



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΘΕΜΑ:

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ»**

**«A STUDY OF TEACHERS' OF SECONDARY EDUCATION OF CENTRAL
MACEDONIA OPINIONS TOWARDS STUDENTS' EVALUATION»**

Του

ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΗ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις:

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Θεσσαλονίκη 2021

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2021

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Επιστήμες της Αγωγής και της Δια βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία* και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής Ε.Κ.Π. ΠΑ.ΜΑΚ.

Επόπτης Α': Καπαχτσή Βενετία, Διευθύντρια Γυμνασίου- Επιστημονικός Συνεργάτης του ΠΑ.ΜΑΚ

Επόπτης Β': Μαλέτσκος Αθανάσιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου- Επιστημονικός Συνεργάτης του ΠΑ.ΜΑΚ

Πρόλογος – Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα αποτελεί τη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία που εκπονείται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στη Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία». Έχει ως σκοπό να αναδείξει τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας για την αξιολόγηση των μαθητών. Πραγματοποιείται εκτεταμένη αναφορά στην αξιολόγηση, στα επιχειρήματα υπέρ και κατά της εφαρμογής της, στις μορφές, στα στάδια και στις τεχνικές της, καθώς και εκτενής ανάλυση των παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης των μαθητών. Η έρευνα, εκτός της βιβλιογραφικής επισκόπησης, αξιοποίησε την ποιοτική μέθοδο, με τη δημιουργία ερωτήσεων συνέντευξης, που εφαρμόστηκαν σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν στην Κεντρική Μακεδονία.

Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην ποιοτική έρευνα σχετίζονται με τη γενικότερη άποψη των εκπαιδευτικών περί αξιολόγησης, δηλαδή με την ύπαρξη και εφαρμογή της, με τις παραδοσιακές αλλά και με τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται στον χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθεια εκπόνησης της. Πρώτιστα αισθάνομαι την ύψιστη υποχρέωση να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή και πρόεδρο του τμήματος κ. Βαλκάνο Ευθύμιο, για την επιστημονική του υποστήριξη, τις γνώσεις, την καθοδήγηση και την εμπύχωση που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά την κα. Καπαχτσή Βενετία, διευθύντρια Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Επιστημονικό Συνεργάτη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και τον κ. Μαλέτσκο Αθανάσιο, συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, για την πολύτιμη συμβολή τους ως επόπτες καθηγητές στη διπλωματική μου εργασία. Επίσης επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, για τον χρόνο, τις προσωπικές τους θέσεις και την πολύτιμη συνεισφορά τους στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Τέλος απευθύνω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου, που με

στήριξε από την αρχή έως το τέλος σε αυτό το όμορφο ταξίδι, των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών ταλανίζει εδώ και πολλές δεκαετίες το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ελλείψεις, οι αδυναμίες και η ανάγκη για εκσυγχρονισμό της αξιολόγησης, οδήγησαν πολλούς ερευνητές στη μελέτη του τρόπου εφαρμογής της αλλά και στην αναζήτηση καλύτερων και αποδοτικότερων εναλλακτικών τεχνικών, που μπορούν να προσδώσουν καλύτερα και ουσιαστικότερα αποτελέσματα.

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα διπλωματική εργασία, αφορά τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Επιπροσθέτως, διερευνώνται οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατέχουν ενεργό ρόλο καθημερινά στην εφαρμογή της. Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τη σύμφωνη ή αντιτιθέμενη γνώμη τους σχετικά με την ύπαρξη και εφαρμογή της αξιολόγησης στους μαθητές, την ικανοποίηση τους ως προς το ισχύον αξιολογικό σύστημα, καθώς και τη θετική ή αρνητική τους στάση απέναντι σε εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Η έρευνα, εκτός από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αξιοποίησε την ποιοτική μέθοδο, με τη δημιουργία δώδεκα συνεντεύξεων. Επιλέχθηκαν μεθοδολογικά οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα δεδομένα των οποίων αναλύθηκαν με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Συμπερασματικά, από την έρευνα διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στο θεσμό της αξιολόγησης και θεωρούν σημαντική την ύπαρξη του, ενώ εκφράζουν την επιθυμία τους για παράλληλη εφαρμογή αριθμητικής και περιγραφικής αξιολόγησης.

Ακολούθως παρατηρείται μια γενική δυσαρέσκεια αναφορικά με την εφαρμογή των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης και ιδιαίτερα με την υποβολή των μαθητών σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες. Θεωρούν ότι οι γραπτές εξετάσεις δεν μπορούν να αποδώσουν την πραγματική επίδοση των μαθητών, γι' αυτό και λαμβάνουν υπόψη τους διάφορους παράγοντες κατά την τελική αξιολόγηση τους.

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια ιδιαίτερα θετική αντίληψη όσον αφορά τις εναλλακτικές τεχνικές, οι οποίες θεωρούν ότι μπορούν να προσδώσουν αρκετά θετικά στοιχεία στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρότι δεν εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό κάποια από τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Θεωρούν ότι μπορεί να εφαρμοστεί ένα εναλλακτικό σύστημα αξιολόγησης στη χώρα μας, χωρίς

ωστόσο να παραβλέπουν τις δυσκολίες και τους ανασταλτικούς παράγοντες που υπάρχουν.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών, τα οποία επιλέχθηκαν να τεθούν υπό συγκριτική προσέγγιση με τα αποτελέσματα της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Διαφαίνονται αρκετά κοινά σημεία, καθώς και κάποιες διαφοροποιήσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων στις εκάστοτε έρευνες, τα οποία θα αναφερθούν και θα αναλυθούν εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, μορφές αξιολόγησης, σκοποί, στόχοι, μέσα έκφρασης αποτελεσμάτων αξιολόγησης, στάδια, παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Abstract

The issue of students' evaluation is of high interest in the Greek educational system for many decades. The shortcomings, weaknesses, and the need to modernize the evaluation, led many researchers to study how it is applied and to seek better and more efficient alternative techniques that can give better and more substantial results.

The issue, that the present research concerns, is the way of evaluation of secondary students in our country. In addition, teachers' views towards the evaluation are being investigated. The present research aims to highlight their inherent or opposed opinion on the existence and implementation of the evaluation to students, their satisfaction with the current system, as well as their positive or negative attitude towards alternative evaluation techniques. In the research, in addition to the bibliographic overview, a qualitative method has been applied by creating twelve interviews. Semi-structured interviews were methodologically selected and the data were analyzed using qualitative content analysis.

To sum up, the survey demonstrated that teachers believe in the institution of evaluation and consider it significantly while expressing their desire for the parallel application of numerical and descriptive evaluation. However, there is a general dissatisfaction with the application of traditional techniques and especially with the subjection of students to written and oral tests. They consider that written exam cannot reflect the actual performance of the students, so they take into account a variety of factors in the final assessment of the students.

Overall, they show a positive perception and attitude towards alternative techniques, which are considered to have several positive aspects in Greek educational reality, although they do not apply to a large extent any of the alternative techniques. They believe that an alternative evaluation system can be implemented in our country, without overlooking the difficulties and inhibiting factors that exist.

Of particular interest are the results of scientific research, which were chosen to be in a comparative approach to the results of this issue. There are quite common points, as well as some variations in the participants' view on respective investigations, which will be mentioned and analyzed more extensively in next chapter.

Keywords: evaluation, forms of evaluation, aims, objectives, means of expressing evaluation results, evaluation stages, traditional and alternative evaluation techniques

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Πρόλογος- Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	6
Abstract	8
Εισαγωγή.....	13
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η Αξιολόγηση.....	16
1.1 Ιστορική Αναδρομή	16
1.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις	17
1.3 Οι σκοποί και οι Στόχοι της Αξιολόγησης.....	20
1.4 Τα Χαρακτηριστικά της Αξιολόγησης.....	21
1.5 Η Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης.....	22
1.5.1 Επιχειρήματα υπέρ της αναγκαιότητας Αξιολόγησης.....	23
1.5.2 Επιχειρήματα κατά της αναγκαιότητας της Αξιολόγησης.....	26
1.6 Τα Μέσα Έκφρασης των Αποτελεσμάτων της Αξιολόγησης.....	29
1.7 Η Επανεξέταση της Αξιολόγησης της Επίδοσης των Μαθητών.....	32
1.8 Τα στάδια της Αξιολόγησης του μαθητή.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Οι Βασικές κατηγοριοποιήσεις των μορφών Αξιολόγησης.....	36
2.1 Συνεχής – Αποσπασματική ή Στιγμιαία.....	36
2.2 Αρχική ή Διαγνωστική – Διαμορφωτική – Τελική ή Συνολική.....	37
2.3 Τυπική – Άτυπη.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Οι τεχνικές Αξιολόγησης του Μαθητή.....	40

3.1 Οι Παραδοσιακές Τεχνικές Αξιολόγησης.....	42
3.1.1 Το Ερωτηματολόγιο.....	45
3.1.2 Η Παρατήρηση.....	46
3.1.3 Οι γραπτές εξετάσεις.....	46
3.1.4 Οι προφορικές εξετάσεις.....	49
3.1.5 Τα τεστ.....	53
3.1.6 Η Συνέντευξη.....	56
3.2 Οι Εναλλακτικές Τεχνικές Αξιολόγησης.....	57
3.2.1 Η Αυτοαξιολόγηση.....	59
3.2.2 Η Ετεροαξιολόγηση.....	60
3.2.3 Η Συστηματική Παρατήρηση.....	61
3.2.4 Ο Φάκελος Υλικού Μαθητή (Φ.Ε.Μ.) – Portfolio.....	62
3.2.5 Η Μέθοδος Project.....	67
3.2.6 Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο.....	70
3.2.7 Η Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων- Ρουμπρίκα.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Επιστημονικές έρευνες.....	73
Β' ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία έρευνας.....	75
5.1 Στόχος έρευνας.....	75
5.2 Δείγμα έρευνας (συμμετέχοντες).....	75
5.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	76
5.4 Διαδικασία έρευνας	76
5.5 Ερευνητικά ερωτήματα.....	78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα έρευνας.....	80
6.1 Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών.....	80
6.2 Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές – ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης.....	83
6.3 Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.....	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συζήτηση – Συμπεράσματα	91
7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας.....	91
7.1.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	91
7.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές- ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης.....	92
7.1.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.....	93
7.2: Συγκριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων με επιστημονικές έρευνες.....	94
7.3 Συμπεράσματα.....	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις.....	99
8.1 Περιορισμοί έρευνας.....	99
8.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	100
Βιβλιογραφία.....	101
Παράρτημα.....	107
Α) Ερωτήσεις οδηγού συνέντευξης.....	108
Β) Συνεντεύξεις.....	111
Γ) Πίνακες.....	135
Δ) Εικόνες.....	150

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, τόσο των εκπαιδευτικών, των μαθητών όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της έρευνας των μελετητών. Η αξιολόγηση οφείλει να αξιοποιείται ως μέσο ανατροφοδότησης, το οποίο θα οδηγήσει στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά του.

Όλοι οι τομείς της κοινωνικής και ατομικής ζωής του ανθρώπου, επιδέχονται κάποια μορφή αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Hadji (1995) «Η δύναμη του ανθρώπου να προσανατολίζει τις πράξεις του και να επιλέγει το καλύτερο δυνατό για να πράξει, εκφράζεται μέσω της ικανότητας του "αξιολογείν"» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 26). Η αξιολόγηση ωστόσο δεν λειτουργεί αυθαίρετα, αλλά επιτελεί κάποιους σημαντικούς σκοπούς και συγκεκριμένα επιδιώκει να δημιουργήσει, να εντοπίσει και να προσφέρει πληροφορίες, ώστε αυτοί που βρίσκονται στη διοίκηση καθώς και οι "λαμβάνοντες τις αποφάσεις" να έχουν τη δυνατότητα χρησιμοποίησής τους στη λήψη αποφάσεων για το μέλλον σε συγκεκριμένα προγράμματα και πολιτικές. (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, Βρετάκου, 1997).

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία ερευνήθηκε η εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η ύπαρξη, οι μορφές, οι τεχνικές, η διαδικασία και τα στάδια της αξιολόγησης, σε συνδυασμό με την μεθοδολογία της, αποτελούν τους κύριους θεματικούς πυλώνες, πάνω στους οποίους οικοδομείται η προσέγγιση για την αξιολόγηση των μαθητών.

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μαζί με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου. Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (1993) η αξιολόγηση του μαθητή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη και την ευρύτερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει, να αναλύσει και να συγκρίνει τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες στην Κεντρική Μακεδονία. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν τη διερεύνηση των απόψεών τους για την ύπαρξη και εφαρμογή του θεσμού της

αξιολόγησης, για την αντίληψη που κατέχουν αναφορικά με την ισχύουσα θεσμοθετημένη αξιολογική αρχή αλλά και για την εμφάνιση και πιθανή καθιέρωση και λειτουργία εναλλακτικών και περισσότερο προοδευτικών αξιολογικών τεχνικών στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται βάσει των παραπάνω είναι τα ακόλουθα:

- 1) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών;
- 2) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές – ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης;
- 3) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης;

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό, το οποίο περιλαμβάνει τρία κεφάλαια και το ερευνητικό. Το πρώτο κεφάλαιο της θεωρητικής προσέγγισης πραγματοποιεί μια ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης, εστιάζει σε εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου, αναφέρει τους σκοπούς και στόχους, τα χαρακτηριστικά της, την αναγκαιότητα και τα επιχειρήματα που τίθενται υπέρ και κατά της αξιολόγησης, τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, το ζήτημα της επανεξέτασής της, τα στάδια που εφαρμόζονται κατά την λειτουργία της και τις διάφορες παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις βασικές κατηγοριοποιήσεις των μορφών αξιολόγησης, ενώ στο τρίτο επισημαίνονται οι τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή.

Στο δεύτερο μέρος καθορίζονται οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας, όπου αναφέρονται το δείγμα της έρευνας δηλαδή οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία της έρευνας και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα αναφέρονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας για την αξιολόγηση των μαθητών. Επιπροσθέτως, πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και συγκρίνονται τα αποτελέσματα με αντίστοιχες επιστημονικές έρευνες. Ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας και κάποιες προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση του θεσμού της αξιολόγησης των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας.

Α' ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η Αξιολόγηση

1.1 Ιστορική Αναδρομή

Μέχρι το 18^ο αιώνα η κάλυψη πολλών θέσεων εργασίας πραγματοποιούνταν κληρονομικά, με βάση την καταγωγή, την πολιτική τοποθέτηση ακόμη και τους τίτλους ευγενείας από τους γονείς στα παιδιά. Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό έπαψε να αποτελεί κύριο κριτήριο εργασίας και έδωσε τη θέση του στις εκάστοτε εξετάσεις και στα πιστοποιητικά γνώσεων και μόρφωσης που διέθετε ο εκάστοτε υποψήφιος για τις θέσεις εργασίας (Κωνσταντίνου, 2000).

Με την έκρηξη της βιομηχανικής επανάστασης του 19^{ου} αιώνα, εμφανίζεται η αρχή της αξιολόγησης για να επιδοθεί μια κοινωνική δικαιοσύνη και αρχίζουν πλέον οι άνθρωποι να επιβραβεύονται με γνώμονα τις επιδόσεις και τις ικανότητές τους. Η αρχή αυτή μεταφέρεται σταδιακά και στον χώρο της εκπαίδευσης αφού η μετρήσιμη επίδοση των ανθρώπων γίνεται ευρέως αποδεκτή από την κοινωνία. Με την εξέλιξη της επιστήμης και την πρόοδο της βιομηχανίας, με την δημιουργία νέων θέσεων εργασίας από τις κατώτερες έως τις διοικητικές βαθμίδες, το σχολείο διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην κατανομή των ανθρώπων στις εκάστοτε θέσεις εργασίας. Εντάσσεται η αρχή της επίδοσης και της αξιολόγησης των μαθητών, με τον διαχωρισμό τους ανά ηλικία, τον καθορισμό αναλυτικών προγραμμάτων που ορίζουν την απαραίτητη διδακτική ύλη και πλέον το σχολείο αποδίδει τίτλους σπουδών αναλόγως των συνεχώς αυξανόμενων απαιτήσεων της αγοράς εργασίας (Ingenkamp, 1976).

Κατά τον 20^ο αιώνα και ιδιαίτερα μετά το 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο, η οικονομική, τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη, αναδεικνύει το σχολείο ως το κυρίαρχο μέσο για την παροχή ειδίκευσης και προσόντων που είναι απαραίτητα για την αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα η δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται περισσότερο ελκυστική για τους μαθητές, καθώς ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι επιδιώκουν να αποκτήσουν ή να διευρύνουν τους τίτλους επίδοσής τους και να είναι περισσότερο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας. Στις επόμενες δεκαετίες υπάρχει η εμφάνιση του φαινομένου της επιτυχίας και επίδοσης με βάση την κοινωνική καταγωγή του μαθητή, ένα φαινόμενο το οποίο προκαλεί κοινωνικές ανισότητες και έντονες αντιδράσεις (Κωνσταντίνου, 2000).

Τις τελευταίες δεκαετίες του περασμένου αιώνα παρατηρείται ότι η εκπαίδευση στο σχολείο εστιάζει μόνο στην παροχή συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων και μειώνεται η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών σε μια προσπάθεια για να επιτευχθούν υψηλότερες αποδόσεις (Μπουζάκης, 1993). Τέθηκε λοιπόν επί τάπητος το ζήτημα της αξιολόγησης και της επίδοσης των μαθητών στα σχολεία. Ο Κωνσταντίνου (2000) αναφέρει ότι οι εκάστοτε επαγγελματικές ευκαιρίες κατανέμονται ή επικυρώνονται από το σχολείο μέσα από την παροχή δυνατότητας πρόσβασης σε υψηλές και χαμηλές οικονομικά θέσεις και στην αντίστοιχη κοινωνική βαθμίδα. Ωστόσο, το απολυτήριο λυκείου δεν αποτελούσε πλέον απαραίτητο κριτήριο για την εύρεση θέσης εργασίας. Τα επόμενα χρόνια το φαινόμενο αυτό σε συνδυασμό με την αύξηση του φαινομένου των ανέργων πτυχιούχων άρχισε να μειώνει την σημασία των τίτλων σπουδών και δημιούργησε την ανάγκη για συχνή μετεκπαίδευση των εργαζομένων, ώστε να μπορεί το εργασιακό σύστημα να τους επιλέγει. Επομένως το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στα καινούργια δεδομένα, στις νέες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευόμενούς του.

1.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την αξιολόγηση από τους εκάστοτε μελετητές. Ωστόσο, ο πιο απλός ορισμός για την έννοια αυτής, πηγάζει από την ετυμολογία της λέξης "αξιολόγηση" και ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται μια ορισμένη αξία σε ένα πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, σύμφωνα με σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια καθώς και μέθοδο εκτίμησης. Στο συγκεκριμένο ορισμό, ο όρος "αξία" έχει περισσότερο πρακτική από ότι ηθική ή φιλοσοφική έννοια και αναφέρεται στην απόδοση μιας ιδιότητας σε ότι αξιολογείται, είτε πρόκειται για θετική είτε για αρνητική ιδιότητα, στο αποτέλεσμα της σύγκρισης ενός πράγματος με κάποιο άλλο ιδίου περιεχομένου και στο επίπεδο επίτευξης καθορισμένου στόχου. (Κασσωτάκης, 1989).

Κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, οφείλουμε να γνωρίζουμε τι, ποιον και που αξιολογούμε, με ποιον τρόπο και τους σκοπούς που αυτή ικανοποιεί. Επίσης αποτελεί πρόβλημα να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης υπάρχει και στους διάφορων ειδών εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αξιοσημείωτος είναι ο ορισμός που παραθέτει ο Goldstein το 1986 (αναφέρεται από τους Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, Βρετάκου, 1997: 8), σύμφωνα με τον οποίο ως εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται «η

συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών». Η χρήση του όρου αποσκοπεί στην έκφραση της διαδικασίας κατά την οποία πραγματοποιείται έλεγχος ως προς την καταλληλότητα,, λειτουργικότητα ή αποτελεσματικότητα των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων αυτής και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το γενικότερο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα (Κασσωτάκης,1989). Επιπροσθέτως, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η χρήση της αποβλέπει σε σκοπούς, οι οποίοι είναι ως επί το πλείστον παιδαγωγικοί, όπως η λήψη διδακτικών αποφάσεων, ψυχολογικοί όπως η δημιουργία κινήτρων μάθησης, κοινωνικοί όπως η ενημέρωση των ενδιαφερομένων για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και διοικητικοί όπως η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών (Αθανασίου,2007).

Για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε την έννοια της αξιολόγησης στη διδακτική πράξη, οφείλουμε να προβούμε συνειρμικά στην καθημερινή μας ζωή και να αναλογιστούμε, πως επιθυμούμε να αξιολογήσουμε τις πράξεις και τις δραστηριότητές τις οποίες πραγματοποιούμε κατ' επιλογήν, ώστε να εκτιμήσουμε τα αποτελέσματά τους (Ρέλλος, 2003). Κατ'αντιστοιχία, στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπου οι διαδικασίες της διδασκαλίας αποτελούν το κομβικότερο στοιχείο του σχολείου, η αποτίμηση των αποτελεσμάτων είναι κάτι παραπάνω από επιθυμία, είναι μια επιτακτική ανάγκη (Ρέλλος, 2003).

Σύμφωνα με το Προεδρικό διάταγμα Π.Δ. 409/1994 περί αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου, «στον χώρο της εκπαίδευσης η αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων». Ακόμη, «η αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή παιδαγωγική διαδικασία παρακολούθησης της πορείας των μαθητών, κατά την οποία προσδιορίζονται τα τελικά της αποτελέσματα και εκτιμώνται διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή που σχετίζονται με το έργο του σχολείου». Ακόμη τονίζεται ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή (βαθμολογία) δεν έχει χαρακτήρα ανταγωνιστικό μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου. Επίσης περικλείει διάφορους παράγοντες εκτός της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών, την γενικότερη προσπάθειά του, το ενδιαφέρον

του, τις πρωτοβουλίες που παίρνει, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία του με τους άλλους μαθητές και το σεβασμό προς τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου.

Με βάση το Προεδρικό διάταγμα 51/2008 αναφορικά με τον σκοπό της αξιολόγησης των μαθητών, παρατίθεται ότι «η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας που έχει ως σκοπό να προσδιορίσει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων μαθητών». Αναφέρεται ακόμη ότι «η αξιολόγηση οφείλει να πραγματοποιεί συνδυασμό μορφών και τεχνικών, ώστε να επιτευχθεί αντικειμενική και έγκυρη αποτίμηση των γνώσεων των μαθητών, της κριτικής του ικανότητας και των πρακτικών δεξιοτήτων τους, καθώς και να συμβάλλει στην αυτογνωσία και την αντικειμενική πληροφόρηση για το επίπεδο μάθησης και τις δεξιότητές τους».

Ενώ με την αξιολόγηση πραγματοποιείται η εκτίμηση του αποτελέσματος κάποιας προσπάθειας, με την μαθησιακή αξιολόγηση εκτιμώνται οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκόμισε ο αξιολογούμενος, καθώς επίσης και η ευαισθητοποίηση που απέκτησε στις αξίες της κοινωνίας και της ζωής. Επομένως, με τον όρο μαθησιακή αξιολόγηση εννοούμε τη «συστηματικά οργανωμένη και συνεχή διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο κατακτούνται από τους μαθητές οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος και του σχολείου» (Βώρος, 2001).

Ακόμη ο Κωνσταντίνου (2002) αναφέρει ότι δεν αποτελεί κοινό γνώρισμα η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Ο ίδιος τονίζει ότι η πρώτη αποτελεί μια διαδικασία που πραγματοποιείται και ωριμάζει «εν τω χρόνω», δέχεται συχνές αλλαγές, προσφέρει νέα εφόδια συνεχώς και δεν καθίσταται ως ένα αποτέλεσμα αλλά ως μια διαρκή διαδικασία, ενώ η δεύτερη ορίζεται ως ένα αποτέλεσμα, ως ένα γεγονός.

Παρατηρείται επίσης πολλές φορές ο όρος αξιολόγηση να συνδέεται και να ταυτίζεται με όρους όπως η μέτρηση, η επίδοση και η βαθμολόγηση. Η διαφοροποίηση της αξιολόγησης από τη μέτρηση έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη αποτελεί μια ποιοτική διαδικασία, η οποία έχει και ποσοτικά στοιχεία. Όσον αφορά τη βαθμολόγηση, αυτή στηρίζεται ως επί το πλείστον σε τεστ και διαγωνίσματα και αποτελεί ποσοτική μέθοδο. Εφόσον η βαθμολόγηση αποτελεί την κυρίαρχη μορφή

αξιολόγησης στη χώρα μας, η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση συνδέονται με ισχυρούς δεσμούς (Γκότοβος, 1989).

Ο Αθανασίου (2000) υποστηρίζει ότι όρος επίδοση χρησιμοποιείται για να εκφραστεί η ποιότητα και η ποσότητα των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων από τις οποίες διακατέχεται ένας μαθητής σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η επίδοση βεβαιώνεται από το είδος των εξετάσεων που εφαρμόστηκαν από τον διδάσκοντα, την συχνότητα και τις συνθήκες εφαρμογής τους. Προσθέτει ακόμη ότι υπάρχουν δύο ειδών παράγοντες που επηρεάζουν και συμβάλουν στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών, πέρα από τον ίδιο τον μαθητή. Οι παράγοντες διακρίνονται σε εγγενείς και αφορούν το ενδιαφέρον που δείχνει ο μαθητευόμενος για το μάθημα, τον χρόνο που αφιερώνει για διάβασμα και την ενασχόληση του με τα μαθήματα, τα κίνητρα του, τη διάθεση για εκτέλεση και συμμετοχή σε εργασίες. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τους εξωγενείς παράγοντες, δηλαδή αυτούς που δεν πηγάζουν από τον μαθητή. Σε αυτούς εντάσσονται τα αναλυτικά προγράμματα και οι υποδομές του σχολείου, η εκμάθηση των μαθητών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το μέγεθος της διδασκόμενης μαθησιακής ύλης, οι συνθήκες μάθησης που συναντά ο μαθητής στο σπίτι και στην επικοινωνία του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του (Αθανασίου, 2000).

Ακόμη παρατηρείται πολλές φορές η "εκτίμηση" να είναι συνώνυμη με την αξιολόγηση. Ο Αθανασίου (2000: 39) παραθέτει ότι «η εκτίμηση περιορίζεται στη συλλογή πληροφοριών για την επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένους τομείς με εξετάσεις, παρατηρήσεις και εργασίες και επιδιώκει να εκτιμήσει τις πληροφορίες, με βάση την πρόοδο των μαθητών στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα και στο χρόνο που αναφέρονται οι πληροφορίες, δεν προχωρά σε αξιολογικές κρίσεις, ούτε ασχολείται με τις άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν την επίδοση».

1.3 Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης του μαθητή

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2002) οι σκοποί της αξιολόγησης του μαθητή είναι οκτώ και διακρίνονται τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά. Η αξιολόγηση στοχεύει:

α) στην τακτική ενημέρωση των διδασκόντων, των μαθητών και των γονέων αυτών για την επίδοση των προσπαθειών που κατέβαλαν

- β) στη βελτίωση της διδασκαλίας και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας
- γ) στη βελτίωση της μάθησης και στην εκπλήρωση κατά το δυνατόν των μαθησιακών στόχων
- δ) στη συλλογή πληροφοριών για τον μαθητή από τον εκπαιδευτικό
- ε) στην κατοχύρωση θέσης στην ανώτερη ηλικιακά και ταξικά σχολική βαθμίδα.

Ο Black (1998), διακρίνει τους σκοπούς της σχολικής αξιολόγησης σε δύο βασικές κατηγορίες, στους διαμορφωτικούς και στους συγκριτικούς. Η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή ή αξιολόγηση για τη μάθηση, έχει ως σκοπό της να διακρίνει και να σκιαγραφήσει όλες τις όψεις της διδασκαλίας κατά την εξέλιξη και ανάπτυξη της και να παρέχει την δέουσα ανατροφοδότηση, η οποία θα οδηγήσει και θα σχηματίσει την μετέπειτα μάθηση. Η συγκριτική αξιολόγηση του μαθητή ή αξιολόγηση της μάθησης, πραγματοποιεί ένα πόρισμα της διδασκαλίας και της μάθησης που πραγματοποιήθηκε, ώστε να προχωρήσει στη βαθμολόγηση ή σύγκριση ή πιστοποίηση των αποτελεσμάτων και να αποδώσει πληροφορίες για τις γνώσεις που αποκόμισε ο μαθητής. Ο Black (1998) ακόμη αναφέρει ότι αυτές οι δύο κατηγορίες αποτελούν τις δύο τελείες που ενώνουν το ίδιο φάσμα και αλληλοβοηθούνται, στοχεύοντας στην δημιουργία ενός υπεύθυνου και αυτόνομου, για αποτελεσματική μάθηση, μαθητή.

1.4 Τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο οφείλουν να ερείδονται πάνω σε κάποιες θεμελιώδεις αρχές, όρους και προϋποθέσεις (Κασσωτάκης, 1997: Κωνσταντίνου, 2000). Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών εξαρτάται από τα κάτωθι:

Αρχικά, αναφέρεται η εγκυρότητα, υπό το πρίσμα ότι μια αξιολογική εξέταση θεωρείται έγκυρη, όταν ο εξεταστής ελέγχει όλο το γνωστικό αντικείμενο το οποίο επιθυμεί να ελέγξει, καλύπτοντας κατά προσέγγιση όλη τη διδακτική ύλη. Στην περίπτωση που ο μαθητής εξεταστεί σε μικρότερη ύλη από αυτή που όφειλε να μελετήσει, τότε η αξιολογική διαδικασία αποκτάει μικρότερο βαθμό εγκυρότητας, διότι δεν διαφαίνεται αν ο αξιολογούμενος κατέκτησε τον επιδιωκόμενο στόχο (Κασσωτάκης, 1997).

Η εγκυρότητα διακρίνεται σε τρεις επιμέρους υποκατηγορίες, την εγκυρότητα του περιεχομένου, την κατασκευαστική εγκυρότητα και την προγνωστική εγκυρότητα (Κασσωτάκης, 1997). Η πρώτη, καθιστά εμφανές το μέγεθος της κάλυψης της διδακτέας ύλης κάποιου κεφαλαίου ή ενότητας και αν και σε ποιο βαθμό οι γνώσεις αυτές αποκτήθηκαν από τους μαθητές. Η κατασκευαστική, μας δείχνει αν και σε ποιο βαθμό μια αξιολογική διαδικασία ελέγχει και αξιολογεί και άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών. Τέλος η προγνωστική, προβλέπει αν και σε τι βαθμό η βαθμολογία του μαθητευόμενου θα αποτελέσει οiwνό της πορείας του σε μετέπειτα αξιολογικές διαδικασίες (Κασσωτάκης, 1997).

Επίσης αναφέρεται η αντικειμενικότητα, όταν εκλείπουν παράγοντες επιρροής του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο, όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια που ενδεχομένως να τρέφει ο εξεταστής προς τον μαθητευόμενο. Η αξιοπιστία, όταν κατά την επαλήθευση της αξιολογικής διαδικασίας δίνονται ίδια ή συναφή αποτελέσματα. Επομένως, όσες φορές και να αξιολογηθεί ο μαθητής από τον ίδιο ή και διαφορετικό εξεταστή, τα αποτελέσματα θα είναι ίδια. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι η διακριτικότητα, όταν δηλαδή η διαδικασία αξιολόγησης χωρίζει τους μαθητές σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολόγησης ανάλογα με το επίπεδό τους σε ένα μάθημα. Ακόμη αναφέρονται η πρακτικότητα και η οικονομία, με την έννοια της εξοικονόμησης χρόνου και προσωπικού. Η αξιολογική διαδικασία οφείλει να είναι εύκολη στην χρήση τόσο για τον ίδιο τον αξιολογητή όσο και για τον αξιολογούμενο, καθώς επίσης να μην είναι χρονοβόρα και να μην απαιτεί αρκετό προσωπικό (Κασσωτάκης, 1997).

1.5 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα καθημερινά στο σχολείο. Στον Ελλαδικό χώρο και στην ελληνική σχολική κοινότητα, η αξιολόγηση ταυτίζεται με τις εξετάσεις (τεστ, διαγωνίσματα, προαγωγικές και πανελλαδικές εξετάσεις), και τις βαθμολογίες. Επομένως, το αντίκτυπό της στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στις οικογένειες αυτών είναι άμεσο, αυθόρμητο και εύλογο. Πολλές και διαφορετικές απόψεις εκφράζονται από τους εκάστοτε μελετητές, άλλοι υποστηρίζοντας την αξία και την αναγκαιότητα της ύπαρξης και εφαρμογής της και άλλοι εμφανίζονται πολέμιοί της, εκφράζοντας επιχειρήματα για την κατάργησή της. Δεν έχει καταφέρει να επικρατήσει κάποια από τις

αντικρουόμενες απόψεις, ωστόσο οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι και οι δύο, αν μελετηθούν σωστά, έχουν δίκιο από την μεριά τους. Ο Δημητρόπουλος (1989) τονίζει ότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας όσον αφορά την αξία ή το πρόβλημα της αξιολόγησης με την εφαρμογή της. Οι λόγοι που διερευνώνται είναι ως επί το πλείστον κοινωνικοί, παιδαγωγικοί και ψυχολογικοί. Ο Δημητρόπουλος (1989) προσθέτει και το στοιχείο του ρεαλισμού, δηλαδή την επικρατούσα κοινωνικό - οικονομική κατάσταση και εξέλιξη.

Ο Κωνσταντίνου (2006) έρχεται να εκφράσει κάποια καίρια ερωτήματα στο βωμό του αναπάντητου και άλυτου αυτού προβλήματος. Άραγε είναι μετρήσιμη η επίδοση; Τι είδους επίδοση οφείλει να έχει ο μαθητής στη σχολική του ζωή και ποια μορφή αυτής αξιολογείται; Υπάρχουν και ποιες είναι οι επιπτώσεις της επίδοσης και αξιολόγησης του μαθητή στο σχολείο, στην οικογένεια, την κοινωνία αλλά και τον ίδιο; Αυτές οι ερωτήσεις έρχονται να δημιουργήσουν έντονο προβληματισμό γύρω από την αξιολόγηση και καλούνται να απαντηθούν από τους ίδιους τους ερευνητές.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992) η αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης, παρέχει στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αλλά και στους ίδιους τους εργαζόμενους την ευκαιρία να αντιληφθούν, να κατανοήσουν, να αντιμετωπίσουν και να εντοπίσουν τις ρίζες των προβλημάτων και των αδύναμων σημείων, που εμφανίστηκαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης. Επομένως η αξιολόγηση λειτουργεί υπέρ του κοινωνικού συνόλου.

1.5.1 Επιχειρήματα υπέρ της σχολικής αξιολόγησης

Πραγματοποιώντας μια εκτενή επισκόπηση της βιβλιογραφίας, παρατηρούμε ότι κατά κόρον οι μελετητές και οι ερευνητές τίθενται υπέρ της αξιολόγησης των μαθητών, θεωρώντας ότι τα διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα δεν εξομαλύνονται και δεν εξαλείφονται από μια ενδεχόμενη κατάργηση της. Ενισχύοντας τη θέση αυτή τονίζουν ότι θα δημιουργηθούν ακόμη μεγαλύτερα και εστιάζουν στην επιτακτική ανάγκη για άμεση και διαρκή βελτίωσή της, ώστε να συμβαδίζει με τους σύγχρονους σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά και της ίδιας της κοινωνίας μας.

Ο Βεκ (1989) τονίζει ότι η αξιολόγηση και η βαθμολογία υπάρχουν ταυτόχρονα στη διαδικασία της εκπαίδευσης, καθώς η ολοκληρωμένη αφομοίωση και κατάκτηση της διδαχθείσης μαθησιακής ύλης δεν είναι εφικτή χωρίς την εφαρμογή της

αξιολόγησης. Ακόμη, η βαθμολόγηση και η εξέταση του μαθητή, δημιουργούν και ενισχύουν γνωρίσματα των μαθητών και δεν αποσκοπούν αποκλειστικά στην επίτευξη της μέγιστης δυνατής επίδοσης και απόδοσης των μαθητών. Ένας ακόμη παράγοντας είναι ότι κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού – αξιολογητή, επιδρά και επηρεάζει τη σχέση ανάμεσα στον διδάσκοντα και στον διδασκόμενο. Το τελευταίο και εξίσου σημαντικό επιχείρημα είναι ότι η διαδικασία αυτή προετοιμάζει και βοηθά τον μαθητή για την μετέπειτα είσοδό του στην κοινωνική ζωή και αγορά εργασίας.

Ο Κωνσταντίνου (2002) αναφέρει ότι η αξιολόγηση του μαθητή υπό την παιδαγωγική οπτική πλευρά έχει ως στόχο να εκτιμήσει την απόδοση της εφαρμογής των μαθησιακών δραστηριοτήτων και στόχων που αφορούν:

- A) τον μαθητή, ως τον άμεσα συμμετέχοντα στην διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησης
- B) τον εκπαιδευτικό, ως τον αρμόδιο για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και αξιολογητή
- Γ) τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους
- Δ) την ίδια τη διδακτική μάθηση.

Στην πρώτη κατηγορία, πολλοί μελετητές και παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι ο μαθητής καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής οφείλει να ενημερώνεται για την επίδοσή του. Με την εφαρμογή της αξιολόγησης παρέχεται ένα είδος ανατροφοδότησης ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί τόσο την πρόοδο και εξέλιξή του, όσο και τα αδύνατα σημεία, τα οποία χρίζουν βελτίωσης (Κασσωτάκης, 2010). Αξιοσημείωτη είναι η τοποθέτηση του Αθανασίου (2000), σύμφωνα με την οποία υπάρχει σύνδεση διδασκαλίας και αξιολόγησης και ότι η μία αποτελεί κρίκο της άλλης αφού υπάρχει αλληλοανατροφοδότηση μεταξύ τους. Αν δεν προκύψει αξιολόγηση της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων αυτής, η διδασκαλία δεν έχει αξία και επίσης δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για αξιολόγηση χωρίς να υπάρχει πρώτα διδασκαλία.

Μέσα από τη σωστή εφαρμογή της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής επιδιώκει να γίνει καλύτερος και αποδοτικότερος συγκριτικά με τους άλλους

συμμαθητές του ή με τον ίδιο του τον εαυτό, χωρίς να αποτελεί σκοπό η απόκτηση ενός ανταγωνιστικού και βαθμολογικού αποτελέσματος. Επίσης, θα τους εμψύσει το αίσθημα της προσπάθειας και της επιμονής για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων τους και θα τους τροφοδοτήσει με τα απαραίτητα εφόδια για να ελέγχουν τις επιδόσεις τους. Οι μαθητές μέσα από τις εκάστοτε πληροφορίες που θα λάβουν από την αξιολογική πράξη θα αποκομίσουν την αυτογνωσία και την αντίληψη για να είναι σε θέση να οδηγηθούν σε σημαντικές εκπαιδευτικές αποφάσεις, καθώς και στην επιλογή της κατάλληλης επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Δημητρόπουλος, 1989). Συμπληρωματικά, αξίζει να αναφέρουμε ότι η αξιολόγηση οδηγεί τους μαθητές στην τάση για καλύτερες και υψηλότερες επιδόσεις. Οι μαθητές που γνωρίζουν ότι θα υποβληθούν σε κάποιες αξιολογικές διαδικασίες, επιδεικνύουν μεγαλύτερο ζήλο και προσπάθεια για καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με αυτούς που γνωρίζουν ότι δεν θα αξιολογηθούν (Δημητρόπουλος, 1989).

Η εφαρμογή του ελέγχου, προσφέρει στους μαθητές μια ανταμοιβή για τις προσπάθειές, τον κόπο και την υπευθυνότητα που υπέδειξαν. Το γεγονός ότι ελέγχονται μέσω δοκιμασιών από κατάλληλους εκπαιδευτικούς, τους ωθεί να συμπεριφερθούν με σύνεση και σοβαρότητα στον τομέα της εκμάθησης του προκαθορισμένου γνωστικού υλικού. Στον αντίποδα, αν εκλείπει ο έλεγχος και η αποτίμηση των γνώσεων και των προσπαθειών των μαθητών, προκαλείται έλλειψη ενδιαφέροντος από τους ίδιους για τις προσφερόμενες γνώσεις αλλά και ένα είδος απόκρυψης και υπανάπτυξης ή μη ανάπτυξης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, εφόσον απουσιάζει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και της αυτοσυνείδησης λόγω μη εφαρμογής της αξιολόγησης τους (Αβδάλη, 1989).

Ο Κασσωτάκης (2010) θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση και για τους εκπαιδευτικούς, διότι και οι ίδιοι μέσα από την αποτίμηση των επιδόσεων των μαθητών και των πληροφοριών που συλλέγουν, ελέγχουν και παρατηρούν τα αποτελέσματα των δικών τους προσπαθειών, εκτιμούν αν οι μέθοδοί τους είναι ορθοί και αποτελεσματικοί και μπορούν να οδηγηθούν σε κάποιες αλλαγές. Ακόμη, είναι σε θέση να καταλάβουν αν και σε τι βαθμό έχουν γνώσεις οι μαθητευόμενοί τους, να αντιληφθούν τα αδύνατα σημεία τους καθώς και τις μαθησιακές ελλείψεις τους και να τους βοηθήσουν να τις διορθώσουν. Έτσι θα μπορέσουν να καθορίσουν τους μαθησιακούς στόχους και τα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πρέπει

να συμβαδίζουν με τις γνώσεις που ήδη κατέχουν οι μαθητές αλλά και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.

Όσον αφορά τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους, αυτοί αναφέρονται υπό την έννοια ότι πρέπει να πραγματοποιείται έλεγχος αν οι προκαθορισμένοι στόχοι υλοποιήθηκαν, αν τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και μέσα είναι κατάλληλα, ενώ για τη διδακτική μάθηση, αν αυτή έχει μεταδοθεί και έχει γίνει κτήμα από τους μαθητές (Κασσωτάκης, 2010).

Ο Δημητρόπουλος (2003) συμπληρώνοντας, υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση έχει ιδιαίτερη αξία και για την οικογένεια των μαθητών, καθώς θέλουν να ενημερώνονται για την πορεία και την επίδοση των παιδιών τους. Ακόμη, μέσα από την ενημέρωση της επίδοσης των παιδιών, δύνανται να αποκτήσουν μια περισσότερο αντικειμενική άποψη για τις δυνατότητες και τις ικανότητες τους. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε και το γεγονός, ότι οι γονείς ως φορολογούμενοι πολίτες, με τα χρήματα των οποίων τα σχολεία ιδρύονται και λειτουργούν, οφείλουν να μαθαίνουν για την επίδοση των παιδιών τους, διότι έτσι διαφαίνεται και η γενικότερη λειτουργία του σχολείου και η ανταπόκρισή του στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Ομοίως, για το σχολείο η αξιολόγηση των μαθητών είναι απαραίτητη καθώς τα οφέλη είναι πολλά, διότι γίνεται έλεγχος του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτιμάται η αποτελεσματικότητα των μεθόδων που εφαρμόστηκαν, αν το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κατάλληλο, αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι κ.α. (Δημητρόπουλος, 1989). Το σχολείο οφείλει να ελέγχει τις αδυναμίες των μαθητών του ώστε να προβαίνει σε κατάλληλες λύσεις και μέτρα και με αυτόν τον τρόπο να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών του (Δημητρόπουλος, 2003).

1.5.2 Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης

Σημαντικός αριθμός ερευνητών, εκπαιδευτικών και ειδικών με θέματα αξιολόγησης εκφράζει την αντίθεσή του για την εφαρμογή της στα σχολεία. Οι λόγοι έγκεινται σε τρεις διαστάσεις που επιφέρει η αξιολόγηση των μαθητών, την παιδαγωγική, την ψυχολογική και την κοινωνιολογική διάσταση.

Σύμφωνα με την παιδαγωγική, παρατηρείται ότι μέσω της αξιολόγησης διαταράσσεται η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, καθώς ο πρώτος αναλαμβάνει τον ρόλο του βαθμολογητή – αξιολογητή και καταστρέφεται η

ψυχοπαιδαγωγική σχέση. Ο μαθητής δεν εκλαμβάνει πλέον τον καθηγητή του ως τον άνθρωπο που θα τον οδηγήσει προς την κατάκτηση της γνώσης και στην χαρά της διδασκαλίας (Δημητρόπουλος, 1989).

Ακόμη, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ειδικευμένοι και εκπαιδευμένοι σε θέματα αξιολόγησης και λειτουργούν εμπειρικά, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που εκφράζεται κατά της αξιολογικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2004). Η αμφισβήτηση αυτή ενισχύεται από την άποψη ότι η βαθμολόγησή τους καθίσταται ως ερασιτεχνική, άρα μπορεί να θεωρηθεί ο βαθμός ως αναξιόπιστος και άκυρος εφόσον ερείδεται στον υποκειμενισμό και στην εμπειρία του εκπαιδευτικού και όχι επάνω σε κάποια επιστημονική τεχνοτροπία και γνώση (Κωνσταντίνου, 1994).

Εφόσον η εκπαίδευση ελέγχεται και αποτιμάται από την αξιολόγηση, οι εξετάσεις και η βαθμολόγηση αποτελούν αυτοσκοπό και η μάθηση περνάει σε δεύτερη μοίρα. Δίνεται η εντύπωση σε όλους ότι το σχολείο αποτελεί μια μόνιμη πηγή εξέτασης και όχι μάθησης για τα παιδιά (Κωνσταντίνου, 2007).

Ο Δημητρόπουλος (2010) τονίζει ότι στο μείζον θέμα της αμφισβήτησης της αξιολόγησης πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παράμετροι των επιδράσεων της εξέτασης στην εκπαιδευτική πράξη και στα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και στην γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία, στις παραλήψεις, στα κενά και στις αδυναμίες των παραδοσιακών μορφών παιδαγωγικής αξιολόγησης σχετικά με την αξιοπιστία και εγκυρότητα που αυτές επιδεικνύουν.

Με το πέρας της παιδαγωγικής αξιολόγησης οφείλει ο εκπαιδευτικός να προβαίνει σε έναν έλεγχο και μια εκτίμηση του έργου του, αν οι προκαθορισμένοι στόχοι που τέθηκαν εξ' αρχής ολοκληρώθηκαν. Ωστόσο, το γεγονός ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται το επόμενο διάστημα και όχι την ίδια μέρα, δημιουργεί πρόβλημα, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν προχωράει σε αυτόν τον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών στόχων και το βάρος μεταφέρεται στον αξιολογούμενο, αν δηλαδή αποστήθισε και πέτυχε στην αξιολογική διαδικασία ή απέτυχε. Όταν τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά οι μαθητές επαινούνται και επιβραβεύονται. Σε αντίθετη περίπτωση οι μαθητές αποκαλούνται ως αδιάφοροι και τεμπέληδες (Κωνσταντίνου, 2004).

Αξιοσημείωτη είναι η τοποθέτηση του Κασσωτάκη (1997), κατά την οποία η κακή χρήση και οι ανεπαρκείς και λανθασμένοι τρόποι εφαρμογής της αξιολόγησης από τους ίδιους τους αξιολογητές ευθύνονται για τα αρνητικά αποτελέσματα που αυτή φέρει και όχι η αξιολόγηση αυτή καθαυτή και οι αρχές της.

Όσον αφορά την ψυχολογική διάσταση της αξιολόγησης, το πρόβλημα έγκειται στην ψυχολογική ένταση και στο άγχος που προκαλούν οι εξετάσεις στους μαθητές. Μέσα από τις αξιολογήσεις, το ενδιαφέρον των μαθητών κινείται από την επιδίωξη της απόκτησης γνώσεων στην επίτευξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερων βαθμών. Θυσιάζεται επομένως η μάθηση στο βωμό της βαθμοθηρίας (Δημητρόπουλος, 2003).

Υπάρχουν ουκ ολίγοι επιστήμονες και ερευνητές που επιθυμούν και προτείνουν την απαλλαγή των μαθητών από οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, καθώς τονίζουν ότι αυτές προκαλούν ψυχολογικές βλάβες στα παιδιά. Ο Δημητρόπουλος (1989) αναφέρει ότι ο κίνδυνος της αποτυχίας που πηγάζει από την συμμετοχή στις εκάστοτε αξιολογικές δοκιμασίες αφαιρεί τη χαρά της μάθησης και οι μαθητές που αποτυγχάνουν αποκτούν συναισθήματα αρνητισμού, όπως η απαισιοδοξία, η ηττοπάθεια και άλλα, που δυσκολεύουν την εξέλιξή και την πρόοδό τους.

Εκφράζεται η άποψη από μελετητές και κοινωνιολόγους ότι η σχολική αξιολόγηση των παιδιών δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες και ότι ευδοκimei η κοινωνική επιλογή, καθώς δημιουργούνται δύο κατηγορίες μαθητών, αυτοί που έχουν υψηλές βαθμολογίες, δηλαδή οι καλοί και αυτοί που κινούνται σε χαμηλά βαθμολογικά στρώματα, οι κακοί. Οι κοινωνικές και ταξικές διακρίσεις ωριμάζουν και οι μαθητές αντιμετωπίζουν έναν μοχλό πίεσης μέσα από την σχολική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2003).

Η λειτουργία του σχολείου, προωθεί τις διακρίσεις με γνώμονα την κοινωνική τάξη, όπου άτυπα ανήκει ο κάθε μαθητής. Ο Κολοβός (2011) αναφέρει ότι κατόπιν έρευνας έγινε αντιληπτό ότι περισσότεροι μαθητές, καταγόμενοι από χαμηλότερες οικονομικά βαθμίδες δεν επιτυγχάνουν στις εξετάσεις και σταματούν το σχολείο, συγκριτικά με τους μαθητές από ανώτερες ή εύρωστες οικονομικά οικογένειες.

Στο σύγχρονο σχολείο θα λέγαμε ότι ενισχύονται οι διαφορές των μαθητών και η κυριαρχία των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων εξακολουθεί να διαιώνίζεται. Οι εξετάσεις με την παραδοσιακή μορφή που διατηρούν δεν διακρίνονται από την

αξιοπιστία και την εγκυρότητα και δεν είναι αντικειμενικές και ουδέτερες, όπως οφείλουν, παρότι η αντίθετη άποψη υποστηρίζεται από αρκετούς ανθρώπους. Η αξιολόγηση όπως ακόμη υφίσταται στις μέρες μας οδηγεί στον αποκλεισμό των αδύναμων εργατικά ή αγροτικά τάξεων και προωθεί και συντηρεί κυρίως τα παιδιά ορισμένων τάξεων (Κασσωτάκης, 1997).

1.6 Τα μέσα έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Ένα σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης είναι και τα μέσα αποτίμησης των αποτελεσμάτων της. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να επιδοθούν είτε με την ποσοτική είτε με την ποιοτική μέθοδο. Η ποσοτική εκφράζεται με την εφαρμογή της βαθμολόγησης του μαθητή ενώ η ποιοτική με την περιγραφική αξιολόγησή του. (Κωνσταντίνου, 2000).

Κατά την αξιολόγηση πραγματοποιείται μια εκτίμηση των αποδόσεων του μαθητή στις γνώσεις που αποκόμισε καθώς και στη συμπεριφορά του. Ο Μπουζάκης (1997) αναφέρει ότι όταν η εκτίμηση αυτή ακολουθεί μια αριθμητική κλίμακα τότε λαμβάνει το χαρακτήρα της ποσοτικής αξιολόγησης, της βαθμολόγησης, κατά την οποία αναφέρονται βασικές πληροφορίες και δεδομένα για την επίδοση και απόδοση του μαθητή.

Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματά της ποσοτικής αξιολόγησης είναι η αποτίμηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών καθώς επίσης και της ευφυΐας τους. Ακόμη γίνεται αναφορά στην δημιουργία κινήτρων μάθησης και στην ύπαρξή της ως μέσο μέτρησης της επίδοσης των μαθητών (Βελεγράκη, 2016). Επίσης, η βαθμολόγηση, εφόσον είναι συνυφασμένη και με τις εργασίες των μαθητών, αποτελεί και ένα είδος κινητοποίησης και ώθησης για αυτούς, ώστε να δείξουν παραπάνω ζήλο για την απόκτηση γνώσεων αλλά και να φέρουν εις πέρας τις ανατιθέμενες εργασίες τους (Βελεγράκη, 2016).

Ωστόσο πολλές αμφισβητήσεις προς το ποιόν της, έρχονται να επισκιάσουν τα οφέλη της, καθώς τα μειονεκτήματά της υπερτερούν σε αριθμό και αξία. Ο Δημητρόπουλος (2003) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στην περίπτωση της αξιολόγησης του μαθητή εκλείπουν τα κατάλληλα κριτήρια που θα προσδώσουν τις ακριβείς μετρήσεις. Η υποκειμενικότητα του αξιολογητή, η επίδραση της κοινωνικής κατάστασης στην συγκρότηση και διαμόρφωση της άποψής του καθώς και η

προσωπικότητα του μαθητή είναι κάποιοι βασικοί πυλώνες πάνω στους οποίους βρίσκουν έρεισμα οι αμφισβητήσεις αυτές. Τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της ποσοτικής αξιολόγησης αναφέρονται από τον Κωνσταντίνου (2006) και είναι τα ακόλουθα:

α) Δεν παρέχει αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα, στοιχεία που αποτελούν τα κύρια θεμέλια της διαδικασίας της αξιολόγησης.

β) Παραβλέπονται και δεν μετρούνται σημαντικά στοιχεία του μαθητή, όπως η προσωπικότητά του, οι δυνατότητες και οι δεξιότητές του, καθώς μετριέται μόνο η απόδοση και επίδοσή του σε γνωστικό περιεχόμενο.

γ) Επιφέρει άγχος και αρνητισμό προς το σχολείο, προκαλώντας αίσθημα αποθάρρυνσης και μείωσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Η χαμηλή βαθμολογία του μαθητή δημιουργεί συνθήκες ώστε να θεωρήσει τον εαυτό του ως αποτυχημένο.

δ) Ευδοκιμεί και ωριμάζει ο ανταγωνισμός και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δέχονται πλήγματα εφόσον εφαρμόζεται έλεγχος και εξουσία και δεν προάγεται η χαρά της μάθησης και της γνώσης.

ε) Αναπαράγεται η κοινωνική ανισότητα, καθώς οι μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα ευνοούνται. Τα ουδέτερα και μη κοινωνικά τοποθετημένα αξιολογικά μέσα αναπαράγουν αυτή την ανισότητα.

στ) Η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς δέχεται χτυπήματα καθώς επιφέρονται εντάσεις μεταξύ οικογένειας και διδασκόντων αλλά και μεταξύ μαθητών.

ζ) Οι μαθητές προσπαθούν και διαβάζουν έχοντας ως μοναδικό κριτήριο τη βαθμολόγηση και συνεπώς οι βαθμοί αποτελούν αυτοσκοπό. Επομένως χάνεται η πληροφοριακή της αξία.

Η περιγραφική αξιολόγηση ως ποιοτική μέθοδος, έχει βαθιές παιδαγωγικές ρίζες και στοχεύει στην εξάλειψη του φαινομένου του ανταγωνισμού των επιδόσεων και της βαθμοθηρίας μεταξύ των μαθητών, ακόμη και της αποστήθισης προσπαθώντας να προωθήσει τη συνεργασία και την ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από την εφαρμογή της αφενός ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει πληροφορίες για τη μάθηση των μαθητών και αφετέρου η ίδια αποτελεί ένα δείκτη που ελέγχει και εκφράζει την

ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας στην τάξη. Το συγκεκριμένο μέσο αποβλέπει στην ενασχόληση μαθητών και γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την περιγραφή και την καταγραφή της μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού και απομακρύνεται από την απλή ενημέρωση και ανακοίνωση των βαθμών και επιδόσεων τους (Χανιωτάκης, 1999).

Τα πλεονεκτήματα του ποιοτικού μέσου αξιολόγησης είναι πολλά και χρίζουν αναφοράς. Τα σημαντικότερα εκ των οποίων είναι τα κάτωθι (Κωνσταντίνου, 2000):

α) Αποβλέπει στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή στις διάφορες παιδαγωγικές διαδικασίες.

β) Οι επιδόσεις του μαθητή αναφέρονται με σαφήνεια, σχολαστικότητα και ολοκληρωμένα. Καθίστανται ευδιάκριτα και κατανοητά σε γονείς και μαθητές τα αδύναμα και δυνατά σημεία των μαθητευόμενων καθώς και η γενικότερη δραστηριοποίησή τους στο σχολείο.

γ) Εκλείπει ο στιγματισμός, σε περίπτωση κακής απόδοσης του μαθητή και η ωραιοποίηση σε περίπτωση υψηλών επιδόσεών του. Ακόμη, εντοπίζονται τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, τα talέντα του μαθητή καθώς και τα στοιχεία του απαιτούν ισχυροποίηση και ανάπτυξη.

δ) Εστιάζει στην προσωπική εξέλιξη του μαθητή, προσμετρώντας την ατομική προσπάθεια που επιδεικνύει, την πορεία του κατά της διαδικασία της μάθησης και τις δεξιότητές του που εντάσσονται στον ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό του τομέα και δεν αποβλέπει μόνο στην αξιολόγηση της κεκτημένης μάθησης.

ε) Αυξάνεται η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση του μαθητή καθώς ο ίδιος μπορεί να έχει μια γενικότερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα της πορείας και της παρουσίας του στην εκπαιδευτική κοινότητα.

στ) Ο διδάσκοντας μπορεί να εφαρμόσει τη μέθοδο της ανατροφοδότησης είτε για να αναπτύξει και να βελτιώσει τη διδασκαλία του είτε για να εντάξει νέες παιδαγωγικές μεθόδους.

ζ) Οι κοινωνικές συγκρίσεις και ανισότητες εκλείπουν, καθώς αποφεύγεται ο ανταγωνισμός και τη θέση του παίρνει η συνεργασία. Ο βαθμός και η αποστήθιση δεν

αποτελεί αυτοσκοπό του μαθητή, αλλά το κύριο ενδιαφέρον στρέφεται στις ικανότητες, δεξιότητες και αδυναμίες του.

Ωστόσο δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν και κάποια επιχειρήματα που αντιτίθενται μαζί της, τα οποία έγκεινται κατά κόρον στην ερμηνεία της, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά συμπεράσματα και λανθασμένες εντυπώσεις. Ακόμη, το γεγονός ότι είναι μια ιδιαίτερη και δύσκολη διαδικασία, καθιστά ως απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη συγκεκριμένων γνώσεων του εκπαιδευτικού, καθώς και χρόνου ενασχόλησης και δημιουργεί κίνδυνο είτε κακής είτε μηδαμινής εφαρμογής της από τον ίδιο. Επίσης, αξιοσημείωτα είναι τα προβλήματα που προκύπτουν από τους γονείς των μαθητών, εξαιτίας της αδυναμίας τους να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την περιγραφική αξιολόγηση, όπως εκφράζεται από τον εκπαιδευτικό. Τέλος, δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά στα μελανά σημεία της βαθμολόγησης που ενυπάρχουν και στην ποιοτική αξιολόγηση, κάποια εκ των οποίων είναι η υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού, που μπορεί να επηρεάσει την αξιολόγηση, ο χρόνος που απαιτείται για την διεκπεραίωσή της και η μεταβολή του διδάσκοντα σε κριτή – δικαστή με τα πορίσματά του (Κωνσταντίνου, 2000).

1.7 Η επανεξέταση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Τα τελευταία χρόνια έχει τεθεί επί τάπητος το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών:

- α) αν και κατά πόσο είναι σωστή η διαδικασία της αξιολόγησης
- β) αν και τι πρέπει να αλλάξει στην αξιολόγηση,
- γ) αν οι παραδοσιακές μορφές της διακρίνονται από σωστά και δομημένα για τις μέρες μας στοιχεία και
- δ) αν είναι αποδεκτές από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όπως τονίζει η Ρεκαλίδου (2011) ίσως ο σημαντικότερος λόγος που άνοιξε ο ασκός της επανεξέτασης της αξιολόγησης των μαθητών έγκειται στην καθοδική πορεία των επιπέδων μάθησης στο σχολείο, όχι μόνο στα χαμηλότερα επίπεδου εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και σε αυτά που χαρακτηρίζονται από επίπεδα υψηλού βεληνεκούς και στο γεγονός ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης ουσιαστικά δεν ενισχύουν και δεν προάγουν την μάθηση. Πολλές έρευνες έχουν

δείξει άλλωστε ότι η μαθησιακή ποιότητα καθώς και η διάθεση, η όρεξη και η στάση των μαθητών προς τη μάθηση δέχεται ποικίλες και αξιοσημείωτες επιρροές, σύμφωνα με τις μεθόδους και τις τεχνικές της αξιολόγησης που πραγματοποιούνται από τον διδάσκοντα στο σχολείο (Ρεκαλίδου, 2011).

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί μέσω των παραδοσιακών μορφών περιορίζονται στις αξιολογικές διαδικασίες που στοχεύουν στην σύγκριση των επιδόσεων, θεωρώντας ότι ο καλοπροαίρετος ανταγωνισμός θα δώσει κίνητρα και θα κινητοποιήσει τους μαθητές για καλύτερα αποτελέσματα και περισσότερη μάθηση. Ωστόσο αυτό δεν υφίσταται και δεν αποτελεί τεκμήριο κινήτρων για τους μαθητές, καθώς οι ίδιοι ενθαρρύνονται και δραστηριοποιούνται όταν συμμετέχουν περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης αλλά και της αξιολόγησής τους (Ρεκαλίδου, 2011).

Κλείνοντας, δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη πραγματοποιούνται συζητήσεις, έρευνες και μελέτες για την αξιολόγηση του μαθητή και πλέον έχει καταστεί ξεκάθαρο και ευρέως αποδεκτό ότι κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης οδηγούμαστε στην προώθηση και επικράτηση της ενιαίας μάθησης που δεν κάνει διακρίσεις και αφορά κυρίως τους πιο ‘‘αδύναμους μαθητές’’, φεύγοντας από την μέτρηση ή εκτίμηση της επίδοσης αυτών, όπως είθισται να ισχύει (Ρεκαλίδου, 2011).

Στις μέρες μας, μετά από τις αναθεωρημένες μελέτες περί σωστής ή λανθασμένης εφαρμογής της σχολικής αξιολόγησης, οι διδάσκοντες οφείλουν να διακρίνουν συλλογικά για τους μαθητευόμενους τους το επίπεδο μάθησης που κατέλαβαν, τι έμαθαν και τι δεν μπόρεσαν να μάθουν, τα δεδομένα εκείνα που στάθηκαν τροχοπέδη ή δεν επέτρεψαν το μαθητή να φτάσει προς την επιδιωκόμενη μάθηση και τέλος να μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που εφάρμοσαν. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι παροπλισμένος με τα κατάλληλα εφόδια και την δέουσα γνώση για να επιτελεί το ρόλο του με συνέπεια και ορθότητα και να προάγει συλλογικά τη μάθηση, η οποία δεν πρέπει να περιορίζεται στα βασικά δεδομένα, αλλά να προχωράει και λίγο παραπέρα. Ακόμη, αποτελεί πρόβλημα να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση των μαθητών του με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα (Ρεκαλίδου, 2011).

1.8 Τα στάδια της αξιολόγησης του μαθητή

Η διδασκαλία αποτελεί ένα καίριο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το οποίο καλείται να φέρει εις πέρας ο εκπαιδευτικός, επιτυγχάνοντας αποτελεσματικά την εφαρμογή του. Για τον λόγο αυτό οφείλει να την οργανώσει σωστά και να ακολουθήσει κάποια σαφή και δομημένα στάδια για την αξιολόγηση των μαθητών του. Η διαδικασία αυτή και τα συναφή στάδια της πρέπει να καθίστανται γνωστά στους μαθητές, ώστε οι ίδιοι να έχουν επίγνωση της κατάστασης, να έχουν ενεργή συμμετοχή και η αξιολόγηση να στεφθεί από επιτυχία από παιδαγωγικής φύσεως (Κωνσταντίνου, 2007).

Τα στάδια της μαθησιακής αξιολόγησης είναι τα ακόλουθα (Κωνσταντίνου 2000 και Κωνσταντίνου 2007):

1) Στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους γενικούς και ειδικούς στόχους της διδασκαλίας, δηλαδή σκιαγραφεί το δρόμο τον οποίο θέλει να ακολουθήσουν οι μαθητές του. Πάνω σε αυτούς τους στόχους θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση, γι' αυτό και πρέπει οι στόχοι να είναι ξεκάθαροι και κατανοητοί. Σε αντίθετη περίπτωση, κατά την οποία κάποιος στόχος είτε δεν πληροί σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια είτε δεν έχει προκαθοριστεί, δεν μπορεί να ενταχθεί στην διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή, διότι υπάρχει πιθανότητα να επηρεαστεί η γενικότερη διαδικασία της μαθησιακής αξιολόγησης.

2) Στο δεύτερο στάδιο επιλέγονται οι τεχνικές, δηλαδή τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν ώστε να πραγματοποιηθεί η συλλογή πληροφοριών, οι οποίες θα δείξουν αν οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι στέφθηκαν με επιτυχία ή όχι. Κάποια από αυτά τα εργαλεία είναι οι εξετάσεις προφορικού και γραπτού λόγου, ο φάκελος του μαθητή (portfolio), η ρουμπρίκα, οι ομαδικές ή ατομικές εργασίες και άλλες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει περισσότερες από μία τεχνικές ή συνδυασμό αυτών, αν θεωρήσει ότι είναι καθοριστικές, ώστε να ελέγξει τον βαθμό επίτευξης ή μη των προκαθορισμένων στόχων. Η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων κρίνεται απαραίτητη για την συγκέντρωση των πληροφοριών, οι οποίες με τη σειρά τους θα λειτουργήσουν ως αρωγοί στην σωστή αποτίμηση της αξιολόγησης.

3) Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε μια ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεχνικών που εφάρμοσε, ώστε να ελέγξει τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών πρακτικών και μαθησιακών (ατομικών και συλλογικών) στόχων των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο δύναται να ανακαλύψει τις αδυναμίες των μαθητών και τις αιτίες της αποτυχίας τους και μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να τις αντιμετωπίσει και να τις προσπεράσει ώστε να οδηγηθεί στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

4) Μετά το πέρας της συλλογής των πληροφοριών και της ανάλυσής τους, ακολουθεί η αξιολόγηση τους είτε με ποιοτικά είτε με ποσοτικά μέσα (περιγραφική αξιολόγηση, γραπτές ή προφορικές εξετάσεις και άλλα). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μεταφέρονται στους συμμετέχοντες την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και σε όσους σχετίζονται με αυτή (μαθητές, γονείς, διδάσκοντες), ώστε να διορθωθούν τα μελανά σημεία και οι αδυναμίες και να κινηθούν προς την επίτευξη των στόχων.

5) Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο, αποτελεί την ανατροφοδοτική διαδικασία. Αποτιμάται από τον διδάσκοντα η αξιολογική διαδικασία, ελέγχεται η επίτευξη ή όχι των προκαθορισμένων στόχων, επισημαίνονται τα “τρωτά” σημεία των μαθητών και πραγματοποιείται μια προσπάθεια να επιλυθούν οι αδυναμίες και οι ελλείψεις τους. Παίρνονται διορθωτικά μέτρα μέσα από την ανατροφοδότηση, για να επιτευχθεί ατομική βελτίωση του μαθητή, αλλά και βελτίωση της ίδιας της μάθησης. Αποτελεί επομένως ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας της αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βασικές κατηγοριοποιήσεις των μορφών αξιολόγησης

2.1 Συνεχής - Αποσπασματική ή Στιγμιαία

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1998, 2010) οι μορφές αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες με γνώμονα τη συχνότητα εφαρμογής τους, τη συνεχή και την αποσπασματική ή στιγμιαία.

Στην πρώτη εντάσσονται όλες εκείνες οι εξεταστικές δοκιμασίες τις οποίες εφαρμόζει ο αξιολογητής στους μαθητές του κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ανά τακτά χρονικά διαστήματα, εντός της διδακτικής ώρας του εκάστοτε μαθήματος και μόνο εντός της σχολικής μονάδας. Εδώ την απόλυτη ευθύνη για την πραγματοποίηση του φέρει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Η εφαρμογή της εν λόγω αξιολόγησης στοχεύει στην διεξοδική παρακολούθηση των επιδόσεων του αξιολογούμενου και στη δημιουργία μιας γενικότερης και αντικειμενικότερης άποψης του από τον αξιολογητή, στον εντοπισμό των δυνατοτήτων, αδυναμιών και δυσκολιών που τυχόν αντιμετωπίζει ο μαθητής, αποβλέποντας στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών καθώς και στην προσαρμογή του στον ρυθμό διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 1998).

Στην αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση εντάσσονται οι αξιολογήσεις που τελούνται αποσπασματικά, όπως οι προαγωγικές ή οι πανελλαδικές εξετάσεις, ή σε στιγμές που ορίζονται από συγκεκριμένους φορείς. Σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης, η εκτίμηση της επίδοσης των αξιολογούμενων πραγματοποιείται σε μία ή σε λίγες εξεταστικές δοκιμασίες υπό την επίβλεψη τόσο του ίδιου του διδάσκοντα όσο και από κάποιον άλλο. Ο στόχος εδώ είναι να ελεγχθεί τι αποκόμισε ο μαθητευόμενος σε μια ορισμένη χρονικά περίοδο ή η επιλογή των ικανότερων και αποδοτικότερων για τη συνέχιση σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει με τις πανελλαδικές εξετάσεις και την ένταξη των καλύτερων στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η στιγμιαία αξιολόγηση είναι συγκεκριμένη και σε αυτήν σημαντική θέση διαδραματίζει πολλές φορές η τύχη (Κασσωτάκης, 1998).

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι δεν θεωρείται καμία από τις δύο μεθόδους καλύτερη ή επικρατέστερη. Ένας συνδυασμός της στιγμιαίας με τη συνεχή θα ήταν σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο η αποτελεσματικότερη λύση, για να αποφευχθεί και ο παράγοντας τύχη, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει το τελικό αποτέλεσμα. Ωστόσο, στο

συνδυασμό αυτό, η συνεχής αξιολόγηση προϋποθέτει τακτικές αξιολογικές δοκιμασίες, οι οποίες αποτελούν υποκατηγορίες της τελικής αξιολόγησης, που χάνουν τον πληροφοριακό τους χαρακτήρα και έχουν αξία μόνο στην τελική βαθμολογία του μαθητή. Αυτή η αδυναμία μπορεί να εξαλειφτεί αν πραγματοποιηθεί συνδυασμός της συνεχής αξιολόγησης με τα αποτελέσματα της στιγμιαίας (τελικής) αξιολόγησης, ώστε να μην χάνεται ο πληροφοριακός χαρακτήρας αυτών των συχνών, ενδιάμεσων αξιολογήσεων (Κασσωτάκης, 2010).

2.2 Αρχική ή Διαγνωστική – Διαμορφωτική – Τελική ή Συνολική

Σε ένα περισσότερο συστηματικό επίπεδο υπάρχει η διάκριση των μορφών αξιολόγησης με γνώμονα τον σκοπό που αυτή επιτελεί, σε αρχική ή διαγνωστική, σε διαμορφωτική και σε τελική ή συνολική (Bloom, Hastings, Madaus, 1971).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), η πρώτη τελείται στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους ή σε μια συγκεκριμένη σχολική περίοδο, όπως στην αρχή μιας διδακτικής ενότητας και στοχεύει στον προσδιορισμό του γνωστικού και μαθησιακού επιπέδου των μαθητών, των ενδιαφερόντων τους, καθώς και τους προβληματισμούς τους, οι οποίοι ενδέχεται να εμποδίσουν στη μάθησή τους. Με αυτόν τον τρόπο προσαρμόζεται η διδασκαλία στις δυνατότητες και στο επίπεδο του κάθε μαθητή, παρέχοντας τη δυνατότητα αποφυγής χάσματος ανάμεσα στους διδασκόμενους. Ωστόσο, για να πραγματοποιηθεί αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτής της μορφής, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ο απώτερος σκοπός της είναι να μπορέσει ο διδάσκοντας να οδηγήσει τους μαθητές στην περάτωση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, για αυτό και κατέχει σπουδαία θέση στις σύγχρονες μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες επιδιώκουν να οδηγήσουν όλους τους μαθητές στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, πέρα από τις εκάστοτε πνευματικές ικανότητες των μαθητών. Αξίζει να προσθέσουμε ότι η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης χρίζεται ως απαραίτητη όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει υπό την επίβλεψη και διδασχία του μια καινούρια τάξη ή όταν ένας καινούριος μαθητής εντάσσεται σε μια τάξη (Αθανασίου, 2000).

Ακολούθως, η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιεί έναν έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου. Μέσα από αυτό τον έλεγχο γίνεται προσπάθεια να συλλεχθούν οι σημαντικές πληροφορίες και τα στοιχεία που είναι αναγκαία για να τροποποιηθεί το πρόγραμμα και οι μέθοδοι

διδασκαλίας, ώστε να οδηγηθούν στην κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου. Σκοπός της αποτελεί να προσδιορίσει πόσο επιτεύχθηκε ο διδακτικός στόχος από τον εκάστοτε μαθητή και όχι η σύγκριση και η αξιολόγηση των μαθητών μεταξύ τους με γνώμονα τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους. (Κωνσταντίνου, 2000). Ακόμη, ο Κασσωτάκης (1998) αναφέρει ότι στο ενδεχόμενο αποτυχίας πραγμάτωσης των καθορισμένων στόχων, το βάρος της ευθύνης επωμίζεται η οργάνωση και η διαδικασία της διδασκαλίας, στην οποία πρέπει να πραγματοποιηθεί βελτίωση στα σημεία όπου η αξιολόγηση έδειξε ότι είναι ανεπαρκής και όχι ο μαθητής.

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση, διαμορφώνεται ώστε να πραγματοποιηθεί αποτίμηση της συνολικής επίτευξης των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων, συγκριτικά με τον προκαθορισμένο στόχο που τέθηκε (Κωνσταντίνου, 2000). Οφείλουμε να συμπληρώσουμε ότι η τελική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί με το πέρας κάποιας ενότητας, μιας χρονικής περιόδου ή στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους από τον διδάσκοντα με τη χρήση των τεχνικών που ο ίδιος επιθυμεί, στοχεύοντας στην εκτίμηση της μάθησης του μαθητευόμενου. Επομένως, έχει ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα και δύναται να αποδώσει έναν τυπικό, αντιπροσωπευτικό βαθμό για το ποσοστό επιτυχίας ή αποτυχίας του μαθητή ως προς τους στόχους που ορίστηκαν και οδηγεί στον διαχωρισμό και στην βαθμολογική κατάταξη των μαθητών (Κασσωτάκης, 1998).

Πέραν της αρχικής, η οποία διακρίνεται κυρίως για τον διαγνωστικό της χαρακτήρα, οι υπόλοιπες μορφές αξιολόγησης οφείλουν κυρίως για διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς να είναι συνεχείς και διαρκείς ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να ελέγχει αν σε κάθε στάδιο μάθησης επιτεύχθηκαν οι στόχοι και αν δύναται να εφαρμόσει τις εκάστοτε πληροφορίες που αποκόμισε στους επόμενους σχεδιασμούς εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2000).

2.3 Τυπική – Άτυπη αξιολόγηση

Ο μαθητής κατά τη σχολική του καθημερινότητα και πραγματικότητα αξιολογείται συνεχώς τυπικά και άτυπα. Η διάκριση αυτή είναι γνωστή και ως επίσημη και ανεπίσημη. Σύμφωνα με την πρώτη, ο μαθητής αξιολογείται μέσα από τεστ, διαγωνίσματα, εξετάσεις προφορικές και γραπτές τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς καθώς και με άλλα μέσα. Η αξιολόγηση αυτή λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χώρο, τη σχολική αίθουσα, σε συγκεκριμένο χρόνο και μέσα σε

καθορισμένες συνθήκες, όχι όμως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στόχος αποτελεί να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός με τα ‘‘μέγιστα κατά το δοκούν’’ αντικειμενικά κριτήρια τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων που τέθηκαν (Ρεκαλίδου, 2011).

Με τον όρο άτυπη, εννοούμε την αξιολόγηση που δεν είναι προκαθορισμένη και προγραμματισμένη και συμβαίνει καθημερινά από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα εφαρμόσει για την αξιολόγηση και μπορεί να παρατηρεί και να ελέγχει τη στάση, τη συμπεριφορά, την ευκολία στην κατανόηση των συζητήσεων από τους μαθητές τους και άλλα. Είναι εξίσου σημαντική με την τυπική και συμβαίνει τακτικά, συμμετέχουν άμεσα ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής και ελέγχονται πέραν των μαθησιακών επιδόσεων και γνώσεων, στοιχεία όπως η συμμετοχικότητα, η πρωτοβουλία και άλλα στοιχεία και χαρακτηριστικά του μαθητή (Ρεκαλίδου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Οι τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999), μετά την επιλογή της γενικότερης μεθόδου αξιολόγησης, ο αξιολογητής πρέπει να αποφασίσει και ένα συγκεκριμένο τρόπο, με τον οποίο θα την εφαρμόσει. Αυτός ο τρόπος αποτελεί την λεγόμενη ‘‘τεχνική της αξιολόγησης’’. Ο όρος «τεχνικές» αναφέρεται στις «συγκεκριμένες στρατηγικές ή πρακτικές, ή, αλλιώς, στις εξειδικευμένες μεθόδους αξιολόγησης στην πράξη» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 216). Για να καταστεί ακόμη πιο σαφές, γίνεται λόγος για τα μέσα που χρησιμοποιούνται και για τον τρόπο επίτευξης εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων ή τη χρήση των μέσων με τα οποία συγκεντρώνουμε πληροφορίες για την μαθησιακή διαδικασία και τις επιδόσεις των μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Οι τεχνικές αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους αλλά και τη χρήση που επιτελούν, στις παραδοσιακές και στις εναλλακτικές (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Υπάρχουν πολλά θετικά και αρνητικά στοιχεία από την χρήση τους, τα οποία είναι άξια αναφοράς και θα αναλυθούν εκτενέστερα στην παρούσα εργασία. Ωστόσο, μπορούμε να δώσουμε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της καθεμίας.

Αρχικά, σε ότι αφορά τις παραδοσιακές ή τυπικές τεχνικές, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους εδώ και πολλές δεκαετίες και εξακολουθούν να αποτελούν τον κύριο τρόπο εξέτασης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, η απόδοση των επιδόσεων των αξιολογούμενων πραγματοποιείται με δείκτες ποσότητας, δηλαδή με τη βαθμολόγηση. Επίσης, γίνεται λόγος για ένα ιδιαίτερο πλεονέκτημα που αυτές φέρουν. Πιο συγκεκριμένα, μολονότι εστιάζουν κατ’ αποκλειστικότητα στις γνώσεις και στην αποστήθιση, κάτι το οποίο κατακρίνεται εν πολλοίς στις μέρες μας, λειτουργούν ευεργετικά στον μαθητή καθώς τον «σκληραγωγούν» για να αντιμετωπίσει την δύσκολη και δύσβατη είσοδό του στην κοινωνία, πραγματοποιούν ένα διαχωρισμό και μια επιλογή των καλύτερων και αποδοτικότερων μαθητών και κατ’ αυτό τον τρόπο προωθείται η κοινωνική πρόοδος και ανάπτυξη (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ακόμη, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κατά την παραδοσιακή αξιολόγηση ο μοναδικός αξιολογητής είναι ο ίδιος ο διδάσκοντας, ο οποίος προσπαθεί να

συγκεντρώσει πληροφορίες κάτω από συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες δεν συνδέονται με τα ενδιαφέροντα, τη συμπεριφορά και τις στρατηγικές μάθησης του μαθητή, δηλαδή δεν αξιολογούνται οι δεξιότητες, κυρίως οι επικοινωνιακές, καθώς επίσης και οι στρατηγικές του (Griva & Kofou, 2017).

Όσον αφορά τις εναλλακτικές τεχνικές, οι μελετητές της τονίζουν ότι δημιουργείται σύνδεση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στη μάθηση και ακολούθως πραγματοποιείται καταγραφή και παρατήρηση της γενικότερης προσπάθειας, παρουσίας και έκφρασης του μαθητή, έχουν δηλαδή μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Η εφαρμογή τους προάγει την ένταξη και συμμετοχή του μαθητή τόσο στη διδασκαλία όσο και στην αξιολόγησή του. Το γεγονός ότι είναι περισσότερο χρονοβόρες και πιο δύσκολες στην εφαρμογή τους, αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα που δρα εναντίον τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στις εναλλακτικές τεχνικές ο μαθητής έχει άμεση συμμετοχή στην αξιολόγηση, καθώς αποτελεί το μέσον με το οποίο συγχέεται η αξιολόγηση με τη μάθηση, ο ίδιος θεωρείται ως κριτικός αξιολογητής και η διαδικασία της αξιολόγησης λογίζεται ως διαδικασία μάθησης (Griva & Kofou, 2017). Ακόμη η αξιολόγηση πραγματοποιείται εντός της τάξης και ουσιαστικά ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός συναποφασίζουν για την αξιολόγηση. Οι πληροφορίες που συλλέγονται βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προχωρήσει σε μια αποτίμηση της προόδου και των ικανοτήτων του μαθητή στην εισροή, διαχείριση και χρησιμοποίηση των γνώσεων που λαμβάνει, ώστε να είναι σε θέση να φέρει εις πέρας δυσκολίες και προβλήματα που συμβαίνουν συνεχώς. Είναι φανερό ότι οι λειτουργίες και τα αποτελέσματα των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης λειτουργούν ανατροφοδοτικά και για τον μαθητή, ώστε να μπορεί να δει τα σημεία που πρέπει να διορθώσει αλλά και τα σημεία στα οποία έχει επιτύχει (Griva & Kofou, 2017).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), το βασικότερο εργαλείο των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης είναι οι ερωτήσεις. Με την χρήση τους δημιουργούνται και χρησιμοποιούνται τόσο οι γραπτές όσο και οι προφορικές εξετάσεις, καθώς και τα ερωτηματολόγια και τα τεστ.

Ωστόσο η ανεύρεση των κατάλληλων ερωτήσεων, δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία, αλλά είναι πολυσύνθετη και προϋποθέτει από τον διδάσκοντα - αξιολογητή να διακατέχεται από κατάλληλες γνώσεις, κατάρτιση και

ευρηματικότητα. Επίσης οι ερωτήσεις του πρέπει να απαντώνται μέσα από τη διδαχθείσα ύλη, να μπορεί ο ίδιος να διατυπώσει τους σκοπούς που θέτει με ευκρίνεια για να τους καθιστά κατανοητούς, αλλά και να είναι σε θέση να βρει και να ενσωματώσει τις κατάλληλες ερωτήσεις, που να ανταποκρίνονται στα παραπάνω. Ακόμη δεν πρέπει να παραληφθεί, ότι η γνώση τόσο του πνευματικού υποβάθρου των μαθητών όσο και της ψυχολογίας που εκείνοι φέρουν, η μεθοδολογία της αξιολόγησης και η διαχείριση του καλού λόγου, αποτελούν απαραίτητα στοιχεία που οφείλει να διαθέτει στη διδακτική του φαρέτρα ο αξιολογητής (Κασσωτάκης, 1998).

Κλείνοντας το ζήτημα των ερωτήσεων, ο Κωνσταντίνου (2000) παραθέτει τους ρόλους που επιτελούν οι ερωτήσεις του διδάσκοντα στους μαθητές. Συγκεκριμένα, προσπαθούν να καταστήσουν και να διατηρήσουν ένα ευνοϊκό παιδαγωγικό περιβάλλον εντός της μαθητικής τάξης, να βοηθήσουν τον μαθητή να μπορέσει να κατανοήσει τις διάφορες γνώσεις και να αποκτήσει όσες περισσότερες μπορεί, να συνεισφέρουν ώστε να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν οι πνευματικές, διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών και να πραγματοποιηθεί η αποτίμηση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που είναι καθορισμένοι εξ' αρχής, καθώς και των ατομικών και συλλογικών επιδόσεων των μαθητών.

3.1 Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Τα εργαλεία των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης είναι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) :

- α) η παρατήρηση
- β) οι γραπτές εξετάσεις
- γ) οι προφορικές εξετάσεις
- δ) τα τεστ
- ε) το ερωτηματολόγιο
- στ) η συνέντευξη

Εικόνα 1 Οι τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017)

Οι τεχνικές αξιολόγησης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τη χρήση τους διακρίνονται σε παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές:

<i>Παραδοσιακές</i>	<i>Εναλλακτικές- Αυθεντικές</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση • Γραπτές εξετάσεις • Προφορικές εξετάσεις • Τεστ • Ερωτηματολόγιο • Συνέντευξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή Ατομικό δελτίο μαθητή – Ρουμπρίκα (Rubric) • Φάκελος υλικού ή εργασιών – Πορτφόλιο (Portfolio) • Συστηματική παρατήρηση (ψυχομετρικά και κοινωνιομετρικά τεστ) • Αυτοαξιολόγηση • Ετεροαξιολόγηση • Συνθετικές δημιουργικές εργασίες – Πρότζεκτ (Project) • Παιδαγωγικό ημερολόγιο

Διάγραμμα 1: Μορφές τεχνικών αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 217)

Η παραδοσιακή διαδικασία αξιολόγησης διακατέχεται από τα εξής χαρακτηριστικά στοιχεία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017):

α) ο αξιολογητής χρησιμοποιεί ερωτήσεις ανάπτυξης θέματος, κάτι το οποίο αποτελεί το κυριότερο μέσο εξέτασης των επιδόσεων και αποδόσεων των μαθητών

β) χρησιμοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα μεμονωμένες γραπτές και προφορικές εξετάσεις

γ) το βάρος πέφτει στην αποστήθιση των τυποποιημένων και έτοιμων γνώσεων που προκύπτουν από τα σχολικά βιβλία αλλά και από τις καθημερινές παραδόσεις των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017)

Επομένως, οι ερωτήσεις ανάπτυξης, οι οποίες τοποθετούνται στις προφορικές και γραπτές εξετάσεις, οι εξετάσεις (προφορικές, γραπτές, τεστ) οι οποίες ελέγχουν ένα μέρος της διδαχθείσης ύλης και η αποστήθιση και αναπαραγωγή των γνώσεων που πηγάζουν από την καθημερινή διδασκαλία και τα σχολικά εγχειρίδια και ατομικές σημειώσεις, αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά της παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2004).

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την προσπάθεια επίτευξης διδακτικών και μαθησιακών στόχων, οι οποίοι διαφοροποιούνται από διδάσκοντα σε διδάσκοντα, με γνώμονα την προσωπική του αντίληψη, αλλά και η τμηματική και όχι πλήρης και ολοκληρωτική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, δημιουργούν προβλήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας στην εφαρμογή των παραδοσιακών τεχνικών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), το συγκεκριμένο σύστημα εμφανίζει πολλά προβλήματα και μειονεκτήματα, τα οποία επικρίνονται από πολλούς μελετητές, διότι απομονώνει και δεν βοηθάει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, αλλά τον ωθεί σε μια τυπική απομνημόνευση γνώσεων. Επομένως εστιάζει στο σύνολο των γνώσεων που αποστηθίζει και όχι στις εκάστοτε δεξιότητες και ικανότητές του. Ακόμη, σημαντική θεωρείται η απουσία εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας, αλλά και το αίσθημα ανταγωνισμού το οποίο καλλιεργείται μεταξύ των μαθητών για ανώτερους βαθμούς αλλά και για εισαγωγή στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Στον αντίποδα, υπάρχουν αυτοί οι οποίοι αντιπαραθέτουν τις απόψεις τους, λέγοντας ότι δεν δύναται να εκλείπει το υποκειμενικό στοιχείο από την διαδικασία της αξιολόγησης και ότι εξ' ολοκλήρου αντικειμενικότητα δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Ακόμη, συμπληρώνουν ότι και οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, εμπεριέχουν ανταγωνιστικά στοιχεία μεταξύ των μαθητών. Επίσης, ένα ακόμη όπλο υπεράσπισης που θέτουν είναι ότι οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης συνεχίζουν να εφαρμόζονται σε ουκ' ολίγα εκπαιδευτικά συστήματα (Δημητρόπουλος, 1999).

Ο Κασσωτάκης (1989), αναφέρει ότι οι υποστηρικτές της παραδοσιακής αξιολόγησης, προβάλλουν ένα ακόμη σημαντικό επιχείρημα που τίθεται υπέρ της. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι όποιες κακοτεχνίες και ατέλειες που αυτή ενδέχεται να παρουσιάζει, δεν αποτέλεσαν τροχοπέδη για την πρόοδο και ανάπτυξη της επιστήμης και του πολιτισμού. Άρα η αξία και η αποδοτικότητά της είναι εμφανής, καθώς οι καταλληλότεροι και αποδοτικότεροι προόδευσαν μέσα από αυτό το σύστημα και κατάφεραν να οδηγήσουν τον πολιτισμό και την επιστήμη σε ανώτερα και εξελιγμένα επίπεδα, που είναι οφθαλμοφανή, προσδίδοντας ακόμη μεγαλύτερη αξία στην ύπαρξη και εφαρμογή της.

3.1.1 Το ερωτηματολόγιο

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017) το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων, μέσω των οποίων ο αξιολογητής θα εξετάσει τους μαθητές του. Ωστόσο η δημιουργία του ερωτηματολογίου δεν είναι μια απλή διαδικασία αλλά απαιτεί πολλά περισσότερα, διότι το μέγεθος του ερωτηματολογίου καθώς επίσης η σύνταξη και άρθρωση των ερωτήσεων είναι υψίστης σημασίας.

Διακρίνονται δύο είδη ερωτήσεων στα ερωτηματολόγια, οι ανοιχτές ερωτήσεις ή ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ή μετακωδικοποιημένες και οι κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις κλειστού τύπου ή προδικωποιημένες (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Οι πρώτες παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα ελεύθερης προσωπικής έκφρασης, επίδειξης του λεξιλογικού τους υποβάθρου καθώς και απόδοσης απαντήσεων με τον τρόπο που οι ίδιοι επιλέγουν. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ελέγξουν το μέγεθος εμπέδωσης της διδαχθείσης ύλης. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί όλες οι ερωτήσεις να είναι σαφείς και κατανοητές από τους μαθητές, ώστε να αποφευχθούν περαιτέρω απορίες και ερωτήσεις των μαθητών, οι απαντήσεις στις οποίες ενδέχεται να αποδώσουν μέρος της απάντησης. Επομένως, οι ερωτήσεις απαιτούν ιδιαίτερη προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) .

Οι δεύτερες, παρέχουν αποκλειστικά την δυνατότητα επιλογής μίας εκ των πιθανών απαντήσεων. Στα θετικά τους εντάσσονται η εύκολη και γρήγορη επεξεργασία και ο έλεγχος των απαντήσεων, καθώς και η απουσία υποκειμενικής κρίσης του αξιολογητή. Στον αντίποδα, στα αρνητικά συγκαταλέγεται η αδυναμία ελέγχου σε μεγάλο βαθμό από τον διδάσκοντα, της κατάκτησης της ύλης και των γνώσεων του μαθητή. Οι κλειστές ερωτήσεις χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

α) Αυτές που ο ίδιος ο μαθητής καλείται να απαντήσει με συντομία είτε μονολεκτικά και της συμπλήρωσης κατά κόρον κάποιας ημιτελούς πρότασης.

β) Τις ερωτήσεις με προτεινόμενες απαντήσεις, που είναι πολλαπλής επιλογής είτε ιεράρχησης των απαντήσεων είτε διαζευκτικές ή σωστού λάθους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Δεν υπάρχει κάποια κατηγορία ερωτήσεων ή υποκατηγορία αυτών που να διακρίνεται μόνο από θετικά ή αρνητικά στοιχεία. Η επιλογή ενός συνδυασμού εξ' αυτών αποτελεί την καλύτερη μέθοδο, για να μπορέσει ο αξιολογητής να εξετάσει την εμπέδωση και κατάκτηση της διδαχθείσης ύλης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διατυπώσει κατανοητές ερωτήσεις, όχι εκτεταμένου μεγέθους, οι απαντήσεις των οποίων πρέπει να παρέχουν αίσθημα σιγουριάς στον μαθητή που γνωρίζει την ύλη και να εκλείπουν επιστημονικοί όροι και δεδομένα τα οποία μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε παγίδες και λανθασμένα αποτελέσματα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017).

3.1.2 Η παρατήρηση

Μία ακόμη τεχνική παραδοσιακής αξιολόγησης είναι η παρατήρηση, την οποία εφαρμόζει ο διδάσκοντας στην τάξη και η οποία έχει τη μορφή της απλής και όχι της συστηματικής εφαρμογής της, διότι η τελευταία απαιτεί περαιτέρω γνώσεις και εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 1989). Αποτελεί μια εμπειρική διαδικασία, που εφαρμόζεται εδώ και πολλές δεκαετίες και ελέγχονται οι προσπάθειες του μαθητή τόσο στο κομμάτι των γνώσεων όσο και της συμπεριφοράς του.

Η καθημερινή παρουσία του μαθητή στο σχολείο καθώς και η επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό, δίνει την ευκαιρία στον διδάσκοντα να ελέγχει και να παρατηρεί την επίδοση και απόδοση του μαθητή με έγκυρα στοιχεία. Ο ίδιος οφείλει να επιδειξεί προσοχή, αντικειμενικότητα και εξέχουσα ικανότητα στη συλλογή και απόδοση των στοιχείων και δεδομένων των μαθητών, ώστε να οδηγηθεί σε ασφαλή και έγκυρα αποτελέσματα. Ένα μειονέκτημα της είναι ότι στηρίζεται στην μεροληψία και ικανότητα του αξιολογητή να διακρίνει τις πραγματικές γνώσεις των μαθητών από τις μη αποκτηθείσες και παραπλανητικές αναμεταδιδόμενες (Δημητρόπουλος, 1989).

3.1.3 Οι γραπτές εξετάσεις

Ως γραπτή εξέταση ορίζεται ο γραπτός τρόπος ελέγχου της επίδοσης των μαθητών σε ένα μάθημα ή σε μια ενότητα ή σε μια εκτενέστερη μαθησιακή ύλη (Αθανασίου, Λ. 2003). Εδώ και αρκετές δεκαετίες οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν την πιο γνωστή μορφή εξετάσεων, η οποία διακρίνεται σε επίσημη και ανεπίσημη. Ως επίσημη καλείται η εξέταση, η οποία τελείται με το πέρας του τριμήνου, τετραμήνου ή στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Σε αυτές εντάσσονται και τα πρόχειρα διαγωνίσματα.

Ως ανεπίσημες, λογίζονται επίσης οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή αυτές που δίνονται για το σπίτι (Αθανασίου, 2003).

Ο Κωνσταντίνου (2000) αναφέρει κάποια στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τις παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις:

α) αρχικά, εξέχουσα θέση κατέχουν οι ερωτήσεις ανάπτυξης θέματος, οι οποίες παρατηρούνται ότι τις περισσότερες φορές αποτελούν το μοναδικό εργαλείο εξέτασης των επιδόσεων των μαθητών

β) ακόμη εφαρμόζεται αποστήθιση μεγάλου μέρους της μαθησιακής ύλης από τα σχολικά βιβλία και από την καθημερινή διδασκαλία του εκπαιδευτικού

γ) πραγματοποιείται σε τακτική βάση η χρήση μεμονωμένων γραπτών ή προφορικών εξετάσεων

Μέσω των γραπτών εξετάσεων οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δυνατότητα να ελέγχουν το ίδιο τους το έργο, να εντοπίζουν τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες των μαθητών στα διάφορα μαθήματα, να ενημερώνουν και να δίνουν κίνητρα και θάρρος στους μαθητές, ώστε αυτοί με τη σειρά τους να επιδιώκουν τη βελτίωση της επίδοσής τους και να αποκτούν αυτοπεποίθηση. Ακόμη μπορούν να παρέχουν ενημέρωση στις οικογένειες των μαθητών, στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας καθώς και σε κάθε ενδιαφερόμενη κατεύθυνση για την απόδοση, επίδοση και εξέλιξη των μαθητών αλλά και την απόδοση του ίδιου του διδακτικού έργου. Τέλος, μπορούν να εκλάβουν περισσότερο ορθές και ολοκληρωμένες αποφάσεις σε ότι αφορά τη διδασκαλία και τους μαθητές (Αθανασίου, 2000).

Κάποια σημαντικά πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν οι γραπτές εξετάσεις είναι τα κάτωθι (Αθανασίου, 2000):

α) μετριάζουν το άγχος, το οποίο είναι περισσότερο αισθητό στις προφορικές εξετάσεις

β) δίνεται η ευκαιρία για ηρεμία και αυτοσυγκέντρωση, εφόσον δεν επηρεάζονται οι μαθητές από τις γνώμες και αντιδράσεις των άλλων συμμαθητών τους

γ) υπάρχει καλύτερη οργάνωση των σκέψεων του αξιολογούμενου, κάτι που οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα

δ) εκλείπουν εξωτερικοί παράγοντες επιρροής όπως το φύλλο ή η εμφάνιση του αξιολογούμενου κ.α.

ε) μαθητές με προβλήματα προφορικής έκφρασης και επικοινωνίας μπορούν να αποδώσουν καλύτερα όταν εξετάζονται γραπτά από ότι προφορικά.

Στις γραπτές εξετάσεις, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν, να επεξεργαστούν και να αποδώσουν τις απαντήσεις τους με μεγαλύτερη ασφάλεια, σε αντίθεση με τις προφορικές. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της γραπτής εξέτασης όλοι οι μαθητές επιτηρούνται, ώστε να αποφευχθούν αντιγραφές ή συνεργασίες, επομένως υπάρχουν κοινές συνθήκες εξέτασης προς όλους τους μαθητές (Δημητρόπουλος, 1999).

Πολλοί μελετητές έχουν αναζητήσει και τεκμηριώσει αδυναμίες και σημαντικές επιπτώσεις που φέρουν οι γραπτές εξετάσεις τόσο στους μαθητές όσο και στις διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες. Ο Κωνσταντίνου (2000) παραθέτει τις πιο βασικές:

α) υστερούν οι μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα γραπτού λόγου

β) συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ανταγωνισμού μεταξύ των αξιολογούμενων

γ) οι εξετάσεις τόσο στο γυμνάσιο αλλά κυρίως στο λύκειο, με έμφαση τις πανελλαδικές εξετάσεις γίνονται αυτοσκοπός για τους μαθητές. Ακόμη παρατηρείται το φαινόμενο της επιλεκτικής μάθησης, αυτής δηλαδή που θα βρεθεί στο επίκεντρο των εξετάσεων.

δ) δεν προάγεται η κριτική ικανότητα και η ελεύθερη βούληση του μαθητή και ο τελευταίος αναλαμβάνει παθητικό ρόλο στη διδασκαλία της μάθησης

ε) η πίεση για υψηλές επιδόσεις προκαλεί συναισθήματα άγχους και φόβου

στ) υπάρχει αμφισβήτηση εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας, ιδιαίτερος όταν οι απαντήσεις βασίζονται στην προσωπική κρίση

ζ) ο μαθητής εξαπατάται μπροστά στο φάσμα της αποτυχίας

Αντίστοιχα, παρατηρούνται σημαντικά πλεονεκτήματα και στις γραπτές εξετάσεις στο σπίτι, δηλαδή στις ανατιθέμενες εργασίες. Πιο συγκεκριμένα (Δημητρόπουλος, 1999):

- α) υπάρχει άνεση χρόνου και χώρου για τη διεκπεραίωσή τους
- β) υπάρχει δυνατότητα επανελέγχου και αλλαγής απαντήσεων αρκετές φορές και επομένως πλήρης έλεγχος πριν την παράδοση της εργασίας
- γ) παρέχεται η δυνατότητα στο μαθητή να έρθει σε επαφή πολλές φορές με τις εργασίες και να εξοικειωθεί μαζί τους

Υπάρχουν όμως και ορισμένα μειονεκτήματα στις εργασίες αυτές (Δημητρόπουλος, 1999):

- α) δεν υπάρχει η επιλογή ερώτησης προς τον διδάσκοντα για πιθανές απορίες και διευκρινήσεις
- β) ελλοχεύει ο κίνδυνος της παρεμβατικότητας και της νόθευσης των απαντήσεων, διότι είναι πιθανό κάποιος άλλος άνθρωπος, συνήθως από το οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον πέραν του μαθητή, να παρέμβει για βοήθεια και το αποτέλεσμα που θα προκύψει να μην προέρχεται εξ' ολοκλήρου ή καθόλου από τον μαθητή. Επομένως δεν εξασφαλίζεται η γνησιότητα της εκτέλεσης της εργασίας κατ' αποκλειστικότητα από τον μαθητή (Δημητρόπουλος, 1999).

3.1.4 Οι προφορικές εξετάσεις

Με τον όρο προφορική εξέταση ορίζεται «η υποβολή στο μαθητή συγκεκριμένων ερωτήσεων ή την εντολή για αναπαραγωγή σε συνεχή λόγο μιας ποσότητας ύλης που διδάχθηκε στο σχολείο και μελετήθηκε στο σπίτι από συγκεκριμένο εγχειρίδιο» (Αθανασίου, 2000: 89-91).

Ακόμη προσδίδεται και ένας ευρύτερος ορισμός της ως «την κάθε προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ελέγξει προφορικά και να εκτιμήσει την επίδοση των μαθητών σε ένα μάθημα (κεφάλαιο, ενότητα και άλλα) σε ποικίλους τομείς: γνωστικό, συναισθηματικό, πρακτικό (Αθανασίου, 2000: 91).

Ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να εκτιμήσει μόνο την επίδοση του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα της ημέρας, αλλά επιδιώκει να λάβει υπόψη του και να

αξιολογήσει και τη συμμετοχή κάθε μαθητή στη διδασκαλία, την ανταπόκρισή του στις εντολές και τις εργασίες που του αναθέτει στο σπίτι και στο σχολείο, τη στάση του στο μάθημα, τις ικανότητες αλλά και τις πρακτικές δεξιότητες που έχει για τη λύση προβλημάτων κ.ο.κ.» (Αθανασίου, 2000).

Οι προφορικές εξετάσεις τελούνται με τη μορφή τυπικής ή επίσημης δοκιμασίας, οι οποίες αποκτούν μεγάλη βαρύτητα όταν εφαρμόζονται ως απολυτήριες ή πανελλαδικές ή τελικές εξετάσεις και με τη μορφή άτυπης ή ανεπίσημης, οι οποίες εκτελούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε με κάποια δραστηριότητα είτε με τον έλεγχο της γενικότερης παρουσίας και της συμμετοχής του μαθητή στο μάθημα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στην πρώτη κατηγορία ορίζουμε την προφορική αξιολόγηση, η οποία σχεδιάζεται και ετοιμάζεται πριν την εφαρμογή της αξιολόγησης του μαθητή και έχει τυπικό και επίσημο χαρακτήρα και ύφος. Ενδείκνυται να εφαρμοστεί στη θέση της γραπτής αξιολόγησης, πραγματοποιείται σε κλειστό χώρο (αίθουσα, εξεταστικό κέντρο κ.α.) και δύναται να εφαρμόζεται από έναν ή περισσότερους εξεταστές (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Συμπληρωματικά, οι αξιολογούμενοι μπορεί να είναι κομμάτι μιας μεγαλύτερης ομάδας ατόμων που πρόκειται να τεθούν υπό εξέταση ή ένα ακροατήριο που βρίσκεται σε αναμονή για την αξιολόγησή του (Δημητρόπουλος, 1999).

Η επίσημη προφορική εξέταση καταλαμβάνει τη θέση της γραπτής σε κάποιες περιπτώσεις, οι οποίες υποδεικνύονται από το διάταγμα της κυβέρνησης περί προφορικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 (Α'199) «η εξέταση των υποψηφίων με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και αυτών που πάσχουν από κάταγμα ή άλλη προσωπική βλάβη των άνω άκρων που καθιστά αδύνατη τη χρήση τους για γραφή στις πανελλαδικές εξετάσεις ΓΕΛ και ΕΠΑΛ για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω προφορικών εξετάσεων». Γενικότερα οι επίσημες προφορικές εξετάσεις αντικαθιστούν τις επίσημες γραπτές σε κάποιες συγκεκριμένες και ειδικές περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές δεν μπορούν να εξεταστούν γραπτά. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αξιολόγηση όλων των μαθητών, ακόμη και αυτών που δικαιολογημένα δεν θα μπορούσαν να συμμετέχουν στις γραπτές εξετάσεις.

Η δεύτερη κατηγορία, η άτυπη προφορική εξέταση, πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εντός της σχολικής αίθουσας και μπορεί να είναι:

α) σκόπιμη, η οποία αποσκοπεί στην αξιολόγηση των μαθητών με γνώμονα κάποια συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Ο αξιολογητής εδώ πραγματοποιεί κάποιες σκόπιμες κινήσεις, οι οποίες μπορεί να μην είναι γνωστές στους αξιολογούμενους και με τις οποίες θα προβεί στην εξέταση και βαθμολόγησή τους. Η εν λόγω διαδικασία λειτουργεί παρακινητικά προς τους μαθητές καθώς δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες της εξέτασης αλλά συμμετέχουν ενεργά σε αυτή. Ο εκπαιδευτικός όμως δεν πρέπει να προβεί σε αξιολόγηση μετά από μία μόνο προσπάθεια και αξιολογική κρίση, διότι δεν διαφαίνεται σωστά αν ο μαθητής διακατέχεται από τις απαραίτητες γνώσεις και γιατί η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό (Δημητρόπουλος, 1998).

β) σε εκείνη, που ενυπάρχει στην καθημερινή επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή και διαφαίνονται οι κατακτήσεις των μαθησιακών και γνωστικών περιεχομένων ή της συνεργασίας τους, τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Σε αυτήν, ο διδάσκοντας αποκτά μια γενικότερη και περισσότερο ολοκληρωμένη άποψη για την πρόοδο και επίδοση του μαθητή, παρατηρώντας και βοηθώντας την πρόοδο και μαθησιακή εξέλιξη του, ενώ και ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να ελέγχει την προσωπική του πρόοδο και αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1998).

Έχουν οριστεί κάποια κριτήρια, με βάση τα οποία πραγματοποιείται η παρατήρηση και η εξέταση του εκάστοτε μαθήματος σε προφορικό επίπεδο και γενικότερα του προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα τα κυριότερα κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή στον προφορικό τρόπο εξέτασης είναι τα εξής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017):

α) η ικανότητα του να μεταδίδει και να εκφράζει τις ιδέες, σκέψεις, απόψεις κ.α.

β) η ικανότητα σύνδεσης, κατανομής και ταξινόμησης των δεδομένων επάνω στο θέμα που καλείται να αναλύσει

γ) Η ικανότητα διατύπωσης και χρήσης του προφορικού λόγου

δ) η ικανότητα διαχωρισμού των σημαντικών και η αποφυγή των περιττών, ανούσιων και εκτός θέματος δεδομένων

ε) η ικανότητα να γίνεται αντιληπτός ως προς τις απαντήσεις που δίνει

στ) η ικανότητα της επικοινωνίας, δηλαδή η επίτευξη σωστής επαφής με τον συνομιλητή του

Διάφοροι μελετητές και υποστηρικτές των προφορικών εξετάσεων έχουν παραθέσει πολλά πλεονεκτήματα που αυτές φέρουν. Πιο συγκεκριμένα, μέσω αυτής ο μαθητής μαθαίνει να εξασκεί και να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα καθώς και την ικανότητα έκφρασης του λόγου του. Ακόμη, σε αντίθεση με την γραπτή εξέταση, αποφεύγονται τυχαίες ή και νοθευμένες απαντήσεις λόγω αντιγραφής (Αθανασίου, 2000).

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προχωράει σε ξεκάθαρες ερωτήσεις, στις οποίες μπορεί να παρέχει περαιτέρω εξηγήσεις και βοήθειες αν κάποια από αυτές δεν είναι απολύτως κατανοητή ή ακόμη και να την επαναδιατυπώσει αν χρειαστεί. Καθ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξετάσει με μεγαλύτερη ευκολία τις απαντήσεις του μαθητή και να προβεί στο πόρισμα αν ο αξιολογούμενος γνωρίζει την ερώτηση, αν έχει διαβάσει. Ακόμη, ο μαθητής μπορεί να συμπληρώσει την απάντησή του (Δημητρόπουλος, 1999).

Επιπροσθέτως, το γεγονός της ανατροφοδότησης επικαλείται ως ένα από τα κυριότερα πλεονεκτήματά της, διότι οι μαθητές ενημερώνονται αν έχουν απαντήσει σωστά ή λανθασμένα, αναπτύσσουν τις απόψεις τους με θάρρος και αυτοί που έχουν κάθε είδους θέματα με τον γραπτό λόγο δεν αδικούνται. Επίσης λειτουργεί ανατροφοδοτικά και για τον ίδιο τον διδάσκοντα καθώς ελέγχει το έργο του και μπορεί να διορθώνει τις κακοτεχνίες και τα σημεία που χρίζουν βελτίωση. Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο που συγκαταλέγεται στα θετικά είναι ότι ο αξιολογητής αποφεύγει την διόρθωση των γραπτών εξετάσεων (Δημητρόπουλος, 1999).

Ωστόσο οι προφορικές εξετάσεις εμφανίζουν και μια σειρά από πολλά μειονεκτήματα και αδύναμα σημεία. Ο Αθανασίου (2003) αναφέρει τα κυριότερα:

α) δημιουργούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στον αξιολογητή ο οποίος με τη σειρά του αντιμετωπίζει τον μαθητή είτε περισσότερο θετικά είτε αρνητικά, γεγονός

το οποίο συνεπάγεται και επιρροή στη βαθμολόγησή του. Κάποια παραδείγματα αποτελούν το φύλο του αξιολογούμενου, η προσωπικότητά του, οι συνήθειες του, η συμπεριφορά του, η στάση του στο μάθημα κ.α.

β) ο χρόνος επεξεργασίας της ερώτησης καθώς και της οργάνωσης της απαιτούμενης απάντησης είναι περιορισμένος συγκριτικά με την γραπτή εξέταση

γ) προκαλείται ένα αίσθημα άγχους των μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται αντιμέτωποι με τις ερωτήσεις πρόσωπο με πρόσωπο με τον διδάσκοντα. Σε αυτό συντελεί και το ύφος και η στάση του αξιολογητή, το οποίο μπορεί να επιφέρει περαιτέρω άγχος και αγωνία.

δ) δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε υψηλό επίπεδο στις προφορικές εξετάσεις, μαθητές χωρίς άνεση λόγου.

ε) εκτιμάται η αποστήθιση των μαθητών και η ικανότητά τους στην “κατά γράμμα” απόδοση γνώσεων που διάβασαν από τα σχολικά βιβλία και τις σημειώσεις των διδασκόντων

στ) τα κριτήρια αξιολόγησης των αξιολογητών δεν είναι γνωστά και πολλές φορές ούτε αντικειμενικά και επομένως μπορεί να δέχονται επιρροή από διάφορους παράγοντες

ζ) οι απαντήσεις των μαθητών δεν καταγράφονται και δεν αποθηκεύονται, επομένως δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η βαθμολόγησή τους

η) οι ερωτήσεις που υποβάλλονται είναι διαφορετικές από μαθητή σε μαθητή και συνεπώς οι αξιολογούμενοι δεν εξετάζονται με τα ίδια ακριβώς κριτήρια, όπως συμβαίνει με τις γραπτές εξετάσεις όπου τα θέματα είναι εξολοκλήρου κοινά. Συνεπώς δεν ελέγχεται με βεβαιότητα ούτε το μέγεθος της προσωπικής κατάκτησης της γνώσης του μαθητή στο μάθημα

ι) η βαθμολογία των μαθητών δεν αποδίδεται με εγκυρότητα και αξιοπιστία

3.1.5 Τα τεστ

Ο όρος τεστ είναι αγγλικός, σημαίνει “η ολιγόλεπτη εξέταση και δοκιμασία” και οι ρίζες του προέρχονται από την λατινική λέξη «testis» που σημαίνει μάρτυρας. Ο Βάμβουκας (1988: 282) αναφέρει ότι ως τεστ στον τομέα της ψυχολογίας και της

παιδαγωγικής ονομάζεται ο «επιδέξιος επιστημονικός τρόπος για την έρευνα ενός ή περισσότερων χαρακτηριστικών επίδοσης, τα οποία μπορούν να απομονωθούν με σκοπό μια κατά το δυνατό ποσοτική έκφραση του σχετικού βαθμού της ατομικής τους εκδήλωσης».

Τα τεστ αποτελούν την πιο απλή και εύκολη εφαρμογή για την αξιολόγηση του μαθητή και μπορούν να εφαρμόζονται τακτικά από τους διδάσκοντες, οι οποίοι είναι σε θέση να ελέγχουν σε συχνή βάση αν οι μαθητές είναι διαβασμένοι καθημερινά ή όχι. Αυτή η μορφή αξιολόγησης δεν περιορίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο αριθμό εξετάσεων. Μπορεί να εφαρμόζεται τακτικά, εστιάζοντας μόνο στο μάθημα που προηγήθηκε και να εκλείπει η οποιαδήποτε επανάληψή του διότι παίρνει τη μορφή του καθορισμένων διαγωνισμάτων. Για να θεωρηθεί κάποια διαδικασία αξιολόγησης ως σωστή πρέπει να διακατέχεται από τα στοιχεία της εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας. Εφόσον τα τεστ διακρίνονται σε σημαντικό βαθμό από τα παραπάνω λογίζονται ως κατάλληλα μέσα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Τα τεστ δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποτυπώσουν το βαθμό κατάκτησης του γνωστικού αντικείμενου και στους διδάσκοντες το εργαλείο ελέγχου της αποκτηθείσας από αυτούς γνώσης. Ακόμη λειτουργούν ανατροφοδοτικά στους μαθητές, διότι μπορούν να ελέγξουν τα αδύναμα σημεία, που καλούνται να διορθώσουν και τα σημεία στα οποία ανταποκρίνονται επιτυχώς. Στα τεστ εφαρμόζονται ερωτήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου, ώστε οι αξιολογητές να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματά τους για να οδηγηθούν σε αποφάσεις, οι οποίες θα βελτιώσουν τη διδασκαλία, να θέσουν καινούριους στόχους στους μαθητές και να συγκεντρώσουν πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν ένα πληρέστερο προφίλ για τις γνώσεις και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Υπάρχουν δύο κατηγορίες τεστ, τα σταθμισμένα και τα μη σταθμισμένα. Τα σταθμισμένα, δημιουργούνται από ομάδες επιστημόνων και ειδικών και η οριστική τους μορφή προκύπτει έπειτα από εφαρμογή σε μεγάλο αριθμό δοκιμών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο Δημητρόπουλος (1999) αναφέρει ότι τα σταθμισμένα τεστ οφείλουν να έχουν τα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας, υπό την έννοια ότι θεωρείται ως η ικανότητα να ελέγχει και να αξιολογεί με ορθότητα αυτό για το οποίο έχει δημιουργηθεί να ελέγξει

και να αξιολογήσει. Η αντικειμενικότητα, όταν οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με τον ίδιο τρόπο από περισσότερους από έναν αξιολογητή ή αν ο ίδιος ο αξιολογητής την εξετάσει ξανά και οδηγηθεί στα ίδια αποτελέσματα με την πρώτη αξιολόγηση. Αυτό φυσικά προϋποθέτει η ερώτηση να έχει δημιουργηθεί κατ' αυτό τον τρόπο, ώστε η απάντησή της να είναι μία και μοναδική. Η αξιοπιστία, που δείχνει το μέγεθος της σιγουριάς που υπάρχει για κάποιο αξιολογικό μέσο και για τα αποτελέσματα της διαδικασίας της εξέτασης. Οι Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (2008) αναφέρουν ότι στα σταθμισμένα τεστ, ο σκοπός, η βαθμολόγηση και η εφαρμογή τους αποτελούν προκαθορισμένα στοιχεία. Τέλος ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό στοιχείο αποτελεί η αντιπροσωπευτικότητα. Ένα τεστ θεωρείται ως ικανοποιητικό όταν εξετάζει ένα σημαντικό (αντιπροσωπευτικό) μέρος της ύλης (Δημητρόπουλος, 1999).

Τα μη σταθμισμένα τεστ ή αστάθμιστα ή αλλιώς τεστ του δασκάλου, δημιουργούνται από τον ίδιο τον διδάσκοντα του τμήματος συνήθως λίγο πριν την εφαρμογή τους και αφορούν το ίδιο το τμήμα, μία συγκεκριμένη χρονικά στιγμή. Διακρίνονται όπως και τα σταθμισμένα από εγκυρότητα, αντικειμενικότητα αξιοπιστία αλλά σε σαφώς μικρότερο μέγεθος. Η χρήση τους αποσκοπεί στον έλεγχο της επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων των μαθητών του τμήματος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Οι ερωτήσεις, από τις οποίες αποτελείται ένα τεστ ορίζονται από τους σκοπούς που επιτελούν, τις ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες του δημιουργού του τεστ, το αντικείμενο της αξιολόγησης και τις ιδιαιτερότητες των αξιολογούμενων. Οι τύποι των ερωτήσεων είναι πολλαπλής επιλογής ή ορθής ή λανθασμένης απάντησης, διάταξης ή ιεράρχησης, σωστού λάθους ή διαζευκτικής απάντησης, συμπλήρωσης κενών ή σύντομης απάντησης και αντιστοίχισης ή συσχέτισης ή σύζευξης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Αναφέρθηκαν παραπάνω τα χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματα που φέρουν τα τεστ. Ωστόσο οφείλουν να αναφερθούν και κάποια τρωτά σημεία τους. Ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματά τους, αν όχι το πιο βασικό, είναι ο παράγοντας «τύχη», κατά τον οποίο δεν διαφαίνονται τα στοιχεία της πραγματικής κατάκτησης της γνώσης. Ακόμη, ο αξιολογητής δεν μπορεί να διακρίνει και να εκτιμήσει με ακρίβεια την απόδοση και επίδοση των αξιολογούμενων με γνώμονα τον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο. Τέλος, οι απαντήσεις στα τεστ δεν ευνοούν την

ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του γλωσσικού κώδικα των μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Κλείνοντας θα λέγαμε ότι σε γενικές γραμμές, η χρήση των τεστ, όταν αυτά δημιουργούνται με σωστά κριτήρια και ερμηνεύονται τα αποτελέσματά τους με προσοχή και σύνεση, αποτελούν ένα αξιολογικό μέσο αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών.

3.1.6 Η Συνέντευξη

Συνέντευξη ονομάζεται «η συζήτηση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων με στόχο την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων, εξεταστή, ερωτώμενου και πλαισίου επικοινωνίας». Στόχος της αποτελεί ο εντοπισμός των κινήτρων, συναισθημάτων, στάσεων και εμπειριών, τα οποία δεν μπορεί να τα προσδώσουν οι υπόλοιπες τεχνικές (Mishler, 1996: 65-87).

Αποτελεί μια προφορική μέθοδο συλλογής στοιχείων και πληροφοριών, μέσα από την αξιοποίηση ερωτήσεων, που είναι είτε ανοιχτού είτε κλειστού τύπου. Μέσα από την εφαρμογή της συνέντευξης ο διδάσκοντας μπορεί να καταλάβει το μέγεθος της απόκτησης των γνώσεων από τους μαθητές, τα ενδιαφέροντά τους, τις δεξιότητες και ικανότητές τους αλλά και τις σκέψεις τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Η συνέντευξη χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες:

α) στη δομημένη ή τυποποιημένη, στην οποία εντάσσονται κοινές ερωτήσεις προς όλους τους δέκτες, οι οποίες διατυπώνονται με την ίδια σειρά

β) στην ημιδομημένη, που απαρτίζεται από ερωτήματα κλειστού τύπου, τα οποία έχουν καθοριστεί από πριν αλλά και ερωτήματα ανοιχτού τύπου για την αντίληψη, κατανόηση και ερμηνεία των απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου

γ) η ελεύθερη συνέντευξη, κατά την οποία υπάρχουν προκαθορισμένα θέματα, αλλά δεν ακολουθούν την ίδια σειρά όπως συμβαίνει στη δομημένη. Εδώ ο αξιολογητής καλείται να ελέγξει τον τρόπο διεκπεραίωσης και πορείας των σκέψεων και κρίσεων του αξιολογούμενου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2016).

3.2. Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Ως εναλλακτική, καλείται ένα είδος διαγνωστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης, που πραγματοποιείται σε συχνή βάση και με ποικίλες μορφές σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη χρήση της οποίας ο διδάσκοντας συγκεντρώνει πληροφορίες και ελέγχει τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του μαθητή και παρέχει ανατροφοδότηση προς αυτόν (Council of Europe).

Η κριτική και η πίεση που ασκείται τις τελευταίες δεκαετίες προς τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, τον τρόπο διεξαγωγής και τα αποτελέσματα που αυτές φέρουν στους μαθητές, οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας καινοτόμων, εξελισσόμενων και περισσότερο αποδοτικών τεχνικών, τις αποκαλούμενες ως «εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης». Η Ρεκαλίδου (2011) αναφέρει ότι η εξέλιξη της κοινωνίας, τεχνολογίας, επιστήμης και παιδαγωγικής βρίσκεται σε ρήξη και αναντιστοιχία με τις παραδοσιακές τεχνικές. Εφόσον αλλάζουν τα παραπάνω οφείλει να αλλάζει και ο τρόπος μετάδοσης γνώσεων καθώς και η αξιολόγησή τους.

Στις μέρες μας ανά τον κόσμο πολλά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ενσωματώσει τις εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης σε μια προσπάθεια να ξεφύγουν από την καθιερωμένη αναπαραγωγή και αποστήθιση γνώσεων και να οδηγηθούν σε μια περισσότερο εξελιγμένη και ουσιαστική μάθηση. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές, στις οποίες ο μαθητής απλά αξιολογείται και δεν μπορεί να παρέμβει σε πολλά ζητήματα γνώσης και μάθησης, παρά μόνο ότι του προτάσσει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός, στις εναλλακτικές τεχνικές, ο μαθητής είναι σε θέση να θέτει τους στόχους του, να αντιλαμβάνεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί κομμάτι της μάθησης, με την οποία συνδέεται με άρρηκτους δεσμούς και να μπορεί να βλέπει τις δυνατότητες του. Η αξιολόγησή του πραγματοποιείται με γνώμονα τις πράξεις του και η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης βρίσκεται σε περίοπτη θέση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Οι συγκεκριμένες τεχνικές αποκαλούνται τόσο ως αυθεντικές όσο και ως άμεσες και το ενδιαφέρον εστιάζεται στην προσωπική πρόοδο και εξέλιξη του μαθητή. Ως αυθεντική αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία «εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή σε θέματα γνωστικών και νοητικών καθημερινών δράσεων» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 249).

Οι Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, (2008) προβαίνουν σε μια σαφή και δομημένη τοποθέτηση για τη διαδικασία της αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία αυτή οφείλει να:

- α) βλέπει τους μαθητές ως ολότητες
- β) να σέβεται και να μην διακρίνει τους μαθητές ανάλογα με τα ατομικά και γνωστικά τους χαρακτηριστικά
- γ) η πρακτική εφαρμογή της να προέρχεται από καθημερινές δραστηριότητες

Τα κυριότερα εργαλεία των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης είναι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) :

- α) η αυτοαξιολόγηση
- β) η ετεροαξιολόγηση
- γ) οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή ατομικό δελτίο μαθητή – Ρουμπρίκα
- δ) ο φάκελος υλικού ή εργασιών – portfolio
- ε) η συστηματική παρατήρηση
- στ) οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες – project
- ζ) το παιδαγωγικό ημερολόγιο

Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης παρουσιάζουν μια σειρά από πλεονεκτήματα τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τους πρώτους, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της αξιολόγησης και υψίστης σημασίας αποτελεί το κομμάτι της ανατροφοδότησης, διότι ο μαθητής μπορεί να ελέγξει τα σημεία που είναι καλός αλλά και τα σημεία που υστερεί, για να τα διορθώσει. Ακόμη, το στοιχείο της ομαδικότητας είναι έντονο, καθώς καλούνται να δημιουργήσουν ομάδες για την επίλυση δραστηριοτήτων και εργασιών. Σε αυτό το σημείο παρατηρείται και το πλεονέκτημα της παρατηρητικότητας του μαθητή, του τρόπου διεκπεραίωσης προβλημάτων των άλλων μελών της ομάδας. Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στην ανάπτυξη της κριτικής

σκέψης και των μεταγνωστικών στρατηγικών, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής τους (Griva & Kofou, 2017).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, εμφανίζεται πάλι το ανατροφοδοτικό στοιχείο, διότι ο διδάσκοντας μπορεί να ελέγξει τη διαδικασία της μάθησης, να προβεί σε διορθώσεις και βελτιώσεις, καθώς και να εκτιμήσει την πρόοδο των μαθητών μέσω της χρήσης εργασιών. Επίσης αξιολογούνται και οι γλωσσικές συμπεριφορές του μαθητή, ο διδάσκοντας παρατηρεί και σκιαγραφεί το προφίλ του και ελέγχει το βαθμό και το μέγεθος κατάκτησης των καθορισμένων στόχων. Ο ίδιος θεωρείται μέντορας, ο οποίος θα οδηγήσει τους μαθητές του στη χαρά της γνώσης και της μάθησης και θα τους βοηθήσει να χαράξουν τη δική τους πορεία (Griva & Kofou, 2017).

Ωστόσο δεν εκλείπουν και κάποια μειονεκτήματα, με κυριότερο τον σημαντικό χρόνο που αυτές απαιτούν για την εφαρμογή τους, διότι ο διδάσκοντας οφείλει να αφιερώσει αρκετό χρόνο τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και πέρα από αυτή, για να μπορέσει να αναλύσει τα δεδομένα και τα στοιχεία που συνεχώς συλλέγει, ώστε να επανέλθει ανατροφοδοτικά και να βοηθήσει το μαθητή. Ακόμη, πολλοί μελετητές, εστιάζουν στο γεγονός ότι εφόσον αποτιμάται η ποιότητα και ο τρόπος που ακολουθεί στις απαντήσεις του ο μαθητής και δεν υπάρχει βαθμολόγηση, δεν δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα να αποδώσει τις κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με την απόδοση και επίδοση του μαθητή τόσο στον ίδιο όσο και στην οικογένειά του (Griva & Kofou, 2017).

Τέλος το στοιχείο της αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας, δεν είναι δεδομένο στις εναλλακτικές τεχνικές, κάτι το οποίο προκαλεί μια μορφή αμφισβήτησης προς αυτές. Επομένως, αποτελεί επακόλουθο να γίνουν ξεκάθαρα και σαφή τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, για να καθιστούν τα εργαλεία των εναλλακτικών τεχνικών περισσότερο αξιόπιστα και έγκυρα, ως προς τα πορίσματα που δίνουν (Griva & Kofou, 2017).

3.2.1 Η αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής ελέγχει τη δική του προσπάθεια, το δικό του έργο. Ακόμη μπορεί να πάρει ευρύτερες διαστάσεις κατά τις οποίες μια ομάδα ή μια τάξη αυτοαξιολογείται. Το εργαλείο αυτό μπορεί να

χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικός τρόπος αξιολόγησης και έχει χαρακτήρα μαθητοκεντρικό, εφόσον ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο και είναι αυτός που αξιολογεί. Εφαρμόζεται στις μέρες μας και τα αποτελέσματα είναι θετικά, καθώς κάθε αξιολογική πράξη του μαθητή συνδυάζεται με την αντίστοιχη τεκμηρίωσή της (Κασσωτάκης, 1998).

Στα παραπάνω, αξίζει να προσθέσουμε την συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη δημιουργία και ανάπτυξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος του μαθητή, ο οποίος μπορεί να εξελιχθεί σε αυτόνομο ερευνητή της μάθησης. Σε αυτό οφείλει να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός αναθέτοντας στον μαθητή διάφορες δραστηριότητες, από τη συμμετοχή των οποίων θα αποκτήσει την αρμόζουσα εμπειρία (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Κάποια από τα θετικά της στοιχεία είναι ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, ο οποίος αποκτά ωριμότητα στη γνώση αλλά και στην κοινωνική του ζωή, αποκτάει καλύτερη προσέγγιση και αντιμετώπιση των προβλημάτων και θεμάτων και μειώνεται το αίσθημα του φόβου του, το οποίο πηγάζει από την ανάγκη για υψηλές αποδόσεις (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στα αδύναμα της στοιχεία συγκαταλέγονται η ασαφής αυτοαντίληψη που αποκτούν οι μαθητές για τον εαυτό τους, η οποία μπορεί ωστόσο να αλλάξει προς το καλύτερο μέσα από την εξάσκηση τους. Επίσης πρέπει να προστεθεί και η συνήθειά τους να αλλάζουν τα πραγματικά δεδομένα ή να τα παρουσιάζουν περισσότερο ωραιοποιημένα από ότι είναι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

3.2.2 Η ετεροαξιολόγηση

Η ετεροαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας μαθητής αξιολογεί κάποιον άλλο, ελέγχει τα λάθη και προτείνει διορθώσεις και βελτιώσεις. Παρατηρείται ότι ο μαθητής μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να γίνει είτε αξιολογητής είτε αξιολογούμενος, με την προϋπόθεση, κάθε του αξιολόγηση να συνοδεύεται από την απαραίτητη τεκμηρίωση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η ετεροαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει μεταγνωστικό εργαλείο και οι μαθητές να επωφεληθούν από την αλληλοαξιολόγησή τους και να αποκομίσουν πολλά εφόδια

από την αξιολόγηση των εργασιών των συμμαθητών τους. Γίνονται οι ίδιοι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο, ωστόσο οι κρίσεις τους μπορούν να επηρεάζονται από τα φιλικά ή εχθρικά συναισθήματα που έχουν για κάποιους συμμαθητές τους. Πάντως σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει κατευθύνσεις και βοήθειες, ώστε η διαδικασία να λειτουργήσει ευεργετικά προς όλους τους μαθητές. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

3.2.3 Η συστηματική παρατήρηση

Ως συστηματική παρατήρηση ορίζεται μια δυναμική ποιοτική μέθοδος που αξιοποιείται προκειμένου να καταγραφούν από τον παρατηρητή φαινόμενα και καταστάσεις, όπως αυτά λαμβάνουν χώρα. Οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα οι ερευνητές την εφαρμόζουν για να κατανοήσουν τα γεγονότα όπως αυτά διαδραματίζονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε στη συνέχεια μέσα από μια αναλυτική διαδικασία να αναδειχθούν τα νοήματα των πράξεων των υποκειμένων και των σύνθετων αλληλεπιδράσεων (Bernard, 2006).

Η συστηματική παρατήρηση παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συγκεντρώνει στοιχεία για την πρόοδο και εξέλιξη του μαθητή. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι η απλή παρατήρηση μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα και αποφάσεις. Για αυτό αποτελεί ορθότερο μέσο η εφαρμογή της συστηματικής παρατήρησης που δίνει περισσότερες αξιόπιστες πληροφορίες για τον μαθητή. Το εργαλείο αυτό θεωρείται ως μια από τις σημαντικότερες ικανότητες και δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός και να εντάξει στην εκπαιδευτική του καθημερινότητα. Παράλληλα με την παρατήρηση, αξιοσημείωτη και αμφίδρομη σχέση, έχει και η καταγραφή των παρατηρήσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρατηρήσει το μαθητή συστηματικά και να καταγράψει τις ιδέες, τις σκέψεις και τις πράξεις του, όχι παράλληλα αλλά πέρα από την περιγραφή των γεγονότων. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη αντικειμενικότητα της τεχνικής αυτής (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση, ο παρατηρητής θα είναι σε θέση να ελέγξει τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές αλλά και το τι έχουν μάθει. Ωστόσο ο διδάσκοντας οφείλει να καταγράφει αυτά που πραγματικά παρατηρεί και να μην επηρεάζεται από στερεότυπα και προκαταλήψεις, που πιθανόν να έχει. Πρέπει

δηλαδή να αντιμετωπίζει αμερόληπτα τον μαθητή για να θεωρείται αποτελεσματικός (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Για την ορθή εφαρμογή του εργαλείου αυτού απαιτείται να πραγματοποιηθούν κάποια στάδια. Αρχικά πρέπει να οριστεί ποιος είναι το αντικείμενο της παρατήρησης και που αποσκοπεί η παρατήρηση. Επίσης πρέπει να έχει προηγηθεί κάποιο πλάνο στο οποίο θα βρει πρόσφορο έδαφος η εφαρμογή της. Τέλος, τα αποτελέσματά της αναλύονται και προκύπτουν πορίσματα, μόνο όταν οι συνθήκες το απαιτούν και το ευνοούν (Δημητρόπουλος, 1998).

Το συγκεκριμένο εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης του μαθητή παρουσιάζει κάποια θετικά στοιχεία. Τα πιο σημαντικά είναι τα εξής (Δημητρόπουλος, 1998) :

- Συγκεντρώνει πολλές πιθανότητες να στεφθεί με επιτυχία, όταν πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό και έχει συνεχή ροή.
- Είναι εφικτή η πραγματοποίηση των επιδιώξεων που έχουν άμεση συσχέτιση με τη μάθηση και την συνακόλουθη γνώση του μαθητή.
- Όλη η συμπεριφορά του μαθητή διαφαίνεται με ξεκάθαρα, φυσικά και αυθόρμητα στοιχεία όταν πραγματοποιείται σωστά η παρατήρηση.
- Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση, εφαρμόζεται μια αντίστοιχη συστηματική εκτίμηση των πράξεων των μαθητών. Οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι υψηλότερου επιπέδου και συνεπώς η εκτίμηση και η αξιολόγησή τους είναι πιο έγκυρη και αξιόπιστη.

Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραλείψουμε και τα κακώς κείμενα που αυτή εμφανίζει (Δημητρόπουλος, 1998):

- Είναι μια χρονοβόρα διαδικασία
- Απαιτεί εξειδίκευση και εκπαίδευση
- Δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρατήρηση σε όλα τα κομμάτια της συμπεριφοράς του μαθητή
- Δεν δύναται να απουσιάζει το υποκειμενικό στοιχείο στην αξιολόγηση

3.2.4 Φάκελος Επίδοσης Μαθητή (Φ.Ε.Μ.) – portfolio

Ο φάκελος επίδοσης μαθητή (portfolio) αποτελεί ίσως το πιο διαδεδομένο εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης στις μέρες μας. Ο όρος portfolio εμφανίζεται

στην ελληνική βιβλιογραφία ως φάκελος υλικού ή φάκελος εργασιών μαθητή και πρόκειται για ένα φάκελο που περιέχει διάφορα περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την πρόοδο και εξέλιξη του μαθητή (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, προερχόμενοι από τη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο θα παραθέσουμε τον αντίστοιχο που διαμόρφωσαν οι Κουλουμπάριτση & Ματσαγγούρας (2004), σύμφωνα με τον οποίο ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και αποσκοπούν σε ένα συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε κάποια γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Αναλύοντας τον όρο παρατηρούμε ότι γίνεται αντιληπτό, πως το βάρος πέφτει στα έργα που παρήγαγε ο μαθητής και έφερε εις πέρας, τα οποία ενυπάρχουν εντός του portfolio.

Μια ακόμη ιδιαίτερη προσέγγιση προέρχεται από τον Κασσωτάκη (2010), κατά την οποία η αξιολόγηση των μαθητών βάσει φακέλου εντάσσεται στις νεότερες ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης και παρέχει τη δυνατότητα σφαιρικής αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, ορισμένες από τις οποίες δεν μπορούν να αξιολογηθούν από το παραδοσιακό σύστημα.

Ανά τακτά χρονικά διαστήματα ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συζητούν για το portfolio και προχωρούν σε από κοινού αξιολόγηση, στηριζόμενοι στα έργα και την πρόοδο του μαθητή. Το portfolio δεν αποτελεί μια αρχειοθέτηση ενδεικτικού χαρακτήρα, αλλά ο διδάσκοντας και ο μαθητής ελέγχουν μαζί το περιεχόμενου του και το μέγεθος κατά το οποίο ο φάκελος καλύπτει τους ανατιθέμενους στόχους.

Ο στόχος του Φ.Ε.Μ. είναι να δείξει την πορεία που ακολούθησε ο μαθητής, τον προγραμματισμό, την σκέψη, την αυτοκριτική του, καθώς και την ενασχόλησή του με τα διδακτικά εργαλεία και τη συνεργασία του με τους συμμαθητές και διδάσκοντές του. Ο γενικός σκοπός του είναι η βελτίωση και η πρόοδος του μαθητή (Κουλουμπάριτση & Ματσαγγούρας, 2004)

Οι στόχοι του διδάσκοντα μέσα από τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου είναι να καταφέρει να εκφράσει και να καταγράψει την αυτοκριτική του αναφορικά με τη

διδασκαλία και τους τρόπους εφαρμογής της, την επίτευξη επικοινωνίας και συζήτησης με το μαθητή σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας, την ικανότητα αναστοχασμού του, την πορεία με την οποία εξελίσσεται το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικό – μαθητή – γονείς (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Το portfolio διακρίνεται σε επιμέρους είδη ανάλογα με το περιεχόμενο ή το σκοπό που επιτελεί :

1) Το portfolio κατοχύρωσης - τεκμηρίωσης, το οποίο αποκαλείται και ως portfolio εργασίας. Σε αυτό ενυπάρχει η συλλογή από τις εργασίες του μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους και παρουσιάζει την βελτίωση και πρόοδό του. Το γεγονός όμως ότι συγκεντρώνει πολλά στοιχεία, τον καθιστά δύσκολο στη χρήση και εφαρμογή του.

2) Το portfolio αξιολόγησης - ανοιχτής μορφής, που παρέχει οξυδερκή άποψη για το επίπεδο επίδοσης του μαθητή και χρησιμοποιείται μόνο για την αξιολόγησή του. Στο φάκελο αυτό οι μαθητές μπορούν να εντάξουν οτιδήποτε θεωρούν ότι αποτελεί στοιχείο για την κατάκτηση μιας σειράς στόχων. Όλα τα στοιχεία του φακέλου ταξινομούνται και αξιολογούνται και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει συγκεκριμένα στοιχεία για να προβεί στην αξιολόγηση του μαθητή.

3) Το portfolio επιλογών – δειγμάτων, στο οποίο ενσωματώνονται συγκεκριμένες ή πρωτότυπες εργασίες καθώς και η επακόλουθη αξιολόγησή τους και αποσκοπεί στην απόδοση της τελικής αξιολόγησης του μαθητή. Οι κατηγορίες εργασιών που μπορούν να ενσωματωθούν είναι:

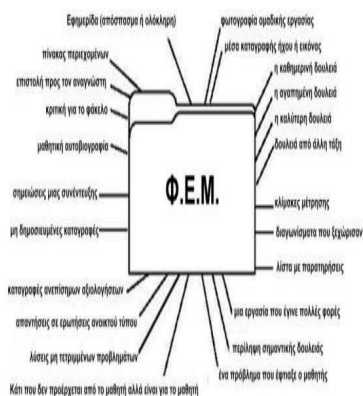
- η καλύτερη,
- η πιο απογοητευτική
- η πιο βελτιωμένη
- η αγαπημένη
- η πιο ενδιαφέρουσα

(Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017)

Η δημιουργία ενός φακέλου δεν είναι εύκολη υπόθεση, αλλά ακολουθεί ένα πλάνο και κάποια στάδια μέχρι να αποκτήσει την καθοριστική του μορφή (Αρβανίτης, 2007).

- 1) Το πρώτο στάδιο της οργάνωσης και του προγραμματισμού, στο οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη λήψη αποφάσεων για τον τρόπο εφαρμογής του portfolio. Στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το σκοπό της ύπαρξης και τήρησης του φακέλου και της χρησιμοποίησής του ως εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης και απόδοσής τους.
- 2) Το στάδιο της συλλογής υλικού για την κατάρτιση του ατομικού portfolio. Έπειτα από την οργάνωση ακολουθεί η επιλογή των σημαντικότερων εργασιών και των υλικών που αντανακλούν στην εκπαιδευτική εμπειρία και τους στόχους των μαθητών.
- 3) Το στάδιο της αντανάκλασης και απεικόνισης της διαδικασίας. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητο να ενταχθούν κομμάτια μεταγνωστικών συλλογισμών των μαθητών και ο έλεγχος της κατανόησής τους στον τομέα των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Εδώ καταγράφονται οι εμπειρίες και οι σκέψεις των μαθητών, τις οποίες εφάρμοσαν σε συγκεκριμένες εργασίες σε κάποια χρονικά σημεία για τον εμπλουτισμό του φακέλου τους.

Εικόνα 2 Ο φάκελος Εργασιών Μαθητή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017)



Υπάρχουν διάφοροι τομείς τους οποίους μπορούμε να αξιολογήσουμε χρησιμοποιώντας το portfolio, με κυριότερους (Κωνσταντίνου, 2010):

- 1) Την πρόοδο του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα
- 2) Την ικανότητα του μαθητή για ανταξιολόγηση
- 3) Την επιτυχημένη ολοκλήρωση των εργασιών
- 4) Τον βαθμό ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων

- 5) Το αίσθημα ευθύνης για προσωπική επίδοση
- 6) Την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων
- 7) Την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και της μαθησιακής διαδικασίας που αναπτύχθηκε
- 8) Τη μεθοδικότητα στη συλλογή και οργάνωση πληροφοριών, που εντάχθηκαν στο portfolio
- 9) Την προσπάθεια βελτίωσης του ‘‘προϊόντος’’

Ο φάκελος φέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα, τα οποία είναι άξια αναφοράς και πιστοποιούν το λόγο για τον οποίο αξίζει να εφαρμόζεται στη σχολική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Dotson & Henderson (2009), το σημαντικότερο εξ’ αυτών αποτελεί η συμμετοχή του μαθητή στην αξιολόγησή του με τη χρήση της αυταξιολόγησης, διότι είναι ο αρμόδιος για το περιεχόμενο του φακέλου, δηλαδή για τα έργα που θα επιλέξει να εντάξει σε αυτό. Με αυτό τον τρόπο ελέγχει τα σημεία που χρίζουν βελτίωσης και αυτά στα οποία είναι σε ικανοποιητικό ή και πολύ καλό επίπεδο. Επίσης, μπορεί να επιλύει προβλήματα που παρουσιάζονται και δίνει βαρύτητα στην προσπάθεια που θα επιδείξει και όχι στο αποτέλεσμα που θα προκύψει, όπως συμβαίνει στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης. Ένα ακόμη θεωρείται η έλλειψη ανταγωνισμού, διότι δίνεται βαρύτητα στα ενδιαφέροντα, ταλέντα, δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών ξεχωριστά, δίνοντας πληροφορίες για την πρόοδο και εξέλιξή τους. Άξιο αναφοράς αποτελεί η δημιουργία αισθήματος συνεργατικότητας, ομαδικότητας και εμπιστοσύνης (Dotson & Henderson, 2009).

Ωστόσο μπορούμε να παραθέσουμε και κάποια από τα αντεπιχειρήματα που παραβάλλονται από τη χρήση του φακέλου, στα οποία βρίσκουν έρεισμα οι αντιτιθέμενοι με τις εναλλακτικές μεθόδους. Κυριότερο είναι ότι η τήρηση του φακέλου ατομικής εργασίας αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί αφιέρωση χρόνου και από τον μαθητή αλλά και από τον εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση του φακέλου πρέπει να πραγματοποιηθεί με προσοχή και ορθότητα και προϋποθέτει να γίνουν συναντήσεις μεταξύ τους εντός αλλά και εκτός της τάξης, ακόμη και πέρα του σχολικού ωραρίου. Το γεγονός ότι απαιτεί προσοχή και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να προχωρούν δομημένα και σωστά στην αξιολόγηση του portfolio αποτελεί ένα ακόμη «αγκάθι» της χρήσης του. Τέλος το κόστος που απαιτείται για την εφαρμογή του portfolio προστίθεται στα προηγούμενα (Αρβανίτης, 2007).

Για να καταστεί το portfolio ως μια σωστή διαδικασία αξιολόγησης, οφείλουν να πειστούν και να δεχτούν οι εκπαιδευτικοί τα πλεονεκτήματα που αυτό φέρει, να στραφούν στην ενασχόληση και δέουσα κατάρτιση που απαιτείται και να συνυπολογίσουν τον χρόνο που χρειάζεται για την εφαρμογή της. Πάντοτε ελλοχεύει ο κίνδυνος, είτε λόγω έλλειψης κατάρτισης είτε λόγω άγνοιας και δυσκολίας στην εφαρμογή του, οι εκπαιδευτικοί να οδηγηθούν σε λανθασμένα αποτελέσματα είτε να μην βλέπουν τα θετικά που μπορεί να αποκομίσουν οι μαθητές και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, παρά μόνο τα αρνητικά της (Αρβανίτης, 2007).

Σύμφωνα με τον (ΟΕΠΕΚ, 2007) το portfolio οφείλει να διακρίνεται από τα ακόλουθα στοιχεία ώστε να αποτελεί μια πλήρη μέθοδο αξιολόγησης του μαθητή:

- α) να ανανεώνεται με νέες εργασίες,
- β) να αποτυπώνει τη γνωστική διαδικασία του κάθε παιδιού
- γ) να αποτυπώνει τα αποτελέσματα της μάθησης του κάθε μαθητή,
- δ) να ενσωματώνει τη συμμετοχή και άλλων αξιολογητών του φακέλου – όπως γονείς, συμμαθητές ή τον διευθυντή του σχολείου – ώστε να παρακινούνται ακόμα περισσότερο οι μαθητές στη βελτίωση των ικανοτήτων τους.

3.2.5 Η Μέθοδος project

Πρόκειται για ένα εργαλείο, στο οποίο η συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στην υλοποίηση αλλά και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητη. Ως project ονομάζεται η οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία ως επί το πλείστον είναι ομαδική, εξελίσσεται και αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο ελεύθερης επιλογής και ερείδεται σε κάποιο προκαθορισμένο σχέδιο. Σκοπός της αποτελεί η διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων που αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Όλα τα άτομα της ομάδας συμμετέχουν ενεργά και τα όρια και οι διαδικασίες της καθορίζονται αναλόγως των συνθηκών, των περιστάσεων και των μελών της. Τα τελευταία χρόνια εντάχθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τα πρώτα δείγματά της είναι θετικά. Ο Δημητρόπουλος (1999) τονίζει πως όταν τα project εφαρμόζονται

για την αξιολόγηση των μαθητών, θα πρέπει πρώτα να δίνονται και να οριοθετούνται σαφή κριτήρια, τα οποία πρέπει να ακολουθήσουν οι αξιολογητές και οι αξιολογούμενοι.

Μέσω των εργασιών αυτών, οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν, μαθαίνουν να προσφέρουν λύσεις σε προβλήματα που παρουσιάζονται και αναζητούν τρόπους για να οδηγηθούν στην υλοποίηση των στόχων τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Υπάρχουν κάποια στάδια, που πρέπει να πραγματοποιηθούν ώστε να ολοκληρωθεί το project (Πεπές, 2012):

- Στο πρώτο, ο διδάσκοντας προτείνει κάποιο ή κάποια θέματα προς επιλογή στους μαθητές, για την επιλογή του οποίου βασικό ρόλο αποτελεί η ταύτιση του με κάποια καίρια στοιχεία όπως τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι υλικοτεχνικές υποδομές, οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι κ.α.
- Στο επόμενο στάδιο ανταλλάσσονται απόψεις σχετικά με την επιλογή του θέματος. Το θέμα που επιλέγεται προωθείται στους υπεύθυνους καθηγητές, συνοδευόμενο με κάποιες τεκμηριωμένες εισηγήσεις.
- Στο τρίτο γίνεται ο διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες. Δεν γίνεται τυχαία ο διαχωρισμός, αλλά οι μαθητές της κάθε ομάδας πρέπει να συγκεντρώνουν κάποια βασικά στοιχεία για να επιτευχθεί η συνεργασία. Σε όλους παρέχεται ισοδύναμα και ισόποσα η ελευθερία και η δυνατότητα έκφρασης λόγου και απόψεων. Ακόμη σημαντικό στοιχείο μεταξύ των μελών της ομάδας αποτελεί η αλληλοϋποστήριξη και η παροχή κινήτρων και παρωθήσεων.
- Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο επέρχεται η αξιολόγηση, όπου δεν αποτελεί αυτοσκοπό το αποτέλεσμα, αλλά η προσπάθεια και η ποιότητα των ενεργειών που προηγήθηκε.

Στα σημαντικότερα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι (Ματσαγγούρας, 2009):

- Η προώθηση της ομαδικής αναζήτησης και διερεύνησης της ανάπτυξης επιστημονικών δεξιοτήτων, τα οποία οδηγούν και ευδοκιμούν τις συνθήκες αυτομόρφωσης.

- Εξετάζουν τη γνώση σε αυθεντικά πλαίσια, τα οποία ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις, με αποτέλεσμα την καλύτερη ενεργοποίηση του εγκεφάλου και συνεπώς την καλύτερη κατανόηση όλων των δεδομένων μάθησης. Όλα αυτά συντελούν στη δημιουργία υψηλότερου ενδιαφέροντος για τη μάθηση και για την αξιοποίηση της γνώσης.
- Δημιουργούν κοινότητες δράσης, οι οποίες λειτουργούν ως αρωγοί ατομικής εξέλιξης και ανάπτυξης του μαθητή και βοηθούν στην ομαλή μετάβασή των μαθητών όλων των προελεύσεων, στην κοινωνία.
- Βελτιώνουν και ενισχύουν τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές καθώς και τη θέση τους στη δασκαλοκεντρική επικοινωνία, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία αυτονομίας του μαθητή και στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων.
- Δημιουργούν συνθήκες συσχέτισης της εξωσχολικής με την εσωσχολική ζωή και της βιωματικής με την επιστημονική γνώση, γεγονός που αυξάνει τη σημασία της μαθησιακής γνώσης και ενεργοποιεί και αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για αυτή.
- Δίνεται η δυνατότητα κριτικής σκέψης, ανάλυσης και ελέγχου της μαθησιακής γνώσης, αλλά και των πηγών αυτής.
- Επέρχεται μια μορφή σύνδεσης και αμοιβαίας σύμπραξης της επιστημονικής γνώσης με τις εκάστοτε καταστάσεις της καθημερινής ζωής, γεγονός που την κατατάσσει ως εργαλείο στην επίλυση καθημερινών κοινωνικών προβλημάτων και καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2009).

Ωστόσο είναι εύλογο να παραμονεύουν και κάποιοι κίνδυνοι. Ο βασικότερος είναι ότι η χρήση των projects μπορεί να τα καταστεί ως μια αλυσίδα δραστηριοτήτων, που δεν διακατέχεται από σαφή διάκριση στις φάσεις της διαδικασίας και στα κριτήρια αξιολόγησης τόσο της διαδικασίας όσο και των συμπερασμάτων που προέκυψαν από το σχέδιο εργασίας» (Ματσαγγούρας, 2009). Επίσης ένα σημαντικό πρόβλημα που εμφανίζουν είναι ότι δεν έχουν αναπτυχθεί οι κατάλληλες δεξιότητες στους μαθητές, στο επικοινωνιακό, ομαδοσυνεργατικό και ερευνητικό πλαίσιο, οι οποίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για να εφαρμοστούν τα project σε συλλογικό κομμάτι (Ματσαγγούρας, 2009).

3.2.6 Το παιδαγωγικό ημερολόγιο

Μία ακόμη εναλλακτική τεχνική αποτελεί το παιδαγωγικό ημερολόγιο, το οποίο μπορεί να είναι είτε ηλεκτρονικό είτε γραπτό και στο οποίο αναγράφονται εμπειρίες, συμβάντα και παρατηρήσεις. Μπορεί να τηρεί ημερολόγιο και ο μαθητής και εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με το Π.Δ. 8/ 1995 ο εκπαιδευτικός τηρεί παιδαγωγικό ημερολόγιο, όπου καταγράφει με τρόπο αναλυτικό τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών, ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η χρήση του περιορίζεται μόνο εντός του σχολείου, με το οποίο ο εκπαιδευτικός δύναται να ενημερώσει τους διδάσκοντες του τμήματος, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον σχολικό σύμβουλο, τον μαθητή και τους γονείς του.

Υπάρχουν διάφορα είδη ημερολογίου, τα σημαντικότερα εκ των οποίων είναι (Griva & Kofou, 2017):

- το προσωπικό ημερολόγιο
- το διαλογικό ημερολόγιο
- το ημερολόγιο της μάθησης
- το ημερολόγιο στρατηγικών
- το ημερολόγιο ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων
- το ημερολόγιο αυτοαξιολόγησης
- το γραμματικό ημερολόγιο
- το ημερολόγιο στάσεων και συναισθημάτων

Στην παραπάνω διάκριση μπορούμε να εντάξουμε και το εκπαιδευτικό ημερολόγιο, το οποίο διαχειρίζεται ο διδάσκοντας. Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους οφείλει να είναι δομημένο το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να παρέχει τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα που απαιτεί το σχολείο είναι (Griva & Kofou, 2017):

- πράγματα που αφορούν τη διαδικασία μάθησης, αν δηλαδή τέθηκαν στόχοι, αν εκπληρώθηκαν αυτοί κ.α.,
- στοιχεία αναφορικά με τους μαθητές, όσον αφορά τη συμπεριφορά ή τη συμμετοχή τους κ.α.

- στοιχεία αποτίμησης, πως κρίνεται η όλη διαδικασία, τι μπορούσε να αλλάξει κ.α.

Με τη χρήση του ημερολογίου (Griva & Kofou, 2017) ο μαθητής μαθαίνει να αυτοαξιολογείται και να ελέγχει την πρόοδο του, καθώς επίσης και τα σημεία που χρίζουν βελτίωσης. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει καταστάσεις και εμπειρίες που συμβαίνουν καθημερινά, για να τις μελετήσει, να εντοπίσει κακοτεχνίες και αδύναμα σημεία του μαθήματος και των μαθητών, ώστε να προβεί στις αντίστοιχες ενέργειες για βελτίωση του μαθήματος και των μαθητών. Οι μαθητές γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι, μαθαίνουν να συνεργάζονται εντονότερα μεταξύ τους αλλά και με τους συμμαθητές τους. Μέσα από την τακτική χρήση του ημερολογίου εκφράζουν τους στόχους τους αναφορικά με τη γνώση και τη μάθηση και αναπτύσσουν τη μεταγνωστική και κριτική τους ικανότητα και την ικανότητα αξιολόγησης των μαθησιακών τους ικανοτήτων. Παρόλα αυτά απαιτείται αρκετός χρόνος για την τακτική εφαρμογή του, κάτι το οποίο εντάσσεται στα αρνητικά του γνωρίσματα. Ακόμη, ο διδάσκοντας αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ερμηνεία των δεδομένων που αποτυπώνονται εντός του ημερολογίου. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πολλές φορές έρχεται αντιμέτωπος με τη δυσκολία σύνδεσης των πραγματικών πεπραγμένων του μαθήματος με αυτά που αναγράφει στο ημερολόγιο, καθώς και με μια αίσθηση αμφισβήτησης ότι τα σχόλιά του δεν εστιάζουν με σαφήνεια. Τέλος είναι αρκετές οι περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια απλή αναφορά και περιγραφή των γεγονότων και δεν προβαίνει σε περισσότερη μελέτη και ανάλυσή τους (Griva & Kofou, 2017).

3.2.7 Η Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων - Ρουμπρίκα

Ως Ρουμπρίκα ορίζεται το εργαλείο που χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την καθημερινή εργασία των μαθητών και παρουσιάζει σαφή κριτήρια, κανόνες ή οδηγίες, με τις οποίες μπορεί να ερμηνεύει μια πολύπλοκη συμπεριφορά, βάσει διορθωμένων επιπέδων ποιότητας (Γουργιώτου & Ντολιοπούλου, 2008).

Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, που περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολόγησης, η οποία δημιουργείται και προσαρμόζεται αναλόγως των εκπαιδευτικών στόχων. Επομένως οι ρουμπρίκες ενσωματώνουν περιγραφές για την ποιότητα του έργου του μαθητή, σύμφωνα με κάποια προκαθορισμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά διακρίνονται από μια ποιοτική

διαβάθμιση όπου μαθητής και εκπαιδευτικός εντοπίζουν από κοινού την βαθμίδα ένταξης του μαθητή και ετοιμάζουν τις απαραίτητες κινήσεις ώστε να μπορέσει να μεταπηδήσει στο επόμενο στάδιο επίδοσης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Υπάρχουν κάποια στάδια ώστε να οδηγηθούμε στη διαμόρφωση της Ρουμπρίκας (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004):

A) Το πρώτο στάδιο της ενημέρωσης, όπου ο διδάσκοντας παρατηρεί και σκιαγραφεί δοκιμασμένα δείγματα από κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, που έχουν εφαρμόσει άλλοι εκπαιδευτικοί. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα μπορέσει να εντοπίσει και να χρησιμοποιήσει τα αρχικά του κριτήρια.

B) Το δεύτερο στάδιο της συνδιαμόρφωσης κριτηρίων, όπου ο διδάσκοντας σε συζήτηση με τους μαθητές του ορίζουν τα κριτήρια της ρουμπρίκας. Μόνο στην περίπτωση που οι μαθητές δεν μπορούν να προτείνουν δικά τους κριτήρια, τότε ο εκπαιδευτικός προτείνει μόνος του δικά του, τεκμηριωμένα και αιτιολογημένα.

Γ) Το τρίτο στάδιο, της συνδιαμόρφωσης επιπέδου επίδοσης, όπου ορίζονται τα επίπεδα της κλίμακας ξεκινώντας από το χαμηλότερο στο υψηλότερο.

Δ) Το τέταρτο επίπεδο, η πρόχειρη ρουμπρίκα. Προτείνεται η δημιουργία μιας πρόχειρης ρουμπρίκας, η οποία ενδείκνυται σε αλλαγές παραπάνω από μία φορές μέχρι την οριστική της σύνθεση.

E) Το πέμπτο στάδιο, όπου υπάρχει η τελική ρουμπρίκα. Εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις παρατηρήσεις του λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδέες και τις προτάσεις των μαθητών του από την αρχή της σύνθεσης, οδηγείται στην τελική διαμόρφωση της ρουμπρίκας (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να αναφέρουμε ότι η ρουμπρίκα αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να ελέγξει και να καταγράψει τις αδυναμίες των μαθητών του και να τους βοηθήσει να τις βελτιώσουν. Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, όπως και όλες οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, προϋποθέτουν την σωστή εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

4 Επιστημονικές Έρευνες

Έχουν διεξαχθεί αρκετές επιστημονικές έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέχθηκαν τρεις έρευνες, ώστε να πραγματοποιηθεί συγκριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτές με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας. Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο.

Αρχικά επιλέχθηκε η έρευνα με τίτλο «Οι αντιλήψεις των Βέλγων κι Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών» (Καρτσέλου, 2015). Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζονται και συγκρίνονται οι απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, της Ελλάδας και του Βελγίου, σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των μαθητών. Η εν λόγω έρευνα επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί σύγκριση των απόψεων Ελλήνων και Βέλγων εκπαιδευτικών Α'θμιας εκπαίδευσης με αντίστοιχους εκπαιδευτικούς Β'θμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην παρούσα μεταπτυχιακή έρευνα, αναφορικά με την ύπαρξη και εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης στους μαθητές.

Στη συνέχεια επιλέχθηκε η διδακτορική διατριβή με τίτλο «Η γραπτή εξέταση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: θεσμικές, οργανωτικές και διυποκειμενικές διαστάσεις» (Καλλιμάνη, 2017), με γνώμονα τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών Β/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των γραπτών εξετάσεων, με την αριθμητική βαθμολόγηση καθώς και με τους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στην τελική αξιολόγηση του μαθητή.

Η τρίτη και τελευταία έρευνα που επιλέχθηκε είναι «Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου project» (Καπαχτή, Παντελίδη, Σταμίδου, 2014), για να πραγματοποιηθεί συγκριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή της μεθόδου project, με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της χρήσης της μεθόδου portfolio, που ερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα. Τα ευρήματα που προέκυψαν έδωσαν πληροφορίες ως προς τη λειτουργία, την αποδοτικότητα, την εκπλήρωση των ανατιθέμενων παιδαγωγικών στόχων αλλά και την ικανοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών από τη χρήση των συγκεκριμένων μεθόδων.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Στόχος έρευνας

Ο στόχος της παρούσας έρευνας αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κεντρικής Μακεδονίας για την αξιολόγηση των μαθητών, ένα ζήτημα το οποίο ταλανίζει εδώ και πολλές δεκαετίες τον χώρο της εκπαίδευσης. Προτείνονται συνεχώς νέες μέθοδοι αξιολόγησης με σκοπό την μετάβαση από τις παραδοσιακές στις πιο σύγχρονες μορφές, που αποσκοπούν στη βελτίωση της παραγόμενης μάθησης και απόδοσης των μαθητών.

Η μελέτη του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης των μαθητευόμενων στην Ελλάδα, το οποίο ακολουθεί τα πρότυπα του παρελθόντος με τη χρήση κυρίως τεστ, διαγωνισμάτων, γραπτών και προφορικών εξετάσεων και η ανάγκη για εισαγωγή εναλλακτικών και περισσότερο προοδευτικών μεθόδων, συνέβαλλαν στην μελέτη και το σχεδιασμό της παρούσας εργασίας, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των ίδιων των καθηγητών εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τις παραδοσιακές αλλά και με τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.

5.2 Δείγμα έρευνας (συμμετέχοντες)

Για την επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας ή επιλεκτικής δειγματοληψίας, κατά την οποία ο ερευνητής προβαίνει στην επιλογή του δείγματος από άτομα που είναι άμεσα διαθέσιμα να συμμετάσχουν στην έρευνα. Αυτό συνέβη εξαιτίας της έξαρσης της πανδημίας του Covid 19, όπου οι μετακινήσεις και οι διά ζώσης συναντήσεις αντιμετωπίζουν δυσκολίες υλοποίησης και πραγματοποίησης.

Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Κιλκίς και Θεσσαλονίκης. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ορίστηκε στους δώδεκα, όσες και οι αντίστοιχες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιών και ειδικοτήτων και των δύο φύλλων. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια του νομού Κιλκίς και Θεσσαλονίκης.

5.3 Ερευνητικά εργαλεία

Σε κάθε έρευνα δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να επιλέξει τη μέθοδο που θα ακολουθήσει, την ποιοτική ή την ποσοτική. Κατά την ποιοτική μέθοδο, η οποία εφαρμόζεται στην παρούσα έρευνα, ο ερευνητής οφείλει να είναι παρατηρητικός, να σημειώνει, να περιγράφει και να ερμηνεύει τα δρώμενα όπως ακριβώς εκτυλίχθηκαν. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της ποιοτικής μεθόδου είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντιληφθεί την πραγματική σημασία της εμπειρίας που περιγράφουν τα υποκείμενα (Eisner, 1991).

Ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας είναι η συνέντευξη. Βασικό της στοιχείο είναι η συνομιλία που πραγματοποιείται μεταξύ δύο προσώπων, συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου. Τα βασικά στοιχεία που τη διαχωρίζουν από την απλή συζήτηση είναι ότι αποτελεί το κύριο εργαλείο της έρευνας, έναν έμμεσο τρόπο συλλογής πληροφοριών για τις «αντιλήψεις και τα πιστεύω» των ερωτώμενων, ότι ο διάλογος εκτυλίσσεται ανάμεσα σε «ξένους ανθρώπους» και ότι οι συνεντεύξεις καθοδηγούνται κατά βάση από τη μεριά του ερευνητή, κάτι το οποίο είναι άμεσα εξαρτώμενο και από το είδος της συνέντευξης (Rubin & Rubin, 1995).

Η μέθοδος της έρευνας που εφαρμόστηκε είναι η συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους συνομιλητές και αποδέκτες των ερωτήσεων να εκφράσουν την άποψή τους διεξοδικά και αναλυτικά. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (Κεδράκα, 2008; Ζαφειρόπουλος, 2015) διότι ταιριάζει περισσότερο στην έρευνα, εφόσον αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων, αλλά παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα εναλλαγής της σειράς των ερωτήσεων, της πιθανής αλλαγής τους, αλλά και ακόμη της προσθαφαίρεσης θεμάτων προς τους ερωτώμενους. Επίσης, η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα για ερωτήσεις, διευκρινήσεις των απαντήσεων και περαιτέρω εμβάθυνση στα θέματα που υπόκεινται σε συζήτηση και ανάλυση (Robson, 2007).

5.4 Διαδικασία έρευνας

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε ακολουθώντας την ποιοτική μέθοδο έρευνας, διότι θεωρήθηκε καταλληλότερη για να αναδείξει τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων στα εκάστοτε ερευνητικά ερωτήματα. Η διαδικασία ήταν η ακόλουθη: δημιουργία και διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογή και

εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου, δηλαδή της ημιδομημένης συνέντευξης, ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων, συγγραφή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Οκτώβριο έως το Δεκέμβριο του 2021. Ο αριθμός του δείγματος αποτελείται από 12 συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η προσέγγισή των συμμετεχόντων στην έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω αποστολής e-mail, τηλεφωνικά αλλά και διά ζώσης. Πριν τη διαδικασία οποιασδήποτε συνέντευξης, προηγήθηκε επεξήγηση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, η διάρκεια αυτής καθώς και το ερευνητικό εργαλείο που επρόκειτο να εφαρμοστεί. Διαβεβαιώθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες για το απόρρητο των απαντήσεών τους και την διαφύλαξη των προσωπικών τους στοιχείων, ενώ τους ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη χρήση εγγραφής φωνής μέσω κινητού τηλεφώνου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η αναγωγή των δεδομένων, με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη μεταφορά όλων των δεδομένων των συνεντεύξεων σε ηλεκτρονική μορφή (word). Ακολούθως πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την σωστή μεταφορά των απαντήσεων, ώστε να αποφευχθεί η αλλοίωση των αποτελεσμάτων.

Στο δεύτερο στάδιο ακολουθήθηκε η ανάλυση των συνεντεύξεων μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, με τη μέθοδο της συσχέτισης. Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των απαντήσεων των ερωτώμενων με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Δημιουργήθηκαν τρεις πίνακες, όσα και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Ο κάθε πίνακας απαρτίζεται από τρεις θεματικές κατηγορίες όσες και οι ερωτήσεις που καλύπτουν το εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα.

Οι θεματικές κατηγορίες για την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών αφορούν

- την αναγκαιότητα της αξιολόγησης μαθητών
- σύμφωνη ή αντίθετη γνώμη για την αριθμητική αξιολόγηση
- εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης και σύγκριση με την αριθμητική αξιολόγηση

Ακολούθως, όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές - ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης οι θεματικές κατηγορίες αφορούν

- την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον υπάρχοντα τρόπο αξιολόγησης
- αν οι εξετάσεις αντιπροσωπεύουν την πραγματική επίδοση των μαθητών
- αν πρέπει να δίνεται βαρύτητα και σε άλλους παράγοντες πέρα από τις γραπτές εξετάσεις.

Τέλος, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, οι θεματικές κατηγορίες είναι

- αν θεωρούν χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών
- αν έχουν εφαρμόσει αξιολόγηση μέσω portfolio
- αν θεωρούν ρεαλιστική την εφαρμογή εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση εμφανίζεται στους Πίνακες 1,2,3, όπου αναφέρονται αποσπασματικά οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων.

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο, περιλάμβανε τα συμπεράσματα και τις παρατηρήσεις των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας τέθηκαν υπό κριτική παράθεση και σύγκριση με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνητικών εργασιών. Επιλέχθηκαν έρευνες που είχαν ερωτήσεις και θέματα σχετικά με την παρούσα έρευνα και εντοπίστηκαν κοινά στοιχεία και απαντήσεις, αλλά και διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων στις εκάστοτε έρευνες.

5.5 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα είναι τα κάτωθι:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών;
2. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές – ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης;
3. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα αφορούν την έρευνα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας για την αξιολόγηση των μαθητών και έγινε προσπάθεια να απαντηθούν μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες κλήθηκαν να συμμετάσχουν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα έρευνας

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε σε τρεις άξονες, που αντιστοιχούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και σε εννιά ερωτήσεις, όπου οι τρεις πρώτες απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα με τίτλο «Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών;». Οι επόμενες τρεις απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές – ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης;». Τέλος οι τελευταίες τρεις ερωτήσεις καλύπτουν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης;».

Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι οι εννιά ερωτήσεις χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ισόποσα, για να καλύψουν τα αντίστοιχα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Οι θεματικές κατηγορίες είναι οι εξής:

1. Αναγκαιότητα αξιολόγησης
2. Αριθμητική αξιολόγηση
3. Εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης- σύγκριση με την αριθμητική
4. Ικανοποίηση από αξιολόγηση
5. Αξιολόγηση μέσω εξετάσεων- πραγματική επίδοση
6. Άλλοι παράγοντες αξιολόγησης μαθητών
7. Χρησιμότητα εναλλακτικών τεχνικών
8. Εφαρμογή φακέλου υλικού μαθητή
9. Ρεαλιστικότητα εφαρμογής εναλλακτικών τεχνικών

6.1 Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών

Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση «Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναγκαία στο πλαίσιο της διδασκαλίας και γιατί;», παρατηρούμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκτός από έναν συμφωνούν με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι έξι από τους δώδεκα (Σ2, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9, Σ11) συμφωνούν ότι οι μαθητές κατανοούν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται με την αξιολόγησή τους. Τέσσερις στους δώδεκα (Σ3, Σ5, Σ7, Σ10) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση βοηθάει τους μαθητές να εντοπίσουν τα λάθη και τις αδυναμίες τους, ώστε να τα βελτιώσουν. Επίσης τέσσερις (Σ6, Σ8, Σ9, Σ12) αναφέρουν ότι η

αξιολόγηση παρέχει ένα κίνητρο και μια ώθηση για τους μαθητές ως προς τη μάθηση και την επίτευξη των στόχων τους. Οι δύο από τους δώδεκα (Σ1, Σ5) εκφράζουν την άποψη ότι η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας αφορά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς ο πρώτος (Σ1) αναφέρει χαρακτηριστικά “ ότι είναι αναγκαία και για τον εκπαιδευτικό, ώστε να αναδιαμορφώσει τη διδασκαλία του”, ενώ ο δεύτερος (Σ5) αναφέρει ότι ουσιαστικά αξιολογείται ο καθηγητής, κατά πόσο έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει τις γνώσεις του στα παιδιά. Τέλος ένας στους δώδεκα (Σ11) που συμφωνεί με το δόγμα ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στο πλαίσιο της διδασκαλίας τονίζει ότι ελλοχεύουν κίνδυνοι αν δεν υπάρχει αξιολόγηση και συγκεκριμένα αδιαφορία, εφησυχασμός και αρνητική και απόμακρη στάση των μαθητών προς τη μάθηση. Αντίθετα ένας στους δώδεκα (Σ4) δεν συμφωνεί και θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι περισσότερο χρήσιμη και λιγότερο αναγκαία, αναφέροντας στα θετικά της ότι παρέχει κίνητρο για μελέτη των μαθητών.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω απαντήσεις παρατηρούμε ότι επικρατεί ταύτιση ιδεών για τους έντεκα από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης αξιολόγησης στους μαθητές, ενώ ακόμη και ο μοναδικός που δεν συμφωνεί, την θεωρεί χρήσιμη για την μάθηση.

Στη δεύτερη ερώτηση της έρευνας “Συμφωνείτε με την αριθμητική αξιολόγηση των μαθητών;” παρατηρείται ότι συμφωνούν οι 7 από τους 12 συμμετέχοντες (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ12). Επομένως επικρατεί οριακά η σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών με την αριθμητική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα οι 3 από τους 7 (Σ2, Σ3, Σ8) επικαλούνται το επιχείρημα ότι η αριθμητική αξιολόγηση βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν το επίπεδό γνώσεων που βρίσκονται ανά μάθημα, οι Σ5, Σ6 και Σ12 θεωρούν ότι αποτελεί ένα είδος ανταμοιβής της προσπάθειας και απόδοσης των μαθητών, ενώ ο Σ4 συμφωνεί με την αριθμητική αξιολόγηση αλλά τονίζει ότι δεν επιθυμεί τη βαρύτητα που αυτή κατέχει στις μέρες μας και κυρίως το γεγονός ότι μέσα από το αποτέλεσμα και τη βαθμολόγηση κρίνεται η προαγωγή ενός μαθητή στην ανώτερη τάξη ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, 4 από τους 7 (Σ2, Σ3, Σ5, Σ8) που συμφωνούν με την αριθμητική αξιολόγηση αναφέρουν ότι παρέχει μια ώθηση ή ένα κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια και βελτίωση των μαθητών. Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του Σ3, σύμφωνα με την οποία «κάποιες φορές ο βαθμός λειτουργεί προειδοποιητικά για τους μαθητές και τους ενημερώνει για την ανάγκη να αυξήσουν την προσπάθειά τους για κάτι καλύτερο».

Ωστόσο 5 από τους 12 (Σ1, Σ7, Σ9, Σ10, Σ11) διαφωνούν με την αριθμητική αξιολόγηση και αναφέρουν ποικιλία απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα ο Σ1 αναφέρει ότι είναι δύσκολη η αριθμητική αξιολόγηση καθώς μπορούν να παραληφθούν σημαντικοί παράμετροι και να αδικηθεί ο μαθητής. Ο Σ7 κάνει λόγο για άγχος και πίεση που δημιουργείται στους μαθητές, ακόμη και ανταγωνισμός μεταξύ τους, με τον οποίο συμφωνεί και ο Σ11, ο οποίος προσθέτει το φαινόμενο πιθανού στιγματισμού των μαθητών με χαμηλούς βαθμούς και την ύπαρξη φαινομένου βαθμοθηρίας. Ο Σ9 παραθέτει την υποκειμενικότητα του αξιολογητή ως ανασταλτικό παράγοντα για την ύπαρξη της αριθμητικής αξιολόγησης και ο Σ10 ότι δεν αποδίδεται η πραγματική επίδοση του μαθητή μέσα από αυτή.

Στην Τρίτη ερώτηση “Έχετε εφαρμόσει περιγραφική αξιολόγηση στους μαθητές σας; Θεωρείτε ότι είναι καταλληλότερη μέθοδος έναντι της αριθμητικής αξιολόγησης;” παρατηρούμε ότι όλοι οι συνεντευξιζόμενοι μηδενός εξαιρουμένου την έχουν εφαρμόσει ή την εφαρμόζουν. Οι επτά από αυτούς (Σ1,Σ2,Σ4,Σ6,Σ7,Σ9,Σ11) θεωρούν ότι υπερτερεί έναντι της αριθμητικής. Οι έξι από αυτούς τονίζουν ότι με τη χρήση της περιγραφική αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός βοηθάει το μαθητή να εντοπίσει λάθη και αδυναμίες ώστε να τα βελτιώσει, ενώ ο Σ2 εστιάζει στο γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση συνεισφέρει στην αποβολή του άγχους που βιώνει ο μαθητής κατά την αξιολόγησή του (βρίσκει σύμφωνο και τον Σ7), καθώς και στον πιθανό στιγματισμό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Σ1, σύμφωνα με την οποία «η περιγραφική καλύπτει όλες τις πλευρές που αφήνει η αριθμητική αξιολόγηση», εξηγώντας ότι μπορούν και οι γονείς και οι μαθητές να αποκτήσουν μια περισσότερο περιγραφική εικόνα σχετικά με τα επιτεύγματα του μαθητή, τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει, τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία.

Αντιθέτως τέσσερις (Σ3,Σ5,Σ10,Σ12) θεωρούν ότι είναι ισάξιες και πρέπει να εφαρμόζονται παράλληλα για να συμπληρώνει η μία την άλλη και για να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα. Αξιοσημείωτη είναι η θέση του Σ3 όπου αναφέρει ότι “δεν θεωρώ ότι κάποια από τις δύο είναι καλύτερη ή χειρότερη, αλλά ένας συνδυασμός των δύο φέρνει πάντοτε καλύτερα αποτελέσματα”.

Στον αντίποδα βρίσκεται ο Σ8, ο οποίος παρότι τονίζει ότι η περιγραφική αξιολόγηση διακατέχεται από πολλά οφέλη, εν τούτοις δεν είναι καλύτερη της

αριθμητικής, διότι δεν μπορεί να αποδώσει το ακριβές επίπεδο που βρίσκονται οι μαθητές, όπως δηλαδή συμβαίνει με την αριθμητική αξιολόγηση. Παρόλα αυτά και ο ίδιος προτείνει τη συνδυαστική τους χρήση.

6.2 Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές- ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης

Στην ερώτηση με τίτλο “Είστε ικανοποιημένος-η από τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στις μέρες μας;” γίνεται ευρέως αντιληπτό ότι οι 10 (Σ1,Σ2,Σ3,Σ6,Σ7,Σ8,Σ9,Σ10,Σ11,Σ12) από τους 12 συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι. Αναλυτικότερα οι τρεις (Σ2,Σ8,Σ11) εξ’ αυτών επικεντρώνονται στο φαινόμενο της αποστήθισης που προάγεται από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης, που δεν ευνοεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που πιθανώς έχει ο μαθητής, όπως αναφέρει ο Σ2, καθώς επίσης ότι δεν εστιάζει στην ουσία του μαθήματος (Σ8,Σ11). Ακόμη οι Σ6,Σ7,Σ12 κάνουν λόγο για τον παράγοντα της πίεσης που δέχονται οι μαθητές για γνώσεις, ο οποίος συντελεί στη δημιουργία άγχους και στρες, τα οποία με τη σειρά τους δεν βοηθούν το μαθητή να αποδώσει το πραγματικό του επίπεδο (Σ7). Ο Σ6 τονίζει ότι η πίεση αυτή ωθεί τους μαθητές σε βαθμοθηρικές τάσεις, άποψη με την οποία συμφωνεί και ο Σ7, ο οποίος συμπληρώνει και τον άτυπο ανταγωνισμό που δημιουργείται μεταξύ των μαθητών. Κλείνοντας το πεδίο αυτών που δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι, οι Σ1,Σ9,Σ10 τεκμηριώνουν την άποψή τους λόγω διατήρησης της αξιολόγησης μέσω τεστ και διαγωνισμάτων, ενώ ο Σ3 θεωρεί γενικά μη αποδοτική την αξιολόγηση, με την οποία πολλοί μαθητές δυσανασχετούν.

Επικρατεί και μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών που διατηρούν αντίθετη άποψη. Ο Σ5 δηλώνει απόλυτα ικανοποιημένος, ενώ ο Σ4 ικανοποιημένος ως ένα βαθμό, εξηγώντας ότι σε αυτό, συντελεί το γεγονός ότι ο αυστηρός και αυταρχικός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών έχει πια παρέλθει. Παρόλα αυτά δεν είναι θετικά προσκείμενος με την πίεση που υφίστανται οι μαθητές για καλές βαθμολογίες και υψηλές επιδόσεις.

Αναφορικά με την ερώτηση της συνέντευξης “Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών;” παρατηρείται ότι η πλειονότητα διαφωνεί, καθώς οι 10 (Σ2, Σ3, Σ4,Σ6,Σ7,Σ8,Σ9,Σ10,Σ11,Σ12) δηλώνουν την άρνησή τους, ένας (Σ1) συμφωνεί ότι μπορούμε να ελέγξουμε τη

γνώση που κατέκτησε ο μαθητής, όχι όμως παράγοντες, όπως την προσπάθειά του ή την πρόδοό του ή τις δεξιότητες που απέκτησε και ο Σ5 ο οποίος θεωρεί ότι σχεδόν σε απόλυτο βαθμό είναι αντιπροσωπευτικός της πλήρης εικόνας του μαθητή. Οι κυριότεροι λόγοι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για την αντίθεσή τους, έγκεινται ως προς τη γενική εικόνα που δίνει ο βαθμός μέσα από τις εξετάσεις (Σ3,Σ4,Σ12), στους διάφορους παράγοντες που μπορούν να σταθούν τροχοπέδη για την απόδοση της πραγματικής επίδοσης του μαθητή, όπως το άγχος, οι ψυχολογικοί και οι οικογενειακοί παράγοντες ακόμη και η κόπωση (Σ6,Σ9,Σ10) και στο γεγονός ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να πραγματοποιείται σε μια χρονική στιγμή, αλλά οφείλει να παρατηρεί την προσπάθεια του μαθητή σε όλη τη σχολική χρονιά (Σ2,Σ7,Σ11) και να προκύπτει μέσα από το συνδυασμό γραπτών, προφορικών εξετάσεων, εργασιών και συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό τους (Σ8).

Στην ερώτηση της έρευνάς μας με τίτλο “Η αξιολόγηση των μαθητών στις μέρες μας στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις (Τετραμήνου ή Τελικές) Κατά την άποψή σας θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα και σε άλλους παράγοντες;” βλέπουμε ότι όλοι οι ερωτώμενοι εκφράζουν την άποψή τους ότι η αξιολόγηση στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις αλλά πρέπει να δίνεται βαρύτητα και σε άλλους παράγοντες. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι η γενικότερη παρουσία του μαθητή μέσα στην τάξη στο πέρας της σχολικής χρονιάς, η συμμετοχή του στο μάθημα, η συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό, η ολοκλήρωση εργασιών είτε ατομικά είτε ομαδοσυνεργατικά και οι προφορικές του επιδόσεις. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση που δίνει ο Σ5 «λαμβάνουμε και άλλους παράγοντες στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση του μαθητή, την ενεργητικότητα ή αντίστοιχα την αδράνεια του μέσα στην τάξη», ενώ ο Σ10 πραγματοποιεί ιδιαίτερη μνεία προς την περιγραφική αξιολόγηση, λέγοντας ότι «θα βοηθούσε πολύ αν βρισκόταν υπό θεσμοθετημένη μορφή». Ακόμη συμπληρώνει ότι θα μπορούσαν οι εξετάσεις να έχουν τη μορφή ατομικών ή ομαδικών εργασιών και να εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση των μαθητών η οποία βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και ικανότητα

6.3 Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Όσον αφορά την ερώτηση «Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση,

ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;» όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι είναι χρήσιμες ως τεχνικές και μπορούν να βοηθήσουν και να αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ένας συνεντευξιαζόμενος (Σ12) αναφέρει ότι αν και τις θεωρεί χρήσιμες, εν τούτοις θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο ώστε να εφαρμοστούν σωστά αυτές και επομένως δεν θα είναι αποδοτικές. Την ίδια άποψη ενστερνίζεται και ο Σ5 ο οποίος αναφέρει ότι αν το κράτος εξοπλίσει με τα απαραίτητα εφόδια και υποδομές τους μαθητές, τα οφέλη που θα προκύψουν είναι σημαντικά. Ο Σ1 παραθέτει την αντίληψη των ίδιων των μαθητών περί της ισχύουσας αξιολογικής αρχής, με την οποία δυσανασχετούν και έχουν κουραστεί, εφόσον τους προσδίδει άγχος. Επομένως, τονίζει ότι με την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών μπορούμε να οδηγηθούμε σε ίδια ή καλύτερα αποτελέσματα. Την ίδια άποψη για το άγχος εκφράζει και ο Σ3, ο οποίος προσθέτει την καλύτερη επαφή μαθητή – εκπαιδευτικού που θα επέλθει με την αποφυγή του μονότονου τρόπου αξιολόγησης. Ο Σ2, ο Σ7 και ο Σ11 μιλούν για ουσιαστική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ενώ ο Σ4 κάνει λόγο ότι εφαρμόζονται ήδη συστηματικά από εκπαιδευτικούς κυρίως νεότερης ηλικίας. Ο Σ6 παραθέτει την άποψη ότι διάφορες εναλλακτικές τεχνικές θα βοηθήσουν τους μαθητές ««να βελτιώσουν την προσωπική τους επίδοση με τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια»» και ο Σ9 ότι θα τους ωθήσει σε καλύτερη κατανόηση αυτών που έχουν διδαχθεί και των γνώσεων που έχουν κατακτήσει καθώς και σε ουσιαστικότερη γνώση. Κλείνοντας ο Σ10 αναφέρει ότι αυτές οι τεχνικές θα βοηθήσουν να δείξει ο μαθητής την πραγματική του εικόνα.

Στην ερώτηση με τίτλο “Έχετε εφαρμόσει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας καριέρας αξιολόγηση με βάση τον φάκελο υλικού;” παρατηρούμε ότι μόλις 3 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τον έχουν εφαρμόσει ή τον εφαρμόζουν (Σ1,Σ5,Σ10). Ακολουθούν τα υποερωτήματα της συγκεκριμένης ερώτησης μόνο για τους συνεντευξιαζόμενους που τον έχουν χρησιμοποιήσει:

- στην ερώτηση «φέτος είναι η πρώτη χρονιά ή τον έχετε χρησιμοποιήσει και στο παρελθόν;» βλέπουμε ότι ο Σ1 τον εφαρμόζει φέτος για πρώτη φορά, ενώ οι άλλοι δύο (Σ5,Σ10) δηλώνουν ότι τον εφαρμόζουν από την αρχή της επαγγελματικής τους καριέρας.
- στην επόμενη ερώτηση «χρησιμοποιήσατε το φάκελο υλικού εμπειρικά ή αντλήσατε ενημέρωση από κάποιες πηγές (ποιες/ τι πηγές);» οι Σ1 και Σ5 δηλώνουν

ότι έχουν δεχτεί επιμόρφωση από σεμινάρια για τον τρόπο εφαρμογής εναλλακτικών τεχνικών, ενώ ο Σ10 αναφέρει ότι έχει αντλήσει πληροφορίες μέσα από πηγές, βιβλιογραφία, δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακές εργασίες, τα οποία λειτούργησαν ως αρωγός για την σωστή εφαρμογή του φακέλου.

- στην ερώτηση «συνεργαστήκατε με άλλους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση του (αν ναι με ποιον τρόπο);» ο Σ1 δηλώνει ότι δεν συνεργάστηκε με άλλους εκπαιδευτικούς διότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο που διδάσκει δεν εφαρμόζουν εναλλακτικές τεχνικές, ενώ ο Σ5 αναφέρει ότι συνεργάζεται μόνο στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, επειδή είναι συνδυαστικά (εργαστήριο και θεωρία). Τέλος ο Σ10 αναφέρει ότι μέσα από την συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς σε προγενέστερη χρονικά περίοδο, εφάρμοσαν ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση πιλοτικά και τα οφέλη τους συνέδραμαν στη βελτίωση του τρόπου οργάνωσης του φακέλου υλικού που χρησιμοποιεί στους μαθητές του.

- στην επόμενη ερώτηση με τίτλο «συνεργαστήκατε με τους μαθητές της τάξης σας για την υλοποίησή του (αν ναι με ποιο τρόπο);» ο Σ1 και ο Σ10 αναφέρουν ότι οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό τον οργανώνουν. Σύμφωνα με τον πρώτο στην αρχή της χρονιάς πραγματοποιείται συζήτηση αναφορικά με τον τρόπο συλλογής των εγγράφων και την εφαρμογή του φακέλου, ενώ ο δεύτερος αναφέρει ότι οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν τα έγγραφα που θα ενταχθούν στον φάκελο. Σε αντίθεση με τους προαναφερθέντες ο Σ5 αναφέρει ότι μόνος του οργάνωνε και πρόσθετε τις εργασίες των μαθητών.

- συνεχίζοντας στην ερώτηση «μπορείτε να μας περιγράψετε συνοπτικά το είδος και τη μορφή του φακέλου που χρησιμοποιήσατε (ποιος είχε πρόσβαση σ' αυτόν, που φυλασσόταν ο φάκελος, πόσα θέματα και ποια περιείχε- τι είδους στοιχεία περιείχε);», ο Σ1 αναφέρει ότι υπάρχουν δύο φάκελοι, ο ατομικός, που περιέχει τις ατομικές εργασίες του μαθητή και ο ομαδικός, όπου εντάσσονται οι ομαδικές συνεργασίες. Οι φάκελοι βρίσκονται σε έγγραφη μορφή, καθώς δεν δύνανται όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τους φακέλους τους διατηρεί ο εκπαιδευτικός στην κατοχή του και πρόσβαση εκτός του εκπαιδευτικού και του μαθητή έχει ουσιαστικά και ο γονέας εφόσον οι φάκελοι δίνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα στους μαθητές. Ο Σ5 αναφέρει ότι ο φάκελος φυλάσσεται στο σχολείο και είναι επίσης σε έγγραφη μορφή για τους ίδιους λόγους

με τον Σ1. Πρόσβαση έχει μόνο ο εκπαιδευτικός, ενώ ο γονέας μπορεί να ζητήσει να δει το φάκελο του παιδιού του ως ένα είδος επεξήγησης για τη βαθμολόγηση του. Τα έγγραφα που περιέχει είναι ερευνητικές εργασίες, τεστ και διαγωνίσματα. Σε αντίθεση με τους δύο πρώτους, ο Σ10 αναφέρει ότι όλοι οι φάκελοι βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή και περιλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, γραπτές ασκήσεις και βιβλία που έχει διαβάσει, καθώς και τα ενδιαφέροντά του, τα οποία επιλέγει ο μαθητής να εντάξει όπως και κάποια σχόλια του εκπαιδευτικού. Η τοποθέτησή τους γίνεται με χρονολογική σειρά για να μπορούν οι μαθητές να ελέγχουν την πορεία και την βελτίωσή τους. Πρόσβαση διατηρεί μονάχα ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, ενώ ο γονέας μπορεί να τον ελέγξει μόνο αν το ζητήσει από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό.

- ακολούθως στην ερώτηση «πως γινόταν η οργάνωση και η διαχείρισή του ημερήσιου προγράμματος; (τον χρησιμοποιούσατε καθημερινά)» οι απαντήσεις ποικίλουν. Αρχικά ο Σ1 αναφέρει ότι ενημερώνει τον φάκελο με το πέρας κάθε εργασίας, που συνήθως πραγματοποιείται μετά από κάθε δύο ή τρεις εβδομάδες, ο Σ5 με το πέρας του μαθήματος, ενώ ο Σ10 εβδομαδιαία.
- στην ερώτηση «συμμετείχαν οι μαθητές στην οργάνωση και αξιοποίησή του; (αν ναι με ποιον τρόπο)» ο Σ1 αναφέρει ότι λόγω ελλιπής εξοικείωσης των μαθητών με το φάκελο, δεν συμμετείχαν στην οργάνωση του, κάτι που δεν υφίσταται στους Σ5 και Σ10, όπου οι μαθητές είναι περισσότερο ενεργοί όσον αφορά την οργάνωση. Στην αξιοποίηση του ο Σ1 αναφέρει ότι οι μαθητές ελέγχουν την πορεία τους και τους ανατιθέμενους στόχους, ενώ ο Σ10 τονίζει ότι αυτό έγκειται στον εκάστοτε μαθητή και στο ενδιαφέρον που θα δείξει ή όχι.
- συνεχίζοντας στην ερώτηση «χρησιμοποιήσατε το φάκελο ως ένα αυτόνομο εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών ή συμπληρωματικά με άλλες τεχνικές αξιολόγησης (αν ναι, με ποιες τεχνικές);» ο Σ5 ισχυρίζεται ότι τον χρησιμοποιεί αυτόνομα, διότι δύναται να ελέγχει όλη την προσπάθεια του μαθητή μέσα από το φάκελο, όπου εντάσσονται οι εργασίες, τα τεστ, τα διαγωνίσματα και γενικότερα όλη η προσπάθειά του. Αντίθετη άποψη έχουν ο Σ1, ο οποίος αναφέρει ότι χρησιμοποιείται συνδυαστικά με την καθημερινή παρατήρηση, την συζήτηση μετά από κάθε εργασία, τον αναστοχασμό και ενδεχομένως και κάποιο ερωτηματολόγιο. Αντίστοιχα ο Σ10 παραθέτει την άποψη ότι κάθε εργαλείο οφείλει να χρησιμοποιείται συνδυαστικά, όπως και ο φάκελος, εφόσον ενδιαφερόμαστε να δούμε την πραγματική

εικόνα και πορεία του μαθητή. Μας ενημερώνει ακόμη ότι τα τεστ και τα διαγωνίσματα λαμβάνονται υπόψη παράλληλα, ώστε να προκύψει η αριθμητική αξιολόγηση του μαθητή.

- στην ερώτηση «συμμετείχαν οι μαθητές στην αξιολόγηση του φακέλου (αν ναι, με ποιο τρόπο);» παρουσιάζονται τρεις διαφορετικές απόψεις. Αρχικά ο Σ1 δεν έχει φτάσει στο στάδιο αυτό, διότι διανύει τους πρώτους μήνες της εφαρμογής του φακέλου. Παρόλα αυτά δηλώνει ότι θα ήθελε να τους εντάξει σε αυτήν την διαδικασία. Ο Σ5 δηλώνει ότι δεν συμμετέχουν, ενώ ο Σ10 μας ενημερώνει ότι αυτό συμβαίνει από την αρχή, με την επιλογή των κατάλληλων εγγράφων που εντάσσουν στο φάκελό τους, ο οποίος παίρνει το χαρακτήρα ενός ‘βιογραφικού’ και το οποίο συντελεί στην εξατομικευμένη αξιολόγηση των μαθητών, τόσο αυτών που ενδιαφέρονται όσο και των αδιάφορων.
- στην προτελευταία ερώτηση με τίτλο «κατά την εκτίμησή σας είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών; (σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι της διδασκαλίας σας με τη χρήση του)» ο Σ1 αναφέρει ότι αν και δεν μπορεί να προσδιορίσει ακριβώς το μέγεθος της αποτελεσματικότητάς, διότι ακόμη δεν ολοκληρώθηκε η πρώτη χρονιά εφαρμογής του φακέλου, εν τούτοις ένα πρώτο δείγμα δείχνει αποτελεσματικότητα, διότι επιτυγχάνεται η οργάνωση όλων των εργασιών τους συγκεντρωτικά, κάτι που δεν γινόταν παλαιότερα. Επίσης με αυτό τον τρόπο ο μαθητής παρατηρεί την μαθησιακή πορεία προς τη γνώση και την εξέλιξή του. Ο Σ10 αναφέρει ότι πέρα από την αξιολόγηση, βοηθάει και σε άλλους τομείς όπως η καλύτερη επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή και η συνειδητοποίηση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποσκοπεί και σε άλλους τομείς εκτός της αξιολόγησης. Ο Σ5 αναφέρει ότι είναι αποτελεσματικό και ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται στο έπακρο διότι μπορεί να ελέγξει ο εκπαιδευτικός αν τα στοιχεία που δίδαξε αφομοιώνονται από τον μαθητή, καθώς ο τελευταίος θα μπορέσει να φέρει εις πέρας τις ανατιθέμενες εργασίες. Ακόμη προσθέτει χαρακτηριστικά ‘δεν αξιολογείται μόνο ο μαθητής αλλά και ο εκπαιδευτικός’.
- στην τελευταία ερώτηση «με βάση την εμπειρία σας, ποια οφέλη προέκυψαν από την εφαρμογή του στην διδακτική πράξη; (για εσάς, τους μαθητές, τους γονείς); (τα οφέλη ήταν παρόμοια για όλους τους μαθητές ή εξυπηρέτησε καλύτερα κάποια ομάδα μαθητών);» ο Σ1 και ο Σ2 αναφέρουν ότι προσωπικά απέκτησαν μια καλύτερη εικόνα της προσπάθειας και της πορείας των μαθητών τους, ενώ ο Σ5 ότι βελτιώνεται

ως εκπαιδευτικός μέσα από τις συζητήσεις και τις ιδέες που δέχεται από τους μαθητές του. Αναφορικά με τους μαθητές και οι τρεις συμφωνούν ως προς την δυνατότητα ελέγχου της εξελικτικής τους πορείας και διόρθωσης των λαθών τους. Όσον αφορά τους γονείς και οι τρεις θεωρούν ότι μπορούν να παρατηρούν μέσα από οργανωμένο τρόπο την πρόοδο των παιδιών τους και ο Σ10 προσθέτει και την μεγαλύτερη σιγουριά που τους διακατέχει σχετικά με τον τρόπο που αξιολογούνται τα παιδιά τους. Κλείνοντας, ο Σ1 πιστεύει ότι κυρίως οι μαθητές με μέτριες επιδόσεις επωφελούνται περισσότερο, ώστε να οργανώσουν καλύτερα τη σκέψη και την προσπάθειά τους, οι αδιάφοροι δεν βοηθιούνται ενώ οι άριστοι ούτως ή άλλως είναι απολύτως οργανωμένοι γενικότερα. Ο Σ5 θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές βοηθιούνται, ενώ ο Σ10 αναφέρει ότι τα παιδιά που επιδεικνύουν ενδιαφέρον επωφελούνται περισσότερο συγκριτικά με τους αδιάφορους μαθητές ή αυτούς με χαμηλό βαθμό ενδιαφέροντος προς το μάθημα.

Οι υπόλοιποι 9 από τους 12 (Σ2,Σ3,Σ4,Σ6,Σ7,Σ8,Σ9,Σ11,Σ12) μας ενημερώνουν ότι δεν έχουν εφαρμόσει αξιολόγηση μέσω του φακέλου υλικού, ενώ αποτελεί άξιο αναφοράς ότι τέσσερις εξ' αυτών (Σ2,Σ7,Σ8,Σ12) δεν έχουν εφαρμόσει καμία εναλλακτική τεχνική. Οι οχτώ από τους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς αναφέρουν ως κύριο επιχείρημα την έλλειψη επιμόρφωσης, βάσεων και κατευθύνσεων για τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τον φάκελο και κατ' επέκταση τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Μόνο ο Σ11 αναφέρει ότι τη γνωρίζει ως μέθοδο, εν τέλει όμως επιλέγει να μην την εφαρμόσει μεμονωμένα, καθώς πιστεύει ότι αυτές οι τεχνικές έχουν αξία όταν εφαρμόζονται συλλογικά από μια σχολική μονάδα ή την σχολική κοινότητα ευρύτερα. Ο Σ12 προσθέτει την απουσία προτροπής από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ο Σ3 θεωρεί ότι είναι αποδοτικότερες στις μικρότερες τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σχετικά με το επόμενο σκέλος της ερώτησης «θα ήσασταν διατεθειμένος-η στο μέλλον να τον χρησιμοποιήσετε (με ποιους όρους και κάτω από ποιες προϋποθέσεις);» γίνεται αντιληπτό ότι όλοι ανεξαιρέτως είναι θετικοί στη μελλοντική εφαρμογή του, όπως και άλλων εναλλακτικών τεχνικών. Όλοι αναφέρουν ότι για να τον εφαρμόσουν πρέπει να προηγηθεί επιμόρφωση και οι απαραίτητες κατευθύνσεις, σχετικά με τη σωστή εφαρμογή του, ενώ οι Σ4,Σ6 προσθέτουν και την ανάγκη για ανάπτυξη των υποδομών στα σχολεία. Κλείνοντας, ο Σ11 συμπληρώνει ως προϋπόθεση και τη συλλογική εφαρμογή και όχι τη μεμονωμένη χρήση του.

Φτάνοντας στην τελευταία ερώτηση της έρευνας η οποία έχει τίτλο «Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Μπορεί να εφαρμοστεί στη χώρα μας ή απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα;» παρατηρείται ότι η καθολική άποψη των εκπαιδευτικών θεωρεί ρεαλιστική την εφαρμογή του, τονίζοντας την ανάγκη να προχωρήσει σε αλλαγές το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ώστε να μπορέσει να εφαρμοστεί και δη να έχει θετικά αποτελέσματα, εκτός του Σ5, ο οποίος αναφέρει ότι το μοναδικό στοιχείο που λείπει είναι η επιχορήγηση των σχολείων και των μαθητών με υλικοτεχνικές υποδομές. Οι σημαντικότερες αλλαγές που αναφέρονται από τους υπόλοιπους συνεντευξιαζόμενους είναι η καθιέρωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς, μεγάλη προσπάθεια και διάθεση χρόνου από τους αρμόδιους φορείς, βελτίωση των υποδομών των σχολικών μονάδων, αλλαγή νοοτροπίας και τομές ακόμη και στη βάση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας

7.1.1 Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών παρατηρούμε ότι βρίσκονται σε ταύτιση με τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας της κυρίας Βελεγράκη (2016) με τίτλο “Περιγραφική αξιολόγηση ή αξιολόγηση με βαθμούς: οι απόψεις των εκπαιδευτικών” καθώς και στις δύο έρευνες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό αναγκαία η αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Οι κυριότεροι λόγοι που αναφέρθηκαν στην έρευνα της Βελεγράκη (2016) είναι η διάγνωση των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές, η προσφορά εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές που το έχουν ανάγκη, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας.

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με την άποψή τους για την αριθμητική αξιολόγηση, παρατηρούμε ότι η αρνητική στάση των 5 από τους 12 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας βρίσκεται σε ταύτιση με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα της κυρίας Βελεγράκη (2016). Συγκεκριμένα η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων συμφωνεί με τα αρνητικά σημεία που επιφέρει η αριθμητική αξιολόγηση. Τα κυριότερα επιχειρήματα τους είναι ότι δεν είναι αντικειμενική, δεν δίνει πληροφορίες για τις δυνατότητες ή αδυναμίες του μαθητή και η δημιουργία αρνητικού κλίματος στις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών και εκπαιδευτικών - γονέων. Το αίσθημα της βαθμοθηρίας, το άγχος και ο φόβος που νιώθουν οι μαθητές αναφέρεται σε σημαντικό βαθμό και στις δύο έρευνες.

Αναφορικά με την ερώτηση «Έχετε εφαρμόσει περιγραφική αξιολόγηση στους μαθητές σας; Θεωρείτε ότι είναι καταλληλότερη μέθοδος έναντι της αριθμητικής αξιολόγησης;» τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας της κυρίας Βελεγράκη (2016), όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διακατέχονται από ιδιαίτερος θετικές απόψεις για την περιγραφική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία θεωρεί

καταλληλότερη την περιγραφική αξιολόγηση και παράλληλα δηλώνει ότι την έχει εφαρμόσει ή εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό. Αναλυτικότερα συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι ««η περιγραφική αξιολόγηση αποτυπώνει πληρέστερα τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών και βοηθά τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και τους μαθητές να εντοπίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους»». Επίσης συμφωνούν ως προς την προσαρμοστικότητα της περιγραφικής αξιολόγησης στις ιδιαιτερότητες και στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, η οποία με αυτό τον τρόπο προάγει τις παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης.

7.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις παραδοσιακές - ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης

Στο ζήτημα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών, παρατηρούμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκτός από δύο υποστηρίζουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι. Πραγματοποιώντας μια σύγκριση με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας της κυρίας Κελγιαννάκη (2015) με τίτλο “Αξιολόγηση μαθητή με βάση τον φάκελο υλικού”, παρατηρούμε ότι παρουσιάζουν σχεδόν απόλυτη ταύτιση οι δύο έρευνες. Αρχικά, όλοι οι συμμετέχοντες, εκτός ενός, υποστηρίζουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι. Οι βασικότεροι λόγοι που αναφέρονται είναι ότι ο συγκεκριμένος τρόπος αξιολόγησης είναι άδικος, μη αξιοκρατικός, εστιάζει κατά κόρον στα γραπτά διαγωνίσματα και τεστ και όχι στη γενική εικόνα του μαθητή και ότι προάγει την αποστήθιση και την παπαγαλία.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση “Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών;” οδηγεί σε διαφορές με τα αποτελέσματα της έρευνας των Αλεξάτου & Ευσταθίου (2018) με τίτλο “Η αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πως και γιατί”. Ενώ τα δικά μας αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την άποψη ότι ««η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών»», στην αντίστοιχη έρευνα παρατηρείται ότι οι περισσότεροι διατηρούν μια ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ), ακολουθούν αυτοί που συμφωνούν και τέλος αυτοί που διαφωνούν αποτελούν τη μειοψηφία. Επομένως δεν φαίνεται να υπερισχύει θετική ή απορριπτική τάση ως προς αυτή την ερώτηση.

Συνεχίζοντας στην ερώτηση με τίτλο “Η αξιολόγηση των μαθητών στις μέρες μας στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις (Τετραμήνου ή Τελικές) Κατά την άποψή σας θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα και σε άλλους παράγοντες;” παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας των Αλεξάτου & Ευσταθίου (2018) δείχνουν μια σχετική ταύτιση με την παρούσα έρευνα, διότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι η αξιολόγηση στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις, ενώ ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, βαρύνουσας σημασίας αποτελούν η συμμετοχή στο μάθημα, οι εξετάσεις και τα τεστ, τα οποία συναντάμε και στις δύο έρευνες.

7.1.3 Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Αναφορικά με την ερώτηση «Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;» γίνεται αντιληπτό ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με την αντίστοιχη των Αλεξάτου & Ευσταθίου (2018), παρουσιάζουν απόκλιση απόψεων, καθώς στη δική τους έρευνα οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται κάποιες εναλλακτικές τεχνικές, δίνοντας έμφαση στις εργασίες και το portfolio, εκφράζοντας όμως μια απορριπτική τάση ως προς την αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση και το ηλεκτρονικό ημερολόγιο. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αποδέχονται συλλογικά τις διάφορες εναλλακτικές τεχνικές και την βοήθεια που μπορούν να προσδώσουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Παρατηρώντας τα δεδομένα της ερώτησης “Έχετε εφαρμόσει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας καριέρας αξιολόγηση με βάση τον φάκελο υλικού;” Και συγκρίνοντάς τα με τα αντίστοιχα της σχετικής έρευνας της κυρίας Κελγιαννάκη (2015), παρατηρείται μια γενική ταύτιση απόψεων των συμμετεχόντων, διότι θεωρούν ότι ο φάκελος υλικού μαθητών αποτελεί αποδεκτό εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών, οι περισσότεροι τον χρησιμοποιούν συμπληρωματικά με άλλες τεχνικές αξιολόγησης και αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα. Τα οφέλη όλων των άμεσα εμπλεκομένων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων είναι πολλά. Ακόμη το αίσθημα δικαιοσύνης αναφορικά με την αξιολόγηση επικαλείται και στις δύο έρευνες. Συγκρίνοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών που δεν έχουν εφαρμόσει το φάκελο παρατηρείται ότι και στις δύο έρευνες η πλειοψηφία απέχει από τη χρήση του,

ωστόσο δεν είναι όλοι οι λόγοι ίδιοι. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα της κυρίας Κελλιαννάκη (2015) αναφέρονται κυρίως ότι δεν τους ζητήθηκε η εφαρμογή του, ότι το σχολείο που εργάζονται δεν έχει την κατάλληλη οργάνωση και δεν παρείχε παροτρύνσεις. Επίσης κάποιοι θεωρούν δύσκολη την εφαρμογή του και κάποιοι επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν δικούς τους τρόπους αξιολόγησης. Τέλος η κοινή παραδοχή ότι θα ήθελαν να τον εφαρμόσουν δεσπόζει εκατέρωθεν, αφού προηγηθούν επιμορφώσεις για την σωστή εφαρμογή του.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της τελευταίας ερώτησης της παρούσας έρευνας η οποία έχει τίτλο «Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Μπορεί να εφαρμοστεί στη χώρα μας ή απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα;» και συγκρίνοντάς τα με την αντίστοιχη έρευνα των Αλεξάτου και Ευσταθίου (2018) βλέπουμε ότι οι απόψεις δίστανται και είναι μοιρασμένες, ως προς το αν θεωρούν ρεαλιστική την εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης ή όχι. Παρόλα αυτά επικρατεί ταύτιση ιδεών με την ανάγκη για αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι απαιτείται αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα και στις μεθόδους διδασκαλίας.

Σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης και το την ικανοποίησή τους, παρατηρείται ότι σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι, εκτός ενός, αναφέροντας ως κύριο λόγο την πίεση που δέχονται οι μαθητές και την επικράτηση του συστήματος της αποστήθισης. Επίσης δηλώνουν ότι κατά της εφαρμογή του ισχύοντος αξιολογικού συστήματος θεωρούν ότι πρέπει να προσμετρώνται στη βαθμολόγηση του μαθητή πολλοί παράγοντες εκτός των γραπτών εξετάσεων

7.2 Συγκριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων με επιστημονικές έρευνες

Στην πρώτη έρευνα της Καρτσέλου, παρουσιάζονται οι απόψεις Ελλήνων και Βέλγων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι τόσο οι Έλληνες όσο και οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί δέχονται τον θεσμό της αξιολόγησης και τον αντιμετωπίζουν ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, στοιχείο που εμφανίζεται και στην παρούσα μεταπτυχιακή έρευνα. Ωστόσο επικρατεί ισχυρή διαφοροποίηση αναφορικά με την άποψη των Ελλήνων και των Βέλγων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση μέσα από τις εξετάσεις, όπου οι

πρώτοι δείχνουν την αντίθεσή τους ενώ οι δεύτεροι θεωρούν την αξιολόγηση και τις εξετάσεις ως αναπόσπαστα κομμάτια. Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δέχονται στο σύνολό τους τον θεσμό της αξιολόγησης, γεγονός που εμφανίζεται ως κοινό σημείο, αλλά ταυτίζονται μόνο με τους Βέλγους εκπαιδευτικούς ως προς την αξιολόγηση μέσω εξετάσεων, όχι όμως με τη βαρύτητα και τη σημασία που αυτές κατέχουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στη δεύτερη έρευνα που επιλέχθηκε προς συγκριτική προσέγγιση και ανάλυση της Καλλιμάνη,, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη χρήση γραπτών διαγωνισμάτων στους μαθητές τους, παραπάνω από μία φορά ανά ακαδημαϊκό τετράμηνο και κυρίως οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν μαθήματα υψηλότερης βαρύτητας, όπως τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, ξεπερνώντας την θεσμοθετημένη υποχρεωτικότητα του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο, το πιο ενδιαφέρον στοιχείο αυτής της έρευνας παρατηρείται στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ως κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης τις γραπτές δοκιμασίες και την αριθμητική βαθμολόγηση γενικότερα. Ο κυριότερος λόγος που αναφέρουν είναι ότι οι γραπτές εξετάσεις και η αριθμητική βαθμολόγηση δεν βοηθούν στην αποτύπωση όλων των μαθησιακών χαρακτηριστικών, που οφείλουν να υπόκεινται προς αξιολόγηση. Προχωρώντας σε μια συγκριτική προσέγγιση των παραπάνω αποτελεσμάτων με τα αντίστοιχα της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας, γίνεται αντιληπτή μια σχετική ταύτιση απόψεων των εκπαιδευτικών, καθώς και στις δύο έρευνες εφαρμόζονται οι γραπτές δοκιμασίες με συχνότητα, όπως φυσικά ορίζεται από τη σχετική νομοθεσία. Παρόλα αυτά κανένας εκπαιδευτικός δεν ανέφερε ότι εφαρμόζει περισσότερες γραπτές δοκιμασίες από τις προκαθορισμένες, όπως συμβαίνει στην πρώτη έρευνα. Ακόμη επικρατεί μικρή ταύτιση ιδεών ως προς την αριθμητική βαθμολόγηση, διότι στην πρώτη έρευνα δεν θεωρείται ως κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών από το σύνολο των ερωτώμενων, ενώ στην παρούσα, μόλις οι πέντε από τους δώδεκα συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την εφαρμογή της. Κλείνοντας ένα σημαντικό σημείο, το οποίο εντοπίζεται και υπόκειται σε σύγκριση είναι ότι στην έρευνα της διδακτορικής διατριβής (Καλλιμάνη, 2017) οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε μια κοινή παραδοχή, σύμφωνα με την οποία παρότι συγκεντρώνουν πολλά βαθμολογικά τεκμήρια μέσα από τις γραπτές δοκιμασίες, εν τούτοις δεν αξιολογούν τον μαθητή μόνο μέσα από αυτά, αλλά προβαίνουν σε μια εκτίμηση περισσότερων στοιχείων της μαθησιακής

τους πορείας, στην οποία κυρίαρχο ρόλο κατέχει η υπερβολική επιείκεια. Ταύτιση απόψεων παρατηρείται και στην παρούσα έρευνα, όπου οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δηλώνουν ότι τα διάφορα τεστ και διαγωνίσματα αποτελούν παράγοντα αξιολόγησης των μαθητών, αλλά συνεκτιμώνται και άλλα στοιχεία, με σημαντικότερα τη συμμετοχικότητα των μαθητών, την ολοκλήρωση των ανατιθέμενων εργασιών, τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η τρίτη και τελευταία έρευνα σύμφωνα με την Καπαχτσή, Παντελίδη, Σταμίδου, παρουσιάζει τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα που προέκυψαν μέσα από τη χρήση της μεθόδου project, τα οποία σχετίζονται με τη δυνατότητα καταγραφής της μαθησιακής προσπάθειας του μαθητή με μεγαλύτερη σαφήνεια και πληρότητα, δεδομένα τα οποία συγκαταλέγονται στα θετικά στοιχεία που αναφέρουν οι ερωτώμενοι στην παρούσα έρευνα, μέσω της χρήσης της μεθόδου του Portfolio. Ένα ακόμη σημείο ταύτισης μεταξύ των δύο ερευνών εντοπίζεται στο γεγονός ότι τόσο στην εφαρμογή της μεθόδου project όσο και της μεθόδου portfolio δίνεται έμφαση στη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή ως προς την υλοποίηση της αξιολόγησης, στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή, η οποία κατέχει σημαντικό ρόλο, όπως και στον καθορισμό των παιδαγωγικών στόχων, δεδομένα τα οποία είναι στοιχεία αναφοράς εκατέρωθεν. Όσοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη συνέντευξη της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας και δήλωσαν ότι έχουν εφαρμόσει ή εφαρμόζουν αξιολόγηση μαθητή μέσω φακέλου υλικού (portfolio), υποστήριξαν ότι τους δίνεται η δυνατότητα να αξιολογήσουν τους μαθητές τους σε όλο το φάσμα, που έχουν καθορίσει από την έναρξη της εφαρμογής του, δεδομένο που εμφανίζεται και στην έρευνα της Καπαχτσή, Παντελίδη και Σταμίδου. Το τελευταίο στοιχείο που είναι άξιο αναφοράς και βρίσκεται σε πλήρη ταύτιση μεταξύ των δύο ερευνών, εντοπίζεται στην ικανοποίηση των μαθητών από την εφαρμογή της εναλλακτικής τεχνικής αξιολόγησης (project - portfolio), καθώς και στην αποφυγή του άγχους που προκαλούν οι εξετάσεις, στοιχεία που κάνουν την εμφάνισή τους στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.

7.3 Συμπεράσματα

Φτάνοντας στο τέλος της ερευνητικής εργασίας και έχοντας προχωρήσει σε ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί στην

πλειοψηφία τους διατηρούν γενικά μια αποδεκτή στάση ως προς την ύπαρξη και εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι τοποθετήσεις και οι απόψεις που παραθέτουν δείχνουν ότι γνωρίζουν τα θετικά στοιχεία που επιφέρει η αξιολόγηση, καθώς και τις αρκετές δυσκολίες που παρουσιάζει η εφαρμογή της στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Επίσης γίνεται αναφορά στις διάφορες τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται, για τις οποίες εκφράζεται έντονη δυσαρέσκεια, ως προς τα αποτελέσματα που επιφέρουν στους μαθητές. Οι απόψεις τους εκφράζουν την επιθυμία τους για μετάβαση της αξιολόγησης στο επόμενο επίπεδό της, από το παραδοσιακό και συντηρητικό - εξετασιοκεντρικό, σε ένα περισσότερο εναλλακτικό και προοδευτικό, το οποίο θα επιτρέπει και θα ευνοεί τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και δεν θα έχει δεσμευτικό χαρακτήρα αναφορικά με τη μάθηση και την αποστήθιση. Αναγνωρίζουν όμως τις ελλείψεις και τις δυσκολίες που παρουσιάζει το συγκεκριμένο εγχείρημα καθώς και τον χρόνο που απαιτείται για να πραγματοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι καταγράφηκαν και ερμηνεύτηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στους νομούς Κιλκίς και Θεσσαλονίκης, κάτι που δεν έχει συμβεί σε παλαιότερες ερευνητικές διαδικασίες. Επίσης τα ερευνητικά ερωτήματα, περικλείουν τη γενικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών, την άποψή τους για το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης αλλά και για την ένταξη και εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών, δεδομένα τα οποία σαν σύνολο έχουν αναλυθεί σε μικρό βαθμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ειδικότερα μέσα από ποιοτικές έρευνες και ερμηνεύοντας προσωπικές τοποθετήσεις και εμπειρίες.

Με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών, παρατηρείται ότι οι ίδιοι είναι θετικά προσκείμενοι προς την ύπαρξη της αξιολόγησης, καθώς 11 από τους 12 συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη της αξιολόγησης και συμφωνούν με την ανάγκη εφαρμογής της, διότι εκτός των αρκετών ωφελειών που παρέχει στους μαθητές, η απουσία της μπορεί να οδηγήσει σε εκτροχιασμό των στόχων των μαθητών και της επακόλουθης μαθησιακής τους πορείας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια προτίμηση στην περιγραφική αξιολόγηση, εφόσον και οι 12 την εφαρμόζουν και οι 7 από αυτούς

θεωρούν ότι υπερτερεί έναντι της αριθμητικής. Ακόμη 5/12 διαφωνούν με την εφαρμογή της αριθμητικής αξιολόγησης, θεωρώντας ότι δεν μπορεί να αποτυπώσει ακριβώς το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, ενώ σε περίοπτη θέση βρίσκεται η άποψη από αρκετούς εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να γίνεται συνδυασμός περιγραφικής και αριθμητικής αξιολόγησης για να επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα.

Συνεχίζοντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, κατέστη σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη γενικότερη δυσαρέσκειά τους για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Αυτό παρατηρήθηκε από το γεγονός ότι 10 από τους 12 ερωτώμενους δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την ισχύουσα αξιολογική διαδικασία. Ακόμη ο ίδιος αριθμός ερωτώμενων διαφωνεί με την άποψη ότι οι εξετάσεις αποτυπώνουν την πραγματική επίδοση του μαθητή. Τέλος όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν ότι οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν τον κύριο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών αλλά πρέπει να δίνεται βαρύτητα και σε άλλους τομείς, με κυριότερους την καθημερινή συμμετοχή στο μάθημα, την υλοποίηση εργασιών και τη συνεργασία που επιδεικνύουν.

Στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τις εναλλακτικές τεχνικές, παρατηρήθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα οφέλη τους και τις θεωρούν χρήσιμες, ωστόσο μόλις 3 από τους 12 έχουν εφαρμόσει αξιολόγηση με βάση τον φάκελο υλικού, που αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης. Ο κυριότερος λόγος που δηλώνουν ότι δεν τον έχουν εφαρμόσει αποτελεί η έλλειψη επιμόρφωσης. Παρόλα αυτά και οι 9 έδειξαν προθυμία να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη τεχνική, όπως και άλλες στο μέλλον, μόνο μετά από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Πάντως, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ρεαλιστική την εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη χώρα μας, αφότου βέβαια προηγηθούν κάποιες κομβικές αλλαγές, σημαντικές κατευθύνσεις και τα απαραίτητα επιμορφωτικά σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Περιορισμοί έρευνας

Κάποιες από τις αδυναμίες της έρευνας σχετίζονται με τη μέθοδο της δειγματοληψίας, με το μέγεθος του δείγματος που θα ληφθεί, την αντιπροσωπευτικότητα του, καθώς και με την ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ορισμένοι εκ των οποίων με πολυετή πείρα και πολλές γνώσεις αναφορικά με θέματα και τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών. Ορισμένοι από τους προαναφερθέντες έχουν βιώσει την εξελικτική πορεία της αξιολόγησης των μαθητών ανά τα χρόνια, καθότι έχουν διατελέσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ξεκινώντας την καριέρα τους από την προηγούμενη χιλιετία. Σημαντική δυσκολία παρατηρήθηκε στην επίτευξη διά ζώσης συνεντεύξεων, κυρίως λόγω των περιορισμών, των πρωτοκόλλων υγείας και των δύσκολων συνθηκών εξαιτίας της έξαρσης και μετάλλαξης της πανδημίας Covid-19. Τα πορίσματα που προέκυψαν είναι πολύ σημαντικά και μπορούν να αποδώσουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών, ωστόσο πρόκειται για ευρήματα, τα οποία δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για δύο λόγους.

Ο πρώτος αφορά στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προέρχονται μόνο από μια συγκεκριμένη περιφέρεια της χώρας μας. Επομένως τα αποτελέσματα εκφράζουν κάποιες απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της κεντρικής Μακεδονίας και όχι απόψεις εκπαιδευτικών άλλων περιφερειακών ενοτήτων της Ελλάδας. Ο δεύτερος αφορά στη μέθοδο της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε, διότι αντλήθηκαν απόψεις ενός μικρού ποσοστού εκπαιδευτικών, επομένως τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν και να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα.

Ανά τακτά χρονικά διαστήματα διενεργούνται παρόμοιες έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών και θα ήταν πολύ σημαντικό να συνεχιστούν, για να συγκριθούν τα αποτελέσματα τους με τα αντίστοιχα της παρούσας έρευνας ώστε να διαφανεί η εξελικτική πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αξιολόγησης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

8.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη. Το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό, καθώς αποτελείται από 12 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημοσίων σχολείων (Γυμνασίων και Λυκείων) της περιφέρειας της κεντρικής Μακεδονίας. Μια έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας, σε σχολεία, αγροτικών, ημιαστικών και αστικών περιοχών σε πανελλαδικό επίπεδο θα συνέβαλε στην αντιπροσωπευτικότητα της, ώστε οι εμπειρίες, οι απόψεις, οι γνώσεις και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να μπορούν να γενικευτούν.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα μπορούσε να αποτελέσει μελλοντικά, η συγκριτική μελέτη των απόψεων των διευθυντών και υποδιευθυντών, με τις αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια έρευνα, ακολουθώντας τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, συνδυάζοντας ποιοτική και ποσοτική έρευνα θα οδηγούσε σε μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία και γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα μπορούν να ενισχύσουν, να συμπληρώσουν και να συσχετιστούν με ευρήματα άλλων ερευνών στο μέλλον. Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ένα διαχρονικό ζήτημα, επομένως οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίες διαμορφώνονται, εξελίσσονται και μεταβάλλονται με την πάροδο των χρόνων, την εξέλιξη της τεχνολογίας και της ίδιας της μάθησης μπορεί να αποτελέσει ένα αντικείμενο μελέτης σε παρόμοιες έρευνες στα επόμενα χρόνια.

Συστήνεται ακόμη η έρευνα του ισχύοντος αξιολογικού συστήματος και η σύγκρισή του με παλαιότερα συστήματα αξιολόγησης ή με συστήματα που βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο οργάνωσης, διαμόρφωσης ή ένταξης στην εκπαίδευση. Κλείνοντας, η διερεύνηση των απόψεων των φορέων εκπαίδευσης και αξιολόγησης για πιθανή ένταξη καινούριων τεχνικών αξιολόγησης παράλληλα με τις ισχύουσες τεχνικές ή αντικαθιστώντας αυτές κρίνεται ως ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο μπορεί να απασχολήσει μελλοντικούς ερευνητές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

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

Αθανασίου, Λ. (2003): *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Β' έκδοση, Ιωάννινα.

Αθανασίου Λ, 2007: *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Στο Π. Ξωχέλλη(επιμ). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Βάμβουκας, Μ. 1988. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Αρβανίτης Ν 2007. *Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή*.

Βεκ, Χ. (1987): *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Γ' έκδοση, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.

Βελεγράκη, Α. (2016): *Περιγραφική αξιολόγηση ή αξιολόγηση με βαθμούς: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Επιστήμες Αγωγής.

Γκότοβος Α, 1989: Αναφέρεται στο Δαμανάκης, Μ. (1989). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Δημητρόπουλος, Ε. (1999): *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δημητρόπουλος, Ε. (2003): *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή: Θεωρία – Πράξη - Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010): *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία - Πράξη -Προβλήματα*. Τόμος Β'. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια Επιστημονική Εργασία;* Αθήνα: Κριτική.

Κασσωτάκης Μ, 1989: «Αξιολόγηση». *Παιδαγωγική- Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Τ.β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης Μ, 1992: *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του*. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών.

- Κασσωτάκης, Μ. (1997): *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998): *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2010): *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Οι κύριες αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών κατά τη δεκαετία του 1990: Παρουσίαση των σχετικών προσπαθειών και ανάλυση των δυσκολιών υλοποίησής τους*. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. και Οικονομίδης, Β. (επιμ.): *Περί Παιδείας Διάλογος*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013): *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000): *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002): *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004): *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006): *Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία*. Στο Δ.-Μ. Κακανά , Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Καβαλάρη Εύη (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007): *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγουόρας, Η. 2009: *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση- Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπουζάκης, Σ. (1993): *Σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση. Μια συγκριτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση*. Επιμ.: *Συγκριτική παιδαγωγική*

III. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση. Αθήνα : Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (1997): «Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση: προβληματική, διεθνείς εμπειρίες-τάσεις, συγκριτική θεώρηση». Στο Χιωτάκης (επιμ), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ντολιοπούλου Ε. Γουργιώτου Ε. (2008): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Gutenberg.

Παλαιοκρασάς Σ, Δημητρόπουλος Σ, Κωστάκη Α, Βρετάκου Β, 1997: *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμορφώσεως.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993): *Εκπαιδευτικό Έργο Και Αξιολόγηση Στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3^η έκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011): *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση*;. Αθήνα: Πεδίο.

Ρέλλος, Ν. (2003): *Έλεγχος μάθησης – Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα. Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά.

Χανιωτάκης, Ν. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο

Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology*. Lanham, MD: Altamira Press.

Black, P. (2015). *Formative assessment – an optimistic but incomplete vision*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.

Blooms. Hastings, T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill. New York.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Dotson, R. K., & Henderson, M. (2009). *Using student portfolios to guide instruction*. *Illinois Reading Council Journal*.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Griva, E., Kofou, I. (2017). *Alternative Assessment in Language learning: Challenges and Practices*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ingenkamp, K.H., (1976) : *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6 Aufl., Weinheim, Beltz.

Rubin, J. H. & Rubin, S. I. (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. London: SAGE publications.

Αλεξιάτου, Χ. και Ευσταθίου, Ε. (2018): *Η αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πως και Γιατί*. Διαθέσιμο από:

[ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΑΛΕΞΑΤΟΣ Χ. - ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Ε.pdf \(puas.gr\)](#)

Βελεγράκη Κ. Άννα (2016): *Περιγραφική αξιολόγηση ή αξιολόγηση με βαθμούς: οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο από:

<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1203/1096>

Καλλιμάνη, Μ. (2017): *Η γραπτή εξέταση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: θεσμικές, οργανωτικές και διυποκειμενικές διαστάσεις*. Διαθέσιμο από:

<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3715>

Καπαχτσή, Β. Παντελίδη, Ι. Σταμίδου, Μ (2014): *Η Αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου Project- Μελέτη περίπτωσης*. «Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος» Διαθέσιμο από:

<https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos3/9.pdf>

Καρτσέλου, Χ. (2015): *Οι αντιλήψεις των Βέλγων κι Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών*. «Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»». Διαθέσιμο από:

https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_8.pdf

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο από: <https://adulteduc.gr/>

Κελγιαννάκη, Δ. (2015): *Αξιολόγηση μαθητή με βάση το φάκελο υλικού: Απόψεις εκπαιδευτικών Α'θμιας εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο από:

https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/17189/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Κουλουμπρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία*. Στο: Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα: Τυποθήτω. Διαθέσιμο από:

http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf

ΟΕΠΕΚ: Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού.

Διαθέσιμο από:

http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_12.pdf

Πεπές, Ε. (2012). *Η συμβολή της μεθόδου Project στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και η αξία της για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*. Στα Πρακτικά Συνεδρίου: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Τάσεις και προοπτικές*, 2. Αθήνα, ΕΚΠΑ.

Διαθέσιμο από:

<https://www.slideshare.net/vsotiroudas/ss-31284295>

Συμεού, Λ. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη. Διαθέσιμο από:

https://www.researchgate.net/publication/288115240_Enkyroteta_kai_axiopistia_sten_poiotike_ekpaideutike_ereuna_Parousiase_aitiologese_kai_praxe

Βώρος, Φ (2001): Διαθέσιμο από:

<http://3gym-rethymn.reth.sch.gr/index.php/2009-03-16-10-40-27/579-2011-05-21-16-22-23>

Κολοβός, Χ. (2011). «Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Ανάλυση περιεχομένου των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης στο μάθημα των Μαθηματικών Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου». Ρόδος: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από:

<http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14319/file0.pdf?sequence=2>

Council of Europe: *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Διαθέσιμο από: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας, νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα* (β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Διαθέσιμο από:

<https://rpltl.eap.gr/images/2011/02-01-127-kakarikatsantoni.pdf>

Προεδρικό διάταγμα 409/1994. Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης. Διαθέσιμο από:

[ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ \(minedu.gov.gr\)](http://www.minedu.gov.gr/ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ_ΤΗΣ_ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ)

Προεδρικό Διάταγμα 8/ 1995 περί αξιολόγησης του μαθητή. Διαθέσιμο από:

<https://www.pess.gr/attachments/article/24/PD8.pdf>

Προεδρικό διάταγμα 51/2008. Γενικά περί αξιολόγησης και αξιολογούμενων μαθημάτων. Διαθέσιμο από:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothymia-ekpaideuse/pd-51-2008.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

α) ερωτήσεις οδηγού συνέντευξης

β) συνεντεύξεις

γ) πίνακες

δ) εικόνες

α) Ερωτήσεις οδηγού συνέντευξης

A) Για την αξιολόγηση των μαθητών

1. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναγκαία στο πλαίσιο της διδασκαλίας και γιατί; (Βελεγράκη, Α. 2016)
2. Συμφωνείτε με την αριθμητική αξιολόγηση των μαθητών; (Βελεγράκη, Α. 2016)
3. Έχετε εφαρμόσει περιγραφική αξιολόγηση στους μαθητές σας; Θεωρείτε ότι είναι καταλληλότερη μέθοδος έναντι της αριθμητικής αξιολόγησης; (Βελεγράκη, Α. 2016)

B) Για τις παραδοσιακές – ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης

1. Είστε ικανοποιημένος-η από τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις μέρες μας; (Κελγιαννάκη, Δ. 2015)
2. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών; (Αλεξάτου, Χ & Ευσταθίου, Ε. 2018)
3. Η αξιολόγηση των μαθητών σήμερα στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις (Τετραμήνου ή τελικές). Κατά την άποψή σας θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα και σε άλλους παράγοντες; (Αλεξάτου, Χ & Ευσταθίου, Ε. 2018)

Γ) Για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

1. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; (Αλεξάτου, Χ & Ευσταθίου, Ε. 2018)
2. Έχετε εφαρμόσει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας καριέρας αξιολόγηση μαθητή με βάση τον φάκελο υλικού; (Κελγιαννάκη, Δ. 2015) Αν ναι:
 - φέτος είναι η πρώτη χρονιά ή τον έχετε χρησιμοποιήσει και στο παρελθόν;
 - χρησιμοποιήσατε το φάκελο υλικού εμπειρικά ή αντλήσατε ενημέρωση από κάποιες πηγές; (ποιες/τι πηγές)

- συνεργαστήκατε με άλλους εκπαιδευτικούς για την υλοποίησή του; (αν ναι, με ποιον τρόπο)
- συνεργαστήκατε με τους μαθητές της τάξης σας για την υλοποίησή του; (αν ναι, με ποιο τρόπο)
- μπορείτε να μας περιγράψετε συνοπτικά το είδος και τη μορφή του φακέλου υλικού που χρησιμοποιήσατε; (ποιος είχε πρόσβαση σ' αυτόν; που φυλασσόταν ο φάκελος; πόσα θέματα και ποια περιείχε – τι είδους στοιχεία περιείχε)
- πώς γινόταν η οργάνωση και η διαχείρισή του στο πλαίσιο του ημερήσιου προγράμματος; (τον χρησιμοποιούσατε καθημερινά)
- συμμετείχαν οι μαθητές στην οργάνωση και αξιοποίηση του; (αν ναι, με ποιο τρόπο)
- χρησιμοποιήσατε το φάκελο υλικού ως ένα αυτόνομο εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών ή συμπληρωματικά με άλλες τεχνικές αξιολόγησης; (αν ναι, με ποιες τεχνικές)
- συμμετείχαν οι μαθητές στην αξιολόγηση του φακέλου; (αν ναι, με ποιο τρόπο)
- κατά την εκτίμησή σας, είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών; (σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι της διδασκαλίας σας με τη χρήση του)
- με βάση την εμπειρία σας, ποια οφέλη προέκυψαν από την εφαρμογή του στην διδακτική πράξη; (για εσάς, τους μαθητές, τους γονείς); (τα οφέλη ήταν παρόμοια για όλους τους μαθητές ή εξυπνήρησε καλύτερα κάποια ομάδα μαθητών)

Αν όχι):

- Για ποιο λόγο ή για ποιους λόγους δεν τον έχετε εφαρμόσει μέχρι σήμερα; (δεν τον γνωρίζεται ή τον γνωρίζετε αλλά δε θέλετε να τον χρησιμοποιήσετε- για ποιους λόγους)
- Θα ήσασταν διατεθειμένος/η στο μέλλον να τον χρησιμοποιήσετε; (με ποιους όρους και κάτω από ποιες προϋποθέσεις)

3. Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Μπορεί να εφαρμοστεί στη χώρα μας ή απαιτούνται

σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα; (Αλεξάτου, Χ & Ευσταθίου, Ε. 2018)

β) Συνεντεύξεις

Συνολικά διενεργήθηκαν 12 συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αρχής γενομένης τον Οκτώβριο και λήξη τον Νοέμβριο του 2021. Οι συμμετέχοντες είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί σε σχολεία της κεντρικής Μακεδονίας. Η προσέγγισή τους πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά και διά ζώσης. Ενημερώθηκαν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι για το περιεχόμενο της συνέντευξης, τους στόχους που επιτελεί, την ανωνυμία των προσωπικών τους δεδομένων καθώς και την αναγκαιότητα ηχογράφησης της συνέντευξης για λόγους διασφάλισης της εγκυρότητας της έρευνας. Επίσης κατέστη σαφές ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, παρά μόνο προσωπικές εμπειρίες και απόψεις, οι οποίες θα συμβάλλουν στην έρευνα. Εξαιτίας της έξαρσης της πανδημίας του Covid 19 δεν ήταν εύκολη η προσέγγιση των εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά ολοκληρώθηκαν και οι 12 με επιτυχία. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 10' έως 30' λεπτά περίπου, αναλόγως του εύρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Ορισμένες ημιτελείς ή ασαφείς απαντήσεις οδήγησαν σε περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις με στόχο την κάλυψη των απαντήσεων.

Συνεντευξιαζόμενος 1:

1. Η αξιολόγηση είναι αναγκαία τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή, γιατί ο μαθητής θα πρέπει να ελέγχει αν έχει πάρει την γνώση που θα έπρεπε αλλά και για τον εκπαιδευτικό, ώστε να αναδιαμορφώσει τη διδασκαλία του στη συνέχεια.
2. Θα προτιμούσα να μην υπάρχει αριθμητική αξιολόγηση. Είναι πολύ δύσκολο να αξιολογήσεις την επίδοση ενός μαθητή με έναν αριθμό, γιατί αφήνουμε εκτός βαθμολόγησης πολλές παραμέτρους και ενδεχομένως πολλές φορές γινόμαστε άδικοι με τον τρόπο αξιολόγησής μας.
3. Έχω εφαρμόσει και εφαρμόζω περιγραφική αξιολόγηση. Σίγουρα η περιγραφική καλύπτει και όλες τις άλλες πλευρές που αφήνει η αριθμητική αξιολόγηση, γιατί μπορούν και οι γονείς και οι μαθητές να έχουν μια περισσότερο σφαιρική εικόνα τι έχει εμπεδώσει ο μαθητής, εφόσον περιγράφει τι έχει πετύχει ο μαθητής, ποιες δεξιότητες έχει κατακτήσει, ποια σημεία του είναι αδύνατα και ποια δυνατά και θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο καλύπτουμε τι πραγματικά έχει μάθει ο μαθητής. Φυσικά είναι καλύτερη, καθώς καλύπτει τον έλεγχο και τις γνώσεις από κάθε πλευρά.

4. Ο τρόπος αξιολόγησης σε όλα τα μαθήματα, εκτός ενός, που εισήχθη τώρα και προβλέπει περιγραφική αξιολόγηση, είναι πολύ συγκεκριμένος γιατί αξιολογούμε τους μαθητές μας με αριθμούς, χωρίς να υπάρχει άλλη δυνατότητα. Συγκεκριμένα υπάρχει το υποχρεωτικό διαγώνισμα που πρέπει να μπει στο τετράμηνο, τα τεστ και δεν μπορούμε να ακολουθήσουμε άλλη οδό. Οπότε είναι δεσμευτικός ο τρόπος αξιολόγησης και σίγουρα θα πρέπει να γίνουν αλλαγές σε αυτό το κομμάτι. Όχι δεν είμαι ικανοποιημένη.

5. Εξαρτάται από το τι θεωρούμε ως επίδοση. Εάν θέλουμε να ελέγξουμε αν ο μαθητής έχει κατακτήσει μια συγκεκριμένη γνώση σε κάποιο συγκεκριμένο κεφάλαιο μέσα από ένα διαγώνισμα, ή μέσα από εξετάσεις σε μια εκτεταμένη ύλη, τότε ναι, αυτό μπορούμε να το δούμε. Ωστόσο δεν μπορούμε να δούμε πολλά άλλα πράγματα σε σχέση με το μαθητή, την προσπάθεια που κατέβαλε, από πού ξεκίνησε και που έφτασε, άλλες δεξιότητες που απέκτησε μέσα από αυτές τις γνώσεις. Ουσιαστικά ελέγχουμε αυτή τη “στείρα” γνώση που έχει σε αυτό το συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο μέσω των εξετάσεων.

6. Η αξιολόγηση των μαθητών δεν πρέπει να προκύπτει μόνο μέσα από τις γραπτές εξετάσεις. Δηλαδή ο βαθμός του τετραμήνου, ο οποίος είναι αριθμητικός, οφείλει να βασίζεται και σε άλλους παράγοντες, την παρουσία του μαθητή μέσα στην τάξη, την επιμέλεια και συνέπειά του στις εργασίες, την απόδοσή του σε αυτές. Επομένως δεν θεωρώ ότι ο τελικός βαθμός του τετραμήνου πρέπει να προκύπτει μόνο μέσα από τις γραπτές του εξετάσεις αλλά να δίνεται βαρύτητα και σε άλλους παράγοντες. Επίσης στις μέρες μας πολλές εργασίες πραγματοποιούνται ομαδικά. Σε μια ομαδική εργασία εξετάζονται και άλλοι παράγοντες, πώς κατέληξαν οι μαθητές να ολοκληρώσουν την εργασία, πόσο καλά συνεργάστηκαν, πόσο καλά επικοινωνήσαν μεταξύ τους, με ποιο τρόπο αναζήτησαν τις πληροφορίες για αυτή την εργασία. Οπότε εδώ εξετάζουμε παράγοντες, όπως την κριτική τους σκέψη, διότι για να επιλέξουν το υλικό που χρειάζονται οφείλουν να έχουν κριτική σκέψη και με αυτό τον τρόπο μπορούμε να διακρίνουμε πολλές άλλες δεξιότητες πέρα από το αποτέλεσμα της εργασίας.

7. Θεωρώ ότι είναι χρήσιμη και ενδιαφέρουσα η εφαρμογή τους. Τα ίδια τα παιδιά έχουν κουραστεί και σε συζητήσεις μαζί τους σχετικά με την πηγή του άγχους τους, μας λένε ότι κυρίως προκύπτει από την γραπτή εξέταση, το διαγώνισμα και τις εξετάσεις. Οπότε μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης είναι περισσότερο ανεκτή από το μαθητή και μπορούμε να έχουμε τα ίδια ίσως και καλύτερα αποτελέσματα.

Εργασίες, δηλαδή project, κάνουμε τόσο στην ξένη γλώσσα όσο και στα εργαστήρια δεξιοτήτων και στο μάθημα της ιστορίας. Επίσης εφαρμόζουμε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση και αποτελούν ευχάριστες διαδικασίες για τα παιδιά, ειδικά η ετεροαξιολόγηση όπου αξιολογούν ο ένας τον άλλο και ανταλλάσσουν εργασίες. Το ηλεκτρονικό ημερολόγιο δεν το έχω εφαρμόσει, αλλά το portfolio το εφαρμόζω φέτος πρώτη φορά. Νομίζω ότι όλες οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης είναι χρήσιμες.

8. Ναι.

- Φέτος είναι η πρώτη μου χρονιά. Το εφαρμόζουμε στο μάθημα της ξένης γλώσσας, αλλά όχι συστηματικά. Στο τέλος κάθε ενότητας κάνουμε αναστοχασμό και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης που συμπληρώνουν τα παιδιά και εκεί επιλέγουν και συμπληρώνουν τι πιστεύουν ότι έχουν εμπεδώσει καλά και επανέρχονται σε ότι θεωρούν ότι δεν εμπεδωσαν τόσο καλά. Με αυτό τον τρόπο “ακουμπάμε” το portfolio στην ξένη γλώσσα, δεν το έχουμε εφαρμόσει συστηματικά, ενώ στα εργαστήρια δεξιοτήτων απαιτείται.

- Έχω επιμορφωθεί γι’ αυτό, από σεμινάρια που έγιναν την προηγούμενη χρονιά για κάποιους μήνες, για την περιγραφική αξιολόγηση στα εργαστήρια δεξιοτήτων.

- Όχι και από όσο γνωρίζω δεν εφαρμόζεται από άλλους καθηγητές στο σχολείο μας.

- Ναι, οι περισσότεροι μαθητές έχουν πάρει μια γεύση από την εφαρμογή του στο δημοτικό, γιατί πολλοί δάσκαλοι το χρησιμοποιούσαν, οπότε η λέξη αυτή δεν ήταν ξένη γι’ αυτούς. Το οργανώσαμε στην αρχή της χρονιάς, για τον τρόπο με τον οποίο θα μαζεύουμε το υλικό τους και πως θα συνεχίσουμε την εφαρμογή του.

- Πρώτα απ’ όλα υπάρχει ο προσωπικός φάκελος του μαθητή, όπου μπαίνουν οι ατομικές δραστηριότητες, ο φάκελος της ομάδας, διότι οι περισσότερες εργασίες γίνονται ομαδικά και όλα τα μέλη της ομάδας έχουν πρόσβαση σε αυτόν. Τον φάκελο αυτό τον κρατάω εγώ, τον ενημερώνω και ανά διαστήματα τον δίνω στην ομάδα. Ακόμη υπάρχει στο e-class το υλικό που χρησιμοποιούμε στα εργαστήρια, επομένως ο φάκελος του μαθήματος είναι αναρτημένος και στο e-class, όπου έχουν πρόσβαση οι μαθητές. Οι γονείς έχουν πρόσβαση, επειδή τον φάκελο τον δίνω συχνά στους μαθητές. Ο φάκελος είναι σε έγγραφη μορφή αν και θα προτιμούσα να είναι ηλεκτρονικός. Ο λόγος είναι ότι δεν έχουν πρόσβαση σε ίντερνετ και υπολογιστή όλοι οι μαθητές.

- Μόλις ολοκληρώνεται μια εργασία, τότε συγκεντρώνουμε το υλικό στο φάκελο. Επειδή το μάθημα μας είναι μονόωρο, η ολοκλήρωση της εργασίας μπορεί να γίνει μετά από μία, δύο ή τρεις εβδομάδες. Επομένως ο φάκελος ανανεώνεται αναλόγως του πέρασ της εργασίας, που συνήθως είναι κάθε δύο εβδομάδες.
- Δεν συμμετείχαν στην οργάνωση, διότι οι μαθητές χρειάζονται καθοδήγηση λόγω ότι δεν είναι εξοικειωμένοι ακόμη με αυτό τον τρόπο συλλογής των εργασιών τους. Στην αξιοποίηση του, όπως σας εξήγησα μπορούν να βλέπουν την πορεία των εργασιών τους καθώς και την εξέλιξή τους, από πού ξεκίνησαν και που καταλήγουν. Επειδή υπάρχουν ενότητες, όπου σε κάθε εργασία έχουμε αναστοχασμό για να δούμε τι πετύχαμε και επειδή έχουμε θέσει κάποιον αρχικό στόχο τον οποίο θέλουμε να δούμε στο τέλος αν υλοποιήθηκε, θεωρώ ότι ο φάκελος βοηθάει στην οργάνωση της σκέψης τους.
- Όχι δεν είναι το μόνο εργαλείο. Τον φάκελο θα τον ελέγξω στο τέλος του τετραμήνου, πέρα από την συζήτηση που γίνεται ανά διαστήματα μιας ή δύο εβδομάδων, παρόλα αυτά υπάρχει η παρατήρηση μέσα στην τάξη την ώρα που δουλεύουν οι μαθητές σε ομάδες, υπάρχει η συζήτηση όταν ολοκληρώνεται η εργασία, ο αναστοχασμός. Επίσης σε κάποιες ενότητες δίνεται ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές για να το συμπληρώσουν. Όλα αυτά λειτουργούν συμπληρωματικά στην αξιολόγησή τους, η οποία σε αυτό το μάθημα είναι περιγραφική.
- Δεν έχουμε φτάσει ακόμη σε αυτό το στάδιο, διότι είναι η πρώτη χρονιά που εφαρμόζω τον φάκελο και δεν έχουμε ολοκληρώσει ακόμη τον πρώτο κύκλο. Παρόλα αυτά θα ήθελα να τους εμπλέξω στην αξιολόγησή του.
- Ένα βασικό στοιχείο το οποίο νομίζω ότι έχει επιτευχθεί είναι ότι παλαιότερα οι μαθητές χάνονταν αναφορικά με τις εργασίες τους, ενώ τώρα έχουν το υλικό τους οργανωμένο και έχουν πρόσβαση σε αυτό οποιαδήποτε στιγμή και μπορούν να παρατηρούν την πορεία τους, πως εξελίσσεται η γνώση τους, την προσπάθειά τους. Το πόσο αποτελεσματικό θα είναι βέβαια θα φανεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς.
- Για μένα το σημαντικότερο είναι ότι έχω συγκεντρωμένο το υλικό του κάθε μαθητή και έχω τη δυνατότητα να βλέπω την εξέλιξή τους, πράγμα που είναι καλύτερο από το να κρατάω σημειώσεις μεμονωμένα. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά. Οι γονείς μέχρι τώρα δεν είχαν πρόσβαση σε όλα όσα συμμετείχαν τα παιδιά τους, ενώ τώρα που είναι όλα οργανωμένα στο φάκελο μπορούν να έχουν πρόσβαση και να τα ελέγξουν. Νομίζω ότι οι επιμελείς μαθητές και πριν την οργάνωση των

εργασιών τους στο portfolio ήταν ήδη σε καλό επίπεδο. Βοηθάει πάρα πολύ τους μαθητές που έχουν μια μέτρια επίδοση, ώστε να οργανώσουν τη σκέψη και την προσπάθειά τους. Οι εντελώς αδιάφοροι μαθητές δεν διατηρούν και δεν φροντίζουν το φάκελό τους. Δηλαδή πολλά πράγματα χάνονται ή δεν γίνονται ποτέ.

9. Όπως είναι οι συνθήκες σήμερα είναι πολύ δύσκολο. Θεωρώ ότι για να εφαρμοστεί ένα εναλλακτικό σύστημα αξιολόγησης πρέπει οι μαθητές να περάσουν ένα μεταβατικό στάδιο, όπως συμβαίνει με το καινούριο μάθημα που εισήχθη, για να γνωρίσουν αυτές τις καινούριες μεθόδους αξιολόγησης ώστε να τους είναι οικείο. Οι καθηγητές πρέπει οπωσδήποτε να επιμορφωθούν σε αυτό τον τρόπο αξιολόγησης, δεν μπορεί δηλαδή να εφαρμοστεί μόνο με μια απλή διάταξη. Επίσης επειδή η περιγραφική αξιολόγηση απαιτεί μεγάλο χρόνο και υπάρχουν πολλοί μαθητές είναι δύσκολη η εφαρμογή της. Επομένως είναι ρεαλιστική, αλλά απαιτούνται κάποιες αλλαγές, δηλαδή εξοικείωση των μαθητών με τον καινούριο τρόπο αξιολόγησης, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ένας μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τμήμα για τους εκπαιδευτικούς.

Συνεντευξιαζόμενος 2

1. Σίγουρα η αξιολόγηση είναι αναγκαία και απαραίτητη, διότι βοηθάει το μαθητή να κατανοήσει το μορφωτικό του επίπεδο.
2. Συμφωνώ διότι όπως ανέφερα και νωρίτερα η αξιολόγηση και κυρίως η αριθμητική αξιολόγηση βοηθάει να καταλάβουν το επίπεδό τους. Επίσης δίνει στους μαθητές μια ώθηση ώστε να στοχεύσουν σε καλύτερες επιδόσεις.
3. Έχω εφαρμόσει περιγραφική αξιολόγηση και θεωρώ ότι είναι ανώτερη της αριθμητικής, διότι μπορεί να προσφέρει παραπάνω πράγματα, όπως να αποβάλλει το άγχος, τον στιγματισμό μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και εστιάζει στο ποιόν του μαθητή. Επομένως την θεωρώ καλύτερη.
4. Η αλήθεια είναι πως δεν είμαι ικανοποιημένος, διότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, οι μαθητές αντιμετωπίζουν ένα σύστημα το οποίο σχετίζεται με πράγματα που δεν βοηθούν το μαθητή, όπως η αποστήθιση. Με αυτό τον τρόπο μπορεί κάποιος μαθητής να έχει ικανότητες τις οποίες δεν μπορεί να τις αναπτύξει, με το συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης και αξιολόγησης.

5. Κατά την άποψή μου όχι. Οι γραπτές εξετάσεις πραγματοποιούνται συγκεκριμένη μέρα και ώρα, ενώ ο μαθητής πρέπει να αξιολογείται σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, με διάφορους τρόπους και όχι κατά κύριο λόγο από τα γραπτά.
6. Εννοείται πως δεν πρέπει να στηριζόμαστε μόνο στις γραπτές εξετάσεις, όπως προανέφερα. Είναι σωστό ο μαθητής να αξιολογείται και από τη γενική παρουσία του μέσα στην τάξη, τις προφορικές του επιδόσεις και τη συμμετοχή του.
7. Θεωρώ ότι κάθε είδος αξιολόγησης πέραν της αριθμητικής θα είναι χρήσιμο, αρκεί να χρησιμοποιηθεί με το σωστό τρόπο. Όλες αυτές οι τεχνικές θα βοηθήσουν και το μαθητή και το εκπαιδευτικό σύστημα και πιστεύω η εφαρμογή τους θα αναβαθμίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό μας σύστημα.
8. Η αλήθεια είναι πως δεν έχω χρησιμοποιήσει ούτε το portfolio ούτε κάποιο άλλο από αυτά που αναφέρατε. Εγώ όπως και πολλοί άλλοι συνάδελφοί μου δεν έχουμε τις κατάλληλες βάσεις, ώστε να χρησιμοποιήσουμε κάτι διαφορετικό πέραν της ισχύουσας αξιολόγησης. Εννοείται πως εγώ όπως και κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είμαστε ανοιχτοί σε νέες μεθόδους που θα βοηθήσουν το μαθητή, αλλά θεωρώ ότι πρέπει να δημιουργηθούν κάποιες σοβαρές βάσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν και εμάς και το μαθητή, ώστε να μην χρησιμοποιηθούν με λάθος τρόπο. Είμαι θετικός στην χρησιμοποίηση νέων μορφών αξιολόγησης, αλλά με το σωστό τρόπο.
9. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει πολλά κενά και αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες. Αυτά δεν καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή νέων τεχνικών αξιολόγησης στο σχολείο, αλλά απαιτείται σημαντική δουλειά στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, με διάφορα σεμινάρια και παραμέτρους που θα βοηθήσουν τον καθηγητή να τις εφαρμόσει. Πιστεύω ότι θα μπορέσουν να ενταχθούν στη σχολική πραγματικότητα μόνο μέσα από πολλή δουλειά.

Συνεντευξιαζόμενος 3

1. Πιστεύω ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία, γιατί μέσα από την αξιολόγηση οι μαθητές προσπαθούν να βελτιωθούν και να πετύχουν τους στόχους τους. Κυρίως βοηθάει τους μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις για να ελέγξουν και να διορθώσουν πολλές από τις αδυναμίες που έχουν. Το ίδιο πιστεύω ότι ισχύει σε όλους τους μαθητές, κυρίως όμως σε αυτούς με χαμηλές επιδόσεις.
2. Ναι, γιατί μέσα από την αριθμητική βαθμολόγηση ο μαθητής παρατηρεί το επίπεδο των γνώσεων του. Κάποιες φορές ο βαθμός λειτουργεί προειδοποιητικά για

τους μαθητές και τους ενημερώνει για την ανάγκη να αυξήσουν την προσπάθειά τους για κάτι καλύτερο.

3. Φυσικά και την εφαρμόζω καθημερινά για να μπορώ να επισημαίνω στον μαθητή τα λάθη του με περιγραφικό τρόπο. Δεν θεωρώ ότι κάποια από τις δύο είναι καλύτερη ή χειρότερη αλλά ένας συνδυασμός των δύο φέρνει πάντα καλύτερα αποτελέσματα.

4. Είμαι ικανοποιημένος ως ένα βαθμό γιατί με το πέρασμα των χρόνων το σύστημα αξιολόγησης έχει απομακρυνθεί από τον αυστηρό και συνάμα αυταρχικό τρόπο εξέτασης και βαθμολόγησης των μαθητών. Παρόλα αυτά με βρίσκει αντίθετο το σύστημα με τη μεγάλη πίεση που ασκείται στους μαθητές για καλούς βαθμούς και υψηλές επιδόσεις.

5. Δεν συμφωνώ. Θα έλεγα ότι αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό δείγμα της επίδοσης του μαθητή, γι' αυτό άλλωστε και δίνουμε βαρύτητα στις εξετάσεις του τετραμήνου και στις τελικές, αλλά δεν μπορεί να μας δώσει την πλήρη εικόνα και επίδοση του μαθητή.

6. Σαφώς πρέπει να δίνεται βαρύτητα στη γενικότερη παρουσία του μαθητή, η οποία προκύπτει μέσα από την καθημερινή του συμμετοχή στο μάθημα και την προσφορά του στην εξέλιξη του μαθήματος, την απόδοσή του στις προφορικές και γραπτές του επιδόσεις καθώς και την απόδοσή του στις διάφορες εργασίες. Ακόμη θεωρώ ότι και η εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει να στηρίζεται στις ολιγόωρες εξετάσεις, όπως συμβαίνει.

7. Θεωρώ ότι η υποχρεωτική ένταξή τους μπορεί να δώσει αρκετά θετικά στοιχεία, όπως η μείωση του άγχους των μαθητών ή να έρθει πιο κοντά ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής θα αρχίζει να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη οικειότητα και καλύτερη διάθεση τον καθηγητή, εφόσον θα αποφύγουμε τον μονότονο τρόπο αξιολόγησης με τις εξετάσεις.

8. Δεν τον έχω εφαρμόσει. Τον γνωρίζω ως εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης. Ο κύριος λόγος που δεν τον έχω εφαρμόσει ακόμη, όπως γενικότερα τις τεχνικές αυτές είναι επειδή τις γνωρίζω μόνο μέσα από την προσωπική μου προσπάθεια και ενημέρωση από ότι έχω διαβάσει και γιατί θεωρώ ότι είναι ίσως περισσότερο χρήσιμες στις μικρότερες τάξεις, αυτές του δημοτικού. Επίσης ως εκπαιδευτικοί δεν έχουμε δεχτεί κάποια επιμόρφωση για την χρήση των τεχνικών αυτών. Αν υπάρχει σωστή ενημέρωση και καθοδήγηση για την χρήση και τον τρόπο που θα εφαρμοστεί

αυτή αλλά και κάθε είδους εναλλακτική τεχνική, θα ήθελα να τις εφαρμόσω και να τις εντάξω στην αξιολόγηση, όπως και πολλοί άλλοι εκπαιδευτικοί.

9. Θεωρώ ότι εφόσον εντάχθηκαν στην εκπαίδευση, άρα μπορούν να καθιερωθούν. Σίγουρα πρέπει να γίνουν πολλές αλλαγές και αυτό απαιτεί αρκετό χρόνο, διότι η βάση του εκπαιδευτικού μας συστήματος και της αξιολόγησης των μαθητών στηρίζεται στο παλιό και παραδοσιακό σύστημα.

Συνεντευξιαζόμενος 4

1. Δεν θεωρώ ότι είναι αναγκαία. Σίγουρα έχει θετικά στοιχεία, όπως το κίνητρο που δίνεται στους μαθητές για να μελετήσουν, το οποίο είναι και το πιο βασικό. Επομένως θεωρώ ότι είναι περισσότερο χρήσιμη και λιγότερο αναγκαία.

2. Σαφώς και πρέπει να υπάρχει αριθμητική αξιολόγηση των μαθητών, αλλά όχι με τη βαρύτητα που υπάρχει στις μέρες μας. Επίσης δεν ταυτίζομαι με την άποψη ότι μέσα από τα αποτελέσματα και την βαθμολογία των τελικών εξετάσεων κρίνεται αν κάποιος μαθητής θα προαχθεί στην επόμενη τάξη ή ακόμη πολύ περισσότερο αν θα εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3. Φυσικά, την έχω εφαρμόσει πολλάκις. Τα οφέλη της είναι σημαντικά, επομένως αποτελεί σημαντικό “όπλο” για κάθε εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του να βοηθήσει τον μαθητή να βελτιώσει τις αδυναμίες του, τα σημεία που χωλαίνει ο μαθητής .

4. Καθόλου. Σε αυτά τα χρόνια που είμαι αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρώ ότι δεν είναι τόσο αποδοτική η αξιολόγηση των μαθητών. Εξάλλου ολοένα και περισσότεροι μαθητές δυσανασχετούν με το αξιολογικό μας σύστημα.

5. Επ’ ουδενί. Μέσα από τις εξετάσεις φαίνεται αν κάποιος μαθητής είναι διαβασμένος, αλλά δεν φαίνεται η πραγματική του επίδοση. Δεν μπορούμε να καταλάβουμε μέσα από ένα τεστ ή ένα διαγώνισμα το πραγματικό του επίπεδο. Με απλά λόγια δεν μπορούμε να καταλάβουμε αν ένας μαθητής είναι σε καλή μέρα και τυχερός και γράφει πολύ καλά σε κάποια γραπτή εξέταση ή αν είναι σε κακή μέρα και γράφει άσχημα σε αυτή.

6. Κατά την άποψή μου θα έπρεπε να δίνεται περισσότερη βαρύτητα και σε άλλους τομείς, όπως στη συμμετοχή του μαθητή στην παράδοση του μαθήματος, στη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς και με τους συμμαθητές του στις διάφορες

εργασίες που γίνονται εντός και εκτός μαθήματος, καθώς και σε όλες τις υπόλοιπες δραστηριότητες που του ανατίθενται μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος.

7. Σαφώς και είναι χρήσιμες οι εναλλακτικές τεχνικές. Μην ξεχνάμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης, κυρίως νεότερης ηλικίας, προσπαθούν να εντάξουν κάποιες από αυτές στα σχολεία που διδάσκουν, απλά απαιτείται και η κατάλληλη επιμόρφωση τους.

8. Όχι δεν την έχω εφαρμόσει κυρίως γιατί όπως είπα και προηγουμένως δεν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση, για τον τρόπο που εφαρμόζονται οι εναλλακτικές τεχνικές. Επομένως εφόσον δεν έχω επιμορφωθεί, δεν μπορώ να την εφαρμόσω. Με μεγάλη μου ευχαρίστηση θα την εφαρμόσω αν φυσικά καθιερωθεί στα σχολεία μας, αν προηγηθεί η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι κατάλληλες υποδομές στα σχολεία μας.

9. Σίγουρα χρειάζονται σημαντικές και μεθοδευμένες αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παρόλα αυτά θεωρώ ότι μπορεί να εφαρμοστεί και να αποδώσει καρπούς, αν και εφόσον υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση των φορέων αξιολόγησης και οι κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές, γιατί αν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες κατευθύνσεις ώστε να γνωρίζουμε πώς να εφαρμόσουμε σωστά την κάθε τεχνική, δεν θα αποδώσει καρπούς η χρήση τους.

Συνεντευξιαζόμενος 5

1. Βεβαίως και είναι αναγκαία για να γνωρίζουν σε ποιο επίπεδο βρίσκονται τα παιδιά. Ουσιαστικά δεν αξιολογείται ο μαθητής αλλά ο καθηγητής, κατά πόσο έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει τις γνώσεις του στα παιδιά. Τα παιδιά μέσα από την αξιολόγηση εντοπίζουν τα λάθη τους και γίνονται καλύτεροι.

2. Βεβαίως, συμφωνώ γιατί ο κάθε μαθητής θα πάρει το βαθμό που του αναλογεί (17,18,19,20 κ.τ.λ.). Επομένως αυτό αποτελεί ένα κίνητρο για τους μαθητές γνωρίζοντας ότι βρίσκονται παραδείγματος χάρη στο 17, ώστε να προσπαθήσουν περισσότερο για να φτάσουν στο 18, 19, 20. Επομένως θα προσπαθήσουν να αποκτήσουν μεγάλο φάσμα γνώσεων στο αντικείμενο διδασκαλίας τους. Άρα οι μαθητές βελτιώνονται με την αξιολόγηση.

3. Είναι ισάξιες και οι δύο, γιατί υπάρχουν παιδιά που υστερούν στον γραπτό ή προφορικό λόγο. Με τη μορφή εργασιών επιδεικνύουν τα ταλέντα και την προσοχή τους. Επομένως ένα παιδί που δεν μπορεί να γράψει τόσο καλά ώστε να πάρει άριστα, μπορεί μέσα από τις εργασίες και την ενεργή του συμμετοχή μέσα στην τάξη να

αυξήσει το βαθμό του. Δεν μπορείς να αδικήσεις έναν τέτοιο μαθητή, αλλά μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση του δείχνεις τα λάθη του και τον βοηθάς να βελτιωθεί. Φυσικά αυτός ο μαθητής θα ανταμειφθεί αναλόγως της παρουσίας, προσπάθειας και κίνησής του μέσα στο μάθημα. Εννοείται πως την εφαρμόζω όπως και την αριθμητική.

4. Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος.

5. Μπορεί να μην δείχνει ακριβώς την πραγματική του επίδοση αλλά είναι αντιπροσωπευτικός. Ένας μαθητής μπορεί παραδείγματος χάρη να γράφει στις εξετάσεις 18 και ο ίδιος να το αξίζει, είτε να αξίζει λίγο λιγότερο ή λίγο περισσότερο. Δεν μπορεί όμως να αξίζει για 6 ή 8 και να γράφει 18. Επομένως τον αντιπροσωπεύει σχεδόν απόλυτα.

6. Όπως ανέφερα και πριν, λαμβάνουμε και άλλους παράγοντες στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση του μαθητή, την ενεργητικότητα ή αντίστοιχα την αδράνεια του μαθητή μέσα στην τάξη. Σαφώς και υπάρχει βαρύτητα, γιατί δυστυχώς στις πανελλαδικές εξετάσεις υπάρχουν οι συντελεστές των μαθημάτων. Επομένως δεν μεταφράζεται η προσπάθεια του μαθητή, παρά μόνο η απόδοσή του σε αυτές. Ίσως θα έπρεπε να προσμετρούνται και στις πανελλαδικές και άλλοι παράγοντες όπως βαθμοί του μαθητή από προηγούμενες χρονιές.

7. Αν θεωρήσουμε ότι πρέπει να γίνει αυτό, το κράτος οφείλει να εξοπλίσει όλους τους μαθητές με τις κατάλληλες υποδομές, δηλαδή να παρέχει λάπτοπ και δωρεάν ίντερνετ σε όλους τους μαθητές, γιατί δεν γνωρίζουμε αν ο μαθητής διαθέτει υπολογιστή ή ίντερνετ στο σπίτι του. Επομένως, γνωρίζουμε αν οι γονείς διαθέτουν αυτά τα δύο βασικά, ώστε να μπορεί ο μαθητής να ολοκληρώσει εργασίες ή να τηρήσει ηλεκτρονικά το Portfolio; Αν αυτά πραγματοποιηθούν, η εφαρμογή τους θα είναι σημαντική. Αρχικά οι μαθητές θα αποβάλουν την σχολική τσάντα και τα επακόλουθα σωματικά προβλήματα που επιφέρει το βάρος της και θα έρχονται στο σχολείο με το λάπτοπ, όπου θα υπάρχουν οι φάκελοι των μαθημάτων. Επίσης θα πραγματοποιηθεί οικονομία στο χαρτί, γιατί όλα θα γίνονται ηλεκτρονικά. Θα πραγματοποιείται πιο συχνή επαφή μαθητή και εκπαιδευτικού με τη χρήση email, στα οποία θα μπορούν να απαντούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και πέραν του σχολικού ωραρίου. Επίσης θα βοηθήσει το μαθητή να διευρύνει τον κύκλο γνώσεων του.

8. Ναι.

- Από την ημέρα ένταξής μου στο χώρο της εκπαίδευσης τον εφαρμόζω, χωρίς να υπάρχει υποχρεωτικότητα. Φροντίζω ο κάθε μαθητής να έχει το δικό του φάκελο ώστε ο ίδιος να διατηρεί ένα αρχείο, αλλά και για την αντίδραση των γονέων, σε περίπτωση που θεωρούν ότι αδικούνται τα παιδιά τους.
- Ο κύριος λόγος που τον εφαρμόζω είναι γιατί είχα παρακολουθήσει σεμινάρια στα ΠΕΚ, στα οποία οι σχολικοί σύμβουλοι μας ενημέρωσαν για όλες τις μορφές αξιολόγησης ώστε να είμαστε καλυμμένοι απέναντι στο γονέα, το μαθητή και για τη διασφάλιση της ψυχικής μας ηρεμίας.
- Έχω συνεργαστεί μόνο σε πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Ο λόγος είναι ότι στο ΕΠΑΛ τα μαθήματα ειδικότητας που εξετάζονται οι μαθητές πανελλαδικά είναι δύο, τα οποία περιέχουν θεωρία και εργαστήριο. Επομένως συνεργαζόμουν με τον αντίστοιχο συνάδελφο που πραγματοποιεί τα εργαστήρια, με σκοπό να επιτύχουν οι μαθητές καλή επίδοση στις πανελλαδικές εξετάσεις. Μάλιστα μία σχολική χρονιά δεχτήκαμε τα συγχαρητήρια από το διευθυντή του σχολείου μας διότι η συνεργασία μας οδήγησε τους μαθητές μας να επιτύχουν τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις στα δύο αυτά πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Η συνεργασία μας ήταν αλυσιδωτή, εφόσον στο μάθημα πρώτα πραγματοποιείται η θεωρία και έπειτα το εργαστήριο. Μέσα στο φάκελο υπήρχαν όλα τα απαραίτητα έγγραφα, έρευνες, ανάπτυξη σπόρων (που είναι σχετικό με το μάθημα) και άλλα.
- Όχι μόνος τον οργάνωνα και ενημέρωνα το φάκελο με τις εργασίες των μαθητών.
- Πρόσβαση είχαμε οι δύο εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Μόνο ο γονέας μπορεί να ζητήσει να δει το φάκελο, εφόσον θέλει να παραπονεθεί για την βαθμολόγηση του παιδιού του συγκριτικά με άλλους μαθητές. Στην περίπτωση αυτή δείχνουμε τον φάκελο του παιδιού του και άλλων μαθητών με καλύτερη βαθμολόγηση ενδεικτικά, χωρίς να του επιτρέπουμε να τις διαβάσει και να τις μελετήσει, εφόσον ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι ο αξιολογητής. Ουσιαστικά του δείχνουμε για ποιο λόγο πήρε χαμηλότερο βαθμό από κάποιον αντίστοιχο συμμαθητή του. Ο φάκελος φυλάσσεται στο σχολείο σε έγγραφη μορφή. Δεν έχουμε φτάσει ακόμη στο επίπεδο να έχει ο καθένας το ηλεκτρονικό του portfolio. Κυρίως περιείχε ερευνητικές εργασίες, τεστ και διαγωνίσματα των μαθητών.
- Κάθε φορά που τελείωνε το μάθημα, τον ενημέρωνα, βάζοντας στον κάθε φάκελο τις εργασίες των μαθητών.

- Οι μαθητές συμμετείχαν στην οργάνωση του φακέλου με την καλή μορφή των εργασιών. Άλλοι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να τις ετοιμάζουν σε μορφή word και άλλοι χειρόγραφα.
 - Ως αυτόνομο υλικό αξιολογώ, στον οποίο επισυνάπτω όλη την προσπάθεια του μαθητή, τα τεστ διαγωνίσματα και τις εργασίες του.
 - Οι μαθητές δεν συμμετέχουν στην αξιολόγηση του φακέλου.
 - Εννοείται πως είναι αποτελεσματικό. Οι στόχοι επιτυγχάνονται στο ‘‘maximum’’ γιατί μπορώ να ελέγξω αν η παράδοση του μαθήματος και οι διευκρινίσεις που δίνω θα αφομοιωθούν από το μαθητή. Αν δεν αφομοιωθούν δεν θα έχω την απαιτούμενη εργασία ολοκληρωμένη σωστά από το μαθητή. Δεν αξιολογείται μόνο ο μαθητής αλλά και ο καθηγητής.
 - Προσωπικά γίνομαι καλύτερος ως εκπαιδευτικός. Αυτό συμβαίνει γιατί ως εκπαιδευτικός όπου διαχειρίζεσαι μια πλειάδα διακοσίων μαθητών στις τρεις τάξεις του σχολείου, ακούς ιδέες από τους μαθητές, τις οποίες είτε έχουν συζητήσει με γονείς είτε έχουν ενημερωθεί ατομικά είτε τις δημιούργησαν μέσα από ομαδικά project που πραγματοποιούμε σε πειραματικό στάδιο. Επομένως αποκομίζεις οφέλη από τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές γίνονται καλύτεροι, διότι συζητούν με τον εκπαιδευτικό, εντοπίζουν τα λάθη τους και γίνονται καλύτεροι. Μέσα από το φάκελο ο μαθητής εντοπίζει τα λάθη του, τα διορθώνει και πραγματοποιεί μια καινούρια προσπάθεια. Υπάρχουν πολλών ειδών γονείς, αυτοί που στέκονται συχνά και παρατηρούν την πρόοδο των παιδιών τους και αυτοί οι οποίοι για διάφορους λόγους είτε δεν επιθυμούν είτε δεν μπορούν να είναι τόσο κοντά στην πρόοδο των παιδιών τους. Οι ενδιαφερόμενοι γονείς συνεργάζονται με τα παιδιά τους βλέποντας την πρόοδό τους μέσα από τις εργασίες που υπάρχουν στο φάκελο. Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές βοηθούνται ισοδύναμα, από τους πιο χαμηλόβαθμους ως τους πιο επιμελείς.
9. Μπορεί να εφαρμοστεί. Δεν θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα θέλει αλλαγές αλλά χρειάζεται επιχορήγηση υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία και στους μαθητές. Λείπει η υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή τους από τα σχολεία μας. Όσον αφορά τους καθηγητές, είναι δουλειά και υποχρέωσή μας να τις εφαρμόσουμε στα παιδιά και οι περισσότεροι από εμάς γνωρίζουμε τον τρόπο.

Συνεντευξιαζόμενος 6

1. Πιστεύω ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των μαθητών, διότι οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν την προσπάθειά τους στη μάθηση, να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα και τους στόχους τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς.
2. Συμφωνώ, γιατί οι μαθητές επιβραβεύονται αναλόγως των προσπαθειών τους, αλλά παρόλα αυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλοι τρόποι αξιολόγησης.
3. Έχω εφαρμόσει περιγραφική αξιολόγηση στους μαθητές μου και θεωρώ ότι είναι καταλληλότερη μέθοδος, γιατί ο καθηγητής μπορεί με τη χρήση επεξηγηματικών σχολίων και ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών να καταφέρει να τους ωθήσει στην καλύτερη κατανόηση των λαθών που έχουν κάνει και να μπορέσουν να προσπαθήσουν περισσότερο τόσο στις επόμενες εξετάσεις τους αλλά και στη διάρκεια της χρονιάς.
4. Δεν είμαι ιδιαίτερα ικανοποιημένος, διότι στις μέρες μας υπάρχει μια συνεχής πίεση προς τους μαθητές για να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις και τους οδηγούμε να στοχεύουν μόνο στο βαθμό και όχι στην πραγματική αφομοίωση της γνώσης.
5. Πιστεύω ότι μερικές φορές δεν αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών, διότι τυχαίνει οι μαθητές κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων εξετάσεων να έχουν πολύ άγχος ή να μην έχουν αφομοιώσει απόλυτα αυτά που έχουν διαβάσει. Πρέπει να κρίνονται συλλογικά και σε μεγαλύτερο και μακροπρόθεσμο χρόνο.
6. Πιστεύω ότι πρέπει να δίνεται βαρύτητα και σε άλλους παράγοντες, όχι μόνο στις εξετάσεις. Ο μαθητής πρέπει να αξιολογείται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και μέσα από προφορικές εξετάσεις, από εργασίες, μέσα από τις συζητήσεις καθηγητή - μαθητή.
7. Θεωρώ ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν πολύ στην εκπαίδευση οι εναλλακτικές τεχνικές όπως η ετεροαξιολόγηση ή η αυτοαξιολόγηση, γιατί θα μπορούσαν οι μαθητές, για παράδειγμα στην πρώτη να αξιολογούν τα λάθη των συμμαθητών τους και με αυτό τον τρόπο μπορούν να βελτιώσουν την προσωπική τους επίδοση μέσα από την συνεργασία και την αλληλοβοήθεια.
8. Όχι δεν την έχω εφαρμόσει. Η αλήθεια είναι ότι δεν την γνωρίζω καλά σαν τεχνική. Είχα παρακολουθήσει παλαιότερα ένα σεμινάριο αλλά πιστεύω ότι χρειάζομαι περαιτέρω επιμόρφωση επάνω στο θέμα ώστε να μπορέσω να την εφαρμόσω στην τάξη. Θα ήμουν διατεθειμένος να την εφαρμόσω, εφόσον υπάρχουν κατάλληλα επιμορφωτικά σεμινάρια, ώστε να μπορέσω να μάθω περισσότερα για τις συγκεκριμένες διαδικασίες εφαρμογής της και να βελτιώσω τις γνώσεις μου για

αυτήν και να την συμπεριλάβω στην εκπαιδευτική μου δραστηριότητα. Επίσης να υπάρχουν και οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, γιατί και αυτό είναι ένα ζήτημα πολύ σημαντικό στις μέρες μας.

9. Πιστεύω ότι μπορεί να εφαρμοστεί αλλά όχι άμεσα, διότι χρειάζεται ριζική αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των θεσμών, ώστε να αλλάξει η αντίληψη περί της αξιολόγησης των μαθητών.

Συνεντευξιαζόμενος 7

1. Πιστεύω ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναγκαία, για να καταλάβει ο μαθητής το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται και να γνωρίζει καλύτερα τα αδύνατά του σημεία ώστε να μπορεί να τα βελτιώσει.

2. Δεν συμφωνώ, διότι προκαλεί πίεση και άγχος στους μαθητές, ίσως και ανταγωνισμό μεταξύ τους.

3. Την εφαρμόζω και τη θεωρώ καλύτερη από την αριθμητική, διότι ο μαθητής έχει πιο κοντινή επαφή με τον εκπαιδευτικό του, αποβάλλει το άγχος τη στιγμή της αξιολόγησης και τον βοηθάει να κατανοήσει τα αδύνατα και δυνατά του σημεία.

4. Δεν είμαι ικανοποιημένη, διότι θεωρώ ότι η πίεση που δέχονται οι μαθητές είναι μεγάλη και το άγχος και το στρες που δέχονται πολλές φορές δεν μπορεί να αποδώσει το πραγματικό τους μαθησιακό επίπεδο.

5. Όχι, γιατί ένας αριθμός δεν μπορεί να αντιπροσωπεύει πλήρως την εικόνα του μαθητή σε όλη τη σχολική χρονιά.

6. Μία ή και λίγες εξετάσεις δεν μπορούν να αντιπροσωπεύσουν το πραγματικό επίπεδο του μαθητή κατά την άποψή μου. Θεωρώ ότι πρέπει να δίνεται βαρύτητα στη γενική του εικόνα και στη συμμετοχή του στο μάθημα, στις εργασίες και άλλα.

7. Ναι, γιατί με αυτό τον τρόπο θα ξεφύγουμε από το κλασσικό σύστημα των εξετάσεων και οι μαθητές θα αποβάλλουν το άγχος και την πίεση που αυτό επιφέρει.

8. Όχι, γιατί ως εκπαιδευτικός δεν έχω δεχτεί την κατάλληλη επιμόρφωση για να την εφαρμόσω, όπως δεν έχω εφαρμόσει και καμία άλλη εναλλακτική τεχνική για τον ίδιο ακριβώς λόγο. Ναι, φυσικά αν υπάρχουν οι κατάλληλες κατευθύνσεις και δεχτούμε τους κατάλληλους τρόπους για να τις εφαρμόσουμε.

9. Είναι εφικτή η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης, ωστόσο πρέπει να γίνουν οι σωστές κινήσεις ξεκινώντας από τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, ακόμη και από την κατάργηση των πανελλαδικών εξετάσεων.

Συνεντευξιαζόμενος 8

1. Φυσικά και είναι απαραίτητη διότι βοηθάει και δίνει μια ώθηση στους μαθητές για να διαβάσουν. Επίσης είναι γνωστό το ρητό δεν υπάρχει μάθηση χωρίς αξιολόγηση και δεν υπάρχει αξιολόγηση χωρίς μάθηση. Ο μαθητής οφείλει να γνωρίζει σε ποιο βαθμό κατέχει το μάθημα το οποίο διαβάζει.
2. Η αριθμητική αξιολόγηση βοηθάει τους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν σε ποιο μαθησιακό επίπεδο βρίσκονται ανά μάθημα. Η αριθμητική αξιολόγηση τους δίνει ώθηση να βελτιωθούν στο μάθημα, στο οποίο δεν έχουν τόσο καλές επιδόσεις, ούτως ώστε να πετύχουν τις καλύτερες δυνατές. Επομένως συμφωνώ.
3. Η περιγραφική είναι ένα είδος αξιολόγησης, η οποία έχει πολλά οφέλη. Δεν μπορούμε στις μέρες μας να εφαρμόζουμε μόνο την αριθμητική αξιολόγηση. Παρόλα αυτά δεν πιστεύω ότι η περιγραφική αξιολόγηση υπερτερεί έναντι της αριθμητικής, γιατί δεν δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να καταλάβουν σε ποιο βαθμό βρίσκεται η απόδοσή τους, όπως συμβαίνει με την αριθμητική. Με την αριθμητική είναι ξεκάθαρο σε ποιο σημείο βρίσκονται ανά μάθημα οι επιδόσεις τους. Θεωρώ ότι στην αξιολόγηση πρέπει να γίνεται ένας συνδυασμός, αλλά πιστεύω ότι η αριθμητική υπερτερεί γιατί δείχνει ακριβώς σε ποιο βαθμό βρίσκεται ανά μάθημα η επίδοση του μαθητή, έτσι ώστε αν είναι σε χαμηλό βαθμό να προσπαθήσει περισσότερο για να αποκτήσει την καλύτερη των αποδόσεων.
4. Όχι, γιατί πιστεύω ότι η βαθμολόγηση πολλές φορές στηρίζεται στην αποστήθιση και όχι στην ουσία της μάθησης. Το παιδί προσπαθεί να αποστηθίσει το μάθημα, να το μάθει ‘παπαγαλία’ που λέμε κοινώς και δεν μπαίνει στην ουσία του μαθήματος. Πέραν του ότι δεν παίρνει το νόημα της μάθησης, δεν θα του μείνει και σαν γνώση.
5. Η πραγματική επίδοση ενός μαθητή δεν προκύπτει μόνο μέσα από τις εξετάσεις. Δεν μπορούμε να πούμε ότι μέσα σε ένα τόσο μικρό χρονικό διάστημα μπορεί να φανεί σε ποιο βαθμό βρίσκεται ένας μαθητής. Η πραγματική επίδοση ενός μαθητή προκύπτει από ένα συνδυασμό και γραπτών και προφορικών εξετάσεων αλλά και της καθημερινής προσπάθειας του μαθητή. Πρέπει σε όλη τη διάρκεια του έτους να δείχνει ο μαθητής την επίδοσή του και όχι μόνο από ένα μικρό χρονικό διάστημα που διαρκούν οι γραπτές εξετάσεις.
6. Στα παιδιά που βρίσκονται στις τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου, παίζει μεγάλο ρόλο η γενική τους παρουσία, καθώς και το πόσο συνεργάζονται και πόσο

ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στο καθημερινό μάθημα. Ένας μαθητής πρέπει να είναι πάντα ενήμερος, να συμμετέχει, να δίνει προσοχή στο μάθημα. Σίγουρα σε αυτά συμπεριλαμβάνονται και οι γραπτές εξετάσεις και οι επιδόσεις που έχουν από τα τεστ και τα διαγωνίσματα. Εξάλλου μπορεί ο μαθητής σε κάποια γραπτή εξέταση να είχε μια κακή μέρα ή άγχος και να μην μπόρεσε να αποδώσει αυτό που πραγματικά ήξερε. Όταν όμως βλέπουμε ότι το παιδί σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς είχε καλή απόδοση, οφείλουμε να μην αξιολογήσουμε με βάση εκείνη την μία ώρα ή τη μία μέρα, η οποία μπορεί να είναι και άτυχη. Επομένως η απόδοση ενός μαθητή φαίνεται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

7. Σίγουρα τα πράγματα πάντα προοδεύουν και πηγαίνουν προς το καλύτερο. Η ύπαρξη εναλλακτικών τεχνικών θα βοηθήσει και θα τονώσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επομένως αν γίνουν υποχρεωτικές αυτές οι εναλλακτικές τεχνικές θα συνεισφέρουν στην βελτίωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

8. Δεν έχω εφαρμόσει καμία εναλλακτική τεχνική

- Πρώτον και κυριότερων γιατί εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να λειτουργούμε αυτοβούλως αλλά πρέπει να υπάρχει μια κατεύθυνση από τους αρμόδιους φορείς. Επίσης πρέπει να υπάρχει μια σχετική επιμόρφωση, πως θα λειτουργήσουν.

- Σαφώς και είμαι υπέρ της χρήσης εναλλακτικών τεχνικών και τις θεωρώ απαραίτητες. Θα τις εφαρμόσω με μεγάλη προθυμία, αν οι αρμόδιοι φορείς μας παρέχουν τις κατάλληλες κατευθύνσεις και παρακολουθήσω κάποια σεμινάρια που θα με βοηθήσουν και θα μου παρέχουν σχετική επιμόρφωση για την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

9. Από τη στιγμή που εμφανίστηκαν σαφώς και μπορούν να ενταχθούν στη σχολική πραγματικότητα και να εφαρμοστούν, αλλά ας μην ξεχνάμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να κάνει πολύ σημαντικές αλλαγές και κινήσεις για να μπορέσουν να εφαρμοστούν με επιτυχία. Πρέπει να αλλάξει ο τρόπος που εξετάζονται οι μαθητές στις πανελλαδικές εξετάσεις και κατ' επέκταση πρέπει να αλλάξει γενικότερα η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος για να μπορούν να εισέλθουν αυτές οι αλλαγές και να γίνουν βάσιμες. Πρέπει να βρουν πρόσφορο έδαφος. Πρέπει να υπάρχουν κάποιες βάσεις για να στηριχθούν και να σταθούν αυτές οι αλλαγές.

Συνεντευξιαζόμενος 9

1. Πιστεύω ότι είναι αναγκαία γιατί αποτελεί ένα κίνητρο και μια ‘πίεση’ προς τους μαθητές για να διαβάζουν και να κατακτούν τη γνώση όλο και περισσότερο. Επίσης είναι ένας τρόπος για να γνωρίζει ο μαθητής, αν αυτό που έχει διδαχθεί το έχει κατακτήσει ή όχι και σε ποιο επίπεδο βρίσκεται όσον αφορά τη μάθηση.
2. Όχι δεν συμφωνώ, διότι θεωρώ ότι είναι καθαρά υποκειμενική. Ένας αριθμός δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην απόδοση ενός μαθητή και εφόσον έγκειται στην προσωπική ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει διαφορετικό μέτρο αξιολόγησης δεν είναι αντικειμενική.
3. Ναι έχω εφαρμόσει περιγραφική αξιολόγηση και τη θεωρώ καταλληλότερη, γιατί ο μαθητής καταλαβαίνει τα λάθη του και τα σωστά του. Μπορεί να βελτιώνεται κάθε φορά ταυτόχρονα με την αριθμητική αξιολόγηση, γνωρίζοντας το επίπεδο που βρίσκεται, τι έχει κάνει λάθος ώστε να το διορθώσει. Επομένως γνωρίζει τα λάθη του, προσπαθεί να βελτιώνεται και τα σχόλια του καθηγητή είναι πιο στοχευμένα στην περιγραφική αξιολόγηση.
4. Όχι, γιατί ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών είναι καθαρά εξετασιοκεντρικός, γίνεται αριθμητικά, είναι υποκειμενικός. Οπότε θεωρώ ότι δεν ανταποκρίνεται και δεν είναι σωστή η μέθοδος αξιολόγησης.
5. Όχι γιατί η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων γίνεται μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, στην οποία μπορούν πολλοί παράγοντες, όπως εξωτερικοί παράγοντες (οικογενειακοί) και ψυχολογικοί (υπερβολικό άγχος, ψυχολογική φόρτιση) να επηρεάσουν αρνητικά την επίδοσή του μαθητή και επομένως μέσω των εξετάσεων δεν φαίνεται η πραγματική του επίδοση και η προσπάθεια που έχει καταβάλλει σε όλη τη σχολική χρονιά.
6. Εννοείται, γιατί μόνο η γραπτή εξέταση είτε τετραμήνου είτε τελική, δεν ανταποκρίνεται στο βαθμό κατάκτησης της γνώσης. Οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογούνται και προφορικά και από τη συνολική τους παρουσία μέσα στην τάξη και από το επίπεδο κατανόησης αυτών που έχει διδάξει ο καθηγητής, από ασκήσεις, εργασίες και άλλους τρόπους.
7. Ναι, τη θεωρώ χρήσιμη, γιατί θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση αυτών που έχουν και αυτών που δεν έχουν μάθει, να αποκτήσουν ουσιαστικότερη γνώση, η οποία δεν φαίνεται μέσα από έναν βαθμό, από μια τελική εξέταση.
8. Όχι. Γνωρίζω τον τρόπο αξιολόγησης με φάκελο υλικού αλλά καθαρά σαν μέθοδο και όχι ουσιαστικά. Δεν έχω κάνει κάποια κατάρτιση πάνω σε αυτή την

τεχνική αξιολόγησης. Θα ήμουν διατεθειμένη αρκεί να έχω λάβει την απαραίτητη κατάρτιση, να γνωρίζω πως θα εφαρμοστεί επάνω στους μαθητές και να αποκτήσω την απαραίτητη τεχνογνωσία.

9. Θεωρώ ότι μπορεί να εφαρμοστεί ένα εναλλακτικό σύστημα αξιολόγησης στην Ελλάδα, αρκεί να αλλάξουν σημαντικά πράγματα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για έναν εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης πρέπει να υπάρχει η ανάλογη εκπαίδευση των καθηγητών, η ανάλογη υποδομή στα σχολεία, πρέπει να έχουν τεχνογνωσία όλοι όσοι θα εμπλακούν σε αυτή την αξιολόγηση και το πιο σημαντικό πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία μας, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, διότι μετά από τόσα χρόνια εξετασιοκεντρικού συστήματος αξιολόγησης, δεν μπορούμε ξαφνικά να αλλάξουμε ριζικά το σύστημα αξιολόγησης.

Συνεντευξιαζόμενος 10

1. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία, όχι τόσο στο πλαίσιο της διδασκαλίας, όπως τίθεται στο ερώτημα, αλλά γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, τους βοηθάει να κατανοήσουν τις αδυναμίες, τις ελλείψεις τους στο εκάστοτε μάθημα και στη βελτίωσή τους.

2. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα στην αξιολόγηση, γιατί η αριθμητική αξιολόγηση δεν αποδίδει πολλές φορές ακριβώς την εικόνα ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας. Είναι ένας αριθμός που μπορεί να έχει τον χαρακτηρισμό με βάση τα προεδρικά διατάγματα, ‘καλώς, λείαν καλώς, άριστα’, παρόλα αυτά δεν αποδίδει κατά τη γνώμη μου την πλήρη εικόνα ενός μαθητή. Είναι ένα στοιχείο που μπορούμε να έχουμε για αξιολόγηση, ωστόσο δεν πρέπει να είναι το μόνο.

3. Σαφώς και έχω εφαρμόσει περιγραφική αξιολόγηση. Πολλές φορές όχι στο επίπεδο της οργάνωσης ενός portfolio, έτσι όπως το γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία, κυρίως όμως σε κάθε μάθημα γίνεται προσπάθεια για περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών μέσα από εργασίες, την προφορική τους συμμετοχή, τη γενικότερη εικόνα τους, το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Είναι πολλοί οι άξονες που μετράω στην περιγραφική αξιολόγηση. Δεν τη θεωρώ καταλληλότερη έναντι της αριθμητικής. Κατά τη γνώμη μου ο συνδυασμός των δύο θα μας έδινε μια πληρέστερη εικόνα για την μαθησιακή πορεία των παιδιών. Εννοώ ότι βάζουμε ένα βαθμό (αριθμητική αξιολόγηση), όταν όμως αυτό συνοδεύεται από μια περιγραφική αξιολόγηση, που κατ’ ουσίαν αιτιολογεί την αριθμητική, επιτυγχάνουμε το καλύτερο δυνατό.

Επομένως ούτε μόνο περιγραφική ούτε μόνο αριθμητική, γιατί απέχουμε ως σύστημα αρκετά από ένα εξ' ολοκλήρου περιγραφικό σύστημα αξιολόγησης.

4. Όχι. Γιατί αν και διαθέτουμε βιβλιογραφία, δηλαδή το γνωστικό επίπεδο για την αξιολόγηση των μαθητών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μένει στα γραπτά των μαθητών ανά το τετράμηνο. Αυτό είναι κάτι που έχει εμπεδωθεί και από τα παιδιά, διότι δεν είναι λίγες οι φορές που όταν παίρνουν ελέγχους στο τέλος του τετραμήνου θέτουν στους εκπαιδευτικούς το εξής ερώτημα: 'γιατί μου βάλανε π.χ. δεκαεπτά ενώ έγραφα στο διαγώνισμα δεκαοχτώ;' Αυτού του είδους η ερώτηση καταδεικνύει πόσο πολύ έχει εμπεδωθεί σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικούς και μαθητές), ότι το διαγώνισμα του τετραμήνου ορίζει την αξιολόγησή τους για ολόκληρο το τετράμηνο. Αυτή η μία ημέρα από ολόκληρο το τετράμηνο καθορίζει την αξιολόγησή τους στο μάθημα.

5. Όπως προανέφερα, η φιλοσοφία μας για την αξιολόγηση βρίσκεται ακόμη σε 'νηπιακό στάδιο'. Σε αυτό έρχεται το εξετασιοκεντρικό σύστημα που έχουμε στην εκπαίδευσή μας. Ιδιαίτερα αν μιλήσουμε για τις πανελλαδικές εξετάσεις, από τέσσερις ημέρες εξετάσεων, δεν φαίνεται η πραγματική επίδοση των μαθητών, δεδομένου και του άγχους και άλλων παραγόντων που υπάρχουν αυτές τις ημέρες. Επομένως, η εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια δεν θα πρέπει να κρίνεται από αυτές τις τέσσερις ημέρες εξετάσεων, όπως συμβαίνει μέχρι τώρα. Το ίδιο ισχύει και για τις προαγωγικές εξετάσεις. Δεν μπορεί η εξέταση μίας ημέρας να είναι αντιπροσωπευτική της πραγματικής επίδοσης του μαθητή, όσο ανακεφαλαιωτική και αν είναι, ακόμη και αν λαμβάνει όλες τις απαιτούμενες παραμέτρους. Ακόμη μπορεί να απέχει πολύ από το πραγματικό γνωστικό επίπεδο του μαθητή. Υπάρχει περίπτωση για παράδειγμα λόγω άγχους και κόπωσης να μην αποδώσει ο μαθητής, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να ήταν άριστος.

6. Όπως ανέφερα και νωρίτερα η αξιολόγηση του μαθητή δεν πρέπει να βασίζεται μόνο στις εξετάσεις. Εδώ θα βοηθούσε πολύ η περιγραφική αξιολόγηση σε μια θεσμοθετημένη μορφή της, δηλαδή ένα πλαίσιο το οποίο θα ακολουθείτε από όλους τους εκπαιδευτικούς, όπου θα φαίνεται η εικόνα όλων των μαθητών. Ακόμη και οι εξετάσεις θα μπορούσαν να έχουν τη μορφή εργασιών, ατομικών ή ομαδικών, εφαρμόζοντας την ομαδοσυνεργατική εφαρμογή τους. Επίσης θα μπορούσε να εφαρμοστεί και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, διότι δεν μπορούμε να διδάσκουμε στα παιδιά την κριτική και αυτοκριτική χωρίς να εφαρμόζουμε αυτοαξιολόγηση. Όλες αυτές οι παράμετροι θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη, ακόμη και τα

ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι δεξιότητες των μαθητών. Τα παραπάνω δεν εφαρμόζονται, πέραν κάποιων μεμονωμένων εξαιρέσεων εκπαιδευτικών που θέλουν να έχουν πλήρη εικόνα των μαθητών τους.

7. Σαφώς, με βάση όλα όσα είπα πριν, θα πρέπει να θεσμοθετηθούν και να εφαρμόζονται σε υποχρεωτική βάση. Αυτά προϋποθέτουν να υπάρχει ένα προεδρικό διάταγμα, μια υπουργική απόφαση για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, που θα εντάξει υποχρεωτικά αυτές τις τεχνικές αξιολόγησης. Όχι απλά θα βοηθήσουν, αλλά θα δώσουν την πραγματική εικόνα των μαθητών.

8. Ναι.

- Σε κάποιο εμπειρικό επίπεδο το εφαρμόζω κάθε χρόνο, από την αρχή της καριέρας μου.

- Έχω μπει στη διαδικασία αναζήτησης πηγών, βιβλιογραφίας, δημοσιεύσεων συναδέλφων, μεταπτυχιακές εργασίες, τα οποία με βοήθησαν στην οργάνωση του συγκεκριμένου τρόπου αξιολόγησης.

- Παλαιότερα σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς εφαρμόσαμε την ετεροπαρατήρη και την ετεροαξιολόγηση, σε πιλοτικό στάδιο και μέσα από αυτή την εμπειρία βελτίωσα τον τρόπο που οργανώνω τον φάκελο υλικού που εφαρμόζω στους μαθητές μου.

- Φυσικά, διότι δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί διαφορετικά. Οι ίδιοι οι μαθητές συμμετέχουν στην οργάνωση του φακέλου, για την επιλογή των εργασιών τους, τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες και τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες που θα ενταχθούν. Δεν έχει νόημα ένας φάκελος υλικού στον οποίο ο εκπαιδευτικός γράφει από μόνος του διάφορα στοιχεία.

- Σε επίπεδο φακέλου, όλα τα έγγραφα τα κρατώ σε ηλεκτρονική μορφή. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σε κάθε φάκελο είναι η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, κάποιες γραπτές ασκήσεις τους, κάποια βιβλία που έχει διαβάσει ο μαθητής, όπως συμβαίνει με το μάθημα της λογοτεχνίας, τα ενδιαφέροντά του. Αυτό γίνεται σε συνεργασία με τον κάθε μαθητή, ο οποίος επιλέγει ποια στοιχεία θέλει να προσθέσει στο φάκελο. Όλες οι εργασίες που υπάρχουν στο φάκελο, τοποθετούνται με χρονολογική σειρά, για να φαίνεται η πορεία του μαθητή, ώστε να βλέπουμε μετά από κάποιο χρονικό διάστημα αν βελτιώθηκε ο μαθητής. Επίσης υπάρχουν δικά μου σχόλια για το εκάστοτε αντικείμενο. Πρόσβαση σε αυτό το φάκελο έχει μόνο ο

μαθητής, που είναι ο ενδιαφερόμενος και ο εκπαιδευτικός. Μπορεί να έχει πρόσβαση και ο γονέας, σε περίπτωση που το ζητήσει.

- Η οργάνωση και η ενημέρωση του φακέλου πραγματοποιείται εβδομαδιαία.
- Οι μαθητές συμμετέχουν στην οργάνωση του, παρόλα αυτά η αξιοποίηση του φακέλου εξαρτάται από τον κάθε μαθητή, αν ενδιαφέρεται ή όχι.
- Σε καμία περίπτωση κανένα εργαλείο δεν μπορεί να λειτουργήσει μόνο του. Όπως ανέφερα και νωρίτερα, συνδυαστικά και με την αξιοποίηση πολλών μεθόδων πραγματοποιούμε αξιολόγηση εφόσον μας ενδιαφέρει η πραγματική εικόνα των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι πολλά στοιχεία της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η συμμετοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα δεν αποτυπώνονται στο φάκελο υλικού σε καθημερινή βάση. Επομένως αυτό είναι κάτι που λειτουργεί προσθετικά και συνδυαστικά με το φάκελο του μαθητή. Επιπλέον τα επίσημα διαγωνίσματα ή οι βαθμοί των εξετάσεων δεν είναι στοιχεία που ως αριθμητική αξιολόγηση περιλαμβάνονται μέσα στο φάκελο.
- Φυσικά. Αρχικά όταν οι ίδιοι ζητούν να προστεθούν κάποια στοιχεία στο φάκελό τους, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητές τους. Ουσιαστικά «χτίζουμε ένα curriculum vite ένα βιογραφικό» στο οποίο περιλαμβάνονται στοιχεία που οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν να προσθέσουν. Βέβαια υπάρχουν και μαθητές που αδιαφορούν, για αυτό και η τήρηση φακέλου βοηθάει και στην λεγόμενη ως εξατομικευμένη αξιολόγηση, δηλαδή να γνωρίζουμε ακριβώς την εικόνα του κάθε μαθητή.
- Ανεπιφύλακτα ναι. Μέσα από την προσωπική μου εμπειρία μπορώ να πω ότι με έχει βοηθήσει αρκετά, όχι μόνο στην αξιολόγηση αλλά και στην καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές, για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι μόνο η αξιολόγηση αλλά και κάτι πολύ περισσότερο.
- Με βοήθησε να αποκτήσω μια εικόνα των δυνατοτήτων των μαθητών μου και της πορείας του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, κατά πόσο κάποιες αδυναμίες τους βελτιώθηκαν ή δεν βελτιώθηκαν. Να καταλάβω τι έγινε ή τι δεν έγινε σωστά, τι θα έπρεπε να αλλάξει. Επομένως με βοηθάει στην προσωπική μου αξιολόγηση. Τους μαθητές τους βοηθάει να κατανοούν ακριβώς τις αδυναμίες τους. Μια απλή αναφορά και ενημέρωση των γονέων “είναι καλός-ή και προσπαθεί αλλά χρειάζεται παραπάνω προσπάθεια”, δεν βοηθάει, κάτι που προσφέρει ο φάκελος, ακόμη και αν δεν έρθουν οι γονείς για ενημέρωση στο σχολείο. Όσον αφορά τους

γονείς, θεωρώ ότι νιώθουν καλύτερα για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται το παιδί τους στο σχολείο και έχουν μια πληρέστερη εικόνα της πορείας των παιδιών τους, των αδυναμιών τους, των πεδίων που πρέπει να δουλέψει το παιδί για να βελτιωθεί και έτσι νιώθουν περισσότερο ασφαλείς. Τα παιδιά που ενδιαφέρονται περισσότερο για την βελτίωση και την εξέλιξή τους βοηθήθηκαν περισσότερο από άλλα, τα οποία ήταν είτε αδιάφορα είτε είχαν το στοιχειώδες ενδιαφέρον, χωρίς να δίνουν βαρύτητα στα στοιχεία του φακέλου.

9. Σαφώς και μπορεί να εφαρμοστεί εφόσον γίνουν θεσμικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επίσης πέρα από τις θεσμικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν, απαιτείται και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρώ ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής θα μπορούσε να οργανώσει μια σειρά επιμορφώσεων σε ότι αφορά αυτούς τους τρόπους αξιολόγησης και αυτά τα εργαλεία που μπορούμε να αξιοποιήσουμε.

Συνεντευξιαζόμενος 11

1. Είναι αναγκαία για να γνωρίζουν οι μαθητές το επίπεδό τους σε κάθε μάθημα. Υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι που μπορούν να προκύψουν αν παρακάμψουμε την αξιολόγηση, όπως να δημιουργηθεί αδιαφορία από τους μαθητές για το μάθημα, ένας εφησυχασμός γνωρίζοντας ότι δεν θα αξιολογηθούν και γενικά μια αρνητική και απόμακρη στάση προς την ίδια τη μάθηση.

2. Δεν συμφωνώ γιατί πολλοί μαθητές που βαθμολογούνται χαμηλά, στιγματίζονται. Εξάλλου είναι φανερά πολλά φαινόμενα βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, κάτι το οποίο δεν αποτελεί αυτοσκοπό του σχολείου.

3. Προφανώς και την εφαρμόζω. Η περιγραφική και η αριθμητική αξιολόγηση εφαρμόζεται σχεδόν απ' όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, γιατί με την μία επεξηγείς στο μαθητή με αναλυτικότερο και περιγραφικότερο τρόπο τα λάθη του και με την αριθμητική τον τοποθετείς σε ένα μαθησιακό επίπεδο με αριθμούς. Η περιγραφική είναι σημαντικότερη, αλλά δεν μπορεί να σταθεί μόνη της χωρίς την αριθμητική. Επομένως και οι δύο είναι απαραίτητες.

4. Δεν είμαι ικανοποιημένος γιατί ευημερεί η αποστήθιση. Παρατηρώντας την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών, όπου αποφεύγεται η 'παπαγαλία' και στοχεύουν στην ουσιαστική μάθηση καθώς και σε πρακτικές

μεθόδους και συνυπολογίζοντας τα αποτελέσματα που προκύπτουν, οφείλω να παραδεχτώ ότι πρέπει να αλλάξουμε το δικό μας.

5. Όχι, αυτός είναι και ο βασικός λόγος που κατά την αξιολόγησή των μαθητών μου, δεν λαμβάνω υπόψη μου πρωτίστως τις εξετάσεις των μαθητών αλλά την γενικότερη εικόνα τους στην τάξη. Κατά την άποψή μου η πραγματική επίδοση ενός μαθητή φαίνεται από τη συνολική του εικόνα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, από τη συνεργασία του με τους συμμαθητές του και με τον εκπαιδευτικό, τη συμμετοχή του σε εργασίες, στο μάθημα και άλλα.

6. Πάντοτε λάμβανα υπόψη μου κυρίως την παρουσία του μαθητή στη διάρκεια του μαθήματος, δηλαδή τη συμμετοχή του, τη συνέπειά του ως προς τις εργασίες και σε μικρότερο βαθμό την απόδοσή του στα διάφορα τεστ και διαγωνίσματα.

7. Ναι. Η ύπαρξή τους πρέπει να συνδυαστεί και από την ουσιαστική εφαρμογή τους σε υποχρεωτική βάση. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα εκσυγχρονιστεί με την υποχρεωτική τους εφαρμογή.

8. Όχι αν και σκέφτομαι ότι κάποια στιγμή θέλω να την εφαρμόσω, όπως και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

- Την γνωρίζω ως μέθοδο αλλά δεν μπορώ μεμονωμένα να την εφαρμόζω σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου ακόμη αξιολογούμε με το παλαιό σύστημα. Θεωρώ ότι τέτοιου είδους τεχνικές αξιολόγησης πρέπει να εφαρμόζονται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

- Θέλω και θα την εφαρμόσω, όταν καθιερωθεί η μαζική του χρήση και όταν διδαχθούν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους τον τρόπο εφαρμογής του.

9. Από τη στιγμή που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εναλλακτικές τεχνικές, σημαίνει ότι μπορούν να εφαρμοστούν. Πιστεύω ότι έχει γίνει ήδη μια πρώτη σημαντική κίνηση που αποτελεί τον προθάλαμο για την ουσιαστική εφαρμογή τους σε μόνιμη βάση. Παρόλα αυτά χρειάζεται χρόνος και ιδιαίτερη προεργασία για την εφαρμογή τους.

Συνεντευξιαζόμενος 12

1. Πιστεύω ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση, διότι χωρίς αυτή θα απουσίαζε το κίνητρο της μάθησης για τους μαθητές. Επίσης οι μαθητές γνωρίζοντας ότι θα αξιολογηθούν στρέφονται προς τη μάθηση και το διάβασμα.

2. Συμφωνώ διότι οι μαθητές επιβραβεύονται αναλόγως των προσπαθειών και των επιδόσεών τους μέσα από την αριθμητική αξιολόγηση.

3. Την εφαρμόζω καθημερινά στο βαθμό που μπορώ, καθώς μπορώ να βοηθήσω το μαθητή να αντιληφθεί τις αδυναμίες του με περιγραφικό τρόπο. Δεν θεωρώ ότι κάποια από τις δύο είναι καλύτερη αλλά πρέπει να εφαρμόζονται και οι δύο παράλληλα για να καλύπτει η μία τα κενά της άλλης.
4. Δεν είμαι ικανοποιημένη, διότι πιέζουμε συνεχώς τους μαθητές για περαιτέρω γνώσεις και τους οδηγούμε σε μια άλογη βαθμοθηρία και σε έναν άτυπο ανταγωνισμό.
5. Όχι. Σε καμία περίπτωση μία εξέταση δεν μπορεί να αποδώσει την πορεία και το πραγματικό επίπεδο που βρίσκεται ο μαθητής, παρά μόνο μια γενική εικόνα, μια προσέγγιση του επιπέδου του.
6. Κοιτάζετε, οι εξετάσεις είναι σημαντικές αλλά οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες όπως η τακτική προσπάθεια του μαθητή, η συνέπεια του προς τις καθημερινές του υποχρεώσεις η συμμετοχή του στο μάθημα και άλλα.
7. Τις θεωρώ χρήσιμες, αλλά το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο για να εφαρμοστούν σωστά αυτές οι τεχνικές αξιολόγησης. Επομένως δεν πιστεύω ότι η υποχρεωτική τους εφαρμογή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας θα είναι αποδοτική.
8. Όχι δεν έχω εφαρμόσει το φάκελο υλικού μαθητή ούτε και άλλες παρόμοιες τεχνικές, παρότι τις γνωρίζω και διαρκώς συζητάμε για αυτές με άλλους εκπαιδευτικούς και συμβούλους.
 - Ο κύριος λόγος είναι γιατί θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μας προτρέπει να τις εφαρμόζουμε, καθώς επίσης και ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουμε δεχτεί τις απαραίτητες κατευθύνσεις προς αυτό τον τρόπο αξιολόγησης.
 - Θα ήθελα να τον εφαρμόσω, μόνο αφότου προηγηθεί επιμόρφωση από τους κατάλληλους φορείς.
9. Πιστεύω ότι είναι εφικτή και μπορεί να πραγματοποιηθεί, αλλά μόνο μέσα από σωστές και σταθερές κινήσεις. Αρχικά πρέπει να υπάρχει η δέουσα προσπάθεια και διάθεση για να πραγματοποιηθεί και φυσικά η κατάλληλη καθοδήγηση των φορέων της εκπαίδευσης. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί αρκετό χρόνο, προσπάθεια και δραστηριοποίηση.

γ) Πίνακες

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας για την άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση μαθητών

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΧΟΛΙΑ
1) Αναγκαιότητα αξιολόγησης των μαθητών	<p>Σ1) <i>Ναι, για να ελέγχει αν έχει πάρει την γνώση που θα έπρεπε</i></p> <p>Σ2) <i>Ναι, βοηθάει το μαθητή να κατανοήσει το μορφωτικό του επίπεδο</i></p> <p>Σ3) <i>Είναι αναγκαία, μέσα από την αξιολόγηση οι μαθητές προσπαθούν να βελτιωθούν και να πετύχουν τους στόχους τους</i></p> <p>Σ4) <i>Δεν θεωρώ ότι είναι αναγκαία, θεωρώ ότι είναι περισσότερο χρήσιμη και λιγότερο αναγκαία</i></p> <p>Σ5) <i>Είναι αναγκαία, για να γνωρίζουν οι μαθητές σε ποιο επίπεδο βρίσκονται, τα παιδιά μέσα από την αξιολόγηση εντοπίζουν τα λάθη τους και γίνονται καλύτεροι</i></p> <p>Σ6) <i>Είναι αναγκαία, οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν την προσπάθειά τους στη μάθηση, να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα και τους στόχους τους</i></p> <p>Σ7) <i>Είναι αναγκαία για να καταλάβει ο μαθητής το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται και να γνωρίζει καλύτερα τα αδύνατα του σημεία ώστε να μπορεί να τα βελτιώσει</i></p> <p>Σ8) <i>Φυσικά και είναι απαραίτητη διότι βοηθάει και δίνει μια ώθηση στους μαθητές για να διαβάσουν, ο μαθητής γνωρίζει σε ποιο</i></p>	<p>έλεγχος γνώσης</p> <p>κατανόηση μορφωτικού επιπέδου μαθητή</p> <p>βελτίωση μαθητών, επίτευξη στόχων</p> <p>περισσότερο χρήσιμη και όχι αναγκαία</p> <p>γνωστικό επίπεδο μαθητή, εντοπισμός λαθών</p> <p>προσπάθεια για καλύτερα αποτελέσματα, επίτευξη στόχων</p> <p>αντίληψη γνωστικού επιπέδου, αδύναμων σημείων, βελτίωση</p> <p>βοήθεια και ώθηση για διάβασμα, επίπεδο κατανόησης μαθήματος</p>

	<p><i>βαθμό κατέχει το μάθημα το οποίο διαβάζει</i></p> <p><i>Σ9) Πιστεύω ότι είναι αναγκαία γιατί αποτελεί ένα κίνητρο και μια πίεση προς τους μαθητές για να κατακτούν τη γνώση όλο και περισσότερο, να γνωρίζει ο μαθητής αν αυτό που έχει διδαχθεί το έχει κατακτήσει ή όχι και σε ποιο επίπεδο βρίσκεται όσον αφορά τη μάθηση</i></p> <p><i>Σ10) Είναι αναγκαία, τους βοηθάει να κατανοήσουν τις αδυναμίες, τις ελλείψεις τους στο εκάστοτε μάθημα και στη βελτίωσή τους.</i></p> <p><i>Σ11) Είναι αναγκαία για να γνωρίζουν οι μαθητές το επίπεδό τους σε κάθε μάθημα, υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι που μπορούν να προκύψουν αν παρακάμψουμε την αξιολόγηση</i></p> <p><i>Σ12) Είναι αναγκαία, χωρίς αυτή θα απουσίαζε το κίνητρο της μάθησης, οι μαθητές γνωρίζοντας ότι θα αξιολογηθούν στρέφονται προς τη μάθηση και το διάβασμα</i></p>	<p>κίνητρο, πίεση, βαθμός κατάκτησης της γνώσης</p> <p>κατανόηση αδυναμιών, ελλείψεων, ώθηση για βελτίωση</p> <p>κατανόηση μαθησιακού επιπέδου, κίνδυνοι αδιαφορίας και εφησυχασμού</p> <p>κίνητρο μάθησης, στροφή στη μάθηση και στο διάβασμα</p>
<p>2) Σύμφωνη ή αντίθετη γνώμη για την αριθμητική αξιολόγηση</p>	<p><i>Σ1) Θα προτιμούσα να μην υπάρχει αριθμητική αξιολόγηση, αφήνουμε εκτός βαθμολόγησης πολλές παραμέτρους, πολλές φορές γινόμαστε άδικοι με τον τρόπο αξιολόγησής μας</i></p> <p><i>Σ2) Συμφωνώ, η αριθμητική αξιολόγηση βοηθάει να καταλάβουν το επίπεδό τους, δίνει στους μαθητές μια ώθηση</i></p> <p><i>Σ3) Συμφωνώ, ο μαθητής παρατηρεί το επίπεδο των γνώσεών του, προειδοποιητικά για να αυξήσουν την προσπάθειά τους για κάτι καλύτερο</i></p>	<p>διαφωνεί, παράληψη παραμέτρων, πιθανότητα αδικίας</p> <p>συμφωνεί, κατανόηση επιπέδου, ώθηση μαθητή</p> <p>συμφωνεί, παρατήρηση γνωστικού επιπέδου, προειδοποίηση για αύξηση προσπάθειας</p>

	<p>Σ4) Σαφώς και πρέπει να υπάρχει, αλλά όχι με τη βαρύτητα που υπάρχει στις μέρες μας, δεν ταυτίζομαι με την άποψη ότι μέσα από τα αποτελέσματα και τη βαθμολογία των τελικών εξετάσεων κρίνεται αν κάποιος μαθητής θα προαχθεί</p> <p>Σ5) Συμφωνώ γιατί ο κάθε μαθητής θα πάρει το βαθμό που του αναλογεί, αποτελεί ένα κίνητρο για τους μαθητές, οι μαθητές βελτιώνονται με την αξιολόγηση</p> <p>Σ6) Συμφωνώ, οι μαθητές επιβραβεύονται αναλόγως των προσπαθειών τους</p> <p>Σ7) Δεν συμφωνώ, προκαλεί πίεση και άγχος στους μαθητές, ίσως και ανταγωνισμό μεταξύ τους</p> <p>Σ8) Συμφωνώ, βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν το μαθησιακό επίπεδο που βρίσκονται ανά μάθημα, τους δίνει ώθηση να βελτιωθούν, να πετύχουν τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις</p> <p>Σ9) Δεν συμφωνώ, θεωρώ ότι είναι καθαρά υποκειμενική, κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικό μέτρο αξιολόγησης</p> <p>Σ10) Είναι ένα στοιχείο που μπορούμε να έχουμε για αξιολόγηση ωστόσο δεν πρέπει να είναι το μόνο</p> <p>Σ11) Δεν συμφωνώ γιατί πολλοί μαθητές που βαθμολογούνται χαμηλά στιγματίζονται, είναι φανερά φαινόμενα βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών</p> <p>Σ12) Συμφωνώ, οι μαθητές επιβραβεύονται αναλόγως των προσπαθειών και των</p>	<p>συμφωνεί, αλλά διαφωνεί με τη βαρύτητα που έχει στις μέρες μας</p> <p>συμφωνεί, ανταμοιβή, κίνητρο, βελτίωση</p> <p>συμφωνεί, επιβράβευση προσπαθειών</p> <p>διαφωνεί, πίεση, άγχος, ανταγωνισμός μαθητών</p> <p>συμφωνεί, κατανόηση μαθησιακού επιπέδου, ώθηση για βελτίωση</p> <p>διαφωνεί, υποκειμενικότητα αξιολόγησης</p> <p>δεν πρέπει να λειτουργεί ως μοναδικό εργαλείο</p> <p>διαφωνεί, στιγματισμός, βαθμοθηρία, ανταγωνισμός</p> <p>επιβράβευση επιδόσεων και προσπάθειας</p>
--	---	---

	επιδόσεών τους	
3) Εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης και σύγκριση με αριθμητική αξιολόγηση	<p>Σ1) Εφαρμόζω περιγραφική αξιολόγηση, είναι καλύτερη γιατί καλύπτει όλες τις άλλες πλευρές που αφήνει η αριθμητική αξιολόγηση, περιγράφει τι έχει πετύχει ο μαθητής, ποιες δεξιότητες έχει κατακτήσει, ποια σημεία του είναι αδύνατα και ποια δυνατά</p> <p>Σ2) Έχω εφαρμόσει, είναι ανώτερη, διότι μπορεί να προσφέρει παραπάνω πράγματα όπως να αποβάλλει το άγχος, τον στιγματισμό των μαθητών, εστιάζει στο ποιόν του μαθητή</p> <p>Σ3) Φυσικά και την εφαρμόζω καθημερινά, για να μπορώ να επισημαίνω στον μαθητή τα λάθη του με περιγραφικό τρόπο, δεν θεωρώ κάποια καλύτερη ή χειρότερη αλλά ένας συνδυασμός των δύο φέρνει καλύτερα αποτελέσματα</p> <p>Σ4) Την έχω εφαρμόσει πολλάκις, τα οφέλη της είναι σημαντικά, αποτελεί σημαντικό ‘‘όπλο’’ για κάθε εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του να βοηθήσει τον μαθητή να βελτιώσει τις αδυναμίες του</p> <p>Σ5) Εννοείται πως την εφαρμόζω, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση του δείχνεις τα λάθη του και τον βοηθάς να βελτιωθεί, είναι ισάξιες</p> <p>Σ6) Εφαρμόζω, θεωρώ ότι είναι καταλληλότερη έναντι της αριθμητικής, ο καθηγητής</p>	<p>εφαρμογή περιγραφικής, ανώτερη, δεξιότητες, δυνατά και αδύνατα σημεία</p> <p>εφαρμογή περιγραφικής, ανώτερη, αποβολή άγχους και στιγματισμού, εστίαση στο ποιόν του μαθητή</p> <p>εφαρμογή περιγραφικής, περιγραφικός τρόπος, ισάξιες, συνδυασμός</p> <p>εφαρμογή περιγραφικής, οφέλη, εργαλείο εκπαιδευτικού</p> <p>εφαρμογή περιγραφικής, λάθη, βοήθεια, ισάξιες</p> <p>εφαρμογή περιγραφικής, επεξηγηματικά σχόλια και ανάλυση απαντήσεων -</p>

	<p><i>μπορεί με τη χρήση επεξηγηματικών σχολίων και ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών να τους ωθήσει στην καλύτερη κατανόηση των λαθών τους</i></p> <p><i>Σ7) Την εφαρμόζω και τη θεωρώ καλύτερη από την αριθμητική, ο μαθητής έχει πιο κοντινή επαφή με τον εκπαιδευτικό του, αποβάλλει το άγχος τη στιγμή της αξιολόγησης, τον βοηθάει να κατανοήσει τα αδύνατα και δυνατά του σημεία</i></p> <p><i>Σ8) Την εφαρμόζω, έχει πολλά οφέλη, δεν μπορούμε να χρησιμοποιούμε μόνο την αριθμητική, θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται συνδυασμός των δύο, η αριθμητική είναι ανώτερη γιατί δείχνει ακριβώς σε ποιο βαθμό βρίσκεται η επίδοση του μαθητή</i></p> <p><i>Σ9) Την έχω εφαρμόσει και τη θεωρώ καταλληλότερη, ο μαθητής καταλαβαίνει τα λάθη και τα σωστά του, τα σχόλια του εκπαιδευτικού είναι πιο στοχευμένα στην περιγραφική αξιολόγηση</i></p> <p><i>Σ10) Σαφώς και έχω εφαρμόσει περιγραφική αξιολόγηση, δεν τη θεωρώ καταλληλότερη έναντι της αριθμητικής, ο συνδυασμός των δύο θα μας έδινε μια πληρέστερη εικόνα για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών, βάζουμε έναν βαθμό όταν όμως αυτός συνοδεύεται από μια περιγραφική αξιολόγηση που κατ' ουσίαν αιτιολογεί την αριθμητική επιτυχάνουμε το καλύτερο δυνατό</i></p> <p><i>Σ11) Προφανώς και την εφαρμόζω, η περιγραφική είναι σημαντικότερη αλλά δεν μπορεί να σταθεί μόνη της</i></p>	<p><i>ώθηση μαθητών στην κατανόηση των λαθών τους, ανώτερη</i></p> <p><i>εφαρμογή περιγραφικής, κοντινή επαφή, αποβολή άγχους, κατανόηση αδύνατων και δυνατών σημείων</i></p> <p><i>εφαρμογή περιγραφικής, πολλά οφέλη, συνδυασμός αριθμητικής- περιγραφικής, αριθμητική ανώτερη</i></p> <p><i>εφαρμογή περιγραφικής, κατανόηση λαθών και σωστών, στοχευμένα σχόλια</i></p> <p><i>εφαρμογή περιγραφικής, ισάξιες, συνδυασμός αριθμητικής- περιγραφικής, αιτιολόγηση βαθμολόγησης</i></p> <p><i>εφαρμογή περιγραφικής, ανώτερη της αριθμητικής, παράλληλη εφαρμογή των δύο μεθόδων</i></p>
--	---	---

	<p><i>χωρίς την αριθμητική, είναι απαραίτητες και οι δύο</i></p> <p><i>Σ12) Την εφαρμόζω καθημερινά, μπορώ να βοηθήσω το μαθητή να αντιληφθεί τις αδυναμίες του με περιγραφικό τρόπο, δεν θεωρώ ότι κάποια από τις δύο είναι καλύτερη, πρέπει να εφαρμόζονται παράλληλα για να καλύπτει η μία τα κενά της άλλης</i></p>	<p>εφαρμογή περιγραφής, ισάξιες, παράλληλη εφαρμογή</p>
--	---	---

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικός πίνακας για την άποψη των εκπαιδευτικών για τις παραδοσιακές- ισχύουσες τεχνικές αξιολόγησης.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΧΟΛΙΑ
<p>1) Ικανοποίηση από τον τρόπο αξιολόγησης</p>	<p><i>Σ1) Δεν είμαι ικανοποιημένη, αξιολογούμε τους μαθητές με αριθμούς χωρίς να υπάρχει άλλη επιλογή.</i></p> <p><i>Σ2) Η αλήθεια είναι ότι δεν είμαι ικανοποιημένος, οι μαθητές αντιμετωπίζουν ένα σύστημα που στηρίζεται στην αποστήθιση, μπορεί κάποιος μαθητής να έχει ικανότητες τις οποίες δεν μπορεί να αναπτύξει</i></p> <p><i>Σ3) Είμαι ικανοποιημένος ως ένα βαθμό, το σύστημα αξιολόγησης έχει απομακρυνθεί από τον αυστηρό και συνάμα αυταρχικό τρόπο εξέτασης και αξιολόγησης των μαθητών, με βρίσκει αντίθετο η μεγάλη πίεση που ασκείται στους μαθητές</i></p> <p><i>Σ4) Καθόλου ικανοποιημένος, δεν είναι τόσο αποδοτική η αξιολόγηση των μαθητών, ολοένα και περισσότεροι μαθητές δυσανασχετούν με το αξιολογικό μας σύστημα</i></p> <p><i>Σ5) Είμαι απόλυτα</i></p>	<p>δεν είναι ικανοποιημένη, δεσμευτικός τρόπος αξιολόγησης</p> <p>δεν είναι ικανοποιημένος, αποστήθιση εμποδίζει την πιθανή ανάπτυξη ικανοτήτων</p> <p>ικανοποιημένος ως ένα βαθμό, αντίθετος με τη μεγάλη πίεση των μαθητών</p> <p>καθόλου ικανοποιημένος, μη αποδοτική αξιολόγηση μαθητών, δυσανασχέτηση μαθητών</p> <p>απόλυτη ικανοποίηση</p>

	<p><i>ικανοποιημένος</i> Σ6) <i>Δεν είμαι ιδιαίτερα ικανοποιημένος, διότι στις μέρες μας υπάρχει μια συνεχής πίεση προς τους μαθητές για περαιτέρω γνώσεις</i> Σ7) <i>Δεν είμαι ικανοποιημένη, θεωρώ ότι η πίεση που δέχονται οι μαθητές είναι μεγάλη, το άγχος και το στρες που δέχονται δεν μπορεί να αποδώσει το πραγματικό τους μαθησιακό επίπεδο</i> Σ8) <i>Όχι, η βαθμολόγηση στηρίζεται στην αποστήθιση και όχι στην ουσία της μάθησης</i> Σ9) <i>Όχι γιατί ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών είναι καθαρά εξετασιοκεντρικός, γίνεται αριθμητικά και είναι υποκειμενικός</i> Σ10) <i>Όχι, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μένει στα γραπτά των μαθητών ανά το τετράμηνο, αυτή η μία ημέρα από ολόκληρο το τετράμηνο καθορίζει την αξιολόγησή τους ανά μάθημα</i> Σ11) <i>Δεν είμαι ικανοποιημένος, ευημερεί η αποστήθιση, οφείλω να παραδεχτώ ότι πρέπει να αλλάξουμε το δικό μας σύστημα αξιολόγησης</i> Σ12) <i>Δεν είμαι ικανοποιημένη, πιέζουμε συνεχώς τους μαθητές για περαιτέρω γνώσεις, τους οδηγούμε σε άλογη βαθμοθηρία και σε έναν άτυπο ανταγωνισμό</i></p>	<p>μικρή ικανοποίηση, πίεση μαθητών</p> <p>δεν είναι ικανοποιημένη, πίεση, άγχος, στρες</p> <p>δεν είναι ικανοποιημένος, αποστήθιση</p> <p>δεν είναι ικανοποιημένη, εξετασιοκεντρικός και υποκειμενικός τρόπος αξιολόγησης</p> <p>δεν είναι ικανοποιημένη, βαρύτητα γραπτών</p> <p>δεν είναι ικανοποιημένος, αποστήθιση, αλλαγή συστήματος αξιολόγησης</p> <p>δεν είναι ικανοποιημένη, πίεση, βαθμοθηρία, ανταγωνισμός</p>
<p>2) Οι εξετάσεις αντιπροσωπεύουν την πραγματική επίδοση</p>	<p>Σ1) <i>Μπορούμε να ελέγξουμε τη "στείρα γνώση", δεν μπορούμε να δούμε άλλα πράγματα, την προσπάθεια που κατέβαλε, τις δεξιότητες που απέκτησε μέσα από αυτές</i></p>	<p>είναι αντιπροσωπευτικές, έλεγχος, προσπάθεια, δεξιότητες</p>

	<p>τις γνώσεις</p> <p>Σ2) Κατά την άποψή μου όχι, ο μαθητής πρέπει να αξιολογείται σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς με διάφορους τρόπους και όχι κατά κύριο λόγο από τα γραπτά</p> <p>Σ3) Δεν συμφωνώ, αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό δείγμα, δεν μπορεί να μας δώσει την πλήρη εικόνα και επίδοση του μαθητή</p> <p>Σ4) Επ' ουδενί, φαίνεται αν κάποιος μαθητής είναι διαβασμένος αλλά δεν φαίνεται η πραγματική του επίδοση</p> <p>Σ5) Μπορεί να μην δείχνει ακριβώς την πραγματική του επίδοση αλλά είναι αντιπροσωπευτικός, παραδείγματος χάρη δεν μπορεί ένας μαθητής να αξίζει για 6 ή 8 και να γράφει 18</p> <p>Σ6) Πιστεύω ότι μερικές φορές δεν αντιπροσωπεύει, τυχαίνει οι μαθητές κατά τη διάρκεια εξετάσεων να έχουν πολύ άγχος ή να μην έχουν αφομοιώσει απόλυτα αυτά που έχουν διαβάσει</p> <p>Σ7) Όχι γιατί ένας αριθμός δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει την πλήρη εικόνα του μαθητή σε όλη τα η σχολική χρονιά</p> <p>Σ8) Η πραγματική επίδοση ενός μαθητή προκύπτει από ένα συνδυασμό γραπτών, προφορικών και καθημερινής προσπάθειας</p> <p>Σ9) Όχι γιατί μπορούν πολλοί παράγοντες, όπως εξωτερικοί και ψυχολογικοί να επηρεάσουν αρνητικά την επίδοση του μαθητή</p> <p>Σ10) Όχι, δεν μπορεί η</p>	<p>δεν είναι, αξιολόγηση μαθητή με διάφορους τρόπους</p> <p>δεν είναι αντιπροσωπευτική, σημαντικό δείγμα αλλά όχι πλήρη εικόνα</p> <p>δεν είναι αντιπροσωπευτική, διαβασμένος μαθητής</p> <p>σχεδόν αντιπροσωπευτικός</p> <p>μερικές φορές δεν είναι αντιπροσωπευτικός, άγχος, μερική αφομοίωση μαθήματος</p> <p>ένας αριθμός δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικός</p> <p>δεν είναι αντιπροσωπευτική, συνδυασμός γραπτών, προφορικών, καθημερινής προσπάθειας</p> <p>Όχι, παράγοντες επιρροής απόδοσης μαθητή</p> <p>Όχι, ημερήσια εξέταση μη</p>
--	--	--

	<p><i>εξέταση μιας ημέρας να είναι αντιπροσωπευτική της πραγματικής επίδοσης του μαθητή, όσο ανακεφαλαιωτική και αν είναι, ακόμη και αν λαμβάνει όλες τις απαιτούμενες παραμέτρους</i></p> <p>Σ11) Όχι, κατά την άποψή μου η πραγματική επίδοση ενός μαθητή φαίνεται από τη συνολική του εικόνα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, από τη συνεργασία του με τους συμμαθητές του και με τον εκπαιδευτικό, τη συμμετοχή του στις εργασίες, στο μάθημα και άλλα</p> <p>Σ12) Όχι, σε καμία περίπτωση μια εξέταση δεν μπορεί να αποδώσει την πορεία και το πραγματικό επίπεδο που βρίσκεται ο μαθητής παρά μόνο μια γενική εικόνα</p>	<p>αντιπροσωπευτική συνολικής πορείας, παράμετροι επιρροής</p> <p>Όχι, συνολική εικόνα, συνεργασία, εργασίες, μάθημα</p> <p>Όχι, γενική εικόνα</p>
<p>3) Βαρύτητα και σε άλλους παράγοντες πέρα από τις γραπτές εξετάσεις</p>	<p>Σ1) Η αξιολόγηση των μαθητών δεν πρέπει να προκύπτει μόνο μέσα από τις γραπτές εξετάσεις, ο βαθμός οφείλει να βασίζεται και σε άλλους παράγοντες, την παρουσία του μαθητή, την επιμέλειά του και τη συνέπεια και απόδοσή του στις εργασίες</p> <p>Σ2) Εννοείται πως δεν πρέπει να στηριζόμαστε μόνο στις γραπτές εξετάσεις, να αξιολογείται και από την παρουσία του μέσα στην τάξη, τις προφορικές του επιδόσεις και τη συμμετοχή του</p> <p>Σ3) Σαφώς και πρέπει να δίνεται βαρύτητα στη γενικότερη παρουσία του μαθητή, την καθημερινή του συμμετοχή στο μάθημα, την προσφορά του στην εξέλιξη του μαθήματος, την απόδοσή του στις προφορικές και γραπτές εξετάσεις και στις διάφορες εργασίες</p>	<p>βαρύτητα και σε παρουσία, επιμέλεια, συνέπεια και απόδοση σε εργασίες</p> <p>βαρύτητα και στην παρουσία, προφορικές επιδόσεις, συμμετοχή του μαθητή</p> <p>βαρύτητα σε καθημερινή συμμετοχή, προφορικές και γραπτές εξετάσεις, εργασίες</p>

	<p>Σ4) Θα έπρεπε να δίνεται περισσότερη βαρύτητα και σε άλλους τομείς όπως στη συμμετοχή του μαθητή, τη συνεργασία του στις διάφορες εργασίες και στις υπόλοιπες δραστηριότητες που ανατίθενται μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος</p> <p>Σ5) Λαμβάνουμε υπόψη και άλλους παράγοντες, την ενεργητικότητα ή αδράνεια του μαθητή στην τάξη</p> <p>Σ6) Πιστεύω ότι πρέπει να δίνεται βαρύτητα και σε άλλους παράγοντες, μέσα από τις προφορικές εξετάσεις, από εργασίες, μέσα από συζητήσεις καθηγητή- μαθητή</p> <p>Σ7) Μία ή και λίγες εξετάσεις δεν μπορούν να αντιπροσωπεύουν το πραγματικό επίπεδο του μαθητή, βαρύτητα στη γενική εικόνα και στη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, στις εργασίες και άλλα</p> <p>Σ8) Η απόδοση ενός μαθητή φαίνεται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, στη γενική παρουσία των μαθητών, στη συνεργασία και στο ενδιαφέρον στο καθημερινό μάθημα</p> <p>Σ9) Οι μαθητές πρέπει να αξιολογούνται και προφορικά και από τη συνολική του παρουσία μέσα στην τάξη, από το επίπεδο κατανόησης αυτών που έχει διδάξει ο καθηγητής, από ασκήσεις και άλλα</p> <p>Σ10) Δεν πρέπει να βασίζεται μόνο στις εξετάσεις, πολλοί παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ακόμη και αν οι εξετάσεις θα μπορούσαν να έχουν τη μορφή εργασιών, ατομικών ή ομαδικών, θα μπορούσε να εφαρμοστεί η</p>	<p>βαρύτητα σε καθημερινή συμμετοχή, συνεργασία, υλοποίηση δραστηριοτήτων</p> <p>λαμβάνουμε υπόψη ενεργητικότητα ή αδράνεια του μαθητή</p> <p>βαρύτητα προφορικές εξετάσεις, εργασίες, συζητήσεις καθηγητή- μαθητή</p> <p>βαρύτητα σε γενική εικόνα, συμμετοχή, εργασίες και άλλα</p> <p>βαρύτητα σε γενική παρουσία, συνεργασία, καθημερινό ενδιαφέρον</p> <p>βαρύτητα σε προφορική εικόνα, συνολική παρουσία, ασκήσεις, εργασίες, επίπεδο κατανόησης μαθήματος</p> <p>πολλοί παράγοντες, εξετάσεις μορφή εργασιών, δεξιότητες, κλίσεις, ενδιαφέροντα</p>
--	--	--

	<p>αυτοαξιολόγηση, ακόμη και τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, όλες αυτές οι παράμετροι ακόμη και οι κλίσεις και οι δεξιότητες των μαθητών</p> <p>Σ11) Λαμβάνω υπόψη κυρίως τη συμμετοχή του μαθητή, τη συνέπειά του ως προς τις εργασίες, μικρότερη βαρύτητα σε τεστ και διαγωνίσματα</p> <p>Σ12) Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες όπως η τακτική προσπάθεια του μαθητή, η συνέπειά του προς τις καθημερινές του υποχρεώσεις, η συμμετοχή του στο μάθημα και άλλα</p>	<p>βαρύτητα σε συμμετοχή, συνέπεια εργασιών</p> <p>βαρύτητα σε προσπάθεια, συνέπεια, συμμετοχή</p>
--	---	--

Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας για την άποψη των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΧΟΛΙΑ
<p>1) Χρήσιμη η εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών</p>	<p>Σ1) Θεωρώ ότι είναι χρήσιμη και ενδιαφέρουσα η εφαρμογή τους, μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης είναι περισσότερο ανεκτή από του μαθητή και μπορούμε να έχουμε τα ίδια ίσως και καλύτερα αποτελέσματα</p> <p>Σ2) Θεωρώ ότι κάθε είδος αξιολόγησης πέραν της αριθμητικής θα είναι χρήσιμο, αυτές οι τεχνικές θα βοηθήσουν και το μαθητή και το εκπαιδευτικό σύστημα</p> <p>Σ3) Θεωρώ ότι η υποχρεωτική ένταξη τους μπορεί να δώσει αρκετά θετικά στοιχεία όπως η μείωση του άγχους των μαθητών ή να έρθει πιο κοντά ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό, θα αποφύγουμε τον μονότονο τρόπο αξιολόγησης</p> <p>Σ4) Σαφώς και είναι χρήσιμες</p>	<p>χρήσιμη, ανεκτή, ίδια ή και καλύτερα αποτελέσματα</p> <p>χρήσιμη, θα βοηθήσει μαθητή και εκπαιδευτικό σύστημα</p> <p>χρήσιμη, μείωση άγχους, αμεσότητα, αποφυγή μονότονης αξιολόγησης</p> <p>χρήσιμη, ένταξη</p>

	<p>οι εναλλακτικές τεχνικές, πολλοί εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης προσπαθούν να εντάξουν κάποιες από αυτές</p> <p>Σ5) Πολλή σημαντική, το κράτος εξοπλίζει τους μαθητές με ίντερνετ και λάπτοπ, θα αποβάλλουν τη σχολική τσάντα, οικονομία στο χαρτί, πιο συχνή επαφή μαθητή και εκπαιδευτικού, θα βοηθήσει το μαθητή να διευρύνει τον κύκλο των γνώσεών του</p> <p>Σ6) Θεωρώ ότι μπορούν να βοηθήσουν πολύ οι εναλλακτικές τεχνικές όπως η ετεροαξιολόγηση ή η αυτοαξιολόγηση, για παράδειγμα στην πρώτη οι μαθητές αξιολογούν τα λάθη των συμμαθητών τους και βελτιώνουν την προσωπική τους επίδοση μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια</p> <p>Σ7) Ναι γιατί με αυτό τον τρόπο θα ξεφύγουμε από το κλασσικό σύστημα των εξετάσεων και οι μαθητές θα αποβάλλουν το άγχος και την πίεση που αυτό επιφέρει</p> <p>Σ8) Θα βοηθήσει και θα τονώσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα</p> <p>Σ9) Τη θεωρώ χρήσιμη, θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση αυτών που έχουν και αυτών που δεν έχουν μάθει, να αποκτήσουν ουσιαστικότερη γνώση</p> <p>Σ10) Σαφώς, θα πρέπει να θεσμοθετηθούν και να εφαρμόζονται σε υποχρεωτική βάση, όχι απλά θα βοηθήσουν αλλά θα δώσουν την</p>	<p>εναλλακτικών τεχνικών</p> <p>χρήσιμη, απαραίτητος εξοπλισμός όλων των μαθητών με ίντερνετ και λάπτοπ</p> <p>χρήσιμη, οφέλη ετεροαξιολόγησης</p> <p>χρήσιμη, απομάκρυνση από κλασσικό σύστημα εξετάσεων, αποβολή άγχους και πίεσης μαθητών</p> <p>χρήσιμη, βοήθεια και τόνωση εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>χρήσιμη, επίγνωση μάθησης, ουσιαστικότερη γνώση</p> <p>χρήσιμη, θεσμοθέτηση εναλλακτικών τεχνικών σε υποχρεωτική βάση</p>
--	---	---

	<p><i>πραγματική εικόνα των μαθητών</i></p> <p>Σ11) <i>Ναι, το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα εκσυγχρονιστεί με την υποχρεωτική τους εφαρμογή</i></p> <p>Σ12) <i>Τις θεωρώ χρήσιμες αλλά το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, δεν πιστεύω ότι θα είναι αποδοτική</i></p>	<p>χρήσιμη, εκσυγχρονισμός εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>χρήσιμη, μη ικανοποιητικό επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος</p>
2) Εφαρμογή αξιολόγησης μέσω Portfolio	<p>Σ1) <i>Ναι</i></p> <p>Σ2) <i>Όχι</i></p> <p>Σ3) <i>Όχι</i></p> <p>Σ4) <i>Όχι</i></p> <p>Σ5) <i>Ναι</i></p> <p>Σ6) <i>Όχι</i></p> <p>Σ7) <i>Όχι</i></p> <p>Σ8) <i>Όχι</i></p> <p>Σ9) <i>Όχι</i></p> <p>Σ10) <i>Ναι</i></p> <p>Σ11) <i>Όχι</i></p> <p>Σ12) <i>Όχι</i></p>	
3) Ρεαλιστική η εφαρμογή εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης	<p>Σ1) <i>Είναι ρεαλιστική αλλά απαιτούνται κάποιες αλλαγές, εξοικείωση των μαθητών με τον καινούριο τρόπο αξιολόγησης, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τμήμα για τους εκπαιδευτικούς</i></p> <p>Σ2) <i>Πιστεύω ότι θα μπορέσουν να ενταχθούν στη σχολική πραγματικότητα μόνο μέσα από πολλή δουλειά, απαιτείται σημαντική δουλειά στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, με διάφορα σεμινάρια και παραμέτρους που θα βοηθήσουν τον καθηγητή να τις εφαρμόσει</i></p> <p>Σ3) <i>Θεωρώ ότι εφόσον εντάχθηκαν στην εκπαίδευση άρα μπορούν να καθιερωθούν, πρέπει να γίνουν πολλές αλλαγές και αυτό απαιτεί αρκετό χρόνο</i></p> <p>Σ4) <i>Θεωρώ ότι μπορεί να</i></p>	<p>ρεαλιστική, εξοικείωση, επιμόρφωση, μείωση μαθητών ανά εκπαιδευτικό</p> <p>ρεαλιστική, αλλαγές στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, σεμινάρια</p> <p>ρεαλιστική, αλλαγές που απαιτούν χρόνο</p> <p>ρεαλιστική, επιμόρφωση</p>

	<p>εφαρμοστεί και να αποδώσει καρπούς αν και εφόσον υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση των φορέων αξιολόγησης, οι κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές ώστε να γνωρίζουμε πώς να εφαρμόσουμε σωστά την κάθε τεχνική</p> <p>Σ5) Μπορεί να εφαρμοστεί, χρειάζεται επιχορήγηση υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία και στους μαθητές</p> <p>Σ6) Πιστεύω ότι μπορεί να εφαρμοστεί αλλά όχι άμεσα, χρειάζεται ριζική αλλαγή και αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των θεσμών, ώστε να αλλάξει η αντίληψη περί αξιολόγησης των μαθητών</p> <p>Σ7) Είναι εφικτή, πρέπει να γίνουν σωστές κινήσεις ξεκινώντας από τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, ακόμη και από την κατάργηση των πανελλαδικών εξετάσεων</p> <p>Σ8) Από τη στιγμή που εισήχθησαν σαφώς και μπορούν να ενταχθούν, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να κάνει πολύ σημαντικές αλλαγές και κινήσεις για να μπορέσουν να εφαρμοστούν με επιτυχία</p> <p>Σ9) Θεωρώ ότι μπορεί να εφαρμοστεί, αρκεί να αλλάξουν σημαντικά πράγματα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ανάλογη εκπαίδευση των καθηγητών, ανάλογη υποδομή στα σχολεία, πρέπει να έχουν τεχνογνωσία όλοι όσοι θα εμπλακούν, πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία μας</p> <p>Σ10) Σαφώς και μπορεί να εφαρμοστεί εφόσον γίνουν θεσμικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, απαιτείται επιμόρφωση των</p>	<p>εκπαιδευτικών, κατάλληλες κατευθύνσεις</p> <p>πραλιστική, ανάγκη για επιχορήγηση υλικοτεχνικών υποδομών</p> <p>πραλιστική, αναδιαμόρφωση εκπαιδευτικής διαδικασίας και θεσμών</p> <p>πραλιστική, σωστές κινήσεις, κατάργηση πανελλαδικών εξετάσεων</p> <p>πραλιστική, αλλαγές εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>πραλιστική, εκπαίδευση καθηγητών, υποδομές, τεχνογνωσία, νοοτροπία</p> <p>πραλιστική, θεσμικές αλλαγές, επιμόρφωση εκπαιδευτικών</p>
--	---	---

	<p><i>εκπαιδευτικών, θεωρώ ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής θα μπορούσε να εφαρμόσει μια σειρά επιμορφώσεων σε ότι αφορά αυτούς τους τρόπους αξιολόγησης και τα εργαλεία που μπορούμε να αξιοποιήσουμε</i></p> <p><i>Σ11) Από τη στιγμή που εισήχθησαν σημαίνει ότι μπορούν να εφαρμοστούν, χρειάζεται χρόνος και ιδιαίτερη προεργασία για την εφαρμογή τους</i></p> <p><i>Σ12) Πιστεύω ότι είναι εφικτή και μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από σωστές και σταθερές κινήσεις, πρέπει να υπάρχει η δέουσα προσπάθεια και διάθεση, η κατάλληλη καθοδήγηση των φορέων της εκπαίδευσης, απαιτεί αρκετό χρόνο, είναι μια διαδικασία που απαιτεί αρκετό χρόνο, προσπάθεια και δραστηριοποίηση</i></p>	<p><i>ρεαλιστική, χρόνος, προεργασία εφαρμογής</i></p> <p><i>ρεαλιστική υπό προϋποθέσεις, προσπάθεια, διάθεση, καθοδήγηση, χρόνος</i></p>
--	---	---

δ) Εικόνες

Εικόνα 1 Οι τεχνικές Αξιολόγησης του Μαθητή

Οι τεχνικές αξιολόγησης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τη χρήση τους διακρίνονται σε παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές:

<i>Παραδοσιακές</i>	<i>Εναλλακτικές- Αυθεντικές</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση • Γραπτές εξετάσεις • Προφορικές εξετάσεις • Τεστ • Ερωτηματολόγιο • Συνέντευξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή Ατομικό δελτίο μαθητή – Ρουμπρικά (Rubric) • Φάκελος υλικού ή εργασιών – Πορτφόλιο (Portfolio) • Συστηματική παρατήρηση (ψυχομετρικά και κοινωνιομετρικά τεστ) • Αυτοαξιολόγηση • Ετεροαξιολόγηση • Συνθετικές δημιουργικές εργασίες – Πρότζεκτ (Project) • Παιδαγωγικό ημερολόγιο

Διάγραμμα 1: Μορφές τεχνικών αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 217)

Εικόνα 2 Ο φάκελος Εργασιών Μαθητή

