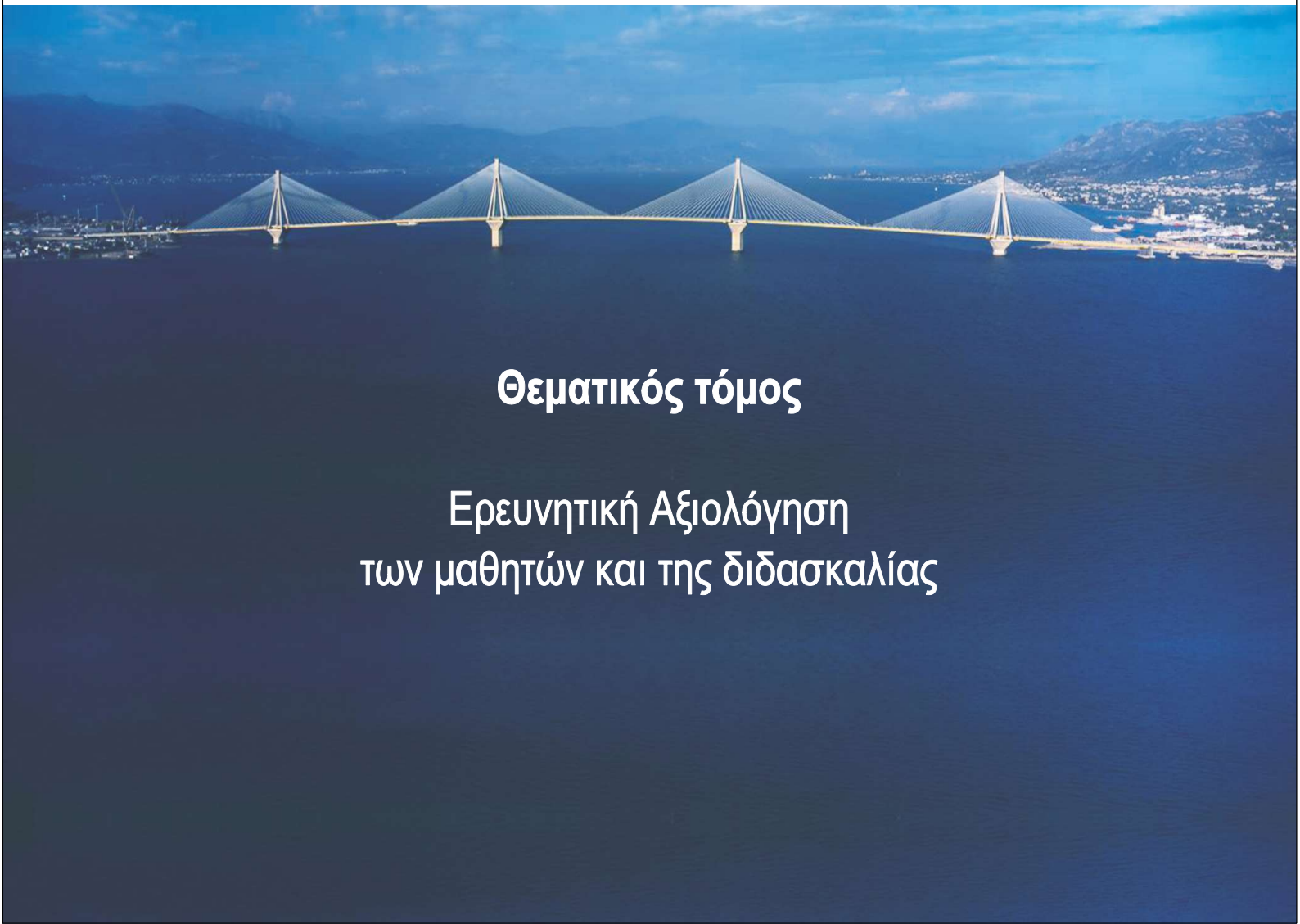


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 67
Απρίλιος 2021

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Ερευνητική Αξιολόγηση
των μαθητών και της διδασκαλίας

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 67

Πάτρα, Απρίλιος 2021

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 58, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Φιλολόγος, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές*
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών*

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg
Μήτσης Ναπολέον, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Φυριπιτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México
Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου
Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Αίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Όψεις της μαθητικής αξιολόγησης στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο 7

Γεωργογιάννης Παντελής - Καρβέλη Ευγενία

**Η ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας:
Μία προσέγγιση της διαδοχικής και πειραματικής εφαρμογής της 19**

Γεωργογιάννης Παντελής - Καρβέλη Ευγενία

Διαγνωστική αξιολόγηση της διδασκαλίας και των επιδόσεων των μαθητών στα Μαθηματικά: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές του δημοτικού σχολείου 39

Γεωργογιάννης Παντελής - Καρβέλη Ευγενία

Γεωργογιάννης Παντελής
Καρβέλη Ευγενία

**Όψεις της μαθητικής αξιολόγησης στην
ελληνική πρωτοβάθμια και
δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με
το νομοθετικό πλαίσιο**

Περίληψη

Βασικός σκοπός μας είναι να παρουσιάσουμε την αξιολόγηση της ελληνικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας. Ο τρόπος που εργαστήκαμε στην εργασία αυτή ορίζεται από το σκοπό. Από τη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ότι η μαθητική αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πλήρως ανεπτυγμένη και βρίσκεται σε νηπιακό στάδιο. Στην παρούσα εργασία θα δείξουμε στον αναγνώστη με τον πιο συνοπτικό και λειτουργικό τρόπο τα είδη της αξιολόγησης και θα εξετάσουμε τις προοπτικές της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ίδιος ο αναγνώστης μπορεί να εμβαθύνει, αν επιζητεί πληρέστερη ενημέρωση, σε άλλες πηγές.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητική αξιολόγηση, διδασκαλία, προοπτικές αξιολόγησης

Abstract

Our main purpose is to present the assessment of Greek education in accordance with the legislative framework of the Ministry of Education. The way that we

worked in this paper is defined by the purpose. By this study it is found out that student evaluation in the Greek educational system is not fully developed. In this paper we will show to reader in the most concise and functional way the types of evaluation and we will look at its prospects in primary and secondary education. The reader himself can deepen to other sources, if he seeks a fuller orientation.

Keywords: student assessment, teaching, evaluation prospects

1. Εισαγωγή

Η μαθητική αξιολόγηση συνιστά μια από τις βασικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με βάση την αξιολόγηση επιτυγχάνεται η διακρίβωση των επιδόσεων των μαθητών και καθίσταται δυνατή η προαγωγή τους από τάξη σε τάξη. Εκτός αυτού η χορήγηση των βαθμών ανά τρίμηνο ή τετράμηνο αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ενημέρωσης των γονέων και μια ευκαιρία ανατροφοδότησης των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Με βάση αυτή επιτυγχάνεται η επιλογή των φοιτητών που θα λάβουν μια θέση στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Από τη δεκαετία του 1980 δίνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μαθητική επίδοση. Σημαντικό είναι το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση από διεθνείς οργανισμούς όπως η UNESCO, ο OASA, ο IEA που εκδηλώνεται με διάφορες δράσεις. Η Ευρωπαϊκή Ένωση επεξεργάζεται ένα μοντέλο μαθητικής αξιολόγησης βασισμένο σε προτυποποιημένες δοκιμασίες στα διάφορα κράτη μέλη¹. Το Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ) είναι ένας επιστημονικός φορέας, που εκτός των άλλων ασχολείται και ερευνά θέματα, τα οποία αφορούν στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το τελευταίο εξάμηνο του 2020 το ενδιαφέρον του επικεντρώθηκε στην μαθητική και φοιτητική αξιολόγηση. Ως στόχο έχει να δώσει στην αξιολόγηση μια νέα διάσταση που θα οδηγήσει στην αντικειμενικοποίηση των επιδόσεων. Απώτερος στόχος είναι η διερεύνηση δυνατοτήτων ενιαιοποίησης της εκπαίδευσης με παράλληλη ενιαιοποίηση του συστήματος της αξιολόγησης και ειδικά της μαθητικής αξιολόγησης. Ένα πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η παρουσίαση με απλό και εύληπτο τρόπο του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών της χώρας, όπως αυτό παρουσιάζεται στο νομοθετικό πλαίσιο.

Με δεδομένο ότι οι Έλληνες πολίτες θεωρούν, για πάνω από τέσσερις δεκαετίες πως το πιο αντικειμενικό και αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης στην Ελλάδα είναι αυτό των πανελλαδικών εισαγωγικών εξετάσεων στα πανεπιστήμια της χώρας, φαίνεται το μέγεθος του προβλήματος και αποδεικνύεται η έλλειψη

1 Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ., Στεργίου, Π. (2007), Αξιολόγηση του μαθητή. Στο: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τχ. 13, σελ. 85, στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/> (προσπελάστηκε στις 13/4/21).

εμπιστοσύνης και η δυσπιστία που τρέφουν οι Έλληνες πολίτες στο εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών τους. Πέρα από αυτό το αίσθημα δυσπιστίας οξύνεται καθώς οι γονείς είναι μαθητές μιας άλλης γενιάς με αποτέλεσμα σε κάποια θέματα, όπως τη βαθμολογία των μαθητών, να μιλούν τη γλώσσα της δεκαετίας που οι ίδιοι προσωπικά φοιτούσαν στην εκπαίδευση. Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό πρέπει κάπως να αντιμετωπιστεί, ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση και να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν αφενός να δραστηριοποιηθούν στη χρήση κριτηρίων αντικειμενικής αξιολόγησης, κάτι το οποίο σήμερα είναι δυνατό, αφού υπάρχει και ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία υψηλού επιπέδου. Οι γονείς αφετέρου θα πρέπει να επικαιροποιήσουν τις απόψεις τους αναφορικά με την εκπαίδευση και την αξιολόγηση των παιδιών τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αν στις υποχρεώσεις τους προς την σχολική μονάδα που φοιτούν τα παιδιά τους, θεσμοθετηθεί η δυνατότητα και η υποχρέωσή τους για συμμετοχή σε κάποιες διδακτικές διαδικασίες ως ακροατές στις τάξεις διδασκαλίας. Σκοπός αυτής της παρακολούθησης είναι να φέρει τους γονείς σε επαφή με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και τα τεκταινόμενα στη σχολική τάξη. Θα παρακολουθήσουν, επίσης, τη συμμετοχή και τη συμπεριφορά των παιδιών τους στη διδακτική διαδικασία. Με το πέρας του μαθήματος θα ακολουθήσει συζήτηση με τους γονείς παρούσης και της διεύθυνσης του σχολείου με σκοπό να συζητηθούν θέματα που άπτονται του ρόλου των γονέων. Αυτό θα βοηθήσει τους γονείς κυρίως να γνωρίσουν το σύγχρονο σχολείο από μέσα, κάτι που σίγουρα θα τους βοηθήσει να αναπροσαρμόσουν τις απόψεις τους για το σχολείο, αλλά και να ανασυντάξουν και να σχηματίσουν εικόνα για τη λειτουργία της σύγχρονης σχολικής τάξης και της διδασκαλίας. Στο μεταξύ θα ωφεληθεί το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, διότι θα διαρραγεί η πεπαλαιωμένη συνείδηση των γονέων και θα βελτιωθεί σημαντικά η επικοινωνία μαζί τους.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει στον αναγνώστη με συνοπτικό και όσο γίνεται πιο εύληπτο τρόπο το σύστημα μαθητικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία.

2. Προσεγγίσεις της μαθητικής αξιολόγησης σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Διδασκαλία

Η λέξη διδασκαλία προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα *διδάσκω*², το οποίο

2 Φραγκούλης, Α. (2001), *Λεξικό της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σελ. 230.

είχε ευρεία σημασία και πέρα από την έννοια της μετάδοσης γνώσεων σήμαινε επιπλέον ερμηνεύω, αποδεικνύω, πληροφορώ ή παρουσιάζω ένα δραματικό έργο στο θέατρο. Σήμερα, η διδασκαλία δηλώνει αποκλειστικά τη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων³. Για την παρούσα εργασία η διδασκαλία περιλαμβάνει τόσο τη μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή όσο και τα υποστηρικτικά μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των μέγιστων των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων στις επιδόσεις, και σε μαθησιακό-θεραπευτικό επίπεδο.

2.1.2. Αξιολόγηση

Η λέξη αξιολόγηση προέρχεται από την αρχαία ελληνική γλώσσα και συγκεκριμένα από το επίθετο *άξιος*⁴, το οποίο σημαίνει αυτόν που έχει αξία ίση με κάποιον άλλο, είναι αντάξιος, και είναι συνθετικό πολλών σύνθετων λέξεων της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας, όπως αξιόπιστος, αξιότιμος, αξιοθαύμαστος και αξιόλογος κ.α. Ως πρώτο συνθετικό δηλώνει κάτι το οποίο θεωρείται άξιο για αυτό που δηλώνεται από το δεύτερο συνθετικό⁵. Επομένως, αξιολόγηση σημαίνει η απόδοση συγκεκριμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο ή πράγμα⁶. Για την παρούσα έρευνα η αξιολόγηση δηλώνει την αποτίμηση όχι μόνο των επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο με βάση συγκεκριμένα και ενιαία κριτήρια αλλά και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλουν, το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν, η δημιουργικότητα, η συνεργασία μεταξύ τους και η τήρηση των κανόνων του σχολείου⁷.

2.2. Οι μορφές της αξιολόγησης

Οι μορφές της αξιολόγησης καθορίζονται από τρεις βασικούς παράγοντες⁸:

1. από το σκοπό,
2. από τον χρόνο και
3. από τα μέσα.

Αναφορικά με το σκοπό, η αξιολόγηση διακρίνεται σε διαμορφωτική και τελική ή συγκριτική. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται για να διαπιστώνει ο διδάσκων τις ανάγκες της τάξης σε σχέση με συγκεκριμένα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω συγκεκριμένων παρεμβάσεων. Αντίθετα, με την τελική

3 Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σελ. 372.

4 Φραγκούλης, Α. (2001), *Λεξικό της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σελ. 110-111.

5 Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σελ. 223.

6 Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σελ. 131

7 Φ.7^Α/ΦΜ/212191/Δ1, Υπουργική Απόφαση, *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*.

8 Ρέλλος, Ν. (2003), *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 54.

ή συγκριτική αξιολόγηση⁹ ο διδάσκων μπορεί να διαπιστώσει τα συνολικά επιτεύγματα των μαθητών μιας μικρότερης ή μεγαλύτερης διδακτικής περιόδου.

Αναφορικά με τον χρόνο, η αξιολόγηση διακρίνεται σε αρχική διαγνωστική, συντρέχουσα και τελική. Η αρχική αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση, η οποία συντελείται στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή στην αρχή της σχολικής χρονιάς, στην αρχή του εξαμήνου ή του τετραμήνου. Η τελική αξιολόγηση, από την άλλη, πραγματοποιείται στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, στο τέλος του εξαμήνου, του τετραμήνου ή τριμήνου, ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια). Στα ενδιάμεσα διαστήματα της αρχικής και τελικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν αξιολογήσεις για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων¹⁰ (συντρέχουσα αξιολόγηση).

Αναφορικά με τα μέσα που αξιοποιούνται για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης, αυτή διακρίνεται σε γραπτή και προφορική. Η προφορική αξιολόγηση στηρίζεται κυρίως σε ερωταπαντήσεις, ενώ η γραπτή σε κάθε είδους γραπτά διαγωνίσματα και εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές.

2.3. Τα είδη της αξιολόγησης

Με βάση το σκοπό για τον οποίον πραγματοποιείται η αξιολόγηση προκύπτουν τρία είδη της αξιολόγησης.¹¹ Η τελική αθροιστική αξιολόγηση, η διαμορφωτική και η διαγνωστική¹². Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα είδη αξιολόγησης που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.2.1. Διαμορφωτική αξιολόγηση

Βασικός στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η κάλυψη των κενών των μαθητών. Χαρακτηριστικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι ο μαθητής συγκρίνεται ουσιαστικά με τον εαυτό του και όχι με τους συμμαθητές του¹³. Στην Κυπριακή Δημοκρατία, για παράδειγμα και για την αντιμετώπιση των κενών εισάγεται το Ατομικό Δελτίο Προόδου (ΑΔΕΠ) του μαθητή και προτείνονται δειγματικές μορφές για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης¹⁴. Με τη βοήθεια των

9 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*, σελ. 9.

10 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*, σελ. 9.

11 Bloom, B.S., Hastings, I. Th. & Madaus, F.G. (1971), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York.

12 Κασσωτάκης, Μ. (1994), Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, Αθήνα: Γρηγόρη, σελ. 25.

13 Ullrich, H. (1981), *Notenelend in den Grundschule: alternative Beurteilungsformen für die Praxis*, München, Kösel, σελ. 98.

14 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*, σελ. 10.

ατομικών δελτίων προόδου ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πρόσβαση σε όλες εκείνες τις πληροφορίες που σκιαγραφούν την μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό ανά πάσα στιγμή στο πλαίσιο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού του προγράμματος να προβεί στις απαραίτητες θεραπευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της προόδου του μαθητή¹⁵.

2.2.2. Αυθεντική αξιολόγηση

Σε αντίθεση με την διαμορφωτική αξιολόγηση, η αυθεντική αξιολόγηση δίνει έμφαση στις δεξιότητες του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, αποσκοπεί στην εξάσκηση των μαθητών να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις που απέκτησαν και σε άλλες περιπτώσεις και να τις μεταλαμπαδεύουν σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα¹⁶. Αυτό σημαίνει ότι για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης απαιτείται αφενός εξειδικευμένο υλικό τόσο για τη διδασκαλία όσο και για την ίδια την αξιολόγηση και αφετέρου ειδικά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί που θα είναι σε θέση να το εφαρμόζουν. Το εξειδικευμένο αυτό υλικό ως ένα βαθμό θα μπορούσε να παραχθεί στα ίδια τα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς υπό την επίβλεψη των συντονιστών της εκπαίδευσης.

2.2.3. Προφορική αξιολόγηση

Η προφορική αξιολόγηση πραγματοποιείται, όπως επισημαίνεται από το όνομά της, προφορικά. Δεν είναι καθορισμένη χρονικά, συντελείται κατά την κρίση του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα. Στοχεύει, κατά κύριο λόγο, να καλυφθούν οι διαπιστωμένες αδυναμίες των μαθητών. Η προφορική αξιολόγηση στηρίζεται στις κάθε είδους εκπαιδευτικές εργασίες, που περιλαμβάνει το μαθησιακό πρόγραμμα, όπως γραπτές ασκήσεις, συνεργατικές εργασίες, κατ' οίκον εργασίες αφενός και σε δραστηριότητες εκτός της αίθουσας, κουίζ και δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης αφετέρου¹⁷. Η προφορική αξιολόγηση πραγματοποιείται, λοιπόν, μέσω της επικοινωνίας, που επιτυγχάνεται από την παρουσίαση των εργασιών στην τάξη και τη συμμετοχή των μαθητών στις διάφορες δραστηριότητες. Η αξιολόγηση αυτή φαίνεται να έχει περισσότερα οφέλη για τον μαθητή και είναι διδακτικά πιο αποτελεσματική από τη διαρκή υποβολή του σε γραπτά διαγωνίσματα.

15 Π.Δ. 46/2016, *Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου*, Άρθρο 1, Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών.

16 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*, σελ. 11.

17 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*, σελ. 12-13.

2.2.4. Συγκριτική - τελική αξιολόγηση

Σε αντίθεση με την διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά την οποία κάθε μαθητής συγκρίνεται με τον εαυτό του και διαβλέπει τις αδυναμίες του, στη συγκριτική αξιολόγηση κάθε μαθητής συγκρίνεται με τους συμμαθητές του, αφού αφορά τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των επιδόσεών του συγκριτικά με τους συμμαθητές του¹⁸. Οι επιδόσεις των μαθητών στο δημοτικό κοινοποιούνται στους γονείς ανά τρίμηνο, ενώ στο γυμνάσιο και στο λύκειο ανά τετράμηνο¹⁹. Στην προοπτική δημιουργίας και εισαγωγής ενός ενιαίου συστήματος αξιολόγησης από την προσχολική μέχρι την δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητο η συγκριτική αξιολόγηση των μαθητών να εξομοιωθεί σε όλες τις βαθμίδες. Η χρήση διαφορετικών συμβόλων για την αξιολόγηση, άλλοτε γραμμάτων και άλλοτε αριθμών, εκτός από το γεγονός ότι δημιουργεί σύγχυση στους αποδέκτες, δεν επιτυγχάνει τον σκοπό της συγκριτικής αξιολόγησης, γιατί είναι αδύνατο να συγκριθούν οι βαθμολογίες.

2.2.5. Αρχική – Διαγνωστική αξιολόγηση

Η αρχική – διαγνωστική αξιολόγηση διαφοροποιείται από τις άλλες αξιολογήσεις καθώς εφαρμόζεται σε μεταβατικές εκπαιδευτικές καταστάσεις, δηλαδή κατά τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο αντίστοιχα²⁰. Για παράδειγμα, οι μαθητές που εγγράφονται στην α΄ γυμνασίου ή στην α΄ λυκείου αντίστοιχα εξετάζονται με ανάλογα διαγνωστικά τεστ στα κύρια μαθήματα για να διαπιστωθεί το γνωστικό τους επίπεδο και αν διαθέτουν τις προβλεπόμενες γνώσεις. Σκοπός της αρχικής – διαγνωστικής αξιολόγησης είναι να προγραμματιστούν οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις, που πρέπει να γίνουν, ώστε μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας να είναι σε θέση οι μαθητές να προχωρήσουν στην επόμενη βαθμίδα²¹.

2.2.6. Κριτική των μορφών αξιολόγησης

Με την παρουσίαση των μορφών αξιολόγησης μπορούμε ανεπιφύλακτα να χωρίσουμε τις διάφορες τις αξιολόγησης που παρουσιάστηκαν σε τρεις γενικές κατηγορίες ως εξής:

- σε αρχικές αξιολογήσεις, οι οποίες εφαρμόζονται κυρίως στην αρχή κάθε μεταβατικής φάσης του μαθητή, όπως για παράδειγμα από το δημοτικό στο

18 Potthoff, W. (1974), Erfolgskontrolle, Ravensbyrg: Otto Maier Verlag, σελ. 49.

19 Scannell, D.P., Tracy, D.B. (1977), Testen and Messen im Unterricht, aus dem Amerikanischen uübersetzt von Helmut Dreesmann und Astrid Schick, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, σελ. 23.

20 Ulich, D., Mertens, W. (1981), Urteile über schüler, Weinheim: Beltz Verlag, σελ. 98.

21 Π.Δ. 46/2016, Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, Άρθρο 1, Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών.

γυμνάσιο, από το γυμνάσιο στο λύκειο.

- σε τελικές αξιολογήσεις, οι οποίες εφαρμόζονται στο τέλος κάθε μικρότερης ή μεγαλύτερης φάσης ή διδακτικής περιόδου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα στο τέλος των τριμήνων, των τετράμηνων και στο τέλος κάθε σχολικού έτους και είναι συγκριτικές αξιολογήσεις.
- τις ενδιάμεσες αξιολογήσεις, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, για παράδειγμα, ο διδακτικός χρόνος με τα αντίστοιχα αποτελέσματα μοιράζεται σε δεκαπενθήμερα, μηνιαία, δίμηνα, τρίμηνα διαστήματα.

Από όσα λέχθηκαν διαπιστώνουμε βασικές αδυναμίες των ειδών των αξιολογήσεων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση:

1. Οι προαναφερθείσες αξιολογήσεις έχουν αποκλειστικά τον χαρακτήρα της αρχικής, τελικής και της ενδιάμεσης αξιολόγησης. Τα κριτήρια κάθε αρχικής, κάθε τελικής και κάθε ενδιάμεσης δε σχετίζονται μεταξύ τους, αλλά υπάρχουν ως ξεχωριστές αξιολογήσεις, γεγονός που δεν επιτρέπει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ τους.
2. Οι αξιολογήσεις αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση αποσπασματικά, όπως στην πραγματικότητα είναι αποσπασματικά δομημένη. Είναι ανάγκη να διαμορφωθεί μια ενιαία εκπαίδευση από τα προ-νήπια μέχρι το πανεπιστήμιο και συνάμα ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης με βάση το οποίο θα αξιολογούνται οι διδασκόμενοι όλων των επιπέδων της εκπαίδευσης.
3. Κάθε αξιολόγηση από τις προαναφερθείσες περιλαμβάνει τη διδακτέα γνώση που ο κάθε μαθητής αποκομίζει από τη διδασκαλία. Το σχολείο, από την πλευρά του, συμπεριφέρεται σαν οι μαθητές του να έρχονται στην διδασκαλία κάθε φορά με μηδενικές γνώσεις. Έτσι στο τέλος χρεώνει όλες τις επιδόσεις στη διδακτική διαδικασία που προηγήθηκε. Δε λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι ο μαθητής έρχεται στο σχολείο με γνώσεις και επομένως αδιαφορεί τόσο για την ύπαρξη των προτέρων γνώσεων όσο και για το επίπεδό τους.

Επομένως, το μειονέκτημα των αξιολογήσεων των μαθητών που παρουσιάσαμε μέχρι τώρα είναι ότι ο αξιολογητής-εκπαιδευτικός δε γνωρίζει ακριβώς τι αποκομίζει ο κάθε μαθητής από τη διδασκαλία του. Αυτό που διαπιστώνει σε κάθε αξιολόγηση μετά το πέρας της διδασκαλίας, δεν αντικατοπτρίζει ακριβώς τη δική του προσφορά στο συγκεκριμένο θέμα, αλλά τη συνολική γνώση του μαθητή σε αυτό. Πριν προχωρήσουμε στην διεξοδική ανάλυση του προβλήματος με την συνολική και τη διδακτέα γνώση, όπως διατυπώθηκε προηγουμένως, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε συνολικά στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών στην εκπαίδευση.

2.3.1. Αξιολόγηση των μαθητών στην εκπαίδευση

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης υπάρχει και λειτουργεί ένα σύστημα αξιολόγησης επιδόσεων των μαθητών και αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός

ότι στο τέλος κάθε σχολικού έτους ανακοινώνονται τα αποτελέσματα των εξετάσεων ή χορηγούνται οι έλεγχοι επιδόσεων των μαθητών. Για να φτάσουν, όμως, οι μαθητές στην τελική αξιολόγηση του σχολικού έτους, προηγήθηκαν αξιολογήσεις τετράμηνες, εξετάσεις μέσω διαγωνισμάτων και ημερήσιες μέσω πρόχειρων διαγωνισμάτων ή προφορικών εξετάσεων στα διάφορα μαθήματα. Χαρακτηριστικό όλων αυτών των αξιολογήσεων είναι ότι πραγματοποιούνται στο τέλος μιας μικρότερης ή μεγαλύτερης περιόδου διδασκαλίας. Είναι προφανές πως με τις αξιολογήσεις αυτές επιδιώκεται να διαπιστωθεί το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών που αποκτήθηκαν μέσω της διδασκαλίας στο χρονικό διάστημα που προηγήθηκε και αποτελούν ανάλογα συγκριτικές, αρχικές ή αυθεντικές αξιολογήσεις. Σκοπός, δηλαδή, της αξιολόγησης, είναι αφενός οι μαθητές να γνωρίσουν τις ικανότητές τους ή το επίπεδο των προσπαθειών που κατέβαλαν και συνεπώς τις επιδόσεις τους, ώστε να προσπαθήσουν να βελτιωθούν, και αφετέρου ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει τις ανάγκες των μαθητών του και να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία με τρόπο που θα ανταποκρίνεται σε αυτές. Οι αξιολογήσεις, όπως είδαμε, αφορούν και το έργο του εκπαιδευτικού αφού ανάλογα με αυτές είναι υποχρεωμένος να λειτουργεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει με τις διδασκαλίες του τα κενά των μαθητών. Ταυτόχρονα, εξασκούν τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν όσα γνωρίζουν και σε άλλες περιπτώσεις, και τους προετοιμάζουν για τους μελλοντικούς στόχους τους. Από όσα αναφερθήκαν στο κεφάλαιο αυτό γίνεται σαφές πως η αξιολόγηση των μαθητών άμεσα συνδέεται εν μέρει και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, όπως θα διαφανεί και από τα επερχόμενα.

2.3.2. Διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών, συνολική και διδακτέα γνώση

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι με όλους τους προαναφερθέντες τρόπους αξιολόγησης των μαθητών που πραγματοποιούνται, δε διαπιστώνεται μόνο η γνώση που απέκτησαν μέσω της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά κάθε είδους γνώση στο συγκεκριμένο θέμα ανεξάρτητα από την πηγή και την διαδικασία που την απέκτησαν. Τα διαπιστωτικά τεστ, δηλαδή, και οι κάθε είδους αξιολογήσεις υποκρύπτουν αυτή την αστοχία και τούτο, γιατί δεν αξιολογούν το μαθησιακό προϊόν της συγκεκριμένης διδασκαλίας, για το οποίο δημιουργούνται, αλλά κάθε είδους μαθησιακό προϊόν του μαθητή στο συγκεκριμένο θέμα. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό δίωρο τον τονισμό στην αρχαία ελληνική γλώσσα και θέλει να γνωρίζει στο τέλος του δίωρου τι έμαθαν για τον τονισμό οι μαθητές. Για το σκοπό αυτό κατασκευάζει ένα διαγνωστικό τεστ. Τα αποτελέσματα που θα πάρει από την εφαρμογή του εν λόγω τεστ είναι πιθανό να μην οφείλονται μόνο στο διδακτικό δίωρο. Αυτό είναι πιθανό, διότι περισσότεροι ή λιγότεροι μαθητές είχαν ήδη κάποιες γνώσεις σχετικά με τον

τονισμό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ή από άλλη μαθησιακή διαδικασία ή από προσωπική προσπάθεια και εμπειρία. Προκύπτει, δηλαδή, πως ό, τι αξιολογείται σε κάθε είδους εξετάσεις δεν προέρχεται στο σύνολό του από την εκπαιδευτική διαδικασία που προηγήθηκε μέσα στην τάξη, ούτε μόνο από τις προηγηθείσες διδασκαλίες στο ίδιο το σχολείο, αλλά από το σύνολο των πληροφοριών που αποκομίζει ο κάθε μαθητής εκτός σχολείου από κοινωνικούς φορείς, άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή, από τους γονείς, από φροντιστήρια ή από αναζητήσεις μέσω του υπολογιστή. Η διαπίστωση που προαναφέρθηκε σε καμία περίπτωση δεν μειώνει την προσφορά των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών, ούτε μειώνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσφέρουν όσο γίνεται πιο αποτελεσματικές διδακτικές διαδικασίες στους μαθητές με αναβαθμισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Επισημαίνει, όμως, ένα κενό, το οποίο ως επιστημονική κοινότητα οφείλουμε να το ερευνήσουμε. Η άποψη ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές πριν την έναρξη του μαθήματος για το τι ενδεχομένως γνωρίζουν από το θέμα το οποίο θα πραγματευτούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν καλύπτει τη σοβαρότητα και τη σπουδαιότητα του θέματος.

Στόχος μας είναι να συγκεκριμενοποιήσουμε την προσφορά διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας κάτι που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τις βελτιώσουν και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Αυτό διότι, αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει επακριβώς τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, τα διδακτικά και γνωστικά οφέλη για τους μαθητές αλλά και για τον ίδιο θα είναι συγκριτικά πολύ περισσότερα από ότι αν αξιολογεί συνολικά τις πρότερες γνώσεις του μαθητή. Επομένως, ο ισχυρισμός των εκπαιδευτικών ή συνδικαλιστικών φορέων, οι οποίοι εναντιώνονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ότι ο εκπαιδευτικός και το έργο του αξιολογείται στην τάξη με βάση τις επιδόσεις των μαθητών δεν είναι εξ' ολοκλήρου ορθός, αλλά ούτε εξ' ολοκλήρου λανθασμένος, γιατί οι επιδόσεις των μαθητών δεν προέρχονται αποκλειστικά από τη δική του διδασκαλία. Γίνεται φανερό πως η αξιολόγηση της διδασκαλίας οφείλει να έχει ερευνητικό χαρακτήρα, αφού οδηγεί στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να επινοήσουμε έναν τρόπο με τον οποίο θα αξιολογούνται επακριβώς μόνο οι γνώσεις που αποκτώνται σε μια συγκεκριμένη διδασκαλία σε αντιδιαστολή με τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Η απάντηση στο εν λόγω ερώτημα δίνεται σε επόμενο άρθρο, με την παρουσίαση της διαδοχικής ερευνητικής και της πειραματικής αξιολόγησης των μαθητών και της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης, Π. (2017), *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Ένα μοντέλο μαθητοκεντρικής αξιολόγησης, Πάτρα: Ι.ΠΟ.Δ.Ε.

- Κασσωτάκης, Μ. (1994), Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018), Αξιολόγηση μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Π.Δ. 46/2016, *Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, Άρθρο 1, Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών.*
- Ρέλλος, Ν. (2003), *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*.
- Φραγκούλης, Α. (2001), *Λεξικό της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Φ.7^Α/ΦΜ/212191/Δ1, Υπουργική Απόφαση, *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.*

Ξενόγλωσση

- Bloom, B.S., Hastings, I. Th. & Madaus, F.G. (1971), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York.
- Potthoff, W. (1974), *Erfolgskontrolle*, Ravensbyrg: Otto Maier Verlag.
- Scannell, D.P., Tracy, D.B. (1977), *Testen and Messen im Unterricht*, aus dem Amerikanischen uübersetzt von Helmut Dreesmann und Astrid Schick, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ulich, D., Mertens, W. (1981), *Urteile über schüler*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Ullrich, H. (1981), *Notenelend in den Grundschule: alternative Beurteilungsformen für die Praxis*, München, Kösel.

Ιστοσελίδες

- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ., Στεργίου, Π. (2007), Αξιολόγηση του μαθητή. Στο: *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τχ. 13: 84-98, στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/> (προσπελάστηκε στις 13/4/21).

Γεωργογιάννης Παντελής Καρβέλη Ευγενία

Η ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας: Μία προσέγγιση της διαδοχικής και πειραματικής εφαρμογής της¹

Περίληψη

Χρειάστηκαν 151 χρόνια για να αποδομηθεί ο «επιθεωρητισμός», αφού είχε την έγκριση και συμβίωσε με τα κάθε είδους πολιτικά συστήματα, τα οποία παρέλασαν τον ενάμιση αυτόν αιώνα στον ελλαδικό χώρο. Στην πολιτική όταν πρόκειται να καταργηθεί μια διαδικασία, πρέπει να υπάρχει πρόνοια για την εφαρμογή μιας καλύτερης κατά το δυνατό διάδοχης διαδικασίας. Η πρόνοια, όμως, φαίνεται να μην είναι χαρακτηριστικό της διαχρονικής ελληνικής πολιτικής. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κάποια μορφή αξιολόγησης ως διάδοχη διαδικασία του «επιθεωρητισμού». Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι πολιτικοί, οι κυβερνήσεις και οι «σύλλογοι» των εκπαιδευτικών δεν είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν ένα είδος αξιολόγησης που να ωφελεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η διαδοχική και η πειραματική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας, η οποία έχει ως στόχο την αντικειμενικοποίηση

1 Το παρόν άρθρο αποτελεί αναδημοσίευση από: Γεωργογιάννης, Π. (2021), *Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Θεραπεία, Κοινωνική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 31ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 11-12 Δεκεμβρίου 2020, σ.σ. 153-167.

των επιδόσεων των μαθητών και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, διδασκαλία, πειραματική εφαρμογή, διαδοχική αξιολόγηση, κλίμακα, επιδόσεις

Abstract

It took 151 years to decline “inspection”, since it was approved and coincident with all kinds of political systems, which have led in Greece for one and a half century. In politics when a process is to abolish, there must be provision for the application of a better process as much as possible. However, provision seems to be not a characteristic of Greek policy. To date, there is no form of evaluation as a successor process of “inspectism”. It seems, therefore, that politicians, governments and the “association” of teachers are not willing to apply a kind of evaluation that benefits both students and teachers. This paper presents the successive and experimental assessment of pupils and teaching, which aims to make objective the students’s performance and the teaching assessment.

Keywords: assessment, teaching, experimental application, successive assessment, scale, performance

1. Εισαγωγή

Ο απλός Έλληνας πολίτης γνωρίζει πως η κάθε ενέργεια, η κάθε κίνηση, η κάθε συναλλαγή, η κάθε απόφαση, η κάθε πράξη, ακόμα και η κάθε σκέψη του είναι προϊόν μιας αντίστοιχης νοητικής αξιολογικής διαδικασίας. Αν και για τον πολίτη η αξιολογική σκέψη και συμπεριφορά είναι δεδομένη, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν εμπνέει αξιολογική εμπιστοσύνη. Ο Έλληνας πολίτης δύσκολα εμπιστεύεται κάποιο αξιολογικό σύστημα με εξαίρεση τις πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Το γεγονός αυτό φανερώνει πως έχει διαρραγεί η αξιολογική εμπιστοσύνη στη σχέση των πολιτών με το κράτος και επιβεβαιώνεται από την ίδια την ιστορία. Στη διάρκεια ύπαρξης του νέου ελληνικού κράτους, από το 1827 μέχρι σήμερα, η αξιολόγηση στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση εφαρμόστηκε από το 1830 μέχρι το 1984², δηλαδή περισσότερο από 150 χρόνια ίσχυε το ίδιο σύστημα αξιολόγησης. Η περίοδος αυτή παρέμεινε στην εθνική μας μνήμη ως «επιθεωρητισμός», ο οποίος είναι συνδεδεμένος με ό,τι πιο αυταρχικό και συγκεντρωτικό έχει να παρουσιάσει η ελληνική εκπαίδευση. Ο επιθεωρητής, αποτελούσε τον «βασικό εγγυητή» εφαρμογής των νόμων του κράτους για την εκπαίδευση. Το σύστημα

2 Διάταγμα του Ελληνικού Κράτους υπ’ αριθμ. 1372 5^{ης} Οκτωβρίου 1830.

αυτό επιβίωσε σε ολιγαρχίες, δημοκρατίες, βασιλείες και δικτατορίες έχοντας την έγκρισή τους, ενώ τα 36 υπόλοιπα χρόνια η εκπαίδευση απλώς πορεύεται.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Με την παρούσα εργασία θέλουμε να δείξουμε νέες εφαρμογές, τεχνικές και αξιολογικές διαδικασίες των επιδόσεων των μαθητών και της διδασκαλίας. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιαστεί η διαδοχική αξιολόγηση των μαθητών και η πειραματική αξιολόγηση της διδασκαλίας, που αποτελούν βασικά μεθοδολογικά εργαλεία αφενός για την αντικειμενικοποίηση των επιδόσεων των μαθητών και την συνειδητοποίηση από την πλευρά τους των δυνατών τους σημείων, αλλά και των αδυναμιών τους, αφετέρου για την αξιολόγηση της διδασκαλίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Αξιολόγηση

Ο όρος *αξιολόγηση* σημαίνει η απόδοση συγκεκριμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο ή πράγμα³. Για την παιδαγωγική, αξιολόγηση σημαίνει «η σχέση της έκβασης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας σε σχέση με τον βαθμό επίτευξης των παιδαγωγικών σκοπών»⁴. Για την παρούσα εργασία η αξιολόγηση δηλώνει την αποτίμηση όχι μόνο των επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο με βάση συγκεκριμένα και ενιαία κριτήρια αλλά και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλουν, το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν, η δημιουργικότητα, η συνεργασία μεταξύ τους και η τήρηση των κανόνων του σχολείου⁵.

2.1.2. Διδασκαλία

Η λέξη *διδασκαλία* προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα *διδάσκω*⁶, το οποίο είχε ευρεία σημασία και πέρα από την έννοια της μετάδοσης γνώσεων σήμαινε επιπλέον ερμηνεύω, αποδεικνύω, πληροφορώ ή παρουσιάζω ένα δραματικό έργο στο θέατρο. Σήμερα, η διδασκαλία δηλώνει αποκλειστικά τη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων⁷. Για την παρούσα εργασία η διδασκαλία περιλαμβάνει τόσο

3 Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σελ. 131.

4 Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, 27, Γρηγόρη: Αθήνα.

5 Φ.7^Α/ΦΜ/212191/Δ1, Υπουργική Απόφαση, *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*.

6 Φραγκούλης, Α. (2001), *Λεξικό της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σελ. 230.

7 Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σελ. 372.

τη μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή όσο και τα υποστηρικτικά μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των μέγιστων αποτελεσμάτων σε παιδαγωγικό και θεραπευτικό επίπεδο.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών

2.2.1. Η αξιολόγηση και αξιολογική πολιτική στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα στην επικράτεια, σε όλη τη διάρκεια του νεοελληνικού κράτους παραμένει μια έννοια μετέωρη. Στην ελληνική κοινωνία επικρατούσε και επικρατεί η άποψη ότι δεν υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση, αλλά η αξιολόγηση του ισχυρού. Κάποτε ισχυρός μεταξύ των άλλων ήταν αυτός, ο οποίος μπορούσε να εξασφαλίσει για το γιο ή την κόρη του μια θέση στο πανεπιστήμιο. Η αντίληψη αυτή άλλαξε σε ένα μεγάλο βαθμό με την εφαρμογή το 1964 των εισαγωγικών εξετάσεων, στις οποίες λάμβαναν μέρος οι απόφοιτοι λυκείου για την εισαγωγή τους στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι ισχυροί δεν έπαψαν να εξυπηρετούνται αγοράζοντας θέσεις σε ιδιωτικά πλέον πανεπιστήμια. Για πρώτη φορά οι Έλληνες πολίτες νιώθουν εμπιστοσύνη σε μία κρατική διαδικασία στην εκπαίδευση. Η αξιολογική εμπιστοσύνη, όμως, δεν διευρύνθηκε σε άλλους τομείς της πολιτειακής ζωής, όπως ίσως αναμενόταν, αλλά παρέμεινε μέχρι σήμερα μόνο στις πανελλαδικές εξετάσεις ως μία από τις ελάχιστες αξιοκρατικές διαδικασίες που υπάρχουν στη χώρα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έγινε ένας σοβαρός πολιτικός διάλογος συνδεδεμένος με μία πρόταση για την αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα πέρα από τις αναφορές των πολιτικών στις προεκλογικές περιόδους. Η συντεταγμένη πολιτεία δεν προσέφερε μέχρι τώρα ένα πολιτικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο θα αξιοποιεί την αξιολόγηση και την αξιοκρατία. Ούτε οι πανεπιστημιακοί είχαν στη διάθεσή τους το απαιτούμενο πολιτικό πλαίσιο για να μπορέσουν να προσφέρουν τα κατάλληλα μοντέλα αξιολόγησης. Από την άλλη, τα πανεπιστήμια δεν πήραν την πρωτοβουλία να συζητήσουν για την αξιολόγηση, όχι μόνο για το ίδρυμά τους, αλλά και για την συνολική εκπαίδευση από την προσχολική ή καλύτερα από τη βρεφική μέχρι την πανεπιστημιακή εκπαίδευση αναπτύσσοντας έναν εποικοδομητικό και διαρκή διάλογο, ώστε κατ'επέκταση να διαμορφωθεί σταδιακά στη χώρα μια συνείδηση αξιοκρατίας για κάθε πτυχή και λειτουργία της πολιτείας. Η αξιολόγηση θα πρέπει να σχετίζεται πάντα με την βοήθεια για την προώθηση του καλύτερου, του πιο αξιόλογου, του πιο ενάρετου, σε αντίθεση με το μέτριο ή το όχι καλό και εν τέλει το βλαπτικό για την εκπαίδευση και για την κοινωνία. Σε κάθε σοβαρό φορέα του κράτους, όπως σε ένα πανεπιστήμιο έπρεπε να υπάρχει ένας ενεργός φορέας αξιολόγησης που δεν θα λειτουργεί περιστασιακά, αλλά θα έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος αξιολόγησης για κάθε φορέα και για κάθε πτυχή και λειτουργία του συνολικού συστήματος που δεν θα περιορίζει, αλλά θα απελευθερώνει τις ενεργές

και υγιείς δυνάμεις του ελληνικού λαού. Αν όχι το πανεπιστήμιο τότε ποιος άλλος θα μπορούσε και θα δικαιούταν να το πράξει; Αυτό όμως σχετίζεται άμεσα με την πολιτική βούληση του πολιτικού συστήματος ή του κάθε φορέα χωριστά. Οι πολιτικές δυνάμεις βλέπουν την αξιοκρατία ως εμπόδιο στην ελεύθερη κομματική λειτουργία και την μη εφαρμογή της ως δυνατότητα για επιλεκτική προώθηση της κομματικής ομοιομορφίας και «περίθαλψης» των ημετέρων. Αν, για παράδειγμα, σε έναν νομό της χώρας αξιολογηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί του νομού που πληρούν τις βασικές προϋποθέσεις του νόμου αλλά και την απαιτούμενη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα για την διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια και από μία ανεξάρτητη διακομματική, υπερκομματική ή κληρωτή επιτροπή, σίγουρα μπορεί να δημιουργηθεί ένας αξιοκρατικός κατάλογος υποψηφίων. Αν σύμφωνα με τον κατάλογο αυτό, λοιπόν, γίνονται οι τοποθετήσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων, είναι σίγουρο πως δεν θα μπορούν να ικανοποιηθούν οι κομματικές επιλογές, άρα δε θα είναι για τα κομματικά μάτια εφαρμόσιμη η πρόταση. Η αξιοκρατία δεν μπορεί να λειτουργήσει από μόνη της, γιατί είναι επινόηση ανθρώπων και μόνο άνθρωποι μπορούν να την εφαρμόσουν και ούτε μπορεί να εφαρμοστεί, επειδή απλώς ορισμένα άτομα έχουν αξιοκρατική συνείδηση. Πρέπει η αξιολόγηση να γίνει συνείδηση του πολιτικού συστήματος, και σταδιακά συνείδηση όλων των πολιτών, για να λειτουργήσει σε κάθε μορφή και σε όλα τα επίπεδά του. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί για να την εφαρμόσουν, οφείλουν να θέτουν ως προϋπόθεση και όρο απαραίτητο το μαθητοκεντρικό και εκπαιδευτικό-κεντρικό της περιεχόμενο και τον ερευνητικό της χαρακτήρα. Μοναδικός στόχος, λοιπόν, της όποιας αξιολόγησης πρέπει να είναι πώς θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός να κάνει το καλύτερο μάθημα στους μαθητές και οι μαθητές πώς θα μάθουν να γίνουν άριστοι, καλοί και δημοκρατικοί Έλληνες πολίτες, ισορροπημένοι και ενάρετοι νέοι, χρήσιμοι άνθρωποι, πολίτες του μέτρου για τους εαυτούς τους και την κοινωνία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτικός από τη συντεταγμένη πολιτεία χρειάζεται την πολιτική βούληση και το πολιτικό πλαίσιο για να προαχθεί στη χώρα μια συνείδηση αξιολόγησης και αξιοκρατίας και να αναπτυχθεί σταδιακά ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης με στόχο την προώθηση της εκπαιδευτικοκεντρικής και μαθητοκεντρικής αξιολόγησης για το μαθητή και τον διδάσκοντα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Χρειάζεται την αυτόνομη λειτουργία των σχολικών μονάδων και της σχολικής τάξης, ώστε αυτή να αποτελεί τον πυρήνα του αυτοδύναμου ερευνητικού σχολείου. Χρειάζεται ακόμη το «εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού» του Υπουργείου Παιδείας που θα περιέχει συνοπτικά και εύληπτα βασικές γνώσεις καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μην ανατρέχει για το παραμικρό στις νομοθετικές ρυθμίσεις ή στην εμπειρία και στην παράδοση των παλαιότερων. Από την πλευρά του οφείλει να επικεντρωθεί στη διαρκή αυτοβελτίωσή του, γιατί αυτή είναι η δουλειά του κάθε επιστήμονα και να συνειδητοποιήσει πως η μάθηση και η προσφορά μάθησης είναι διαρκής και αδιαπραγμάτευτη. Οφείλει, επίσης, να αντιμετωπίσει τους μαθητές της

τάξης ως υποκείμενα έρευνας και συνεπώς ως ανεξάρτητες ερευνητικές μονάδες ενός αυτόνομου ερευνητικού και δημιουργικού εργαστηρίου κάθε μέλος του οποίου μπορεί ελεύθερα να σκεφτεί, να αναστοχαστεί, να δράσει και να δημιουργήσει ατομικά και συλλογικά. Τέλος, οφείλει σε συνεργασία με τους μαθητές να ασχοληθεί με την αναζήτηση, την κατασκευή και την εφαρμογή εργαλείων για τη μέτρηση και την αξιολόγηση των λειτουργιών και των διαδικασιών στην τάξη, αλλά και των επιδόσεων των μαθητών⁸.

2.2.2. Μορφές και είδη της μαθητικής αξιολόγησης

Τα είδη των αξιολογήσεων που υπάρχουν και εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας⁹ και της Κυπριακής Δημοκρατίας¹⁰ μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες, σε αρχικές, σε τελικές και σε ενδιάμεσες αξιολογήσεις. Τα χρησιμοποιούμενα όμως κριτήρια των αξιολογήσεων δεν σχετίζονται μεταξύ τους, αφού τα κριτήρια κάθε αρχικής είναι διαφορετικά από τα κριτήρια κάθε τελικής αξιολόγησης και αντιστρόφως, όπως και τα κριτήρια των ενδιάμεσων με τα κριτήρια κάθε προηγούμενης ή κάθε επομένης. Από την άλλη πλευρά, η τελική αξιολόγηση, η οποία έχει ως στόχο να διαπιστώσει ότι οι μαθητές πληρούν τις απαραίτητες γνωστικές προϋποθέσεις για να συνεχίσουν στη Β' λυκείου, διαμορφώνεται με βάση κριτήρια σχετικά με τις απαραίτητες γνώσεις για να ενταχθεί στη Β' λυκείου και έχει βαθμολογικό χαρακτήρα. Τα όποια αποτελέσματα της όποιας αρχικής ή όποιας τελικής μεθοδολογικά δεν είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους, επειδή είναι προϊόντα διαφορετικών μέτρων αξιολόγησης δομημένων με διαφορετικά κριτήρια και συνεπάγεται ότι χάνουν την αξιοπιστία τους. Επομένως, οι συγκρίσεις που προκύπτουν από την αρχική, την τελική ή την ενδιάμεση αξιολογική διαδικασία είναι τόσο αξιόπιστες όσο ασφαλής μπορεί να είναι η χρήση διαφορετικών κριτηρίων ανάμεσα στην αρχική και της τελική αξιολόγηση. Προκύπτει, δηλαδή, ότι τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζουν, μπορούν μόνο κατά προσέγγιση να συγκριθούν μεταξύ τους και μόνο ως τάσεις επίδοσης των μαθητών να ληφθούν υπόψη. Ίσως, τα προαναφερθέντα είδη αξιολόγησης να εφαρμόζονται σε όλες σχεδόν τις ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου χωρίς να υπάρχει κάτι σημαντικό που θα έπρεπε να οικειοποιηθούμε. Αυτό όμως δεν είναι λόγος να παραμείνουμε σε κάτι που ο χρόνος και η εφαρμογή του δείχνει ότι δεν είναι ορθό. Ας κοιτάξουμε λοιπόν και

8 Γρίβα, Ε. & Κοφού Ι. (2019), Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, σελ. 14.

9 Π.Δ. 46/2016, *Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, Άρθρο 1, Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών* Π.Δ. 126/2016, ΦΕΚ 211/Β/11-11-2016, *Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου*.

Φ.7^Α/ΦΜ/212191/Δ1, Υπουργική Απόφαση, *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*.

10 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*.

λίγο μακρύτερα, όπως οι Έλληνες της αρχαίας Ελλάδας, οι οποίοι έρχονταν σε επαφή με άλλους ανθρώπους και κοινωνίες, αντλούσαν στοιχεία που χρειαζόνταν και δημιουργούσαν στο τέλος κάτι δικό τους καλύτερο από των άλλων («Αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων, μηδὲ γένος πατέρων αἰσχυνέμεν»¹¹).

2.2.3. Η παραδοσιακή αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας

Από όσα λέχθηκαν μέχρι τώρα γίνεται φανερό ότι με τους προαναφερθέντες τρόπους αξιολόγησης των μαθητών που πραγματοποιούνται, διαπιστώνονται οι γνώσεις που έχουν οι μαθητές στο συγκεκριμένο θέμα ανεξάρτητα από πού τις απέκτησαν. Τα πρόχειρα διαγωνίσματα και οι κάθε είδους αξιολογήσεις που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση γενικότερα υποκρύπτουν μία αστοχία. Πιο συγκεκριμένα, δεν αξιολογούν το μαθησιακό προϊόν της κάθε διδασκαλίας μόνο, αλλά κάθε μαθησιακό προϊόν που κατέχει ο μαθητής στο συγκεκριμένο θέμα και στη συγκεκριμένη στιγμή ανεξάρτητα από την προέλευσή του. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει το όφελος των μαθητών από τη συγκεκριμένη διδασκαλία του, ούτε και την προέλευση και το ύψος των πρότερων γνώσεών τους.

Στόχος μας στην παρούσα εργασία είναι να συγκεκριμενοποιήσουμε και να διακρίνουμε τις γνώσεις που οι μαθητές αποκομίζουν στην διδασκαλία από τις πρότερες γνώσεις τους. Ο διαχωρισμός αυτός θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και να την κάνουν πιο αποτελεσματική για τους μαθητές. Είναι ανάγκη, λοιπόν να χρησιμοποιηθεί ένας τρόπος με τον οποίο θα αξιολογούνται διακριτά τόσο οι γνώσεις που αποκτώνται από την παρακολούθηση μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας όσο και οι πρότερες γνώσεις των μαθητών στο συγκεκριμένο θέμα. Την απάντηση στο εν λόγω πρόβλημα μας δίνει η εφαρμογή της διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης των μαθητών, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

2.2.4. Η λειτουργία της σχολικής τάξης ως ερευνητικό εργαστήριο

Με τις δυνατότητες που δίνει σήμερα το θεσμικό πλαίσιο είναι δυνατό να γίνουν σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της αυτονόμησης της σχολικής μονάδας, της τάξης και του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής από απλός ακροατής αναγνωρίζεται ως ενεργός μέτοχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αναστοχαστική δυνατότητα και αυτόνομη σκέψη¹². Η σχολική τάξη αποκτά ερευνητική προοπτική και ο μαθητής της σχολικής μονάδας αποκτά επίγνωση της νέας του αποστολής στο αυτόνομο και ενιαίο εργαστηριακό σχολείο. Η προσπάθεια όμως αυτή μπορεί να επιτευχθεί αν οι εκπαιδευτικοί ανακαλύψουν τρόπους ή αν χρησιμοποιήσουν εφαρμογές, που απαιτούν περαιτέρω προσπάθεια

11 Όμηρος, *Ιλιάδα*, Ζ, 208.

12 Buhagiar, M. (2007), Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory. *The Curriculum Journal*, 18(1), UK: Hobbs Printers Ltd: 39-56.

και προετοιμασία αλλά και διάθεση για προώθηση της ερευνητικής διδασκαλίας. Η τεχνολογία προσφέρει σημαντικές διευκολύνσεις για την εξέλιξη μιας τέτοιας διεργασίας στις σχολικές μονάδες¹³. Ένα σύγχρονο σχολείο δε μπορεί να νοηθεί με το πρόχειρο διαγώνισμα, την παραδοσιακή διδασκαλία και την διδακτικοφάνεια, αλλά απαιτεί αλλαγές στην ουσία του πράγματος, που είναι η διδασκαλία και η αξιολόγηση των μαθητών. Αυτό φαίνεται εκτός των άλλων από τις διάφορες μαθητικές ομάδες που δραστηριοποιούνται σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης και αναδεικνύονται σε κορυφαίες θέσεις σε διάφορους διαγωνισμούς που πραγματοποιούνται διεθνώς. Όλες αυτές οι ομάδες είναι αποτέλεσμα των προσπαθειών κάποιων εμπνευσμένων εκπαιδευτικών που έκαναν το θέμα της ανάδειξης των μαθητών τους δική τους υπόθεση. Πέρα από τους αγώνες των εκπαιδευτικών που πρέπει να είναι διαρκείς, επίπονοι και επίμονοι στις διεκδικήσεις από την πολιτεία, οι ίδιοι οφείλουν να στρέψουν την προσπάθειά τους προς τους μαθητές για να κερδίσουν και αυτόν το αγώνα μαζί τους. Ας αναδείξουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους. Αυτό μπορούν να το πραγματοποιήσουν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων που τους δίνει το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο και στηριζόμενοι στους μαθητές τους να μετατρέψουν την τάξη σε ένα εργαστήριο μάθησης, διδασκαλίας και έρευνας με τους μαθητές για τους μαθητές εμπεδώνοντας, με αυτό τον τρόπο, την αυτονομία της σχολικής μονάδας μέσα από τη δική τους δράση. Η δράση αυτή θα περιλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Οφείλει όμως εδώ να διευκρινιστεί ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών και των μαθητών δε σημαίνει ούτε κατ' ελάχιστον απαλλαγή του κράτους από τις υποχρεώσεις του προς το ελληνικό δημόσιο σχολείο.

2.3. Η ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας

2.3.1. Τα είδη της ερευνητικής αξιολόγησης των μαθητών και της διδασκαλίας

Η ερευνητική αξιολόγηση εφαρμόζεται σε πληθώρα γνωστικών αντικειμένων των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, αλλά και των επιστημών γενικότερα. Ανάλογα με τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί ή ανάλογα με το αντικείμενο στο οποίο θα εφαρμοστεί η ερευνητική αξιολόγηση στην εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο είδη:

1. στην διαδοχική ερευνητική αξιολόγηση, η οποία έχει ως στόχο την αξιολόγηση τόσο των γνώσεων των μαθητών στο αντικείμενο διδασκαλίας πριν την έναρξη της διδασκαλίας όσο και των γνώσεων που αποκομίζουν οι μαθητές από τη διδασκαλία του μαθήματος, και

13 Γιαννέλος, Α. (2010), Παιδί και ηλεκτρονικός υπολογιστής. Στο: Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ.12, Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ: σελ. 133-140.

2. στην πειραματική αξιολόγηση, η οποία έχει ως πρωταρχικό στόχο την συγκριτική αξιολόγηση των διδασκαλιών και των αποτελεσμάτων τους με βάση τις επιδόσεις των μαθητών.

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση και την εφαρμογή της διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης των μαθητών και της πειραματικής ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας.

2.3.2. Η Διαδοχική Ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών

Το δείγμα της διαδοχικής ερευνητικής διδασκαλίας είναι το διδακτικό κοινό, δηλαδή η σχολική τάξη ή η διδακτική ομάδα, και οι μαθητές αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας. Η απάντηση στο πρόβλημα της αξιολόγησης των μαθητών σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα, βρίσκεται ουσιαστικά στην αναδιοργάνωση της ίδιας της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Παραδοσιακά για να αξιολογήσει ένας εκπαιδευτικός τους μαθητές δεν έχει παρά να βάλει ένα πρόχειρο διαγώνισμα ή ένα επίσημο διαγώνισμα για να διαπιστώσει τις επιδόσεις τους. Με τον τρόπο αυτό όμως δεν γνωρίζει ακριβώς τι διαπιστώνει. Σίγουρο όμως είναι ότι θα διαπιστώσει τις ως ένα βαθμό συνολικές γνώσεις των μαθητών στο συγκεκριμένο θέμα.

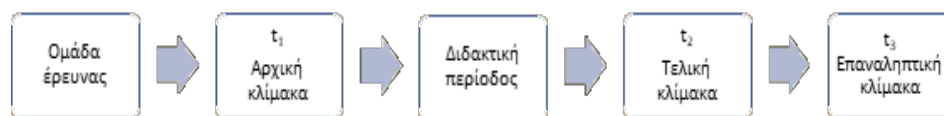
2.3.2.1. Η κλίμακα αξιολόγησης και η χρήση της

Μια κλίμακα είναι ένα εργαλείο, το οποίο κατασκευάζει ο ερευνητής και χρησιμοποιεί κάθε φορά, όπως απαιτεί η έρευνα που πραγματοποιεί. Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία, για παράδειγμα, αν η έρευνα έχει ως στόχο τη διαφοροποίηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς κάποιων μαθητών σε μια τάξη, ο ερευνητής κατασκευάζει μια ειδική κλίμακα με τα απαραίτητα κριτήρια για να μετρήσει συμπεριφορές των μαθητών. Αν με την κλίμακα διαπιστώσει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, τότε ετοιμάζει τις παρεμβάσεις που θα πραγματοποιήσει για την διαφοροποίηση της συμπεριφοράς προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης και αφού παρέλθει ένα ικανό διάστημα, ανάλογα με τη διάρκεια του προγράμματος, καλεί τους μαθητές να συμπληρώσουν εκ νέου την αρχική κλίμακα με στόχο να μετρήσει την αλλαγή της συμπεριφοράς από την εφαρμογή του προγράμματος. Ο ερευνητής δηλαδή κατασκευάζει την κλίμακα για να διαπιστώσει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές όπως έχουν πραγματικά πριν την έναρξη του προγράμματος.

Στην περίπτωση της διδασκαλίας, όμως, αν ο εκπαιδευτικός πριν την έναρξη της διδασκαλίας μελετήσει καλά και με ακρίβεια το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου που προγραμματίζει να διδάξει, τότε θα γνωρίζει τους σκοπούς της διδασκαλίας του, και θα είναι σε θέση να διαπιστώσει με την ίδια ακρίβεια τα βασικά σημεία και τις γνώσεις που πρέπει να αποκομίσουν οι μαθητές, με την

ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό, ο αξιολογητής-εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μεταφέρει όλα τα βασικά σημεία του μαθήματος σε μία κλίμακα αξιολόγησης, ώστε να περιλαμβάνει σε αυτήν το 100% των γνώσεων που πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές από τη συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι ο αξιολογητής εκπαιδευτικός, όταν δημιουργεί την κλίμακα, έχει στο νου του τις επιδόσεις των μαθητών με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Αν, στη συνέχεια, καλέσει τους μαθητές να συμπληρώσουν την κλίμακα όχι με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, αλλά πριν την έναρξη της διδακτικής περιόδου σε χρόνο t_1 ως αρχική κλίμακα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, θα διαπιστώσει τις υπάρχουσες εκείνη τη στιγμή γνώσεις των μαθητών στο συγκεκριμένο θέμα, τις οποίες οι μαθητές απέκτησαν από μαθησιακά κανάλια, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πρότυπα πριν την έναρξη της διδασκαλίας και δε σχετίζονται με αυτή¹⁴. Με τον τρόπο αυτό θα κάνει αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών στο αντικείμενο διδασκαλίας πριν την έναρξη της διδασκαλίας. Η διδακτική ενότητα μπορεί να είναι ένα συνεχές δίωρο ή περισσότερα δίωρα προγραμματισμένα σε τακτά χρονικά διαστήματα, δεκαπενθήμερη ή μηνιαία αξιολόγηση. Είναι, λοιπόν, θέμα προγραμματισμού του ερευνητή εκπαιδευτικού ο αριθμός των διδακτικών ωρών και η διάρκεια της κάθε διδακτικής περιόδου.

Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης των μαθητών και της διδασκαλίας



Στη συνέχεια, θα πραγματοποιήσει την προγραμματισμένη διδασκαλία και θα διδάξει τις διδακτικές ώρες της αντίστοιχης διδακτικής ενότητας. Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας σε χρόνο t_2 δίνει στους μαθητές εκ νέου την ίδια κλίμακα για να τη συμπληρώσουν ως τελική αυτή τη φορά. Με τη συμπλήρωση της τελικής κλίμακας, όπως φαίνεται πάλι στο Σχήμα 1, ο εκπαιδευτικός θα γνωρίζει το σύνολο των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές του στη συγκεκριμένη θεματική. Με τον τρόπο αυτό κάνει αξιολόγηση του συνόλου των γνώσεων των μαθητών που προέρχονται από τις πρότερες γνώσεις τους και από τις γνώσεις που αποκόμισαν από τη διδασκαλία. Αν από αυτό το σύνολο αφαιρέσει τις επιδόσεις της αρχικής κλίμακας, θα γνωρίζει επακριβώς τι προσέφερε στους μαθητές με τη διδασκαλία της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας.

14 Vygotsky, (1978). *Mind in Society*. MA: Harvard University Press.

2.3.2.2. Παρουσίαση υποθετικών αποτελεσμάτων για καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας

Ας υποθέσουμε ότι κάνουμε την αξιολόγηση σε μια μαθησιακή ενότητα σε σύνολο 4 μαθητών, όπως προτείνεται παραπάνω, και οι επιδόσεις των μαθητών διαμορφώνονται όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Οι υποθετικές και αναμενόμενες επιδόσεις των μαθητών στην τελική κλίμακα είναι 60, 70, 75, και 97 αντίστοιχα. Αν από αυτές τις επιδόσεις αφαιρέσουμε τις επιδόσεις της αρχικής κλίμακας, που αποτελούν τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και τις απέκτησαν από άλλα μαθησιακά κανάλια, τότε διαπιστώνουμε ότι η διαφορά των αρχικών επιδόσεων σε σχέση με τις επιδόσεις της τελικής κλίμακας ανέρχεται σε 30, 70, 65, και 50 μονάδες αντίστοιχα. Με την εφαρμογή όμως της αρχικής κλίμακας πριν την διδακτική διαδικασία, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές είχαν ήδη κάποιες γνώσεις που αντιστοιχούν σε 30, 0, 10 και 40. Αν τα αποτελέσματα αυτά της αρχικής και τελικής κλίμακας ήταν πραγματικά, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε πολλές λεπτομέρειες που θα ήταν χρήσιμες τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή, αλλά και θα γνωρίζαμε ακριβώς τι οφείλεται στον εκπαιδευτικό και τι στην προϋπάρχουσα γνώση.

Πίνακας 1. Υποθετικός πίνακας αποτελεσμάτων αρχικής και τελικής αξιολόγησης της διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης

Επιδόσεις Μαθητές	Αρχική κλίμακα	Τελική κλίμακα	Διαφορά αρχικής – τελικής	T-test
1	30	60	30	
2	0	70	70	
3	10	75	65	
4	40	97	50	

Στην πραγματικότητα οι επιδόσεις της αρχικής κλίμακας μας δίνουν πληροφορίες για το κοινωνικό – οικογενειακό – μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ζει ο μαθητής, αλλά και για την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους και σε άλλα επίπεδα. Στόχος, λοιπόν, της διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός γιατί είναι πολύ χρήσιμο να γνωρίζει τι αποκομίζει ο κάθε μαθητής από τη διδασκαλία του και σε ποιο βαθμό συμβάλλει η πρότερη γνώση του μαθητή στην συνολική πρόοδό. Αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη διαφορά της γνώσης που απέκτησε ο διδασκόμενος από τη σχολική διδασκαλία και από άλλα μαθησιακά κανάλια, θα εξασκηθεί στην αναζήτηση και αποσαφήνιση κριτηρίων που είναι απαραίτητα για την κατασκευή, λειτουργεία, κατανόηση των ευρημάτων των κλιμάκων, ώστε να

περιλαμβάνονται αντιπροσωπευτικά όλοι η στόχοι της διδακτικής περιόδου. Θα εξασκηθεί, ακόμα, εκτός από την συλλογή, αξιολόγησης και ερμηνεία των δεδομένων των διαγνωστικών κλιμάκων και στην διεύρυνση των αναζητήσεων στο χώρο της διδακτικής διαδικασίας

Γίνεται φανερό πως με την εφαρμογή της διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνει μια νέα ενδιαφέρουσα διάσταση και προοπτική. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός, καθώς προετοιμάζει και κατασκευάζει την κλίμακα, μαθαίνει με ακρίβεια πριν την έναρξη της διδασκαλίας τη θεματική ενότητα που σκοπεύει να διδάξει και εντοπίζει τους στόχους της. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κινείται σε χαρτογραφημένα νερά στη διδασκαλία του και είναι πλήρως ενήμερος για τις γνώσεις των μαθητών του στο συγκεκριμένο θέμα της διδασκαλίας πριν την έναρξή της, ενώ έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στη γνωστική γεωγραφία μαθητών του, με στόχο τη μεγιστοποίηση των επιδόσεών των. Για να συμβούν όλα τα τελευταία που αναφέρθηκαν είναι προτιμότερο ο χρόνος της συμπλήρωσης της αρχικής κλίμακας να μεταφερθεί μερικές ημέρες πριν την έναρξη της διδασκαλίας έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις πρότερες γνώσεις των μαθητών του και να τις λάβει υπόψη του στην προετοιμασία της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Γίνεται λοιπόν φανερό πως η μαθητική ομάδα δεν αποτελεί μια απλή τάξη που ο εκπαιδευτικός διδάσκει και κάπου κάπου βάζει και ένα πρόχειρο διαγώνισμα, αλλά ασκεί μαζί με τους μαθητές μια ερευνητική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύει την αυτοβελτιώσή του από την οποία ωφελούνται περαιτέρω οι μαθητές, και διαπιστώνουν με τη σειρά τους τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους.

2.3.2.1. Πού πρέπει να στοχεύει η διαδοχική αξιολόγηση της ερευνητικής διδασκαλίας;

Ο τρόπος κατανομής της διδακτικής ύλης σε μαθησιακές ενότητες διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην προετοιμασία των κλιμάκων αξιολόγησης μέρες πριν τη πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Έτσι έχουν τη δυνατότητα να λάβουν υπόψη τους τα αποτελέσματα της αρχικής κλίμακας στην προετοιμασία της επερχόμενης διδασκαλίας τους. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα θα είναι περισσότερο προσαρμοζόμενο στις ανάγκες των μαθητών και σίγουρα πιο αποτελεσματικό. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να προετοιμάζει τη διδασκαλία του στο πλαίσιο της διαδοχικής αξιολόγησης, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί όσο γίνεται καλύτερα στις δυνατότητες των μαθητών του.

Πάντως ανεξάρτητα από το πόσο καλά είναι ενημερωμένος, πόσο καλά και αντικειμενικά αξιολογεί τους μαθητές του και πόσο καλά προετοιμάστηκε από το πανεπιστήμιο στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, είναι απολύτως σίγουρο ότι ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία προετοιμασίας του για την

επερχόμενη διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει με το αξιολογικό σύστημα που θα χρησιμοποιήσει στο 100% των γνώσεων που οφείλει να αποκομίσουν οι μαθητές από τη διδασκαλία του. Στο τέλος της διδασκαλίας και της αξιολογικής διαδικασίας πρέπει να είναι σε θέση να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατανόησαν όσα άκουσαν, αν μπορούν να τα αναπαραγάγουν, αν μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση σε άλλα άτομα, αλλά και να την εφαρμόσουν σε άλλες περιπτώσεις παράγοντας περαιτέρω γνώση. Για να στοχεύει στο 100% των γνώσεων που δίδαξε, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατασκευάσει ένα ανάλογο εργαλείο αξιολόγησης. Αυτό είναι ωφέλιμο τόσο για τον ίδιο, ώστε να είναι αντικειμενικός προς τους μαθητές του, όσο και για τους ίδιους τους μαθητές, γιατί με τον τρόπο αυτό θα διαπιστώνουν με τα ίδια τους τα μάτια τις δυνατότητές τους, τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους.

2.3.3. Η πειραματική ερευνητική αξιολόγηση της διδασκαλίας

Η πειραματική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως στην κοινωνική ψυχολογία, στην ιατρική, στην ψυχολογία, αλλά και σε όλο σχεδόν το φάσμα των ανθρωπιστικών επιστημών. Στοχεύει στην ακριβή μέτρηση συμπεριφορών, επιδόσεων, αποτελεσματικότητας ιατρικώνσκευασμάτων κ.α. Η σχολική τάξη είναι ένα σύνολο νέων ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά και συλλογική λειτουργία. Από τη μια η σχολική τάξη προσομοιάζει σε μια μικροκοινωνία κοινωνικής σύγκρισης¹⁵, αντιπαράθεσεων, μάθησης και συγκρούσεων,¹⁶ συμμαχιών, ασυμφωνιών¹⁷, δραστηριοτήτων, επιδόσεων, κινήτρων, ταύτισης, συμπεριφορών¹⁸ ¹⁹. Η διδασκαλία, από την άλλη, είναι μια κοινωνικοψυχολογική λειτουργία με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διδάσκει, συντονίζει, λειτουργεί ως πρότυπο, διαμορφώνει, κυριαρχεί, επηρεάζει, είναι θεραπευτής, διαμορφώνει και αξιολογεί ανθρώπους. Σε όλο αυτό το πλέγμα των σχέσεων, των θέσεων και των αντιθέσεων οφείλουμε να βοηθήσουμε για να γίνει ποιο ευκρινής ο ρόλος και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση, του μαθητή, έχει να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο. Αρκεί με αυτή να διαπιστώνει ο μαθητής συγκεκριμένα που βρίσκονται οι αδυναμίες και τι μπορεί να κάνει καλύτερα. Πρέπει να έρχεται, δηλαδή, σε σύγκριση με τον εαυτό του, τις

15 Γεωργιάννης Π. (1997), Η θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης. Στο: Π. Γεωργιάννης, Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 15-46.

16 Γεωργιάννης Π. (1997), Η θεωρία των συγκρούσεων. Στο: Π. Γεωργιάννης, Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 47-72.

17 Ernst, S. (1997) Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας ή παραφωνίας του I Festinger. Στο: Π. Γεωργιάννης, Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 93-118.

18 Grimmer W. (1997), Η θεωρία των κινήτρων επίδοσης. Στο: Π. Γεωργιάννης, Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 118-162.

19 Γεωργιάννης, Ορφανίδου, Ι. Χουρμουσιάδου, Χ. (2012), Κίνητρα διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις, Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.

δυνάμεις και τις δυνατότητές του και να μη θεωρεί τη βαθμολόγηση αυθαίρετη διαδικασία ή απλή επιβράβευση από το δάσκαλό του. Η πειραματική αξιολόγηση της διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των διδασκαλιών, αλλά και στην βελτίωση της αξιολόγησης των μαθητών, πράγμα που επιτυγχάνεται με την συγκριτική αξιολόγηση των διαδικασιών και των διδασκαλιών μεταξύ τους καθώς και των αποτελεσμάτων τους με βάση τις επιδόσεις των μαθητών. Γίνεται λοιπόν φανερό πως η τάξη και η διδασκαλία είναι ένα συγκροτημένο πεδίο κοινωνικοψυχολογικής διαδικασίας και δράσης²⁰.

2.3.3.1 Οι πειραματικές ομάδες της ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας

Στην πειραματική ερευνητική αξιολόγηση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με την διαδοχική ερευνητική αξιολόγηση που απαιτείται μια ομάδα υποκειμένων έρευνας, απαιτείται η ύπαρξη δύο ομάδων έρευνας, ως εξής:

- η πειραματική ομάδα (ΠΟ) και
- η ομάδα ελέγχου (ΟΕ)

Η πειραματική ομάδα (ΠΟ) είναι η ομάδα στην οποία εφαρμόζεται το διδακτικά και μεθοδολογικά νέο, το καινοτόμο, το προοδευτικό, το πρωτότυπο, ενώ η ομάδα ελέγχου (ΟΕ) είναι η ομάδα στην οποία εφαρμόζεται για μεγάλο χρονικό διάστημα μία παγιωμένη διδακτική μεθοδολογία. Σε κάθε χώρα υπάρχει συνήθως σε όλα τα σχολεία της, μια παγιωμένη μέθοδος διδασκαλίας, την οποία προτιμούν οι εκπαιδευτικοί και επιδιώκουν να επιμορφώνονται ή και να ενημερώνονται προσωπικά σχετικά με τις εξελίξεις της. Αν, για παράδειγμα, ένας ερευνητής έχει να παρουσιάσει μια καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας και παρουσιάζει επιχειρήματα πειστικά για την αποτελεσματικότητά και τη χρησιμότητά της στην εκπαίδευση, τότε θα πρέπει να γίνει χρήση της πειραματικής διαδικασίας.

Στην περίπτωση εφαρμογής της πειραματικής διαδικασίας για τη διδασκαλία οι μαθητές της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) θα συνεχίζουν να διδάσκονται κατά την διάρκεια του πειράματος με την παγιωμένη μέθοδο διδασκαλίας. Αντίθετα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) θα διδάσκονται τα ίδια μαθήματα με την ομάδα ελέγχου (ΟΕ) με τη διαφορά ότι θα τα διδάσκονται με την καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας, η οποία προτείνεται από τον ερευνητή. Το ζητούμενο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η αποτελεσματικότητα των δύο μεθόδων που μετράται με τις επιδόσεις των μαθητών στις δύο διαφορετικές ομάδες έρευνας. Εκτός όμως από τις επιδόσεις των μαθητών είναι και άλλοι παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψιν και προσμετρώνται στα υπέρ και στα κατά της νέας μεθόδου. Όλα αυτά θα πρέπει να έχουν αποσαφηνιστεί πριν την εφαρμογή της διδασκαλίας και θα πρέπει να έχει κατασκευαστεί το απαιτούμενο εργαλείο συλλογής δεδομένων.

20 Lueck, H. (1997), Η θεωρία του πεδίου. Στο: Π. Γεωργογιάννης, Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 73-92.

2.3.3.2. Το δείγμα της πειραματικής ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας

Η πειραματική ομάδα (ΠΟ) και η ομάδα ελέγχου (ΟΕ) έχουν η κάθε μία το δικό της δείγμα. Τα δύο δείγματα μαζί αποτελούν το συνολικό δείγμα της έρευνας.

Η ερευνητική αξιολόγηση της διδασκαλίας απευθύνεται σε σύνολα μαθητών, όπως τα σύνολα των μαθητών της σχολικής και της πανεπιστημιακής τάξης ή του αμφιθεάτρου. Η επιλογή του δείγματος, έτσι, δε σχετίζεται άμεσα με τα υποκείμενα της έρευνας, όπως συμβαίνει με την συμπλήρωση ερωτηματολογίων, αλλά με την επιλογή συνόλων υποκειμένων έρευνας, τα οποία αποτελούν οι μαθητές της κάθε τάξης. Τα τμήματα-τάξεις, που επιλέγονται, μπορεί να είναι δύο ή περισσότερες και το δείγμα να είναι τυχαίο, ή βολικό, ή επιλεκτικό, ή να προέρχεται από κλήρωση συγκεκριμένου αριθμού τάξεων από ένα μεγαλύτερο αριθμό²¹ κ.λπ. Το σύνολο των τάξεων, αν είναι περισσότερες από δύο, διαιρείται δια του δύο και έτσι συγκροτείται η πειραματική ομάδα (ΠΕ) και η ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Ο συνολικός αριθμός των υποκειμένων της έρευνας της κάθε ομάδας πρέπει να έχει τη μικρότερη δυνατή απόκλιση. Αν η έρευνα έχει ως συνολικό δείγμα έξι σχολικά τμήματα-τάξεις με μαθητές ίδιας ηλικίας της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τότε χωρίζονται σε δύο μέρη, τρεις ομάδες-τάξεις για την πειραματική ομάδα (ΠΟ) και τρεις ομάδες-τάξεις για την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Οι δυο υποομάδες της έρευνας της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) πρέπει να έχουν τη χαμηλότερη δυνατή διαφορά μαθητών καθώς και την χαμηλότερη δυνατή διαφορά των αγοριών και κοριτσιών. Το μέγεθος κάθε δείγματος εξαρτάται κυρίως από τη γενικευσιμότητα που θέλει ο ερευνητής να έχουν τα αποτελέσματα της έρευνάς του. Είναι δεδομένο πως αφού υπάρχουν δύο ομάδες υποκειμένων έρευνας, η αξιολόγηση αφορά δύο διαδικασίες αξιολόγησης με το ίδιο σύστημα, παράλληλες μεταξύ τους, στα ίδια χρονικά πλαίσια και με χρήση της ίδιας κλίμακας αξιολόγησης, αλλά με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.

Σχήμα 2. Σχηματική αναπαράσταση της πειραματικής ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας και των μαθητών



21 Γεωργιάννης Π. (1997), Μέθοδοι έρευνας της κοινωνικής ψυχολογίας. Στο: Π. Γεωργιάννης, *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 171 163-196.

Για την εφαρμογή της πειραματικής αξιολόγησης απαιτείται μια εναρμονισμένη επικοινωνία και συνεργασία με όλους τους διδάσκοντες για να τηρήσουν σε απόλυτο βαθμό την μεθοδολογία της έρευνας, να συμφωνήσουν και να τηρήσουν το πρόγραμμα και τις διδακτικές ώρες, καθώς και το χρονικό διάστημα που πρέπει να έχει ολοκληρωθεί η όλη διαδικασία. Η διαδικασία της προετοιμασίας της έρευνας προϋποθέτει οι διδάσκοντες να έχουν διαθέσιμο χρόνο, ώστε να προετοιμαστούν συστηματικά και να συζητήσουν αρκετές φορές. Κατ' αυτό τον τρόπο δε θα αλλάξουν τρόπο διδασκαλίας αυτοί που θα συνεχίσουν να διδάσκουν το πρόγραμμά τους στην ομάδα ελέγχου (ΟΕ) καθώς και εκείνοι που θα εφαρμόσουν τη νέα μέθοδο διδασκαλίας, οι οποίοι θα πρέπει να τηρήσουν επακριβώς τις εντολές του ερευνητή στην πειραματική ομάδα (ΠΕ).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν στα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας (ΠΕ), θα πρέπει να κατανοήσουν επακριβώς όσα ο ερευνητής θέλει να συμπεριληφθούν στην μέθοδο διδασκαλίας και να τα πραγματοποιήσουν. Εκτός αυτών οι διδάσκοντες των δύο ερευνητικών ομάδων θα πρέπει να συνεργαστούν αποτελεσματικά για να δημιουργήσουν την κλίμακα αξιολόγησης που θα περιλαμβάνει όλη τη γνώση που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου σύμφωνα με την γενικά ισχύουσα μέθοδο διδασκαλίας από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Με αυτές τις προετοιμασίες η πειραματική ομάδα (ΠΟ) και η ομάδα ελέγχου (ΟΕ) θα είναι έτοιμες για να δεχθούν τις δύο διαφορετικές διδακτικές παρεμβάσεις ως εξής:

1. Η παρέμβαση θα πραγματοποιηθεί στο σύνολο των υποκειμένων της έρευνας της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) στις οποίες το μάθημα θα διδαχθεί σύμφωνα με τις καινοτόμες πρωτοβουλίες, προτάσεις και παρεμβάσεις του ερευνητή.
2. Στο σύνολο των υποκειμένων της έρευνας της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) το μάθημα θα διδαχθεί χωρίς καμία αλλαγή και σύμφωνα με την παγιωμένη σε όλα τα σχολεία μέθοδο διδασκαλίας.

Σύμφωνα με το Σχήμα 2, η κλίμακα θα εφαρμοστεί στα υποκείμενα της έρευνας της πειραματικής (ΠΟ), και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως αρχική κλίμακα του συνολικού δείγματος σε χρόνο t_1 και πριν την προγραμματισμένη έναρξη της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Η ίδια κλίμακα θα εφαρμοστεί στα υποκείμενα της έρευνας της πειραματικής (ΠΟ), και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως τελική κλίμακα του συνολικού δείγματος σε χρόνο t_2 και μετά το τέλος της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Με τον τρόπο αυτό, θα έχουμε διαπιστώσει τις επιδόσεις των μαθητών στην τελική κλίμακα μετά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, τις επιδόσεις των μαθητών στην αρχική κλίμακα με τις γνώσεις που είχαν οι μαθητές πριν την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, και τέλος μπορούμε να διαπιστώσουμε και τις επιδόσεις των μαθητών που αποκόμισαν από τη διδασκαλία αφαιρώντας τις επιδόσεις των μαθητών της αρχικής κλίμακας από τις επιδόσεις της τελικής κλίμακας. Οι μαθητές συμπληρώνουν δύο εβδομάδες αργότερα, σε χρόνο t_3 την

επαναληπτική κλίμακα για την διαπίστωση της εξέλιξης των επιδόσεών τους.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των υποκειμένων έρευνας της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) με τα αποτελέσματα των υποκειμένων έρευνας της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) θα διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της καινοτόμου πρότασης του ερευνητή και θα επιβεβαιωθεί ή θα απορριφθεί η υπόθεσή του και θα κριθεί αν είναι συμφέρουσα ή όχι η περαιτέρω εφαρμογή της.

3. Επίλογος

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να παρουσιάσουμε με συνοπτικό και κατά το δυνατόν κατανοητό τρόπο την εφαρμογή της ερευνητικής αξιολόγησης των μαθητών και της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τη διαδοχική και την πειραματική ερευνητική αξιολόγηση. Η μεθοδολογία αυτή βρίσκει εφαρμογή από τον περασμένο αιώνα κυρίως στην ιατρική σε περιπτώσεις δοκιμής της αποτελεσματικότητας φαρμακευτικών σκευασμάτων. Για παράδειγμα, για την δημιουργία των εμβολίων για τον Covid-19 έγινε κατά κόρων εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του στους ασθενείς. Σε όλες τις περιπτώσεις δοκιμής των εμβολίων λειτουργούν πειραματικές ομάδες (ΠΟ) και ομάδες ελέγχου (ΟΕ). Στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας χορηγείται το «σκεύασμα του κανονικού εμβολίου» και στην ομάδα ελέγχου χορηγείται το «μη εμβόλιο» δηλαδή κάποια ουσία που δεν έχει καμία επίπτωση στον ασθενή. Με τον τρόπο αυτό, διαπιστώνεται η επίδραση του φαρμάκου λαμβάνοντας υπόψη ότι όλοι οι συμμετέχοντες στο πείραμα θεωρούν πως κάνουν το κανονικό εμβόλιο. Έτσι, οι ερευνητές διαπιστώνουν με μεγάλη ακρίβεια την αποτελεσματικότητα του εμβολίου αλλά και την ψυχολογική επίδρασή του, η οποία αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο στην ιατρική. Η μέθοδος της διαδοχικής και πειραματικής ερευνητικής αξιολόγησης εφαρμόζεται, επίσης, στην κοινωνική ψυχολογία, στην ψυχολογία, την παιδαγωγική, την κοινωνική παιδαγωγική κ.α. κυρίως για τον έλεγχο και τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς π.χ. σε άτομα με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Στην διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης οι μέθοδοι που παρουσιάστηκαν αποκτούν ιδιαίτερη αξία για τον διδάσκοντα εκπαιδευτικό και τους διδασκόμενους για δυο κυρίως βασικούς λόγους. Πρώτον, ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο διδασκόμενος με την εφαρμογή της αρχικής, τελικής και επαναληπτικής κλίμακας, έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει επακριβώς σε ποιο βαθμό επωφεληθήκαν οι διδασκόμενοι από τη διδασκαλία και ποιο ήταν το ύψος των πρότερων γνώσεων που είχαν πριν την έναρξη της διδασκαλίας. Οι διδασκόμενοι, από την άλλη, γνωρίζουν επακριβώς τι έκαναν λάθος και στρέφονται προς τον εαυτό τους και την αναζήτηση τρόπων και μεθόδων για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων τους. Κατανοούν πως οι επιδόσεις τους δεν είναι δώρο από τον διδάσκοντα,

αλλά συνδέονται άμεσα με τη δική τους προσπάθεια και έτσι συνειδητοποιούν τις δικές τους ευθύνες. Με αυτά τα δεδομένα οργανώνονται και συντονίζονται για τη βελτίωσή τους. Δεύτερον, ο ερευνητής-εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας την αρχική κλίμακα κάποιες μέρες νωρίτερα έχει την ευκαιρία ή καλύτερα επιβάλλεται να αναδιοργανώσει την διδασκαλία του, ώστε να ανταποκρίνεται στο φάσμα των πραγματικών δυνατοτήτων των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές απολαμβάνουν το κλίμα που δημιουργείται, όταν είναι σε θέση να απαντούν σε όλα όσα ρωτάει ο δάσκαλος και επομένως δεν έχουν την ευκαιρία να φθάσουν ή να αγγίξουν τα όρια των γνωστικών τους δυνατοτήτων. Στην ανάγκη λοιπόν εύρεσης ενός τρόπου αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών που αποκτώνται από τη διδασκαλία και των πρότερων γνώσεων από άλλα κανάλια μάθησης, αλλά και με αφορμή το πρόβλημα της αξιολόγησης, του εκσυγχρονισμού και της αναβάθμισης της διδασκαλίας, προτείνεται η χρήση της ερευνητικής και πειραματικής αξιολόγησης ως απλό και κατανοητό μεθοδολογικό εργαλείο αξιολόγησης. Το νέο αυτό μεθοδολογικό εργαλείο για την αποτελεσματικότητα τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας είναι δυνατό να μεταμορφώσει την σχολική 'τάξη από ένα χώρο που απλά πραγματοποιείται διδασκαλία σε ένα πραγματικό μαθησιακό εργαστήριο από το οποίο θα ωφελούνται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα ανακαλύπτουν τις δυνατότητες που πραγματικά έχουν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης Π. (1997), Η θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης. Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας*, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης Π. (1997), Η θεωρία των συγκρούσεων. Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας*, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης Π. (1997), Μέθοδοι έρευνας της κοινωνικής ψυχολογίας. Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Ορφανίδου, Ι. Χουρμουσιάδου, Χ. (2012), Κίνητρα διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις, Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.
- Γιαννέλος, Α. (2010), Παιδί και ηλεκτρονικός υπολογιστής. Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ.12, Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.
- Γρίβα, Ε. & Κοφού Ι. (2019), *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της*

- Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, 27, Αθήνα: Γρηγόρη.
Διάταγμα του Ελληνικού Κράτους υπ' αριθμ. 1372 5^{ης} Οκτωβρίου 1830.
- Ernst, S. (1997) Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας ή παραφωνίας του I Festinger. Στο: Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας*, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg.
- Grimmer W. (1997), Η θεωρία των κινήτρων επίδοσης. Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας*, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg.
- Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Lueck, H. (1997), Η θεωρία του πεδίου. Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας*, Τόμος III, Αθήνα: Gutenberg.
- Όμηρος, *Ιλιάδα*, Ζ, 208.
- Π.Δ. 46/2016, *Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, Άρθρο 1, Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών.*
- Π.Δ. 126/2016, ΦΕΚ 211/Β/11-11-2016, *Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου.*
- Τσικαλάκη, Κ. & Βαλατίδης, Ε. (2000), Ο ρόλος των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας στην κοινωνία, στη ζωή μας και στην εκπαίδευση. Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ.13, Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*.
- Φραγκούλης, Α. (2001), *Λεξικό της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Φ.7^Α/ΦΜ/212191/Δ1, Υπουργική Απόφαση, *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.*

Ξενόγλωσση

- Buhagiar, M. (2007), Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory. *The Curriculum Journal*, 18(1), UK: Hobbs Printers Ltd.
- Vygotsky, (1978). *Mind in Society*. MA: Harvard Univesity Press.

Γεωργογιάννης Παντελής Καρβέλη Ευγενία

Διαγνωστική αξιολόγηση της διδασκαλίας και των επιδόσεων των μαθητών στα Μαθηματικά: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές του δημοτικού σχολείου¹

Περίληψη

Είναι γνωστό ότι η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο όπως αυτό ορίζεται για την πρωτοβάθμια² και δευτεροβάθμια εκπαίδευση³. Σε γενικές γραμμές οι αξιολογήσεις που προτείνονται διακρίνονται σε αρχικές, τελικές και ενδιάμεσες χωρίς αυτές να έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους. Ο αξιολογητής-εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας το νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιεί στο τέλος κάθε διδασκαλίας ή μαθησιακής περιόδου την αξιολόγηση χωρίς να γνωρίζει αν οι επιδόσεις των μαθητών, τις οποίες διαπιστώνει, προέρχονται από την διδασκαλία που πραγματοποίησε ή από άλλα μαθησιακά κανάλια. Με την παρούσα έρευνα θέλουμε να δείξουμε τρόπους διαχωρισμού των επίκαιρων

1 Το παρόν άρθρο αποτελεί αναδημοσίευση από: Γεωργογιάννης, Π. (2021), *Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Θεραπεία, Κοινωνική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 31ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 11-12 Δεκεμβρίου 2020, σ.σ. 321-337.

2 Φ.7^Α/ΦΜ/212191/Δ1, Υπουργική Απόφαση, *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*.

3 Π.Δ. 46/2016, *Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου*, Άρθρο 1, *Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών*.

γνώσεων, οι οποίες προέρχονται από τη διδασκαλία, και των πρότερων γνώσεων, οι οποίες προέρχονται από άλλες πηγές μάθησης. Ο διαχωρισμός αυτός θα δώσει σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες θα είναι χρήσιμες στον εκπαιδευτικό για την καλύτερη οργάνωση και αυτοαξιολόγηση των διδασκαλιών του. Απώτερος στόχος είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία και εφαρμογή ενός νέου και ενιαίου συστήματος μαθητικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, διδασκαλία, γνώσεις, επιδόσεις

Abstract

It is known that the assessment of students is carried out in accordance with the legal framework as it is defined for primary and secondary education. In general, the evaluations, that are proposed, are divided into initial, final and intermediate without any relation between them. The evaluator-teacher, who applies the legal framework for the evaluation to students, carries out the evaluation at the end of every lesson or learning period without knowing whether the performance of the students, which he finds out, comes from his teaching or from other learning channels. Through the present research we would like to show ways to separate current knowledge, which comes from teaching, from prior knowledge, which comes from other sources of learning. This separation will give important information, that will be useful to the teacher for better organization and self-evaluation of his teaching. The ultimate goal is to create the conditions for the creation and application of a new and unified evaluation system in education.

Keywords: assessment, teacher, teaching, knowledge, performance

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ικανότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από την επάρκεια, η οποία αφορά στο σύνολο των γνώσεων που αποκτούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, και από την ετοιμότητα, που αφορά στο σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να αναλάβουν εκπαιδευτικό έργο.⁴⁵ Γίνεται σαφές πως επάρκεια

4 Γεωργγιάννης, Π., (2006), *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α' / β'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευση*, Αυτοέκδοση, σελ. 24-26.

5 Παρομοίως ο όρος Kompetenz στη γερμανική γλώσσα παίρνει ανάλογα με την χρήση του τα νοήματα που ακολουθούν: 1. Kompetenz=αρμοδιότητα, seine Kompetenzen überschreiten= ξεπερνάω τις αρμοδιότητές μου, das liegt nicht in meiner kompetenzen= αυτό δεν βρίσκεται στην αρμοδιότητά μου, Kompetenz delegieren= εκχωρώ αρμοδιότητα, außerhalb jds Kompetenzen= εκτός των αρμοδιοτήτων, ungeschriebene Kompetenz= άγραφη αρμοδιότητα. 2. Kompetenz = ικανότητα, jds Kompetenz anzweifeln= αμφισβητώ την ικανότητα κάποιου. Το ίδιο συμβαίνει και με τις άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Η ικανότητα, λοιπόν, δεν περιλαμβάνει μία αλλά δύο έννοιες, την «επάρκεια των γνώσεων» και την «επάρκεια των ετοιμοτήτων», που σημαίνει επάρκεια δεξιοτήτων.

συνεπάγεται γνώσεις, ενώ ετοιμότητα δεξιότητες και διδακτική εφαρμογή. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών εφαρμογών που απαιτείται να πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός είναι και η αξιολόγηση του μαθητή και της διδασκαλίας του. Προς τούτο απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες. Μια ανασκόπηση του νομοθετικού πλαισίου με βάση το οποίο ασκείται το σοβαρό αυτό θέμα της αξιολόγησης των μαθητών στην εκπαίδευση δεν πείθει για την αντικειμενικότητά του. Το νομοθετικό πλαίσιο και ο τρόπος, με τον οποίο προτείνεται να γίνεται η αξιολόγηση δεν πείθει τους μαθητές, τους γονείς, αλλά ούτε και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού τα κριτήρια κάθε αρχικής αξιολόγησης δεν ταυτίζονται με τα κριτήρια της τελικής αξιολόγησης που ακολουθεί. Το γεγονός ότι η τελική αξιολόγηση έχει διαφορετικά κριτήρια από την αρχική δείχνει το βαθμό αναξιοπιστίας της αξιολόγησης των μαθητών. Δεν πείθει, επίσης, η άποψη ότι η αξιολόγηση των μαθητών κερδίζει την αντικειμενικότητά της, επειδή δομείται και πραγματοποιείται με βάση τις γνώσεις που πρέπει να έχουν οι μαθητές και που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό από μόνο του δεν είναι αρκετό, γιατί υπεισέρχονται προβλήματα μεθοδολογίας της αξιολόγησης. Εκτός αυτού σε κάθε αξιολόγηση των μαθητών μετά από διδασκαλία ή διδασκαλίες ο αξιολογητής-εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει ποιες από τις γνώσεις, τις οποίες διαπίστωσε στην αξιολόγησή του, ο μαθητής τις απόκτησε από τον μάθημα που δίδαξε. Στην παρούσα ερευνητική διδασκαλία θα διαπιστώσουμε ακριβώς αυτό. Θα διαπιστώσουμε δηλαδή τις γνώσεις, τις οποίες απέκτησαν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία συγκεκριμένου κεφαλαίου στα μαθηματικά σε αντιδιαστολή με τις γνώσεις τις οποίες είχαν οι μαθητές στο συγκεκριμένο αντικείμενο πριν την έναρξη της διδασκαλίας και προέρχονταν φυσικά από προηγούμενες διδασκαλίες ή από άλλα κανάλια μάθησης.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Η διδασκαλία

Η λέξη *διδασκαλία* προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα *διδάσκω*⁶, το οποίο είχε ευρεία σημασία και πέρα από την έννοια της μετάδοσης γνώσεων σήμαινε επιπλέον ερμηνεύω, αποδεικνύω, πληροφορώ ή παρουσιάζω ένα δραματικό έργο στο θέατρο. Σήμερα, η διδασκαλία δηλώνει αποκλειστικά τη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων.⁷ Για την παρούσα εργασία η διδασκαλία περιλαμβάνει τόσο τη μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή όσο και τα υποστηρικτικά

6 Φραγκούλης, Α. (2001), *Λεξικό της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σελ. 230.

7 Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σελ. 372.

μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των μέγιστων αποτελεσμάτων σε παιδαγωγικό και θεραπευτικό επίπεδο.

2.1.2. Η επίδοση

Ο όρος *επίδοση* προέρχεται από το σύνθετο αρχαιοελληνικό ρήμα *ἐπιδίδωμι* (ἐπι+δίδωμι), το οποίο σημαίνει μεταξύ των άλλων ενισχύομαι, προοδεύω, βελτιώνομαι, προχωρώ, προάγομαι.⁸ Εκδοχή του *ἐπιδίδωμι* στη νέα ελληνική γλώσσα είναι το ρήμα *επιδίδω*, το οποίο σημαίνει παραδίδω κάτι, συνήθως για επίσημο έγγραφο, και στη μέση φωνή *επιδίδομαι*, το οποίο σημαίνει ασχολούμαι ιδιαίτερα με κάτι και χρησιμοποιείται περισσότερο. Σήμερα, ο όρος *επίδοση* συνεκδοχικά δηλώνει το αποτέλεσμα της ενασχόλησης με κάτι και αυτό που επιτυγχάνει κανείς από τη συγκεκριμένη ενασχόληση.⁹ Στην παρούσα εργασία ο όρος *επίδοση* χρησιμοποιείται για να εκφράσει το αποτέλεσμα των προσπαθειών των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

2.1.3. Η εκπαιδευτική επάρκεια και η ετοιμότητα

Το ρήμα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας *ἀρκέω -ᾶ* σημαίνει *εἶμαι ἐπαρκῆς για κάτι, ικανοποιῶ, ἔχω την ικανότητα να πραγματοποιήσω κάτι με επιτυχία*. Από τη σύνθεση του ρήματος με την πρόθεση «ἐπι+ἀρκῶ» προκύπτει το ρήμα «*ἐπαρκῶ*» της νέας ελληνικής γλώσσας, το οποίο σημαίνει, επίσης, *εἶμαι ἐπαρκῆς, συμπαραστέκομαι, παρέχω, χορηγῶ σε κάποιον τα απαραίτητα, εἶμαι ικανός να πραγματοποιήσω κάτι με επιτυχία*. Από το *ἐπαρκῶ* προκύπτει το ουσιαστικό «*επάρκεια*» που σημαίνει ότι υπάρχει ένα υλικό στην ποσότητα που χρειάζεται, ότι κάποιος έχει τη δύναμη να πράττει κάτι ανάλογα με τις περιστάσεις ή τις απαιτήσεις, ότι έχει την ικανότητα και τις γνώσεις που απαιτούνται για πραγματοποίηση συγκεκριμένου έργου¹⁰. Στην εκπαίδευση ο όρος *επάρκεια* σχετίζεται με την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η φράση «ο Κ. είναι ικανός εκπαιδευτικός» σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει όλα τα προσόντα για να πραγματοποιήσει αποτελεσματικές διδακτικές διαδικασίες που βοηθούν τους διδασκόμενους να αγγίζουν τα όρια των γνωστικών δυνατοτήτων τους και για να επιτυγχάνει κάθε φορά τους απαιτούμενους διδακτικούς στόχους ασκώντας παράλληλα αγωγή στις μαθήτριες και στους μαθητές του. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνει ενάρετους, δυνατούς και υγιείς χαρακτήρες, χρήσιμους για τον εαυτό τους και την κοινωνία. Συνεπάγεται ότι η επάρκεια περιλαμβάνει διάφορες γνωστικές, ηθικές, επαγγελματικές, εκπαιδευτικές,

8 Φραγκούλης, Α. (2001), *Λεξικό της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σελ. 308.

9 Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σελ. 505.

10 Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σελ. 498.

επικοινωνιακές, διαμορφωτικές, μεταδοτικές ικανότητες, συμπεριφορές κ.α. τις οποίες μπορούμε με στόχο την εκπαίδευση να τις διακρίνουμε σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στις ικανότητες, οι οποίες σχετίζονται με τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο και πρέπει να τις αποκτά κατά την διάρκεια των σπουδών του. Συνεπάγονται την ικανότητα γνώσεων, τον βαθμό επάρκειας γνώσεων των αντικειμένων που αφορούν την παιδαγωγική, διδακτική ικανότητα και λειτουργία του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στις ικανότητες, οι οποίες σχετίζονται με την μετουσίωση των αρχών που διδάχτηκε ο εκπαιδευτικός στο πανεπιστήμιο στην εκπαιδευτική και διδακτική πράξη και αποτελούν το βαθμό ετοιμότητάς του προκειμένου να αναλάβει εκπαιδευτικό έργο. Η ικανότητα της ετοιμότητας δεν αποκτάται στο πανεπιστήμιο αλλά έχει σχέση με εφαρμοσμένη παιδαγωγική και αποκτάται στην μαθητική τάξη, σε συνδυασμό με εξειδικευμένα σεμινάρια, τα οποία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν. Επομένως, ο όρος επάρκεια συνίσταται από την επάρκεια των γνώσεων και την επάρκεια των ετοιμοτήτων του εκπαιδευτικού. Με αυτό το νόημα γίνεται χρήση των όρων στην παρούσα εργασία.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης της διδασκαλίας και των επιδόσεων των μαθητών στα Μαθηματικά

Οι μορφές αξιολόγησης των μαθητών διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις τυπικές αξιολογήσεις και τις εναλλακτικές ή αυθεντικές αξιολογήσεις.¹¹ Οι τυπικές αξιολογήσεις¹² είναι οι πιο διαδεδομένες και προτιμητέες από τις εκπαιδευτικές αρχές και από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι εναλλακτικές ή αυθεντικές αξιολογήσεις¹³ χρησιμοποιούνται και αναπτύσσονται από όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς τις τελευταίες δεκαετίες. Μεταξύ αυτών των δυο κατηγοριών υπάρχουν βασικές διαφορές, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια.

Η τυπική μέθοδος αξιολόγησης ουσιαστικά αποτελεί την «παραδοσιακή αξιολόγηση» και είναι η πιο πολυχρησιμοποιημένη σήμερα μέθοδος αξιολόγησης.

11 Piaget, J. (1971). *The psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
Margoret, J., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), Michigan: University of Michigan, 123-163.

Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.

12 Γρίβα, Ε. Κοφού, Ι. (2019) Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, σελ.21.

13 Γρίβα, Ε. Κοφού, Ι. (2019) Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Σχετίζεται άμεσα με την «αξιολόγηση/ βαθμολόγηση της μάθησης»¹⁴ και έχει ως σκοπό την ακριβή μέτρηση του μαθησιακού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση δηλαδή πραγματοποιείται για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατοχής και αναπαραγωγής συγκεκριμένης ύλης από τον αξιολογούμενο μαθητή με μοναδικό αξιολογητή¹⁵ τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Σε αντίθεση με την τυπική αξιολόγηση οι αυθεντικές ή εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης «επικεντρώνονται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, τις δεξιότητες, τα δυνατά σημεία και τις ανάγκες τους, και εστιάζουν στον προσδιορισμό και την αποτίμηση του μαθησιακού προφίλ του κάθε μαθητή».¹⁶ Οι σημαντικότερες μέθοδοι αυθεντικής ή εναλλακτικής αξιολόγησης είναι οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων,¹⁷ η παρατήρηση,¹⁸ το ημερολόγιο,¹⁹ το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης,²⁰ η αυταξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση²¹ και το πορτφόλιο.²²

Με την παρουσίαση των δύο βασικών μορφών αξιολόγησης, της τυπικής και της εναλλακτικής αξιολόγησης, οροθετήθηκε ο χώρος της επιστημονικής αντιπαράθεσης. Βασικό χαρακτηριστικό, το οποίο διακρίνει τις δύο μορφές είναι ότι οι τυπικές μετρούν το αποτέλεσμα της γνώσης στο τέλος των μαθησιακών διαδικασιών, ενώ οι εναλλακτικές είναι διαπιστωτικές της προ υπάρχουσας

14 Γρίβα, Ε. Κοφού, Ι. (2019). Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, σελ. 21.

15 Γρίβα, Ε. Κοφού, Ι. (2019). Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, σελ. 21.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), (3) 1. http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html (προσπελάστηκε στις 09/10/2020)

16 Valencia, S. Herbert, E. H., Afjjerbach, P. (1994). *Authentic reading assessment. Practices and possibilities*. Newark: International Reading Association.

17 Vavari, A. (2018). *Investigating teachers' perceptions concerning the introduction of descriptive assessment as a form of alternative assessment in the EFL context: Views and reactions from the parties involved*. Unpublished dissertation. Patras: Hellenic Open University.

18 Gebhard, J. G. (1999). Seeing teaching differently through observation. In J. G. Gebhard, & R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices* (pp. 35-58). Cambridge: Cambridge University Press
Bailey, K. M. (2001). Observation. In R. Carter & D. Numan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 114-119). Cambridge: Cambridge University Press.

19 McDonough, J., & McDonough, S. (1997). Research methods for English language teachers. *Studies in Second language acquisition*, 23 (1), 125-126

20 Ericson, K.A., & Simon, H.A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.

21 Γρίβα, Ε. Κοφού, Ι. (2019). Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, σελ. 32.

22 Γρίβα, Ε. Κοφού, Ι. (2019). Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, σελ. 31.

γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών. Συγκρίνοντας τις δύο μεθόδους διαπιστώνουμε ότι και οι δύο αξιολογήσεις μετρούν μαθησιακά μεγέθη μη συγκρίσιμα μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να ακολουθούνται από συγκεκριμένα μειονεκτήματα. Στις τυπικές αξιολογήσεις ο αξιολογητής – εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς να ενδιαφέρεται και φυσικά χωρίς να γνωρίζει ποιες γνώσεις απέκτησαν οι μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία που τους προσέφερε. Με τον τρόπο αυτό, έχει μια τελική αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς να γνωρίζει επακριβώς από που αυτή ξεκίνησε για τον κάθε μαθητή δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι όλοι οι μαθητές ξεκίνησαν από την ίδια αφετηρία. Καθώς τα κριτήρια της τυπικής τελικής αξιολόγησης δεν έχουν καμία σχέση με τα κριτήρια μιας αντίστοιχης αρχικής τυπικής αξιολόγησης όποτε και αν εφαρμόζεται η κάθε μία, δεν είναι δυνατή η αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών. Επομένως δε μπορεί να δημιουργηθεί με τα υπάρχοντα αξιολογικά δεδομένα ένα αντικειμενικό και ενιαίο σύστημα αξιολόγησης που παραμένει το βασικό ζητούμενο. Επομένως, η τυπική αξιολόγηση δε λύνει το πρόβλημα για τα οποία δημιουργήθηκε.

Από την άλλη πλευρά, οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης λόγω της μεγάλης ποικιλίας τους δε φαίνεται να μπορούν να προσφέρουν ένα ενιαίο αξιολογικό αποτέλεσμα και συνακόλουθα ένα αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης. Ο λόγος, για τον οποίο δε μπορούν, είναι ότι αξιολογούν τις πρότερες γνώσεις χωρίς να μας δίνουν τη δυνατότητα να συγκρίνουμε επιδόσεις των μαθητών, όταν αυτοί είναι υποχρεωμένοι να λειτουργήσουν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα. Με τον τρόπο αυτό, οι υποστηρικτές της εναλλακτικής αξιολόγησης δίνουν την εντύπωση ότι δεν πρόκειται απλά για μια εναλλακτική αξιολόγηση αλλά για μια νέα κοσμοθεωρία που βρίσκεται στα σπάργανά της. Αν αυτό δεν ισχύει, μένουμε στην απλή διαπίστωση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν ισοδύναμα σε όλες τις περιπτώσεις στις σημερινές απαιτήσεις των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων. Μεταξύ όμως των δύο μεθόδων υπάρχει ένα κοινό σημείο αναφοράς, ότι δηλαδή αναγνωρίζουν ως εργαλείο για την αξιολόγηση του μαθητή, τον προσδιορισμό και την αποτίμηση του μαθησιακού προφίλ²³ τις κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων²⁴. Παρ' όλα αυτά, η εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης είναι πολύ χρήσιμη για τον κάθε εκπαιδευτικό, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσει πτυχές του μαθητή και να διαπιστώσει λεπτομέρειες και λειτουργίες για τον καθένα, που δε μπορεί εύκολα να διαπιστώσει από την εφαρμογή της τυπικής αξιολόγησης.²⁵

23 Valencia, S. Herbert, E. H., Afjjerbach, P. (1994). *Authentic reading assessment. Practices and possibilities*. Newark: International Reading Association

24 Vavari, A. (2018). *Investigating teachers' perceptions concerning the introduction of descriptive assessment as a form of alternative assessment in the EFL context: Views and reactions from the parties involved*. Unpublished dissertation. Patras: Hellenic Open University

25 Βαρσαμίδου, Α., & Ρεζ, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική και ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα. *Σκέψη και*

Αν ανατρέξουμε στις εφαρμογές αξιολόγησης, τις οποίες προτείνει η πολιτεία, θα διαπιστώσουμε ότι δεν υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο αξιολόγησης με βάση την τυπική ή την εναλλακτική αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι και οι δύο μορφές βρίσκονται ακόμα σε νηπιακό επίπεδο, αφού οι αντίστοιχες ερευνητικές ομάδες της επιστημονικής κοινότητας μέχρι τώρα δε μπόρεσαν να προσφέρουν στην πολιτική εξουσία, στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο εκπαιδευτικό δυναμικό ένα ολοκληρωμένο και αντικειμενικό σύστημα μαθητικής αξιολόγησης.

Αυτό που πρέπει να κάνουν οι υποστηρικτές των δύο μορφών είναι αντί να αναζητούν επιχειρήματα για να αποδείξουν πια από τις δύο μορφές είναι η ανώτερη, να επικεντρωθούν στο πρόβλημα προσβλέποντας σε ένα βελτιωμένο σύστημα και γιατί όχι και σε ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών στο προς διδασκαλία αντικείμενο στα Μαθηματικά, το οποίο είναι «Δεκαδικά Κλάσματα – Δεκαδικοί Αριθμοί», πριν την έναρξη της διδασκαλίας του συγκεκριμένου κεφαλαίου αλλά και στο τέλος αυτής. Με τον τρόπο αυτό, θα γνωρίζουμε τις γνώσεις, τις οποίες απέκτησαν οι μαθητές μόνο από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κεφαλαίου καθώς και τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις οποίες απέκτησαν οι μαθητές από άλλα κανάλια μάθησης.

2.4. Υπόθεση της έρευνας

Ένα μέρος των γνώσεων των μαθητών που θα διαπιστωθούν στο τέλος της διδασκαλίας προέρχεται από άλλα κανάλια μάθησης εκτός της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Αυτές οι γνώσεις είναι πολύ χρήσιμο να τις γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, όταν ασχολείται με την οργάνωση της επερχόμενης διδασκαλίας ώστε να ανταποκριθεί στον μέγιστο βαθμό στους στόχους του μαθήματος.

3. Μεθοδολογία

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν απαραίτητο να εξασφαλιστεί η συνεργασία με ένα δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα έναν εκπαιδευτικό της τάξης. Η συνεργασία αυτή υλοποιήθηκε με το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Γρεβενών. Ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν χρειαζόταν σε καμία περίπτωση να παραβιάσει σε κάτι το πρόγραμμα του σχολείου. Διαφοροποίησε μόνο σε κάποιο βαθμό τη διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας του, την οποία στο τέλος της διδασκαλίας ενός δίωρου μαθήματος ούτως ή άλλως με κάποιον τρόπο πραγματοποιεί. Η συνεργασία μαζί μας επικεντρώνονταν ακριβώς σε

Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21. Ιωάννινα.

αυτό το σημείο της αξιολόγησης. Για την αξιολόγηση, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να κατασκευάσει σύμφωνα με τις προδιαγραφές, που του δόθηκαν, μία κλίμακα, η οποία θα περιλάμβανε όλες τις γνώσεις που θα έπρεπε κατά την άποψή του να έχει αποκομίσει ο μαθητής στο τέλος της διδασκαλίας του. Αφού ο εκπαιδευτικός κατασκεύασε την κλίμακα και της έδωσε την απαιτούμενη μορφή, ήταν έτοιμος να πραγματοποιήσει την διαδικασία της αξιολόγησης. Όλα τα υπόλοιπα πραγματοποιήθηκαν με βάση το πρόγραμμα της σχολικής τάξης και όσα αναφέρονται στη συνέχεια της μεθοδολογίας.

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα για την αξιολόγηση είναι οι μαθητές της τάξης. Συγκεκριμένα, αποτελείται από 21 μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, από τους οποίους 13 ήταν κορίτσια και 4 ήταν αγόρια, ενώ 4 μαθητές δεν συμπεριλήφθηκαν στην αξιολόγηση, γιατί δεν πραγματοποίησαν λόγω απουσίας κάποια ή κάποιες από τις αξιολογήσεις που προβλέπονταν στο πλαίσιο της έρευνας. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος πραγματοποίησε τη διδασκαλία δεν ενημέρωσε τους μαθητές μετά την εφαρμογή της αρχικής κλίμακας, ότι στο τέλος της διδασκαλίας αυτοί θα συμπλήρωναν την τελική κλίμακα και οκτώ μέρες την επαναληπτική κλίμακα.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήταν η κλίμακα διαγνωστικής αξιολόγησης και εφαρμόστηκε για την αξιολόγηση του μαθήματος των μαθηματικών στην ενότητα 25 και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο «Δεκαδικά κλάσματα – Δεκαδικοί αριθμοί». Ο μαθητής παίρνοντας την κλίμακα συμπληρώνει το όνομά του, που αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της κλίμακας και δηλώνει το φύλο, την τάξη και την ημερομηνία συμπλήρωσης της κλίμακας. Οι ερωτήσεις της κλίμακας χωρίζονται σε δύο κατηγορίες με τους αντιστοίχους τίτλους στην καθεμία ως εξής:

- Γράψε τους δεκαδικούς αριθμούς
- Γράψε με δεκαδικούς αριθμούς και δεκαδικά κλάσματα

Στην πρώτη κατηγορία υπάρχουν πέντε δεκαδικοί αριθμοί γραμμένοι ολογράφως, τους οποίους ο μαθητής καλείται να μετατρέψει σε δεκαδικούς αριθμούς, ενώ στην δεύτερη κατηγορία υπάρχουν δύο δεκαδικοί αριθμοί, τους οποίους καλείται να μετατρέψει σε κλάσματα και τρία κλάσματα, τα οποία καλείται να μετατρέψει σε δεκαδικούς αριθμούς. Συνολικά η κλίμακα περιλαμβάνει δέκα αριθμητικές μετατροπές και κάθε σωστή μετατροπή αντιστοιχεί σε δέκα μονάδες, ενώ το σύνολο των μονάδων της κλίμακας ανέρχεται στις 100 μονάδες. Μετά τη συμπλήρωση της κλίμακας

καταχωρούνται από τον εκπαιδευτικό – αξιολογητή οι σωστές απαντήσεις του μαθητή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η κλίμακα ήταν κατά τέτοιο τρόπο κατασκευασμένη, ώστε όποιος εκπαιδευτικός και αν την αξιολογούσε να κατέληγε στο ίδιο αξιολογικό αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει ότι με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση του μαθητή έχει ως στόχο να άπτεται της απόλυτης αντικειμενικής αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο από το αξιολογικό αποτέλεσμα μπορεί να διακρίνει και ο ίδιος ο μαθητής τα λάθη και τις αβλεψίες του και να κατανοήσει ότι η επίδοσή του δεν οφείλεται στην καλοσύνη ή την κακία του εκπαιδευτικού της τάξης, αλλά στην δική του προσωπική στάση στη μαθησιακή διαδικασία, στην προσπάθειά του, την προσοχή του και στο ενδιαφέρον του.

Εικόνα 1. Κλίμακα Διαγνωστικής Αξιολόγησης

Δεκαδικός αριθμός	Δεκαδικό κλάσμα	
0,56	/...../.....
22,32	/...../.....
	123 10/...../.....
	356 100/...../.....
	18 1000/...../.....

3.2.1. Τρόπος εφαρμογής της κλίμακας της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών και της διδασκαλίας

Όπως φαίνεται στην εικόνα 1, η ίδια κλίμακα εφαρμόζεται τρεις φορές ως αρχική κλίμακα (1), ως τελική κλίμακα (2) και ως επαναληπτική κλίμακα (3):

- Η αρχική κλίμακα (1) εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό – αξιολογητή στο χρονικό διάστημα ακριβώς πριν την έναρξη της διδασκαλίας του κεφαλαίου «Δεκαδικά κλάσματα – Δεκαδικοί αριθμοί». Στόχος της εφαρμογής αυτής είναι να διαπιστωθούν οι γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές στο συγκεκριμένο κεφάλαιο που πρόκειται να διδαχθούν από άλλα μαθησιακά κανάλια μάθησης πριν την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδασκαλίας, αλλά και από προγενέστερες διδασκαλίες στο πλαίσιο του σχολείου. Με την ολοκλήρωση της πρώτης εφαρμογής της κλίμακας ακολουθεί η διδασκαλία του κεφαλαίου.
- Η τελική κλίμακα εφαρμόζεται με την ολοκλήρωση της δώρης διδασκαλίας του κεφαλαίου. Με τον τρόπο αυτό, διαπιστώνεται το σύνολο των γνώσεων που έχουν οι μαθητές τόσο από τη διδασκαλία όσο και από πρότερες γνώσεις ανεξάρτητα από την πηγή από την οποία προήλθαν. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της αρχικής κλίμακας με την τελική διαπιστώνεται ποιες ήταν οι γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές από τη διδασκαλία του κεφαλαίου και ποιες ήταν οι γνώσεις που είχαν οι μαθητές πριν τη διδασκαλία του.
- Η επαναληπτική κλίμακα εφαρμόζεται οκτώ μέρες αργότερα για να διαπιστωθεί η εξέλιξη των επιδόσεων των μαθητών και ο βαθμός αφομοίωσής των γνώσεων που διαπιστώθηκαν στη δεύτερη εφαρμογή της κλίμακας.

3.3. Τρόπος αξιολόγησης δεδομένων

Τα δεδομένα, τα οποία αποκτά ο ερευνητής από την εφαρμογή της κλίμακας, επεξεργάζονται με την εξής διαδικασία:

1. Κατ' αρχάς γίνεται η εισαγωγή των δεδομένων που αποκτήθηκαν με την κλίμακα από τη διαγνωστική αξιολόγηση στη βάση του στατιστικού πακέτου SPSS.
2. Μετά την εισαγωγή των δεδομένων της κλίμακας ακολουθεί η εφαρμογή του κριτηρίου t-test και της συσχέτισης στα δεδομένα της αρχικής και τελικής εφαρμογής της κλίμακας με τις επιδόσεις των μαθητών. Στόχος αυτής της εφαρμογής είναι να διαπιστωθεί η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών όπως αυτές απεικονίζονται στην αρχική εφαρμογή της κλίμακας πριν την έναρξη της διδασκαλίας με τις επιδόσεις των μαθητών στην τελική κλίμακα μετά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας για την εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων.
3. Τέλος, πραγματοποιείται εφαρμογή του κριτηρίου t-test στα δεδομένα που αποκτήθηκαν στην τελική και επαναληπτική εφαρμογή της κλίμακας της

διαγνωστικής αξιολόγησης με τις επιδόσεις των μαθητών. Στόχος αυτής της εφαρμογής είναι να διαπιστωθεί η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών όπως αυτές απεικονίζονται στην εφαρμογή της τελικής κλίμακας ακριβώς μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, με αυτές που επιτυγχάνουν οι μαθητές στην εφαρμογή της επαναληπτικής κλίμακας οκτώ ημέρες αργότερα για την εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων. Σίγουρα θα μπορούσαν να γίνουν και άλλες συσχετίσεις και ομαδοποιήσεις ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών στις τρεις διαφορετικές αξιολογήσεις. Περιοριστήκαμε μόνο σε αυτά που ήταν απαραίτητο προς το παρόν για να δείξουμε την ανάγκη εφαρμογής της ερευνητικής αξιολόγησης του μαθητή και της διδασκαλίας στην μαθησιακή διαδικασία.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στο σκοπό η έρευνα φιλοδοξεί να διαπιστώσει το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών στο προς διδασκαλία αντικείμενο με θέμα «Δεκαδικά Κλάσματα – Δεκαδικοί Αριθμοί», πριν την έναρξη της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας αλλά και στο τέλος της. Γι' αυτό η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί θα περιοριστεί στη σύγκριση των αποτελεσμάτων της αρχικής και της τελικής κλίμακας και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων της τελικής και της επαναληπτικής.

4.1. Τα αποτελέσματα της αρχικής και τελικής κλίμακας της ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας

Ο πίνακας 1 περιλαμβάνει κάθετα τέσσερες στήλες. Στην πρώτη στήλη με την ένδειξη «μαθητές» αναφέρονται τα αρχικά των μαθητών που έλαβαν μέρος στην αξιολόγηση. Στην δεύτερη στήλη με την «ένδειξη» αρχική αναφέρονται οι επιδόσεις που πέτυχαν οι μαθητές συμπληρώνοντας την αρχική κλίμακα χωρίς να έχουν διδαχτεί κάτι από τον εκπαιδευτικό στο συγκεκριμένο κεφάλαιο «Δεκαδικά κλάσματα – Δεκαδικοί αριθμοί». Επομένως, οι μαθητές πέτυχαν τις επιδόσεις αυτής της κλίμακας στηριζόμενοι αφενός στις πρότερες γνώσεις που απέκτησαν στο σχολείο και σχετίζονται με το βαθμό που εξασκήθηκαν στη χρήση τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα²⁶ και αφετέρου σε γνώσεις που απέκτησαν από άλλα κανάλια μάθησης σε άλλους χώρους και με άλλες ευκαιρίες στην καθημερινή ζωή τους. Για παράδειγμα, οι γνώσεις μπορεί να προέρχονται από τη βοήθεια στο σπίτι, στα ενισχυτικά ιδιωτικά ή φροντιστηριακά μαθήματα, από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή την ευρύτερη κοινωνία γενικότερα. Στην τρίτη στήλη με την ένδειξη «Τελική» αναφέρονται

26 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*, σελ. 11.

οι επιδόσεις που πέτυχαν οι μαθητές συμπληρώνοντας την κλίμακα ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας με την ολοκλήρωση από τον εκπαιδευτικό της διδασκαλίας του μαθήματος του κεφαλαίου «Δεκαδικά κλάσματα – Δεκαδικοί αριθμοί». Τέλος, στην τέταρτη στήλη του πίνακα με την ένδειξη «|Σύγκριση αρχικής – τελικής κλίμακας» αναφέρεται η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών όπως αυτή καταχωρήθηκε στην αρχική και τελική εφαρμογή της κλίμακας της ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας.

Πίνακας 1. Επιδόσεις αρχικής και τελικής εφαρμογής της κλίμακας διαγνωστικής αξιολόγησης

Μαθητές	Κλίμακες		Σύγκριση αρχικής – τελικής κλίμακας		
	Αρχική	Τελική			
1. Β. Τ.	0	70			+ 70
2. Ε. Τ	0	10	+ 10		
3. Μ.Κ	20	60		+ 40	
4. Μ.Σ.	0	10	+ 10		
5. Ν. Τ.	50	90		+ 40	
6. Θ. Ν.	40	90			+ 50
7. Α. Χ.	70	100		+ 30	
8. Α. Π.	10	80			+ 70
9. Χ. Ρ.	60	100		+ 40	
10. Σ. Χ.	40	90			+ 50
11. Ε. Σ.	50	60	+ 10		
12. Β. Ν.	50	90		+ 40	
13. Γ. Τ.	20	80			+ 60
14. Α. Τ.	20	70			+ 50
15. Ε. Π.	60	100		+ 40	
16. Θ. Α.	20	80			+ 60

Οι επιδόσεις των μαθητών, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, στην στήλη «Αρχική» κυμαίνονται από 0 μέχρι και 70 μονάδες, οι οποίες δεν είναι καθόλου αμελητέες. Τα στοιχεία αυτά φανερώνουν τις γιγαντιαίες διαφορές γνώσεων που έχουν οι μαθητές πηγαίνοντας στο σχολείο να παρακολουθήσουν το κεφάλαιο «Δεκαδικά κλάσματα – Δεκαδικοί αριθμοί». Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι 8 από τους 16 μαθητές κατέχουν πάνω από 40% των γνώσεων που περιλαμβάνονται σε ένα κεφάλαιο των μαθηματικών που διδάσκεται για πρώτη φορά καθώς και το γεγονός ότι 3 από τους μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε καμία από τις ασκήσεις της κλίμακας. Αντίθετα, στην στήλη «Τελική» οι επιδόσεις όλων των μαθητών κυμαίνονται από 60 έως και 100 μονάδες και φανερώνεται το εύρος της συμβολής της διδασκαλίας. Εξαιρέση αποτελούν δύο μαθητές στους οποίους η διδασκαλία είχε πολύ χαμηλή συμβολή, αφού οι επιδόσεις τους από 0 έγιναν

10 μονάδες. Ενδιαφέρουσα είναι και η στήλη του πίνακα με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της αρχικής και της τελικής κλίμακας. Παρατηρώντας τη στήλη διαπιστώνουμε ότι αναφορικά με τις επιδόσεις τους οι μαθητές ταξινομούνται σε τρεις διαφορετικής δυναμικότητας ομάδες. Στην ομάδα της χαμηλής δυναμικότητας η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών ανέρχεται μόνο σε 10 μονάδες εκ των οποίων οι δύο είχαν ως εκκίνηση το 0, ενώ ο τρίτος μαθητής είχε ως εκκίνηση 50 μονάδες. Στην ομάδα μεσαίας δυναμικότητας η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών μετά τη διδασκαλία κυμαίνεται από 30 μέχρι 40 μονάδες και αποτελείται από έξι μαθητές. Η ομάδα υψηλής δυναμικότητας αντίστοιχα αποτελείται από επιδόσεις, οι οποίες κυμαίνονται από 50 έως 100 μονάδες, και αφορά την πλειοψηφία των μαθητών, δηλαδή επτά μαθητές.

Πίνακας 2. Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης και T-test των αρχικών και τελικών επιδόσεων

		Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης	Στατιστική σημαντικότητα T-test
Ζεύγος 1	Επιδόσεις τελικής κλίμακας	73,75	16	28,018	5,861	,001	,000
	Επιδόσεις αρχικής κλίμακας	31,88	16	23,443	5,861		

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, από την εφαρμογή του κριτηρίου της συσχέτισης και του t-test στα δεδομένα της αρχικής και τελικής εφαρμογής της κλίμακας με τις επιδόσεις των μαθητών διαπιστώθηκε υψηλή στατιστική σημαντικότητα τόσο στη συσχέτιση των μεταβλητών «επιδόσεις» αρχικής και τελικής κλίμακας όσο και στο T-test.

4.2. Τα αποτελέσματα της τελικής και επαναληπτικής κλίμακας της ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας

Ο πίνακας 2 περιλαμβάνει στην πρώτη στήλη κάθετα την ένδειξη «Μαθητές», στη δεύτερη στήλη την ένδειξη «Τελική» και αναφέρονται οι επιδόσεις των μαθητών από την συμπλήρωση της τελικής κλίμακας αμέσως μετά την διδασκαλία του κεφαλαίου «Δεκαδικά κλάσματα – Δεκαδικοί αριθμοί». Στη στήλη αυτή παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών, όπως παρουσιάστηκαν και στην τρίτη στήλη του πίνακα 1. Στην τρίτη στήλη και με την ένδειξη «Επαναληπτική» αναφέρονται οι επιδόσεις που πέτυχαν οι μαθητές συμπληρώνοντας την κλίμακα ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας οκτώ μέρες μετά την ολοκλήρωση από τον εκπαιδευτικό της διδασκαλίας του μαθήματος. Τέλος, στην τέταρτη

στήλη του πίνακα με την ένδειξη «|Σύγκριση τελικής – επαναληπτικής κλίμακας» αναφέρεται η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών, όπως αυτές καταχωρήθηκαν στην τελική και οχτώ μέρες μετά στην επαναληπτική εφαρμογή της κλίμακας της ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας.

Πίνακας 3: T-test τελικής και επαναληπτικής εφαρμογής της κλίμακας διαγνωστικής αξιολόγησης

Μαθητές	Κλίμακες	Τελική	Επαναληπτική	Σύγκριση τελικής – επαναληπτικής κλίμακας
1. Β. Τ.		70	60	- 10
2. Ε. Τ.		10	20	+ 10
3. Μ. Κ.		60	80	+ 20
4. Μ. Σ.		10	60	+ 50
5. Ν. Τ.		90	90	0
6. Θ. Ν.		90	100	+ 10
7. Α. Χ.		100	70	- 30
8. Α. Π.		80	90	+ 10
9. Χ. Ρ.		100	100	0
10. Σ. Χ.		90	100	+ 10
11. Ε. Σ.		60	70	+ 10
12. Β. Ν.		90	100	+ 10
13. Γ. Τ.		80	100	+ 20
14. Α.Τ.		70	100	+ 30
15. Ε. Π.		100	100	0
16. Θ. Α.		80	70	- 10

Οι επιδόσεις των μαθητών, όπως φαίνεται στον πίνακα 3, στην στήλη «Τελική» κυμαίνονται από 60 έως και 100 μονάδες, οι οποίες φανερώνουν το εύρος της συμβολής της διδασκαλίας. Εξαιρούνται δύο μαθητές, οι οποίοι είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις παρά τη διδασκαλία με μόλις 10 μονάδες. Στην στήλη «Επαναληπτική» διακρίνουμε τρεις τάσεις αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών, οι οποίες μειώνονται, παραμένουν σταθερές ή αυξάνονται. Ποιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρούμε στην στήλη «Σύγκριση τελικής – επαναληπτικής κλίμακας», οι επιδόσεις των μαθητών 1, 7 και 16 παρουσιάζουν καθίζηση κατά 10, 30 και 10 μονάδες αντίστοιχα που σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί δεν αφομοίωσαν στο σύνολό τους τις γνώσεις που απέκτησαν από την διδασκαλία οκτώ ημέρες πριν. Τρεις άλλοι μαθητές δεν παρουσίασαν καμία μεταβολή διατηρώντας τις επιδόσεις τους στο ίδιο επίπεδο. Οι υπόλοιποι δέκα μαθητές παρουσίασαν περαιτέρω αύξηση των επιδόσεών τους, οι οποίες κυμαίνονται από 10 μέχρι 30 μονάδες, ενώ σε έναν από αυτούς η αύξηση

ανέρχεται στις 50 μονάδες. Η αύξηση αυτή πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές έχουν καλλιεργήσει την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα μεμαθημένα και για περαιτέρω παραγωγή και εξέλιξη των γνώσεων τους.

Πίνακας 4. Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης και T-test των τελικών και επαναληπτικών επιδόσεων

		Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης	Στατιστική σημαντικότητα T-test
Ζεύγος 1	Επιδόσεις επαναληπτικής κλίμακας	81,88	16	22,574	5,643	,001	,091
	Επιδόσεις τελικής κλίμακας	73,75	16	28,018	7,004		

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, από την εφαρμογή του κριτηρίου της συσχέτισης και του t-test στα δεδομένα της τελικής και επαναληπτικής εφαρμογής της κλίμακας με τις επιδόσεις των μαθητών διαπιστώθηκε υψηλή στατιστική σημαντικότητα στη συσχέτιση των μεταβλητών «επιδόσεις» τελικής και επαναληπτικής κλίμακας, ενώ η τιμή στο T-test δεν είναι στατιστικά σημαντική. Με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται η υπόθεσή μας ότι ένα μέρος των γνώσεων των μαθητών που διαπιστώθηκε με την εφαρμογή της αρχικής και τελικής κλίμακας προέρχεται από άλλα κανάλια μάθησης και όχι από την συγκεκριμένη διδασκαλία. Το γεγονός αυτό αλλάζει τη συνολική σκέψη για την αξιολογική διαδικασία των μαθητών και δίνει μία προοπτική για την αποτελεσματική χρήση των γνώσεων αυτών με μια σχετική αναδιοργάνωση κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας.

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από την παρουσίαση, περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής αξιολόγησης της διδασκαλίας καταλήγουμε στη διατύπωση των παρακάτω συμπερασμάτων:

1. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει μια γνώμη για το επίπεδο των μαθητών του, σίγουρα όμως δεν μπορεί να γνωρίζει τις πραγματικές γνώσεις που έχουν οι μαθητές του σε κάθε διδασκαλία που σκοπεύει να πραγματοποιήσει.
2. Με την εφαρμογή της αρχικής κλίμακας πριν τη διδασκαλία του μαθήματος οι 13 στους 16 μαθητές παρουσιάζουν επιδόσεις από 10 μέχρι 70 μονάδες στις 100, το οποίο σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών του να διδάσκει, αυτά που ήδη γνωρίζουν και επομένως η συμβολή και η προσφορά του φαίνεται να είναι μηδαμινή, κάτι που είναι

δυνατό να λειτουργεί ως αντικίνητρο στην ανάγκη και στα φυσικά κίνητρα των μαθητών για περεταίρω μάθηση, ενώ ο εκπαιδευτικός να θεωρεί ότι αυτές είναι οι πραγματικές δυνατότητες και τα όρια του μαθητή.

3. Αν ο εκπαιδευτικός γνώριζε τις επιδόσεις αυτές των μαθητών πριν την διεξαγωγή της διδασκαλίας και ότι τρεις μαθητές είχαν μηδενικές γνώσεις σίγουρα θα έπρεπε να είχε κάνει τελείως διαφορετική οργάνωση της διδασκαλίας για να λειτουργήσει προς όφελος των τριών αυτών μαθητών καθώς και όσων οι επιδόσεις ήταν πολύ χαμηλές στην αρχική εφαρμογή της κλίμακας. Με τον τρόπο αυτό, θα επιτυγχανόταν η αύξηση των επιδόσεων τους μετά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψιν, ότι οι επιδόσεις των δύο μαθητών από μηδέν στην αρχική κλίμακα αυξηθήκαν μόνο σε δέκα μονάδες, γίνεται σαφές ότι η διδασκαλία δεν προσέφερε κάτι σημαντικό στους μαθητές αυτούς που σίγουρα χρειάζονται μια ιδιαίτερη μεταχείριση από τον εκπαιδευτικό της τάξης.
4. Με δεδομένο ότι μόνο τρεις μαθητές έχουν μηδενικές γνώσεις στην εφαρμογή της αρχικής κλίμακας, ενώ οι επιδόσεις των υπολοίπων δεκατριών μαθητών κυμαίνονται από 20 μέχρι 70 μονάδες, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η πλειοψηφία προηγείται ως ένα βαθμό της διδασκαλίας. Σε αυτή την περίπτωση, έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται να χειριστεί όχι μόνο τους μαθητές με χαμηλή επίδοση στην αρχική κλίμακα αλλά και αυτούς με υψηλή επίδοση.
5. Για να μπορεί, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός στα διάφορα επίπεδα των μαθητών στην τάξη του, είναι απόλυτη ανάγκη να γνωρίζει κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας του τις γνώσεις των μαθητών του στο συγκεκριμένο αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει.
6. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές προηγούνται της διδασκαλίας μπορεί να διαπιστωθεί με την ερευνητική αξιολόγηση της διδασκαλίας και την εφαρμογής της αρχικής και τελικής κλίμακας.
7. Η κλίμακα δεν πρέπει να συμπληρώνεται ακριβώς πριν τη διδασκαλία, όπως έγινε στη συγκεκριμένη έρευνα, αλλά μερικές μέρες νωρίτερα έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη τις γνώσεις των μαθητών ενόψει της διδασκαλίας του.
8. Είναι γεγονός ότι κάποιοι μαθητές ωφελήθηκαν ελάχιστα ή καθόλου μετά τη διδασκαλία. Την απάντηση μπορεί να τη δώσει η περαιτέρω παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών αυτών.
9. Η πλειοψηφία των μαθητών μετά την εφαρμογή της επαναληπτικής κλίμακας παρουσίασε περαιτέρω αύξηση των επιδόσεων συγκριτικά με την αρχική και τελική κλίμακα. Το γεγονός αυτό αποτελεί απόδειξη πως οι μαθητές βιώνουν επιτυχημένες διδακτικές διαδικασίες στην τάξη. Φαίνεται πως στην πλειοψηφία τους ασκούνται στην εφαρμογή των μεμαθημένων και σε άλλα γνωστικά πεδία ενισχύοντας την παραγωγή περαιτέρω γνώσης.
10. Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών στην συγκεκριμένη έρευνα,

αν ο εκπαιδευτικός-ερευνητής εφάρμοζε την κλίμακα λίγες μέρες νωρίτερα και έκανε την προετοιμασία του για την διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της αρχικής κλίμακας, μπορούμε απλά να υποθέσουμε ότι θα ήταν πολύ καλύτερα στην τελική και επαναληπτική κλίμακα, αλλά αυτό μένει να αποδειχθεί και να επιβεβαιωθεί από άλλες, και άλλες πολλές έρευνες.

6. Επίλογος

Έγινε κατανοητό πως η ερευνητική αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που βρίσκεται στην αρχή της εξέλιξής του. Θα περάσουν δεκαετίες, ή και περισσότερο, για να μετρηθούν όλες οι παράμετροι που την αφορούν, για να ερευνηθεί σε όλο της το βάθος η σημασία και η χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού με την εφαρμογή της ο εκπαιδευτικός μεταβάλλεται από δάσκαλος σε ερευνητή και επομένως σε επιστήμονα. Ίσως αυτό που ήθελαν να πέτυχουν οι οραματιστές της ίδρυσης των παιδαγωγικών τμημάτων καθιστώντας τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας και σταδιακά της μέσης εκπαίδευσης ερευνητή, τελικά φαίνεται πως είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσω της ερευνητικής διδασκαλίας. Αρκεί, βέβαια, να αγκαλιάσουν το θέμα και να εργαστούν με αυτό από μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί προς όφελός τους και προς όφελος των μαθητών. Μέσω αυτής θα επιβεβαιώνεται ο ρόλος τους και θα ανακαλύπτουν από την οργανωμένη διδασκαλία τις δικές τους δυνατότητες που μέχρι τώρα δεν είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν και να μετρήσουν. Επιπλέον, οι νέοι μεταπτυχιακοί και υποψήφιοι διδάκτορες, οι οποίοι έχουν ως στόχο να είναι οι λειτουργοί της εκπαίδευσης, οφείλουν να γνωρίζουν πως οι πιο ενδιαφέρουσες μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές έχουν ως βασική ιδέα την διδασκαλία στη σχολική τάξη, η οποία αποτελεί την βασικότερη κοινωνικοψυχολογική ομάδα της κάθε κοινωνίας. Σε μια οργανωμένη σχολική τάξη εμφανίζονται όλα τα χαρακτηριστικά μιας οργανωμένης κοινωνίας στην γέννησή τους. Σε μια τέτοια κοινωνία με ένα πολύ πρωτοποριακό, ενδιαφέρον και καινοτόμο αντικείμενο για την έρευνα, π.χ. των εποπτικών μέσων, των κινήτρων των μαθητών, των επιδόσεών τους, της ανακάλυψης των μαθησιακών και των σωματικών μαθητικών ορίων, μπορεί ο εκπαιδευτικός της τάξης σταδιακά να μεταμορφώνεται με τις κατευθύνσεις της θεωρίας της ερευνητικής αξιολόγησης στον ερευνητή εκπαιδευτικό της τρίτης εκατονταετίας. Είναι λοιπόν σίγουρο ότι η ερευνητική διδασκαλία μπορεί ακόμα να δώσει πληθώρα θεμάτων που σχετίζονται με επιθυμητές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές μαθητών. Με δεδομένο πως υπάρχουν μόνο έξυπνοι μαθητές, καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να ανακαλύψει και να αναπτύξει τις δυνατότητές τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να βοηθήσει η ερευνητική διδασκαλία με ειδικά διδακτικά προγράμματα κάνοντας χρήση της δυναμικής της ομάδας και να επιτευχθεί η επιθυμητή αλλαγή, αφού τόσο η μάθηση όσο και συμπεριφορά είναι μαθησιακές διαδικασίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαρσαμίδου, Α., & Ρεσ, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική και ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα. *Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21. Ιωάννινα.
- Γεωργιάννης, Π., (2006) Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας και Β΄βαθμιας Εκπαίδευσης, Αυτοέκδοση.
- Γρίβα, Ε. Κοφού, Ι. (2019) Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Π.Δ. 46/2016, *Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου*, Άρθρο 1, *Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών*
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018), *Ενιαίο Σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή / Μαθήτριας (ΕΣΑ)*.
- Φραγκούλης, Α. (2001), *Λεξικό της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Φ.7^Α/ΦΜ/212191/Δ1, Υπουργική Απόφαση, *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*.

Ξενόγλωσση

- Bailey, K. M. (2001). Observation. In R. Carter & D. Numan (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 114-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericson, K.A., & Simon, H.A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.
- Gebhard, J. G. (1999). Seeing teaching differently through observation. In J. G. Gebhard, & R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices* (pp. 35-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Margoret, J., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Lan-

- guage Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). Research methods for English language teachers. *Studies in Second language acquisition*, 23 (1), 125-126.
- Piaget, J. (1971). *The psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Valencia, S. Herbert, E. H., Afjjerbach, P. (1994). *Authentic reading assessment. Practices and possibilities*. Newark: International Reading Association.
- Vavari, A. (2018). *Investigating teachers' perceptions concerning the introduction of descriptive assessment as a form of alternative assessment in the EFL context: Views and reactions from the parties involved*. Unpublished dissertation. Patras: Hellenic Open University.

Ιστοσελίδες

- Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.)*, (3) 1. http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html (προσπελάστηκε στις 09/10/2020).



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Απρίλιος 2021 / Τεύχος 67 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>