



ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΔΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.**

ΠΩΣ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΑΛΕΞΑΤΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΟΣ

ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ ΕΥΤΥΧΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής: **ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ**

Ακαδημαϊκό Έτος 2017-2018

Η εκπαίδευση δεν είναι το γέμισμα ενός κουβά, αλλά το ανάμμα μιας φλόγας.

Ουίλιαμ Μπάτλερ Γέιτς, 1865-1939, Ιρλανδός ποιητής, Νόμπελ 1923

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί αναμφίβολα , ένα από τα σημαντικότερα και πιο επίμαχα ζητήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και αναζητούν τρόπους ώστε να αξιολογήσουν δίκαια και αντικειμενικά τους μαθητές τους, εξάλλου αποτελούν τους αξιολογητές της μάθησης. Η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί και έναν δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στη χώρα μας , εκφράζονται αντίθετες απόψεις για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Οι υπέρμαχοι υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξής της καθώς τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να γίνουν καλύτεροι, ενώ οι πολέμιοι θεωρούν αφενός ότι ως διαδικασία δεν προάγει τη μάθηση και αφετέρου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να εφαρμόσουν νέες μορφές της διαδικασίας ή και να επιλέξουν ανά περίπτωση τις καταλληλότερες μεθόδους ώστε να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους που έχουν εξαρχής τεθεί.

Η αξιολόγηση των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιείται με απροειδοποίητα ολιγόλεπτα τεστ, επαναληπτικά διαγωνίσματα σε ευρύτερη ύλη , προφορικές εξετάσεις ,παρατήρηση. Ωστόσο, πολλοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι αυτές οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δεν περιγράφουν με αντικειμενικότητα , εγκυρότητα και αξιοπιστία την επίδοση του μαθητή αλλά αντίθετα του προκαλούν άγχος και ανταγωνιστική διάθεση. Οι εξετάσεις και το κυνήγι του μεγαλύτερου βαθμού έχουν γίνει αυτοσκοπός για πολλούς μαθητές με δυσμενείς συνέπειες όχι μόνο για αυτούς αλλά τελικά για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εμφανίζονται νέες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να απαλλαγούν από τα βαρίδια των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης , να αναδείξουν άλλα στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών όπως την κριτική τους σκέψη , τη δημιουργική τους φαντασία , τη διάθεση να πάρουν πρωτοβουλία κ.ο.κ. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης απορρίπτονται ολοκληρωτικά, αλλά ο συνδυασμός των μεθόδων πιθανά θα προάγει την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέτοιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως το portfolio , η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, οι δημιουργικές εργασίες ,το ημερολόγιο, η περιγραφική αξιολόγηση και η χρήση ρουμπρίκας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση του έργου τους.

Ως εκπαιδευτικοί βρισκόμαστε καθημερινά αντιμέτωποι με το θέμα της δίκαιης και αντικειμενικής αξιολόγησης των μαθητών μας. Πολλές φορές αναρωτιόμαστε αν με τον τρόπο που αξιολογούμε βοηθάμε το μαθητή να βελτιωθεί, ή αν τελικά και εμείς βελτιωνόμαστε μέσα από όλη τη διαδικασία και επομένως ποιος είναι ο στόχος της αξιολόγησης συνολικά. Οι παραπάνω σκέψεις αποτέλεσαν το

έναυσμα για την παρούσα εργασία, όπου αποφασίσαμε να μελετήσουμε τις μεθόδους που προαναφέρονται. Αντικείμενο της εργασίας μας είναι η σύγκριση στη χρήση των δύο κατηγοριών αξιολόγησης, γίνεται επίσης προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και να εξαχθούν συμπεράσματα.

Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς τη συμπαράσταση και καθοδήγηση του επιβλέποντος καθηγητή κυρίου Γιάννη Ρουσσάκη , ο οποίος μας βοήθησε στον προσδιορισμό του θέματος της εργασίας και μας έδινε πολύτιμες συμβουλές σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης και συγγραφής της ερευνητικής εργασίας.

Ευχαριστούμε επίσης θερμά την κυρία Κοσσιέρη Ευαγγελία , η οποία μας πρόσφερε πολύτιμες οδηγίες για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνάς μας με το πρόγραμμα SPSS..

Οφείλουμε να ευχαριστήσουμε και όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Ανατολικής Αθήνας, για τη βοήθεια που μας πρόσφεραν μέσω της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Η συνδρομή τους ήταν καθοριστική στη συμπλήρωση ικανοποιητικού αριθμού ερωτηματολογίων ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να δουλέψουμε ερευνητικά στο θέμα μας και να καταλήξουμε σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

Αθήνα Ιανουάριος 2018

Αλεξάτος Χαράλαμπος – χημικός

Ευσταθίου Ευτυχία - βιολόγος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία που ακολουθεί περιλαμβάνει αρχικά μια ολοκληρωμένη ανάλυση της έννοιας της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αντλώντας στοιχεία από πηγές της ελληνικής αλλά και διεθνούς βιβλιογραφίας, των ειδών της και των αρχών της. Αποσαφηνίζει τις διαφορές μεταξύ των όρων της αξιολόγησης, της βαθμολόγησης, της μέτρησης και της επίδοσης, κάνοντας μια εκτενή αναφορά στα σφάλματα που προκύπτουν συνήθως κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης των μαθητών. Καταγράφονται τα επιχειρήματα υπέρ και κατά του θεσμού της αξιολόγησης και στη συνέχεια γίνεται διαχωρισμός και εκτενής αναφορά στις δύο μεγάλες κατηγορίες μορφών αξιολόγησης, της παραδοσιακής και της εναλλακτικής καθώς και στην περιγραφική αξιολόγηση. Το θεωρητικό τμήμα της εργασίας ολοκληρώνεται με μια εκτενή παρουσίαση των μορφών αξιολόγησης που επικρατούν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Στη συνέχεια, στο ερευνητικό τμήμα της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν κατά πλειοψηφία σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια περιοχών της Ανατολικής Αττικής σχετικά με την χρήση των μορφών αξιολόγησης από αυτούς καθώς και η άποψή τους σχετικά με τον ίδιο το θεσμό της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Η στατιστική επεξεργασία, που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση SPSS, οδήγησε σε χρήσιμα συμπεράσματα, με τα οποία ολοκληρώνεται η έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, παραδοσιακή και εναλλακτική μορφή, βαθμολογία, περιγραφική αξιολόγηση.

Abstract

The purpose of this research paper, was to study the considerate opinion of secondary education teachers working in specific regions of Athens, concerning traditional and alternative forms on the evaluation of student's performance. The project consists of two main parts, the theoretical one and the practical experience.

Firstly the theoretical part defines the various significant types of evaluation and assessment criteria as well as the assessment advantages and disadvantages. Afterwards, becomes a description in traditional and alternative forms of evaluation and finally mentioned ways of evaluation which take place in other European countries the last decades.

Concerning the practical part, it consist of the research methodology, the research conclusions and all possible adequate suggestions.

In order to have this paper study accomplished , a quantitative survey was conducted among 156 Greek teachers of secondary education by filling a relevant questionnaire.

The project is completed with a reference in the survey findings and its resulting conclusions.

Key words: evaluation , traditional and alternative forms , assessment criteria , student's performance.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
Ευχαριστίες.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
Abstract.....	8
ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	14
Εισαγωγικές έννοιες.....	14
1.1. Ορισμός της αξιολόγησης.....	14
1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	15
1.3. Μορφές Αξιολόγησης.....	17
1.3.1. Τυπική και άτυπη.....	17
1.3.2. Συνεχής και στιγμιαία ή αποσπασματική.....	18
1.3.3. Αρχική ή διαπιστωτική αξιολόγηση, Διαμορφωτική ή σταδιακή , Τελική ή συνολική.(Bloom , Hastings , Madaus, 1971).....	19
1.3.4. Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση.....	21
1.4. Προϋποθέσεις της σωστής αξιολόγησης.....	21
1.5. Αξιολόγηση – Μέτρηση –Βαθμολογία.....	23
1.6. Κριτήρια Αξιολόγησης.....	24
1.7. Σφάλματα κατά την αξιολόγηση του μαθητή.....	25
1.8. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	30
Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.....	30
2.1. Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης.....	31
2.2. Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	38
Παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης.....	38
3.1. Η ερώτηση ως παιδαγωγική πρακτική.....	39
3.2. Κατασκευή ερωτηματολογίου.....	40
3.3. Γραπτές εξετάσεις.....	42
3.4. Προφορικές εξετάσεις.....	44
3.5. Τεστ.....	47

3.6.	Παρατήρηση καθημερινής εργασίας.....	49
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	50
	Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.....	50
4.1.	Γενικά για την εναλλακτική αξιολόγηση.....	50
4.2.	Περιγραφική αξιολόγηση.....	54
4.3.	Σύστημα Πολλαπλής Βαθμολόγησης.....	59
4.4.	Portfolio assessment ή φάκελος υλικού ή αξιολόγησης ή εργασιών μαθητή(ΦΕΜ).....	60
4.5.	Αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση του μαθητή	65
4.6.	Ημερολόγιο μαθητή	68
4.7.	Συνθετικές – δημιουργικές εργασίες.....	69
4.8.	Ρουμπρίκες αξιολόγησης	69
4.8.1.	Πλεονεκτήματα της χρήσης της ρουμπρίκας.....	73
4.8.2.	Μειονεκτήματα της χρήσης της ρουμπρίκας	74
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	76
	Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε Ευρωπαϊκές χώρες.....	76
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	83
	Ερευνητικό μέρος	83
6.1.	Σκοπός – διερευνητικά ερωτήματα.....	83
6.2.	Μεθοδολογία της έρευνας.....	83
6.3.	Ερωτηματολόγιο	84
6.4.	Διάρκεια έρευνας	90
6.5.	Μέθοδος επεξεργασίας	90
6.6.	Στατιστικά δεδομένα του δείγματος των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο.....	90
6.7.	Αποτελέσματα της έρευνας – στατιστική ανάλυση απαντήσεων.....	100
6.8.	Σύνοψη - συμπεράσματα.....	185
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	188
I.	Εικόνες/γραφήματα.....	188
II.	Πίνακες.....	190
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	192
	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	194

ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συγκεκριμένων περιοχών της Ανατολικής Αττικής , σχετικά με τις παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Μελετήθηκε η προτίμηση στη χρήση εναλλακτικών ή παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η συσχέτιση της χρήσης κάθε μορφής αξιολόγησης με την ηλικία , το φύλο , την ειδικότητα και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη , το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από ενότητες και προσεγγίζει το θέμα με αναφορές στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Στην 1^η ενότητα αναλύεται η έννοια της αξιολόγησης και τα είδη της καθώς και οι αρχές που διέπουν κάθε μορφή της.

Στην 2^η ενότητα γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και αναλύονται τα επιχειρήματα που έχουν διατυπωθεί υπέρ και κατά του θεσμού της αξιολόγησης.

Στην 3^η ενότητα αναλύονται τα είδη της παραδοσιακής αξιολόγησης ενώ

Στην 4^η ενότητα αναλύονται τα είδη της εναλλακτικής αξιολόγησης καθώς και η περιγραφική αξιολόγηση

Στην 5^η και τελευταία ενότητα του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στις μορφές αξιολόγησης που ισχύουν στον εκπαιδευτικό χώρο στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνεται έρευνα που επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης. Διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα ,καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας ,ορίζεται το δείγμα που αποτελείται από 156 καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων και περιγράφεται το ερωτηματολόγιο, τα ερευνητικά ευρήματα που προέκυψαν μέσα από στατιστική επεξεργασία, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το παράρτημα , τον κατάλογο πινάκων και διαγραμμάτων , τις βιβλιογραφικές αναφορές και τις αναφορές των διαδικτυακών πηγών που χρησιμοποιήθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγικές έννοιες

1.1. Ορισμός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση θεωρείται μια φυσική λειτουργία απολύτως απαραίτητη και ενταγμένη σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου, αφού και ο ίδιος ως κοινωνικό ον έχει την ανάγκη σε όλα τα επίπεδα της ζωής του να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να υλοποιεί και τελικά να κρίνει εκ του αποτελέσματος αν επιτεύχθηκε ο αρχικός του σχεδιασμός και τι ίσως πρέπει να αλλάξει ώστε όλη η διαδικασία να γίνει πιο αποτελεσματική.

Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε «μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της».(ορισμός Unesco από: Ηλιού Μ, 1991:58). Πιο απλά αξιολόγηση είναι «η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως».(Μ. Ι. Κασσωτάκης, 1999).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004:13), «η αξιολόγηση είναι ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας, καθώς και του αποτελέσμά της, αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και, βεβαίως, των παραμέτρων που τυχόν παρεμπόδισαν την επίτευξή του».

Ο Καψάλης (2004:17) ορίζει την έννοια της αξιολόγησης ως «μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της, η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή, δηλαδή, στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος».

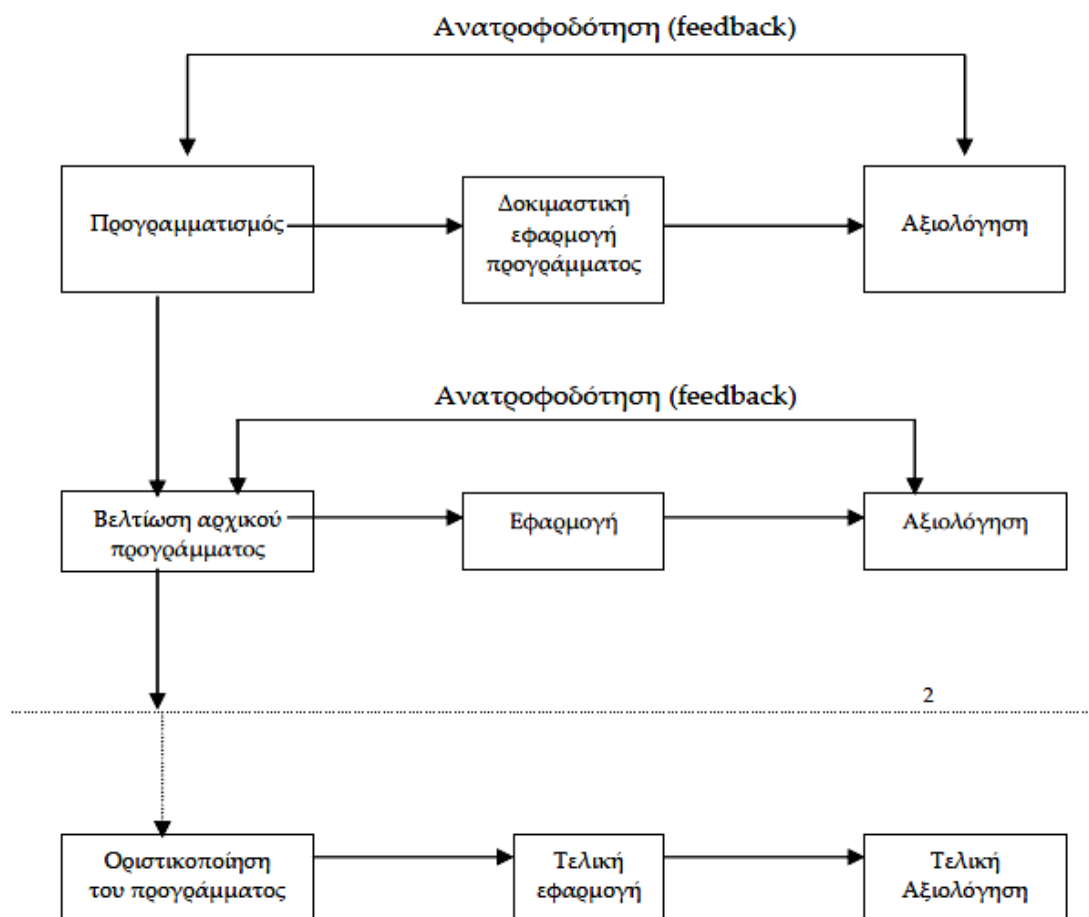
Η προαναφερόμενη αξία έχει να κάνει :

-με την απόδοση μιας συγκεκριμένης, θετικής ή αρνητικής ιδιότητας, στο προς αξιολόγηση άτομο,

-με το αποτέλεσμα της σύγκρισης ατόμων

-με την εξακρίβωση του βαθμού επίτευξης ενός αρχικού στόχου

Βέβαια δεν αξιολογείται μόνο το αποτέλεσμα αλλά και οι μέθοδοι και τα μέσα όπως και οι διαδικασίες επίτευξης του αρχικού στόχου. Με αυτή την έννοια η αξιολόγηση λειτουργεί και ως ανατροφοδότηση (feedback) ώστε να βελτιωθεί το όλο εγχείρημα. Σύμφωνα με τους Stufflebeam & Alkin αξιολόγηση είναι « διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για την κρίση εναλλακτικών αποφάσεων» (Μ.Ι.Κασσωτάκης, 1999:16).



Πηγή: Μ. Ι. Κασσωτάκης, 1999, σ. 16.

Εικόνα 1 Ανατροφοδότηση

1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Εφόσον η αξιολόγηση αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, αφορά και την εκπαίδευση σε όλους τους τομείς της και μάλιστα κατά γενική ομολογία θεωρείται βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία είναι ένα σύστημα που αποτελείται από εισροές (μαθητές, εκπαιδευτικοί, βιβλία εξοπλισμός, πρόγραμμα σπουδών), τον τρόπο αλληλεπίδρασης των εισροών και το παραγόμενο αποτέλεσμα – εκροές που έχει να κάνει με τις γνώσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες που αποκτούν

οι μαθητές κ.λ.π.. Δεν είναι μια καινούρια διαδικασία, έχει βαθιά ιστορικά θεμέλια , εξελικτική πορεία και συγκεκριμένη ταυτότητα σε κάθε χρονική συγκυρία. Στον ευρωπαϊκό χώρο εμφανίστηκε μετά τον 12^ο – 13^ο αιώνα ,οπότε και άρχισαν να ιδρύονται τα πρώτα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα , ενώ στις κατώτερες και μεσαιές βαθμίδες εκπαίδευσης άρχισε να εφαρμόζεται μετά τον 18^ο αιώνα. Τις τελευταίες δεκαετίες παίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού χώρου , διέπεται δε από τη βασική αρχή ότι είναι μια διαδικασία συλλογισμού με βάση αποδεικτικά στοιχεία (National Research Council 2001). Εκτείνεται αρθρωτά , συγκροτεί πλέγμα μεταξύ μαθητών , εκπαιδευτικών, σχολικών μονάδων , μεθόδων διδασκαλίας , αναλυτικών προγραμμάτων και εν τέλει όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς η αξιολόγηση του μαθητή , την οποία πραγματευόμαστε στο παρόν πόνημα, αποτελεί τομέα της ευρύτερης έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. (Κασσωτάκης και Φλουρής 2005).

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια συνεχής προσπάθεια παρακολούθησης του βαθμού επίτευξης των αρχικών μαθησιακών στόχων που περιλαμβάνουν δεξιότητες, γνώσεις μα και την κοινωνικοποίηση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Προεδρικού Διατάγματος 409/94 που αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου «η αξιολόγηση δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοσή του στα διάφορα μαθήματα , αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει , το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει , η δημιουργικότητά του , η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων του σχολείου». Πρόκειται επομένως για μια παιδαγωγική διαδικασία και πρακτική (βαθμολογία)που σχετίζεται με το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τις τεχνικές, τις επιδιώξεις της διδασκαλίας και κυρίως με τη θεωρητική πλαισίωση που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός».(Παπακωνσταντίνου ,1992: 119).

Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης ο μαθητής συγκρίνεται ,όχι μόνο με τους συμμαθητές του, αλλά και με τον εαυτό του, προσπαθώντας να βελτιωθεί. Επίσης , ο εκπαιδευτικός , αφού θέσει εξ αρχής τα ενδεδειγμένα κριτήρια για τη διαδικασία , με βάση το αποτέλεσμα μπορεί να τροποποιήσει και να βελτιώσει ενέργειές του.

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποσκοπεί:

- Στην παρακολούθηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον.
- Στον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων του μαθητή ούτως ώστε να πραγματοποιηθούν κατάλληλες παρεμβάσεις.
- Στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης , δημιουργικής ικανότητας και αυτοπεποίθησης.
- Στην ανατροφοδότηση(feedback) του διδάσκοντα και ίσως στην τροποποίηση της διδασκαλίας του.

- Στην ενημέρωση των γονέων για τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του μαθητή.
- Στην ανατροφοδότηση του Προγράμματος σπουδών και στο διδακτικό υλικό.
- Στην επιλογή των μαθητών στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά:

1) Τον σαφή τελικό αλλά και τους επιμέρους στόχους που έχουν εξ αρχής οριστεί, ώστε ο εκάστοτε αξιολογητής να γνωρίζει ακριβώς που θέλει να καταλήξει.

2) Το αντικείμενο της αξιολόγησης, ποιος δηλαδή θα αξιολογηθεί. Στην περίπτωση του μαθητή πρέπει να λαμβάνονται υπόψη το οικογενειακό – κοινωνικό υπόβαθρο, το επίπεδο της τάξης καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

3) Το υποκείμενο της αξιολόγησης, ποιος δηλαδή αξιολογεί. Στην περίπτωση του καθηγητή, θα πρέπει αυτός να διαθέτει σαφώς οριοθετημένα κριτήρια και μεθόδους.

4) Η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων που θα της προσδίδουν εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα.

5) Και τέλος οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες διεξάγεται η διαδικασία της αξιολόγησης.

1.3. Μορφές Αξιολόγησης

1.3.1. Τυπική και άτυπη

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

Η άτυπη αξιολόγηση είναι μη προγραμματισμένη, αυθόρμητη. Λαμβάνει χώρα σε καθημερινή βάση όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ακόμη και τις εκφράσεις, τις στάσεις και την ευκολία στην κατανόηση της συζήτησης στην τάξη από τους μαθητές του, αλλά και από τους φίλους, συμμαθητές, την οικογένεια αλλά και τον κοινωνικό περίγυρό του με βάση σχολικά και κοινωνικά πρότυπα προσδίδοντας στον κάθε

μαθητή την «ταμπέλα» του καλού ή κακού μαθητή , του ήσυχου ή άτακτου , του επιμελή ή του τεμπέλη κ.ο.κ. Συνήθως είναι κι η αυθόρμητη κατάταξη στο σύνολο των μαθητών της τάξης ή η ομαδοποίηση(τελευταίος μαθητής ή οι τρεις πρώτοι στην τάξη τους) όπως και η χρήση παρομοιώσεων που αντλούνται από το βασίλειο των φυτών ,των ζώων κ.ο.κ. Οι άτυπες μορφές της αξιολόγησης παίζουν σημαντικό ρόλο , μελετώντας τα εξής χαρακτηριστικά τους: «α) είναι συχνές και καθημερινές, β) έχουν δημόσιο χαρακτήρα και συμμετέχουν σε αυτές ο δάσκαλος, οι μαθητές και ο αξιολογούμενος ,γ) καλύπτουν και την ακαδημαϊκή επίδοση και άλλα στοιχεία όπως π.χ. πρωτοβουλία , συμμετοχή ,ενδιαφέροντα κ.τ.λ. και δ) είναι αποκλειστικές μορφές αξιολόγησης στο Δημοτικό που έχουν καταργηθεί οι κάθε είδους τυπικές αξιολογικές διαδικασίες.» (Μαυρογιώργος Γ. από Χιωτάκης 1993: 29).

1.3.2. Συνεχής και στιγμιαία ή αποσπασματική

Στα πλαίσια της συνεχούς αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες, με σκοπό να διαπιστώσει το επίπεδο κατανόησης από μέρους τους της διδασκτέας ύλης, να αναγνωρίσει τα προβλήματα που ίσως αντιμετωπίζουν και να τους βοηθήσει στην επίλυσή τους και τελικά να παρακολουθεί την πρόοδό τους. Πρόκειται για μια καθημερινή διαδικασία που διαρκεί όλο το σχολικό έτος μέσα στη σχολική αίθουσα.

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

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

Όπως παρατηρούν οι G.Noizet και J.P.Caverni, «στη σχολική τάξη, η τελική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή προέρχεται από τον συμψηφισμό του αποτελέσματος των τελικών εξετάσεων μ' εκείνα των ενδιάμεσων δοκιμασιών της συνεχούς αξιολόγησης. Με τον συνδυασμό αυτό επιτυγχάνεται αντικειμενικότερη

εκτίμηση της αξίας του μαθητή και περιορίζεται πολύ ο παράγοντας τύχη. Μειονέκτημα του συνδυασμού των δύο μορφών αξιολόγησης θεωρείται το γεγονός ότι οι ενδιάμεσες αξιολογήσεις της συνεχούς αξιολόγησης γίνονται μια υποδιαίρεση της τελικής αξιολόγησης, χάνουν έτσι τον πληροφοριακό χαρακτήρα και χρησιμεύουν μόνο στη διαμόρφωση του τελικού βαθμού του μαθητή. Το μειονέκτημα αυτό μπορεί να εξαλειφθεί, αν συνδυαστεί η συνεχής αξιολόγηση με τα αποτελέσματα των τελικών εξετάσεων, χωρίς να χάνεται ο πληροφοριακός χαρακτήρας των ενδιάμεσων δοκιμασιών» (Κασσωτάκης, 1997:25)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται κυρίως για την τελική κατάταξη των μαθητών αλλά και για τη λήψη διοικητικών αποφάσεων σε

σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δύο πρώτες μορφές αξιολόγησης έχουν ιδιωτικό χαρακτήρα , αφού τα αποτελέσματά τους είναι σε γνώση μόνο του εκπαιδευτικού και του μαθητή , ενώ τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης έχουν δημόσιο χαρακτήρα, αφού πολλές φορές οι βαθμοί δημοσιοποιούνται, όπως στις γενικές εξετάσεις για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επομένως τα τρία είδη αξιολόγησης μπορούμε να τα κατατάξουμε και ως εξής:

- Η αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) λειτουργεί διαμορφωτικά αλλά κυρίως αθροιστικά και στοχεύει στη διατύπωση κρίσεων από τον εκπαιδευτικό για την επίδοση του μαθητή συγκριτικά με την επίδοση των συμμαθητών του.
- Η αξιολόγηση για την μάθηση (assessment for learning) έχει διαμορφωτικό ρόλο, αφού παρέχει πληροφορίες για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, ώστε μέσα από ανατροφοδότηση να βελτιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τις προσδοκίες και τους κοινούς διδακτικούς στόχους.
- Η αξιολόγηση ως μάθηση (assessment as learning) με διαμορφωτική λειτουργία , η οποία είναι η πιο σημαντική για τον μαθητή , τον βοηθά να αυτορυθμίζεται και να αυτοβελτιώνεται , καλλιεργεί την ικανότητα του μαθητή να αυτοδιαχειριστεί τη γνώση .(Earl 2003, Volante & Beckett,2011).

Τελικά η αξιολόγηση της μάθησης έχει ψυχολογική , εκπαιδευτική, κοινωνική αλλά και πολιτική διάσταση , καθώς αποτελεί ένα από τα κύρια ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής , άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνική πραγματικότητα και την καθημερινότητα των μαθητών , των γονέων τους μα και των εκπαιδευτικών. (Δημητρόπουλος ,1998, Ταρατόρη –Τσαλκατίδου ,2009).

1.3.4. Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση

Ο όρος **εσωτερική αξιολόγηση** (school based assessment) αναφέρεται στις εξετάσεις που διενεργούνται από και μέσα στο σχολείο σύμφωνα με τα κριτήρια που ορίζονται απ' αυτό.

Ο όρος **εξωτερική αξιολόγηση** (external examinations) αναφέρεται στις εξετάσεις που διενεργούνται στις σχολικές μονάδες από θεσμοθετημένους ή εξουσιοδοτημένους από το υπουργείο Παιδείας φορείς ή ανεξάρτητους φορείς εκπαίδευσης (Ινστιτούτα, Ερευνητικά Κέντρα, Πανεπιστήμια, Ιδιωτικές ή Δημόσιες Αρχές).(Π.Ι. 2003:11).

1.4. Προϋποθέσεις της σωστής αξιολόγησης

Για να έχει αξία η διαδικασία της αξιολόγησης, θα πρέπει να στηρίζεται σε ισχυρά θεμέλια, με κυριότερα τα ακόλουθα:

Α) Η εγκυρότητα της εξέτασης του μαθητή εξασφαλίζεται, εφόσον ο μαθητής ελέγχθηκε ακριβώς στην ύλη που είχε διδαχθεί και όχι σε γενικότερες γνώσεις ή ικανότητες που πιθανόν διαθέτει, ή αντίθετα σε πολύ μικρότερη ύλη από αυτή που είχε υποχρέωση να προετοιμαστεί. Σε αυτή την περίπτωση η εξέταση έχει μικρή εγκυρότητα και δε δείχνει αν ο μαθητής πλησίασε τον επιδιωκόμενο στόχο. Γενικότερα, όσο μικρότερο είναι το πλήθος των διαδικασιών, με βάση τις οποίες αξιολογείται ο μαθητής, τόσο μικρότερη εγκυρότητα έχει αυτή η αξιολογική κρίση. Μη έγκυρη θεωρείται, επίσης, και μια αξιολόγηση, η οποία περιορίζεται στον έλεγχο μόνο της απομνημόνευσης των πληροφοριών, που δόθηκαν στον μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και δεν ελέγχει καμιά άλλη μορφή γνωστικής δεξιάτητας (Κασσωτάκης, 1997:49-50).

Τρία κύρια είδη εγκυρότητας είναι τα ακόλουθα:

- Εγκυρότητα περιεχομένου: δείχνει κατά πόσο μια εξέταση αφορά μεγάλο μέρος της διδαχθείσας ύλης σε μια συγκεκριμένη ενότητα, κεφάλαιο ή μαθησιακό αντικείμενο και πόσο οι μαθητές τελικά έκαναν κτήμα τους τις γνώσεις αυτές.
- Προγνωστική εγκυρότητα: δείχνει κατά πόσο ένας βαθμός μπορεί να αποτελέσει πρόβλεψη για την πορεία ενός μαθητή σε μελλοντικές διαδικασίες.
- Κατασκευαστική εγκυρότητα: δείχνει κατά πόσο μια διαδικασία αξιολόγησης ελέγχει και άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή π.χ. την κριτική του ικανότητα

Β) Η αξιοπιστία προϋποθέτει ότι όσες φορές και αν ελεγχθεί η επίδοση του μαθητή από τον ίδιο ή και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, θα δώσει το ίδιο αποτέλεσμα. Ο όρος “αξιοπιστία” αναφέρεται στους βαθμούς με τους οποίους αξιολογείται ένας μαθητής. Σύμφωνα με τον Αθανασίου: «Αξιόπιστοι θεωρούνται οι βαθμοί, όταν ένα γραπτό κείμενο βαθμολογηθεί από τον ίδιο κριτή σε διαφορετικούς χρόνους με τον ίδιο ή παραπλήσιο βαθμό. Επίσης, όταν διαφορετικοί κριτές βαθμολογήσουν ένα γραπτό με τον ίδιο ή παραπλήσιο βαθμό» (Αθανασίου, 2000:131)

Γ). Η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης σημαίνει ότι η επίδοση του μαθητή κρίνεται αμερόληπτα χωρίς να επηρεάζεται από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα όπως η συμπάθεια ή αντιπάθεια του εκπαιδευτικού, η κοινωνική καταγωγή του μαθητή, η ψυχική κατάσταση του κριτή κ.ο.κ.

Δ) Η διακριτικότητα της αξιολόγησης έχει να κάνει με τη δυνατότητα κατάταξης των μαθητών σε διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με την αξία του

καθενός και απαιτείται κυρίως σε εξετάσεις επιλογής και όχι σε δοκιμασίες στα πλαίσια της διδασκαλίας, όπου ο σκοπός είναι οι περισσότεροι μαθητές να κατακτήσουν τον επιδιωκόμενο στόχο. Διακρίνουμε επομένως τους μαθητές σε άριστους, πολύ καλούς, μέτριους κ.ο.κ.

Ε) Πρακτικότητα και η οικονομία. Μια μέθοδος αξιολόγησης πρέπει να είναι εύχρηστη τόσο για τον εξεταστή όσο και για τον εξεταζόμενο και επίσης να μην απαιτεί πολύ χρόνο και προσωπικό για να ολοκληρωθεί. «Οικονομία και πρακτικότητα είναι δύο ιδιότητες που συνήθως συμβαδίζουν. Η εξοικονόμηση χρόνου και προσωπικού είναι συχνά ένα από τα κριτήρια της πρακτικότητας των εξεταστικών μεθόδων. Εάν κατά την εξέταση απαιτούνται υλικά, τα οποία δύσκολα μεταφέρονται ή χρειάζονται περίπλοκες και λεπτομερείς επεξηγήσεις, τότε η δοκιμασία που χρησιμοποιείται δεν έχει πρακτικότητα». (Κασσωτάκης, 2003: 49-52).

1.5. Αξιολόγηση – Μέτρηση – Βαθμολογία

Ο όρος σχολική αξιολόγηση χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους παράγοντες της εκπαίδευσης. Βασική της προϋπόθεση είναι η διόρθωση, δηλαδή ο εντοπισμός των λαθών και η επισήμανση των σωστών σημείων στις μαθητικές εργασίες, όχι με στόχο τη βαθμολόγηση αλλά την ανατροφοδότηση. Πρέπει, επομένως, η διόρθωση να γίνεται άμεσα, αφού ολοκληρωθεί η μαθητική εργασία αλλά ταυτόχρονα είναι σημαντικό να εμπλέκονται και οι ίδιοι οι μαθητές στον εντοπισμό και την αποκατάσταση των λαθών. (Ματσαγγούρας, Η. 2007:305).

Πολύ εύκολα συγχέεται η έννοια της αξιολόγησης με όρους όπως μέτρηση, εκτίμηση, βαθμολογία, επίδοση. Οι όροι αξιολόγηση και μέτρηση πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Στην πραγματικότητα, όμως, η αξιολόγηση διαφοροποιείται από τη μέτρηση, διότι θεωρείται μια ποιοτική διαδικασία, η οποία βεβαίως εμπεριέχει και ποσοτικά στοιχεία.

Μέτρηση είναι η χρήση εργαλείου (test) για να μετρηθεί μια ποσότητα με ακρίβεια και να της αποδοθεί μια αριθμητική τιμή. Είναι αντικειμενική διαδικασία. Στο σχολείο προϋποθέτει την εξέταση και καταλήγει στη βαθμολογία. (Lefrancois, 2004).

Σε ότι αφορά τη διαφορά μεταξύ αξιολόγησης και εκτίμησης, σύμφωνα με τον Αθανασίου: «Η εκτίμηση περιορίζεται στη συλλογή πληροφοριών για την επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένους τομείς με εξετάσεις, παρατηρήσεις, εργασίες και επιδιώκει να εκτιμήσει αυτές τις πληροφορίες, με βάση την πρόοδο των μαθητών στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα και στο χρόνο που αναφέρονται οι πληροφορίες. Δεν προχωρεί σε αξιολογικές κρίσεις, ούτε ασχολείται με τις άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν την επίδοση». (Αθανασίου, 2000α:39).

« Ο βαθμός , δηλαδή, είναι μια εκτίμηση που εκφράζει την αξιολόγηση της επίδοσης». (Κασσωτάκης , Μ. 1981:19,Ingenkamp , Κ. 1981:308).

Η βαθμολόγηση βασίζεται σε εξετάσεις και διαγωνίσματα, συνεπώς είναι μια ποσοτική διαδικασία. Επειδή η κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στις μέρες μας είναι ο βαθμός, ουσιαστικά η βαθμολόγηση και η αξιολόγηση συμπίπτουν de facto.(Γκότοβος , Α.1989:60).

«Αν ο όρος βαθμολογία σημαίνει απονομή βαθμού , η βαθμολόγηση υποδηλώνει την πράξη αναγνώρισης , κύρωσης , απόδοσης ενός βαθμού –που εκφράζεται σε μια αριθμητική ή με γράμματα διαφοροποιημένη κλίμακα- για τις γνώσεις που κατέκτησε (..ενεργητικά) ή αφομοίωσε (...παθητικά) ο μαθητής σε σχέση με τις απαιτήσεις ενός προγράμματος. Στην ουσία με τη βαθμολόγηση αποδίδεται καλύτερα η πράξη μετάφρασης της ποιοτικής αξιολόγησης μιας εργασίας με ένα αριθμητικό δεδομένο ή με έναν κώδικα». (Παπακωνσταντίνου, Π. 1992 :124) .Συνεπώς η βαθμολογία δηλώνει μια ποσοτική αποτίμηση , επικεντρώνεται στον τελικό βαθμό και όχι στη διαδικασία, δεν ενθαρρύνει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων ,ούτε αποτυπώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Είναι γεγονός ότι η ύπαρξη των βαθμών στη σχολική καθημερινότητα δημιουργεί αρκετά προβλήματα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. «Είναι αλήθεια ότι πολλοί μικροί μαθητές – συχνά βέβια και μεγάλοι – δε διαβάζουν για να μάθουν, αλλά για να πάρουν μεγάλο βαθμό. Στην αρνητική αυτή συνέπεια έρχονται να προστεθούν τα συναισθήματα μειονεξίας που δημιουργεί ο μικρός βαθμός, το εγωκεντρικό πνεύμα που καλλιεργεί η συνεχής επίτευξη υψηλών επιδόσεων, το άγχος τέλος και η αγωνία για το αποτέλεσμα των εξετάσεων, καταστάσεις των οποίων η επίδραση είναι ολέθρια για τη διαμορφούμενη παιδική προσωπικότητα» (Κασσωτάκης, Μ. 1998: 84).

Σημαντική παράμετρος επίσης στα μειονεκτήματα της βαθμολογίας είναι ότι ο μαθητής δεν πληροφορείται για τις αδυναμίες του, άρα δεν τον βοηθά στην αυτοβελτίωσή του. Είναι απλώς ένα μέτρο σύγκρισής του με τους συγκεκριμένους συμμαθητές του στη δεδομένη τάξη τη δεδομένη χρονική στιγμή. Τελικά ο μαθητής με τη χαμηλή βαθμολογία στιγματίζεται και θεωρείται αποκλειστικά υπεύθυνος για την αποτυχία του. Η βαθμολόγηση συνεπώς ευνοεί τους κοινωνικά ευνοημένους και αδικεί τους κοινωνικά αδικημένους

Πολλοί κοινωνιολόγοι επικριτές του συστήματος της βαθμολόγησης επισημαίνουν, επίσης, ότι μέσω αυτού δημιουργούνται σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και κυρίως κατηγοριοποιούνται οι μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή.(Ματσαγγούρας , Η. 2007:325).

1.6. Κριτήρια Αξιολόγησης

Για να αξιολογηθεί ο μαθητής και να ερμηνευτούν ορθά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του , πρέπει να εφαρμόζονται συγκεκριμένα κριτήρια ,με σπουδαιότερα τα εξής:

A. Κριτήριο μέσου όρου: Κυρίως στις άτυπες μορφές αξιολόγησης , ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα , λόγω της εμπειρίας του, να διαμορφώσει αντίληψη για τον μέσο μαθητή της τάξης και στη συνέχεια με βάση αυτόν, να αξιολογήσει όλους τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

B. Κριτήριο αναλυτικού προγράμματος: Τα αναλυτικά προγράμματα έχουν σαφείς, αντικειμενικούς και συγκεκριμένους στόχους και λειτουργούν ως κριτήρια αξιολόγησης.

Γ. Κριτήριο νόρμας: το κριτήριο αυτό έχει στατιστική βάση, εφαρμόζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαιτίας της ανταγωνιστικότητάς του και αναφέρεται στους βαθμούς των μαθητών , οι οποίοι πρέπει να ακολουθούν την κατανομή Gauss, σύμφωνα με την οποία λίγοι μαθητές παίρνουν πολύ καλούς βαθμούς, λίγοι παίρνουν πολύ κακούς και η πλειοψηφία των μαθητών παίρνει βαθμούς που κυμαίνονται γύρω από τον μέσο όρο. Μια νορμάλ κατανομή συνδέεται άμεσα με τον αριθμό των μελών της ομάδας, όσο μεγαλύτερος αυτός ο αριθμός τόσο καλύτερη η κατανομή .Συνεπώς θεωρείται ότι δεν μπορεί να ανταποκρίνεται σε μαθητές μιας τάξης καθώς το δείγμα είναι πολύ μικρό.

Δ. Κριτήριο αυτοβελτίωσης: η σύγκριση της επίδοσης ενός μαθητή σε αυτή την περίπτωση δεν γίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τις προηγούμενες επιδόσεις του .Οι επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών δεν παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον σε αυτή την περίπτωση. Πρόκειται για ενδοατομικό κριτήριο στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. (Ματσαγγούρας ,Η:2007:314).

1.7. Σφάλματα κατά την αξιολόγηση του μαθητή

Είναι αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια το πλήθος των σφαλμάτων που προκύπτουν κατά την αξιολόγηση του μαθητή (Κασσωτάκης , Μ. 1981 ,52-73, Δήμου , Γ.1989,135-138, Καψάλης ,Α. 1986,462-471, Ziegenspeck , S.1979,40-45 , Heller , K. 1984,34-37):

Σφάλματα με σημείο αναφοράς τις μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης.

Είναι δεδομένο ότι οι προφορικές εξετάσεις δεν δίνουν την ίδια δυνατότητα με τις γραπτές για την αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η εξέταση στο μάθημα της Έκθεσης κυρίως για την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου πολλές φορές υπάρχει ασάφεια στο θέμα ή και στις ερωτήσεις που το αφορούν, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται μεγάλες αποκλίσεις στην αξιολόγηση του ίδιου γραπτού από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς ,

χωρίς τελικά να δίνεται έμφαση στο ζητούμενο, δηλαδή στην αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των υποψηφίων.

Σφάλματα που αφορούν τον διαχωρισμό των μαθημάτων σε κύρια και δευτερεύοντα, έτσι ώστε οι μαθητές βαθμολογούνται αυστηρότερα στα Μαθηματικά, τη Γλώσσα, την Ιστορία, τη Φυσική σε σχέση με άλλα μαθήματα που θεωρούνται ήσσονος σημασίας.

Σφάλματα που έχουν σχέση με την κοινωνική καταγωγή και την προέλευση ενός μαθητή, έτσι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα βαθμολογούνται ευκολότερα και συχνότερα με μικρότερο βαθμό σε σχέση με μαθητές που προέρχονται από μεσαία ή ανώτερη κοινωνική τάξη.

Σφάλματα σχετικά με το φύλο, τα κορίτσια τυγχάνουν συνήθως ευνοϊκότερης βαθμολόγησης σε σχέση με τα αγόρια.

Σφάλματα που οφείλονται σε συναισθήματα του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή και μπορεί να σχετίζονται ακόμη και με την εξωτερική του εμφάνιση ή και την συμπεριφορά του.

Σφάλματα που οφείλονται σε προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού και συμβαίνουν εξαιτίας και ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισής του.

Φαίνεται λοιπόν ότι αυτή η φράση που ακούγεται πολλές φορές από μαθητές « κύριε, με αδικήσατε με τον βαθμό που μου βάλατε» δεν είναι εντελώς αβάσιμη. Υπάρχει πολλές φορές υποκειμενική κρίση του εκπαιδευτικού στη βαθμολόγηση του μαθητή, συνεπώς εμφανίζονται υποκειμενικά σφάλματα στη βαθμολόγηση. (Ziegenspeck, J. 1979,42-44, Κασσωτάκης, Μ. 1981, 63-71).

Σε πολλούς εκπαιδευτικούς εμφανίζεται ένα προσωπικό μοντέλο αξιολόγησης που τροφοδοτείται από προσωπικά κυρίως βιώματα και εκτιμήσεις και στερείται παιδαγωγικής κατάρτισης του γνωστικού αντικείμενου που καλείται να αξιολογήσει. Αυτός μπορεί να θεωρηθεί και ένας λόγος ποικίλης αξιολογικής κρίσης ενός μαθητή από διάφορους εκπαιδευτικούς στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο.

Πολλές φορές επίσης παρατηρείται το φαινόμενο Halo-effect όπου ο εκπαιδευτικός κρίνει τα επιμέρους χαρακτηριστικά του μαθητή σε ένα γνωστικό αντικείμενο με βάση τη γενική εντύπωση που έχει για αυτόν και στοιχεία άσχετα με το προς εξέταση γνωστικό πεδίο.

Είναι, επίσης, σύνηθες ο εκπαιδευτικός να υποπέσει σε λογικό λάθος όπου επηρεάζεται από μια ιδιότητα του μαθητή και ερμηνεύει λανθασμένα άλλες ιδιότητές του.

Άλλα υποκειμενικά σφάλματα είναι η προσκόλληση του εκπαιδευτικού στον αρχικό (συνήθως) βαθμό ή σε ακραίες βαθμολογίες.

Υπάρχει κάποιες φορές η τάση για επιείκεια ή αυστηρότητα κατ' εξακολούθηση και φυσικά η ψυχοσωματική κατάσταση του εκπαιδευτικού είναι μείζονος σημασίας.

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές συζητήσεις στη σχολική κοινότητα για την αντικατάσταση των βαθμών με κάποιον άλλο τρόπο αξιολόγησης που δεν θα δημιουργεί προβληματισμό στους εκπαιδευτικούς, άγχος στους μαθητές και τριβές στις σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους και τους διδάσκοντες. Αν θεωρήσουμε βέβαια ότι κάποια διαδικασία μπορεί να παραληφθεί στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, αυτή είναι μόνο η βαθμολόγηση, γιατί η αξιολόγηση είναι εντελώς απαραίτητη στη διδασκαλία. (Τριλιανός, 1998)

Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση εμπεριέχει όλους τους προηγούμενους όρους, αφού διαθέτει ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Παραπέμπει, όμως, και στην επίδοση του μαθητή.

1.8. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή

Η αξιολόγηση της επίδοσης είναι μια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που συνεπάγεται δυσκολίες στην εξέταση, στη μέτρηση της απόδοσης, στη βαθμολογία του μαθητή και απασχολεί όλους όσους δραστηριοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο. (Βάμβουκας, Μ. και Τρούλης, Γ. 1993:200)

Με τον όρο επίδοση εννοούμε το αποτέλεσμα πνευματικής ή και σωματικής προσπάθειας. Η διαφορά της από τη μέτρηση είναι ότι δεν αφορά μόνο ότι μπορεί να μετρηθεί. Στο σχολείο αφορά και τον βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί αρχικά. Σύμφωνα με τον Δήμου επίσης «επίδοση είναι το αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας που δε θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική, επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης». (Δήμου, Γ. 1989:125-127). Η επίδοση ενός μαθητή στο σχολείο είναι συνυφασμένη με την επιτυχή προσέγγιση των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλοι παράγοντες. «Η επίδοση αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου “μάθηση”». (Γκότοβος, Α. 1986:151-152).

Ο μαθητής για να δείξει αυτά που έχει μάθει και μπορεί να κάνει στη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (μια ενότητα μαθήματος, ένα τρίμηνο ή όλο το σχολικό έτος), θα περάσει από μια διαδικασία άτυπης ή και τυπικής αξιολόγησης, ώστε να ελέγξει ο εκπαιδευτικός την επίδοσή του. Η επίδοση, όμως, του μαθητή εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων που χωρίζονται σε ενδογενείς και εξωγενείς και είναι οι ακόλουθοι :

«Α. Εγγενείς παράγοντες:

- Ενδιαφέρον για το μάθημα
- Μελέτη που κάνει ο μαθητής
- Διάθεση για εργασία
- Κίνητρα που έχει
- Χρόνο που διαθέτει

Β. Εξωγενείς παράγοντες:

- Τρόπος διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό
- Ποσότητα ύλης που διδάσκεται κάθε φορά
- Σχολικά προγράμματα
- Αναλυτικά προγράμματα
- Υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο
- Συνθήκες μάθησης στο σπίτι
- Επικοινωνία στο σχολείο με εκπαιδευτικό
- Επικοινωνία στο σπίτι με γονείς» (Αθανασίου, 2003,σελ.42-43).

Η επίδοση του μαθητή , σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου , εξαρτάται:

α) από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του (βιολογικά, γνωστικά, ψυχοκινητικά...), β) τα οικογενειακά γνωρίσματά του (μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες...), γ) από τον κοινωνικό περίγυρο (συνομήλικοι, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και δ) από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού- μαθητών, κλίμα τάξης-αυταρχικό, ανταγωνιστικό, συνεργατικό-, διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.λπ.). (Κωνσταντίνου , Μ. 2004,σελ.23).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η επίδοση του μαθητή δεν αφορά μόνο τις γνώσεις που έχει αποκομίσει αλλά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και όλοι οι προηγούμενοι παράγοντες που αναφέρθηκαν , κάποιιοι από τους οποίους μπορεί να δρουν ανασταλτικά στην πορεία του μαθητή. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004,σελ.26), η έννοια της σχολικής επίδοσης αποκτά παιδαγωγικό περιεχόμενο όταν: α) είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης β) προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης γ) προσδιορίζεται από τις αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης του μαθητή.

Στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες η σχολική επίδοση έχει χάσει τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα και καθοδηγείται από οικονομικούς παράγοντες που επικρατούν σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες.

Το περιεχόμενο επομένως της σχολικής επίδοσης προσανατολίζεται :

α) Στην παραγωγή :

Η σχολική επίδοση του μαθητή εκτιμάται με βάση τα αποτελέσματα των εξεταστικών διαδικασιών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη τι προηγήθηκε αυτών. Οι διαδικασίες μάθησης «μπαίνουν» σε υποδεέστερο επίπεδο ενώ οι εξετάσεις και οι βαθμοί, παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού.

β) Στον ανταγωνισμό:

Στις διαδικασίες μάθησης η συνεργασία και η αλληλεγγύη περιθωριοποιούνται και αντί αυτών «προτιμάται» η ανταγωνιστική μάθηση και «νομιμοποιείται» η σύγκριση των επιδόσεων.

γ) Στην επιλογή:

Το σχολείο δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών αλλά αναλαμβάνει και την ταξινόμησή τους με βάση την επίδοση. Η επιλεκτική λειτουργία είναι ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα, μέσω της οποίας αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή». (Κωνσταντίνου ,Μ.2004 :27-35)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια διαδικασία κρίσης που συνυπάρχει, συνειδητά ή ασυνείδητα, με την καθημερινή διδακτική πράξη. Είναι μια ποιοτική αποτίμηση της πορείας ενσωμάτωσης γνώσεων και δεξιοτήτων από έναν μαθητή που μπορεί να πάρει και ποσοτικά χαρακτηριστικά με τη χρήση βαθμολογίας. Ο όρος αξιολόγηση είναι γενικότερος από όρους όπως μέτρηση επίδοσης, βαθμολόγηση, έλεγχος οι οποίοι πολλές φορές χρησιμοποιούνται στη σχολική ζωή με ταυτόσημο τρόπο.

Ωστόσο, ο όρος «αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην Ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και βέβαια στην επίδοση του μαθητή. Έτσι, η αξιολόγηση έχει αποκτήσει κοινωνικό περιεχόμενο και κυριαρχεί στη συνείδηση του μαθητή, του εκπαιδευτικού και των γονέων. Η εξέλιξη αυτή αποσιωπά και περιθωριοποιεί το πραγματικό και σαφώς το δεοντολογικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, ως διαδικασίας με συγκεκριμένους στόχους, συγκεκριμένες τεχνικές και συγκεκριμένα μέσα και μέτρα. (Χ. Κωνσταντίνου, 2007, 13)

Από πολλές πλευρές, εκπαιδευτικές ή μη, έχουν εκφραστεί επιφυλάξεις ή αντιρρήσεις για τις μεθόδους και τα κριτήρια της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, για τους στόχους και τα αποτελέσματά της.

Οι περισσότερες κριτικές διατυπώνονται για την αριθμητική βαθμολογία. Επίσης, υπάρχει προβληματισμός για παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης/βαθμολόγησης, όπως είναι τα γραπτά διαγωνίσματα ή η προφορική εξέταση και προτείνονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η περιγραφική αξιολόγηση, ο φάκελος εργασιών του μαθητή/τριας (portfolio), η αυτοαξιολόγηση του μαθητή/τριας και η αξιολόγηση μαθητή/τριας από συμμαθητές/τριες (Χαρίσης, 2006). Υπάρχει, όμως, αμφισβήτηση, αν και περιορισμένη, για τη αξιολόγηση συνολικά.

Ο Κωνσταντίνου (2007:20) θέτει τα ερωτήματα: Μετριέται η επίδοση; Ποια μορφή επίδοσης του μαθητή αξιολογείται στο σχολείο; Τι είδους επίδοση πρέπει να επιδεικνύει ο μαθητής και με ποιο τρόπο; Πώς εκφράζεται και περιγράφεται η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή; Ποιες επιπτώσεις έχει η επίδοση και η αξιολόγησή της στο ίδιο το παιδί, το σχολείο και στην κοινωνία ευρύτερα;

2.1. Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης

Τα επιχειρήματα εναντίον της αξιολόγησης των μαθητών έχουν παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνιολογική αφετηρία.

Σύμφωνα με την **παιδαγωγική διάσταση** διατυπώνεται η άποψη ότι η αξιολόγηση διαταράσσει την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και τον δάσκαλο. Ο τελευταίος αναλαμβάνει το ρόλο του βαθμολογητή και έτσι καταστρέφεται η ψυχοπαιδαγωγική σχέση ανάμεσά τους (Δημητρόπουλος, 2003: 37). Η βαθμολόγηση μετατρέπεται σε ένα είδος αμοιβής ή τιμωρίας για τον μαθητή και πολλές φορές τον καταπιέζει και τον εκφοβίζει (Κολοβός, 2011: 16). Ο μαθητής δεν παρακινείται πλέον για την εργασία και δυσκολεύεται να αποδώσει το μέγιστο που μπορεί. Ακόμη, υπάρχει το πρόβλημα της καταλληλότητας της μεθοδολογίας και των μέσων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Ο Παπάς (1980) δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν είναι εκπαιδευμένος βαθμολογητής. Συνεπώς η βαθμολογία του είναι παιδαγωγικά ερασιτεχνική.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007: 30) οι διαδικασίες μάθησης «μπαίνουν» σε υποδεέστερο επίπεδο και οι εξετάσεις, καθώς και οι βαθμοί, παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιείται η εντύπωση ότι στο σχολείο ο μαθητής δε μαθαίνει αλλά βρίσκεται συνεχώς υπό εξέταση.

Τέλος, όταν η αξιολόγηση γίνεται αυτοσκοπός, ο μαθητής προκειμένου να πετύχει οδηγείται στη στείρα απομνημόνευση και την επιφανειακή γνώση (Κολιάδης, 2002: 198).

Σύμφωνα με την **ψυχολογική διάσταση** το πρόβλημα σχετίζεται με τις αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις των εξετάσεων πάνω στον μαθητή. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί ότι ο θεσμός της αξιολόγησης μετατρέπει τη συμπεριφορά των μαθητών από γνωσεοθηρική σε βαθμοθηρική. Αυτό σημαίνει, ότι ο μαθητής ενδιαφέρεται για έναν καλό βαθμό, παρά για την κατάκτηση της ουσιαστικής γνώσης. Ακόμα, το «εξεταστικό άγχος» προκαλεί αναστάτωση και κόπωση στους μαθητές (Δημητρόπουλος, 2003: 40-41). Όλες αυτές οι ψυχολογικές συνέπειες μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα υγείας στον μαθητή. Όλη αυτή η κατάσταση δεν παρέχει κίνητρα στον μαθητή για νέα μάθηση. Αντίθετα, υιοθετείται μια επιθετική στάση απέναντι στον εκπαιδευτικό (Κασσωτάκης, 2003: 44-45).

Το πρόβλημα με την **κοινωνιολογική όψη** του θέματος αναφέρεται στο ρόλο του σχολείου που, μέσω της αξιολόγησης, καλλιεργεί την κοινωνική επιλογή και την κοινωνική ανισότητα (Παππάς, χ.χ.: 219). Πιο αναλυτικά, έχει αποδειχθεί ότι οι σχολικές αποτυχίες αποτελούν έναν τρόπο κοινωνικής επιλογής. Το σχολείο παράγει δύο κατηγορίες μαθητών, τους «καλούς» και τους «κακούς». Η σχολική επίδοση επηρεάζει τις σπουδές και το μελλοντικό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών. Η αξιολόγηση στο σχολείο έχει μετατραπεί σε μέσο διατήρησης των

κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο καταπίεσης ορισμένων μαθητών και σε μέσο διαιώνισης των ταξικών διακρίσεων (Δημητρόπουλος, 2003: 42-43· Κασσωτάκης, 2003: 46-47).

Το σχολείο, με τον τρόπο που λειτουργεί σήμερα, συμβάλλει στη διατήρηση των κοινωνικών διακρίσεων με βάση την κοινωνική τάξη. Έρευνες έχουν δείξει πως μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αποτυγχάνουν περισσότερο στις σχολικές εξετάσεις και διακόπτουν πιο συχνά την φοίτησή τους σε σχέση με τους μαθητές των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Κολοβός, 2011: 17). Η αξιολόγηση έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο διαιώνισης της διαφοράς των τάξεων και των ταξικών διακρίσεων (Ξωχέλλης, 1982· Ηλιού, 1984) τα σχολικά τεστ δημιουργούν κοινωνική διάκριση σε βάρος των πιο αδύνατων κοινωνικών ομάδων και ότι η σχολική αξιολόγηση καταλήγει σε ταξινόμηση των μαθητών, ταξινόμηση που πολλές φορές δεν ανατρέπεται εφόρου ζωής. (Γκότοβος, 1986).

Υπάρχει βέβαια και μια μερίδα μελετητών, η οποία ασκεί μια πιο ριζοσπαστική κριτική σε όλα τα αξιολογικά συστήματα της μαθητικής επίδοσης, απορρίπτοντας κάθε μορφή αξιολόγησης και απονομής τίτλων και πιστοποιητικών.

Ο Illich στο έργο του «Κοινωνία χωρίς σχολεία» γράφει: «Ούτε ή μάθηση ούτε και ή δικαιοσύνη, ευνοούνται από την εκπαίδευση, εφόσον οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να συνδέουν την διδασκαλία με διπλώματα [...]. Τα διπλώματα είναι μία μορφή χειρισμού της αγοράς και είναι εύλογα μόνο στο μυαλό εκείνων που έχουν πάει στο σχολείο» (Illich, 1976: 24). Σε άλλο σημείο του ίδιου βιβλίου ο Illich αναφέρει: «Οι μαθητές ποτέ δεν αποδίδουν στον δάσκαλο τα περισσότερα από όσα μαθαίνουν. Με πλήξη αλλά και με το δίκιο τους αφήνονται στην παπαγαλία, στο διάβασμα και στην εξυπνάδα τους, για να περάσουν τις εξετάσεις ...από το δόλωμα μιας επιθυμητής καριέρας».

Αρνητική είναι η στάση απέναντι στην αξιολόγηση και πολλών υποστηρικτών της αντιαυταρχικής ή ελευθεριακής εκπαίδευσης (libertarian education). Η στάση αυτή είναι αποτέλεσμα της γενικότερης αντίληψής τους για τον χαρακτήρα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά και του κλίματος που επικρατεί στα σχολεία που λειτουργούν στα πλαίσια της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης.

Χαρακτηριστικά ο Alexander S. Neill ιδρυτής του σχολείου του Summerhill, στο Leiston της Μ. Βρετανίας, αναφέρει: «Σέ μας δεν γράφονται εργασίες, αλλά στα αστεία διοργανώνονται καμιά φορά μικροεξετάσεις. Εμείς οι δάσκαλοι στο Summerhill αντιπαθούμε κάθε είδους εξετάσεις. Οι προβλεπόμενες εξετάσεις [...] για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο είναι για μας ένας μαρτυρικός σταυρός. Δεν μπορούμε, όμως, να παρακάμψουμε τη διδασκαλία των προβλεπόμενων για τις εξετάσεις μαθημάτων. Όσο διάστημα ισχύουν αυτοί οι κανονισμοί για τις εξετάσεις πρέπει να προσαρμοζόμαστε [...]. Βέβαια, δεν χρειάζεται να δώσουν όλοι οι μαθητές

αυτές τις εξετάσεις. Τις δίνουν μόνο εκείνοι που θέλουν να πάνε στο Πανεπιστήμιο» (Neill, 1972: 39, 40-41).

2.2. Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης

Ένας από τους πρώτους που περιέβαλαν στις αρχές του 19^{ου} αιώνα με παιδαγωγικό κύρος τον όρο σχολική επίδοση είναι ο Hegel, ο οποίος υποστηρίζει πως το παιδί στο σχολείο πρέπει να εκτιμάται μόνο σε συνάρτηση με τις επιδόσεις που παρουσιάζει.

Ο Χέλμουτ Βεκ (1989, 16-21) θεωρεί ότι η αξιολόγηση και η βαθμολογία είναι απαραίτητα συστατικά στοιχεία της διαδικασίας της διδασκαλίας. Αναφέρει 4 βασικά επιχειρήματα:

1. Χωρίς αξιολόγηση δεν υπάρχει ολοκληρωμένη διαδικασία αφομοίωσης της διδακτέας ύλης.
2. Οι βαθμοί και οι εξετάσεις είναι αναγκαίες, γιατί δεν παρακινούν μόνο για επιδόσεις αλλά ενισχύουν άλλα γνωρίσματα των μαθητών.
3. Η συμπεριφορά του δασκάλου κατά την αξιολόγηση, ασκεί μεγάλη επίδραση στη σχέση δασκάλου – μαθητή.
4. Ο έλεγχος και η αξιολόγηση βοηθούν στην προετοιμασία για τη ζωή

Σύμφωνα με την Αβδάλη, (1989:85), η συχνή και επιμελημένη παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση. Αντίθετα, η μεγάλη ανεκτικότητα και η έλλειψη ελέγχου οδηγούν όχι μόνο στη μείωση των επιδόσεων στο γνωστικό τομέα αλλά, όπως παρατηρήθηκε, δεν αναπτύσσονται οι δεξιότητες έρευνας, καθώς επίσης, και η αυτοεκτίμηση και η αυτοσυνείδηση των μαθητών.

Σήμερα οι λόγοι που προβάλλονται για την αναγκαιότητα της σχολικής αξιολόγησης είναι κυρίως ιστορικοί/κοινωνικοί και παιδαγωγικοί.

Ιστορικά η σχολική αξιολόγηση απέκτησε ιδιαίτερη σημασία, από τότε που οι τίτλοι σπουδών αποτέλεσαν τεκμήριο για την κατάκτηση επαγγελματικών δικαιωμάτων. Μέχρι τότε η επαγγελματική αποκατάσταση γινόταν με άλλα κριτήρια, όπως η καταγωγή, η κατοχή τίτλων ευγενείας, η πολιτική τοποθέτηση ακόμα και κληρονομικῶ δικαίω. Η βαθμολογία και οι σχολικοί τίτλοι καθιερώθηκαν και απόκτησαν στην πορεία όλο και μεγαλύτερη σημασία, όχι επειδή κάποια άμεση παιδαγωγική ανάγκη επέβαλε τη χρήση τους, αλλά επειδή εξυπηρετούσαν πριν από όλα το ίδιο το κράτος και την οικονομία κάθε χώρας. Το σχολείο ως εξουσιοδοτημένος κοινωνικός θεσμός ανέλαβε να επιλέγει τους πιο ικανούς.

Το σχολείο κατανέμει ή επικυρώνει τις επαγγελματικές και γενικά βιοτικές ευκαιρίες μέσω της δημιουργίας προσβάσεων σε υψηλές ή χαμηλές επαγγελματικές

θέσεις και, κατά συνέπεια, σε υψηλά ή χαμηλά εισοδήματα καθώς και στην ανάλογη κοινωνική θέση. (Κωνσταντίνου 2007:33). Ο ρόλος αυτός του σχολείου έχει εξασθενήσει αρκετά τα τελευταία χρόνια, γιατί τα σχολικά απολυτήρια δεν εξασφαλίζουν επαγγελματική αποκατάσταση. Όμως το σχολείο συνεχίζει να ασκεί, έστω και αποδυναμωμένη, την επιλεκτική του λειτουργία με κριτήριο τη σχολική επίδοση για λογαριασμό της κοινωνίας. Στην Ελλάδα αυτό εκφράζεται emphaticά μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Την κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης των μαθητών επισημαίνει ο Reuchlin (1974: 210) σημειώνοντας: «Η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνικής [...] έδωσε τεράστια σπουδαιότητα στην ιεραρχία της μόρφωσης. Τα άτομα διαφοροποιούνται μέσα στο κοινωνικό σύνολο με βάση τη μόρφωση αυτή, κυρίως. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να έχει ως μοναδικό του σκοπό τη διάδοση μιας γενικής «κουλτούρας», κάτι που μπορούσε να συμβαίνει σε άλλη εποχή, κατά την οποία οι μακροχρόνιες σπουδές δεν ήταν προσιτές παρά μόνο σε μια μικρή αριστοκρατική μειονότητα χωρίς επαγγελματικές φροντίδες. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών και των φοιτητών έρχονται σήμερα στα σχολεία ή στα Πανεπιστήμια, ζητώντας να αποκτήσουν τα μέσα εισόδου σε μια επαγγελματική δραστηριότητα «υψηλής μόρφωσης».

Μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ατόμων επιτυγχάνεται, ακόμη, η αξιοποίηση των ταλέντων που διαθέτουν τα μέλη μιας κοινωνίας. Έτσι, διευκολύνεται η οργάνωση και η στελέχωση της αγοράς εργασίας από τα κατάλληλα πρόσωπα και μεγιστοποιείται η συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας και στην ευημερία της (Pahl, 1993).

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα θεωρήθηκε ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να προσαρμοστεί στις προκλήσεις μιας όλο και περισσότερο διεθνοποιούμενης οικονομίας. Η κατάκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων πρέπει να ελέγχεται από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (σχολεία). Ως μέσο για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιείται η αξιολόγηση. Για το σκοπό αυτό έχουν καθορισθεί από ποικίλους διεθνείς και εθνικούς οργανισμούς δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Δούκας, 1999 Ε.Ε. 2000, Ματθαίου 2000, Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006· ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2008). Μεταξύ των δεικτών αυτών σημαντική θέση κατέχει η επίδοση των μαθητών, λόγος ο οποίος ενισχύει την κοινωνική αναγκαιότητα της.

Από **παιδαγωγική άποψη** η σχολική αξιολόγηση βοηθά το μαθητή να διαπιστώσει την πρόοδο και τις αδυναμίες του και να συνειδητοποιεί το βαθμό της επίδοσής του. Ο μαθητής αποκτά αυτογνωσία και αυτοαντίληψη, στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη μελλοντική λήψη επαγγελματικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων (Δημητρόπουλος, 2003: 44-45). Γίνεται υπεύθυνος και προετοιμάζεται για την ενήλικη ζωή, στην οποία θα αξιολογείται καθημερινά η εργασία του είτε τυπικά είτε άτυπα (Κολοβός, 2011: 15).

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποσκοπεί αφενός στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης και στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και αφετέρου στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή. Η διάγνωση αυτή, που χρησιμεύει ταυτόχρονα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή, περιέχει πληροφορίες για ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, για τις δυνατότητες του μαθητή να παρακολουθήσει τη διδασκαλία μιας ενότητας ή ενός μαθήματος και για την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους... Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, που ερμηνεύεται κατ' αυτόν τον τρόπο, βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Κωνσταντίνου 2007 : 50).

Ο παιδαγωγικός στόχος για την ανάπτυξη της ικανότητας της αλληλεγγύης και συνεργασίας πρέπει ασφαλώς να κυριαρχεί στις σχολικές διαδικασίες. Ωστόσο παράλληλα οφείλει το σχολείο να εξοικειώνει παιδαγωγικά το μαθητή και για την ύπαρξη του ανταγωνισμού στις ανθρώπινες δραστηριότητες. (Κωνσταντίνου 2007: 32)

Ο Andreas Flitner, θέλει, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή «να επιβεβαιώνει αυτόν στις θέσεις, όπου αυτός κάτι μπορεί, και να τον προειδοποιεί και να τον διορθώνει εκεί, όπου αυτός σκοντάφτει και πού στην ουσία πρέπει να εργαστεί», δηλαδή πού να καταβάλει περισσότερες προσπάθειες. Έτσι προσφέρονται σημεία στήριξης «για τα περαιτέρω μαθησιακά βήματά του», για «τη βελτίωση της μαθησιακής του συμπεριφοράς», «για την επιτυχή συνέχιση του κύκλου μαθημάτων». (Χιωτάκης, 1993: 22).

Με την αξιολόγηση επιβραβεύονται και αμείβονται εκείνοι που κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, κι αυτό αποτελεί μια ηθική ικανοποίηση, αλλά και ένα αίσθημα δικαιοσύνης. Λειτουργεί προωθητικά κυρίως για τους μαθητές που οι ίδιοι θεωρούν τις αξιολογήσεις σημαντικές και καθοριστικές για να πετύχουν τους επιθυμητούς στόχους (Slavin, 2007).

Η αξιολόγηση αποτελεί σύμφωνα με πολλούς μελετητές **κίνητρο μάθησης**. Συνήθως συνδέεται με εξετάσεις, οι οποίες αποτελούν μια ακόμη ευκαιρία για ανακεφαλαιωτική μάθηση. Οι προγραμματισμένες εξετάσεις, παρακινούν το μαθητή σε επανάληψη των ήδη διδαχθέντων. Επομένως, ο έλεγχος μάθησης με σκοπό την αξιολόγηση προσφέρει στο μαθητή μια ακόμη ευκαιρία -ή ίσως ύστατη ευκαιρία- για εμπέδωση του περιεχομένου μάθησης. Προσφέρει την ευκαιρία για επανάληψη, η οποία επανάληψη θεωρείται σημαντικός παράγοντας και οργανικό στοιχείο της μάθησης.

Ο Bloom (1969: 50) σημειώνει ότι: «η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας μπορεί να έχει ισχυρές θετικές επιδράσεις στη μάθηση των διδασκόμενων, στα κίνητρά τους και στην αυτοαντίληψη

τους ως προς τη σχολική μάθηση». Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης των μαθητών λειτουργεί ως ενισχυτικό κίνητρο των προσπαθειών τους για μάθηση (Φράγκος, 1977: 427).

Ο Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), ένας φιλανθρωπιστής παιδαγωγός, θεωρεί ότι η διαδικασία της αγωγής είναι συνώνυμη με τη διαδικασία της συνήθειας -εννοείται του καλού-, που αποκτάται μέσα από επανάληψη και άσκηση. Η διαρκής άσκηση και επανάληψη θεμελιώνει και ισχυροποιεί τη συνήθεια του καλού μέσα στο υποκείμενο. Ο ίδιος λέει, επίσης, πως για να θεμελιώνονται, να ισχυροποιούνται οι δυνάμεις (= ικανότητες) του παιδιού, πρέπει συγχρόνως να ασκούνται.

Οι **γονείς** από την πλευρά τους θέλουν να πληροφορούνται για τα αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών τους. Αυτό βοηθά τους ίδιους και τα παιδιά τους να παίρνουν αποφάσεις για τις μελλοντικές σπουδές τους και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Επίσης, οι γονείς είναι φορολογούμενοι πολίτες που συντηρούν το σχολείο. Επόμενο είναι, λοιπόν, να ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση της προσπάθειας που καταβάλλεται στο σχολείο (Δημητρόπουλος, 2003: 47-48).

Η αξιολόγηση είναι για το γονέα μια ανακοίνωση ιδιαίτερης μορφής, μέσα από την οποία πρέπει να απεικονίζεται η ατομική μαθησιακή πορεία και πρόοδος του παιδιού μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οφείλει να πληροφορεί τον γονέα για τη μαθησιακή επίδοση του παιδιού σε σχέση με τους στόχους κι επιδιώξεις του κάθε γνωστικού αντικειμένου στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος.

Τέλος, το **σχολείο** είναι αναγκαίο να διαπιστώνει ποιοι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμίες, για να πάρει τα κατάλληλα αντισταθμιστικά μέτρα. Έτσι, προσαρμόζει τις προσφορές του στις ανάγκες και το επίπεδο των παιδιών (Δημητρόπουλος, 2003: 45-46· Κασσωτάκης, 2003: 38-39).

Παρά τις ενστάσεις και αντιρρήσεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, μόνο σε πολύ περιορισμένη κλίμακα έχουν εφαρμοστεί εκπαιδευτικά μοντέλα χωρίς κάποιο είδος αξιολόγησης των μαθητών (π.χ. το Μοντέρνο σχολείο του Ferer ή το σχολείο Summerhill του Neill). Ζούμε σε μία κοινωνία, στην οποία η επιλογή (εκπαιδευτική και επαγγελματική, άρα και κοινωνική) είναι τρόπος ζωής και δε φαίνεται ότι θα καταργηθεί στο μέλλον. Όσο η κοινωνία μας επιβάλλει διαδικασίες επιλογής, είναι στρουθοκαμηλισμός να μιλάμε για σχολείο χωρίς αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης (Δημητρόπουλος, 1989:31).

Η αναγκαιότητα ύπαρξης κάποιας μορφής αξιολόγησης δεν πρέπει με κανένα τρόπο να χρησιμοποιηθεί σαν δικαιολογία για τη διατήρηση όλων των αρνητικών στοιχείων της αξιολόγησης που παρατηρούνται στην εκπαίδευση. Η συνειδητοποίηση, αντίθετα, αυτής της αναγκαιότητας δημιουργεί την υποχρέωση σ' όλους όσους ασχολούνται με το διδακτικό έργο και, ιδιαίτερα στους ειδικούς στα θέματα αυτά, να αναζητήσουν ένα νέο σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των

μαθητών λιγότερο τυραννικό και περισσότερο ανθρώπινο, ένα σύστημα που από κλίνη του Προκρούστη θα γίνει μέσο για την υποβοήθηση της αυτογνωσίας του καθενός Κασσωτάκης (1997:48) .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης

Ο εκπαιδευτικός ,προκειμένου να κάνει την διδασκαλία του αποτελεσματικότερη θα πρέπει να την οργανώσει κατάλληλα , ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια για την αξιολόγηση των μαθητών του. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τις διαδικασίες ώστε να συμμετέχουν ενεργά και να επιτύχει ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Η πορεία της αξιολόγησης περιλαμβάνει 4 στάδια τα εξής:

1^ο στάδιο: ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος , γενικούς και ειδικούς , αναλογιζόμενος που ακριβώς θέλει να οδηγήσει τους μαθητές τους.

2^ο στάδιο: επιλέγει τις τεχνικές δηλαδή τα εργαλεία που θα τον βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου του. Συνήθως η επιλογή αφορά περισσότερες από μια τεχνικές ώστε να υπάρχει ποικιλία και κάθε μια να απαιτεί από το μαθητή κινητοποίησή του σε άλλο επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται όχι μόνο οι γνώσεις αλλά και οι ικανότητες και δυνατότητες του μαθητή. Σταθμισμένα και μη τεστ , προφορική εξέταση , ομαδικές εργασίες ή και εργασίες στο σπίτι είναι μόνο μερικές από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει.

3^ο στάδιο: με την ολοκλήρωση του δεύτερου σταδίου ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται τα αποτελέσματα της χρήσης των τεχνικών και καταλήγει σε συμπεράσματα για την επίδοση των μαθητών του, σε ατομικό αλλά και επίπεδο τάξης σε σχέση με την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων που εξαρχής είχαν τεθεί.

4^ο στάδιο: ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογήσει τους μαθητές του με ποιοτικά (περιγραφική αξιολόγηση) και ποσοτικά μέσα (βαθμολόγηση).

5^ο στάδιο: το τελικό αυτό στάδιο είναι πολύ σημαντικό, γιατί βοηθά τον εκπαιδευτικό στην αποτίμηση της συνολικής διαδικασίας .Ελέγχει αν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι , αν παρατηρήθηκαν κενά και ελλείψεις στους μαθητές και καταστρώνει τρόπους διόρθωσής τους, πρόκειται για ανατροφοδοτική διαδικασία..

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000 : 49) σχηματικά τα στάδια της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι τα ακόλουθα:

1^ο ΣΤΑΔΙΟ

Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης

Δηλαδή, τι επιδιώκω στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία.[Θέμα γνωστικού αντικειμένου, γενικοί και ειδικοί στόχοι, π.χ. προφορικού λόγου (ειδικοί στόχοι): ικανότητα διήγησης, κατανόησης, συνάφειας, γλωσσικής διατύπωσης,
--

ορθότητας, επικοινωνίας].

2° ΣΤΑΔΙΟ

Επιλογή της τεχνικής

Δηλαδή, επιλογή του εργαλείου αξιολόγησης, με το οποίο θα συλλέξω τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. (Γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, τεστ, συνεντεύξεις, παρατήρηση)

3° ΣΤΑΔΙΟ

Ερμηνεία πληροφοριών

Ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών σε σχέση με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης (Ατομική επίδοση, επιδόσεις μαθητών, μαθησιακοί στόχοι)

4° ΣΤΑΔΙΟ

Έκφραση-αποτύπωση του αποτελέσματος αξιολόγησης

(Προφορικά, γραπτά-περιγραφική αξιολόγηση, βαθμοί, χαρακτηρισμοί...).

5° ΣΤΑΔΙΟ

Ανατροφοδότηση-λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων

Πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης παίζει η επιλογή των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν, έτσι ώστε ο μαθητής να αισθάνεται ότι η αξιολόγησή του είναι αντικειμενική, δεν αδικείται από τον καθηγητή του και γενικά δε δυσμενίζεται ούτε ο ίδιος ούτε και η οικογένειά του από την διαδικασία αυτή.

3.1. Η ερώτηση ως παιδαγωγική πρακτική

Ο εκπαιδευτικός ,στην καθημερινή επαφή του με τους μαθητές του χρησιμοποιεί ως κύριο αξιολογικό εργαλείο την ερώτηση που εμφανίζεται σε ερωτηματολόγια , τεστ, προφορικές και γραπτές εξετάσεις, συνεντεύξεις και επιτρέπει τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή να αναγνωρίσει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας αλλά και να προχωρήσει σε διαδικασία ανατροφοδότησης. Ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός και μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη ή και αντίθετα να δυναμιτίσει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με κάποιον μαθητή ή και με ολόκληρη την ομάδα. Αυτά εξαρτάται από τους χειρισμούς του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον τρόπο και το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλει. Τα τελευταία χρόνια βέβαια , στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζεται το φαινόμενο , κυρίως στο Λύκειο ,οι μαθητές να προετοιμάζονται για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έτσι η μαθησιακή διαδικασία περιορίζεται , στο πεδίο των ερωτήσεων , σε αυτές που έχουν να κάνουν με αποθήκευση γνώσεων και όχι με την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής ικανότητας , αναζήτησης , αιτιολόγησης και συσχέτισης. Οι ερωτήσεις ως μέσα παιδαγωγικής αλλά και διδακτικής επικοινωνίας στοχεύουν:

- i. Στην δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη .Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει τις ερωτήσεις του με πολύ μεγάλη προσοχή, ώστε να ενεργοποιούν τον μαθητή σωματικά μα και πνευματικά και να ενθαρρύνεται να συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία καθώς και να έχει ελευθερία έκφρασης της άποψής του αλλά και των συναισθημάτων του.
- ii. Στην κατανόηση , εμπέδωση αλλά και αναζήτηση της γνώσης από τον μαθητή.
- iii. Στην ανάπτυξη και την ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή. Συνεπώς οι ερωτήσεις θα πρέπει να επιλέγονται ώστε να ενεργοποιηθούν η κριτική του ικανότητα, ο συλλογισμός του ,η αναλυτική μα και συνθετική του σκέψη , η δυνατότητα αναζήτησης και τελικά παραγωγής. Οι ερωτήσεις στείρας απομνημόνευσης αδρανοποιούν τις προαναφερθείσες ικανότητες και αναφέρονται μόνο στην ικανότητα της μνήμης.
- iv. Στην αξιολόγηση επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η ερώτηση είναι το αξιολογικό εργαλείο που βοηθά τον εκπαιδευτικό να προχωρήσει όχι μόνο στην ανατροφοδότηση τη δική του αλλά και του μαθητή και τελικά σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. (Κωνσταντίνου , Χ. 2000: 65)

3.2. Κατασκευή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με το διδακτικό αντικείμενο που θέλει να εξετάσει ο διδάσκοντας τους μαθητές του. Οι ερωτήσεις απευθύνονται ταυτόχρονα σε όλους τους μαθητές και είναι πολύ βοηθητικός τρόπος για τον εκπαιδευτικό να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που επιθυμεί. Η σύνταξη και η εφαρμογή ενός ερωτηματολογίου δεν είναι απλή υπόθεση, αν και φαίνεται αρκετά εύκολη. Η έκταση, ο τύπος και η άρθρωση των ερωτήσεων παίζουν σημαντικό ρόλο. Υπάρχουν 2 τύποι ερωτήσεων: οι ανοικτές ή ανοικτού τύπου ή μετακωδικοποιημένες και οι κλειστές ή κλειστού τύπου ή προκωδικοποιημένες. Οι ανοικτές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, ίσως να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να δείξουν τον λεξιλογικό τους πλούτο και τελικά να οργανώσουν την απάντησή τους με τον τρόπο που αυτοί επιθυμούν. Δίνουν επίσης τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συμπεράνει τον βαθμό εμπέδωσης της ύλης από τον μαθητή. Βέβαια θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι πολύ προσεκτικός στην διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν τι ακριβώς πρέπει να απαντήσουν, χωρίς να χρειαστεί κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του ο εκπαιδευτικός να δίνει πρόσθετες διευκρινίσεις που πιθανά περιέχουν και τμήμα της απάντησης. Οπωσδήποτε η επεξεργασία των απαντήσεων είναι χρονοβόρα και κουραστική δουλειά για τον εκπαιδευτικό και προϋποθέτει προσπάθεια να είναι αντικειμενικός.

Οι κλειστές ερωτήσεις, στο άλλο άκρο, δεν επιτρέπουν ελευθερία έκφρασης στους εξεταζόμενους, καθώς σε αυτού του τύπου τις ερωτήσεις η απάντηση είναι απλώς η επιλογή μιας από τις προτεινόμενες επιλογές. Σαφέστατα ο εκπαιδευτικός στερείται της δυνατότητας ανίχνευσης προβλημάτων στην εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές του, όμως δεν απαιτεί πολύ χρόνο η επεξεργασία τους και δεν αφήνει πολλά περιθώρια για υποκειμενική κρίση στον διδάσκοντα. Οι κλειστές ερωτήσεις διακρίνονται σε 2 υποκατηγορίες:

Τις ερωτήσεις που ο μαθητής δίνει την απάντηση και μπορεί να είναι είτε :

- Τύπου σύντομης απάντησης όπου η απάντηση πολλές φορές είναι μονολεκτική ή
- Τύπου συμπλήρωσης, συνήθως μιας ημιτελούς πρότασης.

Τις ερωτήσεις με προτεινόμενη απάντηση που διακρίνονται σε:

- Διαζευκτικές ή τύπου «σωστό-λάθος» ή διχοτομικές
- Πολλαπλής επιλογής
- Κλιμάκωσης ή ιεράρχησης των απαντήσεων

Οι διαζευκτικές ερωτήσεις δεν μοιάζουν με ερωτήσεις, γιατί διατυπώνονται συνήθως σε κατάφαση. Δηλώνει ο μαθητής αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της ερώτησης ή αν είναι σωστό ή λάθος. Οι διχοτομικές είναι με

απάντηση «συμφωνώ» ή «διαφωνώ» και ίσως μερικές φορές υπάρχει ως επιλογή το «δεν γνωρίζω». Γενικά θεωρούνται εύκολες ερωτήσεις ως προς την απάντησή τους από τους μαθητές αλλά βέβαια περιορίζονται οι δυνατότητες εναλλακτικής απάντησης. «Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής θεωρούνται ως ο καλύτερος τύπος ερωτήσεων με προτεινόμενη απάντηση».(Κασσωτάκης, Μ.1981:161-164).Τα πλεονεκτήματά τους είναι η αντικειμενικότητα και η εύκολη κωδικοποίησή τους, επιτρέπουν τη διερεύνηση του θέματος και ο μαθητής βοηθείται στην απόδοση των γνώσεών του. Βέβαια υπάρχει και η περίπτωση αυτό ταυτόχρονα να αποτελεί και μειονέκτημα αυτού του τύπου ερωτήσεων, γιατί μπορεί να βρει απαντήσεις που προηγουμένως δεν είχε σκεφτεί. Έχει δε παρατηρηθεί πως, όταν οι προτεινόμενες απαντήσεις είναι 3 ή 5, ο μαθητής επιλέγει την ενδιάμεση εξαιτίας της κεντρικής τάσης του ατόμου. Καλό είναι επομένως να προτιμώνται οι ερωτήσεις ζυγού αριθμού. Οι ερωτήσεις κλιμάκωσης είναι παραλλαγή του τύπου πολλαπλής επιλογής, όπου ο μαθητής καλείται να ιεραρχήσει μια σειρά στοιχείων με βάση ένα συγκεκριμένο κριτήριο.

Τελικά κάθε κατηγορία ερώτησης έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Γι' αυτό καλό είναι ο εκπαιδευτικός να τις χρησιμοποιεί συνδυαστικά, ώστε να μπορεί να ελέγξει όλες τις ικανότητες των μαθητών του. Σε κάθε περίπτωση πάντως θα πρέπει – για να δουλέψει το ερωτηματολόγιο-οι ερωτήσεις να είναι απλές και κατανοητές, μικρής έκτασης, να είναι διατυπωμένες με ακρίβεια, χωρίς ασάφειες που προκαλούν αμφιβολίες και άγχος στους μαθητές. Με την κάθε ερώτηση καθηγητής και μαθητές να κατανοούν ακριβώς το ίδιο πράγμα. Επίσης, να αποφεύγονται σύνθετοι επιστημονικοί και τεχνικοί όροι που πιθανώς αποπροσανατολίζουν τους μαθητές. Τέλος, οι ερωτήσεις να είναι συναισθηματικά ουδέτερες, δηλαδή να μην περιέχουν λέξεις που θα φέρουν τον μαθητή σε μειονεκτική θέση, ώστε να είναι ανώδυνη η απάντησή τους.

3.3. Γραπτές εξετάσεις

Οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν την αρχαιότερη μέθοδο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Εφαρμόστηκαν αρχικά στην Κίνα που θεωρείται κατεξοχήν η χώρα των εξετάσεων και βαθμών, την εποχή της αυτοκρατορικής Μοναρχίας, με σκοπό την πρόσληψη υπαλλήλων. Στην Ιαπωνία ακόμη και σήμερα το νηπιαγωγείο θεωρείται «κόλαση εξετάσεων». Στην Ευρωπαϊκή πραγματικότητα, σε επίπεδο Μέσης Εκπαίδευσης, εμφανίζονται από τον 19^ο αιώνα. Στη δεκαετία του 1960 ο θεσμός των εξετάσεων επικρίθηκε πολύ ως σύμβολο εξουσίας και ως υποκειμενική διαδικασία που δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αυθαιρετούν. Οι γραπτές εξετάσεις μπορεί να είναι επίσημες, οι οποίες γίνονται στο τέλος του εξαμήνου ή του διδακτικού έτους, ή ανεπίσημες, στις οποίες περιλαμβάνονται οι ποικίλες γραπτές ασκήσεις, που δίνονται στους μαθητές, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο, όσο και αυτές που δίνονται για το σπίτι με την καλύτερη κατανόηση του νέου διδακτικού αντικειμένου (Αθανασίου, 2000α:112-113).

Για τους Δημητρόπουλο (1989:71-72) και Αθανασίου (2000α:114-115), οι γραπτές εξετάσεις θεωρούνται σημαντικές για τον έλεγχο της επίδοσης του μαθητή, επειδή :

- Διευκολύνουν την οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των απαντήσεων κατά πιο οργανωμένο τρόπο.
- Παρέχουν αρκετή άνεση στους μαθητές για να απαντήσουν.
- Τα θέματα που δίνονται για ανάπτυξη είναι κατά κανόνα κοινά για όλους τους μαθητές.
- Διευκολύνουν την οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των αποτελεσμάτων ή απαντήσεων κατά πιο οργανωμένο τρόπο.
- Στις γραπτές εξετάσεις τα «γραπτά μένουν» (scripta manet), οπότε είναι εύκολος ο έλεγχος της επίδοσης του μαθητή, αν απαιτηθεί.
- Η επίδοση σε μια γραπτή εξέταση δεν επηρεάζεται, άμεσα τουλάχιστον, από άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως: φύλο, εμφάνιση, ντύσιμο κ.λπ.
- Διευκολύνουν τους μαθητές, που έχουν σχετικά προβλήματα στην προφορική επικοινωνία.

Σύμφωνα με νεότερες επιστημονικές μελέτες οι εξετάσεις έχουν τις εξής αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές:

A. Κυρίως στο Λύκειο έχουν γίνει αυτοσκοπός και προκαλείται υποβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς ο μαθητής ασχολείται με τα λίγα μαθήματα, στα οποία θα εξεταστεί για την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και όχι με τα υπόλοιπα μαθήματα, τα οποία χωρίζονται σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα και κανείς δεν ασχολείται με αυτά. Υποβιβάζεται και ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναγκάζεται να βάλει ένα βαθμό στους μαθητές του ανεξάρτητα –πολλές φορές – από το αν προσπαθούν ή όχι. Οι μαθητές δεν έχουν εσωτερικά παρά μόνο εξωτερικά κίνητρα μάθησης.

B. Ο μαθητής γίνεται παθητικός δέκτης των διαδικασιών που τυπικά ακολουθεί ο εκπαιδευτικός και που σαφώς δεν ευνοούν την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης κ.ο.κ.

Γ. Οι μαθητές ωθούνται σε ανταγωνισμό και αντιπαλότητα, δεν αναπτύσσεται μεταξύ τους αλληλεγγύη παρά μόνο εγωιστικές τάσεις

Δ. Πολλοί μαθητές παρουσιάζουν συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης, αίσθημα κατωτερότητας και αυτοκτονικές τάσεις και βέβαια αν έχουν μια αποτυχία αισθάνονται περιθωριοποιημένοι. Συνεπώς το σχολείο αντί να ενθαρρύνει τον μαθητή του προκαλεί προβλήματα στην ψυχολογία του.

Ε. Γενικά οι γραπτές εξετάσεις όπου χρησιμοποιούνται ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης χαρακτηρίζονται πολλές φορές μη αξιόπιστες, μη αντικειμενικές και συχνά μη έγκυρες καθώς υπεισέρχεται το προσωπικό κριτήριο. Επίσης, ο τρόπος και

τα μέσα που χρησιμοποιούνται προκαλούν προβληματισμό.(Κωνσταντίνου, Χ.2000:73-75).

Στο σημείο αυτό ίσως θα έπρεπε να αναφέρουμε την ελληνική πραγματικότητα, όπου οι μαθητές για να προετοιμαστούν για τις γραπτές εξετάσεις εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν αρκούνται στο σχολείο .Χρησιμοποιούν εξωτερικό βοηθητικό υλικό και πηγαίνουν σε φροντιστήρια που λειτουργούν ως σύστημα παράλληλης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εκείνα αναλαμβάνουν την προετοιμασία για τις γραπτές εισαγωγικές εξετάσεις αφήνοντας στο Λύκειο το ρόλο του τυπικού διεκπεραιωτή των γραφειοκρατικών διαδικασιών που σχετίζονται με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι μαθητές το πρωί είναι θεατές και εργάζονται το απόγευμα για το φροντιστήριο ενώ ο εκπαιδευτικός στο σχολείο αισθάνεται πολλές φορές εγκλωβισμένος σε ένα ρόλο τυπικής παρουσίας στην τάξη.

Βέβαια παρά τις αδυναμίες που παρουσιάζουν ως μέθοδος αξιολόγησης οι γραπτές εξετάσεις εντούτοις παραμένουν μια από τις σημαντικότερες μεθόδους που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, γιατί γίνονται ταυτόχρονα και συνήθως προσχεδιασμένα για όλους τους μαθητές με εξαίρεση εκείνους που λόγω μαθησιακών δυσχερειών εξετάζονται προφορικά. Ιδανικά θα πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγεται η μονομέρεια και να διασφαλίζεται όσο το δυνατόν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Ο εκπαιδευτικός, προσπαθώντας να οργανώσει τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών του, πρέπει να κάνει ένα συστηματικό σχεδιασμό επικεντρώνοντας στα εξής σημεία:

- Επιλογή διδακτικού υλικού
- Επιλογή μορφής αξιολόγησης (γραπτή προφορική, τεστ)
- Επιλογή ασκήσεων (κλειστές, ανοικτές)
- Καθορισμός του επιπέδου των μαθητών
- Καθορισμός της έκτασης των ερωτήσεων-ασκήσεων
- Διατύπωση και διαμόρφωση ερωτήσεων και ασκήσεων
- Διάταξή τους από τα εύκολα στα δύσκολα
- Οργάνωση της εξεταστικής περίπτωσης λαμβάνοντας υπόψη τον ατομικό βαθμό εργασίας, τη χρονική στιγμή, διάρκεια εξέτασης ,διάρκεια αυτοσυγκέντρωσης κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου , Χ. 2000:78-79)

3.4. Προφορικές εξετάσεις

Οι προφορική εξέταση είναι μια διαδομένη μορφή αξιολόγησης που γίνεται στην τάξη και μπορεί να είναι σκόπιμη δηλαδή να ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό σε κάποιους μαθητές να διηγηθούν το μάθημα , να λύσουν μια άσκηση στον πίνακα ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένη διδαγμένη ύλη του γνωστικού αντικείμενου. Η εξέταση αυτή διαρκεί μερικά λεπτά και γίνεται συνήθως στην αρχή της διδακτικής ώρας. Μπορεί όμως η προφορική εξέταση να είναι απλώς ενταγμένη στην καθημερινή επικοινωνία καθηγητή- μαθητή ,όπου οι δύο πλευρές συζητούν θέματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο. Μέσα από τον διάλογο δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να πάρει πληροφορίες για την προσωπικότητα του μαθητή, να αξιολογήσει την ικανότητα αφαιρετικής , συνθετικής μα και κριτικής σκέψης του, την ικανότητά του να αυτενεργεί , να συνεργάζεται και να οδηγείται σε συμπεράσματα. Έτσι, αποκτά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή που δεν αφορά μόνο τον γνωστικό τομέα.

Οι μαθητές με ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα ευνοούνται στη διαδικασία αυτή, διότι μπορούν να επιχειρηματολογήσουν καλύτερα από μαθητές που επίσης είναι γνώστες του αντικείμενου ,αλλά δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες στην ανάπτυξη του λόγου τους. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός κάνει τις ερωτήσεις ,όπως επίσης και η διατύπωσή τους, η χροιά της φωνής του, το ύφος του, ο χρόνος που αφιερώνει στον κάθε μαθητή για να ξεδιπλώσει τη σκέψη του. Συνεπώς, υποβόσκει ένα στοιχείο υποκειμενισμού στην διαδικασία. Συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στη διαδικασία της προφορικής εξέτασης που αναφέρονται συνολικά ακολούθως. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1989:70-71), τα πλεονεκτήματα της προφορικής εξέτασης είναι τα εξής :

- «Με την προφορική εξέταση αναπτύσσεται στο μαθητή η ικανότητα έκφρασης απόψεων, θέσεων, γνώσεων κτλ., ικανότητα, ιδιαίτερα, σημαντική για το άτομο.
- Δεν υπάρχει πρόβλημα νόθευσης της εξέτασης, αφού η κατάσταση ελέγχεται από τον εξεταστή.
- Καλλιεργείται και αναπτύσσεται η ευστροφία και η ταχύτητα την προφορική αντίδραση σε προφορικές ερωτήσεις, δεξιότητα πολύ χρήσιμη στη ζωή.
- Υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση του μαθητή, στοιχειώδες χαρακτηριστικό κάθε καλής αξιολόγησης.
- Γίνεται ταυτόχρονα μία αξιολόγηση του διδάσκοντος, ιδίως, αν η εξέταση γίνεται ομαδικά. Υπάρχει, δηλαδή, ανατροφοδότηση και στον εξεταστή.
- Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής. Αυτοί οι μαθητές διευκολύνονται ουσιαστικά με την προφορική εξέταση.

- Ενθαρρύνεται ο μαθητής ν' αναπτύξει το αίσθημα της υπευθυνότητας, όταν παίρνει συγκεκριμένες θέσεις. Επίσης, διευκολύνεται η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος στους μαθητές.

- Όταν χρησιμοποιείται η ανεπίσημη προφορική εξέταση στην τάξη, υπάρχει ένα απλό αλλά πρακτικό αποτέλεσμα: εξασφαλίζεται ως ένα βαθμό η εγρήγορση και προσοχή του μαθητή κατά το μάθημα

- Πολλά χαρακτηριστικά του ατόμου είναι αδύνατον να διαπιστωθούν σε μια γραπτή εξέταση, ενώ διαπιστώνονται ευκολότερα σε μια προσωπική επαφή εξεταστή-εξεταζόμενου.

- Σε μια προφορική εξέταση η συζήτηση μπορεί να στραφεί σε κατευθύνσεις που ο εξεταστής θα κρίνει απαραίτητο, υπάρχει, δηλαδή, δυνατότητα για ευελιξία».

Βέβαια, υπάρχουν και οι επικριτές των προφορικών εξετάσεων που στηρίζονται στα εξής στοιχεία:

- «Η προφορική εξέταση έχει ως σημεία αναφοράς τις ικανότητες του μαθητή που σχετίζονται με την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης και όχι ευρύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις ικανότητες αντίληψης, παραγωγής σκέψης, δημιουργίας, συνεργασίας ή με την αυτενέργεια του μαθητή, τη θέληση και την επιμονή για μάθηση» (Κωνσταντίνου, 2004:100).

- «Ο βαθμός μιας προφορικής εξέτασης συνοψίζει συχνά, πολλές συνεκτιμήσεις του εκπαιδευτικού και για άλλες δραστηριότητες του μαθητή και δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη συγκεκριμένη επίδοση» (Αθανασίου, 2000α:106).

- Αδικούν τους μαθητές που δεν έχουν ευχέρεια στην προφορική έκφραση.

- «Η εξάρτηση της βαθμολογίας από το ευκαιριακό αποτέλεσμα μιας ή δύο ολιγόλεπτων ατομικών εξετάσεων μεγιστοποιεί το ρόλο της τύχης και μειώνει στο ελάχιστο την αξιοπιστία του αποτελέσματός τους» (Κασσωτάκης, 1997:53).

- «Δεν έχουν αντικειμενικότητα, γιατί τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εκτίμηση της επίδοσης, δεν είναι γνωστά» (Αθανασίου, 2000:95).

- «Δεν ελέγχονται ομοιόμορφα όλοι οι μαθητές ως προς τις γνώσεις που έχουν στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα, αφού οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές, δεν είναι ίδιες» (Αθανασίου, 2000:95).

- «Αυξάνουν το άγχος και την αγωνία των μαθητών, όταν κατά την προφορική εξέταση ακολουθείται η ιεροτελεστία του καταλόγου» (Αθανασίου, 2000:96).

- «Δεν παρέχεται πάντα στους μαθητές ο απαιτούμενος χρόνος για την κατανόηση της ερώτησης και την απάντησή της με τεκμηριωμένο τρόπο» (Αθανασίου, 2000:97).

- «Δημιουργούν αισθήματα ανασφάλειας, αγωνίας και φόβου στους μαθητές, όπως επίσης και ντροπής, σε περίπτωση που δεν ανταποκριθεί στις αξιώσεις του εξεταστή» (Κωνσταντίνου, 2004:99).

Βέβαια, υπάρχει και η τυπική προφορική εξέταση που γίνεται σε επιτροπή εξεταστών με προκαθορισμένες ερωτήσεις και αφορά μαθητές που έχουν κάποιο είδος μαθησιακής δυσλεξίας και έχει αντικατασταθεί για αυτούς η γραπτή από προφορική εξέταση. Πρόκειται για επίσημη εξέταση που αφορά την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3.5. Τεστ

Τα τεστ θεωρούνται αντικειμενική μορφή εξέτασης και τα τελευταία χρόνια έχουν κερδίσει χώρο, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και σε άλλους επιστημονικούς τομείς. Ο όρος test είναι αγγλικός, προέρχεται από την λατινική testis (μάρτυρας) και σημαίνει λεπτομερή δοκιμασία και εξέταση. Η Διεθνής Ψυχομετρική Εταιρεία χαρακτηρίζει ως τεστ «μια ορισμένη δοκιμασία, η οποία συνίσταται στην εκτέλεση ενός έργου, ταυτόσημου για όλα τα εξεταζόμενα υποκείμενα, με μια ακριβή τεχνική για την εκτίμηση της επιτυχίας και αποτυχίας ή για την αριθμητική βαθμολόγηση της επιτυχίας. Το έργο μπορεί να περιλαμβάνει μια εφαρμογή είτε αποκτημένων γνώσεων (τεστ παιδαγωγικό) είτε αισθησιοκινητικών ή διανοητικών λειτουργιών(τεστ ψυχολογικό)» (H.Pieron,1973,440).

Το πρώτο ψυχολογικό τεστ κατασκευάστηκε από τον Γάλλο ψυχολόγο Alfred Binnet σε συνεργασία με τον ιατρό Theodore Simon το 1898, ήταν το «τεστ νοημοσύνης Binnet-Simon».

Σήμερα χρησιμοποιούνται πολλά είδη τεστ όπως προσωπικότητας, ευφυΐας, μαθησιακής επίδοσης, άγχους κ.ο.κ. «Τα παιδαγωγικά τεστ διακρίνονται σε 3 επιμέρους βασικές κατηγορίες: τα προγνωστικά, τα διαγνωστικά ή αναλυτικά και τα τεστ απολογισμού ή επίδοσης». Βέβαια, σπάνια ένα τεστ μπορεί να ταξινομηθεί αποκλειστικά σε μια μόνο από τις παραπάνω κατηγορίες. Τις πιο πολλές φορές το ίδιο τεστ στοχεύει και στην πρόγνωση και στον απολογισμό και στη διάγνωση». (Βάμβουκας, Μ. 1993:297). Για να χαρακτηριστεί μια δοκιμασία ως τεστ, πρέπει να διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Τυποποίηση(standardization) της δοκιμασίας: πρέπει δηλαδή να έχει ενιαία μορφή χρησιμοποίησης, ομοιόμορφο τρόπο επίδοσης και διόρθωσης και όλοι οι εξεταζόμενοι κατά την εφαρμογή του να βρίσκονται κάτω από ίδιες συνθήκες, ώστε τα αποτελέσματά του να είναι έγκυρα και αξιόπιστα. Η στάση του εξεταστή να είναι

ίδια προς όλους τους εξεταζόμενους, να τους έχουν δοθεί οι ίδιες οδηγίες και να βαθμολογηθούν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο. Συνεπώς, η ομοιομορφία στην εξέταση περιλαμβάνει 3 φάσεις ,υλικού, επίδοσης και διόρθωσης.

Στάθμιση (etallonage) της δοκιμασίας: τεστ χωρίς στάθμιση δεν θεωρείται τεστ, αν και πολύ συχνά ακούμε τον όρο αστάθμιστα τεστ, εντούτοις πρόκειται σ' αυτή την περίπτωση για ερωτηματολόγια γνώσεων, αξιών ή στάσεων (Παπαναούμ-Τζίκα 1983,28). «Στάθμιση του τεστ σημαίνει μετατροπή της δοκιμασίας σε όργανο μέτρησης. Αυτό απαιτεί α)έναν πληθυσμό , β)μια μέθοδο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων και γ)διαβάθμιση του δείγματος με βάση την επίδοση των εξεταζόμενων». (Βάμβουκας, Μ.1993:284) Τα σταθμισμένα τεστ πληρούν τους ακόλουθους όρους:

- Η ύλη και η δυσκολία των ερωτημάτων έχουν συστηματικά ελεγχθεί,
- Η επίδοση και η διόρθωση γίνονται όσο το δυνατόν ομοιόμορφα,
- Το δείγμα είναι μεγάλο και αντιπροσωπευτικό (π.χ. όλοι οι μαθητές μιας τάξης σε όλη τη χώρα) και γίνεται μια στατιστική κατανομή των απαντήσεων του δείγματος
- Οι απαντήσεις των εξεταζόμενων στα ερωτήματα του τεστ είναι δείκτης εγκυρότητας
- Αν ενώ διατηρηθούν ίδιες συνθήκες η επανάληψη του τεστ οδηγεί στα ίδια ή παραπλήσια αποτελέσματα και αυτό είναι δείκτης αξιοπιστίας.

Το αστάθμιστο (άτυπο) τεστ, από την άλλη πλευρά ή τεστ του δάσκαλου, κατασκευάζεται από τον δάσκαλο της τάξης και απευθύνεται στο δεδομένο τμήμα τη δεδομένη χρονική στιγμή. Θα μπορούσαμε, με βάση τα χαρακτηριστικά των δύο κατηγοριών τεστ, να παρουσιάσουμε κάποιες σημαντικές διαφορές τους. Τα στάνταρ τεστ κατασκευάζονται από ειδικούς ,ίσως και σε διαφορετική χρονική περίοδο από την περίοδο εφαρμογής τους, απευθύνονται σε πολύ μεγάλο δείγμα μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά σχολεία και είναι γενικά ως προς τους στόχους τους και το περιεχόμενο. Τα άτυπα τεστ κατασκευάζονται από τον δάσκαλο της τάξης συνήθως λίγο πριν εφαρμοστούν. Αφορούν μόνο τους μαθητές του και αναφέρονται σε συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο. Και τα δύο είδη εμφανίζουν εγκυρότητα , αντικειμενικότητα εκτέλεσης ,αποτίμησης και ερμηνείας αλλά το στάνταρ τεστ ίσως εμφανίζει περισσότερη αξιοπιστία.

Ωστόσο, το άτυπο τεστ εμφανίζει σαφώς κάποια πλεονεκτήματα, καθώς έχει φτιαχτεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης για τους συγκεκριμένους μαθητές στο συγκεκριμένο μαθησιακό πεδίο, λαμβάνοντας υπόψη πιθανώς κάποια χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης σχολικής ομάδας, άρα χαρακτηρίζεται από εξειδίκευση και επικαιρότητα . Με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του , οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τις συγκρίσεις των επιδόσεών τους με τους

συμμαθητές τους και αναλόγως να έχουν το αίσθημα της δικαιοσύνης και αντικειμενικότητας και ταυτόχρονα να αισθάνονται την ανάγκη για βελτίωσή τους.

Ταυτόχρονα και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα αφενός να επισημάνει τις ελλείψεις-αδυναμίες των μαθητών του ,αφετέρου να κάνει την αυτοκριτική του και ίσως να προχωρήσει σε κάποιες βελτιώσεις στη διδασκαλία του. Έτσι μπορεί να προσδιορίσει τη θέση του σε σχέση με την ομάδα είτε αυτή είναι στα πλαίσια της τάξης ή ευρύτερη από αυτή , στα πλαίσια ενός διαγωνισμού. Συνεπώς , χωρίς να είναι πανάκεια μπορούμε να πούμε πως ένα τεστ , όταν κατασκευάζεται σωστά και ερμηνεύεται με πολύ μεγάλη προσοχή, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό διαγνωστικό αξιολογικό εργαλείο.

3.6. Παρατήρηση καθημερινής εργασίας.

Η απλή ελεύθερη εμπειρική παρατήρηση είναι η κατεξοχήν μέθοδος, με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ποιοτικές, ιδιαίτερα, παραμέτρους της ατομικότητας του μαθητή, της προσπάθειας του για μάθηση και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Χάρης, 1995). Η αξιολόγηση του μαθητή, μέσω παρατήρησης της όλης παρουσίας του στο σχολείο, αποτελεί επιλογή σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών (Μαυρομάτης,κ.ά., 2008). Μια πολύ σοβαρή αδυναμία που έχει ο τρόπος αυτός είναι ότι εξαρτάται πολύ από την αξιοσύνη του εκπαιδευτικού, από την αντικειμενικότητα και αμεροληψία του και κυρίως από την ικανότητα του να ξεχωρίζει τα μόνιμα και ζωντανά προϊόντα της μάθησης από την απλή αναμετάδοση εφήμερων, αναφομοίωτων, νεκρών στοιχείων γνώσεων (Χάρης, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

4.1. Γενικά για την εναλλακτική αξιολόγηση.

Τα τελευταία χρόνια ασκείται από πολλές πλευρές κριτική στις καθιερωμένες - παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης των μαθητών. Η κριτική αυτή εδράζεται σε διαφορετικές αφετηρίες και επιδιώξεις και ενσωματώνει, όχι μόνο επιστημονικά κριτήρια και αναζητήσεις αλλά και τις παιδαγωγικές, ιδεολογικές και πολιτικές αντιλήψεις των φορέων που την ασκούν.

Κύρια κριτική είναι η αναντιστοιχία των κυρίαρχων/παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών με τις παιδαγωγικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και κοινωνικές-οικονομικές εξελίξεις της εποχής μας (UNESCO, 1999 Ρεκαλίδου, 2011).

Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης αλλάζει παγκοσμίως. Το εύρος των γνώσεων που πρέπει να μεταδοθούν αυξάνεται. Δεν μπορεί ο σκοπός της εκπαίδευσης να είναι η μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων. Επομένως η αξιολόγηση δεν μπορεί να ελέγχει κυρίως την ικανότητα των μαθητών να απομνημονεύουν. Τα συστήματα αξιολόγησης δεν έχουν ακολουθήσει τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί ή συντελούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως και στη χώρα μας. Συνεχίζουν να στηρίζονται σε ερωτήσεις διαφόρων μορφών, σε προφορικές ή γραπτές εξετάσεις. Η αποτύπωση της αξιολόγησης γίνεται σε αριθμητική ή γραμματική κλίμακα.

Οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις δεν έχουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα και την ολιστική φύση της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών, η οποία επηρεάζεται από βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τους Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, (2008:157), υπάρχει ανάγκη για αξιολογήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ολότητες, επιδεικνύουν σεβασμό στη διαφορετικότητα τους και στηρίζονται σε πρακτικές ενσωματωμένες στις καθημερινές δραστηριότητες.

Μια αξιολόγηση είναι κατάλληλη για τα παιδιά, όταν αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και μπορεί: α) να αναδείξει τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα τους, β) να παρέχει κίνητρα για μάθηση, γ) να ενημερώνει για την πρόοδο αλλά και για τα κενά και τις αδυναμίες όπου υπάρχουν, δ) να προσφέρει ανατροφοδότηση σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:156-157).

Η σύγχρονη παιδαγωγική τείνει προς την εξατομίκευση της διδασκαλίας, επομένως, κρίνεται αναγκαία και η απόλυτη-ατομική αξιολόγηση, όπου η σύγκριση γίνεται μεταξύ της επίδοσης του ίδιου του μαθητή και των δυνατοτήτων του (Δημητρόπουλος, 2003). Στο ίδιο πνεύμα με το Δημητρόπουλο κινούνται και οι

Μαραθεύτης (1986) και Κοσμόπουλος (1983), οι οποίοι κάνουν λόγο για εξατομικευμένη αξιολόγηση, που θα αναφέρεται στο μαθητή ως «όλον», στο οποίο η επίδοση δεν αποτελεί παρά μόνο μια διάσταση.

Στα τέλη του 20ου αιώνα, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά κινήματα που επηρέασαν σημαντικά τα εκπαιδευτικά συστήματα πρόκειται για:

α) το κίνημα του **κοινωνικού εποικοδομισμού** (social constructivism). Βασική θέση αυτού του κινήματος είναι πως η γνώση οικοδομείται μέσα από συλλογική προσπάθεια και συνεργασία (Vygotsky 1988, Perkins 1999, Resnick, 1989). Στην τάξη του εποικοδομητισμού ο εκπαιδευτικός αλληλοεπιδρά με τους μαθητές του, οι οποίοι εργάζονται συχνά ομαδικά. Το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να διαμορφωθεί με τρόπο που να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να οικοδομήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Γενικότερα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη βαθύτερη κατανόηση, παρά στην επιφανειακή μάθηση (Schunk, 2010).

β) το δεύτερο είναι το κίνημα της **κριτικής σκέψης**, το οποίο δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση (Blythe, 1998· Bruner, 1997· Wiggins και McTighe, 1998· Κουλουμπαρίτση, 2003). Ο J.Bruner επιδιώκει να οργανώσει τη μαθησιακή δραστηριότητα ως μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Θεωρείται ο εισηγητής της ευρετικής-ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning), η οποία χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που αφορούν την πρόσκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών.

γ) το κίνημα για την **ολιστική προσέγγιση της γνώσης** (Wineburg & Grossman, 2000, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2003), με βάση το οποίο καταστρώθηκε και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της Ελλάδας. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, επιδίωξη της εκπαίδευσης δεν είναι η μεμονωμένη πληροφορία αλλά η ενιαιοποιημένη γνώση που προέρχεται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους.

Οι ιδέες που διατυπώθηκαν από τους εκφραστές των παραπάνω εκπαιδευτικών κινήματων οδήγησαν σταδιακά στη δημιουργία ενός ακόμη κινήματος, που αφορά αποκλειστικά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και του μαθητή (MacBeath, 2001 & Seebauer & Hellus, 2002), αυτό της **αυθεντικής αξιολόγησης** (authentic assessment). Υποστηρίζει, μεταξύ άλλων, ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη δασκάλου-μαθητή και ότι πρέπει να αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων, όσο και των ικανοτήτων του μαθητή να αξιοποιεί την παρεχόμενη γνώση μέσα σε όσο το δυνατόν αυθεντικές συνθήκες. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε την παραπάνω προσέγγιση υπό τους όρους authentic assessment, authentic evaluation, performance based assessment. Η αυθεντική διδασκαλία ενσωματώνει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση και ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή (βλ. Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Για την επιτυχία της αυθεντικής διδασκαλίας απαιτείται η ικανοποίηση τριών κριτηρίων (Newmann, 2000): α) η *οικοδόμηση στέρεας γνώσης*, την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής σε εφαρμογές και επεκτάσεις και όχι μόνο σε αναπαραγωγικές ασκήσεις και περιστάσεις του τύπου «δες και πες», β) η *ενδεδειγμένη έρευνα*, η οποία έχει ως κύριο σκοπό την εις βάθος μελέτη και κατανόηση περιορισμένων θεματικών ενοτήτων κι όχι την κάλυψη πολλών και αποσπασματικών πληροφοριών, και γ) η *διαχρονική αξία* των λόγων και των έργων του μαθητή, τα οποία πρέπει να ξεπερνούν το περιορισμένο και κανονιστικό πλαίσιο των σχολικών επιπέδων και στόχων επίδοσης και να αναφέρονται σε προσωπικά, κοινωνικά ή αισθητικά κριτήρια.

Ο Mac Beath (2001) χαρακτηριστικά επισημαίνει πως δύο είναι οι βασικοί στόχοι της αξιολογικής διαδικασίας: να καθορίζεται κάθε φορά με σαφήνεια και πληρότητα τι μαθαίνουν και πώς μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο, έχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα, αλλά και την ικανότητα να αποτιμούν οι ίδιοι την αξία της παρεχόμενης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί, ως φύσει αξιολογητές κατά την εκπαιδευτική πράξη, είναι αδύνατο να διδάξουν αποτελεσματικά χωρίς συνεχή ανατροφοδότηση πληροφόρησης για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, αντιμετωπίζοντας συγχρόνως και πολλά άλλα πρακτικής φύσεως προβλήματα (αριθμός μαθητών, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, έλλειψη υποδειγματικής διοίκησης).

Σύμφωνα με τον Grant Wiggins (1993) η αξιολογική διαδικασία χαρακτηρίζεται αυθεντική, όταν εξετάζεται άμεσα η ικανότητα του μαθητή πάνω σε χρήσιμες, νοητικές, καθημερινές δράσεις. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα, μέσω της αυθεντικής αξιολόγησης να γνωρίζει τις ικανότητές του, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο, όσο το δυνατό, ρεαλιστικό. Οι παραδοσιακές εξετάσεις δεν αποτελούν παρά ένα μέσο, ένα αποδεικτικό στοιχείο πως ο μαθητής απομνημονεύει πληροφορίες, τις οποίες εφαρμόζει τελείως μηχανικά. Η J. Huot (1997) τονίζει πως η προσπάθεια αποτίμησης της επίδοσης του μαθητή συνίσταται σε μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, την ικανότητα του μαθητή να εντάσσει και να χρησιμοποιεί τη γνώση και την κρίση σε ένα πλαίσιο αυθεντικό.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η τοποθέτηση της Ryan (1994) αναφορικά με την αυθεντική αξιολόγηση: Σε αντίθεση με την παραδοσιακή, η εναλλακτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί ο μαθητής ατομικά, συγκρινόμενος μόνο με την προηγούμενη προσπάθειά του και σε καμιά περίπτωση με την προσπάθεια των συμμαθητών του. Ο φιλοσοφικός πυρήνας της αυθεντικής αξιολόγησης εστιάζει στο τι κάνει ο μαθητής κινούμενος μέσα σε διάφορα πλαίσια, σε διαφορετικές στιγμές της σχολικής χρονιάς, χωρίς όμως να αποκλείεται εντελώς ο εκπαιδευτικός από τη διαδικασία αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο, είναι ανά πάσα στιγμή ενήμερος για την πρόοδο των μαθητών του, αλλά επιπλέον, είναι σε θέση να στοιχειοθετεί επαρκώς τις αποφάσεις του. Για τους Vanvrou, 1990 & Torrance, 1995 (όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης, 2006) η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί τη συστηματική διαδικασία συλλογής και καταγραφής ποικίλων στοιχείων που δείχνουν την πρόοδο ενός μαθητή

μέσα σ' ένα πλαίσιο διδασκαλίας - μάθησης το οποίο απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του.

Ο Mac Beath (2001) αναφέρει πως ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ανοικτό και να δίνει τη δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσής του, ώστε να αποτελεί εγγύηση της δυνατότητας των παιδιών να παρακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης. Στην πρόκληση αυτή, η απάντηση είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης, μιας διαδικασίας που, πρωτίστως, εμπλέκει τους μαθητές στον αξιολογικό μηχανισμό, προσφέροντας τους ποικίλα εφόδια:

1. Χρησιμοποιεί πρακτικές που αναδεικνύουν το δημιουργικό τρόπο σκέψης και εφαρμόζει τις αποκτηθείσες γνώσεις σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας.
2. Αποφεύγει τη στείρα απομνημόνευση και την απλή συγκράτηση πληροφοριών, αφού πλέον είναι σε θέση να συσχετίζει δεδομένα και να οδηγείται σε συμπεράσματα και τεκμηριωμένη δράση.
3. Παρακολουθεί, συνδιαμορφώνει, έχει τεκμηριωμένο λόγο για τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής και αξιολογικής διαδικασίας.
4. Αποκτά δυνατότητα στοχασμού και κριτικής ανάλυσης της παιδαγωγικής διαδικασίας.
5. Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Αυθεντική αξιολόγηση σημαίνει πρωτίστως αυθεντική διδασκαλία και μάθηση και μετά αξιολόγηση της μάθησης. Αφορά καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με τρόπο ενεργητικό, πάνω σε ότι έχουν ήδη και έχουν κάνει. Ο αυθεντικός τρόπος εργασίας στη σχολική τάξη επιζητεί από τους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, ώστε να παραχθεί ένα ορατό προϊόν ή έργο (performance). Προωθείται, έτσι, η ολιστική αντίληψη του κόσμου, μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα και εξασφαλίζεται η δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Με τις παραπάνω επισημάνσεις έγινε κατανοητό ότι η αυθεντική αξιολόγηση προωθεί τα πράγματα πέρα από την κατοχή των γνώσεων στις διαδικασίες απόκτησής τους και στην ικανότητα του μαθητή να αξιοποιεί δημιουργικά και κριτικά τις γνώσεις που κατέχει.

Συνοψίζοντας, καταγράφουμε τα βασικά σημεία στα οποία εστιάζει η αυθεντική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία:

- α) αναλυτική δεξιότητα των μαθητών,

- β) δεξιότητα αξιοποίησης και χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης,
- γ) δεξιότητα ένταξης και συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας,
- δ) έμφαση τόσο σε γραπτές, όσο και σε προφορικές δεξιότητες των μαθητών.

Αν επιχειρούσαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα γιατί να εφαρμοστεί η αυθεντική αξιολόγηση στη θέση της παραδοσιακής, θα παραθέταμε την άποψη πολλών εκπαιδευτικών που δηλώνουν πως οι μαθητές θα έπρεπε να μάθουν να χρησιμοποιούν τη διαλογιστική σκέψη (higher- order thinking skills, pensee reflexive), αντί της στείρας απομνημόνευσης με μηχανικό τρόπο.

4.2. Περιγραφική αξιολόγηση

Όπως προαναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο εμφανίζονται προβλήματα με τη χρήση των παραδοσιακών μορφών βαθμολόγησης. Σε ότι αφορά στη βελτίωση της αξιολόγησης έχουν γίνει διάφορες προτάσεις κατά καιρούς, όπως π.χ. η αντικατάσταση της αριθμητικής κλίμακας με: α) κλίμακα γραμμάτων Α,Β,Γ,Δ, η οποία αντικατέστησε από το 1979 την αριθμητική κλίμακα στο Δημοτικό και έχει παραμείνει ως και σήμερα στην Γ και Δ τάξη, β) η φραστική κλίμακα με χρήση επιρρημάτων και επιθέτων όπως «άριστα» , «πολύ καλά» , «καλά» , «μέτρια» ή και «επιτυχών» , «αποτυχών» ή «προάγεται» , «δεν προάγεται».

Παρά το γεγονός ότι στις δύο παραπάνω μορφές δεν υπάρχει βαθμολογία, εντούτοις επαναλαμβάνεται η τακτική κατάταξη των μαθητών. Άρα, αν όλοι συμφωνούμε ότι στόχος της αξιολογικής διαδικασίας δεν είναι η τακτική κατάταξη των μαθητών, αλλά η ανατροφοδότηση με αναφορά στους επιδιωκόμενους στόχους, τότε μπορούμε να καταλήξουμε σε άλλους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η περιγραφική αξιολόγηση ,στην οποία γίνεται μια περιγραφική αναφορά της προόδου που έχει κάνει ο μαθητής μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο σε σχέση με τους εξ αρχής προσδιορισμένους διδακτικούς στόχους.

Σήμερα η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται στις 2 πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Το πλεονέκτημά της είναι ότι περιγράφονται με σαφήνεια και εξατομικευμένα οι επιδόσεις των μαθητών. Έτσι, οι γονείς ενημερώνονται πληρέστερα , όχι μόνο για τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των παιδιών τους αλλά και για τη διάθεση για συνεργασία, επιμέλεια, προσπάθεια και συμμετοχή που καταβάλλουν. Ως μέθοδος προσφέρει ανατροφοδότηση στον μαθητή , τον ενθαρρύνει και τον καθοδηγεί. Ο μαθητής αποκτά την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται γι αυτόν και την πρόδοό του και επομένως οι σχέσεις τους βελτιώνονται.

Ανατροφοδότηση παίρνει και ο εκπαιδευτικός που αποκτά μια ολοκληρωμένη εικόνα για το γνωστικό επίπεδο, την προσωπικότητα αλλά και τις ικανότητες του κάθε μαθητή του και μπορεί ευκολότερα να βοηθήσει εξατομικευμένα τους πιο

αδύναμους μαθητές. Επίσης, και ο μελλοντικός καθηγητής ενημερώνεται για τις περιπτώσεις μαθητών, που ίσως απαιτούν μεγαλύτερη προσοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού και είναι άμεσα έτοιμος να προσφέρει τη βοήθειά του .

Ένα δεύτερο πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι συσχετίζεται ένα εμπειρικό φαινόμενο (π.χ. μια δραστηριότητα) με ένα ποσοτικό μέγεθος περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται ταξινόμησή του σε κάποια βαθμολογική κλίμακα. Επιπρόσθετα, παρέχεται η δυνατότητα περιγραφής και των διαδικασιών μάθησης, της εξέλιξης και της έκβασής τους.(Κωνσταντίνου,Χ.2002:45-46).

Μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση μειώνεται το άγχος των μαθητών, η τάση για στείρα απομνημόνευση και βαθμοθηρία και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός. Στο επίκεντρο της διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή και αναδεικνύονται, όχι μόνο το γνωστικό επίπεδο αλλά και ενδιαφέροντα, τάσεις και ιδιαιτερότητές του.

Βέβαια, παρά τα θετικά στοιχεία της διαδικασίας εμφανίζονται και κάποια μειονεκτήματα. Τα σημεία, στα οποία εστιάζουν οι επικριτές της μεθόδου, είναι (Κωνσταντίνου, 2004:127):

α) Το ερμηνευτικό της πεδίο είναι ευρύ, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις.

β) Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τα όρια και να υπεισέλθει στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειάς του.

γ) Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, χρησιμοποιούν στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις, για να περιγράψουν την επίδοση του μαθητή.

δ) Απαιτεί περισσότερο χρόνο εργασίας από τους εκπαιδευτικούς.

ε) Αρκετοί γονείς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις περιγραφικές επιλογές και επισημάνσεις των εκπαιδευτικών.

Ο Κασσωτάκης (1987:99) επισημαίνει επίσης, ότι «η νέα μορφή αξιολόγησης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό δεξιότητες παρατήρησης και περιγραφής της συμπεριφοράς του μαθητή τις οποίες δεν του προσφέρει η μέχρι τώρα εκπαίδευσή του. Αυτό σημαίνει ότι η εισαγωγή της αξιολόγησης χωρίς βαθμούς, πρέπει να συνοδεύεται από την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσής τους ή και με βραχύχρονα και εντατικά σεμινάρια επιμόρφωσης, στα πλαίσια των οποίων θα ασκούνται σε τέσσερις κυρίως δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τον νέο τρόπο αξιολόγησης:

α) Καθορισμός κριτηρίων. Οι μορφές συμπεριφοράς, καθώς και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογούνται, πρέπει να είναι κατά το δυνατόν καθορισμένα, διαφορετικά η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι αντικειμενική και αξιόπιστη.

β) Παρατήρηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκηθεί συστηματικά σε διαφοροποιημένη και πολύπλευρη παρατήρηση του μαθητή σε διάφορες περιστάσεις της σχολικής ζωής.

γ) Περιγραφή. Αυτά που παρατηρεί ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πρέπει να μάθει να τα καταγράφει, χωρίς να τα αξιολογεί, γιατί στην περίπτωση αυτή η τελική αξιολόγηση, που γίνεται με όσα έχει καταγράψει, είναι πιο αντικειμενική και αξιόπιστη.

δ) Αξιολόγηση. Αφού έχει καταγράψει την συμπεριφορά του μαθητή κατά το δυνατόν πιστά και απροκατάληπτα, μπορεί ο εκπαιδευτικός κατά περιόδους να αξιολογεί τον μαθητή.

Ύστερα από την σχετική προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα γίνουν ασφαλώς λάθη στην παρατήρηση, την καταγραφή και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς και των επιδόσεων των μαθητών. Ο πιο μεγάλος κίνδυνος αποτυχίας του μέτρου είναι, κυρίως, ο κίνδυνος φορμαλισμού και τυποποίησης στην διατύπωση των εκθέσεων αξιολόγησης και κατ' αυτόν τον τρόπο η απογύμνωση τους από την ουσία και το περιεχόμενο, γεγονός που μπορεί να μας οδηγήσει σε επίπεδα πληροφόρησης που δεν διαφέρουν ουσιαστικά από εκείνα των βαθμών».

Στην πράξη οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση συνεκτιμούν κυρίως στην προφορική βαθμολογία τετραμήνων, τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους όσο και άλλες πτυχές της σχολικής τους συμπεριφοράς, όπως αυτές που μνημονεύτηκαν νωρίτερα(συμμετοχή, ενδιαφέρον, προσπάθεια, κλίσεις κ.λπ.). Για να μπορέσουν όμως να εφαρμόσουν στην πράξη πληρέστερα τη διαδικασία, χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση , περισσότερο χρόνο, άρα ίσως μείωση του διδακτικού τους ωραρίου με παράλληλη μείωση των μαθητών ανά τάξη και ασφαλώς αύξηση των αποδοχών τους.

Από την άλλη πλευρά, οι γονείς δεν γνωρίζουν τη διαδικασία που δε βίωσαν ως μαθητές και είναι πολύ διστακτικοί ή και αντιδραστικοί. Θα ήταν πολύ σημαντικό βήμα αν υπήρχε, όχι απλώς κατάλληλη ενημέρωση για τον τύπο αυτό αξιολόγησης για τους γονείς, αλλά και προσωρινή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να κατανοήσουν τη σημασία και την αξία αυτής της μορφής αξιολόγησης.

Ωστόσο, τελικά η περιγραφική αξιολόγηση παρά τις προσπάθειες καθιέρωσής της , ελάχιστα εφαρμόζεται στην Ελληνική Εκπαίδευση, με εξαίρεση τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Επειδή στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο αλλάζουν τα δεδομένα, η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να συνδυάζεται με κάποια βαθμολογική κατανομή. Τα τελευταία χρόνια γίνεται πιλοτική εφαρμογή της σε ορισμένα σχολεία με στόχο την ομαλή ένταξη της διαδικασίας σταδιακά σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων.

Για να έχει η προσπάθεια εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης πιθανότητες επιτυχίας, θα πρέπει να αντλεί δεδομένα από την παράλληλη εφαρμογή

άλλων τεχνικών αξιολόγησης, όπως ο φάκελος υλικού του μαθητή (portfolio), το ατομικό δελτίο μαθητή (ρουμπρίκα), η συστηματική παρατήρηση κλπ. Έτσι μόνο μπορεί η περιγραφική αξιολόγηση να αποκτήσει αξιοπιστία και αντικειμενικότητα και να ξεπεράσει την παγιωμένη αντίληψη στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία ταυτίζει την αξιολόγηση με τη βαθμολογία.

Ενδεικτικά παρατίθεται ένας τίτλος προόδου σπουδών με αμιγή περιγραφικό χαρακτήρα .(Κωνσταντίνου ,Χ.2010:129)

Όνοματεπώνυμο:

.....

Τάξη:..... Τμήμα:.....

Τίτλος Προόδου -Σπουδών

Ο Γιάννης είχε περιορισμένη επικοινωνία με τους συμμαθητές και το δάσκαλό του. Στις ομαδικές –συλλογικές εργασίες ήταν πάντα πρόθυμος να συνεργαστεί και να βοηθήσει. Ωστόσο ,έψαχνε ο ίδιος τους συνεργάτες –συμμαθητές του. Στην αδικία , την ασυνέπεια και τη μη τήρηση των κανόνων έδειχνε ιδιαίτερες ευαισθησίες. Στις συγκρούσεις προσπαθούσε να βρει λύσεις επικαλούμενος τους κανονισμούς ,αλλά επειδή έδειχνε υπερευαίσθησία στο ζήτημα αυτό, πολλές φορές δεν έβρισκε κατανόηση από τους άλλους.

Ο Γιάννης συμμετείχε στο μάθημα πάντα με ενδιαφέρον. Εργαζόταν κατ' εξοχήν αργά και προσεκτικά. Γι αυτό και δεν προλάβαινε συνήθως να τελειώσει τις εργασίες του. Έδειχνε να αντιλαμβάνεται με ευκολία τα αντικείμενα μάθησης και μάλιστα πρωτοτυπούσε σε πολλά θέματα είτε με καινούριες ιδέες είτε με άλλες επινοήσεις.

Επισημάνσεις για τα γνωστικά αντικείμενα

Έχει κάνει σημαντική πρόοδο στην ανάγνωση κειμένων. Διαβάζει εκφραστικά, αλλά κάπου κάπου κομπιάζει. Δείχνει ότι κατανοεί τα νοήματα των κειμένων.

Στο μεταξύ στα γραπτά κείμενά του δεν παρουσιάζει πολλά ορθογραφικά λάθη.

Στον προφορικό λόγο δείχνει κάποια διστακτικότητα στην εξωτερίκευση των σκέψεών του.

Στις μαθηματικές πράξεις έδειξε ότι διαθέτει μαθηματική αντίληψη- ικανότητα , αλλά εξακολουθεί να κάνει κάποια λάθη στις εργασίες του , τα οποία πιθανώς να οφείλονται σε ενδεχόμενες ανασφάλειες στο ζήτημα αυτό.

Εικόνα 2 Περιγραφικός τίτλος σπουδών

«Οι αξιολογικές κρίσεις του συγκεκριμένου τίτλου σπουδών δεν είναι αποτέλεσμα συμπτωματικών εκτιμήσεων του εκπαιδευτικού ,αλλά κυρίως , απόρροια συστηματικών παρατηρήσεων και καταχωρίσεων της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή» .(Κωνσταντίνου Χ, 2010:129).

4.3. Σύστημα Πολλαπλής Βαθμολόγησης.

Μία άλλη πρόταση, η οποία αμβλύνει πολλά από τα προβλήματα που δημιουργεί η συγκριτική λογική της αριθμητικής βαθμολογίας, είναι η πρόταση της πολλαπλής βαθμολογίας (Κασσωτάκης, 2003). Σύμφωνα με το σύστημα αυτό, διατηρείται η αριθμητική βαθμολογική κλίμακα, αλλά βαθμολογούνται, εκτός από την επίδοση στο μάθημα, και άλλοι παράγοντες, όπως είναι π.χ. η προσπάθεια και η συμμετοχή στο μάθημα. Έτσι, ενθαρρύνεται η προσπάθεια και δίνεται η δυνατότητα και στους αδύνατους μαθητές να αποκτήσουν σχετικά υψηλούς βαθμούς (Ματσαγγούρας, 2004).

4.4. Portfolio assessment ή φάκελος υλικού ή αξιολόγησης ή εργασιών μαθητή(ΦΕΜ)

Το portfolio είναι ένας τρόπος αξιολόγησης που παρουσιάζει μεγάλη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια και χρησιμοποιείται όχι μόνο για την αξιολόγηση των μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών και άλλων κατηγοριών εκπαιδευτικού προσωπικού σε αρκετές χώρες. Ο ορισμός αυτός προέρχεται από τους Arter & Spandel (1991). Στην ελληνική έχουν χρησιμοποιηθεί όροι όπως: «Φάκελος» ή «Φάκελος Υλικού» (Γεωργούσης, 1998) ή «Φάκελος Εργασιών». Στην εργασία αυτή χρησιμοποιείται ο όρος «φάκελος». Μερικοί από τους πολλούς ορισμούς για τον φάκελο που εντοπίσαμε στη διεθνή βιβλιογραφία είναι οι ακόλουθοι:

Portfolio είναι «μια σκόπιμη συλλογή της δουλειάς του μαθητή, η οποία περιγράφει την προσπάθεια, την πρόοδο, τις επιτυχίες σε συγκεκριμένους τομείς (areas). Αυτή η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει τη συμμετοχή του μαθητή στην επιλογή του περιεχομένου, τις κατευθυντήριες γραμμές, τα κριτήρια για την αξιολόγηση των επιδόσεων και στοιχεία της αυτο-αντανάκλασης της γνώσης» (Arter & Spandel, 1992, σελ.36)

Οι Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας (2004) θεωρούν ότι: «Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει και το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στον φάκελο, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο εργασιών».

Επισημαίνουμε μια διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά στον τρόπο εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία επιλογής του περιεχομένου του φακέλου. Ενώ οι Arter & Spandel αναφέρουν τη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία οι Ματσαγγούρας και Κουλουμπαρίτση στον ορισμό που δίνουν αναφέρουν ότι η επιλογή των έργων

γίνεται με τη συναίνεση του μαθητή. Η συμμετοχή του μαθητή δείχνει μια πιο ενεργητική κατάσταση σε σχέση με τη συναίνεση.

Οι Paulson et al (1991) επισημαίνουν ότι το portfolio είναι «μια ενσυνείδητη συλλογή μαθητικών εργασιών που εκθέτει τις προσπάθειες των παιδιών, την πρόοδό τους και τα επιτεύγματά τους σε μία ή περισσότερες γνωστικές περιοχές. Η συλλογή αυτή πρέπει να περιλαμβάνει την μαθητική συμμετοχή στην επιλογή των περιεχομένων, τα κριτήρια για την επιλογή, τα κριτήρια για την αξιολόγησή τους, και τεκμήρια του μαθητικού αναστοχασμού πάνω στον τρόπο με τον οποίο οι εργασίες παρήχθησαν»

Η Maryl Gearhart και η Joan L. Herman (1995) τονίζουν ότι «για πολλούς που ασχολούνται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η αξιολόγηση μέσω portfolio απηχεί το όραμα του συγκερασμού της αξιολόγησης με την διδασκαλία. Ανησυχώντας για τη αξιοπιστία και το κύρος των μεθόδων αξιολόγησης ευρείας κλίμακας, οι συνήγοροι του portfolio υποστηρίζουν ότι η εργασία των μαθητών στην τάξη και ο αναστοχασμός πάνω σ' αυτήν, μπορούν να παράσχουν μια πλουσιότερη και ακριβέστερη εικόνα των δυνατοτήτων τους απ' ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης. Ανησυχώντας για τις επιπτώσεις των εξετάσεων στη διδασκαλία, υποστηρίζουν ότι, καθώς το portfolio εμφανίζει το συνολικό προϊόν της διδασκαλίας, προκαλεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να επικεντρωθούν στο ουσιαστικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, η αξιολόγηση μέσω portfolio ενθαρρύνει την αξιολόγηση ενός μακροπρόθεσμου διδακτικού προγράμματος, κατά τη διάρκεια μεγάλου χρονικού διαστήματος, ενθαρρύνει την επανάληψη με πρωτοβουλία των παιδιών και παρέχει ένα πλαίσιο για παρουσίαση, καθοδήγηση, και κριτική.»

Η Johnson-Gerard (2010) αναφέρει ότι «το portfolio είναι ένα εργαλείο που λειτουργεί ως «βιτρίνα» των ικανοτήτων του παιδιού και ως τέτοια έχει τη μορφή «συλλογής εργασιών» των μαθητών. Οι συλλογές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν υλικό από ένα ή από περισσότερα μαθήματα. Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στη χρήση των τεχνικών αξιολόγησης μέσω portfolio διότι ενισχύουν την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, δίνουν έμφαση τόσο στην διαδικασία της μάθησης όσο και στο περιεχόμενο, η βαθμολογία αντανακλά την πραγματική εργασία και δεν είναι αποτέλεσμα μεμονωμένων τεστ πολλαπλής επιλογής ή γραπτών εξετάσεων. Τέλος το portfolio δείχνει την πρόοδο των μαθητών, τις δραστηριότητες και τα επιτεύγματά τους».

Με τη χρήση του φακέλου υπηρετούνται οι σκοποί τόσο της διαμορφωτικής όσο και της αθροιστικής αξιολόγησης. Αξιολογούνται, επίσης, όλες οι κατηγορίες εκπαιδευτικών στόχων (γνωστικοί, ψυχοσυναισθηματικοί, κοινωνικοί, ψυχοκινητικοί), εκ των οποίων κάποιοι είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθούν με άλλους τρόπους. Δίνεται έμφαση στη διαδικαστική γνώση που αποκτά ο μαθητής δηλαδή πως μπορεί να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτει. Αυστηρός προσδιορισμός του τι περιέχει ο φάκελος, ποιοι είναι οι στόχοι χρήσης του και ποια είναι η διαδικασία για τη συγκρότησή του δεν υπάρχει, γιατί εξαρτάται κάθε

φορά από τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Ο φάκελος υλικού του μαθητή δεν είναι μία συλλογή από ζωγραφιές ή γραπτά του μαθητή, που συγκεντρώνονται σ' ένα χαρτοφύλακα ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς. Μια τέτοιου είδους συλλογή, συνήθως, αποτελεί την προσπάθεια κάποιων εκπαιδευτικών να αναδείξουν τον ετήσιο σχολικό μόχθο, που κατέβαλαν οι ίδιοι και οι μαθητές τους. Στόχος του φακέλου δεν είναι να αποτελέσει την καλή μαρτυρία «φέτος εμείς δουλέψαμε» αλλά να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής του μαθητή (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας, 2004).

Τα χαρακτηριστικά των φακέλων και οι στόχοι χρήσης αποφασίζονται από τον σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Σημαντικός παράγοντας για ένα πετυχημένο φάκελο είναι η ύπαρξη οδηγιών για το περιεχόμενό του. Συνεπώς, και το περιεχόμενο πρέπει να ανταποκρίνεται σε προκαθορισμένα κριτήρια, ώστε να αποδεικνύει την πρόοδο του μαθητή. Οι λόγοι, για τους οποίους τηρείται ένας φάκελος υλικού, είναι :

- A. για την υποστήριξη της διδακτικής διαδικασίας,
- B. για την παρουσίαση των δεξιοτήτων του μαθητή μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο,
- Γ. για την αθροιστική αξιολόγηση της επίδοσής του
- Δ. ως υλικό για την ενημέρωση των γονέων
- E. σαν πηγή πληροφόρησης κατά τη μετάβαση του μαθητή σε άλλη σχολική βαθμίδα.

Οι φάκελοι ταξινομούνται με διάφορα κριτήρια όπως την χρονική περίοδο τήρησής τους, τη μορφή τους, το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται κ.ο.κ.

Με βάση τη χρονική περίοδο διακρίνονται σε:

- i. Φακέλους περιορισμένης διάρκειας (π.χ. ενός σχολικού έτους)
- ii. Φακέλους εκτεταμένης διάρκειας (π.χ. όλες τις τάξεις του Δημοτικού ή όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση)

Με βάση το αντικείμενο αναφοράς τους ταξινομούνται σε :

- i. μονοεπιστημονικούς όταν υπάρχει σαφής διαχωρισμός γνωστικών αντικειμένων. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση τήρησης φακέλου επικεντρωμένου σε κάποια θεματική ενότητα , ο θεματικός φάκελος.
- ii. διεπιστημονικούς οι οποίοι περιλαμβάνουν υλικό που καλύπτει περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα. Εφαρμόζεται κυρίως στην Πρωτοβάθμια αλλά και στην Δευτεροβάθμια, όπου υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.

Με βάση το ρόλο που παίζει η χρήση τους στη διδακτική διαδικασία ταξινομούνται σε:

- i. Φακέλους διαδικασίας
- ii. Φακέλους προϊόντων ή αποτελεσμάτων

Μπορεί να είναι Α) συμβατικοί διαφόρων τύπων (ντοσιέ, φάκελοι.) ή Β) ηλεκτρονικοί

Επίσης, σε ό,τι αφορά τα πρόσωπα, μπορεί να είναι ατομικοί ή ομαδικοί – συλλογικοί.

Οι ηλεκτρονικοί φάκελοι(e-portfolio) λύνουν το πρόβλημα χώρου, όλα τα τεκμήρια ψηφιοποιούνται και τηρούνται ηλεκτρονικά. Το e-portfolio δεν είναι μια τυχαία συλλογή αντικειμένων (δηλαδή ένα ψηφιακό λεύκωμα αποκομμάτων ή μια παρουσίαση πολυμέσων), αλλά ένα εργαλείο που αντανακλά και επιδεικνύει την ανάπτυξη του μαθητή, όπως ακριβώς λειτουργεί το Portfolio (Barrett, 2000).

Οι φάκελοι διαδικασίας ή ανοικτής μορφής παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς περιλαμβάνουν ποικίλα δείγματα της εργασίας του μαθητή από τα οποία προκύπτει πλήρης εικόνα της πορείας του για την περίοδο που καλύπτουν. Στα δείγματα αυτά περιλαμβάνονται σχολικές εργασίες ατομικές ή και ομαδικές, γραπτοί διάλογοι , αντίγραφα ελέγχων βαθμολογίας , φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης , συνεντεύξεις , παρατηρήσεις των διδασκόντων, προτάσεις των μαθητών για τα μαθήματα και τη διδασκαλία αλλά και κατάλογοι βιβλίων και περιοδικών που μελέτησε ο μαθητής, σχολικές ομιλίες, εκθέσεις, ακόμη και φωτογραφικό υλικό από δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε και γενικά όποιο στοιχείο αφορά στη δημιουργία σφαιρικής εικόνας για τον μαθητή. Κύριος στόχος αυτού του φακέλου είναι να κατανοήσει ο μαθητής τις δυνατότητές του αλλά και τις αδυναμίες του , να προβληματιστεί αλλά και να προσπαθήσει να σημειώσει πρόοδο.

Οι φάκελοι προϊόντων ή αποτελεσμάτων είναι πιο συνοπτικοί καθώς περιλαμβάνουν δείγματα των αντιπροσωπευτικών διαγωνισμάτων ,εργασιών και άλλων δραστηριοτήτων του μαθητή ,συνήθως των καλύτερών του αξιολογήσεων και αφορούν κυρίως την αθροιστική αξιολόγηση της γνώσης στις βασικές γραμμές ενός προγράμματος σπουδών.

➤ Περιεχόμενο του φακέλου

Ένας φάκελος περιλαμβάνει :

- Στοιχεία που τεκμηριώνουν την πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης χρονικής περιόδου (σχετικά εκτεταμένης).
- Σημαντικές εργασίες, δηλαδή τέτοιες που απαιτούν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και εφαρμογή ειδικών διαδικασιών ή στρατηγικών, προκειμένου να καταλήξει κάποιος σε απαντήσεις.

- Τεκμήρια που δείχνουν αλλαγές και ανάπτυξη στην κατανόηση, στις δεξιότητες και τις επιδόσεις του μαθητή.
- Εκτός από τα «προϊόντα» του μαθητή, στον φάκελο μπαίνουν και οι εκθέσεις του εκπαιδευτικού για το μαθητή.
- Αυτοαξιολογικές κρίσεις του μαθητή, είτε άμεσες είτε έμμεσες, με την επιλογή που κάνει στα περιεχόμενα του φακέλου.
- Τους στόχους που θέτει ο μαθητής για την μελλοντική του πρόοδο.
- Αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για τις εργασίες του μαθητή. Γίνονται μετά την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, είναι γραμμένες με τρόπο θετικό και απευθύνονται εξατομικευμένα στον κάθε μαθητή σε β' ενικό πρόσωπο.
- Φύλλο, στο οποίο συνοψίζονται τα σχόλια της συζήτησης – αξιολόγησης του φακέλου και οι στόχοι μάθησης που έχει θέσει ο μαθητής (Κωνσταντίνου, 2010)

Ποια είναι τα **πλεονεκτήματα του φακέλου**:

A. Αποτελεί ένα τρόπο ενδοατομικής αξιολόγησης, αφού ο καθηγητής και ο μαθητής έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της πορείας του δεύτερου και ταυτόχρονα αποτελεί ένα είδος διαλόγου ανάμεσα στις δύο πλευρές,

B. Διαπιστώνεται όχι μόνο τι γνωρίζει ο μαθητής αλλά και τι μπορεί να κάνει με βάση τις δυνατότητές του, τον βοηθά να καλλιεργήσει μεταγνωστικές δεξιότητες

Γ. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενημερώνουν τεκμηριωμένα τους γονείς των μαθητών για την πρόδό τους,

Δ. Ενημερώνεται και ο μαθητής για τις ιδιαίτερες ικανότητές του και τις προτιμήσεις του ,αποκτά αυτονομία και ενθαρρύνεται στην αυτοαξιολόγησή του. Δεν του δημιουργεί αισθήματα ανταγωνιστικότητας αλλά αίσθημα περηφάνιας και αυτοεκτίμησης.

Μειονεκτήματα του φακέλου

Η τήρηση ενός φακέλου είναι μια διαδικασία χρονοβόρα που απαιτεί προσπάθεια εκ μέρους όχι μόνο του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού. Πρέπει το υλικό να αξιολογηθεί σωστά από τον εκπαιδευτικό και αυτό απαιτεί περισσότερο χρόνο εργασίας μέσα στην τάξη –για τις συναντήσεις με τους μαθητές του- αλλά και έξω από αυτήν. Ο χρόνος των συναντήσεων είναι εκτός διδακτικού ωραρίου συνεπώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφιερώσει προσωπικό χρόνο για αυτή τη δουλειά. Εξάλλου απαιτείται και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην αξιολόγηση με φάκελο. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή, ώστε να μην αναδεικνύονται μόνο τα θετικά στοιχεία ενός φακέλου αλλά και οι αδυναμίες του μαθητή.

Συνεπώς, το περιεχόμενο πρέπει να παρουσιάζει μια τέτοια δομή, ώστε να φαίνονται και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Συνολικά τα πλεονεκτήματα της χρήσης φακέλων υλικού είναι πολύ περισσότερα από τα μειονεκτήματα. Θα ήταν επομένως, σκόπιμο να γίνει μια προσπάθεια, με κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επίλυση πρακτικών προβλημάτων, ώστε ο τρόπος αυτός αυθεντικής αξιολόγησης να ενταχθεί στη σχολική πραγματικότητα σε μεγαλύτερη έκταση από αυτή που ισχύει σήμερα, όχι για να υποκαταστήσει κάποια από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης αλλά για να λειτουργήσει συνδυαστικά με αυτές επικεντρώνοντας αρχικά τη λειτουργία του στην υποστήριξη και τη συμπλήρωση της διδασκαλίας και περνώντας σταδιακά στην αξιολόγηση του μαθητή. Στη σημερινή κατάσταση η εισαγωγή του φακέλου γίνεται ευκολότερα στο Δημοτικό για διάφορους λόγους, μερικοί από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι:

- Το Δημοτικό Σχολείο δεν έχει εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα ούτε την ανάγκη για κατάταξη των μαθητών αφού η φοίτηση είναι υποχρεωτική,
- Οι δάσκαλοι έχουν πιο σφαιρική παιδαγωγική κατάρτιση από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αξιοποιούν συχνότερα τέτοιες μεθόδους.
- Εντάσσοντας τη χρήση φακέλου από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εκπαιδεύουμε ουσιαστικά τους μαθητές στη χρήση του και για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

4.5. Αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση του μαθητή

Μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί επικουρικά και συμπληρωματικά με άλλες μεθόδους αξιολόγησης, όπως το portfolio και η περιγραφική αξιολόγηση, είναι η αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Είναι απαραίτητο παιδαγωγικά και κοινωνικά καλό ο κάθε μαθητής να αναλαμβάνει τόσο το ρόλο του αξιολογούμενου όσο και του αξιολογητή και κάθε του αξιολογική κρίση ή αντίρρηση να είναι τεκμηριωμένη. Η σπουδαιότητα της μαθητικής αυτό και ετερο-αξιολόγησης έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του μεταγνωστικού, αλλά και στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων. (Ματσαγγούρας, 2004).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης, κατά την οποία οι μαθητές προβληματίζονται σχετικά με την ποιότητα της εργασίας τους, κρίνουν το βαθμό στον οποίο αντανακλά συγκεκριμένους και σαφείς στόχους ή κριτήρια, και αναθεωρούν αναλόγως. Andrade & Valtcheva, (2008). Η αυτοαξιολόγηση αφορά στη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ο μαθητής μπορεί να κρίνει τη δουλειά του, βασιζόμενος σε σαφή κριτήρια, με σκοπό τη βελτίωση (Rolheiser και Ross, 2003).

Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2005β & 2005γ), η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγική διαδικασία ανάπτυξης της υπευθυνότητας και της αυτογνωσίας του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία αυτή, αντλεί χρήσιμα στοιχεία για τους μαθητές και για την αυτοαντίληψη τους. Όταν τα φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης συνδυάζονται με αντίστοιχα φύλλα ποιοτικής αυτοαξιολόγησης, τότε η αξιολογική διαδικασία γίνεται πιο εποικοδομητική και αποδίδει περισσότερο.

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή δεν είναι μια διαδικασία πρότασης βαθμολογίας ή χαρακτηρισμού επίδοσης προς τον εκπαιδευτικό. Κατά τους McMillan και Hearn (2008), η αυτοαξιολόγηση του μαθητή είναι μία διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές: α) παρακολουθούν και βαθμολογούν την ποιότητα της σκέψης τους και την συμπεριφορά τους, καθώς μαθαίνουν και β) εξευρίσκουν στρατηγικές που βελτιώνουν την αντίληψη και τις δεξιότητές τους. Η αυτοαξιολόγηση, συνεπώς, προκύπτει, όταν οι μαθητές κρίνουν την δουλειά τους, έτσι ώστε να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, εντοπίζοντας διαφορές μεταξύ της τρέχουσας και της επιθυμητής απόδοσης. Με την έννοια αυτή, η αυτοαξιολόγηση συνεπάγεται ξεκάθαρους στόχους και κριτήρια, τα οποία και διευκολύνουν την αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

Ο βαθύτερος λόγος για τον οποίο ζητάμε από τους μαθητές να αυτοαξιολογούνται δεν έχει να κάνει τόσο με το συγκεκριμένη εργασία την οποία παρέδωσαν. Έχει να κάνει με την ανάπτυξη του ίδιου του μαθητή στον χρόνο. Η έμφαση δε δίνεται σ' αυτό που έκανε ο μαθητής, αλλά σ' αυτό που έμαθε και στο πώς θα επηρεαστεί η ικανότητά του να μαθαίνει στο μέλλον.

Η συνεισφορά της αυτοαξιολόγησης του μαθητή/τριας βρίσκεται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στα “παράλληλα οφέληματα” καθώς συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας του /της, αναπτύσσοντας παράλληλα την υπευθυνότητα και την αυτογνωσία του. Απαιτείται να είναι προσδιορισμένη με σαφή κριτήρια και οργανωμένη με προσυμφωνημένες δραστηριότητες. Μερικές φορές μπορεί να γίνει δημόσια στην τάξη ή σε ομάδες μαθητών/τριών. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών πρακτικών.

Θα είναι, όμως, αντικειμενική η αυτοαξιολόγηση του μαθητή; Πολλές έρευνες έχουν γίνει για το θέμα αυτό και καταλήγουν στη διαπίστωση ότι οι μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών έχουν την ικανότητα να αξιολογούν με εγκυρότητα τον εαυτό τους και οι αυτοαξιολογήσεις τους δε διαφέρουν σημαντικά από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τους ίδιους μαθητές (Towler & Broadfoot, 1992, Higgins et al. 1994, Sadler & Good 2006, Topping 2010). Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι υποχρεωμένος να υιοθετήσει την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, αλλά μπορεί να αντλεί από αυτήν χρήσιμα στοιχεία.

Ο μαθητής δεν αποκτά από μόνος του την ικανότητα να αυτοαξιολογείται αλλά έπειτα από χρόνο και εξάσκηση, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και τη χρήση

κατάλληλων εργαλείων και στρατηγικών, το σημαντικότερο των οποίων είναι τα διαβαθμισμένα κριτήρια (ρουμπρίκες). Η σωστά δομημένη ρουμπρίκα, όταν σχεδιάζεται προσεκτικά-ορισμένες φορές συνεργατικά με τους μαθητές-μπορεί να παρέχει σημαντικές κατευθυντήριες γραμμές στους μαθητές για την αυτοαξιολόγησή τους και ως εκ τούτου να αποτελέσει ένα σημαντικό όφελος για την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Andrade 2007)

Η Ετεροαξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές αξιολογούν την επίδοση του συμμαθητή τους, επισημαίνουν τα λάθη του και συστήνουν τρόπους βελτίωσής του. Η ετεροαξιολόγηση αντιστοιχεί στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «peer assessment» (Gouli et. al., 2006· Roberts, 2006· Willey & Gardner, 2009), ενώ στην ελληνική συναντάται επίσης με τους όρους «αξιολόγηση εκπαιδευομένου από εκπαιδευόμενο» (Γουλή, 2007· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ, 1998) ή «ομότιμη αξιολόγηση» (Γρηγοριάδου κ.ά., 2004· Μπούμπουκα κ.ά., 2008).

Η αξιολόγηση μαθητή από μαθητή αποτελεί μια μορφή αλληλοαξιολόγησης (ετεροαξιολόγησης) της οποίας η παιδαγωγική λειτουργία μπορεί να επιδράσει θετικά στη συνολική αξιολογική διαδικασία και κυρίως στη μάθηση και τη διδασκαλία. Αφενός η μύηση των μαθητών σε κοινά αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης και σε κάθε τρόπο αξιολόγησης συμβάλλει στην αυτοεκτίμησή τους, και αφετέρου είναι παιδαγωγικά απαραίτητο κάθε μαθητής να γίνεται και αξιολογητής αλλά και αξιολογούμενος και κάθε του αξιολογική κρίση ή αντίρρηση να είναι τεκμηριωμένη (Χαρίσης 2006β:46-47).

Η ετεροαξιολόγηση θεωρείται πρωτίστως ένα εργαλείο μάθησης για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο που πραγματοποιεί την αξιολόγηση, καθώς και ένα εργαλείο αξιολόγησης που εστιάζεται στη διαδικασία παροχής και λήψης ανατροφοδότησης. Ο εκπαιδευόμενος, αξιολογώντας τις εργασίες των συνεκπαιδευομένων του, συνειδητοποιεί τα λάθη και τις παραλήψεις του και αναστοχάζεται τη δική του μαθησιακή πορεία (Andrade & Valtcheva, 2008· Dochy, 2001· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Η αλληλοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση αναφέρεται σε καταστάσεις, όπου ο μαθητής αξιολογείται από τους συμμαθητές του. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο πρακτικές έγκειται σε αυτό που είναι σε θέση να γνωρίζει ο μαθητής: Στην αυτοαξιολόγηση γνωρίζει για να δράσει, ενώ στην ετεροαξιολόγηση γνωρίζει για να κρίνει. Ο Ματσαγγούρας (1996 & 2000) υποστηρίζει πως η κοινωνική μάθηση προϋποθέτει συνεργατική διδασκαλία.

Όταν η δασκαλοκεντρική διδασκαλία κρίνεται ανεπαρκής αναζητούνται λύσεις προς την κατεύθυνση της μαθητοκεντρικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο η αυτοαξιολόγηση, όσο και η ετεροαξιολόγηση μπορούν να συμβάλλουν στο να οδηγηθεί ο μαθητής στο ζητούμενο, δηλαδή την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη του.

Έχει διαπιστωθεί ότι η χρήση της ετεροαξιολόγησης ωθεί τους μαθητές σε καλύτερες επιδόσεις αλλά ταυτόχρονα αισθάνονται συμμετέχοντες στο διδακτικό έργο. Ταυτόχρονα αποτελεί σημαντική υποβοήθηση στο αξιολογικό έργο των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν, όμως, δυσκολίες και προβλήματα. Οι κρίσεις των μαθητών για τους συμμαθητές τους επηρεάζονται από τα αισθήματα που τρέφουν για αυτούς. Η φιλία ή εχθρότητα, ή συμπάθεια ή αντιπάθεια για κάποιον συμμαθητή επηρεάζει την κρίση των μαθητών, με αποτέλεσμα η κρίση τους να στερείται εγκυρότητας.

Άλλες φορές, από «συναδελφική» αλληλεγγύη, εκφράζονται θετικές κρίσεις για όλους, ώστε να μη δυσαρεστηθεί κανένας. Πάντως και οι γνώμες των ειδικών δίστανται πάνω στο θέμα της χρήσης της ετεροαξιολόγησης (Cohen 1994, Michaelsen et al. 2002), έτσι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόζει με προσοχή την ετεροαξιολόγηση, ειδικά αν κρίνει ότι απειλείται η συνοχή της τάξης ή τα αποτελέσματα δεν θα είναι αξιόπιστα.

Βέβαια, απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά αυτές οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή, είναι το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, η σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου-μαθητή, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η εχεμύθεια (Τσίνας, 2006).

4.6. Ημερολόγιο μαθητή

Μία άλλη μορφή αυθεντικής αξιολόγησης είναι η διατήρηση ημερολογίου. Το ημερολόγιο αποτελεί μια γραπτή προσωπική αποτύπωση των εμπειριών των μαθητών ή ενός εκπαιδευτικού. Μπορεί να είναι γραπτό ή ηλεκτρονικό. Το ημερολόγιο τηρείται από τον κάθε μαθητή και σε αυτό καταγράφει σε τακτική βάση, τις σκέψεις, τα συναισθήματά του, τις δυσκολίες που συνάντησε για την κατάκτηση ενός εκπαιδευτικού στόχου και ότι άλλο θεωρεί σημαντικό στην καθημερινή σχολική ζωή.

Αν οι σημειώσεις αυτές αναλυθούν και αξιοποιηθούν κατάλληλα, μπορούν να αποτελέσουν ένα σοβαρό εργαλείο αναστοχασμού για το μαθητή.

Η μάθηση που προκύπτει από μια τέτοια στρατηγική, εντάσσεται στην κατηγορία της εμπειρικής μάθησης καθώς είναι «εκπαίδευση που προκύπτει σαν μια απευθείας συμμετοχή στα γεγονότα της ζωής» (Smith, 2001).

Ημερολόγιο μπορεί να τηρείται και από τον εκπαιδευτικό, καθώς του προσφέρει μεγάλη βοήθεια σε όλη την επαγγελματική του πορεία, καθώς του επιτρέπει να θυμάται διάφορες εμπειρίες που δε θέλει να μοιραστεί με άλλους (MacBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen 2005: 257-259).

4.7. Συνθετικές – δημιουργικές εργασίες

Το μοντέλο των συνθετικών εργασιών, αντίθετα με το δασκαλοκεντρικό (teacher centered) δομημένο σε διδακτικές ώρες μοντέλο διδασκαλίας, δίνει έμφαση σε μαθητοκεντρικές, διαθεματικές δραστηριότητες, μακράς χρονικής διάρκειας, που αντλούν τη θεματολογία τους από ζητήματα και πρακτικές του πραγματικού κόσμου. Οι μαθητές, μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες της αρεσκείας τους, αναπτύσσουν τα πεδία των ενδιαφερόντων τους, προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται, ανακαλύπτουν απαντήσεις σε ερωτήματά τους και τελικά παίρνουν αποφάσεις σχετικά με το πως θα επιτύχουν το στόχο τους οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο το γνωστικό τους μοντέλο (Duit, 1995).

Το αίτημα για μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δημιουργικών δραστηριοτήτων από την πλευρά του μαθητή, βρίσκει πρόσφορο έδαφος στον τομέα των συνθετικών εργασιών. Έτσι οι συνθετικές/δημιουργικές εργασίες (project), μπορούν να αποτελέσουν ένα πρόσθετο εργαλείο στην προσπάθεια αξιολόγησης των μαθητών.

Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες θα πρέπει να:

- έχουν καθορισμένους στόχους και μεθοδολογία,
- είναι ρεαλιστικές από άποψη φόρτου εργασίας των μαθητών,
- έχουν αυστηρά καθορισμένο χρόνο εκπόνησης (συνήθως κάποιων εβδομάδων ή μηνών),
- καθορίζουν με σαφήνεια τις αρμοδιότητες των μαθητών,
- αποτιμούν προσεκτικά τους αναγκαίους και διαθέσιμους πόρους.

4.8. Ρουμπρικές αξιολόγησης

Σύμφωνα με το ηλεκτρονικό λεξικό της Οξφόρδης, η λέξη ρουμπρίκα προέρχεται από τη λατινογενή φράση 'rubrica terra' που σημαίνει κόκκινη γη, ενώ συνδέεται επίσης νοηματικά με τη γραφή κειμένου και αναφέρεται σε ένα κείμενο γραμμένο με κόκκινο μελάνι ή σε κόκκινο πλαίσιο για να δοθεί έμφαση (<http://en.wikipedia.org/wiki/Rubric>). Σήμερα σημαίνει ένα σετ από οδηγίες ή κανόνες. Στα ελληνικά αποδίδεται ως «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων» (Κουλουμπαρίτση-Ματσαγγούρας 2004) ή και ως «φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης» (Κοντογιάννης 2003). Πρόκειται για ποιοτική μέθοδο διαμορφωτικής και περιγραφικής αξιολόγησης και αποτελεί ένα από τα πιο δυναμικά εργαλεία αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Χρησιμοποιείται με καθορισμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας για καθένα

από αυτά. Μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτό-αξιολόγησης, ετερο-αξιολόγησης, καθώς και διδασκαλίας και περιέχει:

- i. κριτήρια αξιολόγησης μιας εργασίας(criteria dimensions) που είναι οι προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο , προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες ,
- ii. τα επίπεδα επίδοσης(standards) , που είναι τα επίπεδα ποιότητας ενός έργου, με εύρος από την χαμηλή ποιότητα ως την πολύ υψηλή ,συνήθως εμφανίζουμε 3 ως 5 επίπεδα επίδοσης όπως: άριστη , μέτρια επίδοση , χαμηλή επίδοση ή άριστη ,πολύ καλή ,καλή, μέτρια ,χαμηλή.
- iii. αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) όπου οι υψηλές βαθμολογίες αντιστοιχούν στις καλύτερες επιδόσεις και οι χαμηλές στις χειρότερες επιδόσεις,
- iv. τις περιγραφές επιπέδων επίδοσης (description of criteria) σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης, όπου περιγράφονται τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι απαντήσεις των μαθητών, σύμφωνα με το επίπεδο στο οποίο ανήκουν. Κάθε ρουμπρίκα έχει το ελάχιστο δύο κριτήρια και δύο επίπεδα απόδοσης .

Οι τύποι των ρουμπρίκων , ανάλογα με τον στόχο τους, με βάση τα διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα είναι οι εξής:

- Ολιστικές , αναλυτικές
- Γενικές , συγκεκριμένες και οι συνδυασμοί τους
- Κατηγορηματικές , πρόσθετες
- Ποιοτικές , ποσοτικές και ενιαίες

Πιο συχνά χρησιμοποιούνται οι δύο πρώτες κατηγορίες.

Η ολιστική ρουμπρίκα χρησιμοποιεί μόνο μια παράμετρο για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και συνήθως χρησιμοποιείται στα πλαίσια της τελικής αξιολόγησης.

- 4. Άριστα:** Ο μαθητής περιγράφει ξεκάθαρα την κύρια ιδέα του θέματος. Δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες. Η δομή των παραγράφων είναι σωστή. Έχει προετοιμαστεί κατάλληλα για την προφορική παρουσίαση της εργασίας. Απάντησε με σαφήνεια στις ερωτήσεις των ακροατών.
- 3. Πολύ καλά:** Δόθηκαν επαρκής πληροφορίες. Είχε λίγα λάθη στη δομή των παραγράφων. Απάντησε στις περισσότερες ερωτήσεις των ακροατών.
- 2. Καλά.** Τα επιχειρήματα του δεν ήταν πειστικά και τεκμηριωμένα. Έκανε καλή προσπάθεια στην παρουσίαση των πληροφοριών. Είχε λίγα λάθη στη δομή των παραγράφων. Δεν απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις των ακροατών.
- 1. Φτωχή παρουσίαση.** Το θέμα της παρουσίασης έχει ασάφειες, δεν υπάρχει συνοχή στην παρουσίαση των πληροφοριών, είναι ακατανόητος-η. Δεν απάντησε σε καμία ερώτηση των ακροατών.

ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ =

Εικόνα 3 Ολιστική ρουμπρίκα

Παράδειγμα ολιστικής ρούμπρικας, για την προφορική παρουσίαση μιας εργασίας από την ιστοσελίδα: <http://rubistar.4teachers.org>

Η αναλυτική ρουμπρίκα χρησιμοποιείται στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης και περιλαμβάνει συνήθως δύο ή περισσότερα κριτήρια.

Παράδειγμα αναλυτικής ρουμπρίκας για την αξιολόγηση της παρουσίασης ενός τελικού προϊόντος από την ιστοσελίδα: <http://bie.org>

Κατηγορία	4	3	2	1
Προετοιμασία.	Ο μαθητής ήταν πλήρως προετοιμασμένος με πολλές πρόβες.	Ο μαθητής ήθελε περισσότερες πρόβες.	Έλειπαν οι πρόβες αλλά κάπως είχε προετοιμαστεί.	Ήταν τελείως ανέτοιμος.
Παρουσίαση των πληροφοριών.	Έμεινε στο θέμα (100%) .Οι ιδέες παρουσιάστηκαν με αρχή, μέση και τέλος.	Έμεινε στο θέμα τον περισσότερο χρόνο (90%). Τα θέματα ήταν καλά οργανωμένα.	Έμεινε στο θέμα (80%). Δε μπορούσες να παρακολουθήσεις τη σειρά των θεμάτων.	Δε μπορούσες να καταλάβεις ποιο ήταν το θέμα .
Επαφή οπτική με το κοινό.	Κατά την παρουσίαση δεν κοιτούσε μόνιμα τις σημειώσεις αλλά κοιτούσε αρκετά το κοινό.	Κατά την παρουσίαση κοιτούσε λίγο τις σημειώσεις αλλά κοιτούσε	Κατά την παρουσίαση κοιτούσε πολύ τις σημειώσεις αλλά κοιτούσε λίγο το κοινό.	Αδυνατούσε να κοιτάξει το κοινό στα μάτια. Ήταν κολλημένος στις σημειώσεις.
Δεξιότητες λόγου.	Μιλούσε καθαρά, δυνατά, δεν έκανε σολοικισμούς, χρησιμοποίησε την κατάλληλη γλώσσα για να εκφράσει το νόημα.	Μιλούσε καθαρά, δυνατά, αλλά έκανε μερικά σαρδάμ.	Έκανε μερικά σαρδάμ και λίγες χειρονομίες για να εκφράσει καλύτερα το νόημα.	Κεκίζει, δεν είναι κατανοητός, κάνει σαρδάμ, δε χρησιμοποιεί σωστά το λόγο.
Χρονικό όριο.	5 με 6 λεπτά που ήταν το όριο.	4 λεπτά.	3 λεπτά.	Λιγότερο από 3 λεπτά. περισσότερο από 6 λεπτά

Πίνακας 1 Αναλυτική ρουμπρίκα

Οι ολιστικές ρουμπρίκες δεν απαιτούν πολύ χρόνο την παραγωγή και την εφαρμογή τους αλλά οι αναλυτικές βοηθούν στην εξαγωγή πιο έγκυρων συμπερασμάτων και παρέχουν ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικό και μαθητή.

Η γενική ρουμπρίκα χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση μιας γενικής επίδοσης και μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλές διαφορετικές περιπτώσεις αξιολόγησης. Είναι ευέλικτη, πρακτική και μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί, επειδή χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα. Στην περίπτωση, όμως, της αξιολόγησης μιας καθορισμένης εργασίας χρησιμοποιείται ο συγκεκριμένος τύπος ρουμπρίκας.

4.8.1. Πλεονεκτήματα της χρήσης της ρουμπρίκας

- Είναι εύκολες στη χρήση τους και αποτελεσματικές για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές
- Παρέχουν αξιόπιστη, έγκυρη, δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση,
- Οι μαθησιακοί στόχοι παρουσιάζονται με σαφήνεια από τον εκπαιδευτικό,
- Αυξάνονται τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές. Συγκεκριμένα η Andrade (2005) ισχυρίζεται πως κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του 'χτισίματος' της ρουμπρίκας, πρέπει να ζητείται από τα παιδιά να προτείνουν κριτήρια για την αξιολόγηση της ίδιας τους της δουλειάς (με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας - brainstorming, που αναπτύχθηκε από τον Osborn το 1950, όπου ένας καταγράφει τις ιδέες των υπολοίπων και στη συνέχεια επιλέγονται οι πιο κατάλληλες). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά είναι πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία από την πρώτη κιόλας στιγμή.
- Δίνουν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές,
- Βοηθούν σε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να βαθμολογήσουν την επίδοσή τους,
- Ενισχύεται η κριτική τους ικανότητα, σύμφωνα με τον Hegler (2003) η μεγαλύτερη συνεισφορά της ρουμπρίκας στους μαθητές, είναι το γεγονός ότι μαθαίνουν να ολοκληρώνουν και να 'συμμαζεύουν' τα δεδομένα και τις πληροφορίες του έργου τους αλλά και να τα 'αποσυσσωματώνουν' ανάλογα με τη φάση της δημιουργίας της ρουμπρίκας και αυτό είναι κάτι που χρειάζεται σαφώς κριτική σκέψη και άποψη. Επίσης, αναλαμβάνουν την ευθύνη της ατομικής τους μάθησης γνωρίζοντας προκαταβολικά τα κριτήρια αξιολόγησής τους,
- Μπορούν να εφαρμοστούν σε ετερογενείς ομάδες μαθητών. Η πιο σημαντική, όμως, συνεισφορά τους έγκειται στη βοήθεια που προσφέρουν

οι ρουμπρικές σε αλλοδαπούς μαθητές, που στην παραδοσιακή αξιολόγηση ενδέχεται να μην καταλαβαίνουν πλήρως τα κριτήρια που θέτει ο δάσκαλος και το εκάστοτε υπεύθυνο υπουργείο, επειδή τους βοηθούν να κατανοήσουν τα κριτήρια και τις απαιτήσεις του μαθήματος, με την προϋπόθεση να λαμβάνουν μέρος στον σχεδιασμό τους (Delpit, 1988; Heath, 1983).

- Αξιοσημείωτη είναι ακόμη η αξία της χρήσης της ρουμπρικής σε διαδικτυακές online δραστηριότητες σε e-learning projects και μαθήματα, σε διαδικτυακές ομάδες μαθητών, που μπορούν να συμφωνήσουν από κοινού στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης, παρόλο που μπορεί να μη γνωρίζονται μεταξύ τους (Baron & Keller, 2003). Το ίδιο διατείνονται και οι Αλιβίζος και Λιάπης (2007) ότι δηλαδή η ποιοτική, περιγραφική αξιολόγηση με τη χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics) για τη συνολική οργάνωση της on-line διδασκαλίας μέσω υπολογιστών είναι ευεργετική για τις ομάδες των μαθητών.
- Απαιτείται με τη χρήση τους λιγότερος χρόνος για την αξιολογική διαδικασία,
- Ενημερώνονται και οι γονείς για τα κριτήρια αξιολόγησης με τη χρήση των ρουμπρικών, τους διδακτικούς στόχους και το βαθμό επίτευξής τους από τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Gallavan και Kottler (2009) πως εφόσον επιδειχθεί η ρουμπρική στους γονείς, τους βοηθάει να κατανοούν οπτικά τις απαιτήσεις του δασκάλου και του μαθήματος, τους απομακρύνει από υποψίες μεροληψίας από μέρους του δασκάλου, τους δίνει έναυσμα να συζητήσουν με το δάσκαλο για το τι έκαναν τα παιδιά τους στην εργασία σωστά ή λάθος, παρά για το πώς βαθμολόγησε και έτσι βελτιώνεται η επικοινωνία τους και η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό.

Συμπερασματικά οι ρουμπρικές ενισχύουν τη διδασκαλία, διευκολύνουν την αξιολόγηση και βοηθούν τους μαθητές να πάρουν ανατροφοδότηση και να βελτιώσουν την μαθησιακή τους κατάσταση.

4.8.2. Μειονεκτήματα της χρήσης της ρουμπρικής

Βέβαια υπάρχει και έντονος προβληματισμός, αν όντως οι ρουμπρικές μπορούν να βοηθήσουν ενεργά τη διαδικασία της αξιολόγησης και οφείλεται στα εξής σημεία:

- Ως μοναδικό μέσο αξιολόγησης θα μπορούσαν να μειώσουν τη φαντασία των μαθητών, να αισθανθούν εγκλωβισμένοι σε καλούπια, να νιώσουν περιορισμένοι και υποχρεωμένοι να κινηθούν στα προκαθορισμένα σύνορα των κριτηρίων αξιολόγησης και να μη τολμήσουν να προτείνουν

τυχόν καινοτόμες ιδέες από το φόβο της απόκλισης από αυτά τα κριτήρια (Charman και Inman,2009) .

- Ακόμη, παρόλο που η βιβλιογραφία αποδεικνύει περίτρανα πως οι ρουμπρικές παροτρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στη δημιουργία τους, άρα αυξάνεται η συμμετοχή τους στο μάθημα, ωστόσο δεν υπάρχουν έρευνες που να σχετίζουν τις ρουμπρικές με αυξημένη μαθησιακή επίδοση (Birenbaum et al., 2006)
- Όσον αφορά τον δάσκαλο, σύμφωνα με τον Κοντογιάννη (2003) η ανάπτυξη των φύλλων περιγραφικής αξιολόγησης, όπως αποκαλεί τις ρουμπρικές, είναι απαιτητική εργασία καθώς για να είναι έγκυρα τα αποτελέσματα, πρέπει να εφαρμοστούν οι ρουμπρικές πολλές φορές μέσα στο μάθημα, καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Αυτό, βέβαια απαιτεί από τον εκπαιδευτικό που θα τις κατασκευάσει επαρκή χρόνο και όρεξη για δουλειά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε Ευρωπαϊκές χώρες

Θεωρούμε σημαντικό για τη διαμόρφωση μιας συγκριτικής εικόνας, να αναφέρουμε τα βασικά σημεία των μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών που εφαρμόζονται στις χώρες της Ευρώπης. Τα στοιχεία που αναφέρονται, έχουν αντληθεί κυρίως από το δίκτυο EYRYDICE (<http://www.eurydice.org>) και επικεντρώνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των χωρών.

Υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στα μέσα και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, ανάλογα με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τις παραδόσεις σε κάθε χώρα. Η αξιολόγηση μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική, σταδιακή ή τελική ενώ παρουσιάζει διαφορές ως προς το βαθμό σπουδαιότητας. Επίσης, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη χρησιμοποίηση παραδοσιακών ή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Ενώ στο παρελθόν η εισαγωγή εθνικών εξεταστικών δοκιμασιών εντασσόταν γενικότερα στο πλαίσιο ανανέωσης πολιτικών και διοικητικών δομών, μετά το 2000 οι περισσότερες χώρες βασίζονται στις εξεταστικές δοκιμασίες, προκειμένου να ελέγξουν και να αναβαθμίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων τους.

Παρά τις πολλές διαφορές, οι στόχοι της αξιολόγησης των μαθητών που αναφέρονται στις περισσότερες χώρες είναι κατά κύριο λόγο οι ακόλουθοι:

- Να δοθεί απολυτήριο από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να επιτραπεί ή όχι η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Να δοθεί πληροφόρηση στους σπουδαστές αναφορικά με την πρόοδό τους και τις δυνατότητες για περαιτέρω εκπαίδευση.

Το σύστημα αξιολόγησης σε κάθε χώρα επηρεάζεται από το εύρος ηλικιών των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τη συνολική διάρκεια αλλά και την εσωτερική της διάρθρωση σε βαθμίδες. Επίσης, εξαρτάται από το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε όλα σχεδόν τα συστήματα, όπως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει τόσο συνεχής όσο και η τελική αξιολόγηση. Η συνεχής αξιολόγηση είναι μια εσωτερική διαδικασία του σχολείου και γίνεται από τους καθηγητές που διδάσκουν το αντίστοιχο μάθημα. Είναι πιο συνηθισμένη στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως συνέχεια του τρόπου αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η τελική αξιολόγηση εφαρμόζεται σε κάποιες χώρες στο τέλος της κατώτερης και της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία, Ιρλανδία, Πολωνία, Ισπανία). Σε άλλες στο τέλος της φοίτησης στην ανώτερη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση (Φινλανδία, Αυστρία). Η Σουηδία είναι η μόνη χώρα όπου δεν υπάρχει τελική υποχρεωτική αξιολόγηση. Κάποια μοντέλα περιλαμβάνουν εργασία στο σπίτι για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή (π.χ. Γερμανία, Αυστρία, Δανία, Αγγλία, Γαλλία).

Διάρκεια διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης σε χώρες της Ευρώπης

ΧΩΡΕΣ	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
			ΚΑΤΩΤΕΡΗ	ΑΝΩΤΕΡΗ
ΒΕΛΓΙΟ	2-3 ¹	6	2	4
ΔΑΝΙΑ	1	9		3
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	2	4	6	3
ΕΛΛΑΔΑ	2	6	3	3
ΙΣΠΑΝΙΑ	6	6	4	2
ΓΑΛΛΙΑ	4	5	4	3
ΙΡΛΑΝΔΙΑ	-	8	3	3
ΙΤΑΛΙΑ	3	5	3	5
ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ ²	3	6	3	4
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	-	8	3	3
ΑΥΣΤΡΙΑ	-	4	4	4
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	3	9		3
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	1	9		3
ΣΟΥΗΔΙΑ	1	9		3
ΑΓΓΛΙΑ ΚΑΙ ΟΥΑΛΙΑ	2	6	3	4
ΒΟΡΕΙΑ ΙΡΛΑΝΔΙΑ	1	7	3	4
ΣΚΩΤΙΑ	2	7	4	2
ΙΣΛΑΝΔΙΑ	5	10		4
ΝΟΡΒΗΓΙΑ	-	10		3

Πίνακας 2 Διάρκεια βαθμίδων εκπαίδευσης

(Μελέτη Π.Ι. 2003:10)

¹ Η προσχολική αγωγή αρχίζει στην ηλικία των 2,5 ετών και διαρκεί μέχρι την ηλικία των 5 ή 6 ετών.

² Στο Λουξεμβούργο μέχρι την ηλικία των 4 ετών η φοίτηση είναι προαιρετική.

Σε ορισμένες χώρες η εσωτερική/ενδοσχολική αξιολόγηση είναι καθοριστικής σημασίας γιατί από αυτήν εξαρτάται η προαγωγή των μαθητών στην επόμενη τάξη ή στην ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. . Εξαίρεση αποτελούν οι σκανδιναβικές χώρες (Δανία, Φινλανδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Σουηδία) και οι αγγλόφωνες χώρες (Ιρλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο).

Αξιολόγηση και προαγωγή στην επόμενη τάξη

ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ	ΧΩΡΕΣ
Προαγωγή βάσει της ενδοσχολικής αξιολόγησης	Αυστρία, Βέλγιο ³ , Γερμανία, Ισπανία ⁴ , Γαλλία, Ελλάδα, Ιταλία ⁵ , Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Πορτογαλία
Αυτόματη προαγωγή	Δανία, Φινλανδία, Ιρλανδία, Νορβηγία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισλανδία

Πίνακας 3 Προαγωγή τάξης

(Μελέτη Π.Ι. 2003:10)

Σε κάποιες χώρες το εξεταστικό σύστημα καθορίζεται κεντρικά για όλα τα σχολεία ενώ σε άλλες όχι.

Βαθμολογικό σύστημα ενδοσχολικής αξιολόγησης

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΧΩΡΕΣ
Κεντρικά προσδιοριζόμενο βαθμολογικό σύστημα αξιολόγησης	Αυστρία, Γερμανία, Δανία, Ισπανία, Φινλανδία, Γαλλία, Ελλάδα, Ιταλία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σουηδία
Μη κεντρικά προσδιοριζόμενο βαθμολογικό σύστημα αξιολόγησης	Βέλγιο, Ιρλανδία, Ισλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο

Πίνακας 4 Βαθμολογικό σύστημα

Όσον αφορά στο σύστημα βαθμολόγησης στην Ευρώπη, παρατηρείται μια μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων. Τα συστήματα βαθμολόγησης είναι κυρίως

³ Στο Βέλγιο ισχύει η αυτόματη προαγωγή των μαθητών στον πρώτο κύκλο/επίπεδο (μαθητές ηλικίας 12 έως 14 ετών περίπου). Στο δεύτερο και τρίτο κύκλο/επίπεδο η προαγωγή των μαθητών βασίζεται στην ενδοσχολική αξιολόγηση και επομένως είναι πιθανόν ένας μαθητής να επαναλάβει την τάξη.

⁴ Στην Ισπανία μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις οι μαθητές μπορεί να μην προαχθούν στην επόμενη τάξη, έχουν όμως τη δυνατότητα να παραμείνουν για δύο επιπρόσθετα έτη στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

⁵ Στην Ιταλία οι εξετάσεις που αφορούν την ενδοσχολική αξιολόγηση καθορίζουν και τη δυνατότητα εισαγωγής των μαθητών στην αμέσως επόμενη βαθμίδα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι εξετάσεις είναι υποχρεωτικές και ρυθμίζονται με αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας.

αριθμητικά, αλλά μπορεί επίσης να χρησιμοποιούνται γράμματα ή λεκτικοί όροι, όπως φαίνεται αναλυτικά και στον πίνακα που ακολουθεί.

Κλίμακες βαθμολογίες στις χώρες εσωτερική αξιολόγηση

ΧΩΡΑ	ΚΛΙΜΑΚΕΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ	
Αυστρία	1 (λίαν καλώς) έως 5 (ανεπαρκής)	Αριθμητική Βαθμολογία
Πολωνία	1 (μη ικανοποιητικά) έως 6 (άριστα)	
Γερμανία	1 (λίαν καλώς) έως 6 (πολύ αδύνατος)	
Δανία	1 έως 13 μόνο στα εξεταζόμενα μαθήματα	
Φινλανδία	4 (απορρίπτεται) έως 10 (άριστα)	
Γαλλία	0 (ελάχιστο) έως 20 (υψηλότερο)	
Ολλανδία	1 (εξαιρετικά αδύνατος) έως 10 (άριστος)	
Ελλάδα	0 (ελάχιστο) έως 20 (υψηλότερο)	
Λιχτενστάιν	1 (πολύ αδύνατος) έως 6 (λίαν καλώς)	
Λουξεμβούργο	0 (ελάχιστο) έως 60 (υψηλότερο)	
Πορτογαλία	1 έως 5	
Αγγλία	A*, A, B, C, D, E, F και G (και «U» για το «μετεξεταστέος»)	Γράμματα
Ιρλανδία	A έως F	
Σκωτία	A, B και C	
Ισπανία	Ανεπαρκής, επαρκής, καλός, λίαν καλός, άριστος	Με όρους
Νορβηγία	S (ανώτατο), M, G, NG, LG (κατώτατο)	
Σουηδία	Μη προβιβάσιμος, προβιβάσιμος, προβιβάσιμος με βαθμό, προβιβάσιμος με διάκριση	

Πίνακας 5 Κλίμακες βαθμολογίας εσωτερικής αξιολόγησης

Στη Δανία, τη Γαλλία, την Ισλανδία, την Ιρλανδία, τη Νορβηγία, τη Σουηδία και την Αγγλία, με το πέρας της κατώτερης Μέσης Εκπαίδευσης διενεργούνται εξωτερικές εξετάσεις (εθνικές εξετάσεις) και οργανώνονται από διαφορετικούς φορείς σε κάθε χώρα. Στις χώρες που υπάρχει συνεχής και συστηματική αξιολόγηση του μαθητή από την αρχή της κατώτερης Μέσης Εκπαίδευσης (π.χ. στην Αυστρία, Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, Λιχτενστάιν, Λουξεμβούργο, Ολλανδία), δεν υπάρχει

εξωτερική αξιολόγηση στο τέλος της κατώτερης/υποχρεωτικής Μέσης Εκπαίδευσης. Η τάση στην Ευρώπη γενικά, όμως, είναι η προαγωγή και απόλυση των μαθητών να γίνεται με βάση την εσωτερική αξιολόγηση. Στις χώρες που υπάρχει συνεχής και συστηματική αξιολόγηση του μαθητή από την αρχή της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. στην Αυστρία, Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, Λιχτενστάιν, Λουξεμβούργο, Ολλανδία), δεν υπάρχει εξωτερική αξιολόγηση στο τέλος της κατώτερης/υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εξωτερική αξιολόγηση οργανώνεται από διαφορετικούς φορείς σε κάθε χώρα. Στις περισσότερες χώρες οργανώνεται από το Υπουργείο Παιδείας. Εξαιρέση αποτελούν η Γαλλία, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Στη Γαλλία, δεν υπάρχει ενιαίο εξεταστικό σύστημα που να εφαρμόζεται για όλους τους μαθητές σε εθνικό επίπεδο. Αντ' αυτού, κάθε μία από τις 30 περιφερειακές διοικητικές περιοχές (academies) οργανώνει τις δικές της εξετάσεις, οι οποίες βασίζονται στο ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία, οι GCSE εξετάσεις οργανώνονται από πέντε ξεχωριστές ιδιωτικές εξεταστικές ομάδες.

Όπως και στην εσωτερική αξιολόγηση η κλίμακα που χρησιμοποιείται στο βαθμολογικό σύστημα της εξωτερικής αξιολόγησης στην κατώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ποικίλει από χώρα σε χώρα.

Κλίμακες βαθμολογίας στις χώρες με εξωτερική αξιολόγηση

ΧΩΡΑ	ΕΞΕΤΑΣΗ	ΒΑΘΜΟΙ ΣΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ
Δανία	Folkeskolen afrangsprove	10	0,3,5,6,7,8,9,10,11,13
Γαλλία	Brevet	20	0 έως 20 (βαθμός 10 βάση για δίπλωμα).
Ιρλανδία	Junior Certificate Examination	7	Διαβάθμιση από A (85%) έως F (10 έως 24%) NG (λιγότερο από 10%)
Ισλανδία	Samræ md próf	10	1 έως 10 (υψηλότερη βαθμολογία)
Νορβηγία	Agangsprø ve I grunnskolen	5	S (υψηλότερο), M, G, N, G, LG
Σουηδία		3	Προάγεται, προάγεται με βαθμό, περνάει με διάκριση
Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, Β.Ιρλανδία)	General Certificate of Secondary Education Examination	9	A(εξαιρετικό),A, B, C, D, E, F, G, U(αταξινόμητος)
Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)	Scottish Certificate of Education Standard Grade Examination	7	1 έως 7 (7 είναι μη προαγώγιμος)

Πίνακας 6 Κλίμακες βαθμολογίας εξωτερικής αξιολόγησης

Τα μαθήματα ή αντικείμενα που εξετάζονται στις χώρες με εξωτερικά συστήματα αξιολόγησης εμφανίζουν αποκλίσεις από χώρα σε χώρα. Συνήθως υπάρχει ένας βασικός κορμός μαθημάτων που υποχρεωτικά πρέπει να εξεταστούν οι μαθητές. Επίσης, ο κάθε μαθητής πρέπει να επιλέξει και ένας αριθμό μαθημάτων στα οποία θα εξεταστεί επίσης.

Παρακάτω παρατίθεται ένας ενδεικτικός πίνακας με τα εξεταζόμενα μαθήματα σε μερικές χώρες για την τελική αξιολόγηση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Φινλανδία	Γερμανία	Γαλλία	Ολλανδία	Δανία
<p>4 υποχρεωτικά διαγωνίσματα: -μητρική γλώσσα (Φινλανδικά / Σουηδικά) και, ανάλογα με την επιλογή του κάθε υποψηφίου, 3 από τα ακόλουθα: -την άλλη εθνική γλώσσα -μια ξένη γλώσσα -μαθηματικά -γενικές σπουδές (ανθρωπιστικές και φυσικές επιστήμες).</p>	<p>τουλάχιστον 4 μαθήματα, μερικές φορές πέντε. - Γερμανικά ή μια ξένη γλώσσα (για όλους τους σπουδαστές) και μία από τις τρεις θεματικές ενότητες: - γλώσσες, λογοτεχνία και τέχνες, - κοινωνικές επιστήμες, - μαθηματικά, Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία</p>	<p>7 μαθήματα Αξιολογούνται ανάλογα με τα μαθήματα που επέλεξε κατ' εξακολούθηση ο μαθητής κατά τα 3 τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, λογοτεχνία ή οικονομικές και κοινωνικές επιστήμες)</p>	<p>Για το HAVO και το VWO (γενική εκπαίδευση) 6 ή 7 μαθήματα: - Ολλανδική γλώσσα και λογοτεχνία συν μια εξέταση στα Αγγλικά, Γερμανικά ή Γαλλικά. Τα υπόλοιπα μαθήματα επιλέγονται από τα εξής: - άλλη ξένη γλώσσα -ιστορία -γεωγραφία -κοινωνικές σπουδές -φιλοσοφία - εφαρμοσμένα μαθηματικά -καθαρά μαθηματικά -φυσική -χημεία -βιολογία -γενικά οικονομικά -οικονομική επιχειρήσεων -μουσική -σχέδιο - δημιουργική χειροτεχνία</p>	<p>Μια πλήρης εξέταση HF προϋποθέτει 6 μαθήματα: - Δανέζικα, - Αγγλικά - μαθηματικά και 3 μαθήματα από τις ακόλουθες θεματικές ενότητες: - πολιτισμός και κοινωνικές επιστήμες - φυσικές επιστήμες, - μαθήματα κατ' επιλογήν: οπτικές τέχνες, χορός, σχέδιο, υποκριτική, γνώση μέσων μαζικής επικοινωνίας και μουσική.</p>

Πίνακας 7 Εξεταζόμενα μαθήματα

Από τα στοιχεία που καταχωρούνται στο δίκτυο EURYDICE προκύπτουν, επίσης, τα παρακάτω:

- Σε μερικές χώρες οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία, ώστε να ενθαρρύνεται η αυτο-αξιολόγηση (Φινλανδία, Δανία).
- Σε κάποιες χώρες, η εξέταση στην κατώτερη Μέση Εκπαίδευση περιλαμβάνει, επίσης, μια πολυθεματική προφορική εξέταση πάνω σε όλα τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί οι μαθητές όπως π.χ. στην Ιταλία.
- Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αντιστοιχεί με το πρόγραμμα σπουδών σε όλες τις χώρες.
- Σε σχολεία της Ευρώπης, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να καταγράφονται στα δελτία προόδου, ειδικά στην κατώτερη Μέση Εκπαίδευση (για παράδειγμα, στη Γαλλία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισπανία, Σουηδία). Δίνεται συχνή ανατροφοδότηση στους γονείς όπως στην Ολλανδία, η οποία είναι εύκολα κατανοητή και η οποία καλύπτει ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση. Π.χ. στην Αυστρία μαζί με το δελτίο προόδου δίνεται επιπρόσθετα το EDL, δηλ. μια συμπληρωματική διαφοροποιημένη περιγραφή της απόδοσης.
- Το δελτίο προόδου (έλεγχος) μπορεί να περιέχει σχόλια ή βαθμούς σχετικά με τη συμμετοχή στην τάξη και την κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο, όπως στη Γερμανία. Σε άλλες χώρες της Ευρώπης δίνεται το πιστοποιητικό συμπεριφοράς (school-life report) όπως στη Γαλλία. Στην Αγγλία υπάρχει, επίσης, η συνεχής αξιολόγηση για την κατάκτηση και άλλων στόχων εκτός του γνωσιολογικού τομέα όπως αυτός της «ιδιότητας του πολίτη».
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να οδηγήσουν στην πρόσθετη υποστήριξη (ενισχυτική διδασκαλία) για μαθητές με ανεπαρκείς επιδόσεις. π.χ. Ισπανία, Σουηδία.
- Λίγες μόνο χώρες μέχρι στιγμής έχουν επιλέξει διαθεματική προσέγγιση για τη δημιουργία εξεταστικού υλικού. Στην πλειοψηφία των χωρών, οι μαθητές απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις σε εθνικές εξεταστικές δοκιμασίες, ενώ σε λίγες μόνο χώρες οι ερωτήσεις ποικίλλουν, προσφέροντας μια περισσότερο εξατομικευμένη αξιολόγηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ερευνητικό μέρος

6.1. Σκοπός – διερευνητικά ερωτήματα.

Ο **προσδιορισμός και η εξειδίκευση του στόχου** της έρευνας είναι οι έννοιες που πρέπει να καθοριστούν πρώτες. Καθώς πάνω σε αυτές θα στηριχθεί η διαμόρφωση των ερωτήσεων (Ρόντος και Παπάνης, 2007).

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών.

Συγκεκριμένα θέλουμε να διερευνήσουμε:

Α. Τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών. Ποια πλεονεκτήματα και ποια μειονεκτήματα θεωρούν ότι υπάρχουν ;

Β. Ποια είναι η άποψή τους για τις καθιερωμένες/παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Διαπιστώνουν προβλήματα στην αποτύπωση της πραγματικής επίδοσης των μαθητών ;

Γ. Είναι αναγκαία και ρεαλιστική η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο γυμνάσιο και λύκειο ;

Δ. Υπάρχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που δυσκολεύουν την αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών ;

6.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος έρευνας που επιλέχθηκε ήταν η διατύπωση ερωτήσεων μέσω ηλεκτρονικής φόρμας που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, κυρίως διαβαθμισμένης γραμμικής κλίμακας (Likert) και πολλαπλών επιλογών.

Τέτοιες ερωτήσεις είναι δεκτικές ποσοτικοποίησης και σύγκρισης, μπορούν να κατατάξουν με απλά κριτήρια και γρήγορα προς όφελος της έρευνας, είναι οι συνηθέστερα απαντώμενες, καθώς είναι χρονικά γρήγορες και συνήθως δεν απαιτούν προσπάθεια. Επίσης, είναι μια «εύκολη εισαγωγή στο υπό διερεύνηση ζήτημα που κάνει τον ερωτώμενο να νοιώθει άνετα» (Φίλιας 1996:156).

Συνολικά διατυπώθηκαν 26 ερωτήσεις. Μερικές από τις ερωτήσεις (4) διερευνούν την άποψη των εκπαιδευτικών σε περισσότερες από μία παραμέτρους του ερωτήματος (4 ή 5). Έτσι το σύνολο των ερωτημάτων είναι 42.

Φροντίσαμε ώστε οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο ίδιο θέμα να είναι συγκεντρωμένες σε ενότητες, και οι ερωτήσεις γενικού τύπου να προηγούνται των ειδικών έτσι ώστε το ερωτηματολόγιο να έχει μία όψη συναφή και λογική για να μην νιώθει ο ερωτώμενος ότι εκτροχιάζεται (Javeau, 2000 : 138).

Επιλέξαμε ο αριθμός των ερωτήσεων να μην είναι πολύ μεγάλος ώστε να μη δρα αποτρεπτικά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ταυτόχρονα, όμως, φροντίσαμε να καλύπτουν πλήρως τα θέματα που θέλαμε να μελετήσουμε. Για τον ίδιο λόγο αποφύγαμε τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τις οποίες η εμπειρία δείχνει ότι υπάρχει μεγαλύτερη απροθυμία απαντήσεων.

Το δείγμα της έρευνας είναι κυρίως εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από περιοχές της Ανατολικής Αθήνας (Ηλιούπολη, Βύρωνα, Καισαριανή, Υμηττός). Απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς της δημόσιας αλλά και της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ο κύριος όγκος των απαντήσεων προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης πράγμα που ανταποκρίνεται στην συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό δυναμικό των παραπάνω περιοχών. Όλες οι ερωτήσεις ήταν υποχρεωτικές. Απαντήθηκαν 156 ερωτηματολόγια, αριθμός ικανοποιητικός και με καλή διασπορά των εκπαιδευτικών.

Πριν την οριστική διανομή του το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση δοκιμαστικά ως προς τη μορφή του, τη γλώσσα του, τη σαφήνεια του, τη δυσκολία και την αξιοπιστία του σε 10 επιλεγμένους εκπαιδευτικούς.

Η δοκιμαστική έρευνα είναι ένα σημαντικό στάδιο (Oppenheim,1992) καθώς επιδιώκει να ανιχνεύσει: α) αν οι ερωτήσεις γίνονται κατανοητές, β) αν η κάθε ερώτηση εξασφαλίζει την πληροφορία για την οποία σχεδιάστηκε και γ) αν εξασφαλίζει το ενδιαφέρον και τη συνεργασία των ερωτώμενων.

Μετά την παραπάνω δοκιμαστική έρευνα, το ερωτηματολόγιο διορθώθηκε κυρίως ως προς τη διατύπωση και τη σειρά ορισμένων ερωτήσεων και στάλθηκε ηλεκτρονικά στα σχολεία για να διανεμηθεί στους εκπαιδευτικούς.

6.3.Ερωτηματολόγιο

Στους εκπαιδευτικούς στάλθηκε ηλεκτρονικά το παρακάτω ερωτηματολόγιο που φτιάχτηκε με τη βοήθεια των φορμών google και βρισκόταν στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

https://docs.google.com/forms/d/1hjjg8DtZtIQ8-zH-3AmJqKJITlrTggs_tFen2kbMINE/edit

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών. *

1 2 3 4 5

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

2. Οι εξετάσεις στο σχολείο είναι μια διαδικασία που αφαιρεί χρόνο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς να προκύπτει σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών. *

1 2 3 4 5

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

3. Στο σχολείο η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις εξετάσεις και όχι οι εξετάσεις στη διδασκαλία. *

1 2 3 4 5

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

4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση. *

1 2 3 4 5

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

5. Η αξιολόγηση και η βαθμολογία καταπιέζουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του μαθητή. *

1 2 3 4 5

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

6. Η βαθμολογία κατά κανόνα εκφράζει μια ρεαλιστική αποτίμηση των γνώσεων και ικανοτήτων του μαθητή. *

1 2 3 4 5

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

7. Χρησιμοποιώ τη βαθμολογία και την αξιολόγηση των μαθητών για να αναδιαμορφώνω τις μεθόδους της διδασκαλίας μου. *

1 2 3 4 5

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

8. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; *

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών	()	()	()	()
Φάκελος μαθητή (portfolio)	()	()	()	()
Αυτοαξιολόγηση μαθητή	()	()	()	()
Αξιολόγηση από τους συμμαθητές	()	()	()	()
Ηλεκτρονικό ημερολόγιο	()	()	()	()

9. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; *

	Καθόλου χρήσιμη	Λίγο χρήσιμη	Πολύ χρήσιμη	Πάρα πολύ χρήσιμη
Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών	()	()	()	()
Φάκελος μαθητή (portfolio)	()	()	()	()
Αυτοαξιολόγηση μαθητή	()	()	()	()
Αξιολόγηση από τους συμμαθητές	()	()	()	()
Ηλεκτρονικό ημερολόγιο	()	()	()	()

10. Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *

1 2 3 4 5

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

11. Για να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει πρώτα να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα και ο τρόπος διδασκαλίας. *

1 2 3 4 5

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

12. Η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) φορτώνει με επιπλέον γραφειοκρατική δουλειά τον εκπαιδευτικό χωρίς θετικά αποτελέσματα. *

1 2 3 4 5

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

13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο *

1 2 3 4 5

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

14. Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού. *

	1	2	3	4	5	
διαφωνώ πλήρως	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	συμφωνώ απολύτως

15. Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. *

	1	2	3	4	5	
διαφωνώ πλήρως	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	συμφωνώ απολύτως

16. Η αξιολόγηση των μαθητών σήμερα στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις (Τετραμήνου ή τελικές). *

	1	2	3	4	5	
διαφωνώ πλήρως	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	συμφωνώ απολύτως

17. Η ύπαρξη ενός εκτεταμένου συστήματος φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων εμποδίζει την αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών. *

	1	2	3	4	5	
διαφωνώ πλήρως	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	συμφωνώ απολύτως

18. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών μπορεί να έχει εγκυρότητα και αξιοπιστία με κατάλληλη προετοιμασία. *

	1	2	3	4	5	
διαφωνώ πλήρως	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	συμφωνώ απολύτως

19. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η μείωση του ρόλου των εξετάσεων θα συμβάλλουν στην αποφυγή των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων. *

	1	2	3	4	5	
διαφωνώ πλήρως	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	συμφωνώ απολύτως

20. Όποια μέθοδος αξιολόγησης και να εφαρμοστεί η κατάταξη/ταξινόμηση των μαθητών θα παραμείνει ίδια. Ο καλός θα είναι καλός και ο κακός, κακός με οποιοδήποτε σύστημα. *

	1	2	3	4	5	
διαφωνώ πλήρως	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	συμφωνώ απολύτως

21. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι η μέθοδος αξιολόγησης (γραπτή εξέταση, προφορική εξέταση, εργασίες ...) αλλά η συνεχής/συστηματική εφαρμογή της. *

1 2 3 4 5

διαφωνώ πλήρως	()	()	()	()	()	συμφωνώ απόλυτως
----------------	-----	-----	-----	-----	-----	------------------

22. Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνει πιο αυστηρή. *

1 2 3 4 5

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

23. Τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει στην εκπαίδευση αν δεν αλλάξει ριζικά ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. *

1 2 3 4 5

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

24. Ο συναγωνισμός των εξετάσεων και των βαθμών προετοιμάζει τους μαθητές για τον ανταγωνισμό που θα συναντήσουν στη μετά τις σπουδές ζωή τους *

1 2 3 4 5

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

25. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: *

επιλέξτε μία απάντηση σε κάθε σειρά

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Τα γραπτά διαγωνίσματα.	()	()	()	()	()
Την προφορική εξέταση ή σύντομα test στο μάθημα της ημέρας.	()	()	()	()	()
Την ανταπόκριση στις εργασίες στο σπίτι.	()	()	()	()	()
Τη συμπεριφορά του στην τάξη	()	()	()	()	()
Τη συμμετοχή στο μάθημα	()	()	()	()	()
Εργασίες ατομικές ή ομαδικές	()	()	()	()	()

26. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: *

επιλέξτε μία απάντηση σε κάθε σειρά

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Από τη σύγκριση με τις προηγούμενες επιδόσεις του ίδιου μαθητή	()	()	()	()	()
Από τη σύγκριση με τους μαθητές της τάξης ή του τμήματος	()	()	()	()	()
Με βάση τους αντικειμενικούς στόχους μάθησης που θεωρείτε ότι πρέπει να πετύχει	()	()	()	()	()
Με βάση τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα	()	()	()	()	()

Φύλο *

- άντρας
- γυναίκα

Ειδικότητα εκπαιδευτικού *

λεκτικά και κωδικός

Ηλικία *

- < 30
- 30 - 39
- 40 - 49
- 50 - 59
- 60 +

Έτη υπηρεσίας *

- < 5
- 6 - 12
- 13 - 20
- 21 - 30
- 30 +

Εργασιακή σχέση *

- Μόνιμος σε δημόσιο σχολείο
- Αναπληρωτής σε δημόσιο σχολείο
- Μισθωτός ιδιωτικού τομέα εκπαίδευσης
- Αυτοαπασχολούμενος
- Ιδιοκτήτης/μέτοχος

Απασχόληση σε *

επιτρέπονται πάνω από μία επιλογές

- Δημόσιο γυμνάσιο
- Δημόσιο λύκειο
- Δημόσιο ΕΠΑΛ
- Ιδιωτικό γυμνάσιο
- Ιδιωτικό λύκειο
- Φροντιστήριο
- Ιδιαίτερα μαθήματα
- Άλλο:

Θέση ευθύνης *

Πέρα από τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού

- Διευθυντής
- Υποδιευθυντής
- Καμία
- Άλλο:

Άλλες σπουδές *

επιτρέπονται πάνω από μία επιλογές

- 2ο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Καμία
- Άλλο:

6.4. Διάρκεια έρευνας

Ο χρόνος της έρευνας ήταν 1 μήνας από 10/11/2017 έως 10/12/2017.

6.5. Μέθοδος επεξεργασίας

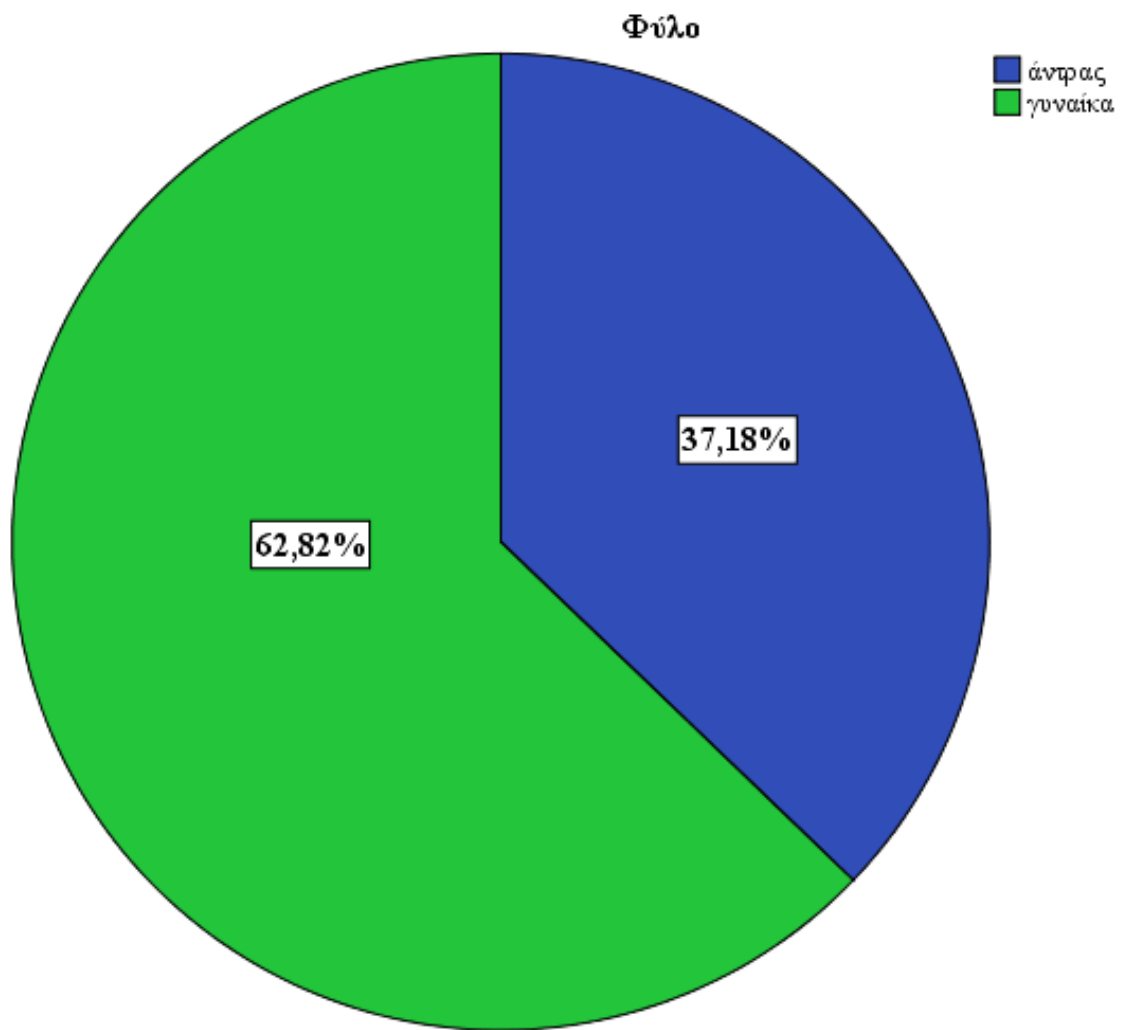
Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS.

6.6. Στατιστικά δεδομένα του δείγματος των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο.

A. Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο.

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	άντρας	58	37,2	37,2	37,2
	γυναίκα	98	62,8	62,8	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 8 Φύλο

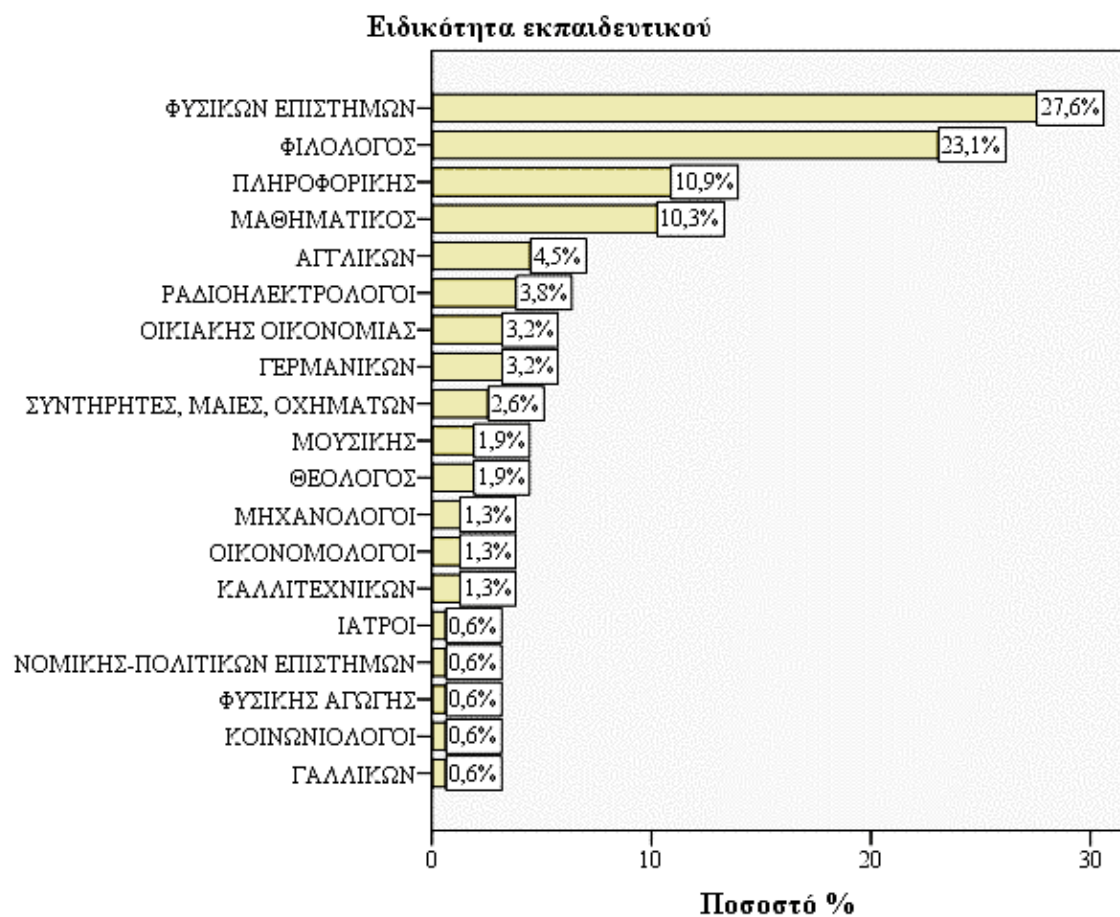


Εικόνα 4 Φύλο

Β. Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Ειδικότητα εκπαιδευτικού					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΘΕΟΛΟΓΟΣ	3	1,9	1,9	1,9
	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	1	,6	,6	2,6
	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	1	,6	,6	3,2
	ΡΑΔΙΟΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	6	3,8	3,8	7,1
	ΝΟΜΙΚΗΣ-ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	1	,6	,6	7,7
	ΙΑΤΡΟΙ	1	,6	,6	8,3
	ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	5	3,2	3,2	11,5
	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	3	1,9	1,9	13,5
	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	2	1,3	1,3	14,7
	ΣΥΝΤΗΡΗΤΕΣ, ΜΑΙΕΣ, ΟΧΗΜΑΤΩΝ	4	2,6	2,6	17,3
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	17	10,9	10,9	28,2
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	36	23,1	23,1	51,3
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	16	10,3	10,3	61,5
	ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	43	27,6	27,6	89,1
	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	1	,6	,6	89,7
	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	7	4,5	4,5	94,2
	ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ	5	3,2	3,2	97,4
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	2	1,3	1,3	98,7
	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	2	1,3	1,3	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 9 Ειδικότητα εκπαιδευτικών

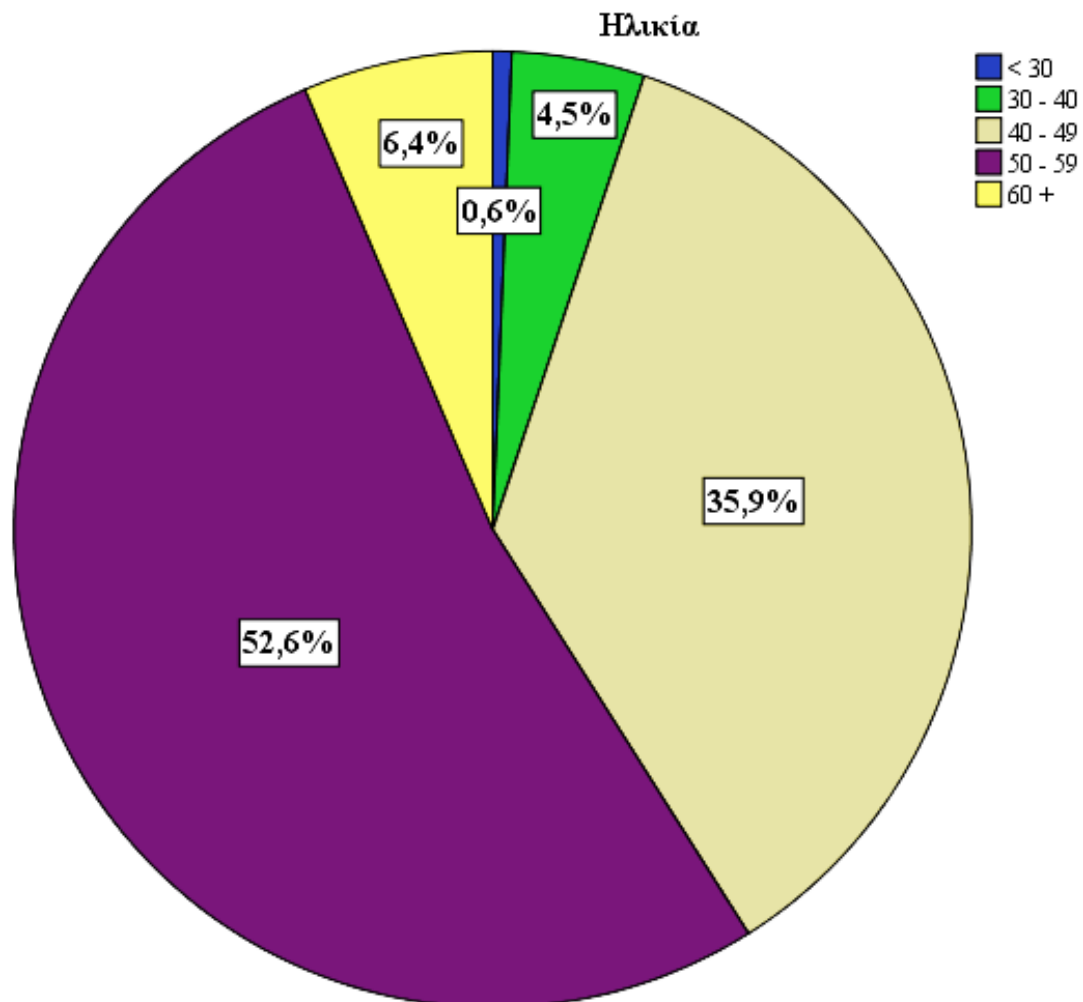


Εικόνα 5 Ειδικότητα εκπαιδευτικών

Γ. Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην έρευνα

Ηλικία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 30	1	,6	,6	,6
	30 - 40	7	4,5	4,5	5,1
	40 - 49	56	35,9	35,9	41,0
	50 - 59	82	52,6	52,6	93,6
	60 +	10	6,4	6,4	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 10 Ηλικία εκπαιδευτικών

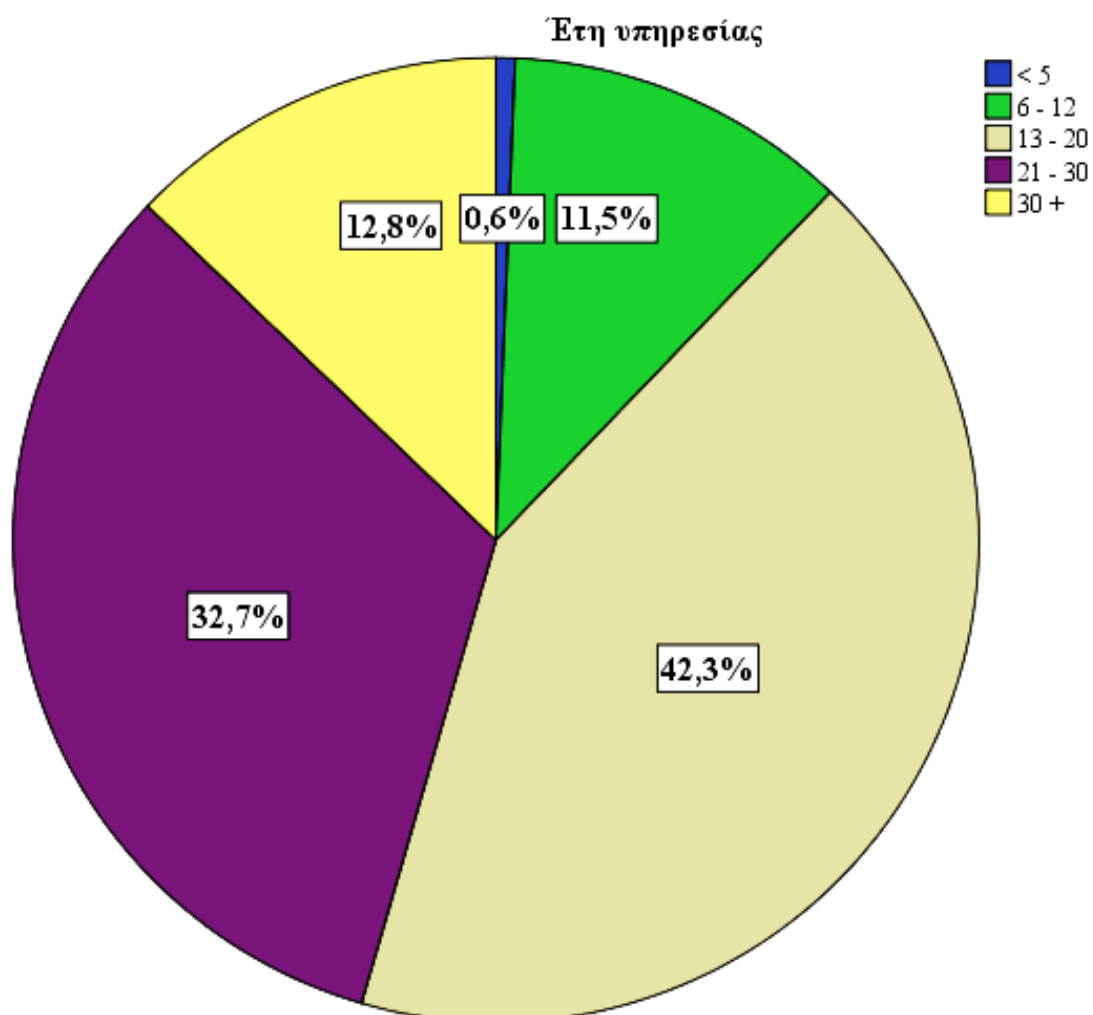


Εικόνα 6 Ηλικία εκπαιδευτικών

Δ. Ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Έτη υπηρεσίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 5	1	,6	,6	,6
	6 - 12	18	11,5	11,5	12,2
	13 - 20	66	42,3	42,3	54,5
	21 - 30	51	32,7	32,7	87,2
	30 +	20	12,8	12,8	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 11 Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών

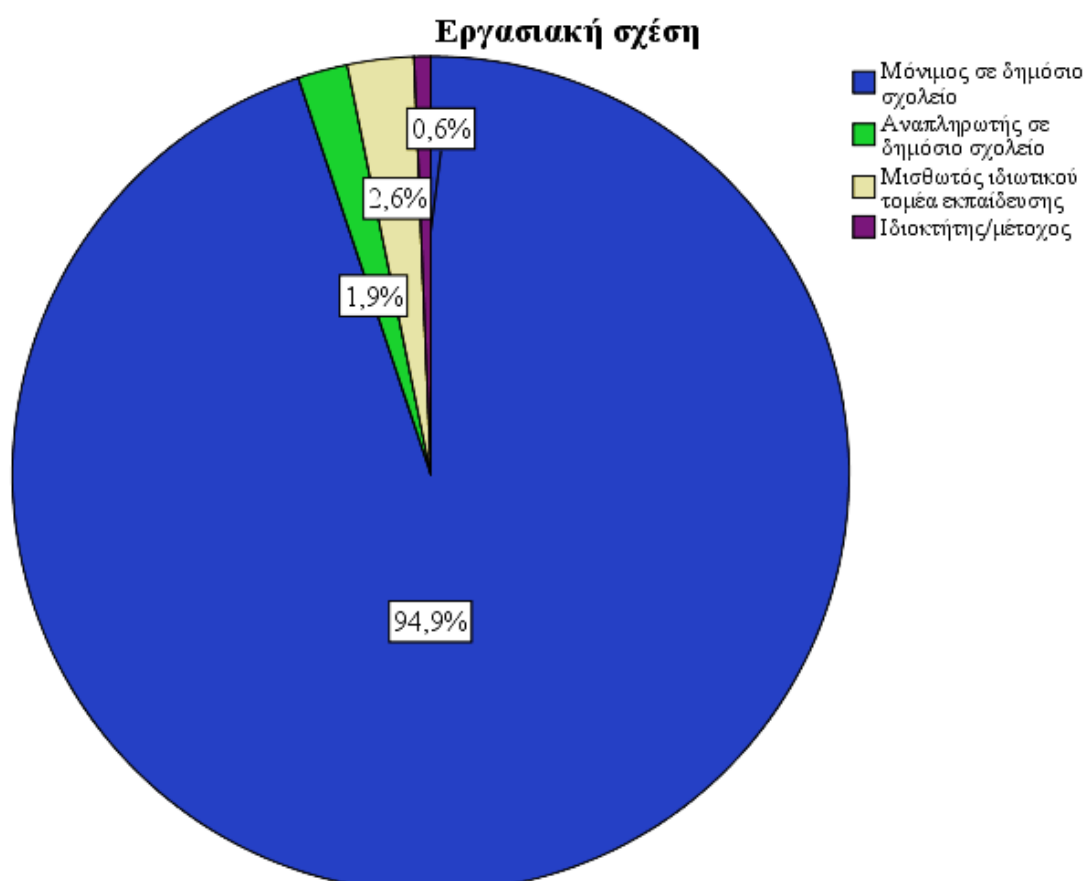


Εικόνα 7 Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Ε. Ως προς την εργασιακή τους σχέση.

Εργασιακή σχέση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος σε δημόσιο σχολείο	148	94,9	94,9	94,9
	Αναπληρωτής σε δημόσιο σχολείο	3	1,9	1,9	96,8
	Μισθωτός ιδιωτικού τομέα εκπαίδευσης	4	2,6	2,6	99,4
	Ιδιοκτήτης/μέτοχος	1	,6	,6	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 12 Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικών

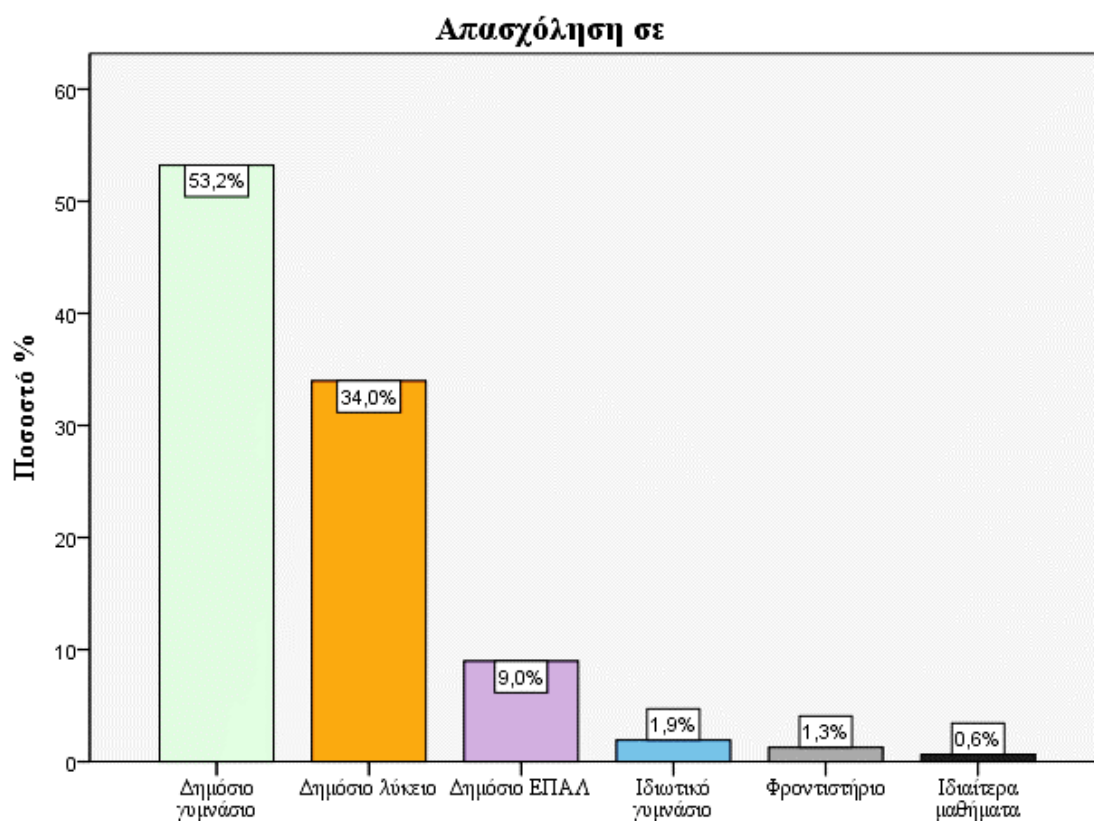


Εικόνα 8 Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικών

ΣΤ. Ως προς το είδος απασχόλησης (δημόσιο – ιδιωτικό, γυμνάσιο – λύκειο – ΕΠΑΛ κλπ)

Απασχόληση σε					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιο γυμνάσιο	83	53,2	53,2	53,2
	Δημόσιο λύκειο	53	34,0	34,0	87,2
	Δημόσιο ΕΠΑΛ	14	9,0	9,0	96,2
	Ιδιωτικό γυμνάσιο	3	1,9	1,9	98,1
	Φροντιστήριο	2	1,3	1,3	99,4
	Ιδιαίτερα μαθήματα	1	,6	,6	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 13 Απασχόληση εκπαιδευτικών

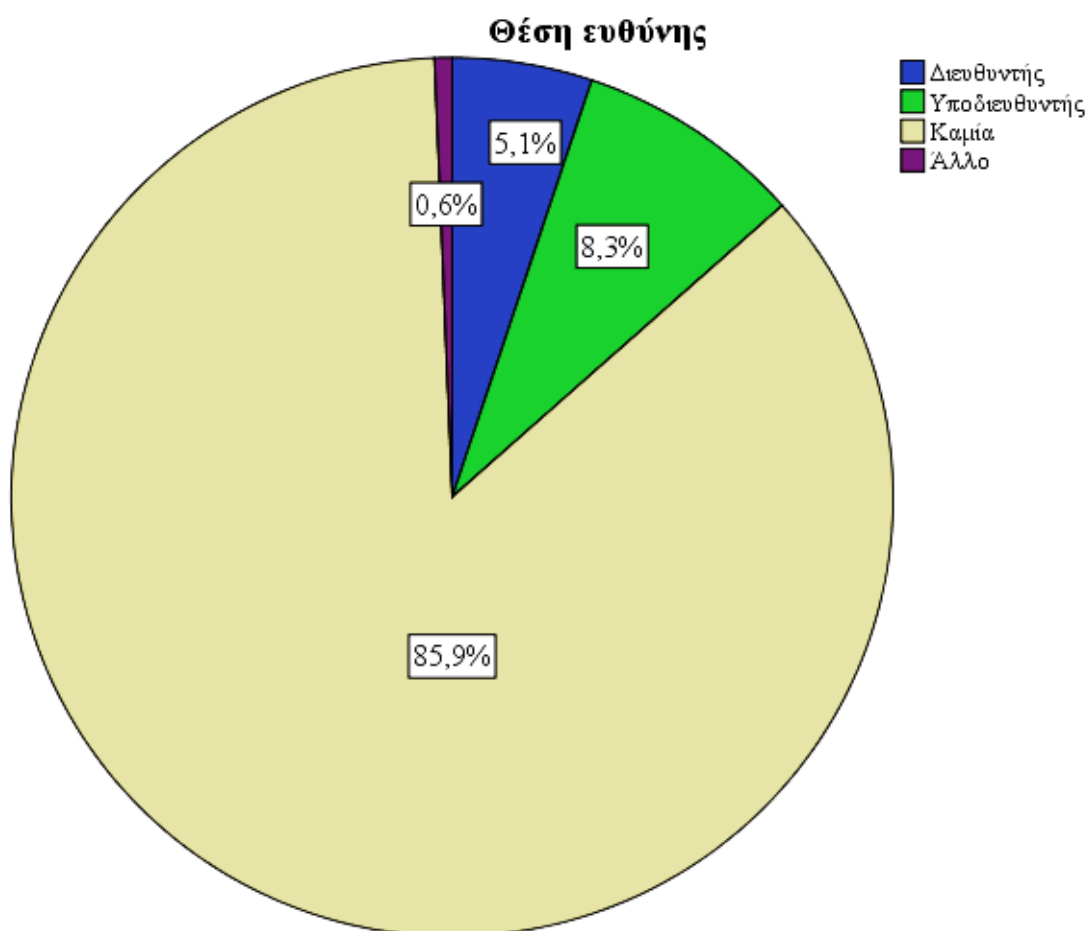


Εικόνα 9 Απασχόληση εκπαιδευτικών

Z. Ως προς τη θέση ευθύνης (διοικητική) που κατέχουν.

Θέση ευθύνης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	8	5,1	5,1	5,1
	Υποδιευθυντής	13	8,3	8,3	13,5
	Καμία	134	85,9	85,9	99,4
	Άλλο	1	,6	,6	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 14 Θέση ευθύνης εκπαιδευτικών

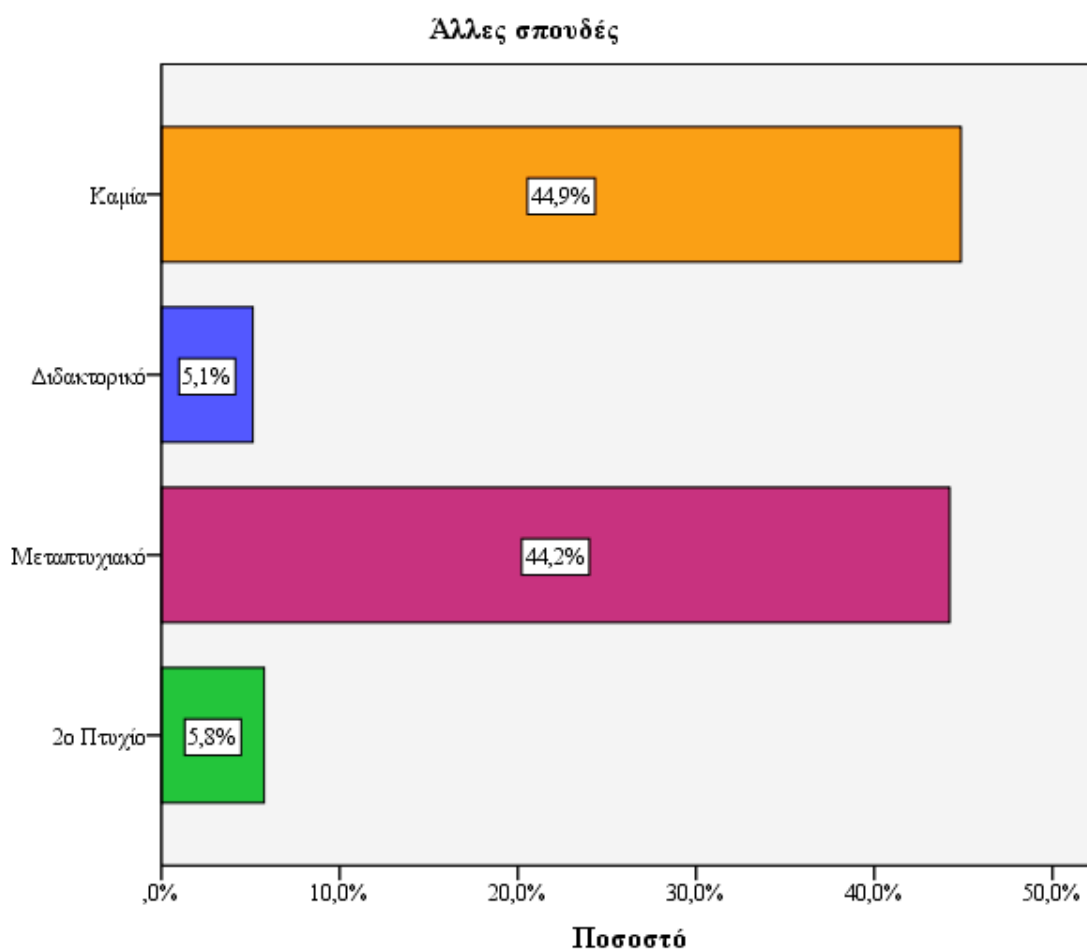


Εικόνα 10 Θέση ευθύνης εκπαιδευτικών

Η. Ως προς τις επιπλέον σπουδές από το πτυχίο διορισμού.

Άλλες σπουδές					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2ο Πτυχίο	9	5,8	5,8	5,8
	Μεταπτυχιακό	69	44,2	44,2	50,0
	Διδακτορικό	8	5,1	5,1	55,1
	Καμία	70	44,9	44,9	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 15 Άλλες σπουδές εκπαιδευτικών



Εικόνα 11 Άλλες σπουδές εκπαιδευτικών

6.7. Αποτελέσματα της έρευνας – στατιστική ανάλυση απαντήσεων

Στην ερώτηση 1:

Η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών.

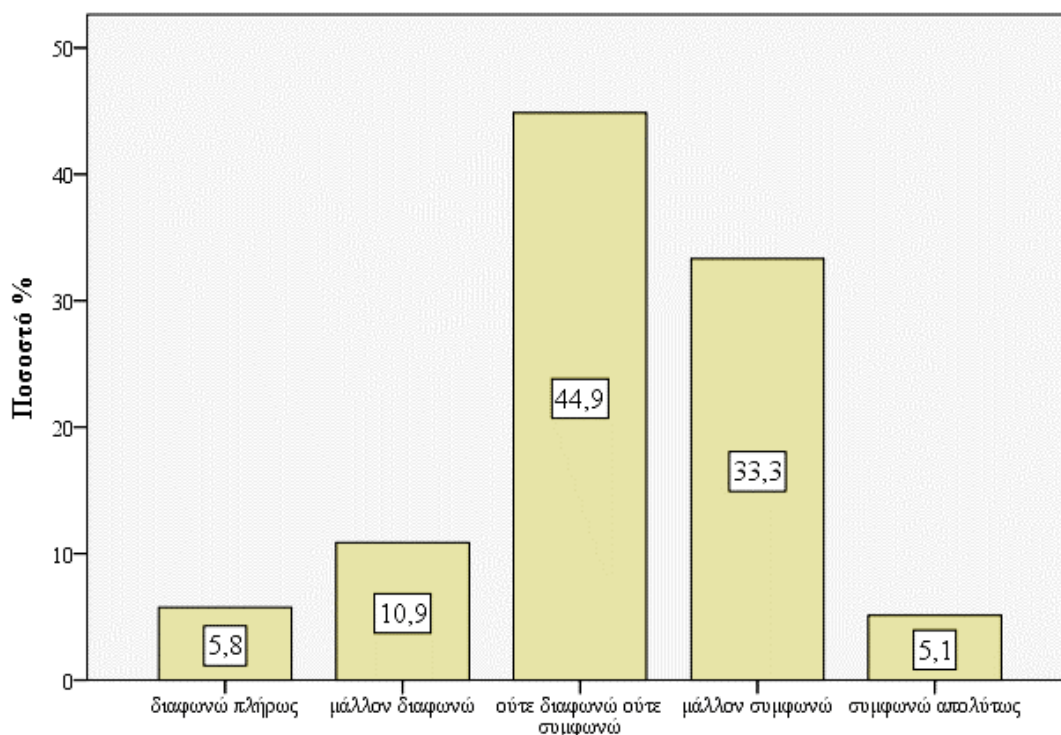
Φαίνεται ότι ένα ποσοστό 33,3% συμφωνεί απόλυτα και ένα 5,1% μάλλον συμφωνεί. Δηλαδή το ποσοστό μερικής ή πλήρους συμφωνίας είναι 38,4%. Αντίστοιχα το ποσοστό αυτών που διαφωνούν πλήρως ή μερικώς είναι 16,7%. Το ποσοστό αυτών που συμφωνούν με οποιοδήποτε τρόπο είναι υπερδιπλάσιο αυτών που διαφωνούν. Τα μεγαλύτερο πάντως ποσοστό (44,9%), των εκπαιδευτικών απαντά ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.

Ο έλεγχος συσχέτισης που έγινε μέσω του συντελεστή Pearson (chi-square), έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση των απαντήσεων σε σχέση με άλλες ιδιότητες των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, σπουδές κλπ).

1. Η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	9	5,8	5,8	5,8
	μάλλον διαφωνώ	17	10,9	10,9	16,7
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	70	44,9	44,9	61,5
	μάλλον συμφωνώ	52	33,3	33,3	94,9
	συμφωνώ απολύτως	8	5,1	5,1	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 16 Ερώτηση 1

1. Η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών.



Εικόνα 12 Ερώτηση 1

Στην ερώτηση 2:

Οι εξετάσεις στο σχολείο είναι μια διαδικασία που αφαιρεί χρόνο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς να προκύπτει σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών.

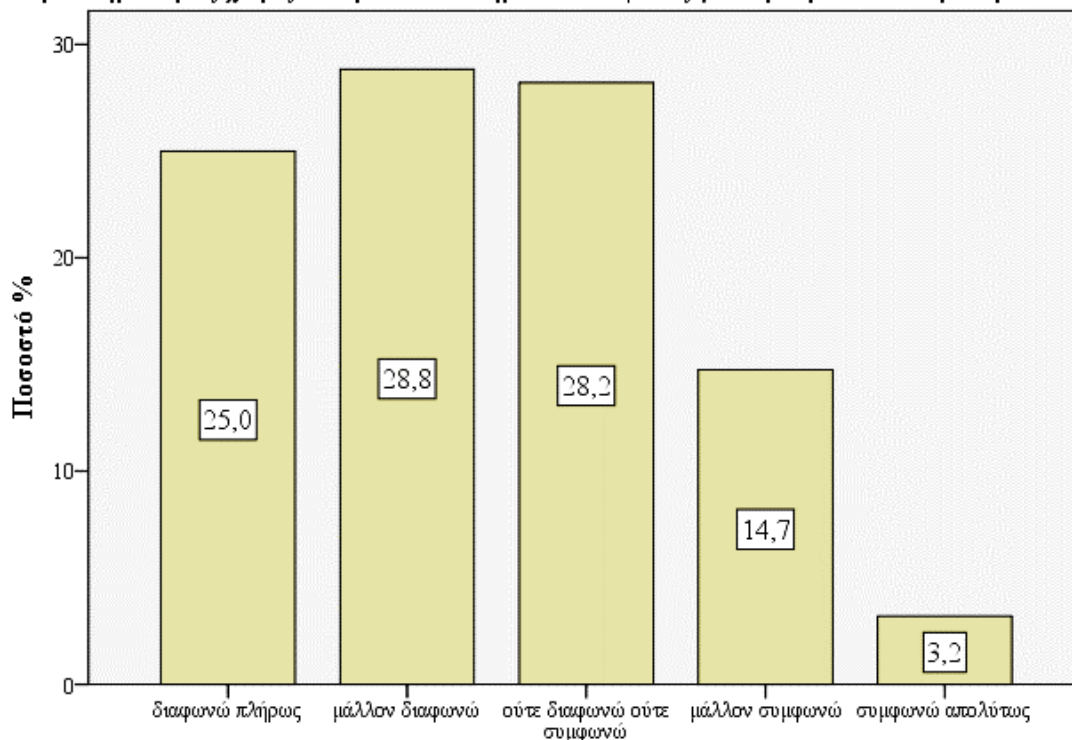
Οι απαντήσεις δίνουν ένα ποσοστό 53,8% των εκπαιδευτικών να διαφωνούν (πλήρως το 25% και μάλλον διαφωνεί το 28,8%), ενώ το ποσοστό αυτών που συμφωνούν είναι 17,9% (απολύτως το 3,2% και μάλλον συμφωνεί το 14,7%). Έτσι διαμορφώνεται μια ισχυρή τάση απόρριψης της άποψης που διατυπώνεται στην ερώτηση 2.

2. Οι εξετάσεις στο σχολείο είναι μια διαδικασία που αφαιρεί χρόνο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς να προκύπτει σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	39	25,0	25,0	25,0
	μάλλον διαφωνώ	45	28,8	28,8	53,8
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	44	28,2	28,2	82,1
	μάλλον συμφωνώ	23	14,7	14,7	96,8

συμφωνώ απολύτως	5	3,2	3,2	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 17 Ερώτηση 2

2. Οι εξετάσεις στο σχολείο είναι μια διαδικασία που αφαιρεί χρόνο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς να προκύπτει σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών.



Εικόνα 13 Ερώτηση 2

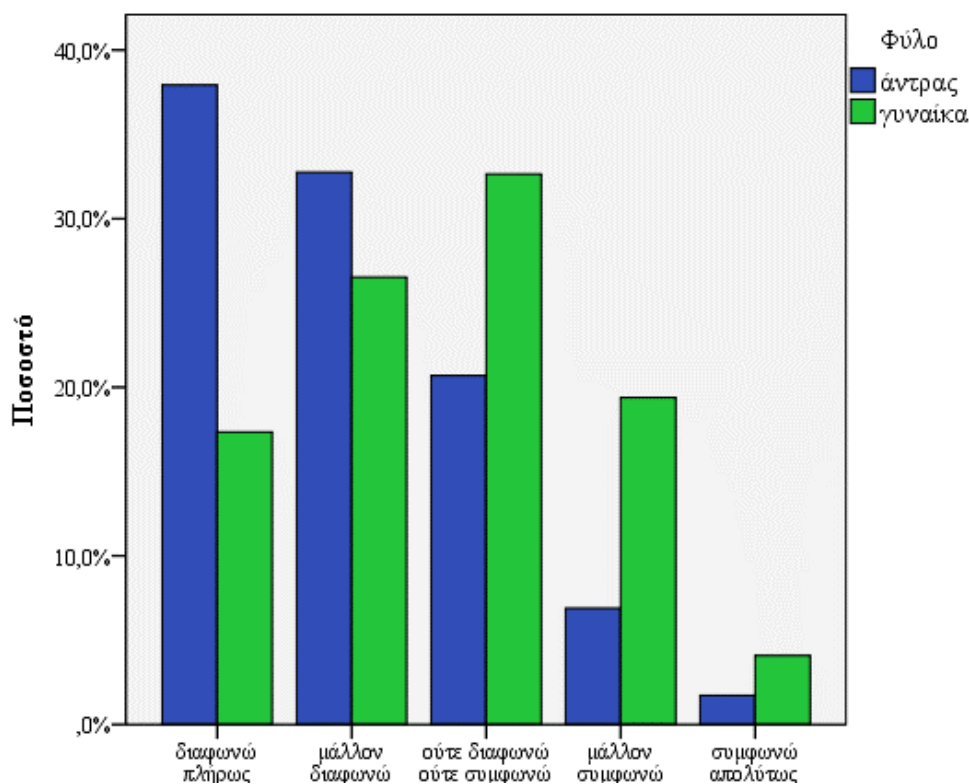
Τα ποσοστά απαντήσεων διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο ή τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Οι άντρες εκπαιδευτικοί διαφωνούν ή μάλλον διαφωνούν σε ποσοστό 70,7% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις γυναίκες είναι 43,8%. Οι άντρες συμφωνούν ή μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό 8,6% ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 23,5%. Υπάρχει δηλαδή πολύ ισχυρότερη τάση απόρριψης της άποψης της ερ.2 από τους άντρες σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Crosstab					
			Φύλο		Total
			άντρας	γυναίκα	
2. Οι εξετάσεις στο σχολείο είναι μια διαδικασία που αφαιρεί χρόνο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς να προκύπτει σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών.	διαφωνώ πλήρως	Count	22	17	39
		% within Φύλο	37,9%	17,3%	25,0%
	μάλλον διαφωνώ	Count	19	26	45
		% within Φύλο	32,8%	26,5%	28,8%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	12	32	44
		% within Φύλο	20,7%	32,7%	28,2%

	μάλλον συμφωνώ	Count	4	19	23
		% within Φύλο	6,9%	19,4%	14,7%
	συμφωνώ απολύτως	Count	1	4	5
		% within Φύλο	1,7%	4,1%	3,2%
Total		Count	58	98	156
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 18 Ερώτηση 2/φύλο

2.Οι εξετάσεις στο σχολείο είναι μια διαδικασία που αφαιρεί χρόνο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς να προκύπτει σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών, [φύλο]



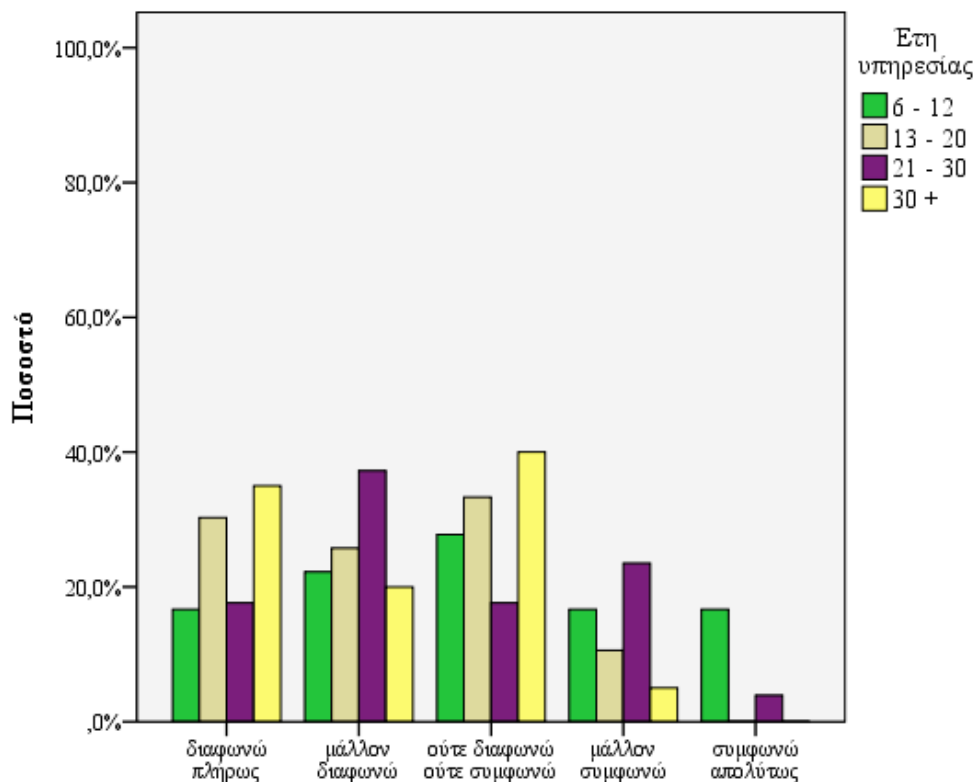
Εικόνα 14 Ερώτηση 2/φύλο

Ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο βαθμό συμφωνίας. Συγκεκριμένα το ποσοστό αυτών που συμφωνούν ή μάλλον συμφωνούν και έχουν 6-12 χρόνια υπηρεσίας είναι 33,4%, 13-20 χρόνια 10,6%, 21-30 χρόνια 27,4% και αυτοί με πάνω από 30 χρόνια 5%.

Crosstab								
			Έτη υπηρεσίας					Total
			< 5	6 - 12	13 - 20	21 - 30	30 +	
2. Οι εξετάσεις στο σχολείο είναι μια διαδικασία που αφαιρεί χρόνο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς να προκύπτει σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών.	διαφωνώ πλήρως	Count	0	3	20	9	7	39
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	16,7%	30,3%	17,6%	35,0%	25,0%
	μάλλον διαφωνώ	Count	1	4	17	19	4	45
		% within Έτη υπηρεσίας	100,0%	22,2%	25,8%	37,3%	20,0%	28,8%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	0	5	22	9	8	44
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	27,8%	33,3%	17,6%	40,0%	28,2%
	μάλλον συμφωνώ	Count	0	3	7	12	1	23
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	16,7%	10,6%	23,5%	5,0%	14,7%
	συμφωνώ απολύτως	Count	0	3	0	2	0	5
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	16,7%	0,0%	3,9%	0,0%	3,2%
	Total	Count	1	18	66	51	20	156
		% within Έτη υπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 19 Ερώτηση 2/έτη υπηρεσίας

2. Οι εξετάσεις στο σχολείο είναι μια διαδικασία που αφαιρεί χρόνο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς να προκύπτει σημαντικό όφελος για την πρόοδο των μαθητών, [έτη υπηρεσίας]



Εικόνα 15 Ερώτηση 2/έτη υπηρεσίας

Στην ερώτηση 3:

Στο σχολείο η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις εξετάσεις και όχι οι εξετάσεις στη διδασκαλία.

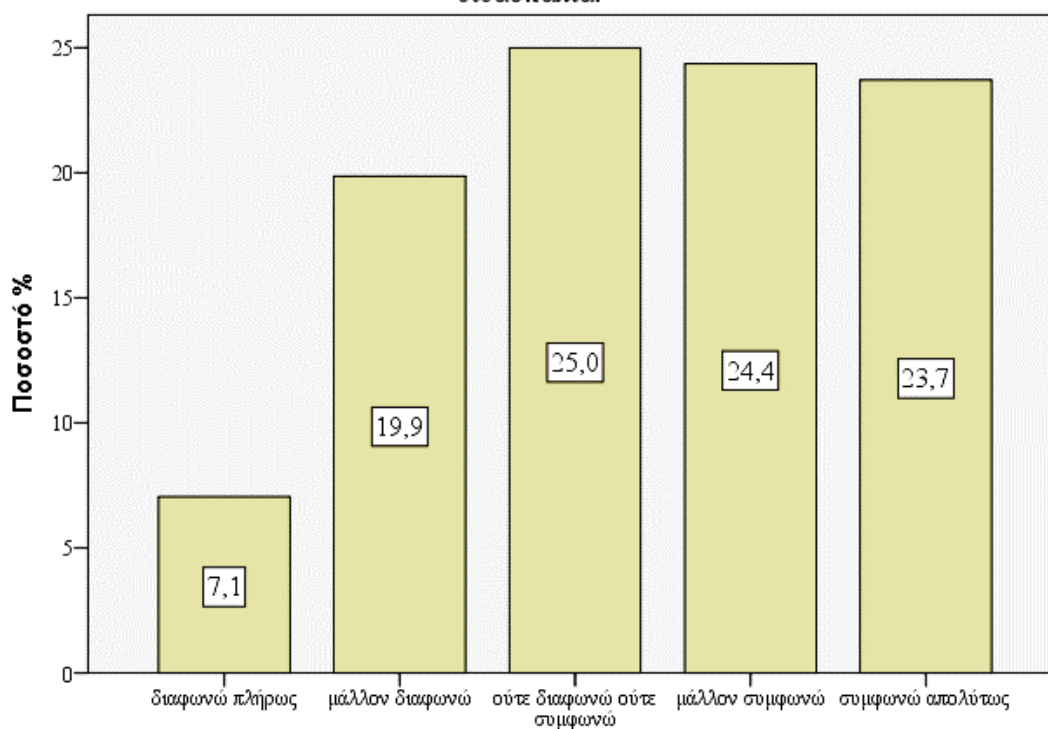
Το ποσοστό απαντήσεων αυτών που διαφωνούν είναι 27% (7,1% διαφωνούν πλήρως και 19,9% μάλλον διαφωνούν) ενώ το ποσοστό αυτών που συμφωνούν είναι 48,1% (23,7% συμφωνούν απολύτως και 24,4% μάλλον συμφωνούν). Άρα υπάρχει ισχυρή τάση συμφωνίας με την ερ.3. Ο έλεγχος συσχέτισης που έγινε μέσω του συντελεστή Pearson (chi-square), έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση των απαντήσεων σε σχέση με άλλες ιδιότητες των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, σπουδές κλπ).

3. Στο σχολείο η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις εξετάσεις και όχι οι εξετάσεις στη διδασκαλία.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	11	7,1	7,1	7,1

μάλλον διαφωνώ	31	19,9	19,9	26,9
ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	39	25,0	25,0	51,9
μάλλον συμφωνώ	38	24,4	24,4	76,3
συμφωνώ απολύτως	37	23,7	23,7	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 20 Ερώτηση 3

3. Στο σχολείο η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις εξετάσεις και όχι οι εξετάσεις στη διδασκαλία.



Εικόνα 16 Ερώτηση 3

Στην ερώτηση 4:

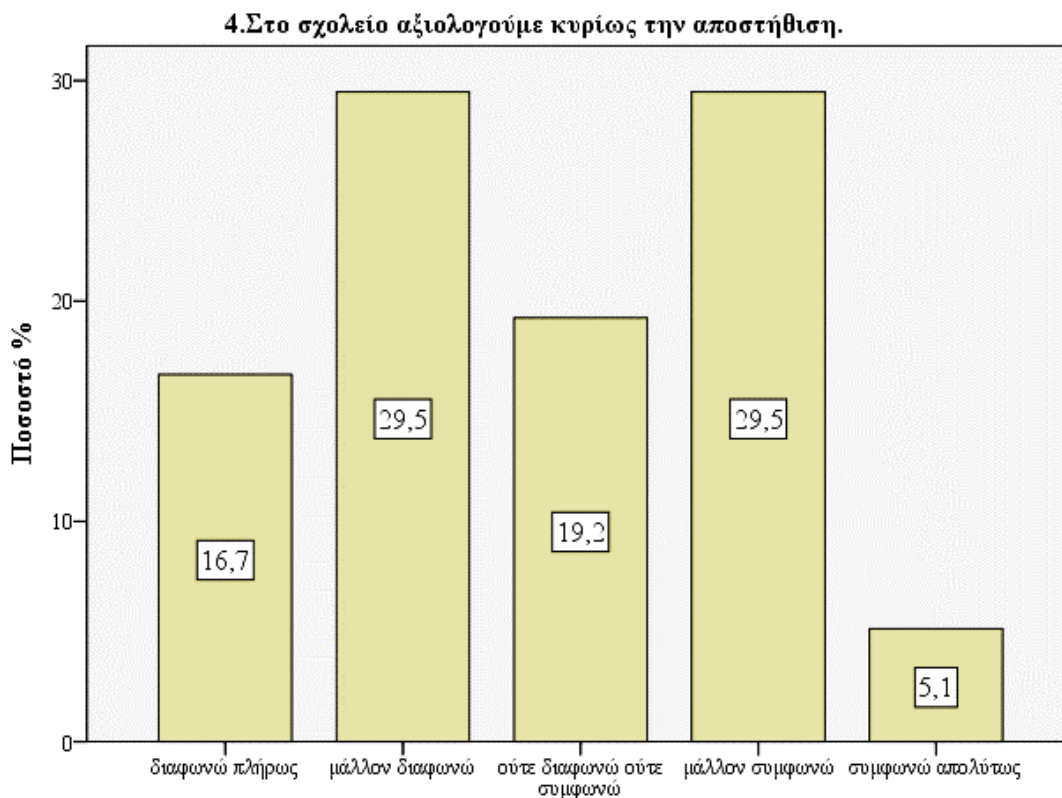
Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση.

Σχεδόν μοιρασμένες οι απαντήσεις με μικρή τάση προς τη διαφωνία. Το ποσοστό αυτών που διαφωνούν είναι 46,2% (16,7% διαφωνούν πλήρως και 29,5% μάλλον διαφωνούν), ενώ το ποσοστό αυτών που συμφωνούν είναι 34,6% (5,1% συμφωνούν απολύτως και 29,5% μάλλον διαφωνούν).

4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	26	16,7	16,7	16,7

μάλλον διαφωνώ	46	29,5	29,5	46,2
ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	30	19,2	19,2	65,4
μάλλον συμφωνώ	46	29,5	29,5	94,9
συμφωνώ απολύτως	8	5,1	5,1	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 21 Ερώτηση 4



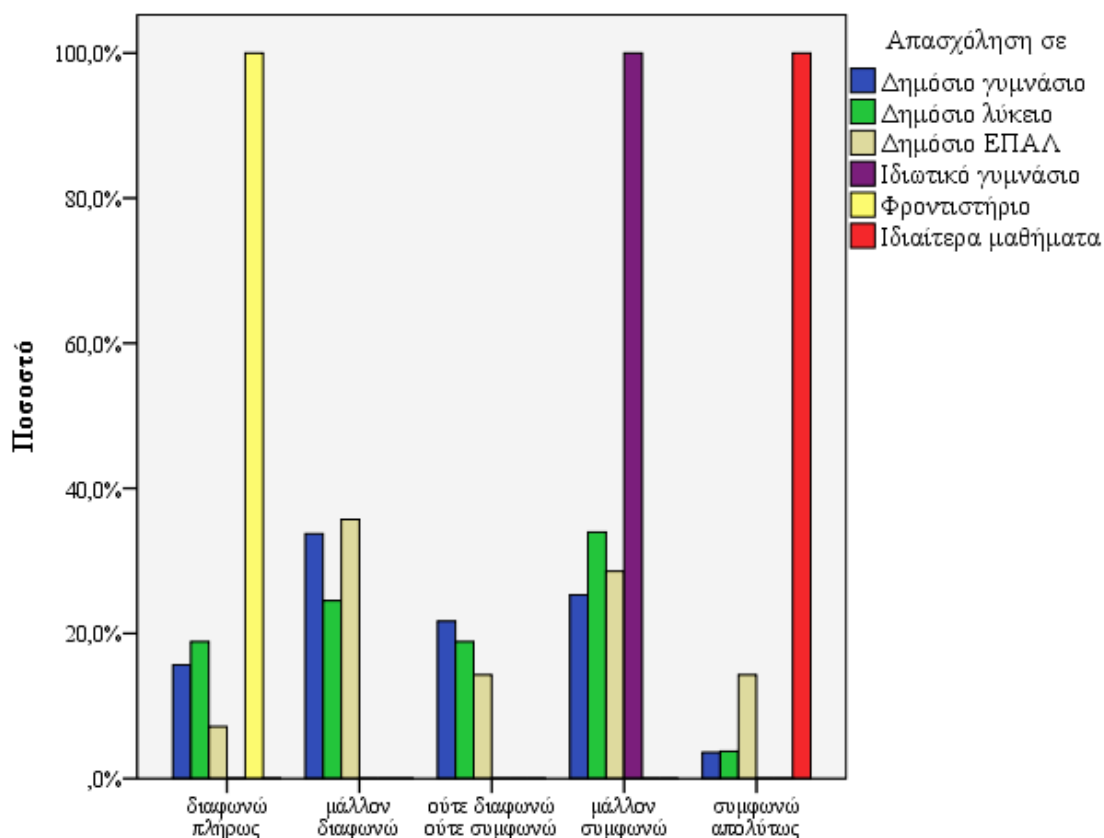
Εικόνα 17 Ερώτηση 4

Αν εξετάσουμε τις απαντήσεις σε σχέση με την απασχόληση των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε λύκειο 37,8% (3,8% απολύτως και 34% μάλλον συμφωνούν) από αυτούς που δουλεύουν σε γυμνάσιο 28,9% (3,6% απολύτως και 25,3% μάλλον συμφωνούν, όπως φαίνεται στον πίνακα 15 και την εικόνα 18. Ακόμα μεγαλύτερο είναι το ποσοστό συμφωνίας αυτών που απασχολούνται σε ΕΠΑΛ 42,9% (14,3% συμφωνούν απολύτως και 28,6% μάλλον συμφωνούν).

4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση. * Απασχόληση σε Crosstabulation									
			Απασχόληση σε						Total
			Δημόσιο γυμνάσιο	Δημόσιο λύκειο	Δημόσιο ΕΠΑΛ	Ιδιωτικό γυμνάσιο	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα μαθήματα	
4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση.	διαφωνώ πλήρως	Count	13	10	1	0	2	0	26
		% within Απασχόληση σε	15,7%	18,9%	7,1%	0,0%	100,0%	0,0%	16,7%
	μάλλον διαφωνώ	Count	28	13	5	0	0	0	46
		% within Απασχόληση σε	33,7%	24,5%	35,7%	0,0%	0,0%	0,0%	29,5%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	18	10	2	0	0	0	30
		% within Απασχόληση σε	21,7%	18,9%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	19,2%
	μάλλον συμφωνώ	Count	21	18	4	3	0	0	46
		% within Απασχόληση σε	25,3%	34,0%	28,6%	100,0%	0,0%	0,0%	29,5%
	συμφωνώ απολύτως	Count	3	2	2	0	0	1	8
		% within Απασχόληση σε	3,6%	3,8%	14,3%	0,0%	0,0%	100,0%	5,1%
	Total	Count	83	53	14	3	2	1	156
		% within Απασχόληση σε	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 22 Ερώτηση 4/απασχόληση

4.Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση, [Απασχόληση σε]



Εικόνα 18 Ερώτηση 4

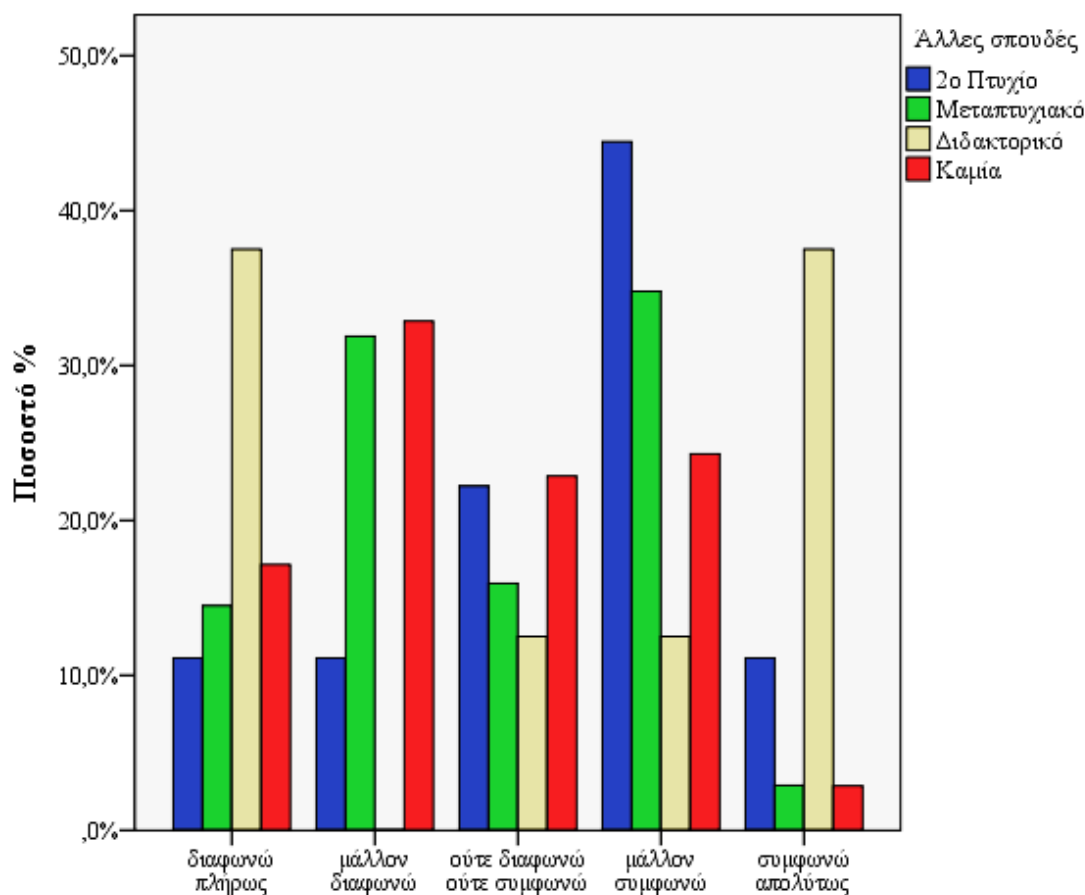
Οι απαντήσεις συσχετίζονται και με τις άλλες σπουδές που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Το ποσοστό αυτών που συμφωνούν με την ερώτηση 4 είναι 27,2% (2,9% απολύτως και 27,2% μάλλον συμφωνούν) σε αυτούς που δεν έχουν άλλες σπουδές, 37,7% (2,9% απολύτως και 34,8% μάλλον συμφωνούν) σε αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό και 50% (37,5% απολύτως και 12,5% μάλλον συμφωνούν) σε αυτούς που έχουν διδακτορικό δίπλωμα. Σε αυτούς που έχουν 2^ο πτυχίο το ποσοστό συμφωνίας είναι 55,5% (11,1% απολύτως και 44,4% μάλλον συμφωνούν).

4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση. * Άλλες σπουδές Crosstabulation							
			Άλλες σπουδές				Total
			2ο Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Καμία	
4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση.	διαφωνώ πλήρως	Count	1	10	3	12	26
		% within Άλλες σπουδές	11,1%	14,5%	37,5%	17,1%	16,7%
	μάλλον	Count	1	22	0	23	46
		% within Άλλες σπουδές	11,1%	47,8%	0,0%	50,0%	46,7%

	διαφωνώ	% within Άλλες σπουδές	11,1%	31,9%	0,0%	32,9%	29,5%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	2	11	1	16	30
		% within Άλλες σπουδές	22,2%	15,9%	12,5%	22,9%	19,2%
	μáλλον συμφωνώ	Count	4	24	1	17	46
		% within Άλλες σπουδές	44,4%	34,8%	12,5%	24,3%	29,5%
	συμφωνώ απολύτως	Count	1	2	3	2	8
		% within Άλλες σπουδές	11,1%	2,9%	37,5%	2,9%	5,1%
Total		Count	9	69	8	70	156
		% within Άλλες σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 23 Ερώτηση 4/άλλες σπουδές

4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση, [Άλλες σπουδές]



Εικόνα 19 Ερώτηση 4

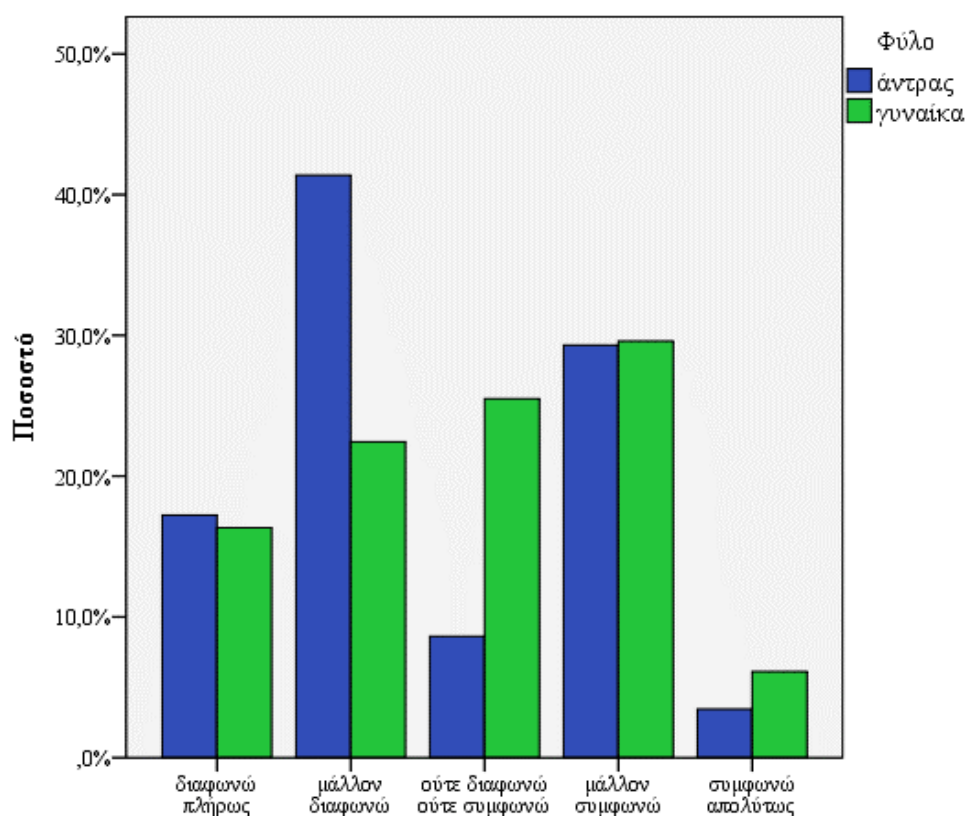
Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα το ποσοστό των αντρών που διαφωνούν είναι 58,6% (17,2% πλήρως και 41,4% μάλλον διαφωνούν). Το ποσοστό γυναικών που διαφωνούν είναι 38,7% (16,3% πλήρως και 22,4% μάλλον διαφωνούν).

4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση. * Φύλο Crosstabulation					
			Φύλο		Total
			άντρας	γυναίκα	
4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση.	διαφωνώ πλήρως	Count	10	16	26
		% within Φύλο	17,2%	16,3%	16,7%
	μάλλον διαφωνώ	Count	24	22	46

		% within Φύλο	41,4%	22,4%	29,5%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	5	25	30
		% within Φύλο	8,6%	25,5%	19,2%
	μάλλον συμφωνώ	Count	17	29	46
		% within Φύλο	29,3%	29,6%	29,5%
	συμφωνώ απολύτως	Count	2	6	8
		% within Φύλο	3,4%	6,1%	5,1%
Total		Count	58	98	156
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 24 Ερώτηση 4/φύλο

4. Στο σχολείο αξιολογούμε κυρίως την αποστήθιση, [Φύλο]



Εικόνα 20 Ερώτηση 4/φύλο

Στην ερώτηση 5:

Η αξιολόγηση και η βαθμολογία καταπιέζουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του μαθητή.

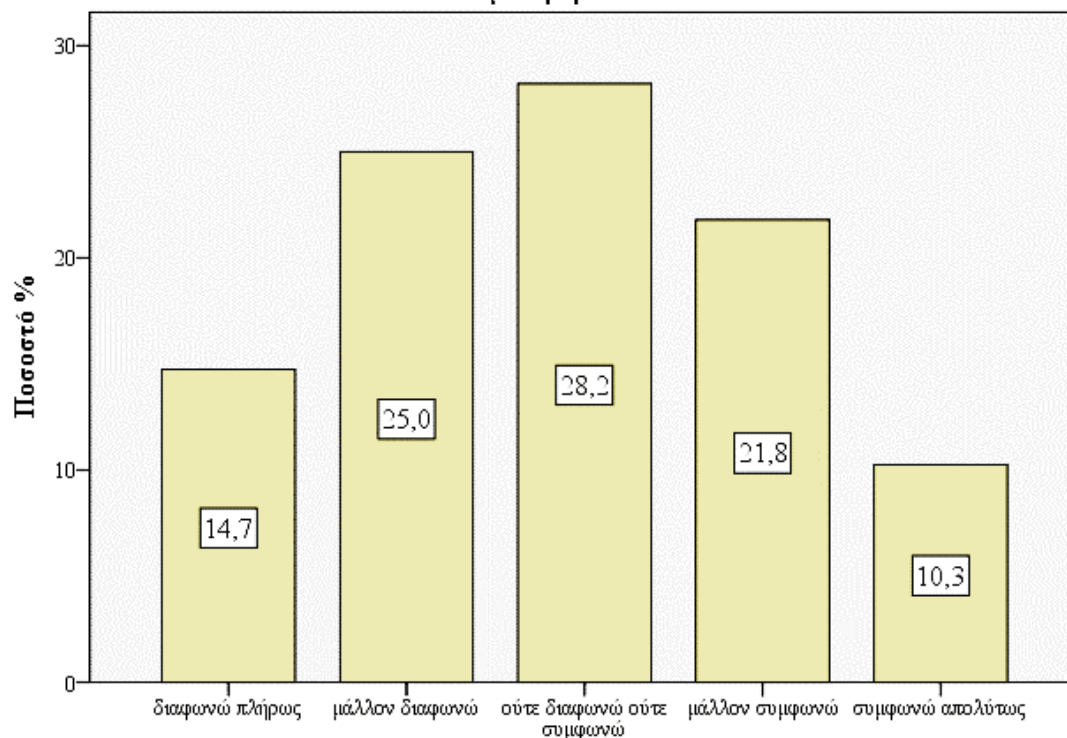
Το 39,7% διαφωνεί (14,7% πλήρως και 25% μάλλον διαφωνεί), ενώ αντίστοιχα το 32,1% συμφωνεί (10,3% απολύτως και 21,8% μάλλον συμφωνεί). Υπάρχει και ένα ποσοστό 28,2% που ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Δεν διαμορφώνεται κάποια ιδιαίτερη τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες μοιράζονται σε 3 σχεδόν ισοδύναμες ομάδες με μια μικρή υπεροχή σε αυτούς που απαντούν ότι διαφωνούν.

5. Η αξιολόγηση και η βαθμολογία καταπιέζουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του μαθητή.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	23	14,7	14,7	14,7
	μάλλον διαφωνώ	39	25,0	25,0	39,7

ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	44	28,2	28,2	67,9
μάλλον συμφωνώ	34	21,8	21,8	89,7
συμφωνώ απολύτως	16	10,3	10,3	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 25 Ερώτηση 5

5. Η αξιολόγηση και η βαθμολογία καταπιέζουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του μαθητή.



Εικόνα 21 Ερώτηση 5

Στην ερώτηση 6:

Η βαθμολογία κατά κανόνα εκφράζει μια ρεαλιστική αποτίμηση των γνώσεων και ικανοτήτων του μαθητή.

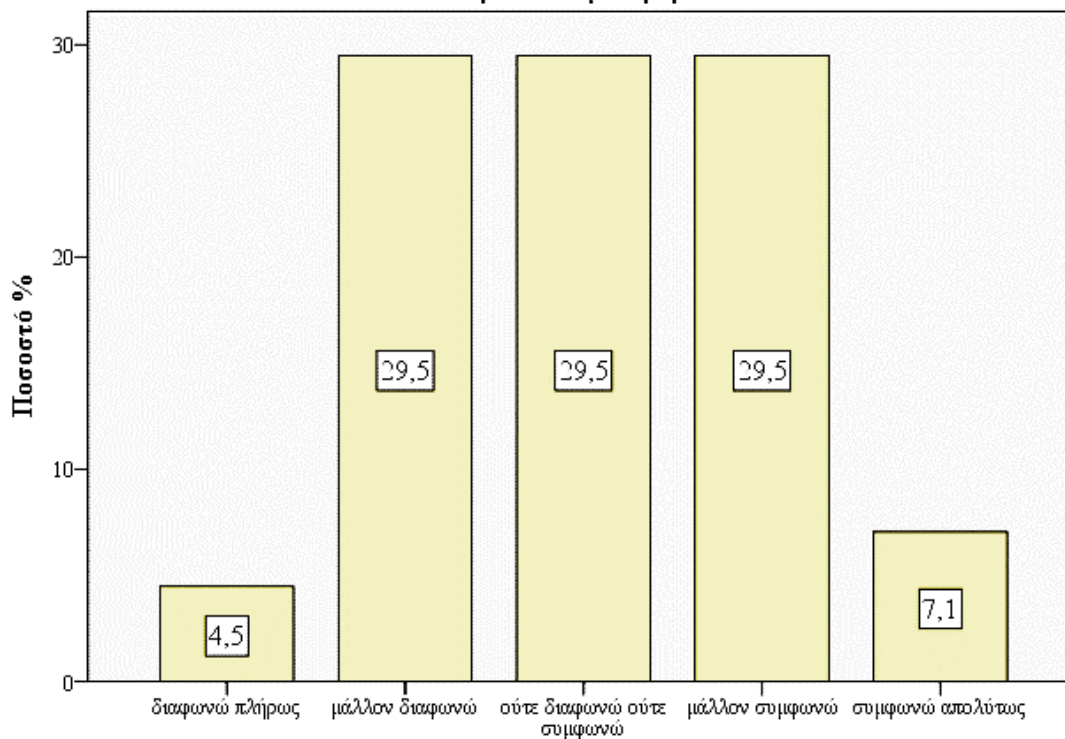
Το 34% διαφωνεί (4,5% πλήρως και 29,5% μάλλον διαφωνεί), ενώ το 36,6% συμφωνεί (7,1% απολύτως και 29,5% μάλλον συμφωνεί). Τέλος το 29,5% των εκπαιδευτικών που απάντησαν ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Οι απαντήσεις είναι απολύτως μοιρασμένες χωρίς να εμφανίζεται κάποια επικρατούσα τάση.

6. Η βαθμολογία κατά κανόνα εκφράζει μια ρεαλιστική αποτίμηση των γνώσεων και ικανοτήτων του μαθητή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	7	4,5	4,5	4,5
	μάλλον διαφωνώ	46	29,5	29,5	34,0
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	46	29,5	29,5	63,5
	μάλλον συμφωνώ	46	29,5	29,5	92,9
	συμφωνώ απολύτως	11	7,1	7,1	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 26 Ερώτηση 6

6.Η βαθμολογία κατά κανόνα εκφράζει μια ρεαλιστική αποτίμηση των γνώσεων και ικανοτήτων του μαθητή.



Εικόνα 22 Ερώτηση 6

Στην ερώτηση 7:

Χρησιμοποιώ τη βαθμολογία και την αξιολόγηση των μαθητών για να αναδιαμορφώνω τις μεθόδους της διδασκαλίας μου.

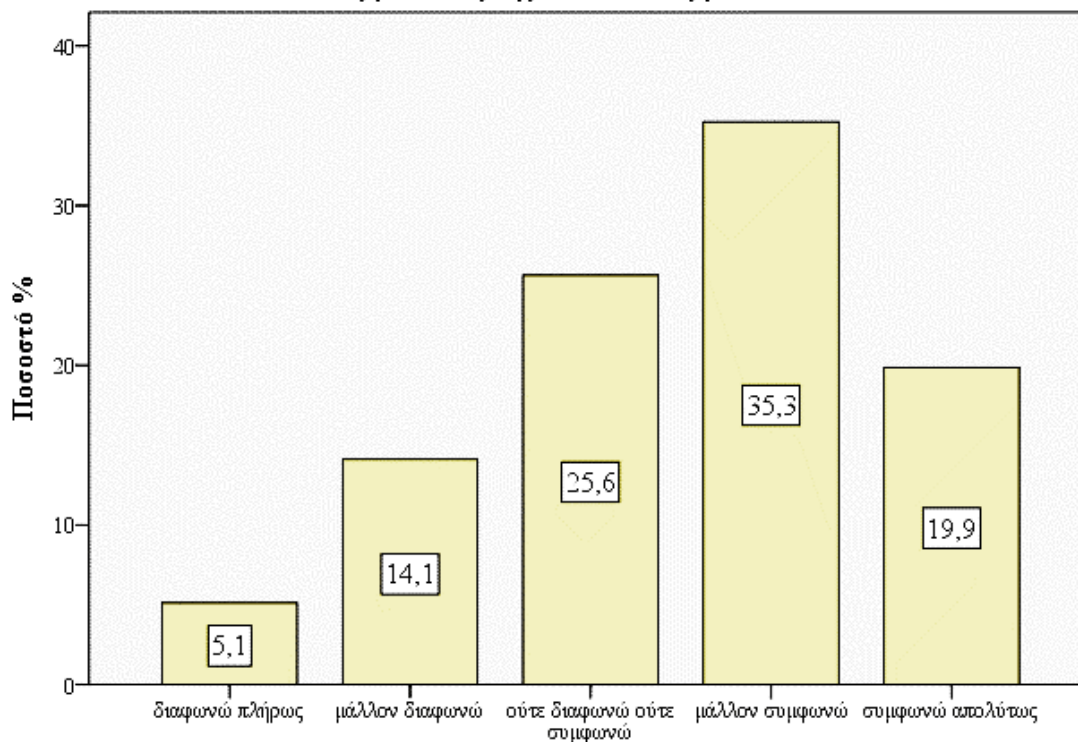
Το ποσοστό αυτών που διαφωνούν είναι 19,2% (5,1% διαφωνούν πλήρως και το 14,1% μάλλον διαφωνούν), ενώ αυτοί που συμφωνούν είναι το 55,2% (19,9% απολύτως και 35,3% μάλλον συμφωνούν). Το ποσοστό αυτών που ούτε διαφωνούν

ούτε συμφωνούν είναι 25,6%. Εμφανίζεται ισχυρή τάση συμφωνίας με την ερώτηση 5.

7. Χρησιμοποιώ τη βαθμολογία και την αξιολόγηση των μαθητών για να αναδιαμορφώνω τις μεθόδους της διδασκαλίας μου.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	8	5,1	5,1	5,1
	μάλλον διαφωνώ	22	14,1	14,1	19,2
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	40	25,6	25,6	44,9
	μάλλον συμφωνώ	55	35,3	35,3	80,1
	συμφωνώ απολύτως	31	19,9	19,9	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 27 Ερώτηση 7

7.Χρησιμοποιώ τη βαθμολογία και την αξιολόγηση των μαθητών για να αναδιαμορφώνω τις μεθόδους της διδασκαλίας μου.



Εικόνα 23 Ερώτηση 7

Στην ερώτηση 8α:

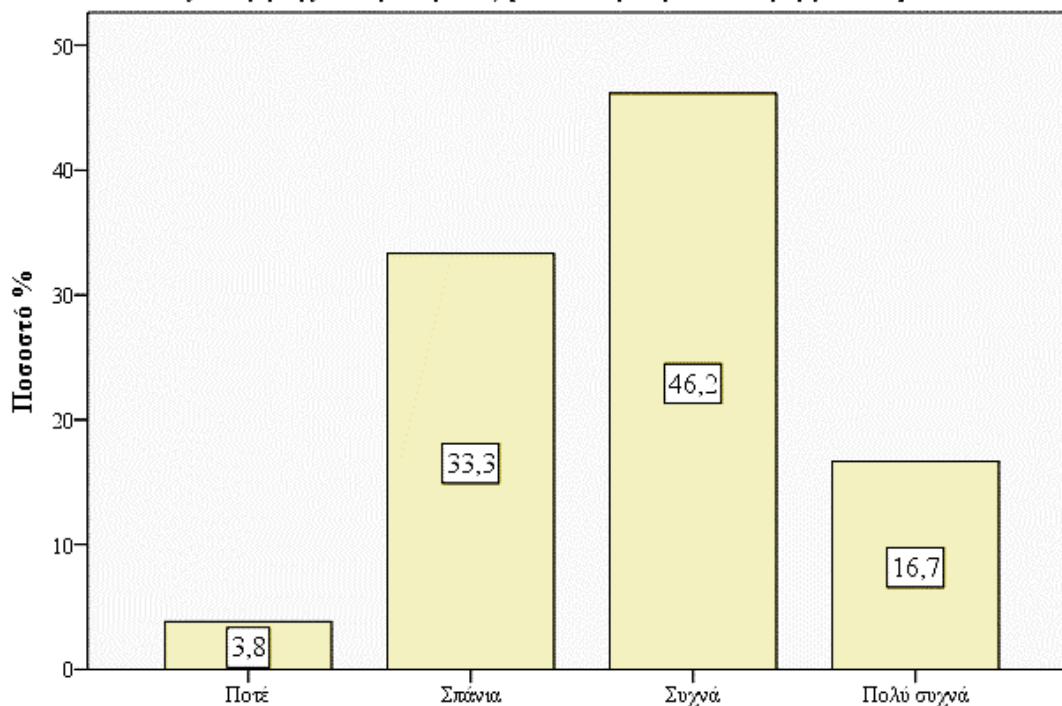
Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών]

Η επικρατούσα τιμή είναι συχνά με 46,2% ενώ το 16,7% απαντά πολύ συχνά, άρα το 62,9% χρησιμοποιεί την ανάθεση/παρουσίαση εργασιών ως μέθοδο αξιολόγησης συχνά ή πολύ συχνά. Το ποσοστό αυτών που χρησιμοποιούν την ανάθεση εργασιών σπάνια είναι 33,3% και αυτών που δεν την χρησιμοποιούν ποτέ είναι το 3,8%. Άρα ένα συντριπτικό ποσοστό εκπαιδευτικών (96,2%), αναθέτει εργασίες και αξιολογεί τους μαθητές με βάση αυτές από σπάνια έως πολύ συχνά ενώ μόνο το 3,8% δεν χρησιμοποιεί ποτέ αυτή τη μέθοδο.

8α. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	6	3,8	3,8	3,8
	Σπάνια	52	33,3	33,3	37,2
	Συχνά	72	46,2	46,2	83,3
	Πολύ συχνά	26	16,7	16,7	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 28 Ερώτηση 8^α

8α. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών]



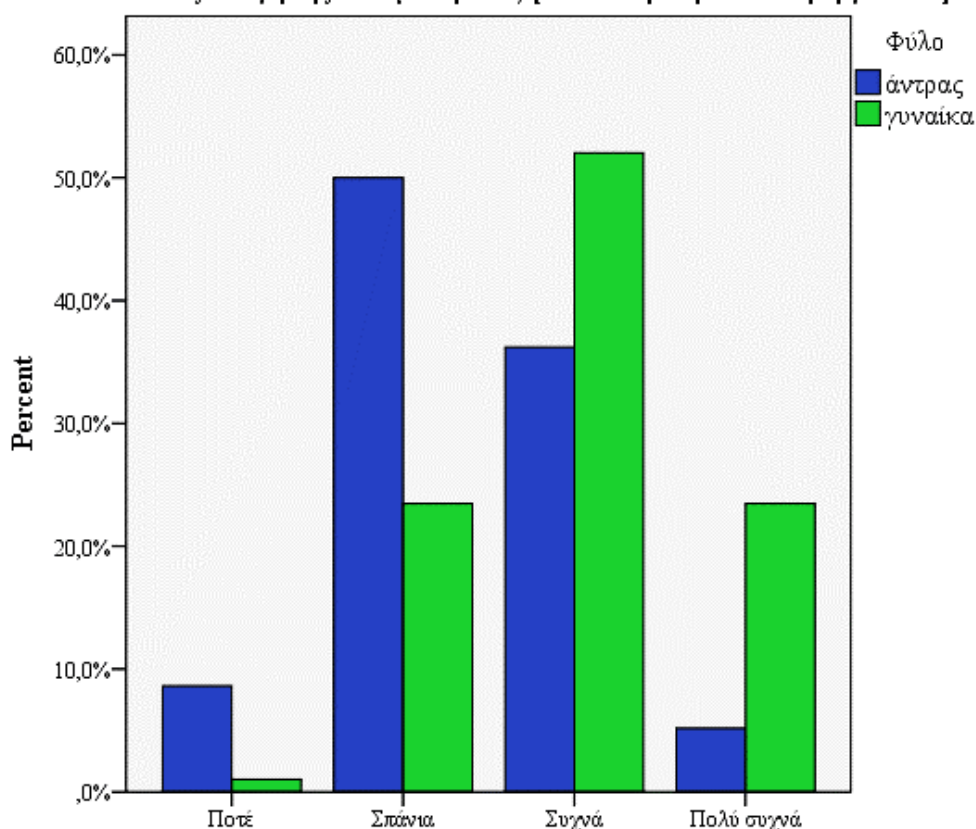
Εικόνα 24 Ερώτηση 8^α

Αν οι απαντήσεις συσχετιστούν με το φύλο έχουμε φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό την ανάθεση εργασιών ως μέθοδο αξιολόγησης από τους άντρες συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα 52% συχνά (36,2% στους άντρες) και 23,5% πολύ συχνά (5,2% στους άντρες). Το ποσοστό γυναικών που απαντά ποτέ είναι σχεδόν μηδενικό (1%) ενώ το αντίστοιχο των αντρών είναι 8,6%.

8α. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών] * Φύλο					
			Φύλο		Total
			άντρας	γυναίκα	
8α. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών]	Ποτέ	Count	5	1	6
		% within Φύλο	8,6%	1,0%	3,8%
	Σπάνια	Count	29	23	52
		% within Φύλο	50,0%	23,5%	33,3%
	Συχνά	Count	21	51	72
		% within Φύλο	36,2%	52,0%	46,2%
	Πολύ συχνά	Count	3	23	26
		% within Φύλο	5,2%	23,5%	16,7%
	Total	Count	58	98	156
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 29 Ερώτηση 8α/φύλο

8α. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών]



Εικόνα 25 Ερώτηση 8α/φύλο

Στην ερώτηση 8β:

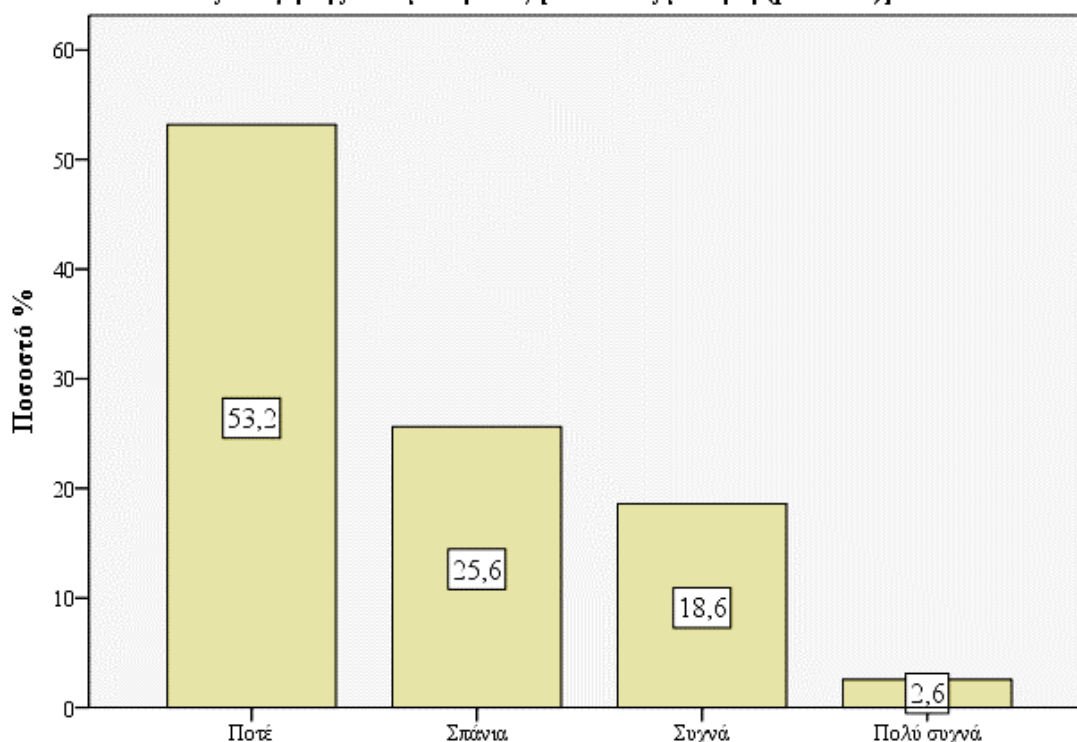
Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Φάκελος μαθητή (portfolio)]

Η επικρατούσα απάντηση είναι ποτέ με 53,2%, ενώ ποσοστό 25,6% έχει χρησιμοποιήσει φάκελο μαθητή σπάνια. Είναι επομένως μια μορφή αξιολόγησης «άγνωστη» στη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

8β. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Φάκελος μαθητή (portfolio)]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	83	53,2	53,2	53,2
	Σπάνια	40	25,6	25,6	78,8
	Συχνά	29	18,6	18,6	97,4
	Πολύ συχνά	4	2,6	2,6	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 30 Ερώτηση 8β

8β. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Φάκελος μαθητή (portfolio)]



Εικόνα 26 Ερώτηση 8β

Στην ερώτηση 8γ:

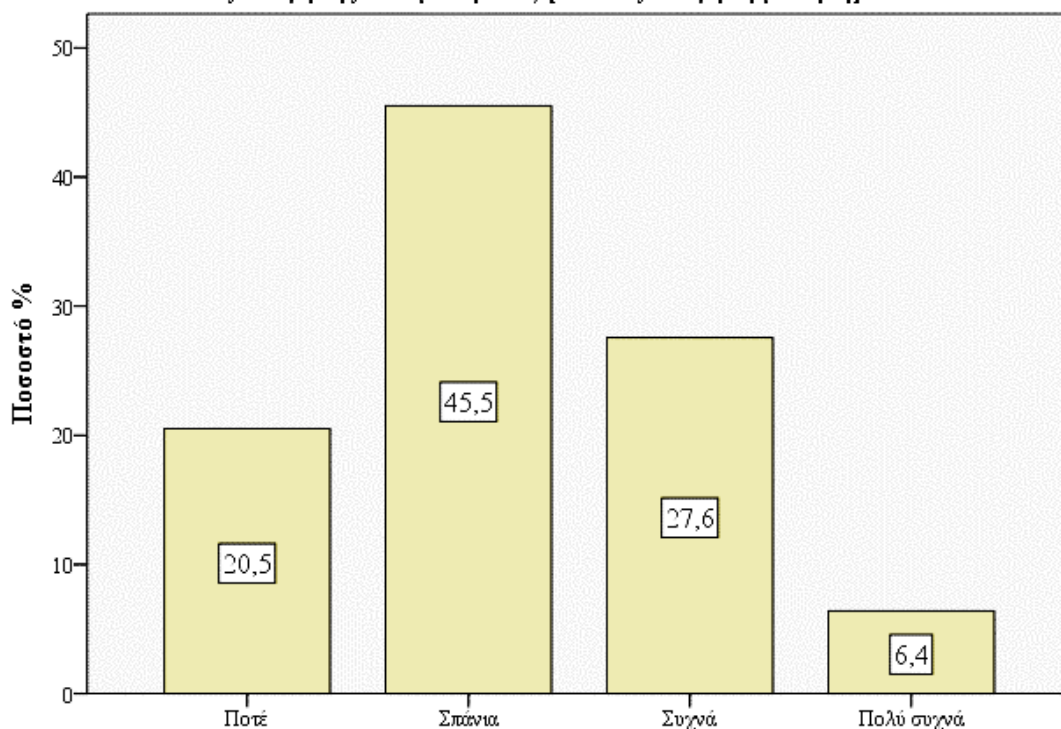
Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή]

Η απάντηση που επικρατεί είναι σπάνια με ποσοστό 45,5% ενώ ποτέ απαντά το 20,5%. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό εκπαιδευτικών (6,4%) που χρησιμοποιεί την αυτοαξιολόγηση πολύ συχνά, ενώ οι εκπαιδευτικοί που απαντούν συχνά είναι το 27,6%. Άρα η αυτοαξιολόγηση των μαθητών είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται σπάνια από τους εκπαιδευτικούς.

8γ. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	32	20,5	20,5	20,5
	Σπάνια	71	45,5	45,5	66,0
	Συχνά	43	27,6	27,6	93,6
	Πολύ συχνά	10	6,4	6,4	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 31 Ερώτηση 8γ

8γ. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή]



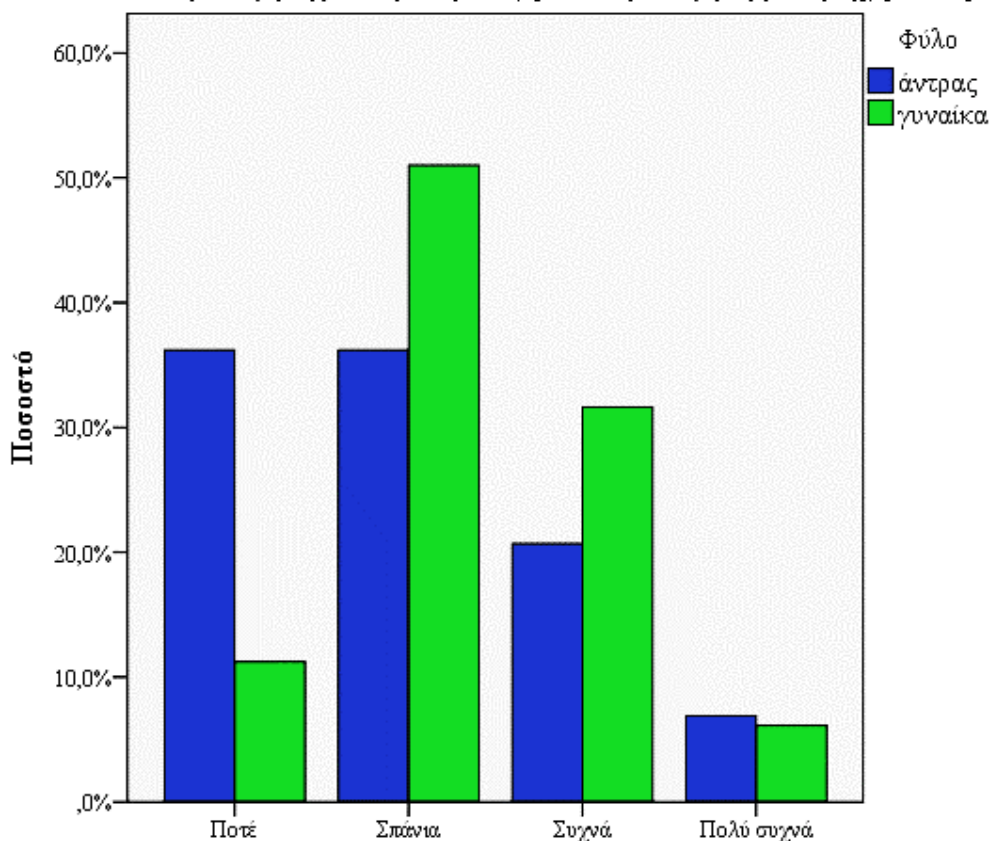
Εικόνα 27 Ερώτηση 8γ

Αν συσχετίσουμε τις απαντήσεις με το φύλο βλέπουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο την αυτοαξιολόγηση από τους άντρες. Αυτό φαίνεται κυρίως από την απάντηση ποτέ που συγκεντρώνει ποσοστό 11,2% μεταξύ των γυναικών ενώ στους άντρες 36,2% και από την απάντηση συχνά που στις γυναίκες συγκεντρώνει ποσοστό 31,6% έναντι 20,7% των αντρών.

8γ. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή] * Φύλο Crosstabulation					
		Φύλο		Total	
		άντρας	γυναίκα		
8γ. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή]	Ποτέ	Count	21	11	32
		% within Φύλο	36,2%	11,2%	20,5%
	Σπάνια	Count	21	50	71
		% within Φύλο	36,2%	51,0%	45,5%
	Συχνά	Count	12	31	43
		% within Φύλο	20,7%	31,6%	27,6%
	Πολύ συχνά	Count	4	6	10
		% within Φύλο	6,9%	6,1%	6,4%
Total		Count	58	98	156
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 32 Ερώτηση 8γ/φύλο

8γ. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή], [Φύλο]



Εικόνα 28 Ερώτηση 8γ

Στην ερώτηση 8δ:

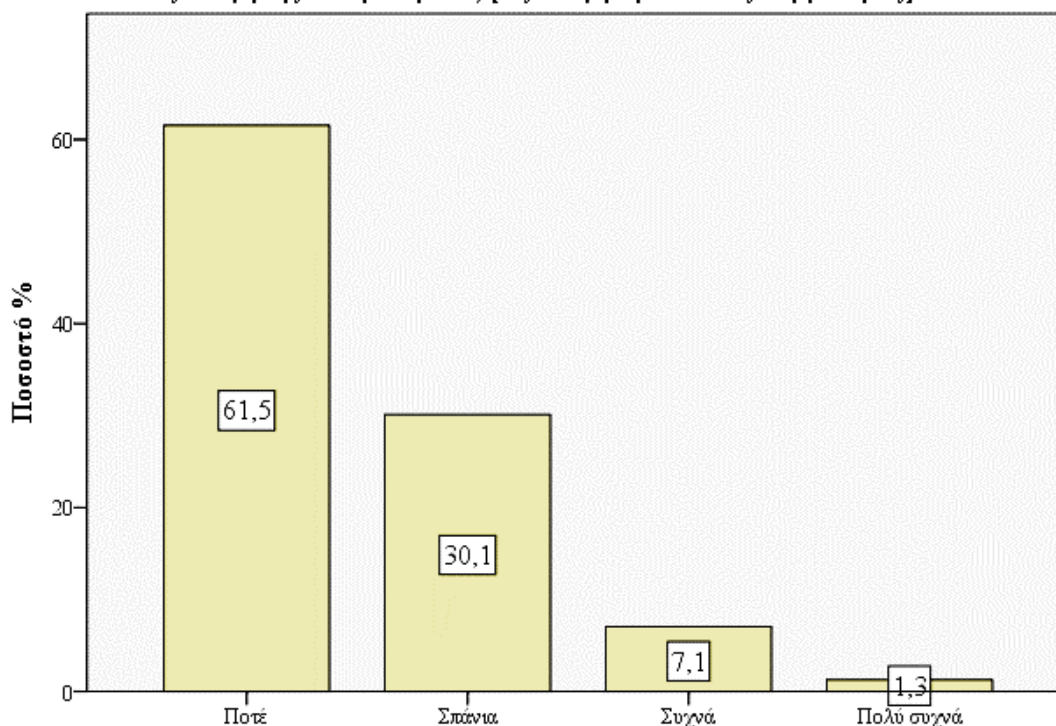
Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Αξιολόγηση από τους συμμαθητές]

Οι απαντήσεις δείχνουν ότι ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών έχει χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιεί την αξιολόγηση από τους συμμαθητές, μάλιστα οι περισσότεροι από αυτούς (30,1%) σπάνια. Μόνο το 1,3% την χρησιμοποιεί πολύ συχνά και 7,1% συχνά. Το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό (61,5%) δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης. Άρα όπως και ο φάκελος μαθητή είναι μια μέθοδος πρακτικά «άγνωστη» στους εκπαιδευτικούς.

8δ. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Αξιολόγηση από τους συμμαθητές]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	96	61,5	61,5	61,5
	Σπάνια	47	30,1	30,1	91,7
	Συχνά	11	7,1	7,1	98,7
	Πολύ συχνά	2	1,3	1,3	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 33 Ερώτηση 8δ

8δ. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Αξιολόγηση από τους συμμαθητές]



Εικόνα 29 Ερώτηση 8δ

Στην ερώτηση 8ε:

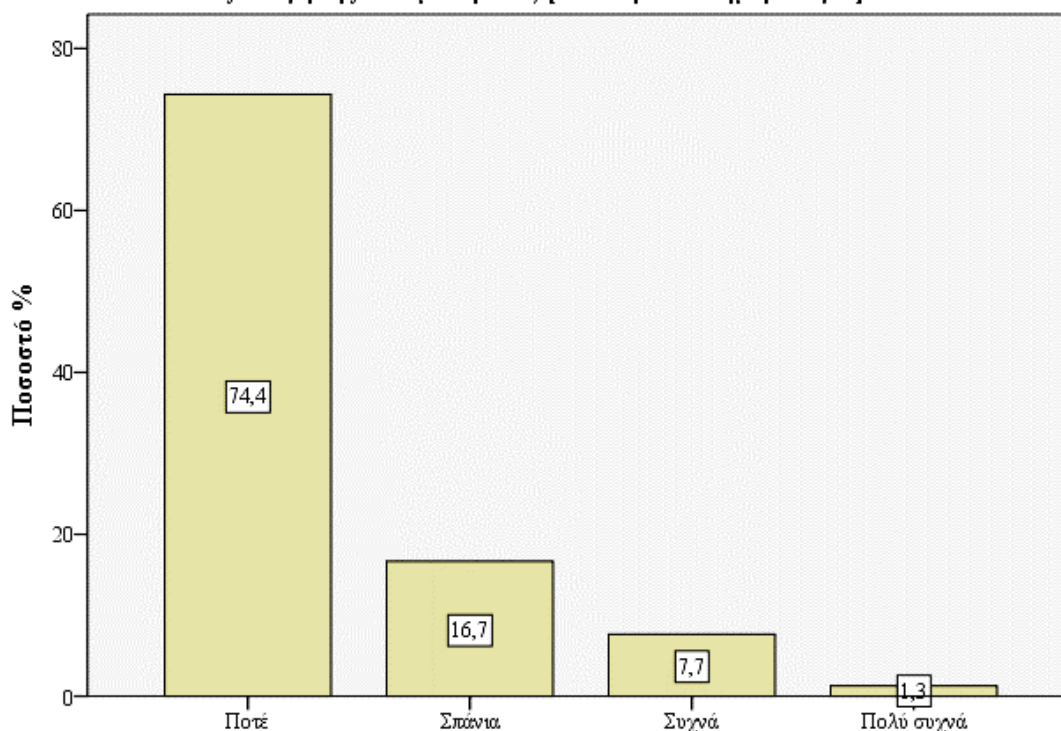
Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Ηλεκτρονικό ημερολόγιο]

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντά ότι δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ ηλεκτρονικό ημερολόγιο ως μέθοδο αξιολόγησης είναι 74,4%. Εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό που μας επιτρέπει να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι η τήρηση ηλεκτρονικού ημερολογίου δεν χρησιμοποιείται ως μέθοδος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

8ε. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Ηλεκτρονικό ημερολόγιο]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	116	74,4	74,4	74,4
	Σπάνια	26	16,7	16,7	91,0
	Συχνά	12	7,7	7,7	98,7
	Πολύ συχνά	2	1,3	1,3	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 34 Ερώτηση 8ε

8ε. Έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης των μαθητών ; [Ηλεκτρονικό ημερολόγιο]



Εικόνα 30 Ερώτηση 8ε

Στην ερώτηση 9α:

Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών]

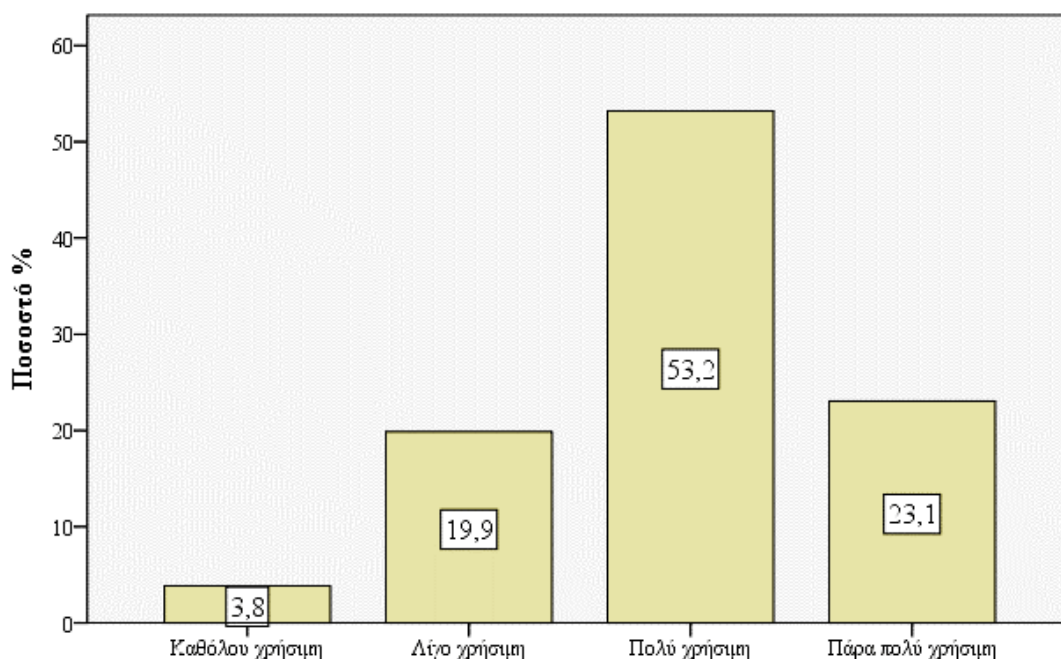
Η επικρατούσα απάντηση είναι, «πολύ χρήσιμη» με ποσοστό 53,2%. Αν προσθέσουμε και αυτούς που απαντούν «άρα πολύ χρήσιμη» το ποσοστό είναι 76,3%, σε αντίθεση με ένα ποσοστό 23,7% που θεωρεί ότι η υποχρεωτική καθιέρωση της ανάθεσης/παρουσίασης εργασιών είναι λίγο (19,9%) ή καθόλου (3,8%) χρήσιμη.

9α. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου χρήσιμη	6	3,8	3,8	3,8

Λίγο χρήσιμη	31	19,9	19,9	23,7
Πολύ χρήσιμη	83	53,2	53,2	76,9
Πάρα πολύ χρήσιμη	36	23,1	23,1	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 35 Ερώτηση 9^α

9α. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Ανάθεση/παρουσίαση εργασιών]



Εικόνα 31 Ερώτηση 9α

Στην ερώτηση 9β:

Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Φάκελος μαθητή (portfolio)]

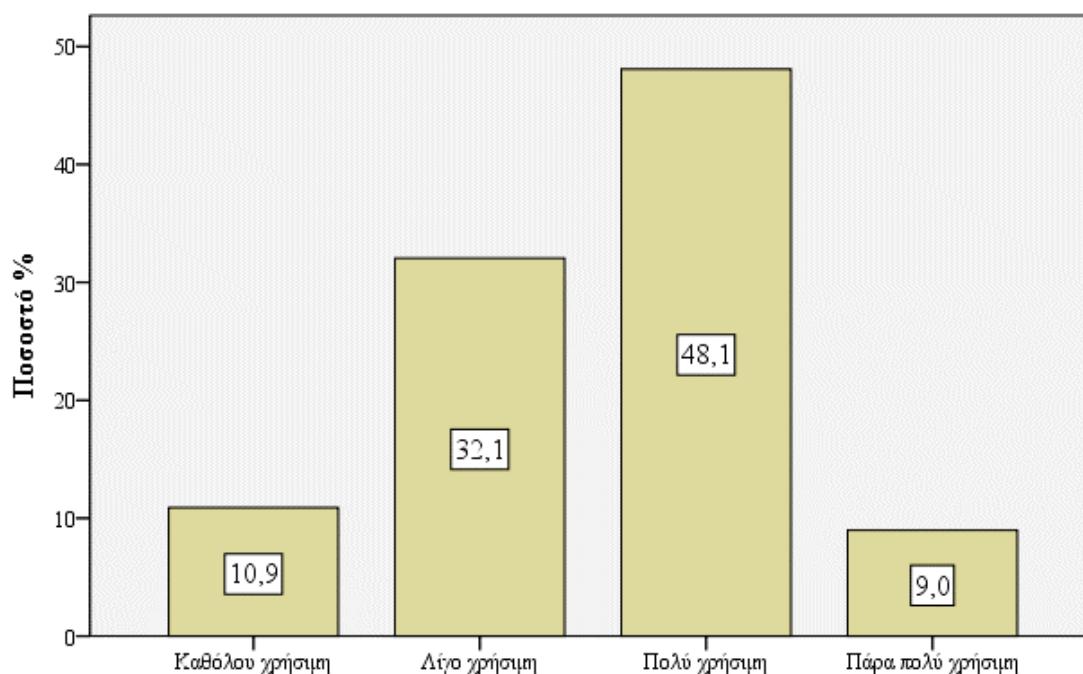
Η επικρατούσα απάντηση είναι «πολύ χρήσιμη» με ποσοστό 48,1%. Αν προστεθεί και το ποσοστό αυτών που απαντούν, «πάρα πολύ χρήσιμη» (9%) έχουμε άθροισμα 57,1% σε αντίθεση με αυτούς που απαντούν ότι η καθιέρωση φακέλου μαθητή είναι «λίγο» (32,1%) ή «καθόλου» (10,9%) χρήσιμη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη την καθιέρωση του φακέλου μαθητή (57,1%) σε σχέση με αυτούς που δεν την θεωρούν χρήσιμη ή λίγο χρήσιμη (42,9%), αλλά με μικρότερο ποσοστό

από ότι θεωρούν χρήσιμη την ανάθεση/ παρουσίαση εργασιών (πίνακας 28, εικόνα 31).

9β. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Φάκελος μαθητή (portfolio)]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου χρήσιμη	17	10,9	10,9	10,9
	Λίγο χρήσιμη	50	32,1	32,1	42,9
	Πολύ χρήσιμη	75	48,1	48,1	91,0
	Πάρα πολύ χρήσιμη	14	9,0	9,0	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 36 Ερώτηση 9β

9β. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Φάκελος μαθητή (portfolio)]



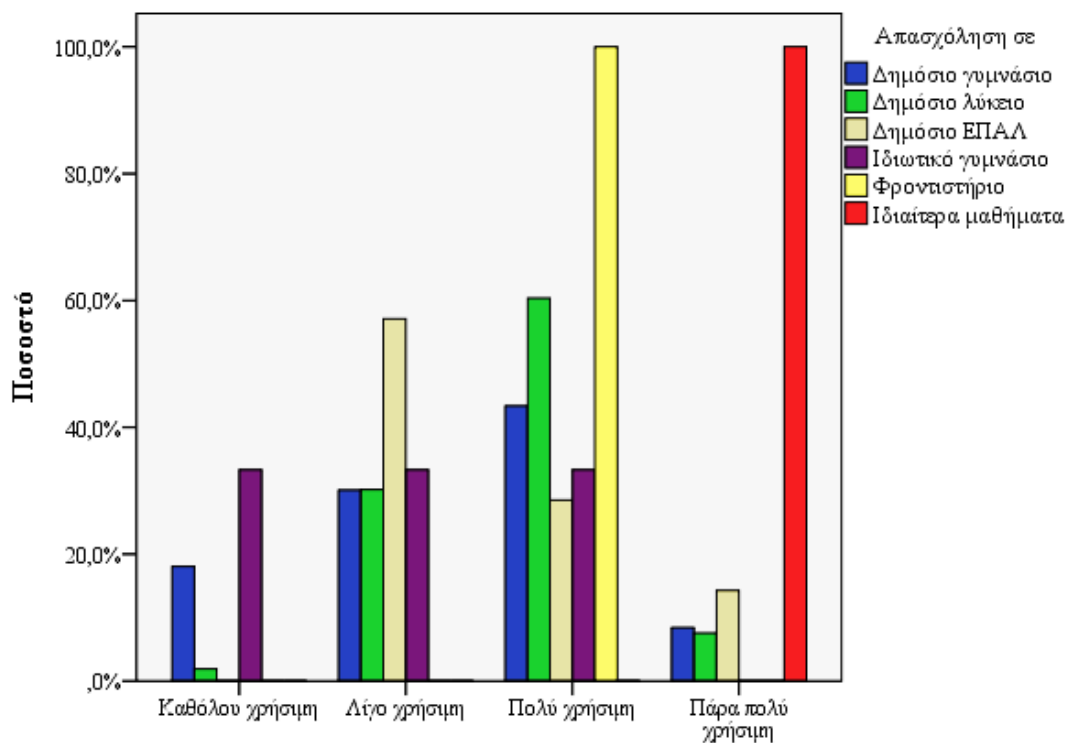
Εικόνα 32 Ερώτηση 9β

Οι απαντήσεις ανάλογα με την απασχόληση διαφοροποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσιο λύκειο εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά αποδοχής από αυτούς που απασχολούνται σε άλλα εκπαιδευτήρια. Συγκεκριμένα απαντούν «πολύ χρήσιμη» το 60,4% και «πάρα πολύ χρήσιμη» το 7,5% (άθροισμα 67,9%), ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στο δημόσιο γυμνάσιο είναι, 43,4% και 8,4% (άθροισμα 51,8%).

9β. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Φάκελος μαθητή (portfolio)] * Απασχόληση σε Crosstabulation									
		Απασχόληση σε							Total
		Δημόσιο γυμνάσιο	Δημόσιο λύκειο	Δημόσιο ΕΠΑΛ	Ιδιωτικό γυμνάσιο	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα μαθήματα		
9β. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Φάκελος μαθητή (portfolio)]	Καθόλου χρήσιμη	Count	15	1	0	1	0	0	17
		% within Απασχόληση σε	18,1%	1,9%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	10,9%
		Count	25	16	8	1	0	0	50
	Λίγο χρήσιμη	% within Απασχόληση σε	30,1%	30,2%	57,1%	33,3%	0,0%	0,0%	32,1%
		Count	36	32	4	1	2	0	75
		% within Απασχόληση σε	43,4%	60,4%	28,6%	33,3%	100,0%	0,0%	48,1%
	Πολύ χρήσιμη	Count	7	4	2	0	0	1	14
		% within Απασχόληση σε	8,4%	7,5%	14,3%	0,0%	0,0%	100,0%	9,0%
		Count	83	53	14	3	2	1	156
	Total	% within Απασχόληση σε	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 37 Ερώτηση 9β/Απασχόληση σε

9β. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Φάκελος μαθητή (portfolio)], [Απασχόληση σε]



Εικόνα 33 Ερώτηση 9β/Απασχόληση σε

Στην ερώτηση 9γ:

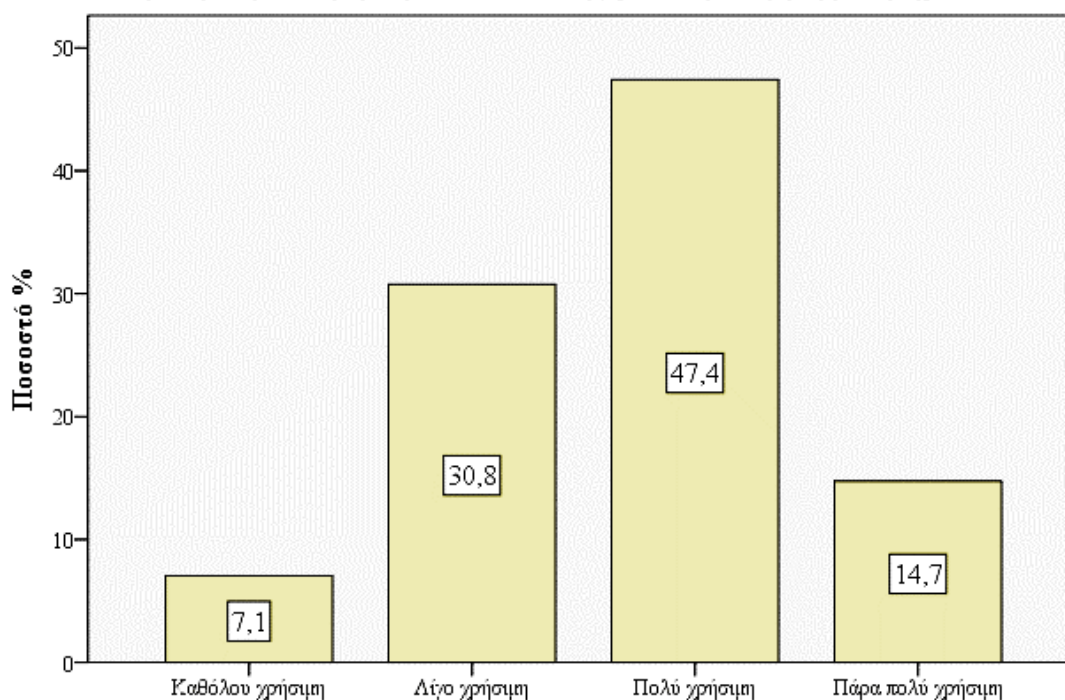
Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή]

Το ποσοστό εκπαιδευτικών που θεωρούν χρήσιμη την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του μαθητή είναι 47,4% «πολύ χρήσιμη» και 14,7% «πάρα πολύ χρήσιμη» (άθροισμα 62,1%). Ενώ το ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι «λίγο χρήσιμη» είναι 30,8% και αυτών που απαντούν «καθόλου χρήσιμη» είναι 7,1% (άθροισμα 39,9%). Άρα εμφανίζεται μια ισχυρή τάση υπέρ της καθιέρωσης της αυτοαξιολόγησης του μαθητή.

9γ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου χρήσιμη	11	7,1	7,1	7,1
	Λίγο χρήσιμη	48	30,8	30,8	37,8
	Πολύ χρήσιμη	74	47,4	47,4	85,3
	Πάρα πολύ χρήσιμη	23	14,7	14,7	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 38 Ερώτηση 9γ

9γ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή]



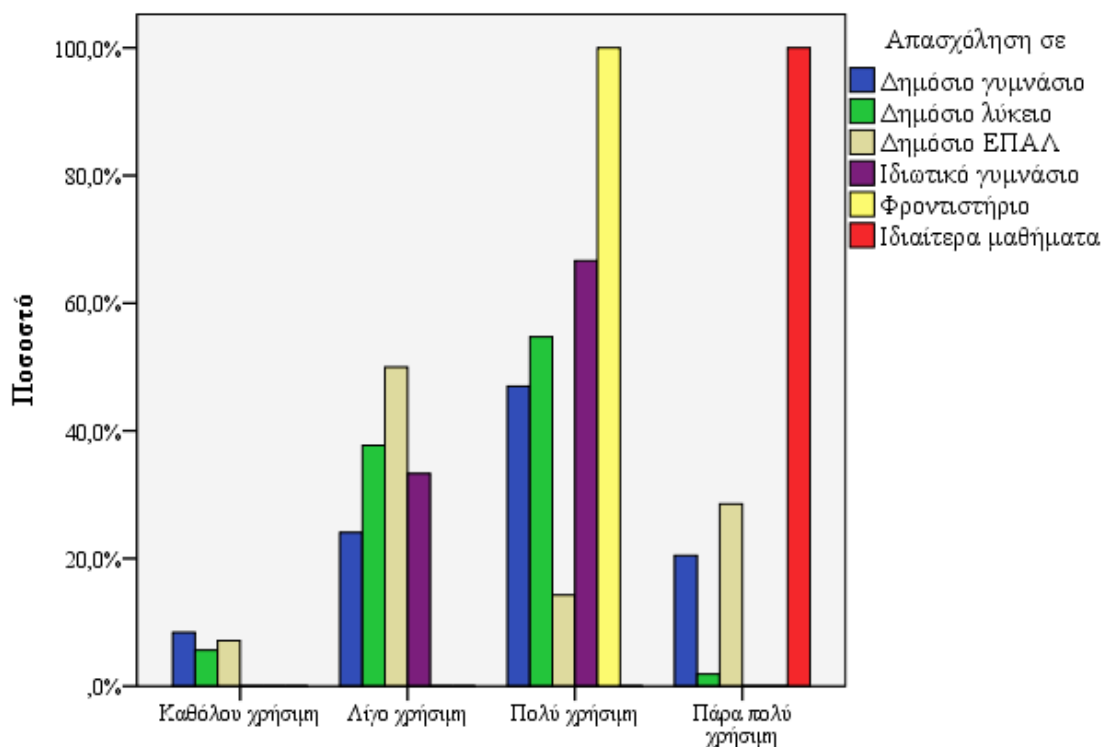
Εικόνα 34 Ερώτηση 9γ

Συσχετίζοντας τις απαντήσεις με την απασχόληση των εκπαιδευτικών μπορούμε να παρατηρήσουμε το μεγαλύτερο του μ.ο. ποσοστό απαντήσεων «πάρα πολύ χρήσιμη» των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσιο γυμνάσιο (20,5%) και σε δημόσιο ΕΠΑΛ (28,6%) έναντι του μ.ο. που είναι 14,7%.

9γ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή] * Απασχόληση σε Crosstabulation									
			Απασχόληση σε						Total
			Δημόσιο γυμνάσιο	Δημόσιο λύκειο	Δημόσιο ΕΠΑΛ	Ιδιωτικό γυμνάσιο	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα μαθήματα	
9γ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή]	Καθόλου χρήσιμη	Count	7	3	1	0	0	0	11
		% within Απασχόληση σε	8,4%	5,7%	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%	7,1%
	Λίγο χρήσιμη	Count	20	20	7	1	0	0	48
		% within Απασχόληση σε	24,1%	37,7%	50,0%	33,3%	0,0%	0,0%	30,8%
	Πολύ χρήσιμη	Count	39	29	2	2	2	0	74
		% within Απασχόληση σε	47,0%	54,7%	14,3%	66,7%	100,0%	0,0%	47,4%
	Πάρα πολύ χρήσιμη	Count	17	1	4	0	0	1	23
		% within Απασχόληση σε	20,5%	1,9%	28,6%	0,0%	0,0%	100,0%	14,7%
	Total	Count	83	53	14	3	2	1	156
		% within Απασχόληση σε	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 39 Ερώτηση 9γ/Απασχόληση σε

9γ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αυτοαξιολόγηση μαθητή], [Απασχόληση σε]



Εικόνα 35 Ερώτηση 9γ/Απασχόληση σε

Στην ερώτηση 9δ:

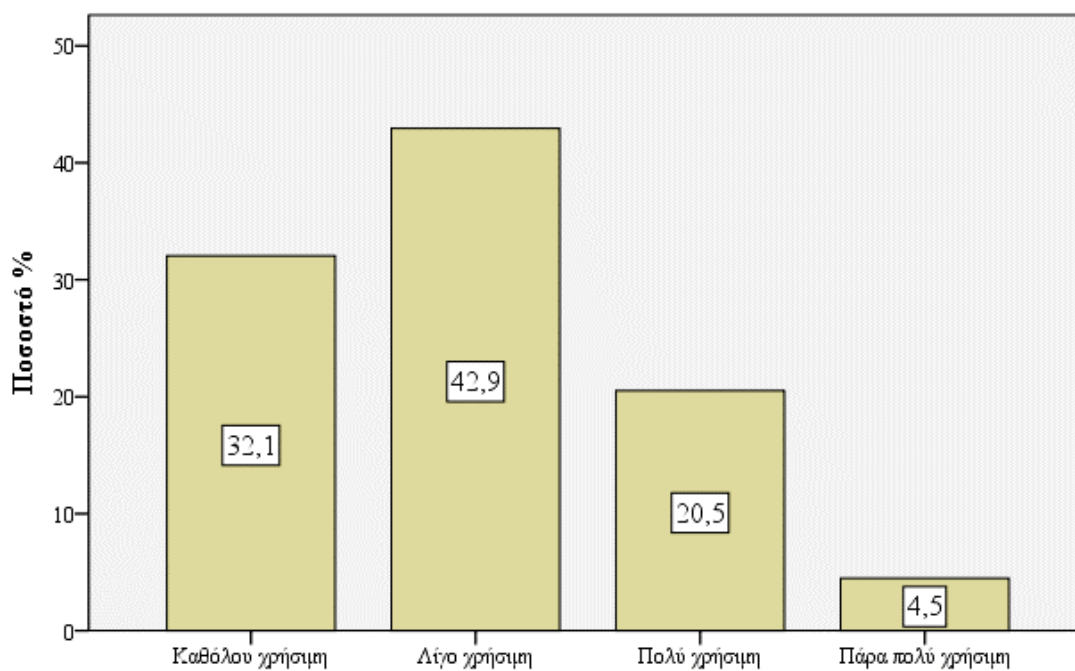
Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αξιολόγηση από τους συμμαθητές]

Η επικρατούσα απάντηση είναι «λίγο χρήσιμη» με ποσοστό 42,9% και ακολουθεί η απάντηση «καθόλου χρήσιμη» με ποσοστό 32,1%. Επομένως έχουμε ένα ποσοστό 75% εκπαιδευτικών που εκφράζει απορριπτική ή σχεδόν απορριπτική στάση απέναντι στην καθιέρωση της αξιολόγησης από τους συμμαθητές.

9δ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αξιολόγηση από τους συμμαθητές]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου χρήσιμη	50	32,1	32,1	32,1
	Λίγο χρήσιμη	67	42,9	42,9	75,0
	Πολύ χρήσιμη	32	20,5	20,5	95,5
	Πάρα πολύ χρήσιμη	7	4,5	4,5	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 40 Ερώτηση 9δ

9δ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αξιολόγηση από τους συμμαθητές]



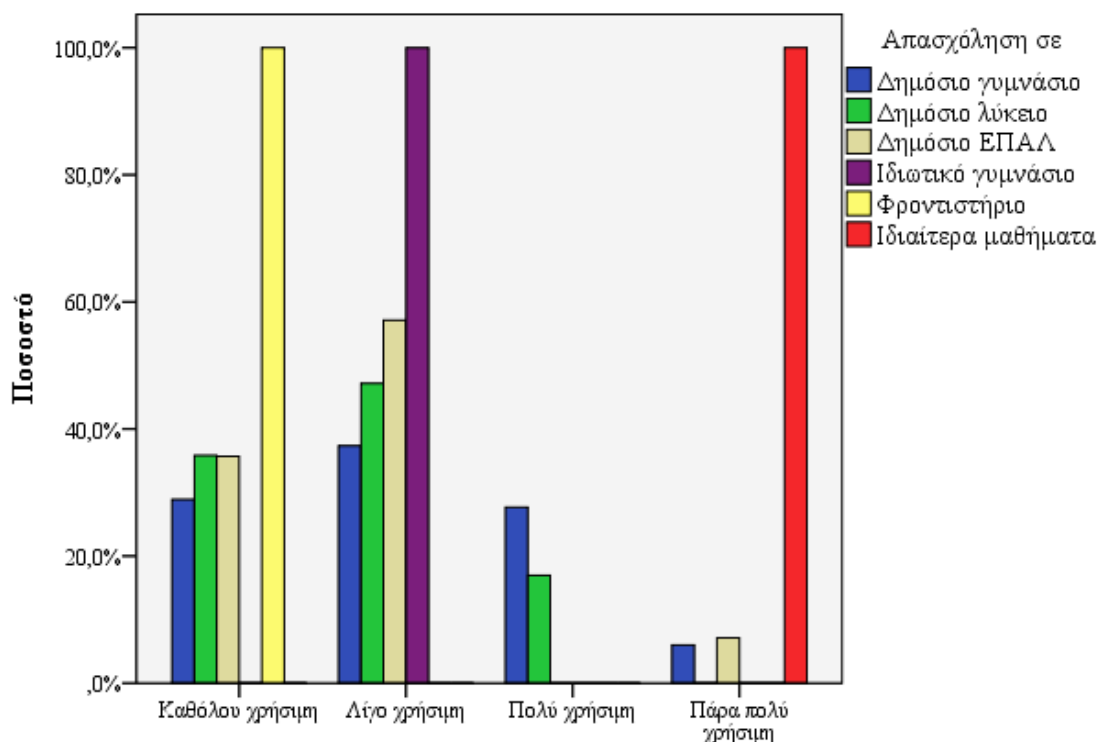
Εικόνα 36 Ερώτηση 9δ

Από τις απαντήσεις ανάλογα με την απασχόληση των εκπαιδευτικών (πιν. 34, εικ. 37) προκύπτει ισχυρότερη απορριπτική τάση για τους απασχολούμενους σε δημόσιο ΕΠΑΛ («λίγο χρήσιμη» 57,1% και «καθόλου χρήσιμη» 35,7%) από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Επίσης η απορριπτική τάση είναι ισχυρότερη μεταξύ των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσιο λύκειο («λίγο χρήσιμη» 42,7% και «καθόλου χρήσιμη» 35,8%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των δημοσίων γυμνασίων («λίγο χρήσιμη» 37,3% και «καθόλου χρήσιμη» 28,9%).

9δ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αξιολόγηση από τους συμμαθητές] * Απασχόληση σε									
			Crosstabulation						
			Απασχόληση σε						
			Δημόσιο γυμνάσιο	Δημόσιο λύκειο	Δημόσιο ΕΠΑΛ	Ιδιωτικό γυμνάσιο	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα μαθήματα	Total
9δ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αξιολόγηση από τους συμμαθητές]	Καθόλου χρήσιμη	Count	24	19	5	0	2	0	50
		% within Απασχόληση σε	28,9%	35,8%	35,7%	0,0%	100,0%	0,0%	32,1%
	Λίγο χρήσιμη	Count	31	25	8	3	0	0	67
		% within Απασχόληση σε	37,3%	47,2%	57,1%	100,0%	0,0%	0,0%	42,9%
	Πολύ χρήσιμη	Count	23	9	0	0	0	0	32
		% within Απασχόληση σε	27,7%	17,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,5%
	Πάρα πολύ χρήσιμη	Count	5	0	1	0	0	1	7
		% within Απασχόληση σε	6,0%	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	100,0%	4,5%
	Total	Count	83	53	14	3	2	1	156
		% within Απασχόληση σε	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 41 Ερώτηση 9δ/Απασχόληση σε

9δ. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Αξιολόγηση από τους συμμαθητές], [Απασχόληση σε]



Εικόνα 37 Ερώτηση 9δ/Απασχόληση σε

Στην ερώτηση 9ε:

Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Ηλεκτρονικό ημερολόγιο]

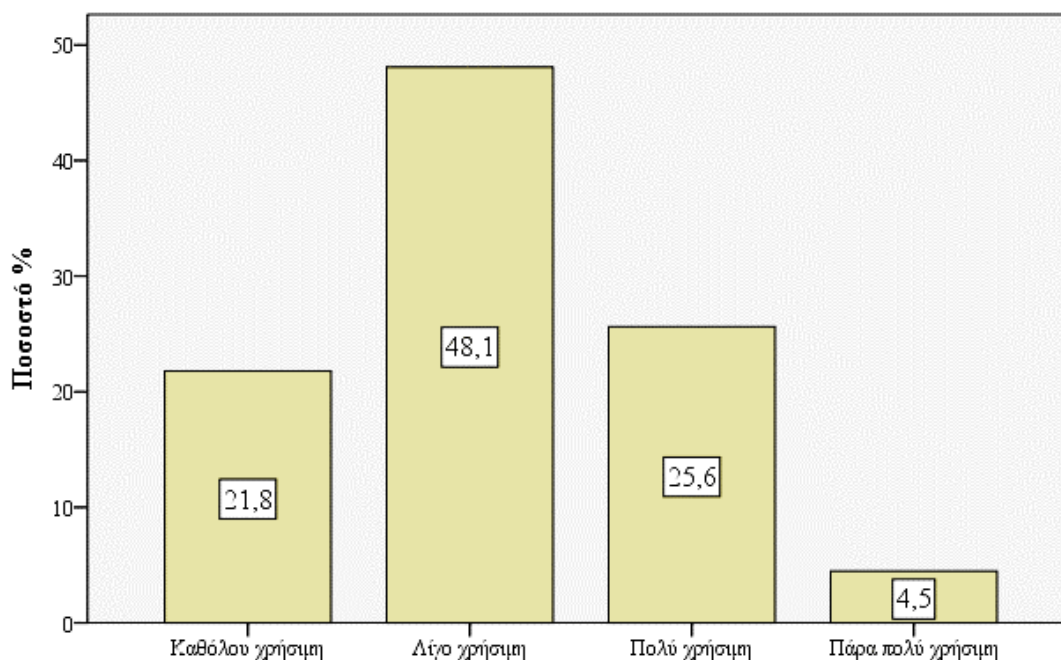
Τα αποτελέσματα δείχνουν ισχυρή απορριπτική τάση («λίγο χρήσιμη» 48,1% και «καθόλου χρήσιμη» 21,8%, άθροισμα 69,9%), για την καθιέρωση του ηλεκτρονικού ημερολογίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

9ε. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Ηλεκτρονικό ημερολόγιο]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου χρήσιμη	34	21,8	21,8	21,8

Λίγο χρήσιμη	75	48,1	48,1	69,9
Πολύ χρήσιμη	40	25,6	25,6	95,5
Πάρα πολύ χρήσιμη	7	4,5	4,5	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 42 Ερώτηση 9ε

9ε. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (εργασίες, portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, ηλεκτρονικό ημερολόγιο) σε υποχρεωτική βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ; [Ηλεκτρονικό ημερολόγιο]



Εικόνα 38 Ερώτηση 9ε

Στην ερώτηση 10:

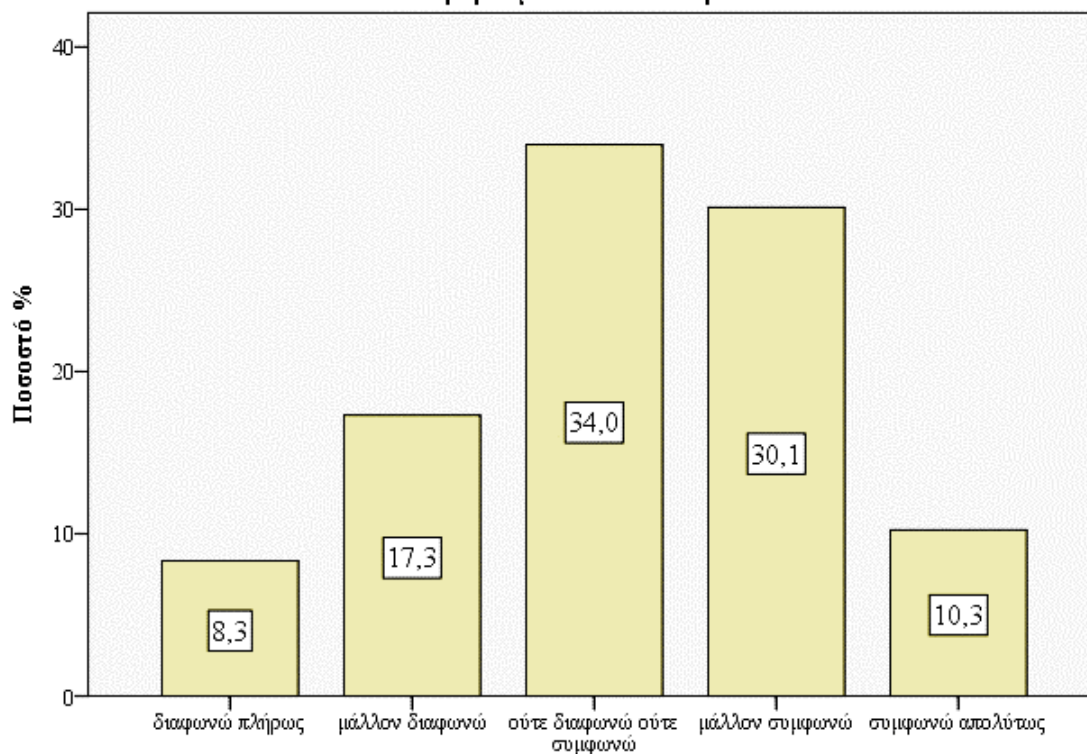
Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η επικρατούσα απάντηση είναι «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» με ποσοστό 34%. Το 25,6 διαφωνούν (το 8,3% πλήρως και το 17,3% μάλλον διαφωνούν). Το 40,4% συμφωνούν (10,3% απολύτως και 30,1% μάλλον συμφωνούν). Οι απαντήσεις είναι χωρισμένες σε 3 ομάδες με μια μικρή τάση υπεροχής της ομάδας που εκφράζει συμφωνία για τη ρεαλιστικότητα της εφαρμογής ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

10. Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	13	8,3	8,3	8,3
	μάλλον διαφωνώ	27	17,3	17,3	25,6
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	53	34,0	34,0	59,6
	μάλλον συμφωνώ	47	30,1	30,1	89,7
	συμφωνώ απολύτως	16	10,3	10,3	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 43 Ερώτηση 10

10.Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



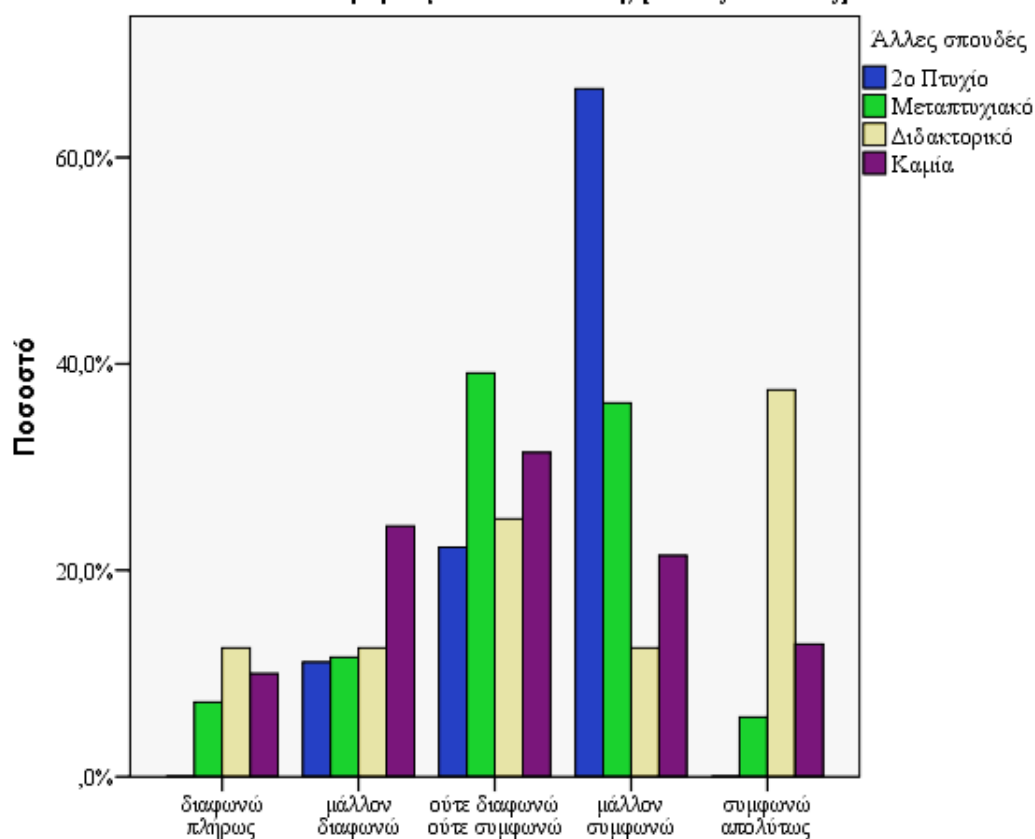
Εικόνα 39 Ερώτηση 10

Αν συσχετίσουμε τις απαντήσεις με τις άλλες σπουδές των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε (πιν.37, εικ.40) «συμφωνούν απολύτως» σε μεγαλύτερο ποσοστό αυτοί που έχουν διδακτορικό (37,5%), ενώ αυτοί που «μάλλον συμφωνούν» σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι αυτοί που έχουν 2^ο πτυχίο (66,7%).

10. Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. * Άλλες σπουδές Crosstabulation							
			Άλλες σπουδές				Total
			2ο Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Καμία	
10. Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	διαφωνώ πλήρως	Count	0	5	1	7	13
		% within Άλλες σπουδές	0,0%	7,2%	12,5%	10,0%	8,3%
	μáλλον διαφωνώ	Count	1	8	1	17	27
		% within Άλλες σπουδές	11,1%	11,6%	12,5%	24,3%	17,3%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	2	27	2	22	53
		% within Άλλες σπουδές	22,2%	39,1%	25,0%	31,4%	34,0%
	μáλλον συμφωνώ	Count	6	25	1	15	47
		% within Άλλες σπουδές	66,7%	36,2%	12,5%	21,4%	30,1%
	συμφωνώ απολύτως	Count	0	4	3	9	16
		% within Άλλες σπουδές	0,0%	5,8%	37,5%	12,9%	10,3%
	Total	Count	9	69	8	70	156
		% within Άλλες σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 44 Ερώτηση 10/Άλλες σπουδές

10. Είναι ρεαλιστική η εφαρμογή ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, [Άλλες σπουδές].



Εικόνα 40 Ερώτηση 10/Άλλες σπουδές

Στην ερώτηση 11:

Για να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει πρώτα να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα και ο τρόπος διδασκαλίας.

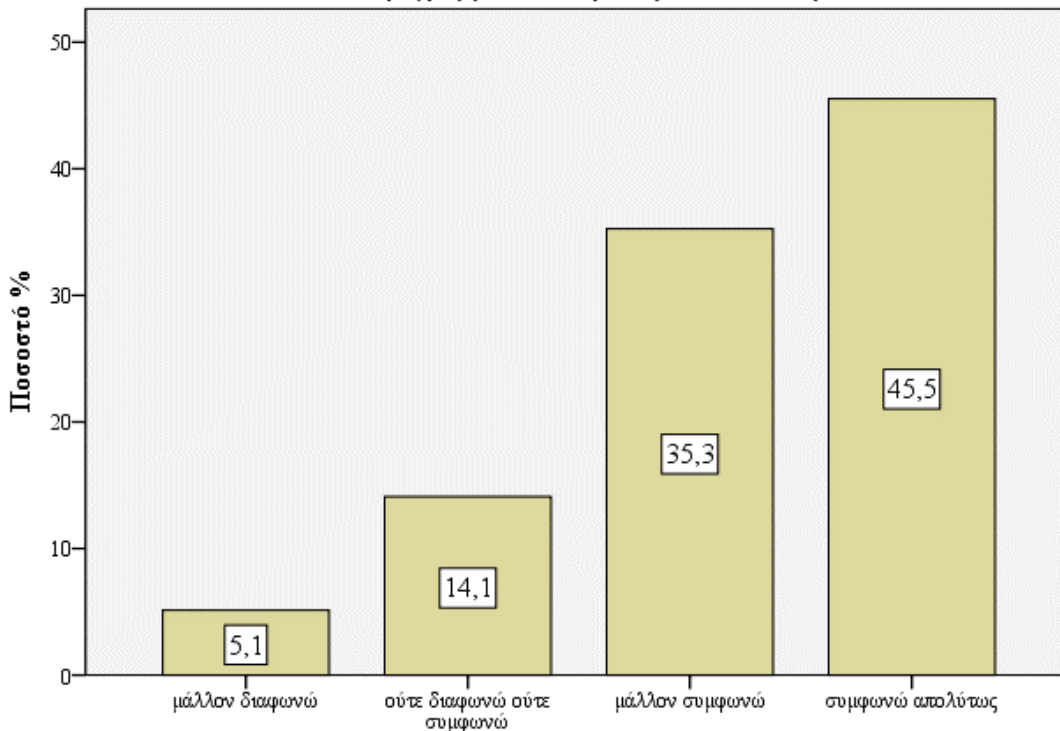
Οι απαντήσεις εκφράζουν ισχυρή τάση συμφωνίας με την άποψη ότι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης προϋποθέτει αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος και του τρόπου διδασκαλίας. Συγκεκριμένα συμφωνεί το 80,8% (45,5% «συμφωνούν απολύτως» και 35,3% «μάλλον συμφωνούν»).

11. Για να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει πρώτα να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα και ο τρόπος διδασκαλίας.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	μάλλον διαφωνώ	8	5,1	5,1	5,1
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	22	14,1	14,1	19,2
	μάλλον συμφωνώ	55	35,3	35,3	54,5

	συμφωνώ απολύτως	71	45,5	45,5	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 45 Ερώτηση 11

11. Για να εφαρμοστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει πρώτα να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα και ο τρόπος διδασκαλίας.



Εικόνα 41 Ερώτηση 11

Στην ερώτηση 12:

Η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) φορτώνει με επιπλέον γραφειοκρατική δουλειά τον εκπαιδευτικό χωρίς θετικά αποτελέσματα.

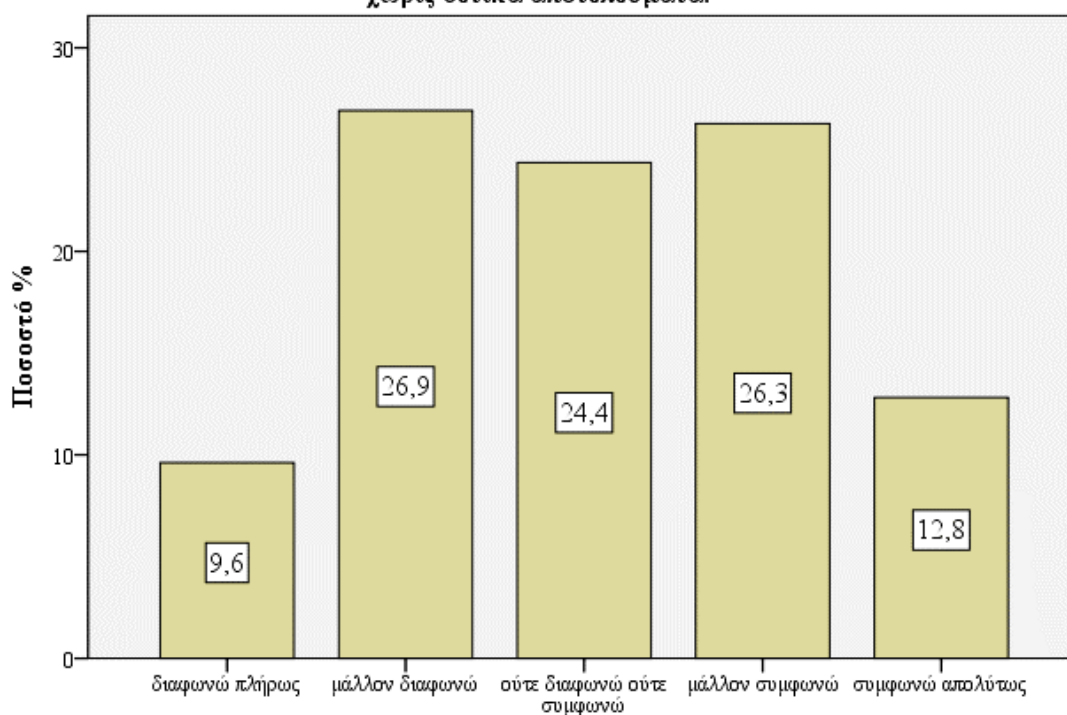
Το ποσοστό αυτών που συμφωνούν είναι σχεδόν ισοδύναμο με το ποσοστό αυτών που διαφωνούν. Συγκεκριμένα 36,5% διαφωνούν (9,6% «διαφωνούν πλήρως» και 26,9% «μάλλον διαφωνούν») ενώ 39,1% συμφωνούν (12,8% «συμφωνούν απολύτως» και 26,3% «μάλλον συμφωνούν»). Έτσι οι απαντήσεις δεν καταγράφουν κάποια επικρατούσα τάση μεταξύ των νεκπαιδευτικών.

12. Η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) φορτώνει με επιπλέον γραφειοκρατική δουλειά τον εκπαιδευτικό χωρίς θετικά αποτελέσματα.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	15	9,6	9,6	9,6

μάλλον διαφωνώ	42	26,9	26,9	36,5
ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	38	24,4	24,4	60,9
μάλλον συμφωνώ	41	26,3	26,3	87,2
συμφωνώ απολύτως	20	12,8	12,8	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 46 Ερώτηση 12

12. Η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) φορτώνει με επιπλέον γραφειοκρατική δουλειά τον εκπαιδευτικό χωρίς θετικά αποτελέσματα.



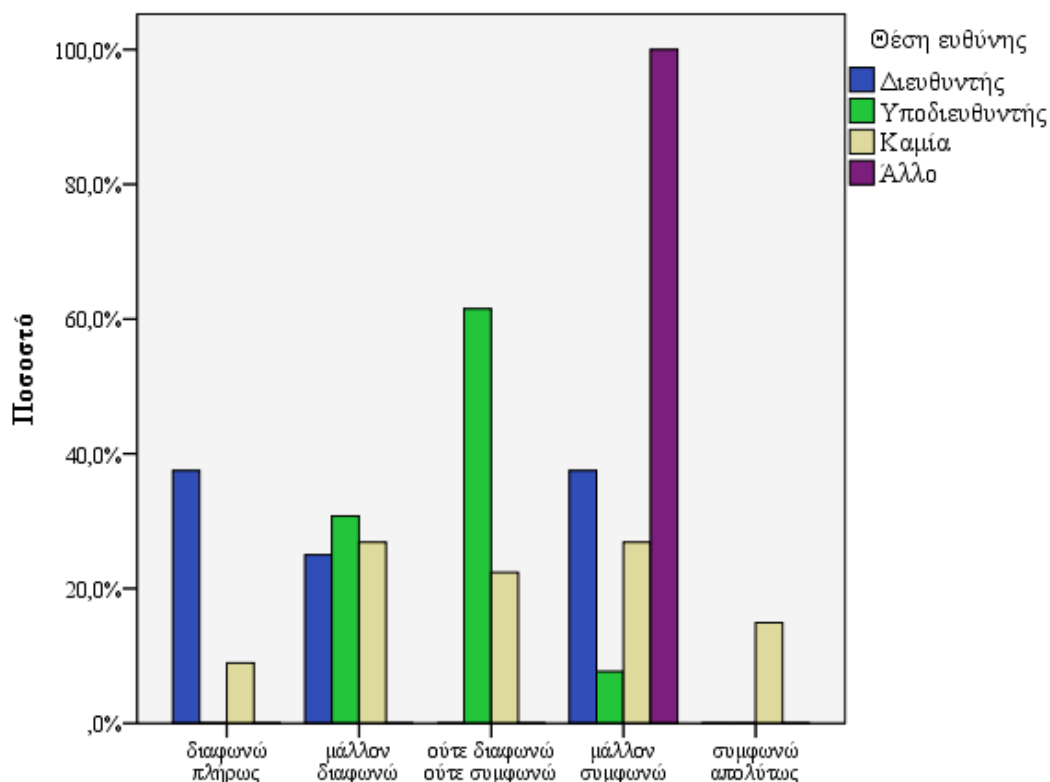
Εικόνα 42 Ερώτηση 12

Αν εξετάσουμε τις απαντήσεις σε σχέση με τη θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι οι διευθυντές σχολείων διαφωνούν με την ερώτηση 12 σε ποσοστό 62,5% (37,5% «διαφωνούν πλήρως» και 25% «μάλλον διαφωνούν»), οι υποδιευθυντές εμφανίζονται αναποφάσιστοι αφού το 61,6% «ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί» και αυτοί που δεν έχουν καμιά θέση ευθύνης (διοικητικά) συμφωνούν σε ποσοστό 41,8% (14,9% «συμφωνούν απολύτως» και 26,9% «μάλλον διαφωνούν»). Έτσι φαίνεται ότι η θέση ευθύνης επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών.

12. Η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) φορτώνει με επιπλέον γραφειοκρατική δουλειά τον εκπαιδευτικό χωρίς θετικά αποτελέσματα. * Θέση ευθύνης Crosstabulation							
			Θέση ευθύνης				Total
			Διευθυντής	Υποδιευθυντής	Καμία	Άλλο	
12. Η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) φορτώνει με επιπλέον γραφειοκρατική δουλειά τον εκπαιδευτικό χωρίς θετικά αποτελέσματα.	διαφωνώ πλήρως	Count	3	0	12	0	15
		% within Θέση ευθύνης	37,5%	0,0%	9,0%	0,0%	9,6%
	μάλλον διαφωνώ	Count	2	4	36	0	42
		% within Θέση ευθύνης	25,0%	30,8%	26,9%	0,0%	26,9%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	0	8	30	0	38
		% within Θέση ευθύνης	0,0%	61,5%	22,4%	0,0%	24,4%
	μάλλον συμφωνώ	Count	3	1	36	1	41
		% within Θέση ευθύνης	37,5%	7,7%	26,9%	100,0%	26,3%
	συμφωνώ απολύτως	Count	0	0	20	0	20
		% within Θέση ευθύνης	0,0%	0,0%	14,9%	0,0%	12,8%
	Total	Count	8	13	134	1	156
		% within Θέση ευθύνης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 47 Ερώτηση 12/θέση ευθύνης

12. Η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) φορτώνει με επιπλέον γραφειοκρατική δουλειά τον εκπαιδευτικό χωρίς θετικά αποτελέσματα, [Θέση ευθύνης]



Εικόνα 43 Ερώτηση 12/θέση ευθύνης

Στην ερώτηση 13:

Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο.

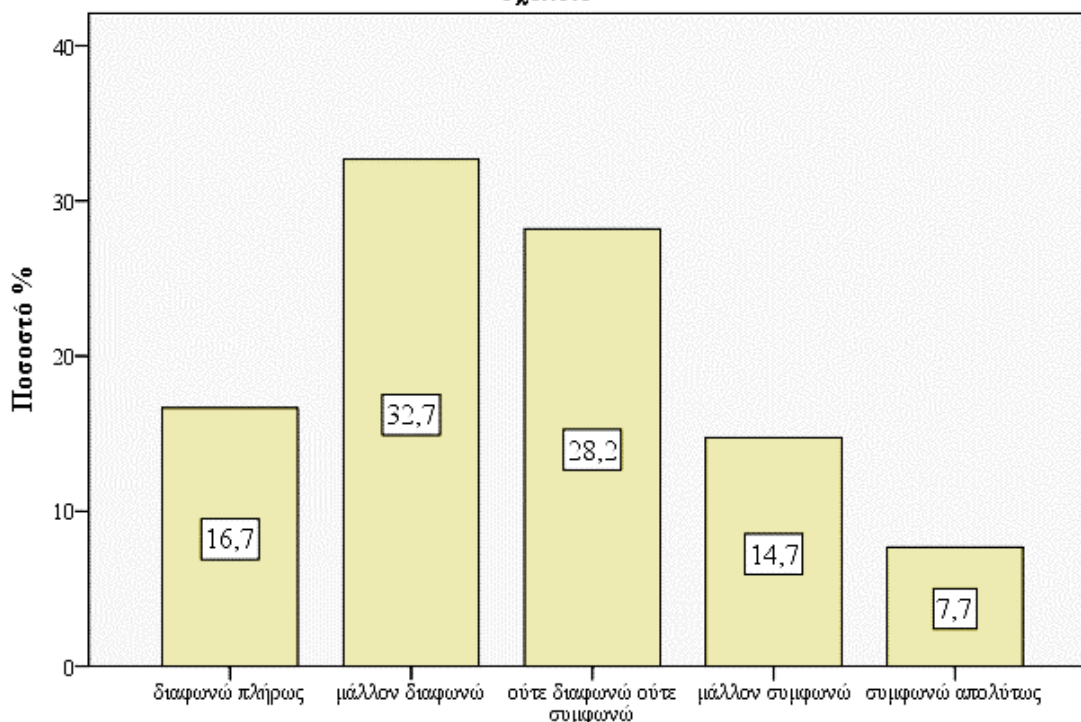
Ποσοστό 49,4% των εκπαιδευτικών διαφωνούν (16,7% «διαφωνούν πλήρως» και 32,7% «μάλλον διαφωνούν»). Το ποσοστό αυτών που συμφωνούν είναι μικρό 22,4% (7,7% «συμφωνούν απολύτως και 14,7% μάλλον συμφωνούν»).

13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	26	16,7	16,7	16,7
	μάλλον διαφωνώ	51	32,7	32,7	49,4

ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	44	28,2	28,2	77,6
μάλλον συμφωνώ	23	14,7	14,7	92,3
συμφωνώ απολύτως	12	7,7	7,7	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 48 Ερώτηση 13

13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο



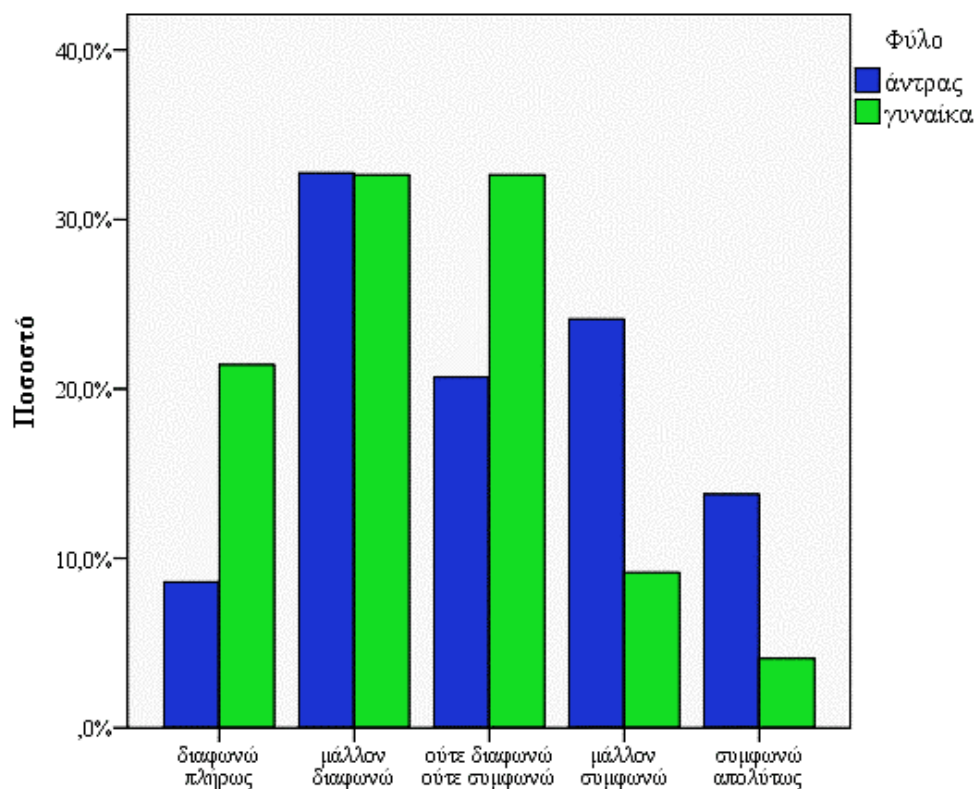
Εικόνα 44 Ερώτηση 13

Οι απαντήσεις σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών δείχνουν (πιν.41, ερ.45) ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την άποψη ότι η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο, από τους άντρες συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 54,1% (21,4% «διαφωνούν πλήρως» και 32,7% «μάλλον διαφωνούν»), ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 41,4% (8,6% «διαφωνούν πλήρως» και 32,8% «μάλλον διαφωνούν»). Αντίθετα οι άντρες συμφωνούν σε ποσοστό 37,9% (13,8% «συμφωνούν απολύτως και 24,1% μάλλον συμφωνούν»), ενώ οι γυναίκες συμφωνούν σε ποσοστό 13,3% (4,1% «συμφωνούν απολύτως και 9,2% μάλλον συμφωνούν»).

13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο * Φύλο Crosstabulation					
		Φύλο		Total	
		άντρας	γυναίκα		
13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο	διαφωνώ πλήρως	Count	5	21	26
		% within Φύλο	8,6%	21,4%	16,7%
	μάλλον διαφωνώ	Count	19	32	51
		% within Φύλο	32,8%	32,7%	32,7%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	12	32	44
		% within Φύλο	20,7%	32,7%	28,2%
	μάλλον συμφωνώ	Count	14	9	23
		% within Φύλο	24,1%	9,2%	14,7%
	συμφωνώ απολύτως	Count	8	4	12
		% within Φύλο	13,8%	4,1%	7,7%
	Total	Count	58	98	156
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 49 Ερώτηση 13/Φύλο

13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο, [Φύλο]



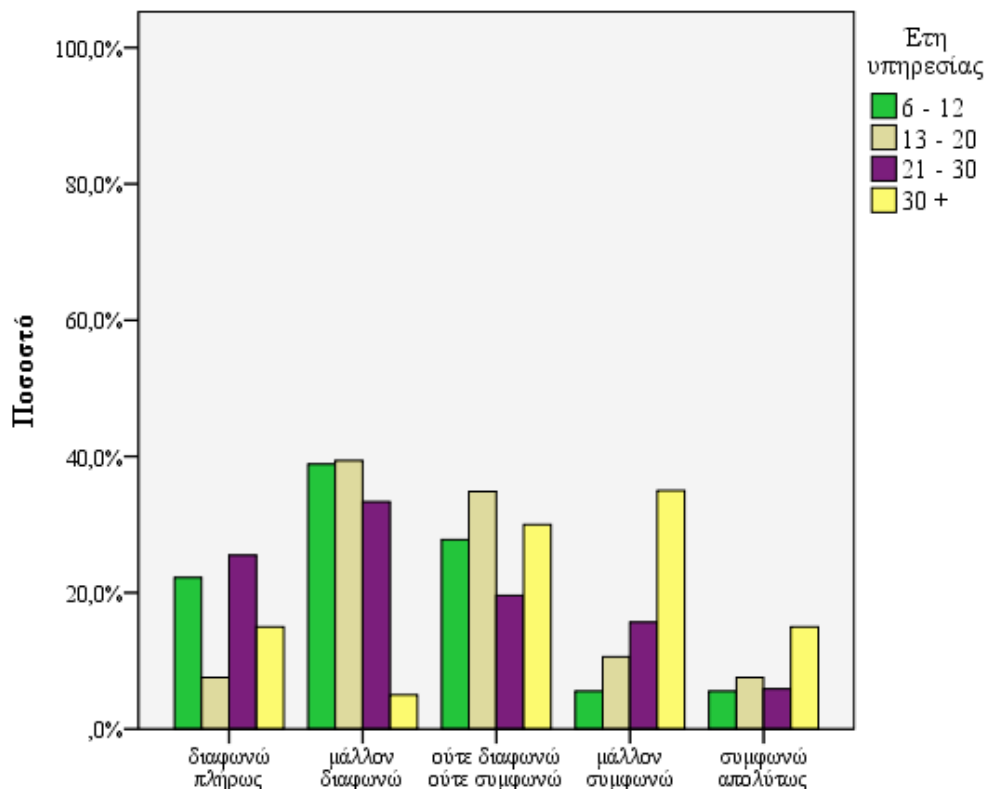
Εικόνα 45 Ερώτηση 13/Φύλο

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα χρόνια υπηρεσίας (πιν.42, εικ.46). Το ποσοστό αυτών που συμφωνούν και έχουν υπηρεσία, 6-12 χρόνια είναι 11,2% (5,6% «συμφωνούν απολύτως και 5,6% μάλλον συμφωνούν»), 13-20 χρόνια 18,2% (7,6% «συμφωνούν απολύτως και 10,6% μάλλον συμφωνούν»), 21-30 χρόνια 21,6% (5,9% «συμφωνούν απολύτως και 15,7% μάλλον συμφωνούν») και 30+ χρόνια 50% (15% «συμφωνούν απολύτως και 35% μάλλον συμφωνούν»). Παρατηρούμε όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνεται και ο βαθμός συμφωνίας με την άποψη ότι η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο και φτάνει το 50% σε αυτούς που έχουν υπηρεσία πάνω από 30 χρόνια.

13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο *								
Έτη υπηρεσίας Crosstabulation								
			Έτη υπηρεσίας					Total
			< 5	6 - 12	13 - 20	21 - 30	30 +	
13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο	διαφωνώ πλήρως	Count	1	4	5	13	3	26
		% within Έτη υπηρεσίας	100,0%	22,2%	7,6%	25,5%	15,0%	16,7%
	μάλλον διαφωνώ	Count	0	7	26	17	1	51
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	38,9%	39,4%	33,3%	5,0%	32,7%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	0	5	23	10	6	44
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	27,8%	34,8%	19,6%	30,0%	28,2%
	μάλλον συμφωνώ	Count	0	1	7	8	7	23
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	5,6%	10,6%	15,7%	35,0%	14,7%
	συμφωνώ απολύτως	Count	0	1	5	3	3	12
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	5,6%	7,6%	5,9%	15,0%	7,7%
	Total	Count	1	18	66	51	20	156
		% within Έτη υπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 50 Ερώτηση 13/Έτη υπηρεσίας

13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο, [έτη υπηρεσίας]



Εικόνα 46 Ερώτηση 13/Ετη υπηρεσίας

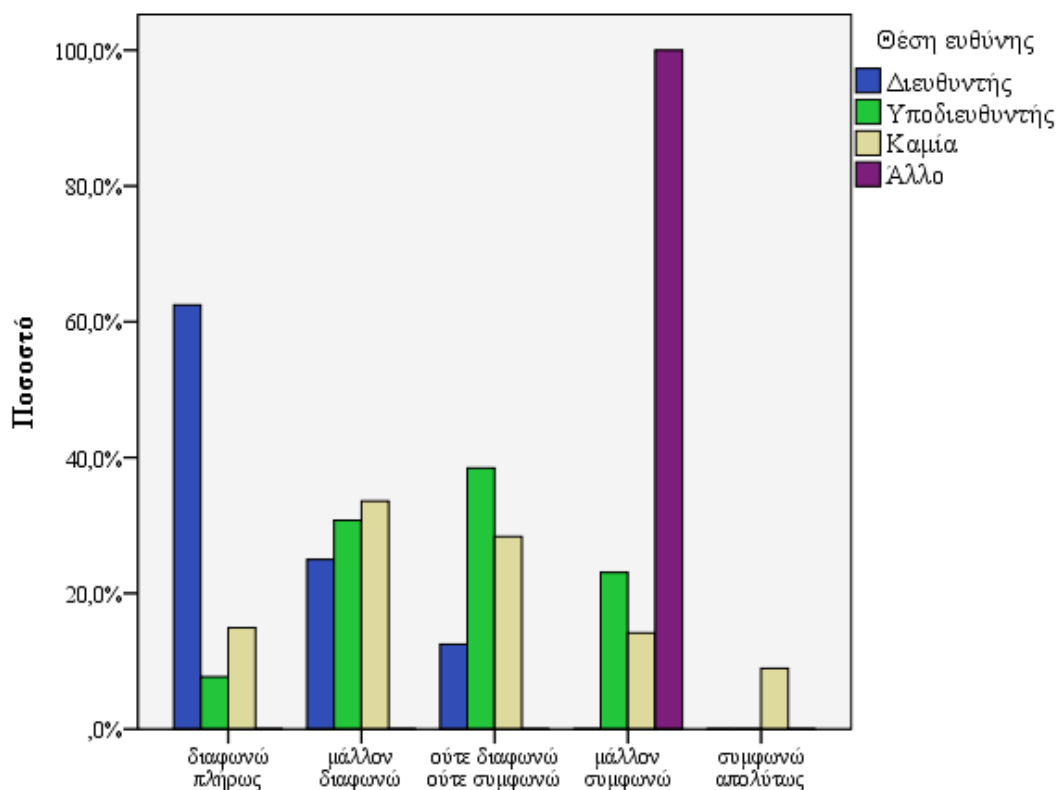
Διαφοροποίηση υπάρχει στις απαντήσεις ανάλογα με την κατοχή θέσης ευθύνης ή όχι από τους εκπαιδευτικούς. Όσοι είναι διευθυντές διαφωνούν σε ποσοστό 87,5% (62,5% «διαφωνούν πλήρως» και 25% «μάλλον διαφωνούν»), όσοι είναι υποδιευθυντές διαφωνούν σε ποσοστό 38,5% (7,7% «διαφωνούν πλήρως» και 30,8% «μάλλον διαφωνούν») και αυτοί που δεν έχουν θέση ευθύνης διαφωνούν σε ποσοστό 48,5% (14,9% «διαφωνούν πλήρως» και 33,6% «μάλλον διαφωνούν»).

13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο *							
Θέση ευθύνης Crosstabulation							
			Θέση ευθύνης				Total
			Διευθυντής	Υποδιευθυντής	Καμία	Άλλο	
13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης	διαφωνώ πλήρως	Count	5	1	20	0	26
		% within Θέση ευθύνης	62,5%	7,7%	14,9%	0,0%	16,7%
	μάλλον	Count	2	4	45	0	51

(περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο	διαφωνώ	% within Θέση ευθύνης	25,0%	30,8%	33,6%	0,0%	32,7%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	1	5	38	0	44
		% within Θέση ευθύνης	12,5%	38,5%	28,4%	0,0%	28,2%
	μάλλον συμφωνώ	Count	0	3	19	1	23
		% within Θέση ευθύνης	0,0%	23,1%	14,2%	100,0%	14,7%
	συμφωνώ απολύτως	Count	0	0	12	0	12
		% within Θέση ευθύνης	0,0%	0,0%	9,0%	0,0%	7,7%
	Total	Count	8	13	134	1	156
		% within Θέση ευθύνης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 51 Ερώτηση 13/Θέση ευθύνης

13. Η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης (περιγραφική, portfolio, αυτοαξιολόγηση ...) θα οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη χαλάρωση και απαξίωση το σχολείο, [Θέση ευθύνης]



Εικόνα 47 Ερώτηση 13/Θέση ευθύνης

Στην ερώτηση 14:

Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού.

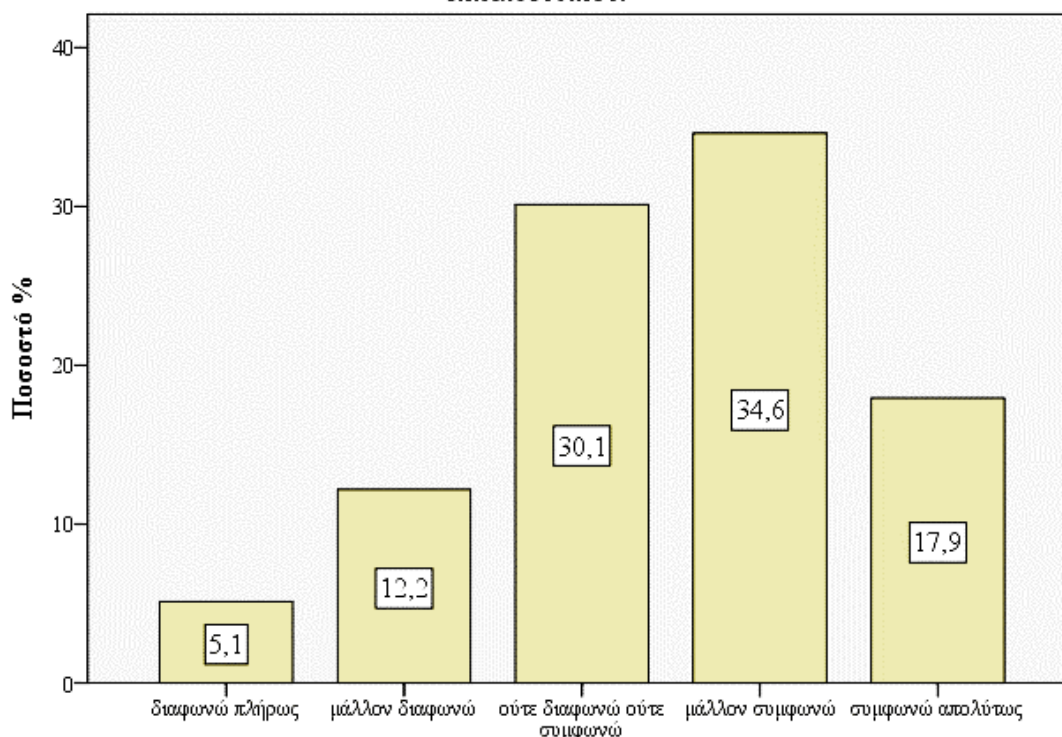
Διαφωνώ απαντά το 17,3% (5,1% «διαφωνούν πλήρως» και 12,2% «μάλλον διαφωνούν»), συμφωνώ απαντά το 52,5% (17,9% «συμφωνούν απολύτως και 34,6% μάλλον συμφωνούν»), ενώ το 30,1% απαντά ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ. Άρα η επικρατούσα τάση είναι η συμφωνία των εκπαιδευτικών με την άποψη ότι η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού.

14. Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	8	5,1	5,1	5,1
	μάλλον διαφωνώ	19	12,2	12,2	17,3

ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	30,1	30,1	47,4
μάλλον συμφωνώ	54	34,6	34,6	82,1
συμφωνώ απολύτως	28	17,9	17,9	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 52 Ερώτηση 14

14. Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού.



Εικόνα 48 Ερώτηση 14

Στην ερώτηση 15:

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

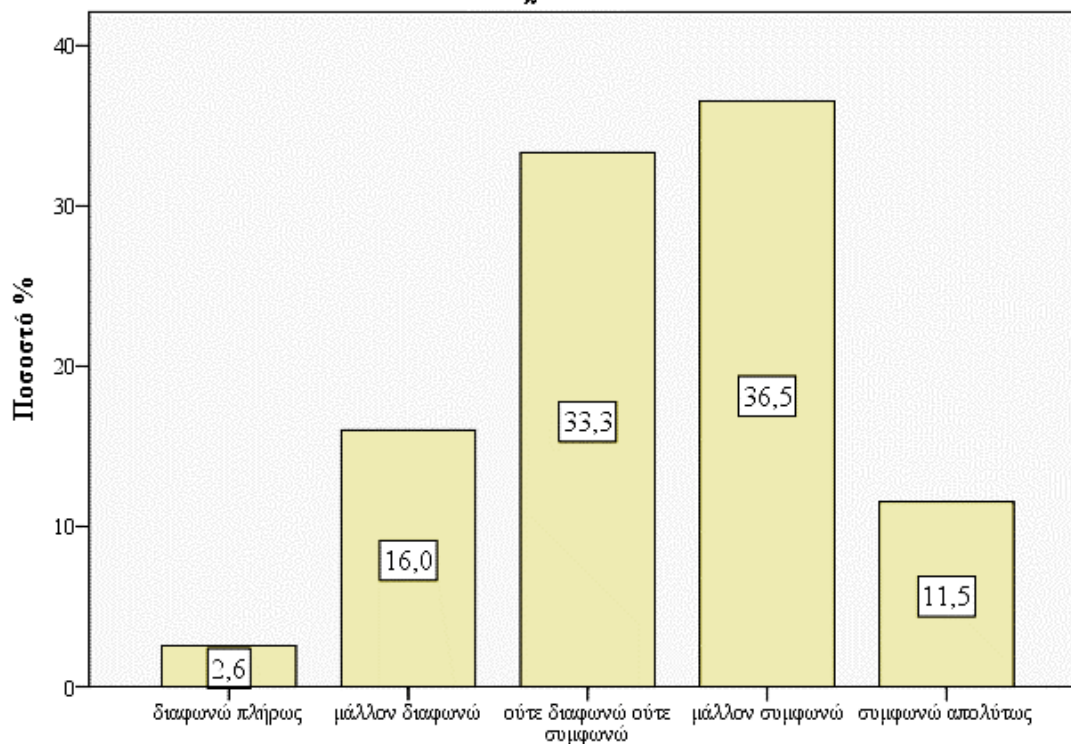
Συμφωνεί το 48% (11,59% «συμφωνούν απολύτως και 36,5% μάλλον συμφωνούν»), διαφωνεί το 18,6% (2,6% «διαφωνούν πλήρως» και 16% «μάλλον διαφωνούν»), ενώ το 33,3% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Υπάρχει σαφής τάση συμφωνίας με την άποψη ότι η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.

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

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	4	2,6	2,6	2,6
	μάλλον διαφωνώ	25	16,0	16,0	18,6
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	52	33,3	33,3	51,9
	μάλλον συμφωνώ	57	36,5	36,5	88,5
	συμφωνώ απολύτως	18	11,5	11,5	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 53 Ερώτηση 15

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



Εικόνα 49 Ερώτηση 15

Υπάρχει εξάρτηση των απαντήσεων με το είδος του σχολείου στο οποίο απασχολείται ο εκπαιδευτικός. Όσοι υπηρετούν σε δημόσιο γυμνάσιο διαφωνούν σε ποσοστό 25,3% (3,6% «διαφωνούν πλήρως» και 21,7% «μάλλον διαφωνούν»). Όσοι υπηρετούν σε δημόσιο γενικό λύκειο διαφωνούν σε ποσοστό 11,3% (0% «διαφωνούν πλήρως» και 11,3% «μάλλον διαφωνούν»). Όσοι υπηρετούν σε ΕΠΑΛ διαφωνούν σε ποσοστό 7,1% (0% «διαφωνούν πλήρως» και 7,1% «μάλλον διαφωνούν»).

Τα ποσοστά συμφωνίας αντιστρέφονται. Όσοι υπηρετούν σε δημόσιο γυμνάσιο συμφωνούν σε ποσοστό 39,6% (9,6% «συμφωνούν απολύτως και 30,1%

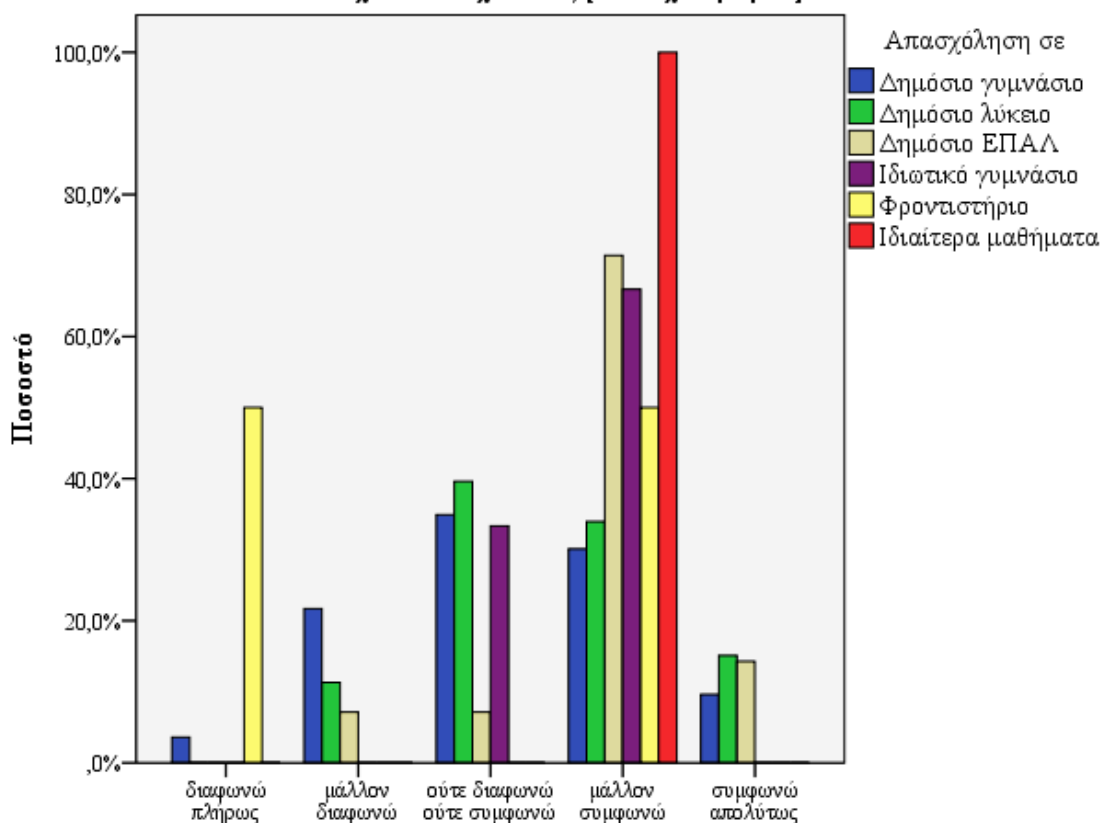
μάλλον συμφωνούν»). Όσοι υπηρετούν σε γενικό λύκειο συμφωνούν σε ποσοστό 49,1% (15,1% «συμφωνούν απολύτως και 34% μάλλον συμφωνούν»). Όσοι υπηρετούν σε ΕΠΑΛ συμφωνούν σε ποσοστό 85,7% (71,4% «συμφωνούν απολύτως και 14,3% μάλλον συμφωνούν»). Να σημειωθεί επίσης ότι το 66% αυτών που απασχολούνται σε ιδιωτικά γυμνάσια⁶ «μάλλον συμφωνούν».

15. Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. * Απασχόληση σε Crosstabulation									
			Απασχόληση σε						Total
			Δημόσιο γυμνάσιο	Δημόσιο λύκειο	Δημόσιο ΕΠΑΛ	Ιδιωτικό γυμνάσιο	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα μαθήματα	
15. Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.	διαφωνώ πλήρως	Count	3	0	0	0	1	0	4
		% within Απασχόληση σε	3,6%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	2,6%
	μάλλον διαφωνώ	Count	18	6	1	0	0	0	25
		% within Απασχόληση σε	21,7%	11,3%	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%	16,0%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	29	21	1	1	0	0	52
		% within Απασχόληση σε	34,9%	39,6%	7,1%	33,3%	0,0%	0,0%	33,3%
	μάλλον συμφωνώ	Count	25	18	10	2	1	1	57
		% within Απασχόληση σε	30,1%	34,0%	71,4%	66,7%	50,0%	100,0%	36,5%
	συμφωνώ απολύτως	Count	8	8	2	0	0	0	18
		% within Απασχόληση σε	9,6%	15,1%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	11,5%
	Total	Count	83	53	14	3	2	1	156
		% within Απασχόληση σε	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 54 Ερώτηση 16/Απασχόληση σε

⁶ Το δείγμα των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε ιδιωτικό γυμνάσιο είναι ιδιαίτερα μικρό (3 απαντήσεις) για να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό.

15. Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, [Απασχόληση σε]



Εικόνα 50 Ερώτηση 15/Απασχόληση σε

Στην ερώτηση 16:

Η αξιολόγηση των μαθητών σήμερα στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις (Τετραμήνου ή τελικές).

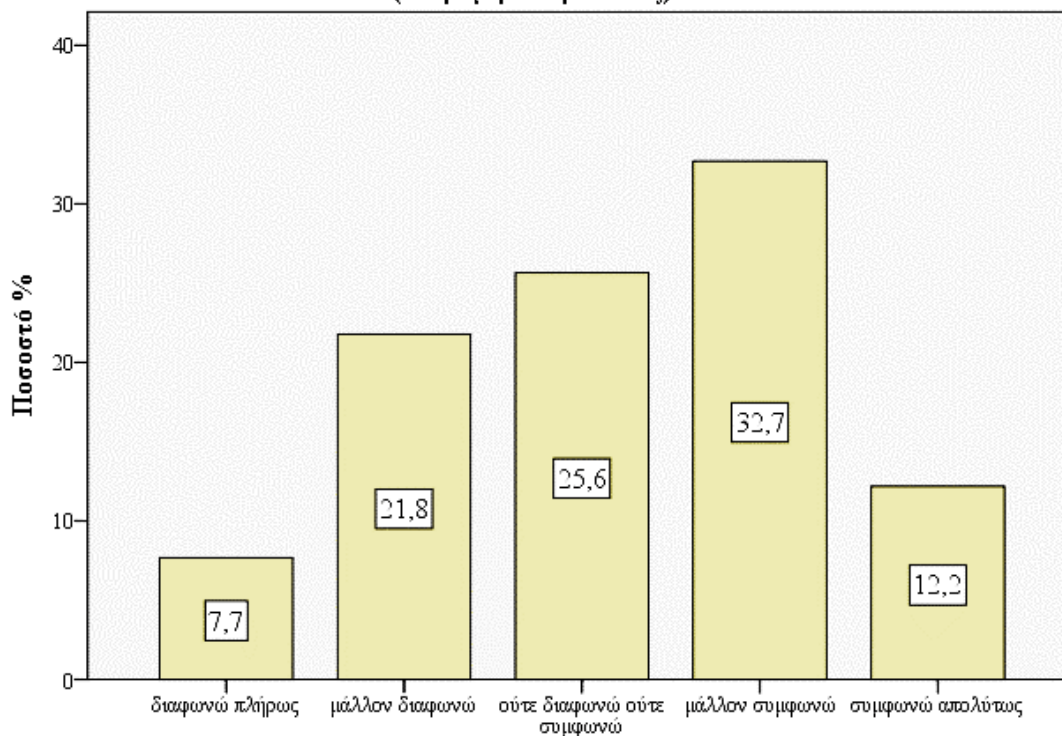
Το ποσοστό αυτών που συμφωνούν είναι 44,9% (12,2% «συμφωνούν απολύτως και 32,7% μάλλον συμφωνούν»). Αυτοί που διαφωνούν είναι το 29,5% (7,7% «διαφωνούν πλήρως» και 21,8% «μάλλον διαφωνούν»), ενώ το 25,6% απαντά «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ». Άρα το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι κύριος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών σήμερα είναι οι γραπτές εξετάσεις.

16. Η αξιολόγηση των μαθητών σήμερα στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις (Τετραμήνου ή τελικές).					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	12	7,7	7,7	7,7
	μάλλον διαφωνώ	34	21,8	21,8	29,5

ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	40	25,6	25,6	55,1
μάλλον συμφωνώ	51	32,7	32,7	87,8
συμφωνώ απολύτως	19	12,2	12,2	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 55 Ερώτηση 16

16. Η αξιολόγηση των μαθητών σήμερα στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις (Τετραμήνου ή τελικές).



Εικόνα 51 Ερώτηση 16

Στην ερώτηση 17:

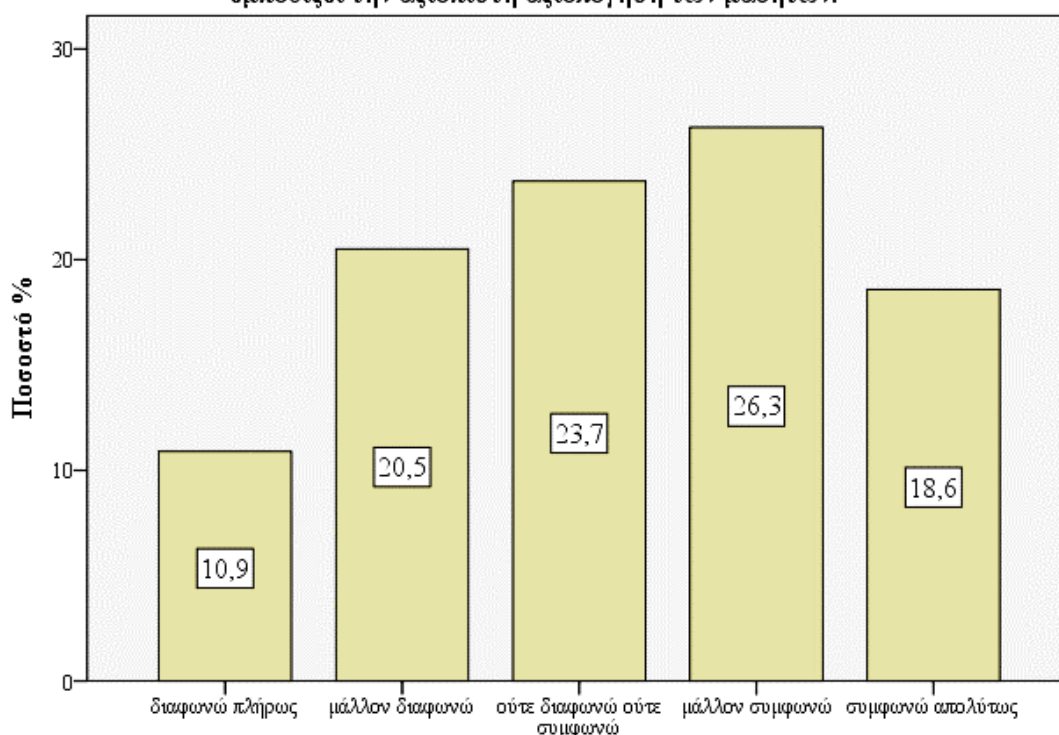
Η ύπαρξη ενός εκτεταμένου συστήματος φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων εμποδίζει την αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών.

Συμφωνεί ποσοστό 44,9% (18,6% «συμφωνούν απολύτως και 26,3% μάλλον συμφωνούν») των εκπαιδευτικών. Διαφωνεί το 31,4% (10,9% «διαφωνούν πλήρως» και 20,5% «μάλλον διαφωνούν»), ενώ το 23,7% «ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί».

17. Η ύπαρξη ενός εκτεταμένου συστήματος φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων εμποδίζει την αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	17	10,9	10,9	10,9
	μάλλον διαφωνώ	32	20,5	20,5	31,4
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	37	23,7	23,7	55,1
	μάλλον συμφωνώ	41	26,3	26,3	81,4
	συμφωνώ απολύτως	29	18,6	18,6	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 56 Ερώτηση 17

17. Η ύπαρξη ενός εκτεταμένου συστήματος φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων εμποδίζει την αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών.



Εικόνα 52 Ερώτηση 17

Στην ερώτηση 18:

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών μπορεί να έχει εγκυρότητα και αξιοπιστία με κατάλληλη προετοιμασία.

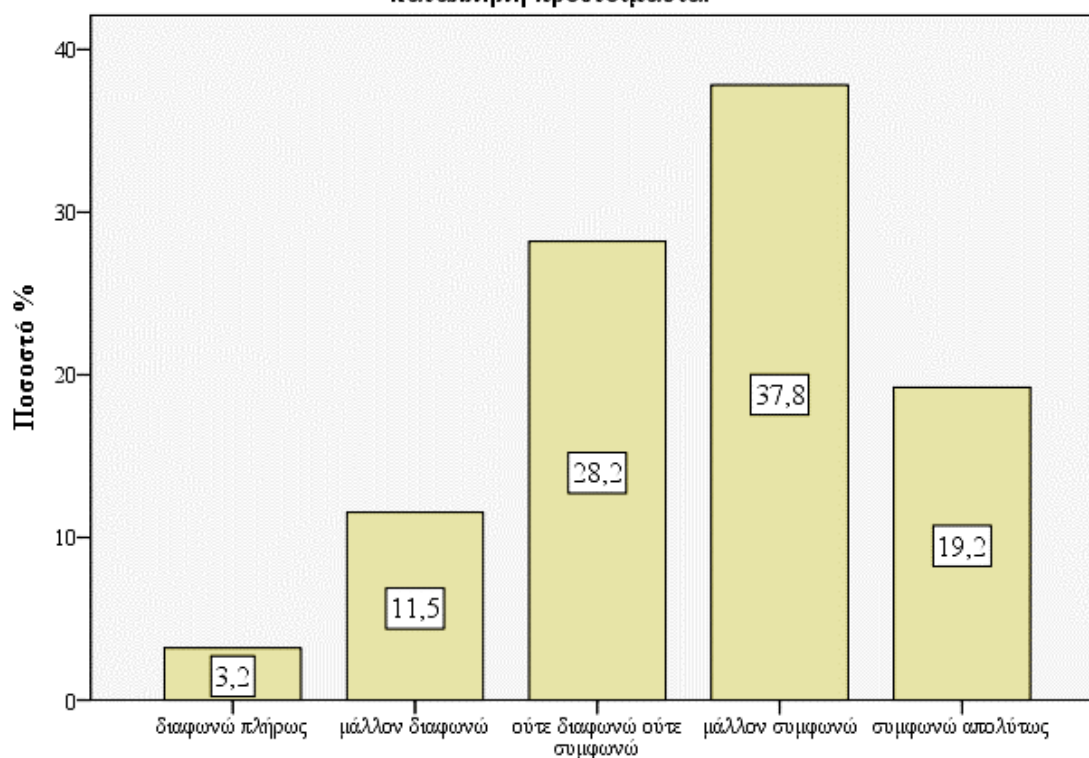
Το ποσοστό που συμφωνεί είναι 57% (19,2% «συμφωνούν απολύτως και 37,8% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό που διαφωνεί είναι 14,7% (3,2% «διαφωνούν πλήρως» και 11,5% «μάλλον διαφωνούν»), ενώ το 28,2% «ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί»). Παρατηρείται ισχυρή τάση συμφωνίας, με την άποψη ότι

η αυτοαξιολόγηση των μαθητών μπορεί να έχει εγκυρότητα και αξιοπιστία με κατάλληλη προετοιμασία.

18. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών μπορεί να έχει εγκυρότητα και αξιοπιστία με κατάλληλη προετοιμασία.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	5	3,2	3,2	3,2
	μάλλον διαφωνώ	18	11,5	11,5	14,7
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	44	28,2	28,2	42,9
	μάλλον συμφωνώ	59	37,8	37,8	80,8
	συμφωνώ απολύτως	30	19,2	19,2	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 57 Ερώτηση 18

18. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών μπορεί να έχει εγκυρότητα και αξιοπιστία με κατάλληλη προετοιμασία.



Εικόνα 53 Ερώτηση 18

Στην ερώτηση 19:

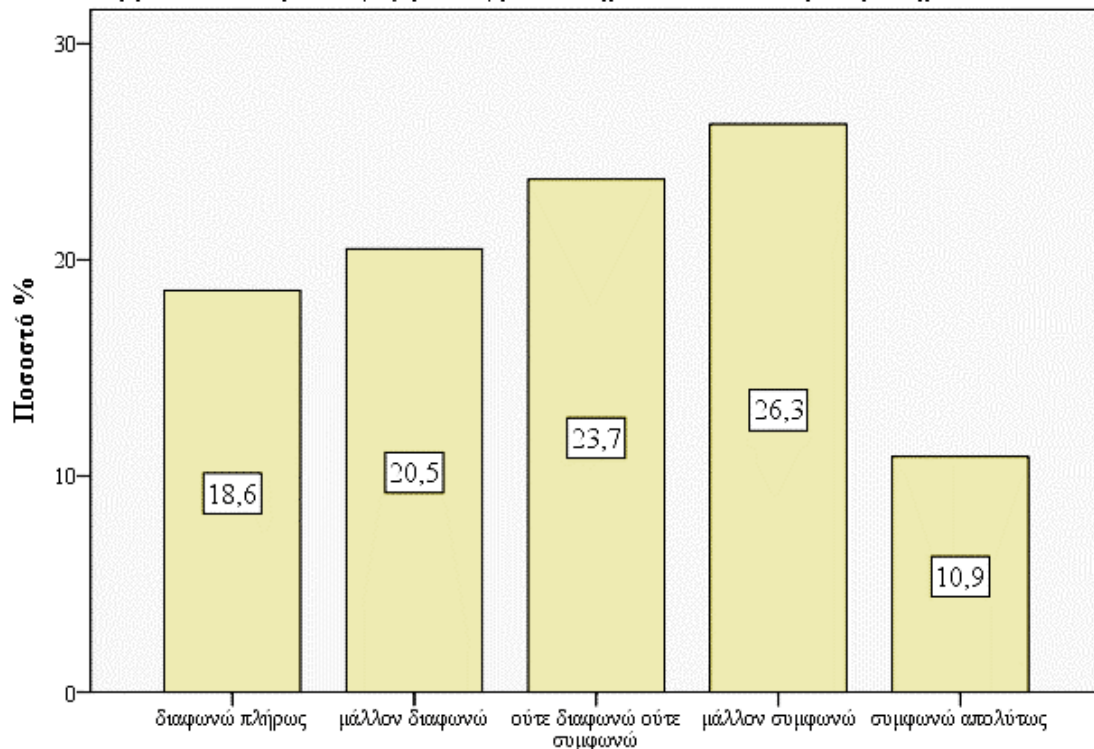
Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η μείωση του ρόλου των εξετάσεων θα συμβάλλουν στην αποφυγή των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Συμφωνεί ποσοστό 37,2% (10,9% «συμφωνούν απολύτως και 26,3% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό που διαφωνεί είναι 39,1% (18,6% «διαφωνούν πλήρως» και 20,5% «μάλλον διαφωνούν»). Ποσοστό 23,7% απαντά «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ». Δεν διαμορφώνεται σαφής τάση στις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες εμφανίζονται μοιρασμένες μεταξύ συμφωνώ, δεν συμφωνώ.

19. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η μείωση του ρόλου των εξετάσεων θα συμβάλλουν στην αποφυγή των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	29	18,6	18,6	18,6
	μάλλον διαφωνώ	32	20,5	20,5	39,1
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	37	23,7	23,7	62,8
	μάλλον συμφωνώ	41	26,3	26,3	89,1
	συμφωνώ απολύτως	17	10,9	10,9	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 58 Ερώτηση 19

19. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η μείωση του ρόλου των εξετάσεων θα συμβάλλουν στην αποφυγή των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων.



Εικόνα 54 Ερώτηση 19

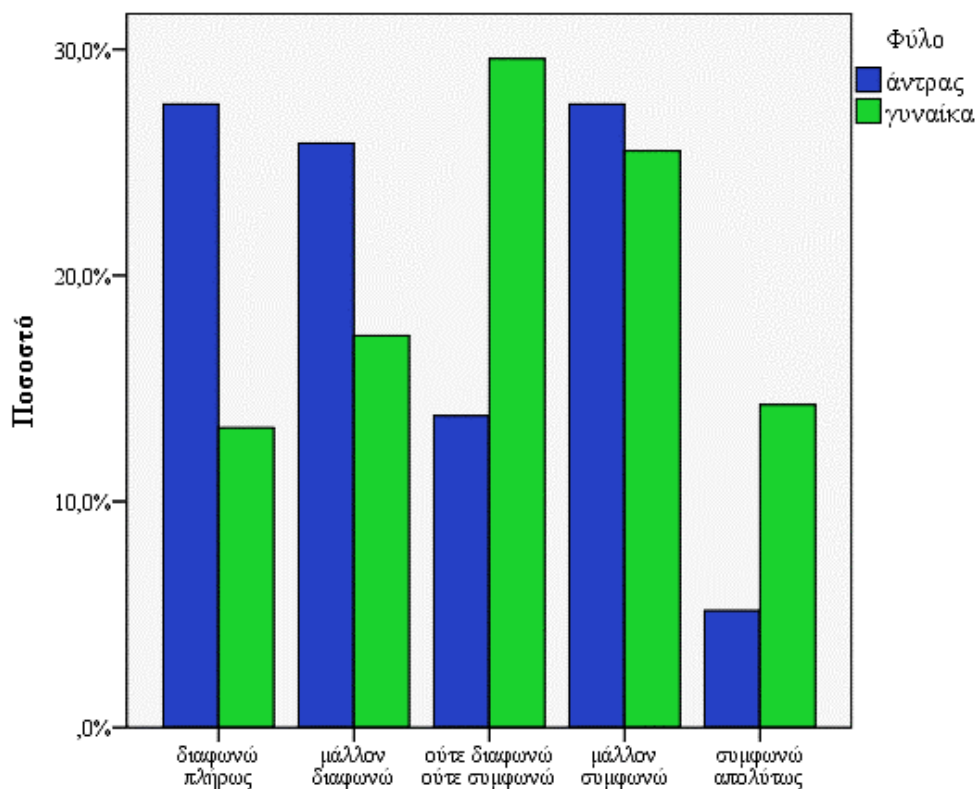
Σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών οι απαντήσεις διαφοροποιούνται. Οι άντρες εκπαιδευτικού συμφωνούν σε ποσοστό 32,8% (5,2% «συμφωνούν απολύτως και 27,6% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό των γυναικών που συμφωνούν είναι 39,8% (14,3% «συμφωνούν απολύτως και 25,5% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό αντρών που διαφωνούν είναι 53,5%, (27,6% «διαφωνούν πλήρως και 25,9% μάλλον διαφωνούν»), ενώ το ποσοστό γυναικών που διαφωνούν είναι 30,6%, (13,3% «διαφωνούν πλήρως και 17,3% μάλλον διαφωνούν»). Τέλος 13,8% των αντρών και 29,6% των γυναικών απαντούν «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ». Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες συναδέλφους τους με την άποψη ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η μείωση του ρόλου των εξετάσεων θα συμβάλλουν στην αποφυγή των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων.

19. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η μείωση του ρόλου των εξετάσεων θα συμβάλλουν στην αποφυγή των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων. * Φύλο					
Crosstabulation					
			Φύλο		Total
			άντρας	γυναίκα	
19. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η	διαφωνώ πλήρως	Count	16	13	29
		% within Φύλο	27,6%	13,3%	18,6%

μείωση του ρόλου των εξετάσεων θα συμβάλλουν στην αποφυγή των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων.	μάλλον διαφωνώ	Count	15	17	32
		% within Φύλο	25,9%	17,3%	20,5%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	8	29	37
		% within Φύλο	13,8%	29,6%	23,7%
	μάλλον συμφωνώ	Count	16	25	41
		% within Φύλο	27,6%	25,5%	26,3%
	συμφωνώ απολύτως	Count	3	14	17
		% within Φύλο	5,2%	14,3%	10,9%
Total	Count	58	98	156	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 59 Ερώτηση 19/Φύλο

19. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η μείωση του ρόλου των εξετάσεων θα συμβάλλουν στην αποφυγή των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων, [Φύλο]



Εικόνα 55 Ερώτηση 19/Φύλο

Στην ερώτηση 20:

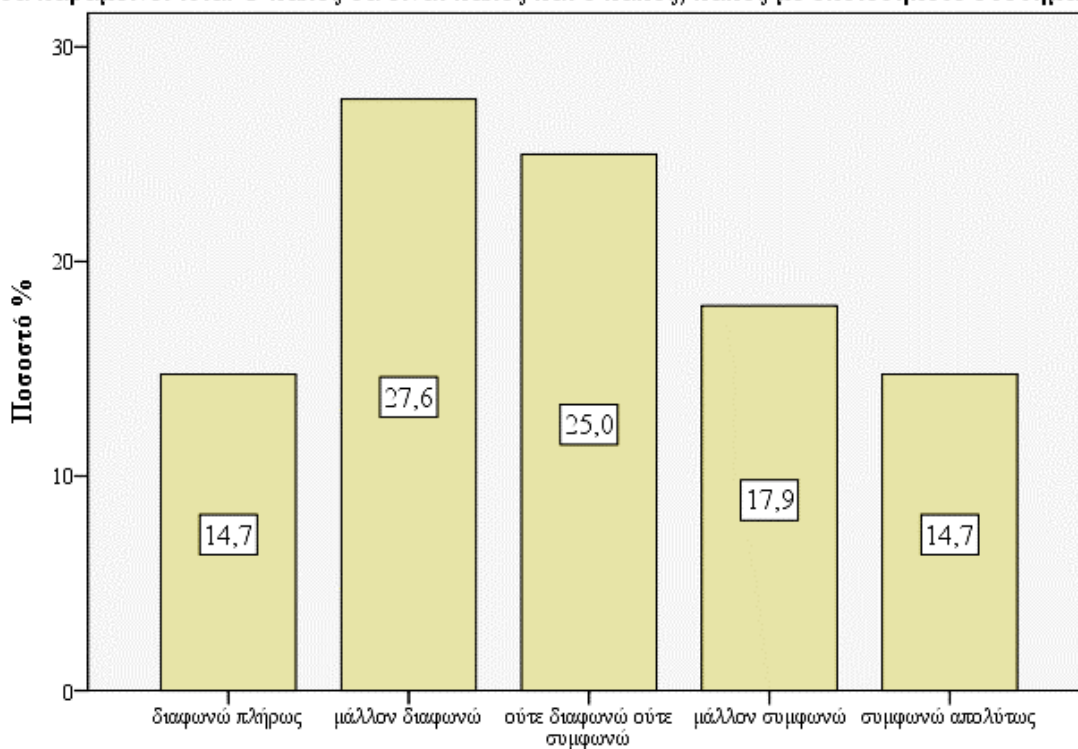
Όποια μέθοδος αξιολόγησης και να εφαρμοστεί η κατάταξη/ταξινόμηση των μαθητών θα παραμείνει ίδια. Ο καλός θα είναι καλός και ο κακός, κακός με οποιοδήποτε σύστημα.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί είναι 32,6%, (14,7% «συμφωνούν απολύτως και 17,9% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφωνεί είναι 42,3%, (14,7% «διαφωνούν πλήρως και 27,6% μάλλον διαφωνούν»). Ποσοστό 25% απαντά «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ. Επικρατεί, αλλά όχι ισχυρά, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν, η διαφωνία στην άποψη, όποια μέθοδος αξιολόγησης και να εφαρμοστεί η κατάταξη/ταξινόμηση των μαθητών θα παραμείνει ίδια. Ο καλός θα είναι καλός και ο κακός, κακός με οποιοδήποτε σύστημα.

20. Όποια μέθοδος αξιολόγησης και να εφαρμοστεί η κατάταξη/ταξινόμηση των μαθητών θα παραμείνει ίδια. Ο καλός θα είναι καλός και ο κακός, κακός με οποιοδήποτε σύστημα.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	23	14,7	14,7	14,7
	μάλλον διαφωνώ	43	27,6	27,6	42,3
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	39	25,0	25,0	67,3
	μάλλον συμφωνώ	28	17,9	17,9	85,3
	συμφωνώ απολύτως	23	14,7	14,7	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 60 Ερώτηση 20

20. Όποια μέθοδος αξιολόγησης και να εφαρμοστεί η κατάταξη/ταξινόμηση των μαθητών θα παραμείνει ίδια. Ο καλός θα είναι καλός και ο κακός, κακός με οποιοδήποτε σύστημα.



Εικόνα 56 Ερώτηση 20

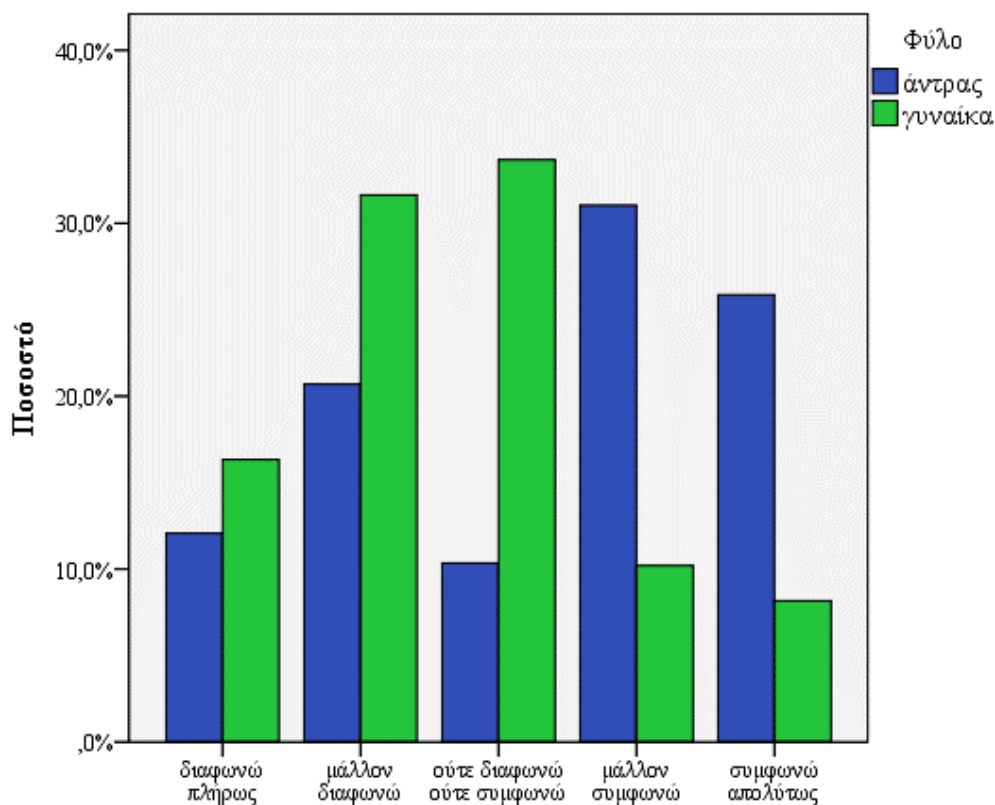
Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό των αντρών που συμφωνεί είναι 56,9% (25,9% «συμφωνούν απολύτως και 31% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό γυναικών που συμφωνεί είναι 18,4% (8,2% «συμφωνούν απολύτως και 10,2% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό των αντρών που διαφωνεί είναι 32,8%, (12,1% «διαφωνούν πλήρως και 20,7% μάλλον διαφωνούν»). Το ποσοστό γυναικών που διαφωνούν είναι 47,9% (16,3% «διαφωνούν πλήρως και 31,6% μάλλον διαφωνούν»). Ποσοστό 10,3% των αντρών και 33,7% των γυναικών απαντούν «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ»). Οι άντρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό με την άποψη ότι το σύστημα αξιολόγησης δεν έχει σημασία και ο καλός θα είναι καλός με οποιοδήποτε σύστημα σε αντίθεση με τις γυναίκες συναδέλφους τους στις οποίες η τάση είναι αντίθετη επίσης σε μεγάλο ποσοστό.

20. Όποια μέθοδος αξιολόγησης και να εφαρμοστεί η κατάταξη/ταξινόμηση των μαθητών θα παραμείνει ίδια. Ο καλός θα είναι καλός και ο κακός, κακός με οποιοδήποτε σύστημα. *						
Φύλο Crosstabulation						
				Φύλο		Total
				άντρας	γυναίκα	
20.	Όποια μέθοδος	διαφωνώ πλήρως	Count	7	16	23

αξιολόγησης και να εφαρμοστεί η κατάταξη/ταξινόμηση των μαθητών θα παραμείνει ίδια. Ο καλός θα είναι καλός και ο κακός, κακός με οποιοδήποτε σύστημα.	μάλλον διαφωνώ	% within Φύλο	12,1%	16,3%	14,7%
		Count	12	31	43
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	% within Φύλο	20,7%	31,6%	27,6%
		Count	6	33	39
	μάλλον συμφωνώ	% within Φύλο	10,3%	33,7%	25,0%
		Count	18	10	28
	συμφωνώ απολύτως	% within Φύλο	31,0%	10,2%	17,9%
		Count	15	8	23
	Total	Count	58	98	156
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 61 Ερώτηση 20/Φύλο

20. Όποια μέθοδος αξιολόγησης και να εφαρμοστεί η κατάταξη/ταξινόμηση των μαθητών θα παραμείνει ίδια. Ο καλός θα είναι καλός και ο κακός, κακός με οποιοδήποτε σύστημα, [Φύλο]



Εικόνα 57 Ερώτηση 20/Φύλο

Στην ερώτηση 21:

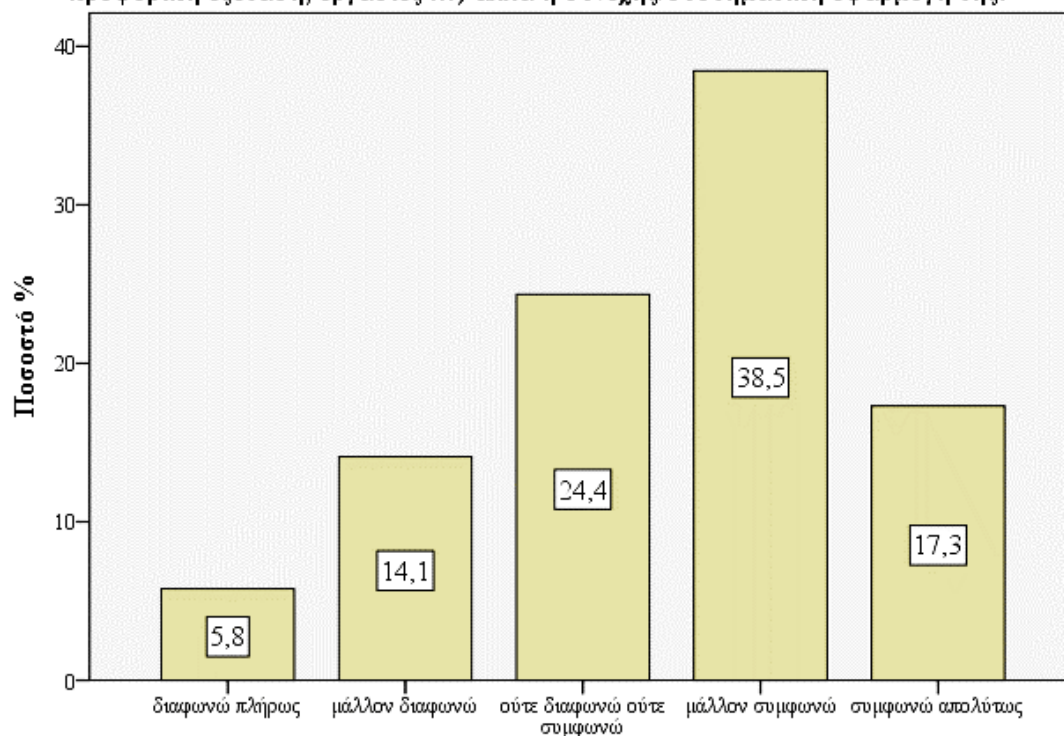
Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι η μέθοδος αξιολόγησης (γραπτή εξέταση, προφορική εξέταση, εργασίες ...) αλλά η συνεχής/συστηματική εφαρμογή της.

Το ποσοστό αυτών που συμφωνούν είναι 55,8%, (17,3% «συμφωνούν απολύτως και 38,5% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό αυτών που διαφωνούν είναι 19,9%, (5,8% «διαφωνούν πλήρως και 14,1% μάλλον διαφωνούν»). Ποσοστό 24,4% απαντούν «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ»). Επομένως εμφανίζεται ισχυρή τάση συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην άποψη ότι δεν έχει σημασία η μέθοδος αξιολόγησης αλλά η συνεχής/συστηματική εφαρμογή της.

21. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι η μέθοδος αξιολόγησης (γραπτή εξέταση, προφορική εξέταση, εργασίες ...) αλλά η συνεχής/συστηματική εφαρμογή της.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	9	5,8	5,8	5,8
	μάλλον διαφωνώ	22	14,1	14,1	19,9
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	38	24,4	24,4	44,2
	μάλλον συμφωνώ	60	38,5	38,5	82,7
	συμφωνώ απολύτως	27	17,3	17,3	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 62 Ερώτηση 21

21. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι η μέθοδος αξιολόγησης (γραπτή εξέταση, προφορική εξέταση, εργασίες ...) αλλά η συνεχής/συστηματική εφαρμογή της.



Εικόνα 58 Ερώτηση 21

Οι απαντήσεις σχετίζονται με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό αυτών που συμφωνούν/έτη υπηρεσίας είναι, 38,9% (16,7% «συμφωνούν απολύτως και 22,2% μάλλον συμφωνούν»), για αυτούς που έχουν υπηρεσία 6-12 έτη, 63,6% (13,6% «συμφωνούν απολύτως και 50% μάλλον συμφωνούν»), για αυτούς που έχουν υπηρεσία 13-20 χρόνια, 49% (17,6% «συμφωνούν απολύτως και 31,4% μάλλον συμφωνούν»), για αυτούς που έχουν υπηρεσία 21-30 χρόνια και 65% (16,7% «συμφωνούν απολύτως και 22,2% μάλλον συμφωνούν»), για αυτούς που έχουν υπηρεσία πάνω από 30 χρόνια.

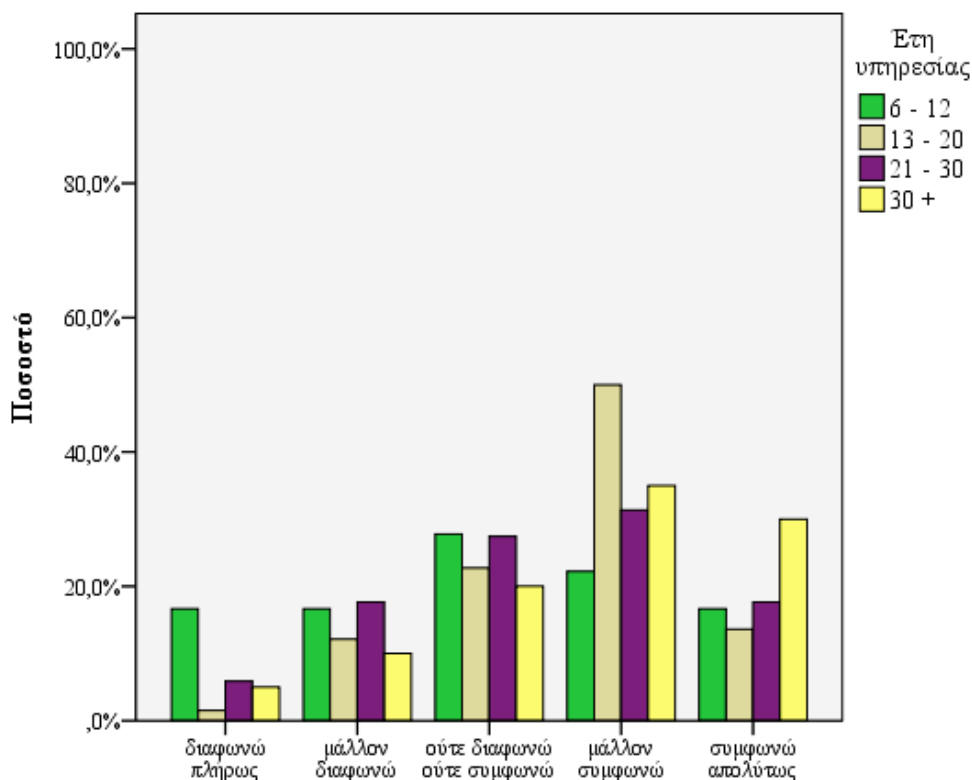
Το ποσοστό αυτών που διαφωνούν/έτη υπηρεσίας είναι, 33,4% (16,7% «διαφωνούν πλήρως και 16,7% μάλλον διαφωνούν»), για αυτούς που έχουν υπηρεσία 6-12 έτη, 13,6% (1,5% «διαφωνούν πλήρως και 12,1% μάλλον διαφωνούν»), για αυτούς που έχουν υπηρεσία 13-20 χρόνια, 23,5% (5,9% «διαφωνούν πλήρως και 17,6% μάλλον διαφωνούν»), για αυτούς που έχουν υπηρεσία 21-30 χρόνια και 15% (5% «διαφωνούν πλήρως και 10% μάλλον διαφωνούν»), για αυτούς που έχουν πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας έχουν οι εκπαιδευτικοί με 13-20 και πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας, ενώ το μικρότερο ποσοστό συμφωνίας έχουν οι εκπαιδευτικοί με 6-12 χρόνια υπηρεσίας.

21. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι η μέθοδος αξιολόγησης (γραπτή εξέταση, προφορική εξέταση, εργασίες ...) αλλά η συνεχής/συστηματική εφαρμογή της. * Έτη υπηρεσίας								
			Έτη υπηρεσίας					Total
			< 5	6 - 12	13 - 20	21 - 30	30 +	
21. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι η μέθοδος αξιολόγησης (γραπτή εξέταση, προφορική εξέταση, εργασίες ...) αλλά η συνεχής/συστηματική εφαρμογή της.	διαφωνώ πλήρως	Count	1	3	1	3	1	9
		% within Έτη υπηρεσίας	100,0%	16,7%	1,5%	5,9%	5,0%	5,8%
	μáλλον διαφωνώ	Count	0	3	8	9	2	22
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	16,7%	12,1%	17,6%	10,0%	14,1%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	0	5	15	14	4	38
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	27,8%	22,7%	27,5%	20,0%	24,4%
	μáλλον συμφωνώ	Count	0	4	33	16	7	60
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	22,2%	50,0%	31,4%	35,0%	38,5%
	συμφωνώ απολύτως	Count	0	3	9	9	6	27
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	16,7%	13,6%	17,6%	30,0%	17,3%
	Total	Count	1	18	66	51	20	156
		% within Έτη υπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 63 Ερώτηση 21/Έτη υπηρεσίας

21. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι η μέθοδος αξιολόγησης (γραπτή εξέταση, προφορική εξέταση, εργασίες ...) αλλά η συνεχής/συστηματική εφαρμογή της, [έτη υπηρεσίας]



Εικόνα 59 Ερώτηση 21/Ετη υπηρεσίας

Στην ερώτηση 22:

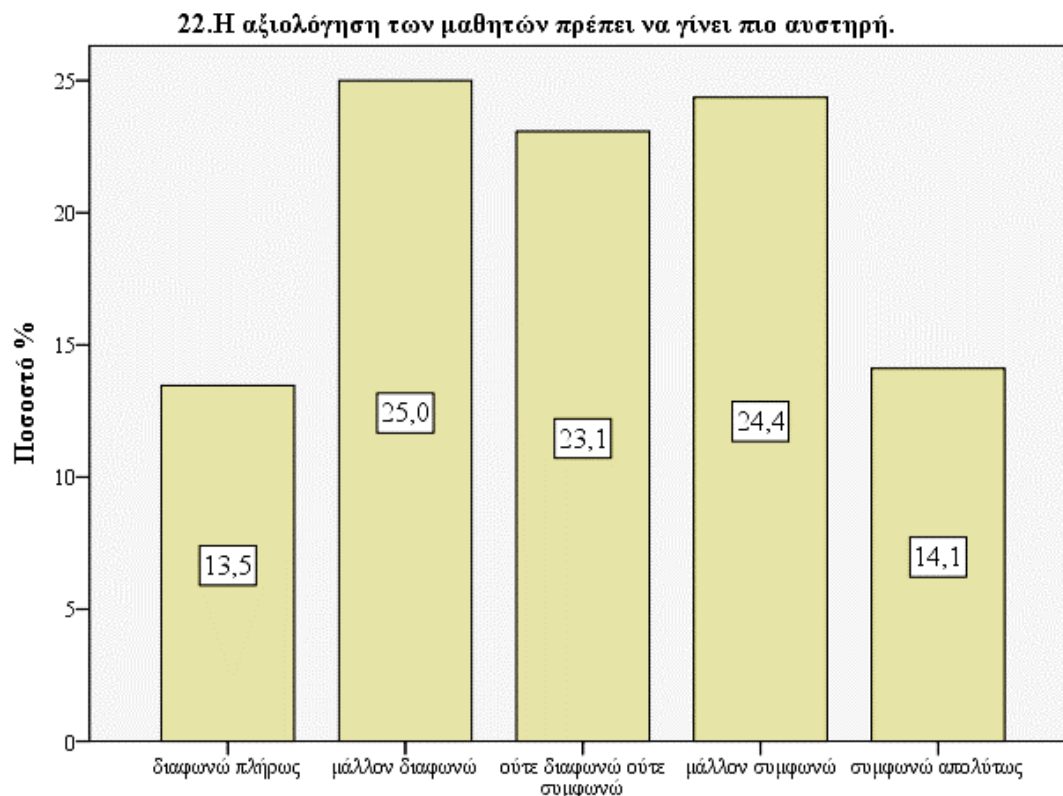
Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνει πιο αυστηρή.

Συμφωνεί ποσοστό 38,5%, (14,1% «συμφωνούν απολύτως και 24,4% μάλλον συμφωνούν»). Διαφωνεί ποσοστό 38,5%, (13,5% «διαφωνούν πλήρως και 25% μάλλον διαφωνούν»). Το 23,1% απαντά «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ». Ακριβώς ίδιο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφωνούν με αυτούς που συμφωνούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνει πιο αυστηρή.

22. Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνει πιο αυστηρή.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	21	13,5	13,5	13,5
	μάλλον διαφωνώ	39	25,0	25,0	38,5
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	36	23,1	23,1	61,5
	μάλλον συμφωνώ	38	24,4	24,4	85,9

συμφωνώ απολύτως	22	14,1	14,1	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 64 Ερώτηση 22



Εικόνα 60 Ερώτηση 22

Υπάρχει συσχέτιση των απαντήσεων με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (πιν.57, εικ.61). Απαντά συμφωνώ το 38,9% (5,6% «συμφωνούν απολύτως και 33,3% μάλλον συμφωνούν»), όσων έχουν υπηρεσία 6-12 χρόνια, το 33,3% (9,1% «συμφωνούν απολύτως και 24,2% μάλλον συμφωνούν»), όσων έχουν υπηρεσία 13-20 χρόνια, το 35,3% (9,8% «συμφωνούν απολύτως και 25,5% μάλλον συμφωνούν»), όσων έχουν υπηρεσία 21-30 χρόνια και το 65% (15% «συμφωνούν απολύτως και 50% μάλλον συμφωνούν»), όσων έχουν υπηρεσία πάνω από 30 χρόνια.

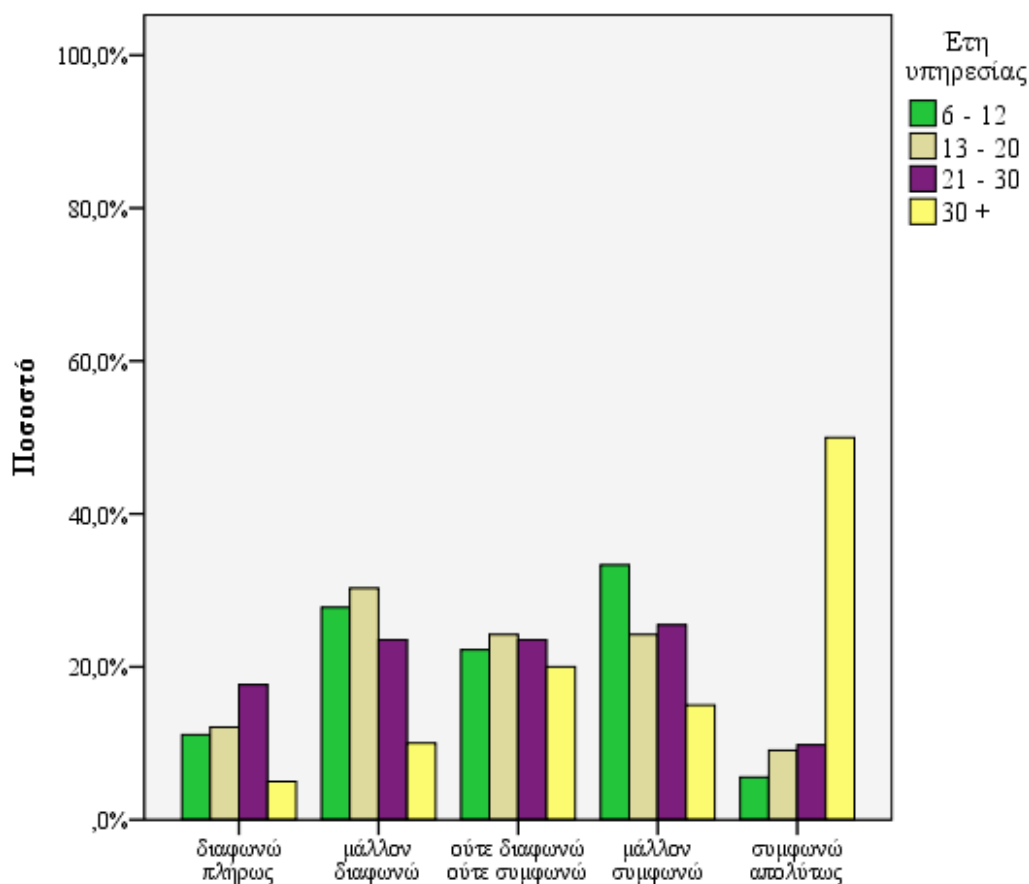
Αντίστοιχα διαφωνούν το 38,9% (11,1% «διαφωνούν πλήρως και 27,8% μάλλον διαφωνούν») όσων έχουν υπηρεσία 6-12 χρόνια, το 42,4% (12,1% «διαφωνούν πλήρως και 30,3% μάλλον διαφωνούν») όσων έχουν υπηρεσία 13-20 χρόνια, το 41,1% (17,6% «διαφωνούν πλήρως και 23,5% μάλλον διαφωνούν») όσων έχουν υπηρεσία 21-30 χρόνια και το 15% (5% «διαφωνούν πλήρως και 10% μάλλον διαφωνούν») όσων έχουν υπηρεσία πάνω από 30 χρόνια.

Παρατηρούμε ότι όσοι έχουν υπηρεσία πάνω από 30 χρόνια απαντούν διαφορετικά από τους υπόλοιπους. Το 65% απαντά ότι η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνει αυστηρότερη ενώ διαφωνεί μόνο το 15%.

22. Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνει πιο αυστηρή. * Έτη υπηρεσίας								
			Έτη υπηρεσίας					Total
			< 5	6 - 12	13 - 20	21 - 30	30 +	
22. Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνει πιο αυστηρή.	διαφωνώ πλήρως	Count	1	2	8	9	1	21
		% within Έτη υπηρεσίας	100,0%	11,1%	12,1%	17,6%	5,0%	13,5%
	μáλλον διαφωνώ	Count	0	5	20	12	2	39
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	27,8%	30,3%	23,5%	10,0%	25,0%
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	0	4	16	12	4	36
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	22,2%	24,2%	23,5%	20,0%	23,1%
	μáλλον συμφωνώ	Count	0	6	16	13	3	38
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	33,3%	24,2%	25,5%	15,0%	24,4%
	συμφωνώ απολύτως	Count	0	1	6	5	10	22
		% within Έτη υπηρεσίας	0,0%	5,6%	9,1%	9,8%	50,0%	14,1%
	Total	Count	1	18	66	51	20	156
		% within Έτη υπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 65 Ερώτηση 22/Έτη υπηρεσίας

22. Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνει πιο αυστηρή, [έτη υπηρεσίας]



Εικόνα 61 Ερώτηση 22/Έτη υπηρεσίας

Στην ερώτηση 23:

Τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει στην εκπαίδευση αν δεν αλλάξει ριζικά ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών.

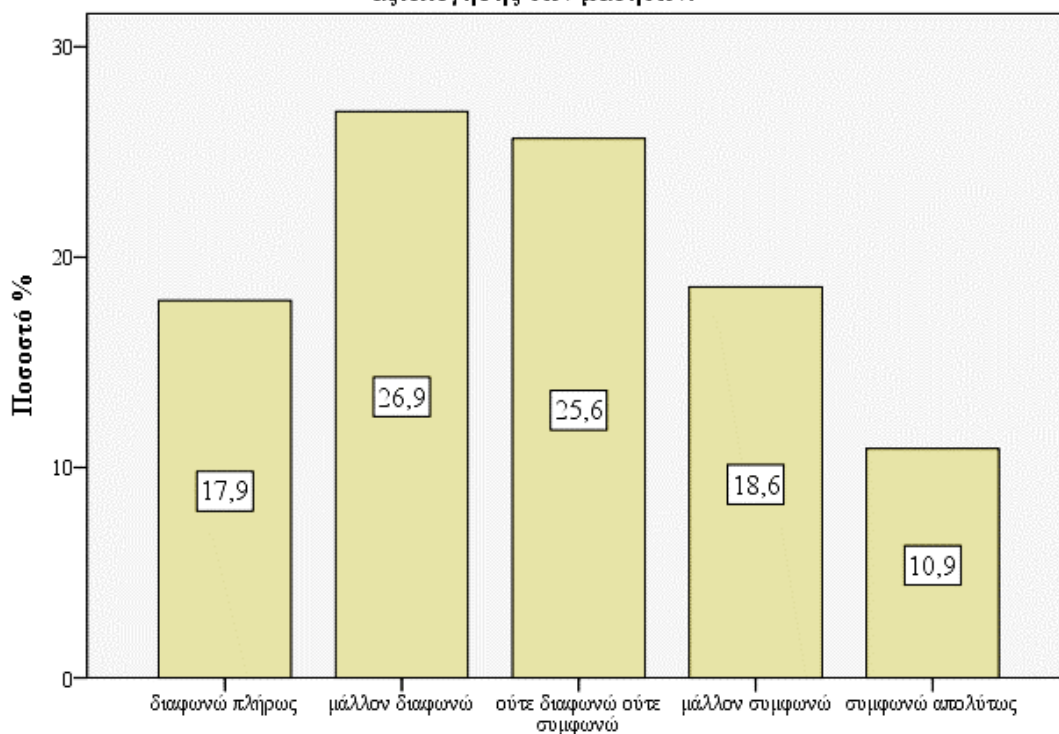
Το ποσοστό εκπαιδευτικών που συμφωνεί είναι 29,5%, (10,9% «συμφωνούν απόλυτως και 18,6% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό αυτών που διαφωνούν είναι 44,8%, (17,9% «διαφωνούν πλήρως και 26,9% μάλλον διαφωνούν»). Ποσοστό 25,6% απαντά «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ»). Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν διαφωνούν με την άποψη ότι δεν μπορεί να αλλάξει τίποτα στην εκπαίδευση αν δεν αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών.

23. Τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει στην εκπαίδευση αν δεν αλλάξει ριζικά ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	28	17,9	17,9	17,9

μάλλον διαφωνώ	42	26,9	26,9	44,9
ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	40	25,6	25,6	70,5
μάλλον συμφωνώ	29	18,6	18,6	89,1
συμφωνώ απολύτως	17	10,9	10,9	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 66 Ερώτηση 23

23. Τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει στην εκπαίδευση αν δεν αλλάξει ριζικά ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών.



Εικόνα 62 Ερώτηση 23

Στην ερώτηση 24:

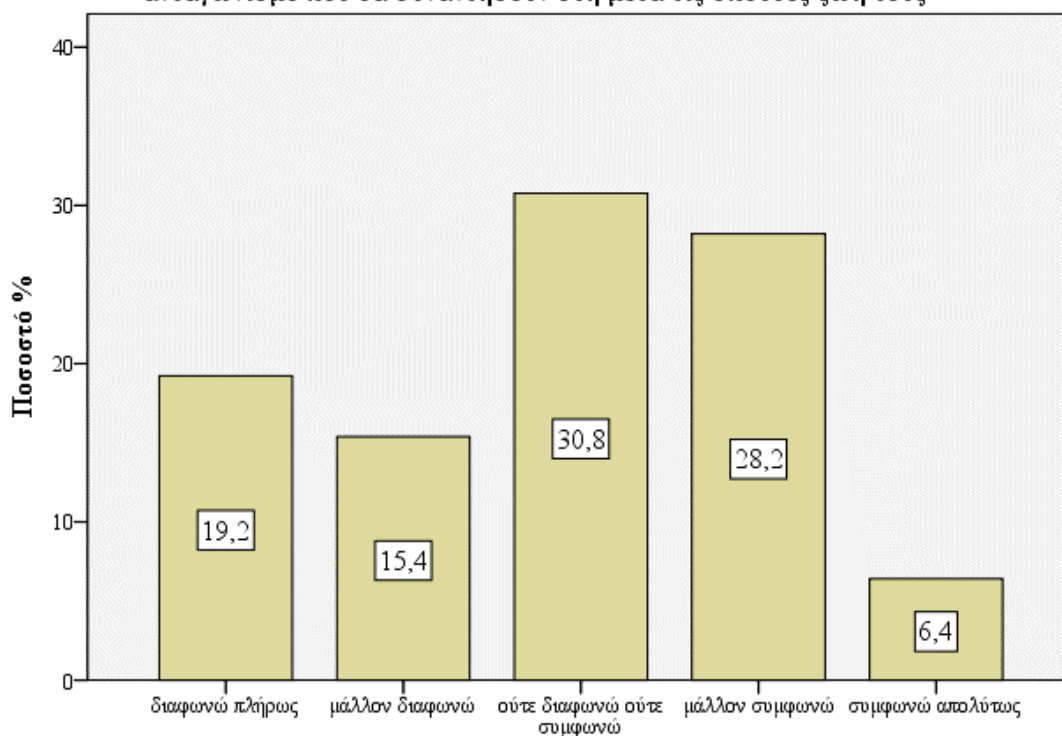
Ο συναγωνισμός των εξετάσεων και των βαθμών προετοιμάζει τους μαθητές για τον ανταγωνισμό που θα συναντήσουν στη μετά τις σπουδές ζωή τους

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν είναι 34,6% (6,4% «συμφωνούν απολύτως και 28,2% μάλλον συμφωνούν»). Το ποσοστό αυτών που διαφωνούν είναι 34,6% (19,2% «διαφωνούν πλήρως και 15,4% μάλλον διαφωνούν»). Ποσοστό 30,8% απαντά «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ»). Δεν υπάρχει σαφής τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφού είναι μοιρασμένες σε 3 σχεδόν ισοδύναμες ομάδες.

24. Ο συναγωνισμός των εξετάσεων και των βαθμών προετοιμάζει τους μαθητές για τον ανταγωνισμό που θα συναντήσουν στη μετά τις σπουδές ζωή τους					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ πλήρως	30	19,2	19,2	19,2
	μάλλον διαφωνώ	24	15,4	15,4	34,6
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	48	30,8	30,8	65,4
	μάλλον συμφωνώ	44	28,2	28,2	93,6
	συμφωνώ απολύτως	10	6,4	6,4	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 67 Ερώτηση 24

24. Ο συναγωνισμός των εξετάσεων και των βαθμών προετοιμάζει τους μαθητές για τον ανταγωνισμό που θα συναντήσουν στη μετά τις σπουδές ζωή τους



Εικόνα 63 Ερώτηση 24

Στην ερώτηση 25:

Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε:

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνονται στους πίνακες 61 – 66 και στα αντίστοιχα γραφήματα (εικόνες 64 – 69).

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους (means), των απαντήσεων με την εντολή compare means (σύγκριση μ.ο.) του spss παίρνουμε τον πίνακα 60.

Report						
	25α. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Τα γραπτά διαγωνίσματα.]	25β. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Την ανταπόκριση στις εργασίες στο σπίτι.]	25γ. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Την προφορική εξέταση ή σύντομα test στο μάθημα της ημέρας.]	25δ. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Τη συμπεριφορά του στην τάξη]	25ε. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Τη συμμετοχή στο μάθημα]	25στ. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Εργασίες ατομικές ή ομαδικές]
Mean	3,58	3,72	3,81	2,90	4,37	3,58
N	156	156	156	156	156	156
Std. Deviation	1,113	,848	,828	1,261	,763	1,113

Πίνακας 68 Ερώτηση 25/compare means

Οι αντιστοιχίες των απαντήσεων στην ερώτηση 25 είναι:

καθόλου→1, λίγο→2, αρκετά→3, πολύ→4, πάρα πολυ→5.

Παρατηρώντας τον πίνακα 60, βγάζουμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για την βαθμολογία των μαθητών τα παρακάτω κριτήρια με σειρά μειούμενης βαρύτητας.

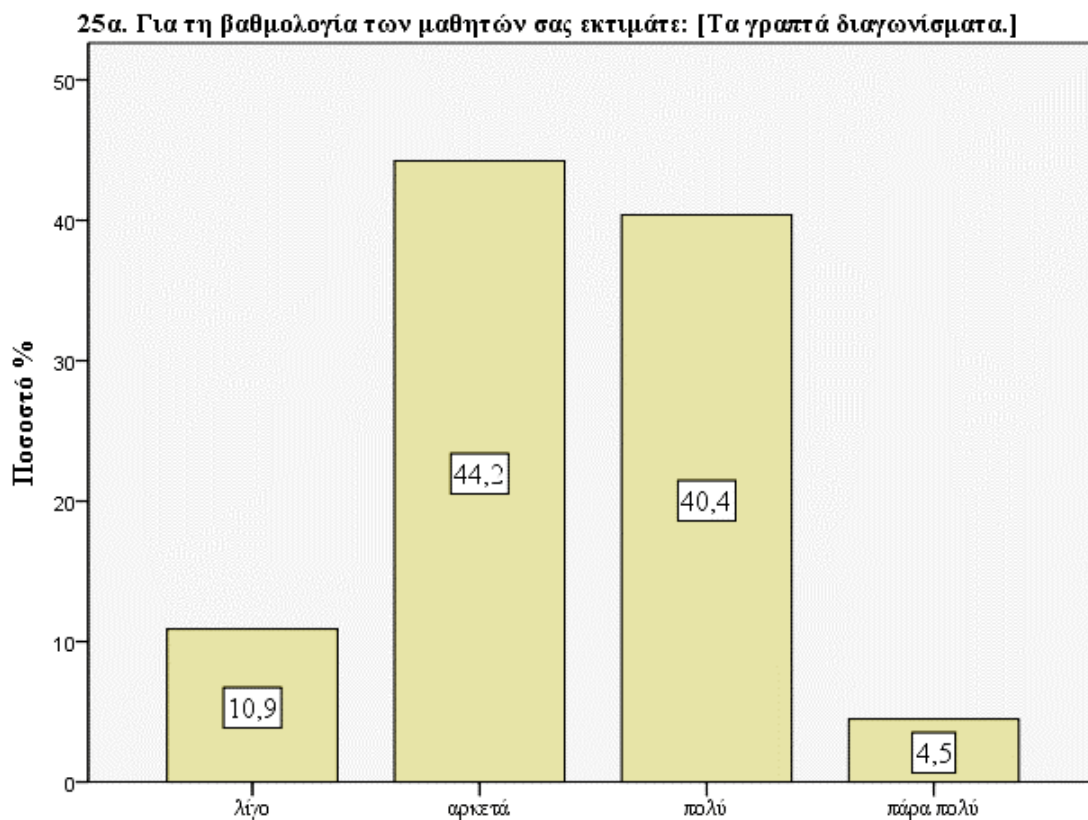
Κριτήριο βαθμολογίας	mean
1. Τη συμμετοχή στο μάθημα	4,37
2. Την προφορική εξέταση ή σύντομα test στο μάθημα της ημέρας	3,81
3. Την ανταπόκριση στις εργασίες στο σπίτι	3,72
4. Τα γραπτά διαγωνίσματα	3,58

5. Εργασίες ατομικές ή ομαδικές	3,58
6. Τη συμπεριφορά του στην τάξη	2,90

Πίνακας 69 Ερώτηση 25/Κριτήριο βαθμολογίας

25α. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Τα γραπτά διαγωνίσματα.]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	17	10,9	10,9	10,9
	αρκετά	69	44,2	44,2	55,1
	πολύ	63	40,4	40,4	95,5
	πάρα πολύ	7	4,5	4,5	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 70 Ερώτηση 25^α

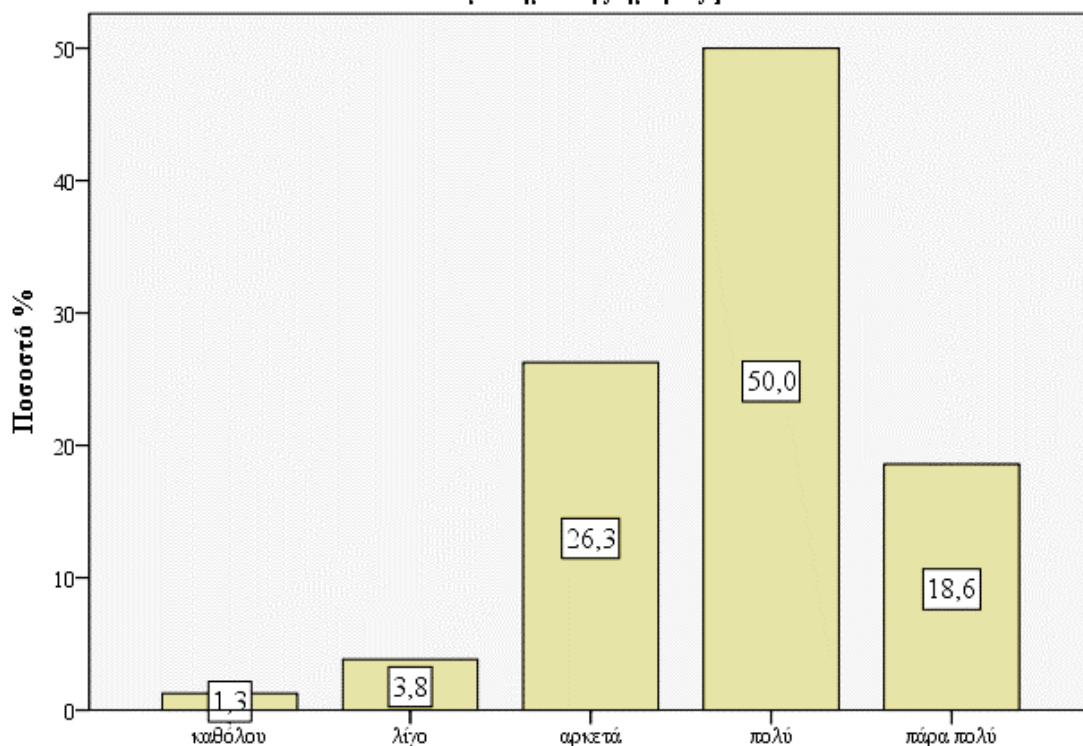


Εικόνα 64 Ερώτηση 25α

25β. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Την προφορική εξέταση ή σύντομα test στο μάθημα της ημέρας.]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	λίγο	6	3,8	3,8	5,1
	αρκετά	41	26,3	26,3	31,4
	πολύ	78	50,0	50,0	81,4
	πάρα πολύ	29	18,6	18,6	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 71 Ερώτηση 25β

25β. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Την προφορική εξέταση ή σύντομα test στο μάθημα της ημέρας.]

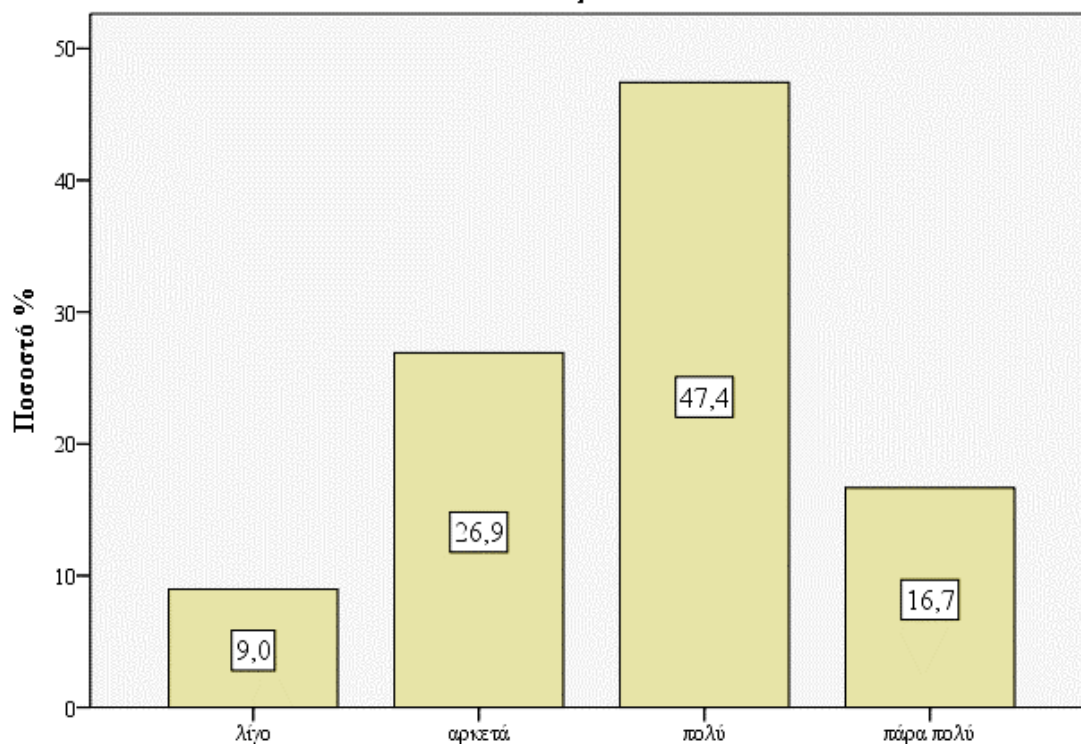


Εικόνα 65 Ερώτηση 25β

25γ. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Την ανταπόκριση στις εργασίες στο σπίτι.]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	14	9,0	9,0	9,0
	αρκετά	42	26,9	26,9	35,9
	πολύ	74	47,4	47,4	83,3
	πάρα πολύ	26	16,7	16,7	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 72 Ερώτηση 25γ

25γ. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Την ανταπόκριση στις εργασίες στο σπίτι.]

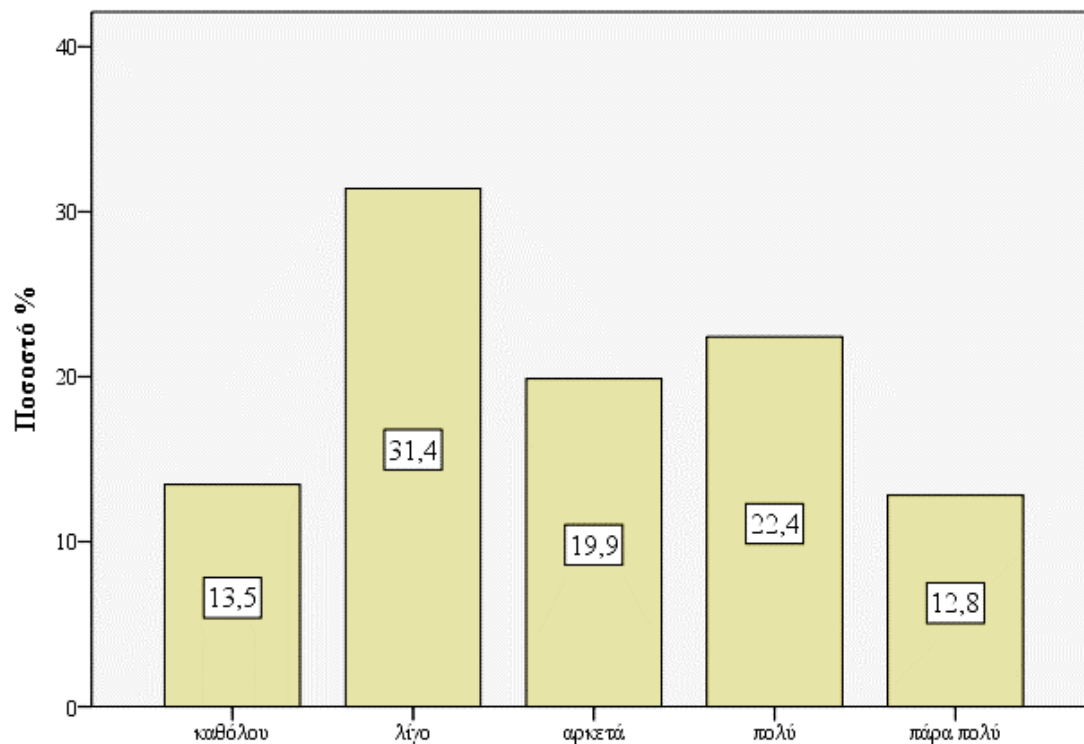


Εικόνα 66 Ερώτηση 25γ

25δ. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Τη συμπεριφορά του στην τάξη]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	21	13,5	13,5	13,5
	λίγο	49	31,4	31,4	44,9
	αρκετά	31	19,9	19,9	64,7
	πολύ	35	22,4	22,4	87,2
	πάρα πολύ	20	12,8	12,8	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 73 Ερώτηση 25δ

25δ. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Τη συμπεριφορά του στην τάξη]

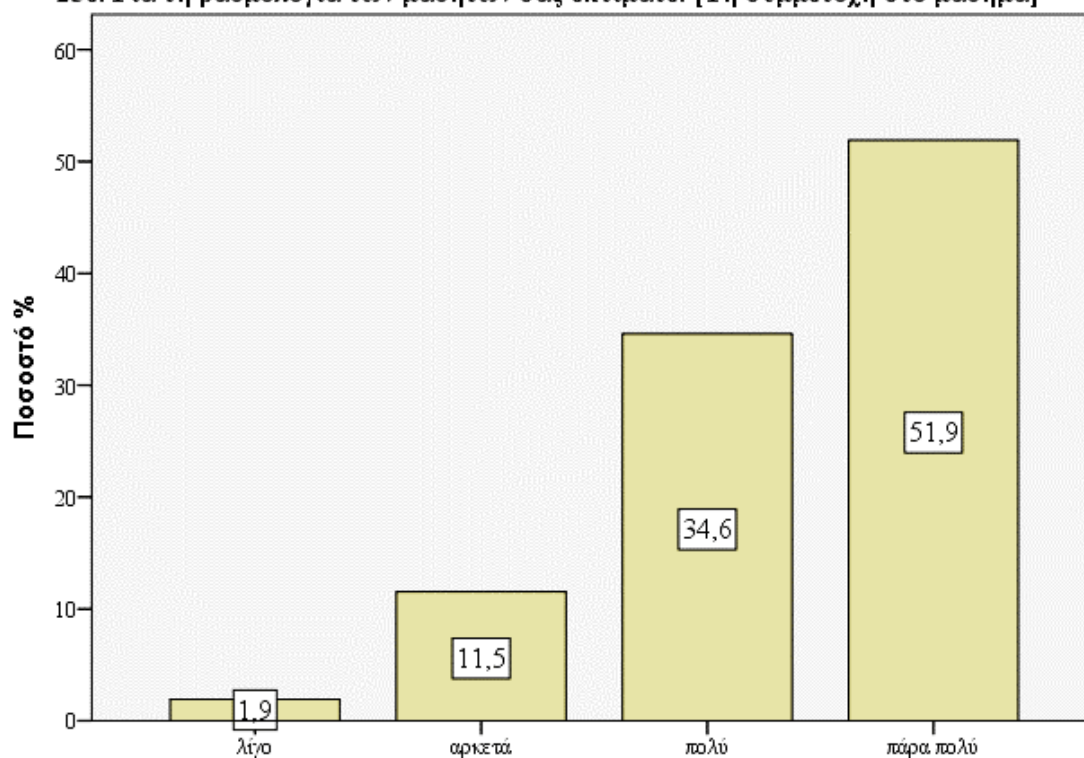


Εικόνα 67 Ερώτηση 25δ

25ε. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Τη συμμετοχή στο μάθημα]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	3	1,9	1,9	1,9
	αρκετά	18	11,5	11,5	13,5
	πολύ	54	34,6	34,6	48,1
	πάρα πολύ	81	51,9	51,9	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 74 Ερώτηση 25ε

25ε. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Τη συμμετοχή στο μάθημα]



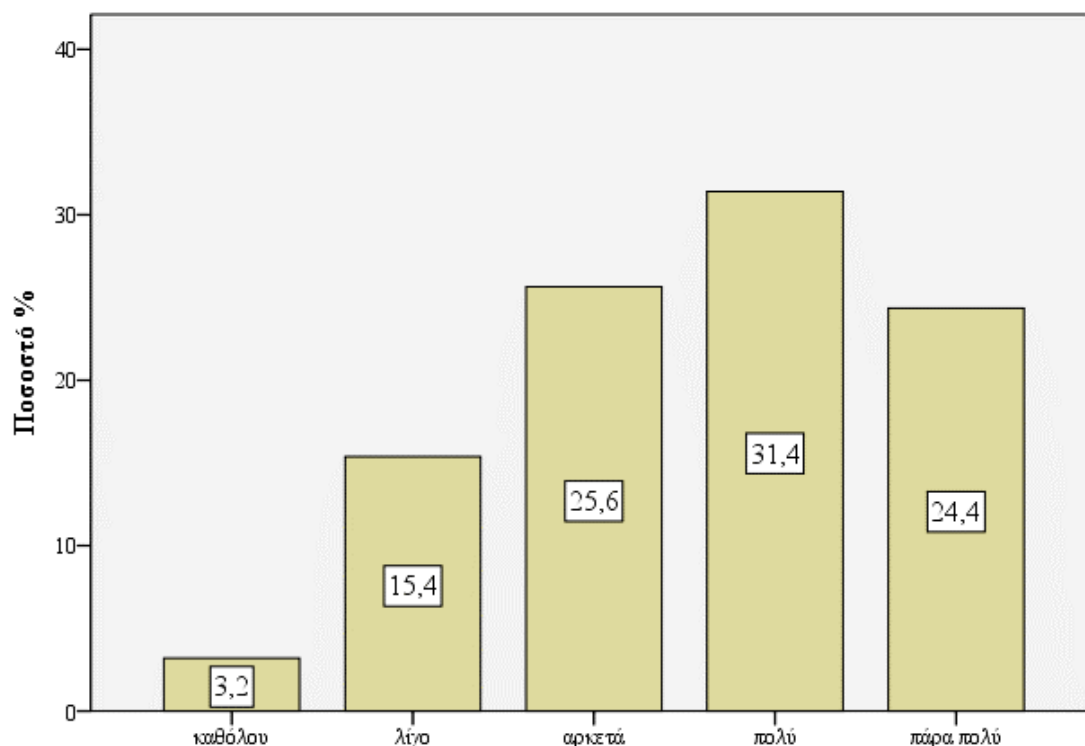
Εικόνα 68 Ερώτηση 25ε

25στ. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Εργασίες ατομικές ή ομαδικές]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	5	3,2	3,2	3,2
	λίγο	24	15,4	15,4	18,6
	αρκετά	40	25,6	25,6	44,2
	πολύ	49	31,4	31,4	75,6
	πάρα πολύ	38	24,4	24,4	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 75 Ερώτηση 25στ

25στ. Για τη βαθμολογία των μαθητών σας εκτιμάτε: [Εργασίες ατομικές ή ομαδικές]



Εικόνα 69 Ερώτηση 25στ

Στην ερώτηση 26:

Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει:

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στους πίνακες 70 – 74 και στα αντίστοιχα γραφήματα (εικόνες 70 – 74).

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους (means), των απαντήσεων με την εντολή compare means (σύγκριση μ.ο.) του spss παίρνουμε τον πίνακα 68.

Report				
	26α. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Από τη σύγκριση με τις προηγούμενες επιδόσεις του ίδιου μαθητή]	26β. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Από τη σύγκριση με τους μαθητές της τάξης ή του τμήματος]	26γ. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Με βάση τους αντικειμενικούς στόχους μάθησης που θεωρείτε ότι πρέπει να πετύχει]	26δ. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Με βάση τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα]
Mean	2,33	2,47	3,87	2,98

N	156	156	156	156
Std. Deviation	1,166	1,068	,820	,967

Πίνακας 76 Ερώτηση 26/compare means

Οι αντιστοιχίες των απαντήσεων στην ερώτηση 26 είναι:

καθόλου→1, λίγο→2, αρκετά→3, πολύ→4, πάρα πολυ→5.

Παρατηρώντας τον πίνακα 68, βγάζουμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για την βαθμολογία των μαθητών τα παρακάτω κριτήρια με σειρά μειούμενης βαρύτητας.

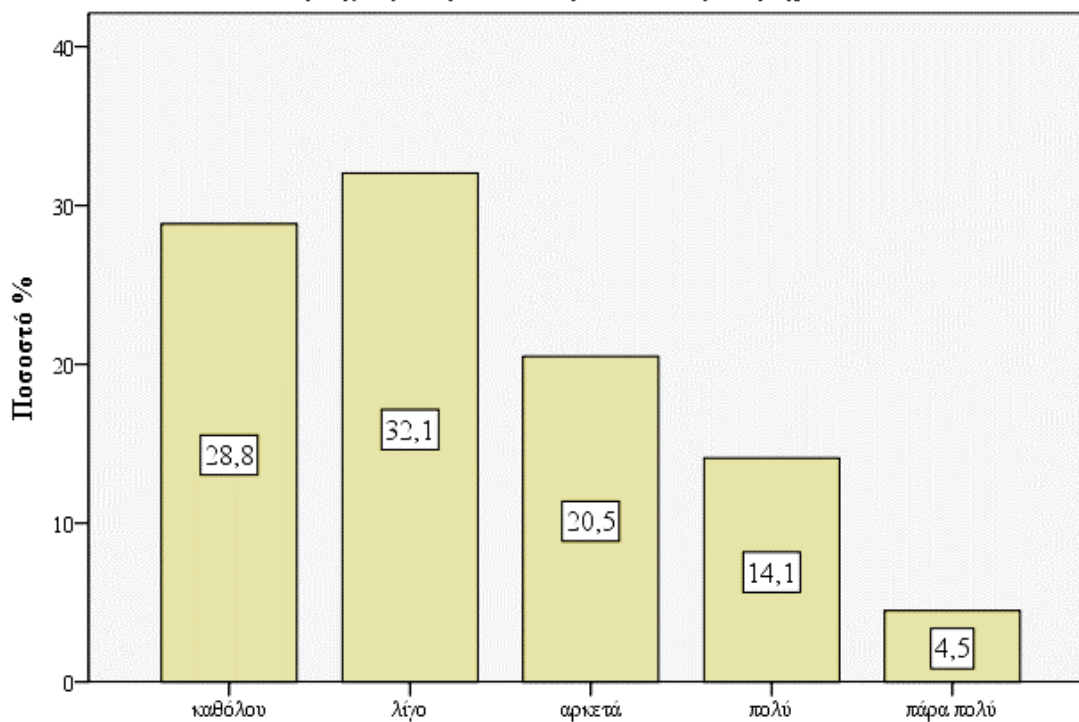
Κριτήριο βαθμολογίας	mean
Με βάση τους αντικειμενικούς στόχους μάθησης που θεωρείτε ότι πρέπει να πετύχει	3,87
Με βάση τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα	2,98
Από τη σύγκριση με τους μαθητές της τάξης ή του τμήματος	2,47
Από τη σύγκριση με τις προηγούμενες επιδόσεις του ίδιου μαθητή	2,33

Πίνακας 77 Ερώτηση 26/Κριτήριο βαθμολογίας

26α. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Από τη σύγκριση με τις προηγούμενες επιδόσεις του ίδιου μαθητή]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	45	28,8	28,8	28,8
	λίγο	50	32,1	32,1	60,9
	αρκετά	32	20,5	20,5	81,4
	πολύ	22	14,1	14,1	95,5
	πάρα πολύ	7	4,5	4,5	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 78 Ερώτηση 26α

26α. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Από τη σύγκριση με τις προηγούμενες επιδόσεις του ίδιου μαθητή]

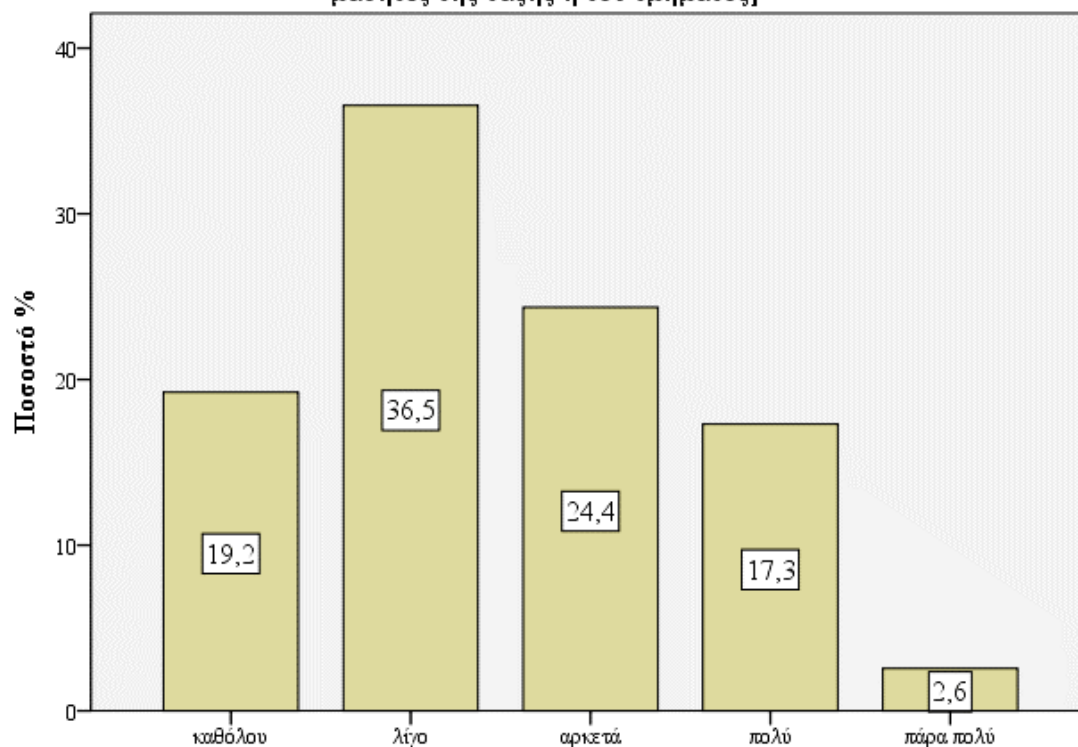


Εικόνα 70 Ερώτηση 26α

26β. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Από τη σύγκριση με τους μαθητές της τάξης ή του τμήματος]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	30	19,2	19,2	19,2
	λίγο	57	36,5	36,5	55,8
	αρκετά	38	24,4	24,4	80,1
	πολύ	27	17,3	17,3	97,4
	πάρα πολύ	4	2,6	2,6	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 79 Ερώτηση 26β

26β. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Από τη σύγκριση με τους μαθητές της τάξης ή του τμήματος]

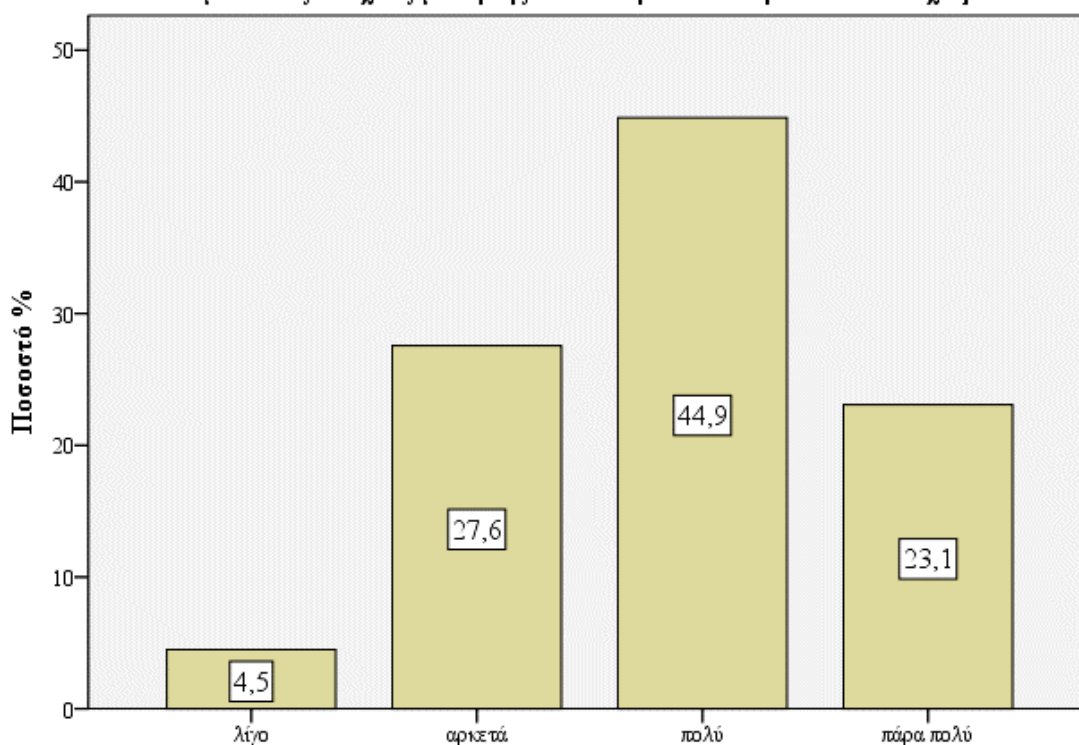


Εικόνα 71 Ερώτηση 26β

26γ. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Με βάση τους αντικειμενικούς στόχους μάθησης που θεωρείτε ότι πρέπει να πετύχει]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	7	4,5	4,5	4,5
	αρκετά	43	27,6	27,6	32,1
	πολύ	70	44,9	44,9	76,9
	πάρα πολύ	36	23,1	23,1	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 80 Ερώτηση 26γ

26γ. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Με βάση τους αντικειμενικούς στόχους μάθησης που θεωρείτε ότι πρέπει να πετύχει]



Εικόνα 72 Ερώτηση 26γ

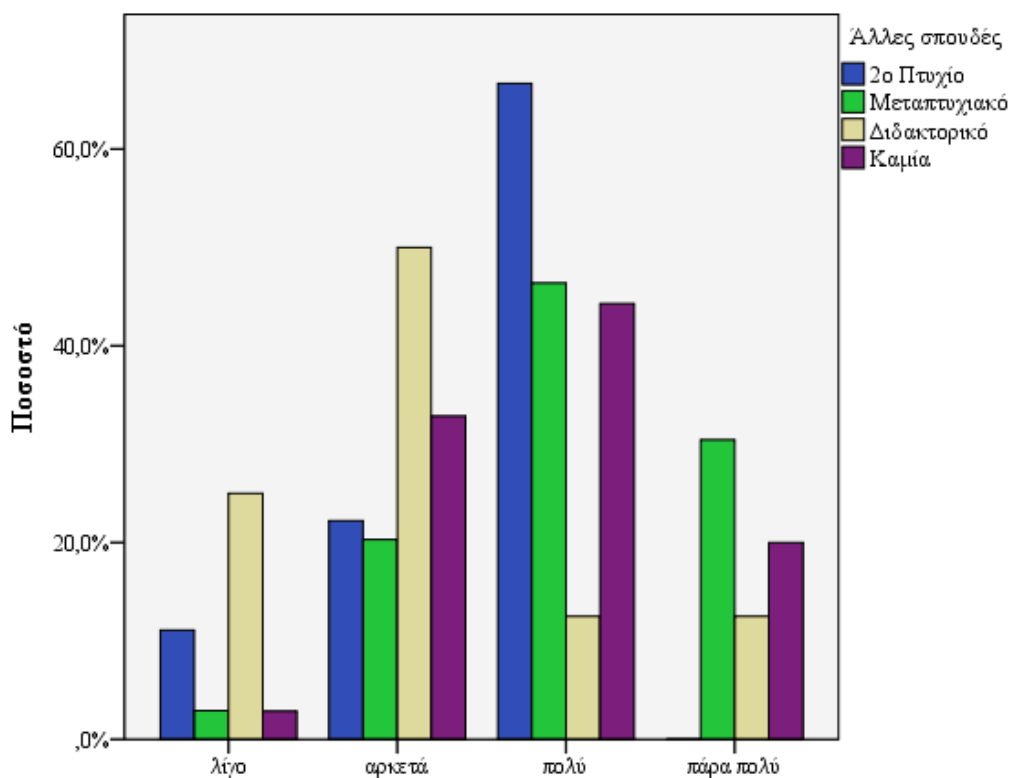
Οι απαντήσεις στην ερώτηση 26γ επηρεάζονται από τις άλλες σπουδές που έχουν οι εκπαιδευτικοί (πιν.73, εικ.73). Συγκεκριμένα όσοι έχουν 2^ο πτυχίο απαντούν πολύ και πάρα πολύ σε ποσοστό 66,7%, αυτοί που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σε ποσοστό 76,8%, αυτοί που έχουν διδακτορικό δίπλωμα σε ποσοστό 50% και αυτοί που δεν έχουν άλλες σπουδές, εκτός από το βασικό τους πτυχίο, σε ποσοστό 64,3%.

26γ. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Με βάση τους αντικειμενικούς στόχους μάθησης που θεωρείτε ότι πρέπει να πετύχει] * Άλλες σπουδές							
Crosstabulation							
			Άλλες σπουδές				Total
			2ο Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Καμία	
26γ. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Με βάση τους αντικειμενικούς	λίγο	Count	1	2	2	2	7
		% within Άλλες σπουδές	11,1%	2,9%	25,0%	2,9%	4,5%
	αρκετά	Count	2	14	4	23	43
		% within Άλλες σπουδές	22,2%	20,3%	50,0%	32,9%	27,6%
	πολύ	Count	6	32	1	31	70

στόχους μάθησης που θεωρείτε ότι πρέπει να πετύχει]		% within Άλλες σπουδές	66,7%	46,4%	12,5%	44,3%	44,9%
	πάρα πολύ	Count	0	21	1	14	36
		% within Άλλες σπουδές	0,0%	30,4%	12,5%	20,0%	23,1%
Total		Count	9	69	8	70	156
		% within Άλλες σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 81 Ερώτηση 26γ/Άλλες σπουδές

26γ. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Με βάση τους αντικειμενικούς στόχους μάθησης που θεωρείτε ότι πρέπει να πετύχει], [Άλλες σπουδές]

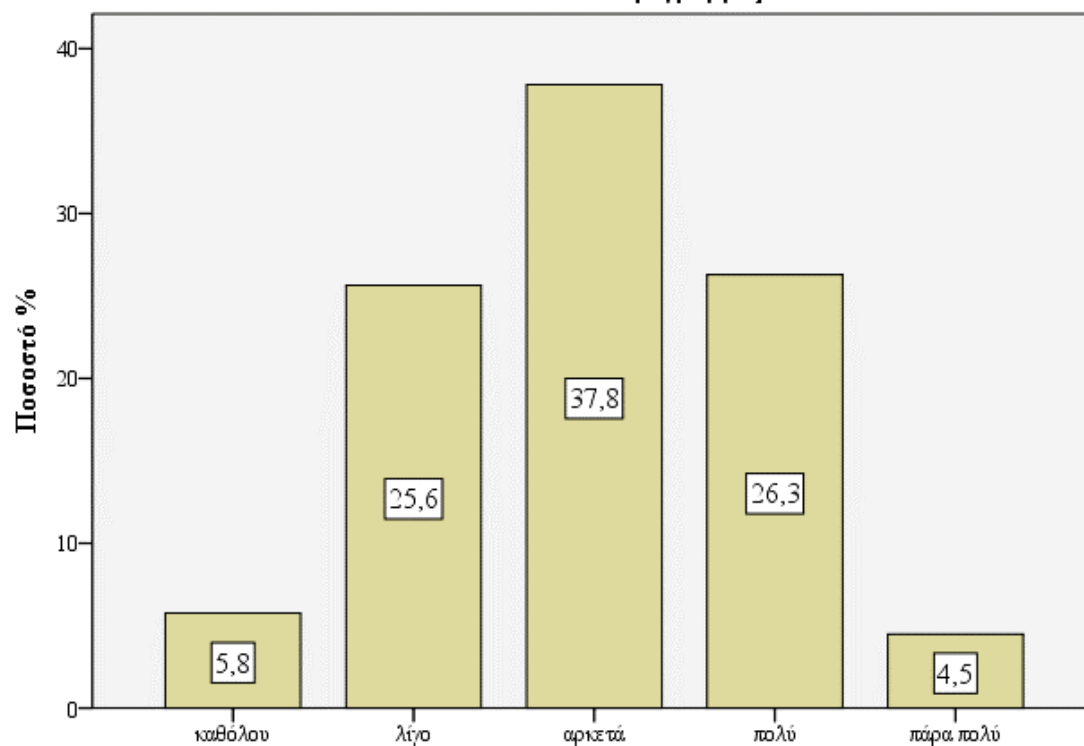


Εικόνα 73 Ερώτηση 26γ/Άλλες σπουδές

26δ. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Με βάση τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	9	5,8	5,8	5,8
	λίγο	40	25,6	25,6	31,4
	αρκετά	59	37,8	37,8	69,2
	πολύ	41	26,3	26,3	95,5
	πάρα πολύ	7	4,5	4,5	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Πίνακας 82 Ερώτηση 26δ

26δ. Η βαθμολογία των μαθητών σας στα τετράμηνα προκύπτει: [Με βάση τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα]



Εικόνα 74 Ερώτηση 26δ

6.8. Σύνοψη - συμπεράσματα

Από την επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, μπορούμε να εξάγουμε σημαντικά συμπεράσματα ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο παρά τα προβλήματα που διαπιστώνουν στις μεθόδους και τον τρόπο εφαρμογής της. Θεωρούν επίσης, αναγκαίες τις εξετάσεις και τη βαθμολογία των μαθητών. Η τάση αυτή φαίνεται από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 1 έως 6 του ερωτηματολογίου οι οποίες διερευνούν την άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης κάποιας αξιολόγησης στο σχολείο και ιδιαίτερα με τη μορφή εξετάσεων και βαθμολογίας. Υπάρχει βέβαια σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που διατυπώνει απορριπτική ή ουδέτερη θέση για την αξιολόγηση και την εφαρμογή της στο σχολείο. Έτσι αν και οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται ή είναι αρνητικοί για πλευρές της αξιολόγησης των μαθητών, θεωρούν ότι είναι αναγκαία η συνέχιση της εφαρμογής της στο σχολείο.

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την άποψη ότι οι εξετάσεις είναι χαμένος χρόνος στο σχολείο (ερ.2), συμφωνούν ότι η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις εξετάσεις και όχι το αντίθετο (ερ.3), διαφωνούν όμως ότι αυτό που κυρίως εξετάζεται στο σχολείο είναι η αποστήθιση (ερ.4). Δεν φαίνεται να υπερισχύει θετική ή απορριπτική τάση για την άποψη ότι η αξιολόγηση και η βαθμολογία καταπιέζουν τη δημιουργικότητα των μαθητών (ερ.5) και για την άποψη ότι η αξιολόγηση μέσω εξετάσεων και βαθμολογίας είναι μια ρεαλιστική αποτίμηση της πραγματικής επίδοσης των μαθητών (ερ.1 και 6).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι περισσότερο θετική στάση για την αξιολόγηση έχουν οι άντρες εκπαιδευτικοί (ερ.2) και όσοι έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας (ερ.3). Ενώ περισσότερο κριτική στάση εκφράζουν, όσοι υπηρετούν σε γενικό λύκειο ή ΕΠΑΛ σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε γυμνάσιο (ερ.4) όπως και αυτοί που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών (ερ.4).

Ως προς τις μορφές και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών που εφαρμόζουν στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να στηρίζονται κυρίως στη συμμετοχή στο μάθημα και σε προφορική εξέταση και tests (ερ.16 και 25). Ως κριτήριο αξιολόγησης χρησιμοποιούν κυρίως αντικειμενικούς στόχους ή στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα σε κάθε μάθημα (ερ.26). Από τις άλλες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιούν συχνά την ανάθεση εργασιών στους μαθητές (ερ.8), με ισχυρότερη τάση γι' αυτό μεταξύ των γυναικών εκπαιδευτικών (ερ.8). Ένα μεγάλο ποσοστό αναδιαμορφώνει τη διδασκαλία του με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης/βαθμολόγησης των μαθητών (ερ.7). Ταυτόχρονα όμως οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται χωρισμένοι σε 3 ισοδύναμες περίπου ομάδες (συμφωνώ, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), ως προς την άποψη ότι οι εξετάσεις προετοιμάζουν τους

μαθητές για τον ανταγωνισμό που επικρατεί στην πραγματική ζωή έξω από το σχολείο (ερ.24).

Για την εφαρμογή ορισμένων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική άποψη. Θεωρούν πολύ χρήσιμη την καθιέρωση ως μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης την ανάθεση εργασιών, τη χρήση φακέλου του μαθητή (portfolio) και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών (ερ.9). Είναι μοιρασμένοι ως προς το αν θεωρούν ρεαλιστική την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (ερ.10). Πιστεύουν με συντριπτική πλειοψηφία ότι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης προϋποθέτει αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας (ερ.11). Απορρίπτουν την άποψη ότι η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη χαλαρότητα και απαξίωση το σχολείο (ερ.13). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επίσης ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης θα συμβάλλουν στην βελτίωση της εκπαίδευσης και των στόχων του σχολείου (ερ.14, 15) αλλά ταυτόχρονα πιστεύουν ότι δεν έχει τόση σημασία η μορφή αξιολόγησης όσο η συστηματική εφαρμογή της (ερ.21). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι γενικά πιο θετικές στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από του άντρες συναδέλφους τους, ενώ αντίθετα υπάρχει μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (ερ. 13,20,21,22).

Η άποψη της μεγαλύτερης μερίδας των εκπαιδευτικών που απάντησαν είναι ότι η ύπαρξη ενός εκτεταμένου συστήματος φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων εμποδίζει την αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών (ερ.17), αλλά είναι επιφυλακτικοί στην άποψη ότι η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα μειώσει τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα (ερ.19). Μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στην άποψη ότι η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης θα μειώσει τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, έχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (ερ.19). Τέλος οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι είναι καθοριστικός παράγοντας για αλλαγές στην εκπαίδευση η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης. Απορρίπτουν την άποψη ότι τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει αν δεν αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης (ερ.23).

Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά τις ενστάσεις που έχουν, θεωρούν απαραίτητο ένα σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο. Θεωρούν χρήσιμες τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αλλά ταυτόχρονα πιστεύουν ότι η εισαγωγή κάποιων μορφών εναλλακτικής αξιολόγησης (ανάθεση/ παρουσίαση εργασιών, φάκελος μαθητή, αυτοαξιολόγησης θα βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και θα βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Είναι εμφανής η ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, για το σκοπό και τις μορφές της αξιολόγησης των μαθητών. Τέλος επικρατεί η άποψη ότι οι αναγκαίες αλλαγές στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αναβάλλονται συνεχώς για ένα μακρινό μέλλον, αλλά πρέπει να ξεκινήσουν από αλλαγές στα αναλυτικά

προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας και να ακολουθήσουν αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

I. Εικόνες/γραφημάτα

Εικόνα 1 Ανατροφοδότηση.....	15
Εικόνα 2 Περιγραφικός τίτλος σπουδών	59
Εικόνα 3 Ολιστική ρουμπρίκα	71
Εικόνα 4 Φύλο	91
Εικόνα 5 Ειδικότητα εκπαιδευτικών.....	93
Εικόνα 6 Ηλικία εκπαιδευτικών	94
Εικόνα 7 Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών	95
Εικόνα 8 Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικών	96
Εικόνα 9 Απασχόληση εκπαιδευτικών	97
Εικόνα 10 Θέση ευθύνης εκπαιδευτικών.....	98
Εικόνα 11 Άλλες σπουδές εκπαιδευτικών	99
Εικόνα 12 Ερώτηση 1	101
Εικόνα 13 Ερώτηση 2	102
Εικόνα 14 Ερώτηση 2/φύλο.....	103
Εικόνα 15 Ερώτηση 2/έτη υπηρεσίας.....	105
Εικόνα 16 Ερώτηση 3	106
Εικόνα 17 Ερώτηση 4	107
Εικόνα 18 Ερώτηση 4	109
Εικόνα 19 Ερώτηση 4	111
Εικόνα 20 Ερώτηση 4/φύλο.....	113
Εικόνα 21 Ερώτηση 5	114
Εικόνα 22 Ερώτηση 6	115
Εικόνα 23 Ερώτηση 7	116
Εικόνα 24 Ερώτηση 8 ^α	117
Εικόνα 25 Ερώτηση 8α/φύλο.....	119
Εικόνα 26 Ερώτηση 8β	120
Εικόνα 27 Ερώτηση 8γ	121
Εικόνα 28 Ερώτηση 8γ	122
Εικόνα 29 Ερώτηση 8δ	123
Εικόνα 30 Ερώτηση 8ε	124
Εικόνα 31 Ερώτηση 9α.....	125
Εικόνα 32 Ερώτηση 9β	126
Εικόνα 33 Ερώτηση 9β/Απασχόληση σε.....	128
Εικόνα 34 Ερώτηση 9γ	129
Εικόνα 35 Ερώτηση 9γ/Απασχόληση σε	131
Εικόνα 36 Ερώτηση 9δ	132
Εικόνα 37 Ερώτηση 9δ/Απασχόληση σε	134
Εικόνα 38 Ερώτηση 9ε	135

Εικόνα 39 Ερώτηση 10	136
Εικόνα 40 Ερώτηση 10/Άλλες σπουδές.....	138
Εικόνα 41 Ερώτηση 11	139
Εικόνα 42 Ερώτηση 12	140
Εικόνα 43 Ερώτηση 12/θέση ευθύνης.....	142
Εικόνα 44 Ερώτηση 13	143
Εικόνα 45 Ερώτηση 13/Φύλο	145
Εικόνα 46 Ερώτηση 13/Ετη υπηρεσίας.....	147
Εικόνα 47 Ερώτηση 13/Θέση ευθύνης.....	149
Εικόνα 48 Ερώτηση 14	150
Εικόνα 49 Ερώτηση 15	151
Εικόνα 50 Ερώτηση 15/Απασχόληση σε.....	153
Εικόνα 51 Ερώτηση 16	154
Εικόνα 52 Ερώτηση 17	155
Εικόνα 53 Ερώτηση 18	156
Εικόνα 54 Ερώτηση 19	158
Εικόνα 55 Ερώτηση 19/Φύλο	159
Εικόνα 56 Ερώτηση 20	161
Εικόνα 57 Ερώτηση 20/Φύλο	162
Εικόνα 58 Ερώτηση 21	164
Εικόνα 59 Ερώτηση 21/Ετη υπηρεσίας.....	166
Εικόνα 60 Ερώτηση 22	167
Εικόνα 61 Ερώτηση 22/Ετη υπηρεσίας.....	169
Εικόνα 62 Ερώτηση 23	170
Εικόνα 63 Ερώτηση 24	171
Εικόνα 64 Ερώτηση 25α.....	173
Εικόνα 65 Ερώτηση 25β.....	174
Εικόνα 66 Ερώτηση 25γ	175
Εικόνα 67 Ερώτηση 25δ	176
Εικόνα 68 Ερώτηση 25ε	177
Εικόνα 69 Ερώτηση 25στ	178
Εικόνα 70 Ερώτηση 26α.....	180
Εικόνα 71 Ερώτηση 26β.....	181
Εικόνα 72 Ερώτηση 26γ	182
Εικόνα 73 Ερώτηση 26γ/Άλλες σπουδές.....	183
Εικόνα 74 Ερώτηση 26δ	184

II. Πίνακες

Πίνακας 1 Αναλυτική ρουμπρίκα	72
Πίνακας 2 Διάρκεια βαθμίδων εκπαίδευσης (Μελέτη Π.Ι. 2003:10)	77
Πίνακας 3 Προαγωγή τάξης (Μελέτη Π.Ι. 2003:10)	78
Πίνακας 4 Βαθμολογικό σύστημα	78
Πίνακας 5 Κλίμακες βαθμολογίας εσωτερικής αξιολόγησης.....	79
Πίνακας 6 Κλίμακες βαθμολογίας εξωτερικής αξιολόγησης	80
Πίνακας 7 Εξεταζόμενα μαθήματα.....	81
Πίνακας 8 Φύλο	90
Πίνακας 9 Ειδικότητα εκπαιδευτικών	92
Πίνακας 10 Ηλικία εκπαιδευτικών	94
Πίνακας 11 Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών	95
Πίνακας 12 Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικών.....	96
Πίνακας 13 Απασχόληση εκπαιδευτικών	97
Πίνακας 14 Θέση ευθύνης εκπαιδευτικών.....	98
Πίνακας 15 Άλλες σπουδές εκπαιδευτικών	99
Πίνακας 16 Ερώτηση 1	100
Πίνακας 17 Ερώτηση 2	102
Πίνακας 18 Ερώτηση 2/φύλο.....	103
Πίνακας 19 Ερώτηση 2/έτη υπηρεσίας.....	104
Πίνακας 20 Ερώτηση 3	106
Πίνακας 21 Ερώτηση 4.....	107
Πίνακας 22 Ερώτηση 4/απασχόληση	108
Πίνακας 23 Ερώτηση 4/άλλες σπουδές	110
Πίνακας 24 Ερώτηση 4/φύλο.....	112
Πίνακας 25 Ερώτηση 5	114
Πίνακας 26 Ερώτηση 6	115
Πίνακας 27 Ερώτηση 7	116
Πίνακας 28 Ερώτηση 8 ^α	117
Πίνακας 29 Ερώτηση 8α/φύλο	118
Πίνακας 30 Ερώτηση 8β.....	119
Πίνακας 31 Ερώτηση 8γ	120
Πίνακας 32 Ερώτηση 8γ/φύλο.....	121
Πίνακας 33 Ερώτηση 8δ	122
Πίνακας 34 Ερώτηση 8 ^ε	123
Πίνακας 35 Ερώτηση 9 ^α	125
Πίνακας 36 Ερώτηση 9β.....	126
Πίνακας 37 Ερώτηση 9β/Απασχόληση σε.....	127
Πίνακας 38 Ερώτηση 9γ	129
Πίνακας 39 Ερώτηση 9γ/Απασχόληση σε.....	130
Πίνακας 40 Ερώτηση 9δ	132
Πίνακας 41 Ερώτηση 9δ/Απασχόληση σε.....	133

Πίνακας 42 Ερώτηση 9ε	135
Πίνακας 43 Ερώτηση 10	136
Πίνακας 44 Ερώτηση 10/Άλλες σπουδές.....	137
Πίνακας 45 Ερώτηση 11	139
Πίνακας 46 Ερώτηση 12	140
Πίνακας 47 Ερώτηση 12/θέση ευθύνης.....	141
Πίνακας 48 Ερώτηση 13	143
Πίνακας 49 Ερώτηση 13/Φύλο	144
Πίνακας 50 Ερώτηση 13/Ετη υπηρεσίας.....	146
Πίνακας 51 Ερώτηση 13/Θέση ευθύνης.....	148
Πίνακας 52 Ερώτηση 14	150
Πίνακας 53 Ερώτηση 15	151
Πίνακας 54 Ερώτηση 16/Απασχόληση σε.....	152
Πίνακας 55 Ερώτηση 16	154
Πίνακας 56 Ερώτηση 17	155
Πίνακας 57 Ερώτηση 18	156
Πίνακας 58 Ερώτηση 19	157
Πίνακας 59 Ερώτηση 19/Φύλο	159
Πίνακας 60 Ερώτηση 20	160
Πίνακας 61 Ερώτηση 20/Φύλο	162
Πίνακας 62 Ερώτηση 21	163
Πίνακας 63 Ερώτηση 21/Ετη υπηρεσίας.....	165
Πίνακας 64 Ερώτηση 22	167
Πίνακας 65 Ερώτηση 22/Ετη υπηρεσίας.....	168
Πίνακας 66 Ερώτηση 23	170
Πίνακας 67 Ερώτηση 24	171
Πίνακας 68 Ερώτηση 25/compare means	172
Πίνακας 69 Ερώτηση 25/Κριτήριο βαθμολογίας	173
Πίνακας 70 Ερώτηση 25 ^α	173
Πίνακας 71 Ερώτηση 25β.....	174
Πίνακας 72 Ερώτηση 25γ	174
Πίνακας 73 Ερώτηση 25δ	175
Πίνακας 74 Ερώτηση 25ε	176
Πίνακας 75 Ερώτηση 25στ	177
Πίνακας 76 Ερώτηση 26/compare means.....	179
Πίνακας 77 Ερώτηση 26/Κριτήριο βαθμολογίας	179
Πίνακας 78 Ερώτηση 26α.....	179
Πίνακας 79 Ερώτηση 26β.....	180
Πίνακας 80 Ερώτηση 26γ	181
Πίνακας 81 Ερώτηση 26γ/Άλλες σπουδές.....	183
Πίνακας 82 Ερώτηση 26δ	183

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΑΒΔΑΛΗ Α. (1989): Οι Βαθμοί είναι Αναγκαίοι; Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Απόψεις και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Σχολείο, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα
2. Αθανασίου, Λ. (1993) «Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού στο σχολείο», Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο σχολείο: Επιχειρήματα και Ανεπιχειρήματα», 229-254, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.
3. ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ, Ν., ΞΑΝΘΑΚΟΥ, Γ., κ. ά. (1993) Στάσεις μαθητών απέναντι στις διαδικασίες βαθμολογίας-ιεράρχησης μέσα στο σχολικό μηχανισμό, στο: Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα, Αθήνα, Γρηγόρης, 149-165
4. ΒΑΛΣΑΜΑΚΗ - ΡΑΛΛΗ Η. (1978): Η Παραδοσιακή και οι Σύγχρονες Μέθοδοι Αξιολογήσεως των Μαθητών: Πλεονεκτήματα, Μειονεκτήματα, Αθήνα.
5. Βάμβουκας , Μ.(1993): «Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία» .Αθήνα : Γρηγόρης
6. ΒΕΚ. Χ. (1987): Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γ' έκδοση, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα
7. Γκότοβος , Α.Ε. (1986):Η λογική του υπαρκτού σχολείου . Αθήνα:Gutenberg
8. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε. Γ. (1989): Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση του Μαθητή, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
9. EACEA P9 Eurydice (2009): Εθνικές Εξεταστικές Δοκιμασίες Μαθητών στην Ευρώπη: Σκοποί, Οργάνωση και Αξιοποίηση των Αποτελεσμάτων, Βρυξέλλες.
10. ESTIMATE CONSULTING (2007): «ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ Ε.Ε.», Αθήνα.
11. Ηλιού , Μ. (1984) : Εκπαιδευτική και κοινωνική Δυναμική. Αθήνα
12. Ηλιού, Μ. (1991) «Ποιος Φοβάται την Αξιολόγηση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 57, 58-63. Αθήνα.
13. Κασσωτάκης , Μ. (1981): Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ,μέσα , μέθοδοι , προβλήματα, προοπτικές . Αθήνα: Γρηγόρης .
14. Κασσωτάκης Μ. και Φλουρής (2005): Μάθηση και διδασκαλική θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας (Τόμος Β') Αθήνα:Γρηγόρης

15. ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (1993) Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης, Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο: Επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, Αθήνα, Γρηγόρης, 34-47.
16. Κωνσταντίνου, Χ. (2000) : Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα :Gutenberg
17. McBEATH, J. (2001) Το σχολείο που μαθαίνει, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα, Μεταίχμιο, 157-166.
18. MacBeath J., Schratz M., Meuret D. & Jacobsen L. (2005) Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς Άλλαξαν Όλα, Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
19. Ματσαγγούρας (2011) : «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας» Αθήνα:Gutenberg
20. Μαυρογιώργος , Γ. (1993): « Συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα , άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο» στο «η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο» Χιωτάκης , 28-33. Αθήνα: Γρηγόρης
21. ΜΑΥΡΟΜΑΤΗΣ, Γ. (1997) Διερευνώντας το φαινόμενο της αξιολόγησης στην τάξη: Οι φάσεις της αξιολογικής διαδικασίας, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 96-97, 61-68.
22. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ. (1990): “Θεωρία και Πράξη των Συστημάτων Αξιολόγησης των Μαθητών σε Επιλεγμένα Ευρωπαϊκά Συστήματα”, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 55, σσ. 87-96.
23. Ξωχέλλης, Π. (2006) Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Κόσμο, Αθήνα, εκδόσεις Συπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
24. ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π. κ.ά. (1986): “Μεθόδευση της Διδασκαλίας και Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης στο Γυμνάσιο και το Λύκειο”, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 27, σσ. 17-31 και τ. 28, σσ. 74-85.
25. ΟΕΠΕΚ (2007): «Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή – Αξιολόγηση», Αθήνα.
26. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (2003): «Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη: Αξιολόγηση και εξεταστικά συστήματα», Αθήνα.
27. Παπακωνσταντίνου, Π. (1992): « Αξιολόγηση των μαθητών και κοινωνική Δυναμική» στο «Εκπαιδευτικό Έργο και αξιολόγηση στο σχολείο» ,115-153. Αθήνα: Μεταίχμιο.

28. ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ Π. (1991): “Φιλοσοφική, Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Θεώρηση της Αξιολόγησης”, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 58, σσ. 69-74.
29. Ρέλλος , Ν. (2000): « Για μια επίκαιρη διδασκαλία» Αθήνα:Gutenberg
30. Ρέλλος , Ν. (2003): «Έλεγχος Μάθησης Αξιολόγηση Μαθητικής επίδοσης» Αθήνα:Gutenberg
31. ΣΙΓΑΛΑΣ Χ. (1983): “Η Αξιολόγηση του Μαθητή: Μορφές και Είδη Ερωτήσεων, Παλιές και Σύγχρονοι Μέθοδοι Διόρθωσης Γραπτών”, 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Βόλος, ΟΛΜΕ.
32. ΣΙΓΑΛΑΣ Χ. (1991): “Η Αξιολόγηση του Μαθητή στο Γυμνάσιο: Μια Αναφορά στη Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Έρευνα (συγκριτική μελέτη)”, περ. Λόγος και Πράξη, τ. 41-42. Αθήνα.
33. ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ (EDC/HRE Βιβλία I-VI), (2010): «Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδούμε για τη δημοκρατία», Στρασβούργο.
34. ΦΡΑΓΚΟΣ Χ. (1977): Η Επίδραση του Τρόπου Εξέτασης στην Επίδοση των Μαθητών, Ιωάννινα.
35. Vygotsky Lev (2008): «Σκέψη και γλώσσα», Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα.
36. Χιωτάκης , Σ. (1993): «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό σχολείο: Προσδοκίες και πραγματικότητα» στο «η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο» Χιωτάκης , 48-85. Αθήνα: Γρηγόρης

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. <http://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/tefxos-2-2014/tomos-2-teyxos-3-2014>
 Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου project –Μελέτη περίπτωσης:
 Βενετία Καπαχτσή , Παντελίδη Ιωάννα, Σταμίδου Μαρκία
2. <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos16/>
 Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία : Μαρία Πλατσίδου
3. http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html
 Η αξιολόγηση του μαθητή : Προκόπης Μανωλάκος
4. http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου , 37-51

5. http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epist_bima7p.html

Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή , Νίκος Αρβανίτης

6. http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol05_1992.pdf

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας. Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, 127-171

7. http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol02_1989.pdf

Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο , Γεώργιος Η. Δήμου ,123-151

8. <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13>

Αξιολόγηση του μαθητή, Ιωάννης Μαυρομμάτης, Αικατερίνη Ζουγανέλη, Δήμητρα Καυκά, Παναγιώτα Στεργίου

9. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

Ευρωπαϊκό Δίκτυο Ευρυδίκη – Περιγραφή των Εθνικών συστημάτων Εκπαίδευσης.