

Αξιολόγηση του μαθητή

Ιωάννης Μαυρομαμάτης, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι. (Συντονιστής)

Αικατερίνη Ζουγανέλη, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Δήμητρα Κανκά, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

Παναγιώτα Στεργίου, Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως θεσμικά καθιερωμένη διαδικασία συνιστά μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Αποτελεί βασικό στοιχείο για τη διακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και την εκτίμηση της συνολικής ικανότητας του μαθητή. Μέσω αυτής γίνεται η επιλογή για προαγωγή των μαθητών και η εισαγωγή σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παράλληλα, αποτελεί μέσο ενημέρωσης των ενδιαφερομένων και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην ενότητα που ακολουθεί ορίζεται η έννοια της αξιολόγησης του μαθητή, αναφέρονται μορφές αξιολόγησης και επισημαίνονται οι κυριότεροι σκοποί και οι συνήθειες τεχνικές αξιολόγησης. Παρουσιάζονται οι σύγχρονες τάσεις για την αξιολόγηση του μαθητή στην Ευρώπη, περιγράφεται το σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως ορίζεται τα τελευταία 25 χρόνια στη νομοθεσία, και σχολιάζεται η εφαρμογή της θεσμοθετημένης αξιολόγησης στο σχολείο.

1. Αξιολόγηση του μαθητή: Εννοιολογικό πλαίσιο

Για την παρούσα μελέτη ορίζουμε την αξιολόγηση του μαθητή ως «μια συνεχή διαδικασία παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού: επίτευξης των διδακτικών στόχων, της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και της εν γένει συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο». Γενικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μηχανισμό για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την επιλογή και ταξινόμηση των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται:

- Η παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων, της διαμόρφωσης κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή.
 - Η ενημέρωση των γονέων για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του μαθητή.
 - Η ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας.
 - Η ανατροφοδότηση και αναμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών, διδακτικού υλικού, διδακτικής μεθοδολογίας, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
 - Η επιλογή και ταξινόμηση των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.
- Οι συνηθέστερες *τεχνικές αξιολόγησης* συμπεριλαμβάνουν:
- άτυπη ή συστηματική παρατήρηση από τον δάσκαλο στην τάξη ή στο εργαστήριο,
 - προφορικές ερωτήσεις,
 - φύλλα αξιολόγησης και τεστ στο βιβλίο του μαθητή,
 - γραπτές εξετάσεις, πρόχειρες και επίσημες, με ερωτήσεις ή δοκίμια,
 - τεστ προερχόμενα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., από ιδιωτικούς φορείς, ή από τους εκπαιδευτικούς.

2. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση για την αξιολόγηση του μαθητή

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αναδεικνύεται ως μέσον για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης και ως προς αυτό ισχυρή είναι η επιρροή διεθνών οργανισμών, της U.N.E.S.C.O. και κυρίως του Ο.Ο.Σ.Α. και της International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.), οι οποίοι διοργανώνουν διεθνείς διαγωνισμούς για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, όπως και στη δεξιότητα «Επίλυσης Προβλήματος». Ενδεικτικό στοιχείο της επιρροής τέτοιων διαγωνισμών είναι ότι τα αποτελέσματα των διαγωνισμών Programme for International Student Assessment (P.I.S.A.) αναδεικνύουν προβληματισμούς και υποδεικνύουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των χωρών που κατατάσσονται χαμηλά στον βαθμολογικό πίνακα. Ανταποκρινόμενες στις προαναφερόμενες τάσεις, πολλές χώρες εισήγαγαν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα μηχανισμούς μέτρησης και ελέγχου, που αφορούν όχι στο τι ή πώς διδάσκεται ο μαθητής, αλλά στο τι είναι ικανός να επιτύχει με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα.

Στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει υιοθετηθεί ή βρίσκεται υπό διαμόρφωση ένα μοντέλο αξιολόγησης του μαθητή που βασίζεται σε προτυποποιημένες δοκιμασίες σε εθνικό επίπεδο. Η συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε αυτό το μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης ποικίλλει ανάλογα με την παράδοση της κάθε χώρας και τον βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση πάντοτε συνδυάζεται με ενδοσχολική αξιολόγηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρακτικής εισαγωγής προτύπων για την αξιολόγηση των μαθητών είναι η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου το εθνικό πρόγραμμα σπουδών έχει σχεδιαστεί στη βάση οκτώ επιπέδων επίδοσης για τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν στις βασικές δεξιότητες, δηλαδή: Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες. Τα οκτώ επίπεδα

επίδοσης αφορούν στις ηλικίες 7, 11 και 14, ενώ για κάθε ηλικία έχει οριστεί το κατώτερο επίπεδο επίδοσης, το οποίο πρέπει να επιτύχουν όλοι ή η πλειονότητα των μαθητών. Ο στόχος για κάθε επίπεδο προσδιορίζεται με βάση το ποσοστό των μαθητών και το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και είναι δυνατόν να αναπροσαρμόζεται. Η αξιολόγηση των μαθητών για τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων που προσδιορίζονται σε κάθε επίπεδο είναι εξωτερική και υποχρεωτική. Τα προτυποποιημένα τεστ βαθμολογούνται εσωτερικά ή εξωτερικά, με βάση συγκεκριμένες οδηγίες, ενώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιεύονται στο ευρύ κοινό και αποτελούν έμμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της κάθε σχολικής μονάδας. Στη σχετική βιβλιογραφία (Boyle, 1996) είναι συχνές οι αναφορές στα μειονεκτήματα που προκύπτουν από αυτήν την πρακτική και στις ανεπιθύμητες επιπτώσεις που έχει αυτή η ασφυκτική άσκηση ελέγχου. Τονίζεται ότι η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων επίδοσης επηρεάζει τους γονείς ως προς την επιλογή των σχολείων, ενώ λειτουργεί δεσμευτικά για τους εκπαιδευτικούς, διότι περιορίζει την επαγγελματική τους ελευθερία. Παράλληλα, η πρακτική αυτή επιδρά αρνητικά στην παιδαγωγική πράξη, διότι περιορίζει τις δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξει ο κάθε μαθητής σε αυτές που είναι μετρήσιμες και υπάγει όλη τη διαδικασία της μάθησης στην επιδίωξη της επιτυχούς αντιμετώπισης των προτύπων, κυρίως όσον αφορά στις γραπτές δοκιμασίες.

Μία άλλη διαφαινόμενη τάση είναι η μετατόπιση από την αξιολόγηση για την απόκτηση γνώσεων στην αξιολόγηση της αποτελεσματικής εφαρμογής δεξιοτήτων σε διάφορα περιβάλλοντα. Η αξιολόγηση αυτή είναι εξωτερική και έχει τη μορφή εξετάσεων, οι οποίες πραγματοποιούνται κυρίως στην αρχή ή στο τέλος κάποιου κύκλου σπουδών (Δημοτικό, Γυμνάσιο) ή ακόμη και στο μέσον της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μπορεί να λαμβάνουν μέρος σε αυτές όλοι οι μαθητές υποχρεωτικά ή να είναι δειγματοληπτικές και να γίνονται π.χ. ανά τριετία. Ο σκοπός τους ποικίλλει (διαγνωστικός, διαμορφωτικός ή αθροιστικός) και μπορεί να συνδέεται με την προαγωγή στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης ή την απόκτηση τίτλου σπουδών.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με σκοπό την προαγωγή ή την απονομή τίτλων κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης γίνεται ενδοσχολικά. Οι μόνες χώρες που έχουν θεσπίσει κεντρικές εξετάσεις για τον σκοπό αυτό είναι η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Ωστόσο, στις περισσότερες χώρες χρησιμοποιούνται τεστ για την παρακολούθηση ή τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, σε συνδυασμό με τις κεντρικές εξετάσεις που οδηγούν στην πιστοποίηση γνώσεων.

Στη γαλλική κοινότητα του Βελγίου έχουν καθιερωθεί εξωτερικές εξετάσεις που αφορούν στα επίπεδα επίδοσης στα Γαλλικά και στα Μαθηματικά στην αρχή εκπαιδευτικών κύκλων, ενώ στη Φινλανδία γίνεται αξιολόγηση σε δείγμα μαθητών στα βασικά μαθήματα και σε δεξιότητες-κλειδιά.

Στη Γαλλία οι μαθητές αξιολογούνται σε εθνικό επίπεδο, στις ηλικίες των οκτώ και των έντεκα ετών, στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Οι εξετάσεις αυτές είναι διαγνωστικές και γίνονται στην αρχή των κύκλων σπουδών. Τα αποτελέσματα κοινοποι-

ούνται στους μαθητές και στους γονείς, δημοσιοποιούνται σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, όχι όμως σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Γενικά, φαίνεται ότι η επικρατούσα τάση στην Ευρώπη είναι να γίνεται η προαγωγή και απόλυση των μαθητών κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με βάση την ενδοσχολική αξιολόγηση. Σε αρκετές χώρες έχουν εισαχθεί διαδικασίες παρακολούθησης, σε εθνικό επίπεδο, για την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, ενώ όλες οι χώρες συμμετέχουν σε διεθνείς διαγωνισμούς (πχ. P.I.S.A., Trends in International Mathematical and Science Study [T.I.M.S.S.]).

Σε προηγούμενο σημείο σχολιάστηκε η επιρροή τέτοιων διαγωνισμών στα συστήματα ελέγχου της επίδοσης των μαθητών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι οι διαδικασίες του διαγωνισμού P.I.S.A. υιοθετήθηκαν από το Συμβούλιο Υπουργών για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού στόχου που αφορά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στην ανάγνωση. Ανάλογη είναι και η στάση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη θέσπιση του δείκτη αξιολόγησης της γλωσσομάθειας σε μαθητές ηλικίας άνω των 15 ετών.

3. Η αξιολόγηση του μαθητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

3.1. Θεσμικό πλαίσιο

Μετά τη μεταπολίτευση (1974) η εκπαιδευτική πολιτική, επηρεασμένη από την ιδεολογία του εκδημοκρατισμού και των ίσων ευκαιριών, θα πάρει μέτρα άμβλυνσης του κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο, ο οποίος ασκείται κυρίως από τον επιλεκτικό ρόλο της αξιολόγησης.

Υπό το πνεύμα αυτό, με την εγκύκλιο Α.Π.Δ./9425/29-11-80 του Υφυπουργού Παιδείας καθιερώθηκε η ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού και η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας, η οποία αντικαταστάθηκε με τους λεκτικούς χαρακτηρισμούς: Πολύ Καλά (Α), Καλά (Β) και Σχεδόν Καλά (Γ). Με το Π.Δ. 497/81 αντικαθίσταται το άρθρο 13 του Π.Δ. 483/77 σχετικά με την «προαγωγή και απόλυση των μαθητών» του Δημοτικού Σχολείου. Στους τίτλους σπουδών της Ε' και Στ' τάξης δίπλα στην αριθμητική βαθμολογία αναγράφονται λεκτικοί χαρακτηρισμοί (9-10 άριστα, 8-9 πολύ καλά, 6-7 καλά, 5 σχεδόν καλά)¹. Στους τίτλους των υπολοίπων τάξεων αναγράφονται μόνο οι αντίστοιχοι λεκτικοί χαρακτηρισμοί. Με το ίδιο Π.Δ. καταργούνται οι γραπτές εξετάσεις των μαθητών στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Τα νέα βιβλία μαθητή και δασκάλου από τον Σεπτέμβριο του 1982 και μετά συνοδεύονται από ξεχωριστά «κριτήρια αξιολόγησης». Κάθε διδακτική ενότητα στα βιβλία του μαθητή ακολουθείται επίσης από τεστ αξιολόγησης του βαθμού εμπέδωσης των διδαχθέντων. Με τις οδηγίες που υπάρχουν στα βιβλία του δασκάλου εγκαινιάζεται η παιδαγωγική αξιολόγηση στο σχολείο.

Στο Π.Δ. 214/84 για τα «Καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου» προβλέπεται ότι το εκπαιδευτικό έργο σχεδιάζεται, οργανώνεται και αξιολογείται σε επίπεδο τάξης,

σχολικής μονάδας και περιοχής ευθύνης Σχολικού Συμβούλου με αυτοαξιολόγηση και αλληλεπίδραση αξιολόγησης στα διάφορα επίπεδα. Προβλέπεται, επίσης, πως ο μαθητής αυτοαξιολογείται με την αυτοδιόρθωση και τη συμμετοχική διόρθωση των εργασιών του, αλλά και μέσω της τελικής αξιολόγησης από τον δάσκαλο, ο οποίος τον πληροφορεί λεπτομερώς για την αξιολόγηση των εργασιών του όχι με έναν βαθμό ή γενικό χαρακτηρισμό, αλλά περιγραφικά, επισημαίνοντας τις επιτυχίες του με στόχο την ενθάρρυνσή του.

Το Π.Δ. 462/91 επαναφέρει τις εξετάσεις στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού για κάθε τρίμηνο –που όμως δεν διεξήχθησαν ποτέ– και την αριθμητική βαθμολογία στους ελέγχους των μαθητών. Το Π.Δ. δίνει έμφαση στον έλεγχο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και κατόπιν στις γνωστικές επιδόσεις του. Στο ίδιο Π.Δ. παρέχονται λεπτομερείς οδηγίες για τη διαδικασία, την κλίμακα αξιολόγησης και για την παροχή «ενισχυτικής διδασκαλίας» σε αδύνατους μαθητές στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, όπως προέβλεπε ο Ν. 1824/88. Την παρακολούθηση και τον σχεδιασμό της μαθητικής αξιολόγησης αναλαμβάνει από το 1992 το Τμήμα Αξιολόγησης που ιδρύεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ν. 2083/92, άρθρο 30).

Στα Π.Δ. 409/94 και 8/95 καθώς και στις συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/95 η αξιολόγηση εμπλουτίζεται με ποιοτικό περιεχόμενο που αποτιμά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως η συνεργατικότητα, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η συνολική παρουσία και η συμπεριφορά στο σχολείο. Συνιστάται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να σημειώνονται περιγραφικά από τον εκπαιδευτικό στο τέλος κάθε τριμήνου για ενδοσχολική χρήση. Στην Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού καθιερώνονται συνθετικές δημιουργικές εργασίες.

3.2. Οδηγίες για τη μαθητική αξιολόγηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι., 1994) ο μαθητής αξιολογείται:

- 1) Μέσα από τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης. Εκτός από τα συγκεκριμένα μαθησιακά του επιτεύγματα, αξιολογούνται ακόμη:
 - η προσπάθεια που καταβάλλει,
 - το ενδιαφέρον του και η ικανότητα συμμετοχής του στον διάλογο που πραγματοποιείται στην τάξη,
 - τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος,
 - η ακρίβεια στον λόγο,
 - η κριτική αντιμετώπιση προσώπων, γεγονότων και καταστάσεων,
 - η διατύπωση υποθέσεων και η διαδικασία επαλήθευσής τους,
 - η ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων σε καταστάσεις της καθημερινής πραγματικότητας κ.τ.λ.
- 2) Από τα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης και τα επαναληπτικά μαθήματα. Τα κριτήρια αυτά βρίσκονται στο τέλος κάθε γενικής ενότητας των βιβλίων ή σε ξεχωριστά για κάθε μάθημα φυλλάδια και αποτελούν μέσο

συστηματικής συγκέντρωσης πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα της αντίστοιχης διδασκαλίας. Κύριος σκοπός τους είναι:

- να επαναλάβουν οι μαθητές τα βασικότερα σημεία της ενότητας που προηγήθηκε,
 - να διαπιστωθούν οι τυχόν ελλείψεις των μαθητών, οι οποίες και συζητούνται στην τάξη,
 - να αντλήσει ο δάσκαλος χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που προηγήθηκε και να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του, και
 - να παρακολουθήσει σταδιακά την επίδοση των μαθητών του στο κάθε μάθημα.
- 3) Από τα αποτελέσματα της επίδοσής του σε κριτήρια αξιολόγησης που εκπονεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Πρόκειται για πρόσθετα κριτήρια, ανακεφαλαιωτικού χαρακτήρα, τα οποία αξιοποιούνται στο τέλος δύο - τριών γενικών ενοτήτων. Συνήθως χρησιμοποιούνται στην Ε' και Στ' τάξη.
- 4) Από τις εργασίες που πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο και στο σπίτι.

Συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθητή δίνονται επίσης στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ., 1998), στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ., 2002), που συντάξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η αναμόρφωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. υποστηρίζει και αναδεικνύει το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολογικής διαδικασίας, δεδομένου ότι αποσκοπεί στην αποτίμηση της διδακτικής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, με σημεία αναφοράς: τους διδακτικούς στόχους, τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, καθώς και την ίδια τη διαδικασία και τα μέσα μάθησης (Κωνσταντίνου, 2002).

Το 2004 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. πρότεινε την εισαγωγή εξετάσεων με τη μορφή τεστ στην Ε' και Στ' τάξη. Η τότε πολιτική ηγεσία (Απογευματινή, 29.3.2004) υπογράμμισε ότι οι εξετάσεις αυτές δεν θα είναι προαγωγικές, αλλά διαγνωστικές, με στόχο την ενίσχυση των μαθητών και την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξοικείωσή τους με το ανταγωνιστικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δήλωσε επίσης ότι θα προηγηθεί μελέτη σε βάθος και διάλογος με όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς.

4. Η Αξιολόγηση του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

4.1. Στοιχεία για την αξιολόγηση στο Γυμνάσιο

Με την αποκατάσταση της Δημοκρατίας το 1974 υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία, μεταξύ των οποίων δύο χαρακτηριστικές ήσαν:

- η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 χρόνια, και
- η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Η επόμενη σημαντική αλλαγή σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση έγινε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 με την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από την κατώτερη προς την ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Παρόμοια αξιοσημείωτη τομή στον τομέα της αξιολόγησης επιχειρήθηκε το 1994. Με το Π.Δ. 409/94 που αφορά στην «αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου» θεσμοθετήθηκε μια σειρά μέτρων με στόχο τη βελτίωση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών. Σύμφωνα με το άρθρο 1 «η αξιολόγηση δεν αναφέρεται μόνον 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».

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε οδηγό για την αξιολόγηση των μαθητών στο Γυμνάσιο με σκοπό την καλύτερη εφαρμογή του Π.Δ. από τους εκπαιδευτικούς. Το Π.Δ καθιέρωνε νέες καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές στον τομέα της αξιολόγησης. Εκτός από τον προφορικό έλεγχο και τις γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης (τεστ), καθιερώνονται η περιγραφική αξιολόγηση, τα «φύλλα αξιολόγησης» μαθητών και οι «Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες». Τα τρία τελευταία μέτρα εφαρμόστηκαν μόνον δοκιμαστικά.

Σχετικά με την 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. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές:

- τη συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία αυτής της μορφής αξιολόγησης,
- την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στις διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής των σχετικών διαπιστώσεων,
- την εξατομικευμένη παρακολούθηση κάθε μαθητή για μεγάλο χρονικό διάστημα,
- την άνεση χρόνου των εκπαιδευτικών κ.ά.

Οι συντάκτες του οδηγού αναγνώρισαν ότι «όπως φάνηκε και από την πρώτη περίοδο δοκιμαστικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στα Γυμνάσια από τον Ιανουάριο ως τον Ιούνιο 1995, πολλές από τις προϋποθέσεις δεν μπορούν να τηρηθούν σ' αυτή τη φάση». Σε ό,τι αφορά στο φύλλο αξιολόγησης του μαθητή αναφέρεται ότι αντικαθιστά τον κατάλογο του διδάσκοντα και είναι στην ουσία ένα «ημερολόγιο» της διαδικασίας αξιολόγησης. Το «ατομικό δελτίο» (καρτέλα) και ο «έλεγχος προόδου» παραμένουν σε ισχύ. Σχετικά με τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες καθιερώθηκε η πραγματοποίηση μιας τουλάχιστον διακριτής συνθετικής δημιουργικής εργασίας από τους μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου με θέμα που επιλέγουν οι ίδιοι, υπό την καθοδήγηση των καθηγητών της τάξης τους.

Τα σχολεία που δεν ανέλαβαν την πραγματοποίηση συνθετικών δημιουργικών εργασιών προέβαλαν τους εξής λόγους:

- Υπήρχε αρνητική απόφαση του συνδικαλιστικού οργάνου.
- Το Π.Δ δόθηκε πολύ αργά στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και δεν υπήρχε ο κατάλληλος χρόνος προετοιμασίας.

- Υπήρχε έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (βιβλιοθήκες, αίθουσες, πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα, μακρινές αποστάσεις κ.λπ.) (Πολυμεροπούλου - Κωνσταντοπούλου, 2002).

Παρά την αδυναμία εφαρμογής του θεσμού των συνθετικών δημιουργικών εργασιών, η εμπειρία απέδειξε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ενσωματώσει αυτόν τον τρόπο εργασίας στην εκπαιδευτική τους πρακτική ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, συχνά με εξαιρετικά αποτελέσματα.

Η έννοια της παιδαγωγικής διάστασης της αξιολόγησης επανεισάγεται με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., του οποίου η φιλοσοφία και οι στόχοι ενθαρρύνουν την ποιοτική αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης στο Γυμνάσιο, σε συνδυασμό με τα γνωστά ποσοτικά μέσα αποτύπωσης της επίδοσης. Τα κυριότερα θετικά σημεία της ποιοτικής και των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης είναι ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι δυνατόν να καταγράψει με, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη πληρότητα και σαφήνεια όλες τις πτυχές της μαθησιακής προσπάθειας του μαθητή. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση δεν έχει μόνο συγκριτικό χαρακτήρα (σύγκριση μεταξύ μαθητών) αλλά στηρίζεται κυρίως σε κριτήρια που προκύπτουν από τους μαθησιακούς στόχους. Πέραν αυτού, η αξιολόγηση δεν επικεντρώνεται μόνον στις γνώσεις που αποκτήθηκαν, αλλά και στην ικανότητα απόκτησης δεξιοτήτων από τους μαθητές. Είναι επίσης ουσιαστικό το γεγονός ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι περισσότερο «μαθητοκεντρική», λαμβάνει δηλαδή υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή, την ατομική προσέγγιση και τον ρυθμό μάθησής του. Έτσι, η νέα αυτή προσέγγιση αξιολόγησης βρίσκεται πιο κοντά στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου και με την εφαρμογή της αντιμετωπίζεται το πρόβλημα της μέτρησης και αντιστοίχισης ενός ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος.

4.2. Στοιχεία για την αξιολόγηση στο Λύκειο

Ως το 1997 ίσχυε το σύστημα των Δεσμών. Σύμφωνα με το σύστημα αυτό, ο μαθητής, προκειμένου να έχει πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έπρεπε να γνωρίζει πολύ καλά μόνον τα μαθήματα που συνδέονται με το γνωστικό αντικείμενο των μελλοντικών σπουδών του. Με τον Νόμο 2525/1997 καθιερώνεται ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου.

Με το Π.Δ 246/1998 εισάγεται το νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου. Σε ό,τι αφορά στον σκοπό της αξιολόγησης των μαθητών ορίζονται τα εξής: «Η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Έχει ως σκοπό να προσδιορίσει τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα των αντίστοιχων μαθημάτων». Αναφέρεται στην αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αφορούν κατ' αρχάς στους μαθητές (επίτευξη αυτογνωσίας), στους εκπαιδευτικούς (πληροφόρηση για τα αποτελέσματα του έργου τους) και στους γονείς.

Στο άρθρο 7 του ανωτέρω Π.Δ καθιερώνεται η διαγνωστική αξιολόγηση των

μαθητών στην αρχή του σχολικού έτους. Βάσει των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης αξιολόγησης, οι διδάσκοντες εισηγούνται στον Σύλλογο του σχολείου την ανάγκη εφαρμογής της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Παράλληλα καθιερώνεται νέο σύστημα εξετάσεων, εντελώς διαφοροποιημένο ως προς τη δομή και τον αριθμό των γραπτών δοκιμασιών στο Λύκειο. Τα μαθήματα της Α' Λυκείου εξετάζονται ενδοσχολικά. Όσον αφορά στη Β' Λυκείου, από τα 12 μαθήματα τα 6 εξετάζονται ενδοσχολικά και τα άλλα 6 σε εθνικό επίπεδο. Στη Γ' Λυκείου 4 μαθήματα εξετάζονται ενδοσχολικά και πέντε σε εθνικό επίπεδο. Επίσης καθιερώνονται τα τετράμηνα για την οριοθέτηση της σχολικής χρονιάς. Συγχρόνως δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές που θέλουν να βελτιώσουν τον συνολικό βαθμό επίδοσής τους σε κάθε μάθημα του αντίστοιχου τετραμήνου, να συμμετάσχουν σε μία επιπλέον ανακεφαλαιωτική ωριαία γραπτή εξέταση την οποία ορίζει υποχρεωτικά ο Σύλλογος των διδασκόντων. Με το Π.Δ. 86/2001 και μετά τις αντιδράσεις διδασκόντων και διδασκομένων αναθεωρούνται οι διατάξεις του προηγούμενου Π.Δ. που αφορούν στον αριθμό και στον προσδιορισμό των γραπτών και προφορικών δοκιμασιών.

Στα πλαίσια των ρυθμίσεων και των δύο Π.Δ. ο προφορικός βαθμός συνυπολογίζεται με τον γραπτό. Συγκεκριμένα, στο Π.Δ. του 1998, όταν ο μέσος όρος των προφορικών βαθμών ενός μαθήματος γενικής παιδείας ή επιλογής είναι μεγαλύτερος από τρεις μονάδες σε σχέση με τον βαθμό της αντίστοιχης γραπτής δοκιμασίας, τότε ο προφορικός βαθμός μειώνεται και διαμορφώνεται στις 3 μονάδες επιπλέον του γραπτού. Στο Π.Δ. του 2001, αν ο προφορικός βαθμός του μαθήματος είναι μεγαλύτερος από δύο μονάδες του γραπτού, τότε ο προφορικός βαθμός μειώνεται τόσο, ώστε να είναι μεγαλύτερος του γραπτού κατά δύο μονάδες. Αν είναι μικρότερος από δύο μονάδες, τότε ο προφορικός βαθμός αυξάνεται τόσο, ώστε να είναι μεγαλύτερος του γραπτού μόνο κατά δύο μονάδες.

Η βαθμολογική κλίμακα με βάση την οποία υπολογίζονται οι βαθμοί επίδοσης των μαθητών του Λυκείου σε όλα τα μαθήματα είναι 1-20. Η βαθμολόγηση των γραπτών των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων γίνεται στην κλίμακα 1-100, με ακέραιους μόνο αριθμούς, και ο τελικός βαθμός του γραπτού ανάγεται στην κλίμακα 1-20.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει νέους τύπους αξιολόγησης όπως: ερωτήσεις ανοικτές (τύπου δοκιμίου), κλειστές (διαζευκτικής απάντησης, πολλαπλής επιλογής, σύζευξης, διάταξης, συμπλήρωσης κ.λπ.), ερωτήσεις σύντομης απάντησης, καθώς και μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης, όπως αξιολόγηση βάσει φακέλου ή με συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Παρά την υπάρχουσα νομοθετική πρόβλεψη, ο θεσμός των συνθετικών δημιουργικών εργασιών εφαρμόστηκε μόνον έναν χρόνο σε προαιρετική βάση και έκτοτε καταργήθηκε στην πράξη.

Όσον αφορά στην πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2000, προβλέπονταν τα εξής: οι υποψήφιοι μπορούσαν να επιλέξουν και να δηλώ-

σουν έως δύο από τα πέντε επιστημονικά πεδία των Τμημάτων Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι. Σε κάθε πεδίο αντιστοιχούσαν δύο μαθήματα «αυξημένης βαρύτητας», ενώ ως κριτήρια πρόσβασης ορίζονταν:

- Ο βαθμός απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου.
- Η επίδοση στη δοκιμασία (τεστ) δεξιοτήτων.
- Η βαθμολογία σε δύο μαθήματα της τελευταίας (Γ') τάξης, που ορίζονται ως αυξημένης βαρύτητας για κάθε επιστημονικό πεδίο.
- Ο χρόνος αποφοίτησης από το Λύκειο.

Τελικά, για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση λαμβάνονται υπόψη ο ετήσιος προφορικός βαθμός και ο βαθμός στα μαθήματα που εξετάζονται γραπτά σε εθνικό επίπεδο.

Για τη στήριξη των νέων μέτρων αξιολόγησης που καθιερώθηκαν με το Π.Δ. του 1997 το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας συνέταξε ειδικά τεύχη με οδηγίες, στοιχεία μεθοδολογίας και ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων, ασκήσεων και εργασιών ανά γνωστικό αντικείμενο, τα οποία διανεμήθηκαν σε όλα τα Λύκεια.

Μετά το 2000 εισάγονται ορισμένες αλλαγές που αναφέρονται στον αριθμό των εξεταζόμενων μαθημάτων σε πανελλαδικό επίπεδο, ενώ γίνονται και ρυθμίσεις που αφορούν στη διαφορά του προφορικού από τον γραπτό βαθμό. Με τον Νόμο 3255/2004 (άρθρο 7) καταργούνται οι εξετάσεις της Β' Λυκείου σε εθνικό επίπεδο και μειώνεται ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' Λυκείου.

Η τελευταία ουσιαστική αλλαγή σχετικά με την πρόσβαση των αποφοίτων Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αφορά στις αλλαγές στα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας για τους μαθητές που θέλουν να αλλάξουν κατεύθυνση.

5. Κριτική θεώρηση της εφαρμογής της θεσμοθετημένης αξιολόγησης του μαθητή

5.1. Αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο

Αποτιμώντας την υπάρχουσα κατάσταση σε σχέση με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο γενικά, εκτιμάται πως το σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο παραμένει παραδοσιακό, μολονότι συντάσσονται νέα Προγράμματα Σπουδών, γράφονται νέα βιβλία, εισάγονται εκπαιδευτικές καινοτομίες, καθοδηγούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Αν και θεσμοθετήθηκαν εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του μαθητή, στην πράξη κυριαρχούν οι παραδοσιακές. Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών οφείλεται ίσως στην έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και παιδαγωγικής καθοδήγησης για θέματα αξιολόγησης του μαθητή (Π.Ι., 2004).

Τα επίσημα κριτήρια-φύλλα αξιολόγησης, για παράδειγμα, δεν αξιολογούν ποιοτικά χαρακτηριστικά του μαθητή (συνεργατικότητα, πρωτοβουλία, ενδιαφέρον) στοιχεία τα οποία ζητούνται στα Π.Δ. για την αξιολόγηση. Ακόμα, δεν δίνονται οδηγίες από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τον τρόπο βαθμολόγησης των κριτηρίων-φύλλων αξιολόγησης.

Μολονότι η θεσμοθετημένη αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο ορίζει ότι οι σκοποί της αξιολόγησης πρέπει να είναι κυρίως γνωστικοί, ψυχοκινητικοί

(απόκτηση δεξιοτήτων κ.τ.λ.), στη διδακτική πράξη φαίνεται πως οι δάσκαλοι τους ιεραρχούν διαφορετικά (Μαννομμάτις, 1996, Π.Ι., 2004, Ρεκαλίδου, 2005). Έτσι –συνεχώς και άτυπα– αξιολογούν πρωτίστως για διοικητικούς/ διαχειριστικούς σκοπούς, στην προσπάθεια να ελέγξουν τη συμπεριφορά των μαθητών, ώστε να τηρούν ήπιο κλίμα – πειθαρχία– στην τάξη. Κατόπιν, αξιολογούν τη συμμετοχή στο μάθημα και για γνωστικούς σκοπούς, παρακολουθώντας τον βαθμό επίτευξης των γνωστικών διδακτικών στόχων και ελέγχοντας περισσότερο τις απομνημονευθείσες γνώσεις και όχι τόσο την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τα λοιπά ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως προβλέπει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Είναι αξιοσημείωτη επίσης «η κοινωνική αποδοχή» των κατά καιρούς ληφθέντων μέτρων αξιολόγησης του μαθητή. Όταν για παράδειγμα καταργήθηκε η αριθμητική βαθμολογία στο Δημοτικό, ασκήθηκε έντονη κριτική από τον Τύπο και τους γονείς, επειδή η βαθμολογία ενημερώνει τους τελευταίους για την πρόοδο των παιδιών τους και αναδεικνύει τις ανάγκες τους, ώστε να τα ενισχύσουν ανάλογα (Αβδάλη, 1989). Η Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας εξέδωσε επανειλημμένες ανακοινώσεις διαμαρτυρίας σχετικά με την κατάργηση της βαθμολογίας στο Δημοτικό Σχολείο (Τα Νέα, 22-9-86). Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος επίσης χαρακτήρισε το μέτρο αντιπαιδαγωγικό και ζήτησε επαναφορά της βαθμολογίας με διευρυμένη κλίμακα (Ριζοσπάστης, 23-4-1987).

Ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει από τη μελέτη της αξιολόγησης του μαθητή αφορά στην «μετα-αξιολόγηση», δηλαδή εάν και με ποιους τρόπους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα της καθημερινής, διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Πολλοί Σχολικοί Σύμβουλοι αναφέρουν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι περιορίζονται στη διόρθωση των εργασιών των μαθητών, χωρίς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να ανατροφοδοτούν τον σχεδιασμό της επόμενης διδασκαλίας και τη λήψη διορθωτικών μέτρων. Συγκεκριμένα, τις επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα στις γραπτές δοκιμασίες, τις χρησιμοποιούν κυρίως ως «αποδείξεις» για την ενημέρωση των γονέων και την κατάθεση βαθμολογίας στους τριμηνιαίους ελέγχους.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 25 χρόνων η αξιολόγηση του μαθητή έγινε συχνά αντικείμενο δημόσιου διαλόγου στον ημερήσιο και περιοδικό Τύπο, σε συνέδρια και βιβλία. Διαφορετικές απόψεις οδηγούσαν σε διαφορετικές προσεγγίσεις.

Η παρούσα μελέτη δεν εντόπισε ως τώρα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας ούτε για τον βαθμό βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών όλα αυτά τα χρόνια, δεδομένης της γενικότερης αντίληψης περί γλωσσικής ένδειας και γνωστικών ελλείψεων των μαθητών που προσέρχονται στο Γυμνάσιο.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν αφορούν στους τρόπους και στα εργαλεία με τα οποία θα μπορούσαμε να αποτιμήσουμε-αξιολογήσουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τους δείκτες αποτίμησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αποτελούν, για παράδειγμα, οι υψηλές επιδόσεις της πλειονότητας των μαθητών, δείκτη

καλής ποιότητας της εκπαίδευσης; Σε ποια συμπεράσματα μπορεί να μας οδηγήσει η μελέτη του φαινομένου της μαθητικής διαρροής;

Γενικότερα, είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών και τη χρησιμότητά της, τα είδη των τεστ τα οποία χρησιμοποιούν, εάν και πώς καταγράφουν με δομημένο τρόπο την εμπειρική αξιολόγηση των μαθητών.

5.2. Αξιολόγηση του μαθητή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο

Η μελέτη του συστήματος αξιολόγησης του μαθητή τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο οδηγεί σε τρεις βασικές διαπιστώσεις:

- Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει συνολικά το πλέγμα της αξιολόγησης στο σχολείο αποδεικνύεται ότι από μόνο του δεν είναι ικανό να οδηγήσει σε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Προβλήματα όπως η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη συναίνεσης καθώς και η έλλειψη οργάνωσης εμποδίζουν την ικανοποιητική εφαρμογή των θεσμοθετημένων τρόπων αξιολόγησης.
- Η αξιολόγηση του μαθητή, σύμφωνα και με τη διεθνή εμπειρία, είναι σκόπιμο να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι τρόποι αξιολόγησης πρέπει να εντάσσονται στα Αναλυτικά Προγράμματα και να εναρμονίζονται με αυτά.

Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε πολλές χώρες της Ε.Ε. η διαγνωστική αξιολόγηση ουσιαστικά δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα ούτε στο Γυμνάσιο ούτε στο Λύκειο, παρά το γεγονός ότι τυπικά στο Λύκειο είναι θεσμοθετημένη και συνδέεται με τη λειτουργία των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Υπάρχουν μόνον κάποιες εξαιρέσεις, στην περίπτωση των οποίων με πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών ελέγχεται το βασικό επίπεδο γνώσης στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή μιας νέας ενότητας μαθημάτων.

Όσον αφορά στο Γυμνάσιο η μη χρήση ενιαίας κλίμακας βαθμολόγησης, παρόμοιας με αυτήν που χρησιμοποιείται στο Δημοτικό, είναι δυνατόν να δημιουργήσει παρερμηνείες για τον σκοπό της αξιολόγησης από τους μαθητές. Το θέμα αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Σήμερα στο Γυμνάσιο κυριαρχεί η ποσοτική αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή. Ανάλογα με τη διάθεση και τα ενδιαφέροντά του, ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να αναθέτει στους μαθητές ερευνητικές εργασίες ή εργασίες που αναπτύσσουν ελεύθερα ένα θέμα, έτσι ώστε να παρακολουθεί και να αξιολογεί την πρόοδό 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 και αρκετή κριτική. Ένα από τα κύρια σημεία της κριτικής εστιαζόταν στο γεγονός ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ήταν πολύπλοκη και χρονοβόρα και απέβαινε τελικά σε βάρος του χρόνου διδασκα-

λίας. Η έμμεση σύνδεση της αξιολόγησης του μαθητή με την αξιολόγηση του καθηγητή αποτέλεσε επίσης ένα βασικό στοιχείο στο οποίο επικεντρώθηκε η κριτική για τις σχετικές ρυθμίσεις. «Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται οι συγκριτικές αξιολογήσεις των σχολικών μονάδων και άρα μπορούμε να δούμε ποιο σχολείο είναι καλύτερο, σε σχέση με αυτό το υποτιθέμενο κριτήριο. Και επομένως, τελικά να δούμε ότι οι καθηγητές και οι δάσκαλοι είναι, σε τελευταία ανάλυση, οι υπόλογοι της μαθητικής επίδοσης, που εκφράζεται σαν αποτέλεσμα σε αυτή τη βαθμονομική πρακτική» (Νούτσος, 2001).

Ένα άλλο στοιχείο στο οποίο ασκείται κριτική αφορά στον χαρακτήρα της σχολικής γνώσης και στη λειτουργία της εκπαίδευσης, που εξαιτίας αυτών των μέτρων χαρακτηρίζεται «κανονιστική», «γραφειοκρατική». Επιπλέον, οι προτεινόμενες ερωτήσεις, που θεωρούνται συνάρτηση έξυπνων τεχνικών μελέτης, θεωρήθηκε ότι τελικά ενισχύουν τον ρόλο των φροντιστηρίων αντί να τα υποβαθμίζουν, σύμφωνα με τις εξαγγελίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Η μείωση της διδακτέας ύλης σε διδαχθείσα και ο αυτοπεριορισμός της σε εξεταστέα, που κρίθηκε αναγκαίο μέτρο, υποβαθμίζει τον μαθησιακό ρόλο του σχολείου (Λιάτσου, 1998).

Η ύπαρξη ενός συγκεντρωτικού συστήματος αποφάσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) για τα παραπάνω θέματα αποτελεί, σύμφωνα με τις υπάρχουσες κριτικές, βασικό παράγοντα που εμποδίζει την αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης γενικότερα. Επισημαίνεται επανειλημμένως από τους ερευνητές και τους ειδικούς ότι 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. 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, η αξιολόγηση 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).

Γενικά, θα λέγαμε ότι οι όποιες αλλαγές επιχειρήθηκαν σε ό,τι αφορά στο σύστημα αξιολόγησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έγιναν χωρίς ουσιαστική αξιολόγηση του ιδίου του συστήματος, εσωτερική και εξωτερική.

6. Γενική εκτίμηση με βάση την υπάρχουσα κατάσταση για τη μαθητική αξιολόγηση στην Ελλάδα

Πέραν των ειδικών θεμάτων που θίχτηκαν στο ανωτέρω κείμενο, θα πρέπει να επισημάνουμε την ανάγκη σωστού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των όρων που θέτουν οι κανόνες της επαρκούς ανταπόκρισης τόσο της Πολιτείας όσο και των ατόμων που καλούνται να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική πολιτική.

Επιπλέον, θα πρέπει να τονίσουμε την ανάγκη συνεχούς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες του τις βαθμίδες.

Από όλα τα παραπάνω είναι προφανής η ανάγκη διεξαγωγής ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής έρευνας, με στόχο τον εντοπισμό των αιτιών, των αδυναμιών και των ελλείψεων που εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα υποδείξουν προτάσεις και μέτρα βελτίωσης.

Σημειώσεις

1. Παρατηρείται διεύρυνση της βαθμολογικής κλίμακας σε σχέση με όσα όριζε η εγκύκλιος.

Βιβλιογραφία

- Αβδάλη, Α. (1989). *Οι βαθμοί στο σχολείο είναι αναγκαίοι*; Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Boyle, B. & Christie, T. (1996). *Issues in setting standards: Establishing Comparabilities*. London: Falmer Press.
- Eurydice, (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Αντλήθηκε από www.eurydice.org.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Λιάτσου, Ο. (1998). *E-on line ΕΛΛΑΔΑ. «Ελευθεροτυπία»*, 10-11-98.
- Μαυρομαμάτης, Γ. (1997). Διερευνώντας το φαινόμενο της Αξιολόγησης στην τάξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96/97, 61-68.
- Μανρομμιάτης, Υ. (1996). Classroom Assessment in Greek Primary Schools. *The Curriculum Journal*, 7 (2), 259-269.
- 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 Κοινωνία*, 60, 21-49.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Εισήγηση ομάδας εργασίας για την αξιολόγηση του μαθητή στο Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης του Π.Ι.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης*

- των μαθητών Γυμνασίου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδημητρίου, Ν. (2004). Με ποιους τρόπους θα γίνει η αξιολόγηση στα σχολεία. Τεστ στο Δημοτικό για τους μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης. «Απογευματινή», 29-3-2004.
- Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, Ζ. (2002). Από τη «Συγκεντρωτική Διδασκαλία» και την «Ελευθέρα Εργασία και Δράση των Μαθητών» των αρχών το 20^ο αιώνα στη συνθετική δημιουργική εργασία του έτους 2000. Εισήγηση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο «Η Παιδεία στην αυγή του 21^ο αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις», Πάτρα.
- Ρεκαλίδου, Γ. (Οκτώβριος 2005). Προβληματισμοί και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης και το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της. Ανακοίνωση στο συνέδριο «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση», της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ελληνική Επιτροπή) και του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τσακαλίδης, Α. (1995) (επιμ.). *Η Περιπέτεια της Αξιολόγησης στα Σχολεία μας. Η Εκσυγχρονιστική Προσπάθεια στην Εκπαιδευτική Πράξη και η Αντιπαράθεση στην Αξιολόγηση του Μαθητή και του Εκπαιδευτικού 1975-95*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- ΦΕΚ 1366/τ.Β'/18-10-2001
- ΦΕΚ 1373 /τ.Β'/18-10-2001
- ΦΕΚ 1374 /τ. Β'/18-10-2001
- ΦΕΚ 1375 /τ.Β'/18-10-2001
- ΦΕΚ 1376/τ.Β'/18-10-2001