείωναν ικανοποιητική πρόοδο,*
- *η διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας στο σχολείο,*
- *η δημιουργία κινήτρων και*
- *η πρόκληση ευγενούς άμιλλας μεταξύ των διδασκομένων».*

Οι δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλονταν οι μαθητές ήταν προφορικές και γραπτές, και στόχο είχαν να ελέγξουν την απομνημόνευση πληροφοριών. Η ευθύνη για τη μάθηση, σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, αποδίδονταν αποκλειστικά στις νοητικές και άλλες ικανότητες του μαθητευόμενου. Η αντίληψη για τη συνευθύνη του σχολείου σε ότι αφορά στα αποτελέσματα της μάθησης, ήταν σχεδόν ανύπαρκτη.

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα έγινε προσπάθεια για να επιτευχθούν ακριβέστερες μετρήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας τεστ τα οποία χρησίμευαν για την αποτίμηση των γνώσεων των μαθητών και στόχο είχαν τη μέτρηση της επίδοσής τους, έγινε προσπάθεια για την μείωση της υποκειμενικότητας που εμφάνιζαν οι γνωστές μέχρι τότε μέθοδοι εξέτασης και βαθμολόγησης των εκπαιδευομένων.

Μέσα από την ανάγκη για αύξηση της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των εκπαιδευτικών μετρήσεων, στις γαλλόφωνες χώρες αλλά συγχρόνως και στις ΗΠΑ έγινε προσπάθεια να θεμελιωθεί σε επιστημονικά δεδομένα η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων, και να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη βαθμολόγηση των γραπτών και των προφορικών απαντήσεων των

μαθητών. Επιπλέον, καταβλήθηκε προσπάθεια να αξιολογηθούν όχι μόνο οι γνώσεις των εξεταζόμενων αλλά και βασικές γνωστικές τους δεξιότητες (Shavelson,2007).

Στην περίοδο ανάμεσα στο 1930 και το 1950 ο Τάιλερ, ο οποίος αναγνωρίστηκε αργότερα ως ο πατέρας της αξιολόγησης, με την οκταετή μελέτη την οποία πραγματοποίησε συνέβαλε στο να κατανοηθεί καλύτερα η ανάγκη προσδιορισμού αντικειμενικών διδακτικών στόχων σύμφωνα με τους οποίους πρέπει να καταρτίζονται τα προγράμματα σπουδών. Με βάση αυτούς, πρέπει να γίνεται και η αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών. Περιγράφονται επίσης ακριβέστερα μέσω των διδακτικών στόχων οι επιδιώξεις της διδασκαλίας, καθώς και το τι ζητείται από τον μαθητή κατά τη διενέργεια των διαφόρων εξετάσεων. Μετά το 1950, έκαναν την εμφάνιση τους διάφορες ταξινομήσεις των αντικειμενικών διδακτικών στόχων, με σημαντικότερη εκείνη του Bloom και των συνεργατών του.

Μετά τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, δόθηκε έμφαση στην ανασυγκρότηση των διαφόρων χωρών και μάλιστα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, για να συμβάλει με την παραγωγή του αναγκαίου και κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού στην κοινωνική και οικονομική τους ανάπτυξη. Ο ανταγωνισμός που δημιουργήθηκε ανάμεσα στις Η.Π.Α. και την Σοβιετική Ένωση, συνοδεύτηκε από την ενδυνάμωση της προσπάθειας αύξησης της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, κυρίως στις Η.Π.Α., με στόχο να βρεθούν στην παγκόσμια επιστημονική και τεχνολογική πρωτοπορία. Αυτό συνέβαλε μεταξύ άλλων στην αύξηση της χρήσης των τεστ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και στην περαιτέρω εφαρμογή συμπληρωματικών προγραμμάτων αξιολόγησης για την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων.

Μετά τον Μάη του 1968, υπό την επίδραση της διάδοσης των θέσεων της αντιαυταρχικής παιδαγωγικής, η κριτική κατά των τεστ και των παραδοσιακών εξετάσεων ήταν έντονη. Λόγω της συνειδητοποίησης του ρόλου που διαδραματίζουν στην επίδοση των μαθητών οι κοινωνικο-οικονομικοί και πολιτισμικοί παράγοντες, υπήρξε η *«λήψη ποικίλων μέτρων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και οικονομικής ενίσχυσης των μη εύπορων μαθητών»*, έγιναν μεταρρυθμίσεις στη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να μειωθεί ο διαφοροποιητικός ρόλος του σχολείου και, σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών, ενισχύθηκε η διαμορφωτική και η διαγνωστική προσέγγιση της αξιολόγησης. Με την ενίσχυση αυτών των μορφών αξιολόγησης, το σχολείο αποδέχτηκε ότι έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης για τη

σχολική επίδοση, και μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της αξιολόγησης αναζήτησε την δική του βελτίωση. Με την αποδοχή αυτής της ευθύνης, το σχολείο φροντίζει να εξακριβώσει την αποτελεσματικότητα των τρόπων και των μεθόδων που χρησιμοποιεί για να βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν τη μάθηση. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, κατέστη αναγκαία η υιοθέτηση της συνεχούς αξιολόγησης η οποία από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 άρχισε να κερδίζει έδαφος.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες οι νέες τάσεις στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών χαρακτηρίζονται από τα εξής:

- *«Η αξιολόγηση της μάθησης μεταβάλλεται σε αξιολόγηση για την μάθηση»*,
- Παρατηρείται τάση εξατομίκευσης, καθώς και συνεκτίμηση των δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι. Επιπλέον, έχει ενισχυθεί η έρευνα στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, έτσι ώστε να βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία,
- Αυξάνεται διαρκώς ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων αξιολόγησης, και παράλληλα ενισχύεται η λήψη μέτρων υποβοήθησης των μαθητών για να αποφεύγεται η σχολική αποτυχία.

3.1.3 Η εξέλιξη της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στην Ελλάδα

Συνεχίζοντας, ο Κασσωτάκης (2013) κάνει κάποιες γενικές επισημάνσεις σχετικά με τη μεταπολεμική, και ιδιαίτερα τη σύγχρονη περίοδο, αναφέροντας ότι η αξιολόγηση των Ελλήνων μαθητών χαρακτηρίζονταν από συντηρητικές αντιλήψεις κατά το διάστημα αυτό και από την *«επικέντρωσή της στη δασκαλοκεντρική αποτίμηση της γνώσης»*. Γίνονταν δε μέσα από παραδοσιακού τύπου προφορικές και γραπτές εξετάσεις, οι οποίες διενεργούνταν από τους διδάσκοντες ή από εξωτερικές επιτροπές ορισμένες από το Υπουργείο Παιδείας. Ο τρόπος αξιολόγησης *«ενίσχυε τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα των σχετικών διαδικασιών και καλλιέργουσε το πνεύμα του ατομισμού»*, ήταν δεν προσανατολισμένος έμμεσα στην κοινωνική επιλογή. Κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης, και κυρίως από το 1980 και μετά, έγιναν προσπάθειες ανανέωσης των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών και προσπάθειες εισαγωγής διαφόρων καινοτομιών, τονίζοντας επιπλέον τον συνεχή χαρακτήρα της αξιολόγησης και την άμεση σύνδεση της με τη διδασκαλία.

Η περίοδος μετά το 1975 χαρακτηρίζεται από τη συνεχή δημοσίευση θεσμικών κειμένων που ρύθμιζαν διάφορες πτυχές της αξιολόγησης των μαθητών.

Σύμφωνα με έκθεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Στεργίου, Καυκά), σημαντικές τομές στη νομοθεσία, που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών, καταγράφονται ως εξής:

Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το Π.Δ. 483 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 140 Α/09-01-1977 στο άρθρο 13 & 6 και αφορά την οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης αναφέρει τα εξής:

«Αι κατά το τέλος του διδακτικού έτους διενεργούμεναι γραπταί προαγωγικά και απολυτήριον εξετάσεις των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων των σχολείων της Δημοτικής εκπαίδευσως καταργούνται.»

Με την υπ' Αριθ. 9425/29-11-80 Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ η αριθμητική βαθμολογία αντικαθίσταται από λεκτικούς χαρακτηρισμούς που συμβολίζονται με τα κεφαλαία γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου και είναι οι παρακάτω: Πολύ Καλά (Α), Καλά (Β), Σχεδόν Καλά (Γ). Με το Π.Δ. 497/1981 καταργείται εντελώς η αριθμητική βαθμολογία καθώς και η επανάληψη της τάξης για τους μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες στη μάθηση.

Από τον Σεπτέμβριο του 1982 τα νέα βιβλία μαθητή και δασκάλου συνοδεύονται από ξεχωριστά, με κριτήρια αξιολόγησης, και με τις οδηγίες που περιέχουν, εγκαινιάζεται η παιδαγωγική αξιολόγηση στο σχολείο.

Στα Π.Δ. 409/94 και 8/95, και στις συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/95 η αξιολόγηση εμπλουτίζεται με ποιοτικό περιεχόμενο που αποτιμά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως η συνεργατικότητα, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η συνολική παρουσία και η συμπεριφορά στο σχολείο. Συνιστάται επίσης η περιγραφική αξιολόγηση και καθιερώνονται, στις δύο τελευταίες τάξεις, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες.

Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Στο νόμο 309 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 100 Α/30-04-1976 και αφορά την οργάνωση και διοίκηση της γενικής εκπαίδευσης στο άρθρο 26 & 2 εδάφιο β αναφέρει τα εξής:

«Εις την Α' τάξιν του Γυμνασίου εγγράφονται οι απόφοιτοι του Δημοτικού σχολείου άνευ εισιτηρίων εξετάσεων.»

Η κατάργηση, νόμος 1566/30-09-1985 κεφ. Γ άρθρο 6 & 5, των εξετάσεων από την κατώτερη στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αξιοσημείωτη τομή στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου υπήρξε στο Π.Δ. 409 του 94 στο άρθρο 1 του οποίου, εκτός από την επίδοση στα μαθήματα, η αξιολόγηση αναφέρεται και σε άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή όπως η προσπάθεια που καταβάλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητα του, η συνεργατικότητα του με τους άλλους μαθητές και ο σεβασμός των κανόνων της λειτουργίας του σχολείου. Στον οδηγό που συνέταξε το Π.Ι., για την καλύτερη εφαρμογή του προεδρικού διατάγματος από τους εκπαιδευτικούς καθιερώνονται, εκτός από την προφορική εξέταση και τις γραπτές δοκιμασίες, η περιγραφική αξιολόγηση, τα φύλλα αξιολόγησης του μαθητή και οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Στον οδηγό του Π.Ι. καταγράφεται ότι τα θετικά αποτελέσματα της περιγραφικής αξιολόγησης εξαρτώνται από κάποιες προϋποθέσεις, όπως είναι η συστηματική ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την σημασία αυτής της μορφής αξιολόγησης, η άνεση χρόνου για την υλοποίησή της, και η εξατομικευμένη παρακολούθηση του μαθητή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτές οι μορφές αξιολόγησης, λόγω της αντίδρασης από τον κλάδο των εκπαιδευτικών, δεν εφαρμόστηκαν.

Φτάνοντας στην ισχύουσα νομοθεσία, με το Π.Δ. 126/2016η διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο Γυμνάσιο ορίζεται ως εξής:

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

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

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

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

- δ) οι ωριαίες γραπτές δοκιμασίες,
- ε) οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ).

Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ -ΛΥΚΕΙΟ

Μέχρι το 1997 ισχύει το σύστημα των Δεσμών σύμφωνα με το οποίο, προκειμένου να έχει ο μαθητής πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έπρεπε να γνωρίζει πολύ καλά μόνο τα μαθήματα που συνδέονται με το γνωστικό αντικείμενο των μελλοντικών του σπουδών. Με το νόμο 2525/1997 καθιερώνεται το Ενιαίο Λύκειο. Με το Π.Δ. 246/1998 εισάγεται το νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου. Σε αυτό ορίζεται ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και έχει ως σκοπό να προσδιορίσει τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων. Αναφέρεται επίσης στην αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών. Στο άρθρο 7 του Π.Δ. 246/1998 καθιερώνεται η διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών στην αρχή του σχολικού έτους, και βάσει των αποτελεσμάτων της οι διδάσκοντες εισηγούνται στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου την ανάγκη εφαρμογής ενισχυτικής διδασκαλίας. Παράλληλα καθιερώνονται νέο σύστημα εξετάσεων εντελώς διαφοροποιημένο ως προς τη δομή και τον αριθμό των γραπτών δοκιμασιών, καθώς επίσης και τα τετράμηνα για την οριοθέτηση της σχολικής χρονιάς. Με τα Π.Δ. 246/1998 και 86/2001 καθορίζεται ότι για την εξαγωγή του βαθμού θα λαμβάνεται υπόψη και η προφορική βαθμολογία προσαρμοσμένη 3 και 2 αντίστοιχα μονάδες κοντά στον γραπτό βαθμό. Η βαθμολόγηση των γραπτών των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων γίνεται στην κλίμακα 1 έως 100 με ακέραιους μόνον αριθμούς. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει νέους τύπους ερωτήσεων όπως ερωτήσεις ανοιχτές, κλειστές, ερωτήσεις σύντομης απάντησης καθώς και μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης όπως η αξιολόγηση βάσει φακέλου ή με συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Για την εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνονταν τελικά υπόψη ο ετήσιος προφορικός βαθμός και ο βαθμός στα μαθήματα που εξετάζονταν γραπτά σε Εθνικό επίπεδο. Με τον νόμο 3255/2004 άρθρο 7 καταργούνται οι εξετάσεις της Β Λυκείου σε Εθνικό επίπεδο και μειώνεται ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ Λυκείου.

Στην πιο πρόσφατη νομοθεσία με το Π.Δ. 46/2016, ΦΕΚ 74 Α 22-04-2016 στο άρθρο 1 που αναφέρεται στον σκοπό της αξιολόγησης των μαθητών του Γενικού Λυκείου, αναφέρονται τα εξής :

Η αξιολόγηση των μαθητών έχει ως στόχο τη διαρκή βελτίωση της διδασκαλίας και γενικότερα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας:

α) Η διαγνωστική αξιολόγηση στην αρχή κάθε σχολικού έτους έχει στόχο να καταγράψει τις ήδη κατακτημένες γνώσεις των μαθητών και να συμβάλει στον ετήσιο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού,

β) Η διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους έχει σκοπό να προσδιορίσει τον βαθμό που έχουν επιτευχθεί κάθε φορά οι στόχοι της διδακτικής διαδικασίας, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων μαθημάτων, παρέχοντας ανατροφοδότηση η οποία στηρίζει την προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων για την επίτευξη των παραπάνω στόχων.

Καταρχάς, πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα του έργου του και των διδακτικών μεθόδων και εργαλείων που χρησιμοποιεί, τον βοηθά να εντοπίσει περιπτώσεις όπου υπάρχει ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία και να ανασχεδιάσει τη διδακτική πράξη, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της.

Κατά δεύτερον, συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρηση των μαθητών ως προς τον βαθμό κατάκτησης των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων και τον βαθμό βελτίωσης των επιδόσεών τους, ώστε να εστιάσουν ανάλογα την προσπάθειά τους. Τέλος, υπηρετεί και την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους,

γ) Η τελική αξιολόγηση επιδιώκει την έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών. Η αξιολόγηση οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής αξιολογείται από:

1. Τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του στη σχολική μονάδα.
2. Τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους.
3. Τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες και
4. Από τον ατομικό του φάκελο, όπου αυτός τηρείται.

Στις 11 Οκτωβρίου του 2018 τα Γενικά Λύκεια ενημερώθηκαν σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ενημέρωση για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών του Γενικού Λυκείου), που αφορά στη μείωση των γραπτά εξεταζόμενων μαθημάτων σε σχέση με αυτά που μέχρι τώρα εξετάζονταν, και στην αύξηση των υποχρεωτικών ωριαίων γραπτών δοκιμασιών, από μία σε δύο, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

3.2 Είναι αναγκαία η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών;

Οι Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. (2017:164), αναφέρουν ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εμφανίζεται καθημερινά στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα *«φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό»*. Από αυτό προκύπτει ότι η λειτουργία της αξιολόγησης έχει αρνητικές ή θετικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο, αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Στον Δημητρόπουλο (1989:18), αναφέρεται ότι όπως κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι και η αξιολόγηση υφίσταται έντονη κριτική. Υπάρχει μάλιστα μία μερίδα ατόμων οι οποίοι αμφισβητούν τη σκοπιμότητά της, και κάποιοι έχουν προτείνει την κατάργησή της. Υπάρχει βέβαια και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζουν άλλοι, την ύπαρξη δηλαδή αναγκαιότητας για την σχολική αξιολόγηση.

Ο Κασσωτάκης (2013:87), αναφέρει πως το ερώτημα της αναγκαιότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων τίθεται κατά καιρούς από διάφορες πλευρές, και στο ερώτημα αυτό οι περισσότεροι απαντούν καταφατικά. Καταγράφει όμως ότι *«μία μερίδα ατόμων, εξαιτίας των δυσάρεστων εμπειριών και των ψυχολογικών τραυμάτων τα οποία τους δημιούργησαν οι εξετάσεις, ή ακόμα και για άλλους λόγους, επικρίνει δριμύτητα τα γνωστά συστήματα αξιολόγησης των μαθητών»*. Μάλιστα, ορισμένοι ισχυρίζονται ότι δεν πρέπει να γίνεται αξιολόγηση στο σχολείο.

Φαίνεται από τις παραπάνω καταγραφές, ότι η διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών έχει πολέμιους αλλά και υποστηρικτές. Επειδή λοιπόν, στην σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση των μαθητών είναι μία διαδικασία η οποία υφίσταται καθημερινά κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, παρακάτω θα καταγραφεί η κριτική κατά της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αλλά και οι θετικές απόψεις που υπάρχουν και εκφράζονται για αυτήν.

3.2.1 Κριτική κατά της αξιολόγησης

Ο Δημητρόπουλος (1989), εκτιμά ότι οι θέσεις που προβάλλονται υποστηρίζοντας την κατάργηση της σχολικής αξιολόγησης προέρχονται από τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις που έχουν για βάση την παιδαγωγική, την ψυχολογική και την κοινωνιολογική διάσταση της αξιολόγησης.

α. Παιδαγωγική διάσταση

Στον Δημητρόπουλο (1989) αναφέρεται ότι σε σχέση με την παιδαγωγική διάσταση, τα προβλήματα αναφέρονται κυρίως στην έλλειψη σωστής αντιστοιχίας μεταξύ της σχολικής προσπάθειας και του βαθμού επίδοσης του μαθητή, καθώς και στην διάσταση που υπάρχει μεταξύ των ιδιοτήτων δασκάλου και αξιολογητή. Αναφέρεται ακόμα ότι οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (1979), εκτιμούν ότι όταν ο εκπαιδευτικός αναλάβει το ρόλο του βαθμολογητή, *«διαταράσσεται η ψυχοπαιδαγωγική σχέση η οποία είναι απαραίτητη για τη μάθηση, ανάμεσα σε αξιολογητή και αξιολογούμενο»*. Έτσι, *«ο μαθητής παύει να παρωθείται για συνεργασία με τον εκπαιδευτικό»*. Επιπλέον αναφέρεται ότι ο Παπάς (1980) δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η αξιολόγηση από τον δάσκαλο είναι παιδαγωγικά ερασιτεχνική, γιατί δεν είναι εκπαιδευμένος αξιολογητής. Υποστηρίζει δε ότι οι εξετάσεις πρέπει να καταργηθούν για διάφορους λόγους, όπως ότι μετρούν μόνο μεμονωμένες δεξιότητες και όχι το άτομο ως όλο, δεν έχουν προγνωστική αξία και δεν δίνουν την πραγματική εικόνα του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ της σχολικής προσπάθειας του μαθητή, των συνθηκών μάθησης που υφίστανται και του βαθμού επίδοσής του, με αποτέλεσμα να προσανατολίζεται σχεδόν μόνο προς την βαθμολογία. Αυτό παιδαγωγικά σημαίνει ότι οι διδακτικοί στόχοι *«απαιτούν διαφορετικές διαδικασίες πραγμάτωσης, για αυτό και η αξιολόγηση της επίδοσης οφείλει να πραγματώνεται κατά διαφορετικό τρόπο»*.

Ο Γκότοβος (2003), αναφέρει ότι η εκτίμηση των αρετών του μαθητή γίνεται από τον καθημερινό του συνομιλητή, τον εκπαιδευτικό, και παίρνει τη μορφή της αξιολόγησης της επίδοσης και της διαγωγής. Η αξιολόγηση αυτή εκφράζεται είτε με τη βαθμολογία, ως δείκτη της αξίας του μαθητή σε σχέση με την αξία των συμμαθητών του, είτε λεκτικά μέσω κρίσεων για τον μαθητή. Η αξιολόγηση μέσω της βαθμολογίας παρουσιάζει προβλήματα που αφορούν την εγκυρότητα του βαθμού,

και οι λεκτικές κρίσεις, μέσα σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό σχολείο, όταν είναι αρνητικές είναι εξ ίσου οδυνηρές με μία αρνητική βαθμολογία.

Οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2015), αναφέρουν ότι *«η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης δημιουργεί πολλές φορές έντονα συνειδησιακά προβλήματα»* στον εκπαιδευτικό. Επειδή το καθήκον και η συνείδησή του απαιτούν να βοηθάει όλους τους μαθητές, διαπιστώνει καθημερινά ότι η επιλεκτική λειτουργία έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με το παιδαγωγικό χαρακτήρα του έργου του.

β. Ψυχολογική διάσταση

Στον Δημητρόπουλο (1989), αναφέρεται ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχολογική διάσταση αφορούν κυρίως τις αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις που έχουν οι εξετάσεις πάνω στο μαθητή, τα δυσμενή συνεπακόλουθα που έχουν στη συμπεριφορά του, τα ψυχολογικά τραύματα που ίσως του δημιουργούν, και σε άλλες δυσάρεστες συνέπειες όπως τάσεις αυτοκτονίας, μελαγχολία κ.λπ. Το εξεταστικό άγχος προκαλεί ψυχική ένταση, αναστάτωση και κόπωση στον μαθητή, που δεν αντισταθμίζεται από τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης.

Ο Κασσωτάκης (2013), αναφερόμενος στα αποτελέσματα μιας έρευνας του Klaus Heinerth σχετικά με το φόβο των εξετάσεων, καταγράφει: *«σημαντικός αριθμός μαθητών εμφανίζει σε μεγάλο βαθμό νευρωτικά συμπτώματα και εύλογα διερωτάται κανείς αν αυτή η οδυνηρή κατάσταση, η οποία επηρεάζει όχι μόνο την ευεξία αλλά και την ικανότητα για επίδοση, είναι πράγματι αναγκαία»*. Αναφέρει επίσης ότι ο Παπάς (1980) υποστηρίζει την άποψη ότι οι εξετάσεις και κάθε είδους διαγωνίσματα είναι αντιπαιδαγωγικές διαδικασίες, γιατί προκαλούν ψυχικά τραύματα στα αναπτυσσόμενα άτομα, *«κλυδωνίζουν την παιδική προσωπικότητα και συμβάλλουν στο να διαμορφώνουν οι νέοι αρνητική γνώμη για το αδέκαστο των ενηλίκων»*. Επιπλέον, τα ίδια τα παιδιά μαθαίνουν να εφαρμόζουν αργότερα τυραννικά συστήματα αξιολόγησης στη δική τους κοινωνία.

Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έγινε το 1979 από το Πανεπιστήμιο Αθηνών υπό την εποπτεία του Κασσωτάκη. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε 262 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου από διάφορα σχολεία της χώρας και σε 242 φοιτητές διαφόρων σχολών του Πανεπιστημίου Αθηνών, αφορούσε τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τις εξετάσεις. Στον πίνακα 1 καταγράφονται οι απαντήσεις.

Πίνακας 3.1: Τρόπος αντιμετώπισης των εξετάσεων από μαθητές και φοιτητές

	Απαντήσεις	Μαθητές (N= 262) %	Φοιτητές (N = 242) %
1	Ψύχραιμα και θαρραλέα, χωρίς φόβο και αγωνία	8.0	11.6
2	Με κάποιο φόβο και αγωνία	46.7	47.7
3	Με έντονη αγωνία και άγχος	36.0	29.1
4	Με αδιαφορία	4.3	4.6
	Σύνολο	100	100

Πηγή:Κασσωτάκης (2013:98)

Ο Γκότοβος (2003), αναφέρει ότι σε περίπτωση που ο μαθητής εκδηλώσει αδυναμία να εξασφαλίσει το επιθυμητό επίπεδο στις επιδόσεις του, έχει συνέπειες μερικές των οποίων είναι αρκετά οδυνηρές ψυχολογικά, όπως η αρνητική γνώμη του εκπαιδευτικού, των συμμαθητών και των γονέων.

γ. Κοινωνιολογική διάσταση

Στον Δημητρόπουλο (1989), αναφέρεται ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνιολογική διάσταση της αξιολόγησης αφορούν κυρίως τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο, μέσω της αξιολόγησης, για την κοινωνική επιλογή. Το σχολείο, σύμφωνα με το σκοπό και τους στόχους της εκπαίδευσης, δεν θεωρείται φορέας κοινωνικής επιλογής ή κοινωνικής ανισότητας. Όμως συμβάλλει στην κοινωνική επιλογή ή εκεί δημιουργούνται οι βάσεις για επιλογή που θα γίνει στο μέλλον. Σε έρευνα του Παπακωνσταντίνου (1981), όπως αναφέρεται στον Δημητρόπουλο, φαίνεται ότι υπάρχει εκπαιδευτική ανισότητα, ότι το σχολείο λειτουργεί σαν φορέας επιλογής και διαφοροποίησης και ότι παράγει δύο κατηγορίες μαθητών, τους καλούς και τους κακούς. Ακόμα, ότι η σχολική επίδοση επιδρά καθοριστικά τόσο στις σπουδές όσο και στη μορφωτική και κοινωνική υπόσταση των μαθητών στο μέλλον.

Όπως αναφέρεται στον Δημητρόπουλο, παλαιότερες έρευνες διαφόρων ερευνητών συσχετίζουν την αξιολόγηση των μαθητών με την κοινωνική τους εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα του Μαρκαντώνη (1961), συμπεραίνεται η σχέση επίδοσης στο σχολείο και μετέπειτα επαγγελματικής εξέλιξης, σε έρευνα του Δρετάκη (1979) φαίνεται η συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στην κοινωνική τους προέλευση, στην εργασία του Μαρμαρινού (1978) που μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, φαίνεται σημαντική διαφορά στη δημιουργικότητα των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Φαίνεται λοιπόν από τις παραπάνω έρευνες, ότι η αξιολόγηση στο σχολείο έχει γίνει, *«στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης, μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, μέσο καταπίεσης ορισμένων κατηγοριών μαθητών, μέσο διαιώνισης των ταξικών διακρίσεων και ταξικών διαφορών»* (Ξωχέλλης, 1982).

Ο Γκότοβος (2003:156), αναφέρει ότι *«η επίδοση των μαθητών δημιουργεί μία αξιολογική κλίμακα μέσω της οποίας δημιουργείται η ιεραρχία της επίδοσης»*. Αυτό που μένει να γνωρίσουν οι μαθητές στο σχολείο, είναι ότι υπάρχει μία αντιστοιχία ανάμεσα στην ιεραρχία της επίδοσης και την γενική κοινωνική ιεραρχία. Δημιουργείται με τον τρόπο αυτό μία ισχυρή συναίνεση, σύμφωνα με την οποία ο καλός μαθητής έχει δικαίωμα για μία ανώτερη κοινωνική θέση, και ο κακός αντίστοιχα για μία κοινωνική θέση με σχετικά λιγότερο κύρος. Έτσι, η παραδοχή της κοινωνικής ιεραρχίας ενισχύεται και στο σχολείο, και οι μαθητές βιώνουν τη νομιμότητα της ισχύουσας ιεράρχησης των κοινωνικών θέσεων και των επαγγελμάτων.

Ο Κωνσταντίνου (2000:35), αναφέρει ότι ο στόχος της αυξημένης επίδοσης των μαθητών προσανατολίζεται στην παραγωγή, στον ανταγωνισμό και στην επιλογή. Το σχολείο, μέσα από αυτόν τον προσανατολισμό, *«νομιμοποιεί την κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας»* μέσω των συνεχών εξετάσεων τις οποίες εμφανίζει ουδέτερες, αντικειμενικές, διαφανείς και αδιάβλητες, δημιουργώντας στον κάθε μαθητή το συναίσθημα ότι *«η ταξινόμησή του στην αξιολογική κλίμακα της τάξης του αλλά και η επιλογή του γίνονται ανάλογα με την επίδοσή του»*.

Ο Κασσωτάκης (2013), αναφέρει ότι έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορα μέρη του κόσμου έχουν καταλήξει σε μία διαπίστωση η οποία είναι σχεδόν καθολική:

τα ποσοστά των παιδιών που επιτυγχάνουν τους μικρότερους βαθμούς στο σχολείο και αποτυγχάνουν συχνότερα στις σχολικές δοκιμασίες, είναι συγκριτικά μεγαλύτερα μεταξύ εκείνων που προέρχονται από τα κοινωνικοοικονομικά ασθενέστερα στρώματα, από χαμηλού επιπέδου κοινωνικο-πολιτιστικά περιβάλλοντα ή από υποβαθμισμένες γεωγραφικές περιοχές, από ότι μεταξύ εκείνων που ανήκουν στις αντίθετες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές κατηγορίες.

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2015), η εκπαιδευτική αξιολόγηση σαν εργαλείο κοινωνικής επιλογής καθιστά τον εκπαιδευτικό από συμπαραστάτη, φίλο και σύμβουλο του μαθητή, σε κριτή του. Καλείται λοιπόν από την πολιτεία ο εκπαιδευτικός, να κάνει κάτι το οποίο δεν συμβιβάζεται με τον κύριο ρόλο του. Αυτή η κατάσταση, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, αποτελεί μία από τις κύριες πηγές έντασης και ψυχικής καταπόνησης του εκπαιδευτικού.

3.2.2 Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης

Στα νομοθετικά διατάγματα που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών, τις τελευταίες δεκαετίες, αναφέρεται ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, που αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

Σε εργασία τους, σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή στο σύγχρονο σχολείο, οι Καλογεράς, Δραγογιάννης και Σερεμέτη (2014), αναφέρουν ότι καθώς οι σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο επικεντρώνονται στην ποιότητα της εκπαίδευσης, σημαντικό παράγοντα αποτελεί η αξιολόγηση με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας με τους αξιολογούμενους. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη. Μέσα από την εργασία τους αναδεικνύεται ο ρόλος της αξιολόγησης του μαθητή σαν εργαλείο εκπαιδευτικού μετασχηματισμού.

Οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2015:29), αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση ασκεί ορισμένες λειτουργίες πολύ σημαντικές για το σχολείο αλλά και για την κοινωνία, όπως είναι η ανατροφοδότηση μέσω της οποίας αυξάνονται οι πιθανότητες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας. Ο ίδιος ο μαθητής ενημερώνεται για την πρόοδο, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, και μαζί με αυτόν και οι γονείς του ώστε να μπορούν να βοηθήσουν. Ενημερώνεται επίσης ο εκπαιδευτικός και προσπαθεί να διατηρήσει ότι κάνει σωστά, ή να βελτιώσει ότι δεν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Εκτός από την ανατροφοδότηση, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, και κυρίως η βαθμολόγηση, πιστεύεται ότι λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης, δεδομένου ότι μία επιβεβαίωση της επιτυχίας της διδασκαλίας ή ένας καλός βαθμός, αποτελεί θετική ενίσχυση η οποία αυξάνει τις πιθανότητες επανάληψης της συγκεκριμένης μορφής συμπεριφοράς. Είναι ευνόητο βέβαια, ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η βαθμολογία παίζουν αυτόν τον ρόλο κυρίως όταν οι μαθητές μαθαίνουν για να αποσπάσουν τον έπαινο και την ανταμοιβή του εκπαιδευτικού, όταν δηλαδή στηρίζουν τη μάθηση σε εξωτερικά κίνητρα. Βέβαια, σκοπός του σχολείου είναι να στηρίζει τη μάθηση σε εσωτερικά κίνητρα. Στο βαθμό λοιπόν κατά τον οποίο το σχολείο χρησιμοποιεί την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τη βαθμολογία ως αφετηρία για τη μετάβαση από τα εξωτερικά στα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, είναι και η λειτουργία αυτή πολύ σημαντική. Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η βαθμολογία έχουν πολύ μεγάλη σημασία για το μαθητή, επειδή καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική του θέση. Αποτελεί λοιπόν γεγονός ότι οι σχολικές επιδόσεις εξασφαλίζουν στο μαθητή το δικαίωμα φοίτησης σε ανώτερες τάξεις και βαθμίδες της εκπαίδευσης και κυρίως το δικαίωμα πανεπιστημιακών σπουδών, οι οποίες διευρύνουν τις επαγγελματικές αλλά και τις κοινωνικές ευκαιρίες και προοπτικές γενικότερα.

Στον Κασσωτάκη (2013), αναφέρεται ότι η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας έδωσε τεράστια σπουδαιότητα στην ιεραρχία της μόρφωσης. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να έχει ως μοναδικό του σκοπό τη διάδοση γενικής κουλτούρας, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών έρχεται στα σχολεία ζητώντας να αποκτήσει τα μέσα εισόδου σε μία επαγγελματική δραστηριότητα υψηλής μόρφωσης. Σε ένα τέτοιο σύστημα, η απλή διάρκεια παραμονής στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν μπορεί να αποτελεί εγγύηση για τη μόρφωση που πραγματικά απέκτησε ο καθένας. Το σχολείο, για τους λόγους αυτούς, δεν μπορεί να

απαρνηθεί τις ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευομένων, αφού τις απαιτεί και τις επιβάλλει η ίδια η κοινωνία. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη από μία μέθοδο, που θα ελέγχει αποτελεσματικά αν τα άτομα στα οποία η κοινωνία εμπιστεύεται την δύναμη που η επιστήμη και η τεχνολογία έχει εφοδιάσει, έχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να τη χρησιμοποιήσουν σωστά. Η μέθοδος αυτή είναι το σύστημα της αξιολόγησης που εφαρμόζεται στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς και η θεσμοθέτηση διπλωμάτων και πτυχίων τα οποία έχουν θέση αποδεικτικών στοιχείων της καταλληλότητας των κατόχων τους (Reuchlin, 1974).

Ο Κασσωτάκης αναφέρει κάποιους παιδαγωγικούς λόγους που καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση όπως:

- η αξιολόγηση παρέχει ενημέρωση στον μαθητή σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπαθειών του και έτσι γνωρίζει εάν θα πρέπει να εντείνει τις προσπάθειές του για να βελτιωθεί,
- η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας μπορεί να έχει ισχυρές θετικές επιδράσεις στη μάθηση των διδασκόμενων, στα κίνητρα τους και στην αυτοαντίληψή τους ως προς τη σχολική μάθηση (Bloom, 1969),
- μέσα από μία ουσιαστική διαδικασία αξιολόγησης, οι μαθητές αποκτούν αυτογνωσία σχετικά με το επίπεδο των ικανοτήτων τους, και αυτό τους επηρεάζει σημαντικά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος,
- οι διδάσκοντες, με τη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών, αποτιμούν τα αποτελέσματα των δικών τους προσπαθειών, ελέγχουν την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζουν και των μέσων που χρησιμοποιούν, και προβαίνουν, εάν είναι αναγκαίο, στις απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές. Έτσι, διαμορφώνεται ένα σύστημα διαρκούς βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας, που έχει ως στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της (Davies, 1973),
- η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι αναγκαία και για την ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων τους, μέσω της οποίας ενισχύεται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας,
- τέλος μέσω μιας αντικειμενικής, έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο και οι ίδιοι οι

εκπαιδευτικοί. Επίσης, αντλούνται σημαντικά στοιχεία σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και τα λοιπά διδακτικά μέσα. Έτσι μπορούν να γίνουν οι κατάλληλες διορθωτικές παρεμβάσεις.

Ο Δημητρόπουλος (1989:23), παρουσιάζει ομαδοποιημένα κάποια επιχειρήματα υπέρ της σχολικής αξιολόγησης κατά ομάδες ατόμων προς τα οποία απευθύνονται τα αποτελέσματα, ή δέχονται την ανατροφοδότηση από την αξιολόγηση και αξιοποιούν τα αποτελέσματα της.

α. η σκοπιά των μαθητών

Ο μαθητής έχει ανάγκη σε κάθε βήμα της προσπάθειάς του να διαπιστώνει την πρόοδό του, και έτσι μπορεί να τροποποιήσει την προσπάθειά του για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Η αξιολόγηση απονέμει δικαιοσύνη στους μαθητές επιβραβεύοντας εκείνους που κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια.

Ο μαθητής μέσα από τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης, *«αποκτά αυτογνωσία και αυτοαντίληψη, στοιχεία απαραίτητα για τον μελλοντικό του προγραμματισμό και τη λήψη σοβαρών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων»*.

β. η σκοπιά του σχολείου

Το σχολείο θεωρείται ένας φορέας που διευκολύνει τους μαθητές να προσαρμοστούν και να ενταχθούν ευκολότερα στο κοινωνικό σύνολο ανταποκρινόμενοι με επιτυχία στις απαιτήσεις του. Επειδή η αξιολόγηση ούτως ή άλλως υπάρχει ως θεσμός στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, έτσι και το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές εθίζοντάς τους σε αξιολογικές διαδικασίες.

Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα έχουν ανάγκη την ανατροφοδότηση που δίνει η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ώστε να λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το σχολείο έχει ανάγκη την ανατροφοδότηση που δίνει η αξιολόγηση, για να διαπιστώνει ποιοί μαθητές παρουσιάζουν αδυναμία σε κάποιες περιοχές γνώσης, ώστε να λαμβάνονται τα κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα για τη βελτίωσή τους.

γ. η σκοπιά των γονέων

Οι γονείς έχουν δικαίωμα στην πληροφόρηση σχετικά με τα αποτελέσματα της προσπάθειας των παιδιών τους για τον *«προγραμματισμό σε σχέση με τις μελλοντικές επιδιώξεις τους, αλλά και για την ίδια την πληροφόρηση»* των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των παιδιών τους.

«Η επίδοση των μαθητών έχει αναμφισβήτητη προγνωστική αξία», μέσω της οποίας οι μαθητές και οι γονείς τους ωφελούνται γνωρίζοντας τις δυνατότητες, για μελλοντική αξιοποίησή τους.

Οι γονείς, σαν φορολογούμενοι πολίτες, ενδιαφέρονται άμεσα για την αξιολόγηση της προσπάθειας που καταβάλλεται στο σχολείο και για την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τις απαιτήσεις της κοινωνίας.

δ. η σκοπιά του κοινωνικού συστήματος

Κάθε κοινωνία χρησιμοποιεί κάποια μεθοδολογία για να εξασφαλίσει την αξιοκρατική μεταχείριση των μελών της και η σχολική αξιολόγηση είναι μία αρχή αυτής της μεθοδολογίας.

Το κοινωνικό σύστημα αξιοποιεί τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης για επιλογή, η οποία μπορεί να είναι εκπαιδευτική, επαγγελματική ή απλά κοινωνική. Μέσα από αυτή την επιλογή, η κοινωνία φροντίζει να αξιοποιήσει καλύτερα το υπάρχον δυναμικό της σύμφωνα με τις ικανότητές του, να διευκολύνει τη βελτίωση του δυναμικού που έχει ανάγκη για μεγαλύτερη βοήθεια, ή να λάβει διάφορα μέτρα υπέρ των αδυνάτων μελών της.

Ο Δημητρόπουλος καταλήγει συμπερασματικά λέγοντας ότι *«η λύση του προβλήματος της σχολικής αξιολόγησης δεν βρίσκεται στον εξοβελισμό της αλλά στην επιστημονικοποίησή της, και αυτό σημαίνει εμπειρική μελέτη των παραμέτρων της πραγματικότητας που σχετίζονται με την αξιολόγηση, κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη θεωρία και μεθοδολογία αξιολόγησης, καθιέρωση ιδιαίτερου μαθήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε όλα τα ιδρύματα βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, και λήψη ανάλογων νομοθετικών μέτρων»*.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μορφές, τεχνικές και μέσα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

4.1 Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Σύμφωνα με τους Καψάλη - Χανιωτάκη (2015:43), «η αξιολόγηση αποτελεί έναν από τους τρεις βασικούς κρίκους της διδακτικής διαδικασίας», που είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η εκτέλεσή της και η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Κύρια πρόθεση του κάθε εκπαιδευτικού είναι η αποτελεσματικότητα της μάθησης του μαθητή. Συγχρόνως με τον σχεδιασμό και την ενασχόληση με τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, που στόχο έχουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ασχοληθεί και με το σχεδιασμό της αξιολόγησης, η οποία θα τον βοηθήσει ανατροφοδοτικά στοχεύοντας στη ζητούμενη αποτελεσματικότητα. Στον παρακάτω πίνακα 4.1 φαίνεται η σχέση διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Πίνακας 4.1: Σχέση διδασκαλίας και αξιολόγησης

Διδασκαλία	Αξιολόγηση
Η διδασκαλία είναι αποτελεσματική, όταν	Η αξιολόγηση είναι αποτελεσματική, όταν
1. Είναι σαφώς διατυπωμένοι οι στόχοι της	1. Είναι σχεδιασμένη να αξιολογήσει σαφώς διατυπωμένους στόχους
2. Οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας συμφωνούν με τους επιδιωκόμενους στόχους	2. Η φύση και η λειτουργία της αξιολόγησης παρουσιάζουν συμβατότητα με τους αξιολογούμενους στόχους
3. Η διδασκαλία σχεδιάζεται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών	3. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και είναι για όλους δίκαιη

4. Οι σχετικές με τη διδασκαλία αποφάσεις στηρίζονται σε πληροφορίες που είναι λογικές, έγκυρες και αξιόπιστες	4. Η αξιολόγηση εξασφαλίζει πληροφορίες που είναι λογικές, έγκυρες και αξιόπιστες
5. Οι μαθητές ενημερώνονται περιοδικά για την πρόδό τους	5. Λαμβάνεται πρόνοια ώστε να δίνεται εγκαίρως ανατροφοδότηση τους μαθητές
6. Εξασφαλίζονται διορθωτικά μέτρα για τους μαθητές οι οποίοι δεν επιτυγχάνουν τους στόχους διδασκαλίας	6. Η αξιολόγηση αποκαλύπτει κενά και αδυναμίες ορισμένων μαθητών
7. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ελέγχεται περιοδικά και επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι της, όταν απαιτείται	7. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εξασφαλίζουν πληροφορίες χρήσιμες για τον έλεγχο της καταλληλότητας στόχων, μεθόδων και μέσων διδασκαλίας

Πηγή: Gronlund, (2006),4, (όπως αναφ. στο: Καψάλη - Χανιωτάκη (2015:43))

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), «*ύψιστος προσανατολισμός του σχολείου είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Σύμφωνα με την αποστολή αυτή και την παιδαγωγική διάσταση της σχολικής επίδοσης, παρέχεται η δυνατότητα για συγκεκριμενοποίηση του παιδαγωγικού περιεχομένου της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή*». Η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή από μεθοδολογική και παιδαγωγική σκοπιά μπορεί να διαμορφωθεί και να παρουσιαστεί σε πέντε στάδια, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας 4.2.

Πίνακας 4.2: Στάδια αξιολόγησης μαθητή από μεθοδολογική και παιδαγωγική σκοπιά

1ο στάδιο	Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης Δηλαδή, τι επιδιώκω στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία (Θέμα γνωστικού αντικειμένου, γενικοί και ειδικοί στόχοι).
2ο	Επιλογή της τεχνικής

στάδιο	Δηλαδή, επιλογή του εργαλείου της αξιολόγησης με το οποίο θα συλλέξω τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μή των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (γραπτές, προφορικές εξετάσεις, παρατήρηση, ρουμπρίκα, κ.λπ.).
3ο στάδιο	Ερμηνεία των πληροφοριών Δηλαδή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών σε σχέση με τον διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης (μαθησιακοί στόχοι ατομική επίδοση).
4ο στάδιο	Αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης Δηλαδή, με ποιοτικά και ποσοτικά μέσα (με προφορικό ή γραπτό τρόπο, περιγραφική αξιολόγηση, βαθμολογία, χαρακτηρισμοί).
5ο στάδιο	Ανατροφοδότηση Λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών - παιδαγωγικών μέτρων

Πηγή: Κωνσταντίνου (2000:49)

Ο Δημητρόπουλος (1989), υποστηρίζει με σθένος ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαδικασία δυναμική, δηλαδή συνεχής και εξελίξιμη, *«να χαρακτηρίζεται από ευκαμψία και προσαρμοστικότητα ανάλογα με τις κατά περίπτωση ανάγκες αξιολόγησης, να είναι προσανατολισμένη προς τον στόχο»*. Σημαντικό χαρακτηριστικό της δυναμικής αξιολόγησης είναι ο ενεργός ρόλος του μαθητή ο οποίος πρέπει να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο. Βαρύνουσας σημασίας είναι η πρόταση του Δημητρόπουλου σχετικά με το ότι η δυναμική αξιολόγηση πρέπει να *«διευκολύνει την εξασφάλιση της επιτυχίας»*, και να βασίζεται στην θεώρηση της εκπαίδευσης σαν ένα σύστημα με τις βασικές λειτουργίες του οι οποίες είναι: η είσοδος, η επεξεργασία, η έξοδος, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση.

Το σύστημα λειτουργεί μέσα σε ένα περιβάλλον με πολλές διαστάσεις όπως κοινωνικές, οικονομικές, φυσικές, πολιτιστικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές, επαγγελματικές. Από το περιβάλλον αυτό προέρχονται όλα τα δεδομένα που *«αποτελούν την είσοδο στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και ο μαθητής, ο οποίος θεωρείται ότι βρίσκεται σε κάποιο συγκεκριμένο εξελικτικό επίπεδο»*.

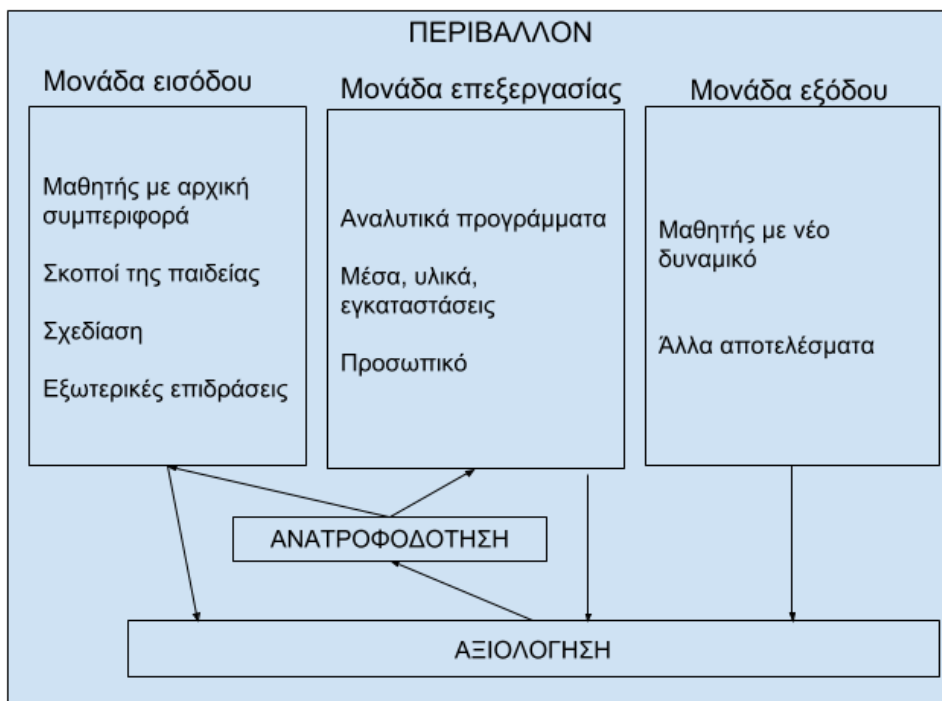
Μονάδα επεξεργασίας είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με όλα τα δεδομένα που το συνθέτουν. Τέτοια δεδομένα είναι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό κάθε φύσης, τα εποπτικά μέσα και υλικά, και το προσωπικό.

«Το κύριο προϊόν της εκπαιδευτικής παραγωγικής διαδικασίας είναι ο μαθητής, αλλά σε κατάσταση τελείως διαφορετική από την κατάσταση της εισόδου». Αυτό συμβαίνει γιατί έχουν μεσολαβήσει η επίδραση του σχολείου και το περιβάλλον του. Η ψυχολογία της συμπεριφοράς θεωρεί ότι στην έξοδο έχει προκύψει αλλαγή συμπεριφοράς του μαθητή. Ο Δημητρόπουλος επίσης θεωρεί ότι στην έξοδο υπάρχουν και άλλες επιδράσεις που έχει η παιδεία στην κοινωνία, όπως οι αλλαγές στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στους πολίτες, στα οικονομικά και πολιτιστικά συστήματα κ.λπ..

Με τη λειτουργία της αξιολόγησης ελέγχεται αν υλοποιούνται οι σκοποί που είχαν τεθεί, αν στη μονάδα επεξεργασίας επιτελούνται όσα είχαν προγραμματιστεί. Με έμφαση σημειώνει ο Δημητρόπουλος ότι, το *«σύστημα πρέπει να χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση για να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και στη συνέχεια να διαμορφώνει την εξέλιξη»*, έτσι ώστε να εξασφαλίσει το επιτυχές αποτέλεσμα.

Φαίνεται από τα παραπάνω, ότι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του συστήματος είναι η δυνατότητα αυτοδιόρθωσης της εκπαιδευτικής λειτουργίας μέσω της αξιολόγησης, η οποία είναι ένα εγγενές μέρος της όλης εκπαιδευτικής λειτουργίας.

«Η λειτουργία της αξιολόγησης δεν θα είχε λόγο ύπαρξης, αν δεν ακολουθούσε η λειτουργία της ανατροφοδότησης μέσω της οποίας παρέχονται στοιχεία που θα διευκολύνουν τη λειτουργία των διορθωτικών μηχανισμών». Δηλαδή τη λήψη μέτρων για να εξασφαλιστεί η σωστή πορεία, ή για να βελτιωθεί η σχέση εισόδου-εξόδου. Στην παιδεία, τέτοια μέτρα μπορεί να είναι η αλλαγή παιδαγωγικών σκοπών, η βελτίωση των εποπτικών μέσων, η τροποποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας, ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών, η επιμόρφωση του προσωπικού κ.λπ. Στο σχήμα 4.1 φαίνεται μια απλοποιημένη μορφή που προτείνει ο Δημητρόπουλος για την Ελληνική εκπαίδευση:



Σχήμα 4.1: Ένα «Σύστημα» για την Ελληνική εκπαίδευση

Πηγή: Δημητρόπουλος (1989:16)

Ο Κασσωτάκης (2013), αναφέρει ότι η συνεχής αξιολόγηση συμβαίνει παράλληλα με την εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας, ενσωματώνεται με αυτήν και αποτελεί ουσιαστικό της στοιχείο. Έτσι ελαχιστοποιείται ο παράγοντας τύχη, και «η αξιολόγηση είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας συνεχούς παρακολούθησης και αδιάκοπου ελέγχου της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων». Εκτός από την αντικειμενικότερη κρίση που μπορεί να εκφράσει ο εκπαιδευτικός μέσω της συνεχούς αξιολογικής διαδικασίας, υπάρχει ακόμα μία πολύ σημαντική υπηρεσία που προσφέρει η συνεχής αξιολόγηση σε αυτόν: του προσφέρει την δυνατότητα να αντιλαμβάνεται εγκαίρως τις αδυναμίες των μαθητών του, να εντοπίζει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν, και στη συνέχεια να κάνει τροποποιήσεις και να μεταβάλλει την διδακτική διαδικασία ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα.

Η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015), αναφέρει ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μία διαδικασία που μπορεί να γίνει σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής πράξης, και εξαρτάται από τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός. Λειτουργεί μάλιστα ανατροφοδοτικά με στόχο τη βελτίωση της μαθητικής πορείας, και αφορά την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή όταν δεν αποσκοπεί στη μέτρηση της

επίδοσης. Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει από την συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αν έχουν πετύχει οι στόχοι της διδασκαλίας ή αν απαιτείται αναπροσαρμογή και βελτίωση.

Ο Κασσωτάκης (2013), θεωρεί πιο δόκιμη την διάκριση των μορφών της αξιολόγησης στους εξής τρεις τύπους:

1. την αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση
2. την διαμορφωτική αξιολόγηση και
3. την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση

Η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015:67), αναφέρει έναν επιπλέον 4ο τύπο αξιολόγησης, την:

4. μετα-αξιολόγηση

4.1.1 Αρχική - διαγνωστική αξιολόγηση

Στον Κασσωτάκη (2013), αναφέρεται ότι *«αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση είναι η συγκέντρωση και ερμηνεία πληροφοριών για τους μαθητές, που γίνεται κατά την έναρξη μιας εκπαιδευτικής περιόδου ή διδακτικής δραστηριότητας, και αφορά κυρίως στους μαθητές για τους οποίους ο διδάσκων δεν διαθέτει επαρκείς πληροφορίες. Αποσκοπεί δε στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα η οργάνωση της διδασκαλίας»*. Η αρχική αξιολόγηση απαντά στο ερώτημα: από που ξεκινώ; Στην αξιολόγηση αυτή μπορούν να ενταχθούν η συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από συναδέλφους τους οι οποίοι γνωρίζουν τους μαθητές από προηγούμενα χρόνια, η μελέτη παλαιότερων επιδόσεων των μαθητών ή χαρακτηρισμών σχετικών με τις επιδόσεις τους, η εξέταση του φακέλου εργασιών των μαθητών, εάν τηρούνται τέτοιου είδους φάκελοι.

Η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015), αναφέρει ότι *«η αρχική αξιολόγηση, η οποία είναι καθαρά διερευνητική»* και πραγματοποιείται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, εξυπηρετεί για να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός άποψη για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών της τάξης του, ώστε να θέσει τους στόχους της διδακτικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2015), ο εκπαιδευτικός για να σχεδιάσει και να εκτελέσει τη διδασκαλία του απαιτείται να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

1. Σε ποιον βαθμό κατέχουν οι μαθητές τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για να ξεκινήσει η διδασκαλία;
2. Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν κατακτήσει ήδη τους στόχους που επιδιώκει η διδασκαλία;

Για να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα, συνήθως στο ξεκίνημα ενός προγράμματος ή μιας ενότητας διδασκαλίας, γίνονται κάποιες προκαταρκτικές εξετάσεις οι οποίες διερευνούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών, οι οποίες απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων της σχεδιαζόμενης διδασκαλίας.

Το δεύτερο ερώτημα *«απαντάται συνήθως με μία εξέταση κατάταξης, η οποία καλύπτει τους προσδοκώμενους στόχους της σχεδιαζόμενης διδασκαλίας»*. Αυτό συμβαίνει έτσι ώστε να ελεγχθεί αν οι μαθητές έχουν κατακτήσει ήδη ένα μέρος του υλικού που σχεδιάζεται να ενταχθεί στη διδασκαλία. Αν οι μαθητές κατέχουν ένα μέρος του υλικού τότε γίνεται αναπροσαρμογή του υλικού και του σχεδιασμού της διδασκαλίας.

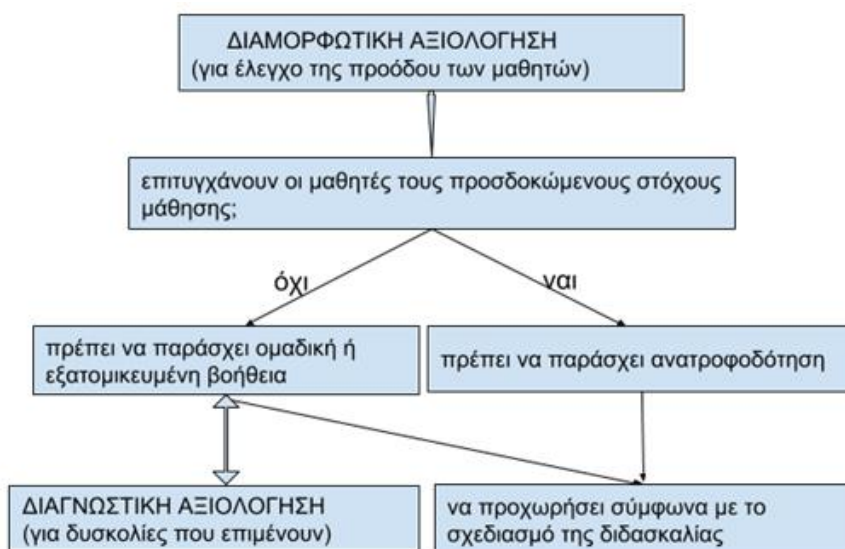
4.1.2 Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015:69), αναφέρει ότι ο τύπος αυτός της αξιολόγησης υλοποιείται καθημερινά παρατηρώντας την επίδοση και την εξέλιξη του μαθητή. *«Στη διαμορφωτική αξιολόγηση καθορίζεται τι πρέπει να αντικατασταθεί και να διορθωθεί στη διδασκαλία, με σκοπό αντισταθμιστικό, για να κατακτήσουν οι μαθητές τους διδακτικούς στόχους»*. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι σημαντική, γιατί μέσω αυτής διαπιστώνουν και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί την πρόοδο της διδακτικής διαδικασίας, και μπορούν να επισημάνουν αδυναμίες που επιδέχονται βελτίωση ώστε η διαδικασία να είναι περισσότερο αποτελεσματική.

Οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2015), εκφράζουν την άποψη ότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, *«το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στην πρόοδο της μάθησης που παρουσιάζουν οι μαθητές»*, για αυτό χρειάζεται να απαντήσει σε δύο ερωτήματα:

1. σε ποιές περιοχές παρουσιάζουν οι μαθητές ικανοποιητική πρόοδο και σε ποιές χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια και
2. ποιοί μαθητές έχουν σοβαρά προβλήματα μάθησης ώστε να χρειάζονται ειδική ενισχυτική βοήθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μία αξιολόγηση συνεχής και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γενικής πορείας της διδασκαλίας. Πολλές φορές «έχει τη μορφή άτυπης παρακολούθησης και παρατήρησης των μαθητών» από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και με βάση τα αποτελέσματά της ο εκπαιδευτικός αποφασίζει τη μετάβαση της τάξης στην επόμενη ενότητα, την παραμονή σε περιοχές που δεν κατακτήθηκαν ικανοποιητικά ή την εφαρμογή διαφόρων αντισταθμιστικών μέτρων για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προέκυψαν. «Κρατάει λοιπόν τον εκπαιδευτικό σε εγρήγορση», ώστε να χρησιμοποιεί τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης για τους μαθητές. Όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι κάποιος μαθητής εξακολουθεί να έχει προβλήματα, παρά τα αντισταθμιστικά μέτρα που έχει λάβει, τότε χρειάζεται «πιο ενδελεχής έρευνα και μελέτη των δυσκολιών μάθησης του συγκεκριμένου μαθητή. Σε αυτή την περίπτωση η διαμορφωτική αξιολόγηση περιέχει μία εξατομικευμένη διαγνωστική αξιολόγηση». Στο παρακάτω σχήμα 4.2 αποδίδεται η πορεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης:



Σχήμα 4.2: Η σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη διδασκαλία
 Πηγή: Gronlund, (2006), (όπως αναφ. στο: Καψάλη - Χανιωτάκη (2015:49))

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013), η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής ορισμένου προγράμματος, για αυτό «λέγεται και ενδιάμεση ή σταδιακή ή συντρέχουσα». Έχει ενημερωτικό κυρίως χαρακτήρα, και επιδιώκει να ελέγξει την πορεία των μαθητών σχετικά με την

κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Μέσω του ελέγχου που ασκεί, εξάγονται πληροφορίες αναγκαίες για την τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας, έτσι ώστε να επιτευχθεί η κατάκτηση των επιθυμητών στόχων. Η ανατροφοδότηση που δίνει, αποτελεί την κύρια λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία θεωρείται, από παιδαγωγική άποψη, ως η πιο σημαντική πτυχή της αξιολόγησης των μαθητών. Θεωρείται το πιο αποτελεσματικό μέσο για τη βελτίωση της επίδοσης των διδασκόμενων (William & Leahy, 2007). Πρέπει να τονιστεί, αναφέρει ο Κασσωτάκης, ότι *«στις αρχικές προσεγγίσεις της έννοιας της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η ανατροφοδότηση αναφερόταν κυρίως στην αναμόρφωση ενεργειών που αφορούσαν τους διδάσκοντες»*. Η νέα όμως προσέγγιση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, θεωρεί ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται έτσι ώστε να ενεργοποιούνται και οι μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο ο διδάσκων βελτιώνει τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί, στηριζόμενος στην ενδιάμεση αξιολόγηση, αλλά και *«οι μαθητές αποκτούν συνείδηση του επιπέδου στο οποίο βρίσκονται και εκείνου στο οποίο προσδοκούν να φτάσουν»*. Ο Κασσωτάκης αναφέρεται επίσης στις προτάσεις που διαμόρφωσε η ομάδα για τη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης στο Ηνωμένο Βασίλειο (Assessment Reform Group, U.K., 2002), που αφορούν την ενίσχυση της μάθησης μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Τις προτάσεις αυτές έχει αποδώσει στην Ελληνική γλώσσα ο Βλάχος

<http://users.otenet.gr/~givla1/10principles.htm>) όπως καταγράφεται στον πίνακα 4.3:

Πίνακας 4.3: Η συντρέχουσα αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση.

10 προτάσεις της ομάδας για την μεταρρύθμιση της αξιολόγησης

<p>Η διαδικασία της συντρέχουσας αξιολόγησης πρέπει να αναζητά και επεξεργάζεται δεδομένα για να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητευόμενους και τους δασκάλους τους προκειμένου να προσδιοριστεί το που βρίσκονται οι μαθητευόμενοι, που πρέπει να φτάσουν και τον καλύτερο τρόπο για να το πετύχουν.</p>	
<p>1. Είναι μέρος του ενεργού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού</p>	<p>Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει διαδικασίες αξιολόγησης από τις οποίες, τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητευόμενοι, θα αποκτήσουν και θα χρησιμοποιήσουν πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Οι διαδικασίες αυτές πρέπει να είναι ικανές να μπορούν να συμπεριλάβουν τόσο την αρχική γνώση όσο και αυτήν που προκύπτει κατά τη διαδικασία. Ο σχεδιασμός πρέπει να περιλαμβάνει στρατηγικές που να καθιστούν σίγουρο ότι οι μαθητευόμενοι θα κατανοήσουν τους στόχους που πρέπει να επιδιώξουν και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της εργασίας τους. Πρέπει να συμπεριλαμβάνει το πώς θα ανατροφοδοτηθούν τα αποτελέσματα στους μαθητευόμενους, το πώς θα αξιολογηθούν και το πώς θα βοηθηθούν για να προοδεύσουν.</p>
<p>2. Εστιάζει στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητευόμενοι</p>	<p>Ο τρόπος που συντελείται η μάθηση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης και κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Οι μαθητευόμενοι πρέπει να ενημερώνονται τόσο για το πώς πρέπει να μελετούν όσο και για το τι έμαθαν.</p>

<p>3. Είναι κεντρικό στοιχείο της καθημερινής δραστηριότητας στην σχολική τάξη.</p>	<p>Μεγάλο μέρος των διαδραματιζόμενων στη σχολική τάξη μπορεί να περιγραφεί ως αξιολόγηση. Ερωτήσεις, ασκήσεις, εργασίες, κλπ παρακινούν τους μαθητευόμενους να εκθέσουν τις γνώσεις τους, να αποκαλύψουν το βαθμό που κατανοούν, ή να χρησιμοποιήσουν διάφορες δεξιότητες. Αυτό που λένε ή αυτό που κάνουν παρατηρείται, κρίνεται και χρησιμοποιείται για να βοηθηθούν οι μαθητευόμενοι. Ο αναστοχασμός, ο διάλογος, η συζήτηση, και η λήψη αποφάσεων αντικαθιστούν την απλή διόρθωση των σφαλμάτων ή την επαναδιατύπωση του σωστού.</p>
<p>4. Είναι σημαντικό επαγγελματικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επαγγελματική γνώση και δεξιότητες προκειμένου να σχεδιάζουν την αξιολόγηση, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τα στοιχεία που συγκεντρώνουν, να ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευόμενους και να τους βοηθούν ώστε να αυτοαξιολογούνται.</p> <p>Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν και να υποστηριχθούν συστηματικά προκειμένου να αναπτύξουν τις σχετικές δεξιότητες και αποκτήσουν τις αντίστοιχες γνώσεις.</p>
<p>5. Είναι ευαίσθητη και επικοινωνιακή για τους αξιολογούμενους</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις συνέπειες που μπορεί να έχουν τα σχόλιά τους, οι διορθώσεις τους και οι βαθμοί στην αυτοπεποίθηση και την στάση των μαθητών απέναντι στην ίδια την αξιολόγηση και το διδασκόμενο αντικείμενο. Πρέπει να είναι επικοινωνιακή και να τους παρωθεί να συνεχίσουν να εργάζονται. Τα σχόλια, και ειδικά τα αρνητικά, πρέπει να εστιάζονται αποκλειστικά στην εργασία και μη θίγουν την προσωπικότητα του μαθητευόμενου.</p>

<p>6. Καλλιεργεί και αναπτύσσει κίνητρα</p>	<p>Η αξιολόγηση που ενθαρρύνει τη μάθηση προάγει και ενισχύει τα κίνητρα δίνοντας έμφαση στην πρόοδο και τα επιτεύγματα και όχι στις αποτυχίες. Η σύγκριση προς άλλους οι οποίοι είναι πετυχημένοι, είναι απίθανο να καλλιεργήσει κίνητρα. Μάλλον παρακινεί σε παραίτηση από την προσπάθεια και την αποστασιοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία, και ειδικότερα σε μαθήματα όπου κάποιος αισθάνεται ότι δεν είναι πετυχημένος. Τα κίνητρα μπορεί να παραμείνουν ενεργά και να ενισχυθούν με μεθόδους αξιολόγησης που προστατεύουν τους ατομικούς ρυθμούς μάθησης, προσφέρουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και αποτελεσματική ανατροφοδότηση</p>
<p>7. Προάγει την κατανόηση των στόχων και των κριτηρίων με τα οποία θα αξιολογηθεί η επίτευξή τους</p>	<p>Για να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει οι μαθητές να κατανοήσουν το στόχο που καλούνται να πετύχουν και να θέλουν να τον πετύχουν. Η κατανόηση και η αυτοδέσμευση ακολουθούν συνήθως διαδικασίες από τις οποίες οι μαθητευόμενοι συμμετέχουν σε κάποιο βαθμό στην επιλογή των στόχων, στον προσδιορισμό των κριτηρίων που προσδιορίζουν την πρόοδο και την επίτευξη του στόχου. Η ανακοίνωση των κριτηρίων αξιολόγησης περιλαμβάνει την συζήτησή τους με τους μαθητές, παραδείγματα, οδηγίες για το πώς μπορεί κάποιος να ανταποκριθεί με επιτυχία, και την εμπλοκή των μαθητευόμενων σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ή αξιολόγησης από τους συμμαθητές τους.</p>
<p>8. Βοηθάει τους μαθητευόμενους να μάθουν το πώς θα βελτιωθούν.</p>	<p>Οι μαθητευόμενοι χρειάζονται πληροφορίες και καθοδήγηση προκειμένου να σχεδιάσουν την πορεία τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σαφείς στις υποδείξεις τους σχετικά με τα «ισχυρά» σημεία των μαθητευόμενων και τον τρόπο που μπορεί να τα αναπτύξουν ή να τα χρησιμοποιήσουν. Σαφείς πρέπει να είναι και για τα «αδύνατα» σημεία των μαθητευόμενων, τον τρόπο που μπορεί να τα θεραπεύσουν και τις ευκαιρίες που θα τους δώσουν για να βελτιωθούν.</p>

9. Αναπτύσσει την δυνατότητα των μαθητευόμενων για αυτοαξιολόγηση	<p>Κάθε μαθητευόμενος έχει την ικανότητα να αναζητήσει και να αποκτήσει νέες δεξιότητες και γνώσεις. Μπορεί να στοχαστεί για το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτει και να εκτιμήσει τις ενέργειες που πιθανόν χρειάζεται να κάνει. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητευόμενους προκειμένου να στοχάζονται για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους και να σχεδιάζουν τα επόμενα βήματά τους. Θα πρέπει να τους βοηθήσουν να γίνουν υπεύθυνοι για την ίδια τους τη μάθηση.</p>
10. Αναγνωρίζει όλα τα επιτεύγματα των εκπαιδευόμενων	<p>Η αξιολόγηση πρέπει να εμπλουτίζει τις ευκαιρίες που προσφέρονται σε όλους τους μαθητές προκειμένου να δείξουν την αξία τους. Να τους δίνει ευκαιρίες για να το πετύχουν σε όλες τις περιοχές της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και να αποτιμά θετικά όλες τις επιτυχίες τους. Δεν πρέπει να περιορίζεται «στενά» στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.</p>

Πηγή: <http://users.otenet.gr/~givla1/10principles.htm> (Assessment Group, U.K.,(2002), απόδοση στην Ελληνική γλώσσα: Ιωάννης Α. Βλάχος

4.1.3 Τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση

Όπως αναφέρεται στην Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015), η μορφή αυτή αξιολόγησης «είναι η ολοκληρωμένη διαδικασία» η οποία γίνεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς και αξιολογεί την ετήσια πορεία του μαθητή. «Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τόσο την ποιότητα και την ποσότητα της γνώσης, όσο και κατά πόσον υλοποίησε τους στόχους και πέτυχε το διδακτικό του έργο». Είναι η αξιολόγηση η οποία χρησιμοποιείται για την κατάταξη των μαθητών με βάση την επίδοσή τους, για τη χορήγηση τίτλων προαγωγής και απόλυσης προς την επόμενη σχολική βαθμίδα (Χανιωτάκης, 1999).

Ο Κασσωτάκης (2013), καταγράφει την άποψη ότι η αθροιστική αξιολόγηση «είναι η συνολική εκτίμηση του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε, σε σύγκριση με ότι είχε αρχικά καθοριστεί ως τελική επιδίωξη». Έχει διαπιστωτικό χαρακτήρα και πληροφορεί τους εμπλεκόμενους για το επιδιωκόμενο συνολικό αποτέλεσμα.

Θεωρείται ότι «απηχεί παραδοσιακές και συντηρητικές παιδαγωγικές αντιλήψεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση», όμως μπορεί να χρησιμοποιηθεί, σαν ανατροφοδοτική διαδικασία «στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης άλλων ανάλογων μελλοντικών επιχειρημάτων, με στόχο την καλύτερη εφαρμογή τους».

Αυτή η μορφή αξιολόγησης ανταποκρίνεται στο «αίτημα της λογοδοσίας στην κοινωνία των πολιτών», και υπηρετεί περισσότερο από ότι οι υπόλοιπες τη λήψη σημαντικών αποφάσεων για το μέλλον των εκπαιδευομένων (Mc Millan, 2007).

Όπως καταγράφεται στους Καψάλη και Χανιωτάκη (2015), μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μιας μεγάλης διδακτικής ενότητας, ή στο τέλος του σχολικού έτους, ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να γνωρίσει σε ποιο βαθμό πέτυχαν οι μαθητές τους προκαθορισμένους στόχους διδασκαλίας και μάθησης. Για αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός πρέπει να απαντήσει σε δύο ερωτήματα:

1. ποιοί μαθητές οδηγήθηκαν στην κατοχή της διδακτέας ύλης σε βαθμό ώστε να πρέπει να προχωρήσουν στην επόμενη διδακτική ενότητα ή στην επόμενη τάξη και
2. πώς πρέπει να αξιολογηθεί ο κάθε μαθητής.

Όπως φαίνεται, η τελική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για την πιστοποίηση και την βαθμολόγηση. «Παρόλα αυτά σε μία πιο μακροπρόθεσμη προοπτική έχει και χαρακτήρα ανατροφοδοτικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό». Στο παρακάτω διάγραμμα 4.3 φαίνεται η λειτουργία της τελικής αξιολόγησης:



Σχήμα 4.3: Η σημασία της τελικής αξιολόγησης για τη διδασκαλία

Πηγή: Gronlund, (2006), (όπως αναφ. στο: Καψάλη - Χανιωτάκη (2015:52))

4.1.4 Μετα-αξιολόγηση

Όπως αναφέρει η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015), *«η μετα-αξιολόγηση αποσκοπεί σε συζήτηση για να διαπιστωθεί ποιά λάθη έγιναν και πως διορθώθηκαν, πώς διεκπεραιώθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία, τι αποκόμισαν οι μαθητές από αυτή και σε ποιο βαθμό»*. Δηλαδή *«η αξιολόγηση της ίδιας της αξιολόγησης, που επικεντρώνεται κυρίως στην τεχνική, τα κριτήρια και τα όργανα μέτρησης, αποτελεί το περιεχόμενο της μετα-αξιολόγησης»* (Φιλίππου και Καϊλα, 1996).

Ο Κασσωτάκης (2013), φροντίζοντας να ερμηνεύσει τον όρο μετα-αξιολόγηση, αναφέρει ότι ο Scriven (1991) εννοεί την αξιολόγηση της αξιολόγησης, *«τον έλεγχο δηλαδή του βαθμού στον οποίο η αξιολογική διαδικασία πληροί τις προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες για την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων»*. Η μετα-αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας, από τον σχεδιασμό μέχρι την εφαρμογή της.

4.2 Η ερώτηση ως βασικό εργαλείο στη διαδικασία αξιολόγησης

Οι Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. (2017), εκφράζουν την άποψη ότι η ερώτηση αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο σε κάθε αξιολογική διαδικασία μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όλες οι τεχνικές αξιολόγησης, δηλαδή οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, τα τεστ κ.λπ., συγκροτούνται με βάση τις ερωτήσεις, οι οποίες αποβλέπουν τελικά στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας και ειδικότερα της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Για τη σύνταξη των ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητή, και βέβαια την παιδαγωγική μεθοδολογία της αξιολόγησης. Ωστόσο, σε έρευνες αναφορικά με το θέμα, αναδεικνύεται ότι στην οργάνωση της διδασκαλίας, τον πρώτο λόγο έχουν *«οι αποκαλούμενες ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης, εφαρμογής), ενώ πολύ λίγες ερωτήσεις αναφέρονται στην ανάπτυξη των λεγόμενων ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική ικανότητα, δημιουργική σκέψη), δηλαδή σε αναλύσεις, αιτιολογήσεις, συσχετίσεις, διερευνήσεις και αξιολογήσεις»*.

4.3 Οι τεχνικές αξιολόγησης

Οι Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. (2017), λέγοντας τεχνικές αναφέρονται στις «συγκεκριμένες στρατηγικές και πρακτικές αξιολόγησης στην πράξη. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στα μέσα και τον τρόπο ελέγχου επίτευξης των σχεδιασμένων εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων, ή τη χρήση των μέσων μέσω των οποίων συλλέγονται οι πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και την επίδοση του μαθητή. Επειδή η μάθηση είναι σύνθετη διαδικασία και προϊόν της αλληλεπίδρασης πολλών γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, και επιπλέον το πλαίσιο διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας επιδρά τόσο στην ίδια τη μάθηση όσο και στην επίδοση του μαθητή, οι σχετικές θεωρίες επιδίωξαν να αναδείξουν εναλλακτικές διαδικασίες, οι οποίες είτε περιορίζουν την αυστηρή έννοια της ακριβούς μέτρησης είτε ακόμα και αποστασιοποιούνται από αυτήν. Οι νέες τάσεις των θεωρητικών αυτών προσεγγίσεων εμπλέκουν περισσότερο τον μαθητή, και ενισχύουν τη συμμετοχή του τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στην αξιολογική διαδικασία, δίνοντάς του τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Έτσι αναδείχθηκαν τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή οι οποίες καλούνται εναλλακτικές ή αυθεντικές. Στον παρακάτω πίνακα διακρίνονται κάποιες από τις παραδοσιακές και από τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης»:

Πίνακας 4.4: Μορφές τεχνικών αξιολόγησης

Παραδοσιακές	Εναλλακτικές - αυθεντικές
<ul style="list-style-type: none">● Παρατήρηση● Γραπτές εξετάσεις● Προφορικές εξετάσεις● Τεστ	<ul style="list-style-type: none">● Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων● Φάκελος υλικού του μαθητή● Συστηματική παρατήρηση● Αυτοαξιολόγηση● Ετεροαξιολόγηση● Συνθετικές δημιουργικές εργασίες

Πηγή: Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι.,(2017:217)

Οι υποστηρικτές των παραδοσιακών τεχνικών, θεωρούν ότι έχουν το πλεονέκτημα πως, αν και έχουν στο επίκεντρό τους αποκλειστικά τις γνώσεις, γεγονός που «επικρίνεται ως μονόπλευρος προσανατολισμός, ωστόσο, προετοιμάζουν τον μαθητή για την σκληρή κοινωνική πραγματικότητα, προβαίνουν σε διάγνωση των ικανότερων, και με την έννοια αυτή προάγουν την κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη». Σε σχέση με τις εναλλακτικές-αυθεντικές τεχνικές, υποστηρίζεται ότι «γεφυρώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με την αξιολόγηση, καταγράφουν όλες τις πτυχές της μαθησιακής προσπάθειας και επομένως είναι μαθητοκεντρικές». Ωστόσο, εμφανίζουν πρακτικές δυσκολίες, και η χρήση τους απαιτεί περισσότερο χρόνο.

Συνεχίζοντας θα παρουσιαστούν παραδοσιακές καθώς και εναλλακτικές-αυθεντικές ή σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης, με τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

4.3.1 Οι γραπτές εξετάσεις

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν μία αρκετά παλιά και ιδιαίτερα διαδεδομένη διεθνώς τεχνική στη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Έχουν συνδεθεί με διάφορες λειτουργίες, όπως ο έλεγχος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, ή διαδικασία επαγγελματικής και κοινωνικής επιλογής ή ως κίνητρο και έλεγχος για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων. Στην Ελλάδα οι γραπτές εξετάσεις συνιστούν «σχεδόν τον αποκλειστικό μηχανισμό ιεραρχικής ταξινόμησης των μαθητών, και της επιλογής τους για περαιτέρω φοίτηση και επαγγελματική κατάρτιση». Ο θεσμός των εξετάσεων επικρίθηκε ιδιαίτερα από τα φοιτητικά και μαθητικά κινήματα της δεκαετίας του 1960 ως εργαλείο και σύμβολο της εξουσίας, και επιπρόσθετα ως διαδικασία υποκειμενική και αναξιόπιστη. Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών (Φράγκος, 1978· Κασσωτάκης, 1989· Κωνσταντίνου, 2007), γίνεται αναφορά στις επιπτώσεις που έχουν οι εξετάσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών, και συνολικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Παραδοσιακός τρόπος εξέτασης θεωρείται εκείνος, που σαν κυρίαρχα γνωρίσματα έχει:

1. τη χρήση ερωτήσεων ανάπτυξης ενός θέματος ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο εξέτασης της επίδοσης των μαθητών,

2. τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη στείρα απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια και
3. τη συχνή χρήση μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων

Κύριος στόχος του παραδοσιακού τρόπου γραπτής εξέτασης είναι η ανάκληση των γνώσεων του μαθητή (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2015).

Ο θεσμός των εξετάσεων εξακολουθεί να παίζει κυρίαρχο ρόλο στη σχολική πραγματικότητα, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επισημαίνεται ότι οι αμφισβητήσεις και οι προβληματισμοί που αφορούν το θεσμό των εξετάσεων, έχουν κατά κύριο λόγο σαν σημεία αναφοράς τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διεξάγονται οι εξετάσεις, και τους στόχους που τίθενται.

4.3.2 Οι προφορικές εξετάσεις

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), οι προφορικές εξετάσεις διεξάγονται είτε με τη μορφή «*τυπικών δοκιμασιών*» όπως είναι οι τελικές, απολυτήριες, εισαγωγικές εξετάσεις είτε ως «*άτυπες διαδικασίες*» κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Τυπική προφορική εξέταση θεωρείται η τεχνική αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί και οργανωθεί εκ των προτέρων, γίνεται ενώπιον ενός ή περισσότερων εξεταστών και μπορεί να αντικαταστήσει μία γραπτή εξέταση. Άτυπη προφορική εξέταση θεωρείται η τεχνική αξιολόγησης που διεξάγεται στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, και εμφανίζεται με δύο διαφορετικές μορφές συνήθως:

Η μία μορφή χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη γιατί ο εκπαιδευτικός εξετάζει απροειδοποίητα συγκεκριμένους μαθητές σε καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα, και η άλλη μορφή παρουσιάζεται σαν ανοιχτή διαδικασία η οποία εντάσσεται στην καθημερινή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, και γενικότερα στο πλαίσιο συνεργασίας τους μέσα στην τάξη. Κατά τη διαδικασία της άτυπης προφορικής εξέτασης, ο εκπαιδευτικός «*παρατηρεί συστηματικά όλες τις πτυχές που προσδιορίζουν το είδος της συμμετοχής και των δραστηριοτήτων του μαθητή, αξιολογώντας το σύνολο των επιδόσεων του, αλλά παράλληλα αξιολογώντας και την διαδικασία μάθησης και την επίτευξη των στόχων της*». Το κατά πόσο ένας μαθητής

συμμετέχει στην προφορική επικοινωνία, είναι κάτι το οποίο σχετίζεται με την προσωπικότητά του, την αυτοαντίληψή του, το ενδιαφέρον του για το αντικείμενο συζήτησης, την σωματική και συναισθηματική διάθεση της περίπτωσης, την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την *«μαθησιακή χωροχρονική περίσταση»*. Η ποιότητα της προφορικής συμμετοχής και επίδοσης, εξαρτάται από τις ικανότητες προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, αντίληψης, πρόσληψης, από το γνωστικό επίπεδο και από την ικανότητα χρήσης του προφορικού λόγου του μαθητή. Οι προαναφερθέντες παράγοντες καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο να αξιολογηθεί η προφορική εξέταση με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Παρόλο που η προφορική εξέταση ως διαδικασία αξιολόγησης παρουσιάζει αυτές τις δυσκολίες, και επιπλέον έχει ως σημείο αναφοράς της ικανότητες του μαθητή που σχετίζονται με την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης, και όχι ευρύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις ικανότητες αντίληψης, παραγωγής, σκέψης, δημιουργίας, συνεργασίας ή αυτενέργειας του μαθητή, *«παρέχει τις δυνατότητες συμμετοχής δραστηριοποίησης, ενίσχυσης και ενθάρρυνσης του μαθητή, και επομένως αναβάθμισης και βελτίωσης της επίδοσής του»*. Όπως φαίνεται, η προφορική εξέταση καθίσταται μία *«άμεση και δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, γεγονός που θα πρέπει να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά προς όφελος του μαθητή και των διαδικασιών μάθησης και διαπαιδαγώγησης»*. Αυτό προϋποθέτει σαφή παιδαγωγικό προσδιορισμό των απαιτήσεων, των κριτηρίων, και των στόχων εξέτασης από την πλευρά του αξιολογητή και ευρύτερα του σχολείου.

4.3.3 Τα τεστ

Ήδη αναφέρθηκε, ότι ο δείκτης ποιότητας ενός αξιολογικού εργαλείου (τεχνικής) εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο είναι έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό. Τα τεστ θεωρείται ότι βρίσκονται πιο κοντά σε αυτές τις προϋποθέσεις. Κατηγοριοποιούνται σε σταθμισμένα, τα οποία καταρτίζονται συνήθως από ομάδες ειδικών, και τα μη σταθμισμένα, τα οποία κατασκευάζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Το είδος και η ποικιλία των ερωτήσεων στα τεστ *«εξαρτώνται από το αντικείμενο αξιολόγησης, τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, τις ικανότητες και εμπειρίες του κατασκευαστή και τους ευρύτερους και ειδικότερους σκοπούς που επιδιώκονται»*. Κάποια μειονεκτήματα των τεστ είναι ότι στις

απαντήσεις των ερωτήσεων υπεισέρχεται ο παράγοντας τύχη, και στις σύντομες ή μονολεκτικές απαντήσεις δεν ευνοείται η ανάπτυξη του γλωσσικού κώδικα του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000).

4.3.4 Η παρατήρηση

Σχετικά με την παρατήρηση, τονίζεται ότι αποτελεί ποιοτική τεχνική και περιλαμβάνεται στη διαδικασία της δυναμικής αξιολόγησης. Ωστόσο, η τεχνική της παρατήρησης που διεξάγεται σε ανεπίσημο επίπεδο, *«περιορίζεται στην ανοργάνωτη, αυθόρμητη και μη συστηματική καταγραφή των δραστηριοτήτων του μαθητή»*. Για αυτό το λόγο αποκαλείται και απλή παρατήρηση και εντάσσεται στις παραδοσιακές τεχνικές, σε αντιδιαστολή με τη συστηματική παρατήρηση που εντάσσεται στις εναλλακτικές-αυθεντικές τεχνικές (Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου Ι., 2017).

4.3.5 Η συστηματική παρατήρηση

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. (2017), η συστηματική παρατήρηση είναι μία διαδικασία, κατά την οποία *«ένας ασκημένος παρατηρητής παρατηρεί, οργανωμένα και συστηματικά, και καταχωρίζει τις παρατηρήσεις του»* για τα αντικείμενα αξιολόγησης, ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία τους για την εξαγωγή έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών συμπερασμάτων. Χαρακτηριστικά αυτής της διαδικασίας είναι τα εξής:

- Πραγματοποιείται από εκπαιδευμένο άτομο,
- ακολουθεί προσδιορισμένη διαδικασία,
- έχει σαφώς προκαθορισμένους στόχους,
- πραγματοποιείται υπό ελεγχόμενες συνθήκες,
- τα αποτελέσματά της υπόκεινται σε διαδικασίες ελέγχου και επαλήθευσης,
- προβλέπονται τρόποι και μέσα μεθοδευμένης καταχώρησης και αποτύπωσης των παρατηρήσεων (Ντολιοπούλου - Γουργιώτου, 2008).

Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί την πλέον κατάλληλη τεχνική στις περιπτώσεις της ποιοτικής αξιολόγησης, και επίσης απαιτεί ο παρατηρητής να είναι επαρκώς εκπαιδευμένος.

4.3.6 Η Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα)

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. (2017:253), η ρουμπρίκα είναι μία ευέλικτη τεχνική αξιολόγησης, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συλλέξει πληροφορίες από σημαντικές παραμέτρους της μαθησιακής και εργασιακής συμπεριφοράς του μαθητή, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Στη συνέχεια οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιούνται για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Βασικά μέρη μιας ρουμπρίκας είναι τέσσερα:

1. Η κλίμακα η οποία περιλαμβάνει τους βαθμούς που αναλογούν για την αξιολόγηση της δραστηριότητας,
2. η περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης, που περιλαμβάνει παραδείγματα της αναμενόμενης επίδοσης και που διακριτά χαρακτηρίζει το κάθε επίπεδο,
3. τα κριτήρια που περιγράφουν τις παραμέτρους στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν οι επιδόσεις για να θεωρηθούν επιτυχείς και
4. αναμενόμενες γενικές επιδιώξεις οι οποίες και καθορίζουν το βαθμό ανταπόκρισης στα κριτήρια.

4.3.7 Ο φάκελος υλικού του μαθητή

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2015), η αξιολόγηση μέσω ατομικού φακέλου αποτελεί μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, και *«ενδιαφέρεται για τη σταδιακή ανάπτυξη του μαθητή και τις μακροπρόθεσμες επιδόσεις του»*. Είναι *«σχεδιασμένη επιλογή δειγμάτων και επιδόσεων του μαθητή»* η οποία δείχνει ότι έχει επιτύχει ο μαθητής, αλλά και τα βήματα τα οποία ακολούθησε ώστε να φτάσει στο συγκεκριμένο σημείο. Η συλλογή δειγμάτων, αποτελεί το αποτέλεσμα της συνεργασίας του εκπαιδευτικού, του μαθητή και των γονέων του, οι οποίοι αποφασίζουν εκ των προτέρων για το σκοπό του φακέλου, το περιεχόμενο και τα κριτήρια αξιολόγησης. *«Το περιεχόμενο του φακέλου διηγείται την ιστορία των επιτευγμάτων του μαθητή, και επιτρέπει μία πιο ακριβή εικόνα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του, από ότι οι συμβατικές μορφές αξιολόγησης»*.

Το κυριότερο στοιχείο αυτής της μορφής αξιολόγησης, είναι ότι ο φάκελος *«επιτρέπει σε εκπαιδευτικό και μαθητή να αναστοχαστούν σχετικά με την πρόοδο και των δύο, και*

να προσαρμόσουν ανάλογα τις προσπάθειές τους στα πλαίσια της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης» (M. Martinez-Pons, 2001).

Ο Κασσωτάκης (2013), έχει την άποψη ότι με τη χρήση φακέλου εργασιών του μαθητή υπηρετούνται τόσο οι σκοποί της διαμορφωτικής όσο και αυτοί της τελικής αξιολόγησης, και μπορούν να αξιολογούνται όλες οι κατηγορίες εκπαιδευτικών στόχων, που είναι δύσκολο να αξιολογηθούν με άλλα μέσα. Γενική επιδίωξη είναι να παρέχει ο φάκελος συνολική εικόνα της πορείας του μαθητή. Όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης, στη σχετική βιβλιογραφία (Muller, 2011 Linn & Gronlund, 2000 κ.ά.), αναφέρεται ότι η τήρηση του φακέλου μπορεί να γίνεται και για τους εξής λόγους:

- Για να υποστηριχθεί η διδακτική διαδικασία,
- για να επιδειχθούν οι δεξιότητες των μαθητών,
- για να αξιολογηθεί αθροιστικά η επίδοσή τους,
- για να χρησιμοποιηθεί ως βάση τεκμηρίωσης για την ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών,
- για να δώσει πληροφορίες για το συγκεκριμένο μαθητή σε περιπτώσεις που αυτό καθίσταται αναγκαίο.

Όπως αναφέρεται στην Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015), ο φάκελος εργασιών «είναι μία οργανωμένη συλλογή στοιχείων» που συγκεντρώνονται στη διάρκεια του χρόνου, περιλαμβάνει αποδεικτικά στοιχεία που αφορούν σε δεξιότητες και συμπεριφορές του μαθητή. «Συνεισφέρει σε μία ολιστική άποψη για τα επιτεύγματα και την πρόοδο του μαθητή καθώς και για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για την πρόοδό του» (Johnson & Johnson, 2002).

4.3.8 Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (project)

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. (2017), ως project ορίζεται «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συνήθως συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται με βάση προκαθορισμένο σχέδιο, αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας, και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων». Οι ερευνητικές εργασίες:

- Αποτελούν σκόπιμες και μεθοδευμένες μορφές δράσης που οδηγούν στην επίλυση προβλημάτων, στη θεωρητική μελέτη θεμάτων, στην παραγωγή κατασκευών και στη σύνθεση καλλιτεχνικών δημιουργημάτων,
- κινητοποιούν τη συνολική πνευματική εμπλοκή των μαθητών,
- διεξάγονται μέσα σε συλλογικές διαδικασίες,
- αναζητούν τις αναγκαίες πληροφορίες μέσα και έξω από το σχολείο,
- παρέχουν δυνατότητες ελεύθερης επιλογής θεμάτων, μέσων, διαδικασιών και τρόπων παρουσίασης των αποτελεσμάτων και
- αξιοποιούν τη δυναμική ενεργοποίηση, τη βιωματικότητα, τη δημιουργική σκέψη και δράση των μαθητών.

4.3.9 Η αυτοαξιολόγηση

Οι Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017), αναφέρουν ότι αυτοαξιολόγηση σημαίνει ότι ο ίδιος ο μαθητής αξιολογεί τον εαυτό του. Στα θετικά σημεία της συγκαταλέγονται η *«συμβολή της στη μαθησιακή και κοινωνική ωριμότητα του μαθητή»*, η καλλιέργεια της ετοιμότητας για αποτελεσματικότερη προσέγγιση των θεμάτων, η προώθηση της αυτενέργειας, η ανάπτυξη της ικανότητας του γνωστικού ελέγχου και η ενίσχυση του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης, ως μειονεκτήματα δε, *«η ασαφής αυτοαντίληψη»* που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους και η τάση που παρατηρείται σε αυτούς να ωραιοποιούν τα πραγματικά δεδομένα (Δημητρόπουλος 1998).

4.3.10 Η ετεροαξιολόγηση

Οι Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. (2017), αναφέρουν ότι με τον όρο αυτό εννοούμε κυρίως την αξιολόγηση μαθητή από μαθητή. Σε ορισμένες περιπτώσεις ενδείκνυται από παιδαγωγική άποψη, δεδομένου ότι οι μαθητές γνωρίζουν, ίσως και καλύτερα από τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές τους. Αυτό συνιστά πλεονέκτημα του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να αξιοποιήσει τη γνώμη των συμμαθητών για να μπορέσει να σχηματίσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε μαθητή του. Σαν διαδικασία προσφέρει την παιδαγωγική δυνατότητα στο μαθητή να αναλαμβάνει τόσο τον ρόλο του αξιολογούμενου, όσο και του αξιολογητή, αρκεί η κάθε κρίση του να τεκμηριώνεται υπεύθυνα. Επιπλέον, *«η μύηση των μαθητών σε*

κριτήρια αξιολόγησης, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους» (Κασσωτάκης, 1989).

4.4 Τα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), «τα πλέον επίμαχα σημεία σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, είναι ο τρόπος, τα μέσα και οι στόχοι που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν, να αποτυπώσουν και να ανακοινώσουν το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης». Στα εκπαιδευτικά συστήματα, και στο Ελληνικό, οι πιο διαδεδομένες μορφές έκφρασης της αξιολόγησης του μαθητή, είναι οι αριθμητικές κλίμακες μικρού (0-10), μεσαίου (0-20) και μεγάλου εύρους (0-100), καθώς και ο λεκτικός προσδιορισμός (Α, Β, Γ, Δ) ή (άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά, ανεπαρκώς). Αυτή, όπως φαίνεται, είναι μία διαδικασία ποσοτικής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Εκτός από τις αριθμητικές κλίμακες και τον λεκτικό προσδιορισμό, η περιγραφική απόδοση θεωρείται το κατάλληλο μέσο απόδοσης των αποτελεσμάτων της δυναμικής-συνεχούς αξιολόγησης. Οι λειτουργίες που αποδίδονται στα μέσα αποτύπωσης των επιδόσεων του μαθητή είναι τρεις: η λειτουργία της ανατροφοδότησης, της επιλογής και του κινήτρου. «Η επιλογή της μορφής με την οποία θα προσδιοριστούν, θα εκφραστούν και θα ανακοινωθούν οι επιδόσεις του μαθητή πρέπει να είναι πρακτικά εφαρμόσιμη, αλλά πρωτίστως να έχει ενημερωτικό χαρακτήρα και να αποδίδει με σαφήνεια και πληρότητα την ποικιλομορφία και το διαφοροποιημένο είδος των επιδόσεων».

4.4.1 Ποσοτική απόδοση της επίδοσης: Βαθμολόγηση

Σύμφωνα με την Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015), μέσω της βαθμολογίας «εκφράζεται ποσοτικά η επίδοση του μαθητή, και αντιπροσωπεύει την εξελικτική του πορεία σε μία προσδιορισμένη χρονική περίοδο. Αποτελεί πραγματικότητα, ότι το βαθμοθηρικό σύστημα που επικρατεί στην εκπαίδευση, δημιουργεί συχνά εντάσεις και διαταράσσει τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, στην οποία πολλές φορές εμπλέκονται και οι γονείς».

Οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008), καταγράφουν ότι ο όρος βαθμολόγηση «σχετίζεται με την έκφραση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, με τη

διαδικασία της ποσοτικής και ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσης». Για το σχολείο σημαίνει την κατάταξη κάθε μαθητή σε ένα σημείο της βαθμολογικής κλίμακας, έχοντας ως βάση την εξέταση των γνώσεων ή άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων του. Η βαθμολογία επικρίθηκε για τη δημιουργία ανταγωνιστικών σχέσεων στην τάξη, και άγχους στους μαθητές και στις οικογένειές τους (Βασιλάκη και Βάμβουκας, 1997). Επικρίθηκε επίσης για την αναπαραγωγή της κοινωνικής κατάταξης, για έλλειμμα στην εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της, καθώς και για τη δημιουργία σχέσεων εξάρτησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Παππάς, 1987· Kagan, 1989· Δημητρόπουλος, 2002· Ρεκαλίδου και Παπαεμμανουήλ, 2006).

Όπως αναφέρεται στον Δημητρόπουλο (1989), ο Ebel (1979) παρουσιάζει τρεις από τους λόγους για τους οποίους η βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών θεωρείται ιδιαίτερα προβληματική διαδικασία:

1. Η έκφραση ανθρώπινων γνώσεων και ικανοτήτων με βαθμούς παρουσιάζει δυσχέρειες, γιατί λείπουν στη σχολική αξιολόγηση συγκεκριμένα κριτήρια που μπορούν να δώσουν ακριβείς μετρήσεις, το προς μέτρηση αντικείμενο είναι συνήθως απροσδιόριστο και ασταθές, και οι μετρήσεις οι ίδιες είναι ασυνήθιστα σύνθετες και περίπλοκες.
2. Τα συστήματα σχολικής βαθμολόγησης και έκφρασης των επιδόσεων γίνονται εύκολα αντικείμενο δημόσιων διαφωνιών και αντιδικιών και
3. Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται εύκολα σε κρινόμενους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση της δυσκολίας του προβλήματος της βαθμολόγησης της επίδοσης .

Παρόμοια σκέψη εκφράζεται από τον Payne (1974), ο οποίος σημειώνει πως τα περισσότερα προβλήματα στην αξιολόγηση της επίδοσης προέρχονται από το γεγονός ότι *«προσπαθούμε να συνοψίσουμε σε μία απλή ένδειξη, όπως ο βαθμός, την τόσο σύνθετη ανθρώπινη συμπεριφορά»*. Άλλα προβλήματα που παρουσιάζονται σχετικά με τη βαθμολογία είναι η δυνατότητα της ερμηνείας της, γιατί η βαθμολογία είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, και για να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι συγκεκριμένη και σταθερή. Επίσης πρόβλημα παρουσιάζεται σχετικά με την ομοιογένεια των βαθμών. *«Ανομοιογένεια βαθμών σημαίνει ανομοιογένεια στην υλοποίηση των εμπειριών μάθησης και ως εκ τούτου ανομοιογένεια στους εκπαιδευτικούς σκοπούς»*.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013), η απονομή αριθμητικών βαθμών στους διδασκόμενους αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα αλλά και πιο άχαρα καθήκοντα των

διδασκόντων. Παρά τις επικρίσεις και τα αρνητικά σχόλια, οι βαθμοί εξακολουθούν να παραμένουν σε όλα σχεδόν τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα, και μάλιστα συνιστούν βασική πτυχή της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Κάποια από τα πλεονεκτήματα των αριθμητικών κλιμάκων είναι ότι προσφέρονται για μαθηματικούς υπολογισμούς και στατιστική ανάλυση, είναι εύκολη η τήρηση αρχείων σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, γίνονται εύκολα κατανοητοί από τους αξιολογούμενους και τους γονείς τους αλλά και από το ευρύτερο κοινό. Υπάρχει ακόμα η άποψη ότι οι αριθμητική βαθμολογία δίνει στους εξεταζόμενους ακριβείς πληροφορίες για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούνται κλίμακες μεγάλου εύρους.

Μειονέκτημα όμως είναι το γεγονός ότι ευνοούν τις διαφορές μεταξύ των αξιολογητών, και επιπλέον έχουν περιορισμένη πληροφοριακή ισχύ.

Ο Κωνσταντίνου (2000), αναφέρει ότι σε αρκετές έρευνες διαμορφώνονται αντιλήψεις που καθιστούν τα ποσοτικά μέτρα απόδοσης των επιδόσεων «αμφισβητούμενα και με σχετική αξία», καθώς και «αναξιόπιστους δείκτες» του φαινομένου που υποτίθεται ότι αναπαριστούν. *«Τα ποσοτικά μέτρα απόδοσης των επιδόσεων θεωρούνται επισφαλή, γιατί έχουν κατεξοχήν ως επίκεντρο την απεικόνιση του εμπειρικού κόσμου με αριθμούς, την υποκειμενικότητα του αξιολογητή, την επίδραση της κοινωνικής περιστασης στην κρίση του αξιολογητή και την ίδια την προσωπικότητα του μαθητή».*

Πιθανά σφάλματα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή είναι (Κασσωτάκης, 1989γ): Σφάλματα με σημείο αναφοράς τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης, σφάλματα που έχουν σχέση με την ταξινόμηση και ιεράρχηση των μαθημάτων σε κύρια και δευτερεύοντα, τα οποία συνήθως βαθμολογούνται με διαφορετικά κριτήρια, σφάλματα που έχουν σχέση με την κοινωνική καταγωγή του μαθητή, με το φύλο του και με τη συμπάθεια ή αντιπάθεια του αξιολογητή προς τον μαθητή. Άλλα πιθανά σφάλματα που έχουν ως σημείο αναφοράς τις προσωπικές εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού είναι το μοντέλο ή η θεωρία που χρησιμοποιεί για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, η τάση για επιείκεια ή αυστηρότητα ως τάση για ακραίες βαθμολογίες και, η συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συγκεκριμένος βαθμολογητής, η κατάσταση της υγείας του, ο βαθμός κόπωσης και διάφορα άλλα προσωπικά-οικογενειακά περιστατικά που διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο κατά τη διάρκεια που ο εκπαιδευτικός αξιολογεί.

Με αυτά τα παιδαγωγικά αμφισβητούμενα στοιχεία στη διαδικασία της αξιολόγησης, *«πρέπει να αποδοθεί στους βαθμούς, ως δείκτες της αξίας των μαθητών, μια σχετικότητα τέτοια που δεν δικαιολογεί την εμπιστοσύνη και τη σημασία που έχουν πάρει μέχρι τώρα από το σχολείο και τους φορείς του, καθώς και από τους γονείς και τα παιδιά τους»*. Θεωρεί επιπλέον ο Κωνσταντίνου ότι ο βαθμός, είναι μία αρκετά *«ανάξια παιδαγωγική πληροφορία»* στην αξιολογική διαδικασία της μάθησης η οποία, εκτός των άλλων, μπορεί να έχει ήπιες ή ακόμα και σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις για το αξιολογούμενο άτομο.

4.4.2 Ποιοτική απόδοση της επίδοσης: περιγραφική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2015), η περιγραφική αξιολόγηση *«έχει ως βάση την περιγραφή της σχολικής συμπεριφοράς και προόδου των μαθητών»*. Από παιδαγωγική άποψη, θεωρείται πιο κατάλληλη από τους βαθμούς, και προσανατολίζεται περισσότερο στις ανάγκες του μαθητή. Απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την σύνταξη μιας έκθεσης σύμφωνα με τη γενική εικόνα που σχηματίζει για τον μαθητή αλλά και περιγραφή της συμπεριφοράς του, η οποία προκύπτει ύστερα από συστηματική παρατήρηση. Η περιγραφή επικεντρώνεται συνήθως στη συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, στη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια της εργασίας, στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, και στις επιδόσεις του μαθητή σε διάφορες περιοχές μάθησης. *«Αυτονόητο είναι ότι όσο περισσότερες, διαρκέστερες και συστηματικότερες είναι οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, τόσο πληρέστερη είναι η αξιολόγηση του μαθητή»*. Δυστυχώς, οι δυσμενείς σχολικές συνθήκες όπως είναι ο περιορισμένος χρόνος παρατήρησης, το μέγεθος των ομάδων διδασκαλίας, οι ανεπαρκείς προϋποθέσεις για λήψη βελτιωτικών μέτρων, η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου για ενημέρωση γονέων και ο πολύς χρόνος για την σύνταξη εκθέσεων, καθιστούν την περιγραφική αξιολόγηση ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα.

Ο Κωνσταντίνου (2000), υποστηρίζει ότι η περιγραφική αξιολόγηση βρίσκεται πιο κοντά στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει γιατί μέσω αυτής *«παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα»*. Έτσι κατανοούνται

από τους μαθητές και τους γονείς τους όχι μόνο οι αδυναμίες και ελλείψεις του μαθητή στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, αλλά ακόμα και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, συμμετοχής και δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι η *«εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του, που συνιστούν τις ατομικές ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς του»*. Άλλο θετικό σημείο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι *«το πρόβλημα που υπάρχει στην μέτρηση και αντιστοίχιση ενός εμπειρικού ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου όπως είναι η εργασιακή-κοινωνική δραστηριότητα, με ένα ποσοτικό μέγεθος, αντιμετωπίζεται περιγραφικά»*. Επιπλέον, μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης παρέχεται η δυνατότητα να γίνει περιγραφή ακόμα και των διαδικασιών μάθησης, καθώς και της εξέλιξής τους. Πολύ περισσότερο όμως, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία *«αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του, και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην οργάνωση και υλοποίηση των διαδικασιών μάθησης»*.

Ο Κασσωτάκης (2013), εκφράζει την άποψη ότι επειδή η βαθμολογία δεν παρέχει στον εκπαιδευόμενο, στους γονείς του και σε άλλους ενδιαφερόμενους επαρκή πληροφόρηση για την πρόοδό του, για τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, καθιστά αναγκαία την περιγραφική έκφραση της αξιολόγησης των μαθητών. Αυτή στηρίζεται σε *«σύντομες ή σε εκτενέστερες εκθέσεις σχετικές με την πρόοδό τους, και μπορεί να έχει γενικό και αναλυτικό χαρακτήρα»* (Χανιωτάκης, 1999· Άντερσον, 1966· Glasser, 1969). Μπορεί να καλύπτει ποικίλες πτυχές της επίδοσης των μαθητών οι οποίες δεν μπορούν να εκφραστούν μέσω της βαθμολογίας, είτε αριθμητικής είτε λεκτικής. Μειονέκτημα της περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί η διάθεση πολύ περισσότερου χρόνου εκ μέρους των διδασκόντων, από εκείνον που απαιτεί η απλή αναγραφή αριθμητικών βαθμών ή χαρακτηρισμών.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η διαδικασία της έρευνας

Σύμφωνα με τον Creswell (2008:23), «έρευνα είναι μια διαδικασία σταδίων για την συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος». Η έρευνα είναι σημαντική, γιατί μέσα από την αντιμετώπιση προβλημάτων ή, γενικότερα, ζητημάτων και την αναζήτηση πιθανών λύσεων, συνεισφέρει στις υπάρχουσες πληροφορίες σχετικά με τα διερευνώμενα ζητήματα. Ακόμα, μέσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα, βελτιώνεται η πρακτική των εκπαιδευτικών και γίνονται αποτελεσματικότεροι επαγγελματίες. Η έρευνα επίσης προσφέρει στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς νέες ιδέες να σκεφτούν καθώς εργάζονται, και τους βοηθά να αξιολογούν προσεγγίσεις οι οποίες ελπίζουν ότι θα λειτουργήσουν, μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Όπως αναφέρει ο Creswell (2008:80), η διαδικασία της έρευνας αποτελείται από έξι στάδια: την αναγνώριση ενός ερευνητικού προβλήματος, την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τον προσδιορισμό του σκοπού της έρευνας, τη συγκέντρωση δεδομένων, την ανάλυση και ερμηνεία τους, και την αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας. Στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας παρουσιάστηκε το ερευνητικό πρόβλημα, κατά την συγγραφή του θεωρητικού μέρους αναπτύχθηκε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα επόμενα στάδια.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2001), έρευνα είναι κάθε προσπάθεια που έχει σαν στόχο να βρεθεί, να αποκαλυφθεί ή να επιβεβαιωθεί κάτι, και για να υλοποιηθεί ακολουθείται κάποια μεθοδολογία. Αυτή περιλαμβάνει μεθόδους, μέσα, τεχνικές, υλικά και διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα πραγματοποιηθεί η ερευνητική διαδικασία, είναι δε ωφέλιμη, γιατί τα ευρήματά της μπορεί να συμβάλλουν στη λύση διαφόρων προβλημάτων.

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους, και ο ρόλος που διαδραματίζουν σε αυτή τη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που τίθενται στην παρούσα ερευνητική διαδικασία είναι:

1. να εντοπίσει εάν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είναι ενημερωμένοι, ή έχουν κάποιας μορφής επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, είναι σημαντικό μέρος του συνόλου,
2. να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την χρησιμότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, και συγκεκριμένα πώς επηρεάζει τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας, και να παρασταθούν σε μετρήσιμη μορφή,
3. να εξεταστεί ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, και να παρουσιαστεί τι μέρος του συνόλου των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν παραδοσιακές ή εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, και
4. να διερευνηθεί κατά πόσο οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, επηρεάζουν και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών τους και να καταγραφεί σε μετρήσιμη μορφή.

5.2 Συγκέντρωση δεδομένων

Στην παρούσα εργασία συγκεντρώθηκαν πρωτογενή και δευτερογενή δεδομένα. Τα δευτερογενή δεδομένα προέκυψαν μέσω της συλλογής πληροφοριών από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο θεωρητικό μέρος καταγράφηκαν τα στοιχεία που συνέλεξε ο γράφων και αφορούσαν το σκοπό και τη στοχοθεσία της εργασίας, τα οποία περιέχονται σε βιβλία, σε ερευνητικές μελέτες, σε περιοδικά και σε άρθρα διαφόρων συγγραφέων και ερευνητών. Ο τρόπος συγκέντρωσης πρωτογενών δεδομένων που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν η δειγματοληπτική ποσοτική έρευνα, και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Η απόφαση για να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου

πάρθηκε κυρίως γιατί το ερευνητικό πρόβλημα ήταν πολύπλοκο. Έτσι προτιμήθηκε να εξεταστούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αρκετά αλλά σύντομα ερωτήματα, και στη συνέχεια να αναλυθούν τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία, χρησιμοποιώντας τη στατιστική ανάλυση. Θεωρήθηκε δε από τον γράφοντα ότι έτσι θα διεξαχθεί η έρευνα με πιο αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο, σε σχέση με τη χρήση άλλου εργαλείου, όπως οι συνεντεύξεις .

Σύμφωνα με τον Robson (2010:270), «πολλά από τα ζητήματα που ενέχονται κατά τη διεξαγωγή της δειγματοληπτικής έρευνας, έχουν να κάνουν με πολύ πρακτικά θέματα και ζητήματα τακτικής, τα οποία αφορούν το λεπτομερή σχεδιασμό του εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί, το οποίο σχεδόν πάντα είναι ερωτηματολόγιο που αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις, από τον προσδιορισμό του υπό έρευνα δείγματος και την εξασφάλιση υψηλών ποσοστών απόκρισης».

5.3 Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 180 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, άνδρες και γυναίκες, κυρίως από σχολεία του νομού Χανίων, αλλά και από διάφορες άλλες περιοχές της Ελλάδας. Με τους εκπαιδευτικούς του νομού Χανίων η επικοινωνία έγινε μέσω των διευθυντών των σχολείων τους, τα οποία ήταν γυμνάσια, λύκεια και επαγγελματικά λύκεια, στους οποίους δόθηκε ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου (link), ώστε να τον στείλουν ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Στους υπόλοιπους, από τα άλλα μέρη της Ελλάδας, στάλθηκε προσωπικά είτε μέσω γνωστών και συγγενών εκπαιδευτικών, είτε μέσω γνωστών e-mails από το Μ.Π.Σ. “Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων”, του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

5.4 Χρονοδιάγραμμα και πόροι της έρευνας

Η ενασχόληση του γράφοντος με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα και η απόφασή του να ασχοληθεί στην μεταπτυχιακή εργασία του με αυτό, πάρθηκε τον Ιούνιο του 2018. Τότε άρχισε η βιβλιογραφική έρευνα σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, και η διαδικτυακή έρευνα σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα. Σχετικά με τη νομοθεσία ερευνήθηκαν πηγές που αφορούν την αξιολόγηση

των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένα θετικό στοιχείο σε όλη αυτή τη διαδικασία ήταν και η εμπειρία του γράφοντος σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς τον Σεπτέμβριο του 2018, και η συμπλήρωσή του διήρκεσε περίπου 20 ημέρες. Η συγγραφή της εργασίας άρχισε τον Δεκέμβριο του 2018, και η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, η οποία ολοκληρώθηκε αρχές Ιανουαρίου 2019, συνετέλεσε στην ολοκλήρωση της εργασίας στο τέλος Ιανουαρίου του 2019.

Οι πόροι που χρειάστηκαν για την ερευνητική διαδικασία ήταν: τα έξοδα τηλεφωνικής επικοινωνίας του γράφοντος με τους διευθυντές των σχολείων για την αποστολή του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς, ηλεκτρονικός υπολογιστής τον οποίο διαθέτει ο γράφων, εφοδιασμένος με το λογισμικό Microsoft Office Excel 2007, και το στατιστικό λογισμικό πακέτο SPSS statistics 17 (statistical package for social sciences), που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των απαντήσεων, οι οποίες δόθηκαν στο google forms, και την στατιστική ανάλυση και την δημιουργία διαγραμμάτων, τα οποία εξέφρασαν τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων της δειγματοληπτικής ποσοτικής έρευνας.

5.5 Το εργαλείο της έρευνας

Μετά από σχετική μελέτη των συγγραμμάτων των Creswell (2011) και Robson (2010), εργαλείο της έρευνας αποφασίστηκε να είναι το ερωτηματολόγιο, και μάλιστα να αποσταλεί ηλεκτρονικά. Οι λόγοι που συνετέλεσαν να δημιουργηθεί ερωτηματολόγιο ήταν:

- όπως προαναφέρθηκε, η πολυπλοκότητα του θέματος ήταν μεγάλη, έτσι, για να μειωθεί κατά το δυνατόν η πολυπλοκότητα του θέματος, αποφάσισε ο γράφων σε συνεννόηση με την επιβλέπουσα την εργασία, να δημιουργήσει απλές, σύντομες και κατανοητές ερωτήσεις, για να διευκολυνθούν οι ερωτώμενοι,
- η χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου επιτρέπει την ευρεία κατανομή του δείγματος και
- για τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου χρειάζονται ελάχιστοι πόροι.

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε εντοπισμός κάποιων πρόσφατα ανεπτυγμένων ερωτηματολογίων στο διαδίκτυο, μέσα από μεταπτυχιακές εργασίες, (Γ. Π. Κωστόπουλος, 2005, Αλεξιάτος Χ. και Ευσταθίου Ε., 2018), τα οποία τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια έγινε έλεγχος για την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, καθώς δόθηκαν πιλοτικά ερωτηματολόγια σε κάποια άτομα του δείγματος, για τυχόν επισημάνσεις (ασάφεια, σύνταξη, απλότητα στη γλώσσα). Αφού οριστικοποιήθηκε η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, αποφασίστηκε να αποσταλεί ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση.

5.6 Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που εστάλη στους εκπαιδευτικούς και βρισκόταν στην διεύθυνση

<https://docs.google.com/forms/d/15JQdy8Vh3ViMzuOo76jkej-uvAxUuQP29SkAyWo2qTs/edit>,

είναι δομημένο σε τέσσερις ενότητες ερωτημάτων-προτάσεων, στις οποίες πρέπει να απαντήσουν ή να επιλέξουν απάντηση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, και στη συνέχεια καταγράφονται τα προσωπικά υπηρεσιακά στοιχεία και τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Η πρώτη ενότητα αφορά τέσσερις ερωτήσεις σχετικές με την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Οι ερωτήσεις αυτές είναι διχοτομικές, δηλαδή η απάντηση που δέχονται είναι είτε ναι είτε όχι.

Στην δεύτερη και τρίτη ενότητα καταγράφονται ένδεκα και οκτώ προτάσεις-ερωτήσεις αντίστοιχα, οι οποίες είναι δομημένες σύμφωνα με τη συνεχή κλίμακα διαστημάτων τύπου Likert (Creswell, 2013:204), δέχονται δηλαδή απαντήσεις της συνεχούς κλίμακας διαφωνώ πλήρως έως συμφωνώ απολύτως. Οι προτάσεις της δεύτερης ενότητας είναι σχετικές με την χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών, ενώ οι προτάσεις της τρίτης ενότητας αναφέρονται στις μορφές τις τεχνικές και τα μέσα αξιολόγησης.

Η 4η ενότητα περιέχει δύο ερωτήματα-προτάσεις, εκ των οποίων η πρώτη είναι τύπου Likert, ενώ η δεύτερη, η οποία περιέχει πολλές επιμέρους προτάσεις, είναι δομημένη

σύμφωνα με την διατακτική κλίμακα (Creswell, 2013:203), δέχεται δηλαδή απαντήσεις της μορφής καθόλου έως πάρα πολύ.

Αφού ολοκληρωθούν οι τέσσερις ομάδες ερωτήσεων-προτάσεων, στο ερωτηματολόγιο ζητείται να καταγράψουν οι συμμετέχοντες στην δειγματοληπτική έρευνα δημογραφικά τους στοιχεία, όπως το φύλο και η ηλικιακή τους ομάδα, και προσωπικά υπηρεσιακά τους στοιχεία όπως τα χρόνια υπηρεσίας, ο τύπος σχολείου που απασχολούνται και εάν έχουν επιπλέον τίτλους σπουδών εκτός από τον βασικό.

5.7 Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της δειγματοληπτικής έρευνας

Από τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Σημαντική για τη στατιστική ανάλυση είναι η μέτρηση κεντρικής τάσης του δείγματος, η οποία αποτυπώνεται μέσω του διαγράμματος του μέσου όρου των απαντήσεων σε κάθε ερώτημα. Καταγράφεται ακόμα η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε κάθε ερώτημα, μέσω της οποίας γίνεται πιο λεπτομερής αναφορά στο ποσοστό κάθε απάντησης, η οποία οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση του αποτελέσματος.

5.7.1 Ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η πρώτη ενότητα αποτελείται από τις παρακάτω τέσσερις ερωτήσεις:

- 1. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών;*
- 2. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με την εκπαιδευτική αξιολόγηση στη διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας ;*
- 3. Είστε ενημερωμένος/η σχετικά με τη νομοθεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων που αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;*
- 4. Γνωρίζετε συστήματα αξιολόγησης των μαθητών άλλων ευρωπαϊκών χωρών;*

Στόχοι των ερωτημάτων της πρώτης ενότητας είναι να δούμε:

- εάν, και σε τί βαθμό, οι Πανεπιστημιακές σχολές που οδηγούν στον εκπαιδευτικό κλάδο, επιμορφώνουν τους φοιτητές τους σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών,
- κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί παίρνουν μέρος σε επιμορφωτικές διαδικασίες, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή για να είναι πιο αποτελεσματικοί επαγγελματικά και
- σε τί βαθμό είναι ενημερωμένοι σχετικά με τη νομοθεσία που αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, και εάν γνωρίζουν συστήματα αξιολόγησης των μαθητών σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Διάγραμμα 5.1: Κατανομές συχνοτήτων - Ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Στο διάγραμμα 5.1, καταγράφεται ότι:

Στο πρώτο ερώτημα, σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών στις σχολές που οδηγούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το 76,67% του δείγματος απαντά ότι δεν έχει διδαχθεί κάποιο μάθημα σχετικό με την αξιολόγηση των μαθητών, ενώ το 23,33% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει σχετικό μάθημα.

Στο δεύτερο ερώτημα το 61,67% του δείγματος δηλώνει ότι έχει επιμορφωθεί μέσω σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος για τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, ενώ το 38,33% δηλώνει ότι δεν έχει πάρει μέρος σε κάποιου είδους σχετική επιμόρφωση.

Στο τρίτο ερώτημα, το 86,11% των ερωτώμενων δηλώνει ότι ενημερώνεται σχετικά με τη νομοθεσία που αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, ενώ αντίθετα το 13,89% δηλώνει ότι δεν είναι ενημερωμένο.

Στο τέταρτο ερώτημα, το 58,89% του δείγματος φαίνεται ότι έχει ενημερωθεί για συστήματα αξιολόγησης και άλλων ευρωπαϊκών χωρών, ενώ αντίθετα το 41,11% δεν γνωρίζει άλλα συστήματα αξιολόγησης.

Γίνεται φανερό από τα προαναφερόμενα, ότι οι περισσότεροι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώσεις σχετικές με την αξιολόγηση των μαθητών τους, όταν αποφοιτούν από το πανεπιστήμιο. Όταν αρχίσουν την επαγγελματική τους πορεία, μέσα από την καθημερινή τους τριβή με την μαθησιακή διαδικασία, φαίνεται ότι διακρίνουν την ανάγκη να επιμορφωθούν σχετικά, οπότε καταφεύγουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες όπως ημερίδες, σεμινάρια, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, κ.λπ.. Ακόμα, ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δίνει μεγάλη βαρύτητα στη σχετική νομοθεσία, όπου καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης των μαθητών. Προκύπτει λοιπόν από την πρώτη ομάδα των απαντήσεων ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί αποφοιτούν από το πανεπιστήμιο χωρίς ενημέρωση σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, στη συνέχεια το μεγαλύτερο ποσοστό, βλέποντας τη βαρύτητα της αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία, και κατανοώντας ίσως ότι μία αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αποφασίζουν να επιμορφωθούν πάνω στη συγκεκριμένη πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας. Από την άλλη μεριά, παρόλο το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών, υπάρχει και ένα ποσοστό, όχι αμελητέο, το οποίο είναι ανάγκη να

επιμορφωθεί, ώστε η εκπαίδευση των εφήβων να έχει καλύτερα αποτελέσματα από ότι έχει σήμερα.

5.7.2 Η χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από τις ένδεκα παρακάτω προτάσεις:

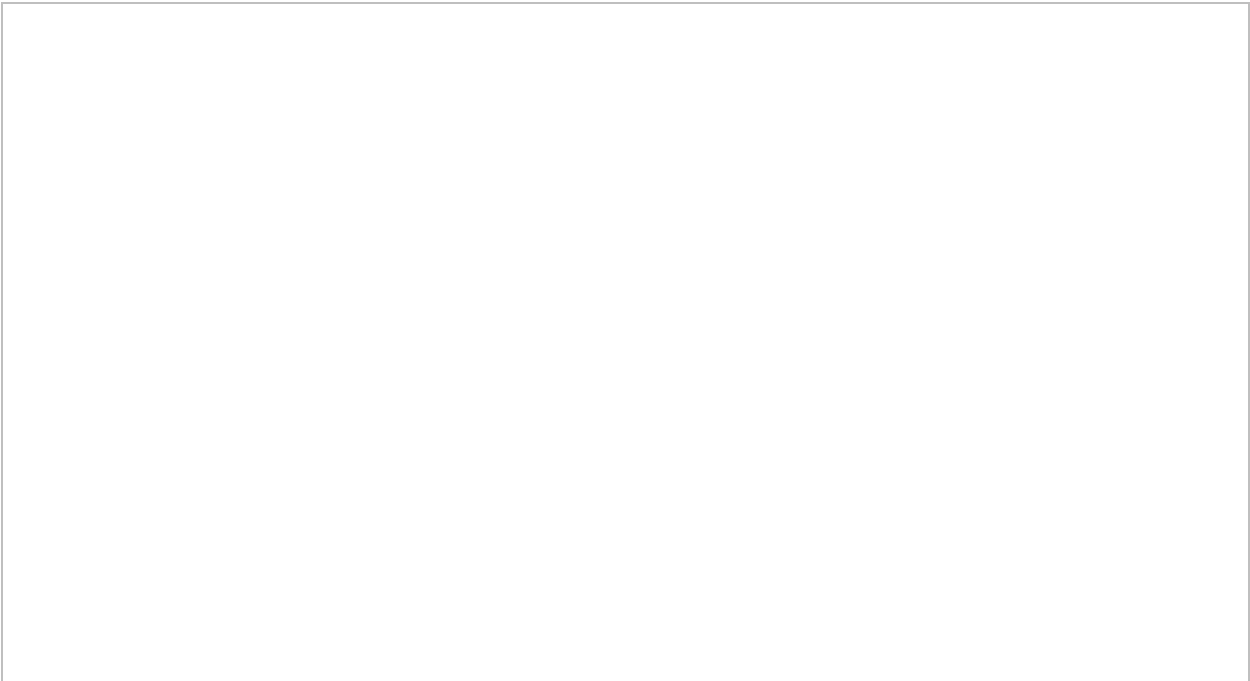
- 1. Η αξιολόγηση αποσκοπεί να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός τις ικανότητες που επιδεικνύουν οι μαθητές του.*
- 2. Η διαδικασία της αξιολόγησης δημιουργεί κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.*
- 3. Η αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό για την πρόοδο των μαθητών του.*
- 4. Η αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές για την πρόδό τους.*
- 5. Η αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση στους εμπλεκόμενους για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.*
- 6. Η αξιολόγηση καταπιέζει τη δημιουργικότητα των μαθητών.*
- 7. Η χρήση της βαθμολογίας εκφράζει μία αποτίμηση της αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών.*
- 8. Οι γραπτές δοκιμασίες στο σχολείο είναι διαδικασίες που δεν έχουν σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών.*
- 9. Η αξιολόγηση δημιουργεί ανταγωνιστικές τάσεις ανάμεσα στους μαθητές.*
- 10. Η σαφής διατύπωση των στόχων της σχολικής αξιολόγησης οδηγεί τους μαθητές σε καλύτερες επιδόσεις.*
- 11. Η αξιολόγηση συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.*

Στόχοι των ερωτημάτων της δεύτερης ενότητας είναι να καταγραφεί:

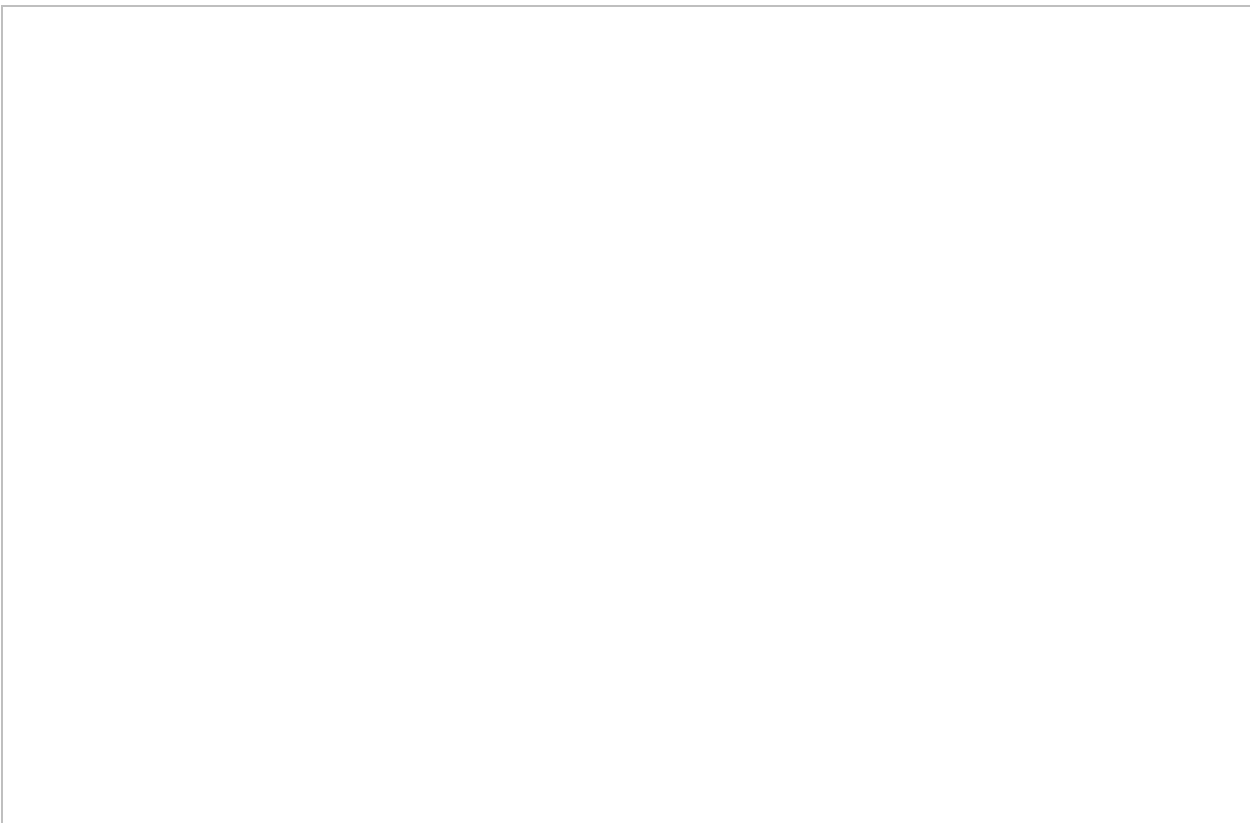
- μέσω των προτάσεων 1, 3, 4 και 5, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με την άποψη ότι η αξιολόγηση χρησιμεύει για τον εντοπισμό των ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και ως ανατροφοδοτική διαδικασία για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και για τους γονείς,

- μέσω των προτάσεων 2 και 11, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με κάποιες από τις θετικές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επιδράσεις της αξιολόγησης των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι η δημιουργία κινήτρων συμμετοχής και η βελτίωση του τρόπου σκέψης αυτών,
- μέσω των προτάσεων 6 και 9, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με κάποιες από τις αρνητικές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επιπτώσεις που έχει η αξιολόγηση στους μαθητές,
- μέσω της πρότασης 7, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τον τρόπο χρήσης της αριθμητικής βαθμολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών,
- μέσω της πρότασης 8, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη χρησιμότητα που έχουν οι γραπτές δοκιμασίες στην πρόοδο των μαθητών και
- μέσω της πρότασης 10, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με την ωφέλεια που έχουν οι μαθητές από τη σαφή διατύπωση των στόχων της σχολικής αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα διαγράμματα των μέσων όρων και των σχετικών συχνοτήτων αντίστοιχα σχετικά με τη χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών.



Διάγραμμα 5.2: Μέσοι όροι -Η χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών



Διάγραμμα 5.3: Κατανομή συχνοτήτων -Η χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών

Από τα διαγράμματα των μέσων όρων και της κατανομής συχνοτήτων φαίνεται ότι:

Στις ερωτήσεις-προτάσεις 1, 2, 3, 4, 5 και 10, τόσο οι τιμές του δείκτη κεντρικής τάσης όσο και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος που δήλωσαν ότι είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, είναι ιδιαίτερα υψηλά (3,65 έως και 4,12 και 68,3% έως και 87,77% αντίστοιχα). Όπως φαίνεται, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος συγκλίνουν στο ότι η αξιολόγηση των μαθητών, ως διαδικασία, καθώς και η σαφής διατύπωση των στόχων της στους μαθητές, παρέχει πολλά θετικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα χρησιμεύει για να εντοπίσουν οι εκπαιδευτικοί τις ικανότητες που έχουν οι μαθητές τους, για την δημιουργία κινήτρων συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να συνεισφέρει στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Ακόμα παρέχει πληροφόρηση και ανατροφοδότηση:

- στους εκπαιδευτικούς ώστε με κατάλληλες βελτιωτικές τροποποιήσεις στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν να βελτιώσουν τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας,
- στους μαθητές ώστε να γνωρίζουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, για να μπορέσουν, με την συμπαράσταση των εκπαιδευτικών, να βελτιωθούν τόσο από πλευράς γνώσεων όσο και από πλευράς ικανοτήτων και
- στους γονείς των μαθητών ώστε να φροντίσουν να τους παρέχουν τη φροντίδα και τη στήριξη, μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, που είναι απαραίτητη για την γενικότερη πρόοδό τους.

Στις ερωτήσεις-προτάσεις 6 και 8, οι τιμές του δείκτη κεντρικής τάσης είναι χαμηλές (2,67 και 2,42 αντίστοιχα), και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος που δήλωσαν ότι είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν πλήρως είναι αρκετά υψηλά (50% και 63,88% αντίστοιχα). Οι τιμές αυτές δείχνουν ότι, σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, η δημιουργικότητα των μαθητών δεν καταπιέζεται μέσω της αξιολόγησης και οι γραπτές δοκιμασίες έχουν σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών. Αξιοσημείωτα όμως είναι και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος οι οποίοι, σε αυτές τις ερωτήσεις-προτάσεις, φάνηκαν αναποφάσιστοι ως προς το εάν συμφωνούν ή διαφωνούν (28,89% και 25,56% αντίστοιχα).

Στην ερώτηση-πρόταση 7, ο δείκτης κεντρικής τάσης έχει σχετικά υψηλή τιμή (3,36), και το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που είτε συμφωνεί είτε συμφωνεί

απόλυτα, είναι σχετικά υψηλό (57,2%). Οι τιμές αυτές δείχνουν ότι μέσω της βαθμολογίας ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψή του για το επίπεδο γνώσεων των μαθητών. Είναι δηλαδή η βαθμολογία ένας χρήσιμος δείκτης στη διαδικασία της αξιολόγησης, παρόλο που ένα αξιοσημείωτο ποσοστό εκπαιδευτικών (20,55%) διαφωνεί με αυτή την άποψη.

Στην ερώτηση-πρόταση 9, ο δείκτης κεντρικής τάσης έχει σχετικά υψηλή τιμή (3,42), και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι είτε συμφωνεί είτε συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη είναι επίσης σχετικά υψηλό (55,56%). Φαίνεται ότι σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, διακρίνει αρνητική επίδραση της αξιολόγησης στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση και τη συμπεριφορά των μαθητών, θεωρώντας ότι είναι αιτία εμφάνισης ανταγωνιστικών τάσεων. Παρόλο που η δημιουργία ανταγωνιστικών τάσεων είναι ένας από τους στόχους της κοινωνίας των επιδόσεων ο οποίος δεν συνάδει με τη μαθησιακή διαδικασία, θα μπορούσε να είναι δημιουργικός εάν η ένταση του ανταγωνισμού δεν είναι μεγάλη. Σαν στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ο έντονος ανταγωνισμός, οδηγεί στην έλλειψη τάσεων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, με αποτέλεσμα να αντιτίθεται σε έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην ερώτηση-πρόταση 11, οι τιμές που εμφανίζονται και στους δύο πίνακες δεν δίνουν έναυσμα για εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων. Ο μεν μέσος όρος είναι πολύ κοντά στην τιμή 3, συμπεραίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στη συμβολή της αξιολόγησης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, ο δε πίνακας συχνοτήτων εμφανίζει μία κατανομή σχετικά ομοιόμορφη, παρουσιάζοντας ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξης του 27% να διαφωνεί, ένα ποσοστό της τάξης του 37% να μην εκφράζει την άποψή του, και ένα ποσοστό της τάξης του 36% να συμφωνεί με αυτή την άποψη. Είναι πιθανόν η έλλειψη άποψης που να παίρνει πλειοψηφική μορφή, να οφείλεται στο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, λόγω της πίεσης χρόνου που επιβάλλουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, είναι δύσκολο να διακρίνουν τη μεταβολή που συντελείται στην κριτική σκέψη των μαθητών.

5.7.3 Μορφές και μέσα αξιολόγησης

Η τρίτη ενότητα αποτελείται από τις οκτώ παρακάτω ερωτήσεις-προτάσεις:

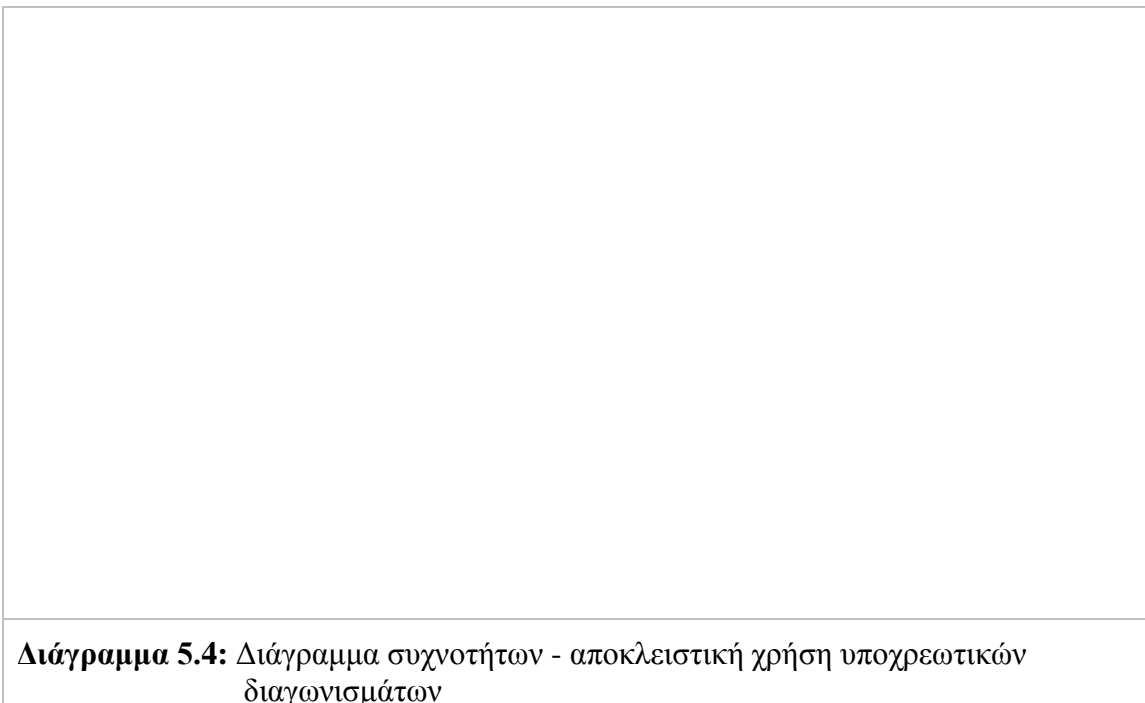
1. *Για να αξιολογήσω τους μαθητές αρκεί να λαμβάνω υπόψη μου αποκλειστικά τα προβλεπόμενα υποχρεωτικά διαγωνίσματα στη διάρκεια του σχολικού έτους.*
2. *Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς χρησιμοποιώ τη διαγνωστική αξιολόγηση για να γνωρίσω σε ποια μαθησιακή κατάσταση βρίσκονται οι μαθητές μου.*
3. *Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους χρησιμοποιώ για την αξιολόγηση την καθημερινή παρατήρηση, που αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στην διδακτική διαδικασία.*
4. *Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών;*
5. *Για να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών, πρέπει πρώτα να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.*
6. *Για να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών, πρέπει πρώτα να αλλάξουν οι μέθοδοι διδασκαλίας.*
7. *Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου*
8. *Η παραδοσιακή αξιολόγηση (γραπτές εξετάσεις τετραμήνου και τελικές), δίνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο*

Στόχοι των ερωτημάτων της τρίτης ενότητας είναι να καταγραφούν:

- μέσω της πρώτης ερώτησης-πρότασης, το ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι κρίνουν ότι για την αξιολόγηση των μαθητών τους αρκεί να λαμβάνουν υπόψη μόνο τα υποχρεωτικά γραπτά διαγωνίσματα,
- μέσω της δεύτερης και τρίτης ερώτησης-πρότασης, το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος οι οποίοι χρησιμοποιούν στην αρχή κάθε σχολικού έτους τη διαγνωστική αξιολόγηση και με ποιά συχνότητα, και το ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας χρησιμοποιούν καθημερινά την παρατήρηση στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών τους,

- η τέταρτη ερώτηση στοχεύει να καταδειχθεί εάν, σε τι ποσοστό και πόσο συχνά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποιες από τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών,
- οι επόμενες δύο ερωτήσεις-προτάσεις, η πέμπτη και η έκτη, έχουν σαν στόχο να αποτυπωθεί η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν μπορούν, με τις επικρατούσες συνθήκες στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται, να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και
- οι δύο τελευταίες ερωτήσεις, η έβδομη και η όγδοη, στοχεύουν να καταγραφεί η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος, σχετικά με τη συμβολή των εναλλακτικών μορφών και τεχνικών αξιολόγησης στην επίτευξη των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας.

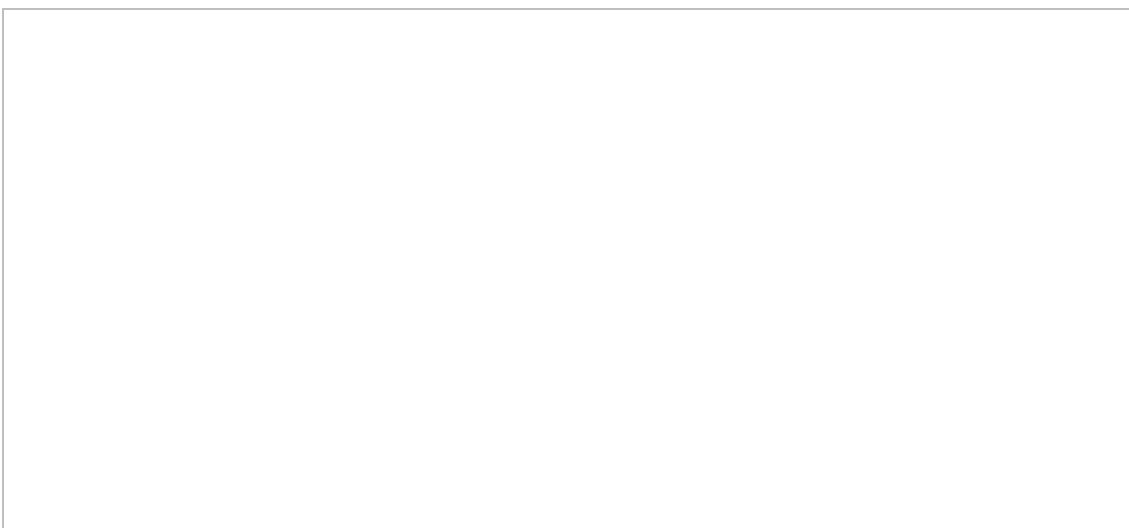
Στη συνέχεια, παρατίθεται το διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων που αποτυπώνει τα σχετικά με την πρώτη πρόταση-ερώτηση αποτελέσματα.



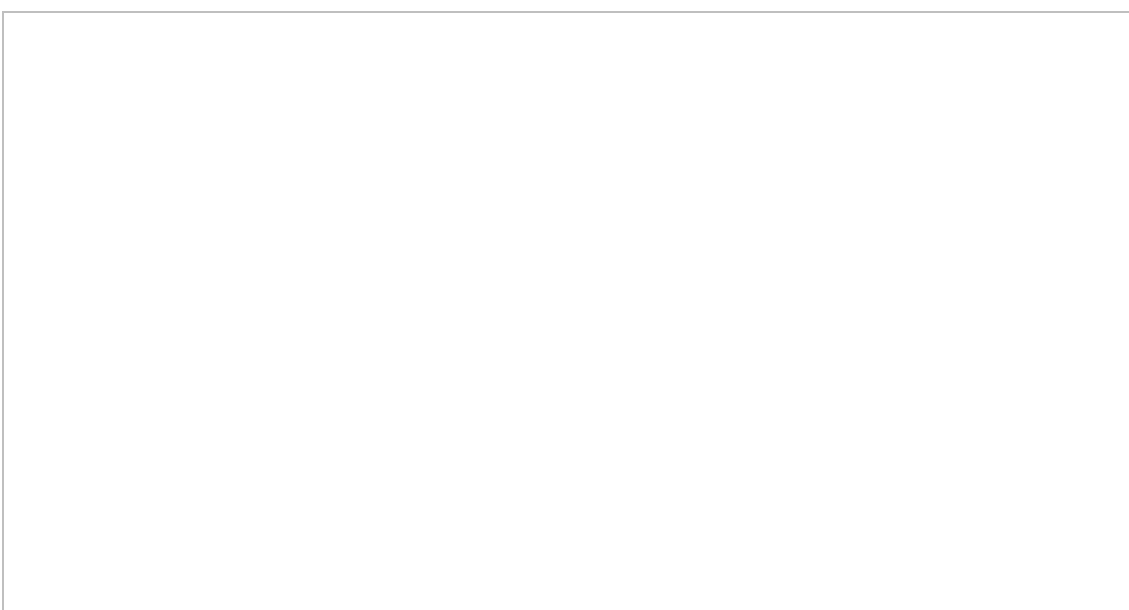
Όπως φαίνεται από το διάγραμμα συχνοτήτων, στην πρώτη ερώτηση-πρόταση δεν υπήρξαν απαντήσεις της μορφής συμφωνώ και συμφωνώ πλήρως, των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών (97,22%), διαφωνεί με την αποκλειστική χρήση των υποχρεωτικών διαγωνισμάτων για την αξιολόγηση των

μαθητών. Το ποσοστό αυτό δείχνει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχει παρακολουθήσει ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως και η ενημέρωσή τους περί της νομοθεσίας για την αξιολόγηση των μαθητών, έχουν επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό 2,78%, το οποίο παρόλο που είναι πολύ μικρό, δημιουργεί έκπληξη με τη στάση του.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την καταγραφή των απόψεων στην δεύτερη και την τρίτη ερώτηση-πρόταση, φαίνονται στα διαγράμματα:



Διάγραμμα 5.5: Μέσοι όροι - μορφές αξιολόγησης



Διάγραμμα 5.6: Κατανομή συχνοτήτων - μορφές αξιολόγησης

Το διάγραμμα των μέσων όρων μας δείχνει ότι η τιμή του δείκτη, σχετικά με τη χρήση της διαγνωστικής αξιολόγησης στην αρχή του σχολικού έτους, είναι λίγο μεγαλύτερη από 3, και το διάγραμμα συχνοτήτων εμφανίζει ότι ποσοστό 68,34% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τη διαγνωστική αξιολόγηση στην αρχή κάθε σχολικού έτους με μεγάλη συχνότητα, γεγονός το οποίο είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό γιατί μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης αντιλαμβάνεται ο κάθε εκπαιδευτικός, και μπορεί να καταγράψει την μαθησιακή κατάσταση και την αντιληπτική ικανότητα του κάθε μαθητή του.

Ακόμα, μέσω της διαρκούς καθημερινής παρατήρησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισημάνει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών του, το ενδιαφέρον για το διδακτικό αντικείμενο, τις τάσεις συνεργασίας με τους συμμαθητές τους, την κριτική ικανότητά τους και την αντίληψή τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι στο διάγραμμα των μέσων όρων η τιμή του δείκτη είναι 4,16, ιδιαίτερα υψηλή, και το διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων εμφανίζει ότι το 96,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος εφαρμόζει τη διαδικασία της καθημερινής παρατήρησης για την αξιολόγηση των μαθητών. Βέβαια δεν ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν εφαρμόζουν τη διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης, δηλαδή της λεπτομερούς καταγραφής κάθε αντίδρασης των μαθητών σε οποιοδήποτε ερέθισμα, όμως το γεγονός ότι παρατηρούν καθημερινά τους μαθητές τους, στη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, δείχνει το ενδιαφέρον και την τάση που υπάρχει για μία αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση των μαθητών τους.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την καταγραφή των απόψεων στην τέταρτη ερώτηση, φαίνονται στα διαγράμματα:

Διάγραμμα 5.7: Μέσοι όροι - χρήση εναλλακτικών μεθόδων - τεχνικών αξιολόγησης

Διάγραμμα 5.8: Σχετικές συχνότητες - χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Στο διάγραμμα μέσων όρων καταγράφεται ότι, εκτός από την αξιολογική διαδικασία ανάθεσης και παρουσίασης εργασιών, για την οποία η τιμή που εμφανίζει ο δείκτης κεντρικής τάσης είναι 3,18, στις υπόλοιπες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών ο μέσος όρος είναι μικρότερος από 3. Αυτό δείχνει ότι οι διαδικασίες

αξιολόγησης των μαθητών που ακολουθούνται από ένα πολύ μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται από το δείγμα, απέχουν πολύ από την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης που καταγράφονται στη βιβλιογραφία, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν ώστε η μαθησιακή διαδικασία να γίνει αποτελεσματικότερη. Σημαντικοί παράγοντες λόγω των οποίων το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι πιθανόν η πίεση για να ολοκληρωθεί η διδακτέα ύλη, όπως επιτάσσουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, το κυνήγι των επιδόσεων, που θα εξασφαλίσει στους μαθητές, του Λυκείου κυρίως, την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο χρόνος και η επιπλέον εργασία που απαιτείται για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Όπως φαίνεται από το διάγραμμα συχνοτήτων, η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία θεωρείται η πλέον δόκιμη σύγχρονη μέθοδος αξιολόγησης, χρησιμοποιείται σπάνια ή ακόμα και ποτέ από το 46,11% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η επικρατούσα τιμή σε αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης είναι η απάντηση συχνά (3), που έδωσε το 32,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος, και οφείλεται πιθανόν στην λανθασμένη εντύπωση που έχουν πολλοί εκπαιδευτικοί ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι η σύντομη περιγραφή της κατάστασης του κάθε μαθητή όταν γίνεται ενημέρωση γονέων. Παρόλο το ποσοστό της επικρατούσας τιμής, δεν παύει να είναι απογοητευτικό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης συστηματικά.

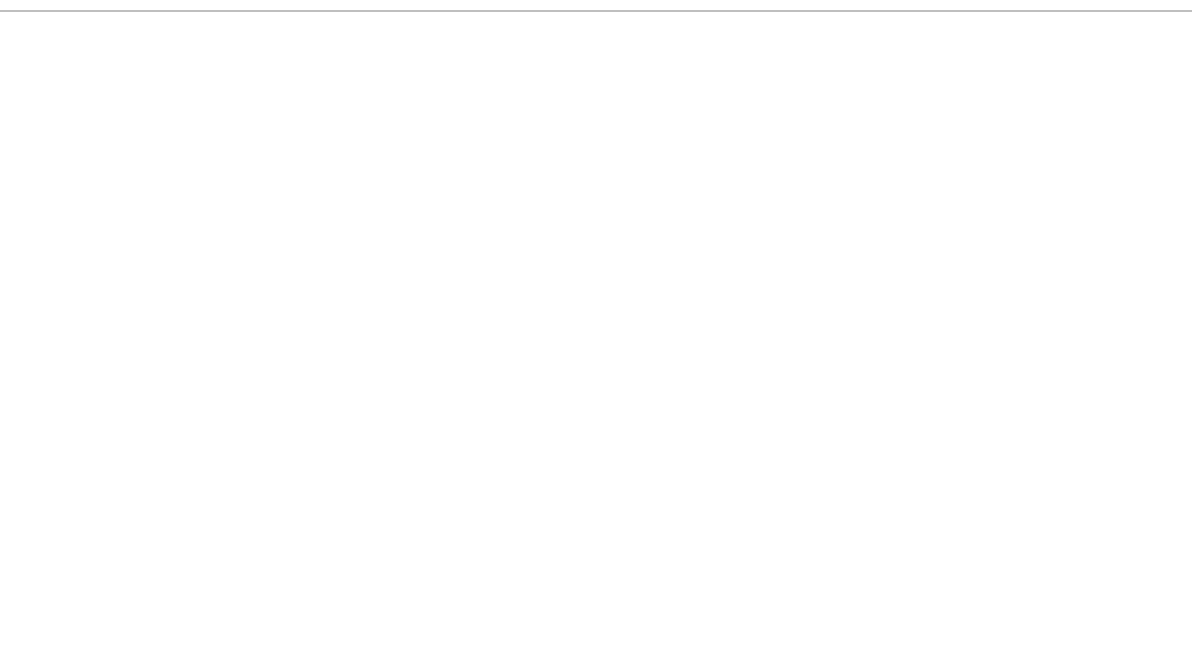
Σχετικά με την αξιολόγηση μέσω φακέλου εργασιών του μαθητή, στο διάγραμμα καταγράφεται ότι το 48,89% των εκπαιδευτικών του δείγματος είτε δεν χρησιμοποιεί την μέθοδο αυτή, είτε τη χρησιμοποιεί σπάνια, με επικρατούσα στο δείγμα την τιμή σπάνια (2). Προφανής αιτία είναι και εδώ ο χρόνος και η διαρκής ενασχόληση που απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να υλοποιηθεί η εν λόγω αξιολογική διαδικασία.

Η ανάθεση εργασιών και η παρουσίασή τους από τους μαθητές, όπως φαίνεται στο διάγραμμα συχνοτήτων, είναι μία γενικά αποδεκτή μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών, αφού το 78,89% του δείγματος των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι την χρησιμοποιεί συστηματικά. Η επικρατούσα τιμή ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσε το δείγμα είναι η τιμή συχνά (3), η οποία κατέχει ποσοστό 43,89%. Είναι σημαντικό

ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει αποδεχτεί αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης, και την εφαρμόζει για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, και ίσως καταδεικνύεται η άποψη ότι μέσω αυτής της αξιολογικής διαδικασίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα.

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών καθώς και η ετεροαξιολόγηση από τους συμμαθητές τους, είναι διαδικασίες που, όπως φαίνεται από το διάγραμμα συχνοτήτων, δεν χρησιμοποιούνται από σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα η διαδικασία αυτοαξιολόγησης δεν χρησιμοποιείται ποτέ ή χρησιμοποιείται σπάνια από το 51,66% των εκπαιδευτικών, και η ετεροαξιολόγηση δεν χρησιμοποιείται ποτέ ή χρησιμοποιείται σπάνια από το 83,89% των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια παρατίθενται τα διαγράμματα μέσω των όρων και σχετικών συχνοτήτων που αφορούν τις επόμενες τέσσερις προτάσεις.



Διάγραμμα 5.9: Μέσοι όροι - Δυσκολίες εφαρμογής και οφέλη των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Διάγραμμα 5.10: Κατανομές συχνοτήτων - Δυσκολίες εφαρμογής και οφέλη των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Στο διάγραμμα των μέσων όρων καταγράφεται η τάση των απόψεων του δείγματος σχετικά με την δυσκολία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, σε σχέση με τα εφαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας. Όπως φαίνεται, ο δείκτης κεντρικής τάσης έχει αρκετά υψηλές τιμές, 3,53 και 3,67 σε ότι αφορά τις ερωτήσεις-προτάσεις πέμπτη και έκτη αντίστοιχα. Κάποιοι από τους λόγους που απαιτείται αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, αναφέρθηκαν σε προηγούμενα σχόλια. Στο διάγραμμα φαίνεται επίσης ότι ακόμα μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί απαραίτητη την αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, ώστε να μπορέσουν να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών. Η ένταξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, καθώς και η ομαδοσυνεργατική διαδικασία εκμάθησης, θεωρείται ότι επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερη διαχείριση τόσο του χρόνου όσο και της διδακτέας ύλης, και ενδείκνυνται για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.

Από τον μέσο όρο που αφορά την έβδομη ερώτηση- πρόταση, και έχει υψηλή τιμή (3,82), φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Αντίθετα η σχετικά χαμηλή τιμή του δείκτη κεντρικής τάσης (2,66) στην όγδοη ερώτηση-πρόταση, καταγράφει ότι σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφωνούν με την άποψη ότι οι υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες δίνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Από την κατανομή των σχετικών συχνοτήτων, φαίνεται η κριτική που ασκείται από μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία θεωρούν υπεύθυνα για τη διατήρηση μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες θεωρούνται ξεπερασμένες. Πράγματι, το 59,45% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί με την ανάγκη αλλαγής στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και το 67,78% συμφωνεί με την ανάγκη αλλαγής των μεθόδων διδασκαλίας. Καταγράφεται επίσης ένα, όχι αμελητέο, 15,55% που διαφωνεί με την ανάγκη αλλαγής των προγραμμάτων σπουδών, και ένα 11,67% που διαφωνεί με την ανάγκη αλλαγής των μεθόδων διδασκαλίας. Στην έβδομη πρόταση το 74,45% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η συμβολή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην επίτευξη των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας θα είναι μεγάλη.

Σχετικά με την όγδοη πρόταση, η επικρατούσα τιμή είναι ότι ούτε συμφωνώ αλλά ούτε και διαφωνώ (43,3%) με την άποψη ότι μόνο οι υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες δίνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση στους εμπλεκόμενους στην διδακτική διαδικασία, και το ίδιο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (43,3%), δήλωσε ότι είτε διαφωνεί είτε διαφωνεί πλήρως με αυτή την άποψη.

5.7.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς

Η τέταρτη ενότητα αποτελείται από τις δύο παρακάτω ερωτήσεις-προτάσεις:

1. *Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις στο σύλλογο διδασκόντων με βοηθάνε στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών.*
2. *Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών, επηρεάζεται από:*
 - *Προηγούμενες αξιολογήσεις τους*
 - *Κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση*
 - *Οικονομική κατάσταση*
 - *Μορφωτικό επίπεδο γονέων*

- Φύλο του μαθητή
- Γνωστικό επίπεδο
- Ενδιαφέρον και συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία
- Συμπεριφορά
- Διάθεση για συνεργασία με τους συμμαθητές του
- Δημιουργική σκέψη
- Κριτική ικανότητα
- Ανταγωνιστική τάση
- Μεταγνωστικές ικανότητες

Στόχοι των ερωτημάτων της τέταρτης ενότητας είναι:

- να καταγραφούν κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών, και σε ποιό βαθμό, όπως είναι η κοινωνικοπολιτιστική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών, η οικονομική τους κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η γενικότερη μαθησιακή συμπεριφορά στο σχολείο κ.λπ. και
- να καταγραφεί πόσο επηρεάζουν, τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών, οι απόψεις των άλλων εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών συνεδριάσεων των συλλόγων διδασκόντων.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την καταγραφή των απόψεων στην πρώτη ερώτηση-πρόταση, φαίνονται στο διάγραμμα:

Διάγραμμα 5.11: Κατανομή συχνοτήτων - Επιρροή παιδαγωγικών συνεδριάσεων

Όπως φαίνεται από το διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων, ένα ποσοστό 57,78% των εκπαιδευτικών, δηλώνουν ότι οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις βοηθάνε στην εκτίμησή τους σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Σχετικά χαμηλό ποσοστό, εάν ληφθεί υπόψη ότι στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις παρευρίσκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και εκφράζουν τις απόψεις τους για οποιοδήποτε θέμα, και ιδιαίτερα για θέματα σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών. Επίσης, το ποσοστό που διαφωνεί είτε διαφωνεί πλήρως, είναι υψηλό. Προκαλεί εντύπωση, ότι το 14,44% των εκπαιδευτικών δεν βοηθούνται στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων. Η εμφάνιση αυτών των ποσοστών μπορεί να αποδοθεί στην ιδιαίτερη πολυπλοκότητα του θέματος της αξιολόγησης των μαθητών. Όπως θα φανεί στην επόμενη πρόταση-ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από πάρα πολλούς παράγοντες κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Είναι λοιπόν ευνόητο ότι υπάρχει αυξημένη δυσκολία στην αποτύπωση της εκτίμησής τους για τους μαθητές. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των απόψεων στην δεύτερη ερώτηση-πρόταση, φαίνονται στα διαγράμματα:

Διάγραμμα 5.12: Μέσοι όροι - Παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση του μαθητή

Διάγραμμα 5.13: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων - Παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση του μαθητή

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα μέσω των όρων, πολύ υψηλές τιμές του δείκτη εμφανίζονται στους παράγοντες: κριτική ικανότητα των μαθητών (4,31), ενδιαφέρον και συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (4,29) και δημιουργική σκέψη των μαθητών (4,18). Οι τιμές αυτές είναι σύμφωνες με την αποτύπωση των αντίστοιχων ποσοστών στο διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων, όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 87,78% επηρεάζονται πολύ έως πάρα πολύ από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία με επικρατούσα τιμή το “πάρα πολύ” (45,56%), το 83,89% από την κριτική ικανότητα με επικρατούσα τιμή το “πάρα πολύ” (52,78%), και το 82,22% από τη δημιουργική σκέψη των μαθητών με επικρατούσα τιμή το “πάρα πολύ” (42,78%).

Αποτυπώνεται μέσω αυτών των τιμών, η ιδιαίτερα αυξημένη βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στις αυξημένες ικανότητες, καθώς και στη συμμετοχή των μαθητών στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους. Αυτονόητο το αποτέλεσμα, εφόσον η διαδικασία της μάθησης πραγματώνεται μέσα

από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, και οι μαθητές με τις παραπάνω ικανότητες συμβάλλουν δημιουργικά στην εξέλιξή της.

Ακόμα, υψηλές τιμές του μέσου όρου και αντίστοιχα ποσοστά στις σχετικές συχνότητες, εμφανίζονται στους παράγοντες:

- γνωστικό επίπεδο των μαθητών, με μέσο όρο 3,49, ποσοστό μεγαλύτερο του 60% των εκπαιδευτικών του δείγματος να δηλώνουν ότι επηρεάζονται αρκετά έως πολύ, με επικρατούσα τιμή την απάντηση “πολύ” (36,11%),
- συμπεριφορά, με μέσο όρο 3,51, ποσοστό μεγαλύτερο του 60% των εκπαιδευτικών του δείγματος να δηλώνουν ότι επηρεάζονται αρκετά έως πολύ, με επικρατούσα τιμή την απάντηση “πολύ” (33,33%),
- διάθεση για συνεργασία με τους συμμαθητές τους, με μέσο όρο 3,74, ποσοστό μεγαλύτερο του 60% των εκπαιδευτικών του δείγματος να δηλώνουν ότι επηρεάζονται αρκετά έως πολύ, με επικρατούσα τιμή την απάντηση “πολύ” (43,33%) και
- μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών, με μέσο όρο 3,55, ποσοστό 59,44% των εκπαιδευτικών του δείγματος να δηλώνουν ότι επηρεάζονται αρκετά έως πολύ, με επικρατούσα τιμή την απάντηση “πολύ” (30%).

Και αυτή η αποτύπωση δείχνει ότι, εκτός από τις ιδιαίτερες ικανότητες που προαναφέρθηκαν, σημαντική θέση στην αξιολόγηση των μαθητών έχουν: η διάθεση για συνεργασία με τους συμμαθητές τους, η οποία βοηθά στην υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών μάθησης, η συμπεριφορά τους η οποία βοηθά την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών που επιτρέπει την ακώλυτη διεξαγωγή του μαθήματος. Ένας ακόμα ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας, που φαίνεται ότι εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς, είναι οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών. Μέσω αυτών, οι μαθητές γνωρίζουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους, αντιλαμβάνονται ποια μέθοδος διδασκαλίας έχει τα καλύτερα αποτελέσματα για αυτούς, και είναι ικανοί να βοηθούν στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλότερο δείκτη κεντρικής τάσης από τους προαναφερθέντες, είναι:

οι αξιολογήσεις των μαθητών σε παρελθόντα χρόνο, από άλλους ίσως εκπαιδευτικούς. Ο παράγοντας αυτός, εμφανίζεται στους παραπάνω πίνακες με μέσο όρο 2,45, και σημαντικό ποσοστό, 84,45% των εκπαιδευτικών του δείγματος, να δηλώνουν ότι επηρεάζονται λίγο έως αρκετά. Φαίνεται ότι δίνοντας βαρύτητα σε αυτόν τον παράγοντα, οι εκπαιδευτικοί έχουν μία εικόνα κυρίως των μαθητών που δεν γνωρίζουν από προηγούμενα χρόνια. Συνήθως οι πληροφορίες που παίρνουν είναι από συναδέλφους τους, οι οποίοι δίδασκαν τους συγκεκριμένους μαθητές, ή από το πληροφοριακό σύστημα myschool, με το οποίο είναι εφοδιασμένα τα δημόσια σχολεία,

η ανταγωνιστική τάση ανάμεσα στους μαθητές φαίνεται ότι επηρεάζει αρκετούς εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο όρο ο οποίος είναι 2,37, και ένα σημαντικό ποσοστό 62,78% των εκπαιδευτικών του δείγματος να δηλώνουν ότι επηρεάζονται λίγο έως αρκετά από αυτόν τον παράγοντα. Η επικρατούσα τιμή ανάμεσα στις απαντήσεις είναι η τιμή “λίγο”, με ποσοστό 32,78%. Ένα εύλογο ερώτημα που γεννιέται είναι: με τι τρόπο επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί από την ανταγωνιστική τάση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές; θεωρούν θετική ή αρνητική την ανταγωνιστική τάση; Αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος ότι, στην κοινωνία των επιδόσεων που ζούμε, είναι αυτονόητο ότι αναπτύσσονται ανταγωνιστικές τάσεις ανάμεσα στους μαθητές. Θεωρείται θεμιτός, και ίσως είναι και ζητούμενο ο υγιής ανταγωνισμός μεταξύ των συμμαθητών, όχι όμως ο σκληρός ανταγωνισμός που υπάρχει γενικότερα στην κοινωνία των επιδόσεων,

η κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση των μαθητών και της οικογένειάς τους φαίνεται ότι παίζουν κάποιο ρόλο, επηρεάζοντας το κριτήριο των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών. Στο διάγραμμα μέσων όρων καταγράφεται μέσος όρος 2,16, ενώ στο διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων αποτυπώνεται ότι το 65,55% των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται ή επηρεάζεται λίγο, με επικρατούσα την τιμή “λίγο” με ποσοστό 36,11%. Σημαντικό όμως εδώ είναι και το ποσοστό 34,45% των εκπαιδευτικών του δείγματος, το οποίο δηλώνει ότι επηρεάζεται από την κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση των μαθητών τους. Σημαντική στην εποχή μας είναι η μετακίνηση πολυπληθών ομάδων ανθρώπων, μεταναστεύοντας μακριά από τον τόπο γέννησής τους, λόγω κοινωνικών συνθηκών όπως είναι οι πόλεμοι, η φτώχεια, η ανεργία κ.λπ.. Είναι φυσικό, ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών, οι

οποίοι έχουν στο μαθητικό δυναμικό τους εφήβους που προέρχονται από αυτές τις ομάδες μετακινούμενων πληθυσμών, είτε είναι πρόσφυγες είτε μετανάστες, να δείχνουν τη συμπαράσταση και την αγωνία τους για αυτούς τους μαθητές, δείχνοντας ιδιαίτερη επιείκεια στην αξιολόγησή τους.

Οι τρεις εναπομείναντες παράγοντες που αναφέρονται στις ερωτήσεις-προτάσεις, αποτυπώνονται στα διαγράμματα ως εξής:

η οικονομική κατάσταση του μαθητή και της οικογένειάς του παρουσιάζει μέσο όρο 1,89, και στο διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων ποσοστό 73,34% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι είτε δεν επηρεάζεται καθόλου είτε λίγο, με επικρατούσα την τιμή “καθόλου” (46,67%),

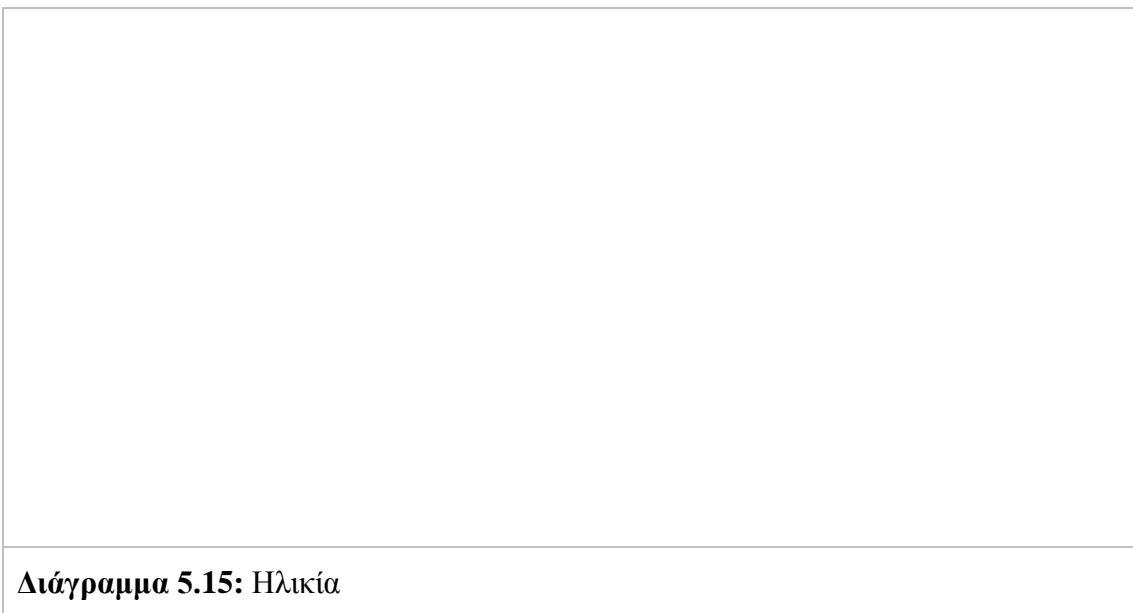
ο παράγοντας μορφωτικό επίπεδο γονέων, στον πίνακα μέσων όρων εμφανίζει την τιμή 1,95, και στον πίνακα σχετικών συχνοτήτων φαίνεται ότι το 75% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι είτε δεν επηρεάζεται είτε επηρεάζεται λίγο, με επικρατούσα την τιμή “καθόλου” (40%) και

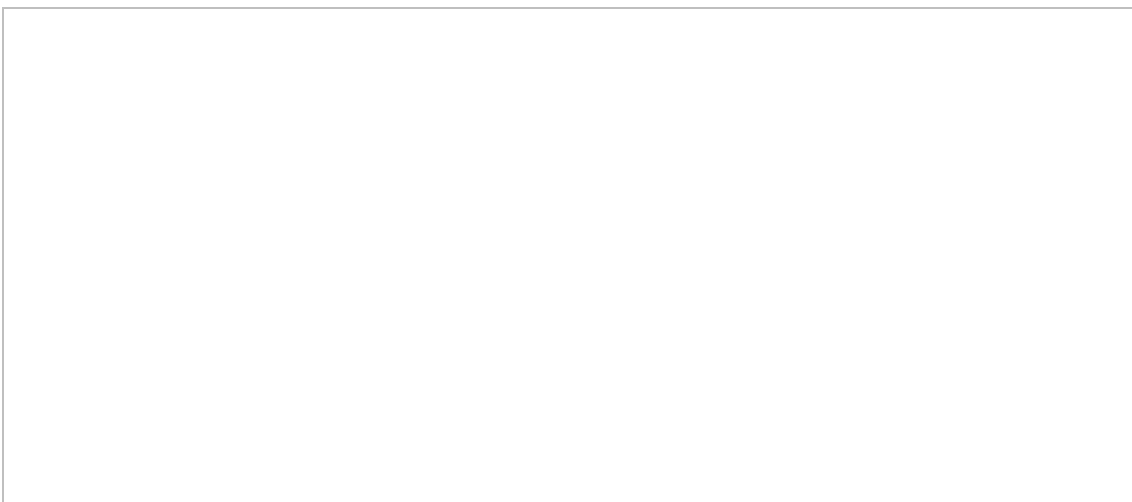
σχετικά με την επίδραση του φύλου των μαθητών στην αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 79,44% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι δεν επηρεάζεται από το φύλο των μαθητών.

5.7.5 Παρουσίαση του δείγματος - Γενικά στοιχεία

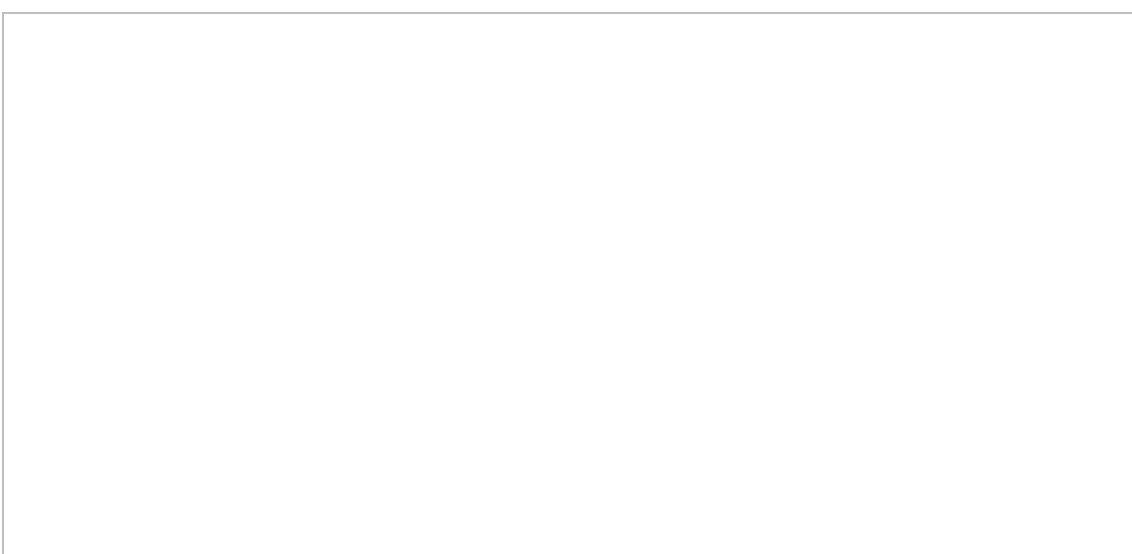
Φύλλο - Ηλικία - Σχολείο απασχόλησης - Άλλοι τίτλοι σπουδών

Στα επόμενα τέσσερα διαγράμματα παρουσιάζονται γενικά στοιχεία του δείγματος:





Διάγραμμα 5.16: Σχολείο απασχόλησης



Διάγραμμα 5.17: Άλλοι τίτλοι σπουδών

Από το διάγραμμα 5.14 φαίνεται ότι το 60,56% του δείγματος είναι γυναίκες και το 39,44% άνδρες.

Στο διάγραμμα 5.15 αποτυπώνεται ότι ποσοστό 47,22% των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μεγαλύτεροι από 50 ετών, και μόνο ένα ποσοστό 3,33% είναι μικρότεροι από 30. Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σήμερα το δημόσιο σχολείο είναι σχετικά μεγάλης ηλικίας. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην πολιτική που ακολουθείται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, αλλά και στη δύσκολη οικονομική κατάσταση στην οποία

βρίσκεται η χώρα μας την τελευταία δεκαετία, κατά την οποία οι διορισμοί των εκπαιδευτικών έχουν σχεδόν εκμηδενιστεί.

Στο διάγραμμα 5.16 καταγράφεται ότι το 45% των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετούν σε Γυμνάσια, το 38,33% σε γενικά Λύκεια και το 16,67% σε επαγγελματικά Λύκεια.

Τέλος, στο διάγραμμα 5.17 φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό, 46,11% των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν έχει προχωρήσει σε σπουδές υψηλότερου επιπέδου από το βασικό πτυχίο. Επίσης, ποσοστό 52,22% έχει είτε δεύτερο πτυχίο, είτε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, και ένα πολύ μικρό ποσοστό 1,67% έχει διδακτορικό. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν προχωρήσει σε υψηλότερο επίπεδο σπουδών, από το βασικό πτυχίο, είναι σημαντικό. Εκτιμάται δε ότι αυτό τους βοηθάει να πραγματοποιούν πιο έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση, από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν αρκεστεί στο βασικό τίτλο σπουδών.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι απόψεις των μελετητών της εκπαίδευσης συγκλίνουν στην άποψη ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη μαθησιακή διαδικασία. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην αξιολογική διαδικασία είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Για να είναι η αξιολόγηση αντικειμενική και δίκαιη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνονται για τις σύγχρονες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης όπως ορίζονται από την πολιτεία στην κείμενη νομοθεσία. Στην εποχή μας, οι στόχοι της εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο το γνωστικό πεδίο, αλλά και τις δεξιότητες που έχουν ή αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό στοιχείο που καταγράφεται είναι, ότι στην εποχή των επιδόσεων που ζούμε η επίδοση του μαθητή έχει σαν στόχο την ιεραρχική κατάταξή του μέσα στον κοινωνικό ιστό, και την διαδικασία επιλογής στην μετάβασή του από το σχολείο στην εργασιακή πραγματικότητα. Φαίνεται ότι υπάρχουν πολλές διαφωνίες σχετικά με την χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών, αλλά η μεγάλη πλειοψηφία των μελετητών συγκλίνει στην άποψη ότι για να βελτιωθεί η εκπαίδευση, ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας ανατροφοδότησης είναι οι σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες ανατροφοδοτούν τους μαθητές ώστε να βελτιωθούν και να ολοκληρωθούν σαν προσωπικότητες. Ανατροφοδοτούν ακόμα και τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώνονται και να καθίστανται συμπαραστάτες στη διαδικασία διαρκούς βελτίωσης των μαθητών τους. Καταγράφεται επίσης στη βιβλιογραφία, ότι στη μαθησιακή διαδικασία εμπλέκονται παράγοντες όπως το κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό περιβάλλον του μαθητή, ο συναισθηματικός του κόσμος, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Στην παρούσα εργασία ένα σημαντικό ποσοστό 86,11% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι είναι ενήμεροι σχετικά με τη νομοθεσία περί αξιολόγησης και ένα σχετικά υψηλό ποσοστό 61,67% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Προκύπτει λοιπόν από τα ερευνητικά ευρήματα ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να ενημερωθεί για την αξιολόγηση, συνήθως με δικό τους οικονομικό

κόστος, και αυτό δείχνει τη σημαντικότητα πού διακρίνει ο εκπαιδευτικός κλάδος σε αυτό το θέμα. Λόγω της σπουδαιότητας του θέματος στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, παρόλο που τα ποσοστά αυτά είναι σχετικά υψηλά, η πολιτεία οφείλει να αναπτύξει προγράμματα επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι ικανοί να αξιολογήσουν αντικειμενικά και δίκαια, σύμφωνα με τις σύγχρονες τεχνικές, τους μαθητές τους. Εάν η πολιτεία δεχθεί την αξιολόγηση σαν ένα εργαλείο βελτίωσης, και διαθέσει τους πόρους που απαιτούνται για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευόμενοι θα βελτιώνονται διαρκώς, και αυτό θα έχει θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της επίτευξης των στόχων της εκπαίδευσης και στη βελτίωση του κοινωνικού ιστού.

Στην δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι μία ανατροφοδοτική διαδικασία για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους γονείς, και σαν τέτοια είναι αυτονόητο ότι συντελεί στη βελτίωση κάθε πτυχής της μαθησιακής διαδικασίας τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στα πλαίσια της οικογένειας. Ακόμα, σημαντικό ποσοστό συμφωνεί ότι μέσω της αξιολόγησης ενισχύονται τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και βελτιώνεται η επίδοσή τους. Σημαντικό ποσοστό επίσης διαφωνεί ότι μέσω της αξιολόγησης καταπιέζεται η δημιουργικότητα των μαθητών. Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της αξιολόγησης ως εργαλείου βελτίωσης της καθημερινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν απομακρυνθεί από τη λογική της κρίσης των μαθητών αποκλειστικά από τα υποχρεωτικά γραπτά διαγωνίσματα στη διάρκεια του σχολικού έτους. Καταγράφεται ότι πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης όπως είναι η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, ο φάκελος εργασιών των μαθητών ή η περιγραφική αξιολόγηση, και ένα ποσοστό όχι ευκαταφρόνητο της τάξης του 35% χρησιμοποιεί τη διαδικασία ανάθεσης εργασιών για να αξιολογήσει τους μαθητές. Επίσης, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας και των προγραμμάτων σπουδών, θα βοηθήσουν στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης οι οποίες θα συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. Εδώ διακρίνεται η πίεση

που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, λόγω του μεγέθους της ύλης και της ιδιαίτερης πίεσης χρόνου στην πραγματικότητα του σχολείου. Αυτή η πίεση πιθανόν να μην τους επιτρέπει να εφαρμόζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας. Είναι βέβαια πιθανόν, ο φόβος του καινούργιου να τους αποτρέπει από την εφαρμογή νέων μεθόδων. Ζητούμενο όμως είναι, και οφείλει να γίνει συνείδηση σε όλους τους εμπλεκόμενους, ότι οφείλουμε να βελτιώσουμε την κοινωνία μας, και αυτό περνάει μέσα από την εκπαίδευση. Η πολιτεία, μέσω του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής, πρέπει να ενσκήψει, όχι απλά από υποχρέωση, με ιδιαίτερη θέρμη σε αυτό το θέμα και να επανεξετάσει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ώστε να μειωθεί η τεράστια διδακτέα ύλη που υπάρχει σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, ώστε να δοθεί ο χρόνος στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόζουν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.

Στην 4η ενότητα οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζονται για την αξιολόγηση των μαθητών τους αναφέρουν ότι επηρεάζονται σε σημαντικό ποσοστό στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, όμως από ότι φαίνεται πρέπει οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις να γίνονται πιο ουσιαστικές για να μπορούν να διαμορφώσουν άποψη όλοι οι εκπαιδευτικοί και να μην μένουν αμέτοχοι.

Δηλώνουν επίσης, ότι επηρεάζονται από τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, ενώ δεν τους επηρεάζουν οι εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η κοινωνικοπολιτική και οικονομική κατάσταση των γονέων τους και το μορφωτικό επίπεδό τους. Ακόμα ότι δεν επηρεάζονται από το φύλο των μαθητών, σε αντίθεση με έρευνες (Κυρίτσης, 2011), οι οποίες έχουν παρουσιάσει ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από το φύλο των μαθητών στην αξιολόγησή τους.

Συνολικά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όμως για να γίνει αυτό χρειάζονται αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθώς και στις μεθόδους διδασκαλίας. Ο φόρτος της διδακτέας ύλης και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, είναι ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Η σύγχρονη τάση στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι να εφαρμόζονται ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, με τη χρήση Τ.Π.Ε.. Για να υπάρχει καθολική αποδοχή και χρήση αυτών των διαδικασιών διδασκαλίας και

μάθησης, οι οποίες είναι επιβοηθητικές στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, χρειάζεται να καλύπτονται κάποιες προϋποθέσεις:

Η εργασιακή ασφάλεια είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει κάθε εργαζόμενο. Η πραγματικότητα στα σχολεία μας είναι ότι λειτουργούν με εκπαιδευτικούς που είναι εργασιακά ανασφαλείς, δηλαδή είτε είναι αναπληρωτές που δεν γνωρίζουν εάν την επόμενη χρονιά θα εργαστούν, είτε είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μετακινούνται σε δύο και τρία σχολεία την εβδομάδα. Με τέτοιες εργασιακές συνθήκες, πως περιμένουμε από τον εκπαιδευτικό να αποδώσει τα απαιτούμενα για το καλύτερο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας; Για να βελτιωθεί η εκπαίδευση, στα σχολεία πρέπει να τοποθετηθούν μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα λειτουργούν χωρίς εργασιακή ανασφάλεια.

Επιπλέον η πολιτεία είναι ανάγκη να εξασφαλίσει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές το κατάλληλο περιβάλλον για να μπορούν να εφαρμοστούν νέες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, πράγμα το οποίο σημαίνει δημιουργία νέων εκπαιδευτηρίων με τους κατάλληλους χώρους, πλήρως εξοπλισμένα με τα μέσα που χρειάζονται για την χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Επίσης η θεσμοθέτηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, που να αφορούν τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης καθώς και τις σύγχρονες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, τα οποία να καλύπτουν την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών. Είναι αυτονόητο, ότι στη δύσκολη οικονομική συγκυρία που βρίσκεται ο φορολογούμενος πολίτης την τελευταία δεκαετία, δεν μπορεί να διαθέσει πόρους από το εισόδημά του για να εξασφαλίσει, είτε μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων είτε μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, την επιμόρφωση του. Θεωρείται αναγκαίο λοιπόν η πολιτεία να χρηματοδοτήσει την προσπάθεια αυτή. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών δε, να συμμετέχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα που θα προσφέρει η πολιτεία για να επιμορφωθούν στο σύνολό τους, και να εφαρμόζουν τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης καθώς και τις σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες μπορεί να χρειάζονται παραπάνω χρόνο και κόπο, όμως θα οδηγήσουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και μακροπρόθεσμα στη βελτίωση της κοινωνίας.

Μέσω των ευρημάτων της παρούσας εργασίας, καταδεικνύεται ότι οι απόψεις της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ένας περιορισμός της εργασίας είναι η χρήση

ερωτηματολογίου το οποίο στηρίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις. Επιπλέον για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, υπεισέρχεται ο συναισθηματικός κόσμος των εκπαιδευτικών του δείγματος, αλλά και η απρόσωπη εξ αποστάσεως συμπλήρωση, που θεωρητικά επηρεάζουν τις απαντήσεις τους.

Μεθοδολογικά, θα μπορούσε να δημιουργηθεί μία βάση δεδομένων η οποία να συνεισφέρει στα προγράμματα σπουδών των καθηγητικών σχολών, να περιλαμβάνει τις μελέτες των τελευταίων τριάντα ετών, μέσω της οποίας θα επιμορφώνονται οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί, και μέσω της οποίας θα παρακολουθείται η εξέλιξη που παρουσιάζεται στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών.

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι κάτω από ευνοϊκότερες συνθήκες, που έχουν σχέση με την γνωστική επάρκεια του συνόλου των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση, αλλά και με το ασφυκτικό, όπως διαφαίνεται, πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων, οι εναλλακτικές μορφές και τεχνικές αξιολόγησης θα μπορούσαν να εφαρμοστούν συστηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η εξέλιξη, θα συνέβαλε στην βελτίωση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας και του σχολείου γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αλεξιάτος Χ. και Ευσταθίου Ε., 2018,

<http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4165/%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%97%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%91%CE%9B%CE%95%CE%9E%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%A3%20%CE%A7.%20-%20%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%98%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%95.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Βάσιου, Α. (2015), Η αναγνώριση των συναισθημάτων και το συναίσθημα στη σχολική τάξη σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς των μαθητών: Μελέτη σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόμος 2015, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βλάχος, Ι. Η συντρέχουσα αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση. 10 προτάσεις της ομάδας για την μεταρρύθμιση της αξιολόγησης. (Assessment Reform Group, U.K., 2002) (<http://users.otenet.gr/~givla1/10principles.htm>)

Γ. Π. Κωστόπουλος, 2005,

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/806/3/KostopoulosGiorgosMsc2005.pdf>

Γκότοβος, Α. (2003), Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: παιδαγωγική σειρά Gutenberg

Δημητρόπουλος, Ε. (1989), Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Δημητρόπουλος, Ε. (2010), Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Καλογεράς, Δ., Δραγογιάννης, Κ., Σερεμέτη, Λ. (2014), Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του μαθητή στο σύγχρονο σχολείο. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Κασσωτάκης, Μ. (2013), Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Κατσίλλης, Ι., Μουσταΐρας, Π. (2010), Αξιολόγηση επιδράσεων στη σχολική επίδοση. Η σημασία του ορθά καθορισμένου μοντέλου. Στο: Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ευ. Καβαλάρη (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις αφών Κυριακίδη Α.Ε.

Καψάλης, Α., Χανιωτάκης, Ν. (2015), Εκπαιδευτική αξιολόγηση, δεύτερη έκδοση. Θεσσαλονίκη: αδελφοί Κυριακίδη εκδόσεις Α.Ε.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., Σταμέλος, Γ. (2000), Ανιχνεύοντας την επίδοση στην Ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο

Κυρίτσης, Δ. (2011), Απόψεις των μαθητών-μαθητριών της Β και Γ Λυκείου για την επίδραση του φύλου στην αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς. Τόμος ΙΕ, τεύχος 60, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000), Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: παιδαγωγική σειρά Gutenberg

Κωνσταντίνου, Χ. (2010), Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ευ. Καβαλάρη (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις αφών Κυριακίδη Α.Ε.

Κωνσταντίνου, Χ., Κωνσταντίνου, Ι. (2017), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπρίνια, Β. (2008), Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Αθήνα: εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε. (2008), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg

Ρεκαλίδου, Γ., Παπαεμμανουήλ, Δ. (2010), Προβληματισμοί και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης και το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της. Στο: Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν.

Χανιωτάκης, Ευ. Καβαλάρη (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις αφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ρέλλος, Ν., Κουτρούμπα, Κ. (2010), Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης από τη σκοπιά του μαθητή. Στο: Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ευ. Καβαλάρη (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις αφών Κυριακίδη Α.Ε.

Τεγόπουλος-Φυτράκης, (1992), Ελληνικό Λεξικό, Ε έκδοση. Αθήνα: Αρμονία ΑΕ

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015), Σχολική αξιολόγηση, δεύτερη έκδοση. Θεσσαλονίκη: αδελφοί Κυριακίδη εκδόσεις Α.Ε.

Φράγκος, Χ. (2002), Διάλογος για την παιδεία και την εκπαίδευση (4). Εξετασιομανία, Μέσα ενημέρωσης και Αξιολόγηση. Σύγχρονη εκπαίδευση: Τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, αριθμός τεύχους 123

Χατζηδήμου, Δ., Στραβάκου, Π. (2003). Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. Χ.,

Στραβάκου, Π. Α., & Κουγιουρούκη, Μ. (2007). Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας. Ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό ζήτημα. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση μεταφρασμένη

Creswell, J. (2011), Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Μετάφραση: Κουβαρά, Ν.. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην

Robson, C. (2010), Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Μετάφραση: Νταλάκου, Β., Βασιλικού, Κ.. Αθήνα: δεύτερη έκδοση Gutenberg

Shavelson, J. (2007). A brief history of student learning assessment. How we got where we are and proposal to where to go next. Washington DC: American Association of Colleges & Universities,

https://cae.org/images/uploads/pdf/19_A_Brief_History_of_Student_Learning_How_we_Got_Where_We_Are_and_a_Proposal_for_Where_to_Go_Next.PDF

Νομοθεσία

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Στεργίου, Π., Καυκά, Δ., (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 13. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/084-098.pdf>

ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167 Α/30-09-1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

Π.Δ. 483/1977, ΦΕΚ 140 Α/09-01-1977. Περί οργανώσεως και λειτουργίας των δημοτικών σχολείων δημοσίας και ιδιωτικής εκπαίδευσεως. http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/02_ProedrikaDiatagmata/pd483_77.pdf

Π.Δ. 497/1981, ΦΕΚ Α/134/25-05-1981, Περί οργανώσεως και λειτουργίας των δημοτικών σχολείων δημοσίας και ιδιωτικής εκπαίδευσεως. http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFvXEK2SZLJBHdtvSoClrL8SzKdMKJot955MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWeIDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuTgowDFLTb4hCE2v6fwoiCpL_C-7NoIcza--QgO0ccod

Π.Δ. 8/95, ΦΕΚ 3 Α/10-01-1995. Αξιολόγηση μαθητών του δημοτικού σχολείου. http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%208%20-1995-%20FEK.%203%20-A-%2010-1-95.pdf

Π.Δ. 121/95, Συμπλήρωση διατάξεων για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου , <https://sxolsymvel.files.wordpress.com/2015/06/p-d-121-95.pdf>

ν. 309, ΦΕΚ 100 Α/30-04-1976, Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσεως. www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEE8HdDZpIXTHdtvSoClrL8qZcZTSsH80R5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP

[8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIueaOB3dwn5DILtM05wKk00IXiaYh-_UdMb_Akrg5rqok](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%20409%20-1994-%20FEK.%20226%20-A-%2022-12-1994.pdf)

Π.Δ. 409/1994, Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου. http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%20409%20-1994-%20FEK.%20226%20-A-%2022-12-1994.pdf

ν. 2525/1997, ΦΕΚ Α 188/23-09-1997, Ενιαίο Λύκειο(1) , πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. http://dide.flo.sch.gr/web/wp-content/uploads/2013/05/DIDEFlorinas_N_2525_1997_Me_Oles_Tis_Allages.pdf

Π.Δ. 46/2016, Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου. http://dide.flo.sch.gr/site/wp-content/uploads/2013/05/DIDEFlorinas-PD46_2016_Me_Oles_Tis_Allages.pdf

Π.Δ. 40/30-04-2018, Αξιολόγηση των μαθητών των ΕΠΑ.Λ. και των μαθητευόμενων του μεταλυκειακού έτους-τάξης μαθητείας. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%A0%CE%94_40_2018_%CE%91%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD_%CE%95%CE%A0%CE%91%CE%9B_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CE%A6%CE%95%CE%9A_76%CE%91_30.04.2018.pdf

Υ.Α. Δ2/ 1938/ 26-02-1998, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_%CE%942_1998.pdf

9425/29-11-80 Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ενημέρωση για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών του Γενικού Λυκείου. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%A9%CE%A3%CE%97_%CE%A0%CE%94_%CE%93%CE%95%CE%9B_2018_19_11_10_18_signed.pdf

Γλωσσάριο

Υ.Α. Υπουργική Απόφαση

Π.Δ. Προεδρικό Διάταγμα

Π.Ι. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Α.Π.Σ. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η.Π.Α. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Φ.Ε.Κ. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Μ.Π.Σ. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Α.Τ.Ε.Ι. Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο της Έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΗΣ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΠΟΥ ΔΙΑΔΡΑΜΑΤΙΖΟΥΝ ΣΤΗΝ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α. Ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

1. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών;

Ναι ()

Όχι ()

2. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με την εκπαιδευτική αξιολόγηση στη διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας ;

Ναι ()

Όχι ()

3. Είστε ενημερωμένος/η σχετικά με τη νομοθεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων που αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Ναι ()

Όχι ()

4. Γνωρίζετε συστήματα αξιολόγησης των μαθητών άλλων ευρωπαϊκών χωρών;

Ναι ()

Όχι ()

B. Η χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών

5. Η αξιολόγηση αποσκοπεί να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός τις ικανότητες που επιδεικνύουν οι μαθητές του

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

6. Η διαδικασία της αξιολόγησης δημιουργεί κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

7. Η αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό για την πρόοδο των μαθητών του.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

8. Η αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές για την πρόδό τους.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

9. Η αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση στους εμπλεκόμενους για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

10. Η αξιολόγηση καταπιέζει τη δημιουργικότητα των μαθητών.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

11. Η χρήση της βαθμολογίας εκφράζει μία αποτίμηση της αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

12. Οι γραπτές δοκιμασίες στο σχολείο είναι διαδικασίες που δεν έχουν σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

13. Η αξιολόγηση δημιουργεί ανταγωνιστικές τάσεις ανάμεσα στους μαθητές.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

14. Η σαφής διατύπωση των στόχων της σχολικής αξιολόγησης οδηγεί τους μαθητές σε καλύτερες επιδόσεις.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

15. Η αξιολόγηση συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

Γ. Μορφές και μέσα αξιολόγησης

16. Για να αξιολογήσω τους μαθητές αρκεί να λαμβάνω υπόψη μου αποκλειστικά τα προβλεπόμενα υποχρεωτικά διαγωνίσματα στη διάρκεια του σχολικού έτους.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

17. Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς χρησιμοποιώ τη διαγνωστική αξιολόγηση για να γνωρίσω σε ποια μαθησιακή κατάσταση βρίσκονται οι μαθητές μου.

ποτέ () () () () () πάντοτε

18. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους χρησιμοποιώ για την αξιολόγηση την καθημερινή παρατήρηση, που αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στην διδακτική διαδικασία.

ποτέ () () () () () πάντοτε

19. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών ;

- Περιγραφική αξιολόγηση πάντοτε ποτέ () () () () ()
- Φάκελο εργασιών του μαθητή πάντοτε ποτέ () () () () ()
- Ανάθεση και παρουσίαση εργασιών πάντοτε ποτέ () () () () ()
- Αυτοαξιολόγηση του μαθητή πάντοτε ποτέ () () () () ()
- Αξιολόγηση από τους συμμαθητές του πάντοτε ποτέ () () () () ()

20. Για να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών, πρέπει πρώτα να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

21. Για να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών, πρέπει πρώτα να αλλάξουν οι μέθοδοι διδασκαλίας.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

22. Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

23. Η παραδοσιακή αξιολόγηση (γραπτές εξετάσεις τετραμήνου και τελικές), δίνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

Δ. Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς

24. Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις στον σύλλογο διδασκόντων με βοήθανε στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών.

διαφωνώ πλήρως () () () () () συμφωνώ απολύτως

25. Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών, επηρεάζεται από:

- Προηγούμενες αξιολογήσεις τους καθόλου () () () () () πάρα πολύ
- Κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση καθόλου () () () () () πάρα πολύ
- Οικονομική κατάσταση καθόλου () () () () () πάρα πολύ
- Μορφωτικό επίπεδο γονέων καθόλου () () () () () πάρα πολύ
- Φύλο του μαθητή καθόλου () () () () () πάρα πολύ
- Γνωστικό επίπεδο καθόλου () () () () () πάρα πολύ
- Ενδιαφέρον και συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία καθόλου () () () () () πάρα πολύ
- Συμπεριφορά καθόλου () () () () () πάρα πολύ
- Διάθεση για συνεργασία με τους

- | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|-----------|
| συμμαθητές τους | καθόλου () () () () () | πάρα πολύ |
| Δημιουργική σκέψη | καθόλου () () () () () | πάρα πολύ |
| Κριτική ικανότητα | καθόλου () () () () () | πάρα πολύ |
| • Ανταγωνιστική τάση | καθόλου () () () () () | πάρα πολύ |
| • Μεταγνωστικές ικανότητες | καθόλου () () () () () | πάρα πολύ |
| • Άποψη των άλλων εκπαιδευτικών | καθόλου () () () () () | πάρα πολύ |

Γενικά στοιχεία

Φύλο

- () Άνδρας
- () Γυναίκα

Ηλικία

- () < 30
- () 30 - 39
- () 40 - 49
- () 50 - 59
- () > 59

Χρόνια υπηρεσίας

- () < 5
- () 5 - 12
- () 13 - 20
- () 21 - 30
- () > 30

Σχολείο απασχόλησης

- () Γυμνάσιο
- () Γενικό Λύκειο
- () Επαγγελματικό Λύκειο

Άλλοι τίτλοι σπουδών

- () Κανείς
- () Δεύτερο πτυχίο
- () Μεταπτυχιακό
- () Διδακτορικό

Παράρτημα Β: Πίνακες αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου

Πίνακας 1 : Φύλο – Συχνότητες

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	71	39,4	39,4	39,4
Γυναίκα	109	60,6	60,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Πίνακας 2 : Ηλικία – Συχνότητες

Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid < 30	6	3,3	3,3	3,3
30 - 39	24	13,3	13,3	16,7
40 - 49	65	36,1	36,1	52,8
50 - 59	79	43,9	43,9	96,7
> 59	6	3,3	3,3	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Πίνακας 3 : Σχολείο Απασχόλησης – Συχνότητες

Σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Γυμνάσιο	81	45,0	45,0	45,0
Γενικό Λύκειο	69	38,3	38,3	83,3
Επαγγελματικό Λύκειο	30	16,7	16,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Πίνακας 4 : Άλλοι Τίτλοι Σπουδών – Συχνότητες

Άλλοι τίτλοι σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κανείς	83	46,1	46,1	46,1
Δεύτερο πτυχίο	24	13,3	13,3	59,4
Μεταπτυχιακό	70	38,9	38,9	98,3
Διδακτορικό	3	1,7	1,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Πίνακας 5 : Ενημέρωση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών – Σχετικές Συχνότητες

	Count	Column N %	
Σχετικό Μάθημα	Ναι	42	23,33%
	Όχι	138	76,67%
Επιμορφωτικό Πρόγραμμα	Ναι	111	61,67%
	Όχι	69	38,33%
Ενήμεροι Νομοθεσίας	Ναι	155	86,11%
	Όχι	25	13,89%
Γνώση Σ.Α. άλλων Ευρωπαϊκών χωρών	Ναι	74	41,11%
	Όχι	106	58,89%

Πίνακας 6 : Η χρησιμότητα της Αξιολόγησης των Μαθητών – Μέσοι Όροι & Τυπικές Αποκλίσεις

Statistics

	Εντοπισμός Ικανοτήτων	Δημιουργία Κινήτρων	Ανατροφοδότηση Καθηγητών	Ανατροφοδότηση Μαθητών	Ανατροφοδότηση Εμπλεκόμενων	Καταπίεση Δημιουργικότητας	Αποτίμηση Γνώσεων	Όφελος Προόδου Μαθητών	Δημιουργία Ανταγωνιστικών Τάσεων	Βελτίωση Επιδόσεων	Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης
N Val	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180

id												
Mis sing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3,65	3,70	4,12	4,02	3,83	2,67	3,36	2,42	3,42	3,88	3,09	
Std. Deviation	,808	,700	,722	,638	,822	,915	,907	,740	,864	,687	,911	

Πίνακας 7 : Η χρησιμότητα της Αξιολόγησης των Μαθητών - Συχνότητες

		Count	Column N %
Εντοπισμός Ικανοτήτων	Διαφωνώ Πλήρως	2	1,11%
	Διαφωνώ	17	9,44%
	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	38	21,11%
	Συμφωνώ	108	60,00%
	Συμφωνώ Απολύτως	15	8,33%
Δημιουργία Κινήτρων	Διαφωνώ Πλήρως	0	,00%
	Διαφωνώ	13	7,22%
	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	40	22,22%
	Συμφωνώ	115	63,89%
	Συμφωνώ Απολύτως	12	6,67%
Ανατροφοδότηση Καθηγητών	Διαφωνώ Πλήρως	1	,56%
	Διαφωνώ	5	2,78%
	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	16	8,89%
	Συμφωνώ	107	59,44%
	Συμφωνώ Απολύτως	51	28,33%
Ανατροφοδότηση Μαθητών	Διαφωνώ Πλήρως	0	,00%
	Διαφωνώ	5	2,78%
	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	20	11,11%
	Συμφωνώ	122	67,78%
	Συμφωνώ Απολύτως	33	18,33%

Ανατροφοδότηση Εμπλεκομένων	Διαφωνώ Πλήρως		3	1,67%
	Διαφωνώ		9	5,00%
	Ούτε Συμφωνώ Διαφωνώ	ούτε	33	18,33%
	Συμφωνώ		105	58,33%
	Συμφωνώ Απολύτως		30	16,67%
Καταπίεση Δημιουργικότητας	Διαφωνώ Πλήρως		11	6,11%
	Διαφωνώ		79	43,89%
	Ούτε Συμφωνώ Διαφωνώ	ούτε	52	28,89%
	Συμφωνώ		35	19,44%
	Συμφωνώ Απολύτως		3	1,67%
Αποτίμηση Γνώσεων	Διαφωνώ Πλήρως		6	3,33%
	Διαφωνώ		31	17,22%
	Ούτε Συμφωνώ Διαφωνώ	ούτε	40	22,22%
	Συμφωνώ		99	55,00%
	Συμφωνώ Απολύτως		4	2,22%
Οφέλος Προόδου Μαθητών	Διαφωνώ Πλήρως		8	4,44%
	Διαφωνώ		107	59,44%
	Ούτε Συμφωνώ Διαφωνώ	ούτε	46	25,56%
	Συμφωνώ		19	10,56%
	Συμφωνώ Απολύτως		0	,00%
Δημιουργία Ανταγωνιστικών Τάσεων	Διαφωνώ Πλήρως		2	1,11%
	Διαφωνώ		30	16,67%
	Ούτε Συμφωνώ Διαφωνώ	ούτε	48	26,67%
	Συμφωνώ		91	50,56%
	Συμφωνώ Απολύτως		9	5,00%
Βελτίωση Επιδόσεων	Διαφωνώ Πλήρως		0	,00%
	Διαφωνώ		7	3,89%
	Ούτε Συμφωνώ Διαφωνώ	ούτε	33	18,33%
	Συμφωνώ		114	63,33%

	Συμφωνώ Απολύτως	26	14,44%
Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης"	Διαφωνώ Πλήρως	6	3,33%
	Διαφωνώ	43	23,89%
	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	66	36,67%
	Συμφωνώ	59	32,78%
	Συμφωνώ Απολύτως	6	3,33%

Πίνακας 8 : Υποχρεωτικά Διαγωνίσματα – Μέσοι Όροι & Τυπικές Αποκλίσεις

Statistics

Υποχρεωτικά Διαγωνίσματα

N	Valid	180
	Missing	0
Mean		1,56
Std. Deviation		,552

Πίνακας 9 : Υποχρεωτικά Διαγωνίσματα – Συχνότητες

Υποχρεωτικά Διαγωνίσματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Πλήρως	85	47,2	47,2	47,2
	Διαφωνώ	90	50,0	50,0	97,2
	Ούτε Συμφωνώ ούτε Συμφωνώ	5	2,8	2,8	100,0
Total		180	100,0	100,0	

Πίνακας 10 : Διαγνωστική Αξιολόγηση & Καθημερινή Παρατήρηση – Μέσοι Όροι & Τυπικές Αποκλίσεις

Statistics

		Διαγνωστική Αξιολόγηση	Καθημερινή Παρατήρηση
N	Valid	180	180
	Missing	0	0
Mean		3,02	4,16
Std. Deviation		1,088	,885

Πίνακας 11 : Διαγνωστική Αξιολόγηση & Καθημερινή Παρατήρηση – Συχνότητες

		Count	Column N %
Διαγνωστική Αξιολόγηση	Ποτέ	13	7,22%
	Σπάνια	44	24,44%
	Συχνά	70	38,89%
	Πολύ Συχνά	32	17,78%
	Πάντα	21	11,67%
Καθημερινή Παρατήρηση	Ποτέ	0	,00%
	Σπάνια	7	3,89%
	Συχνά	37	20,56%
	Πολύ Συχνά	56	31,11%
	Πάντα	80	44,44%

Πίνακας 12 : Εναλλακτικές Μέθοδοι Αξιολόγησης – Μέσοι Όροι & Τυπικές Αποκλίσεις

Statistics

		Περιγραφική Αξιολόγηση	Φάκελος Εργασιών	Ανάθεση Εργασιών	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση Συμμαθητών
N	Valid	180	180	180	180	180
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		2,63	2,67	3,18	2,57	1,73
Std. Deviation		1,088	1,158	,885	1,003	,864

Πίνακας 13 : Εναλλακτικές Μέθοδοι Αξιολόγησης – Συχνότητες

	Count	Column N %
Περιγραφική Αξιολόγηση	Ποτέ	30 16,67%
	Σπάνια	53 29,44%
	Συχνά	58 32,22%
	Πολύ Συχνά	31 17,22%
	Πάντα	8 4,44%
Φάκελος Εργασιών	Ποτέ	29 16,11%
	Σπάνια	59 32,78%
	Συχνά	49 27,22%
	Πολύ Συχνά	29 16,11%
	Πάντα	14 7,78%
Ανάθεση Εργασιών	Ποτέ	4 2,22%
	Σπάνια	34 18,89%
	Συχνά	79 43,89%
	Πολύ Συχνά	52 28,89%
	Πάντα	11 6,11%
Αυτοαξιολόγηση	Ποτέ	22 12,22%
	Σπάνια	71 39,44%
	Συχνά	57 31,67%
	Πολύ Συχνά	22 12,22%
	Πάντα	8 4,44%
Αξιολόγηση Συμμαθητών	Ποτέ	87 48,33%
	Σπάνια	64 35,56%
	Συχνά	22 12,22%
	Πολύ Συχνά	5 2,78%
	Πάντα	2 1,11%

Πίνακας 14 : Δυσκολίες εφαρμογής και οφέλη – Μέσοι Όροι & Τυπικές Αποκλίσεις

Statistics

		Αλλαγή Προγραμμάτων Σπουδών	Αλλαγή Μεθόδων Διδασκαλίας	Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης & Επίτευξη Στόχων	Παραδοσιακή Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση
N	Valid	180	180	180	180
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,53	3,67	3,82	2,66
Std. Deviation		,906	,878	,697	,756

Πίνακας 15 : Δυσκολίες εφαρμογής και οφέλη – Συχνότητες

				Count	Column N %
Αλλαγή Προγραμμάτων Σπουδών	Διαφωνώ	Πλήρως		2	1,11%
		Διαφωνώ		26	14,44%
		Ούτε Συμφωνώ	ούτε	45	25,00%
		Συμφωνώ		88	48,89%
		Συμφωνώ Απολύτως		19	10,56%
Αλλαγή Διδασκαλίας	Διαφωνώ	Πλήρως		3	1,67%
		Διαφωνώ		18	10,00%
		Ούτε Συμφωνώ	ούτε	37	20,56%
		Συμφωνώ		100	55,56%
		Συμφωνώ Απολύτως		22	12,22%
Εναλλακτικές Αξιολόγησης & Στόχων	Διαφωνώ	Πλήρως		1	,56%
		Διαφωνώ		6	3,33%
		Ούτε Συμφωνώ	ούτε	39	21,67%
		Συμφωνώ		113	62,78%
		Συμφωνώ Απολύτως		21	11,67%
Παραδοσιακή Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση	Διαφωνώ	Πλήρως		7	3,89%
		Διαφωνώ		71	39,44%
		Ούτε Συμφωνώ	ούτε	78	43,33%

Συμφωνώ	24	13,33%
Συμφωνώ Απολύτως	0	,00%

Πίνακας 16 : Συμβολή Παιδαγωγικών Συνεδριάσεων Συλλόγου Διδασκόντων – Μέσοι Όροι & Τυπικές Αποκλίσεις

Statistics

Συμβολή Συνεδριάσεων		Παιδαγωγικών
N	Valid	180
	Missing	0
Mean		3,44
Std. Deviation		,866

Πίνακας 17 : Συμβολή Παιδαγωγικών Συνεδριάσεων Συλλόγου Διδασκόντων – Συχνότητες

Συμβολή Παιδαγωγικών Συνεδριάσεων

			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Πλήρως		6	3,3	3,3	3,3
	Διαφωνώ		20	11,1	11,1	14,4
	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ		50	27,8	27,8	42,2
	Συμφωνώ		97	53,9	53,9	96,1
	Συμφωνώ Απολύτως		7	3,9	3,9	100,0
	Total		180	100,0	100,0	

Πίνακας 18 : Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς – Μέσοι Όροι & Τυπικές Αποκλίσεις

Statistics

		Προηγούμενες Αξιολογήσεις	Κοινωνική Κατάσταση	Οικονομική Κατάσταση	Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων	Φύλο	Γνωστικό Επίπεδο	Ενδιαφέρον & Συμμετοχή	Συμπεριφορά	Συνεργατικότητα	Δημιουργική Σκέψη	Κριτική Ικανότητα	Αναγνωστική Τάση	Μεταγνωστικές Ικανότητες
N	Valid	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	2,45	2,16	1,89	1,95	1,27	3,49	4,29	3,51	3,74	4,18	4,31	2,37	3,55
	Std. Deviation	,779	,974	1,008	,987	,604	1,022	,808	1,049	,928	,894	,886	1,047	1,085

Πίνακας 19 : Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς – Συχνότητες

	Count	Column N %
Προηγούμενες Αξιολογήσεις	Καθόλου	18 10,00%
	Λίγο	75 41,67%
	Αρκετά	77 42,78%
	Πολύ	8 4,44%
	Πάρα Πολύ	2 1,11%
Κοινωνική Κατάσταση	Καθόλου	53 29,44%
	Λίγο	65 36,11%
	Αρκετά	44 24,44%
	Πολύ	17 9,44%
	Πάρα Πολύ	1 ,56%
Οικονομική Κατάσταση	Καθόλου	84 46,67%
	Λίγο	48 26,67%
	Αρκετά	34 18,89%
	Πολύ	12 6,67%
	Πάρα Πολύ	2 1,11%
Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων	Καθόλου	72 40,00%
	Λίγο	63 35,00%

	Αρκετά	29	16,11%
	Πολύ	14	7,78%
	Πάρα Πολύ	2	1,11%
Φύλο	Καθόλου	143	79,44%
	Λίγο	29	16,11%
	Αρκετά	6	3,33%
	Πολύ	1	,56%
	Πάρα Πολύ	1	,56%
Γνωστικό Επίπεδο	Καθόλου	7	3,89%
	Λίγο	21	11,67%
	Αρκετά	58	32,22%
	Πολύ	65	36,11%
	Πάρα Πολύ	29	16,11%
Ενδιαφέρον & Συμμετοχή	Καθόλου	2	1,11%
	Λίγο	4	2,22%
	Αρκετά	16	8,89%
	Πολύ	76	42,22%
	Πάρα Πολύ	82	45,56%
Συμπεριφορά	Καθόλου	6	3,33%
	Λίγο	24	13,33%
	Αρκετά	56	31,11%
	Πολύ	60	33,33%
	Πάρα Πολύ	34	18,89%
Συνεργατικότητα	Καθόλου	2	1,11%
	Λίγο	16	8,89%
	Αρκετά	46	25,56%
	Πολύ	78	43,33%
	Πάρα Πολύ	38	21,11%
Δημιουργική Σκέψη	Καθόλου	2	1,11%
	Λίγο	8	4,44%
	Αρκετά	22	12,22%
	Πολύ	71	39,44%
	Πάρα Πολύ	77	42,78%

Κριτική Ικανότητα	Καθόλου	2	1,11%
	Λίγο	6	3,33%
	Αρκετά	21	11,67%
	Πολύ	56	31,11%
	Πάρα Πολύ	95	52,78%
Ανταγωνιστική Τάση	Καθόλου	42	23,33%
	Λίγο	59	32,78%
	Αρκετά	54	30,00%
	Πολύ	20	11,11%
	Πάρα Πολύ	5	2,78%
Μεταγνωστικές Ικανότητες	Καθόλου	5	2,78%
	Λίγο	27	15,00%
	Αρκετά	53	29,44%
	Πολύ	54	30,00%
	Πάρα Πολύ	41	22,78%