

Αξιολόγηση του Μαθητή

4

Ιωάννης Μαυρομμάτης, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας,
Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ. του Π.Ι. (Συντονιστής)

Αικατερίνη Ζουγανέλη, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Ευαγγελία Φρυδά, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Αποσπασμένη στο Π.Ι.

Σουζάνα Λουκά, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας, Αποσπασμένη στο Π.Ι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμπράττουν στη διαμόρφωση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι η αξιολόγηση του μαθητή. Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί *μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης (monitoring) και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου* (επίδοση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή). Επισημαίνει ελλείψεις, προτείνει βελτιώσεις, παρακολουθεί την εφαρμογή τους και λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί επίσης μηχανισμό πιστοποίησης της παιδαγωγικής ποιότητας (με τελικές εξετάσεις – πανελλαδικές - τίτλους σπουδών), ενώ τα αποτελέσματά της αποτελούν «δείκτη της παιδαγωγικής ποιότητας» της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η αξιολόγηση του μαθητή εντάσσεται στη γενικότερη παράμετρο «Παιδαγωγικό Πλαίσιο», θεωρώντας ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή λειτουργούν ανατροφοδοτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα για λήψη βελτιωτικών μέτρων ιδιαίτερα στους τομείς των Αναλυτικών Προγραμμάτων, της διδακτικής μεθοδολογίας και της διαμόρφωσης του διδακτικού υλικού. Η διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή εξαρτάται από την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού, από τις διδακτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού και τον βαθμό στον οποίο αυτές εμπλέκουν τον μαθητή στην παιδαγωγική διαδικασία, από την επάρκεια των διδασκόντων στο γνωστικό τους αντικείμενο, από τις τεχνικές διδακτικής και διαχείρισης της τάξης, αλλά και από την κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Στη συγκεκριμένη ενότητα κατ' αρχήν παρουσιάζονται συνοπτικά οι τάσεις και οι πρακτικές για την αξιολόγηση του μαθητή που καταγράφονται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ακολουθεί η σύνδεση με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα. Στη συνέχεια αναφέρονται οι στόχοι και προσδιορίζονται τα πεδία της έρευνας για την αξιολόγηση του μαθητή, και παρουσιάζεται η ανάλυση των ευρημάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για βελτιωτικές δράσεις.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Τάσεις και πρακτικές για την αξιολόγηση του μαθητή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Την τελευταία εικοσαετία η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί μέσον για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται σε πολλά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πολλές χώρες εισήγαγαν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα μηχανισμούς μέτρησης και ελέγχου που αφορούν όχι στο περιεχόμενο ή τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, αλλά στο τι είναι ικανοί οι μαθητές να επιτύχουν με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα.

Ένα μοντέλο αξιολόγησης του μαθητή που βασίζεται σε προτυποποιημένες δοκιμασίες σε εθνικό επίπεδο έχει υιοθετηθεί ή βρίσκεται υπό διαμόρφωση στις ευρωπαϊκές χώρες. Η συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε αυτό το μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης ποικίλει ανάλογα με την παράδοση της κάθε χώρας και την αυτονομία της σχολικής μονάδας, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση πάντοτε συνδυάζεται με ενδοσχολική αξιολόγηση. Η προαγωγή και απόλυση των μαθητών κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης γίνεται με βάση την ενδοσχολική αξιολόγηση. Μια άλλη διαφαινόμενη τάση είναι η μετατόπιση από την αξιολόγηση για την απόκτηση γνώσεων στην αξιολόγηση της αποτελεσματικής εφαρμογής δεξιοτήτων σε διάφορα περιβάλλοντα.

2. Θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα

Η κριτική θεώρηση της εφαρμογής της θεσμοθετημένης αξιολόγησης του μαθητή στη χώρα μας, που έγινε στο πλαίσιο της προκαταρκτι-

κής μελέτης της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), δείχνει ότι, μολονότι οι σχετικές διατάξεις προτείνουν ένα μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση του μαθητή στην πράξη παραμένει παραδοσιακή. Πιο συγκεκριμένα, στο Δημοτικό Σχολείο, όπου το θεσμικό πλαίσιο ορίζει ότι οι σκοποί της αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να είναι, κατά κύριο λόγο, γνωστικοί, ψυχοκινητικοί κ.τ.λ., φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν διαφορετικά, αξιολογώντας πρωτίστως τη συμπεριφορά των μαθητών, ακολούθως τη συμμετοχή τους στο μάθημα, και ελέγχουν περισσότερο τις απομνημονευθείσες γνώσεις και λιγότερο την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τα άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προβλέπονται από αυτό (Μαυρομμάτης κ.α., 2007).

Στο Γυμνάσιο κυριαρχεί η ποσοτική αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή, και παράλληλα ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναθέτει στους μαθητές σχέδια εργασίας για να παρακολουθεί και να αξιολογεί την πορεία της προόδου τους σε ένα ευρύ φάσμα κλίσεων και ικανοτήτων.

Μια προσπάθεια ολοκληρωμένης προσέγγισης που αφορά στην αξιολόγηση στο Λύκειο έγινε το 1998. Το όλο εγχείρημα δέχθηκε κριτική που εστίασε στην πολυπλοκότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης και στον χρόνο που απαιτείται εις βάρος του χρόνου για τη διδασκαλία. Επίσης, η έμμεση σύνδεση της αξιολόγησης του μαθητή με την αξιολόγηση του καθηγητή αποτέλεσε ένα βασικό στοιχείο στο οποίο επικεντρώθηκε η κριτική για τις παραπάνω ρυθμίσεις (Νούτσος, 2001). Με αναφορά στο Λύκειο, επισημαίνεται επανειλημμένως από τους ερευνητές και τους ειδικούς ότι υπάρχει αλλοίωση του μορφωτικού χαρακτήρα και απώλεια της παιδευτικής αυτοτέλειας αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται με τις εξετάσεις για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, ενώ ο στόχος της αξιολόγησης στο Λύκειο θα έπρεπε να είναι η διερεύνηση και η υποβοήθηση της μαθησιακής προόδου και η σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη του εφήβου, ο στόχος μετατρέπεται σε πιστοποίηση των προσόντων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Για τον λόγο αυτό έχει κατ' επανάληψη προταθεί η αποσύνδεση του Λυκείου από τη διαδικασία εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο (Μπαμπινιώτης, 2005).

3. Στόχοι και περιεχόμενο της έρευνας για την αξιολόγηση του μαθητή

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο τη διερεύνηση της ποιότητας της αξιολόγησης του μαθητή, όπως κατεγράφη κατά τον χρόνο διεξαγωγής της

και εξετάζει τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από πλευράς εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας. Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας πηγάζουν από τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης με αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο, στις επιταγές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Π.Ι. αλλά και στις εγκυκλίους, εντολές των Σχολικών Συμβούλων καθώς και τις σχετικές οδηγίες στα βιβλία του εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι σκοποί για τους οποίους αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί, τα χαρακτηριστικά των μαθητών που αξιολογούνται, οι τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών, οι μορφές έκφρασης και οι χρήσεις του αξιολογικού αποτελέσματος, η επάρκεια των εκπαιδευτικών ως αξιολογητών και η ανάγκη για σχετική επιμόρφωση. Επιπλέον διερευνήθηκε ο βαθμός εμπιστοσύνης μαθητών και γονέων στις διαδικασίες και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Η ανάλυση των ευρημάτων στο κεφάλαιο αυτό εξετάζει επίσης τον τρόπο αλληλεπίδρασης των επιμέρους παραμέτρων οι οποίες συνδιαμορφώνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή, ζητούμενο και από το γενικότερο σκοπό αυτής της έρευνας, που είναι «η δημιουργία ενός μηχανισμού εκτίμησης και ανάδειξης κυρίως του τρόπου αλληλεπίδρασης (των παραμέτρων) στη διαδικασία διαμόρφωσης της ποιότητας με μακροπρόθεσμο στόχο στην ανάπτυξη δράσεων για τη συνεχή βελτίωσή της» (Βλάχος κ.α., 2007, σελ. 6).

Οι περιορισμοί χρόνου, πόρων και «χώρου» στο σώμα της παρούσας έρευνας, η οποία είναι ευρεία και με πολλές παραμέτρους, δεν επέτρεψαν την ανάλυση όλων των παραμέτρων που συνδέονται με την αξιολόγηση του μαθητή.

Στο κείμενο που ακολουθεί αναλύονται ανά ομάδα - στόχο τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της έρευνας που προκύπτουν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Τα στοιχεία που προκύπτουν συσχετίζονται με όσα προβλέπουν οι οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.-Κ.Ε.Ε. και τα Δ.Ε.Ε.Π.Σ.-Α.Π.Σ. (λεπτομέρειες για τα οποία βλέπε Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, σ.σ. 84-98), και ακολουθούν συμπεράσματα και προτάσεις.

Η ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων γίνεται υπό το φως των τεσσάρων φάσεων της αξιολογικής διαδικασίας (Manrommatis, 1997), δηλαδή συλλογή πληροφοριών, επεξεργασία τους, (σύγκριση με δοθέντα standards), διατύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος και λήψη βελτιωτικών μέτρων.

Σημειώνεται ότι τα συνολικά ποσοστά σε ορισμένες απεικονίσεις με

γραφήματα ή πίνακες υπερβαίνουν το 100%, επειδή οι ερωτώμενοι είχαν το δικαίωμα να δηλώσουν περισσότερες από μια κατηγορίες. Σε μερικά ερωτήματα υπήρχε η επιλογή «άλλο». Ωστόσο, όταν η τιμή της επιλογής αυτής είναι αμελητέα, δεν παρουσιάζεται στις αντίστοιχες απεικονίσεις.

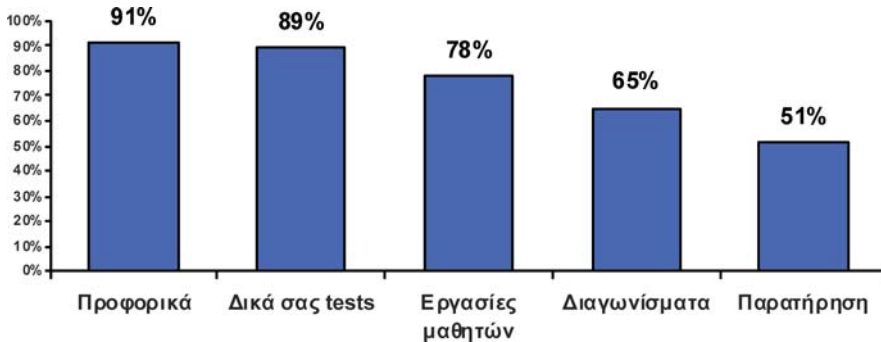
II. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Με σκοπό να αποτυπώσουμε τους πλέον συνηθεις τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πληροφορίες για την αξιολόγηση

Γράφημα 1

Με ποιους από τους παρακάτω τρόπους αξιολογείτε τους μαθητές σας: προφορικά, δικά σας tests, εργασίες μαθητών, διαγωνίσματα, παρατήρηση, άλλο;



των μαθητών τους (α' φάση της αξιολογικής διαδικασίας), τους θέσαμε το παρακάτω ερώτημα.

Σύμφωνα με το γράφημα 1 οι *παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης* οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος της μάθησης κερδίζουν την προτίμηση των εκπαιδευτικών. Πολύ υψηλό ποσοστό προτίμησης συγκεντρώνει επίσης η αξιολόγηση μέσα από εργασίες των μαθητών, ενώ πολύ χαμηλότερο, αλλά επίσης σημαντικό ποσοστό συγκεντρώνει η παρατήρηση.

Ένα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος – Δημοτικό (83%), Γυμνάσιο (79%), Τ.Ε.Ε. (73%) – εστιάζει την αξιολόγηση στις

εργασίες των μαθητών. Τα ποσοστά αυτά μειώνονται αισθητά στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Λύκεια, ενδεχομένως λόγω του φόρτου εργασίας των μαθητών που προετοιμάζονται για τις Πανελλήνιες εξετάσεις αφ' ενός και της έλλειψης χρόνου στην τάξη αφ' ετέρου, αφού πρέπει να καλυφθεί η ύλη των εξετάσεων.

Μελετώντας τα δεδομένα της έρευνας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, οδηγούμαστε στην επισήμανση ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό (89%) του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανεξαρτήτως βαθμίδας, χρησιμοποιεί τις παραδοσιακές μεθόδους συλλογής αξιολογικών πληροφοριών (*προφορικά, tests*). Ένα επίσης πολύ υψηλό ποσοστό (86%) εκπαιδευτικών του δείγματος στη β' βαθμίδα, χρησιμοποιεί την κλασική μέθοδο των *διαγωνισμάτων*, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της α' βαθμίδας, όπου τα διαγωνίσματα δεν είναι υποχρεωτικά. Εξάλλου παρατηρείται ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών εστιάζει την αξιολόγηση στις *εργασίες των μαθητών*. Τα ποσοστά αυτά μειώνονται αισθητά στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Λύκεια. Ωστόσο, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (63%) εξ αυτών καταδεικνύει, επίσης, αυτήν τη μέθοδο αξιολόγησης ως μία από τις επιλογές του. Τέλος, η *παρατήρηση* κυμαίνεται, κατά μέσο όρο, περίπου στα 50%, αφού οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν, με μια απόκλιση της τάξης των 7–10 ποσοστιαίων μονάδων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Τ.Ε.Ε. (43%) και τους υπόλοιπους (50–53%).

Έχοντας υπόψη τις από το 1974 και εντεύθεν οδηγίες των ΥΠ.Ε.Π.Θ., Κ.Ε.Ε., Π.Ι. και τις προτάσεις των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή (Μαυρομμάτης, Ι. κ.α. 2007), τους στόχους, τις μορφές της, τις βασικές αρχές που τη διέπουν, τις τεχνικές αλλά και τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, και συσχετίζοντάς τα με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας, παρατηρούμε τα ακόλουθα:

- Φαίνεται πως οι τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος (*προφορικά, tests των εκπαιδευτικών, διαγωνίσματα*) κερδίζουν την προτίμηση των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα στο σύνολό τους.
- Η *παρατήρηση* της τάξης, η οποία στα Π.Δ. 409/94 και 8/95 καθώς και στις συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/95 αναφέρεται ως μία από τις μεθόδους αξιολόγησης που «αποτιμά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως η συνεργατικότητα, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η συνολική παρουσία και η συμπεριφορά στο σχο-

λείο», επιλέγεται από σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, αφού ένας περίπου στους δύο δηλώνουν πως την εφαρμόζουν. (Μαυρομμάτης, Ι. κ.α. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ.σ. 84-98).

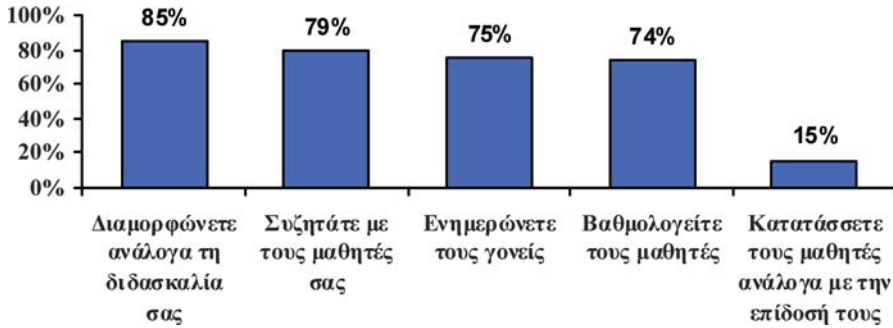
Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις δεν δήλωσαν την παρατήρηση ως τον συνηθέστερο τρόπο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών. Ωστόσο, φάνηκε μια τάση από την πλευρά των νεότερων κυρίως εκπαιδευτικών να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη συνολική εικόνα που σχηματίζουν για τον μαθητή *μέσω της παρατήρησης*. Η καθημερινή άτυπη παρατήρηση, όπως φάνηκε και στις συνεντεύξεις δασκάλων σε επαρχιακό Δημοτικό σχολείο, είναι ο κυριότερος τρόπος συλλογής αξιολογικών πληροφοριών για την όλη παρουσία του μαθητή στο σχολείο. Έτσι οι δάσκαλοι αξιολογούν την *προσπάθεια*, τη *συμμετοχή*, τη *συνεργατικότητα* των μαθητών τους, χαρακτηριστικά τα οποία δεν είναι εύκολο να αξιολογηθούν μόνο με τα προφορικά ή με γραπτά τεστ ή από τις εργασίες των μαθητών.

Η άτυπη παρατήρηση είναι ο συνηθέστερος τρόπος συλλογής αξιολογικών πληροφοριών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν συνεχώς. Μάλιστα στην καθημερινή άτυπη παρατήρηση του μαθητή στηρίζουν τις αξιολογικές τους κρίσεις και τη βαθμολογία. Εν τούτοις ούτε στα ποσοτικά ούτε στα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας δήλωσαν σε υψηλά ποσοστά την παρατήρηση. Αυτό μάλλον σημαίνει πως δεν συνειδητοποιούν τη χρήση και συνεπώς την αξία της παρατήρησης ως τεχνικής αξιολόγησης. Η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή θα τους βοηθούσε να συνειδητοποιήσουν την αξία της και να τη χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικότερα. Εκπαιδευτικοί Λυκείου αστικής περιοχής τονίζουν επ' αυτού ότι, λόγω του συστήματος των Πανελλαδικών Εξετάσεων, ωθούνται προς μια αξιολόγηση περισσότερο εξετασιο-κεντρική και γραπτή καθώς και σε μια αξιολόγηση κυρίως γνώσης, παρά άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή.

Με αφορμή αναφορές σε εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων που σημειώνουν πως η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί και βαθμολογεί τους μαθητές και δεν αξιοποιεί τα αποτελέσματα, και για να διερευνήσουμε τους σκοπούς για τους οποίους αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους ρωτήσαμε σχετικά.

Γράφημα 2

Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών σας; Διαμορφώνετε ανάλογα τη διδασκαλία σας, συζητάτε με τους μαθητές σας, ενημερώνετε τους γονείς, βαθμολογείτε τους μαθητές, κατατάσσετε τους μαθητές ανάλογα με την επίδοσή τους, άλλο;



Στο Γράφημα 2, που απεικονίζει δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων δηλώνει πως χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να *διαμορφώσει ανάλογα τη διδασκαλία*, ενώ η αμέσως επόμενη δημοφιλέστερη χρήση είναι η *συζήτηση με τους μαθητές*: ακολουθεί η *βαθμολόγηση των μαθητών* και η *ενημέρωση των γονέων*. Σημαντικό ωστόσο, αν και πολύ μικρότερο από τα προηγούμενα, φαίνεται να είναι και το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να *κατατάξουν τους μαθητές τους* ανάλογα με την επίδοσή τους.

Από άλλη ανάλυση των δεδομένων μας, ανα βαθμίδα εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν, στο συντριπτικό ποσοστό του 91%, πως διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ενώ το ίδιο δηλώνουν, στο επίσης πολύ υψηλό ποσοστό του 85%, οι καθηγητές των Λυκείων και σε ποσοστό 77% και 76% οι καθηγητές των Γυμνασίων και της Τ.Ε.Ε. αντίστοιχα. Την ακριβώς αντίθετη τάση παρουσιάζει η απάντηση εκείνων που επιλέγουν ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους να βαθμολογούν τους μαθητές. Έτσι, το συντριπτικό ποσοστό των ερωτηθέντων καθηγητών της Τ.Ε.Ε. (90%) χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τη βαθμολογία, ακολουθούν οι καθηγητές των Λυκείων με ποσοστό 89%, των Γυμνασίων με 87% και των δασκάλων με μόλις 58%.

Οι ερωτηθέντες δάσκαλοι ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών σε

ποσοστό 81%, ενώ ακολουθούν με εξαιρετικά φθίνουσα τάση οι καθηγητές των Γυμνασίων με 72%, οι καθηγητές των Λυκείων με 69%, και με 54% οι καθηγητές των Τ.Ε.Ε. Οι καθηγητές των Λυκείων συζητούν σε πολύ σημαντικό ποσοστό (84%) με τους μαθητές τους, ενώ η αντίστοιχη επιλογή των καθηγητών της Τ.Ε.Ε. συγκεντρώνει το 81%, εκείνων των Γυμνασίων το 80% και των δασκάλων το 77%.

Παρατηρώντας λοιπόν ότι το πρώτο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η διαμόρφωση της διδασκαλίας τους αναλόγως με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, αλλά πάντως σε πολύ υψηλό ποσοστό, είναι θετική και συνάδει με τη φιλοσοφία των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ., που προβλέπουν την ενσωμάτωση της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

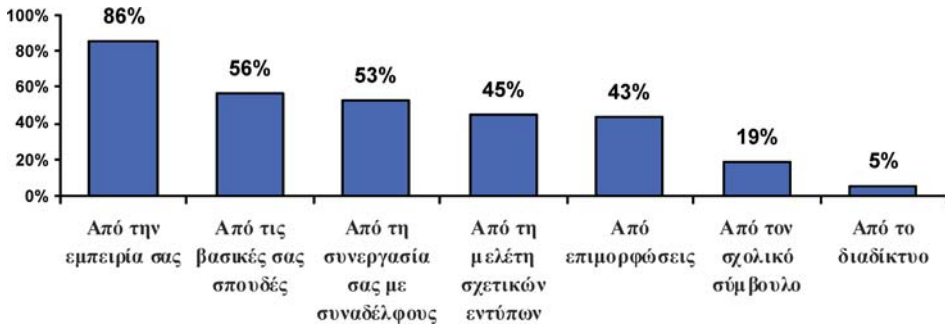
Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των μαθητών λειτουργεί ως *ανατροφοδοτικός μηχανισμός*, αφού ανάλογα με τα αποτελέσματά της οδηγεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους. Σ' αυτό συντελεί και ο *διάλογος με τους μαθητές*, δεδομένου ότι μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα που θα οδηγήσουν ενδεχομένως στην *τροποποίηση* της *διδακτικής διαδικασίας*, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι μαθησιακοί και εκπαιδευτικοί στόχοι.

Εξάλλου, ο διάλογος με τους μαθητές είναι πολύ σημαντικός παράγοντας και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών, έτσι όπως αυτή έχει οριστεί από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. Οι μαθητές εμπλέκονται μέσα από τη συζήτηση με τους δασκάλους τους στη διαδικασία της αξιολόγησής τους, η οποία μπορεί να είναι ισχυρό κίνητρο για την αυτοβελτίωσή τους, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση δασκάλου Δημοτικού σχολείου, ο οποίος αναφέρει: «(...) προσπαθώ να δώσω στα παιδιά να καταλάβουν ότι αξιολογούνται συνέχεια μέσα στην τάξη, ότι καθετί συμβάλλει στο να βελτιωθούν ή να γίνουν χειρότερα, (...) οπότε καλύτερα για μένα από έναν βαθμό 9-10 ή Α-Β είναι να γράφω κάτω από το τετράδιο κάποιου παιδιού ή να συζητήσουμε ενδεχομένως οι δυο μας (...)» και συμπληρώνει πως εκείνον τον ενδιαφέρει «...το παιδί να προοδεύει στη διάρκεια της χρονιάς (...)».

Το επόμενο ερώτημα διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους σε θέματα αξιολόγησης

Γράφημα 3

Πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας; Από τις βασικές σας σπουδές, από τον Σχολικό Σύμβουλο, από επιμορφώσεις, από τη μελέτη σχετικών εντύπων, από τη συνεργασία σας με συναδέλφους, από το διαδίκτυο, από την εμπειρία σας;



Το σημαντικότερο εύρημα που αποτυπώνεται στο γράφημα είναι πως το συντριπτικά υψηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος βασίζεται κυρίως στην εμπειρία που έχει αποκομίσει από την εργασία του, για να αξιολογεί τους μαθητές, αλλά δεν είναι καθόλου αμελητέο, αν και είναι κατά πολύ μικρότερο, το ποσοστό αυτών που βασίζεται στις σπουδές, στη *συνεργασία με τους συναδέλφους*, αλλά και εκείνων που καταφεύγουν στη *μελέτη σχετικών εντύπων* και στην *επιμόρφωση*. Ωστόσο τίθεται επιτακτικά το ερώτημα κατά πόσον η *εμπειρία* αποτελεί αδιαμφισβήτητο κριτήριο αξιολόγησης, κατά πόσον μπορεί να θεωρηθεί εχέγγυο επάρκειας των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών τους, αλλά και κατά πόσον μπορεί να υπερκεράσει και να αντικαταστήσει την επιστημονική γνώση. Η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Horf & Ξωχέλλης, 2003, Παπαναούμ, 2003, Πατούνα κ.ά., 2005, Χαρίσης, 2006).

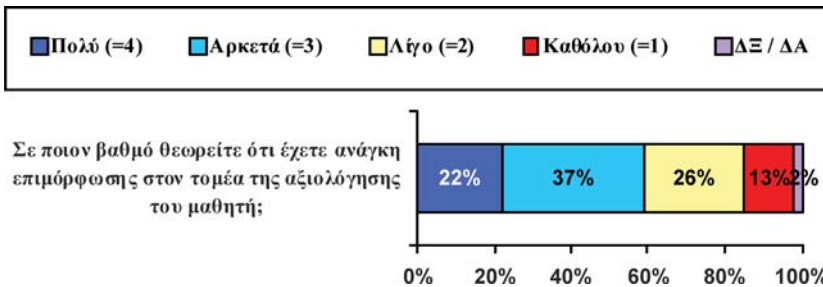
Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, της Δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης, μεταξύ τους, που αποτιμάται από τους ίδιους περισσότερο ως θετικό και χρήσιμο στοιχείο, ακόμη κι όταν έχουν κατασταλάξει σε έναν τρόπο αξιολόγησης.

Εδώ πρέπει να σταθούμε κριτικά και εποικοδομητικά και να δούμε με ποιους τρόπους θα μπορούσε να βελτιωθεί η κατάσταση. Η πρότασή μας, λοιπόν, περιλαμβάνει μαθήματα αξιολόγησης του μαθητή στα Πανεπιστημιακά Τμήματα Εκπαιδευτικών Σχολών και επιμορφωτικά

μαθήματα στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και, βέβαια, ενδοσχολική επιμόρφωση από τους Σχολικούς Συμβούλους, ενημέρωση με εγκυκλίους κ.τ.λ. Ωστόσο, στα αρχεία των σχολικών μονάδων είναι πολύ πιθανόν να υπάρχουν οδηγίες για τη μαθητική αξιολόγηση, όπως επίσης και στα Π.Δ, τις εγκυκλίους, το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ. Το ερώτημα είναι εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν - μελετούν και σε ποιον βαθμό τις εφαρμόζουν στην τάξη. *Η πρότασή μας* εδώ για συνεχή επίβλεψη από τον Σχολικό Σύμβουλο ή και τον Διευθυντή του σχολείου της εφαρμογής των αξιολογικών κατευθύνσεων ίσως βελτιώνει τα πράγματα.

Η έρευνα δείχνει ότι ένα ικανό ποσοστό του δείγματος (59%) θεωρεί *πολύ* ή *αρκετά* αναγκαία την επιμόρφωσή του σε ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών.

Γράφημα 4
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη επιμόρφωσης στον τομέα της αξιολόγησης του μαθητή;



Παράλληλα, ωστόσο, είναι άξιο προσοχής το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζει *λίγο* ή *καθόλου* την αναγκαιότητα αυτής της επιμόρφωσης. Το ποσοστό είναι μεγαλύτερο στα Λύκεια (41%) και στην Τ.Ε.Ε. (40%), με τα Γυμνάσια να ακολουθούν με 39% και τα Δημοτικά να καταλαμβάνουν την τελευταία θέση με 38%. Επίσης αξιοσημείωτο είναι ότι στα Δημοτικά σημειώθηκε το μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών που απάντησε *καθόλου* (9%) στη συγκεκριμένη ερώτηση, ενώ το μεγαλύτερο είναι εκείνο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσια (18%).

Οι εκπαιδευτικοί με τη μικρότερη διδακτική εμπειρία θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (*πολύ* ή *αρκετά*) αναγκαία την επιμόρφωσή τους στον συγκεκριμένο τομέα και όσο αυξάνονται τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τόσο το ποσοστό αυτό μειώνεται. Το αρκετά μεγάλο ποσοστό των

εκπαιδευτικών με πολύχρονη εκπαιδευτική εμπειρία που απάντησε (*λίγο* ή *καθόλου*) συνδέεται ίσως με το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί λόγω πείρας αισθάνονται λιγότερη την ανάγκη επιμόρφωσης, ή ακόμα ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μειώνεται η διάθεση για ενασχόληση με επιπλέον δραστηριότητες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στους εκπαιδευτικούς με βραχύχρονη διδακτική εμπειρία καταγράφηκε το μικρότερο ποσοστό αυτών που απάντησαν *καθόλου* (5%), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών που απάντησαν *πολύ* (27%) το συγκεκριώνει η μεσαία κατηγορία. Οι εκπαιδευτικοί που σε μεγαλύτερο βαθμό θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών υπηρετούν σε Γυμνάσια και στην Τ.Ε.Ε. με ποσοστό 60%, ακολουθούν οι δάσκαλοι με ποσοστό 59% και οι καθηγητές Λυκείων με 56%.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει την επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή ως αναγκαιότητα, και έτσι αποκαλύπτεται ότι η πρακτική της αξιολόγησης μέσα από την εμπειρία γίνεται κατ' ανάγκην. Αυτό ενδεχομένως εξηγεί σε μεγάλο βαθμό και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και την αναζήτηση βοήθειας από το διαδίκτυο, όπως προκύπτει από την ανάλυση του ερωτήματος σχετικά με το πώς έμαθαν να αξιολογούν. Επιπρόσθετα, τίθενται ερωτήματα ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης και ενδεχομένως και ως προς την ορθότητα της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη Διευθυντή της Τ.Ε.Ε. ο οποίος θεωρεί επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για το θέμα της αξιολόγησης, αν και επισημαίνει ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιούνται στερούνται, όσον αφορά για τη θεματολογία, στρατηγικής οργάνωσης και είναι συγκυριακά και αποσπασματικά.

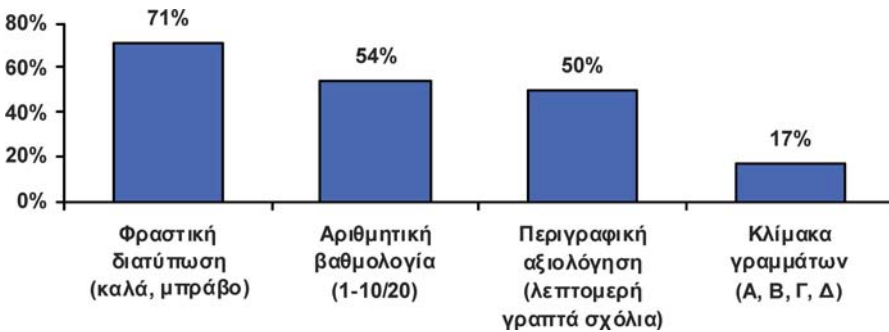
Όπως προκύπτει από τη συνέντευξη των δασκάλων επαρχιακού Δημοτικού Σχολείου, θα αισθάνονταν καλύτερα αν είχαν περισσότερες γνώσεις για το θέμα της αξιολόγησης και εκφράζουν ανησυχία για το πώς να αξιολογούν τους αδύνατους μαθητές. Επίσης, από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίου αστικής περιοχής προκύπτει ότι υπάρχει μια μάλλον καθολική συναίνεση για τη σημασία της επιμόρφωσης. Ωστόσο δηλώνουν πως η συναίνεση αυτή δεν ακολουθείται από μεγάλη συμμετοχή σε εθελοντικά επιμορφωτικά προγράμματα.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι, ενώ από τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας προκύπτει ότι υπάρχει μια ανάγκη γενικότερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης, σύμφωνα με

τα ποσοτικά στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας μόνον έξι στους δέκα δηλώνουν ότι χρειάζονται αυτήν την επιμόρφωση (*πολύ ή αρκετά*). Αυτή η απόκλιση ανάμεσα στο ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση (60%) και στο ποσοστό αυτών που έμαθαν να αξιολογούν από επιμορφώσεις (43%) δείχνει ότι ένα ποσοστό της τάξης του 17% δεν έχει επιμορφωθεί σ' αυτόν τον τομέα, αν και θα το επιθυμούσε. Ωστόσο, ένα σημαντικότατο ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν έχει επιμορφωθεί, κρίνει *λίγο* (26%) ή *καθόλου* (13%) απαραίτητη την επιμόρφωσή του. Υπάρχει, λοιπόν, αφενός ένα έλλειμμα επιμόρφωσης στο θέμα της αξιολόγησης του μαθητή από την πλευρά των φορέων της εκπαίδευσης και αφετέρου ένα έλλειμμα ενδιαφέροντος από τη μεριά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται ότι επαφίενται στην πείρα τους.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος (Γράφημα 5) στην καθημερινή τους πρακτική αποκαλύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό διατυπώνει με *σύντομες φράσεις* τις αξιολογικές κρίσεις (μπράβο, καλά, κ.λπ.). Ακολουθεί η *αριθμητική καταγραφή*. Σημαντικά ποσοστά συγκεντρώνει και η επιλογή της *περιγραφικής λεπτομερούς αξιολόγησης*, η οποία συγκεντρώνει την προτίμηση των μισών περίπου από τους ερωτηθέντες.

Γράφημα 5
Ποιές μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε προκειμένου να διατυπώσετε τις αξιολογικές σας κρίσεις για τους μαθητές σας κατά την καθημερινή πρακτική.



Η *σύντομη φραστική διατύπωση* ως μέσο έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος συγκεντρώνει την προτίμηση ενός πολύ υψηλού ποσοστού εκπαιδευτικών του δείγματος, ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας. Τα μεγαλύτερα ποσοστά στην επιλογή της *φραστικής διατύπωσης* συγκε-

ντρώνουν οι εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας (83%) ενώ η τάση είναι φθίνουσα και με μεγάλη απόκλιση καθώς ανεβαίνουμε στις βαθμίδες (Γυμνάσιο 63%, Λύκειο 59% Τ.Ε.Ε. 46%). Η *αριθμητική βαθμολογία* αποτελεί επιλογή της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο Λύκειο (72%) και στο Γυμνάσιο (70%), ενώ την επιλέγουν οι περισσότεροι από τους μισούς διδάσκοντες στην Τ.Ε.Ε. (58%) με τους δασκάλους να την επιλέγουν σε πολύ μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους (36%). Τέλος, η κλίμακα των γραμμάτων είναι η μορφή αξιολόγησης που επιλέγει το 28% των δασκάλων και το 8% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

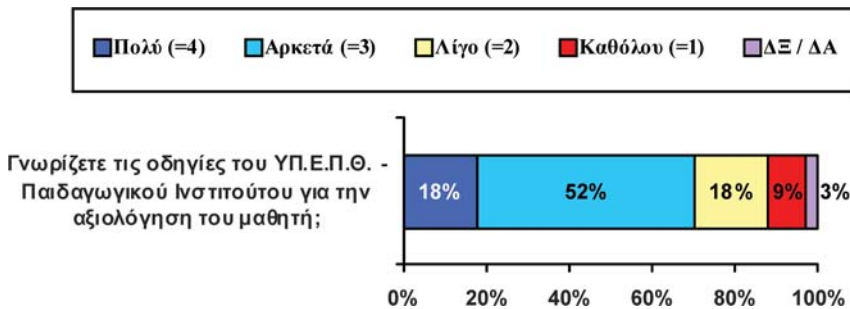
Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, και σε συσχέτισμό με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., που θεωρούν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης «ως βασικό μοχλό κινητοποίησης του σχολείου και του εκπαιδευτικού για τη λήψη ενδεδειγμένων παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων, που αναβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση», ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών φαίνεται να ακολουθεί τις οδηγίες σχετικά με τις μορφές έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος.

Αυτό συνάγεται και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Σε επαρχιακό Δημοτικό Σχολείο π.χ. οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις αξιολογικές τους κρίσεις ποικιλοτρόπως, με σχόλια ή με βαθμό, γραπτά ή προφορικά, επίσημα ή ανεπίσημα, συζητώντας με τον μαθητή χωριστά ή γενικά στην ολομέλεια της τάξης. Ήταν κριτικοί ως προς την παιδαγωγική ορθότητα της αριθμητικής βαθμολογίας από το Δημοτικό, διότι «προκαλεί άγχος και ανταγωνισμό». Σε άλλο αγροτικό Δημοτικό Σχολείο οι δάσκαλοι υπογράμμισαν την έλλειψη αντικειμενικότητας στη βαθμολόγηση παιδιών με ειδικές ανάγκες και την ανισότητα, όταν τηρούνται τα ίδια κριτήρια για την αξιολόγηση Ελλήνων και αλλοδαπών, ενώ αλλού χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση ως παιδαγωγικά ορθή, κάνουν σχόλια που ενθαρρύνουν την προσπάθεια των μαθητών και αποφεύγουν την αριθμητική αξιολόγηση ή τα αρνητικά σχόλια στις εργασίες των μαθητών.

Φαίνεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί, της Α/θμιας τουλάχιστον εκπαίδευσης, έχουν πεισθεί πως τα *λεπτομερή γραπτά ή προφορικά σχόλια* του δασκάλου, ως μέσο έκφρασης αξιολογικής κρίσης, συμβάλλουν σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού επισημαίνουν στον μαθητή όχι μόνο τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του, αλλά αναδεικνύουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, τον βοηθούν στην αυτοαξιολόγησή του, ενθαρρύνοντάς τον ταυτόχρονα να εντείνει την προσπάθεια και να βελτιώσει τις επιδόσεις του.

Το επόμενο ερώτημα αφορά στην εφαρμογή των κείμενων διατάξεων στην πράξη και χωρίζεται σε δύο υποερωτήματα. Επικεντρώνεται στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. για την αξιολόγηση του μαθητή φτάνουν στους τελικούς αποδέκτες, στους εκπαιδευτικούς, για να διερευνηθεί στη συνέχεια και αν αυτές οι οδηγίες εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και σε ποιον βαθμό.

Γράφημα 6.1
Γνωρίζετε τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την αξιολόγηση του μαθητή;



Στο πρώτο υποερώτημα, όπως φαίνεται και στο γράφημα 6.1, ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε πως ήταν *πολύ* ή *αρκετά* ενημερωμένο σχετικά με τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. για την αξιολόγηση του μαθητή, ενώ το ένα τρίτο σχεδόν των ερωτηθέντων δήλωσε πως ήταν *λίγο* ή *καθόλου*.

Η μελέτη των ευρημάτων φανερώνει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό *πολύ* ή *αρκετά* ενημερωμένοι (78%) σχετικά με τις προαναφερθείσες οδηγίες, εκείνοι με εμπειρία από 6 έως 15 έτη σε ποσοστό μικρότερο κατά 14 ποσοστιαίες μονάδες (64%) και εκείνοι με τη μικρότερη εμπειρία σε πολύ μικρότερο ακόμη ποσοστό (59%). Επίσης φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική απόκλιση των ποσοστών από βαθμίδα σε βαθμίδα, αφού οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων (75%) και των Δημοτικών (71%) δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό *πολύ* ή *αρκετά* ενημερωμένοι για τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ.– Π.Ι., ενώ οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και της Τ.Ε.Ε. δηλώνουν *πολύ* ή *αρκετά* σε ποσοστό 66% και 56% αντίστοιχα. Να σημειωθεί ότι 1 στους 5 εκπαιδευτικούς της Τ.Ε.Ε και των τεχνολογικών ειδι-

κοιτήτων (ποσοστό 21%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν *καθόλου* τις οδηγίες αυτές, ποσοστό διπλάσιο από εκείνο της απάντησης *πολύ* (Τ.Ε.Ε 10% και τεχνολογικές ειδικότητες 11%). Συνεπώς φαίνεται πως η διάχυση της πληροφορίας προς την Τ.Ε.Ε. είναι για κάποιους λόγους δυσχερέστερη απ' ό,τι προς τα άλλα σχολεία.

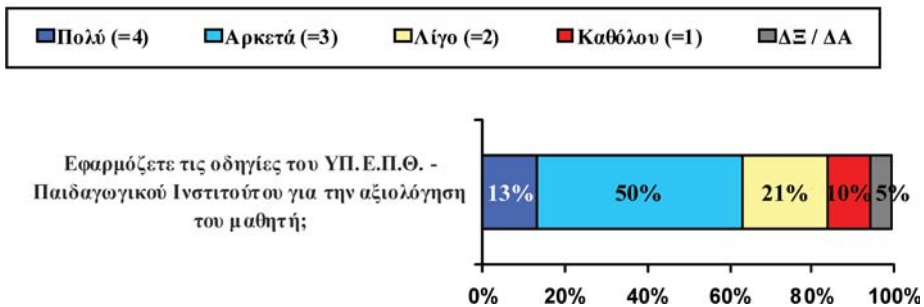
Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι, αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι μάλλον ενήμερη για τις εν λόγω οδηγίες, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν τις γνωρίζει παραμένει μεγάλο. Φαίνεται επομένως να υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα στην πληροφόρηση, αφού, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς γνωρίζει *ελάχιστα* ή *καθόλου* τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα αξιολόγησης.

Μολονότι η επιμόρφωση, γενικότερα, αναγνωρίζεται ως σημαντική και αναγκαία διάσταση στο έργο τους, εκτός όλων των άλλων εμποδίων που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για το έλλειμμα που υπάρχει σ' αυτόν τον τομέα, το σημαντικότερο φαίνεται να είναι η έλλειψη ενημέρωσης για τα επιμορφωτικά προγράμματα που διεξάγονται. Είναι προφανής εδώ η ανάγκη για ταχύτερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχολικής μονάδας αλλά και η ενίσχυση της «επαγγελματικής συνείδησης» των εκπαιδευτικών ώστε να μελετούν και να εφαρμόζουν τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Το δεύτερο υποερώτημα αποσκοπούσε στο να διαπιστώσει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις προαναφερθείσες οδηγίες και επομένως να διερευνήσει εάν υλοποιούνται οι κανονισμοί.

Γράφημα 6.2

Εφαρμόζετε τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την αξιολόγηση του μαθητή;



Το Γράφημα 6.2 δείχνει ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν σημείωσαν πως εφαρμόζουν *πολύ* ή *αρκετά* τις οδηγίες του

ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Π.Ι., το ένα τρίτο των ερωτηθέντων τις εφαρμόζει *λίγο* ή *καθόλου*, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό δεν απάντησε στο ερώτημα.

Μελετώντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων υπό το πρίσμα της διδακτικής εμπειρίας και της ηλικίας τους, διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό στο *πολύ* και *αρκετά* συγκεντρώνουν οι παλαιότεροι (72%) και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (70%), με τους νεότερους υπηρεσιακά (0 έως 5 έτη) να συγκεντρώνουν το 55% και τους νεότερους ηλικιακά (έως 29 ετών) μόλις το 52%. Το ότι οι μισοί περίπου από τους *νεότερους* εκπαιδευτικούς του δείγματος απαντούν *αρκετά* είναι αξιοπρόσεκτο και αποδεικνύει ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών λαμβάνει υπόψη του τις οδηγίες και την πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Παρόλα αυτά, το ποσοστό εκείνων που δεν τα λαμβάνουν υπόψη τους (*λίγο* 29% και *καθόλου* 16%) εξακολουθεί να παραμένει υψηλό και να προβληματίζει και ως προς το γιατί συμβαίνει αυτό, αλλά και ως προς το πώς, με ποιους τρόπους θα μπορέσει αυτή η πολιτική να υλοποιηθεί.

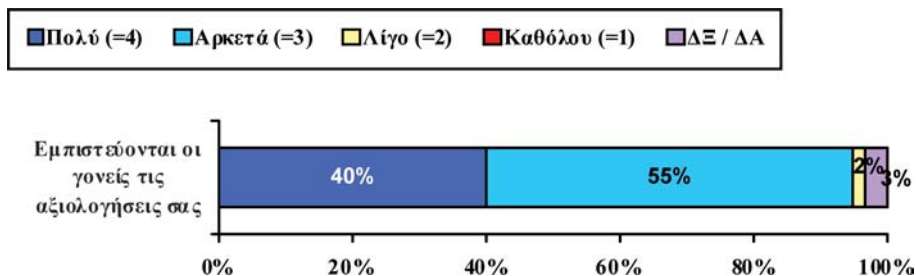
Επίσης, μελετώντας τα ποσοτικά αποτελέσματα ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της θεωρητικής κατεύθυνσης απαντούν ότι εφαρμόζουν *πολύ* ή *αρκετά* τις εν λόγω οδηγίες σε ποσοστό 65%, της θετικής κατεύθυνσης σε ποσοστό 59% και της τεχνολογικής κατεύθυνσης σε ποσοστό 48%. Αυτή η σταδιακή μείωση των ποσοστών είναι αξιοσημείωτη, πολύ περισσότερο δε που στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τεχνολογικών ειδικοτήτων το ποσοστό *λίγο* ή *καθόλου* είναι της τάξης του 49%, κατά μία ποσοστιαία μονάδα μεγαλύτερο των απαντήσεων *πολύ* ή *αρκετά*. Επιπροσθέτως, η απόκλιση ανάμεσα στο *πολύ* (8%) και στο *καθόλου* (23%) είναι σχεδόν της τάξης του 30%.

Φαίνεται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Λύκεια (67%) και οι δάσκαλοι (66%) εφαρμόζουν τις οδηγίες σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που υπηρετούν σε Γυμνάσια (60%) και στην Τ.Ε.Ε (54%). Και στην περίπτωση της Τ.Ε.Ε. οι απαντήσεις *λίγο* και *καθόλου* συγκεντρώνουν ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (42%), ενώ η απόκλιση ανάμεσα στο *πολύ* (6%) και στο *καθόλου* (24%) είναι η πιο σημαντική που έχουμε.

Συγκρίνοντας τα συγκεντρωτικά στοιχεία των δύο προηγούμενων γραφημάτων, 6.1 και 6.2, παρατηρούμε πως, ενώ το 70% των εκπαιδευτικών είναι *πολύ* ή *αρκετά* ενήμερο για τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι., μόνο το 63% εξ' αυτών απαντά ότι τις εφαρμόζει *πολύ* (13%) ή *αρκετά* (50%). Κατά συνέπεια, μόνο οι έξι περίπου στους δέκα εκπαιδευτικούς εφαρμόζουν τις οδηγίες αξιολόγησης.

Το ερώτημα που ακολουθεί διερευνά σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς εμπιστεύονται την αξιολογική τους κρίση, δηλαδή την αξιοπιστία των αξιολογικών αποτελεσμάτων.

Γράφημα 7
Εμπιστεύονται οι γονείς τις αξιολογήσεις σας;



Ένα συντριπτικό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γονείς των μαθητών τους εμπιστεύονται *πολύ* ή *αρκετά* τις αξιολογήσεις τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μόνη σημαντική απόκλιση από τον μέσο όρο των απαντήσεων αφορά σε εκείνες των εκπαιδευτικών των *τεχνολογικών ειδικοτήτων*, οι οποίοι συγκεντρώνουν το ποσοστό της τάξης του 85%. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται, επομένως, να πιστεύουν ότι η γνώμη των γονέων για την αξιολογική τους κρίση είναι πολύ θετική.-

2. Οι απόψεις των μαθητών (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Τ.Ε.Ε.)

Στο ακόλουθο ερώτημα διερευνήθηκαν αφενός οι σκοποί για τους οποίους νομίζουν οι μαθητές πως τους αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί, αφετέρου τα χαρακτηριστικά των μαθητών τα οποία πιστεύουν πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους. Τέλος, με το ίδιο ερώτημα προς τα παιδιά διερευνήθηκε η συνάφεια αξιολόγησης μαθητή και οδηγίων αξιολόγησης από ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. – ΚΕ.Ε. – Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.

Πίνακας 1: Πόσο σημαντικό ρόλο πιστεύεις ότι παίζουν τα παρακάτω για την αξιολόγησή σου από τους δασκάλους σου; (πολύ και αρκετά)

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΛΥΚΕΙΟΥ	Τ.Ε.Ε.
Επιμέλεια	86%	86%	90%	73%
Γνώσεις	90%	81%	82%	69%
Συμμετοχή στο μάθημα	96%	89%	94%	72%
Προφορικές επιδόσεις	88%	87%	92%	69%
Γραπτές εξετάσεις	90%	84%	89%	66%
Κριτική ικανότητα	73%	58%	58%	49%
Δημιουργικότητα	73%	61%	44%	59%
Συμπεριφορά	90%	89%	87%	85%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1, διαπιστώνουμε πως οι μαθητές θεωρούν τη *συμμετοχή τους στο μάθημα* ως τον σημαντικότερο παράγοντα που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. (Στην Τ.Ε.Ε. πρώτη επιλογή στις απαντήσεις των μαθητών είναι η συμπεριφορά). Είναι ενδιαφέρον πως οι μαθητές δείχνουν ότι η *συμπεριφορά* τους είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας τον οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό (μαζί με τις γραπτές εξετάσεις και τις γνώσεις τους) και ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο (*συμμετοχή και συμπεριφορά* το ίδιο, δεύτερες έρχονται οι επιδόσεις στην προφορική εξέταση).

Συσχετίζοντας τα ανωτέρω ποσοτικά ευρήματα του πίνακα 1 με τις προτάσεις των οδηγίων του ΥΠ.Ε.Π.Θ, των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για την αξιολόγηση του μαθητή, όπου σημαντική προτεραιότητα δίδεται στην *αξιολόγηση της κριτικής ικανότητας και δημιουργικότητας* που πρέπει να καλλιεργεί η εκπαίδευση σήμερα, βλέπουμε πως οι μαθητές θεωρούν πως αυτά βαραίνουν πολύ λιγότερο στην αξιολόγησή τους (γύρω στα 73% το καθένα στο Δημοτικό, 58% και 61% στο Γυμνάσιο, 58% και 44% στο Λύκειο, 49% και 59% στην Τ.Ε.Ε.).

Επίσης αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως, μολονότι η συμπεριφορά του μαθητή αμυδρώς αναφέρεται ως αξιολογήσιμη στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και στις οδηγίες του Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1994)¹, σύμφωνα με τα παραπάνω ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα στο σχολείο η συμπεριφορά του μαθητή αξιολογείται.

Οι μαθητές Δημοτικού στις συνεντεύξεις τους υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η αξιολόγηση γι' αυτούς. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από συνεντεύξεις σε αστικό Δημοτικό Σχολείο «(...) οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως η συμπεριφορά τους είναι και αυτός ένας σημαντικός παράγοντας στην αξιολόγηση του τριμήνου(...)» Επίσης, ήταν σαφές από τις απαντήσεις των μαθητών σε επαρχιακό Δημοτικό ότι για τα παιδιά «(...) η προσπάθεια και η συμμετοχή έχουν περισσότερη σημασία από τον βαθμό». Μαθητές ορεινού Δημοτικού δηλώνουν πως «(...) επιζητούν την αξιολόγηση ως επιβράβευση της προσπάθειάς τους».

1. Μόνο στο Π.Δ. 409/94 για την «αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου», διαβάζουμε στο άρθρο 1 ότι «η αξιολόγηση δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση του (μαθητή) 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 λειτουργίας του σχολείου». Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Κ., Στεργίου, Π., & Καυκά, Δ., 2007. Αξιολόγηση του μαθητή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-99.

Από τις συνεντεύξεις μαθητών σε αστικό Γυμνάσιο προκύπτει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ως σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγησή τους. Τεκμηριώνεται επίσης μια τάση σκληρού ανταγωνισμού μεταξύ τους, ενώ η βαθμοθηρία, που ενισχύεται από τους γονείς, φαίνεται να έχει μετατραπεί σε αυτοσκοπό για τους μαθητές.

Εξάλλου, μαθητές Λυκείου της επαρχίας δηλώνουν ότι οι καθηγητές αξιολογούν την επίδοση και τη συμπεριφορά τους. Τα κριτήρια αξιολόγησης με τη μεγαλύτερη βαρύτητα που ανέφεραν μαθητές αστικού σχολείου της Τ.Ε.Ε. είναι η συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, η προσπάθεια που καταβάλλουν και η εξωτερική εμφάνιση των μαθητών, ενώ η επίδοσή τους στα γραπτά τεστ αναφέρθηκε ως το κριτήριο με τη μικρότερη βαρύτητα, όπως επισήμανε ο ερευνητής. Από συνεντεύξεις μαθητών επαρχιακού Τ.Ε.Ε. προκύπτει ακόμη ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως η αξιολόγηση είναι διαφορετική σε σχέση με αυτή που είχαν στο Γυμνάσιο, καθώς δεν είναι τόσο αυστηρή και στηρίζεται γενικά στην προσπάθεια, στην κίνηση μέσα στην τάξη και στα προφορικά, παρά στις γνώσεις και στη βαθμολογία των γραπτών.

Είναι ενδιαφέρον εδώ να παραθέσουμε απόψεις από συνεντεύξεις δασκάλων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους οποίους αξιολογούν, όπως π.χ. την *προσπάθεια*, τη *συμμετοχή*, τη *συνεργατικότητα*: «(...) δεν μπορώ να αξιολογήσω μόνο την επίδοση, αξιολογώ την προσωπικότητά του, τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη, την επικοινωνία, την ομαδικότητά του, τη δημιουργική σκέψη· στην προσπάθεια δίνω σημαντικό βαθμό(...)», είπε δάσκαλος αγροτικού Δημοτικού. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης συνάδει με την τάση που περιγράφεται στο εισαγωγικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως *«μετατόπιση από την αξιολόγηση γνώσεων στην αξιολόγηση της αποτελεσματικής εφαρμογής δεξιοτήτων σε διάφορα περιβάλλοντα»*. Αυτό όμως δεν φαίνεται να είναι ακόμα μια γενικευμένη τάση. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, όπως διαφαίνεται από την έρευνα, δίνουν περισσότερη προσοχή στις ακαδημαϊκές γνώσεις, στο διάβασμα και στην επίδοση του μαθητή: «(...) δίνω βάρος στο γνωστικό μέρος, πόσο εύκολα αντιλαμβάνεται, πόσο συνεπής είναι (...)».

Από τα ανωτέρω ευρήματα συνάγεται πως στο Δημοτικό Σχολείο έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι ενισχυτική της προσπάθειας των μαθητών. Οι γραπτές παρατηρήσεις –σχόλια– λειτουργούν αγχολυτικά. Σύμφωνα με τον άξονα διερεύνησης, οι περιφραστικοί τρόποι αξιολόγησης είναι προσφιλέστεροι. Στο Γυμνάσιο η αξιολόγηση γίνεται ακόμη πιο αγχώδης διαδικασία, αυτοσκοπός. Αυτό, σύμ-

φωνα με τον άξονα διερεύνησης, ευνοεί την άνθιση των φροντιστηρίων. Στο Λύκειο τα παιδιά μιλούν για διάψευση της αξιοπιστίας της αξιολόγησής τους κατά τη δοκιμασία των Πανελληνίων Εξετάσεων και προτιμούν ένα σύστημα ευρύτερης αξιολόγησης στις εξετάσεις αυτές. Στην Τ.Ε.Ε. η αξιολόγηση στηρίζεται στην προσπάθεια, στην κίνηση και στη συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Φαίνεται επιεικέστερη και δεν καλλιεργείται η βαθμοθηρία, προφανώς λόγω του διαφορετικού προσανατολισμού της εκπαιδευτικής αυτής βαθμίδας.

Για να συσχετίσουμε τα ευρήματά μας από προηγούμενο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους τρόπους έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος διερευνήσαμε και τις σχετικές απόψεις των μαθητών.

Πίνακας 2: *Με ποιους από τους παρακάτω τρόπους θα προτιμούσες να αξιολογείσαι;*

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	Τ.Ε.Ε.
Αριθμητική βαθμολογία (1-10/20)	84%	71%	64%	70%
Βαθμολογία με Α, Β, Γ, Δ	13%	11%	12%	18%
Φραστικά (καλά, μπράβο)	16%	15%	10%	14%
Με λεπτομερή γραπτά σχόλια (περιγραφική αξιολόγηση)	17%	22%	33%	22%

Σε συγκεντρωτικές απαντήσεις, στον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι οι μαθητές όλων των βαθμίδων προτιμούν κατά σειρά προτεραιότητας την αριθμητική βαθμολογία (1-10 ή 1-20) και ύστερα τα λεπτομερή γραπτά σχόλια, δηλαδή την περιγραφική αξιολόγηση. Αναλυτικότερα, οι μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Ενιαίου Λυκείου και Τ.Ε.Ε. προτιμούν να αξιολογούνται με βάση την *αριθμητική κλίμακα* σε μεγάλο ποσοστό (άνω των 64%). Πιθανότατα αυτό να οφείλεται στη σαφή εικόνα που τους δίνει αυτός ο τρόπος και στην αναπόφευκτη ανταγωνιστικότητα που καλλιεργείται στο Γυμνάσιο και Λύκειο εν όψει των εξετάσεων.

Εντύπωση όμως προκαλεί το γεγονός ότι ακόμη και στο Δημοτικό, όπου ενθαρρύνεται περισσότερο η προσπάθεια, οι μαθητές δηλώνουν ότι προτιμούν την αριθμητική βαθμολογία, και μάλιστα σε υψηλό ποσοστό, και υψηλότερο από όλες τις άλλες βαθμίδες (84%). Ακολουθούν οι μαθητές Γυμνασίου με αρκετά υψηλό ποσοστό (71%), της Τ.Ε.Ε. (70%)

και τελευταίοι του Λυκείου (64%), αν και θα περιμέναμε το αντίστροφο, εφόσον η προετοιμασία για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις συχνά ανάγει τη βαθμοθηρία σε αυτοσκοπό.

Δεύτερη σε σειρά προτίμησης και σε μικρότερο ποσοστό έρχεται η *περιγραφική αξιολόγηση*. Τα λεπτομερή γραπτά σχόλια βοηθούν ιδιαίτερα στην ανατροφοδότηση του μαθητή, καθώς αυτά δείχνουν τι ακριβώς πρέπει να προσέξει και με ποιον τρόπο θα επανορθώσει. Αυτό φαίνεται να το αντιλαμβάνονται και να το έχουν ανάγκη περισσότερο οι μαθητές του Λυκείου (με ποσοστό 33%), ακολουθούν οι μαθητές Γυμνασίου και Τ.Ε.Ε. (22%), και τέλος οι μαθητές Δημοτικού (17%).

Σημειώνουμε ότι για την καλύτερη εφαρμογή του Π.Δ. 409/94 από τους εκπαιδευτικούς το Π.Ι. συνέταξε οδηγό για την αξιολόγηση των μαθητών στο Γυμνάσιο (Μαυρομάτης Ι. κ.α., 2007), όπου καθιέρωνε εκτός από τους κλασικούς τρόπους αξιολόγησης, και την περιγραφική αξιολόγηση, τα «φύλλα αξιολόγησης» μαθητών, καθώς και τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Αυτά εφαρμόστηκαν μόνο δοκιμαστικά. Όσον αφορά στην περιγραφική αξιολόγηση, στον οδηγό επισημαίνεται ότι αυτή συμπληρώνει, χωρίς να καταργεί, την ποσοτική αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών και ότι τα θετικά αποτελέσματά της εξαρτώνται από πολλές προϋποθέσεις. Όμως οι συντάκτες του οδηγού αναγνώρισαν ότι πολλές από τις προϋποθέσεις δεν μπορούσαν να τηρηθούν σε εκείνη τη φάση.

Στις συνεντεύξεις τους μαθητές Δημοτικού Σχολείου φαίνεται να επιζητούν την αξιολόγηση ως επιβράβευση της προσπάθειάς τους και είπαν ότι *«προτιμούν τα λεπτομερή σχόλια του δασκάλου»*. Από συνεντεύξεις δασκάλων σε ορεινό αγροτικό Δημοτικό Σχολείο σημειώνουμε: *«(...) τα παιδιά επιδεικνύουν με καμάρι τα θετικά σχόλια που έχει γράψει ο δάσκαλος στα τετράδιά τους (...)»*. Εξ αυτού συνάγεται ότι είναι προσφιλείς οι περιφραστικοί τρόποι αξιολόγησης, επειδή εξατομικεύουν την αξιολόγηση. Σε αστικό Δημοτικό Σχολείο, όπως είπαν οι εκπαιδευτικοί, οι εργασίες των μαθητών αξιολογούνται κυρίως με σχόλια και υπάρχει προφορική αξιολόγηση, η οποία έχει ως σκοπό να ενισχύσει τον μαθητή και όχι να επιπλήξει τις μη ικανοποιητικές εργασίες. Σε επαρχιακό Δημοτικό Σχολείο οι δάσκαλοι είπαν πως *«(...) οι μέτριοι μαθητές προτιμούν τα σχόλια, γιατί λειτουργούν αγχολυτικά και στενοχωριούνται με έναν πιο μέτριο βαθμό, ενώ τους πιο καλούς μαθητές ικανοποιεί η αριθμητική βαθμολογία (...)»*.

Ωστόσο, από την έρευνα φάνηκε πως η περιφραστική αξιολόγηση σε συνδυασμό με την αριθμητική, όπου η περιφραστική περιγραφή αιτιολογεί τον βαθμό, είναι η πιο επιθυμητή από τους μαθητές. Σε συνεντεύ-

ξεις δασκάλων από αγροτικό Δημοτικό επισημαίνεται: *«Είναι πολύ σημαντική η διαφοροποίηση στη βαθμολογία. Τα παιδιά ενδιαφέρονται για τον βαθμό που θα πάρουν αλλά και για τις παρατηρήσεις που θα γράψει η δασκάλα στο τετράδιό τους»*. Τον συνδυασμό σχολίων και βαθμού προτιμούν επίσης οι μαθητές αστικού Λυκείου: *«... για να καταλαβαίνουν τι πρέπει να βελτιώσουν»*.

Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, γενικά, επικρατεί η αριθμητική βαθμολογία. Θεωρείται απαραίτητη *«για να ξέρει ο μαθητής την αξία του»* και συνήθως λειτουργεί ως πανάκεια και αυτοσκοπός με απώτερο στόχο των περισσότερων μαθητών την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως έλεγαν καθηγητές σε αστικό Γυμνάσιο. Γι' αυτό, κατά τα λεγόμενα καθηγητών σε επαρχιακό Λύκειο: *«... προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές, διογκώνουν τους βαθμούς, κι έτσι παράγονται ψευδαισθήσεις σχετικά με τις πραγματικές επιδόσεις των παιδιών, οι οποίες διαφεύδονται στις Πανελλήνιες Εξετάσεις»*.

Το σημείο αυτό επισημαίνεται επανειλημμένως και από τους ερευνητές και ειδικούς, κατά τους οποίους υπάρχει μια αλλοίωση του μορφωτικού χαρακτήρα και μια απώλεια της παιδευτικής αυτοτέλειας του Λυκείου, καθώς η βαθμίδα αυτή συνδέεται με τις εξετάσεις για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Έτσι, ο στόχος της αξιολόγησης μετατρέπεται σε πιστοποίηση των προσόντων για τις εισαγωγικές εξετάσεις (Μαυρομάτης, κ.ά., 2007). Σε επαρχιακό σχολείο της Τ.Ε.Ε. οι μαθητές δηλώνουν ότι οι καθηγητές *«τους εξηγούν κάθε φορά τον βαθμό τους»*, άρα τα σχόλια γίνονται προφανώς προφορικά.

Οι μαθητές Γυμνασίου αστικής περιοχής στις συνεντεύξεις δηλώνουν πως, επειδή η επίδοσή τους στα γραπτά διαγωνίσματα καθορίζει και την τελική βαθμολογία τριμήνου (αυτοσκοπός), ζητούν τη διεξαγωγή συχνότερων γραπτών τεστ, έτσι ώστε να έχουν την ευκαιρία να διορθώσουν μια κακή επίδοση. Εδώ προφανώς τα παιδιά αμφισβητούν την *εγκυρότητα* της αξιολόγησης μέσω μίας μόνο δοκιμασίας, ενός τεστ, και επιζητούν δυνατότητα για περισσότερες ευκαιρίες να δείξουν τι ξέρουν ή τι μπορούν να κάνουν.

Σε αστικό σχολείο της Τ.Ε.Ε. οι μαθητές είπαν ότι ενδιαφέρονται για τον βαθμό στα τεστ, αν και η επίδοσή τους στις γραπτές δοκιμασίες αναφέρθηκε ως το κριτήριο με τη μικρότερη βαρύτητα. Θα ήθελαν συχνότερη γραπτή αξιολόγηση, για να μπορούν να βελτιώσουν κάποιο χαμηλό βαθμό σε διαγώνισμα. Οι μαθητές δεν λαμβάνουν ανατροφοδότηση στα γραπτά τεστ (πλην του μαθήματος της Έκθεσης), αλλά μόνο σημειώνονται τα λάθη που κάνουν.

Έτσι, η αριθμητική βαθμολογία έχει εδραιωθεί στο σχολείο και οι

μαθητές έχουν εξοικειωθεί, ιδιαίτερα οι καλοί μαθητές την επιζητούν για να έχουν σαφή εικόνα της επίδοσής τους. Ίσως γι' αυτό να εξηγείται το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια της έρευνας δείχνουν πως η πρώτη επιλογή των μαθητών στο ερώτημα *«με ποιούς από τους παρακάτω τρόπους θα προτιμούσες να βαθμολογείσαι»* είναι η αριθμητική βαθμολογία, με μεγάλη ποσοστιαία διαφορά από την περιγραφική αξιολόγηση, ενώ στις συνευξείς προτιμούν τα σχόλια ή τον συνδυασμό σχολίων και βαθμών.

Μαθητές Γυμνασίου επαρχιακού αστικού κέντρου στις συνευξείς τους σχετικά με τη σημασία που έχει η αξιολόγηση γι' αυτούς δήλωσαν πως θεωρούν τους βαθμούς απαραίτητους για την αυτογνωσία, *«(...) για να ξέρω την αξία μου»*, και για να γνωρίζουν οι γονείς το επίπεδο των γνώσεών τους. Άλλοι δήλωσαν ότι πιέζονται από τους γονείς τους για ακόμη μεγαλύτερους βαθμούς, πράγμα που τους δημιουργεί έντονο άγχος. Γενικά, οι περισσότεροι δείχνουν ότι έχουν μπει στη λογική του ανταγωνισμού μεταξύ τους, με σκοπό την απόκτηση συνεχώς μεγαλύτερων βαθμών, συχνά υπό την πίεση των γονέων τους. Το κριτήριο με τη μεγαλύτερη βαρύτητα είναι σίγουρα η βαθμολογία που λαμβάνουν στα γραπτά διαγωνίσματα και που αποτελεί δείκτη γύρω από τον οποίο θα κινηθεί η βαθμολόγηση τριμήνου. Επειδή λοιπόν η επίδοσή τους στα γραπτά διαγωνίσματα καθορίζει και την τελική βαθμολογία τριμήνου (αυτοσκοπός), ζητούν τη διεξαγωγή συχνότερων γραπτών τεστ, ώστε να έχουν την ευκαιρία να διορθώσουν μια κακή επίδοση.

Οι μαθητές επαρχιακού Λυκείου επισημαίνουν την έλλειψη αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας της αξιολόγησης και θεωρούν ότι οι βαθμοί που τους δίνονται είναι διογκωμένοι: *«(...) για μένα δεν μπορεί να υπάρχει παιδί που να μπορεί να πάρει σε όλα τα μαθήματα 20. Θεός είναι; Εγώ δεν λέω ότι δεν υπάρχουν καλοί μαθητές, σίγουρα υπάρχουν οι εξαιρέσεις· δεν μπορεί σε μια τάξη 25 παιδιών, τουλάχιστον οι 17 να έχουν στα περισσότερα μαθήματα 20 (...) Είσαι με την ψευδαίσθηση (...)»*.

Όσον αφορά στην *εγκυρότητα της αξιολόγησης* οι μαθητές θεωρούν την αξιολόγηση των Πανελληνίων Εξετάσεων ως μη επαρκή, καθώς κρίνεται μόνο σε μία ημέρα. Θα προτιμούσαν ένα σύστημα ευρύτερης και συχνότερης αξιολόγησης: *«Πιστεύω ότι είναι λάθος να κρίνεται ένας μαθητής από τις Πανελλήνιες μόνο. Μπορεί να βρεθεί σε μια κακή στιγμή και με το άγχος που έχει (...)»*.

3. Οι απόψεις των γονέων

Σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, όπως αυτό στη χώρα μας, ο ρόλος των γονέων περιορίζεται σε αυτόν του «καταναλωτή» του

εκπαιδευτικού αγαθού και αποκτά τα χαρακτηριστικά του «εμπλεκόμενου» στον οποίο οφείλεται «απόδοση λόγου» σχετικά με τις διαδικασίες της διδασκαλίας και με τα αποτελέσματα της μάθησης.

Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση του μαθητή απευθύνεται όχι μόνο στον ίδιο τον μαθητή και στον εκπαιδευτικό, αλλά και στον γονέα του μαθητή, ο οποίος μέσα από τη διαμορφωτική ή την ποσοτική της ανατροφοδότηση μπορεί να αποκτήσει πληροφορίες σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο του μαθητή και σχετικά με την εξέλιξή του ως προσωπικότητας.

Συνεπώς, οι αντιλήψεις των γονέων των μαθητών σχετικά με την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της αξιολόγησης του μαθητή στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση αποτελούν σημαντική παράμετρο διερεύνησης του θέματος. Το ίδιο σημαντική πρέπει να θεωρηθεί και η στάση των γονέων σε σχέση τόσο με τη διαδικασία απόκτησης ανατροφοδότησης όσο και με τον τρόπο διαχείρισης αυτής της ανατροφοδότησης.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η βαθμολογία του παιδιού τους αποτυπώνει με ακρίβεια και αντικειμενικότητα την πρόδό του, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (61%) δηλώνει «αρκετά», ενώ φαίνεται ότι δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση στα άκρα «πολύ» και «λίγο» ή «καθόλου», όπου τα ποσοστά είναι χαμηλά (19%, 17%, 2% αντίστοιχα).

Είναι ενδιαφέρον ότι η αντίληψη αυτή διαπιστώνεται στους γονείς μαθητών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στους γονείς των μαθητών του Γυμνασίου, οι οποίοι δείχνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άλλους (65%) ότι εμπιστεύονται την αριθμητική βαθμολογία για να εκτιμήσουν την πρόδό του παιδιού τους.

Πίνακας 3: Σε ποιον βαθμό η βαθμολογία του παιδιού σας πιστεύετε ότι αποτυπώνει με ακρίβεια και αντικειμενικότητα την πρόδό του;

Σύνολο	Γονείς	Γονείς μαθητών Λυκείου	Γονείς μαθητών Τ.Ε.Ε.	Γονείς μαθητών Γυμνασίου	μαθητών Δημοτικού
Πολύ	19%	11%	12%	17%	23%
Αρκετά	61%	56%	60%	65%	60%
Λίγο	17%	26%	19%	16%	14%
Καθόλου	2%	6%	2%	1%	1%
ΔΞ/ΔΑ	2%	2%	7%	1%	2%

Η προαναφερόμενη άποψη ενισχύεται από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας. Κατά τη συνέντευξη με γονείς μαθητών του Γυμνασίου εκφράστηκε η άποψη ότι η αριθμητική βαθμολογία των γραπτών τεστ και αυτή του τριμήνου αποτελούν τα σημαντικότερα κριτήρια για την πρόοδο του μαθητή. Αρκετοί γονείς θεωρούν πολύ σημαντική την υψηλή βαθμολογία του τριμήνου και ωθούν τα παιδιά τους στη λογική της απόκτησης όσο το δυνατόν καλύτερων βαθμών. Εξηγούν ότι έχουν «*άγχος*» για τη βαθμολογία των παιδιών τους και έτσι δικαιολογούν αφενός την πληθώρα των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στα οποία τα ωθούν, και αφετέρου την πίεση που ασκούν τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς για το «*κυνήγι βαθμών*», με απώτερο σκοπό την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τη μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση. Για μεγάλη μερίδα γονέων μαθητών της Γ' Γυμνασίου το σχολείο έχει ήδη μετατραπεί σε προθάλαμο προετοιμασίας για την εισαγωγή σε πανεπιστημιακό ίδρυμα.

Ωστόσο, η παραπάνω θεώρηση δεν ισχύει καθολικά για όλους τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα. Γονέας με πανεπιστημιακή μόρφωση, παραδείγματος χάριν, ο οποίος απέκτησε πτυχίο πανεπιστημίου τεχνικής κατεύθυνσης και σήμερα απασχολείται σε τομέα άσχετο με αυτόν των πανεπιστημιακών του σπουδών, δήλωσε ότι δεν τον απασχολεί τόσο η βαθμοθηρία και η επαγγελματική αποκατάσταση του γιου του μέσω της εισαγωγής σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή, αλλά η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων που θα του φανούν χρήσιμες σε όποιο επάγγελμα επιλέξει στο μέλλον.

Οι γονείς των μαθητών του Λυκείου φαίνεται να εμπιστεύονται λιγότερο από τους γονείς των μαθητών των άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων τη βαθμολογία ως ακριβές και αξιόπιστο κριτήριο της προόδου των μαθητών. Μολονότι το 56% των ερωτωμένων δηλώνει ότι εμπιστεύεται την αριθμητική αξιολόγηση «*αρκετά*», ένα σημαντικό ποσοστό (26% «*λίγο*») δηλώνει περιορισμένη εμπιστοσύνη.

Γενικά, οι γονείς των μαθητών του Λυκείου φαίνεται ότι συνδέουν την αξιολόγηση του μαθητή με τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Θεωρούν ότι το ισχύον σύστημα της αξιολόγησης/εξέτασης δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα, γεγονός που μεταφράζεται σε τεράστια οικονομική δαπάνη. Ως προς τη δυνατότητα υπέρβασης αυτής της παθογενούς κατάστασης κάποιοι γονείς προτείνουν την αποσύνδεση του Λυκείου από τη διαδικασία εισόδου στο πανεπιστήμιο: «*Αυτό έχει να κάνει και με τη σύνδεση του Λυκείου με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Αυτό θα καταπολεμηθεί μόνο αν τα ξεχωρίσουμε. Δηλαδή, το Λύκειο να είναι ένας χώρος μάθησης για να είναι το παιδί*

καταρτισμένο και μορφωμένο στην κοινωνία. Και να υπάρχει ένας άλλος μηχανισμός, αυτοί που θέλουν να σπουδάσουν και εκεί που θέλουν να σπουδάσουν, να μπορούν να το ακολουθήσουν».

Οι γονείς των μαθητών της Τ.Ε.Ε. φαίνονται επίσης να βασίζονται στην αριθμητική βαθμολογία για να εκτιμήσουν την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Το 60% των ερωτώμενων δηλώνει ότι εμπιστεύεται «αρκετά» τη βαθμολογία ως αξιόπιστο κριτήριο. Τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας δείχνουν ότι η βαθμολογία του τριμήνου και οι βαθμοί στα γραπτά τεστ αποτελούν τα μόνα κριτήρια με τα οποία μπορούν οι γονείς να παρακολουθήσουν την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους, μαθητών της Τ.Ε.Ε. Επιθυμία των περισσότερων είναι η συχνότερη γραπτή αξιολόγηση των μαθητών, έτσι ώστε και οι ίδιοι να έχουν συχνότερη ενημέρωση και καλύτερη γνώση της ακαδημαϊκής πορείας των παιδιών τους. Ωστόσο, κάποιοι ζητούν να λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί και την προσωπικότητα του μαθητή στην αξιολόγησή του και να μην αντιμετωπίζεται ο μαθητής ως «ένα όνομα το οποίο βαθμολογείται σε αραιά χρονικά διαστήματα».

Για τους γονείς των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου η αριθμητική αξιολόγηση θεωρείται «πολύ» ή «αρκετά» αξιόπιστο κριτήριο της πρόοδου του μαθητή. Τα αντίστοιχα ποσοστά 60% και 23% είναι ενδεικτικά της παραπάνω άποψης και ενισχύονται από τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι γονείς των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η βαθμολογία είναι απαραίτητη για να γνωρίζει ο μαθητής το επίπεδο της γνώσης του και είναι σημαντική γι' αυτούς, αλλά όχι σε σημείο «βαθμολαγνείας». Περισσότερο λειτουργεί ως επιβεβαίωση της εικόνας που λαμβάνουν καθ' όλη τη διάρκεια του τριμήνου για την πρόοδο των παιδιών τους.

Οι γονείς μαθητών Δημοτικού δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται πλήρως τα διάφορα σύμβολα που συνοδεύουν τους βαθμούς (π.χ. 10!, 10;) και κάποιοι πιστεύουν ότι προκαλούν σύγχυση ή ακόμη εφησυχάζουν τα παιδιά τους και ατονεί η διάθεσή τους για περαιτέρω προσπάθεια. Στην αντίληψη κάποιων γονέων η γραπτή αξιολόγηση θεωρείται ως μέσο πίεσης για μεγαλύτερη προσπάθεια των μαθητών και όχι ως μέσο θετικής ενίσχυσης των προσπαθειών τους. Ως βασικότερο στόχο της βαθμολόγησης θεωρούν την επιβράβευση της προσπάθειας και της καλής επίδοσης. Όπως ισχυρίζεται κάποιος γονέας, «*νομίζω πως αν η βαθμολογία γίνεται σωστά, ο εκπαιδευτικός δηλαδή πραγματικά επιβραβεύει αυτά που πρέπει να επιβραβεύσει, η βαθμολογία δεν είναι άσχημη*».

Μερικοί γονείς δείχνουν επίσης να εξετάζουν τους στόχους της εκπαί-

δευσης μέσα από το φίλτρο μιας μελλοντικής επιτυχίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, ακόμη και σε αυτήν την πρώιμη ηλικία, όπως φαίνεται από τα λεγόμενα γονέα που αναφερόταν στη δυσκολία των μαθημάτων της ΣΤ' Δημοτικού: *«Έχουν γίνει πολλές οι απαιτήσεις τώρα, για να μπει σε μια Ανώτατη Σχολή θέλει να έχεις πάρα πολλά εφόδια, οι απαιτήσεις του σχολείου ανεβαίνουν χρόνο με τον χρόνο, όπως δυσκολεύουν και οι Πανελλήνιες, έτσι δυσκολεύουν και τα μαθήματα, και πρέπει να γίνεται αυτό για να μπορούν τα παιδιά να μπαίνουν με πιο μεγάλη άνεση».*

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη το «πανελληνιο-κεντρικό» πλαίσιο, που είναι από τη φύση του βαθμοθηρικό και μέσα από το οποίο τουλάχιστον κάποιοι γονείς βλέπουν την εκπαίδευση, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η βαθμολογική αξιολόγηση είναι σημαντική για τον γονέα σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Παρόμοια με την παραπάνω είναι η αντίληψη των γονέων σε ό,τι αφορά στον βαθμό στον οποίο η σχολική βαθμολογία προδιαγράφει αξιόπιστα την εισαγωγή ή μη του μαθητή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. (Πίνακας 4). Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτωμένων (50%) στην έρευνα δηλώνει «αρκετά», ενώ στα άκρα, «πολύ» και «καθόλου», καταγράφονται μικρά ποσοστά (13% και 7% αντίστοιχα). Παρουσιάζει ενδιαφέρον το σημείο της κλίμακας που καταγράφει το χαμηλότερο ποσοστό εμπιστοσύνης («λίγο»). Εδώ το 28% του συνόλου των γονέων φαίνεται να αμφισβητεί την αξιοπιστία της σχολικής βαθμολογίας ως δείκτη για την εισαγωγή ή μη του μαθητή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επικεντρώνοντας στα επιμέρους στοιχεία των απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερώτημα, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι γονείς των μαθητών του Γυμνασίου πάλι φαίνεται να εμπιστεύονται τη σχολική βαθμολογία (52%), ενώ οι γονείς των μαθητών του Λυκείου εμφανίζονται περισσότερο επιφυλακτικοί. Ενδεικτικό της επιφυλακτικότητας ή και της δυσπιστίας τους είναι ότι το 36% όσων ερωτήθηκαν απάντησε ότι εμπιστεύεται «λίγο» τη σχολική βαθμολογία ως δείκτη προδιαγραφής της εισαγωγής ή μη του μαθητή στην ανώτερη και στην ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα. Κατά τη συνέντευξη αρκετοί γονείς μαθητών του Λυκείου δήλωσαν ότι έχουν επίγνωση του γεγονότος ότι «δίνονται» στους μαθητές υψηλότεροι βαθμοί απ' ό,τι πραγματικά τους αντιστοιχούν. Θεωρούν το γεγονός αρνητικό, διότι δημιουργεί ψευδαίσθηση και προετοιμάζει τη διάψευση στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Οι γονείς ισχυρίζονται ότι λόγω του παραπάνω φαινομένου τείνουν να εμπιστεύονται περισσότερο τη βαθμολογία του φροντιστηρίου.

Πίνακας 4: Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η σχολική βαθμολογία προδιαγράφει αξιόπιστα την εισαγωγή ή μη του μαθητή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

	Σύνολο	Γονείς μαθητών Λυκείου	Γονείς μαθητών Τ.Ε.Ε.	Γονείς μαθητών Γυμνασίου	Γονείς μαθητών Δημοτικού
Πολύ	13%	8%	17%	15%	13%
Αρκετά	50%	44%	48%	52%	50%
Λίγο	28%	36%	26%	24%	27%
Καθόλου	7%	11%	2%	6%	6%
ΔΞ/ΔΑ	3%	2%	7%	3%	4%

Οι γονείς φαίνεται ότι βασίζονται περισσότερο στη γραπτή βαθμολογία για να εκτιμήσουν την πρόοδο του παιδιού τους και λιγότερο στα προφορικά σχόλια των εκπαιδευτικών που διατυπώνονται σε συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο κατά την επίσκεψη τους στο σχολείο. Σε σχετικό ερώτημα που διερευνά τη συχνότητα με την οποία οι γονείς επισκέφθηκαν το σχολείο κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους, το 47% του δείγματος δηλώνει «δύο ή τρεις φορές», και ακόμη λιγότεροι (41%) δηλώνουν περισσότερες από τρεις. Πολύ μικρά είναι τα ποσοστά των γονέων που δηλώνουν ότι κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά δεν επισκέφθηκαν το σχολείο καθόλου (4%) ή επισκέφθηκαν το σχολείο μία φορά (7%) για να ενημερωθούν σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους.

Μελετώντας τη συχνότητα επίσκεψης των γονέων (πίνακας 5) στο σχολείο με κριτήριο τη σχολική βαθμίδα στην οποία εκπαιδεύονται τα παιδιά τους, παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των γονέων των μαθητών του Λυκείου και του Γυμνασίου που επισκέφθηκαν το σχολείο δύο ή τρεις φορές την προηγούμενη σχολική χρονιά για ενημέρωση είναι παρόμοια (54% και 53% αντίστοιχα) και υπερβαίνουν το μέσο ποσοστό του δείγματος.

Τα ποσοστά αυτά φαίνεται να ανταποκρίνονται στη συνήθη άποψη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι επικριτικά σχολιάζουν ότι οι γονείς προσέρχονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους μόνο στο τέλος κάθε τριμήνου, κατά τη διαδικασία παραλαβής των ελέγχων επίδοσης. Οι γονείς που δηλώνουν ότι επισκέφθηκαν το σχολείο για ενημέρωση περισσότερες φορές βρίσκονται σε χαμηλότερα ποσοστά, δηλαδή 28% για το Λύκειο και 32% για το Γυμνάσιο.

Οι γονείς των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου φαίνεται ότι παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών τους περισσότερο εντατικά. Το 51% των γονέων του δείγματος δηλώνει ότι επισκέφθηκε το σχολείο για ανατροφοδότηση περισσότερες από τρεις φορές, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (42%) επισκέφθηκε το σχολείο δυο ή τρεις φορές. Οι ίδιοι δήλωσαν κατά τη συνέντευξη ότι η συχνή και καθημερινή, κάποιες φορές, επαφή που έχουν με τους δασκάλους κατά την προσέλευση και αποχώρηση των παιδιών τους από τη σχολική μονάδα είναι κύρια πηγή πληροφόρησης για την σχολική επίδοση και πρόοδο του παιδιού τους.

Αντίθετα, λίγοι από τους γονείς των μαθητών της Τ.Ε.Ε. φαίνεται ότι επισκέφθηκαν το σχολείο περισσότερες από τρεις φορές για να πληροφορηθούν σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους (24%). Ένας ικανός αριθμός δηλώνει ότι δεν έχει επισκεφθεί το σχολείο καθόλου ή προσήλθε στο σχολείο μία φορά κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά (21% και 14% αντίστοιχα). Το 38% των γονέων του δείγματος που δηλώνει ότι επισκέφθηκε το σχολείο με σκοπό την ανατροφοδότηση για την πρόοδο του παιδιού του είναι σαφώς το χαμηλότερο σε αυτήν την κατηγορία (δύο-τρεις φορές) της κλίμακας.

Πίνακας 5: Πόσο συχνά επισκεφτήκατε το σχολείο του παιδιού σας το προηγούμενο σχολικό έτος προκειμένου να ενημερωθείτε για την πρόοδό του;

	Σύνολο	Γονείς μαθητών Λυκείου	Γονείς μαθητών Τ.Ε.Ε.	Γονείς μαθητών Γυμνασίου	Γονείς μαθητών Δημοτικού
Καμία φορά	4%	7%	21%	4%	2%
Μία φορά	7%	10%	14%	14%	4%
Δύο-τρεις φορές	47%	54%	38%	53%	42%
Περισσότερες	41%	28%	24%	32%	51%
ΔΞ/ΔΑ	1%	1%	2%	1%	1%

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι γονείς των μαθητών της Τ.Ε.Ε. δεν συμμετέχουν με κάποιο τρόπο στο εκπαιδευτικό σύστημα και ότι έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους καθηγητές, οι γονείς δεν επισκέπτονται το σχολείο, γεγονός που έγινε αντιληπτό και κατά τη διάρκεια της έρευνας λόγω της απροθυμίας των γονέων να συμμετάσχουν στη συνέντευξη που αποτέλεσε ένα από τα μέσα για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις όσων συμμετείχαν στη συνέντευξη, στο

επίπεδο της Τ.Ε.Ε. δεν εκτιμάται τόσο η αξία της γενικής μόρφωσης όσο η αξία του «να πιάσει κανείς δουλειά και να χειραφετηθεί μέσω της επαγγελματικής αποκατάστασης».

Πώς διαχειρίζονται οι γονείς την ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους; Έγινε προσπάθεια το ερώτημα αυτό της ποσοτικής έρευνας να συμπεριλάβει τρόπους επιβράβευσης της προσπάθειας ή επιτίμησης, καθώς και μέσα για τον έλεγχο της ελλιπούς επίδοσης. Τα δεδομένα (Πίνακας 6) δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (88%) συζητά με τα παιδιά του μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας. Η συμπεριφορά αυτή σημειώνει υψηλά ποσοστά για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (88% Λύκειο, 81% Τ.Ε.Ε., 86% Γυμνάσιο, 90% Δημοτικό). Μεγάλο είναι επίσης το ποσοστό των γονέων που συζητούν με τους εκπαιδευτικούς μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας (78%). Από το σύνολο των ερωτωμένων, οι γονείς των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου φαίνεται ότι ακολουθούν αυτήν την πρακτική σε μεγαλύτερο ποσοστό (85%). Αυτό επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία προηγούμενης ερώτησης, η οποία διερευνά τη συχνότητα με την οποία οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο, για να πληροφορηθούν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών, καθώς και από τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας, τα οποία καθιστούν σαφές ότι οι γονείς των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου βρίσκονται σε συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους των παιδιών τους.

Το ποσοστό των γονέων της Τ.Ε.Ε που συζητούν με τους εκπαιδευτικούς μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας είναι πάνω από τον μέσο όρο των ερωτωμένων (62%), πλην όμως το χαμηλότερο σε αυτήν την ερώτηση. Ωστόσο, επιβεβαιώνει προηγούμενη υπόθεση που αφορά στην επαφή των γονέων των μαθητών της Τ.Ε.Ε. με το σχολείο καθώς και τις προσδοκίες τους από τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα ποσοστά των γονέων των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου διαφοροποιούνται ελάχιστα (71% και 72% αντίστοιχα) και επιβεβαιώνουν επίσης τους ισχυρισμούς της προηγούμενης ερώτησης.

Πίνακας 6: *Τι κάνετε μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας του παιδιού σας;*

	Σύνολο	Γονείς μαθητών Λυκείου	Γονείς μαθητών Τ.Ε.Ε.	Γονείς μαθητών Γυμνασίου	Γονείς μαθητών Δημοτικού
Συζητάτε μαζί του	88%	88%	81%	86%	90%
Συζητάτε με τους δασκάλους	78%	72%	62%	71%	85%

Οι γονείς δηλώνουν ότι συγχαίρουν τα παιδιά τους για την καλή βαθμολογία, αλλά το συνολικό ποσοστό είναι λίγο παραπάνω από τον μέσο όρο (65%). Οι γονείς των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου σημειώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό (70%). Η συγκεκριμένη ομάδα στόχος δείχνει να εκτιμά την καλή βαθμολογία ως σημαντικό παράγοντα για την κινητοποίηση των μαθητών. Μια μητέρα δηλώνει: *«Θα πάρει ας πούμε άριστα ή μπράβο ή εύγε, και νομίζω αυτό βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά. Στα δικά μου τα παιδιά νομίζω ότι βοηθάει, είναι ένα κίνητρο. Η κόρη μου τουλάχιστον, επειδή είναι πάρα πολύ καλή μαθήτρια, όταν παίρνει άριστα, μου λέει: «μαμά άριστα και αύριο θα πάρω!». Εγώ νομίζω ότι αυτό την ευχαριστεί».*

Αντίθετα, οι γονείς των μαθητών της Γ.Ε.Ε. φαίνονται οι πλέον επιφυλακτικοί (33%), ενώ οι γονείς των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου δεν φαίνεται να επιβραβεύουν την καλή βαθμολογία. Τα ποσοστά (59% και 56% αντίστοιχα) μάλλον επιβεβαιώνουν τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας σχετικά με το «άγχος» των γονέων για υψηλές επιδόσεις και την τάση για «βαθμοθηρία». Αυτή η τάση φαίνεται ότι περιορίζει τη θετική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται μέσω της επιβράβευσης και του επαίνου, και προωθεί την αντίληψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να προσπαθούν πάντα να «παίρνουν καλούς βαθμούς». Μόνο το 12% των γονέων του δείγματος (Πίνακας 7) φαίνεται ότι αποδίδει την ευθύνη για τη χαμηλή βαθμολογία στους μαθητές, και ακόμη μικρότερο ποσοστό γονέων κατακρίνει τους εκπαιδευτικούς (3%) ή το εκπαιδευτικό σύστημα (8%).

Στην πρώτη περίπτωση οι γονείς των μαθητών της Γ.Ε.Ε. σημειώνουν το υψηλότερο ποσοστό (31%) και οι γονείς των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου το χαμηλότερο (7%). Ειδικότερα οι τελευταίοι δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν με κατανόηση τη μειωμένη επίδοση χωρίς να ασκούν πίεση: *«το συζητάμε εμείς, τους είπα μπράβο σας, αλλά δεν πρέπει να σταματάτε! Πρέπει να προσπαθήσετε περισσότερο! Τα συζητάμε, δεν υπάρχουν διαπληκτισμοί».*

Οι γονείς των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου στο συγκεκριμένο ερώτημα σημειώνουν ποσοστά απάντησης 17% και 13% αντίστοιχα. Παρουσιάζει ενδιαφέρον το στοιχείο ότι οι γονείς των μαθητών του Λυκείου κατακρίνουν σε παρόμοιο ποσοστό τους μαθητές και το εκπαιδευτικό σύστημα (13% και 12% αντίστοιχα) για τη χαμηλή βαθμολογία των μαθητών. Μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι το άγχος των Πανελληνίων Εξετάσεων δημιουργεί αρνητικές στάσεις για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θεωρείται υπεύθυνο για τη μειωμένη επίδοση ή και την αποτυχία των μαθητών του Λυκείου.

Πίνακας 7: *Τι κάνετε μετά τη ανακοίνωση της βαθμολογίας του παιδιού σας;*

	Σύνολο	Γονείς μαθητών Λυκείου	Γονείς μαθητών Τ.Ε.Ε.	Γονείς μαθητών Γυμνασίου	Γονείς μαθητών Δημοτικού
Συγχαίρετε το παιδί για την καλή βαθμολογία του	56%	33%	59%	70%	63%
Κατακρίνετε το παιδί για τη χαμηλή βαθμολογία του	12%	13%	31%	17%	7%
Κατακρίνετε τους εκπαιδευτικούς	3%	4%	2%	3%	2%
Κατακρίνετε το εκπαιδευτικό σύστημα	8%	12%	10%	9%	6%

Ένα ικανό ποσοστό γονέων (20%) δηλώνει ότι ενισχύει τα παιδιά του με φροντιστηριακά μαθήματα μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας. Το ποσοστό είναι μεγαλύτερο για τους μαθητές του Λυκείου (33%) και μικρότερο για τους μαθητές του Γυμνασίου (21%) και τους μαθητές της Τ.Ε.Ε. (19%). Φαίνεται ότι η πίεση της βαθμολογίας επηρεάζει και τους γονείς των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι σε ποσοστό (14%) δηλώνουν ότι ενισχύουν τα παιδιά τους με φροντιστηριακά μαθήματα.

Πίνακας 8: *Τι κάνετε μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας του παιδιού σας;*

	Σύνολο	Γονείς μαθητών Λυκείου	Γονείς μαθητών Τ.Ε.Ε.	Γονείς μαθητών Γυμνασίου	Γονείς μαθητών Δημοτικού
Ενισχύετε το παιδί με φροντιστηριακά μαθήματα	20%	33%	19%	21%	14%

III. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων της έρευνας, γενικά, διαφαίνεται μια τάση μετατόπισης από την αξιολόγηση γνώσεων, στην αξιολόγηση και ποιοτικών χαρακτηριστικών των

μαθητών, όπως προσπάθεια, συμμετοχή στο μάθημα και συμπεριφορά τους.

Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω *παρατήρησης* της όλης παρουσίας του στο σχολείο αποτελεί επιλογή σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών, μολονότι οι περισσότεροι εφαρμόζουν *παραδοσιακές τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών* με προφορικές και γραπτές εξετάσεις.

Είναι ενδιαφέρον πως σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι μαθητές όλων των βαθμίδων δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και αξιολογούν κυρίως τη *συμμετοχή στο μάθημα* και κατόπιν τη *συμπεριφορά* και τις αποκτηθείσες *γνώσεις* των μαθητών. Είναι φανερό πως οι σύγχρονες εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές μπορούν να διασφαλίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, *καλλιεργώντας την ενεργό μάθηση* και εξασφαλίζοντας μεγάλο βαθμό επιτυχίας στη διδασκαλία, διότι οι μαθητές συνεισφέρουν εποικοδομητικά στην απόκτηση και εμπέδωση νέων γνώσεων, *δεν πλήττουν και διατηρούν συνεχώς ενεργό το ενδιαφέρον τους*. Επομένως, θα πρέπει να αξιοποιηθεί από σχεδιαστές Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής μεθοδολογίας η καλλιέργεια της ενεργούς μάθησης π.χ. με ομάδες εργασίας, με συνθετικές εργασίες-projects, με ενδεικτικά διδακτικά σενάρια, με μελέτες πεδίου, με ηλεκτρονική διδασκαλία κ.τ.λ.

Η πλειονότητα των μαθητών επισημαίνει στα ποσοτικά ευρήματα τη *συμπεριφορά* ως κύρια παράμετρο της σχολικής ζωής, η οποία αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αν και δεν ρωτήθηκαν ευθέως στα ερωτηματολόγια για την παράμετρο *συμπεριφορά*, στις συνεντεύξεις τους τονίζουν ιδιαίτερος τη σημασία της στις αξιολογικές τους κρίσεις. Επίσης ενδιαφέρον είναι πως η παράμετρος «*συμπεριφορά*» θίγεται αμυδρώς στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Άρα οι εκπαιδευτικοί δρουν ανάλογα με τις εκάστοτε ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης τους και όχι μόνο σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ωστόσο κάθε εκπαιδευτικός, για να πραγματοποιήσει μια επιτυχημένη διδασκαλία, πρέπει αρχικά να εξασφαλίσει το *διδακτικό συμβόλαιο*, να διατηρήσει ήπιο κλίμα στην τάξη του, διατηρώντας κάποια πειθαρχία, ώστε να διεξαχθεί σε ομαλό – ήρεμο κλίμα η διδασκαλία. Ο σκοπός της αξιολόγησης εδώ είναι διοικητικός (managerial, Manrommatis, 1996). Η διατάραξη του ήπιου κλίματος της τάξης είναι μάλλον ένας από τους λόγους για τους οποίους δηλώνουν αρκετοί στις συνεντεύξεις τους ότι αξιολογούν τη συμπεριφορά των μαθητών. Στα ποσοτικά ευρήματα ένα αξιολογικό ποσοστό εκπαιδευτικών Γυμνασίου, περίπου 30%, δηλώνει ότι

δεν είναι ικανοποιημένο από τη συμπεριφορά των μαθητών. Παρόμοια τάση παρατηρείται και στην Τ.Ε.Ε.

Η *δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη* των μαθητών, αν και στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. τονίζεται πως πρέπει να καλλιεργούνται και κατά συνέπεια να αξιολογούνται στο σχολείο, φαίνεται ότι δεν θεωρούνται τόσο σημαντικές ικανότητες ούτε από τους μαθητές ούτε από τους διδάσκοντες.

Ενώ από τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως ένα σημαντικότατο ποσοστό μαθητών προτιμά τη βαθμολογία ως μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, καθώς θεωρεί ότι οι βαθμοί βοηθούν να έχει καλύτερη επίγνωση των επιδόσεών του, από τα ποιοτικά αποτελέσματα ωστόσο συνάγεται πως πολλοί είναι εκείνοι που θεωρούν πλασματική την εικόνα που διαμορφώνεται από τη βαθμολογία τους.

Όσον αφορά στα μέσα έκφρασης της αξιολογικής κρίσης για τον μαθητή, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί, της Α/θμιας τουλάχιστον Εκπαίδευσης, έχουν πεισθεί πως τα λεπτομερή γραπτά σχόλια συμβάλλουν σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού όχι μόνο επισημαίνουν στον μαθητή τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του, αλλά τον βοηθούν και στην αυτοαξιολόγησή του, ενθαρρύνοντάς τον ταυτόχρονα να εντείνει την προσπάθεια και να βελτιώσει τις επιδόσεις του. Η άποψη πως η περιγραφική αξιολόγηση είναι η πλέον κατάλληλη, εφόσον συμβάλλει στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, φαίνεται να κερδίζει έδαφος τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς τους.

Η σύσταση, λοιπόν, του Π.Ι. «*τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να σημειώνονται περιγραφικά από τον εκπαιδευτικό στο τέλος κάθε τριμήνου για ενδοσχολική χρήση*» (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη κ.α., 2007) μοιάζει να αποτελεί αίτημα και σημαντικού αριθμού μαθητών. Εξάλλου, στους μικρότερους μαθητές, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, αυτού του τύπου, η αξιολόγηση δίνει την αίσθηση της φροντίδας και της προσοχής του εκπαιδευτικού για τον μαθητή, ενώ η επιβράβευση της προσπάθειάς τους μέσα από αυτήν δίνει κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια και επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Μαννομμάτις, 1992). Γίνεται έτσι προφανής ο ανατροφοδοτικός ρόλος της περιγραφικής αξιολόγησης, αφού και οι μαθητές θεωρούν πως μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να βελτιωθούν και να κατακτήσουν ευκολότερα τους μαθησιακούς στόχους.

Γονείς μαθητών της Τ.Ε.Ε. ζητούν τακτική γραπτή αξιολόγηση, αλλά και να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του μαθητή στην αξιολόγησή του. Για τους γονείς μαθητών Δημοτικού Σχολείου η περιφραστική

αξιολόγηση, σε συνδυασμό με την αριθμητική, είναι ο πιο επιθυμητός τρόπος αξιολόγησης, ενώ οι ίδιοι θεωρούν ως βασικότερο στόχο της βαθμολόγησης την επιβράβευση της προσπάθειας και της καλής επίδοσης.

Υπάρχει, λοιπόν, η αίσθηση πως αρχίζει να γίνεται κοινή συνείδηση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, ότι η απλή αριθμητική αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών δεν αποτελεί επαρκή αποτύπωση της αξιολογικής κρίσης και ούτε είναι αφ' εαυτής ικανή να λειτουργήσει ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών γίνεται ωστόσο φανερό πως υπολείπεται ακόμη πολλή δουλειά προς αυτήν την κατεύθυνση.

Από την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών πρωτίστως ανατροφοδοτικά, για να διαμορφώσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους και για να συζητήσουν μαζί τους, και κατόπιν για να τους ταξινομήσουν. Ο διάλογος, επίσης, μετά την αξιολόγηση, ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για την αυτοβελτίωση των μαθητών.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς φαίνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, να θεωρείται ιδιαίτερος χρήσιμη για την καλύτερη πλαισίωση και στήριξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αφού ένα υψηλότατο ποσοστό εκπαιδευτικών ενημερώνει τους γονείς για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Αυτό ενισχύεται ως έναν βαθμό και από τις συνεντεύξεις των γονέων, οι οποίοι θεωρούν ως κύρια πηγή πληροφόρησης για τη σχολική επίδοση και πρόοδο των παιδιών τους την τακτική επαφή με τους δασκάλους. Μεγαλύτερο έλλειμμα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων καταγράφεται στα σχολεία της Τ.Ε.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων δείχνουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό να πιστεύουν πως οι γονείς εμπιστεύονται τη βαθμολογία των παιδιών τους. Θεωρούν ότι η βαθμολογία είναι συχνά διογκωμένη, δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών και δημιουργεί στα παιδιά ψευδαισθήσεις κυρίως ως προς τις προοπτικές επιτυχίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Δηλώνουν επιπλέον πως τείνουν να εμπιστεύονται περισσότερο τη βαθμολογία του φροντιστηρίου, η οποία θεωρούν πως προδιαγράφει με πιο αξιόπιστο τρόπο την εισαγωγή ή μη του μαθητή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι βαθμοί φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενημέρωση των γονέων, όπως σημειώνουν μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. *Αμφισβητείται όμως η αξιοπιστία και*

η αντικειμενικότητα των βαθμών ως προς τη δυνατότητά τους να αποδίδουν ακριβώς αυτά που αξίζουν ή που έμαθαν ή είναι ικανοί να κάνουν, μετά το μάθημα, οι μαθητές. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή αποτελούν για τους ενδιαφερόμενους, πρώτα τους γονείς και μετά τους μαθητές, δείκτη-οδηγό για λήψη βελτιωτικών μέτρων (πρόσθετη βοήθεια- φροντιστήρια κ.λπ.) ή για επιλογή σχολών Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. και επαγγελματικό προσανατολισμό.

Παρόλο που έγινε φανερός ο εποικοδομητικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, ως κίνητρο για μάθηση, εκπαιδευτικοί και γονείς υπογράμμισαν και την αρνητική - βαθμοθηρική χρήση της αξιολόγησης στο Λύκειο. Εξάλλου, ως προς το ζήτημα της αξιολόγησής τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις, οι μαθητές είναι ιδιαίτερος κριτικοί, διότι θεωρούν ότι ένα σύστημα ευρύτερης αξιολόγησης θα ήταν εγκυρότερο από την εξέταση μίας ημέρας.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε υψηλά ποσοστά πως αξιολογούν τους μαθητές *εμπειρικά* και θεωρούν ότι θα αισθάνονταν καλύτερα αν είχαν περισσότερες γνώσεις για το θέμα της αξιολόγησης. Επιπλέον εκφράζουν ανησυχία για το πώς πρέπει να αξιολογούν και να αντιμετωπίζουν τους αδύνατους και αλλόγλωσσους μαθητές. Αυτά τα ευρήματα ενισχύουν την αμφισβήτηση που εκφράζεται από γονείς και μαθητές σχετικά με την αξιοπιστία της αξιολόγησης των μαθητών.

Όσον αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκειά τους σε θέματα αξιολόγησης αλλά και με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σ' αυτόν τον τομέα, η μελέτη των στοιχείων της έρευνας, ποσοτικών και ποιοτικών, ανέδειξε κατ' αρχήν μια αίσθηση ελλείμματος που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Προκύπτει, ωστόσο, μια αντίφαση ανάμεσα σ' αυτό που διατυπώνεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως έλλειμμα και ανάγκη και στην διάθεσή τους να επιμορφωθούν. Είναι προφανές ότι υπάρχει σημαντικό έλλειμμα, από πλευράς φορέων της εκπαίδευσης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή, αλλά και μειωμένη διάθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών να καλύψουν αυτό το έλλειμμα παρακολουθώντας εθελοντικά σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Από τα στοιχεία της έρευνας φαίνεται πως, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει πως είναι ενημερωμένο ως προς τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ – Π.Ι. σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 30% φαίνεται να τις αγνοεί. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι νεότεροι, ηλικιακά και υπηρεσιακά, εκπαιδευτικοί αγνοούν σε μεγα-

λύτερο ποσοστό και εφαρμόζουν σε μικρότερο ποσοστό τις εν λόγω οδηγίες.

Ήταν αναμενόμενο να μην εφαρμόζονται οι οδηγίες των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., λόγω της σχετικά πρόσφατης διανομής τους στα σχολεία (2003-04) και της ταυτόχρονης, σχεδόν, συλλογής των δεδομένων της έρευνας (2006-07). Η έλλειψη θεματικών ενοτήτων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στα Προγράμματα Σπουδών των περισσότερων καθηγητικών σχολών των Α.Ε.Ι. δικαιολογεί εν μέρει την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης όπως και την απάντηση των περισσότερων ότι αξιολογούν εμπειρικά.

Προηγούμενες έρευνες (Μαντομμάτις, 1996) και μελέτες (Π.Ι., 2004) παρουσιάζουν όμοια ευρήματα για την αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα (παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση, ακατάρτιστοι εκπαιδευτικοί σε θέματα αξιολόγησης, έλλειψη περιγραφικής αξιολόγησης κ.τ.ό.).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται προφανής η ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας με στόχο τον εντοπισμό των αιτιών, των αδυναμιών και των ελλείψεων που σχετίζονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή. Επιπλέον, προκύπτουν νέα ερωτήματα όπως :

- Με τι είδους κριτήρια προσδιορίζεται η ποιότητα της εκπαίδευσης; Τι είδους εκπαίδευση θέλουμε να έχουμε (τεχνοκρατική-ακαδημαϊκή ή ανθρωπιστική);
- Ποια είναι η σχέση αξιολόγησης μαθητή και των κυρίων παραμέτρων (μαθητών, εκπαιδευτικών, Αναλυτικού Προγράμματος, διδακτικής μεθοδολογίας, γονέων, κ. α.) που συνεισφέρουν στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας; Με ποιούς τρόπους αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν αυτές οι παράμετροι; Με ποιούς τρόπους και από ποιούς μπορεί να διερευνηθεί αυτό;

Για τη βελτίωση της κατάστασης, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα προτείναμε τα εξής:

- Να εμπλουτισθεί η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θέματα σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή σχετικών μαθημάτων στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και των Πανεπιστημιακών Τμημάτων, από όπου προέρχονται οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Να συμπεριληφθούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικά θέματα αξιολόγησης, ώστε να αναπτυχθεί μια «κουλτούρα»

αξιολόγησης και να απαλυνθεί η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε όποια διαδικασία συνδέεται με την αξιολόγηση. Ειδικότερα, για την αξιολόγηση του μαθητή είναι ανάγκη να οργανωθούν θεματικά σεμινάρια για τους ήδη διδάσκοντες εκπαιδευτικούς, ώστε να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης του μαθητή και να καλλιεργήσουν ένα πνεύμα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική.

- Να αξιοποιηθούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ως πολλαπλασιαστές-ενισχυτές της «κουλτούρας» αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με την προϋπόθεση ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα έχουν οι ίδιοι επιμορφωθεί κατάλληλα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Βαβουράκη, Α., (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 5-9.
- Eurydice (2004) *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Αντλήθηκε από www.eurydice.org
- Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π.Δ. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές, επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-51.
- Μανρωμμάτις, Υ. (1992). *Book Review*. «Assessment of pupil achievement: motivation & school success». Στο (P. Weston, 1991) (ed.), Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως κίνητρο σχολικής επιτυχίας, *Comparative Education*, 28, 3, 324.
- Μανρωμμάτις, Υ. (1996). Classroom Assessment in Greek Primary Schools. *The Curriculum Journal*, 7 (2), 259-269.
- Μανρωμμάτις, Υ. (1997). Understanding Assessment in the Classroom: Phases of the assessment process-the assessment episode. *Assessment in Education*, 4, (3), 381-399.
- Μαυρομμάτις, Ι., Ζουγανέλη, Καυκά, Δ., Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-98.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Το Καποδιστριακό, Ιστότοπος Πανεπιστημίου Αθηνών (www.Kapodistriako.uoa.gr,15-3-2005).

- Νούτσος, Χ. (2001). Εκπαιδευτικοί και φαντάσματα αξιολόγησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 60, 21-49.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των μαθητών Γυμνασίου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Εισήγηση ομάδας εργασίας για την αξιολόγηση του μαθητή στο Τμήμα Επιμόρφωσης – Αξιολόγησης του Π.Ι.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α., & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 263-275.
- Χαρίσης, Αθ. (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.