



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

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

**του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος**

Διπλωματική Εργασία

**ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

ΤΣΑΡΙΚΤΣΗ ΘΩΜΑΗΣ

ΑΜ.1022017

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γεωργία Φέρμελη

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

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος, 2019



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

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

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως 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 Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, 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, 27 Νοεμβρίου 2019

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΘΩΜΑΗ ΤΣΑΡΙΚΤΣΗ

## 1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, η χρήση σύγχρονων μορφών αξιολόγησης ακόμη γίνεται σε προαιρετική βάση και στη χώρα μας επικρατεί επίσημα στην χώρα μας, η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης, η οποία περιορίζεται στην βαθμολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών, ενώ σε άλλες χώρες, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την αξιοποίηση των δεξιοτήτων και ιδιομορφιών τους.

Η περιγραφική αξιολόγηση, αποτελεί σε διεθνές επίπεδο, εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών. Έχει ως στόχο την αποτύπωση των ποιοτικών και όχι των ποσοτικών αποτελεσμάτων της επίδοσης των μαθητών, βασισμένη στην αυθεντική αξιολόγηση τους. Στην Ελλάδα, αν και είναι θεσμοθετημένη και κατοχυρωμένη, εν τούτοις δεν εφαρμόζεται, καθώς για τους εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν να την εφαρμόσουν, υπάρχει η έλλειψη γνώσεων, κινήτρων και υλικοτεχνικών υποδομών.

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ε συλλόγου Ανατολικής Θεσσαλονίκης, σχετικά με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην τάξη τους. Στην αρχή, δόθηκε το θεωρητικό πλαίσιο για την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών και την ανάγκη ύπαρξής της στο σχολείο. Κατόπιν ακολούθησε η ερευνητική ανασκόπηση, όπου κατατέθηκαν τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών, για την χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Ακολούθησε το εμπειρικό μέρος, που περιλαμβάνει την μεθοδολογία, τα ευρήματα, τα συμπεράσματα, την συζήτηση και τέλος τις προτάσεις. Υπήρξε μια ποσοτική προσέγγιση σε δείγμα εκατό εκπαιδευτικών, διαφορετικών ειδικοτήτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε σε γενικές γραμμές, η θετική στάση των ερωτηθέντων, απέναντι στην χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης αναδύθηκαν οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η εφαρμογή της, όπως η επιμόρφωση, η παροχή κινήτρων, η λογική διαχείριση του χρόνου που απαιτείται κι η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο, όχι την αξιολόγηση για τιμωρία, αλλά την αξιολόγηση για αναστοχασμό και αυτοβελτίωση των εμπλεκόμενων σ αυτήν.

**Λέξεις κλειδιά:** επιδόσεις μαθητών, βαθμός ικανοποίησης, επιμόρφωση

## **ABSTRACT**

In an educational policy level, there have been many attempts to apply different forms of pupils' evaluation in primary education. However, the application of modern forms of evaluation is still optional and is limited to teachers' individual efforts. Therefore, the traditional form of evaluation is applied in Greece. This form of evaluation is limited to the evaluation of pupils' academic achievements even though in other countries academic evaluation refers to pupils' multi-faceted improvement and the good use of their skills and peculiarities.

Descriptive evaluation is considered, in an international level, as an alternative from of pupils' evaluation. Its aim is the depiction of pupils' qualitative and not quantitative performance results and is based in their authentic evaluation. Descriptive evaluation has been legally established in Greece; however, it is never applied since due to lack of teachers' relevant knowledge, motive and infrastructure.

This paper intends to analyze the opinion of the teachers of the 5<sup>th</sup> association of eastern Thessaloniki about the implementation of descriptive evaluation in their classes. At first, teachers were provided with the theoretical framework about descriptive evaluation and its important impact on schools. After that, during research review, the results of relevant researches in alternative forms of evaluation were presented. This part was followed by the empirical part, that included methodology, findings, results, discussion and proposals about the topic in question. There was a quantitative approach that took into consideration the opinion of 100 teachers of different specializations. According to the data gathered, teachers have a positive view on using descriptive evaluation in primary education. Last but not least, this paper examines the prerequisites for the application of this method such as teachers' training, the existence of motives, the rational time management and the infrastructure of educational system in order to achieve the goal of evaluating not in order to punish but to improve pupils.

**Key-words:** pupils' evaluation, content grade, post education

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Υπεύθυνη Δήλωση.....	3
1.α.ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
1.β ABSTRACT.....	5
2.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
3.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ.....	10
3.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	12
3.1.α.. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	12
3.1.β. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	13
3.2. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	17
3.3. ΤΑ ΕΙΔΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	24
3.4. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	32
3.5. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ.....	36
3.6. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	37
3.7. ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	39
3.8. ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	40
4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	41
5.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
5.1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
5.2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	49
5.3. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ.....	50
5.4. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΔΕΙΓΜΑ – ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ.....	51
5.5. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	52
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	57
6.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ.....	57
6.2.1. ΑΞΟΝΑΣ 1:ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	63
6.2.2. ΑΞΟΝΑΣ 2: ΚΕΝΑ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΕΙ Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	64
6.2.3. ΑΞΟΝΑΣ 3: ΓΜΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΗΓΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ.....	65

6.2.4.ΑΞΟΝΑΣ 4: ΕΚΑΠΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	66
6.3. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΑΝΔΡΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ.....	67
6.4. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΛΟΓΩ ΗΛΙΚΙΑΣ.....	72
6.5. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΛΟΓΩ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	74
6.6. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΛΟΓΩ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.....	76
6.7. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΛΟΓΩ ΣΧΕΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	77
6.8. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΛΟΓΩ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	79
6.9. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΛΟΓΩ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ.....	82
6.10.1. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟΥ.....	83
6.10.2. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟΥ.....	84
6.10.3. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟΥ.....	84
6.10.5. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ. ...	85
6.10.6. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟΥ..	85
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	87
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	95
9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	97
10. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98
11. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ1.....	109

## 2.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση, είναι αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής μας ζωής και υπάρχει σε κάθε δραστηριότητα και διαδικασία στην οποία συμμετέχουμε. Κάθε φορά που προβαίνουμε σε μια δράση, αξιολογούμαστε, άμεσα ή έμμεσα, από εμάς τους ίδιους ή τους γύρω μας, με στόχο την βελτίωση μας.

Το ίδιο ισχύει και στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου η έννοια της αξιολόγησης απασχολεί πολλά χρόνια τους εμπλεκόμενους μ αυτήν. Είναι μάλιστα συχνά και αντικείμενο αντιπαραθέσεων, καθώς ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί και να γίνει χρήση των αποτελεσμάτων της είναι αμφισβητούμενος.

Η αξιολόγηση του μαθητή, είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, με αποτέλεσμα να δεσπόζει στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Οι απόψεις δε των ενδιαφερομένων δίστανται για τον τρόπο εφαρμογής της.

Το βέβαιο είναι, πως είμαστε πλέον πεπεισμένοι, ότι η αξιολόγηση του μαθητή, πρέπει να σταματήσει να συνδέεται αποκλειστικά με την εξέταση, το βαθμό και την επιλογή ή την απόρριψη του από κάποια διαδικασία. Ο ρόλος της, θα πρέπει να αναμορφωθεί και να υπηρετεί στην σύνδεση της μάθησης με τη διδασκαλία, την ανατροφοδότηση τόσο του εκπαιδευόμενου, όσο και του εκπαιδευτή του και τελικά το τρίπτυχο αξιολόγηση, διδασκαλία, μάθηση, να αλληλοτροφοδοτείται. (Μανωλάκος, 2 1 Ρεκαλίδου, 2 11: 91).

Στην πραγματικότητα, το κατά πόσο η αξιολόγηση του μαθητή, λειτουργεί ανατροφοδοτικά ή ως μέσο εκφοβισμού του, το γνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Εξ άλλου αυτό μπορούν να το ελέγξουν από τις επιδόσεις των μαθητών τους, αλλά και από την αξιολόγηση της δικής τους διδασκαλίας.

Στην συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, διερευνήθηκε η άποψη και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ε Συλλόγου του Ν. Θεσσαλονίκης, απέναντι στην εφαρμογή εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης, την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών. Διαπιστώθηκε κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά προς τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς τους και πόσο προσιτή είναι η εφαρμογή της στο ελληνικό σχολείο.

Έτσι, στο πρώτο μέρος της εργασίας, γίνεται η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης και ειδικότερα των μαθητών, η αναγκαιότητα της και επιχειρείται η παρουσίαση των μεθόδων αξιολόγησης, τόσο στο ελληνικό όσο και στο ευρωπαϊκό σχολείο.



Κατόπιν γίνεται μια εκτενής αναφορά στην έννοια της περιγραφικής αξιολόγησης και των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της εφαρμογής της. Στη συνέχεια ακολουθεί η ερευνητική επισκόπηση, όπου καταγράφονται τα αποτελέσματα συναφών ερευνών.

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά καταγράφεται ο κεντρικός στόχος της έρευνας και στη συνέχεια οι επιμέρους στόχοι, ενώ ακολουθεί η παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται και αναλύονται τα πορίσματα και οι διαπιστώσεις της έρευνας. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα ενώ γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον.

Στο τέλος της εργασίας υπάρχει η σχετική βιβλιογραφία και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την συμβολή των συναδέλφων που με προθυμία απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και τους ευχαριστώ ειλικρινά γι αυτό. Επίσης θέλω να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Φέρμελη Γ. για την υποστήριξη της στο έργο μου.

### 3.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

**Αξιολόγηση** είναι η εκτίμηση της αξίας (προσώπου ή έργου) με συγκεκριμένα κριτήρια (Μπαμπινιώτης, 2004: 105). Η αξιολόγηση αφορά, ειδικότερα, στην παροχή ορισμένης αξίας σε κάποιο υποκείμενο, αντικείμενο ή έννοια με συγκεκριμένα κριτήρια και μέθοδο. Στη σημερινή κοινωνία, είναι έννοια πολυσυζητημένη, με αναφορές σε όλες τις πτυχές των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Ο όρος καθιερώθηκε διεθνώς, από τον Tyler το 1949, στο έργο του *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, με τον ορισμό της αξιολόγησης ως μια διαδικασία καθορισμού στόχων που πρέπει να επιτευχθούν. Σύμφωνα με τον Tyler, η αξιολόγηση αφορά στην αξία ενός αντικειμένου και γίνεται από κάποιο φορέα, αφού έχουν προκαθοριστεί και γνωστοποιηθεί τα κριτήρια.

Επίσης οι Stufflebeam & Alkin (1968), εισάγουν την έννοια της ανατροφοδότησης δια μέσου της αξιολόγησης, δίνοντας θετικό ή αρνητικό πρόσημο στο πρόσωπο ή αντικείμενο που αξιολογείται, αλλά και στο αποτέλεσμα προκαθορισμένης σύγκρισης, με άλλα παρόμοια αντικείμενα και πάντα ως προς κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, καθώς και στο βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων. Η αξιολόγηση είναι αυτή που τελικά θα βοηθήσει στην εκτίμηση του επιπέδου επίτευξης του αρχικού στόχου που έχει τεθεί. Ο Δημητρόπουλος (2003) ορίζει την αξιολόγηση *«ως την προσπάθεια και διαδικασία αποτίμησης της αξίας προσώπων, πραγμάτων, θεσμών, συστημάτων, αποκαλούμενα «αντικείμενα» αξιολόγησης»* και ο Κωνσταντίνου (2004) θεωρώντας την αξιολόγηση επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, την ορίζει *«ως την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας, καθώς και του αποτελέσματός της, τονίζοντας πως μέσα από την αξιολογική διαδικασία επιδιώκεται η διαπίστωση του βαθμού επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου, καθώς και ο εντοπισμός των διαφόρων παραμέτρων που παρεμπόδισαν την υλοποίησή του»*. Υπογραμμίζει ακόμη ότι, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία και πρακτική, η οποία αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, εφαρμόζεται στους εργαζόμενους, σε οργανωμένες και συστηματικές ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα και όπως προαναφέρθηκε, υποστηρίζει πως η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2004).

Από τη γενική θεώρηση του όρου αξιολόγηση όμως, είναι λογικό να προκύπτουν ορισμένα ερωτήματα που προβληματίζουν ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα και μάλιστα στην παρούσα φάση, υπό τις παρούσες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες όπου η καχυποψία για το σκοπό που τελικά έχει η εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης, είναι διάχυτη. Κάποια από αυτά τα ερωτήματα είναι:

- α) Ποιος θα αξιολογεί και με τι κριτήρια;
- β) Πότε αξιολογούμε; Εδώ αναφερόμαστε στο χρόνο παρέμβασης.
- γ) Πώς αξιολογούμε; (μεθοδολογία, τεχνικές)
- δ) Γιατί αξιολογούμε; Εδώ προσεγγίζουμε τον ιδεολογικό, φιλοσοφικό, πολιτικό, κοινωνικό χαρακτήρα της αξιολόγησης
- ε) Τι αξιολογούμε; Πρόσωπα, αντικείμενα, διαδικασίες; Ποια κριτήρια θα υιοθετηθούν για την αξιολόγηση ενός αντικειμένου;

Σύμφωνα με τον Κωσταντίνου, (2004:13), η διαδικασία της αξιολόγησης είτε με επίσημη, είτε με ανεπίσημη μορφή,(τυπική και άτυπη), συνοδεύει τις ανθρώπινες δράσεις. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ως μεμονωμένη πράξη ή ως κοινή προσπάθεια, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης άλλοτε με την μορφή της απλής κριτικής και άλλοτε με μεθοδολογία και τυπική διαδικασία αποτίμησης του αποτελέσματος της πράξης.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, (1997:15), ο ορισμός τη αξιολόγησης βασίζεται στην ετυμολογία της λέξης και σημαίνει *«τη διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»*

Για τον Κωνσταντίνου (2004:13), η αξιολόγηση ως φαινόμενο, είναι αυτονόητη και επιβεβλημένη και αποτελεί στάδιο κάθε συστηματικής διαδικασίας όπου προηγείται ο σχεδιασμός και στην συνέχεια ή υλοποίηση της. Με αυτόν τον τρόπο, διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης του αρχικού στόχου, αλλά και των παραμέτρων που τυχόν εμπόδισαν την επίτευξη του.

### **3.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

#### **3.1.α. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

Ο όρος της αξιολόγησης δεν λείπει από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συστηματική αξιολόγηση του μαθητή, θεσμοθετήθηκε σταδιακά τον 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα όταν πια το κριτήριο διεκδίκησης θέσης στην κρατική μηχανή έπαψε να είναι η κληρονομούμενη κοινωνική ιεραρχία. (Ματσαγγούρας, 2000:303).

Η αξιολόγηση των μαθητών εμφανίστηκε στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση, κατά το 12<sup>ο</sup> και 13<sup>ο</sup> αιώνα, ταυτόχρονα με την ίδρυση των πρώτων πανεπιστημίων. Κατά το 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα επεκτάθηκε και στις κατώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Το 1834, ιδρύεται το Δημοτικό Σχολείο και θεσμοθετείται η μορφή της αξιολόγησης με εξετάσεις και ο τρόπος βαθμολογίας.

Κατά τη δεκαετία του 70, εμφανίζεται η έντονη κριτική εναντίον των βαθμών, τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα.

Κατά το 1980, καταργείται η αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας και εισάγεται η βαθμολογία με γράμματα Α,Β,Γ.

Το 1987, καταργείται και πάλι η τρίβαθμη κλίμακα με τα γράμματα και εισάγεται η αριθμητική κλίμακα για τις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Το 1991, εισάγεται το νέο σύστημα, με το οποίο η αξιολόγηση στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου γίνεται με λεκτικούς χαρακτηρισμούς: Άριστα(Α), Πολύ Καλά(Β), Καλά(Γ) και Σχεδόν Καλά(Δ). Στις τάξεις Γ,Δ,Ε,ΣΤ, η αξιολόγηση γίνεται τόσο με λεκτικούς όσο και με αριθμητικούς χαρακτηρισμούς, όπως : Άριστα (9-10), Πολύ καλά (7-8), Καλά (5-6) και Σχεδόν καλά (1-4).

Τότε οι μαθητές προάγονται χωρίς κωλύματα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η επανάληψη της τάξης γίνεται μόνον με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων και κηδεμόνων, μετά από πρόταση του δασκάλου και με την συμβολή του συμβούλου εκπαίδευσης. (Π.Δ.462/1991).

Το 2003, με την εισαγωγή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, εισάγονται στο σχολείο εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, όπως η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, ο φάκελος του μαθητή κλπ.

Ενώ στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, με το Π.Δ 8/95, γίνεται λόγος για την περιγραφική αξιολόγηση ως συνοδευτική της αξιολογικής κρίσης του εκπαιδευτικού, εν τούτοις, δεν εφαρμόζεται πουθενά, σε κανένα τίτλο σπουδών ή προόδου, εκτός των δυο πρώτων τάξεων που κι εκεί γίνεται προφορικά (Ρέλλος, 2003).

### 3.1.β Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η έννοια της αξιολόγησης στον παιδαγωγικό χώρο, καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα, από την ατομική επίδοση, την ποιότητα της διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, την χρησιμότητα των σχολικών εγχειριδίων, τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, την οργάνωση και διοίκησή του κλπ. έως την αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων ή των εκπαιδευτικών συστημάτων. (Ρέλλος, 2 6: 55). Αν και στη σκέψη αλλά κυρίως στη συνείδηση πολλών η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με τους βαθμούς και την εξέταση, εντούτοις τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έχουν καταβληθεί αξιόλογες προσπάθειες για την επέκταση του όρου έτσι ώστε να καλυφθούν και άλλες ποικίλες όψεις της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και οι προσπάθειες να οριστεί η έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τείνουν να επεκτείνονται όλο και σε ευρύτερες περιοχές και να περιλαμβάνουν όλο και πιο πολλές όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1998). Έτσι, δείχνουν σε μεγάλο βαθμό τις προσπάθειες διεύρυνσης της ορολογίας ούτως ώστε να συμπεριλαμβάνεται μέσα σε αυτούς το σύνολο της εκπαιδευτικής προσπάθειας από όλες τις πλευρές. Όροι, όπως «αξιολόγηση της εκπαίδευσης», «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «σχολική αξιολόγηση», «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι συνήθεις στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια. Ο όρος που θεωρείται περισσότερο συνεκτικός και περιεκτικός είναι ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» καθώς περιλαμβάνει στο νόημά της όλους τους προαναφερθέντες όρους που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί. Με τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για την σημασία του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση, παρόλα αυτά υπάρχουν κάποιοι βασικοί άξονες που αφορούν όλους τους ορισμούς. Οι έννοιες της αποτίμησης της αξίας ενός αντικειμένου, της χρήσης σαφών κριτηρίων, της ακολουθούμενης μεθοδολογίας και της ανατροφοδότησης, που αναφέρονται γενικά στην αξιολόγηση, εμπεριέχονται και στους ορισμούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται από τον Tyler (1949), ως «*η μέθοδος καθορισμού του βαθμού στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται σαφώς*». Οι Stufflebeam και Alkin (1968), όπως και στον ορισμό τους για την Αξιολόγηση μαθητή με βάση το φάκελο υλικού. Οι παραπάνω ερευνητές, ισχυρίζονται ότι με τη διαδικασία αξιολόγησης η εκπαίδευση τροφοδοτείται με πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων. Ο Eisner (1979) θεωρεί ότι εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι, γενικά, η αποτίμηση της αξίας όλων των

συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ άλλοι μελετητές υπογραμμίζουν ότι πρόκειται για μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει και την περιγραφή και την κρίση. Οι Broadfoot & Black (2004) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στην εκπαιδευτική διεργασία, διότι ενθαρρύνει τη μάθηση, λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καταγράφει την εξέλιξη των δεξιοτήτων, τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών. Αναφέρουν, επιπλέον, πως όλο το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να βελτιωθεί ουσιαστικά με την υιοθέτηση ενός λειτουργικού και αποδεκτού μηχανισμού αξιολόγησης, ο οποίος θα είναι προϊόν συναίνεσης και διαλόγου ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι μόνο.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η εκπαιδευτική αξιολόγηση από άλλους ορίζεται ως η αλληλεπίδραση κατά την οποία πραγματοποιείται μια συνειδητή προσπάθεια συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών και δεδομένων σχετικά με τη γνώση και την κατανόηση ή τις ικανότητες και στάσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας των υπόλοιπων στοιχείων, τα οποία συγκροτούν το αναλυτικό πρόγραμμα ή εμπλέκονται με κάποιο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Κασσωτάκης (2003) αναφέρει ότι *«ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται, συνήθως, για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα»*. Ο Δημητρόπουλος (1998), στο ίδιο πνεύμα, ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως τη *«συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία, διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού, εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς»*. Στους Ανδρεαδάκη κ. συν. (1993, 1995 & 2005) επισημαίνεται ότι, σύμφωνα με το Ν.2525/97, άρθρο 8, και το Ν.2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002, άρθρο 3 παρ. 6) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι: η πολυσχιδής, πολυεπίπεδη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία: θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, αντικείμενα, πλαίσια και διεργασίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται με βάση έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες, με σκοπό:

- α) να διαπιστωθεί ο βαθμός υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων,
- β) να διερευνηθούν οι συνθήκες ή τα εμπόδια υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων,

- γ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, επιλογή ή βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών,
- δ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με την επιλογή προσώπων ή την ανατροφοδότηση του έργου τους,
- ε) να αποτιμηθεί η συμβολή ή να καταλογιστεί το μερίδιο ευθύνης στα αποτελέσματα για καθένα από τους εμπλεκόμενους έμψυχους ή μη έμψυχους συντελεστές,
- στ) να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005).

Τέλος, ο Κωνσταντίνου (2004) υποστηρίζει πως ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση», σχετικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην ελληνική σχολική, εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, συνυφαίνεται εντελώς αυθόρμητα με τις εξετάσεις, τους βαθμούς, τους τίτλους σπουδών και σχεδόν αποκλειστικά με την επίδοση του μαθητή. Η εξέλιξη αυτή περιθωριοποιεί και «ταπεινώνει» το πραγματικό και το δεοντολογικά σωστό περιεχόμενο της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί μια διαδικασία με καθορισμένους και συγκεκριμένους στόχους, συγκεκριμένες τεχνικές και συγκεκριμένα μέσα και μέτρα, η οποία δεν αφορά μόνο στο μαθητή.

Οι παραπάνω τοποθετήσεις παρατηρούμε πως συγκλίνουν στο ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα καθώς και προκαθορισμένους σκοπούς, με σκοπό τη λήψη ορθών και αντικειμενικών αποφάσεων.

Η αξιολόγηση στηρίζεται σε θεμελιώδεις αρχές που αποτελούν και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα και είναι:

1) είναι η αξιοπιστία (reliability), 2) η αντικειμενικότητα (objectivity), 3) η εγκυρότητα (validity), 4) η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της και 4) η χρηστικότητα της (usability). (Μανωλάκος, 2011: 2 Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009: 16)

Η αξιοπιστία: μια διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη αν επαληθευτεί όσες φορές κι αν χρειαστεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες, αν δηλαδή κάθε φορά δίνει το ίδιο αποτέλεσμα. (Raffan and Ruthven, 2000: 28)

Η αντικειμενικότητα: μια αξιολόγηση είναι αντικειμενική, όταν δεν επηρεάζεται από άσχετους παράγοντες, όπως για παράδειγμα όταν διαφορετικοί

εξεταστές καταλήγουν στο ίδιο αποτέλεσμα με τον πρώτο εξεταστή. (Κασσωτάκης, 1998: 50)

Η εγκυρότητα: μια αξιολόγηση θεωρείται έγκυρη όταν ελέγχει αυτό που ο αξιολογητής έχει πρόθεση να ελέγξει.(Χαρίσης, 2006: 17).

Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων: χρησιμοποιείται ως εργαλείο αναθεώρησης των υπηρεσιών αλλά και ως μέσο εντοπισμού των αδυναμιών.

Η χρηστικότητα: η αξιολόγηση είναι εύκολη σε χρήση, λειτουργική και συμμορφώνεται με συγκεκριμένες προδιαγραφές.

Η αξιολόγηση λοιπόν ως έννοια στην εκπαίδευση, χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Όμως σε κάποιες περιπτώσεις συγχέεται με τις έννοιες της εκτίμησης, της επίδοσης και της βαθμολόγησης και τότε επιδρά αρνητικά στην διδακτική διαδικασία.

*Σύμφωνα με το Π.Δ. 8/ 1995 «αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους που αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή της» (Κασσωτάκης Φλουρής, 2 5: 455 Ρέλλος, 2 6: 54 Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2 9: 15).*

Σύμφωνα με το ίδιο νομοθέτημα, η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια συνεχής διαδικασία, όπου παρακολουθείται η πορεία της μάθησης του, αλλά και άλλα παράλληλα χαρακτηριστικά σχετικά με το έργο του σχολείου. Αρχίζει με τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και τελειώνει με τον έλεγχο της επίτευξης τους. Επίσης καθορίζεται πως η διαδικασία της αξιολόγησης δεν είναι αυτοσκοπός, ούτε έχει ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην επίδοση του μαθητή, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως τα ενδιαφέροντα του, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει μέσα στο σχολικό πλαίσιο, τις σχέσεις του με τα άλλα άτομα κλπ.(Αρθ. 1, παρ.2&3). Αποτελεί βασικό παράγοντα κινητοποίησης και ανατροφοδότησης μαθητών και εκπαιδευτικών. Είναι μια διαρκής, δυναμική διαδικασία, η οποία ενσωματώνεται στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση και τη βελτιστοποίησή της.



### **3.2. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.**

#### **Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.**

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός επιχειρημάτων σχετικά με την ανάγκη ή όχι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Τα επιχειρήματα και των δύο πλευρών είναι στην πλειοψηφία τους ορθά (Δημητρόπουλος, 1989:29-32).

Οι επιπτώσεις και οι αδυναμίες της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι αρκετές αλλά και η κατάργηση της δεν είναι ρεαλιστική πρόταση. Ο Δημητρόπουλος (1989:30) τονίζει: *«ότι δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή στον κόσμο, Δύση και Ανατολή, εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αξιολόγηση. Σε μερικές, μάλιστα, χώρες που οι προϋποθέσεις είναι πολύ πιο ευνοϊκές απ' αυτές της δικής μας για κατάργηση της αξιολόγησης, κι όμως δεν καταργείται»*. Σύμφωνα με τα παραπάνω προφανώς η κατάργηση της από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα έλυne τα πολλά εκπαιδευτικά προβλήματα, μάλλον δε θα δημιουργούσε καινούργια πιο σοβαρά.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι δύσκολο και σοβαρό θέμα και πολύ δύσκολα μπορεί κάποιος να ταχθεί υπέρ ή κατά αβασάνιστα. Κρίνεται σκόπιμο πρώτα να αναφερθούν οι λειτουργίες της αξιολόγησης (παιδαγωγικές, κοινωνικές, ψυχολογικές).

Εδώ στην Ελλάδα, είναι αποδεδειγμένο πια, ότι οι σκοποί της αξιολόγησης στερούνται παιδαγωγικού περιεχομένου και ενισχύουν τον ανταγωνισμό και τη στείρα (Ρεκαλίδου, 2011: 68-69).

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργείου Παιδείας 462/91, σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών είναι:

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

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), ο βασικός στόχος της αξιολόγησης των μαθητών είναι να εντοπιστούν οι ελλείψεις και ανάγκες τους στο επίπεδο μάθησης. Ο σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι η πρόοδος και η βελτίωση των μαθητών στα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιμέρους στόχοι της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων της μάθησης, ο προγραμματισμός του επόμενου σχεδίου μαθήματος, η ανατροφοδότηση μαθητών και εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της

αυτοεικόνας των μαθητών. Επίσης είναι πολύ σημαντική η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ο εντοπισμός των ελλείψεων των μαθητών με στόχο τη σχεδίαση κατάλληλων παρεμβάσεων. Τέλος, γίνεται αναφορά στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, όπως και στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 11-12). Βασική προϋπόθεση για μια ακριβή αξιολόγηση είναι ο σαφής καθορισμός των διδακτικών στόχων. Έτσι, ελέγχεται το αποτέλεσμα της μάθησης και η αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών (Κολοβός, 2011: 28).

Θεωρώντας πως η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά η διαδικασία της επίτευξης των στόχων του Π.Δ που αναφέραμε, αποσκοπεί στην διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή. Κινητοποιεί και ενθαρρύνει τον μαθητή να βελτιώσει το επίπεδο της μάθησης του και να αναπτύξει την προσωπικότητα του. Βασισμένη στην παιδαγωγική λειτουργία, στο επίκεντρο είναι ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο με τα δικά του χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. Η σύγκριση δεν γίνεται με τους άλλους μαθητές αλλά με τον εαυτό του, ο οποίος βιολογικά, διανοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικο-πολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του «κανόνες» και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης της πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2000).

Συγκεκριμένα οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης στοχεύουν :

- στην διάγνωση των ατομικών ικανοτήτων , ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή.
- στην διάγνωση της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων.
- στον εντοπισμό και στην απομάκρυνση των δυσκολιών που εντοπίστηκαν κατά την διαδικασία της μάθησης.
- στον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης και εκπαιδευτικών στόχων.
- στην ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων του μαθητή.

Ελέγχεται λοιπόν αν πέτυχε ή δεν πέτυχε να μάθει περισσότερο από τις προηγούμενες φορές, ο βαθμός δυσκολίας της επιτυχίας του, οι προσπάθειες που κατέλαβε και τι είδους υποστήριξη έλαβε.(Καψάλης 1998).

Οι υποστηρικτές της αναγκαιότητας της αξιολόγησης των μαθητών, οι οποίοι είναι βιβλιογραφικά οι περισσότεροι, πιστεύουν πως η αξιολόγηση παίζει σημαντικό ρόλο στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με την Τζάνη (1989), « Η αξιολόγηση βοηθά τον μαθητή να κάνει τη σύνδεση της προσωπικής του προσπάθειας με το αποτέλεσμα, να αποκτήσει

αυτοπεποίθηση, να έχει το έλεγχο της πραγματικότητας και να μάθει να οργανώνει και να διεξάγει προγραμματισμένες δραστηριότητες».

Ο Χριστιάς (1992), θεωρεί την αξιολόγηση εξωτερικό κίνητρο μάθησης καθώς όπως και ο Χιωτάκης (1993) αναφέρει πως το σύνολο των εκπαιδευτικών επιδιώξεων δεν μπορεί να υποστηριχθεί μόνον από τα αυθόρμητα ενδιαφέροντα και τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή.

Η συνεχής ανατροφοδότηση των μαθητών, μέσω της αξιολόγησης τους, τους επιτρέπει να αποκτήσουν σαφή εικόνα για το τι έχουν κατακτήσει και τους επιτρέπει να παρακολουθούν την μαθησιακή τους πορεία, να ελέγχουν τις στρατηγικές τους και το επίπεδο κατανόησης τους.(Bransford 1999).

Η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή, δίνει όμως και στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αξιολογήσει τις διδακτικές του πράξεις και τεχνικές, αφού θεωρείται ο υπεύθυνος για την οργάνωση των μαθησιακών ενεργειών και τον αναδεικνύει ως πρωταγωνιστή της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999), η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό, του υποδεικνύει αν πρέπει να συνεχίσει η να επαναλάβει το μάθημα, σε τι επιμένει και τελικά πώς να διαμορφώσει την διδακτική του προσέγγιση.

Καθώς δε πληροφορούνται οι γονείς για την πορεία της μάθησης των παιδιών τους, κτίζονται και τα θεμέλια, της οικοδομητικής συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, χρησιμοποιείται ως εργαλείο κοινωνικής επιλογής. Η αξιολόγηση και κυρίως η βαθμολογία του μαθητή, του εξασφαλίζει το δικαίωμα φοίτησης σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι οποίες δίνουν τις ευκαιρίες για μια καλή επαγγελματική και κοινωνική θέση.

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

1. Παρέχει στο κάθε άτομο διαφορετικές ευκαιρίες εκπαιδευτικής και επαγγελματικής εξειδίκευσης με χορήγηση υποτροφιών κλπ.
2. Κάθε κοινωνία χρησιμοποιεί κάποια μεθοδολογία για να εξασφαλίσει την αξιοκρατική μεταχείριση των μελών της, και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι μια αρχή αυτής της μεθοδολογίας.
3. Η κοινωνία ενδιαφέρεται να δώσει στα παιδιά του σχολείου, στα μέλη της γενικότερα, ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και εξέλιξη. Όμως οι ίσες ευκαιρίες είναι

δυνατόν να δοθούν μόνο μέσω της διαφοροποίησης της προσφοράς σύμφωνα με ατομικές μεταβλητές των μελών. Για να υλοποιηθεί μια τέτοια διαδικασία είναι απαραίτητη η σχολική αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή βέβαια δέχεται και έντονες αρνητικές κριτικές. Ο Παπακωνσταντίνου (1981) με μια έρευνά του που χρησιμοποίησε ως βάση την σχολική επίδοση, διαπιστώνει ότι υπάρχει εκπαιδευτική ανισότητα, ότι το σχολείο ως φορέας επιλογής και διαφοροποίησης, παράγει δύο κατηγορίες μαθητών: τους «καλούς» και τους «κακούς» και τέλος η σχολική επίδοση επιδρά καθοριστικά τόσο στις σπουδές όσο και στο μορφωτικό και κοινωνικό status των παιδιών στο μέλλον. Η αξιολόγηση στο σχολείο, είναι ένα μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων και διαιώνίζει ταξικές διαφορές.

Το ίδιο υποστηρίζουν οι Ξωχέλλης (1982) και Κοντογιαννοπούλου (1985), λέγοντας πως το σχολείο έχει μετατραπεί επίτηδες σε μέσο διατήρησης κοινωνικών και ταξικών διακρίσεων.

Ο Payne (1974), τονίζει πως οι μέθοδοι της αξιολόγησης των μαθητών που συνήθως χρησιμοποιούνται, δημιουργούν κοινωνικές διακρίσεις που τελικά ταξινομούν τους μαθητές εφ' όρου ζωής.

Η αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, εκφράζεται από τους εκπροσώπους της αντιανταρχικής αγωγής. Το αντιανταρχικό σχολείο τύπου Σάμερχιλ, δεν έχει ως σκοπό να παράσχει στους μαθητές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες θα υπηρετήσουν το κοινωνικό σύστημα, αλλά να κάνει τους μαθητές ευτυχισμένες και αυτοδύναμες προσωπικότητες. Η αποφυγή κάθε είδους αυταρχισμού και καταπίεσης στο σχολείο δεν συμβιβάζεται με τα συνηθισμένα συστήματα αξιολόγησης.

Ο Illich, θεωρεί το σχολείο, χώρο διατήρησης του «υπάρχοντος status quo», που ασκεί ολέθρια επίδραση στην ανθρώπινη μόρφωση και προτείνοντας κοινωνίες χωρίς σχολεία, αρνείται και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Οι επικριτές της αξιολόγησης, την επικρίνουν ως εργαλείο για τις εξετάσεις, καθώς θεωρούν πως δεν υπάρχει σωστή αντιστοίχιση της σχολικής προσπάθειας του μαθητή και του βαθμού επίδοσης του. Αρνητικό επίσης θεωρείται το γεγονός πως οι μαθητές μελετούν με λάθος τρόπο προκειμένου να αξιολογηθούν, αποστηθίζουν και απομνημονεύουν, ώστε τελικά να λαμβάνουν επιφανειακή μάθηση.

Οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (1979), υποστήριξαν πως εξ αιτίας της αξιολόγησης του μαθητή διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα τους. Η

αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, καταστρέφει την ψυχοπαιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή, η οποία είναι απαραίτητη για παρώθηση και μάθηση.

Σύμφωνα με τον Παπά, ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος με ένα καθήκον δύσκολο, χωρίς να είναι καταρτισμένος επαρκώς κι αυτό γίνεται γιατί δεν υπάρχει κανένας άλλος φορέας να το κάνει καλύτερα. Ο εκπαιδευτικός πάλι από την μεριά του, κατανοώντας πως δεν μπορεί να αποφύγει λάθη κατά την αξιολόγηση των μαθητών, τους δημιουργεί έντονα συνειδησιακά προβλήματα. Αυτό έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του ρόλου του.

Άλλο πρόβλημα που προκύπτει κατά την αξιολόγηση των μαθητών είναι η καταλληλότητα της μεθοδολογίας, και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για αυτήν και που συχνά δεν πείθουν για την επιστημονικότητα και καταλληλότητα τους.

Το πρόβλημα γίνεται μεγαλύτερο, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή ως ανύπαρκτη έως ανύπαρκτη εκπαίδευση σχετικά με την χρήση καθιερωμένης μεθοδολογίας, ακόμα και βασικών αρχών αξιολόγησης.

Οι επικριτές της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αναφέρονται σε προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχολογική διάσταση της. Τονίζουν πως η αξιολόγηση του μαθητή επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία του, πως το άγχος για τον βαθμό δημιουργεί ψυχική ένταση, φόβο, αναστάτωση και κόπωση σε τέτοιο βαθμό, που και τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης δεν μπορούν να διαφανούν.

Ο θεσμός της αξιολόγησης αναγκάζει τους μαθητές να γίνονται βαθμοθήρες, αντί να απολαμβάνουν τη χαρά της μάθησης. Κυρίως οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία, δεν γίνονται καλύτεροι, χάνουν την αυτοεκτίμηση τους και η ψυχολογική τους κατάσταση χειροτερεύει.

Τα προβλήματα, όπως διαπιστώνονται στο ισχύον σύστημα αξιολόγησης, μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

- Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης.
- Ελλιπής επιμόρφωση επιτελικών φορέων και στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα αξιολόγησης.
- Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια, βιβλιοθήκες κ.ο.κ.)
- Περιορισμένη χρήση και αξιοποίηση συνδυαστικών μεθόδων ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα στο πλαίσιο της αξιολόγησης.

-Προβλήματα στην εφαρμογή των ήδη θεσμοθετημένων τρόπων αξιολόγησης και δυσλειτουργία του συστήματος αξιολόγησης λόγω ανεπαρκειών του διοικητικού πλαισίου.

-Καταστρατηγήσεις και στρεβλώσεις του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης  
- Έλλειψη θεσμοθέτησης της συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες ανάλυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

-Επίδραση των αρνητικών χαρακτηριστικών των Γενικών Εξετάσεων (σε εθνικό επίπεδο) στην ενδοσχολική αξιολόγηση με συνέπεια την υπερβολική τυποποίηση, την έμφαση στην απομνημόνευση, καθώς και το μειωμένο ενδιαφέρον - ή ακόμα και την αδιαφορία των μαθητών για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας.

-Έμφαση στην αξιολόγηση κυρίως γνωστικών στόχων και όχι στόχων όπως η διάπλαση ανθρώπων ικανών:

- να κατανοούν τα κρίσιμα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία,

- να συμμετέχουν δημιουργικά σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο κόσμο,

- να διαμορφώνουν ιδέες, συμπεριφορές, και στάσεις ζωής υπεύθυνες και επωφελείς τόσο για τους ίδιους όσο και για το κοινωνικό σύνολο,

- να αναπτύσσουν δεξιότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται σύμφωνα με τα Π.Δ. 8/95 και 121/95. Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου η αξιολόγηση γίνεται με λεκτικούς χαρακτηρισμούς. Στις Γ και Δ οι μαθητές αξιολογούνται με τη βοήθεια της αλφαβητικής κλίμακας (Α-Δ), ενώ στις τελευταίες τάξεις γίνεται και με λεκτικούς αλλά και με αριθμητικούς χαρακτήρες, άριστα (9-10),πολύ καλά (7-8), καλά (5-6) και σχεδόν καλά (1-4).

Επιπλέον, το Π.Δ.8/95 αναφέρει συγκεκριμένα ότι η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο, πραγματοποιείται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης και στηρίζεται:

1. Στην καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες.

2. Στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης, που αποτελούν οργανικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό.

3. Στα αποτελέσματα των εργασιών, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι.

Παρατηρούμε λοιπόν πως σύμφωνα με την συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης, το κυρίαρχο στοιχείο είναι ο βαθμός. Ο όρος όμως «βαθμολογία» είναι πολύ στενός και σημαίνει την κατάταξη του μαθητή σε ένα σημείο της βαθμολογικής κλίμακας με βάση την εξέταση των γνώσεών του ή άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Σε αντίθεση, ο όρος «αξιολόγηση» είναι πιο ευρύς και αναφέρεται στην ένταξη της βαθμολογίας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και κυρίως στην ερμηνεία της

Βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή.

Ειδικότερα η αξιολόγηση του μαθητή αποσκοπεί:

- i. στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης,
- ii. στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης,
- iii. στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των ιδιομορφιών τους σε όλα τα επίπεδα και στάδια κατάκτησης της γνώσης,
- iv. στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης
- v. στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας,
- vi. στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις,
- vii. στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης και viii. στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους,
- ix. στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003: 11)

### **3.3 ΤΑ ΕΙΔΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.**

#### **ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ**

##### **Τυπική και άτυπη αξιολόγηση.**

Είναι δεδομένο ότι ο μαθητής στη σχολική του καθημερινότητα αξιολογείται τυπικά και άτυπα. Τυπικά μέσα από τεστ , εξετάσεις προφορικές και γραπτές, επαναληπτικά διαγωνίσματα ,με αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση ή αξιολόγηση με σύμβολα, αριθμούς ή γράμματα κ.ο.κ. που διενεργούνται με συγκεκριμένα – κατά το δυνατόν αντικειμενικά- κριτήρια και έχουν ως στόχο να διερευνήσει ο εκπαιδευτικός τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων. Η τυπική μορφή αξιολόγησης πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χώρο(σχολική αίθουσα) και χρόνο , με συγκεκριμένους κανόνες και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, όχι παράλληλα με τη διδασκαλία.

Η άτυπη αξιολόγηση είναι μη προγραμματισμένη, αυθόρμητη. Λαμβάνει χώρα σε καθημερινή βάση όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας , όπου ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ακόμη και τις εκφράσεις, τις στάσεις και την ευκολία στην κατανόηση της συζήτησης στην τάξη από τους μαθητές του, αλλά και από τους φίλους, συμμαθητές, την οικογένεια αλλά και τον κοινωνικό περίγυρό του με βάση σχολικά και κοινωνικά πρότυπα προσδίδοντας στον κάθε μαθητή την «ταμπέλα» του καλού ή κακού μαθητή , του ήσυχου ή άτακτου , του επιμελή ή του τεμπέλη κ.ο.κ. Συνήθως είναι κι η αυθόρμητη κατάταξη στο σύνολο των μαθητών της τάξης ή η ομαδοποίηση( τελευταίος μαθητής ή οι τρεις πρώτοι στην τάξη τους) όπως και η χρήση παρομοιώσεων που αντλούνται από το βασίλειο των φυτών ,των ζώων κ.ο.κ. Οι άτυπες μορφές της αξιολόγησης παίζουν σημαντικό ρόλο , μελετώντας τα εξής χαρακτηριστικά τους: «α) είναι συχνές και καθημερινές, β) έχουν δημόσιο χαρακτήρα και συμμετέχουν σε αυτές ο δάσκαλος, οι μαθητές και ο αξιολογούμενος ,γ) καλύπτουν και την ακαδημαϊκή επίδοση και άλλα στοιχεία όπως π.χ. πρωτοβουλία , συμμετοχή ,ενδιαφέροντα κ.τ.λ. και δ) είναι αποκλειστικές μορφές αξιολόγησης στο Δημοτικό που έχουν καταργηθεί οι κάθε είδους τυπικές αξιολογικές διαδικασίες.» (Μαυρογιώργος Γ. από Χιωτάκης 1993: 29).

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

Στα πλαίσια της συνεχούς αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες, με σκοπό να διαπιστώσει το επίπεδο κατανόησης από μέρους τους της διδακτέας ύλης, να αναγνωρίσει τα



προβλήματα που ίσως αντιμετωπίζουν και να τους βοηθήσει στην επίλυσή τους και τελικά να παρακολουθεί την πρόοδό τους. Πρόκειται για μια καθημερινή διαδικασία που διαρκεί όλο το σχολικό έτος μέσα στη σχολική αίθουσα.

Αντιθέτως, η αποσπασματική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μια δεδομένη χρονική στιγμή που προσδιορίζεται κεντρικά, συνήθως στο τέλος μιας σχολικής περιόδου και ο εξεταστής δεν είναι απαραίτητα ο εκπαιδευτικός της τάξης. Μπορεί να είναι ένας εξωτερικός αξιολογητής άγνωστος στους μαθητές. Τέτοιου τύπου αξιολογήσεις είναι οι γενικές εξετάσεις για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι προαγωγικές και απολυτήριες, οι πτυχιακές και κατατακτήριες, οι εξετάσεις για διορισμό υποψηφίων σε δημόσιες υπηρεσίες κ.α. Είναι προφανές ότι η αξιολόγηση τέτοιου τύπου είναι πολύ συγκεκριμένη και επομένως ο παράγοντας τύχη πολλές φορές έχει καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του εξεταζόμενου. Σκοπός της στιγμιαίας αξιολόγησης είναι να εκτιμηθεί η προσπάθεια που έγινε από τον μαθητή σε μια ολόκληρη σχολική περίοδο, ή αντίστοιχα του εργαζόμενου για προαγωγή σε ανώτερη θέση.

Η διάκριση αυτή μεταξύ των δύο ειδών της αξιολόγησης έχει περισσότερο θεωρητική παρά πρακτική αξία. Θεωρητικά η ιδανική περίπτωση θα ήταν ο συνδυασμός των δύο διαδικασιών, ώστε ο παράγοντας τύχη να μην επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα, τουλάχιστον όχι σε καθοριστικό βαθμό.

Όπως παρατηρούν οι G.Noizet και J.P.Caverni, «στη σχολική τάξη, η τελική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή προέρχεται από τον συμψηφισμό του αποτελέσματος των τελικών εξετάσεων μ' εκείνα των ενδιάμεσων δοκιμασιών της συνεχής αξιολόγησης. Με τον συνδυασμό αυτό επιτυγχάνεται αντικειμενικότερη εκτίμηση της αξίας του μαθητή και περιορίζεται πολύ ο παράγοντας τύχη. Μειονέκτημα του συνδυασμού των δύο μορφών αξιολόγησης θεωρείται το γεγονός ότι οι ενδιάμεσες αξιολογήσεις της συνεχής αξιολόγησης γίνονται μια υποδιαίρεση της τελικής αξιολόγησης, χάνουν έτσι τον πληροφοριακό χαρακτήρα και χρησιμεύουν μόνο στη διαμόρφωση του τελικού βαθμού του μαθητή. Το μειονέκτημα αυτό μπορεί να εξαλειφθεί, αν συνδυαστεί η συνεχής αξιολόγηση με τα αποτελέσματα των τελικών εξετάσεων, χωρίς να χάνεται ο πληροφοριακός χαρακτήρας των ενδιάμεσων δοκιμασιών» (Κασσωτάκης, 1997:25)

## **Αρχική ή διαπιστωτική αξιολόγηση, Διαμορφωτική ή σταδιακή , Τελική ή συνολική.**(Bloom , Hastings , Madaus, 1971)

Η αρχική ή διαπιστωτική αξιολόγηση εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας (στην αρχή του έτους, μιας νέας ενότητας), ώστε να διαγνωστεί το επίπεδο γνώσεων ,ενδιαφερόντων μα και πιθανών προβλημάτων των μαθητών και να αναγνωριστούν τα αίτια που ίσως λειτούργησαν ανασταλτικά στη μάθησή τους. Θεωρείται, μάλιστα, αναγκαία η εφαρμογή της, όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια νέα τάξη ή, όταν ένας καινούργιος μαθητής εισέρχεται στην τάξη (Αθανασίου, 2000α:46)

Χρησιμοποιούνται δοκιμασίες επιπέδου (placement tests) που επιτρέπουν την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις τους στο συγκεκριμένο θέμα. Επίσης, λειτουργεί βοηθητικά για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να σχεδιάσει τη διδασκαλία του, ώστε να αρθούν-κατά το δυνατό - οι μαθησιακές δυσκολίες και ταυτόχρονα να προσαρμόσει τη μαθησιακή διαδικασία στο επίπεδο της κάθε ομάδας μαθητών με απώτερο στόχο την επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων για όλους τους μαθητές. Είναι ευνόητο ότι για να υπάρξει πρακτικά αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αρχικής αξιολόγησης ,πρέπει να υπάρχει δυνατότητα άμεσης εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση έπεται της αρχικής. Εφαρμόζεται μέσα στην τάξη καθημερινά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ,σε όλο το σχολικό έτος και έχει ως στόχο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών προς την κατάκτηση των στόχων που έχουν ήδη τεθεί. Μέσα από την καθημερινή επαφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του , του δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίσει και να επιβεβαιώσει τις πιθανές δυσκολίες που παρουσιάζονται και να τροποποιήσει τις μεθόδους διδασκαλίας του, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τους μαθητές του προς την κατάκτηση των αρχικών στόχων. Η σταδιακή αξιολόγηση προσφέρει υλικό για ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό , καθώς έχει το χρόνο και τη δυνατότητα να ανιχνεύσει την αποτελεσματικότητά του στη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιωθεί.

Οι Ντολιοπούλου και Γουριώτου (2008:30) επισημαίνουν ότι, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει αυτήν τη μορφή αξιολόγησης, θα πρέπει:

1. «Να ενσωματώνει την καθημερινή αξιολόγηση στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία και αυτή να καθορίζει τους μελλοντικούς σχεδιασμούς,

2. Να χρησιμοποιεί μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης και στρατηγικών και να αναγνωρίζει τη σημασία των ατομικών διαφορών στη μάθηση,
3. Να ενημερώνει περιληπτικά τους μαθητές και τους γονείς για τη διαδικασία, τα κριτήρια και τους στόχους της αξιολόγησης,
4. Να οργανώνει σχετικές συζητήσεις με γονείς και συναδέλφους,
5. Να συγκεντρώνει πληροφορίες, συχνά και συστηματικά, για το τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές και έπειτα να ταξινομεί και να αναλύει αυτές τις πληροφορίες,
6. Να διαμορφώνει αντιλήψεις για την πρόοδο της μάθησης συσχετίζοντας τις παρούσες και προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες,
7. Να τεκμηριώνει τις απόψεις του αναφορικά με την πρόοδο και τη γενικότερη εξέλιξη του μαθητή με αντικειμενικά και αξιόπιστα στοιχεία,
8. Να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση, με απώτερο σκοπό να αναγνωρίσει και να εφαρμόσει κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης».

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ολοκληρώνεται πολλές φορές με εξετάσεις, έχει ανακεφαλαιωτικό ρόλο, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που είχαν αρχικά τεθεί. Κρίνεται, επίσης, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό αν και σε ποιο βαθμό προόδευσαν οι μαθητές, πάντοτε σε σχέση με το αρχικό επίπεδο αλλά και με το επιδιωκόμενο. Μπορεί να αναφέρεται σε κάποιο τυπικό βαθμό, ο οποίος αντιπροσωπεύει τη συνολική εκτίμηση του διδάσκοντα στο ποσοστό επιτυχίας του μαθητή στους στόχους που έχουν τεθεί, συνεπώς εξυπηρετεί τη σύγκριση και την κατάταξη σε βαθμολογική κλίμακα των μαθητών.

«Στα διάφορα είδη αξιολόγησης αποδίδονται διαφορετικές λειτουργίες που εκφράζουν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης της έννοιας της αξιολόγησης».(Ματσαγγούρας,2004).

Συγκεκριμένα, η αρχική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό κυρίως χαρακτήρα, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, εφόσον στο πλαίσιο διεξαγωγής της υπάρχουν- αν χρειάζεται - βελτιωτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται κυρίως για την τελική κατάταξη των μαθητών αλλά και για τη λήψη διοικητικών αποφάσεων σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δύο πρώτες μορφές αξιολόγησης έχουν ιδιωτικό χαρακτήρα, αφού τα αποτελέσματά τους είναι σε γνώση μόνο του

εκπαιδευτικού και του μαθητή, ενώ τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης έχουν δημόσιο χαρακτήρα, αφού πολλές φορές οι βαθμοί δημοσιοποιούνται, όπως στις γενικές εξετάσεις για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### **Η παραδοσιακή και η σύγχρονη αξιολόγηση**

Από την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης και τον παραδοσιακό έλεγχο με τους βαθμούς, περάσαμε σε μια λεπτομερή ανάλυση του έργου του μαθητή, πράγμα που ανταποκρίνεται πληρέστερα στις σύγχρονες απαιτήσεις της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης (Καψάλης, 2004: 117). Όταν κάποιος αναφέρεται σε παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης αυτόματα εννοεί τον έλεγχο με τους βαθμούς, που είναι και η πιο παλιά τεχνική αξιολόγησης (Μανρωματίς, 1996: 266). Ο μαθητής, αξιολογείται με εργαλεία τα γραπτά τεστ ερωτήσεων ή συνεχούς λόγου, δηλαδή με απαίτηση στείρας απομνημόνευσης (Κωνσταντίνου, 2002: 124 Μανωλάκος, 2001: 5 Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009: 68-69).

Πλεονεκτήματα του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης:

- η διαχρονικότητα
- ο «ανταγωνισμός», όπλο στη ζωή
- η πληρότητα των απαντήσεων
- η χρησιμοποίηση με ευχέρεια του προφορικού και του γραπτού λόγου
- η γρήγορη διατύπωση των ερωτήσεων
- ο αποκλεισμός του παράγοντα «τύχη»

Μειονεκτήματα του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης:

- η αξιολόγηση είναι υποκειμενική.
- η βαθμολογία επηρεάζεται από τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή.
- ο μαθητής γίνεται μηχανή απομνημόνευσης.
- δημιουργείται αθέμιτος ανταγωνισμός (Βρεττός )

Αντίθετα, με τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί, μπορούν συνεχώς να ελέγχουν τις επιδόσεις των μαθητών σε μια συνεχή διαδικασία και όχι με την ευκαιρία διόρθωσης ενός τεστ. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν ταυτόχρονα να διδάσκουν και να αξιολογούν εξυπηρετώντας ταυτόχρονα και την αξιολόγηση της μάθησης και την ανατροφοδότηση των ίδιων και των μαθητών τους. (Even, 2005:46).

Οι σύγχρονες απόψεις για την μάθηση, θεωρούν την αξιολόγηση αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Ο συνδυασμός ποικιλίας μεθόδων αξιολόγησης και εργαλείων δεν παρέχουν μόνο μία ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη άποψη για το

τι τελικά μαθαίνουν οι μαθητές και τι όχι, αλλά χρησιμεύει αδιαμφισβήτητα ως ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο. Ανάμεσα στα σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης είναι ο φάκελος εργασιών (portfolio), η συζήτηση και παρατήρηση, οι ερωτήσεις, τα τεστ, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση και άλλα. Με τις λεγόμενες αυτές εναλλακτικές ή αυθεντικές στρατηγικές αξιολόγησης ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην εξέλιξη της διαδικασίας, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει κυρίως εμπυχωτικό ρόλο.

Οι παραπάνω τεχνικές, λοιπόν, της σύγχρονης αξιολόγησης παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία ως εναλλακτικές ή αλλιώς αυθεντικές στρατηγικές αξιολόγησης (Marzano, Pickering & McTighe, 1993 στο Ρεκαλίδου, 2011: 88).

Πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στην επιλογή μεθόδων αξιολόγησης όσο και στον προσδιορισμό του στόχου αυτής (που σύμφωνα με την σύγχρονη αξιολόγηση είναι η λειτουργία της αξιολόγησης ως μέσο ανατροφοδότησης) διαδραματίζει η σωστή και συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να απαγκιστρωθούν από την παραδοσιακή αξιολόγηση (Manrommatis, 1996: 268). Είναι αναγκαίο, η έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση του μαθητή να μετατοπιστεί από τη μέτρηση της επίδοσής του στην προαγωγή της μάθησης για όλους τους μαθητές (καλοί και αδύνατοι) (Ρεκαλίδου, 2011: 13) μέσα από συστηματική και αξιολογητική θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Παρ' όλη τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό κόσμο, εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι λίγοι εκπαιδευτικοί δέχονται εκπαίδευση και κατάρτιση πάνω στο σχεδιασμό και την ανάλυση καινοτόμων δράσεων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης και τη βελτίωσή τους πάνω σε εκπαιδευτικές πρακτικές (Κουγιουρούκη, Στραβάκου Χατζηδήμου, 2008: 123 Μαυρομάτης, κ.ά., 2008: 278-279 Ρεκαλίδου, 2011: 15). Συγκεκριμένα ο Δημητρόπουλος (2003) για την επιλογή μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς αναφέρει πως: *«Δεν υπάρχει μία μέθοδος αξιολόγησης που να είναι πάντοτε η καλύτερη. «Καλύτερη» είναι εκείνη που εξυπηρετεί τους συγκεκριμένους σκοπούς της κάθε κατάστασης αξιολόγησης αμεσότερα και αποτελεσματικότερα... Ως καταλληλότερη γενική προσέγγιση αξιολόγησης προτείνω τη Δυναμική αξιολόγηση...»*

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2002: 17), οι πιο διευρυμένες μορφές αξιολόγησης των μαθητών είναι η συνεχής και η αποσπασματική αξιολόγηση. Η συνεχής περιλαμβάνει διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τακτικά διαστήματα, σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Με τον τρόπο αυτό, ο αξιολογητής διαμορφώνει μια πιο αντικειμενική γνώμη για τον μαθητή του. Επίσης

εντοπίζει τις ιδιαιτερότητες και αδυναμίες του. Η συνεχής αξιολόγηση γίνεται παράλληλα με την εξέλιξη της διδασκαλίας των μαθημάτων και με την ευθύνη των ίδιων των διδασκόντων με σκοπό να βοηθηθούν οι μαθητές τους σε τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Η αποσπασματική αξιολόγηση από την άλλη, αφορά σε δοκιμασίες οι οποίες γίνονται σπασμωδικά, μια φορά, στο τέλος μιας χρονικής περιόδου. π.χ στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ο αξιολογητής αποκτά μια τυχαία γνώμη για τον μαθητή και άρα ο παράγοντας τύχη είναι καθοριστικός. Η αποσπασματική αξιολόγηση γίνεται με την διακοπή της διδακτικής διαδικασίας και ο σκοπός είναι να αξιολογηθεί ο μαθητής για το τι έμαθε στο τέλος μιας ορισμένης χρονικής περιόδου. Είναι ο συνηθισμένος τρόπος για την επιλογή των ικανότερων ανάμεσα σε πολλούς υποψηφίους, όπως για την είσοδο στο πανεπιστήμιο.

Τελικά η διάκριση αυτών των δυο τύπων αξιολόγησης είναι περισσότερο θεωρητική, αφού σύμφωνα με τους G. Noizet και J. P. Cavemi, η τελική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή είναι απόρροια και των δυο μορφών αξιολόγησης. Με τον συνδυασμό αυτό πετυχαίνεται η πιο αντικειμενική εκτίμηση της αξίας του μαθητή. Το αρνητικό μέρος του συνδυασμού των δυο μορφών αξιολόγησης είναι οι ενδιάμεσες αξιολογήσεις χάνουν την σημασία τους για πληροφόρηση και αξιοποιούνται μόνον για την διαμόρφωση του τελικού βαθμού του μαθητή.

Ο Bloom και οι συνεργάτες του, σε άλλο συστηματικό επίπεδο αναφέρουν τρεις διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης

- α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση
- β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση
- γ) και την τελική ή συνολική αξιολόγηση (Bloom, Hastings & Madaus, 1971: 25)

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση έχει σημαντική θέση στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους οι οποίες στοχεύουν να οδηγήσουν όλους τους μαθητές στην κατάκτηση εκπαιδευτικών στόχων. Με την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση προσδιορίζονται τα επίπεδα των γνώσεων, ενδιαφερόντων, αλλά και πιθανών δυσκολιών των μαθητών.(Κωνσταντίνου,2000:17). Έτσι γίνεται η προσαρμογή της διδασκαλίας στις δυνατότητες τους. Μ αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξισώνονται ως προς τις ευκαιρίες για νέα μάθηση και αποφεύγεται το χάσμα της διαφορετικότητας που θεωρητικά είναι δεδομένη. (Γσιανάκας, 2001:26,27). Είναι ευνόητο πως για να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα μιας αρχικής ή διαγνωστικής αξιολόγησης, πρέπει να υπάρχει εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, με τις πληροφορίες που δίνει, στοχεύει στον έλεγχο της πορείας του μαθητή σε σχέση με τον εκπαιδευτικό στόχο που έχει τεθεί. Από τον έλεγχο αυτό εξάγονται οι απαραίτητες πληροφορίες που είναι απαραίτητες, ώστε να τροποποιηθεί το πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί από την μεριά του τις πληροφορίες αυτές και ελέγχει το βαθμό επιτυχίας των επιμέρους στόχων για κάθε μαθητή. (Ρέλλος, 2003: 88).

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση γίνεται στο τέλος κάποιας περιόδου, ώστε να εκτιμηθεί η επίτευξη των στόχων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό. (Κωνσταντίνου, 2000:18). Γίνεται και για επιμέρους στόχους που συγκροτούν ένα πιο διευρυμένο εκπαιδευτικό στόχο. Η τελική ή συνολική αξιολόγηση δεν κατευθύνει τη μάθηση, αλλά προσδιορίζει το βαθμό επιτυχίας των εκπαιδευτικών στόχων, το επίπεδο των μαθητών και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.(Χαρίσης, 2006:16).

### 3.4 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

#### 3.4.α Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στην βιβλιογραφία εμφανίζονται πολλοί ορισμοί σχετικά με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Σχεδόν σε όλους, υπάρχουν κοινά σημεία στα οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση. Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή βρίσκεται σχεδόν παντού στο προσκήνιο.

Για παράδειγμα, οι Black και William (1998) ορίζουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση «ως μια μέθοδο που αντανακλά όλες τις διδακτικές πρακτικές που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και / ή από το μαθητή και εμπλέκουν και τους δύο στη διαδικασία αυτή». Άλλοι πάλι ορισμοί, υπογραμμίζουν την επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Οι Van DeWalle, Karp και Bay-Williams (2013) ορίζουν, λοιπόν, τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως «μια συντρέχουσα με τη διδασκαλία διαδικασία αξιολόγησης η οποία ελέγχει και ρυθμίζει ποιος μαθαίνει και ποιος όχι και που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν την επόμενη τους διδασκαλία». Ο William (2007) συμπληρώνει ότι «για να είναι διαμορφωτική, η αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει μια συνταγή για μελλοντικές δράσεις (σ. 41). Εκτός από αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ο ρόλος της ανατροφοδότησης, (feedback), αποτελεί σημαντικό στοιχείο όλων σχεδόν των ορισμών. Συνεπώς, η διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία, συλλέγονται στοιχεία, για τη μάθηση των μαθητών, τροποποιώντας την διδασκαλία σε σχέση με την ανατροφοδότηση που θα δοθεί. (Cauley & McMillan, 2010).

Ο Sadler(1998) αναφέρει ακόμη ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση που στοχεύει στην παροχή ανατροφοδότησης για την επίδοση των μαθητών, για βελτίωση και επιτάχυνση της μάθησης τους. Περίπου στα ίδια πλαίσια, οι Nicol και Macfarlane-Dick(2004), δήλωσαν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση, στοχεύει στην κοινοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων για την εκπαιδευτική πρόοδο στους μαθητές και χάρη στην ανατροφοδότηση που παράγει, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών της τάξης τους. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι, η σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη μάθηση, είναι η



εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τους μαθητές σχετικά με το τι μαθαίνουν, πού γίνονται λάθη και που παρανοούν (Hattie, 2009).

Ένας ορισμός που συνδυάζει εύστοχα όλα τα πιο πάνω σημεία έμφασης είναι αυτός που δίνεται από τον Popham (2008, σ.5), ο οποίος χαρακτηρίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση «ως μια διαδικασία που εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές κατά τη διδασκαλία, από την οποία προκύπτει ανατροφοδότηση για την αναπροσαρμογή της τρέχουσας διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών με βάση τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα». Ο ορισμός αυτός υιοθετείται ως ο πιο προσιτός για τους εκπαιδευτικούς από την οργάνωση FAST(FormativeAssessmentforTeachersandStudents) (Clark, 2011)

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) και το ΙΕΠ, (2014 ), η περιγραφική αξιολόγηση είναι μια συνεχής και συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης και κοινοποίησης πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή. Με την περιγραφική αξιολόγηση δημιουργείται το μαθησιακό προφίλ του μαθητή και υποστηρίζεται και βελτιώνεται η μάθηση και η ανάπτυξη του. Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται σε μια δεδομένη στιγμή της αξιολογικής διαδικασίας, αλλά και την εξέλιξη του από την αρχή και ως να φτάσει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

Η αξιολόγηση λοιπόν αφορά τόσο στη διαδικασία, όσο και τα αποτελέσματα της μάθησης και παραπέμπει σε δυο μορφές : α) την «αξιολόγηση για τη μάθηση» και β) την «αξιολόγηση της μάθησης» ΙΕΠ (2017).

Ο όρος «αξιολόγηση για την μάθηση», μας παραπέμπει σε μια συνεχή αξιοποίηση στοιχείων και πληροφοριών, σχετικών με τη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών, που μας δίνει η καθημερινή εμπειρία στην τάξη. Ο στόχος της είναι να παρθούν αποφάσεις με αναστοχαστική διάθεση από μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ώστε αν κριθεί αναγκαίο να αναπροσαρμοστούν οι στρατηγικές και οι πρακτικές μάθησης. Συγκεκριμένα, οι επιστήμονες της ARG εκλαμβάνουν την αξιολόγηση για τη μάθηση *«ως μία διαδικασία σύμφωνα με την οποία αναζητούνται τα στοιχεία εκείνα που θα χρησιμοποιηθούν για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό για να αποφασίσουν σε ποιο σημείο της μάθησης βρίσκεται ο μαθητής, πού πρέπει να φτάσει και με ποιον τρόπο θα φτάσει εκεί»* (Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James & Stobart, 2002: 2-3).

Η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι μορφή αξιολόγησης όπου δίνεται προτεραιότητα στην προώθηση της μάθησης των μαθητών και όχι στη κατάταξη

τους. Όταν γίνεται μια αξιολογική δραστηριότητα και δίνει κάποιες πληροφορίες, έχει αξία όταν λειτουργεί ως ανατροφοδότηση και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς τους ώστε να αξιολογήσουν τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους.

Η αξιολόγηση *μετατρέπεται* σε αξιολόγηση για τη μάθηση όταν τα στοιχεία της χρησιμοποιούνται για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις απαιτήσεις των μαθητών (Black, 2003: 9).

Σύμφωνα με τον McMillan (2010: 42) η αξιολόγηση για τη μάθηση έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά, όπως:

- Είναι μια διαδικασία που έχει πολλές συνιστώσες και δεν εγκλωβίζεται σε παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης.
- Εξέχοντα ρόλο στη διαδικασία εκτός από τον εκπαιδευτικό διαδραματίζουν και οι μαθητές
- Παρέχει στους μαθητές ανατροφοδότηση
- Διεξάγεται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Παρέχει δυνατότητες διορθώσεων κατά την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορικά με την αξιολόγηση για τη μάθηση, ο συγγραφέας-υποστηρικτής της νέας προσέγγισης Stiggins (2007: 22) αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Είναι ανάγκη να σταματήσουμε να δείχνουμε εμπιστοσύνη στις αξιολογήσεις που ελέγχουν τη μάθηση και να προχωρήσουμε προς τη χρήση των αξιολογήσεων που υποστηρίζουν τη μάθηση, δηλαδή προς την αξιολόγηση για τη μάθηση...»*.

Η αρχική αξιολόγηση προσεγγίζει την « αξιολόγηση της μάθησης» όπου ο εκπαιδευτικός παίρνει πληροφορίες ώστε να προσδιορίσει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών του, να σχεδιάσει την διδασκαλία και μετά να κάνει την τελική αξιολόγηση τους. Η ευθύνη για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης απευθύνεται κυρίως στο μαθητή (Ρεκαλίδου, 2 11: 81).

Η «αξιολόγηση της μάθησης», αφορά τα επιτεύγματα του μαθητή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε σχέση με την πορεία της μάθησης του, ώστε να πληροφορηθεί η οικογένεια για τις επιδόσεις του.

Οι δυο μορφές αξιολόγησης αλληλοσυνδέονται και η μια συμπληρώνει την άλλη, ενώ διαφαίνονται οι δυο διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου:

A) η συνεχής και συστηματική αξιοποίηση των πληροφοριών σχετικά με την ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών με στόχο την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας

B) η ποιοτική περιγραφή της προόδου των μαθητών σε τακτικά διαστήματα με σκοπό την ενημέρωση της οικογένειας του.(ΙΕΠ, 2017).

Η αξιολόγηση είναι συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης στην καθημερινή αλληλοεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή και δείχνει το πώς μαθαίνει ο μαθητής (διαδικασία της μάθησης) και τι μαθαίνει ο μαθητής (αποτελέσματα μάθησης). Οι παραπάνω μορφές έχουν διαμορφωτική λειτουργία και στοχεύουν στην βελτίωση πολλών παραγόντων που επηρεάζουν την μάθηση και ανάπτυξη. (Perrenoud, 1991).

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι μορφή ποιοτικής έκφρασης της επίδοσης του μαθητή, αλλά και όλης της διαδικασίας που ακολουθήθηκε προς την επίτευξη του στόχου. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:181· Κωνσταντίνου, 2000, 2002)

Είναι ακόμη ένα μέσο διαφοροποιημένης έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών. Μ αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει με απόλυτη σαφήνεια αλλά χωρίς βαθμολόγηση τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, αλλά και τις αδυναμίες των μαθητών του, τις προσπάθειες και την συμμετοχή των μαθητών του στις μαθησιακές διαδικασίες.

Με την περιγραφική αξιολόγηση γίνεται χρήση ποιοτικών περιγραφών της διαδικασίας της μάθησης, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών αλλά και των αποτελεσμάτων της.

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση είναι, ότι γίνεται αναφορά στο δυναμικό του ίδιου του μαθητή και όχι στον μέσο όρο των επιδόσεων της τάξης. Αναφέρονται οι ικανότητες, οι επιδόσεις του μαθητή τόσο στο παρελθόν όσο και στις προσπάθειες που κατέβαλε μέχρι την στιγμή της αξιολόγησης του. (Καψάλης 1998:96).

### 3.5 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Η έννοια της περιγραφικής αξιολόγησης ως σύλληψη αλλά και ως εφαρμογή στην πράξη δεν είναι καινούρια. Σχολεία στην Ευρώπη την έχουν εφαρμόσει αρκετές δεκαετίες πριν (R. Weib, 1989). Ο Broadfoot (1988) την χαρακτηρίζει αξιολόγηση χωρίς βαθμούς από την εποχή του 1970, ενώ σήμερα είναι διαδομένη και εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών.

Για παράδειγμα στο Βέλγιο, επίσημα στο δημοτικό σχολείο η αξιολόγηση γίνεται χωρίς βαθμούς. Σε κάποια κρατίδια της Γερμανίας δεν υπάρχει βαθμολογία για τις πρώτες τέσσερις τάξεις. Στην Δανία δεν δίνουν βαθμούς μέχρι την έβδομη τάξη, στην Ιρλανδία και Ιταλία μέχρι την όγδοη, στην Κύπρο μέχρι την έβδομη στην Μ. Βρετανία μέχρι την δέκατη. Σε κάποιες από αυτές υπάρχει μικτός τύπος αξιολόγησης(περιγραφική- βαθμολόγηση). (Tajalli, E. 1986: 639, European Community, 1984.)

Στην Ελλάδα στο Π.Δ 8/95 εμφανίζεται μια νέα μορφή αξιολόγησης η "περιγραφική": «Σκοπός της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η αναλυτική εκτίμηση της όλης προσπάθειας του μαθητή, της όλης παρουσίας του μέσα στην τάξη, της προόδου του και πολλών άλλων παραμέτρων που διαμορφώνουν τη συνολική εικόνα ενός μαθητή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 29).

### 3.6 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Όπως αναφέρθηκε, η περιγραφική αξιολόγηση δεν έχει ως σκοπό της την βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών. Βασική επιδίωξη είναι να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες τους, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους, αλλά και τις αδυναμίες τους.

Με την περιγραφική αξιολόγηση οι μαθητές δεν γίνονται βαθμοθήρες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι ήρεμοι, συνεργατικοί και αλληλέγγυοι, ενώ η μάθηση γίνεται χαρά και όχι άγχος, αγωνία και φόβος. Τόσο ο δυνατός όσο και ο αδύνατος μαθητής αποκτά κίνητρα, αφού βλέπει την ως τώρα προσπάθεια του να αποτυπώνεται περιγραφικά στην αξιολόγηση του δασκάλου του.

Ο μαθητής συγκρίνεται μόνο με τον εαυτό του και δεν ιεραρχείται σε σχέση με τον μέσο όρο και ανάμεσα στους συμμαθητές του. Η περιγραφική αξιολόγηση προσδιορίζει λεκτικά τις γνωστικές επιτεύξεις των μαθητών. Η σύγκριση γίνεται ανάμεσα στο τι μπορούσε να πετύχει ο μαθητής πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Έτσι για παράδειγμα ένας χαμηλός βαθμός ή ένας λεκτικός προσδιορισμός «σχεδόν καλά», δεν ενημερώνει ούτε τον μαθητή, ούτε τον κηδεμόνα του. Σε αντίθεση, η έκφραση «κάνεις ταχύτερα και με λιγότερα λάθη μαθηματικές πράξεις, σε σχέση με τον προηγούμενο μήνα», δίνει μια ουσιαστική πληροφόρηση και αποτελεί κίνητρο για τον αδύνατο μαθητή καθώς αποτυπώνεται η προσπάθεια και το αποτέλεσμα της, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση.

Ο αξιολογητής περιγράφει διαφοροποιημένα αλλά με σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις του μαθητή. (Κωνσταντίνου, 2000:126).

Με αυτόν τον τρόπο ακόμα και ο πολύ καλός μαθητής μπορεί να πληροφορηθεί σε ποια σημεία πρέπει να εστιάσει την προσοχή του για να καλύψει πιθανές αδυναμίες του. Για παράδειγμα ένας μαθητής είναι άριστος, αλλά παρουσιάζει μια δυσκολία στην ανάπτυξη της έκθεσης, ενώ κάποιος άλλος πολύ καλός μαθητής παρουσιάζει μιαν αδυναμία στην ορθογραφία. Και οι δυο πιθανόν να πάρουν ίδιο βαθμό, όμως με την περιγραφική αξιολόγηση, ο καθένας πού υπερέχει και πού υστερεί.

Η ανατροφοδότηση τελικά του μαθητή μέσα από την αξιολόγηση του είναι το ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με την περιγραφική αξιολόγηση ενημερώνονται και οι κηδεμόνες των μαθητών για τις αδυναμίες των παιδιών τους. Μπορούν να τα βοηθήσουν επεμβαίνοντας εστιασμένα και εξειδικευμένα.

Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης, να αποδίδει μια κατάσταση, ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο του μαθητή, που δεν μετριέται με αριθμού π.χ την εφευρετικότητα του. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός καθώς αναγκάζεται να παρατηρεί και να καταγράφει μεθοδικά τους μαθητές, αποκτά καλύτερη πληροφόρηση για αυτούς.

Τέλος η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς των μαθητών, αφού ανατρέχοντας στους φακέλους τους, έχουν άμεσα μια σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα του καθενός.

Αν και τα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης είναι πολλά, σε σχέση με άλλες μορφές αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, υπάρχουν και μειονεκτήματα. Εξ αιτίας αυτών των μειονεκτημάτων δέχεται αρνητική κριτική. Τα σημαντικότερα είναι τα παρακάτω:

-καθώς αναφέρεται σε πολλούς τομείς και επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, στις επιδόσεις του μαθητή, στην σχολική προσπάθεια που καταβάλλει, στις κλίσεις και ενδιαφέροντα του, οδηγεί λόγω του ερμηνευτικού της εύρους σε λανθασμένες εκτιμήσεις και παρερμηνείες.

-υπάρχει περίπτωση ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τα προσωπικά όρια του μαθητή και της οικογένειάς του και να κοινοποιήσει τις εκτιμήσεις του.

-απαιτείται περισσότερος χρόνος έναντι των άλλων μορφών αξιολόγησης και αυτό είναι επίπονο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιλέγουν τελικά στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις.

-αναλαμβάνοντας ένας νέος εκπαιδευτικός μια τάξη, υπάρχει ο κίνδυνος να στηριχθεί στις αξιολογήσεις των προηγούμενων συναδέλφων του, ενώ ο μαθητής μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας να εκδηλώνει αυτήν την αναμενόμενη συμπεριφορά.

- οι γονείς συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις περιγραφικές επισημάνσεις του εκπαιδευτικού. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί οι γονείς δεν έχουν την κατάλληλη μόρφωση, είτε γιατί ικανοποιούνται από την βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης.

### 3.7 ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Για να εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό η περιγραφική αξιολόγηση, πρέπει ο ίδιος να κατέχει δεξιότητες, όπως της επιστημονικής παρατήρησης, καταγραφής και περιγραφής της συμπεριφοράς των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει από την αρχή να έχει καθορίσει τα κριτήρια αξιολόγησης με τα οποία θα αξιολογεί την μάθηση, την συνεργασία, την προσπάθεια των μαθητών.

Η παρατήρηση του και οι εκτιμήσεις του οφείλουν να είναι αντικειμενικές και αξιόπιστες. Δεν φτάνει η καθημερινή εμπειρία, αλλά χρειάζεται γνώση και επαγγελματισμός. Οι εκτιμήσεις θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα συστηματικής παρατήρησης και οι καταγραφές να είναι αντικειμενικές και αξιόπιστες.

Ειδικότερα θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να κάνει πολύπλευρη και διαφοροποιημένη παρατήρηση σε διαφορετικές καταστάσεις και χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως φύλλα παρατήρησης, κλίμακες κλπ. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ακούει και να βλέπει το μαθητή σε μεγάλο διάστημα, ακόμα και στο διάλλειμα και στο παιχνίδι για να έχει μια σφαιρική άποψη για τον μαθητή.

Όλα όσα παρατηρεί ο εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να καταγράφονται επιμελώς και συστηματικά χωρίς να αξιολογούνται, για κάθε μαθητή. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται στο τέλος της χρονικής περιόδου που έχει προκαθοριστεί, ώστε να είναι αξιόπιστη και απαλλαγμένη από συναισθήματα της στιγμής της καταγραφής.

Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998:99), όταν η παρατήρηση δεν διαχωρίζεται από την αξιολόγηση, η κρίση μας μπορεί να είναι λανθασμένη.

Όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον μαθητή, χρειάζεται να λάβει υπ όψη του τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

Πολύ σημαντικό επίσης είναι να μη γίνεται σύγκριση του μαθητή με την ομάδα(τάξη), αλλά να εντοπίζονται οι ιδιαιτερότητες, η επίδοση και η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής.

Τέλος για να γίνει επιτυχής η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να προηγηθεί πλήρης ενημέρωση των γονέων και της κοινωνίας σχετικά μ αυτήν. Οι γονείς, είναι καχύποπτοι και αρνητικοί για κάτι νέο που δεν γνωρίζουν καλά, θεωρώντας πως η δική τους σχολική εμπειρία είναι η ιδανικότερη.

### **3.8 ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.**

Αν και η περιγραφική αξιολόγηση έχει εδραιωθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί την χρησιμοποιούν. Στις καρτέλες των μαθητών αναγράφονται μόνον βαθμοί και δεν υπάρχουν σχόλια δίπλα σ αυτούς. Πρακτικά δηλαδή η αξιολόγηση είναι και πάλι ποσοτική και όχι ποιοτική. Το συγκεκριμένο άρθρο του Π.Δ δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Ένας σημαντικός λόγος που καθιστούν ανεφάρμοστη την περιγραφική αξιολόγηση είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να παρατηρούν τόσους μαθητές ταυτόχρονα.. Άλλος λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση είναι η ελλιπής ενημέρωση και εκπαίδευση τους σχετικά μ αυτήν. Η αντικατάσταση της σε σχέση με την βαθμολογική κλίμακα απαιτεί εντατική και χρονοβόρα εργασία.(Καψάλης-Χανιωτάκης, 2010: 66). Άλλη αιτία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διδάσκουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα και δεν έχουν γραμματειακή υποστήριξη ούτε υλικοτεχνική υποδομή.

Το σχολείο ζητά από τους μαθητές απομνημόνευση, η ύλη είναι μεγάλη και η απόδοση τους φαίνεται με τα διαγωνίσματα. Οι βαθμοί συχνά αποθαρρύνουν τους μαθητές, κυρίως τους αδύναμους και οι δραστηριότητες σχεδιάζονται βασισμένες στον μέσο όρο και χωρίς εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Το ελληνικό σχολείο, απαιτεί ιεράρχηση και κατάταξη των μαθητών για την επιλογή των καλύτερων στο πανεπιστήμιο, για την χορήγηση βραβείων κλπ, ώστε τελικά η αξιολόγηση γίνεται βαθμολογικά και όχι περιγραφικά.

Η ίδια η ελληνική κοινωνία, απαιτεί από το σχολείο να λειτουργεί όπως αυτή. Να είναι σχολείο επιδόσεων και παραγωγής έργου. Ο μαθητής να αξιολογείται με βάση την παραγωγή έργου και όχι τις ατομικές του ιδιαιτερότητες. Όταν η προτεραιότητα των γονέων είναι οι βαθμοί που θα πάρουν τα παιδιά τους και όχι ποιες δεξιότητες και κλίσεις θα αναπτύξουν στο σχολείο, αποκλείουν έμμεσα την περιγραφική αξιολόγηση.



#### 4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Σε έρευνα του Μαυρομάτη ( 2006 ), σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, αναφέρονται συμπερασματικά τα εξής:

Από την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων της έρευνας, διαφαίνεται μια τάση μετατόπισης από την αξιολόγηση των γνώσεων στην αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των μαθητών όπως προσπάθεια στο μάθημα, συμπεριφορά κλπ.

Παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, συλλέγουν αξιολογικές πληροφορίες με παραδοσιακές μεθόδους, όπως τεστ ή προφορικές εξετάσεις, η παρατήρηση της συνολικής παρουσίας των μαθητών στο σχολείο, αποτελεί επιλογή αρκετών εκπαιδευτικών. Έτσι αξιολογούν πρώτα την συμμετοχή στην τάξη, μετά την συμπεριφορά και μετά την απόκτηση γνώσεων.

Ένα από τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας δείχνει πως αν και οι περισσότεροι προτιμούν τη βαθμολόγηση ως μορφή έκφρασης της αξιολόγησης, θεωρούν ως πλασματικά τα αποτελέσματα μιας τέτοιας αξιολόγησης. Ιδιαίτερος οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν πεισθεί, πως τα σχόλια κατά την αξιολόγηση των μαθητών, συμβάλουν σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, επισημαίνουν στον μαθητή τις αδυναμίες και δυσκολίες του, και τον ενθαρρύνουν να προσπαθεί και να βελτιώσει τις επιδόσεις του.

Η άποψη πως η περιγραφική αξιολόγηση είναι κατάλληλη στο να συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, κερδίζει έδαφος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές.

Από τα στοιχεία της έρευνας επίσης φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της περιγραφικής αξιολόγησης ανατροφοδοτικά και διαμορφώνουν τον τρόπο διδασκαλίας τους , ενώ η συζήτηση μετά την αξιολόγηση βοηθά τους μαθητές να αυτοβελτιωθούν.

Σε ότι αφορά την έρευνα για την στάση των γονέων απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση των παιδιών τους , φαίνεται πως θεωρούν τα αποτελέσματα της κύρια πηγή ενημέρωσης τους για την σχολική πορεία και πρόοδο των παιδιών.

Τέλος οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως εμπειρικά κάνουν χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης και πως θα ήθελαν επιμόρφωση σχετικά μ αυτήν.

Σε έρευνα του Παρούτσα (2010), σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι, οι δάσκαλοι, σε μεγαλύτερο ποσοστό από άλλες ειδικότητες, θεωρούν το ισχύον αξιολογικό σύστημα

ανεπαρκές. Πιστεύουν πως δεν είναι ικανό να αποτυπώσει δεξιότητες των μαθητών και επιλέγουν από μόνοι τους ένα πιο ευέλικτο σύστημα καταγραφής των ικανοτήτων των μαθητών τους, ώστε να εξάγουν σαφέστερα αποτελέσματα. Επίσης θα επιθυμούσαν ένα σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης για την τάξη τους. Για τους εκπαιδευτικούς ου ερωτήθηκαν, σημαντικότερο κριτήριο προόδου είναι ο ατομικός ρυθμός του μαθητή και έπονται οι επιδόσεις σε γλωσσικό επίπεδο ή, η μαθηματική σκέψη.

Στην ίδια έρευνα, από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, προέκυψε, πως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών δεν έχουν διεισδύσει ουσιαστικά στο ελληνικό σχολείο, η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές είναι θεωρητική ενώ οι ίδιοι χρειάζονται εξωτερική παρέμβαση για να τις εφαρμόσουν. Αν και γενικά το εκπαιδευτικό προσωπικό του ελληνικού σχολείου, δείχνει θετική άποψη στην χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, δεν έχει ακόμα ενσωματωθεί στις καινοτομίες του σχολικού συστήματος. Ακόμη στην παρούσα έρευνα, καταγράφηκαν, τα οφέλη της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, όπως, η συναισθηματική αποφόρτιση και η μείωση άγχους των μαθητών, στην καταγραφή της πορείας του μαθητή σε σχέση με το αρχικό σημείο εκκίνησης του, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο μαθητής κατακτά και χρησιμοποιεί τη γνώση.

Έρευνα της Βλάχου (2014), σχετικά με την χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης δίνει τα παρακάτω συμπεράσματα:

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι μέθοδος που συνδυάζει τόσο αθροιστικούς όσο και διαμορφωτικούς σκοπούς. Η αποτύπωση της κρίσης των εκπαιδευτικών με τη χρήση της, παρέχει σε γονείς και μαθητές ακριβείς πληροφορίες για το μαθησιακό προφίλ, κάτι που δεν πετυχαίνει η βαθμολογική κλίμακα.

Είναι όμως απαραίτητη η αποσαφήνιση κριτηρίων, η συστηματική καταγραφή δεδομένων και η κοινή ερμηνεία των κριτηρίων από όλους τους χρήστες. Ακόμη είναι αναγκαίο να προσδιορίζεται το επόμενο στάδιο για την επίτευξη μαθησιακής προόδου.

Από την παρούσα έρευνα φάνηκε πως η περιγραφική αξιολόγηση δίνει έμφαση στην αποτύπωση του μαθησιακού προφίλ, παρά στη μαθησιακή εξέλιξη. Θα ήταν ωφέλιμο, αν η περιγραφική αξιολόγηση ενίσχυε τον διαμορφωτικό της χαρακτήρα και έδινε έμφαση στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

Κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αποτελεσματικής ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του ρόλου του μαθητή σε θέματα αυτοαξιολόγησης, γεγονός που θα ενισχύσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Ο ρόλος της διαμορφωτικής αξιολόγησης θα μπορούσε να ενισχυθεί αν τα αποτελέσματα της δινόταν ξεχωριστά από την βαθμολογική κλίμακα.

Θα ήταν επίσης χρήσιμο, να χρησιμοποιείται η περιγραφική αξιολόγηση και τα επόμενα σχολικά χρόνια των συγκεκριμένων μαθητών, ώστε να αναλογιστούν την πρόοδο τους για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων.

Με την χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης θα ενημερώνεται ο επόμενος εκπαιδευτικός, σχετικά με το μαθησιακό υπόβαθρο των μαθητών.

Σε έρευνα του Γρόσδου (2015), σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και γονέων εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα:

A) η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης εμφανίζεται πρακτικά υλοποιήσιμη και τα όποια προβλήματα προκύπτουν στην πράξη είναι διαχειρίσιμα, λόγω της ευελιξίας της μεθόδου.

B) η συγκεκριμένη μέθοδος αξιολογείται ως ικανοποιητική, καθώς εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς εμφανίζουν θετική στάση απέναντι της.

Γ) με την συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης, βελτιώνεται η επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Δ) με την περιγραφική αξιολόγηση, ξεπερνιούνται οι συνέπειες της αρνητικής βαθμολόγησης. Μειώνεται το άγχος των μαθητών και η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Βοηθά στην βελτίωση της αυτοεικόνας τους και της αυτοεκτίμησης τους. Δεν περιθωριοποιεί τους αδύναμους μαθητές, δεν δημιουργεί εντάσεις ανάμεσα σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Επίσης δίνει επαρκή πληροφόρηση, καθώς με την περιγραφική αξιολόγηση δεν περιγράφονται μόνο οι επιδόσεις των μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα που στηρίζονται στην απομνημόνευση, αλλά αξιολογούνται στοιχεία της προσωπικότητάς τους, των δυνατοτήτων τους και της αλλαγής των στάσεών τους. Προωθείται η ανάπτυξη του δημοκρατικού κλίματος, δημιουργούνται σχέσεις συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού και δεν στιγματίζει τους αδύναμους μαθητές.

E) η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης προσφέρει όλα τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής αξιολόγησης. Είναι μια συνεχής διαδικασία σε τρεις φάσεις την διαγνωστική, την διαμορφωτική και την τελική. Ως διαγνωστική

καθορίζει τις ανάγκες του μαθητή, ως διαμορφωτική λειτουργεί ανατροφοδοτικά και καθορίζει το είδος της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλει ο μαθητής, και ως τελική αποτιμά την προσπάθεια και βοηθά στον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εργαλείο αξιολόγησης, έχει μεγάλη ευελιξία διαθέτει μεγάλη δυνατότητα επικοινωνίας, είναι καταλυτικό στοιχείο επιτυχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Γενικά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, συμφωνούν και με παλαιότερες έρευνες του ίδιου (Γρόσδος 2006).

Σε έρευνα της Αλεξοπούλου Π.(2015), αναφέρεται πως η αριθμητική βαθμολογία δεν αποτελεί πλέον το επίκεντρο στην αξιολόγηση των μαθητών, καθώς χρησιμοποιούνται τα λεπτομερή σχόλια (περιγραφική αξιολόγηση), θεωρώντας τα αποτελεσματικότερα όπως επιβεβαιώνουν και άλλες ερευνητικές διαδικασίες αφού βοηθούν τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. (Αγγελοπούλου, 2 : 59 Butler, 1987 στο Hattie & Timperley, 2 7: 92 Mavrommatis, 1996: 262 Page, 1958 στο Hattie & Timperley, 2 7: 91 Ρέλλος, 2 4: 6 Shute, 2001: 32).

Εξ άλλου οι ίδιοι οι μαθητές, δηλώνουν πως τα σχόλια των δασκάλων είναι για αυτούς ένας τρόπος ανατροφοδότησης, όταν μάλιστα συνοδεύονται από ακριβείς και σαφείς επεξηγήσεις που επικεντρώνονται στο έργο των μαθητών.(Blair et al, 2 13: 72 Mavrommatis, 1996: 262 Miggins, Hartley και Skelton, 2 2 Rowe & Wood, 2008a Weaver, 2 6).

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν διορθώσεις στους μαθητές τους χρησιμοποιώντας σχόλια που περιλαμβάνουν υποδείξεις και συμβουλές. Τόσο τα σχόλια όσο και οι φραστικές διατυπώσεις (που στην ουσία αποτελούν και αυτές σχόλια καθώς εντάσσονται στην περιγραφική αξιολόγηση), βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην συζήτηση με τους μαθητές τους σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης τους. Βοηθούν όμως και τους μαθητές να καταλάβουν αν ανταπεξήλθαν ή όχι στην ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού στόχου, δηλαδή οι μαθητές λαμβάνουν την καλύτερη ανατροφοδότηση.

Σε γενικές γραμμές διαπιστώνεται πως στην συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία της αξιολόγησης ως εργαλείο διαμόρφωσης ποιότητας στην εκπαίδευση και προσπαθούν να την εντάξουν ως τρόπο ανατροφοδότησης. Αναγνωρίζουν τη σημασία των σύγχρονων μεθόδων αξιολόγησης και αξιοποιούν τα αποτελέσματα, όχι για να κατατάξουν τους μαθητές σε άριστους

και μη, αλλά για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και την ποιότητα της προσφερόμενης διδασκαλίας.

Με τον τρόπο αυτό, η αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης τόσο για τους μαθητές που οδηγούνται σε υψηλά κατορθώματα , *κατορθώματα* (Hattie, 1999 στο Blair et al. 2013: 68 Hounsell, 2 3: 67 Black & Wiliam, 1998 στο Nicol & Macfarlane, 2006: 204), όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθεια να ξεφύγουν από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αν και στο τέλος της σχολικής χρονιάς η αξιολόγηση είναι αθροιστική και όχι διαμορφωτική.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε βασικά ζητήματα όπως αυτό της αξιολόγησης του μαθητή και η συνεχής ενημέρωσή τους διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία βελτίωσης της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. *«Το πώς αξιολογείται ο μαθητής καθορίζει την ποιότητα και το εύρος των δυνατοτήτων που του παρέχονται για ανατροφοδότηση και επηρεάζει τη στάση του απέναντι στη μάθηση»* (Ρεκαλίδου, 2 11: 54).

Η έρευνα των Γκιοβράκη Θ. και Θέμελη Ι.(2016), κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα:

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τόσο την αυτοαξιολόγηση όσο και την ετεροαξιολόγηση. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιούνται μερικές φορές, όχι όμως κατά κόρον από το δείγμα της έρευνας. Η βαθμολόγηση των μαθητών γίνεται με αριθμητική κλίμακα στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ στις μικρότερες τάξεις χρησιμοποιείται η φραστική κλίμακα. Το γεγονός ότι η περιγραφική κλίμακα χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού είναι θετικό. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι παρατηρούν καθημερινά την επίδοση των μαθητών.

Έρευνα των Αλεξάτου και Ευσταθίου (2017), σχετικά με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση των μαθητών τους στο σχολείο, παρά τα προβλήματα που διαπιστώνουν στον τρόπο εφαρμογής της. Σ αυτήν την έρευνα οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να θεωρούν την βαθμολογική κλίμακα καταπιεστική για την δημιουργικότητα των μαθητών, ενώ οι μεγαλύτεροι κυρίως σε ηλικία εκπαιδευτικοί την θεωρούν ρεαλιστική αποτίμηση της πραγματικής επίδοσης των μαθητών.

Σχετικά με την εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική άποψη. Θεωρούν χρήσιμη την καθιέρωση του φακέλου του μαθητή και την αυτοαξιολόγηση. Επιμένουν όμως στην αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας. Πιστεύουν πως οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης θα βελτιώσουν την εκπαίδευση και θα βοηθήσουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Τελικά, αν και θεωρούν απαραίτητο ένα σύστημα αξιολόγηση των μαθητών, πιστεύουν πως η εισαγωγή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης έχει δημιουργήσει την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης επικρατεί η άποψη πως οι αλλαγές στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αναβάλλονται συνεχώς, αλλά να ξεκινήσουν από τις μεθόδους διδασκαλίας και να ακολουθήσουν οι αλλαγές στην αξιολόγηση των μαθητών.

Σε έρευνα της Μαραγκόζη (2018) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι χρησιμοποιούν κυρίως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, έχουν υπηρέτησει στην ειδική αγωγή, όπου ο στόχος δεν είναι η κατάταξη μαθητών σε κατηγορίες αλλά η ολιστική βελτίωση τους. Τονίστηκε πως η καθημερινή παρατήρηση των μαθητών, είναι καθοριστικός παράγοντας για την εικόνα που σχηματίζουν για τους μαθητές και τις επιδόσεις τους.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως σήμερα δεν εφαρμόζεται ένας επίσημος τρόπος καταγραφής των αποτελεσμάτων της παρατήρησης, ώστε να ενημερωθούν αναλυτικά οι μαθητές για όσα θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί τους.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών όπως προφορική και γραπτή εξέταση. Δίνουν παράλα αυτά μεγάλη βαρύτητα στη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και στη συμπεριφορά τους και αυτά τα στοιχεία συνυπολογίζονται στον τελικό βαθμό.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, έκαναν χρήση των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης κυρίως με προφορικές και γραπτές δοκιμασίες.

Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης γίνεται μόνον στα πλαίσια ερευνητικών εργασιών, στην ένταξη των μαθητών και σε καινοτόμα προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν χρήση νέων τεχνολογιών, οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή μόνο σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης.

Επίσης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των μαθητών έχει στόχο την βελτίωση τους αλλά και την βελτίωση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, αλλά αυτά δεν επιτυγχάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Επομένως θεωρούν πως η αξιολόγηση των μαθητών δεν πρέπει να καταργηθεί, αλλά να αλλάξει μορφή. Τέλος δεν εμφανίζονται αρνητικοί στην καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Η Μάρκου (2019), σε έρευνα της σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καταγράφει την θετική άποψη τους στην αναγκαιότητα ύπαρξης μιας μορφής αξιολόγησης, που θα οδηγεί σε ανατροφοδότηση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών. Η θετική αυτή στάση τους, προσεγγίζει την θεωρία της αξιολόγησης για τη μάθηση, που στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων σκέψης και κρίσης των μαθητών.

Επίσης στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά. Αυτό αποτελεί την αιτία της παραμονής της παραδοσιακής μορφής αξιολόγησης στο σχολείο, μολονότι έχουν προταθεί εναλλακτικές μορφές για την αξιολόγηση του μαθητή. Άλλη αιτία της μη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, σύμφωνα με την έρευνα, είναι η μη παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων στις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών, όπως και οι έντονες και μακροχρόνιες εμπειρίες των ίδιων από τα μαθητικά τους χρόνια. Αν και εμφανίζονται γενικά θετικοί στην χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, αποφεύγουν να την χρησιμοποιήσουν ως μη οικεία και χρονοβόρα διαδικασία. Τέλος οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετική διάθεση στην επιπλέον επιμόρφωση και θεωρούν δεδομένο ότι οι ίδιοι χρειάζονται γνώσεις και δεξιότητες εφαρμογής αυτών των τεχνικών αξιολόγησης.

## **5.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **5.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σύμφωνα με την Ντολιοπούλου και Γουριώτου (2010: 103) «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί οργανωτικό στοιχείο διδακτικής διαδικασίας και εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου».

Μέχρι και σήμερα η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, περιλάμβανε μια διαδικασία εξεταστική για μια συγκεκριμένη σχολική περίοδο, με στόχο την τοποθέτηση του μαθητή μέσα σε μια κλίμακα σε σύγκριση με τους συμμαθητές του.

Η αξιολόγηση άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός στην τήρηση κανόνων, η προσπάθεια, τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις του δεν λαμβάνονταν υπόψη. Ήταν λοιπόν μια αξιολόγηση γνωστικών επιδόσεων και όχι μη γνωστικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή, με εφαρμογή μεθόδων όπως γραπτές και προφορικές εξετάσεις οι οποίες είχαν γνωσιακό προσανατολισμό. (Ντολιοπούλου & Γουριώτου, (2010:103).

Η περιγραφική αξιολόγηση εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά την περασμένη σχολική χρονιά σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί, σε ιδιωτικές και δημόσιες συζητήσεις παραδέχονται πως τα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, δεν ανταποκρίνονται στην σημερινή πραγματικότητα και δεν δίνουν πλήρη ενημέρωση και πληροφόρηση στον γονιό και στον μαθητή.

Παραδέχονται επίσης πως η περιγραφική αξιολόγηση είναι η μέθοδος που μπορεί να πληροφορήσει πλήρως και να βοηθήσει στην ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας. Σε ενημερώσεις στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών, σχετικά με τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, αναφέρθηκε πως υπήρχαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι εφάρμοζαν άτυπα την περιγραφική αξιολόγηση από παλαιότερα, αλλά και κάποιοι οι οποίοι θα ήθελαν να την εφαρμόσουν αλλά συναντούν δυσκολίες.

Στην σημερινή εποχή όπου οι ανάγκες της κοινωνίας είναι τόσο διαφορετικές, προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή που εφαρμόζονται στο σχολείο, παρέχουν τη δυνατότητα περιγραφής με εγκυρότητα και πληρότητα καταγραφής της μαθησιακής διαδικασίας, ή τελικά προσθέτουν μόνον πληθώρα προβλημάτων στο σχολικό σύστημα



## 5.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συστηματική διερεύνηση των παραγόντων που σχηματίζουν την τάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στην διαμορφωτική-περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών, σε σχέση με καθορισμένους τομείς.

Κύριος στόχος της έρευνας αυτής είναι να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων απέναντι στο θεσμό της διαμορφωτικής – περιγραφικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οποία μετά την πιλοτική της εφαρμογή , ενδέχεται να θεσμοθετηθεί για την επόμενη σχολική χρονιά.

Ερευνητικά ερωτήματα - οι ειδικοί στόχοι

- Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον ισχύοντα παραδοσιακό τρόπο αποτύπωσης της επίδοσης των μαθητών τους;
- Ποια κενά που παρατηρούνται στον ισχύοντα τρόπο αξιολόγησης των μαθητών έχει την δυνατότητα να καλύψει η εναλλακτική μορφή της περιγραφικής αξιολόγησης;
- Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό της περιγραφικής αξιολόγησης στο σχολείο . Ποιές είναι οι πηγές ενημέρωσής τους;
- Ποια είναι η κυρίαρχη στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με αυτήν, θετική ή αρνητική και γιατί;

Με την συγκεκριμένη έρευνα, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του 5<sup>ου</sup> συλλόγου της πόλης της Θεσσαλονίκης, σχετικά το θεσμό της αξιολόγησης των μαθητών με παραδοσιακές μεθόδους, οι γνώσεις που έχουν σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και αν τις εφαρμόζουν, με το πώς θα ήθελαν να ενημερωθούν σε εναλλακτικές μορφές και αν τελικά θεωρούν πως υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες στην χρήση τους.

Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας είναι η σχολική χρονιά 2018-19.

### 5.3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Για την συλλογή δεδομένων υπάρχουν τρεις μέθοδοι έρευνας:

1) ποιοτική, 2) ποσοτική και 3) μεικτή ( συνδυασμός των δύο). Η μέθοδος που έχει χρησιμοποιηθεί είναι η έρευνα για τον έλεγχο των υποθέσεων, η οποία θα είναι ποσοτική και πρωτογενής. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων ανεξάρτητων μεταβλητών. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διατύπωση και τον έλεγχο υποθέσεων και θεωριών.

Η έρευνα αυτή είναι πιο αντικειμενική σε σχέση με την ποιοτική.

Έγινε χρήση ερωτηματολογίου ως τεχνική συλλογής δεδομένων και υπάρχει ανάλυση αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια έγινε εξέταση εναλλακτικών εξηγήσεων για τα ευρήματα, αναφορά κατά πόσο η θεωρία-υπόθεση υποστηρίζει ή όχι και μπορεί να απαντήσει στα ερωτήματα της έρευνας και εξέταση δυνατοτήτων γενίκευσης ευρημάτων σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2011).

#### 5.4 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΔΕΙΓΜΑ – ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Έχει χρησιμοποιηθεί μέθοδος δειγματοληψίας κατά συστάδες. Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο, (2017), στην δειγματοληψία αυτή υπάρχουν διαθέσιμοι κατάλογοι- λίστες, με ομάδες που καλύπτουν τον πληθυσμό. Συνήθως είναι ισοπληθείς. Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση με την επιλογή σχολείων (Ζαφειρόπουλος, 2017). Από τη λίστα των ομάδων του πληθυσμού επιλέγουμε δείγμα κάποιων ομάδων και στη συνέχεια, όλα τα μέλη των ομάδων που επιλέχτηκαν, απαντούν στο ερωτηματολόγιο και άρα συνιστούν το τελικό δείγμα της έρευνας. Το μέγεθος του δείγματος είναι το γινόμενο του πλήθους των ερωτώμενων επί το πλήθος των συστάδων.

Το δείγμα της έρευνας είναι μέρος του συνόλου του εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων του 5<sup>ου</sup> συλλόγου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Μοιράστηκαν 100 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι ερωτηθέντες διέφεραν στο φύλο, στα χρόνια προϋπηρεσίας, στην ηλικία, στην σχέση εργασίας και στο επίπεδο εκπαίδευσης.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν αυτοπροσώπως είτε από τον ερευνητή είτε από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Οι λόγοι που δεν εστάλησαν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ήταν :

- 1) Η αποφυγή παρερμηνείας του ερωτηματολογίου
- 2) Η αμεσότητα σε τυχόν απορίες
- 3) Η μέγυστη ανταπόκριση

## 5.5 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, διότι το θεωρήσαμε ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εύχρηστο και αποτελεσματικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, αφού μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία ερευνητή και είναι εύκολο στην ανάλυση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 414).

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion, (1994, σελ.389-390), τα πλεονεκτήματα αυτού του ερευνητικού εργαλείου είναι τα εξής:

- 1) Προσφέρεται καλύτερα για στατιστική ανάλυση
- 2) Οι ερωτήσεις γίνονται πιο εύκολα κτανοητές και άρα απαντώνται ευκολότερα.
- 3) Υπάρχει εγγύηση ανωνυμίας, άρα ο ερωτηθήμενος απαντά ειλικρινά.
- 4) Έχει μικρό κόστος
- 5) Δεν είναι χρονοβόρο
- 6) Συμπληρώνεται σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή
- 7) Δίνει γνήσια δεδομένα για την πρωτογενή έρευνα.

Το βασικό μειονέκτημα του ερωτηματολογίου είναι πως κάποιοι ερωτηθέντες δεν επιστρέφουν ή συμπληρώνουν μερικώς τα ερωτηματολόγια τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα, εδόθησαν 125 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 100 απαντημένα πλήρως, ποσοστό 80%. Επίσης κάποιες φορές γίνεται αντιληπτή η προχειρότητα με την οποία συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια με κίνδυνο αμφισβήτησης των απαντήσεων. Άλλο μειονέκτημα είναι πως κάποιες από τις ερωτήσεις δεν γίνονται κατανοητές. Το εμπόδιο αυτό ξεπεράστηκε διατυπώνοντας τις ερωτήσεις όσο πιο κατανοητά γινόταν και αν χρειαζόταν δίδόντουσαν επεξηγήσεις.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε προηγούμενες σχετικές έρευνες των Αναστασόπουλου Ο.(2006) και Ρέλλου Ν. (2004).Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε τελικά με την επίβλεψη της επιβλέπουσας καθηγήτριας κυρίας Φέρμελη Γ.

Η σύνταξη του βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και με την σύμφωνη βιβλιογραφία των Cohen & Manion (1994: 133-139) και Cohen et al. (2007: 415-445)

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου, οι οποίες το καθιστούν κατανοητό και ενδιαφέρον και επίσης εξασφαλίζουν καλύτερη κωδικοποίηση δεδομένων ( Φίλιας 2 1:154-155). Βέβαια είναι σαφές πως οι ερωτήσεις κλειστού

τύπου, δεν αφήνουν περιθώρια σχολιασμών και άρα υπάρχει κίνδυνος να εμπεριέχονται προκαταλήψεις (Oppenheim, 1992: 115). Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να βάλουν ένα σύμβολο (X) στην απάντηση που τους αντιπροσώπευε. Οι ερωτήσεις ήταν βασισμένες στην πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert, που ονομάστηκε έτσι από το δημιουργό της Rensis Likert, το 1932, («Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα»), έχοντας αποφύγει τις διχοτομικές κλίμακες ερωτήσεων (απαντήσεις δηλαδή με ναι ή όχι).

Σκόπιμα και συνειδητά επελέγησαν κλειστές ερωτήσεις, που, ύστερα από σοβαρό προβληματισμό πάνω σε κάθε μια από αυτές, συνοδευόταν από προδοσμένες πιθανές απαντήσεις. Ο τύπος αυτών των ερωτήσεων, πέραν του ότι η συμπλήρωση τους δεν απαιτεί πολύ χρόνο, διευκολύνει επίσης τα μέγιστα τη στατιστική επεξεργασία των τιμών έστω και αν σήμερα με τα υπάρχοντα μέσα (υπολογιστές και διάφορα στατιστικά προγράμματα) ο παράγων χρόνος εκμηδενίζεται.

Οι κλειστές ερωτήσεις, απαλλάσσουν τον ερωτώμενο από το δίλλημα να γράψει ή όχι κάτι δυσάρεστο. Είναι δηλαδή πολύ πιο εύκολο για αυτόν να «σταυρώσει» μια επιλογή, παρά να διατυπώσει την άποψη του. Τα υποκείμενα απαντούν εύκολα σε μεγάλο όγκο ερωτήσεων, ενώ ο ερευνητής συγκεντρώνει μεγάλο πλήθος πληροφοριών, το οποίο αργότερα μπορεί να επεξεργαστεί με ποικίλους τρόπους στατιστικών προγραμμάτων π.χ SPSS.

Σημαντικό στοιχείο είναι το ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς και έτσι εξασφαλίζεται η ειλικρίνεια και η αξιοπιστία των απαντήσεων. Επίσης προστατεύεται η προσωπική άποψη και αντίληψη του καθενός σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001: 171).

Έγινε προσπάθεια ώστε το ερωτηματολόγιο να είναι εύκολο και ενδιαφέρον, χωρίς πολυπλοκότητα και ασάφειες.

Εκτός από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου (συνολικά 20 σε αριθμό), στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν κάποια ατομικά τους στοιχεία όπως ποιο είναι το φύλο τους, πόσα χρόνια υπηρεσίας έχουν στη δημόσια εκπαίδευση, ποιες είναι οι βασικές σπουδές τους, αν κατέχουν κάποιο άλλο πτυχίο ανώτατης σχολής, κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα καθώς και αν έχουν δεχτεί κάποιου είδους επιμόρφωση σε διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ κ.τ.λ. Ο σχεδιασμός και η σύνταξη του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν σε φάσεις μετά από λεπτομερή επεξεργασία του περιεχομένου με απώτερο σκοπό τη συνεχή βελτίωσή του. Κατά την δόμηση του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε η συμβολή

ενός συναδέλφου από όμορο σχολείο, με ειδικότητα ΠΕ02, φιλόλογος, για να κάνει την γλωσσική επιμέλεια. Η επιλογή έγινε με κριτήριο, την ειδικότητα του και την εμπειρία του και με στόχο την αποφυγή συντακτικών λαθών και μη κατανοητών ερωτήσεων. Επίσης, συνάδελφος με γνώσεις του προγράμματος SPSS, παρείχε την βοήθεια του στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωση του είναι περίπου 10 λεπτά.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, γύρω στον Οκτώβριο του 2018 και χρειάστηκε περίπου ένας μήνας για την συλλογή τους.

Κατά τη διάρκεια αυτή, στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γίνονται διάφορες δραστηριότητες όπως

- σχεδιασμοί προγραμμάτων σπουδών
- Προσωρινές τοποθετήσεις εκπαιδευτικών και συχνά αλλαγές τοποθετήσεων τους από το ΠΥΣΠΕ.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνωρίσει ιακνοποιητικά ακόμη τους μαθητές τους.
- Οι δυσκολίες στην εργασία τους τους κάνει διστακτικούς και συχνά αρνητικούς στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων
- Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς συμπληρώνουν το ωράριο τους σε δυο ή και περισσότερα σχολεία, με αποτέλεσμα, να μην έχουν χρόνο να απαντήσουν.

Παρόλα αυτά όμως, η ενημέρωση που είχαν σχετικά με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ως υποχρεωτικό μέρος της γενικότερης αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στα επόμενα χρόνια, έκανε την συμμετοχή τους αρκετά ικανοποιητική.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων καθώς και στο επίπεδο εκπαίδευσης αυτών κατατάσσονται στην ομάδα των «ανεξάρτητων μεταβλητών», ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις ανήκουν στις «εξαρτημένες» μεταβλητές.

Οι ερωτήσεις που αφορούν τις «εξαρτημένες» μεταβλητές κατανέμονται στους ακόλουθους **ερευνητικούς άξονες** με βάση το περιεχόμενό τους:

1.Ο πρώτος άξονας, που αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις, αναφέρεται στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τους ισχύοντες τρόπους αξιολόγησης.

Επιχειρείται να διερευνηθεί αν και πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι με τον ισχύοντα τρόπο αποτύπωσης των επιδόσεων των μαθητών τους και αν θεωρούν πως υπάρχει ανάγκη ύπαρξης μιας άλλης εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης των

μαθητών. Ακόμη ερευνάται αν είναι απαραίτητο οι μορφές αξιολόγησης των μαθητών να αποτυπώνουν και να παρέχουν πληροφορίες με σαφήνεια και πληρότητα σχετικά με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τυχόν δυσκολίες τους. Επίσης επιχειρείται η διαπίστωση αν και κατά πόσο οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ανατροφοδοτικές για τους ίδιους και τους μαθητές τους.

2.Ο δεύτερος άξονας, αποτελείται από πέντε ερωτήσεις και αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καλύψει τα κενά που δημιουργούνται από την χρήση των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με την άποψη πως οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δεν αναφέρονται σε άλλες δεξιότητες των μαθητών πλην των ακαδημαϊκών και κατά πόσο οι αριθμητικές ή λεκτικές κλίμακες βαθμολογίας αποδίδουν την πραγματική επίδοση τους . Επίσης αν θεωρούν πως, οι μη θετικές επιδόσεις σε παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης μπορούν να πλήξουν το αυτοσυναισθημα και την αυτοεικόνα των μαθητών. Τέλος ερευνάται το ενδεχόμενο η περιγραφική αξιολόγηση να επιτρέπει στον μαθητή να κάνει αυτοπαρατήρηση και αυτοδιόρθωση, ενώ συγχρόνως δεν ασκείται πάνω του πίεση από τους γονείς και κηδεμόνες του.

3.Ο τρίτος άξονας αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις και διερευνά μια πολύ βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το αν κάνουν χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στην τάξη τους έστω και με ανεπίσημη μορφή. Ακόμη αν πιστεύουν πως απαιτούνται από μέρους τους θεωρητική κατάρτιση και άλλες συγκεκριμένες δεξιότητες και τελικά αν έχουν λάβει κάποια σχετική κατάρτιση μέσα από σπουδές, επιμόρφωση ή αλλού.

Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι πολύ σημαντικές, καθώς χωρίς την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από μεριάς εκπαιδευτικών, δεν μπορεί να εφαρμοστεί περιγραφική αξιολόγηση.

4.Ο τέταρτος άξονας που αποτελείται από επτά ερωτήματα, ερευνά την επίδραση της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στον μαθητή σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ερωτούνται αν με την χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, μπορούν στοχευόμενα να βελτιώσουν τις αδυναμίες των μαθητών, αφού δίνεται καλύτερη πληροφόρηση και αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητες τους .

Επίσης αν πιστεύουν πως με την περιγραφική αξιολόγηση μειώνεται η εσωτερική ένταση και αγωνία που βιώνουν οι μαθητές εξ αιτίας του ελέγχου μάθησης.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται αν πιστεύουν πως τα αποτελέσματα της περιγραφικής αξιολόγησης μπορούν να παρερμηνευτούν από γονείς και άλλους και πόσο χρονοβόρα και επίπονη για τον εκπαιδευτικό είναι τελικά αυτή η μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών.



## 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων έρευνας

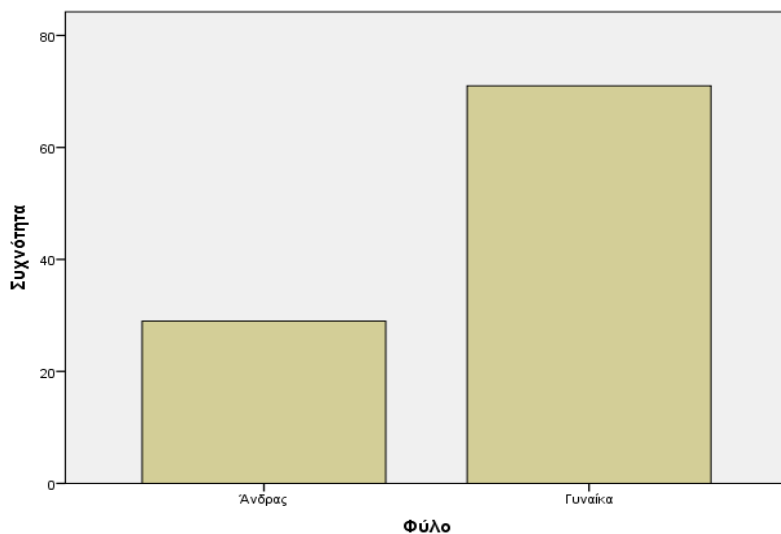
Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν, όπως προαναφέραμε, 100 εκπαιδευτικοί. Τα ερωτηματολόγια αριθμήθηκαν και στη συνέχεια καταχωρήσαμε τις απαντήσεις στο στατιστικό πακέτο SPSS version 21. Κάθε ερώτημα, υποερώτημα ή δημογραφικό στοιχείο μετατράπηκε σε μεταβλητή, στην οποία αντιστοιχούσαμε τις αριθμητικές τιμές 1 έως 5 για τη πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Με βάση το στατιστικό πρόγραμμα έγινε η επεξεργασία του και ανάλυση των δεδομένων με την παράθεση αποτελεσμάτων, πινάκων, γραφημάτων τόσο στην περιγραφική και επαγωγική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τον αντίστοιχο σχολιασμό τους.

### 6.1. Περιγραφή συμμετεχόντων

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 100 εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό των σχολείων του 5<sup>ου</sup> συλλόγου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Από το σύνολο των ερωτηθέντων οι 29 ήταν άντρες και οι 71 γυναίκες.

Πίνακας 1: Φύλο (συχνότητα και ποσοστά)

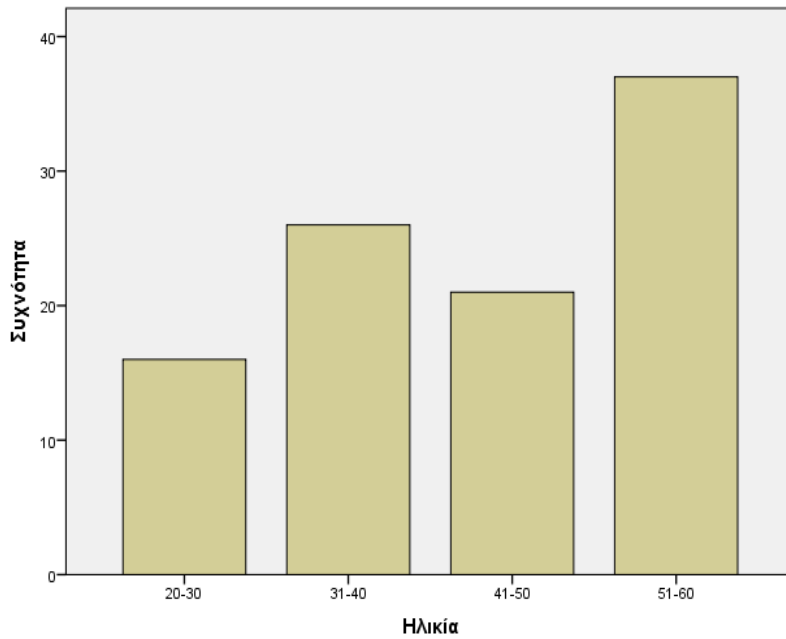
	N	%
Άντρες	29	29
Γυναίκες	71	71
Σύνολο	100	100



Η διακύμανση της ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν σε πέντε κατηγορίες από μικρότερη των 30 ετών έως μεγαλύτερη των 60 ετών. Πιο συγκεκριμένα, κάτω των 30 ετών ήταν 16 άτομα, από 31-40 ήταν 26 άτομα, από 41-50 ήταν 21 άτομα, από 51-60 ήταν 37 άτομα και άνω των 60 δεν υπήρχε κανένα άτομο.

Πίνακας 2: Ηλικία (συχνότητα και ποσοστά)

Ηλικία (από- έως)	N	%
20-30	16	16
31-40	26	26
41-50	21	21
51-60	37	37
60+	0	0
Σύνολο	100	100

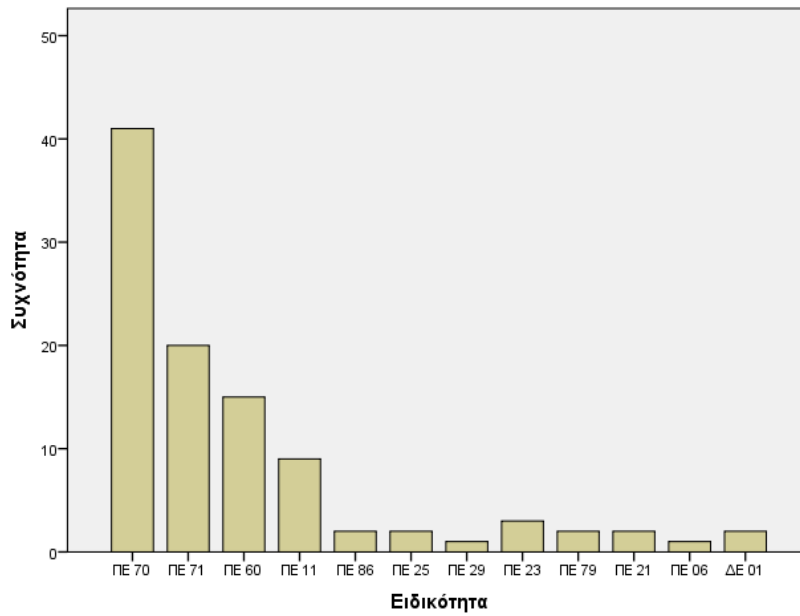


Η κατανομή των ειδικοτήτων των ερωτηθέντων ήταν η εξής: 12 ειδικότητες ΠΕ και ΔΕ και συγκεκριμένα, 41 άτομα με ΠΕ70 (Δάσκαλοι), 20 άτομα ΠΕ71 (Δάσκαλοι ειδικής αγωγής), 15 άτομα ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί), 9 άτομα ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής), 2 άτομα ΠΕ 86 (Πληροφορικής), 2 άτομα ΠΕ25 (Σχολικοί Νοσηλευτές), 1 άτομο ΠΕ29 (Εργοθεραπευτές), 3 άτομα ΠΕ23 ( Ψυχολόγοι), 2 άτομα ΠΕ79 (Μουσικής Επιστήμης), 2 άτομα ΠΕ21 (Λογοθεραπευτές), 1άτομο ΠΕ06 (αγγλικής γλώσσας) και 2 άτομα ΔΕ01(ΕΒΠ).

Πίνακας 3: Ειδικότητες (συχνότητα και ποσοστά)

Ειδικότητες	N	%
ΠΕ 70	41	41
ΠΕ71	20	20
ΠΕ60	15	15
ΠΕ11	9	9
ΠΕ86	2	2
ΠΕ25	2	2
ΠΕ29	1	1
ΠΕ23	3	3
ΠΕ79	2	2
ΠΕ21	2	2

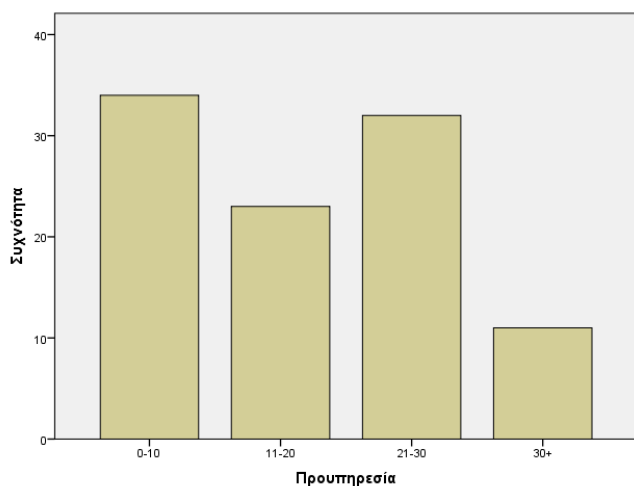
ΠΕ06	1	1
ΔΕ01	2	2
Σύνολο	100	100



Η διακύμανση του χρόνου προϋπηρεσίας ήταν σε τέσσερις κατηγορίες, από 0 έτη έως και περισσότερα των 30. Συγκεκριμένα, από 0-10 έτη προϋπηρεσίας ήταν 34 άτομα, από 11-20 έτη 23 άτομα, από 21-30 έτη 32 άτομα και πάνω από 30 έτη 11 άτομα.

Πίνακας 4: Προϋπηρεσία (συχνότητες και ποσοστά).

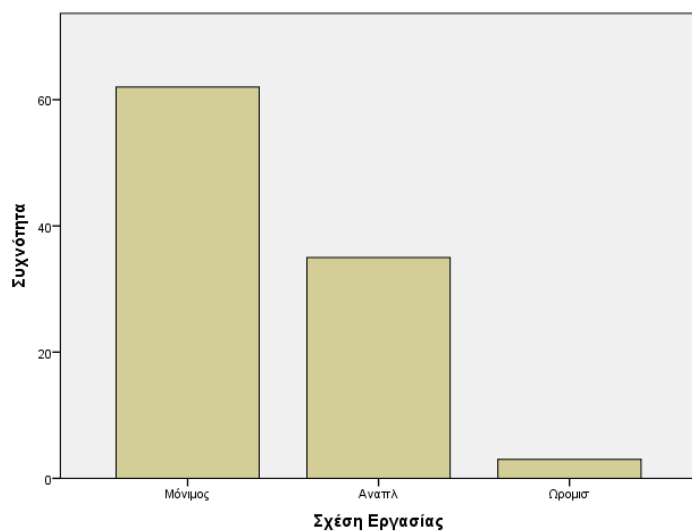
Χρόνος υπηρεσίας από-έως	N	%
0-10 έτη	34	34
11-20 έτη	23	23
21-30 έτη	32	32
30+ έτη	11	11
Σύνολο	100	100



Η κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την σχέση εργασίας στην εκπαίδευση ήταν η εξής: 62 άτομα Μόνιμοι, 35 άτομα Αναπληρωτές, 3 άτομα Ωρομίσθιοι.

Πίνακας 5: σχέση εργασίας (συχνότητες και ποσοστά).

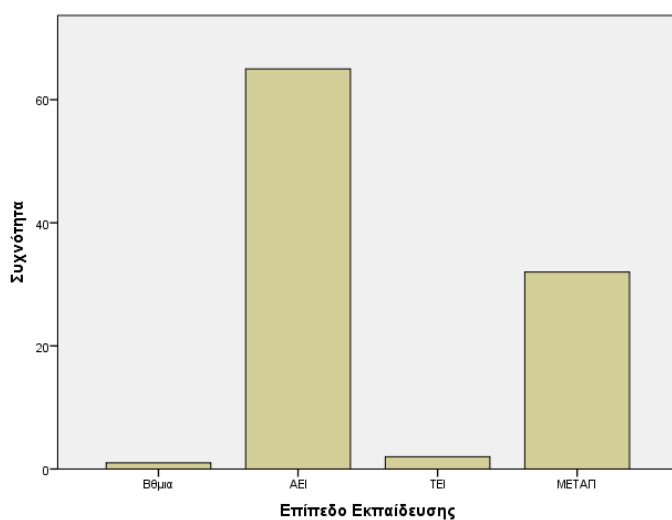
Σχέση εργασίας	N	%
Μόνιμοι	62	62
Αναπληρωτές	35	35
Ωρομίσθιοι	3	3
Σύνολο	100	100



Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης τους, τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: 1 άτομο με Απολυτήριο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 65 άτομα με πτυχίο ΑΕΙ, 2 άτομα με πτυχίο ΤΕΙ και 32 άτομα με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 6: Επίπεδο εκπαίδευσης (συχνότητες και ποσοστά)

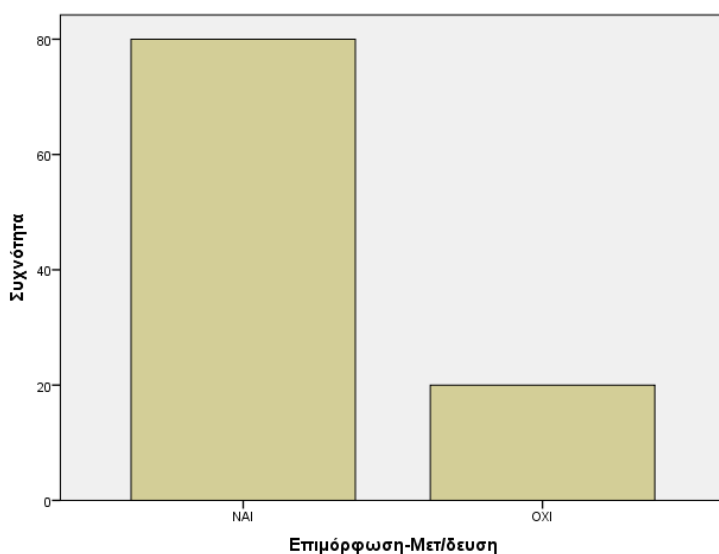
Επίπεδο εκπαίδευσης	N	%
Απολυτήριο Β/μιας	1	1
Πτυχίο ΑΕΙ	65	65
Πτυχίο ΤΕΙ	2	2
Μεταπτυχιακό	32	32
Σύνολο	100	100



Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στην έρευνα σχετικά με το αν είχαν επιπλέον επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής : 80 άτομα απάντησαν θετικά και 20 αρνητικά.

Πίνακας 7: Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση

Επιμόρφωση –Μετ/δευση	N	%
ΝΑΙ	80	80
ΟΧΙ	20	20
Σύνολο	100	100



### 6.2.1 Άξονας 1 - Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ισχύοντες τρόπους αξιολόγησης των μαθητών οι οποίοι εφαρμόζουν την αριθμητική κλίμακα (0-10), τους γραμματικούς προσδιορισμούς (Α-Β-Γ-Δ), ή τους λεκτικούς προσδιορισμούς (άριστα- πού καλά-καλά-σχεδόν καλά) (Μ.Ο = 2,67, S.D = 1,34).

Επίσης διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάγκη ύπαρξης εναλλακτικών μεθόδων αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών σε σχέση με τις υπάρχουσες στο ελληνικό σχολείο (Μ.Ο = 4,30, S.D = 0,93).

Η έρευνα έδειξε την θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα αποτύπωσης με σαφήνεια και πληρότητα, των επιδόσεων των μαθητών και την υπεύθυνη ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων τους για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τις δυσκολίες των παιδιών τους μέσω μιας εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης (Μ.Ο = 4,60, S.D = 0,71).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν θετική στάση σχετικά με την ανατροφοδότηση που δίνουν στους ίδιους και στους μαθητές τους οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (M.O = 4,38, S.D = 0,86)

Πίνακας 8: Άξονας 1 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού ικανοποίησης εκπαιδευτικών

	N	M.O	S.D
Ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης	100	2,67	1,34
Αναγκαιότητα εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης	100	4,30	0,93
Αποτύπωση της επίδοσης με σαφήνεια	100	4,60	0,71
Ανατροφοδότηση από τις εναλλακτικές μορφές	100	4,38	0,86

### 6.2.2 Άξονας 2 - Κενά που καλύπτει η περιγραφική αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης, διότι δύναται να αναπληρώσει τα κενά που αφήνουν οι παραδοσιακές μορφές αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών, σε δεξιότητες που δεν μετριοούνται, όπως η συνεργασία κλπ (M.O = 4,31, S.D = 0,95).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά ως προς την άποψη του ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, όταν εκφράζουν μη θετικές επιδόσεις, πλήττουν το αυτοσυνείδημα και την αυτοεικόνα των μαθητών (M.O = 3,90, S.D = 1,23).

Η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική άποψη σχετικά με το γεγονός πως οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης ωθούν τους γονείς και κηδεμόνες να ασκούν πίεση στα παιδιά τους για μέγιστη δυνατή επίδοση (M.O = 4,05, S.D = 1,22).

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στην άποψη πως το σύστημα βαθμών, έχει περιορισμένες δυνατότητες στο να αποδώσει με έναν αριθμό, την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού (M.O = 4,42, S.D = 0,94).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην άποψη πως οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, δεν δίνουν την δυνατότητα στον ίδιο τον μαθητή, να κατακτήσει τις δεξιότητες της αυτοπαρατήρησης και του εντοπισμού των δυνατών σημείων του, αλλά και τυχών αδυναμιών του (M.O = 4,19, S.D = 1,07).



Πίνακας 9: Άξονας 2 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κενών που καλύπτει η περιγραφική αξιολόγηση

	N	M.O	S.D
Καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης	100	4,31	0,95
Παραδοσιακές μορφές και αυτοσυναίσθημα	100	3,90	1,23
Άσκηση πίεσης στους μαθητές από γονείς	100	4,05	1,22
Περιορισμοί συστήματος βαθμών	100	4,42	0,94
Αυτοπαρατήρηση επιδόσεων μαθητών	100	4,19	1,07

### 6.2.3 Άξονας 3 - Γνώσεις και πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετική στάση, σχετικά με την έστω και ανεπίσημη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης της αποτύπωσης της επίδοσης των μαθητών στην τάξη τους (M.O = 3,92, S.D = 1,30).

Επίσης, η έρευνα έδειξε θετικό πρόσημο σχετικά με την απαίτηση θεωρητικής κατάρτισης από πλευράς εκπαιδευτικών, για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης (M.O = 4,25, S.D = 0,93).

Οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν θετική στάση απέναντι στην άποψη της απαίτησης ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων από μέρους τους, όπως η παρατήρηση, η περιγραφή και η καταγραφή, κατά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης (M.O = 4,51, S.D = 0,70).

Τέλος, η έρευνα κατέδειξε θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της επαρκούς κατάρτισης σχετικά με την ανάπτυξη των προαναφερόμενων δεξιοτήτων, είτε μέσα από τις σπουδές τους, είτε από σεμινάρια που παρακολούθησαν ή και από την αυτοεπιμόρφωση τους (M.O = 3,44, S.D = 1,48).

Πίνακας 10: Άξονας 3 - Γνώσεις και πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών

	N	M.O	S.D
Ανεπίσημη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης	100	3,92	1,30
Απαίτηση για θεωρητική κατάρτιση	100	4,25	0,93
Απαίτηση ανάπτυξης δεξιοτήτων	100	4,51	0,70
Επαρκής κατάρτιση στις σπουδές	100	3,44	1,48

#### **6.2.4 Άξονας 4 - Εκπαιδευτικοί και περιγραφική αξιολόγηση.**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι, η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να παρουσιάζει τις «αδύναμες» πλευρές του μαθητή, ώστε στοχευμένα οι ίδιοι να καταβάλλουν συστηματική προσπάθεια.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν πως έχουν θετική στάση στην άποψη πως, η περιγραφική αξιολόγηση μειώνει την εσωτερική ένταση και αγωνία των μαθητών, κατά την διαδικασία ελέγχου μάθησης στο σχολείο.

Ακόμη, η θετική στάση αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την άποψη πως η περιγραφική αξιολόγηση, δίνει πληρέστερη και ακριβότερη πληροφόρηση για την μαθησιακή πρόοδο και εξέλιξη του παιδιού, σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν την θετική στάση των ερωτηθέντων στην άποψη σχετικά με την ανάδειξη των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των προσωπικών ιδιομορφιών των μαθητών με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν θετική στάση, στην άποψη ότι η περιγραφική αξιολόγηση, μπορεί να παρερμηνευτεί από πλευράς γονέων και κηδεμόνων, σε σχέση με αυτά που λέει ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής.

Στην άποψη πως η περιγραφική αξιολόγηση απαιτεί συνεχή και συστηματική παρατήρηση του μαθητή από μέρος του εκπαιδευτικού, γεγονός που καθιστά την εφαρμογή της εξαιρετικά επίπονη και χρονοβόρα, οι ερωτηθέντες έδειξαν θετική στάση.

Τέλος, οι ερωτηθέντες έδειξαν θετική στάση στην άποψη ότι το ερμηνευτικό πεδίο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ευρύ, με αποτέλεσμα πιθανές παρερμηνείες και μη εύστοχες εκτιμήσεις.

Πίνακας 11: Άξονας 4 - Εκπαιδευτικοί και περιγραφική αξιολόγηση

	N	M.O	S.D
Παρουσίαση των αδύναμων πλευρών του μαθητή	100	4,21	1,07
Μείωση της εσωτερικής έντασης του μαθητή	100	4,14	0,97
Πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση	100	4,50	0,71
Ανάδειξη ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών	100	4,46	0,74
Κίνδυνος παρερμηνείας από γονείς και κηδεμόνες	100	3,55	1,40
Απαίτηση για συνεχή και συστηματική παρατήρηση	100	4,08	1,16
Πιθανές παρερμηνείες και μη εύστοχες εκτιμήσεις	100	3,71	1,32

### 3. Διαφορές μεταξύ Ανδρών - Γυναικών

#### 3.1.α. Φύλο και ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς τους ισχύοντες τρόπους αξιολόγησης των μαθητών στο ελληνικό σχολείο και αν αποτυπώνουν πραγματικά τις επιδόσεις των μαθητών (αριθμητική κλίμακα: από 0-10, γραμματικός προσδιορισμός: Α-Β-Γ-Δ, λεκτικός προσδιορισμός: Άριστα-Πολύ καλά-Καλά-Σχεδόν καλά), χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν να έχουν αρνητικότερη στάση σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 3,44, SD = 1,48 και MO= 2,73, SD = 1,33 αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 0,521$   $p > .05$ ).

#### 3.1.β. Φύλο και αναγκαιότητα εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης εναλλακτικής μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών, από αυτές που εφαρμόζονται ήδη στο ελληνικό σχολείο, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν θετικότεροι σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 4,37 SD = 1,08 και MO= 4,26, SD = 0,87 αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 0,290$   $p > .05$ ).

#### 3.1.γ. Φύλο και αποτύπωση με σαφήνεια της επίδοσης του μαθητή.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την ανάγκη αποτύπωσης με σαφήνεια και πληρότητα των

ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των τυχόν δυσκολιών των μαθητών, ώστε να εξημερώνονται οι γονείς και κηδεμόνες τους, μέσω μιας εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 4,55 SD = 0,86 και MO= 4,61, SD = 0,64 αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =0,187 p>.05).

#### 3.1.δ. Φύλο και παροχή ανατροφοδότησης.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την παροχή ανατροφοδότησης που παρέχουν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς τους, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 4,13 SD = 1,02 και MO= 4,47, SD = 0,77 αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =3,296 p>.05).

#### 3.2.α. Φύλο και καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης, με στόχο να καλυφθούν τα κενά που αφήνουν οι «παραδοσιακές» μορφές αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή, σε σχέση με δεξιότητες που δεν μετριοούνται (π.χ συνεργασία), χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 4,20 SD = 1,01 και MO= 4,35, SD = 0,92 αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =0,478 p>.05).

#### 3.2.β. Φύλο και αυτοσυναίσθημα μέσω παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την επίπληξη που δέχεται το αυτοσυναίσθημα και η αυτοεικόνα των μαθητών, όταν εκφράζονται μη θετικές επιδόσεις μέσω των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν περισσότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 3,96 SD = 1,08 και MO= 3,87, SD = 1,29 αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =0,114 p>.05).

### 3.2.γ. Φύλο και άσκηση πίεσης από γονείς και κηδεμόνες στους μαθητές.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την άσκηση πίεσης από τους γονείς και κηδεμόνες στα παιδιά τους οι οποίοι ωθούνται εξ αιτίας των μορφών της παραδοσιακής αξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν θετικότεροι σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 4,20 SD = 1,04 και MO= 3,98, SD =1,29, αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =0,667 p>.05).

### 3.2.δ. Φύλο και περιορισμοί συστήματος βαθμών.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς τις περιορισμένες δυνατότητες που έχει το σύστημα βαθμών στο να αποδώσει με αριθμό, την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του μαθητή, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 4,27 SD = 0,92 και MO= 4,47, SD =0,95 αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =0,950 p>.05).

### 3.2.ε. Φύλο και αυτοπαρατήρηση και εντοπισμός αδύνατων σημείων.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την δυνατότητα που δίνουν οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης στον μαθητή, να κατακτήσει τις δεξιότητες της αυτοπαρατήρησης και του εντοπισμού των δυνατών του σημείων, αλλά και των τυχών αδυναμιών του, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν περισσότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 4,37 SD = 1,04 και MO= 4,11 SD =1,08 αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =0,145 p>.05).

### 3.3.α. Φύλο και ανεπίσημη εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την έστω και ανεπίσημη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στην τάξη, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 3,51 SD = 1,50

και  $MO = 4,08$   $SD = 1,18$  αντίστοιχα). Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 4,04$   $p < .05$ ).

### 3.3.β. Φύλο και απαίτηση για θεωρητική κατάρτιση

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την απαίτηση για θεωρητική κατάρτιση από πλευράς των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσον αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν θετικότεροι σε σχέση με τις γυναίκες ( $MO = 4,37$   $SD = 0,90$  και  $MO = 4,19$   $SD = 0,95$  αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 0,778$   $p > .05$ ).

### 3.3.γ. Φύλο και απαίτηση για ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την απαίτηση της ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως της παρατήρησης, της περιγραφής και της καταγραφής για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν θετικότεροι σε σχέση με τις γυναίκες ( $MO = 4,58$   $SD = 0,56$  και  $MO = 4,47$   $SD = 0,75$  αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 0,477$   $p > .05$ ).

### 3.3.δ. Φύλο και επαρκής κατάρτιση σπουδών.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, είτε κατά την διάρκεια των σπουδών τους, είτε με παρακολούθηση σεμιναρίων, είτε με αυτό επιμόρφωση, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες ( $MO = 3,34$   $SD = 1,60$  και  $MO = 3,47$   $SD = 1,44$  αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 0,166$   $p > .05$ ).

### 3.4.α. Φύλο και παρουσίαση των αδύνατων πλευρών του μαθητή.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την παρουσίαση των αδύναμων πλευρών του μαθητή, διαμέσου της περιγραφικής αξιολόγησης, ώστε στοχευόμενα να καταβάλλεται από τον εκπαιδευτικό, συστηματική προσπάθεια βελτίωσης τους, χρησιμοποιήθηκε η

Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες ( $MO = 3,93$   $SD = 1,22$  και  $MO = 4,32$   $SD = 0,99$  αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 2,796$   $p > .05$ ).

#### 3.4.β. Φύλο και μείωση της εσωτερικής έντασης των μαθητών.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την μείωση της εσωτερικής έντασης και αγωνίας των μαθητών κατά τη διαδικασία ελέγχου μάθησης στο σχολείο, με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες ( $MO = 3,89$   $SD = 1,01$  και  $MO = 4,23$   $SD = 0,94$  αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 2,589$   $p > .05$ ).

#### 3.4.γ. Φύλο και πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την δυνατότητα πληρέστερης και ακριβέστερης πληροφόρησης για τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν οριακά λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες ( $MO = 4,48$   $SD = 0,73$  και  $MO = 4,50$   $SD = 0,71$  αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 0,023$   $p > .05$ ).

#### 3.4.δ. Φύλο και ανάδειξη ενδιαφερόντων και αναγκών.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, σε σχέση με την ανάδειξη των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των προσωπικών ιδιοτεροτήτων των μαθητών μέσω της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες ( $MO = 4,34$   $SD = 0,72$  και  $MO = 4,50$   $SD = 0,75$  αντίστοιχα). Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 98) = 0,978$   $p > .05$ ).

#### 3.4.ε. Φύλο και παρερμηνεία από γονείς.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, σε σχέση με την πιθανή παρερμηνεία από πλευράς γονέων και κηδεμόνων

(δηλαδή, άλλα να λέει ο εκπαιδευτικός μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης και άλλα να κατανοεί ο γονέας ), χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 3,06 SD = 1,27 και MO= 3,74 SD =1,41 αντίστοιχα). Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =4,999 p<.05).

#### 3.4.στ. Φύλο και χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς την απαίτηση συνεχούς και συστηματικής παρατήρησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, γεγονός που καθιστά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 3,82 SD = 1,31 και MO= 4,18 SD =1,09 αντίστοιχα). Ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =1,921 p>.05).

#### 3.4.ζ. Φύλο και μη εύστοχες εκτιμήσεις.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και των γυναικών, ως προς το ευρύ πεδίο της περιγραφικής αξιολόγησης, με πιθανό αποτέλεσμα τις παρερμηνείες και τις μη εύστοχες εκτιμήσεις, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, μονής κατεύθυνσης Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άντρες βρέθηκαν λιγότερο θετικοί σε σχέση με τις γυναίκες (MO = 3,55 SD = 1,42 και MO= 3,77 SD =1,28 αντίστοιχα). Ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (F (1, 98) =0,578 p>.05).

### 4. Διαφορές λόγω ηλικίας

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές της στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, Μονής Κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την ανάγκη ύπαρξης μια εναλλακτικής μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών, από αυτές που εφαρμόζονται ήδη στο ελληνικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα της ηλικιακής κατηγορίας από 31-40, εμφάνισαν την θετικότερη στάση ( MO = 4,69 και SD =0,47), σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες. (F (3, 96) =3,273 p<.05).

Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την ανάγκη αποτύπωσης με σαφήνεια και πληρότητα των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και



των τυχών δυσκολιών των μαθητών, ώστε να εξημερώνονται οι γονείς και κηδεμόνες τους, μέσω μιας εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, και εδώ οι ηλικίες από 31-40, είχαν την θετικότερη στάση ( $MO = 4,92$  και  $SD = 0,27$ ), σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες. ( $F(3, 96) = 3,648$   $p < .05$ ).

Τέλος, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι για τις υπόλοιπες υποθέσεις των τεσσάρων αξόνων του ερωτηματολογίου, υπήρξαν διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία, ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Διαφορές στάσεις ως προς την ηλικία.

	MO	SD	F	Sig
Ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης	2,67	1,34	0,301	0,825
Ανατροφοδότηση από τις εναλλακτικές μορφές	4,38	0,86	2,349	0,077
Καθιέρωση περιγραφικής αξιολόγησης	4,31	0,95	1,464	0,229
Παραδοσιακές μορφές και αυτοσυναίσθημα	3,90	1,23	0,059	0,981
Άσκηση πίεσης στους μαθητές από γονείς	4,05	1,22	0,935	0,427
Περιορισμοί συστήματος βαθμών	4,42	0,94	0,572	0,635
Αυτοπαρατήρηση επιδόσεων μαθητών	4,19	1,07	0,609	0,611
Ανεπίσημη εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης	3,92	1,30	1,758	0,160
Απαίτηση για θεωρητική κατάρτιση	4,25	0,93	1,100	0,353
Απαίτηση ανάπτυξης δεξιοτήτων	4,51	0,70	1,192	0,317
Επαρκής κατάρτιση στις σπουδές	3,44	1,48	0,454	0,715
Παρουσίαση των αδύναμων σημείων του μαθητή	4,21	1,07	2,585	0,058
Μείωση της εσωτερικής έντασης του μαθητή	4,14	0,97	1,347	0,264
Πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση	4,50	0,71	2,430	0,070
Ανάδειξη ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών	4,46	0,74	1,571	0,201
Παρερμηνεία από γονείς και κηδεμόνες	3,55	1,40	2,276	0,085
Απαίτηση για συνεχή και συστηματική παρατήρηση	4,08	1,16	1,482	0,224
Πιθανές παρερμηνείες και μη στοχευμένες εκτιμήσεις	3,71	1,32	0,571	0,635

## 5. Διαφορές λόγω ειδικότητας

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές της στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδικότητα τους χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, Μονής Κατεύθυνσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την άποψη ότι, οι ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης των μαθητών στο ελληνικό σχολείο (αριθμητική κλίμακα από 0-10, γραμματικός προσδιορισμός Α-Β-Γ-Δ, λεκτικός προσδιορισμός Άριστα-Πολύ Καλά-Καλά-Σχεδόν Καλά), αποτυπώνουν πραγματικά τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα άτομα με ειδικότητα ΠΕ 29 (Εργοθεραπευτές), εμφανίστηκαν αρνητικότερα έναντι όλων των άλλων ειδικοτήτων ( $MO = 1,00$  και  $SD = -$ ), ενώ επίσης αρνητικά εμφανίστηκαν τα άτομα με ειδικότητα ΠΕ70 (Δάσκαλοι), ΠΕ 71 (Δάσκαλοι ειδικής Αγωγής), ΠΕ 60 (Νηπιαγωγοί), ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής), ΠΕ21 ( Λογοθεραπευτές) και ΠΕ 06 (Αγγλικής Γλώσσας). Αντίθετα, τα άτομα με ειδικότητες ΠΕ 86 (Πληροφορικής), ΠΕ25 (Σχολικοί Νοσηλευτές), ΠΕ 23 (Ψυχολόγοι) εμφανίστηκαν να έχουν θετική άποψη, τα άτομα δε με ειδικότητα ΔΕ01 (ΕΒΠ) , εμφανίστηκαν θετικότεροι έναντι όλων των άλλων( $MO = 5,00$  και  $SD = 0,00$ ), ( $F(11,88) = 1,950$   $p < .05$ ).

Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την άποψη ότι, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Συγκεκριμένα, όλα τα άτομα εμφανίστηκαν θετικά εκτός από αυτά με ειδικότητα ΔΕ01(ΕΒΠ), τα οποία εμφανίστηκαν με στάση ούτε αρνητική ούτε θετική ( $MO = 3,00$  και  $SD = 1,41$ ), ( $F(11,88) = 1,958$   $p < .05$ ).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οριακά σημαντικές στατιστικά διαφορές βρέθηκαν ως προς την άποψη ότι, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης ωθούν τους γονείς και κηδεμόνες να ασκούν πίεση πάνω στα παιδιά τους για μέγιστη δυνατή επίδοση. Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν θετικοί στην παραπάνω άποψη, εκτός των ατόμων με ΠΕ 29 (Εργοθεραπευτές), τα οποία δεν εκδήλωσαν ούτε θετική, ούτε αρνητική άποψη ( $MO = 3,00$  και  $SD = -$ ), και τα άτομα με ειδικότητα ΔΕ01(ΕΒΠ), τα οποία εμφάνισαν αρνητική στάση ( $MO = 1,50$  και  $SD = 0,70$ ), ( $F(11,88) = 1,842$   $p = .059$ ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την άποψη ότι, το σύστημα των βαθμών έχει περιορισμένες δυνατότητες στο να αποδώσει με έναν αριθμό την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού.

Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση, εκτός αυτών με ειδικότητα ΔΕ01(ΕΒΠ), οι οποίοι είχαν αρνητική στάση ( $MO = 1,50$  και  $SD = 0,70$ ), ( $F(11,88) = 3,741$   $p < .05$ ).

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την άποψη ότι, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, δεν δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να κατακτήσουν τις δεξιότητες της αυτοπαρατήρησης και του εντοπισμού των δυνατών σημείων τους, αλλά και τυχών αδυναμιών τους. Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν θετική στάση, εκτός και πάλι από αυτούς με ειδικότητα ΔΕ01 (ΕΒΠ), οι οποίοι εμφάνισαν αρνητική στάση ( $MO = 1,50$  και  $SD = 0,70$ ), ( $F(11,88) = 2,202$   $p < .05$ ).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την άποψη ότι, η περιγραφική αξιολόγηση έχει εφαρμοστεί, έστω και με ανεπίσημη μορφή στην τάξη, ως μέσο αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Συγκεκριμένα, όλα τα άτομα βρέθηκαν να έχουν θετική στάση, εκτός των ατόμων με ειδικότητα ΠΕ29 (Εργοθεραπευτές), τα οποία είχαν τελείως αρνητική στάση ( $MO = 1,00$  και  $SD = -$ ), ( $F(11,88) = 2,082$   $p < .05$ ).

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την άποψη ότι, η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, ως μέσον αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης των μαθητών, απαιτεί από πλευράς εκπαιδευτικού θεωρητική κατάρτιση. Συγκεκριμένα, όλα άτομα εμφάνισαν θετική στάση, εκτός αυτών με ΠΕ 86 (Πληροφορικής), τα οποία δεν εμφάνισαν ούτε θετική, ούτε αρνητική στάση ( $MO = 3,00$  και  $SD = 0,00$ ), και τα άτομα με ΠΕ 29 (Εργοθεραπευτές), τα οποία, εμφάνισαν αρνητική στάση ( $MO = 1,00$  και  $SD = -$ ), ( $F(11,88) = 2,481$   $p < .05$ ).

Πίνακας 13: Διαφορές στάσεις ως προς την ειδικότητα

	MO	SD	F	Sig
Αναγκαιότητα εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης	2,67	1,34	1,231	0,279
Αποτύπωση της επίδοσης με σαφήνεια	4,60	0,71	0,767	0,671
Καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης	4,31	0,95	1,596	0,114
Παραδοσιακές μορφές και αυτοσυναίσθημα	3,90	1,23	1,367	0,203
Απαίτηση ανάπτυξης δεξιοτήτων	4,51	0,70	0,879	0,564
Επαρκής κατάρτιση στις σπουδές.	3,44	1,48	1,688	0,089
Παρουσίαση των αδύνατων σημείων του μαθητή	4,21	1,07	1,476	0,155
Μείωση της εσωτερικής έντασης του μαθητή	4,14	0,97	0,992	0,460
Πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση	4,50	0,71	1,498	0,147
Ανάδειξη ενδιαφερόντων και αναγκών του μαθητή	4,46	0,74	1,521	0,138
Κίνδυνος παρερμηνείας από γονείς και κηδεμόνες	3,55	1,40	1,698	0,087
Απαίτηση για συνεχή και συστηματική παρατήρηση	4,08	1,16	1,714	0,722
Πιθανές παρερμηνείες και μη εύστοχες εκτιμήσεις	3,71	1,32	0,983	0,480

#### **6. Διαφορές λόγω προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.**

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδικότητα τους, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, Μονής Κατεύθυνσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την υπόθεση, ότι η περιγραφική αξιολόγηση μειώνει την εσωτερική ένταση και αγωνία των μαθητών κατά την διαδικασία ελέγχου μάθησης στο σχολείο. Συγκεκριμένα, τα άτομα με προϋπηρεσία από 11-20 χρόνια στην εκπαίδευση, εμφανίστηκαν λιγότερο θετικά (MO = 3,73 και SD = 1,32), σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα, όλων των άλλων ηλικιών ( $F(3,96) = 2,823$   $p < .05$ ).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την υπόθεση ότι, το ερμηνευτικό πεδίο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ευρύ, με αποτέλεσμα να προκαλεί πιθανές παρερμηνείες και μη εύστοχες εκτιμήσεις. Συγκεκριμένα, τα άτομα με προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 30 χρόνια, βρέθηκαν αρνητικά ως προς την στάση τους (MO = 2,54 και SD = 1,63), σε

σχέση με όλα τα υπόλοιπα άτομα τα οποία βρέθηκαν να έχουν θετική στάση ( $F(3,96) = 3,481$   $p < .05$ ).

Πίνακας 13: Διαφορές στάσεις ως προς την προϋπηρεσία.

	MO	SD	F	Sig
Ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης	2,67	1,34	1,237	0,301
Αναγκαιότητα εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης	4,30	0,93	1,750	0,162
Αποτύπωση της επίδοσης με σαφήνεια	4,60	0,71	2,334	0,079
Ανατροφοδότηση από τις εναλλακτικές μορφές	4,38	0,86	1,708	0,171
Καθιέρωση περιγραφικής αξιολόγησης	4,31	0,95	0,281	0,839
Παραδοσιακές μορφές και αυτοσυναίσθημα	3,90	1,23	0,191	0,902
Άσκηση πίεσης στους μαθητές από γονείς	4,05	1,22	0,354	0,786
Περιορισμοί συστήματος βαθμών	4,42	0,94	0,132	0,041
Αυτοπαρατήρηση επιδόσεων μαθητών	4,19	1,07	0,321	0,810
Ανεπίσημη εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης	3,92	1,30	0,906	0,441
Απαίτηση για θεωρητική κατάρτιση	4,25	0,93	1,193	0,317
Απαίτηση ανάπτυξης δεξιοτήτων	4,51	0,70	0,247	0,963
Επαρκής κατάρτιση στις σπουδές	3,44	1,48	1,105	0,351
Παρουσίαση των αδύναμων σημείων του μαθητή	4,21	1,07	2,511	0,063
Πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση	4,50	0,71	0,541	0,655
Ανάδειξη ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών	4,46	0,74	1,208	0,311
Παρερμηνεία από γονείς και κηδεμόνες	3,55	1,40	2,498	0,064
Απαίτηση για συνεχή και συστηματική παρατήρηση	4,08	1,16	1,896	0,135

### 7. Διαφορές ως προς τη σχέση εργασίας.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές της στάσης των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την σχέση εργασίας τους στην εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, Μονής Κατεύθυνσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οριακά στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την υπόθεση ότι, είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας εναλλακτικής μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών, από αυτές που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, τα άτομα που εργάζονται ως μόνιμοι υπάλληλοι στην εκπαίδευση, είχαν λιγότερο θετική άποψη ( $MO = 4,12$  και  $SD = 1,09$ ), σε σχέση με τα υπόλοιπα ερωτηθέντα άτομα ( $F(2,97) = 2,936$   $p = .058$ ).

Ακόμη, σημαντικά στατιστικές διαφορές βρέθηκαν ως προς το ερώτημα ότι, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης των μαθητών, όταν εκφράζονται με μη θετικές επιδόσεις, πλήττουν το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεικόνα των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται ως ωρομίσθιοι στην εκπαίδευση, δήλωσαν αρνητική στάση ( $MO = 2,00$  και  $SD = 1,73$ ), σε σχέση με όλους τους άλλους ερωτηθέντες, που εξέφρασαν θετική στάση ( $F(2,97) = 4,085$   $p < .05$ ).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σημαντικά στατιστικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την υπόθεση ότι, οι μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης ωθούν τους επίδοση. Συγκεκριμένα, και πάλι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως ωρομίσθιοι, εμφάνισαν αρνητική στάση ( $MO = 2,33$  και  $SD = 1,52$ ), σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν και εμφάνισαν θετική στάση ( $F(2,97) = 3,208$   $p < .05$ ).

Σημαντικά στατιστικές διαφορές επίσης, εμφανίστηκαν ως προς την υπόθεση ότι, το σύστημα των βαθμών έχει περιορισμένες δυνατότητες στο να αποδώσει με έναν αριθμό, την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης των παιδιών. Συγκεκριμένα, πάλι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν να έχουν αρνητική στάση σε σχέση ( $MO = 2,66$  και  $SD = 2,08$ ), με όλους τους άλλους που είχαν θετική στάση ( $F(2,97) = 6,762$   $p < .05$ ).

Στη συνέχεια, σημαντικά στατιστικές διαφορές εμφανίστηκαν ως προς το ερώτημα ότι, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δεν δίνουν την δυνατότητα στον ίδιο τον μαθητή, να κατακτήσει τις δεξιότητες της αυτό παρατήρησης και του εντοπισμού των δυνατών σημείων αλλά και των τυχών των αδυναμιών του. Συγκεκριμένα και εδώ αρνητική στάση εμφάνισαν μόνον οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί ( $MO = 2,66$  και  $SD = 2,08$ ) και όλοι οι άλλοι είχαν θετική στάση ( $F(2,97) = 3,279$   $p < .05$ ).

Ακόμη, σημαντικά στατιστικές διαφορές εμφανίστηκαν στην υπόθεση ότι, οι εκπαιδευτικοί έχουν καταρτιστεί επαρκώς σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση, μέσα από τις σπουδές τους, από σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει, ή την αυτοεπιμόρφωση τους και έχουν αναπτύξει κατάλληλες δεξιότητες για την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη σχέση εργασίας στο σχολείο, ήταν οριακά θετικοί ως προς την στάση τους ( $MO = 3,33$  και  $SD = 2,08$ ), ενώ οι αναπληρωτές ήταν θετικότεροι έναντι όλων των υπολοίπων ( $MO = 4,08$  και  $SD = 1,12$ ). ( $F(2,97) = 5,601$   $p < .05$ ).

Σε συνέχεια των προηγούμενων, σημαντικά στατιστικές διαφορές, εμφανίστηκαν στην άποψη ότι, η περιγραφική αξιολόγηση δίνει πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση για τη μαθησιακή πρόοδο και εξέλιξη του παιδιού, σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές έδειξαν την θετικότερη στάση (MO = 4,68 και SD = 0,52), σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους ερωτηθέντες, που εμφάνισαν και αυτοί θετική στάση ( $F(2,97) = 3,627$   $p < .05$ ).

Τέλος, σημαντικά στατιστικές διαφορές εμφανίστηκαν στην άποψη ότι η περιγραφική αξιολόγηση αναδεικνύει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προσωπικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Συγκεκριμένα, όλοι έδειξαν θετική στάση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν τη θετικότερη στάση έναντι όλων των άλλων (MO = 4,65 και SD = 0,63) ( $F(2,97) = 3,385$   $p < .05$ ).

Πίνακας 15: Διαφορές στάσης ως προς την σχέση εργασίας.

	MO	SD	F	Sig
Ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης	2,67	1,34	2,219	0,114
Αποτύπωση της επίδοσης με σαφήνεια	4,60	0,71	1,205	0,304
Ανατροφοδότηση από τις εναλλακτικές μορφές	4,38	0,86	1,344	0,266
Καθιέρωση περιγραφικής αξιολόγησης	4,31	0,95	1,323	0,271
Ανεπίσημη εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης	3,92	1,30	1,613	0,205
Απαίτηση για θεωρητική κατάρτιση	4,25	0,93	0,349	0,706
Απαίτηση ανάπτυξης δεξιοτήτων	4,51	0,70	0,802	0,451
Παρουσίαση των αδύναμων σημείων του μαθητή	4,21	1,07	2,861	0,062
Μείωση της εσωτερικής έντασης των μαθητών	4,14	0,71	1,102	0,336
Παρερμηνεία από γονείς και κηδεμόνες	3,55	1,40	1,546	0,218
Απαίτηση για συνεχή και συστηματική παρατήρηση	4,08	1,16	0,393	0,676
Πιθανότητα παρερμηνείας και μη εύστοχες εκτιμήσεις	3,71	1,32	0,099	0,906

#### 8. Διαφορές λόγω επιπέδου εκπαίδευσης.

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδικότητα τους, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, Μονής Κατεύθυνσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την υπόθεση σχετικά με την αποτύπωση των επιδόσεων των μαθητών με τους

ισχύοντες τρόπους αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με μεταπτυχιακές σπουδές εμφανίστηκαν να έχουν την πιο αρνητική άποψη ( $MO = 2,53$  και  $SD = 1,36$ ), σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=3,336$   $p<.05$ ).

Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως προς την υπόθεση σχετικά με αναγκαιότητα εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, τα άτομα με μεταπτυχιακές σπουδές, εμφανίστηκαν να έχουν την θετικότερη άποψη ( $MO = 4,71$  και  $SD = 0,45$ ), σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=3,700$   $p<.05$ ).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές κατέδειξαν τα ερευνητικά αποτελέσματα επίσης ως προς την στάση σχετικά με την αποτύπωση της επίδοσης με σαφήνεια. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι πτυχίου TEI, εμφάνισαν την θετικότερη στάση ( $MO = 5,00$  και  $SD = 0,00$ ), σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=4,518$   $p<.05$ ).

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στην υπόθεση ως προς την ανατροφοδότηση από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών βρέθηκαν θετικότεροι ( $MO = 4,71$  και  $SD = 0,45$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=5,976$   $p<.05$ ), όπως και στην επόμενη υπόθεση σχετικά με την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης ( $MO = 4,68$  και  $SD = 0,64$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=3,528$   $p<.05$ ).

Σε συνέχεια, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στην υπόθεση σχετικά με το αυτοσυναίσθημα των μαθητών με την εφαρμογή των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης. Συγκεκριμένα οι απόφοιτοι Β/μιας Εκπαίδευσης που ερωτήθηκαν, εμφανίστηκαν αρνητικότεροι ( $MO = 1,00$  και  $SD = -$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=3,140$   $p<.05$ ), όπως και στην επόμενη υπόθεση σχετικά με την άσκηση πίεσης από τους γονείς στους μαθητές ( $MO = 1,00$  και  $SD = -$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=6,038$   $p<.05$ ).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν επίσης στην υπόθεση, σχετικά με τους περιορισμούς στην απόδοση της επίδοσης των μαθητών, του συστήματος βαθμών. Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι Β/μιας Εκπαίδευσης, εμφανίστηκαν και πάλι οι πιο αρνητικοί ( $MO = 1,00$  και  $SD = -$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=6,208$   $p<.05$ ), όπως και στην επόμενη υπόθεση σχετικά με την δυνατότητα ανάπτυξης της δεξιότητας της αυτοπαρατήρησης των μαθητών ( $MO = 1,00$  και  $SD = -$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=4,155$   $p<.05$ ).

Συνεχίζοντας την ανάγνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς την υπόθεση, της απαίτησης θεωρητικής



κατάρτισης από πλευράς εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι των ΤΕΙ, εμφανίστηκαν να έχουν την θετικότερη στάση ( $MO = 5,00$  και  $SD = 0,00$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=2,846$   $p<.05$ ). Το ίδιο παρατηρήθηκε και ως προς την υπόθεση σχετικά με την απαίτηση ανάπτυξης δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, με οριακά σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα ( $MO = 5,00$  και  $SD = 0,00$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=2,622$   $p=.055$ ).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές επίσης, εμφανίστηκαν ως προς την υπόθεση σχετικά με την δυνατότητα παρουσίασης των αδύναμων πλευρών του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εμφανίστηκαν ως οι θετικότεροι ( $MO = 4,71$  και  $SD = 0,58$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=4,317$   $p<.05$ ).

Ακόμη, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν οριακά, κατά την ανάγνωση των αποτελεσμάτων, στην υπόθεση που αφορά στη μείωση της εσωτερικής έντασης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες απόφοιτοι των ΤΕΙ, είχαν θετικότερη άποψη ( $MO = 5,00$  και  $SD = 0,00$ ), σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ( $F(3,96)=2,646$   $p=.053$ ).

Επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές, εμφανίστηκαν στην υπόθεση σχετικά με την πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση για τη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού και συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, είχαν την θετικότερη στάση ( $MO = 4,78$  και  $SD = 0,49$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=3,984$   $p<.05$ ).

Εν συνεχεία, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την υπόθεση σχετικά με την ανάδειξη ενδιαφερόντων, αναγκών και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών, με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, εμφανίστηκαν να έχουν την θετικότερη στάση ( $MO = 4,75$  και  $SD = 0,50$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=3,775$   $p<.05$ ).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ακόμη κατέδειξε η έρευνα, ως προς την υπόθεση σχετικά με πιθανή παρερμηνεία από γονείς και κηδεμόνες και συγκεκριμένα οι ερωτηθέντες με απολυτήριο Β/μιας εκπαίδευσης, εμφανίστηκαν θετικότεροι ( $MO = 5,00$  και  $SD = -$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=3,054$   $p<.05$ ).

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στην υπόθεση ως προς το ευρύ ερμηνευτικό πεδίο της περιγραφικής αξιολόγησης και συγκεκριμένα, οι

εκπαιδευτικοί με πτυχίο ΑΕΙ, έδειξαν την θετικότερη στάση ( $MO = 4,04$  και  $SD = 1,17$ ), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα άτομα ( $F(3,96)=5,033$   $p<.05$ ).

Πίνακας 16: Διαφορές στάσης ως προς την επίπεδο εκπαίδευσης.

	MO	SD	F	Sig
Ανεπίσημη εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης	3,92	1,30	0,967	0,412
Επαρκής κατάρτιση στις σπουδές	3,44	1,48	1,328	0,270
Απαίτηση για συνεχή και συστηματική παρατήρηση	4,08	1,16	0,608	0,611

### **9. Διαφορές ως προς την επιπλέον επιμόρφωση**

Για να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές της στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επιπλέον επιμόρφωση τους, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος της Ανάλυσης της Διακύμανσης, Μονής Κατεύθυνσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε καμιά υπόθεση του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 17: Διαφορές στάσεις ως προς την επιπλέον επιμόρφωση.

	MO	SD	F	Sig
Ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης	2,67	1,34	1,413	0,237
Αναγκαιότητα εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης	4,30	0,93	0,000	1,000
Αποτύπωση της επίδοσης με σαφήνεια	4,60	0,71	0,123	0,727
Ανατροφοδότηση από τις εναλλακτικές μορφές	4,38	0,86	0,482	0,489
Καθιέρωση περιγραφικής αξιολόγησης	4,31	0,95	1,000	0,320
Παραδοσιακές μορφές και αυτοσυναίσθημα	3,90	1,23	1,482	0,226
Άσκηση πίεσης στους μαθητές από γονείς	4,05	1,22	0,663	0,417
Περιορισμοί συστήματος βαθμών	4,22	0,94	0,907	0,343
Αυτοπαρατήρηση επιδόσεων μαθητών	4,19	1,07	2,084	0,152
Ανεπίσημη εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης	3,92	1,30	0,477	0,492
Απαίτηση για θεωρητική κατάρτιση	4,25	0,93	0,071	0,791
Απαίτηση ανάπτυξης δεξιοτήτων	4,51	0,70	0,005	0,944
Επαρκής κατάρτιση στις σπουδές	3,40	1,48	2,430	0,122
Παρουσίαση των αδύναμων σημείων του μαθητή	4,21	1,07	1,832	0,179
Μείωση της εσωτερικής έντασης των μαθητών	4,14	0,97	1,163	0,284
Πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση	4,50	0,71	0,000	1,000
Ανάδειξη ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών	4,46	0,74	0,363	0,548
Παρερμηνεία από γονείς και κηδεμόνες	3,55	1,40	1,145	0,287
Απαίτηση για συνεχή και συστηματική παρατήρηση	4,08	1,16	0,526	0,470
Ευρύ ερμηνευτικό πεδίο	3,71	1,32	0,815	0,369

### 10.1 Αλληλεπίδραση ηλικίας και φύλου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων ηλικίας και φύλου, ως προς την υπόθεση που αφορά στην διερεύνηση της στάσης για τους ισχύοντες τρόπους αξιολόγησης ( $F(4,98) = 9,58$   $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση του παράγοντα ηλικία δεν είναι ίδια στους συμμετέχοντες άντρες και γυναίκες: ο παράγοντας ηλικία διαμόρφωσε με διαφορετικό τρόπο τη στάση των αντρών και τη στάση των γυναικών ως προς την προαναφερόμενη υπόθεση. Από την εξέταση των μέσων τιμών, φαίνεται ότι οι άντρες της ηλικίας 51-60 είχαν την αρνητικότερη στάση ( $MO = 1,85$ ) σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων ( $MO = 2,67$ ).

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων ηλικία και φύλο, ως προς την υπόθεση που αφορά στη στάση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ( $F(4,98) = 4,45$   $p < .05$ ). Από την εξέταση των μέσων τιμών, φάνηκε ότι οι γυναίκες της ηλικίας 20-30, διαμόρφωσαν θετικότερη στάση ( $MO = 4,81$ ), σε σχέση με το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα ( $MO = 4,51$ ).

### **10.2 Αλληλεπίδραση ειδικότητας και φύλου.**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων ειδικότητας και φύλου, ως προς την υπόθεση που αφορά στη στάση για την απαίτηση συνεχούς και συστηματικής παρατήρησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό ( $F(11,98) = 2,618$   $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση του παράγοντα ειδικότητα, δεν είναι ίδια στους συμμετέχοντες άντρες και γυναίκες: ο παράγοντας ειδικότητα, διαμόρφωσε με διαφορετικό τρόπο τη στάση των αντρών και τη στάση των γυναικών ως προς την προαναφερόμενη υπόθεση. Από την εξέταση των μέσων τιμών, φαίνεται ότι οι άντρες της με ειδικότητα ΠΕ29 (εργοθεραπευτές) και ΠΕ21(λογοθεραπευτές) είχαν την θετικότερη στάση ( $MO = 5,00$ ) σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες των ειδικοτήτων. Επίσης οι γυναίκες με ειδικότητα ΠΕ 23(Ψυχολόγοι), ΠΕ06 (Αγγλικής Γλώσσας) και ΔΕ01(ΕΒΠ), έδειξαν θετικότερη στάση ( $MO = 5,00$ ), σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων. ( $MO = 4,08$ ).

### **10.3 Αλληλεπίδραση προϋπηρεσίας και φύλου**

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων προϋπηρεσίας και φύλου, ως προς την υπόθεση που αφορά στη στάση ως προς τους ισχύοντες τρόπους αξιολόγησης ( $F(3,98) = 2,033$   $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση του παράγοντα ειδικότητα, δεν είναι ίδια στους συμμετέχοντες άντρες και γυναίκες: ο παράγοντας ειδικότητα, διαμόρφωσε με διαφορετικό τρόπο τη στάση των αντρών και τη στάση των γυναικών ως προς την προαναφερόμενη υπόθεση. Κατά την εξέταση των μέσων τιμών, βρέθηκε ότι οι άντρες της ηλικίας 21-30, έχουν την αρνητικότερη άποψη ( $MO = 1,93$ ), σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων ( $MO = 2,67$ ).

Επίσης, φάνηκε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων ειδικότητα και φύλο, ως προς την υπόθεση που αφορά στη στάση για

την ανεπίσημη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην τάξη ( $F(3,98) = 3,683$   $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση του παράγοντα ειδικότητα, δεν είναι ίδια στους συμμετέχοντες άντρες και γυναίκες: ο παράγοντας ειδικότητα, διαμόρφωσε με διαφορετικό τρόπο τη στάση των αντρών και τη στάση των γυναικών ως προς την προαναφερόμενη υπόθεση. Κατά την εξέταση των μέσων τιμών, εμφανίστηκε ότι, οι άντρες ηλικίας 30+, έχουν την θετικότερη άποψη ( $MO = 4,66$ ), σε σχέση με το σύνολο των συμμετεχόντων ( $MO = 3,92$ ).

Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων ειδικότητα και φύλο, ως προς την υπόθεση που αφορά στη στάση για την απαίτηση συνεχούς και συστηματικής παρατήρησης των μαθητών στην τάξη ( $F(3,98) = 6,674$   $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση του παράγοντα ειδικότητα, δεν είναι ίδια στους συμμετέχοντες άντρες και γυναίκες: ο παράγοντας ειδικότητα, διαμόρφωσε με διαφορετικό τρόπο τη στάση των αντρών και τη στάση των γυναικών ως προς την προαναφερόμενη υπόθεση. Κατά την εξέταση των μέσων τιμών, εμφανίστηκε ότι, οι άντρες ηλικίας 21-30, έχουν την θετικότερη άποψη ( $MO = 4,43$ ), σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων ( $MO = 4,08$ ).

#### ***10.4 Αλληλεπίδραση σχέσης εργασίας και φύλου.***

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων σχέσης εργασίας και φύλου, ως προς την υπόθεση σχετικά με την ανάδειξη των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των προσωπικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ( $F(2,98) = 4,298$   $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση του παράγοντα ηλικία δεν είναι ίδια στους συμμετέχοντες άντρες και γυναίκες: ο παράγοντας ηλικία διαμόρφωσε με διαφορετικό τρόπο τη στάση των αντρών και τη στάση των γυναικών ως προς την προαναφερόμενη υπόθεση. Από την εξέταση των μέσων τιμών, φαίνεται ότι οι γυναίκες που εργάζονται ως αναπληρώτριες στην εκπαίδευση, είχαν την θετικότερη στάση ( $MO = 4,76$ ), σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες των εργαζομένων, σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων ( $MO = 4,46$ ).

#### ***10.5 Αλληλεπίδραση επιπέδου εκπαίδευσης και φύλου.***

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων επιπέδου εκπαίδευσης και φύλου, ως προς την υπόθεση σχετικά με τις περιορισμένες δυνατότητες στην πραγματική απόδοση των

επιδόσεων που έχει το σύστημα βαθμών ( $F(4,98) = 4,579$   $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση του παράγοντα ηλικία δεν είναι ίδια στους συμμετέχοντες άντρες και γυναίκες: ο παράγοντας ηλικία διαμόρφωσε με διαφορετικό τρόπο τη στάση των αντρών και τη στάση των γυναικών ως προς την προαναφερόμενη υπόθεση. Από την εξέταση των μέσων τιμών, φαίνεται ότι οι άντρες κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εμφάνισαν την θετικότερη στάση ( $MO = 4,66$ ), σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες των εργαζομένων, ως προς το σύνολο των ερωτηθέντων ( $MO = 4,42$ ).

#### ***10.6 Αλληλεπίδραση επιπλέον επιμόρφωσης και φύλου.***

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων επιπλέον επιμόρφωσης και φύλου, ως προς την υπόθεση σχετικά με την υπόθεση ότι ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης, αποτυπώνουν πραγματικά τις επιδόσεις των μαθητών ( $F(1,98) = 6,293$   $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση του παράγοντα ηλικία δεν είναι ίδια στους συμμετέχοντες άντρες και γυναίκες: ο παράγοντας ηλικία διαμόρφωσε με διαφορετικό τρόπο τη στάση των αντρών και τη στάση των γυναικών ως προς την προαναφερόμενη υπόθεση. Από την εξέταση των μέσων τιμών, φαίνεται ότι οι άντρες οι οποίοι δεν είχαν επιπλέον επιμόρφωση, εξέφρασαν θετική άποψη ( $MO = 3,50$ ), σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων, οι οποίοι εξέφρασαν αρνητική άποψη ( $MO = 2,67$ ).

## 7.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, είχε ως σκοπό να μελετηθούν οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ε Συλλόγου Ανατολικής Θεσσαλονίκης, σχετικά με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο. Συγκριμένα, διερευνήθηκε η υπόθεση αν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο αποτύπωσης των μαθητικών επιδόσεων, ή θεωρούν τον ισχύοντα τρόπο αξιολόγησης που εφαρμόζεται σήμερα στο ελληνικό σχολείο ικανοποιητικό.

Η έρευνα κινήθηκε σε τέσσερεις άξονες. Ο πρώτος αναφερόταν στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τους ισχύοντες τρόπους αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον ικανοποιημένοι από τους ισχύοντες τρόπους αξιολόγησης και θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη μιας εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης των μαθητών τους.

Ο δεύτερος άξονας, μελετούσε τα κενά που καλύπτει η περιγραφική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, η έρευνα κατέδειξε πως η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτοδιόρθωσης από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ βελτιώνει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεικόνα τους.

Ο τρίτος άξονας αναφερόταν στις γνώσεις και πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα ήταν σημαντικά, καθώς έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την απαραίτητη ενημέρωση και κατάρτιση σχετικά με αυτήν, ενώ θεωρούν την εφαρμογή της απαιτητική διεργασία.

Τέλος, ο τέταρτος άξονας, αναφερόταν στην επίδραση της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στους μαθητές, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν ότι η περιγραφική αξιολόγηση, μειώνει την εσωτερική ένταση των μαθητών, αναδεικνύοντας τα ενδιαφέροντα τους και τις ιδιαιτερότητες τους και προσφέρει πληρέστερη πληροφόρηση ως προς την μαθησιακή διαδικασία.

Κατά την έρευνα, εξετάστηκαν οι διαφορές ως προς την ερευνητική υπόθεση, σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, την προϋπηρεσία, την σχέση εργασίας, το επίπεδο εκπαίδευσης και την επιπλέον επιμόρφωση που είχαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί.

Τέλος, ερευνήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις των παραγόντων φύλο- ηλικία, φύλο- ειδικότητα, φύλο-προϋπηρεσία, φύλο-σχέση εργασίας, φύλο-επίπεδο εκπαίδευσης και φύλο-επιπλέον επιμόρφωση στη διαμόρφωση της στάσης.

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων, φάνηκε γενικά, ότι οι εκπαιδευτικοί, έχουν θετική στάση απέναντι στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, θεωρώντας πως οι ισχύοντες τρόποι που χρησιμοποιούνται στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν αποτυπώνουν πλήρως την επίδοση των μαθητών. Το παραπάνω, έρχεται σε συμφωνία με μελέτη του Even, (2005), ο οποίος υποστηρίζει ότι χρησιμοποιώντας τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί, έχουν έναν συνεχή έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν ταυτόχρονα να διδάσκουν και να αξιολογούν, εξυπηρετώντας ταυτόχρονα και την αξιολόγηση της μάθησης και την ανατροφοδότηση των ίδιων και των μαθητών τους.

Οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν θετική άποψη, στο ότι η περιγραφική αξιολόγηση, καλύπτει κενά που δημιουργούνται με την χρήση των παραδοσιακών μοντέλων αξιολόγησης, όπως καταγράφει και ο Ρέλλος (2003) ότι, η χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να τροποποιηθεί το πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να αξιοποιήσει αυτές τις πληροφορίες για να ελέγχει το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων.

Οι απόψεις των ερωτηθέντων συγκλίνουν στο ότι απαιτείται από πλευράς τους η συνεχής κατάρτιση που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση. Όπως αναφέρει ο Μαυρομμάτης (1996), η σωστή και συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα τους επιτρέψει να απαγκιστρωθούν από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Η μετατόπιση, από την μέτρηση της επίδοσης του μαθητή, στην προαγωγή της μάθησης για όλους, θα επιτευχθεί με συστηματική και αξιολογη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν σύμφωνοι με την άποψη της θετικής επίδρασης της περιγραφικής αξιολόγησης στους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες συμφωνούσαν στο ότι με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, οι μαθητές αποκτούν νέες δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού των αναγκών και ικανοτήτων τους, μειώνοντας την εσωτερική τους ένταση.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2006), με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός περιγράφει διαφοροποιημένα αλλά με σαφήνεια και πληρότητα τις επιδόσεις του μαθητή. Ο μαθητής λαμβάνει ανατροφοδότηση που είναι



και το ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ενημερώνονται και οι κηδεμόνες των μαθητών για τις αδυναμίες των παιδιών τους. Μπορούν μ αυτόν τον τρόπο, να τα βοηθήσουν επεμβαίνοντας εστιασμένα και εξειδικευμένα,.....

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων, φάνηκε γενικά, ότι οι εκπαιδευτικοί, δεν θεωρούν τους ισχύοντες τρόπους αξιολόγησης ως ικανούς να αποτυπώσουν τις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών. Επιβεβαιώνουν έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας του Μαυρομάτη (2006), σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεωρούν πλασματικά τα αποτελέσματα που προέρχονται από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα του Μαυρομάτη (2006), στην οποία αναφέρεται μια τάση μετατόπισης των εκπαιδευτικών, από την αξιολόγηση των γνώσεων στην αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Στην έρευνα του Παρούτσα (2010), σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι οι δάσκαλοι είναι σε πλειοψηφία, θετικοί στην αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης. Στην παρούσα έρευνα αντίθετα, οι δάσκαλοι ΠΕ70, δεν θεωρούν αναγκαία την αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών σε αντίθεση με τις άλλες ειδικότητες όπως των ψυχολόγων ΠΕ23 και των σχολικών νοσηλευτών ΠΕ25 που εμφάνισαν την θετικότερη άποψη στο συγκεκριμένο ερώτημα. Στην ίδια έρευνα, οι ερωτηθέντες, θεωρούν ότι το ισχύον αξιολογικό σύστημα των μαθητών, δεν έχει την δυνατότητα να αποτυπώσει στην πραγματικότητα, τις δεξιότητες των μαθητών. Το συγκεκριμένο εύρημα, το επιβεβαιώνει η παρούσα έρευνα, όπου η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, απαντά θετικά στα αντίστοιχα ερωτήματα σχετικά με τα κενά που καλύπτει η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Επίσης η έρευνα μας, επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας του Παρούτσου, σχετικά με το ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να αποδώσει καλύτερα την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του μαθητή και να δώσει ακριβέστερη πληροφόρηση.

Ακόμη στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί, απάντησαν ότι ενώ θα ήθελαν να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο, δεν το κάνουν καθώς οι σχετικές γνώσεις τους είναι σε θεωρητικό επίπεδο. Το ίδιο επιβεβαιώνει και η παρούσα έρευνα, καθώς οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό απάντησαν πως δεν έχουν γνώσεις σχετικά με την χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης και ήθελαν

καλύτερη ενημέρωση. Προφανώς και οι δυο έρευνες, καταδεικνύουν το γεγονός της έλλειψης ενημέρωσης και γνώσης σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, ως σημαντικότερο παράγοντα της μη ενσωμάτωσης της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος η έρευνα του Παρούτσου, εμφανίζει τους ερωτηθέντες, θετικούς στο ερώτημα σχετικά με την συναισθηματική αποφόρτιση των μαθητών όταν χρησιμοποιείται η περιγραφική αξιολόγηση και το ίδιο επιβεβαιώνει και η δική μας έρευνα, όπου οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό απαντούν θετικά στο σχετικό ερώτημα.

Ακόμη, η μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας της Αλεξοπούλου (2015), όπου αναφέρεται ότι η αξιολόγηση των μαθητών με βαθμολογική κατάταξη, δεν αποτελεί πλέον το επίκεντρο της αξιολόγησης, καθώς χρησιμοποιούνται από πλευράς εκπαιδευτικών, λεπτομερή σχόλια (περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών).

Στην ίδια έρευνα της Αλεξοπούλου, διαφαίνεται επίσης η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η αξιολόγηση να είναι αθροιστική και όχι διαμορφωτική, γεγονός που κάνει τις δυο έρευνες να καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας όμως, δεν συμφωνούν με την έρευνα της Μαραγκόζη (2018), σύμφωνα με την οποία, η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης γίνεται μόνο στα πλαίσια ερευνητικών εργασιών, στην ένταξη και στα καινοτόμα προγράμματα, ενώ οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης. Όπως είναι φανερό, ότι στην έρευνα της, γίνεται διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής που εργάζονται στην ένταξη, είναι εξοικειωμένοι στο να χρησιμοποιούν εναλλακτικές και καινοτόμες μορφές αξιολόγησης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία, κατέδειξαν την ανάγκη ύπαρξης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Γρόσδου (2015), σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν θετική στάση απέναντι σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως λόγου χάρη η περιγραφική αξιολόγηση.

Αντίθετα, δεν επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας των Αλεξάτου και Ευσταθίου (2017), στην οποία οι εκπαιδευτικοί, δεν φαίνεται να θεωρούν την βαθμολογική αξιολόγηση των μαθητών ξεπερασμένη. Κυρίως οι εκπαιδευτικοί

μεγαλύτερης ηλικίας, θεωρούν την βαθμολογική κλίμακα, ρεαλιστική αποτίμηση της πραγματικής επίδοσης των μαθητών. Παρόμοιο αποτέλεσμα προκύπτει και στην δική μας έρευνα, όπου οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 ετών, εμφανίζονται θετικότεροι στην χρήση εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, εμφανίζονται οριακά θετικοί.

Επίσης τα αποτελέσματα της μελέτης μας, συμφωνούν με την έρευνα του Γρόσδου (2015), κατά την οποία, οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν την περιγραφική αξιολόγηση ως επιτυχημένο εργαλείο, με μεγάλη ευελιξία και δυνατότητα επικοινωνίας.

Η έρευνα επιβεβαίωσε επίσης τα αποτελέσματα της Αλεξοπούλου (2015), σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ξεφύγουν από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και αναγνωρίζουν τη σημασία της ως εργαλείο διαμόρφωσης ποιότητας στην εκπαίδευση ενώ προσπαθούν να την εντάξουν ως τρόπο ανατροφοδότησης.

Στην έρευνα των Γκοβράκη και Θέμελη (2016), επίσης οι ερωτηθέντες βρίσκουν θετικό το γεγονός της χρήσης της περιγραφικής αξιολόγησης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με την έρευνα του Μαυρομάτη (2006), οι γονείς θεωρούν τα αποτελέσματα της περιγραφικής αξιολόγησης, ως κύρια πηγή ενημέρωσης τους για τη σχολική πορεία των παιδιών τους. Επίσης στην έρευνα της Βλάχου (2014), διαφαίνεται ότι η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, προσφέρει σε γονείς και μαθητές, ακριβέστερες πληροφορίες για το μαθησιακό προφίλ, σε αντίθεση με την βαθμολογική κλίμακα.

Παρόμοια αποτελέσματα, εντυπώνονται στην έρευνα του Γρόσδου (2015), όπου με την χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, βελτιώνεται η επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Με την εφαρμογή της δεν αξιολογούνται οι μαθητές μόνο σε γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν απομνημόνευση, αλλά αξιολογούνται στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως ενδιαφέροντα, σχέσεις και συνεργασίες αλλά και τυχόν δυσκολίες τους. Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, επιβεβαιώνουν τις παραπάνω έρευνες, καθώς οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μια πολύ θετική στάση στην χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση, για την σαφέστερη αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας με την θετικότερη στάση που εμφάνισαν οι ερωτηθέντες, επιβεβαιώνουν πλήρως την έρευνα του Μαυρομάτη (2006), στην

οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της περιγραφικής αξιολόγησης ανατροφοδοτικά και βελτιώνουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Στην ίδια έρευνα οι μαθητές συζητώντας μετά την αξιολόγηση τους αυτοβελτιώνονται. Τα ίδια αποτελέσματα έδειξε η έρευνα της Βλάχου (2014), όπου αποτυπώνεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για έμφαση στην ανατροφοδότηση τους και στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών δια μέσου της περιγραφικής αξιολόγησης. Στην έρευνα του Γρόσδου(2015), οι εκπαιδευτικοί, θεωρώντας την περιγραφική αξιολόγηση ως διαμορφωτική, βρίσκουν την λειτουργία της ανατροφοδοτική. Στην έρευνα της Αλεξοπούλου (2015), οι ίδιοι οι μαθητές, δηλώνουν πως τα σχόλια των δασκάλων τους, από την περιγραφική τους αξιολόγηση, είναι ένας τρόπος ανατροφοδότησης όταν συνοδεύονται από ακριβείς και σαφείς επεξηγήσεις που τους οδηγούν σε υψηλές επιδόσεις.

Τα αποτελεσιώματα της έρευνας μας, έδειξαν την θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα αναπλήρωσης των κενών που αφήνουν οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης από την περιγραφική αξιολόγηση σε μη μετρήσιμες αριθμητικά δεξιότητες, συμφωνώντας με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μαυρομάτη (2006). Στην συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί παρόλο που αξιολογούν τις μαθητικές επιδόσεις με παραδοσιακό τρόπο, η παρατήρηση της συνολικής παρουσίας των μαθητών αποτελεί επιλογή, ώστε να αποτυπώνουν μη μετρήσιμες με βαθμολογικό τρόπο δεξιότητες των μαθητών.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στην πλειοψηφία τους σχετικά με τη δυσαρέσκεια που νιώθουν οι μαθητές, οι οποίοι αξιολογούνται αρνητικά με τον υφιστάμενο τρόπο αξιολόγησης τους. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα του Γρόσδου (2015), σύμφωνα με τα οποία, με την χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, ξεπερνιούνται οι αρνητικές συνέπειες της κακής επίδοσης των μαθητών, μειώνεται το άγχος τους και βελτιώνεται η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση τους.

Στην ίδια έρευνα (Γρόσδος 2015), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η περιγραφική αξιολόγηση, δεν περιθωριοποιεί τους αδύναμους μαθητές και δεν δημιουργεί εντάσεις ανάμεσα σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Αυτό επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα, με την στάση των εκπαιδευτικών να εμφανίζεται θετική ως προς την πίεση που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους για μέγιστη επίδοση. Δεν επιβεβαιώνεται όμως η έρευνα των Αλεξάτου και Ευσταθίου (2017), όπου οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν την βαθμολογική κλίμακα, καταπιεστική,

ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, την θεωρούν ρεαλιστική ως προς την αποτίμηση της πραγματικής επίδοσης των μαθητών.

Στην έρευνα του Γρόσδου (2015) οι απόψεις των εκπαιδευτικών και γονέων δείχνουν πως με την χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης περιγράφονται πέραν των μαθητικών επιδόσεων, στοιχεία της προσωπικότητας, των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών. Στην δική μας έρευνα οι εκπαιδευτικοί συμφωνήσαν με το ότι το βαθμολογικό σύστημα, έχει περιορισμένες δυνατότητες απόδοσης της πολύπλευρης προσωπικότητας των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν στην έρευνα της Αλεξοπούλου (2015), σχετικά με την χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στην τάξη, απάντησαν πως γνωρίζουν την σημασία της και αξιοποιούν τα αποτελέσματα της βελτιώνοντας την ποιότητα της προσφερόμενης διδασκαλίας. Αυτό επιβεβαιώνουν και οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, οι οποίοι είχαν θετική στάση στην χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στην τάξη τους έστω και με ανεπίσημη μορφή.

Στην ίδια έρευνα (Αλεξοπούλου 2015), οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η συστηματική ενημέρωση και κατάρτιση τους στα θέματα αξιολόγησης των μαθητών τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην έρευνα των Αλεξάτου και Ευσταθίου(2017), οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι, η εισαγωγή στην εκπαίδευση ενός νέου συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, δημιουργεί την ανάγκη της συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα της Μαραγκόζη (2018), οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, απαιτούν καθημερινή παρατήρηση από τους εκπαιδευτικούς και πως οι ίδιοι δεν έχουν ενημερωθεί κατάλληλα ώστε να την εφαρμόσουν. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από την παρούσα έρευνα στην οποία οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά ως προς τη απαίτηση ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση.

Στην έρευνα του Μαυρομάτη (2006), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως κάνουν χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης με εμπειρικό τρόπο και πως θα επιθυμούσαν να έχουν σχετική επιμόρφωση. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν στην παρούσα έρευνα, όπου η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, δηλώνει ότι έχει καταρτιστεί από σεμινάρια ή αυτοεπιμόρφωση και όχι κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών που

έχουν κάνει. Πιθανώς, η έλλειψη κατάρτισης και γνώσης σχετικά με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, να είναι ανασταλτικός παράγοντας χρησιμοποίησης της από τους εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα του Μαυρομάτη (2006), οι ερωτηθέντες απάντησαν, πως με τη χρήση της περιγραφικής αξιολογούν τους μαθητές τους, σε δεξιότητες που δεν αφορούν μόνον την απόκτηση γνώσεων , αλλά και στην συμπεριφορά τους, στην συμμετοχικότητα τους, στην συνεργασία τους με τους άλλους μαθητές.

Στην έρευνα της Αλεξοπούλου (2015), οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση, βοηθούν τους μαθητές τους να καταλάβουν αν ανταπεξήλθαν ή όχι στην ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού στόχου, δηλαδή λαμβάνουν την καλύτερη ανατροφοδότηση. Στην παρούσα έρευνα, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων, επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, αφού οι πλειοψηφία τους απάντησε θετικότερα σε ανάλογες υποθέσεις.

## 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ως συμπέρασμα, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε, ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνουν την θετική άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Οι ερωτηθέντες, εμφανίζονται δεκτικοί στην χρήση της αλλά, ταυτόχρονα, δηλώνουν πως δεν είναι προετοιμασμένοι να την εφαρμόσουν, καθώς δεν είναι καταρτισμένοι επαρκώς.

Αυτό μας κάνει να συμπεράνουμε ότι, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν είναι πλέον ικανοποιημένοι από τη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης και αναζητούν νέες εναλλακτικές μεθόδους.

Το γεγονός πως δηλώνουν ανεπαρκώς καταρτισμένοι, μας κάνει να συμπεραίνουμε ότι, αν και κατ αρχήν θετικοί στην χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, αναρωτιούνται για τις απαιτήσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν, γεγονός που τελικά μπορεί να αναστείλει την εφαρμογή της.

Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται, ο αναπροσανατολισμός του σκοπού του σχολείου, ο οποίος γίνεται σύμφωνα με τους στόχους της σύγχρονης κοινωνίας και περιλαμβάνει πέρα από τις αλλαγές στόχων και περιεχομένων της διδασκαλίας και μάθησης, μεταβολές και στην μεθοδολογία της σχολικής εργασίας. Ακόμη περιλαμβάνει την αλλαγή στο ρόλο του δασκάλου, άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και σύνδεση των ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών με την μάθηση. Με την αποδοχή της ανάγκης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνονται τα κατάλληλα μέτρα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, για την βελτίωση της ισότητας των ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Η διαδικασία της μάθησης, λαμβάνει νέα διάσταση, συνδέεται με την ποιότητα και όχι με την ποσότητα, η αυτενέργεια και η ανατροφοδότηση αποκτούν σημαντική θέση στην τάξη. Γίνεται διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας, στοχεύοντας στην ενίσχυση των ικανοτήτων και την άμβλυνση των δυσκολιών.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, πολλά ερωτήματα απαντήθηκαν και αρκετά χρήζουν περαιτέρω συζήτησης. Παρ όλα αυτά, η περιγραφική αξιολόγηση, ως μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, είναι ένας εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης της αξιολόγησης των μαθητών, εργαλείο ικανότατο να στοχεύσει στην ποιοτική μάθηση, για τον εκπαιδευτικό της τάξης και για το μέλλον του μαθητή.

Αν αξιοποιηθεί σωστά και με την προϋπόθεση της διάθεσης από μέρους των εκπαιδευτικών, της επιμόρφωσης τους και της συνεργασίας, μπορεί να επιφέρει

θετικά αποτελέσματα σε σχέση με την βελτίωση μαθητών, την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, την ανάπτυξη της προσωπικής τους ευθύνης και γενικότερα την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.



## 9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Θεωρούμε απαραίτητο το να κάνουμε κάποιες προτάσεις για μελλοντική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και συνέχιση σχετικών ερευνών.

Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, τα οποία θα οδηγήσουν σε αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών, χρειάζεται να διευρυνθεί η παρούσα έρευνα και να απευθυνθεί εκτός από τους εκπαιδευτικούς και στους γονείς και κηδεμόνες τους. Σημαντικό θα ήταν να ακουστούν οι απόψεις των γονέων που αγωνιούν για την πρόοδο των παιδιών τους. Επίσης να αποτυπωθούν οι απόψεις των ίδιων των μαθητών, με ερευνητικές μεθόδους, να ακουστούν οι προβληματισμοί τους για την αξιολόγηση, ώστε να αμβλυθούν οι καχυποψίες των δυο πλευρών και να διαλευκανθεί η σημασία της αξιολόγησης και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Αξίζει να ερευνηθούν οι απόψεις όλων των ενδιαφερομένων, τα αίτια που προκαλούν τις στάσεις και η ερμηνεία τους.

Σε σχέση με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο, ακόμη προτείνουμε:

1) Καθώς η πολιτεία βρίσκεται στο κατώφλι της υποχρεωτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών, στα πλαίσια της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, να μεριμνήσει πρώτιστα για την κατάρτιση και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της. Η επιμόρφωση να είναι εκ βαθέων, στοχεύοντας στην αλλαγή της κουλτούρας των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια της αξιολόγησης γενικά και σε όποια διαδικασία συνδέεται με αυτήν.

2) Να γίνει αναλυτική ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, ώστε να ελαχιστοποιηθούν αντιδράσεις και παρεξηγήσεις από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στα παιδιά τους.

3) Να υπάρξει κατάλληλη στελέχωση και υλικοτεχνική υποδομή που θα συνδράμει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών που θα την εφαρμόσουν.

## 10.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αγγελοπούλου, Δ. (2004), *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 2:5
- Αθανασίου, Λ. (2000), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.
- Αλεξάτος, Χ.-Ευσταθίου,Ε. (2017), *Η αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πώς και γιατί*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΑΕΙ Πειραιά.
- Αλεξίου, Ε.(2013), *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: Η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αλεξοπούλου, Π. (2015). *Η αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης του μαθητή- Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη
- Αναστασόπουλος, Ο. (2006), *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην περιγραφική αξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ανδρεαδάκης , Ν., Ξανθάκου, Γ., κ. ά. (1993) *Στάσεις μαθητών απέναντι στις διαδικασίες βαθμολογίας-ιεράρχησης μέσα στο σχολικό μηχανισμό, στο: Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 149-165
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ. κ. ά. (1995). *Σχολική αποτυχία: Από την οικογένεια του σχολείου στο σχολείο της οικογένειας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2005β). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 5-9.
- Βρεττός, Ι. (2014). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις e-class. Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.*
- Γκιοβρέκη, Θ. , Θέμελη. Ι.Μ. (2016). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών: πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές*. Μεταπτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Γρόσδος, Σ. (2015). *Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/τριας: μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης*. *PRIME*, 8, 2, 42-45.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1989). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση του Μαθητή*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή: Θεωρία – Πράξη - Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2017). *Παραδόσεις μαθήματος: Μεθοδολογία Έρευνας στην Εκπαίδευση, ΠΜΣ στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Χειμερινό Εξάμηνο 2017-18, Α.ΤΕΙ.Θ.*
- Ι.Ε.Π (2014). *Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπ.Π.Ε.Θ.
- Ι.Ε.Π (2017). *Οδηγός εκπαιδευτικού για τη περιγραφική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπ.Π.Ε.Θ.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών-Μέσα Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εύδοξος
- Κατσαρού,Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.  
Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2019  
[http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf)
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα Gutenberg.
- Καψάλης, Α. (2004). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Κολοβός, Β.Χ.(2011). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Ανάλυση περιεχομένου των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης των Μαθηματικών Ε και ΣΤ τάξεων του Δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.  
Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου 2019 από  
<http://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14319/file0.pdf?sequence=2>

- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ.: *Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: συναίνεση και αξιοκρατία ή έλεγχος και αναπαραγωγή* Σύγχρονα θέματα, τ.18, 1983:41-56.
- Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Χατζηδήμου, Κ. (2008). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης μαθητών/τριών Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου-μία μελέτη περίπτωσης*. Στο: Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μποτσόγλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη, 123-129
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανωλάκος, Π. (χχ). *Η αξιολόγηση του μαθητή*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 1.
- Μαραγκόζη, Ε. (2017). *Αξιολόγηση μαθητών με παραδοσιακές και σύγχρονες πρακτικές με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και οι αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαρκαντώνης, Ι. και Κασσωτάκης, Ι. (1979). *Στοιχεία διδακτικής και σχολικής αξιολογήσεως*. (Σημειώσεις). Αθήνα
- Μάρκου, Ι. (2019). *Η περιγραφική Αξιολόγηση του Μαθητή από τη μεριά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας (β΄ τόμος). Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

- Μαυρογιώργος, Γ. (1993): « Συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα , άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο» στο «η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο» Χιωτάκης , 28-33. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μαυρομαμάτης, Ι. (2007). *Αξιολόγηση του μαθητή*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων 13,84-98.
- Μαυρομαμάτης, Ι. (2007). *Η αξιολόγηση του μαθητή*. Έρευνα για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Νόμος 2525/97 άρθρο 8 *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Νόμος 2986/2002 άρθρο 4 παρ 1 *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*.
- Ντολιοπούλου, Ε., Γουριώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg
- Ξωχέλλης, Π.: *Διαδικασίες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: απόψεις*. Σύγχρονη εκπαίδευση, τ.6, 1982:21-22.
- Παπάς, Α. (1980). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας*. (Α΄ τόμ), Αθήνα. ΔΕΛΦΟΙ.
- Παρούτσας, Δ. (2011). *Ο Φάκελος Εργασιών ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΑΠ.
- Π.Δ. 462/1991/ΦΕΚ 171, τ.Α΄/11-11-1991. *Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου*

- Π.Δ. 8/1995/ΦΕΚ 3, τ.Α'/10-1-1995. *Αξιολόγηση Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.*
- Π.Δ.121/1995/ΦΕΚ 75, τ.Α'/18-4-1995. *Συμπλήρωση διατάξεων για την Αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.*
- Π.Δ. 8/95 άρθρο 1, παρ.2,3 *Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών.*
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;* Αθήνα: Πεδίο
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος Μάθησης, Αξιολόγηση της Επίδοσης.* Αθήνα: Gutenberg
- Ρέλλος, Ν. (2004). Η αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 1*, 50-61.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή.* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Τζάνη, Μ. (1993). *Η κυριαρχία των κινήτρων.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Φίλιας, Β. (2011). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών.* Αθήνα: Gutenberg
- Χανιωτάκης, Ν. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.* Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Κρήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χαρίσης, Α. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου- Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων :12.* Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος12/xarisis.pdf>

Χιωτάκης, Σ. (1999). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη

Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.



## ΞΕΝΗ

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους:*

*Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

ARG (Assessment Reform Group) (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box.* Cambridge: University of Cambridge School of Education.

<http://arg.educ.cam.ac.uk>

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment.* Phi Delta Kappan, 80 (2), 139-148

Black, P. (2003) (with the King's College London Assessment for Learning Group Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D.). The nature and value of formative assessment for learning. *Improving Schools*, 6(3), 7-22.

Blair, A., Curtis, S., Goodwin, M., & Shields, S. (2013). Learning and teaching in Politics and International Studies. What feedback do students want? *POLITICS*, 33(1), 66-79. doi: 10.1111/j.1467-9256.2012.01446.x.

Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative Evaluation of Student learning* New York, Mc Craw-Hill.

Bransford J., D., Brown A., L., Cocking R., R. (1999). *How People Learn*, National Academy Press, Washington, D.C.

Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning. 10 Principles.* Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.

Broadfoot, P. & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years assessment of assessment in education. *Assessment in education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), 7-26. doi: 10.1080/0969594042000208976.

- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). *Formative assessment techniques to support student motivation and achievement*. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(1), 1-6
- Clark, I., (2011). *Formative assessment and motivation: Theories and themes*. *Prim Research on Education (PRE)*, 1(2), 27-36.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge
- Cohen, L. - Manion, L. (2000), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση
- Cohen, L. Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Eisner, E.W. (1979). *The educational Imagination*, New York, Mac Millan.
- Even, R. (2005). Using assessment to inform instructional decisions: How hard can it be? *Mathematics Educational Research Journal*, 17(3), 45-61.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London: SAGE.
- Hattie, J. & Tampered, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Πιιχ, Ι., *Κοινωνία χωρίς σχολεία* (Μτφ. Αντωνοπούλου - Ποταμιάνου, Βέργος, Αθήνα, 1976
- McMillan, J. (2010). The practical implications of educational aims and context for Formative assessment. In: H. Andrade & G. Cizek (Eds). *Handbook of formative Assessment*. New York: Routledge, 41-58.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2004). *Rethinking formative assessment in HE: a*

- theoretical model and seven principles of good feedback practice*. In C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D. & B. Smith (Eds.), *Enhancing student learning through effective formative feedback*. York: The Higher Education Academy.
- Noizet, G.- Caverni, J.P., *La psychologie de l'évaluation scolaire*, P.U.F. Paris, 1977.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.
- Payne, W. J. (1994). Thinking Aloud: Insights In to Information Processing. *Psychological Science*, 5, 5, 241-148.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. VA: ASCD.
- Rowe, A.D. & Wood, L.N. (2008a). What feedback do students want? Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference. Fremantle, Australia (CD & online). Available: 24/11/2019 [www.aare.edu.au/07pap/row07086.pdf](http://www.aare.edu.au/07pap/row07086.pdf)
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Shute, V.J. (2007). Focus on Formative Feedback. *Research Report, Educational Testing Service (ETS)*, 1-47. Available: 24/11/2019 <http://www.ets.org/research/contact.html>
- Stiggins, R.J. (2007). Assessment through the student's eyes. *Education Leadership*, 64(8), 22-26.
- Stufflebeam, D., Alkim, M. (1968). Evaluation Theory Development, *Evaluation*

*Comment.*

Tyler, Ralph (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press

Van De Walle, A. J., Karp, S. K., & Bay-Williams, M. J. (2013). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally (8 ed.)*. United States of America: Pearson.

Weaver, M.R. (2016). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' Written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.

Wiliam, A. (2007). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. In D. B. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (pp. 183-204). Bloomington, IN: Solution Tree.

## 11.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Δημογραφικά Στοιχεία Ερωτώμενου

(Παρακαλώ να απαντήσετε σημειώνοντας X στα αντίστοιχα τετράγωνα)

#### A1. Φύλο:

Ανδρας:  Γυναίκα:

#### A2. Ηλικία:

≤ 30:  31-40:  41-50:  51-60:  60+

#### A3. Ειδικότητα: ΠΕ .....

#### A4. Χρόνος υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0 – 10:  11 – 20:  21 – 30:  30+:

#### A5. Σχέση εργασίας στην εκπαίδευση:

Μόνιμος:  Αναπληρωτής:  Ωρομίσθιος:

#### A6. Επίπεδο εκπαίδευσης: (σημειώστε X σε όλα όσα διαθέτετε)

Πτυχίο Α.Ε.Ι.:

Πτυχίο Τ.Ε.Ι. :

Μεταπτυχιακό:

Διδακτορικό:

#### A7. Επιπλέον επιμορφώσεις/μετεκπαιδεύσεις: (σημειώστε X σε όλα όσα διαθέτετε)

Πιστοποίηση ΤΠΕ επιπέδου: 1<sup>ο</sup>

Ξένη Γλώσσα επιπέδου: B2

ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ:

Άλλο

**Ο ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ  
ΙΣΧΥΟΝΤΕΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

<b>1.α Οι ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης των μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο [αριθμητική κλίμακα (0-10), γραμματικός προσδιορισμός (Α-Β-Γ-Δ), λεκτικός προσδιορισμός (άριστα – πολύ καλά - καλά - σχεδόν καλά)] αποτυπώνουν πραγματικά τις επιδόσεις των μαθητών/τριών.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>1.β. Είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας εναλλακτικής μορφής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας, απ' αυτές που εφαρμόζονται ήδη στο ελληνικό σχολείο.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>1.γ Οι επιδόσεις του/της μαθητή/τριας πρέπει να αποτυπώνονται με σαφήνεια και πληρότητα και να ενημερώνονται γονείς/κηδεμόνες και μαθητές/τριες για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις σχολικές δραστηριότητες και τις τυχόν δυσκολίες του μαθητή, μέσω μιας εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>1.δ Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, παρέχουν ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς τους.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

## ΤΑ ΚΕΝΑ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΕΙ Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

<b>2.α Η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί να αναπληρώσει τα κενά που αφήνουν οι “παραδοσιακές” μορφές αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας σε δεξιότητες που δεν μετριοούνται (π.χ συνεργασία).</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>2.β Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης των μαθητών/τριών , όταν εκφράζονται με μη θετικές επιδόσεις πλήττουν το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεικόνα των παιδιών.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>2.γ Οι μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης ωθούν τους γονείς και κηδεμόνες να ασκούν πίεση πάνω στα παιδιά τους για μέγιστη δυνατή επίδοση</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>2.δ Το σύστημα των βαθμών έχει περιορισμένες δυνατότητες στο να αποδώσει με έναν αριθμό την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>2. ε. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δεν δίνουν την δυνατότητα στον/στην ίδιο/α τον/την μαθητή/τρια να κατακτήσει τις δεξιότητες της αυτοπαρατήρησης και του εντοπισμού των δυνατών σημείων του/της αλλά και τυχών των αδυναμιών του/της.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

**ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΗΓΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ  
ΜΕ ΤΗΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

<b>3.α Η περιγραφική αξιολόγηση έχει εφαρμοστεί στην τάξη μου, έστω και με ανεπίσημη μορφή ως μέσο αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του/της μαθητή/τριας.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>3.β Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, ως μέσον αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας, απαιτεί από πλευράς εκπαιδευτικού, θεωρητική κατάρτιση.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>3.γ Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης απαιτεί ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων όπως της παρατήρησης, της περιγραφής και της καταγραφής.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>3δ. Έχω καταρτιστεί επαρκώς μέσα από τις σπουδές μου, τα σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει ή την αυτοεπιμόρφωσή μου και έχω αναπτύξει κατάλληλα τις παραπάνω δεξιότητες.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ



**ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ  
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ. ΘΕΤΙΚΗ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ.**

<b>4.α Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να παρουσιάζει τις «αδύναμες» πλευρές του/της μαθητή/τριας, ώστε στοχευόμενα να καταβάλλεται από τον/την εκπαιδευτικό συστηματική προσπάθεια.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>4β. Η περιγραφική αξιολόγηση μειώνει την εσωτερική ένταση και αγωνία των μαθητών/τριών κατά τη διαδικασία ελέγχου μάθησης στο σχολείο</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>4γ .Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση για τη μαθησιακή πρόοδο και εξέλιξη του παιδιού σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>4δ. Η περιγραφική αξιολόγηση αναδεικνύει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προσωπικές ιδιαιτερότητες των μαθητών.</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

<b>4 ε. Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να παρερμηνευτεί από πλευράς γονέα/κηδεμόνα, (δηλαδή άλλα να λέει ο/η εκπαιδευτικός μέσω αυτής και άλλα να καταλαβαίνει ο γονέας/κηδεμόνας )</b>				
ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

**4. στ. Η περιγραφική αξιολόγηση απαιτεί συνεχή και συστηματική παρατήρηση του/της μαθητή/τριας από τον/την εκπαιδευτικό, γεγονός που την καθιστά εξαιρετικά επίπονη και χρονοβόρα για τον/την εκπαιδευτικό.**

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ

**4. ζ. Το ερμηνευτικό πεδίο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ευρύ, με αποτέλεσμα πιθανές παρερμηνείες και μη εύστοχες εκτιμήσεις.**

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ