



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής Και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ
e-MΟΡΦΕΣ): ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

**Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο – Η οπτική των
μαθητών**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της φοιτήτριας : Φράγκου Μαρίας

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κατσής Αθανάσιος, Καθηγητής, Επιβλέπων

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κόρινθος, Ιανουάριος 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	10
1.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ.....	10
1.2. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	13
1.3. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	16
1.4. ΜΕΣΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	18
1.4.1. Ποσοτική απόδοση της επίδοσης: βαθμολόγηση	18
1.4.2. Ποιοτική απόδοση της επίδοσης: Περιγραφική Αξιολόγηση	21
1.5. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	23
1.5.1. Παιδαγωγικοί λόγοι για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης.....	24
1.5.2. Η αμφισβήτηση της αναγκαιότητας της αξιολόγησης.....	27
1.6. ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	33
2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	33
2.2. ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΗΜΕΡΑ	37
2.2.1. Η αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.....	38
2.3. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	44
3.1. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	44
3.2. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΩΝ	48
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	54
4.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	54

4.2. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	55
4.2.1. Το δείγμα της έρευνας	56
4.2.2. Το εργαλείο της έρευνας.....	56
4.2.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	59
4.2.4. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	60
4.2.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	62
5.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	62
5.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	134
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	145
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	146
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	147
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	152

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών Δημοτικών Σχολείων του νομού Αττικής όσον αφορά τη διαδικασία αξιολόγησής τους στο δημοτικό σχολείο. Προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος σκοπός πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε 65 μαθητές/τριες της Πέμπτης και Έκτης τάξης που φοίτησαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής κατά το σχολικό έτος 2017- 2018. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Από τα ευρήματα της ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές πιστεύουν στους παιδαγωγικούς σκοπούς της αξιολόγησης, όπως ο εντοπισμός των αδυναμιών τους σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό την πρόοδο τους. Επίσης, οι μαθητές δήλωσαν πως κατά τη διδακτική πράξη αξιολογούνται κατά κύριο λόγο με παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (διαγωνίσματα/τεστ, προφορικά, γραπτές εργασίες), ενημερώνονται για την επίδοσή τους καθημερινά κυρίως μέσω της βαθμολογίας και πως αντικείμενο της αξιολόγησης αποτελούν κατά προτεραιότητα οι γνώσεις, οι επιδόσεις αλλά και η συμπεριφορά τους. Ακόμη, φάνηκε ότι οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγησή τους εναρμονίζονται με τους βασικούς παιδαγωγικούς σκοπούς της, όπως είναι η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, ο εντοπισμός των μαθητικών αδυναμιών και τελικά η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είναι θετικά διακείμενοι ως προς την αριθμητική βαθμολογία και χαρακτηρίζονται από μια «αμηχανία» ως προς την περιγραφική αξιολόγηση. Παράλληλα, οι μαθητές φαίνεται να αποδέχονται την αξιολόγηση και να την κρίνουν αναγκαία για την επίδοσή τους. Τέλος, προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα ως προς τον τρόπο που πιστεύουν οι μαθητές ότι η αξιολόγηση επηρεάζει τη συναισθηματική τους διάθεση και σχολική παρουσία.

Λέξεις Κλειδιά: αξιολόγηση μαθητών, μαθητές, Δημοτικό Σχολείο, απόψεις

ABSTRACT

The aim of this thesis was to investigate the Primary School students' views of the Prefecture of Attica as far as the procedure of their evaluation at primary school. In order to achieve this goal, quantitative research was carried out on 65 pupils of the fifth and sixth grade who attended to public primary schools in Attica during the school year 2017-2018. The data collection tool which was used was the questionnaire. From the findings of the quantitative data analysis it was found that students believe in the pedagogical purposes of assessment, such as identifying their weaknesses at a learning and individual level, with their progress to be the ultimate goal. Also, the students stated that during the teaching process they are mainly evaluated by traditional forms of assessment (written / oral tests, projects), they are informed about their performance on a daily basis mainly through their grades and that the priority of their assessment is knowledge, performance and behavior. It has also been shown that pupils feel that teachers in their assessment are in harmony with main pedagogical assessment goals, such as teaching feedback, identifying students' weaknesses, and ultimately improving students' performance. In addition, it was found that pupils react positively in grades in opposition to descriptive assessment, which still seems unknown to them. At the same time, students seem to accept the assessment and consider it necessary for their performance. Finally, important conclusions have appeared as to how students believe that assessment affects their emotional mood and school presence.

Key words: student assessment, pupils, elementary school, views

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου και αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ενίσχυση της διδασκαλίας και την υποστήριξη της μάθησης. Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα την αντιμετωπίζει ως μια εκπαιδευτική ενέργεια με σκοπό την κατάταξη ή την επιλογή των μαθητών. Αντίθετα, στο σύγχρονο εκλαμβάνεται ως μία συνεχής διαδικασία διερεύνησης του βαθμού επίτευξης των στόχων των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με σκοπό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, την επιτυχέστερη μάθηση και τελικά την πρόοδο του μαθητή (Βαϊραμίδου & Δημοπούλου, 2001).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μέσω της οργάνωσης και της λειτουργίας της έχει αντίκτυπο σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, επιφέρει δηλαδή θετικές ή αρνητικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο ή το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Κωνσταντίνου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, για τον μαθητή αυτό γίνεται αντιληπτό από την πρώτη μέρα παρουσίας του στο σχολείο, καθώς έρχεται αντιμέτωπος με τη σχολική απαίτηση για ένα συγκεκριμένο είδος επίδοσης. Με λίγα λόγια, ο μαθητής είναι υποχρεωμένος όχι μόνο να «μαθαίνει», αλλά την ίδια στιγμή να αποδεικνύει τις γνώσεις του (ο.π.).

Απόρροια των παραπάνω και της σπουδαιότητας της αξιολόγησης για την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ότι βρίσκεται στο επίκεντρο των επιστημονικών συζητήσεων και του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Οι έρευνες αυτές, από τον διεθνή και εθνικό επιστημονικό χώρο, εστιάζουν κυρίως στους εκπαιδευτικούς, καθώς κατέχουν καταλυτικό ρόλο ως υποκείμενα και φορείς υλοποίησης των αξιολογικών διαδικασιών στην εκπαιδευτική πράξη. Εντούτοις, οι παραπάνω έρευνες υπερτερούν σημαντικά σε σχέση με αυτές που εστιάζουν στους μαθητές, προκειμένου να αποτυπωθούν οι δικές τους αλήθειες και οι δικοί τους προβληματισμοί ως προς την αξιολόγησή τους. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις και οι απόψεις των μαθητών αλλά και το πως συμπεριφέρονται ως προς την αξιολόγηση τους, επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο που προσεγγίζουν τη μάθηση, τον τρόπο που μελετούν και τις γνώσεις που κατακτούν (Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston & Rees, 2012). Όμως και αντίστροφα, το πώς οι μαθητές «τείνουν» προς τη μάθηση και τη γνώση διαμορφώνει τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους για τις αξιολογικές διαδικασίες (Struyven, Dochy & Janssens, 2005). Γίνεται επομένως εύκολα αντιληπτό, το πόσο

σημαντικό είναι από ερευνητική και εκπαιδευτική σκοπιά να ακουστούν οι φωνές των μαθητών για την αξιολόγηση τους.

Αυτός ακριβώς είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας, οι απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση τους, εστιάζοντας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπου οι ερευνητικές διαδικασίες είναι ακόμη πιο περιορισμένες. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών της Πέμπτης και Έκτης τάξης Δημοτικών Σχολείων του νομού Αττικής όσον αφορά τη διαδικασία αξιολόγησής τους στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, βασική επιδίωξη μας αποτελεί η διερεύνηση και η καταγραφή των βασικών απόψεων των μαθητών/τριών σε σχέση με τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη σήμερα, τα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων, την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης στο σχολείο και τέλος τον τρόπο που επηρεάζει η αξιολογική διαδικασία τη συναισθηματική τους διάθεση και τη σχολική τους παρουσία.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό γίνεται προσέγγιση του θέματος μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας και το ερευνητικό περιλαμβάνει τον σκοπό της έρευνας, την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα της έρευνας και τις προτάσεις.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους επιχειρείται μια εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης του μαθητή, επισημαίνοντας τα βασικά στοιχεία που πρέπει να ορίζονται και να περιλαμβάνει (στόχοι, αντικείμενο, υποκείμενο, ειδική περίπτωση, εργαλεία), τις επιμέρους επιδιώξεις της και τέλος, τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την πληρότητα του αξιολογικού αποτελέσματος (εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα). Στη συνέχεια, αναφέρονται οι κύριες μορφές αξιολόγησης, όπως εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία, οι κατηγορίες τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος (ποσοτικά και ποιοτικά) με τα επιχειρήματα που υπάρχουν υπέρ και κατά για το καθένα. Επίσης, παρουσιάζονται οι παιδαγωγικοί λόγοι αναγκαιότητας της ύπαρξης της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και η αμφισβήτησή της από παιδαγωγική, κοινωνιολογική και ψυχολογική διάσταση. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου αναφερόμαστε στο άγχος της αξιολόγησης, μία από τις κυριότερες αιτίες

των αρνητικών διαστάσεων που μπορεί να πάρει η αξιολόγηση λόγω της κακής χρήσης της και που θα απασχολήσει την έρευνά μας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης του μαθητή μέσα από την παρουσίαση προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων. Έπειτα, παρουσιάζεται το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση σήμερα σύμφωνα πάντα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον προβληματισμό που υπάρχει γύρω από τη εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας στο δημοτικό σχολείο.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζονται διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από την αξιολόγηση του μαθητή από τον ελληνικό και διεθνή επιστημονικό χώρο, προκειμένου τονίζοντας το ενδιαφέρον αλλά και το σχετικό έλλειμα που επικρατεί ως προς την οπτική των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, να γίνει η μετάβαση στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, αρχικά τονίζεται η αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας και στη συνέχεια παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Ειδικότερα, η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει την αποτύπωση του εργαλείου, του δείγματος, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, του ερευνητικού σχεδιασμού και της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε. Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και επιχειρείται η εξαγωγή των ερευνητικών συμπερασμάτων. Η εργασία ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς που είχε η έρευνα και τις προτάσεις μας για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Αθανάσιο Κατσή, για την καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της συγκεκριμένης μελέτης, τις πολύτιμες συμβουλές του στο εμπειρικό μέρος και την μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας καθώς επίσης και για την ευγένεια με την οποία αντιμετώπισε εμένα προσωπικά και κάθε προβληματισμό μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές κα. Δέσποινα Τσακίρη και κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο για τη βοήθεια και τις παρατηρήσεις τους. Ακόμη, είναι σημαντικό να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους διευθυντές

και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, που δέχτηκαν να με βοηθήσουν και μου έδωσαν την ευκαιρία να πραγματοποιήσω τη συγκεκριμένη έρευνα. Φυσικά είναι απαραίτητο να ευχαριστήσω και τους μαθητές που χωρίς δυσκολία συμμετείχαν αβίαστα και πρόθυμα στην έρευνα. Χωρίς αυτούς δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας αυτής. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου για την πολύτιμη υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλο το διάστημα συγγραφής της παρούσας μελέτης.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1.1.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ

Σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής, είτε πρόκειται για μία οργανωμένη προσπάθεια, υπάρχει το στοιχείο της *αξιολόγησης* η οποία εκτείνεται από μία απλή κριτική μέχρι μία συστηματική και τυπική διαδικασία αποτίμησης της έκβασης του αποτελέσματος. Συνεπώς, η αξιολόγηση ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης δραστηριότητας η οποία υλοποιείται κατόπιν ενός σχεδιασμού. Βασική επιδίωξη μέσα από την αξιολόγηση είναι η διαπίστωση της κατάκτησης του αναμενόμενου στόχου και ο εντοπισμός των παραμέτρων που παρεμπόδισαν την υλοποίηση του (Κωνσταντίνου, 2000). Στο ίδιο πνεύμα, ο Κασσωτάκης (2010) δίνει έναν πιο γενικό ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως.

Η εφαρμογή της αξιολόγησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος μας δίνει την *εκπαιδευτική αξιολόγηση* η οποία έχει ως αντικείμενο τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα και γενικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τον Κωνσταντίνου (2000: 15) « με τον όρο «αξιολόγηση» εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία». Αποτελεί διαδικασία ερμηνείας δεδομένων δηλαδή, που συλλέγονται από διάφορες πηγές και σχετίζονται με τη μαθησιακή επίδοση (Brown & Hirschfeld, 2008). Πρόκειται για μια θεσμικά καθιερωμένη διαδικασία που συνιστά μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά & Στεργίου, 2007). Ωστόσο έχει επικρατήσει στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα να συνδέεται συνειρμικά με τις εξετάσεις, τους βαθμούς, τους τίτλους σπουδών και την επίδοση του μαθητή, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να αγνοείται το

πραγματικό της περιεχόμενο. Δηλαδή, το ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία πολύ συγκεκριμένη διαδικασία, με συγκεκριμένα μέσα και στόχους που αποβλέπει να προσδιορίσει έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας παιδαγωγικής και διδακτικής δραστηριότητας (Κωνσταντίνου,2000).

Από τον παραπάνω ορισμό και τις διευκρινίσεις, που δόθηκαν γύρω από την εκπαιδευτική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000) συνεπάγονται τα ακόλουθα:

- Σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιοριστεί ο **γενικός και ειδικός στόχος**, γιατί σε διαφορετική περίπτωση ο αξιολογητής δε θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει.
- Πρέπει να ορίζεται το **αντικείμενο αξιολόγησης**, δηλαδή τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει ο αξιολογητής. Για παράδειγμα σε σχέση με το μαθητή, οφείλει να λάβει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες του αξιολογούμενου, καθώς και το επίπεδο της σχολικής τάξης.
- Το **υποκείμενο της αξιολόγησης**, ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές, αυτός ή αυτοί δηλαδή που είναι επιφορτισμένοι με αυτή τη «δικαιοδοσία», οφείλουν να διαθέτουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις και να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και γενικά την ενδεδειγμένη μεθοδολογία.
- Είναι απαραίτητο να υπολογίζεται κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας η **ειδική περίπτωση** με τις εν γένει θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της κάτω από τις οποίες διεξάγεται η αξιολόγηση.
- Τα **εργαλεία** που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, δηλαδή οι τεχνικές και τα μέσα, πρέπει να είναι τέτοια ώστε να την καθιστούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική.

Ειδικότερα, οι επιμέρους επιδιώξεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τους Μαυρομμάτη κ.α. (2007) είναι οι εξής:

- Η παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της διαμόρφωσης κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή.
- Η ενημέρωση των γονέων για τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών.
- Η ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας.

- Η ανατροφοδότηση και προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, διδακτικού υλικού, διδακτικής μεθοδολογίας, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Θα αποτελούσε παράλειψή να μη γίνει αναφορά στην έννοια **της επίδοσης** η οποία αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σε επιστημονικό επίπεδο, η *επίδοση* θεωρείται ο βαθμός στον οποίο το αποτέλεσμα μιας ορισμένης δραστηριότητας προσεγγίζει τον τελικό επιδιωκόμενο στόχο (Köck & Ost, 1983, Κασσωτάκης, 1981 όπ. αναφ. στο Δήμου, 1989). Με αυτόν τον τρόπο, η επίδοση εμφανίζεται ως το τελικό αξιολογήσιμο προϊόν μιας οργανωμένης προσπάθειας, το οποίο εξετάζεται συνήθως αποκομμένο από τα πλαίσια υλοποίησης του (Δήμου, 1989). Ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση, η επίδοση προσδιορίζεται ως έννοια, περιεχόμενο, αντικείμενο αξιολόγησης και στόχος σε συνάρτηση με: α) το μαθητή ως άτομο το οποίο διαθέτει τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης της προσωπικότητάς του αλλά και ιδιαιτερότητες, β) τη λειτουργία του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού και κοινωνικού δημιουργήματος και γ) τον διττό ρόλο του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού και αξιολογητή (Κωνσταντίνου, 2006).

Τέλος, στην αξιολογική διαδικασία υπάρχουν θεμελιώδεις προϋποθέσεις, οι οποίες εξασφαλίζουν την πληρότητα του αποτελέσματος και για τις οποίες έχει ήδη γίνει λόγος στους παραπάνω ορισμούς. Αυτές σχετίζονται με:

- **την εγκυρότητα** του αποτελέσματος, δηλαδή, όταν αξιολογείται αποκλειστικά και με ακρίβεια ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος (Κωνσταντίνου, 2000). Εξασφαλίζεται όταν οι μαθητές αξιολογούνται για τις ειδικές ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις που απέκτησαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία και όχι για τις γενικότερες διανοητικές και άλλες ικανότητες που έχουν (Χιωτάκης, 1997).
- **την αξιοπιστία** του αποτελέσματος, που εξασφαλίζει ότι το αποτέλεσμα θα είναι ακριβώς το ίδιο, όσες φορές και αν επαναληφθεί η συγκεκριμένη διαδικασία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Κωνσταντίνου, 2000).
- **την αντικειμενικότητα** του, όταν το αποτέλεσμα δεν επηρεάζεται από άσχετους με το αντικείμενο της αξιολόγησης παράγοντες (Κωνσταντίνου, 2000). Η επίδοση κρίνεται πραγματοκεντρικά και αμερόληπτα και όχι προσωποκεντρικά (δηλαδή με βάση την κοινωνική καταγωγή, τη συμπάθεια ή τη σχέση που έχει ενδεχομένως ο αξιολογητής προς τον αξιολογούμενο) (Χιωτάκης, 1997).

- **τη διακριτότητα** της αξιολογικής διαδικασίας για την οποία κάνει λόγο ο Κασσωτάκης (2010), δηλαδή τη δυνατότητα της να κατατάσσει τους μαθητές σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολόγησης, ανάλογα με την αξία του καθενός.
- **την πρακτικότητα και την οικονομία** της αξιολόγησης. Μία μέθοδος αξιολόγησης είναι πρακτική αν είναι εύχρηστη τόσο από πλευράς των εξεταστών όσο και των εξεταζόμενων. Οικονομικές είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης που δεν απαιτούν πολύ χρόνο, χρήμα και προσωπικό για την ολοκλήρωσή τους (εξέταση αλλά και διόρθωση των γραπτών) (Κασσωτάκης 2010).

1.2. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Υπάρχουν πολλές κατηγοριοποιήσεις διάφορων μορφών αξιολόγησης. Παρακάτω παρατίθενται οι σημαντικότεροι όπως εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία.

Αρχικά, οι Noiset & Caverni (1977) διακρίνουν δύο είδη μορφών αξιολόγησης τη *συνεχή* και την *αποσπασματική* (Κασσωτάκης, 2010). Στη συνεχή η τελική γνώμη και κρίση για τον κάθε μαθητή είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαδικασίας αξιολόγησης. Περιλαμβάνει ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλονται για μικρά χρονικά διαστήματα οι εκπαιδευόμενοι, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σκοπός της είναι η συνεχής παρακολούθηση της πορείας του μαθητή, η διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης για αυτόν και η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων, αναγκών και δυσκολιών που αντιμετωπίζει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την υποβοήθηση του να υπερπηδήσει τα όποια εμπόδια και να συνεχιστεί αβίαστα η εκπαιδευτική του εξέλιξη (ο.π.). Αντίθετα, η αποσπασματική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε μία συγκεκριμένη στιγμή και είναι το αποτέλεσμα μίας και μοναδικής δοκιμασίας. Εμπεριέχει δοκιμασίες που πραγματοποιούνται στο τέλος μιας μεγάλης σχετικά χρονικής περιόδου (εξάμηνο, έτος κλπ.) ή δεδομένης χρονικής στιγμής που ορίζεται από την πολιτεία ή άλλους επίσημους φορείς. Αποσκοπεί στην εκτίμηση των γνώσεων που κατέκτησε ο μαθητής κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου ή στην επιλογή των καλύτερων για τη μετέπειτα συνέχιση των σπουδών στις ανώτερες εκπαιδευτικά βαθμίδες (ο.π.).

Μία δεύτερη και συνηθέστερη κατηγοριοποίηση των μορφών αξιολόγησης γίνεται με βάση τη χρονική στιγμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την οποία πραγματοποιείται και είναι οι εξής :

➤ **Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση**

Πραγματοποιείται κυρίως στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στο να προσδιορίσει το επίπεδο των γνώσεων, εμπειριών, ενδιαφερόντων του μαθητή αλλά και των προβλημάτων που ενδέχεται να εντοπίσει, έτσι ώστε να προσαρμοστούν ανάλογα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες. Διαπιστώνεται δηλαδή, αφενός το προϋπάρχον εκπαιδευτικό επίπεδο του μαθητή και αφετέρου τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να ληφθούν από τον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα μέτρα, προκειμένου ο μαθητής να οδηγηθεί στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2000). Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση κατέχει σπουδαία θέση ανάμεσα στις σύγχρονες διδακτικές διαδικασίες, που στοχεύουν να οδηγήσουν τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ατομικές τους ικανότητες, στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων μαθησιακών επιτευγμάτων (Κασσωτάκης 2010).

➤ **Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση**

Εφαρμόζεται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής ενός προγράμματος και για αυτό λέγεται και ενδιάμεση ή συντρέχουσα (Κασσωτάκης 2010). Έχει κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση των απαιτούμενων διδακτικών στόχων. Ο έλεγχος αυτός, ο παιδαγωγικός διάλογος εκπαιδευτικού – μαθητή και οι πληροφορίες που εξάγονται από αυτόν είναι η βάση των πιθανών τροποποιήσεων του εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου οι μαθητές να μην παρεκκλίνουν της εκπαιδευτικής τους πορείας και εξέλιξης (Κωνσταντίνου, 2000).

Η πρακτική αξιολόγησης σε μια τάξη είναι διαμορφωτική στο βαθμό που τα στοιχεία για την επίδοση του μαθητή αποκτούνται, ερμηνεύονται και αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές ή τους συνομηλίκους τους, για να πάρουν αποφάσεις σχετικά με τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας, που είναι πιθανόν να είναι καλύτερη ή καλύτερα τεκμηριωμένη σε σχέση με τις αποφάσεις που θα έπαιρναν στο πλαίσιο της απουσίας των αποδεικτικών αυτών στοιχείων που προέκυψαν (Black & Wiliam, 2009).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, υπάρχουν κατά τον Κασσωτάκη (2010) κάποιες παιδαγωγικές αρχές. Αυτές είναι οι εξής: 1) η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να εντάσσεται στο σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, 2) η ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας πρέπει να εφικτή, κάτι το οποίο σχετίζεται με την κατάλληλη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, της τάξης και την ενδεδειγμένη επιλογή του όγκου της διδακτέας ύλης, 3) οφείλει να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιούν την εξέλιξή τους με βάση την κατάκτηση των επιθυμητών γνώσεων και δεξιοτήτων, τις ελλείψεις τους και τις δυνατότητες τους και να δημιουργεί κίνητρα για βελτίωση, 4) η διαμορφωτική αξιολόγηση δε συμβάλλει στον ανταγωνισμό αλλά προωθεί τη συνεργασία μέσα στην τάξη, 5) πρέπει να συμβάλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (συνειδητοποίηση του πώς να μαθαίνουμε, την αιτία των λαθών που διαπράττουμε και πώς να μην επαναληφθούν και την ανάπτυξη της αυτοδιαχείρισης της μάθησης).

➤ Τελική ή συνολική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχοντας ανακεφαλαιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα αποσκοπεί στην αποτίμηση της μάθησης και την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων σε σχέση πάντα με αυτούς που είχαν τεθεί αρχικά (Κωνσταντίνου, 2000). Η σύγκριση αυτή γίνεται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Ο μαθητής δηλαδή, τοποθετείται αξιολογικά τόσο απέναντι στον στόχο όσο και απέναντι στους συμμαθητές του. Επίσης, δεν είναι απαραίτητο να υλοποιείται πάντα κατά το τέλος μια μακράς χρονικής περιόδου, αλλά μπορεί να γίνεται και για επιμέρους διδακτικούς στόχους που αποτελούν μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού στόχου (ο.π.).

Γενικότερα, στα διάφορα είδη αξιολόγησης αποδίδονται διαφορετικές λειτουργίες που εκφράζουν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης της έννοιας της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004 όπ. αναφ. στο Μανωλάκος, 2010). Αναλυτικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται με την παιδαγωγική λειτουργία, αφού έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και ενδιαφέρεται για τις αιτίες που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, με σκοπό βελτιωτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η συνολική ή τελική αξιολόγηση δεν αναζητά μόνο τις αιτίες του τελικού αποτελέσματος, αλλά και τα στοιχεία που προκύπτουν και αξιοποιούνται κυρίως για τη λήψη πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα και την κατάταξη των μαθητών (Μανωλάκος, 2010).

1.3. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) η αξιολόγηση συνδέεται οργανικά με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας, προτείνοντας με αυτόν τον τρόπο νέες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης. Οι τεχνικές αξιολόγησης επομένως βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τους στόχους, τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου. Συνδέονται με βασικές οργανωτικές - επικοινωνιακές περιστάσεις που διασφαλίζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2002). Επομένως, η επιλογή, χρήση και διάρθρωσή τους έχει κάποια προαπαιτούμενα. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι η άμεση συσχέτιση της μορφής και του περιεχομένου της τεχνικής αξιολόγησης με τους γενικούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους, ο εκ των προτέρων καθορισμός του επιπέδου των προσδοκιών και απαιτήσεων, οι οποίες πρέπει να συμβαδίζουν με τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας (γνωστικό αντικείμενο, ιδιαιτερότητες μαθητών, χρονική στιγμή και διάρκεια) κ.λπ. (ο.π.).

Υπάρχουν δύο κατηγορίες των τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

➤ Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Πρόκειται για τις παλαιότερες, δημοφιλέστερες και ευρέως διαδεδομένες τεχνικές. Συνδέονται με τη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή και βασικό τους στοιχείο είναι οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, κύριο εργαλείο των οποίων είναι οι ερωτήσεις εξετασιοκεντρικής κατεύθυνσης, ελεύθερης ανάπτυξης, ενός θέματος, απομνημόνευσης και έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα (Κωνσταντίνου, 2002). Οι κυριότερες παραδοσιακές τεχνικές που εφαρμόζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η απλή παρατήρηση, οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις και οι εργασίες στο σπίτι.

Το κύριο πλεονέκτημα των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης σύμφωνα με τον Slavin (2007) είναι η δυνατότητα που δίνουν οι ερωτήσεις στους μαθητές να εκφράσουν την προσωπικότητά τους, καθώς οι απαντήσεις τους απαιτούν κατανόηση, οργάνωση, συνδυασμό διάφορων εννοιών καθώς και σύνθεση, έκφραση και παρουσίαση των γνώσεων. Στον αντίποδα ο Κασσωτάκης (2010), παραθέτει την έλλειψη αντικειμενικότητας στη βαθμολογία των μαθητών

σε ότι αφορά τις απαντήσεις ανάπτυξης θέματος και ότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη στείρα απομνημόνευση των γνώσεων του σχολικού εγχειριδίου, η οποία ζημιώνει την ουσιαστική μάθηση.

➤ **Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης**

Οι αδυναμίες των παραδοσιακών τρόπων αξιολόγησης οδήγησαν στην ανάγκη αναζήτησης εναλλακτικών τεχνικών που θα παρουσιάζουν σύμφωνα με τους Arter & Spandel (1992) και Lynch (2001) τα παρακάτω γνωρίσματα (Τσαγγαρή, 2011) :

1. να καταγράψουν μια μεγαλύτερη ποικιλία πληροφοριών για τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών καθώς επίσης και άλλα χαρακτηριστικά όπως τα μαθησιακά τους κίνητρα, την ευελιξία, την αυτοπεποίθηση, τις στρατηγικές μάθησης, κ.λπ.,
2. να δημιουργήσουν ρεαλιστικά περιβάλλοντα έτσι ώστε οι μαθητές να εξετάζονται με βάση αυτά που γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν σε καθημερινές καταστάσεις,
3. να παρέχουν συνεχείς και αδιάκοπες πληροφορίες για το πώς οι μαθητές προοδεύουν, με σκοπό να αποτυπώνεται η πρόοδός τους χρονολογικά και να τους παρέχεται η αποτελεσματική ανατροφοδότηση η οποία να τους ενθαρρύνει να παρατηρούν την εξέλιξή τους,
4. να δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν οι ίδιοι ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης και των κριτηρίων της,
5. να δώσουν τη δυνατότητα να παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με περιγραφικούς τρόπους, για παράδειγμα με τη μορφή μαθητικών προφίλ, και όχι με τη μορφή βαθμολογίας ή άλλης ποσοτικής περιγραφής και
6. να συνδέσουν την αξιολόγηση με τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψιν πρόσφατες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας οι οποίες να είναι σύμφωνες και με τους μαθησιακούς στόχους (π.χ. να ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή και ευθύνη του μαθητή στη διαδικασία μάθησης).

Στόχος των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης επομένως είναι η διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος και παράλληλα δίνεται έμφαση στην ικανότητα διαχείρισης της

γνώσης, στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίηση της (Κωνσταντίνου, 2002).. Την ίδια στιγμή αναδεικνύεται η μαθησιακή ταυτότητα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή. Στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται η παρατήρηση της καθημερινής εργασίας και ο ημι-δομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες (projects), ο ατομικός φάκελος του μαθητή (portfolio), η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, η αξιολόγηση από τους συμμαθητές τους και ο συνδυασμός διάφορων τεχνικών (ο.π.).

1.4.ΜΕΣΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ένα από τα πλέον αμφιλεγόμενα θέματα της αξιολογικής διαδικασίας είναι τα μέσα, οι τρόποι μέσω των οποίων εκφράζονται, αποτυπώνονται και ανακοινώνονται τα αποτελέσματα της. Αναφορικά με αυτό το ζήτημα έχουν διαμορφωθεί διάφορες απόψεις, γεγονός που συνεπάγεται και την εμφάνιση διάφορων μορφών προσδιορισμού-χαρακτηρισμού του αξιολογικού αποτελέσματος.

Η επίδοση του μαθητή μπορεί να αποδοθεί είτε ποσοτικά, δηλαδή με τη χρήση της βαθμολογίας είτε ποιοτικά μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης. Παρακάτω θα αναλυθούν εκτενώς και οι δύο μορφές, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους.

1.4.1. Ποσοτική απόδοση της επίδοσης: βαθμολόγηση

Η αξιολόγηση σύμφωνα με τον Βεκ (1980) είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να αποτιμήσει με διάφορους τρόπους (προφορικούς ή γραπτούς χαρακτηρισμούς, νεύματα, χειρονομίες κ.λπ.) τη στάση των μαθητών του σε θέματα μάθησης και συμπεριφοράς (Μπουζάκης, 1997). Όταν η αποτίμηση αυτή γίνεται μέσω αριθμητικών κλιμάκων, τότε η αξιολόγηση παίρνει τη μορφή της βαθμολόγησης (Φράγκος, 1984 όπ. αναφ. στο Μπουζάκης 1997). Η κύρια λειτουργία της ποσοτικής αξιολόγησης είναι να μεταφέρει κατά τρόπο συνοπτικό πληροφορίες για τις επιδόσεις των μαθητών (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2010). Αποτελεί τη πιο διαδεδομένη μορφή αξιολόγησης

πολλών χωρών και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδιαίτερα την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι έννοιες αξιολόγηση και βαθμολόγηση για πολλά χρόνια σχεδόν ταυτίζονταν.

Ανατρέχοντας κανείς στη βιβλιογραφία, θα διαπιστώσει ελάχιστες αναφορές στα θετικά σημεία αυτού του μέσου απόδοσης της επίδοσης του μαθητή, τη βαθμολόγηση. Κατά τους Sanders & Anderson (2010) η αξιολόγηση με βαθμούς εμπεριέχει κρίσεις σχετικά με τις ικανότητες, τις δυνατότητες, την ευφυΐα των μαθητών και οδηγεί στην παρακίνηση τους να μάθουν, ενώ αποτελεί πρότυπο μέτρησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Βελεγράκη, 2016). Επίσης, καθώς η βαθμολόγηση συνδέεται με τη μέτρηση της ποιότητας των μαθητικών εργασιών και προσπαθειών, μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές ώστε να προσπαθήσουν ακόμη περισσότερο και με αυτόν τον τρόπο να οδηγηθούν στην κατάκτηση της γνώσης και την περισσότερη ενασχόλησή τους με τις εργασίες που τους ανατίθενται (MacLellan, 2004, Smith, 2008 όπ. αναφ. στο Βελεγράκη, 2016). Τέλος, ο Τσιάκαλος (1992), θέλοντας να υποστηρίξει τη βαθμολόγηση ως μέσο αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, αναφέρεται στη δυνατότητα αξιολογικής ιεράρχησης των μαθητών και την επιλεκτική λειτουργία της, την ευκολία και την ταχύτητα μέσω της οποίας διατυπώνεται και τη σαφήνειά της (Κωνσταντίνου, 2006).

Στον αντίποδα, τα περισσότερα από τα πλεονεκτήματα που προαναφέρθηκαν αναιρούνται από τα αντίστοιχα αρνητικά χαρακτηριστικά της. Η αμφισβήτηση η οποία δέχεται η βαθμολόγηση, εστιάζεται πρώτον στη γεμάτη δυσχέρειες, απεικόνιση του εμπειρικού κόσμου και των ανθρωπίνων έργων με αριθμούς, δεδομένου ότι στη σχολική αξιολόγηση σε αντίθεση με άλλες επιστημολογικές περιοχές, απουσιάζουν συγκεκριμένα κριτήρια που θα δώσουν ακριβείς μετρήσεις (Δημητρόπουλος, 2004). Επίσης το προς μέτρηση αντικείμενο είναι απροσδιόριστο και οι μετρήσεις είναι ιδιαίτερα σύνθετες και περιπλοκές (ο.π.). Επιπρόσθετα, η αμφισβήτηση αφορά την υποκειμενικότητα του αξιολογητή, την επίδραση της κοινωνικής περιστασης στην κρίση του και την ίδια την προσωπικότητα του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000).

Ο Κωνσταντίνου (2006) κάνει μια σύνοψη των μειονεκτημάτων που παρουσιάζει η ποσοτική αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών, τα οποία έχουν κυρίως παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική βάση :

- Αποτελεί πηγή άγχους, εχθρότητας και αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Αποθαρρύνοντας και περιθωριοποιώντας τους μαθητές και κλονίζει την αυτοπεποίθησή

τους. Ο μαθητής μπροστά στις χαμηλές επιδόσεις του στιγματίζεται ως το πλέον υπεύθυνο της αποτυχίας του.

- Έχει αδυναμίες ως προς την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα, που όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις της αξιολογικής διαδικασίας.
- Περιορίζεται στην παρουσίαση της επίδοσης των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα (απομνημονευτικές ικανότητες και αναπαραγωγή της γνώσης κυρίως) αγνοώντας πτυχές της προσωπικότητας τους, δυνατότητες, δεξιότητες και στάσεις.
- Δε διαθέτει ιδιαίτερη πληροφοριακή αξία. Κατά συνέπεια, οι μαθητές με το να μην ενημερώνονται ουσιαστικά για την επίδοσή τους, εργάζονται μόνο όταν ξέρουν ότι θα βαθμολογηθούν και με αυτόν τον τρόπο οι βαθμοί λειτουργούν ως αυτοσκοπός.
- Ενισχύει τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό. Διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς επικρατούν οι σχέσεις ελέγχου και εξουσίας έναντι αυτών της γνώσης και της χαράς της δημιουργίας.
- Δημιουργεί εντάσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αλλά και ανάμεσα στους μαθητές, δυσχεραίνοντας έτσι την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας.
- Διαιωνίζει την κοινωνική ανισότητα, προωθώντας τους κοινωνικά ευνοημένους. Το σχολείο χρησιμοποιώντας μεθόδους και μέσα αξιολόγησης κοινωνικά ουδέτερα αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα με πολύ αυστηρό στατιστικό τρόπο

Όπως και να έχει αυτό που πρέπει να τονίσουμε είναι, ότι ο βαθμός από μόνος του, χωρίς το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώθηκε, είναι μία παιδαγωγική πληροφορία χωρίς αξία στην αξιολογική διαδικασία, η οποία πέρα όλων των άλλων, μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στον μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000).

1.4.2. Ποιοτική απόδοση της επίδοσης: Περιγραφική Αξιολόγηση

Σε αντίθεση με τις παραπάνω θέσεις, όπου διαπιστώνεται η ιδιαίτερα προβληματική διαδικασία της βαθμολόγησης των μαθητών, η περιγραφική αξιολόγηση ως μία ποιοτική αξιολογική πρακτική, θεωρείται ότι βρίσκεται εγγύτερα στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Η περιγραφική αξιολόγηση, με ένα εκ διαμέτρου αντίθετο προσανατολισμό, στοχεύει στην αντικατάσταση της ανταγωνιστικής σύγκρισης των επιδόσεων, που υποβόσκει στους βαθμούς, προς όφελος μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας με κυρίαρχα στοιχεία τη συνεργασία και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή στο σχολείο (Χανιωτάκης, 1999). Πρόκειται για εκείνη τη μορφή αξιολόγησης που στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή γονέων και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δεν περιορίζεται στην απλή και τυπική ανακοίνωση των επιδόσεων και στην κατάταξή του επιπέδου τους, αλλά εστιάζει στην περιγραφή της μαθησιακής εξέλιξης και στην προσωπική πορεία μάθησης έναντι των συγκρίσεων (ο.π.).

Υπάρχει πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών (Δημοσθενίδης & Συμεωνίδης, 2015· Κωνσταντίνου, 2000, 2002· Χανιωτάκης 2010· Χατζησάββα & Σιαβίκη, 2016) στα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης. Παρακάτω παρατίθενται τα σημαντικότερα:

- Οι επιδόσεις των μαθητών περιγράφονται διαφοροποιημένα, με μεγαλύτερη σαφήνεια και πληρότητα. Υπάρχει η δυνατότητα να διαφανούν αποτελεσματικότερα και να γίνουν κατανοητά σε γονείς και μαθητές όχι μόνο οι αδυναμίες και οι ελλείψεις αλλά και οι σημαντικότερες πτυχές της σχολικής προσπάθειας, συμμετοχής και δραστηριοποίησης του μαθητή.
- Η περιγραφή έχει δυνατότητα εφαρμογής όχι μόνο στις επιδόσεις των μαθητών αλλά και στις διαδικασίες μάθησης και την εξέλιξη τους. Η αξιολόγηση αντί να περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα και στο τελικό προϊόν της μάθησης, συνυπολογίζει την προσωπική προσπάθεια του μαθητή, την εξατομικευμένη πορεία μάθησης, καθώς και δεξιότητες που εμπεριέχονται στο ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.
- Η απόδοση της αξιολόγησης με αυτή τη μορφή, στοχεύει στη δραστηριοποίηση του μαθητή για πιο ενεργή συμμετοχή στις παιδαγωγικές διαδικασίες.

- Αποφεύγονται χαρακτηρισμοί που εμπεριέχουν την έννοια της ωραιοποίησης, της υπερβολής και του στιγματισμού του μαθητή. Η περιγραφική αξιολόγηση δεν έχει σκοπό να κατηγοριοποιήσει, να ιεραρχήσει ή να στιγματίσει τους μαθητές. Εντούτοις, αποσκοπεί στην ανάδειξη και ενίσχυση θετικών σημείων της κοινωνικής, εργασιακής και μαθησιακής συμπεριφοράς του μαθητή, στον εντοπισμό των ενδιαφερόντων και κλίσεων του αλλά και των σημείων εκείνων που χρήζουν βελτίωσης.
- Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης, αφενός για τη βελτίωση της διδασκαλίας του και αφετέρου για τη λήψη νέων παιδαγωγικών μέτρων.
- Ο μαθητής αποκτά πλήρη εικόνα της σχολικής του παρουσίας και με αυτόν τον τρόπο καλλιεργεί την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθησή του.
- Το πρόβλημα που δημιουργήθηκε κατά τη βαθμολόγηση για τη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός εμπειρικού – ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό στοιχείο, αντιμετωπίζεται με την περιγραφή του, χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση κλιμάκων ταξινόμησης και βαθμολόγησης.
- Φαινόμενα όπως η βαθμοθηρία, ο ανταγωνισμός και η απομνημόνευση εξαλείφονται και στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας, βρίσκεται ο μαθητής με τις ικανότητες, ιδιαιτερότητες και ανάγκες του. Η αποφυγή των κοινωνικών συγκρίσεων και ιεραρχικής κατάταξης των μαθητών κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας συμβάλει στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος και την εξάλειψη του ανταγωνισμού. Συνεπώς τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης μετατρέπονται σε εσωτερικά.

Όμως και η περιγραφική αξιολόγηση παρά το πλήθος πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει, έχει δεχτεί κάποιες επικρίσεις. Οι επικρίσεις αυτές αφορούν κυρίως το γεγονός ότι το ερμηνευτικό της πεδίο είναι ευρύ, αφήνοντας περιθώρια για παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο υπάρχει ο κίνδυνος του υποκειμενισμού. Επίσης, άλλο ένα μειονέκτημα της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η τάση του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί στερεότυπες εκφράσεις και η δυνατότητα που έχει επεμβαίνοντας στην προσωπική «σφαίρα» του

μαθητή να δημοσιοποιεί τις εκτιμήσεις και υποθέσεις του. Ακόμη, πολλές φορές οι γονείς δυσκολευόμενοι να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τις περιγραφικές επιστημάνσεις του εκπαιδευτικού, δημιουργούν προβλήματα (Κωνσταντίνου, 2000). Επιπρόσθετα, θεωρείται ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι δύσκολη στην εφαρμογή της καθώς απαιτεί ειδικές γνώσεις και καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπολογίζοντας τον χρόνο και την εργασία που πρέπει να της αφιερωθεί, είτε κάνουν κακή εφαρμογή της είτε την αποφεύγουν εντελώς (Χατζησάββα & Σιαβίκη, 2016). Τέλος, υπάρχουν κάποια μειονεκτήματα της βαθμολόγησης που παραμένουν στη περιγραφική αξιολόγηση όπως ότι : α) είναι χρονοβόρα διαδικασία, β) έχει κάποιο βαθμό υποκειμενικότητας που μπορεί να αλλοιώσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και γ) ο εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει τη μορφή «δικαστή» κατά τις διάφορες κρίσεις και αποφάνσεις του (Meisels et al., 2001; Tiedemann, 2002; Rodriguez, 2004 όπ. Αναφ. στο Βελεγράκη, 2016).

Η περιγραφική αξιολόγηση εφαρμόζεται ως τον αποκλειστικό τρόπο αξιολόγησης στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πολλών ευρωπαϊκών χωρών, ενώ στις επόμενες μεγαλύτερες τάξεις έχει καθιερωθεί ένας μικτός τύπος τίτλου σπουδών, περιγραφικής αξιολόγησης για τις δραστηριότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών και ποσοτικής απόδοσης για τις επιδόσεις τους στα μαθήματα (Κωνσταντίνου, 2000). Δυστυχώς στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, όπως θα αναλυθεί εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο, η δυσαρμονία, με την οποία χαρακτηρίζεται ανάμεσα στο φαινομενικά τουλάχιστον παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης και την πρακτική της υλοποίησης, λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την πρακτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στις μεγάλες τάξεις της σχολικής βαθμίδας και η χρήση της περιορίζεται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

1.5. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Στο παρόν κεφάλαιο έχει αναλυθεί η έννοια της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, οι μορφές που παίρνει και τα μέσα έκφρασης των αποτελεσμάτων της με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν. Τα μειονεκτήματα αυτά, κυρίως της βαθμολόγησης, είναι που έχουν ωθήσει πολλούς μελετητές να αμφισβητήσουν δριμύτατα την αναγκαιότητα της

αξιολόγησης. Επομένως, υπάρχει μια διάσταση απόψεων ανάμεσα στους παιδαγωγούς σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1.5.1. Παιδαγωγικοί λόγοι για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό χώρο είναι απαραίτητο να διέπεται από παιδαγωγικούς σκοπούς. Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης στηρίζεται στην πεποίθηση ότι ο μαθητής βασιζόμενος στην εκτίμηση της απόδοσης του, δύναται να κινητοποιηθεί για να βελτιώσει την μαθησιακή του απόδοση και γενικότερα να ενισχυθεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Μανωλάκος, 2010). Στο ίδιο πνεύμα κυμαίνεται και το Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργείου Παιδείας (Π.Δ. 8/1995), που αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου:

«Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα».

Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποβλέπουν (Ingenkamp, 1991· Κωνσταντίνου, 1992, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2000):

- Στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή.
- Στην διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης.

- Στον εντοπισμό και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων, που επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών.
- Στον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης.
- Στην ενδεδειγμένη κινητοποίηση του μαθητή, με βάση τον εντοπισμό των ικανοτήτων, των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του.
- Στην επίδραση στις μαθησιακές διαδικασίες με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης.

Επίσης, οι λόγοι που στηρίζουν την ύπαρξη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση βρίσκονται στους βασικούς της στόχους, όπως αυτοί περιγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Σύμφωνα με αυτούς, από παιδαγωγική οπτική η αξιολόγηση στοχεύει στην αποτίμηση της εφαρμογής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, που έχουν ως βάση: α) τον μαθητή, ως αντικείμενο της αξιολογικής διαδικασίας και συμμετέχων στη μαθησιακή διαδικασία, β) τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους, γ) τον εκπαιδευτικό ως υποκείμενο της αξιολόγησης και υπεύθυνο της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και δ) αυτούσια τη διαδικασία μάθησης (Κωνσταντίνου, 2002).

Επομένως, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί ένα μέτρο εκτίμησης των μαθητικών ικανοτήτων, για τους μαθητές και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης μέσω της αξιολόγησης και της επιβράβευσης οι μαθητές νιώθουν ηθική ικανοποίηση για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (Δημητρόπουλος, 2004) και δραστηριοποιούνται να αναλάβουν ενεργητικότερο ρόλο στις διαδικασίες μάθησής τους. Ο μαθητής που προσπαθεί να μάθει κάτι, έχει ανάγκη από ενημέρωση για το αποτέλεσμα των προσπαθειών του. Με βάση το στοιχείο αυτό, θα κρίνει αν πρέπει να εντείνει ή όχι την προσπάθειά του στον αντίστοιχο τομέα, για να επιτύχει πιο ικανοποιητικά αποτελέσματα. Η ενημέρωση αυτή παρέχεται μέσω της αξιολόγησης του (Κασσωτάκης, 2010). Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο σε αυτό το σημείο, ότι απαραίτητη προϋπόθεση για αυτή τη κινητοποίηση των μαθητών είναι η έγκαιρη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους εμπλεκόμενους. Η γνώση των αποτελεσμάτων μάθησης, θεωρείται μορφή ανατροφοδότησης και λειτουργεί παρωθητικά ιδιαίτερα για τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές, οι οποίοι αναμένουν στις αξιολογήσεις να δουν την ικανοποίηση των

επιθυμητών τους στόχων. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης όμως και οι βαθμοί θεωρείται ότι υστερούν ως κίνητρα ανατροφοδότησης και μάθησης για τους εκπαιδευόμενους. Ο κύριος λόγος της ανεπάρκειας αυτής είναι το μεγάλο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την επίδοση των μαθητών ως την χορήγηση των βαθμών και ότι αυτή η μορφή γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης δε συνδέεται με συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών (Slavin, 2007).

Συμπληρωματικά, οι μαθητές με βάση τις πληροφορίες που αποκτούν από τις επιδόσεις τους στα διάφορα μαθήματα διαμορφώνουν την προσωπική τους αντίληψη για το επίπεδο των γνώσεων και ικανοτήτων τους στους αντίστοιχους τομείς. Η ενημέρωση αυτή αποτελεί, μεταξύ άλλων, παράγοντα που επηρεάζει καθοριστικά τους εκπαιδευόμενους στην επιλογή των ανωτέρων σπουδών και του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν. Θα πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό, ότι για να είναι έγκυρη και χρήσιμη η πληροφόρηση αυτή απαιτείται καλή οργάνωση της αξιολόγησης, έτσι ώστε οι πληροφορίες που δίνονται να είναι αντικειμενικές και, κυρίως, να ενημερώνουν τον μαθητή για τη θέση που κατέχει τόσο ανάμεσα στους μαθητές της τάξης του, όσο και ανάμεσα στο ευρύτερο σύνολο των μαθητών της χώρας ή έστω της περιοχής του (Κασσωτάκης, 2010).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αξιολόγηση θεωρείται αναγκαία και για τους διδάσκοντες, καθώς μέσω της συστηματικής παρατήρησης της επίδοσης του μαθητή και των πληροφοριών που προκύπτουν από αυτήν, αποτιμούν τα αποτελέσματα των δικών τους προσπαθειών, ελέγχουν την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζουν και των μέσων που χρησιμοποιούν και προβαίνουν, αν είναι αναγκαίο, στις απαραίτητες τροποποιήσεις (Κασσωτάκης, 2010).

Αλλά και για την ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων ως προς την πρόοδο των παιδιών τους είναι απαραίτητη η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Η ενημέρωση αυτή είναι σημαντική για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η ενίσχυση της οποίας είναι απαραίτητη για τη σωστή και αποτελεσματική εκπαίδευση (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2009, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 2010).

Επιπροσθέτως, από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών των διάφορων σχολείων της χώρας μπορούν να αντληθούν σημαντικά στοιχεία για την καταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και των λοιπών διδακτικών μέσων, με βάση τα οποία

είναι δυνατόν να γίνουν οι κατάλληλες διορθωτικές παρεμβάσεις, αναμορφώσεις ή αλλαγές σ' αυτά (Κασσωτάκης, 2010).

Τέλος, αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν είναι μόνο η μαθησιακή επίδοση και οι αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, η υλικοτεχνική υποδομή, το ανθρώπινο δυναμικό και οι διάφορες διαστάσεις που παίρνει η εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση δηλαδή αναφέρεται και στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Δημητρόπουλος, 2004).

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό ότι η αξιολόγηση του μαθητή παίζει έναν υποστηρικτικό ρόλο στις παιδαγωγικές διαδικασίες του σχολείου. Μέσα από τον ενημερωτικό της χαρακτήρα, δίνεται η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους της μαθησιακής διαδικασίας (μαθητές-εκπαιδευτικούς-γονείς) να δραστηριοποιούνται προς την κατεύθυνση της επίτευξης των ατομικών, σχολικών και κοινωνικών στόχων αντίστοιχα (Κωνσταντίνου, 2000). Ακόμη, μέσα από τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των διάφορων στόχων και από τον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, επισημαίνονται οι αδυναμίες και οι ελλείψεις της μαθησιακής διαδικασίας και υποδεικνύονται τρόποι και μέσα διόρθωσης ή βελτίωσής της. Με αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μια συστηματική παιδαγωγική διαδικασία.

1.5.2. Η αμφισβήτηση της αναγκαιότητας της αξιολόγησης

Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών όσο και επιστημόνων άλλων παρεμφερών τομέων με αυτόν της Παιδαγωγικής, τάσσεται κατά του θεσμού της αξιολόγησης, όπως αυτός τουλάχιστον εφαρμόζεται στις σχολικές αίθουσες. Η κύρια βάση των επιχειρημάτων των επικριτών αυτών είναι η βαθμολόγηση των μαθητών, καθώς ταυτίζουν τις έννοιες «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση» και θεωρούν ότι η αξιολογική διαδικασία επιφέρει προβλήματα στο παιδαγωγικό κλίμα, στη ψυχολογία και την κοινωνική ένταξη των μαθητών. Παρακάτω θα γίνει αναφορά και στις τρεις αυτές διαστάσεις.

Όσο αφορά τη **παιδαγωγική διάσταση**, τα προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στην αναντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ της σχολικής προσπάθειας και της αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή μέσω της βαθμολογίας, αλλά και στην αντινομία που εμπεριέχεται στη σχέση μεταξύ των ιδιοτήτων «δασκάλου» και «αξιολογητή» (Δημητρόπουλος, 2010). Κατά τους Μαρκαντώνη και Κασσωτάκη (1979) μέσω της αξιολόγησης διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση δάσκαλου – μαθητή, εφόσον ο πρώτος αποκτά και τον ρόλο του βαθμολογητή, κάτι που σε συνάρτηση με την αναφορά του Παπά (1980) ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι σωστά εκπαιδευμένος για αυτή τη δεύτερη ιδιότητα, καθιστά τη βαθμολόγηση παιδαγωγικά ερασιτεχνική (Δημητρόπουλος, 2010).

Στις επικρίσεις της αξιολόγησης χρειάζεται να προστεθούν και οι σκέψεις που υπάρχουν γύρω από τις επιδράσεις της εξέτασης, στην εκπαιδευτική πράξη, στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της και στην αδυναμία που παρουσιάζουν γενικότερα οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Δημητρόπουλος, 2010). Σύμφωνα με τον Ebel (1979) τα τεστ και οι εξετάσεις μετατρέπουν την αξιολόγηση από μέσο σε σκοπό, αγνοώντας τον πραγματικό σκοπό του σχολείου που είναι βέβαια η μάθηση (Δημητρόπουλος, 2010).

Υποστηρίζεται επίσης, ότι η προσπάθεια του μαθητή να θυμηθεί όσα περισσότερα γίνεται κατά τη διάρκεια της εξέτασης, έχει ως αποτέλεσμα τη λανθασμένη προσπάθεια εργασίας και μελέτης και συνεπώς τη στείρα απομνημόνευση και την επιφανειακή μάθηση. Πρόκειται για αναγκαστική διαδικασία, κάτι το οποίο εξ ορισμού θεωρείται αντιπαιδαγωγικό (Δημητρόπουλος, 2010). Επιπλέον, υπάρχει και το πρόβλημα της μεθοδολογίας, των μέσων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του μαθητή, τα οποία διαθέτουν αδυναμίες ως προς την επιστημονικότητα τους και την καταλληλότητά τους. Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη χρήση της καθιερωμένης μεθοδολογίας και στη γνώση βασικών αρχών αξιολόγησης, καθιστά ακόμη πιο προβληματική την εφαρμογή τους (Δημητρόπουλος, 2010).

Αναφορικά με τα προβλήματα που σχετίζονται με τη **ψυχολογική διάσταση**, πρόκειται κυρίως για τις αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις που έχουν οι εξετάσεις στον μαθητή και τα δυσμενή επακόλουθα που επιφέρουν στη συμπεριφορά του, στα ψυχολογικά τραύματα που ενδεχομένως του δημιουργούν και σε πιο δυσάρεστες ακόμη συνέπειες (ιατρικά προβλήματα –

αυτοκτονία). Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς, ο Παπάς (1980) επιμένει ότι οι εξετάσεις επηρεάζουν αρνητικά τη ψυχοσωματική εξέλιξη των παιδιών και ότι οι ψυχοσωματικοί παράμετροι που ισχύουν για το κάθε άτομο σε κάθε φάση της εξέλιξής του, επηρεάζουν την επίδοση του (Δημητρόπουλος, 2010).

Συμπληρωματικά η αξιολόγηση μετατρέπει τη συμπεριφορά των μαθητών από γνωσεοθηρική σε βαθμοθηρική με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς προκειμένου να πετύχουν, να αποκτούν κατακριτές από την κοινωνία δραστηριότητες και συνεπώς να διαμορφώνουν μη παραδεκτές προσωπικότητες. Παράλληλα, κατά τον Ebel (1979) οι εξετάσεις δημιουργούν ψυχολογική ένταση στους μαθητές, που σε συνδυασμό με το άγχος της αποτυχίας καταστρέφει την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, η αποτυχία στο σχολείο ως προϊόν η παραπροϊόν της αξιολόγησης, αποτελεί πηγή γενικότερων αποτυχιών του μαθητή που ενίοτε οδηγεί σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικής ανισότητας(Δημητρόπουλος, 2010).

Τέλος τα προβλήματα που αφορούν **την κοινωνιολογική όψη** του θέματος, αναφέρονται στον ρόλο του σχολείου, μέσω της αξιολόγησης στην κοινωνική επιλογή και ανισότητα. Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν ότι το σχολείο λειτουργεί ως φορέας επιλογής και διαφοροποίησης με το να παράγει δυο κατηγορίες μαθητών, τους «καλούς» και τους «κακούς» και ότι τέλος η σχολική επίδοση επηρεάζει τις μετέπειτα σπουδές των μαθητών και συνεπώς το μορφωτικό και κοινωνικό status τους. Δηλαδή, η αξιολόγηση στο σχολείο έχει μετατραπεί στα χέρια της άρχουσας τάξης σε μέσο διατήρησης της κοινωνικής ανισότητας, καταπίεσης ορισμένων κατηγοριών μαθητών και διαίωσις της διαφοράς των τάξεων και των ταξικών διακρίσεων (Ξωχέλλης 1982, Κοντογιαννοπούλου 1985, Ηλιού 1976 και 1984 όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2010).

Επιλογικά, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι οι παραπάνω επικρίσεις δεν αποτελούν ολοκληρωτική απόρριψη και γενική άρνηση κάθε προσπάθειας αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Επισημαίνουν απλά τα αδύνατα σημεία και τις ατέλειες διάφορων μορφών αξιολόγησης και του τρόπου που εφαρμόζονται στις σχολικές αίθουσες. Η ορθότητα των απόψεων αυτών είναι δύσκολα αμφισβητήσιμη. Το ίδιο δύσκολα όμως αμφισβητείται και η αναγκαιότητα για σωστή και πλήρη αξιολόγηση. Η αναγκαιότητα αυτή δεν πρέπει για κανένα λόγο να γίνει επιχείρημα για τη διατήρηση των αδυναμιών που παρουσιάζει η αξιολογική διαδικασία. Εν αντιθέτως δημιουργεί

το χρέος σε όλους όσους εργάζονται στον εκπαιδευτικό χώρο και ιδιαίτερα στους ειδικούς του θέματος, να αναζητήσουν ένα νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, με λιγότερο τυραννικό και περισσότερο ανθρώπινο χαρακτήρα, ένα μέσο που θα ενισχύει την αυτογνωσία του καθενός θα προωθήσει τη διδασκαλία και θα υπηρετεί τον κύριο σκοπό του σχολείου που είναι η μάθηση (Κασσωτάκης, 2010).

1.6. ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Μια από τις κυριότερες αιτίες των αρνητικών διαστάσεων που μπορεί να πάρει η αξιολόγηση λόγω της κακής χρήσης της, σύμφωνα με πολλούς μελετητές είναι το άγχος. Το άγχος κατά τον Μπαμπινιώτη (1998) αποτελεί μια συγκινησιακή κατάσταση (φόβου, αγωνίας, ανασφάλειας κ.λπ.) είτε παροδική και χαμηλής έντασης (οπότε θεωρείται φυσιολογική), είτε επίμονη και μεγάλης έντασης (οπότε θεωρείται παθολογική), η οποία προκύπτει ως εναγώνια αναμονή επικείμενου κακού ή κινδύνου ή δυσάρεστης γενικά κατάστασης και έχει ιδιαίτερα σωματικά και συμπεριφερολογικά γνωρίσματα (π.χ. μεταβολές στο αυτόνομο νευρικό σύστημα ή μεγάλη νευρική δραστηριότητα) (Γκίνη, 2015). Με άλλα λόγια, το άγχος θεωρείται ένα φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας, όταν αποτελεί ένα λειτουργικό συναίσθημα που θέτει τον οργανισμό σε μια κατάσταση ετοιμότητας, όταν καλείται να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις της ζωής. Σε πολλές περιπτώσεις όμως χάνει τη φυσιολογική λειτουργικότητα του και μετατρέπεται σε στοιχείο που παρεμποδίζει την ομαλή ανάπτυξη του ατόμου, όταν είναι υπερβολικό σε ένταση, δυσανάλογο σε σχέση με το ερέθισμα που το προκαλεί και επίμονο στο χρόνο (Δερεδάκης & Θάνος, 2010). Γενικά, το άγχος είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας και εξαρτάται από τη συγκεκριμένη κατάσταση και προσωπικότητα του ατόμου (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997).

Το άγχος είναι ένα συναίσθημα με το οποίο το άτομο έρχεται αντιμέτωπο από μικρή ηλικία. Ειδικότερα, τα παιδιά ως αναπόσπαστα μέλη της «εποχής του άγχους» (20^{ος} αιώνας) που διένυσε η κοινωνία μας, αντιμετωπίζουν καταστάσεις (π.χ. αυξανόμενη επιτάχυνση των ρυθμών ζωής, εγκληματικότητα, ανασφάλεια, αβεβαιότητα, ασθένειες – μάστιγες κ.λπ.), οι οποίες οδηγούν σε διάφορες συναισθηματικές διαταραχές, όπως η κατάθλιψη, οι φοβικές διαταραχές και οι αγχώδεις καταστάσεις (Τσοβίλη, 2003 οπ. αναφ. στο Δερεδάκης & Θάνος, 2010).

Μία κατάσταση μέσα στην οποία ένα παιδί γνωρίζει και βιώνει το άγχος είναι η σχολική καθημερινότητα, καθώς το σχολείο σήμερα έχει αυξημένες απαιτήσεις ανάλογες με αυτές της σύγχρονης κοινωνίας (Κωνσταντοπούλου, Σκαρβελάκη, Μακρυγιαννάκη, Στελέτου, Τζάμαλη & Ανδρεαδάκης 2015). Το σχολείο κατακλύζοντας το μαθητή με μεγάλο όγκο πληροφοριών, τις δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες και τις αυστηρές – παραδοσιακές αξιολογικές διαδικασίες, συχνά τον οδηγεί στην αντιπάθεια για την εκπαίδευση.

Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι η αξιολόγηση και ειδικότερα οι εξεταστικές διαδικασίες των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος συχνά ο μαθητής στο χώρο του σχολείου, είναι η κυριότερη πηγή άγχους για αυτόν. Σύμφωνα με τον Ebel (1979) οι εξετάσεις μετατρέπουν το εκπαιδευτικό έργο σε σκοπό αξιολόγησης, δημιουργώντας μεγάλη ψυχολογική ένταση στους μαθητές και φόβο για το ενδεχόμενο της αποτυχίας, με συνέπεια να εμφανίζουν έντονο άγχος που καταστρέφει την αυτοπεποίθησή τους και την χαρά για μάθηση (Δημητρόπουλος, 2010). Πρόκειται για το λεγόμενο **άγχος της αξιολόγησης / εξέτασης** που κυριεύει σε διαφορετική ένταση όλα τα άτομα που πρόκειται να βρεθούν σε διαδικασία εξέτασης, διαγωνισμού ή σε γενικότερες περιστάσεις αξιολόγησης και περιλαμβάνει το άγχος που σχετίζεται με την απειλή της αποτυχίας στην εξέταση καθώς και τις επακόλουθες αρνητικές συνέπειές της (Παπαντωνίου, 2011). Όταν είναι σε λογικά επίπεδα, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια φυσιολογική αντίδραση και αποτελεί μέρος της εξέτασης και της ίδιας της ζωής (Δημητρόπουλος, 2010). Τέλος, κατά τον Spielberg (1980) οι μαθητές με άγχος αξιολόγησης έχουν συνήθως αυξημένο δομικό άγχος και αντιλαμβάνονται τις εξετάσεις ως κάτι το τρομακτικό ή επικίνδυνο (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997).

Υπάρχει πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών και ερευνών για τις επιπτώσεις του άγχους της αξιολόγησης στη μάθηση των μαθητών και ιδιαίτερα στην επίδοσή τους. Αρχικά, δεδομένα από πειραματικά εργαστήρια έχουν δείξει ότι το άγχος προκαλεί αρνητικές επιπτώσεις στη νοητική επίδοση, όταν πρόκειται για δύσκολα ή περίπλοκα έργα (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997). Αναλυτικότερα, το άγχος καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της περιοχής της μνήμης εργασίας, με αποτέλεσμα το μέρος που μένει για παραγωγή και ανάκληση μαθησιακού υλικού να μειώνεται και όλες οι λειτουργίες που χρειάζονται για τη λειτουργία της μνήμης εργασίας να δυσλειτουργούν (Eysenck, 1988· Wine, 1971, όπ. αναφ. στο Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997). Επίσης εκπαιδευτικές

έρευνες καταδεικνύουν πως το άγχος εξετάσεων επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αν και υπάρχουν και άλλα στοιχεία που μπορεί να συμβάλουν σε αυτή την αρνητική συσχέτιση, όπως η βαθμολογία και το περιβάλλον της τάξης (Helmke, 1988 ; Hembree, 1988 όπ. αναφ. στο Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997).

Επίσης, το άγχος της αξιολόγησης επηρεάζει και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξη των παιδιών. Παρατηρείται ότι οι μαθητές με μέτριες επιδόσεις σε τεστ και αξιολογήσεις δεν βρίσκονται στις πρώτες προτιμήσεις των συμμαθητών τους για δημιουργία φιλικών σχέσεων, κάτι που ενίοτε οδηγεί στην απομόνωση. Κατά συνέπεια, το άγχος επηρεάζοντας την επίδοσή τους, εμποδίζει την ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων και δημιουργεί αρνητική αυτοαντίληψη, αισθήματα αποτυχίας και μία λιγότερο ευτυχισμένη καθημερινότητα (Κωνσταντοπούλου κ.α., 2015).

Τέλος, ο μαθητής με άγχος ανακαλεί στην μνήμη του προηγούμενες εκθέσεις του στο άγχος της αξιολόγησης, καθώς σκέφτεται με φόβο το γεγονός της εξέτασης, παρόμοια γεγονότα και εικόνες αποτυχίας (Βασιλόπουλος, 2009). Το άγχος και τους συγκεκριμένους φόβους ακολουθεί η τάση των μαθητών αυτών να επιδίδονται σε συγκεκριμένες προσδοκητικές γνωσιακές διεργασίες πριν από το επικείμενο φοβικό γεγονός (π.χ. δημιουργία αρνητικών προβλέψεων, καταστροφολογία, περαιτέρω επίταση του άγχους, αποφυγή της έκθεσης στο φοβικό ερέθισμα κ.λπ.). Ως αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών είναι σχεδόν βέβαιο ότι το άτομο θα οδηγηθεί στη (μερική ή ολική) επιβεβαίωση των φόβων του μέσω των μηχανισμών της αρνητικής αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Clark & Wells, 1995, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος, 2009). Με λίγα λόγια, η επίδοση του μαθητή επηρεάζεται αρνητικά ακολουθώντας τις φοβικές ανησυχίες του και το άγχος του πριν και κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μετά την εννοιολογική προσέγγιση της αξιολογικής διαδικασίας, στον παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Αρχικά, θα γίνει μια ιστορική επισκόπηση των διατάξεων και αποφάσεων στις οποίες έχει υποβληθεί η αξιολόγηση στον ελλαδικό χώρο και στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το θεσμικό πλαίσιο, που ορίζει την αξιολόγηση των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σήμερα. Τέλος, θα αναφερθούμε σε ένα σύνολο προβληματισμών που αναπτύσσονται γύρω από την αξιολογική διαδικασία στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα.

2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Μετά τη μεταπολίτευση (1974) η ιδεολογία του εκδημοκρατισμού και των ίσων ευκαιριών επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, που θα επιδιώξει μέσω διάφορων μεταρρυθμιστικών διατάξεων να μετριάσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τον κοινωνικό έλεγχο στο σχολείο, ο οποίος επιτελείται ουσιαστικά από τον επιλεκτικό ρόλο της αξιολόγησης (Μαυρομμάτης κ.α., 2007).

Στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων αυτών με την υπ.΄ Αριθ. 9425/29-11-80 εγκύκλιο του Υφυπουργού Παιδείας καθιερώθηκε η ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού και η αριθμητική βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο αντικαθίσταται από λεκτικούς χαρακτηρισμούς που συμβολίζονται με τα κεφαλαία γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου και είναι οι παρακάτω: Πολύ Καλά (Α), Καλά (Β), Σχεδόν Καλά (Γ). Ειδικότερα, με το Π.Δ. 497/81 αντικαθίσταται το άρθρο 13 του Π.Δ. 483/77 σχετικά με την «προαγωγή και την απόλυση των μαθητών» του Δημοτικού Σχολείου και καταργείται η επανάληψη της τάξης. Με το ίδιο προεδρικό διάταγμα καταργούνται και οι γραπτές εξετάσεις στις οποίες υποβάλλονταν οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης κατά τη λήξη του διδακτικού έτους. Με το μέτρο αυτό ο επιλεκτικός χαρακτήρας των εξεταστικών δοκιμασιών μετατίθεται προς τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τα δύο αυτά νέα στοιχεία που εισάγονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η ακώλυτη προαγωγή του μαθητή και κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας, αποτέλεσαν πόλο έλξης ποικίλων και έντονων αντιδράσεων που κυμαίνονταν από την πλήρη αποδοχή μέχρι την ολοκληρωτική άρνηση. Αρχικά, όσο αφορά την κατάργηση της στασιμότητας αξίζει να τονιστεί ότι ήρθε να επισπεύσει την τακτική που παρατηρούνταν κατά τα προηγούμενα χρόνια να περιορίζεται, με τη συγκατάθεση της πολιτείας, στο ελάχιστο ο αριθμός των στάσιμων μαθητών. Το νέο μέτρο αντιμετώπιστηκε από μία μερίδα του εκπαιδευτικού κόσμου θετικά επειδή θεωρήθηκε ότι «ελευθέρωσε το Δημοτικό από τον εφιάλτη της απόρριψης», η οποία έθετε «τη σφραγίδα του φόβου, της απειλής, του καταναγκασμού» (Καψάλης, 1993 όπ. αναφ. στο Χανιωτάκης, 1999). Εντούτοις η ακώλυτη προαγωγή των μαθητών παρά τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις στις οποίες κινούνταν, δε συνοδεύονταν από παράλληλες υποστηρικτικές ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση εκείνων των μαθητών, οι οποίοι αν και δεν απορρίπτονταν, δεν είχαν ωστόσο τα βασικά και απαραίτητα εφόδια για να συνεχίσουν χωρίς προβλήματα την πορεία τους στις επόμενες τάξεις. Το γεγονός αυτό στάθηκε η αιτία να δεχτεί το νέο αυτό μέτρο έντονες αποδοκιμασίες και να θεωρηθεί από πολλούς μάλιστα ως η βασική πηγή αύξησης του λειτουργικού αναλφαβητισμού, που είχε παρατηρηθεί εκείνη την περίοδο (Χανιωτάκης, 1999).

Ένα δεύτερο σημείο που αποτέλεσε αιτία αντιπαραθέσεων και συζητήσεων ήταν η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας και η αντικατάστασή της από την τρίβαθμη γραμματική κλίμακα. Ανάμεσα στα επιχειρήματα των επικριτών του ήταν ότι η γραμματική κλίμακα αποτελούσε ένα «χονδροειδές όργανο» που δεν προσφερόταν για «λεπτότερες αξιολογήσεις των ατομικών διαφορών», ενώ αντίθετα η αριθμητική κλίμακα θεωρείτο «ακριβής άρα και επιστημονική» και κατάλληλη για «αντικειμενική κατάταξη των ατόμων με τακτικούς αριθμούς 1^{ος}, 2^{ος} κλπ.» (Κυριαζόπουλος, 1988 όπ. αναφ. στο Χανιωτάκης, 1999). Επίσης, πολλοί υποστήριξαν ότι οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί σηματοδοτούν την έλλειψη κινητροδότησης για μαθητές και δασκάλους (Κυνηγός, 1985 όπ. αναφ. στο Χανιωτάκης, 1999). Παρά την εμφανή αδυναμία των επιχειρημάτων αυτών, αξίζει να τονιστεί ότι η έλλειψη σχετικών επιστημονικών ερευνών ή μελετών, συζητήσεων κλπ. είναι ο λόγος που η νέα αυτή ρύθμιση ξάφνιασε πολλούς από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα με άμεση συνέπεια την άσκηση έντονης αποδοκιμασίας.

Το 1981 εν μέσω της κυβερνητικής αλλαγής που σημειώνεται, εμφανίζεται ένα νέο πλαίσιο μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων, το οποίο εκφράζεται με τον ν. 1566/85. Ο συγκεκριμένος νόμος επρόκειτο να υλοποιηθεί με τα υπό έκδοση Προεδρικά Διατάγματα, που οδηγούσαν στη μεταρρύθμιση του σχολείου μέσα από τον εκδημοκρατισμό του, τη λαϊκή συμμετοχή και την προσπάθεια περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ωστόσο, πολλά από τα Προεδρικά Διατάγματα δεν εκδόθηκαν ποτέ (Γρηγοράτου & Μήνας, χ.χ).

Τον Σεπτέμβριο του 1982 εκδόθηκαν νέα προγράμματα και βιβλία για το μαθητή και το δάσκαλο. Εγκαινιάζεται η παιδαγωγική αξιολόγηση με τις οδηγίες που υπάρχουν στα βιβλία του δασκάλου. Οι οδηγίες για την αξιολόγηση των επιδόσεων αφορούν και στη διόρθωση των σχολικών εργασιών του μαθητή με την ενεργητική συμμετοχή του στην αναγνώριση και αποκατάσταση των λαθών του (Βουγιούκας, 1989). Περιορίζονται οι κατ' οίκον εργασίες και καθορίζεται ο τρόπος διόρθωσης των γραπτών εργασιών με κατεύθυνση την ανατροφοδοτική λειτουργία μέσω επανορθωτικών ασκήσεων. Παράλληλα, καθιερώνονται «κριτήρια αξιολόγησης» που είναι ενσωματωμένα στο βιβλίο του μαθητή με σκοπό την αξιολόγηση των βασικών σημείων όσων διδάχτηκε αλλά και την πληροφόρηση του δασκάλου σχετικά με τον βαθμό κατάκτησης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων από τους μαθητές (Γρηγοράτου & Μήνας, χ.χ· Μαυρομμάτης κ.α., 2007).

Με το Π.Δ. 214/84 που αφορά τα «Καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου» προβλέπεται το εκπαιδευτικό έργο να σχεδιάζεται, οργανώνεται και αξιολογείται σε επίπεδο τάξης, σχολικής μονάδας και περιοχής ευθύνης Σχολικού Συμβούλου με αυτοαξιολόγηση αλλά και αλληλεπίδραση της αξιολόγησης στα διάφορα επίπεδα. Ορίζεται ακόμη, πως ο μαθητής αποκτά ενεργητικότερο ρόλο στην αξιολόγησή του με την αυτοαξιολόγηση μέσω της αυτοδιόρθωσης και της συμμετοχικής διόρθωσης των εργασιών του, αλλά και με την τελική αξιολόγηση του από τον δάσκαλο, ο οποίος φροντίζει να τον ενημερώνει λεπτομερώς για την επίδοσή του στις διάφορες εργασίες περιγραφικά, επισημαίνοντας τα λάθη και τις αδυναμίες του και όχι απλά με έναν βαθμό ή γενικό χαρακτηρισμό (Μαυρομμάτης κ.α., 2007).

Το 1991 με το Π.Δ. 390 επανεισάγονται στο Δημοτικό Σχολείο οι ετήσιες γραπτές εξετάσεις για τις δύο τελευταίες τάξεις και η αριθμητική βαθμολογία. Ειδικότερα, στην Α' και Β' τάξη η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εκφράζεται με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Ανεπαρκώς (Δ) ενώ στις 4 επόμενες τάξεις επανέρχεται η

δεκάβαθμη βαθμολογική κλίμακα: «άριστα» (10), «πολύ καλά» (8-9), «καλά» (6-7), «σχεδόν καλά» (5), «ελλιπώς» (1-4) . Καθιερώνεται επίσης η διατομική και ενδοατομική αξιολόγηση. Η πρώτη δείχνει το επίπεδο κατάκτησης εκ μέρους του μαθητή των σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος, προκύπτει από τη σύγκριση της μαθητικής επίδοσης με ένα γενικό μέτρο κρίσης και απεικονίζει τον βαθμό επάρκειας του μαθητή στο αξιολογούμενο κύκλο γνωστικών αντικείμενων και σε σύγκριση με τους συμμαθητές του (Νόρμα Κοινωνική και κριτηρίων μάθησης). Ο ενδοατομικός βαθμός αφορά την επίδοση και την πρόοδο του μαθητή με βάση την αξιοποίηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και ικανοτήτων του (Ατομική Νόρμα).

Το Π.Δ. 462/91 διαμορφώνει ένα νέο σύστημα αξιολόγησης για τους μαθητές του Δημοτικού και δίνει έμφαση στον έλεγχο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και κατά δεύτερο λόγο στις γνωστικές επιδόσεις του. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της αξιολόγησης ορίζεται ότι είναι : «(α) η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού, (β) η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από τον δάσκαλο, καθώς και των δυσκολιών μάθησης που αντιμετωπίζει και (γ) η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της απόδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός αλλά διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Επομένως σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου» (Π.Δ. 462/91, άρθρο 1). Επίσης, στο Π.Δ. αναφέρεται ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Παράλληλα, για τις τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ εισάγονται λεκτικοί χαρακτηρισμοί στις βαθμολογικές κλίμακες που ίσχυαν και καταργείται το «ανεπαρκώς» ("άριστα" (9-10), "πολύ καλά" (7-8), "καλά" (5-6), "σχεδόν καλά" χωρίς βαθμό). Αντίστοιχα, στις δύο πρώτες τάξεις η κλίμακα αξιολόγησης περιλαμβάνει τους χαρακτηρισμούς: Άριστα (Α), Πολύ καλά (Β), Καλά (Γ) και Σχεδόν καλά (Δ). Εκτός απ' αυτό καταργείται η ενδοατομική βαθμολογία, ενώ καθιερώνονται «γενικές ανακεφαλαιωτικές γραπτές δοκιμασίες» στο τέλος κάθε τριμήνου, σε όλα τα μαθήματα (εκτός από Αισθητική Αγωγή, Μουσική και Φυσική Αγωγή) των δυο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Η επανάληψη της τάξης, σύμφωνα με το Π.Δ. 462/91, προβλέπεται μόνο σε περίπτωση σύμφωνης γνώμης του γονέα μετά από πρόταση του δασκάλου και συζήτηση με το Διευθυντή του σχολείου. Τέλος, εισάγεται ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών.

2.2. ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΗΜΕΡΑ

Η αξιολόγηση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, όπως υφίσταται σήμερα, διαμορφώθηκε με τα Προεδρικά Διατάγματα 409/94 και 8/95 καθώς, με τις συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/95 και τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1994. Ειδικότερα, στο πρώτο άρθρο του Π.Δ. 8/95 ορίζεται εννοιολογικά η αξιολόγηση του μαθητή ως μια συνεχή παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η εκπαιδευτική πορεία του μαθητή, εκτιμώντας παράλληλα και άλλα χαρακτηριστικά του που έχουν σχέση με το έργο του σχολείου. Επίσης, η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας με στόχο τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πράξης και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή δεν αποτελεί αυτοσκοπό, δεν αποκτά χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τον μαθητή του Δημοτικού Σχολείου, εμπλουτίζεται με ποιοτικά στοιχεία και αποτιμώνται χαρακτηριστικά του μαθητή όπως η συνεργατικότητα, το ενδιαφέρον, η προσπάθεια, η συνολική παρουσία και συμπεριφορά στο σχολείο.

Στο δεύτερο άρθρο του Π.Δ. 8/95 αναφέρεται συγκεκριμένα ότι η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο Δημοτικό Σχολείο, πραγματοποιείται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης και στηρίζεται:

1. Στην καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες.
2. Στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης, που αποτελούν οργανικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό.
3. Στα αποτελέσματα των εργασιών, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι.

Ως προς την κλίμακα αξιολόγησης, στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού ορίζεται να γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση και στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου δεν καταχωρείται καμία βαθμολογία. Στις τάξεις Γ' και Δ' πέρα από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ).

Με το "Σχεδόν Καλά (Δ)" βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Για τους μαθητές αυτούς καθώς και για τους μαθητές των τάξεων Α' και Β' που συναντούν ανάλογες δυσκολίες, εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

Τέλος, στις δύο τελευταίες τάξεις καθιερώνονται οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες και ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης, καθώς συνιστάται τα αξιολογικά αποτελέσματα να αποτυπώνονται περιγραφικά από τον εκπαιδευτικό στο τέλος κάθε τριμήνου για ενδοσχολική χρήση (Παιδαγωγικό Ημερολόγιο).

2.2.1. Η αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003) και ήρθε να αντικαταστήσει το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ.486/1989-ΦΕΚ.208 Α'). Σύμφωνα με αυτό βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή.

Ειδικότερα η αξιολόγηση του μαθητή αποσκοπεί:

- « i. στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης,*
- ii. στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης,*
- iii. στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και στάδια κατάκτησης της γνώσης,*
- iv. στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης,*
- v. στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας,*

vi. στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις,

vii. στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης και

viii. στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους,

ix. στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003: 11).

Οι γενικοί στόχοι του του Δ.Ε.Π.Π.Σ. οδηγούν σε τρεις βασικούς άξονες παιδαγωγικού προσανατολισμού: 1) γνώση και μεθοδολογία 2) συνεργασία και επικοινωνία και 3) σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή. Ακόμη, οι προτεινόμενες μέθοδοι περιλαμβάνουν τεχνικές διδασκαλίας που αναδεικνύουν την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης, τον δημιουργικό διάλογο εκπαιδευτικού – μαθητή αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας κ.λπ. Για τους παραπάνω λόγους συμπεραίνεται ότι οι σκοποί εφαρμογής του Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και οι μέθοδοι και τα μέσα που προτείνονται για την υλοποίησή τους, διευκολύνουν και υποστηρίζουν την ανάδειξη του παιδαγωγικού περιεχομένου της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2006). Συμπληρωματικά, η σκοποθεσία - στοχοθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανταποκρίνεται στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, χωρίς αυτό να σημαίνει την καθολική απόρριψη των παραδοσιακών τεχνικών, αλλά την ανάγκη να περιοριστούν σε μικρό ποσοστό του συνόλου των εφαρμοζόμενων τεχνικών (ο.π.). Με την ίδια σχετικότητα και επιφύλαξη συνιστάται να χρησιμοποιούνται και τα ποσοτικά μέσα αποτύπωσης της αξιολόγησης, δίνοντας προτεραιότητα στην περιγραφική μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του δημοτικού.

2.3. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μέσα από την ιστορική επισκόπηση και παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην χώρα μας πηγάζει ένας προβληματισμός, ο οποίος έχει να κάνει κυρίως με την ταύτιση των εννοιών αξιολόγηση και βαθμολόγηση στον Ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

Σε αντίθεση με το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης που διαπνέει τις διατάξεις των τελευταίων Προεδρικών Διαταγμάτων και το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, είναι κοινά παραδεκτό ότι στο Δημοτικό η αξιολόγηση είναι συνυφασμένη με την βαθμολόγηση και κυριαρχείται από την αρχή των επιδόσεων. Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2006) είναι φανερό ότι ο όρος «αξιολόγηση», όπως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διαδικασίες αξιολόγησης στο Δημοτικό, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και πρόκειται περισσότερο για τη θεσμοθετημένη βαθμολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Η παραδοχή αυτή σε συνδυασμό με το πλήθος των αρνητικών σημείων που συνοδεύουν την ποσοτική αξιολόγηση, που παρουσιάστηκαν προγενέστερα, εγείρει πολλούς προβληματισμούς. Αναλυτικότερα, ο όρος αξιολόγηση είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους, αναλυτικές εκτιμήσεις και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η βαθμολογία, όρος πιο στενός, δηλώνει την ποσοτική αποτίμηση και μέτρηση της επίδοσης του μαθητή σε ένα ορισμένο γνωστικό αντικείμενο (ο.π.). Το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης εκφράζεται με ένα βαθμό, ο οποίος κατατάσσει τον μαθητή σε μια βαθμολογική κλίμακα, κυρίως με βάση τις γνώσεις του (Παπαναούμ-Τζίκα, 1985, Κασσωτάκης, 1994 όπ. αναφ. στο Γρόσδος, 2006). Όπως έχει ήδη αναφερθεί για να βαθμολογήσουν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη όχι μόνον επίδοση του μαθητή αλλά και την επιμέλεια, την τάξη, την καθαριότητα, την τακτική παρακολούθηση, την προσπάθεια, την ενεργή παρουσία στο μάθημα κ.λπ. (Δημητρόπουλος, 2010). Ωστόσο, έρευνες τόσο από τον ελληνικό όσο και τον διεθνή χώρο δείχνουν ότι μέσω της αξιολόγησης στο Δημοτικό αποτυπώνεται κυρίως η επίδοση των μαθητών στα τεστ, τα διαγωνίσματα και την προφορική εξέταση, παραμελώντας τις υπόλοιπες παραμέτρους, που αποτελούν στοιχεία της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000) το σχολείο φέρεται να έχει εναρμονιστεί, με τη λογική των επιδόσεων κατά τέτοιο τρόπο που να μετράει την αξία του κάθε

μαθητή με βάση τις επιδόσεις του στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, αγνοώντας την επίδοση του μαθητή σε άλλες δραστηριότητες (π.χ. συνεργασία, υπευθυνότητα, δημιουργία, συνέπεια, κοινωνική ευαισθησία κ.λπ.). Με λίγα λόγια, παρατηρείται ότι η αξιολόγηση στο Ελληνικό Σχολείο, όντας συνώνυμη με την βαθμολόγηση, μέσα από την έμφαση στην επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, οδηγεί στην ιεράρχηση και την ταξινόμηση του ανάλογα με τις επιδόσεις του. Αυτό έχει ως ένα ακόμα επακόλουθο να κυριαρχεί η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία πολλές φορές παραμερίζει την παιδαγωγική διάσταση της.

Αναφορικά με την επίδοση του μαθητή, που φαίνεται να κυριαρχεί στις αξιολογικές διαδικασίες, επικρατεί η άποψη ότι σήμερα η επίδοση στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί κριτήριο –στη χώρα μας είναι το πρωταρχικό και πολλές φορές το μοναδικό κριτήριο- για την αξιολόγηση του μαθητή, με αποτέλεσμα ο όρος «αξιολόγηση του μαθητή» στην ελληνική σχολική πραγματικότητα να ταυτίζεται με τον όρο «αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή» (Ρεκαλίδου, 2011). Στο ίδιο πνεύμα η Ρεκαλίδου (2011) αναφέρει ένα πλήθος ερωτημάτων, που επισημαίνουν κάποια καίρια σημεία της κριτικής που ασκείται στην αξιολόγηση της επίδοσης και αναφέρονται: α) στην ασάφεια του τι συνιστά επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση (η δυνατότητα του μαθητή να απομνημονεύει συγκεκριμένες γνώσεις, να αποδεικνύει ότι τις έχει κατανοήσει, να μπορεί να τις εφαρμόσει σε άλλο πλαίσιο, ή να μπορεί να τις κρίνει και να τις συγκρίνει αξιολογικά;), β) στην ασάφεια που επικρατεί στον προσδιορισμό του σκοπού της αξιολόγησης της επίδοσης (ο έλεγχος, η πληροφόρηση, η κατάταξη ή η βελτίωση του μαθητή;) και γ) του τρόπου με τον οποίο αξιολογείται η επίδοση. Η τελευταία ερώτηση αποτελεί πηγή επιπλέον ερωτημάτων σε σχέση με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, την καταλληλότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους, αλλά και τους τρόπους αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος κ.ά.

Άλλο ένα σημείο της αξιολόγησης στο Δημοτικό αλλά και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, που καταδεικνύει πλήθος ερευνών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την ενημέρωση των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους, περιορίζονται σε γενικούς χαρακτηρισμούς του τύπου – τα πάμε καλά, ή θέλει πολύ διάβασμα- αγνοώντας την πληροφόρηση για τη συνολική παρουσία και δραστηριότητα του μαθητή στο σχολείο, τη σχέση του με τους συμμαθητές ή τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά του κ.λπ. (Αθανασίου, 2000 οπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2008).

Στο ίδιο πνεύμα, είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό Σχολείο είναι αρκετά επιεικείς κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους, κάτι που υποστηρίζεται από τα ευρήματα πολλών ερευνών. Οι Έλληνες δάσκαλοι παρουσιάζονται να βάζουν υψηλότερες βαθμολογίες από την πραγματική επίδοση των μαθητών επηρεαζόμενοι από μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών, όπως η εμφάνιση, η συμπεριφορά, τα κίνητρα και η νοημοσύνη τους (Manrommatis 1996 · Zbainos, 1999). Κατά συνέπεια οι βαθμοί που δίνονται είναι τόσο υψηλοί που ενίοτε μπορεί να αμφισβητηθεί ο λόγος ύπαρξής τους, καθώς η επίδοση όλων των μαθητών αποτυπώνεται βαθμολογικά ισοπεδωτικά στο ίδιο επίπεδο, χωρίς να ενημερώνουν τους γονείς ουσιαστικά για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, ούτε να κινητροδοτούν τους μαθητές, εφόσον εμφανίζονται το ίδιο άριστοι σε όλα.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο φέρεται να είναι συνυφασμένη με την βαθμολόγηση και να εστιάζει στην επίδοση του μαθητή, κάτι που υποκινεί ένα σύνολο προβληματισμών. Αρχικά, παρατηρείται ότι μέσω της βαθμολογίας αποτυπώνεται κυρίως η επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αγνοώντας ή παραμελώντας άλλες πολύτιμες πλευρές της εκπαιδευτικής πορείας όπως, η προσπάθεια του μαθητή, το ενδιαφέρον, η συνεργασία κ.λπ. Κοντά σ' αυτό οι μαθητές ταξινομούνται με βάση την αρχή των επιδόσεων σε μια βαθμολογική κλίμακα, με αποτέλεσμα να επικρατεί στην αξιολογική διαδικασία η επιλεκτική λειτουργία της, η οποία παραμερίζει συχνά την παιδαγωγική διάστασή της. Η Ρεκαλίδου (2011) υποστηρίζει ότι στο ελληνικό σχολείο η αξιολόγηση της επίδοσης αποτελεί παιδαγωγική πράξη, στον βαθμό που αυτή συμβάλλει θετικά στις μορφές μάθησης του μαθητή και που μας πληροφορεί, μέσα από το πλήθος των διαδικασιών και των διεργασιών της, όχι μόνο γι' αυτό που παρουσιάζεται ως επίδοση, αλλά και για την ουσιαστική μάθηση του μαθητή και την πρόοδό του σε μαθησιακό και σε προσωπικό επίπεδο. Επίσης, από ένα αρκετά μεγάλο πλήθος ερευνών στον ελληνικό και διεθνή χώρο προκύπτουν νέοι στοχασμοί που αφορούν την αξιολογική διαδικασία στην πράξη, όπως την τάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών για επιεικεία στους βαθμούς και τη μη σωστή και πλήρης ενημέρωση των γονέων για την επίδοση και τη συνολική παρουσία του μαθητή στο σχολείο. Σε επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε ένα μεγάλο μέρος των ερευνών αυτών και των πορισμάτων τους. Επιλογικά, παρατηρείται ότι παρά τις έντονες κριτικές που έχει δεχθεί η εκπαιδευτική αξιολογική διαδικασία της χώρας μας και την αναζήτηση νέων τεχνικών αξιολόγησης, στην πράξη επικρατεί το παραδοσιακό σύστημα

αξιολόγησης, γεγονός που σηματοδοτεί την ανάγκη να συνεχιστούν οι προσπάθειες και το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη βελτίωση του Ελληνικού αξιολογικού συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

3.1. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Οι Ρεκαλίδου & Παπαεμμανουήλ (2006) διεξήγαγαν εκπαιδευτική έρευνα με σκοπό να εξετάσουν: α) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με διάφορες παραμέτρους, β) τις προτάσεις και τις απόψεις τους σε σχέση με τις διάφορες μεθόδους και μορφές αξιολόγησης και γ) τις απόψεις τους για τον ρόλο των γονέων σε σχέση με το ενδιαφέρον τους για την αξιολόγηση και επίδοση των παιδιών τους και την ενδεχόμενη επίδραση του ενδιαφέροντός τους στις επιδόσεις αυτές. Μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου διαφάνηκε ότι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ένα πολύ υψηλό ποσοστό (66,7% και 9,2%) εκτιμά ότι η αξιολόγηση για αυτούς είναι ένα έργο αρκετά ως εξαιρετικά δύσκολο. Σε ερώτηση σχετικά με το τι τους δυσκολεύει οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (29,2%) αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τον κατάλληλο σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και τη βελτίωση των επιδόσεων όλων των μαθητών τους. Οι άλλες δυσκολίες που προέβηκαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η ευθύνη του να μην αδικηθεί κανένας μαθητής κατά την κατάταξη και η μη αποθάρρυνση των αδύνατων μαθητών, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποσυνδέσει την αξιολόγηση από την έννοια του ελέγχου ή της κατάταξης. Σαφής ήταν ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών σε νέες μορφές και μεθόδους αξιολόγησης, ενώ ενδιαφέρουσα ήταν η πολυμορφία στις προτάσεις για αλλαγές στην αξιολόγηση του μαθητή. Οι συγκεκριμένες προτάσεις εστίαζαν σε στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης, ωστόσο χαρακτηρίζονται από ένα ευρύ πεδίο αντιλήψεων (από την κατάργηση της αξιολόγησης μέχρι την αριθμητική αξιολόγηση σε όλες τις τάξεις). Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις που υψηλού ποσοστού του δείγματος (76%) οι γονείς ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και αυτό επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών (ποσοστό 57,1%). Εντούτοις ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (35,7%) των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το γονικό ενδιαφέρον επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές, κάτι που ερμηνεύεται ενδεχομένως από το άγχος της αξιολόγησης που δημιουργεί το έντονο ενδιαφέρον των γονέων για την αξιολόγηση. Τέλος, ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58,5 %) δηλώνουν ότι μέσω της αξιολόγησης αποτιμούν κυρίως τη συνολική επίδοση των μαθητών για να σχεδιάσουν στη

συνέχεια ανάλογα το διδακτικό τους έργο. Πολύ μικρά ποσοστά ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τα αξιολογικά αποτελέσματα για την αυτοαξιολόγηση τους (21,5 %) και για τη βοήθεια των αδύνατων μαθητών (17%).

Ανάλογου περιεχομένου εκπαιδευτική έρευνα πραγματοποίησε και ο Ρέλλος (2005) με σκοπό να αποτυπώσει μέσω ερωτηματολογίου στάσεις, γνώμες και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου έναντι της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Μέσω της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων προέκυψε ότι η βασική φιλοσοφία των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης ως «φαινομένου της ζωής» είναι ξεκάθαρα θετική με ποσοστό (71%) και ότι οι περισσότεροι συμφωνούν με την άποψη ότι η μαθητική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος των μαθησιακών διαδικασιών στο σχολείο (ποσοστό 76,4%). Επίσης ένα ποσοστό (56,4%) των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την αξιολόγηση ως βασική αποστολή του εκπαιδευτικού. Παράλληλα ως προς τους βαθμούς, οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τα πιθανά «θετικά» επιχειρήματα υπέρ της βαθμολογικής αξιολόγησης με Μ. Τ. που κυμαίνεται μεταξύ 2,43 και 2,99, ενώ απορρίπτουν θέσεις, όπως για παράδειγμα ότι «χωρίς βαθμούς οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν καμία προσπάθεια...» ή ότι η καταγραφή της δεν είναι χρονοβόρα διαδικασία και γι' αυτό προτιμάται (Οι Μ.Τ. εδώ είναι κατ' αντιστοιχία 3,04 και 3,41). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν και τις αρνητικές πλευρές της βαθμολογικής αξιολόγησης, δηλαδή συμφωνούν με παρουσιαζόμενες στο ερωτηματολόγιο αρνητικές διαστάσεις των βαθμών για τον μαθητή, όπως για παράδειγμα ότι το σύστημα των βαθμών είναι στενό και δεν μπορεί να αποδώσει με έναν αριθμό την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού (Μ.Τ. 1,91) και ότι ιδιαίτερα ευπαθής στην αριθμητική βαθμολογία είναι ο "αδύνατος" μαθητής (Μ.Τ. 1,96). Ακόμη απορρίπτουν την άποψη ότι στο δημοτικό σχολείο δεν πρέπει να χορηγούνται καθόλου βαθμοί (Μ. Τ. 3,45). Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι της περιγραφικής αξιολόγησης, οι προτεινόμενες θετικές διαστάσεις γίνονται δεκτές με Μ.Τ. που βρίσκεται μεταξύ 1,95 και 2,65. Η εκφρασθείσα «αρνητική» άποψη με την οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν θετικά είναι ότι η περιγραφική αξιολόγηση συνδέεται με συστηματική παρατήρηση και αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί δέχονται την περιγραφική αξιολόγηση για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ για τις υπόλοιπες τέσσερις τάξεις δέχονται το μεικτό σύστημα αξιολόγησης, δηλαδή βαθμολογική και ως συνοδευτική αυτής περιγραφική αξιολόγηση με ανάλογα σχόλια (Μ.Τ. αποδοχής 2,12). Εν κατακλείδι, είναι αξιοσημείωτο ότι ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό (61,4%) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν έχει λάβει επαρκή

θεωρητική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών του για το θέμα της αξιολόγησης και ένα ακόμη υψηλότερο ποσοστό (71,3%) δηλώνει ότι η μαθητική αξιολόγηση δεν προσφέρθηκε ως αντικείμενο σπουδών τους κατά τη διάρκεια ενός μεταπτυχιακού ή επιμορφωτικού προγράμματος, γεγονός που τονίζει το μεγάλο ζήτημα της μη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης.

Ως προς την περιγραφική αξιολόγηση, το 2005 ο Χανιωτάκης πραγματοποίησε εκπαιδευτική έρευνα με σκοπό να διερευνήσει αν και σε πιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποδέχονται και αξιοποιούν κατά την αξιολογική διαδικασία αρχές και μεθόδους της. Διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (77%) έδειξαν να αγνοούν ή να παρακάμπτουν την έντονη κριτική και αμφισβήτηση που έχουν δεχθεί οι βαθμοί και να εμφανίζουν μια σαφή προτίμηση (65%) για τον συνδυασμό περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμών για όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Επίσης οι αξιολογικές τεχνικές που εφαρμόζουν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δε φαίνεται να ανταποκρίνονται στις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία της περιγραφικής αξιολόγησης, καθώς αυτό που δηλώνουν πως εφαρμόζουν φαίνεται να ακολουθεί την κατεύθυνση της παραδοσιακής αξιολόγησης και των βαθμών. Η διαπίστωση αυτή δεν θα έπρεπε να προκαλεί ιδιαίτερο προβληματισμό, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (66,5%) δηλώνει πως δεν έχει ενημερωθεί ή επιμορφωθεί σε θέματα περιγραφικής αξιολόγησης. Ωστόσο σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (90%) εμφανίζουν μια θετική στάση απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση και αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της παρόλο που δεν παραιτούνται από την ποσοτική αξιολόγηση και τη λογική της. Τέλος ως προς τις λειτουργίες της αξιολόγησης που θεωρούν πιο σημαντικές οι εκπαιδευτικοί, το 87% δήλωσε την ανατροφοδότηση του μαθητή, το 78% την ανατροφοδότηση των ίδιων των εκπαιδευτικών και το 66% την ενημέρωση των γονέων.

Σε επίπεδο μαθησιακού αντικειμένου, ο Θώδης (2012) πραγματοποίησε εκπαιδευτική έρευνα με βασικό στόχο να καταγραφούν οι διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο, καθώς και η αποτελεσματικότητα της ποσοτικής αποτύπωσης της επίδοσης αυτής στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια και μέσω της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψε ότι δείχνουν να εφαρμόζουν γενικότερα παραδοσιακές διαδικασίες αξιολόγησης, που πηγάζουν κυρίως από το επιστημονικό πεδίο του εμπειρισμού.

Ακόμη, φάνηκε ότι η βαθμολογική αξιολόγηση δείχνει να αποτελεί μια καθαρά γενικευμένη και ασαφής εκτίμηση χωρίς προσδιορισμένο χαρακτήρα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και «πριμοδοτούν» περισσότερο τους μαθητές, όταν αυτοί προετοιμάζονται για τις γενικές εξετάσεις και τους χρειάζεται απαραίτητα ο βαθμός. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βαθμολογούν με μεγαλύτερη επιείκεια τις επιδόσεις στα λεγόμενα δευτερεύοντα μαθήματα (εξετάστηκαν οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που αφορούν «βαρύτητα» μαθήματος), αναιρώντας με αυτόν τον τρόπο την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης ως εικόνα πληροφόρησης για την ποιότητα, την πορεία και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 1987 οπ. αναφ. στο Θώδης, 2012).

Στο ανάλογο πλαίσιο, ο Brown (2012) αναθεώρησε εκπαιδευτικές έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί κατά το 2009 και 2011 σε Κύπρο, Χονγκ Κονγκ, Νέα Ζηλανδία και Κουίνσλαντ με σκοπό τη διερεύνηση των σκέψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γύρω από τη φύση και τον σκοπό της αξιολόγησης μέσα από τη χρήση ενός συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, του Teachers' Conceptions of Assessment inventory. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο καλούσε τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στο κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τέσσερις σκοπούς της αξιολόγησης, όπως αυτοί προέκυψαν από τη βιβλιογραφία: 1) η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης εκπαιδευτικών και μαθητών αντίστοιχα, 2) η αξιολόγηση εκτιμά και πιστοποιεί τη μάθηση των εκπαιδευομένων (λογοδοσία μαθητών), 3) η αξιολόγηση αποσκοπεί στην εκτίμηση ή λογοδότηση σχολείων και εκπαιδευτικών και 4) η αξιολόγηση μπορεί να αγνοηθεί καθώς δεν έχει ουσιαστικού περιεχομένου σκοπό και είναι μη σχετική με τη μάθηση. Η ανάλυση των δεδομένων βάσει των ερευνητικών υποθέσεων που δημιουργήθηκαν έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί και των τεσσάρων χωρών διατηρούν την πεποίθηση ότι η αξιολόγηση συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση του τρόπου μάθησης για τους μαθητές και της διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς και ότι έχει ουσιαστικό σκοπό. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντικείμενο της αξιολόγησης θα έπρεπε να είναι περισσότερο οι μαθητές παρά οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί σε Νέα Ζηλανδία και Κουίνσλαντ απέρριψαν εξ ολοκλήρου την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ενώ σε Χονγκ Κονγκ υπήρξε αποδοχή της άποψης αυτής. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν παρόμοιες απόψεις, εκτός από τον τρόπο χρήσης της αξιολόγησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας της Νέας Ζηλανδίας και του Κουίνσλαντ φάνηκαν να συμφωνούν λιγότερο με τη λογοδοσία των μαθητών κατά την

αξιολόγηση κάτι που ίσως αντικατοπτρίζει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας τους, καθώς και στα δύο κράτη δεν παρεμποδίζεται μέσω της αξιολόγησης η συνέχεια των σπουδών των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη το πολύ υψηλότερο επίπεδο υποστήριξης αυτού του σκοπού στο Χονγκ Κονγκ είναι απόλυτα συνεπές με τις πολιτικές και τις πρακτικές της σχολικής εκπαίδευσης της χώρας, καθώς πρόκειται για μια κοινωνία που κυριαρχείται από εξετάσεις και οι αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται από την προσχολική ηλικία έως την επιλογή και τη κατάταξη των σπουδαστών σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Συμπερασματικά τα ευρήματα των ερευνών υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι απόψεις και ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών γύρω από την αξιολόγηση επηρεάζεται και μορφοποιείται από την εκπαιδευτική πολιτική και το πως ερμηνεύεται το φαινόμενο της αξιολόγησης στη χώρα τους.

3.2. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία συναντάμε αρκετές εκπαιδευτικές έρευνες με αντικείμενο τις απόψεις μαθητών γύρω από την αξιολογική διαδικασία. Αρχικά, ο Brown (2008) που προαναφέρθηκε στη χρήση του ερευνητικού εργαλείου Teachers' Conceptions of Assessment inventory για την αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της αξιολόγησης, μαζί με τον Hirschfeld επιχείρησε να αποτυπώσει τις απόψεις μαθητών Λυκείου της Νέα Ζηλανδίας, με ένα νέο ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο το Students' Conceptions of Assessment (SCoA). Μέσα από την έρευνα που έγινε σε ένα σύνολο εμπειρικών ερευνών, διαπιστώθηκαν τέσσερις βασικές μαθησιακές αντιλήψεις ως προς τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, που ταιριάζουν αρκετά με τις αντίστοιχες των δασκάλων που προαναφέρθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν πως η αξιολόγηση: α) βελτιώνει την επίδοση, β) αποτελεί κύριο μέσο αναφοράς της εκπαιδευτικής τους πορείας και λογοδοσίας τους, γ) όταν θεωρείται κακή ή άδικη δεν έχει μεγάλη σχέση με την πρόοδο τους και δ) είναι ευχάριστη διαδικασία. Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε το κατά πόσο οι μαθητές του δείγματος βάσει των δικών τους εμπειριών αξιολόγησης, συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτές τις αντιλήψεις και έπειτα συσχετίστηκαν με την επίδοσή τους μέσω των αξιολογικών αποτελεσμάτων τους σε γραπτές δοκιμασίες γραφής και ανάγνωσης. Τα δεδομένα ερμηνεύτηκαν βάσει της θεωρίας της αυτό-διαχείρισης των μαθητών, όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μετατρέψουν τις

πεποιθήσεις τους σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Προέκυψε ότι υπήρξε θετική συσχέτιση στην αντίληψη της αξιολόγησης ως μέσο λογοδοσίας και των επιδόσεων των μαθητών. Αντίθετα, οι αντιλήψεις της αξιολόγησης ως ευχάριστης διαδικασίας και της αγνόησής της ως κάτι αδιάφορο φάνηκε ότι επιβαρύνουν τις επιδόσεις των μαθητών και τείνουν να είναι μικρότερες σε ποσοστό από τις άλλες δύο. Με λίγα λόγια, οι μαθητές που θεωρούν την αξιολόγηση ως μια εποικοδομητική διαδικασία που ενισχύει την προσωπική τους υπευθυνότητα, είχαν υψηλότερους βαθμούς, ενώ εκείνοι που προσπάθησαν να αποδώσουν την ευθύνη των αξιολογικών τους αποτελεσμάτων στις σχολικές μονάδες ή στον δάσκαλο και οι μαθητές που δεν πήραν σοβαρά υπόψη τους ή αγνόησαν την αξιολόγηση έλαβαν χαμηλότερους βαθμούς. Επομένως, οι μαθησιακές αντιλήψεις φαίνεται να έχουν ένα ιδιαίτερο και καθόλου τυχαίο ρόλο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και οι μαθητές που ορίζουν την εκπαιδευτική τους πορεία βάσει της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της αυτό-διαχείρισής τους, επιτυγχάνουν περισσότερο.

Στη συνέχεια, ο Brown (2011) με αφετηρία την αντίληψη ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν, νιώθουν και ανταποκρίνονται στην αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη μαθησιακή συμπεριφορά τους και στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, αναθεωρεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών ερευνών που χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο SCoA για την αποτύπωση των απόψεων και των κατανοήσεων των μαθητών γύρω από την αξιολόγηση, για να συνδέσει τα συγκεκριμένα αποτελέσματα με μετρήσεις των ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά και άλλες μετρήσεις που αφορούν ψυχολογικές πλευρές και κινητροδοτήσεις των μαθητών. Οι πεποιθήσεις που εξέφρασαν οι μαθητές φάνηκε να έχουν ανάλογη μεγάλη επιρροή και επεξηγηματική δύναμη στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ειδικότερα, οι απόψεις των μαθητών όπως εκφράστηκαν μέσα από το SCoA σχετίζονταν άμεσα με τα κίνητρα των μαθητών, την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τις στρατηγικές μάθησης, την επιμέλεια αλλά και το άγχος της εξέτασης. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει πως οι απόψεις των μαθητών γύρω από την αξιολόγηση, μπορούν να γίνουν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μαθησιακής τους πορείας και επίδοσης.

Με ανάλογο τρόπο και οι Ρέλλος & Κουτρούμπα (2008) με τα δεδομένα της έρευνας που αναφέρθηκε προηγουμένως (βλ. Ρέλλος, 2008), πραγματοποίησαν εκπαιδευτική έρευνα για την αποτύπωση της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης από τη σκοπιά του μαθητή. Το δείγμα ήταν μαθητές γυμνασίου και το ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Από την επεξεργασία και

θεώρηση των στατιστικών στοιχείων, προέκυψε ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους (73,85%) αποδέχονται με ωριμότητα την ύπαρξη της αξιολόγησης στο σχολείο. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (35,05%), που δεν αποτελεί πλειοψηφία αλλά είναι υπολογίσιμο, θεωρεί πως η σημερινή αξιολόγηση, όπως εφαρμόζεται στα σχολεία, αδυνατεί να αποτυπώσει την πραγματική του εκπαιδευτική εικόνα. Με την ίδια λογική ένα ποσοστό των ίδιων παιδιών (40%) δήλωσε πως η αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών δε βρίσκεται σε αντιστοιχία με την πραγματική τους σχολική επίδοση, προδίδοντας ένα αίσθημα αδικίας να τους συνοδεύει στη μαθησιακή τους πορεία. Εξαιρώντας τα παιδιά με γονείς μορφωτικού επιπέδου ΑΕΙ, όλα τα άλλα δηλώνουν πως βιώνουν γονική βαθμοθηρική τάση (62,35% για τους μαθητές και 50,8 % για τις μαθήτριες). Επίσης, τα παιδιά ομολόγησαν κατά πλειοψηφία ότι μέσω της αξιολογικής τους επίδοσης ικανοποιούν αξιώσεις των γονέων τους (68,6% για τους μαθητές και 74 % για τις μαθήτριες). Εντούτοις, ένα υψηλό ποσοστό (48,15) των παιδιών δήλωσε πως όταν βρίσκονται σε μια δύσκολη κατάσταση, λόγω κάποιας σχολικής αποτυχίας ή κακής αξιολογικής κρίσης των επιδόσεών τους βρίσκουν στους γονείς τους μεγάλη συμπαράσταση και ενθάρρυνση. Ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό των μαθητών (53,6% για τους μαθητές και 58,2% για τις μαθήτριες) επιθυμεί να παρευρίσκεται στην ενημερωτική συνάντηση του γονέα στο σχολείο σε σχέση με τις αξιολογικές του επιδόσεις και τέλος ένα εξίσου υψηλό ποσοστό απαντά αρνητικά στην ερώτηση για το αν η αξιολόγηση όπως αυτή εφαρμόζεται στο σχολείο τους προκαλεί χαρά και διάθεση για το σχολείο (55,2% για τους μαθητές και 56,9% για τις μαθήτριες), γεγονός που επιβεβαιώνει πολλούς από τους προβληματισμούς που διατυπώθηκαν προγενέστερα γύρω από τις παραδοσιακές αξιολογικές πρακτικές.

Οι απόψεις αλλά και οι προτιμήσεις των μαθητών γύρω από την αξιολόγηση έγιναν επίσης αντικείμενο έρευνας από τους Van de Watering, Gijbels, Dochy, & Van der Rijt (2008). Οι στόχοι αυτής της μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι προτιμήσεις και οι αντιλήψεις Ολλανδών Φοιτητών γύρω από την αξιολογική διαδικασία και οι επιπτώσεις αυτών στις επιδόσεις τους και στις διάφορες γνωστικές διεργασίες που αξιολογούνται, όταν χρησιμοποιούνται διαφορετικές μορφές αξιολόγησης. Να σημειωθεί ότι οι προτιμήσεις στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρονται σε επιλογές των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από δύο πηγές. Πρώτον από αξιολογήσεις των ικανοτήτων των μαθητών να ανακαλούν πληροφορίες, να κατανοούν έννοιες και αρχές και να εφαρμόζουν τη γνώση σε νέες καταστάσεις. Η δεύτερη πηγή των ερευνητικών δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο Assessment Preferences Inventory (API)

που διερεύνησε τις προτιμήσεις των μαθητών πριν την αξιολογική διαδικασία, που προαναφέρθηκε και τις αντιλήψεις εκ των υστέρων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όταν οι φοιτητές συμμετέχουν σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης (NLE), προτιμούν την παραδοσιακή γραπτή αξιολόγηση αλλά και εναλλακτικές μορφές όπως είναι τα project. Σύμφωνα με τους φοιτητές θα έπρεπε να επιτρέπεται η χρήση υποστηρικτικού υλικού κατά την αξιολογική διαδικασία και οι ερωτήσεις ή οι δοκιμασίες αξιολόγησης χρειάζεται να αξιολογούν ένα σύνολο γνωστικών διεργασιών. Τα projects μπορούν να θεωρηθούν ως μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, όπου υπάρχει υποστήριξη από μέσα ή συμφοιτητές και ίσως αυτός είναι ένα λόγος που προτιμούνται τόσο πολύ από την πλειοψηφία των φοιτητών. Παρά το γεγονός ότι οι προφορικές αξιολογήσεις, οι ομαδικές συζητήσεις και η έτερο-αξιολόγηση παίζουν σημαντικότερο ρόλο σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης (NLE), δεν προτιμήθηκαν από τους φοιτητές. Αυτό ίσως εξηγείται στο ότι αυτές οι μορφές αξιολόγησης δεν είναι ακόμη πολύ συνηθισμένες στα προγράμματα σπουδών που περιγράφονται ως NLE. Συνεπάγεται επομένως ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να δείξουν την ικανότητά τους σε διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης, προκειμένου να καταστούν σαφείς οι προτιμήσεις αξιολόγησής τους. Μεταξύ των προτιμήσεων των μαθητών και των βαθμολογιών τους βρέθηκαν κάποιες σχέσεις, αλλά όχι οι αναμενόμενες. Ειδικότερα, οι μαθητές που προτιμούσαν τις γραπτές αξιολογήσεις έλαβαν χαμηλότερους βαθμούς, ενδεχομένως επειδή τις προτιμούν ως τις λιγότερο αγχώδεις και απαιτητικές σε προετοιμασία και όχι επειδή είναι πραγματικά καλοί σε αυτές. Επιπλέον δεν βρέθηκαν κάποιες συσχετίσεις μεταξύ των αξιολογικών προτιμήσεων των μαθητών και των γνωστικών διεργασιών που μετρήθηκαν. Η υπόθεση ότι όταν οι μαθητές αξιολογούνται με τη μέθοδο που προτιμούν περισσότερο, θα κάνουν και την ανάλογη αξιολογική προσπάθεια, δεν επιβεβαιώθηκε σε αυτή την έρευνα. Είναι επομένως πιθανό οι προτιμήσεις τους να αντικατοπτρίζουν μόνο το μέσο αξιολόγησης που θεωρούν κατάλληλο για να αξιολογηθούν οι ικανότητές τους και να δώσει αρκετά δίκαια αποτελέσματα. Τέλος, δε βρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για την αξιολόγηση και των βαθμολογιών τους, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στο ότι οι προσεγγίσεις των μαθητών στη γνώση μετριάζουν τις σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων αυτών και των αξιολογικών αποτελεσμάτων.

Στο ίδιο κλίμα οι Gijbels και Dochy (2006) μελέτησαν τις σχέσεις μεταξύ των αξιολογικών προτιμήσεων των μαθητών, των προσεγγίσεων τους στη μάθηση και των εμπειριών τους με διάφορες μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Το δείγμα αποτελούνταν από 108

πανεπιστημιακούς φοιτητές του πρώτου έτους της εγκληματολογίας. Τα δεδομένα προήλθαν από τα ερωτηματολόγια Revised two-factor study process questionnaire και Assessment preferences inventory που αναφέρθηκε στην προηγούμενη έρευνα. Η μελέτη έδειξε ότι οι διαφορές στις προτιμήσεις αξιολόγησης συσχετίζονται με διαφορές στην προσέγγιση της μάθησης που υιοθετούν οι φοιτητές. Οι προτιμήσεις των μαθητών για αξιολογικές μεθόδους που απαιτούν μία ανώτερη σειρά εργασιών σκέψης είναι σημαντικά χαμηλότερες μετά την επαφή τους με μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης (ανατροφοδότηση, ομάδες εργασίες κ.λπ.). Επιπλέον, οι μαθητές μετά την εμπειρία τους με μέσα διαμορφωτικής αξιολόγησης, άλλαξαν τις μαθησιακές τους προσεγγίσεις. Εν κατακλείδι, οι μαθητές που υιοθέτησαν μια βαθύτερη προσέγγιση στη μάθηση φαίνεται να προτιμούν αξιολογικές μεθόδους που τους επιτρέπουν να δείξουν αυτό που έχουν κατανοήσει, ενώ αυτοί που υιοθετούν επιφανειακές μεθόδους μελέτης δεν προτιμούν απαιτητικές σε προσπάθεια και σε κατανοήσεις αξιολογικές μεθόδους.

Οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολογική διαδικασία προσεγγίστηκαν περιγραφικά, μέσω συνεντεύξεων, από τους Brookhart & Bronowicz (2003). Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, όπου επελέγησαν επτά δάσκαλοι τεσσάρων διαφορετικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να ορίσουν το σύνολο των μαθητών που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δοκιμασίες αξιολόγησης, τη σπουδαιότητα τους, το επίπεδο δυσκολίας τους, την προσωπική τους επιμέλεια να ανταπεξέλθουν σε αυτές, τους στόχους που θέτουν κατά τη μαθητική τους πορεία και το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης όπου εφαρμόζονται, σε επίπεδο σχολείου και τάξης. Παρουσιάστηκαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Τρίτης και Πέμπτης τάξης και τους μαθητές Λυκείου. Ένα κοινό σημείο ήταν ότι ανεξαρτήτου του τύπου της αξιολόγησης, όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, κάτι που υποδηλώνει ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον αξιολόγησης, είτε ήταν αυτός ο σκοπός είτε όχι. Επίσης αναφορικά με τα τεστ, όταν οι μαθητές ερωτήθηκαν για το τι προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί από αυτούς, όλοι απάντησαν τη μελέτη, περιγράφοντας τον τρόπο που μελετούν. Σπάνια αναφέρθηκαν στις γνώσεις που θα κέρδιζαν μέσω της μελέτης αυτής. Επίσης, οι μαθητές της Τρίτης και Πέμπτης τάξης μίλησαν για τους μηχανισμούς που υιοθετούν για να ανταπεξέλθουν σε μια συγκεκριμένη αξιολογική δοκιμασία ή το περιεχόμενο της (το τι έπρεπε να μάθουν). Ως προς το ενδιαφέρον και τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στην αξιολογική δοκιμασία, οι μαθητές της Τρίτης και Πέμπτης τάξης θεωρούν ένα έργο αξιολόγησης σημαντικό ανάλογα με τους άμεσους

εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν (γνώσεις για μεταγενέστερες τάξεις) ή το μακρινό μέλλον (όταν είμαι μεγαλύτερος). Στο ίδιο πνεύμα και οι μαθητές Λυκείου απάντησαν πως η σπουδαιότητα μιας αξιολόγησης εξαρτάται από το αν το περιεχόμενο της και οι ικανότητες που απαιτεί είναι σημαντικές για το κολλέγιο ή μια συγκεκριμένη επαγγελματική καριέρα. Δεκαέξι μαθητές Λυκείου αναφέρθηκαν και στις γνώσεις που αξιολογούνται και είναι σημαντικές στην καθημερινότητα και την «πραγματική ζωή».

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο μέρος της εργασίας έγινε η θεωρητική προσέγγιση του θέματος, της αξιολόγησης του μαθητή, δίνοντας έμφαση σε ολόκληρη τη διαδικασία και τις πτυχές που περιλαμβάνει. Επίσης, εστίασαμε στον χώρο του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, αναδεικνύοντας μέσα από την αντίστοιχη ιστορική επισκόπηση, τον προβληματισμό που υπάρχει γύρω από την εφαρμογή της αξιολόγησης στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Τέλος, παρουσιάστηκαν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν πάνω στην αξιολόγηση του μαθητή στον ελληνικό και διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Η βιβλιογραφική αυτή επισκόπηση ανέδειξε το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον που υπάρχει αλλά ταυτόχρονα και την ανάγκη διερεύνησης και παρουσίασης της οπτικής των μαθητών του δημοτικού σχολείου ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης τους, καθώς οι περισσότερες εκπαιδευτικές έρευνες που έχουν υλοποιηθεί ως τώρα έχουν δείγμα μαθητές της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσης ποσοτικής έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια θα περιγράψει η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, συμπεριλαμβανομένων του ερευνητικού εργαλείου, δηλαδή του ερωτηματολογίου και της μεθόδου δειγματοληψίας. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

4.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών της Πέμπτης και Έκτης τάξης Δημοτικών Σχολείων του νομού Αττικής, όσον αφορά την διαδικασία αξιολόγησής τους στο δημοτικό σχολείο.

Για να προσεγγίσουμε τον κεντρικό σκοπό της έρευνας, θέσαμε τους παρακάτω επιμέρους **στόχους**, που είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών/τριών αναφορικά με:

- Τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας
- Τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη σήμερα
- Τα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων
- Την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης στο σχολείο
- Τον τρόπο που επηρεάζει η αξιολογική διαδικασία τη ψυχική τους διάθεση και τη σχολική τους παρουσία

Ειδικότερα, **τα ερευνητικά ερωτήματα** που καθοδήγησαν την παρούσα έρευνα και τα οποία επιδιώκεται να απαντηθούν είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολογική διαδικασία στο Δημοτικό Σχολείο από τον δάσκαλό τους;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων (βαθμοί – περιγραφική αξιολόγηση);
4. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/τριών ως προς την ανάγκη ύπαρξης ή μη της αξιολόγησης στο σχολείο;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζει η αξιολόγηση τη ψυχική τους διάθεση αλλά και τη σχολική τους παρουσία (άγχος αξιολόγησης) ;

4.2. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της έρευνας, την καταγραφή των βασικών απόψεων των μαθητών ως προς την αξιολογική διαδικασία και των ερευνητικών στόχων, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας, για το σχεδιασμό της τελευταίας, τη συλλογή καθώς και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της

επισκόπησης πεδίου. Η επισκόπηση της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκε: α) στον προσδιορισμό του κεντρικού σκοπού της έρευνας, β) στην ανίχνευση των επιμέρους στόχων της έρευνας βασιζόμενοι στον πρωταρχικό μας σκοπό, γ) στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, και δ) στον εντοπισμό των θεματικών του ερωματολογίου με βάση τους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

4.2.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, που φοίτησαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής κατά το σχολικό έτος 2017- 2018.

Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η χρήση της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα, και ειδικότερα της βολικής δειγματοληψίας, η οποία επιτρέπει την επιλογή ατόμων που είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν τα χαρακτηριστικά που είναι προς μελέτη (Creswell, 2011). Η ιδιαιτερότητα της έρευνάς μας, να απευθύνεται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν αυτή που επίσης οδήγησε στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου, ως της πλέον κατάλληλης για την συμπλήρωση του απαραίτητου σε μέγεθος δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν 65 μαθητές (33 μαθητές – 34 μαθήτριες) εκ των οποίων οι 29 φοιτούσαν στην Ε΄ Δημοτικού και οι 36 στην Στ΄ Δημοτικού αντίστοιχα.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι στην παρούσα εργασία και στα πλαίσια της συγκεκριμένης μεθόδου δειγματοληψίας κύριο ενδιαφέρον μας ήταν η ανάδειξη κάποιων τάσεων του δείγματος της έρευνας και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

4.2.2. Το εργαλείο της έρευνας

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας και δεδομένης της ιδιαιτερότητας του δείγματος, που το αποτελούν μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, επιλέχθηκε το δομημένο γραπτό ανώνυμο ερωματολόγιο ως το πλέον κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για να αποτυπώσει τις απόψεις των μαθητών. Επίσης, η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε υπαγόρευσε την προτίμηση του ερωματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο συναντά αρκετά θετικά χαρακτηριστικά. Αρχικά, μέσω του ερωτηματολογίου επιτυγχάνεται η συλλογή πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα καθώς σε σχέση με άλλα εργαλεία, είναι ελάχιστα δαπανηρό σε χρόνο και χρήμα (Βάμβουκας, 2002). Ακόμη, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη διερεύνηση όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της οποίας την ελεύθερη έκφραση και εξωτερίκευση παρεμποδίζει η παρουσία του άλλου, για λόγους κοινωνικής ευπρέπειας και συμμόρφωσης (ο.π.) Το τελευταίο επιχείρημα σε συνδυασμό με τη απαραίτητη προϋπόθεση της εξασφάλισης της πλήρους ανωνυμίας των απαντήσεων θεωρήθηκε πολύ σημαντικό στο να μπορέσουν να εκφραστούν καλύτερα και πιο άνετα οι μαθητές. Το ερωτηματολόγιο, δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα της έρευνας να απαντήσουν γρήγορα, εύκολα και με αρκετή ειλικρίνεια, ενώ παράλληλα τους δίνει και τον απαραίτητο χρόνο προκειμένου να το συμπληρώσουν χωρίς δυσκολίες (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Τέλος, η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας μέσω του λογισμικού SPSS αυτοματοποιεί σε κάποιο βαθμό την ερευνητική διαδικασία.

Εντούτοις, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει και αρκετές αδυναμίες. Πρώτον, δεν εγγυάται την ειλικρινή ανταπόκριση των υποκειμένων, καθώς στις απαντήσεις τους μπορεί να επηρεαστούν και να βοηθηθούν με ποικίλους τρόπους (Βάμβουκας, 2002). Επιπροσθέτως, οι απαντήσεις των υποκειμένων δεν είναι πάντοτε πηγαίες και αυθόρμητες. Ενδεχομένως να αλλοιώνουν την πραγματικότητα, είτε από δυσπιστία στον ερευνητή είτε από φόβο ότι η ανωνυμία τους δε θα γίνει σεβαστή και οι απαντήσεις τους θα συνεπιφέρουν κυρώσεις ή λόγω του ότι επιθυμούν να εντυπωσιάσουν και να προβάλλουν μια ελκυστική εικόνα του εαυτού τους (Βάμβουκας, 2002). Πολύ πιθανό είναι επίσης να υπάρχουν παραλείψεις στα ερωτηματολόγια, να χρειάζονται διευκρινίσεις και κάποιοι ερωτώμενοι να το αφήσουν στη μέση. Ταυτόχρονα, το ερωτηματολόγιο δεν εγγυάται την πλήρη κάλυψη όλων των όψεων του προβλήματος αλλά και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων των σχετικών ερευνών (Βάμβουκας, 2002). Επομένως τα ερευνητικά αποτελέσματα συχνά είναι «κατά προσέγγιση» κάτι που όμως έχει μεγαλύτερη αξία από την παντελή έλλειψή τους, τις ανεύθυνες εικασίες, τις εμπειρικές απόψεις και τις υποκειμενικές γνώμες (ο.π.).

Συμπερασματικά λοιπόν, το ερωτηματολόγιο, παρά τις ενδογενείς αδυναμίες του, μπορεί να δώσει σημαντικές και έγκυρες ερευνητικές πληροφορίες και να συμβάλει στην πρόοδο της

έρευνας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η λεπτομερής προπαρασκευή των ερωτήσεων του σε ό,τι αφορά τη σύνταξη, τη διάρθρωση και την παρουσίαση τους. Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας σχεδιάστηκε και συντάχθηκε με βάση αυτές τις προϋποθέσεις, όπως υπαγορεύονται από τον Βάμβουκα (2002) και τους Cohen, Manion, & Morrison (2008). Επιπλέον, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με βασικά σημεία του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο έχει έκταση τριών σελίδων και απαρτίζεται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχει το εισαγωγικό σημείωμα που ενημερώνει τα υποκείμενα της έρευνας, δηλαδή τους μαθητές, για τον εκπαιδευτικό φορέα και το πρόσωπο υλοποίησης της έρευνας, τον ερευνητικό σκοπό και τους στόχους. Ακόμη, μέσω του σημειώματος αυτού δίνεται η διαβεβαίωση προς τους ερωτώμενους ότι θα τηρηθεί ανωνυμία και εχεμύθεια και τα στοιχεία και οι απαντήσεις τους δεν θα χρησιμοποιηθούν πέραν της έρευνας. Τέλος, το εισαγωγικό σημείωμα τονίζει τη σημασία της έρευνας και την αναγκαιότητα της συμμετοχής των ερωτώμενων καθώς σε αντίθετη περίπτωση αλλοιώνεται ο αρχικός σχεδιασμός δειγματοληψίας και αυτό επιφέρει μεροληψία και προκαλεί λάθη στην εξαγωγή σωστών τελικών συμπερασμάτων. Το δεύτερο μέρος περιέχει δύο ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών, δηλαδή το φύλο και την τάξη που φοιτούν. Στο τρίτο μεγαλύτερο και κυριότερο μέρος του ερωτηματολογίου ανήκουν οι ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στους ερευνητικούς στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα και επιδιώκεται μέσω της ανάλυσης τους να αποτυπωθούν οι απόψεις των μαθητών. Οι ερωτήσεις είναι με προκαθορισμένες απαντήσεις. Μικρή εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση B1, όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν κάποιους τυχόν επιπλέον τρόπους αξιολόγησής τους στην τάξη.

Οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία των ερωτήσεων καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους βάζοντας ένα σύμβολο (π.χ. √) στην απάντηση που τους αντιπροσωπεύει από μία κλίμακα πέντε σημείων του Likert. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι ερωτήσεις B.3 και E.1 όπου χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert και οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο πίστευαν ότι ίσχυε η εκάστοτε δήλωση. Τέλος, στις ερωτήσεις B.1. και B.2. με το αντίστοιχο σύμβολο μπορούσαν να επιλέξουν μια ή και περισσότερες από τις προτεινόμενες απαντήσεις.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα στο φύλο και την τάξη των υποκειμένων της έρευνας, κατατάσσονται στην ομάδα

των «ανεξάρτητων μεταβλητών», ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις ανήκουν στις «εξαρτημένες» μεταβλητές. Οι ερωτήσεις λοιπόν που αφορούν τις «εξαρτημένες» μεταβλητές κατανέμονται στις ακόλουθες θεματικές με βάση το περιεχόμενό τους:

Θεματική πρώτη: Απόψεις μαθητών/τριών για τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας (ερώτηση Α.1).

Θεματική δεύτερη: Απόψεις μαθητών/τριών για τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς τους (ερωτήσεις Β.1, Β.2, Β.3, Β.4).

Θεματική τρίτη: Απόψεις μαθητών/τριών για τις μορφές αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων (ερωτήσεις Γ.1, Γ.2).

Θεματική τέταρτη: Απόψεις μαθητών/τριών για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης (ερώτηση Δ.1).

Θεματική πέμπτη: Απόψεις μαθητών/τριών για τον τρόπο που επηρεάζει η αξιολόγηση τη ψυχική τους διάθεση αλλά και τη σχολική τους παρουσία (ερώτηση Ε.1).

4.2.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Σημαντικό ζήτημα σε μια ερευνητική διαδικασία όμως είναι ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνητικών της εργαλείων. Η εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό τον οποίο ένα εμπειρικό μέτρο αντικατοπτρίζει ακριβώς το πραγματικό νόημα της υπό εξέταση έννοιας (Babbie, 2011). Στην ερευνητική περίπτωση δηλαδή, τα αποτελέσματα περιγράφουν την πραγματική κατάσταση του προβλήματος. Αν μια έρευνα δεν είναι έγκυρη, δεν έχει καμία απολύτως αξία. Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκε η φαινομενική εγκυρότητα. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο αφού συντάχθηκε δόθηκε σε ένα μικρό υποσύνολο του δείγματος συγκεκριμένα πέντε μαθητές των αντίστοιχων τάξεων (δύο της Ε΄ και τρεις της Στ΄) προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν λάθη, ελλείψεις και παρανοήσεις. Οι συγκεκριμένοι μαθητές αποκλείστηκαν από τη συνέχεια της έρευνας. Από τη δοκιμαστική αυτή εφαρμογή προέκυψαν κάποιες παρατηρήσεις, βάσει των οποίων έγινε μια περαιτέρω επεξεργασία του ερωτηματολογίου και έτσι προέκυψε η τελική μορφή του. Επίσης, στη διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας συνέβαλε η διεξοδική μελέτη της σχετικής υπάρχουσας βιβλιογραφίας, έτσι ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου να βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τις

σημαντικότερες πτυχές του υπό εξέταση θέματος. Έτσι, το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με τρόπο σαφή και κατανοητό και οι ερωτήσεις του συνδέονταν με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Εντούτοις, χρειάζεται να αναφερθεί ότι η εγκυρότητα της έρευνας ενδεχομένως να περιορίζεται από το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο, είναι αυτοσχέδιο και κατασκευάστηκε από τον ερευνητή καθώς δεν υπήρξε κάποιο ήδη δοκιμασμένο και σταθμισμένο.

Η αξιοπιστία αφορά το αν μια συγκεκριμένη τεχνική, όταν εφαρμόζεται επανειλημμένως στο ίδιο αντικείμενο, αποφέρει κάθε φορά τα ίδια αποτελέσματα (Babbie, 2011). Είναι συνώνυμο της συνέπειας και της δυνατότητας αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου, σε ερευνητικά εργαλεία και ομάδες δείγματος (ο.π.). Για να εξακριβωθεί εάν το ερωτηματολόγιο της έρευνας που διεξάγουμε διαθέτει την ανάλογη αξιοπιστία, υπολογίστηκε ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha). Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα ο δείκτης ανέρχεται στο 0,851 καθιστώντας έτσι τα αξιολογικά αποτελέσματα ικανοποιητικά ($0.8 \leq \alpha < 0.9$).

Πίνακας 1

Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.851	.840	50

4.2.4. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα τέλη Μαΐου του 2018 και απευθυνόταν, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου στους μαθητές πραγματοποιήθηκε κατά το πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου του 2018. Χρειάζεται να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι η διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατόπιν της χορήγησης της απαραίτητης άδειας από το ΙΕΠ.

Ειδικότερα, όπως έχει ήδη αναφερθεί αφού συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε πιλοτική ερευνά σε πέντε μαθητές των αντίστοιχων τάξεων προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις και παρανοήσεις. Στη συνέχεια με βάση τις παρατηρήσεις που προέκυψαν, έγιναν κάποιες τροποποιήσεις κυρίως σε επίπεδο διατύπωσης, προκειμένου να είναι πιο κατανοητές οι ερωτήσεις από τους μαθητές και έτσι διαμορφώθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια, στις αρχές Ιουνίου ήρθαμε σε επαφή με δύο συγκεκριμένα σχολεία της Αττικής που είχαν από δύο τμήματα της Ε' και της Στ' Δημοτικού αντίστοιχα. Αφού κάναμε τις απαραίτητες διευκρινίσεις με τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων τάξεων, αποφασίστηκε σε προπαρασκευαστικό στάδιο να βάλουμε τους μαθητές στο θέμα, μιλώντας τους για το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι επηρεάσαμε κάποιες από τις απαντήσεις τους. Κρίθηκε ως ένα απαραίτητο βήμα δεδομένης της ηλικίας των μαθητών και της ιδιαιτερότητας του θέματος. Με λίγα λόγια κύριος σκοπός μας ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της έννοιας αξιολόγηση. Έτσι όταν δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές δεν υπήρχε καμία ιδιαίτερη απορία ως προς το θέμα. Για τη συμπλήρωση τους χρειάστηκε περίπου μια διδακτική ώρα για κάθε τμήμα αντίστοιχα και παρόντες ήταν πέρα από τον ερευνητή οι εκπαιδευτικοί της τάξης. Οι μαθητές αντιμετώπισαν με χαρά και ενθουσιασμό τη διαδικασία και όλοι ανεξαιρέτως δέχθηκαν εκουσίως να συμμετάσχουν στην έρευνα. Συνεπώς, κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα και συμπληρώθηκε αβίαστα ο μέγιστος αριθμός των ερωτηματολογίων που είχε οριστεί (65).

4.2.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 20. Αρχικά, έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων, έπειτα η ανάλυση των συχνοτήτων των απαντήσεων και στη συνέχεια, βρέθηκαν και κατασκευάστηκαν οι αντίστοιχοι πίνακες και τα γραφήματα. Τέλος, επιχειρήθηκε η ανάλυση των σχέσεων που τυχόν προέκυψαν από τη συσχέτιση των «ανεξάρτητων» μεταβλητών (φύλο- τάξη φοίτησης) με τις υπόλοιπες μεταβλητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος της έρευνας, αρχικά σχετικά με τα ατομικά του στοιχεία και έπειτα με τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ακολουθεί τις θεματικές του ερωτηματολογίου, που είναι ανάλογες των ερευνητικών στόχων και ερωτημάτων. Σε κάθε ερώτηση παρουσιάζονται και οι τυχόν στατιστικά σημαντικές προκύπτουσες συσχετίσεις των «ανεξάρτητων» με τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Για τη διερεύνηση της κατανομής απαντήσεων ανάλογα με τις «ανεξάρτητες» μεταβλητές, δηλαδή το φύλο και την τάξη φοίτησης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, έγιναν οι αντίστοιχοι πίνακες διασταύρωσης (crosstabs) και ερευνήθηκε η συσχέτιση των μεταβλητών μέσω του συντελεστή Pearson Chi- square (p)-(sig.), έτσι ώστε να βρεθεί η ύπαρξη πιθανών σημαντικών σχέσεων. Ειδικότερα, για να είναι στατιστικώς σημαντική μια σχέση, πρέπει το p να είναι μικρότερο του 0,05. Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε να παρουσιάσουμε σε κάθε ερώτηση μόνο τις στατιστικά σημαντικές σχέσεις βάσει του p.

5.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στο συγκεκριμένο σημείο παρουσιάζονται τα ατομικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Αναλυτικότερα, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 67 μαθητές εκ των οποίων οι 33 ήταν αγόρια (49,3 %) και οι 34 κορίτσια (50,7 %) (Πίνακας 2). Επίσης, από τους 67 οι 36 ήταν μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού (53,7 %) και οι 31 της Ε' τάξης (46,3%) αντίστοιχα (Πίνακας 3). Παρατηρούμε επομένως, ότι το δείγμα ως προς τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία είναι σχεδόν ισοκατανομημένο.

Πίνακας 2

Φύλο των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
αγόρια	33	49,3	49,3	49,3
κορίτσια	34	50,7	50,7	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Πίνακας 3

Σχολική τάξη στην οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες μαθητές στην έρευνα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ε' τάξη	31	46,3	46,3	46,3
ΣΤ' τάξη	36	53,7	53,7	100,0
Total	67	100,0	100,0	

5.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελείται από πέντε θεματικές. Στο συγκεκριμένο σημείο, θα γίνει ανάλυση και παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος με βάση αυτές τις θεματικές και στο τέλος κάθε θεματικής θα παρουσιαστούν και οι τυχόν σημαντικές προκύπτουσες συσχετίσεις «ανεξάρτητων» και εξαρτημένων μεταβλητών.

➤ Πρώτη θεματική ενότητα- Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών

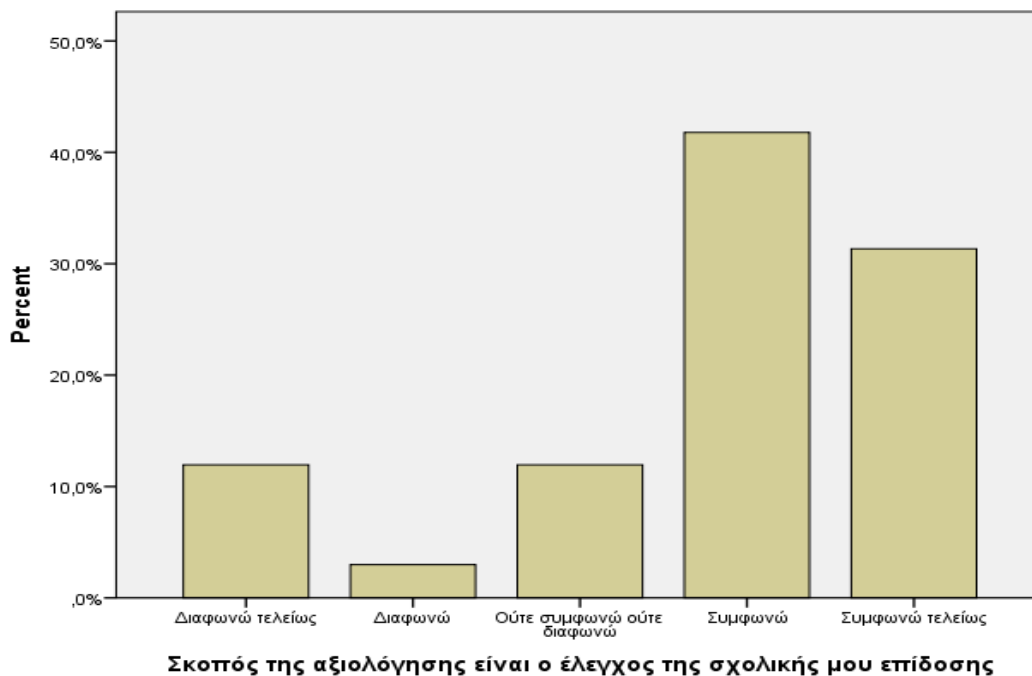
Η πρώτη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στον σκοπό της αξιολόγησης των μαθητών/τριών και αποτελείται από την ερώτηση Α1, η οποία περιλαμβάνει 7 υποερωτήσεις-απόψεις. Η στατιστική ανάλυση των συγκεκριμένων ερωτήσεων οδήγησε στα εξής αποτελέσματα.

Ειδικότερα, στην ερώτηση για το κατά πόσο οι μαθητές συμφωνούν ή διαφωνούν με την άποψη ότι **σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης**, το 41,8 % του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί, το 31,3 % ότι συμφωνεί τελείως, το 3% ότι διαφωνεί, ενώ οι δηλώσεις «ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ» και «διαφωνώ τελείως» δέχθηκαν το ίδιο ποσοστό του 11,9% (Πίνακας 4 – Γράφημα 1).

Πίνακας 4

Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ τελείως	8	11,9	11,9	11,9
Διαφωνώ	2	3,0	3,0	14,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	11,9	11,9	26,9
Συμφωνώ	28	41,8	41,8	68,7
Συμφωνώ τελείως	21	31,3	31,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 1. Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης.

Τάξη: Ως προς τη μεταβλητή της τάξης φοίτησης παρατηρούμε βάσει του Sig. (p) που είναι μικρότερο του 0,05 (0,035) ότι η συσχέτισή της με την συγκεκριμένη ερώτηση (σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης) είναι στατιστικώς σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι μαθητές της Στ' τάξης συμφωνούν τελείως με την άποψη αυτή σε ποσοστό 47,2 % έναντι του 12,9 % των μαθητών της Ε' που δίνουν την ίδια απάντηση, των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό (48,4 %) δηλώνει ότι συμφωνεί. Επίσης, οι μαθητές της Ε' τάξης δηλώνουν ότι διαφωνούν τελείως σε ποσοστό 19,4%, ενώ οι μαθητές της Στ' τάξης δίνουν την ίδια απάντηση σε ποσοστό 5,6% (Πίνακας 5,6- Γράφημα 2).

Πίνακας 5

Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης – τάξη

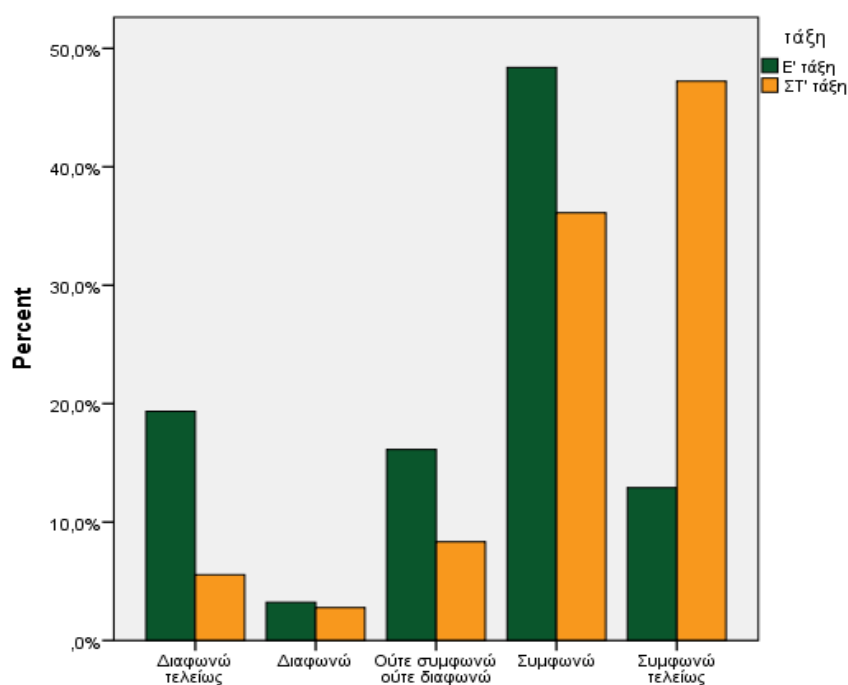
Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης * τάξη Crosstabulation

			τάξη		Total
			Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	
Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης	Διαφωνώ τελείως	Count	6	2	8
		% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης	75,0%	25,0%	100,0%
		% within τάξη	19,4%	5,6%	11,9%
		% of Total	9,0%	3,0%	11,9%
	Διαφωνώ	Count	1	1	2
		% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης	50,0%	50,0%	100,0%
		% within τάξη	3,2%	2,8%	3,0%
		% of Total	1,5%	1,5%	3,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	5	3	8
		% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης	62,5%	37,5%	100,0%
		% within τάξη	16,1%	8,3%	11,9%
		% of Total	7,5%	4,5%	11,9%
Συμφωνώ	Count	15	13	28	
	% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης	53,6%	46,4%	100,0%	
	% within τάξη	48,4%	36,1%	41,8%	
	% of Total	22,4%	19,4%	41,8%	
Συμφωνώ τελείως	Count	4	17	21	
	% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης	19,0%	81,0%	100,0%	
	% within τάξη	12,9%	47,2%	31,3%	
	% of Total	6,0%	25,4%	31,3%	
Total	Count	31	36	67	
	% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης	46,3%	53,7%	100,0%	
	% within τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,3%	53,7%	100,0%	

Πίνακας 6

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,375	4	,035
Likelihood Ratio	11,030	4	,026
Linear-by-Linear Association	7,414	1	,006
N of Valid Cases	67		



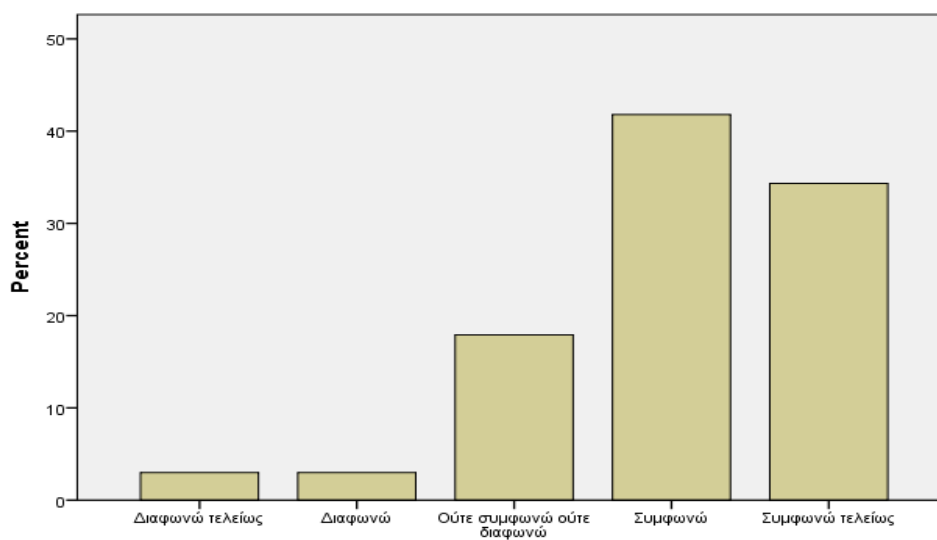
Γράφημα 2. Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης – τάξη.

Στη δεύτερη άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει, και πάλι το 41,8 % του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί, το 34,3 % ότι συμφωνεί τελείως, το 17,9 % ότι ούτε συμφωνεί - ούτε διαφωνεί και ένα ίσο ποσοστό του 3% δήλωσε ότι διαφωνεί και διαφωνεί τελείως αντίστοιχα (Πίνακας 7 - Γράφημα 3).

Πίνακας 7

Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	2	3,0	3,0	3,0
Διαφωνώ	2	3,0	3,0	6,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	17,9	17,9	23,9
Συμφωνώ	28	41,8	41,8	65,7
Συμφωνώ τελείως	23	34,3	34,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 3. Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει.

Τάξη: η συσχέτιση της συγκεκριμένης ερώτησης- άποψης με τη μεταβλητή της τάξης βάση του sig. ($0,03 < 0,05$) είναι στατιστικώς σημαντική. Σημειώνεται ότι το 44,4% των μαθητών της Στ' τάξης συμφωνούν τελείως με την άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν επιτύχει έναντι του 22,6% των μαθητών της Ε' τάξης που δίνουν την ίδια απάντηση. Επίσης, οι μαθητές της Ε' φαίνεται να κρατούν περισσότερο ουδέτερη στάση σε σχέση με τους μαθητές της Στ' καθώς δίνουν την απάντησή «ούτε συμφωνώ – ούτε διάφωνο» σε ποσοστό 32,3% ενώ οι μαθητές της Στ' δίνουν την ίδια απάντηση σε ποσοστό 5,6% (Πίνακας 8,9 - Γράφημα 4).

Πίνακας 8

Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει- τάξη

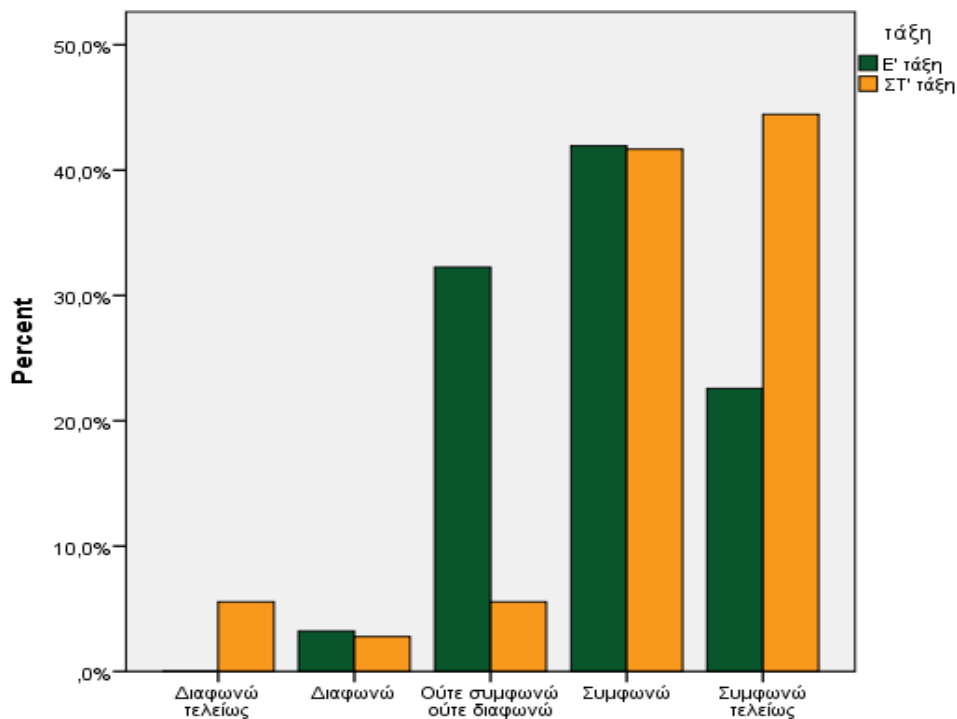
Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει * τάξη Crosstabulation

			τάξη		Total
			Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	
Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει	Διαφωνώ τελείως	Count	0	2	2
		% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει	0,0%	100,0%	100,0%
		% within τάξη	0,0%	5,6%	3,0%
		% of Total	0,0%	3,0%	3,0%
	Διαφωνώ	Count	1	1	2
		% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει	50,0%	50,0%	100,0%
		% within τάξη	3,2%	2,8%	3,0%
		% of Total	1,5%	1,5%	3,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	10	2	12
		% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει	83,3%	16,7%	100,0%
		% within τάξη	32,3%	5,6%	17,9%
		% of Total	14,9%	3,0%	17,9%
Συμφωνώ	Count	13	15	28	
	% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει	46,4%	53,6%	100,0%	
	% within τάξη	41,9%	41,7%	41,8%	
	% of Total	19,4%	22,4%	41,8%	
Συμφωνώ τελείως	Count	7	16	23	
	% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει	30,4%	69,6%	100,0%	
	% within τάξη	22,6%	44,4%	34,3%	
	% of Total	10,4%	23,9%	34,3%	
Total	Count	31	36	67	
	% within Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει	46,3%	53,7%	100,0%	
	% within τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,3%	53,7%	100,0%	

Πίνακας 9

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,684	4	,030
Likelihood Ratio	11,982	4	,017
Linear-by-Linear Association	1,939	1	,164
N of Valid Cases	67		



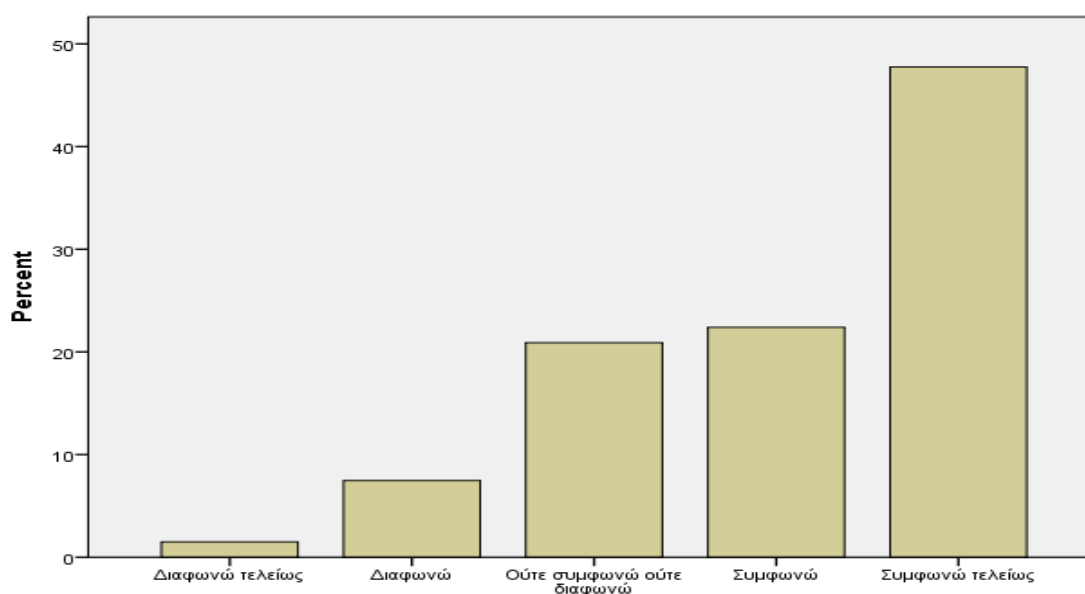
Γράφημα 4. Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει-τάξη.

Στο ότι μέσω της αξιολόγησης μπορούν (οι μαθητές) να βρουν τις αδυναμίες τους, τι εμπόδιζε τη μάθησή τους και να τα διορθώσουν το 47,8 % του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί τελείως, το 22,4 % ότι συμφωνεί, το 20,9 % ότι ούτε συμφωνεί - ούτε διαφωνεί, το 7,5 % ότι διαφωνεί και τέλος το 1,5 % ότι διαφωνεί τελείως (Πίνακας 10 - Γράφημα 5).

Πίνακας 10

Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	1	1,5	1,5	1,5
Διαφωνώ	5	7,5	7,5	9,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	20,9	20,9	29,9
Συμφωνώ	15	22,4	22,4	52,2
Συμφωνώ τελείως	32	47,8	47,8	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 5. Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω.

Τάξη: η συσχέτιση της συγκεκριμένης άποψης με τη μεταβλητή της τάξης είναι στατιστικώς σημαντική βάση του p ($0,011 < 0,05$). Ειδικότερα, το 58,3% των μαθητών της Στ' τάξης συμφωνούν τελείως με την άποψη αυτή, το 27,8% συμφωνεί, το 11,1% ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, ενώ κανείς δεν διαφώνησε. Αντίστοιχα, συμφωνεί τελείως το 35,5% των μαθητών της Ε' τάξης, το 16,1% συμφωνεί, το 32,3% ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί και το 16,1% διαφωνεί (Πίνακας 11,12 – Γράφημα 6).

Πίνακας 11

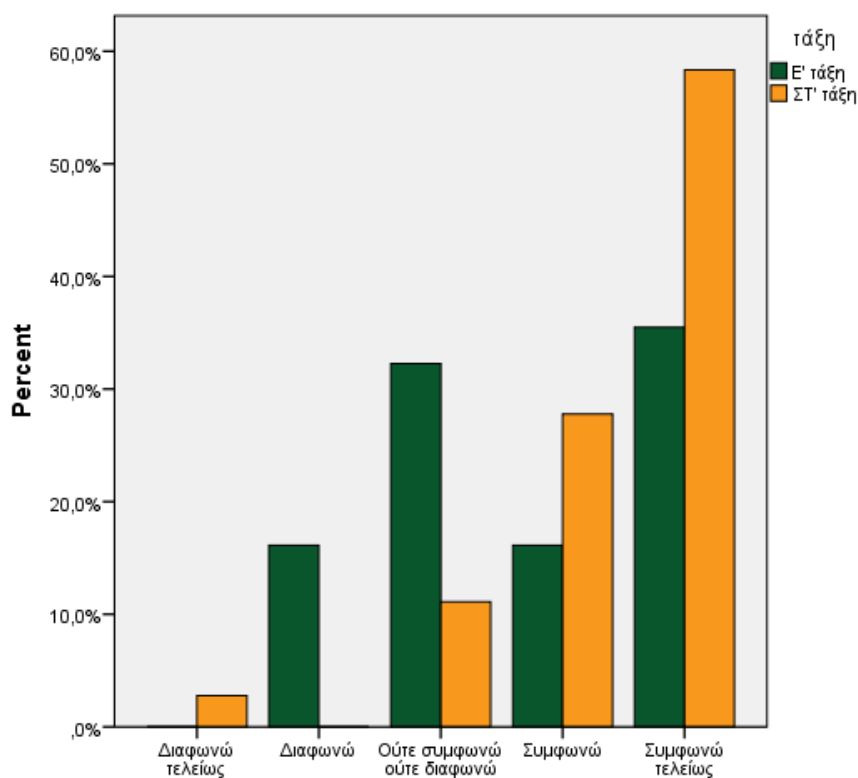
Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω- τάξη

Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω ^ τάξη
Crosstabulation

			τάξη		Total
			Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	
Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω	Διαφωνώ τελείως	Count	0	1	1
		% within Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω	0,0%	100,0%	100,0%
		% within τάξη	0,0%	2,8%	1,5%
		% of Total	0,0%	1,5%	1,5%
	Διαφωνώ	Count	5	0	5
		% within Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω	100,0%	0,0%	100,0%
		% within τάξη	16,1%	0,0%	7,5%
		% of Total	7,5%	0,0%	7,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	10	4	14
		% within Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω	71,4%	28,6%	100,0%
		% within τάξη	32,3%	11,1%	20,9%
		% of Total	14,9%	6,0%	20,9%
Συμφωνώ	Count	5	10	15	
	% within Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω	33,3%	66,7%	100,0%	
	% within τάξη	16,1%	27,8%	22,4%	
	% of Total	7,5%	14,9%	22,4%	
Συμφωνώ τελείως	Count	11	21	32	
	% within Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω	34,4%	65,6%	100,0%	
	% within τάξη	35,5%	58,3%	47,8%	
	% of Total	16,4%	31,3%	47,8%	
Total	Count	31	36	67	
	% within Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω	46,3%	53,7%	100,0%	
	% within τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,3%	53,7%	100,0%	

Πίνακας 12

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,063	4	,011
Likelihood Ratio	15,478	4	,004
Linear-by-Linear Association	6,796	1	,009
N of Valid Cases	67		



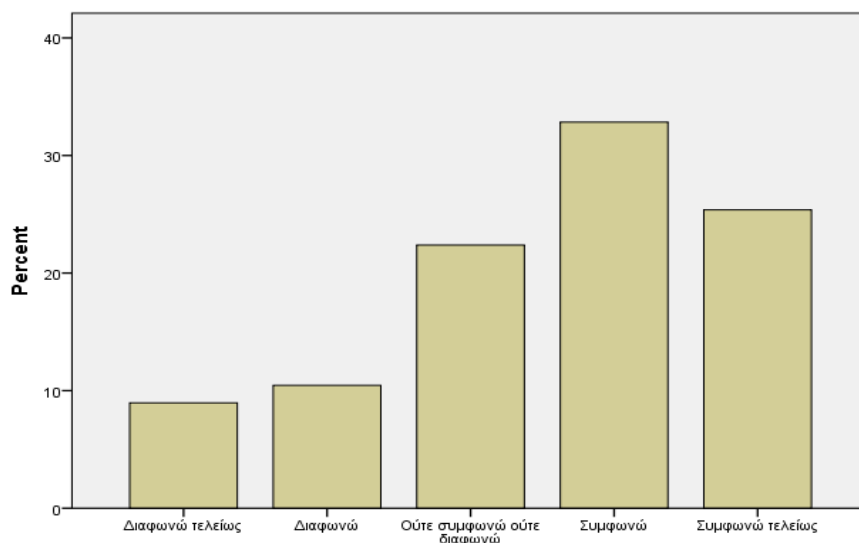
Γράφημα 6. Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδισε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω- Τάξη.

Με την άποψη ότι **με την αξιολόγηση (οι μαθητές) μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο που μελετούν**, το 32,8 % των μαθητών δήλωσε ότι συμφωνεί, το 25,4 % ότι συμφωνεί τελείως, το 22,4 % ότι ούτε συμφωνεί - ούτε διαφωνεί, το 10,4 % ότι διαφωνεί και τέλος το 9 % ότι διαφωνεί τελείως (Πίνακας 13- Γράφημα 7).

Πίνακας 13

Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	6	9,0	9,0	9,0
Διαφωνώ	7	10,4	10,4	19,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	22,4	22,4	41,8
Συμφωνώ	22	32,8	32,8	74,6
Συμφωνώ τελείως	17	25,4	25,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 7. Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ.

Τάξη: Διαπιστώνεται ότι η συσχέτιση της συγκεκριμένης άποψης με τη μεταβλητή της τάξης είναι στατιστικώς σημαντική ($0,014 < 0,05$). Στις άξιες λόγου διαφορές είναι ότι με την άποψη ότι μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ διαφωνεί το 19,4% των μαθητών της Ε΄ τάξης, ενώ παράλληλα από τους μαθητές της Στ΄ δε δήλωσε ότι διαφωνεί κανείς. Αντιθέτως, οι μαθητές της Στ΄ δηλώνουν ότι συμφωνούν σε ποσοστό 47,2% και οι μαθητές της Ε΄ σε ποσοστό 16,1% (Πίνακας 14,15 - Γράφημα 8).

Πίνακας 14

Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ- Τάξη

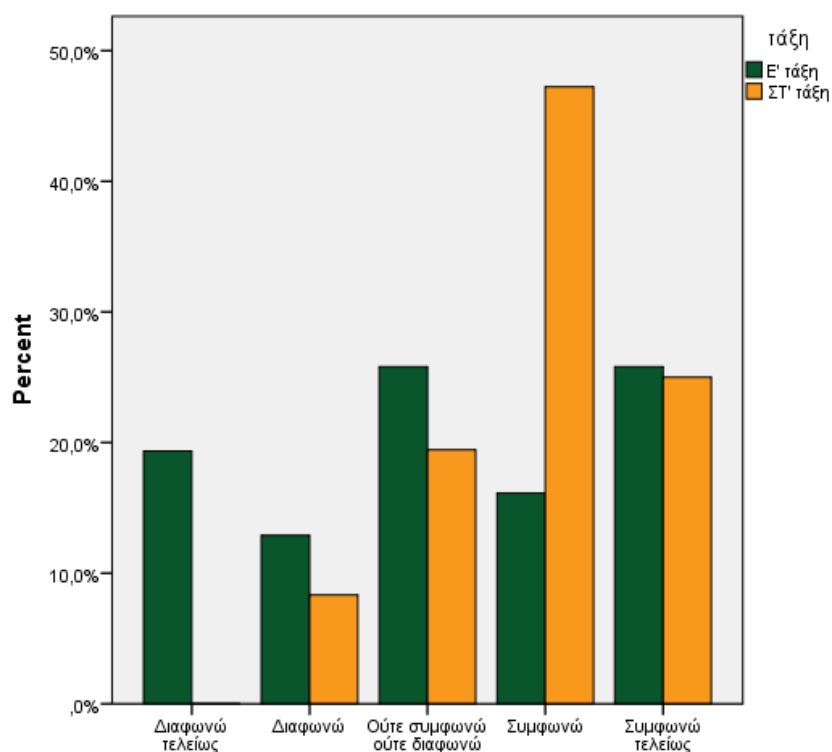
Crosstab

			τάξη		Total
			Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	
Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ	Διαφωνώ τελείως	Count	6	0	6
		% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ	100,0%	0,0%	100,0%
		% within τάξη	19,4%	0,0%	9,0%
		% of Total	9,0%	0,0%	9,0%
	Διαφωνώ	Count	4	3	7
		% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ	57,1%	42,9%	100,0%
		% within τάξη	12,9%	8,3%	10,4%
		% of Total	6,0%	4,5%	10,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	8	7	15
		% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ	53,3%	46,7%	100,0%
		% within τάξη	25,8%	19,4%	22,4%
		% of Total	11,9%	10,4%	22,4%
	Συμφωνώ	Count	5	17	22
		% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ	22,7%	77,3%	100,0%
		% within τάξη	16,1%	47,2%	32,8%
		% of Total	7,5%	25,4%	32,8%
	Συμφωνώ τελείως	Count	8	9	17
		% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ	47,1%	52,9%	100,0%
		% within τάξη	25,8%	25,0%	25,4%
		% of Total	11,9%	13,4%	25,4%
Total	Count	31	36	67	
	% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ	46,3%	53,7%	100,0%	
	% within τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,3%	53,7%	100,0%	

Πίνακας 15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,510	4	,014
Likelihood Ratio	15,129	4	,004
Linear-by-Linear Association	5,787	1	,016
N of Valid Cases	67		



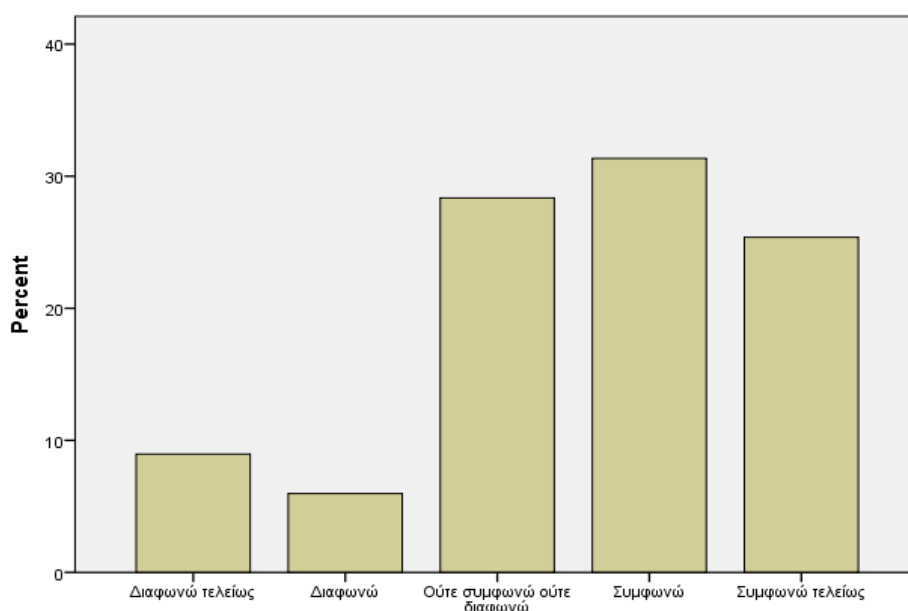
Γράφημα 8. Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ- Τάξη.

Σε αντίστοιχη άποψη ότι **με την αξιολόγηση (οι μαθητές) μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο που μαθαίνουν**, το 31,3 % των μαθητών δήλωσε ότι συμφωνεί, το 25,4 % ότι συμφωνεί τελείως, το 28,4 % ότι ούτε συμφωνεί - ούτε διαφωνεί, το 6 % ότι διαφωνεί και τέλος το 9 % ότι διαφωνεί τελείως (Πίνακας 16 - Γράφημα 9).

Πίνακας 16

Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	6	9,0	9,0	9,0
Διαφωνώ	4	6,0	6,0	14,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	28,4	28,4	43,3
Συμφωνώ	21	31,3	31,3	74,6
Συμφωνώ τελείως	17	25,4	25,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 9. Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω.

Τάξη: σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται ότι το p είναι ελάχιστα μεγαλύτερο του 0,05 (0,052). Το 19,4% των μαθητών της Ε΄ τάξης διαφωνούν με την άποψη ότι μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω, το 25,8% συμφωνεί και το 19,4% συμφωνεί τελείως. Ανάλογα, κανείς από τους μαθητές της Στ΄ δε διαφωνεί, το 36,1% συμφωνεί και το 30,6% συμφωνεί τελείως (Πίνακας 17,18- Γράφημα 10).

Πίνακας 17

Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω- Τάξη

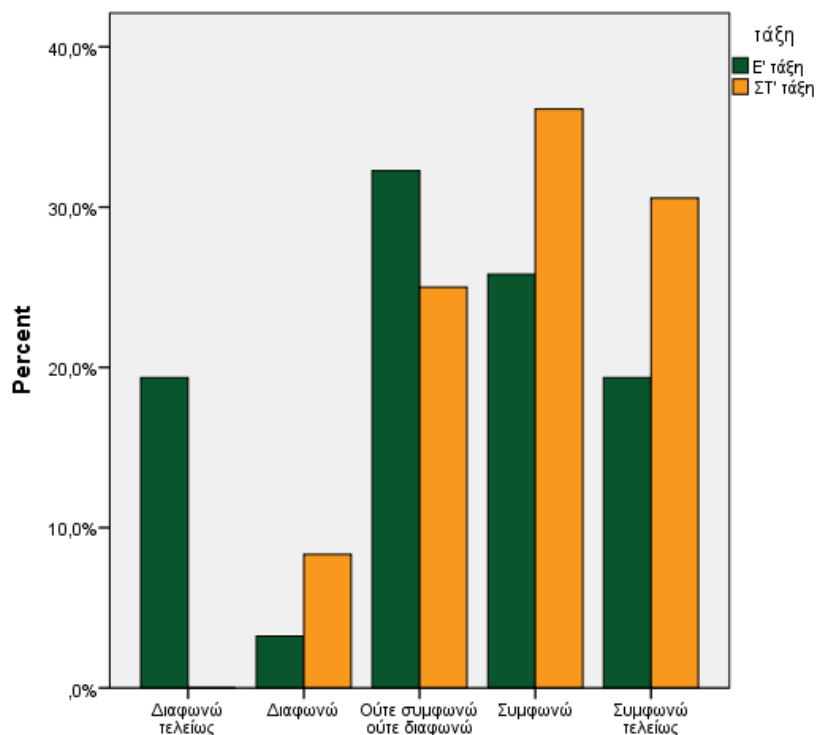
Crosstab

		τάξη			Total
		Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη		
Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω	Διαφωνώ τελείως	Count	6	0	6
		% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω	100,0%	0,0%	100,0%
		% within τάξη	19,4%	0,0%	9,0%
		% of Total	9,0%	0,0%	9,0%
	Διαφωνώ	Count	1	3	4
		% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω	25,0%	75,0%	100,0%
		% within τάξη	3,2%	8,3%	6,0%
		% of Total	1,5%	4,5%	6,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	10	9	19
		% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω	52,6%	47,4%	100,0%
		% within τάξη	32,3%	25,0%	28,4%
		% of Total	14,9%	13,4%	28,4%
Συμφωνώ	Count	8	13	21	
	% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω	38,1%	61,9%	100,0%	
	% within τάξη	25,8%	36,1%	31,3%	
	% of Total	11,9%	19,4%	31,3%	
Συμφωνώ τελείως	Count	6	11	17	
	% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω	35,3%	64,7%	100,0%	
	% within τάξη	19,4%	30,6%	25,4%	
	% of Total	9,0%	16,4%	25,4%	
Total	Count	31	36	67	
	% within Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω	46,3%	53,7%	100,0%	
	% within τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,3%	53,7%	100,0%	

Πίνακας 18

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,393	4	,052
Likelihood Ratio	11,738	4	,019
Linear-by-Linear Association	5,126	1	,024
N of Valid Cases	67		



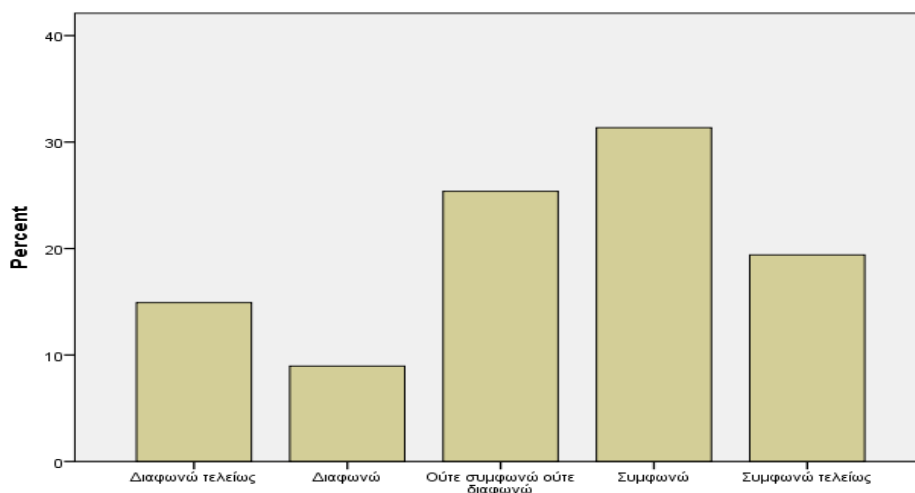
Γράφημα 10. Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω- Τάξη.

Σχετικά με την άποψη ότι **μέσω της αξιολόγησης φαίνονται οι ικανότητές μου**, το 31,3 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμφωνεί, το 19,4 % ότι συμφωνεί τελείως, το 25,4 % ότι ούτε συμφωνεί - ούτε διαφωνεί, το 9 % ότι διαφωνεί και τέλος το 14,9 % ότι διαφωνεί τελείως (Πίνακας 19 - Γράφημα 11).

Πίνακας 19

Μέσω της αξιολόγησης φαίνονται οι ικανότητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	10	14,9	14,9	14,9
Διαφωνώ	6	9,0	9,0	23,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	25,4	25,4	49,3
Συμφωνώ	21	31,3	31,3	80,6
Συμφωνώ τελείως	13	19,4	19,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



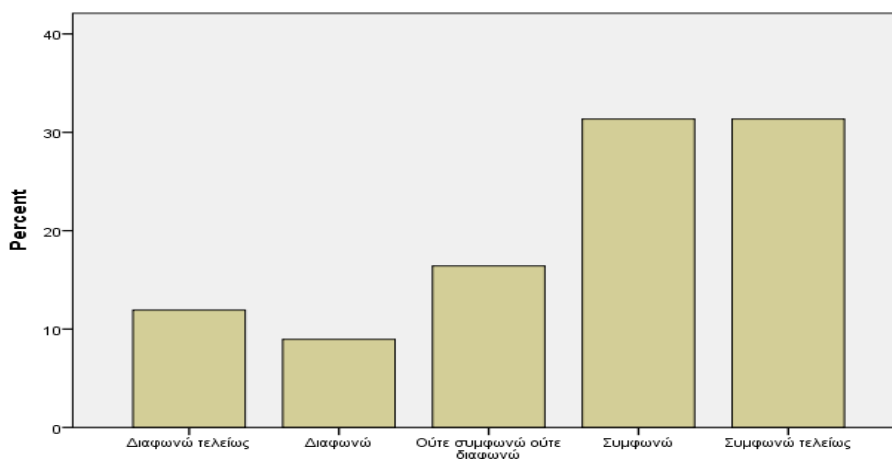
Γράφημα 11. Μέσω της αξιολόγησης φαίνονται οι ικανότητες μου.

Τέλος, στην άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι να ενημερώνει τους γονείς μου για την επίδοση και τη συμπεριφορά μου στο σχολείο, ένα ίδιο ποσοστό του 31,3 % των μαθητών των δήλωσε ότι συμφωνεί και ότι συμφωνεί τελείως αντίστοιχα, το 16,4 % ότι ούτε συμφωνεί - ούτε διαφωνεί, το 9 % ότι διαφωνεί και τέλος το 11,9 % ότι διαφωνεί τελείως (Πίνακας 20 - Γράφημα 12).

Πίνακας 20

Σκοπός της αξιολόγησης είναι να ενημερώσει τους γονείς μου για την επίδοση και τη συμπεριφορά μου στο σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	8	11,9	11,9	11,9
Διαφωνώ	6	9,0	9,0	20,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	16,4	16,4	37,3
Συμφωνώ	21	31,3	31,3	68,7
Συμφωνώ τελείως	21	31,3	31,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 12. Σκοπός της αξιολόγησης είναι να ενημερώσει τους γονείς μου για την επίδοση και τη συμπεριφορά μου στο σχολείο.

➤ **Δεύτερη θεματική ενότητα - Τρόπος εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό**

Η δεύτερη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό και περιλαμβάνει τέσσερα ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα (B1) αναφέρεται στους τρόπους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, το δεύτερο (B2) στις μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διατυπώσουν τις αξιολογικές κρίσεις τους για τους μαθητές καθημερινά, το τρίτο (B3) στο τι αξιολογούν και σε ποιο βαθμό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και το τελευταίο (B4) περιλαμβάνει 6 απόψεις ως προς τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολογική διαδικασία από τον εκπαιδευτικό. Ακολουθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των συγκεκριμένων ερωτημάτων.

Αρχικά, στο πρώτο ερώτημα σχετικά με τους **τρόπους που αξιολογούνται οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία** οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να διαλέξουν μία ή και περισσότερες απαντήσεις μεταξύ 5 επιλογών που τους δίνονταν (Προφορικά – Διαγωνίσματα/ Τεστ – Γραπτές εργασίες – Παρατήρηση μέσα στην τάξη – Άλλο). Ειδικότερα, 95,5 % των συμμετεχόντων δήλωσε μεταξύ των τρόπων που αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό τα προφορικά, το 100 % τα διαγωνίσματα και τα τεστ, το 91,0 % τις γραπτές εργασίες, το 82,1 % την παρατήρηση μέσα στην τάξη, ενώ κανένας από τους μαθητές δεν συμπλήρωσε με την επιλογή «Άλλο» κάποιον τυχόν επιπλέον τρόπο αξιολόγησής του (Πίνακας 21).

Πίνακας 21

Τρόποι αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Τρόποι αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό	Προφορικά	64	25,9%	95,5%
	Διαγωνίσματα/Τεστ	67	27,1%	100,0%
	Γραπτές εργασίες	61	24,7%	91,0%
	Παρατήρηση μέσα στην τάξη	55	22,3%	82,1%
Total		247	100,0%	368,7%

Στο δεύτερο ερώτημα που αφορούσε **μέσα αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενημερώνουν τους μαθητές για την επίδοσή τους καθημερινά**, οι συμμετέχοντες είχαν να επιλέξουν μία ή και περισσότερες από τρεις απαντήσεις. Οι επιλογές ήταν : Φραστική διατύπωση (Καλά, Μπράβο , Άριστα) – Αριθμητική Βαθμολογία (1-10, 1-20) – Περιγραφική αξιολόγηση (Λεπτομερή περιγραφικά σχόλια). Πιο συγκεκριμένα, ως προς τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων των απαντήσεων, το 83,6 % των μαθητών ανέφεραν μεταξύ των τρόπων που ενημερώνεται την αριθμητική βαθμολογία, το 80,6% τη φραστική διατύπωση και το 73,1% την περιγραφική αξιολόγηση (Πίνακας 22).

Πίνακας 22

Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατά την καθημερινή πρακτική

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Μορφές αξιολόγησης	Φραστική διατύπωση (Καλά, Μπράβο, Άριστα)	54	34,0%	80,6%
	Αριθμητική βαθμολογία (1-10, 1-20)	56	35,2%	83,6%
	Περιγραφική Αξιολόγηση (Λεπτομερή περιγραφικά σχόλια)	49	30,8%	73,1%
Total		159	100,0%	237,3%

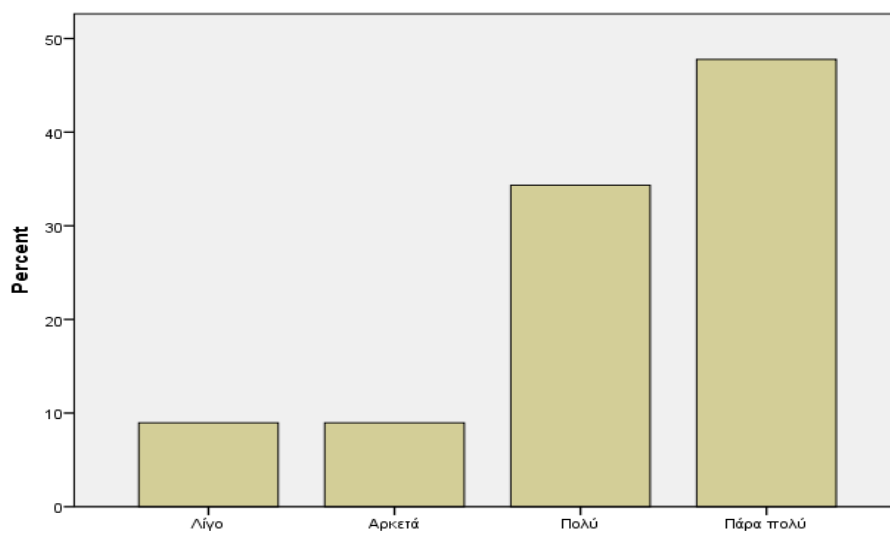
Στο τρίτο ερώτημα οι μαθητές μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Καθόλου – Λίγο - Αρκετά – Συχνά – Πολύ- Πάρα πολύ) έπρεπε να επιλέξουν **πόσο σημαντικό ρόλο πιστεύουν ότι παίζουν 8 στοιχεία της επίδοσης και της σχολικής τους παρουσίας, για την αξιολόγησή τους.** Τα οκτώ αυτά στοιχεία – επιλογές ήταν : Επιμέλεια – Γνώσεις – Συμμετοχή στο μάθημα – Προφορικές επιδόσεις – Γραπτές εξετάσεις – Κριτική ικανότητα – Δημιουργικότητα – Συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, ως προς την **επιμέλεια** το 47,8% των μαθητών δήλωσε ότι παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στην αξιολόγησή του, το 34,3% πολύ και ένα 9% αρκετά και λίγο. Το 46,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι **οι γνώσεις** παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, το 37,3% πολύ, το 11,9% αρκετά και το 4,5 % λίγο. Όσο αφορά τη **συμμετοχή στο μάθημα** το 55,2% του δείγματος απάντησε ότι παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, το 32,8% πολύ, το 9% αρκετά και το 3% λίγο. Το 34,3% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι **οι προφορικές επιδόσεις** είναι πάρα πολύ σημαντικές, το 40,3% πολύ, το 20,9% αρκετά και το 4,5% λίγο. Ως προς τις **γραπτές εξετάσεις**, το 47,8% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θεωρούνται πάρα πολύ σημαντικές από τον δάσκαλο τους κατά την αξιολόγησή τους, το 31,3% πολύ, το 16,4% αρκετά και το 4,5% λίγο. Το 25,4% του δείγματος απάντησε ότι **η κριτική ικανότητα** έχει πάρα πολύ σημαντική αξία κατά τον δάσκαλό τους, το 22,4% πολύ, το 31,3% αρκετά, το 14,9% λίγο και το 6% καθόλου. Το 23,9% των μαθητών ανέφερε ότι η **δημιουργικότητα** είναι πάρα πολύ σημαντική κατά την αξιολόγησή τους, το 26,9% πολύ, το 25,4% αρκετά, το 16,4% λίγο και το 7,5% καθόλου. Τέλος, σε ό,τι έχει

να κάνει με τη **συμπεριφορά** των μαθητών, το 73,1% του δείγματος πιστεύει ότι έχει πάρα πολύ μεγάλη σπουδαιότητα κατά τον δάσκαλό του στην αξιολόγησή του, το 16,4% πολύ και το 10,4% αρκετά (Πίνακες 23-30, Γραφήματα 13- 20).

Πίνακας 23

Επιμέλεια

Επιμέλεια					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	6	9,0	9,0	9,0
	Αρκετά	6	9,0	9,0	17,9
	Πολύ	23	34,3	34,3	52,2
	Πάρα πολύ	32	47,8	47,8	100,0
	Total	67	100,0	100,0	



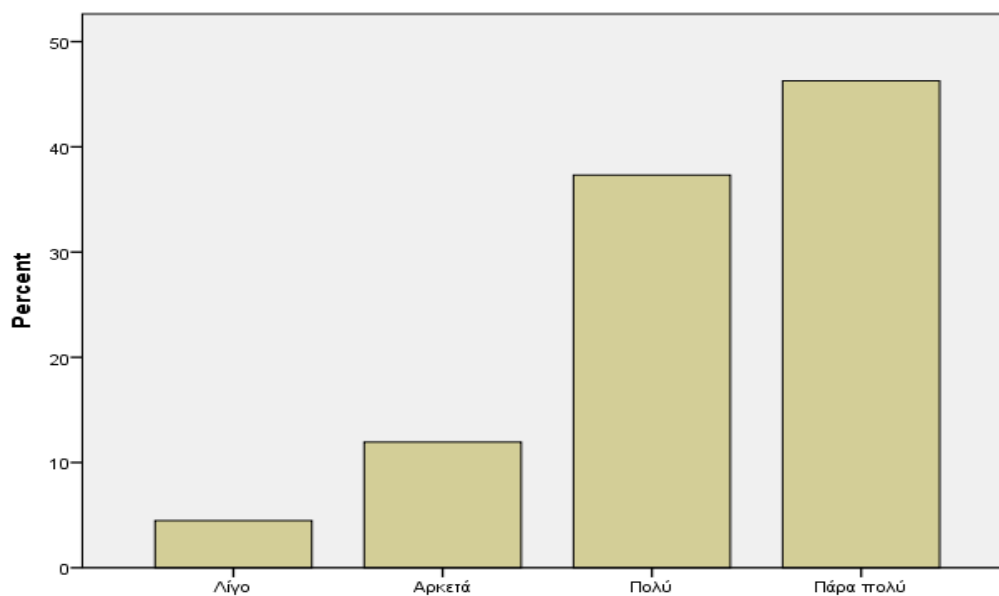
Γράφημα 13. Επιμέλεια.

Πίνακας 24

Γνώσεις

Γνώσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	4,5	4,5	4,5
	Αρκετά	8	11,9	11,9	16,4
	Πολύ	25	37,3	37,3	53,7
	Πάρα πολύ	31	46,3	46,3	100,0
	Total	67	100,0	100,0	



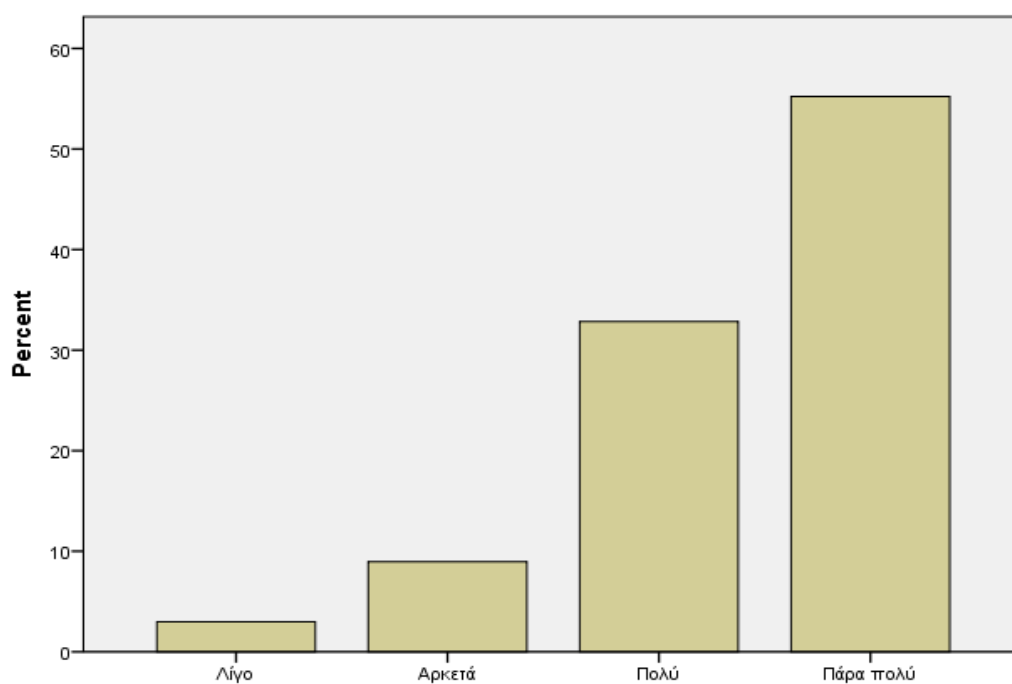
Γράφημα 14. Γνώσεις.

Πίνακας 25

Συμμετοχή στο μάθημα

Συμμετοχή στο μάθημα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	3,0	3,0	3,0
	Αρκετά	6	9,0	9,0	11,9
	Πολύ	22	32,8	32,8	44,8
	Πάρα πολύ	37	55,2	55,2	100,0
	Total	67	100,0	100,0	



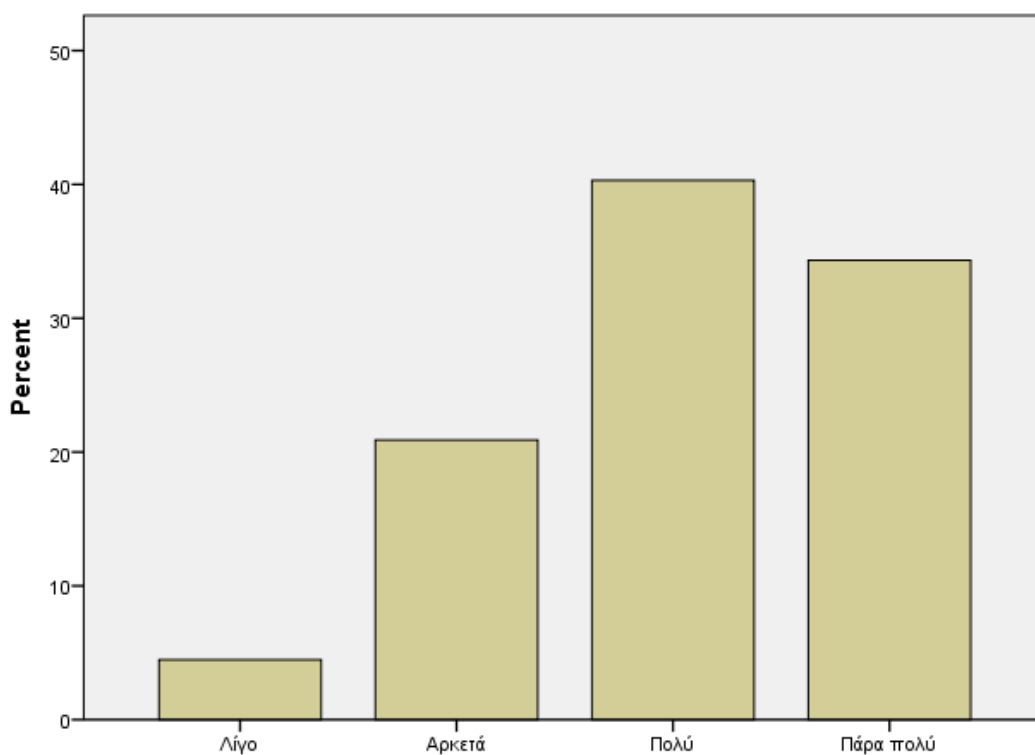
Γράφημα 15. Συμμετοχή στο μάθημα.

Πίνακας 26

Προφορικές επιδόσεις

Προφορικές επιδόσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	4,5	4,5	4,5
	Αρκετά	14	20,9	20,9	25,4
	Πολύ	27	40,3	40,3	65,7
	Πάρα πολύ	23	34,3	34,3	100,0
	Total	67	100,0	100,0	



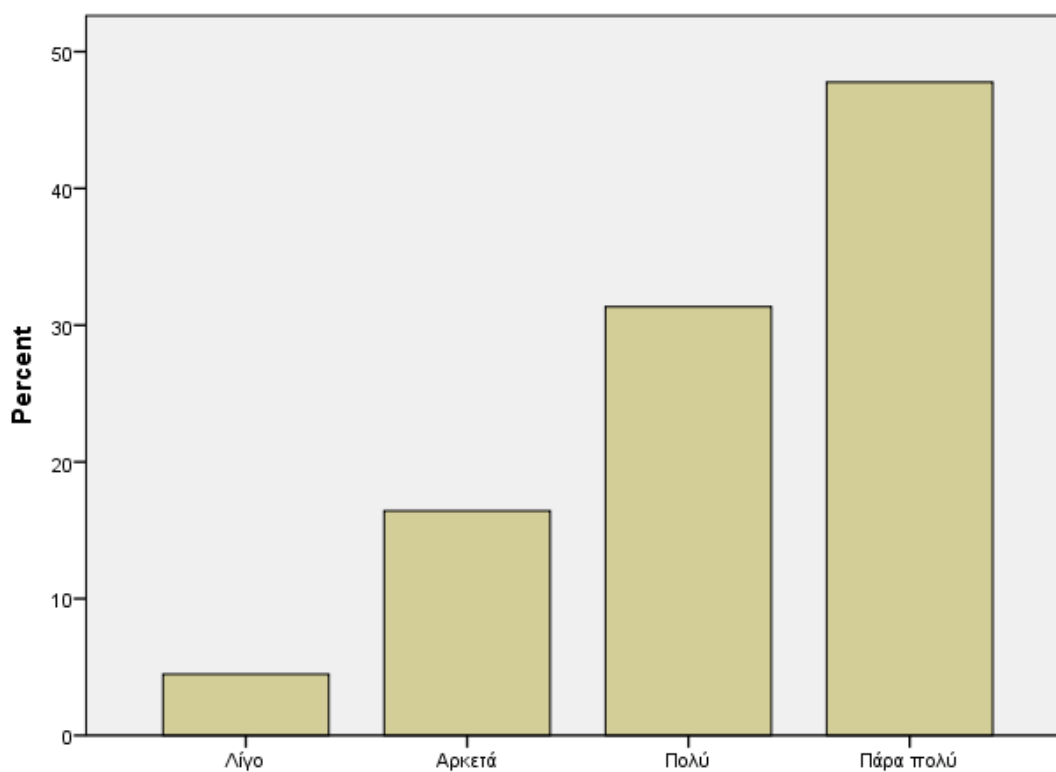
Γράφημα 16. Προφορικές επιδόσεις.

Πίνακας 27

Γραπτές εξετάσεις

Γραπτές εξετάσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	4,5	4,5	4,5
	Αρκετά	11	16,4	16,4	20,9
	Πολύ	21	31,3	31,3	52,2
	Πάρα πολύ	32	47,8	47,8	100,0
	Total	67	100,0	100,0	



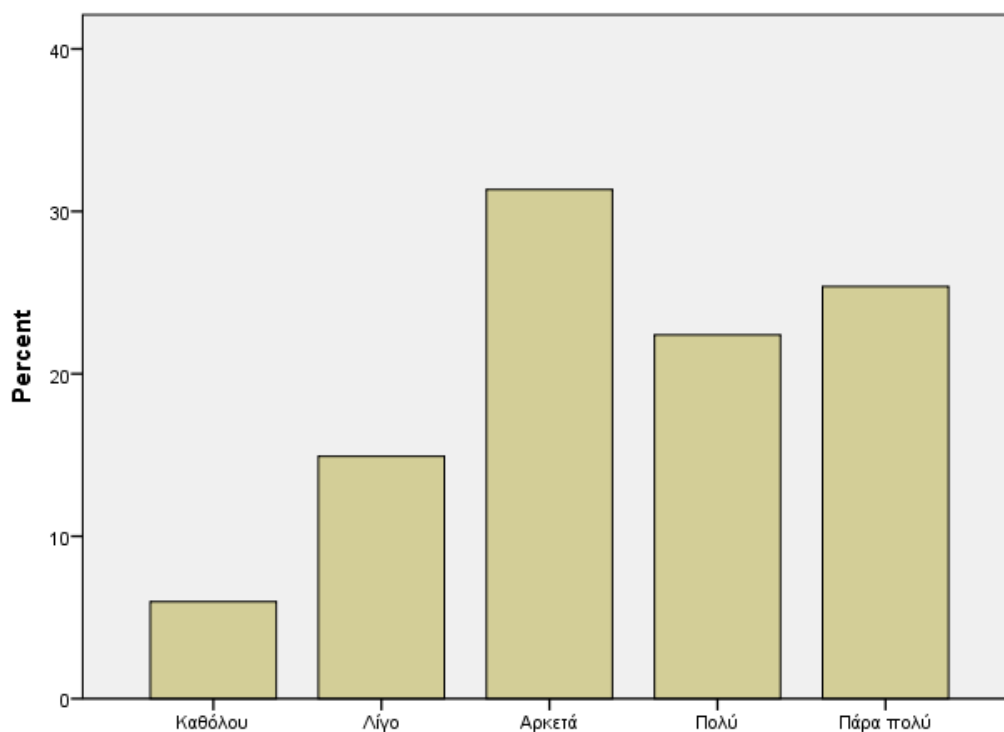
Γράφημα 17. Γραπτές εξετάσεις.

Πίνακας 28

Κριτική ικανότητα

Κριτική ικανότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	6,0	6,0	6,0
	Λίγο	10	14,9	14,9	20,9
	Αρκετά	21	31,3	31,3	52,2
	Πολύ	15	22,4	22,4	74,6
	Πάρα πολύ	17	25,4	25,4	100,0
	Total	67	100,0	100,0	



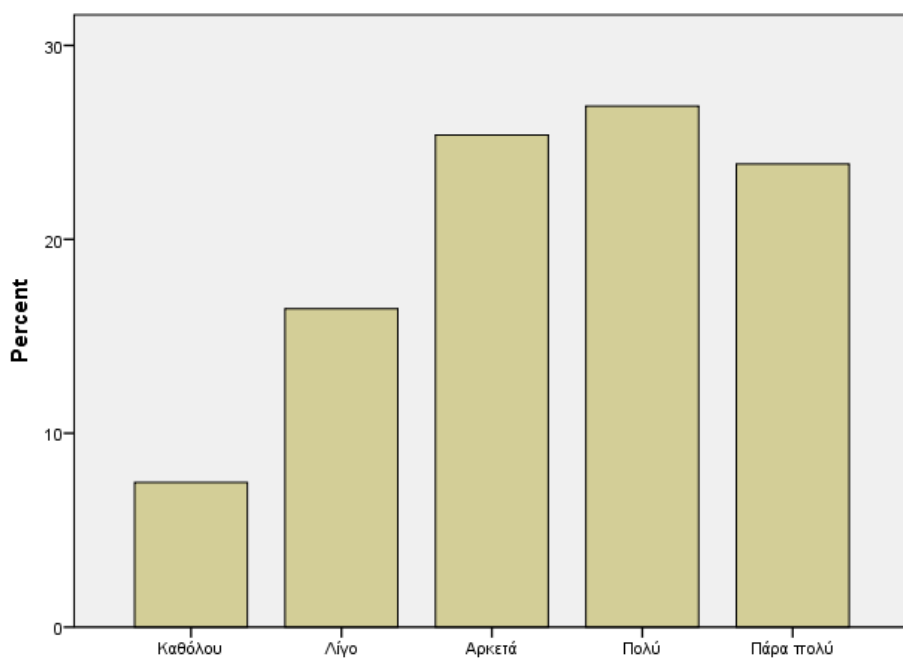
Γράφημα 18. Κριτική ικανότητα.

Πίνακας 29

Δημιουργικότητα

Δημιουργικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	7,5	7,5	7,5
	Λίγο	11	16,4	16,4	23,9
	Αρκετά	17	25,4	25,4	49,3
	Πολύ	18	26,9	26,9	76,1
	Πάρα πολύ	16	23,9	23,9	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

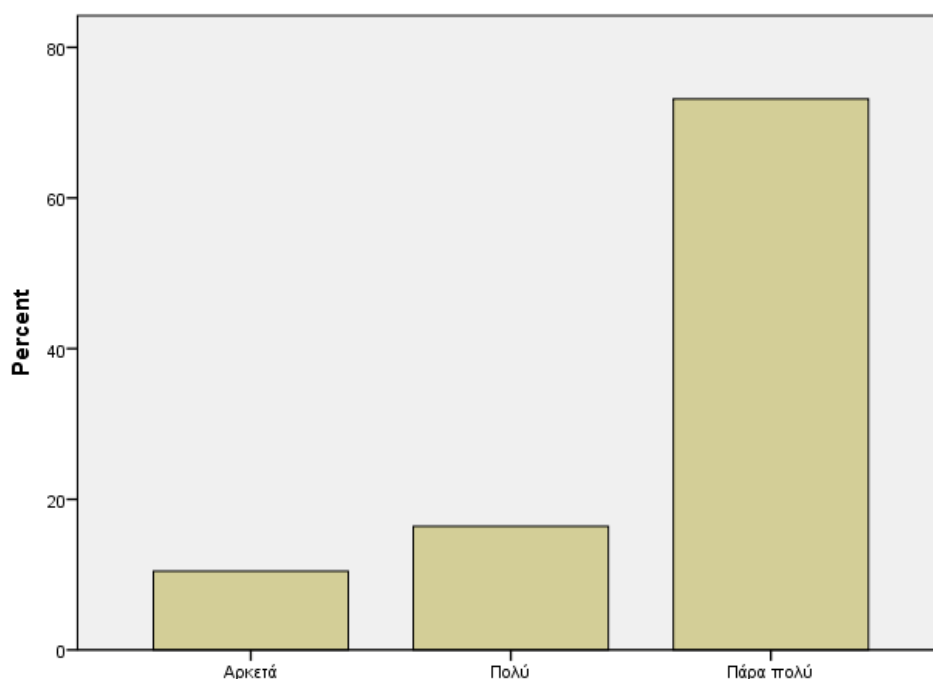


Γράφημα 19. Δημιουργικότητα.

Πίνακας 30

Συμπεριφορά

Συμπεριφορά					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	7	10,4	10,4	10,4
	Πολύ	11	16,4	16,4	26,9
	Πάρα πολύ	49	73,1	73,1	100,0
	Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 20. Συμπεριφορά.

Η τέταρτη ερώτηση, όπως προαναφέρθηκε αφορούσε απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης από τον δάσκαλο με τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να δείξουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Ειδικότερα, με την πρώτη άποψη ότι **οι δάσκαλοι μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν επιτύχει**, το 41,8% των

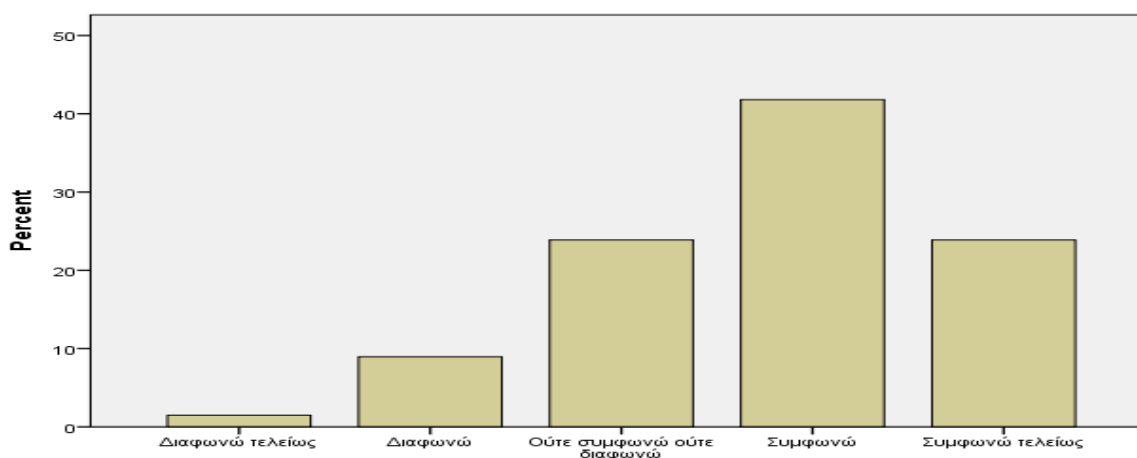
συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί, το 23,9% ότι συμφωνεί τελείως και άλλο ένα ίσο ποσοστό ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 9% ότι διαφωνεί και το 1,5% ότι διαφωνεί τελείως (Πίνακας 31 – Γράφημα 21).

Πίνακας 31

Οι δάσκαλοι μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν επιτύχει

Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν επιτύχει

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	1	1,5	1,5	1,5
Διαφωνώ	6	9,0	9,0	10,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	23,9	23,9	34,3
Συμφωνώ	28	41,8	41,8	76,1
Συμφωνώ τελείως	16	23,9	23,9	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 21. Οι δάσκαλοι μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν επιτύχει.

Τάξη: ανάλογα με τη μεταβλητή της τάξης παρατηρήθηκαν αρχικά, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στην πρώτη άποψη ($p=0.018<0,05$). Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη άποψη το 35,5%

των μαθητών της Ε΄ τάξης δηλώνει ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί και το 6,5% ότι συμφωνεί τελείως. Αντίστοιχα, το 13,9% των μαθητών της Στ΄ τάξης απαντά ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί και το 38,9% ότι συμφωνεί τελείως (Πίνακας 32,33 – Γράφημα 22). Αυτές είναι πιο αξιοσημείωτες διαφορές.

Πίνακας 32

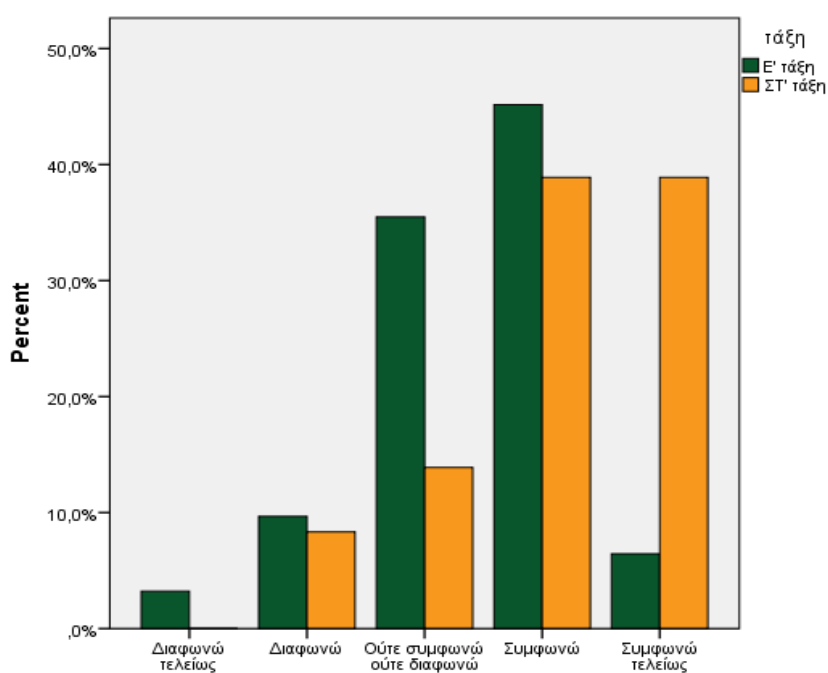
Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν επιτύχει - τάξη

			Ε΄ τάξη	Στ΄ τάξη	
Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν επιτύχει	Διαφωνώ τελείως	Count	1	0	1
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
		% of Total	3,2%	0,0%	1,5%
	Διαφωνώ	Count	3	3	6
		% within	50,0%	50,0%	100,0%
		% of Total	9,7%	8,3%	9,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	11	5	16
		% within	68,8%	31,2%	100,0%
		% of Total	35,5%	13,9%	23,9%
	Συμφωνώ	Count	14	14	28
		% within	50,0%	50,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	38,9%	41,8%
Συμφωνώ τελείως	Count	2	14	16	
	% within	12,5%	87,5%	100,0%	
	% of Total	6,5%	38,9%	23,9%	
Total	Count	31	36	67	
	% within	46,3%	53,7%	100,0%	
	% within τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,3%	53,7%	100,0%	

Πίνακας 33

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,943	4	,018
Likelihood Ratio	13,443	4	,009
Linear-by-Linear Association	7,863	1	,005
N of Valid Cases	67		



Γράφημα 22. Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν επιτύχει – τάξη.

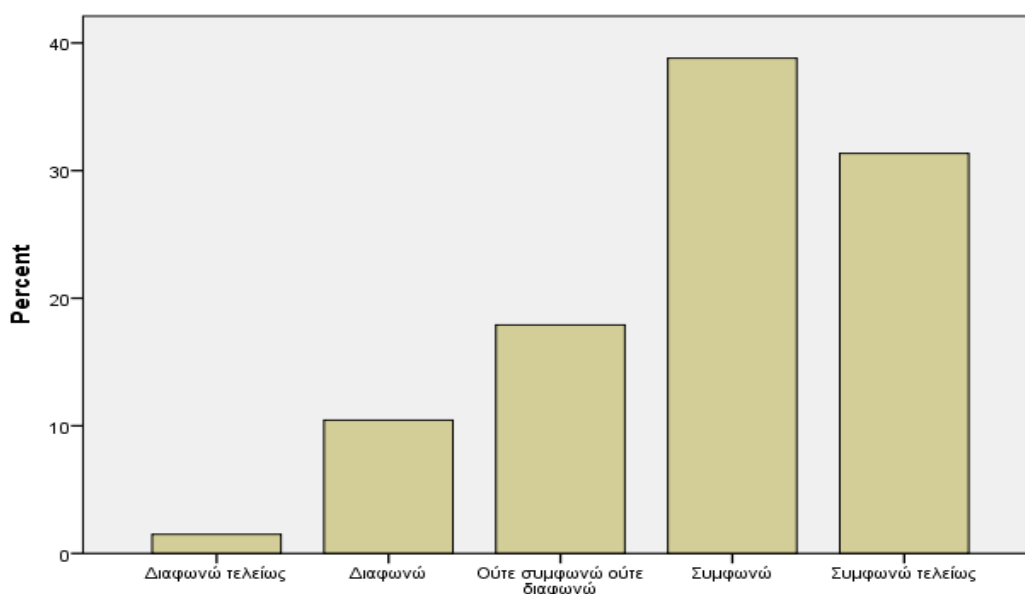
Το 31,3% των ερωτηθέντων μαθητών φαίνεται ότι συμφωνεί τελείως με την άποψη ότι **οι δάσκαλοί μου κατά την αξιολόγηση βλέπουν τι δεν έχει πάει καλά κατά τη διδασκαλία και έτσι σχεδιάζουν αναλόγως το επόμενο μάθημα**, το 38,8% συμφωνεί, το 17,9% ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 10,4% διαφωνεί και το 1,5% διαφωνεί τελείως (Πίνακας 34 – Γράφημα 23).

Πίνακας 34

Οι δάσκαλοί μου κατά την αξιολόγηση βλέπουν τι δεν έχει πάει καλά κατά τη διδασκαλία και έτσι σχεδιάζουν αναλόγως το επόμενο μάθημα

Οι δάσκαλοί μου κατά την αξιολόγηση βλέπουν τι δεν έχει πάει καλά κατά τη διδασκαλία και έτσι σχεδιάζουν το επόμενο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	1	1,5	1,5	1,5
Διαφωνώ	7	10,4	10,4	11,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	17,9	17,9	29,9
Συμφωνώ	26	38,8	38,8	68,7
Συμφωνώ τελείως	21	31,3	31,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 23. Οι δάσκαλοί μου κατά την αξιολόγηση βλέπουν τι δεν έχει πάει καλά κατά τη διδασκαλία και έτσι σχεδιάζουν αναλόγως το επόμενο μάθημα.

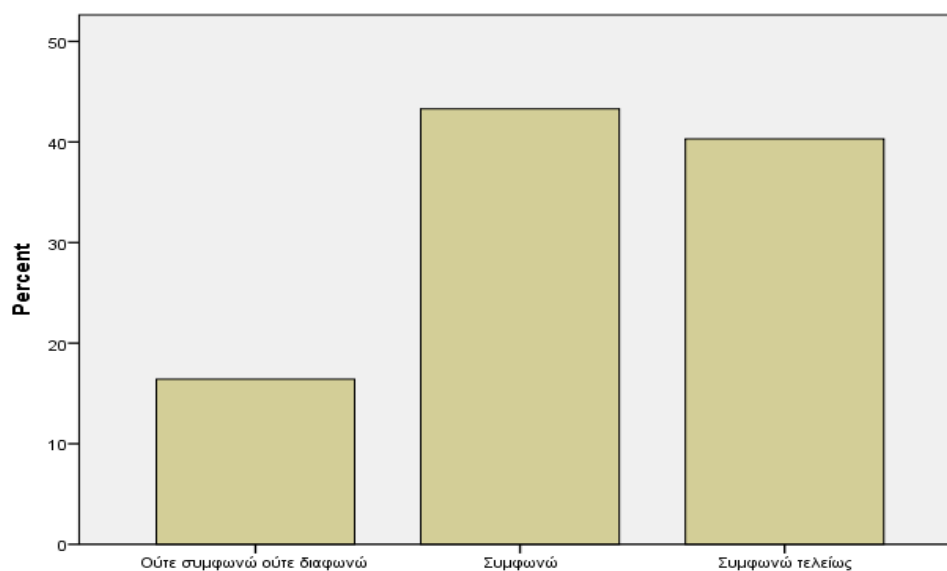
Με την τρίτη άποψη, ότι οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου, το 40,3% των μαθητών απάντησε ότι συμφωνεί τελείως, το 43,3% ότι συμφωνεί και το 16,4% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί (Πίνακας 35 – Γράφημα 24).

Πίνακας 35

Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου

Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	16,4	16,4	16,4
Συμφωνώ	29	43,3	43,3	59,7
Συμφωνώ τελείως	27	40,3	40,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 24. Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου.

Τάξη: σε αυτή την άποψη διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση ως προς την τάξη φοίτησης ($p = 0,027 < 0,05$). Αναλυτικότερα, το 29% των μαθητών της Ε΄ απαντά ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί και το 32,3% ότι συμφωνεί. Από την άλλη, το 5,6% των μαθητών της Στ΄ κρατά ουδέτερη στάση δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί και 52,8% δηλώνει ότι συμφωνεί (Πίνακας 36,37 – Γράφημα 25).

Πίνακας 36

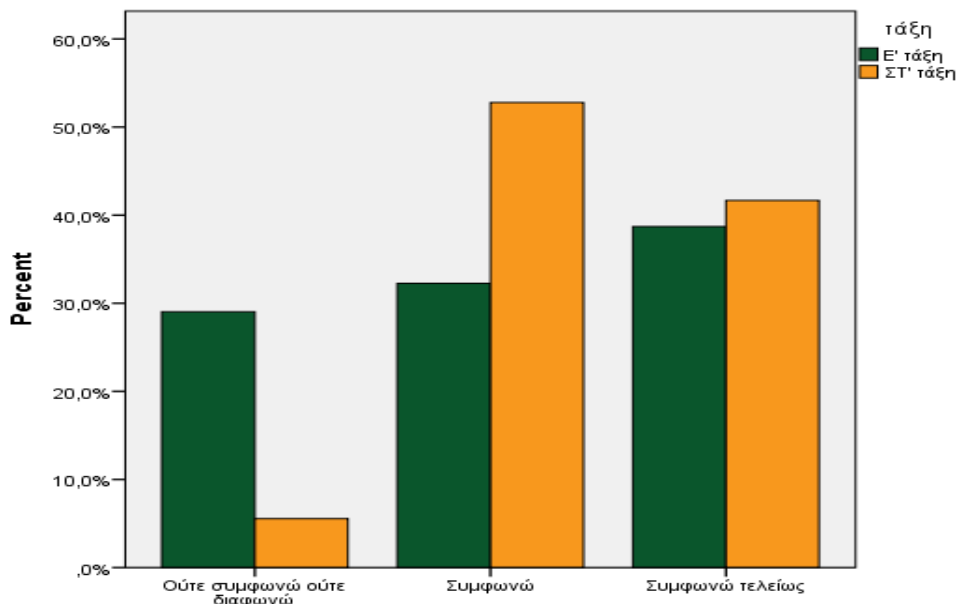
Οι δάσκαλοι μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου - Τάξη

			τάξη		Total
			Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	
Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	9	2	11
		% within Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου	81,8%	18,2%	100,0%
		% within τάξη	29,0%	5,6%	16,4%
		% of Total	13,4%	3,0%	16,4%
	Συμφωνώ	Count	10	19	29
		% within Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου	34,5%	65,5%	100,0%
		% within τάξη	32,3%	52,8%	43,3%
	Συμφωνώ τελείως	Count	12	15	27
		% within Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου	44,4%	55,6%	100,0%
% within τάξη		38,7%	41,7%	40,3%	
Total	Count	31	36	67	
	% within Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου	46,3%	53,7%	100,0%	
	% within τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,3%	53,7%	100,0%	

Πίνακας 37

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,248	2	,027
Likelihood Ratio	7,618	2	,022
Linear-by-Linear Association	2,247	1	,134
N of Valid Cases	67		



Γράφημα 25. Οι δάσκαλοι μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου – Τάξη.

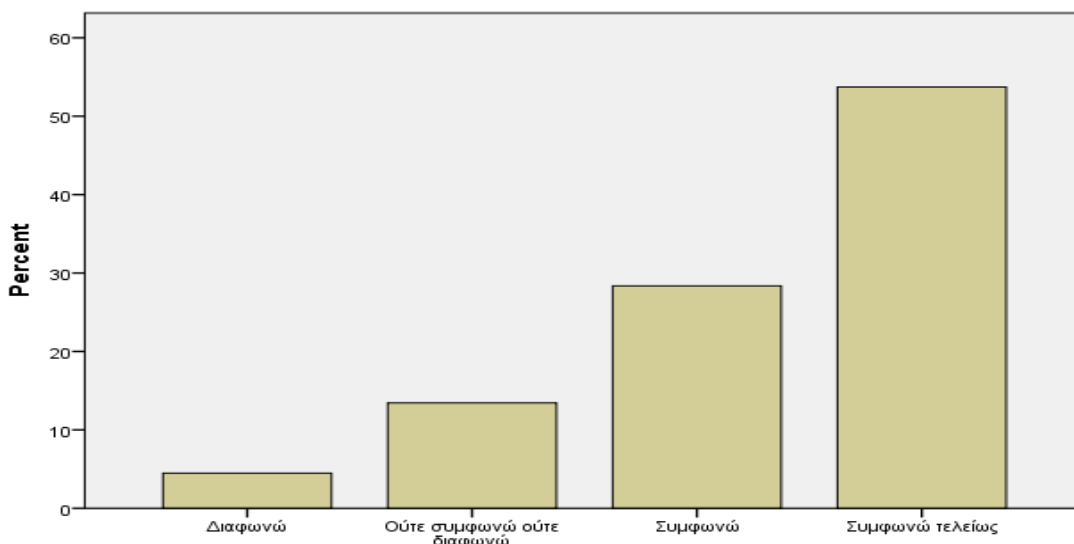
Τα υποκείμενα της έρευνας σε ποσοστό 53,7% δηλώνουν ότι συμφωνούν τελείως με την άποψη ότι **οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν κατά πόσο έχω καταλάβει όλα όσα έχω διδαχθεί**, το 28,4% συμφωνεί, το 13,4% ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί και το 4,5% διαφωνεί (Πίνακας 38 – Γράφημα 26).

Πίνακας 38

Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν κατά πόσο έχω καταλάβει όλα όσα έχω διδαχθεί

Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν κατά πόσο έχω καταλάβει όλα όσα έχω διδαχθεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	3	4,5	4,5	4,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	13,4	13,4	17,9
Συμφωνώ	19	28,4	28,4	46,3
Συμφωνώ τελείως	36	53,7	53,7	100,0
Total	67	100,0	100,0	



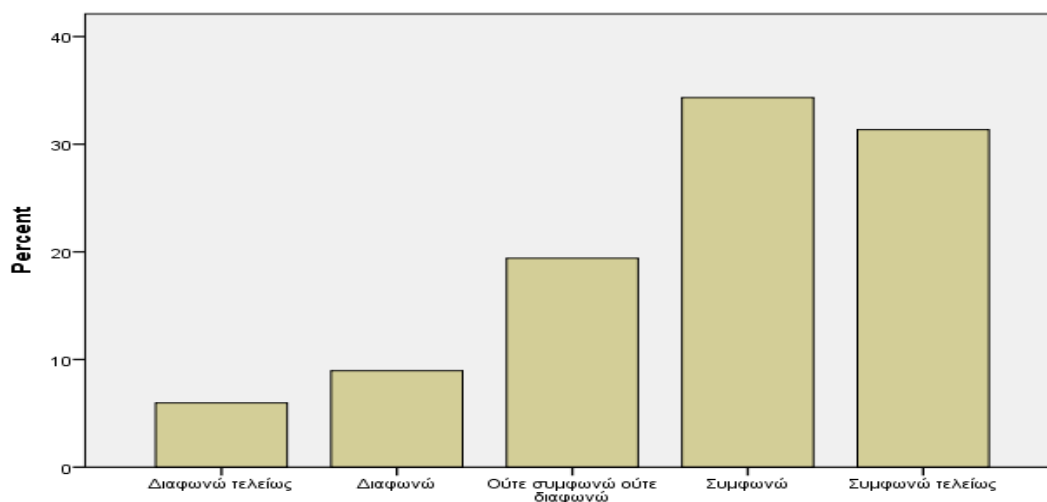
Γράφημα 26. Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν κατά πόσο έχω καταλάβει όλα όσα έχω διδαχθεί.

Με την άποψη ότι **οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδό μου**, διαφωνεί τελείως το 6% των μαθητών, το 9% διαφωνεί, το 19,4% ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 34,3% ότι συμφωνεί και το 31,3% ότι συμφωνεί τελείως (Πίνακας 39- Γράφημα 27) .

Πίνακας 39

Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδό μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	4	6,0	6,0	6,0
Διαφωνώ	6	9,0	9,0	14,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	19,4	19,4	34,3
Συμφωνώ	23	34,3	34,3	68,7
Συμφωνώ τελείως	21	31,3	31,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 27. Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδό μου.

Φύλο: η συσχέτιση της συγκεκριμένης άποψης με τη μεταβλητή του φύλου ανήκει στις λίγες περιπτώσεις, που είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,007<0,05$). Σαφέστερα, με τη συγκεκριμένη άποψη διαφώνησε το 12,1% των αγοριών και κανένα κορίτσι, το 30,3% των αγοριών απάντησε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, ενώ την ίδια απάντηση έδωσε το 8,8% των κοριτσιών. Το 50% των μαθητριών και το 18,2% των μαθητών συμφώνησε. Τέλος, το 35,3% των κοριτσιών και το 27,3% των αγοριών συμφώνησαν τελείως (Πίνακας 40,41 – Γράφημα 28).

Πίνακας 40

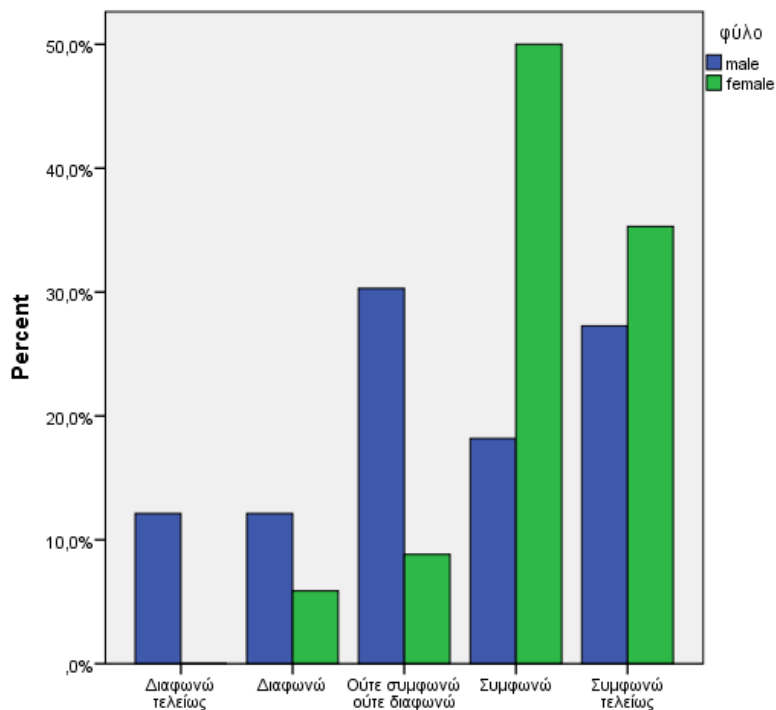
Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδοό μου – Φύλο

			Φύλο		Total
			male	female	
Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδοό μου	Διαφωνώ τελείως	Count	4	0	4
		% within Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδοό μου	100,0%	0,0%	100,0%
		% of Total	6,0%	0,0%	6,0%
	Διαφωνώ	Count	4	2	6
		% within Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδοό μου	66,7%	33,3%	100,0%
		% of Total	12,1%	5,9%	9,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	10	3	13
		% within Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδοό μου	76,9%	23,1%	100,0%
		% of Total	30,3%	8,8%	19,4%
	Συμφωνώ	Count	6	17	23
		% within Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδοό μου	26,1%	73,9%	100,0%
		% of Total	18,2%	50,0%	34,3%
	Συμφωνώ τελείως	Count	9	12	21
		% within Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδοό μου	42,9%	57,1%	100,0%
% of Total		27,3%	35,3%	31,3%	
Total	Count	33	34	67	
	% within Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδοό μου	49,3%	50,7%	100,0%	
	% of Total	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 41

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,114	4	,007
Likelihood Ratio	16,099	4	,003
Linear-by-Linear Association	7,522	1	,006
N of Valid Cases	67		



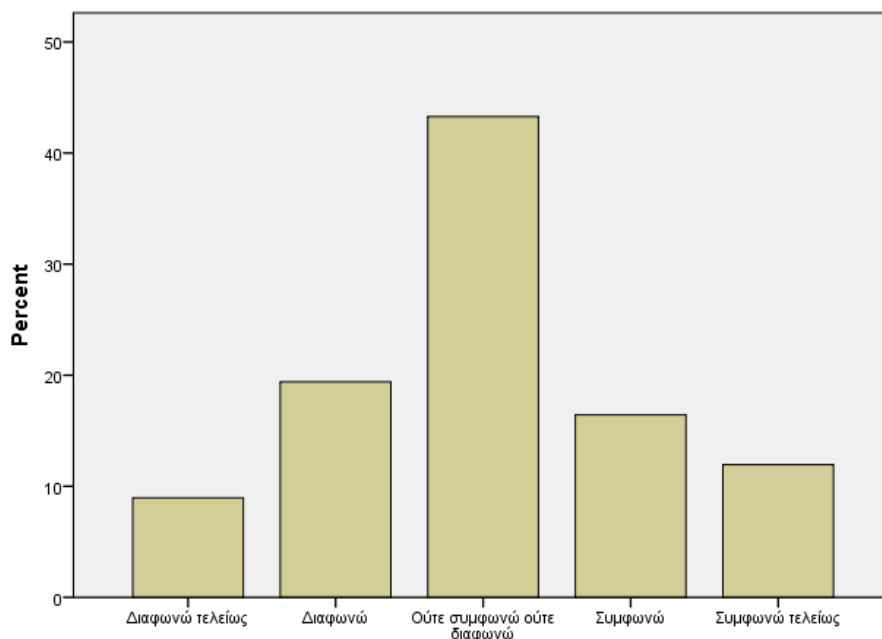
Γράφημα 28. Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόδό μου – Φύλο.

Τέλος, με την άποψη ότι όταν δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια (περιγραφικά) επαναλαμβάνει τις ίδιες φράσεις, το 11,9% του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί τελείως, το 16,4% ότι συμφωνεί, το 43,3% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 19,4% ότι διαφωνεί και το 9 % ότι διαφωνεί τελείως (Πίνακας 42 – Γράφημα 29).

Πίνακας 42

Όταν δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια επαναλαμβάνει τις ίδιες φράσεις

Όταν ο δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια επαναλαμβάνει τις ίδιες φράσεις					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ τελείως	6	9,0	9,0	9,0
	Διαφωνώ	13	19,4	19,4	28,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	43,3	43,3	71,6
	Συμφωνώ	11	16,4	16,4	88,1
	Συμφωνώ τελείως	8	11,9	11,9	100,0
	Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 29. Όταν δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια επαναλαμβάνει τις ίδιες φράσεις.

➤ Τρίτη θεματική ενότητα- Μέσα αποτύπωσης της αξιολόγησης

Η συγκεκριμένη ενότητα αναφέρεται στα μέσα αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών έτσι όπως αυτά έχουν καταγραφεί στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Περιλαμβάνει μία ερώτηση με 11 απόψεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται για μια ακόμη φορά να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Επίσης, η τελευταία (11η) άποψη συνδέεται με μια επιπλέον ερώτηση. Ο λόγος της σύνδεσής τους θα εξηγηθεί παρακάτω με τη στατιστική τους ανάλυση.

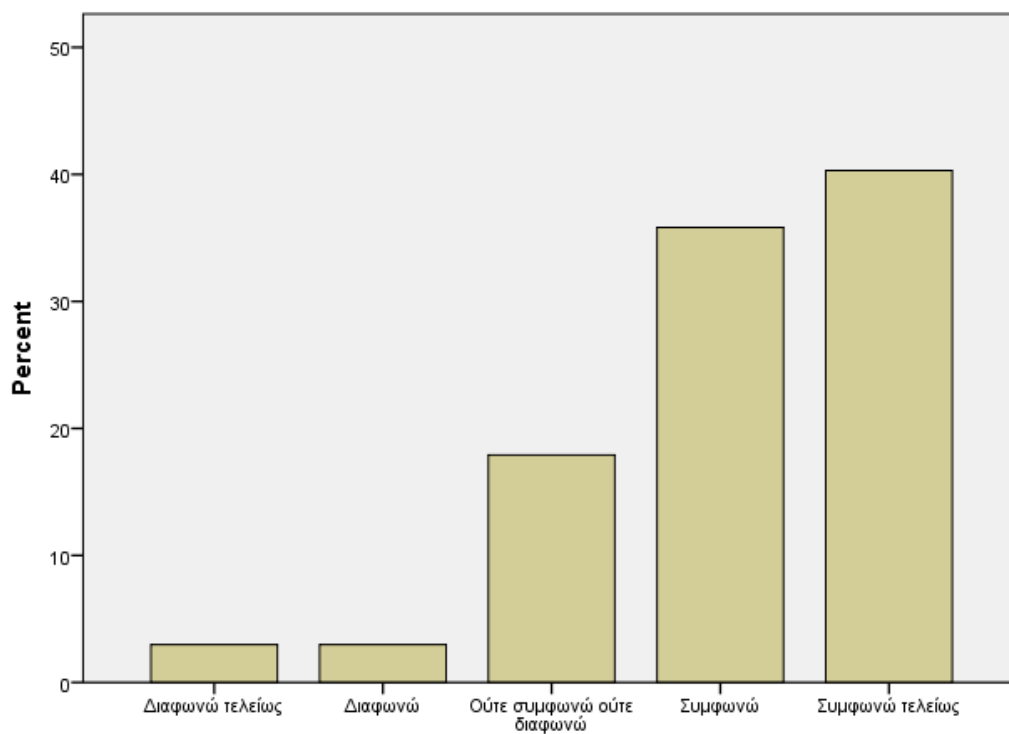
Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση που αφορά το κατά πόσο συμφωνούν/διαφωνούν οι μαθητές με την άποψη ότι **οι βαθμοί με παρακινούν να μελετήσω και να μάθω**, το 40,3% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμφωνεί τελείως, το 35,8% ότι συμφωνεί, το 17,9% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, ενώ οι επιλογές διαφωνώ και διαφωνώ τελείως συγκέντρωσαν το ίδιο ποσοστό του 3% (Πίνακας 43- Γράφημα 30).

Πίνακας 43

Οι βαθμοί με παρακινούν να μελετήσω και να μάθω

Οι βαθμοί με παρακινούν να μελετήσω και να μάθω

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	2	3,0	3,0	3,0
Διαφωνώ	2	3,0	3,0	6,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	17,9	17,9	23,9
Συμφωνώ	24	35,8	35,8	59,7
Συμφωνώ τελείως	27	40,3	40,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 30. Οι βαθμοί με παρακινούν να μελετήσω και να μάθω.

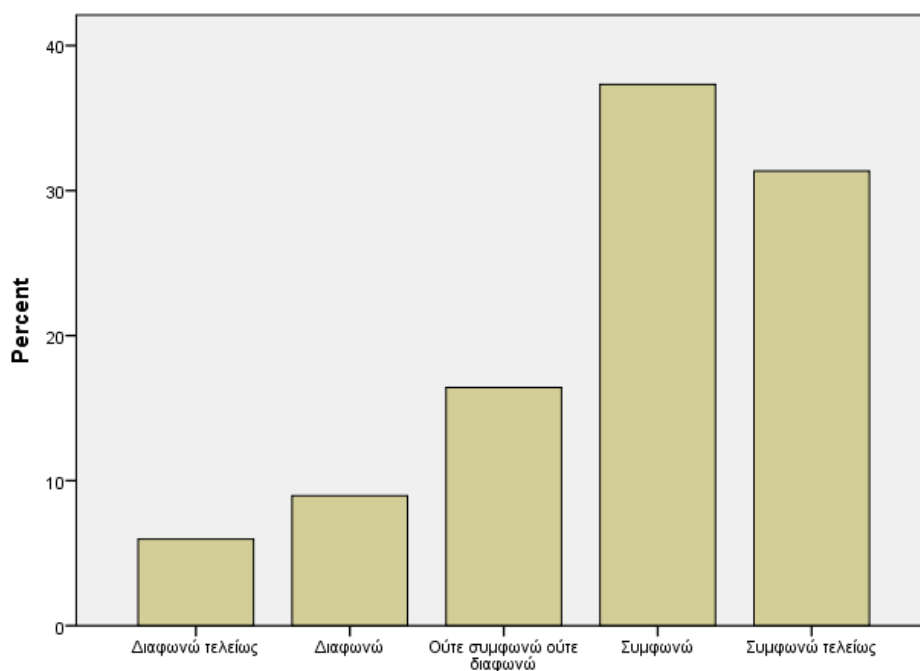
Στην άποψη ότι **οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τι έχω μάθει**, οι μαθητές δήλωσαν σε ποσοστό 37,3% ότι συμφωνούν, το 31,3% απάντησε ότι συμφωνεί τελείως, το 16,4% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 6% ότι διαφωνεί τελείως και το 9% ότι διαφωνεί (Πίνακας 44-Γράφημα 31).

Πίνακας 44

Οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τι έχω μάθει

Οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τι έχω μάθει

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	4	6,0	6,0	6,0
Διαφωνώ	6	9,0	9,0	14,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	16,4	16,4	31,3
Συμφωνώ	25	37,3	37,3	68,7
Συμφωνώ τελείως	21	31,3	31,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 31. Οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τι έχω μάθει.

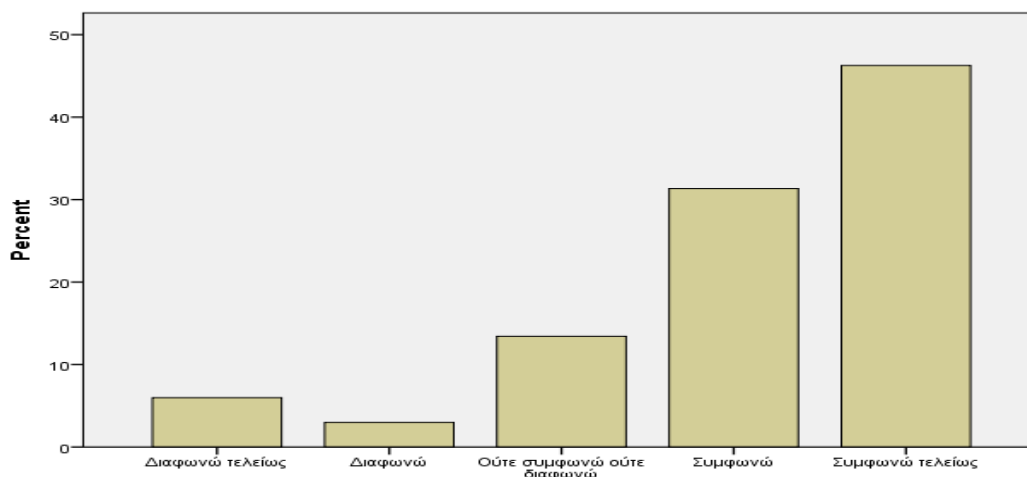
Σε ανάλογη άποψη σχετικά με το αν **οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τα λάθη που έχω κάνει**, το 46,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί τελείως, το 31,3% ότι συμφωνεί, το 3% ότι διαφωνεί, το 13,4% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, και το 6% ότι διαφωνεί τελείως (Πίνακας 45 – Γράφημα 32).

Πίνακας 45

Οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τα λάθη που έχω κάνει

Οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τα λάθη που έχω κάνει

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	4	6,0	6,0	6,0
Διαφωνώ	2	3,0	3,0	9,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	13,4	13,4	22,4
Συμφωνώ	21	31,3	31,3	53,7
Συμφωνώ τελείως	31	46,3	46,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 32. Οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τα λάθη που έχω κάνει.

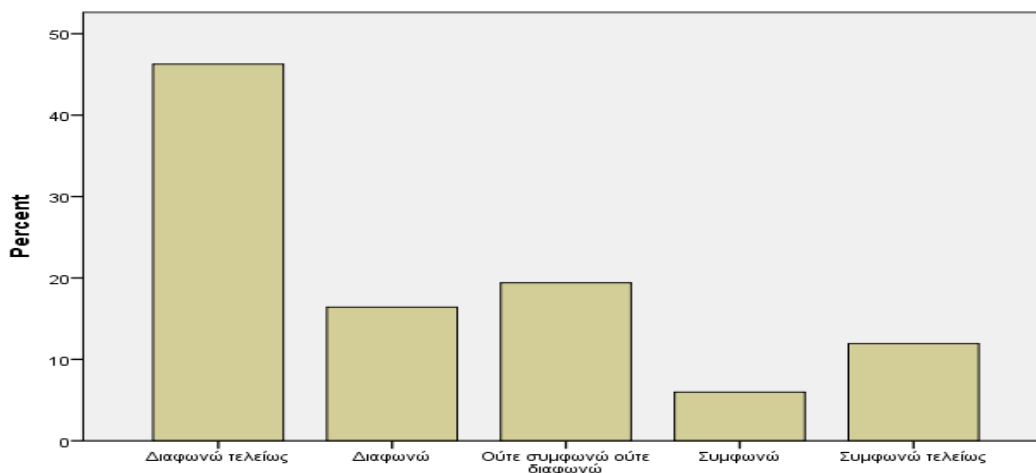
Στο αν **οι βαθμοί οδηγούν τους μαθητές να συγκρίνονται με τους συμμαθητές τους και τους κάνουν ανταγωνιστικούς μαζί τους**, το 46,3% των ερωτηθέντων απάντησε ότι διαφωνεί τελείως, το 16,4% ότι διαφωνεί, το 19,4% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, 11,9% ότι συμφωνεί τελείως και το 6% ότι συμφωνεί (Πίνακας 46 – Γράφημα 33).

Πίνακας 46

Οι βαθμοί με οδηγούν να συγκρίνομαι με τους συμμαθητές μου και με κάνουν ανταγωνιστικό μαζί τους

Οι βαθμοί με οδηγούν στο να συγκρίνομαι με τους συμμαθητές μου και με κάνουν ανταγωνιστικό μαζί τους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	31	46,3	46,3	46,3
Διαφωνώ	11	16,4	16,4	62,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	19,4	19,4	82,1
Συμφωνώ	4	6,0	6,0	88,1
Συμφωνώ τελείως	8	11,9	11,9	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 33. Οι βαθμοί με οδηγούν να συγκρίνομαι με τους συμμαθητές μου και με κάνουν ανταγωνιστικό μαζί τους.

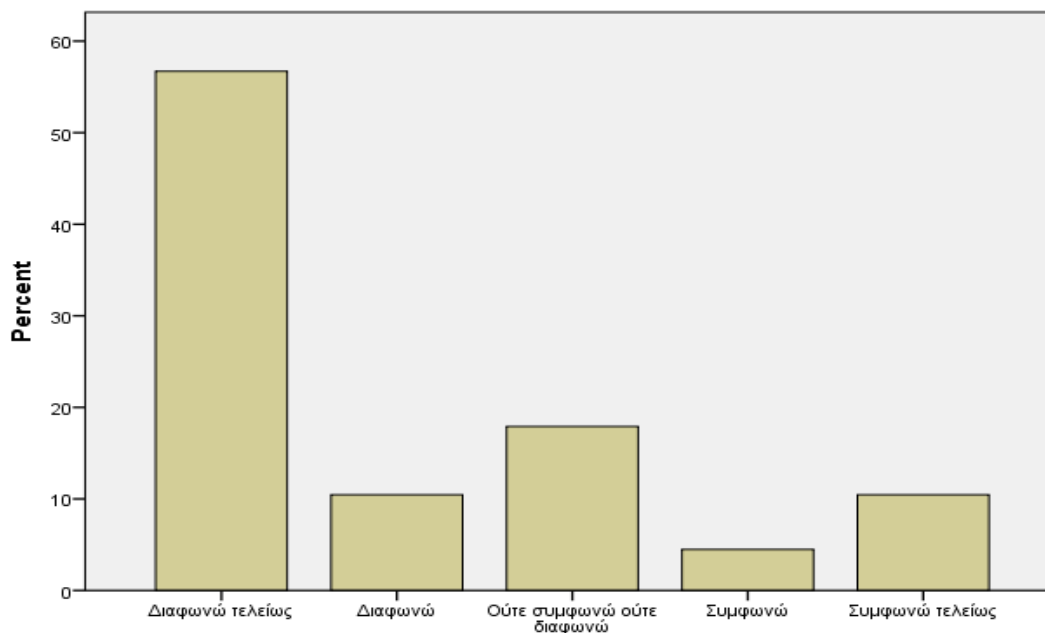
Το 56,7% των μαθητών της έρευνας απάντησαν ότι διαφωνούν τελείως με την άποψη **ότι οι βαθμοί με κάνουν συμπαθήσω πιο πολύ ή να αντιπαθήσω τον δάσκαλό μου**, το 17,9% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 4,5% ότι συμφωνεί, ενώ οι επιλογές διαφωνώ και συμφωνώ τελείως συγκέντρωσαν το ίδιο ποσοστό του 10,4% (Πίνακας 47 - Γράφημα 34).

Πίνακας 47

Οι βαθμοί με κάνουν συμπαθήσω πιο πολύ ή να αντιπαθήσω τον δάσκαλό μου

Οι βαθμοί με κάνουν να συμπαθήσω πιο πολύ ή να αντιπαθήσω τον δάσκαλό μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	38	56,7	56,7	56,7
Διαφωνώ	7	10,4	10,4	67,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	17,9	17,9	85,1
Συμφωνώ	3	4,5	4,5	89,6
Συμφωνώ τελείως	7	10,4	10,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 34. Οι βαθμοί με κάνουν συμπαθήσω πιο πολύ ή να αντιπαθήσω τον δάσκαλό μου.

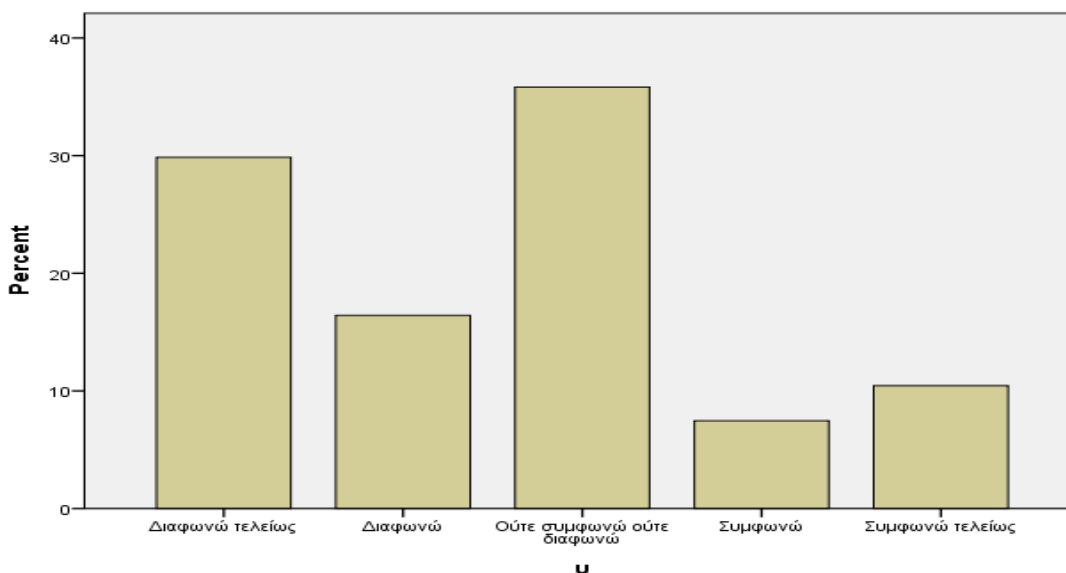
Στο αν οι βαθμοί είναι ένας λόγος που διαφωνούν με τους γονείς τους, το 35,8% των συμμετεχόντων απάντησε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 29,9% ότι διαφωνεί τελείως, το 16,4% ότι διαφωνεί, το 10,4% ότι συμφωνεί τελείως και το 7,5% ότι συμφωνεί (Πίνακας 48 – Γράφημα 35).

Πίνακας 48

Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που διαφωνούμε με τους γονείς μου

Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που διαφωνούμε με τους γονείς μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	20	29,9	29,9	29,9
Διαφωνώ	11	16,4	16,4	46,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	35,8	35,8	82,1
Συμφωνώ	5	7,5	7,5	89,6
Συμφωνώ τελείως	7	10,4	10,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 35. Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που διαφωνούμε με τους γονείς μου.

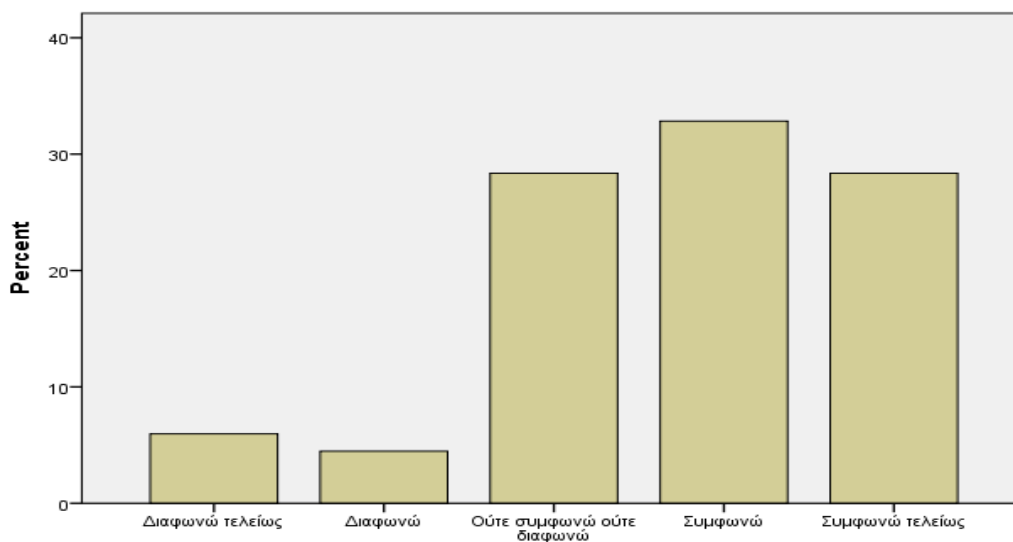
Στην ερώτηση για το κατά πόσο οι μαθητές διαφωνούν ή συμφωνούν με την άποψη ότι **όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) μπορώ να καταλάβω τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου**, το 32,8% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι συμφωνεί, ένα ίσο ποσοστό του 28,4% απάντησε ότι συμφωνεί τελείως και ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί αντίστοιχα, το 6% ότι διαφωνεί και το 4,5% ότι διαφωνεί τελείως (Πίνακας 49 – Γράφημα 36).

Πίνακας 49

Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) μπορώ να καταλάβω τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου

Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) μπορώ να καταλάβω τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	4	6,0	6,0	6,0
Διαφωνώ	3	4,5	4,5	10,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	28,4	28,4	38,8
Συμφωνώ	22	32,8	32,8	71,6
Συμφωνώ τελείως	19	28,4	28,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 36. Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) μπορώ να καταλάβω τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου.

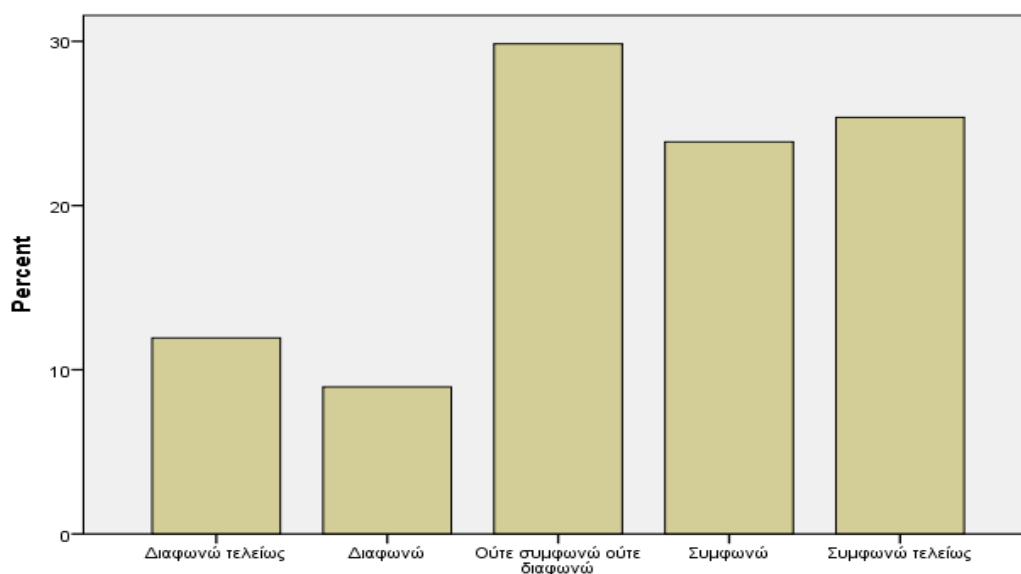
Όσο αφορά την άποψη σχετικά με το ότι **όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου**, το 29,9% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 23,9% ότι συμφωνεί, το 25,4% ότι συμφωνεί τελείως, το 11,9% ότι διαφωνεί τελείως και το 9% ότι διαφωνεί (Πίνακας 50 – Γράφημα 37).

Πίνακας 50

Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου

Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	8	11,9	11,9	11,9
Διαφωνώ	6	9,0	9,0	20,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	29,9	29,9	50,7
Συμφωνώ	16	23,9	23,9	74,6
Συμφωνώ τελείως	17	25,4	25,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 37. Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου.

Τάξη: η συσχέτιση των τιμών αυτής της άποψης με τη μεταβλητή της **τάξης**, παρουσίασαν ενδιαφέρον από άποψη στατιστικής ($p = 0,006 < 0,05$). Ειδικότερα, το 38,9% των μαθητών της Στ' τάξης συμφωνεί τελείως με την άποψη αυτή, το 30,6% συμφωνεί και 16,7% ούτε συμφωνεί- ούτε διαφωνεί. Ανάλογα, το 9,7% των μαθητών της Ε' τάξης συμφωνεί τελείως, το 16,1% συμφωνεί, ενώ το 45,2% ούτε συμφωνεί- ούτε διαφωνεί (Πίνακας 51,52 – Γράφημα 38).

Πίνακας 51

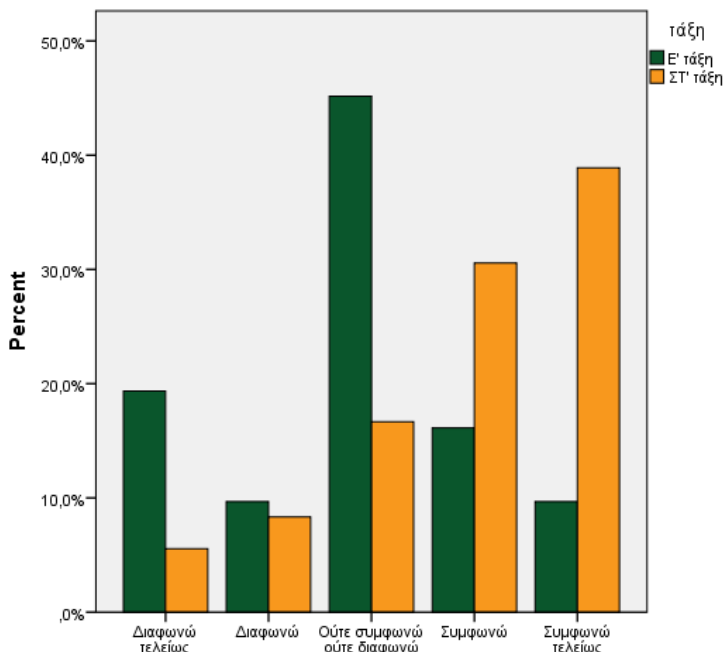
Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου – τάξη

			τάξη		Total
			Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	
Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου	Διαφωνώ τελείως	Count	6	2	8
		% within Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου	75,0%	25,0%	100,0%
		% of Total	19,4%	5,6%	11,9%
	Διαφωνώ	Count	3	3	6
		% within Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου	50,0%	50,0%	100,0%
		% of Total	9,7%	8,3%	9,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	14	6	20
		% within Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου	70,0%	30,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	16,7%	29,9%
	Συμφωνώ	Count	5	11	16
		% within Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου	31,2%	68,8%	100,0%
		% of Total	16,1%	30,6%	23,9%
Συμφωνώ τελείως	Count	3	14	17	
	% within Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου	17,6%	82,4%	100,0%	
	% of Total	9,7%	38,9%	25,4%	
Total	Count	31	36	67	
	% within Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω πιο πολύ στον εαυτό μου	46,3%	53,7%	100,0%	
	% of Total	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 52

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,274	4	,006
Likelihood Ratio	15,040	4	,005
Linear-by-Linear Association	10,327	1	,001
N of Valid Cases	67		



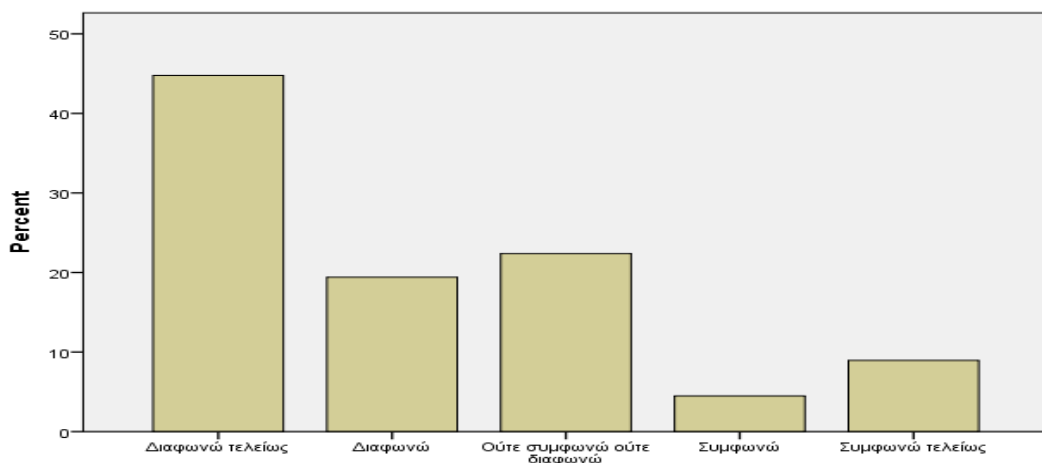
Γράφημα 38. Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) πιστεύω περισσότερο στον εαυτό μου – τάξη.

Στην ερώτηση για το κατά πόσο διαφωνούν ή συμφωνούν οι μαθητές με την άποψη ότι **όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) ανταγωνίζομαι τους συμμαθητές μου και συγκρίνομαι μαζί τους**, το 44,8% έδειξε να διαφωνεί τελείως, το 19,4% ότι διαφωνεί, το 22,4% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 4,5% ότι συμφωνεί και το 9% ότι συμφωνεί τελείως (Πίνακας 53 – Γράφημα 39).

Πίνακας 53

Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) ανταγωνίζομαι τους συμμαθητές μου και συγκρίνομαι μαζί τους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	30	44,8	44,8	44,8
Διαφωνώ	13	19,4	19,4	64,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	22,4	22,4	86,6
Συμφωνώ	3	4,5	4,5	91,0
Συμφωνώ τελείως	6	9,0	9,0	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 39. Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) ανταγωνίζομαι τους συμμαθητές μου και συγκρίνομαι μαζί τους

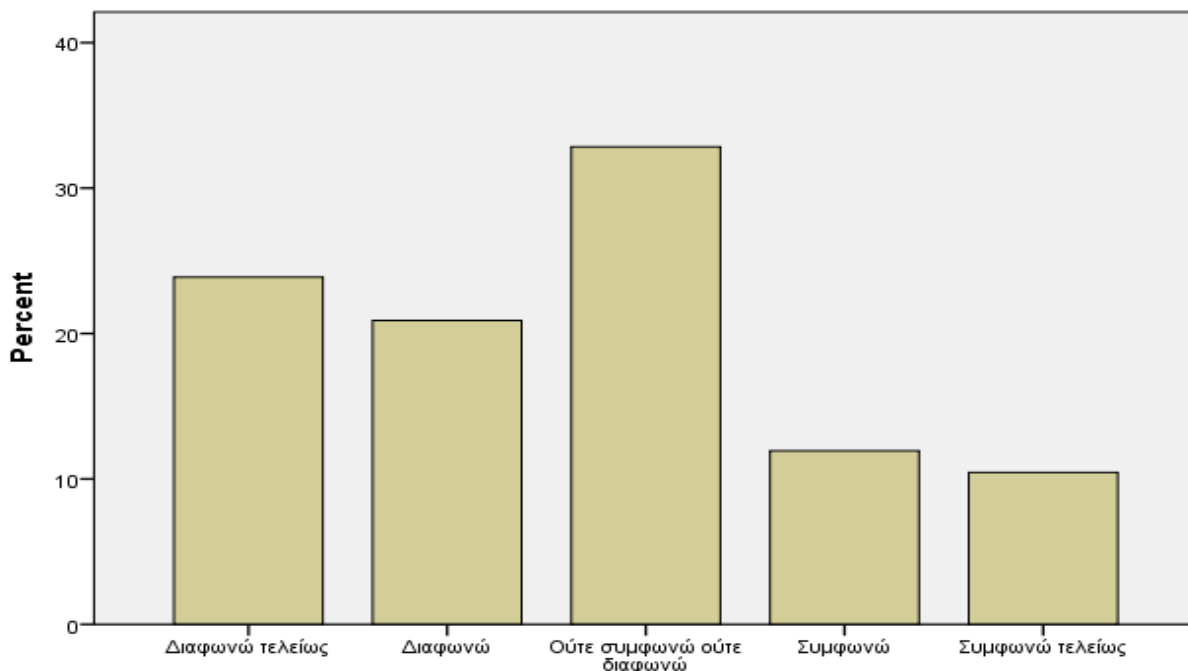
Το 23,9% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, φάνηκε να διαφωνεί τελείως με την άποψη ότι **όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς εννοεί ο δάσκαλός μου**, το 20,9% ότι διαφωνεί, το 32,8% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 11,8% ότι συμφωνεί και το 10,4% ότι συμφωνεί τελείως (Πίνακας 54 – Γράφημα 40).

Πίνακας 54

Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς εννοεί ο δάσκαλός μου

Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς εννοεί ο δάσκαλός μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	16	23,9	23,9	23,9
Διαφωνώ	14	20,9	20,9	44,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	32,8	32,8	77,6
Συμφωνώ	8	11,9	11,9	89,6
Συμφωνώ τελείως	7	10,4	10,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 40. Όταν αξιολογούμαι περιγραφικά (με λεπτομερή σχόλια) δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς εννοεί ο δάσκαλός μου.

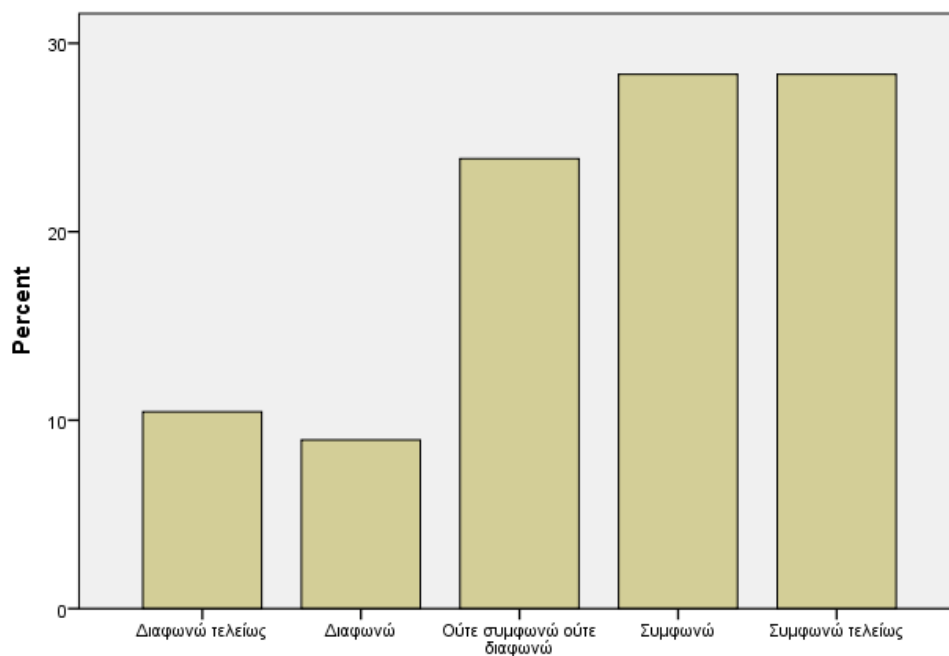
Τέλος, σχετικά με την άποψη **ότι η αξιολόγηση έτσι όπως καταγράφεται στα δελτία ελέγχου δίνει την πραγματική εικόνα της επίδοσής μου**, ένα ίσο ποσοστό του 28,4% απάντησε ότι συμφωνεί και συμφωνεί τελείως αντίστοιχα, το 23,9% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 10,4% ότι διαφωνεί τελείως και το 9% ότι διαφωνεί (Πίνακας 55 – Γράφημα 41). Αυτή την ερώτηση ανάλογα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές την ακολουθούσε ένα υποερώτημα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι διαφωνούν και διαφωνούν τελείως με την άποψη ότι η αξιολόγηση έτσι όπως καταγράφεται στα δελτία ελέγχου δίνει την πραγματική εικόνα της επίδοσής τους, έπρεπε να απαντήσουν στην περίπτωση αυτή αν θεωρούν ότι τα αξιολογικά αποτελέσματα έτσι όπως αποτυπώνονται στα δελτία ελέγχου βρίσκονται «πάνω» ή «κάτω» από την πραγματική τους επίδοσή τους. Έτσι, οι συγκεκριμένοι αυτοί μαθητές (19,4% του δείγματος) δήλωσαν στο σύνολό τους σε ποσοστό 19,4% ότι θεωρούν ότι τα αξιολογικά αποτελέσματα βρίσκονται «κάτω» από την πραγματική τους επίδοση (Πίνακας 56).

Πίνακας 55

Η αξιολόγηση έτσι όπως καταγράφεται στα δελτία ελέγχου δίνει την πραγματική εικόνα της επίδοσής μου

Η αξιολόγηση έτσι όπως καταγράφεται στα δελτία ελέγχου δίνει την πραγματική εικόνα της επίδοσής μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	7	10,4	10,4	10,4
Διαφωνώ	6	9,0	9,0	19,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	23,9	23,9	43,3
Συμφωνώ	19	28,4	28,4	71,6
Συμφωνώ τελείως	19	28,4	28,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 41. Η αξιολόγηση έτσι όπως καταγράφεται στα δελτία ελέγχου δίνει την πραγματική εικόνα της επίδοσής μου.

Πίνακας 56

Αν στην τελευταία άποψη απάντησες ότι διαφωνείς τελείως ή διαφωνείς , τα αξιολογικά αποτελέσματα πιστεύεις ότι βρίσκονται κάτω ή πάνω από την πραγματική επίδοσή σου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Τίποτα	54	80,6	80,6	80,6
	Πάνω	7	10,4	10,4	91,0
	Κάτω	6	9,0	9,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

➤ Τέταρτη θεματική ενότητα- Αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης στο σχολείο

Αυτή η θεματική αναφέρεται στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης στο σχολείο και περιέχει ένα ερώτημα (Δ1) όπου οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας / διαφωνίας τους σε τρεις απόψεις.

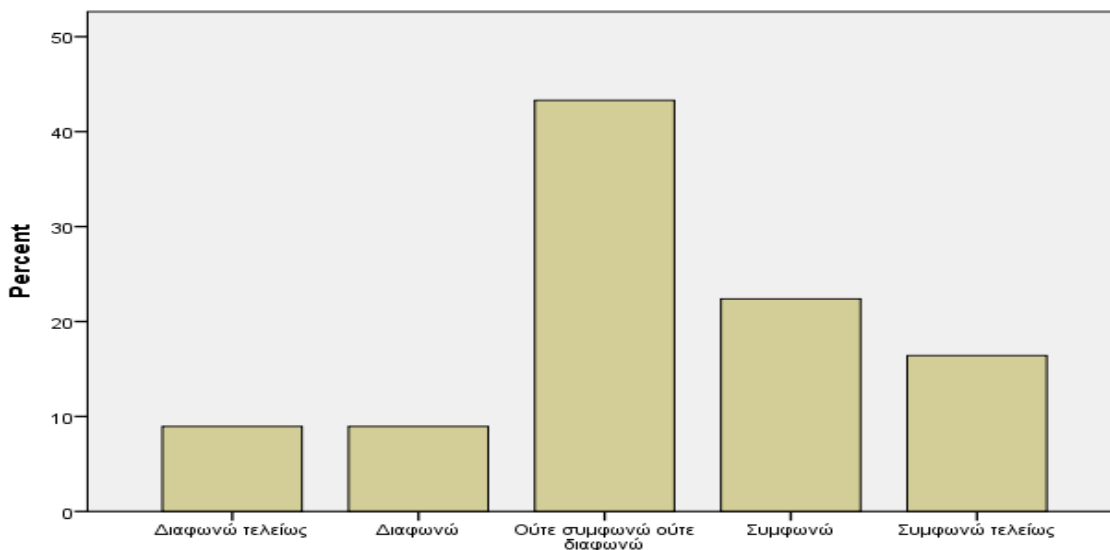
Στην πρώτη άποψη σχετικά με το ότι λέγεται ότι η αξιολόγηση είναι φαινόμενο της ζωής και επομένως είναι αναγκαία στο σχολείο, το 43,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 22,4% ότι συμφωνεί, το 16,4% ότι συμφωνεί τελείως, ενώ οι επιλογές διαφωνώ και διαφωνώ τελείως συγκέντρωσαν το ίδιο ποσοστό του 9% (Πίνακας 57 – Γράφημα 42).

Πίνακας 57

Λέγεται ότι η αξιολόγηση είναι φαινόμενο της ζωής και επομένως είναι αναγκαία στο σχολείο

Λέγεται ότι η αξιολόγηση είναι " φαινόμενο της ζωής" και επομένως είναι αναγκαία στο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ τελείως	6	9,0	9,0	9,0
	Διαφωνώ	6	9,0	9,0	17,9
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	43,3	43,3	61,2
	Συμφωνώ	15	22,4	22,4	83,6
	Συμφωνώ τελείως	11	16,4	16,4	100,0
	Total	67	100,0	100,0	



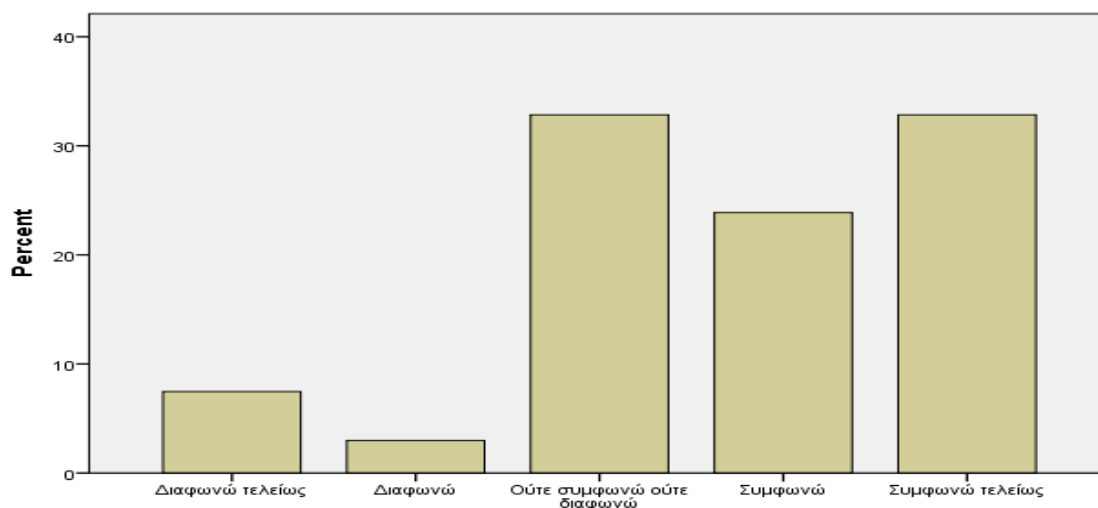
Γράφημα 42. Λέγεται ότι η αξιολόγηση είναι φαινόμενο της ζωής και επομένως είναι αναγκαία στο σχολείο.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν σε ποσοστό 32,8% ότι συμφωνούν τελείως με την άποψη ότι **θα μελετούσαν και θα προσπαθούσαν το ίδιο στο σχολείο ακόμη και αν δεν υπήρχε κανένας τρόπος αξιολόγησης τους**. ίδιο ακριβώς ποσοστό (32,8%) δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη, το 23,9% ότι συμφωνεί, το 7,5% ότι διαφωνεί τελείως και το 3% ότι διαφωνεί (Πίνακας 58 – Γράφημα 43).

Πίνακας 58

Θα μελετούσα και θα προσπαθούσα το ίδιο στο σχολείο ακόμη και αν δεν υπήρχε κανένας τρόπος αξιολόγησης μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	5	7,5	7,5	7,5
Διαφωνώ	2	3,0	3,0	10,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	32,8	32,8	43,3
Συμφωνώ	16	23,9	23,9	67,2
Συμφωνώ τελείως	22	32,8	32,8	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 43. Θα μελετούσα και θα προσπαθούσα το ίδιο στο σχολείο ακόμη και αν δεν υπήρχε κανένας τρόπος αξιολόγησης μου.

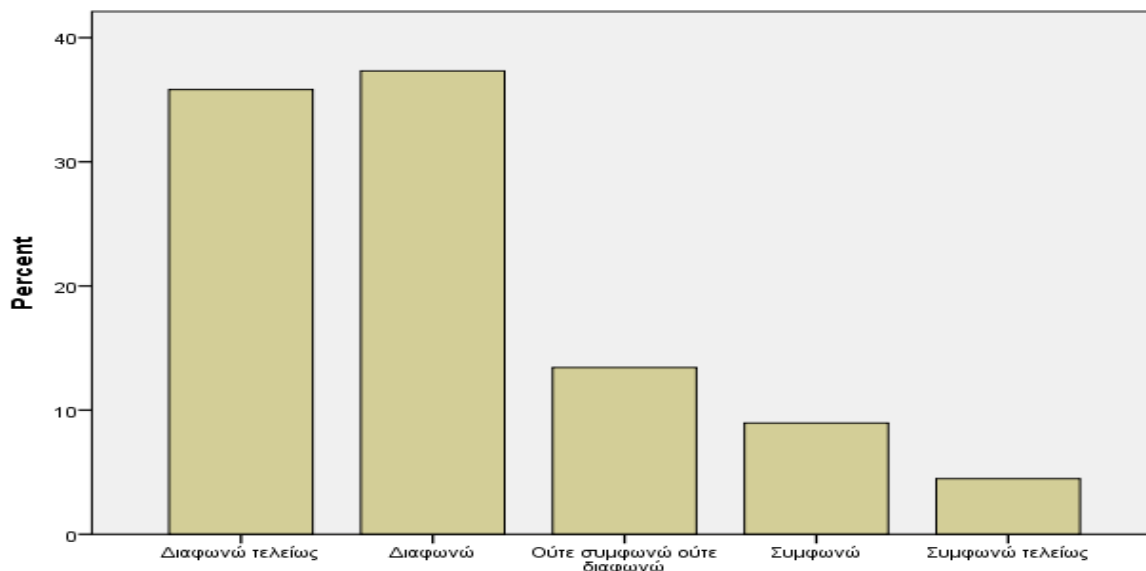
Τέλος, το 35,8% των υποκειμένων της έρευνας απάντησε ότι διαφωνεί τελείως με την άποψη ότι **αν δεν υπήρχε η αξιολόγηση η επίδοσή μου θα ήταν καλύτερη**, το 37,3% ότι διαφωνεί, το 35,8% ότι διαφωνεί τελείως, το 13,4% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 9% ότι συμφωνεί και το 4,5% ότι συμφωνεί τελείως (Πίνακας 59 – Γράφημα 44).

Πίνακας 59

Αν δεν υπήρχε η αξιολόγηση η επίδοσή μου θα ήταν καλύτερη

Αν δεν υπήρχε η αξιολόγηση η επίδοσή μου θα ήταν καλύτερη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ τελείως	24	35,8	35,8	35,8
Διαφωνώ	25	37,3	37,3	73,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	13,4	13,4	86,6
Συμφωνώ	6	9,0	9,0	95,5
Συμφωνώ τελείως	3	4,5	4,5	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 44. Αν δεν υπήρχε η αξιολόγηση η επίδοσή μου θα ήταν καλύτερη

➤ **Πέμπτη θεματική ενότητα – Επιδράσεις της αξιολόγησης στον μαθητή**

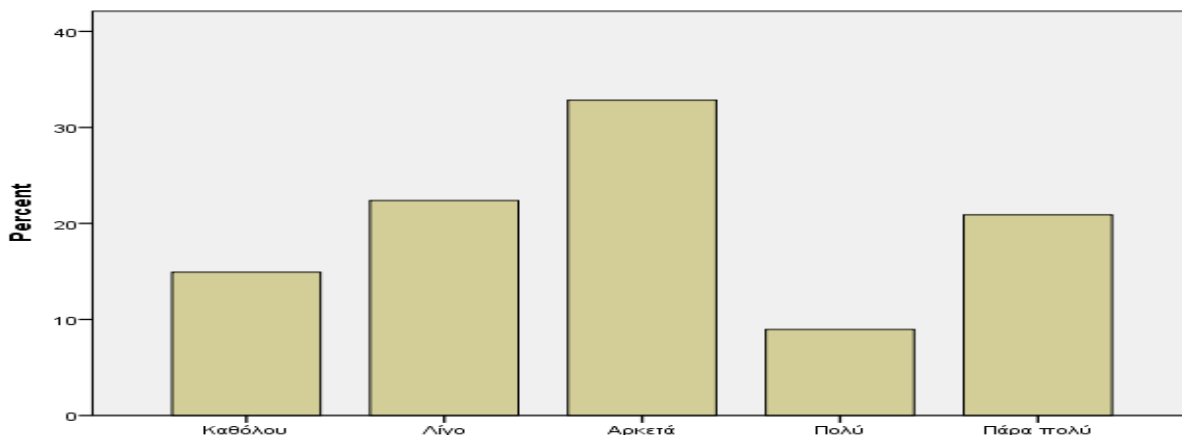
Η πέμπτη και τελευταία θεματική ενότητα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου περιείχε οκτώ απόψεις για τις επιδράσεις της αξιολόγησης στη ψυχική διάθεση και τη σχολική παρουσία των μαθητών, με τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο ισχύει η συγκεκριμένη κατάσταση που περιγράφει η κάθε άποψη μέσω μιας 5βαθμης κλίμακας (καθόλου – λίγο – αρκετά – πολύ - πάρα πολύ).

Αναλυτικότερα, το 20,9% των συμμετεχόντων μαθητών δήλωσε **κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνεται ότι δεν τα πηγαίνει καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχει** πάρα πολύ, το 9% πολύ, το 32,8% αρκετά, το 22,4% λίγο και το 14,9% καθόλου (Πίνακας 60 – Γράφημα 45).

Πίνακας 60

Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	14,9	14,9	14,9
	Λίγο	15	22,4	22,4	37,3
	Αρκετά	22	32,8	32,8	70,1
	Πολύ	6	9,0	9,0	79,1
	Πάρα πολύ	14	20,9	20,9	100,0
Total		67	100,0	100,0	



Γράφημα 45. Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω

Φύλο: η θεώρηση των τιμών της συγκεκριμένης άποψης από τη σκοπιά της μεταβλητής του φύλου, έχει στατιστική σημασία ($p=0,028 < 0,05$). Σαφέστερα, μας δίνεται η πληροφόρηση ότι το 33,3% των μαθητών και το 11,8% των μαθητριών νιώθουν λίγο ότι κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης δεν τα πηγαίνουν καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχουν. Επίσης, το 50% των μαθητριών και το 15,2% των μαθητών το νιώθουν αρκετά (Πίνακας 61,62 – Γράφημα 46).

Πίνακας 61

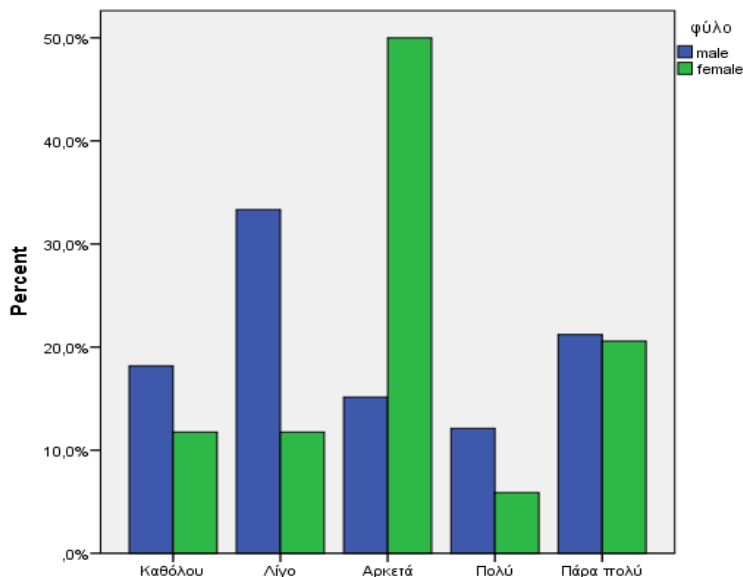
Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω - φύλο

			φύλο		Total
			male	female	
Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω	Καθόλου	Count	6	4	10
		% within Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω	60,0%	40,0%	100,0%
		% within φύλο	18,2%	11,8%	14,9%
		% of Total	9,0%	6,0%	14,9%
	Λίγο	Count	11	4	15
		% within Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω	73,3%	26,7%	100,0%
		% within φύλο	33,3%	11,8%	22,4%
		% of Total	16,4%	6,0%	22,4%
	Αρκετά	Count	5	17	22
		% within Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω	22,7%	77,3%	100,0%
		% within φύλο	15,2%	50,0%	32,8%
		% of Total	7,5%	25,4%	32,8%
	Πολύ	Count	4	2	6
		% within Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω	66,7%	33,3%	100,0%
		% within φύλο	12,1%	5,9%	9,0%
		% of Total	6,0%	3,0%	9,0%
Πάρα πολύ	Count	7	7	14	
	% within Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω	50,0%	50,0%	100,0%	
	% within φύλο	21,2%	20,6%	20,9%	
	% of Total	10,4%	10,4%	20,9%	
Total	Count	33	34	67	
	% within Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω	49,3%	50,7%	100,0%	
	% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	49,3%	50,7%	100,0%	

Πίνακας 62

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,866	4	,028
Likelihood Ratio	11,381	4	,023
Linear-by-Linear Association	,684	1	,408
N of Valid Cases	67		



Γράφημα 46. Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω – φύλο.

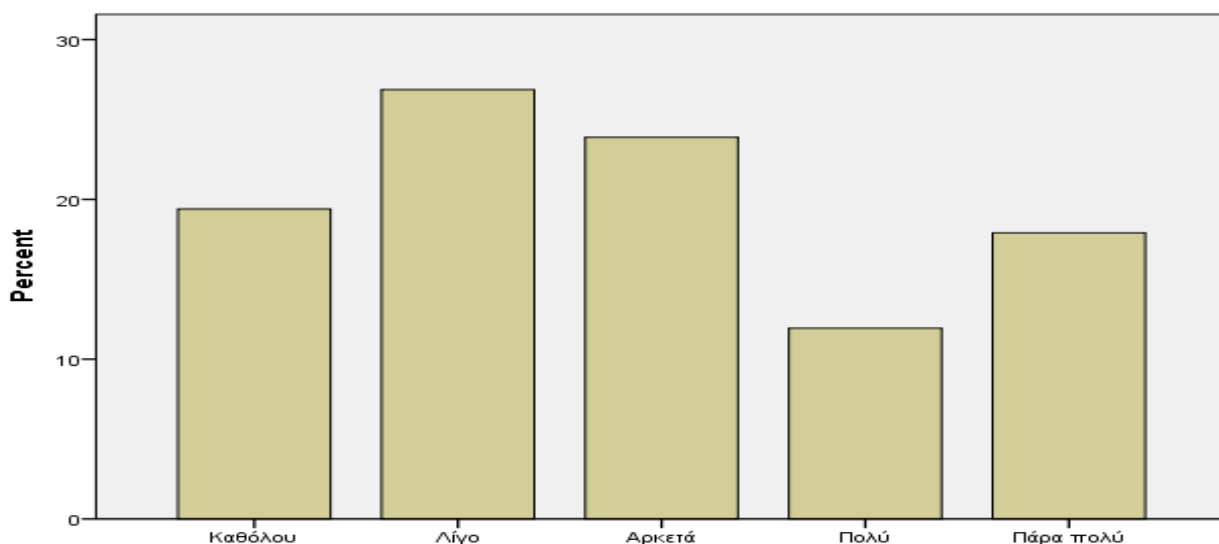
Στο αν ανησυχούν τόσο πολύ πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασής τους, ώστε να δυσκολεύονται να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό το 26,9% απάντησε λίγο, το 23,9% αρκετά, το 19,4% καθόλου, το 17,9% πάρα πολύ και το 11,9% πολύ (Πίνακας 63 – Γράφημα 47).

Πίνακας 63

Ανησυχώ τόσο πολύ πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασής μου, ώστε να δυσκολεύομαι να δώσω τον καλύτερό μου εαυτό

Ανησυχώ τόσο πολύ πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασής μου, ώστε δυσκολεύομαι να δώσω τον καλύτερό μου εαυτό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	13	19,4	19,4	19,4
Λίγο	18	26,9	26,9	46,3
Αρκετά	16	23,9	23,9	70,1
Πολύ	8	11,9	11,9	82,1
Πάρα πολύ	12	17,9	17,9	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 47. Ανησυχώ τόσο πολύ πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασής μου, ώστε να δυσκολεύομαι να δώσω τον καλύτερό μου εαυτό.

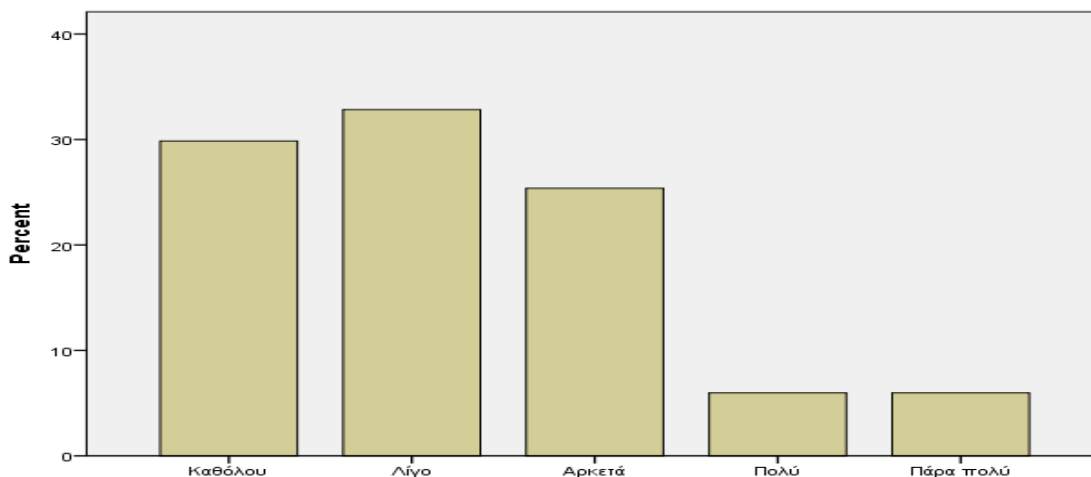
Το 32,8% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι **αισθάνεται έξω από τα νερά του και όχι ο εαυτός του όταν αξιολογείται** λίγο, το 29,9% καθόλου, το 25,4% αρκετά, ενώ ένα ίσο ποσοστό του 6% δήλωσε πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα (Πίνακας 64 – Γράφημα 48).

Πίνακας 64

Αισθάνομαι έξω από τα νερά μου και όχι ο εαυτός μου όταν αξιολογούμαι

Αισθάνομαι έξω από τα νερά μου και όχι ο εαυτός μου όταν αξιολογούμαι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	20	29,9	29,9	29,9
Λίγο	22	32,8	32,8	62,7
Αρκετά	17	25,4	25,4	88,1
Πολύ	4	6,0	6,0	94,0
Πάρα πολύ	4	6,0	6,0	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 48. Αισθάνομαι έξω από τα νερά μου και όχι ο εαυτός του όταν αξιολογούμαι.

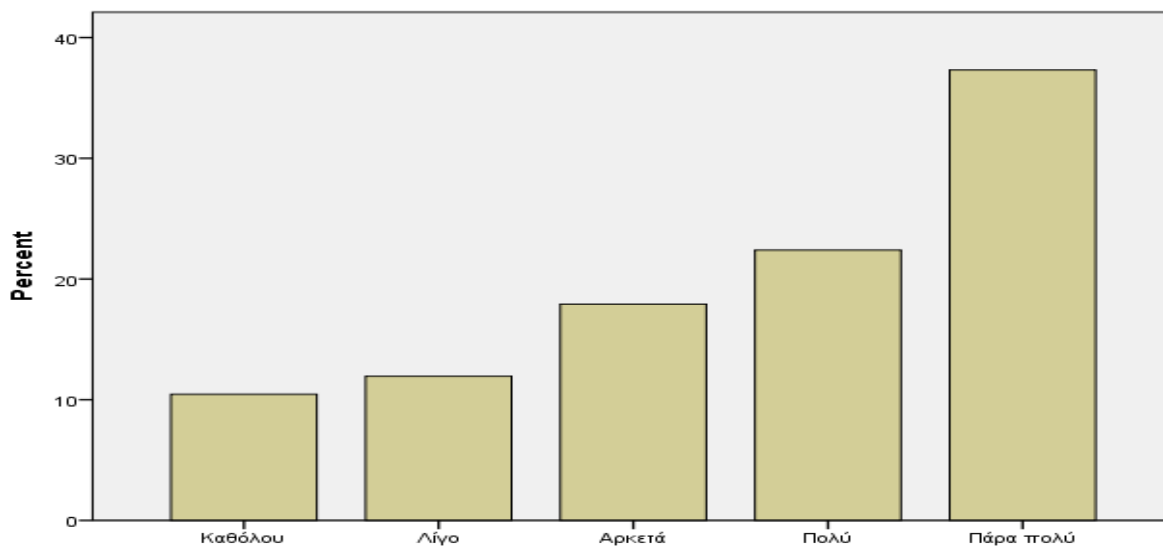
Στην ερώτηση για το κατά πόσο οι μαθητές της έρευνας **μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχούν για το αν τα πήγαν καλά** το 37,3% του δείγματος απάντησε πάρα πολύ, το 22,4% πολύ, το 17,9% αρκετά, το 11,9% λίγο και το 10,4% καθόλου (Πίνακας 65 – Γράφημα 49).

Πίνακας 65

Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά

Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	10,4	10,4	10,4
Λίγο	8	11,9	11,9	22,4
Αρκετά	12	17,9	17,9	40,3
Πολύ	15	22,4	22,4	62,7
Πάρα πολύ	25	37,3	37,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 49. Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά.

Τάξη: ως προς τη μεταβλητή της τάξης αυτή ήταν η μόνη ερώτηση- άποψη που έδωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p = 0,047 < 0,05$). Ακριβέστερα, το 52,8% των μαθητών της Στ' τάξης και το 19,4% των μαθητών της Ε' , απάντησαν ότι ανησυχούν για κάτι τέτοιο πάρα πολύ. Στις υπόλοιπες απαντήσεις οι διαφορές των τιμών ήταν αρκετά πιο μικρές (Πίνακας 66,67 - Γράφημα 50).

Πίνακας 66

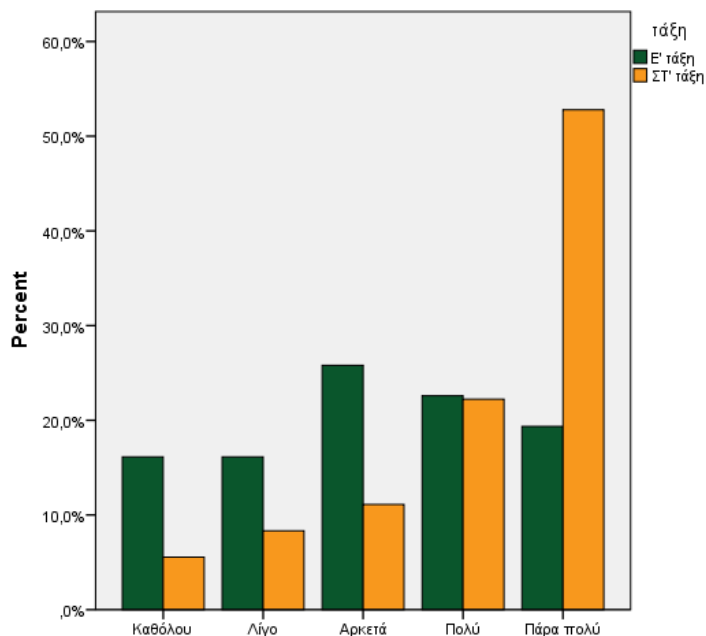
Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά – τάξη

			Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη		
Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά	Καθόλου	Count	5	2	7	
		% within Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά	71,4%	28,6%	100,0%	
		% within τάξη	16,1%	5,6%	10,4%	
			% of Total	7,5%	3,0%	10,4%
	Λίγο	Count	5	3	8	
		% within Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά	62,5%	37,5%	100,0%	
		% within τάξη	16,1%	8,3%	11,9%	
			% of Total	7,5%	4,5%	11,9%
	Αρκετά	Count	8	4	12	
		% within Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά	66,7%	33,3%	100,0%	
		% within τάξη	25,8%	11,1%	17,9%	
			% of Total	11,9%	6,0%	17,9%
Πολύ	Count	7	8	15		
	% within Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά	46,7%	53,3%	100,0%		
	% within τάξη	22,6%	22,2%	22,4%		
		% of Total	10,4%	11,9%	22,4%	
Πάρα πολύ	Count	6	19	25		
	% within Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά	24,0%	76,0%	100,0%		
	% within τάξη	19,4%	52,8%	37,3%		
		% of Total	9,0%	28,4%	37,3%	
Total	Count	31	36	67		
	% within Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά	46,3%	53,7%	100,0%		
	% within τάξη	100,0%	100,0%	100,0%		
	% of Total	46,3%	53,7%	100,0%		

Πίνακας 67

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,626	4	,047
Likelihood Ratio	9,989	4	,041
Linear-by-Linear Association	8,113	1	,004
N of Valid Cases	67		



Γράφημα 50. Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά – τάξη.

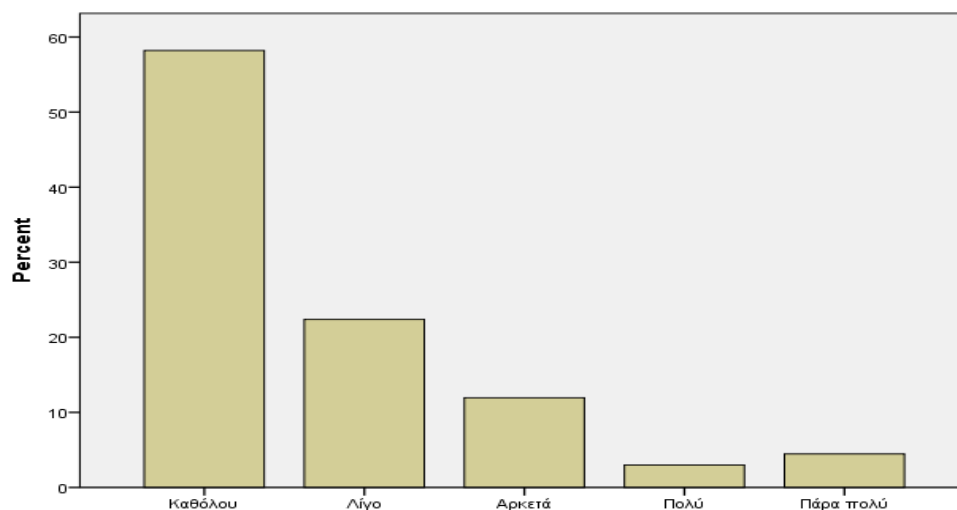
Στην ερώτηση που αφορά το **κατά πόσο δεν ολοκληρώνουν εύκολα ή αποφεύγουν γραπτές εργασίες για όσο μπορούν**, το 58,2% των υποκειμένων της έρευνας δήλωσε καθόλου, το 22,4% λίγο, το 11,9% αρκετά, το 3% πολύ και το 4,5% πάρα πολύ (Πίνακας 68 – Γράφημα 51).

Πίνακας 68

Δεν ολοκληρώνω εύκολα ή αποφεύγω γραπτές εργασίες για όσο μπορώ

Δεν ολοκληρώνω εύκολα ή αποφεύγω γραπτές εργασίες για όσο μπορώ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	39	58,2	58,2	58,2
Λίγο	15	22,4	22,4	80,6
Αρκετά	8	11,9	11,9	92,5
Πολύ	2	3,0	3,0	95,5
Πάρα πολύ	3	4,5	4,5	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 51. Δεν ολοκληρώνω εύκολα ή αποφεύγω γραπτές εργασίες για όσο μπορώ

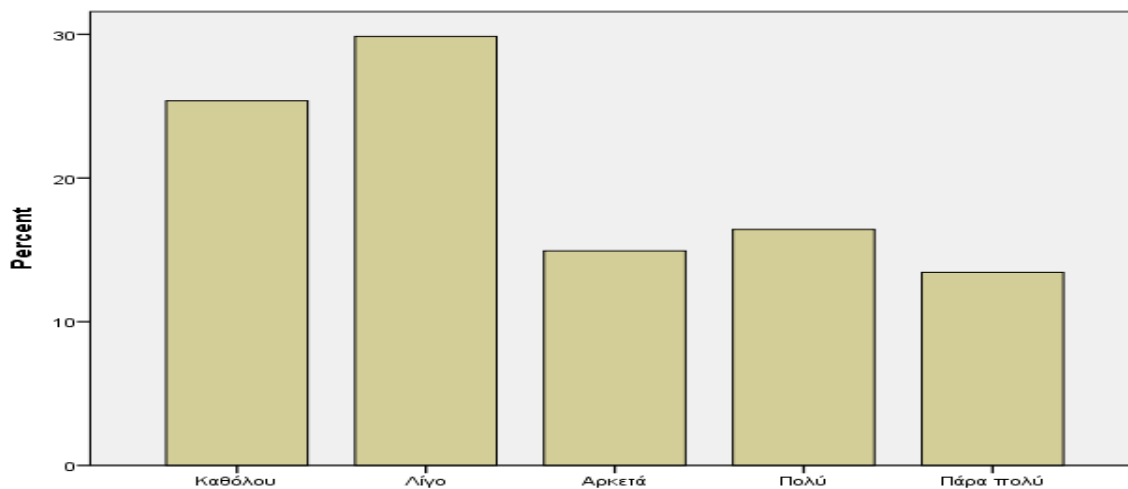
Στο κατά πόσο οι μαθητές **αισθάνονται πως ότι και αν κάνουν δεν είναι αρκετό**, το 25,4% των ερωτηθέντων θεωρούν καθόλου, το 29,9% λίγο, 10 14,9% αρκετά, το 16,4% πολύ και το 13,4% πάρα πολύ (Πίνακας 69 – Γράφημα 52).

Πίνακας 69

Αισθάνομαι πως ότι και αν κάνω δεν είναι αρκετό

Αισθάνομαι πως ότι και αν κάνω δεν είναι αρκετό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	17	25,4	25,4	25,4
Λίγο	20	29,9	29,9	55,2
Αρκετά	10	14,9	14,9	70,1
Πολύ	11	16,4	16,4	86,6
Πάρα πολύ	9	13,4	13,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 52. Αισθάνομαι πως ότι και αν κάνω δεν είναι αρκετό.

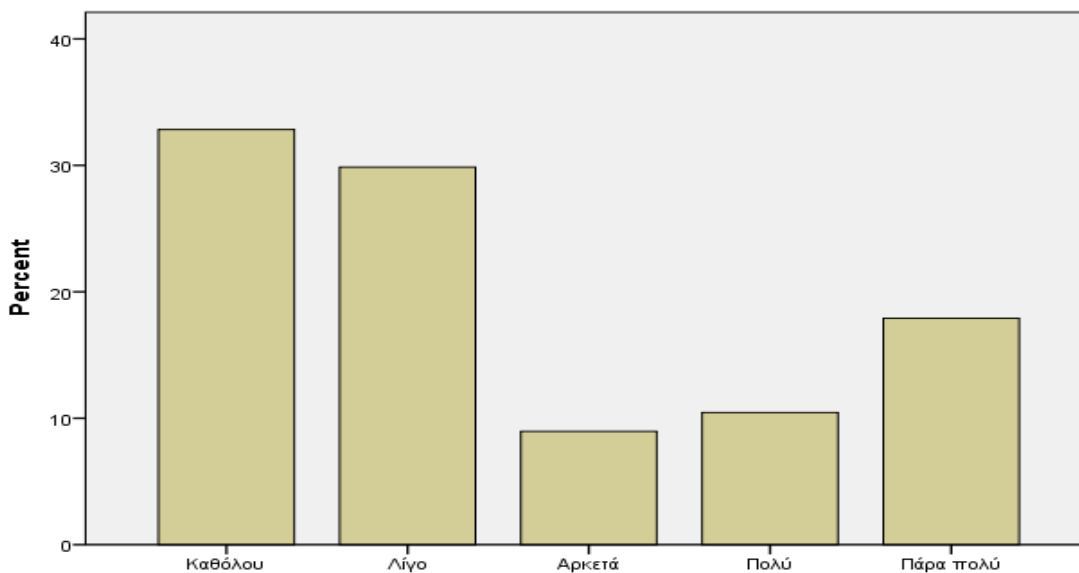
Το 32,8% των συμμετεχόντων ανησυχούν ότι ο δάσκαλός τους θα έχει άσχημη εικόνα για αυτούς αν αποτύχουν σε κάποιο τεστ ή διαγώνισμα καθόλου, το 29,9% λίγο, το 9% αρκετά, το 10,4% πολύ και το 17,9% πάρα πολύ (Πίνακας 70 – Γράφημα 53).

Πίνακας 70

Ανησυχώ ότι ο δάσκαλός μου θα έχει άσχημη εικόνα για εμένα αν αποτύχω σε κάποιο τεστ ή διαγώνισμα

Ανησυχώ ότι ο δάσκαλός μου θα έχει άσχημη εικόνα για εμένα αν αποτύχω σε κάποιο τεστ ή διαγώνισμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	22	32,8	32,8	32,8
Λίγο	20	29,9	29,9	62,7
Αρκετά	6	9,0	9,0	71,6
Πολύ	7	10,4	10,4	82,1
Πάρα πολύ	12	17,9	17,9	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 53. Ανησυχώ ότι ο δάσκαλός μου θα έχει άσχημη εικόνα για εμένα αν αποτύχω σε κάποιο τεστ ή διαγώνισμα.

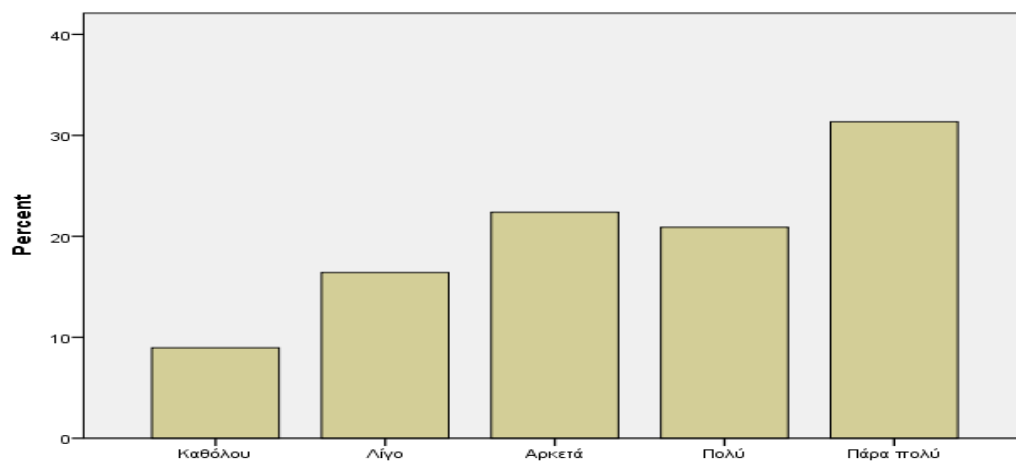
Τέλος, στο αν **ανησυχούν για το πόσο καλά τα έχουν πάει σε ένα τεστ/ διαγώνισμα μέχρι να πάρουν τους βαθμούς**, το 31,3% των μαθητών της έρευνας απάντησε πάρα πολύ, το 20,9% πολύ, το 22,4% αρκετά, το 16,4% λίγο και το 9% καθόλου (Πίνακας 71 – Γράφημα 54).

Πίνακας 71

Ανησυχώ για το πόσο καλά τα έχω πάει σε ένα τεστ/ διαγώνισμα μέχρι να πάρω τους βαθμούς

Ανησυχώ για το πόσο καλά τα έχω πάει σε ένα τεστ/διαγώνισμα μέχρι να πάρω τους βαθμούς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	9,0	9,0	9,0
Λίγο	11	16,4	16,4	25,4
Αρκετά	15	22,4	22,4	47,8
Πολύ	14	20,9	20,9	68,7
Πάρα πολύ	21	31,3	31,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	



Γράφημα 54. Ανησυχώ για το πόσο καλά τα έχω πάει σε ένα τεστ/ διαγώνισμα μέχρι να πάρω τους βαθμούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου ως προς την διαδικασία αξιολόγησής τους. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια διερεύνησης και καταγραφής των βασικών απόψεων των μαθητών/τριών σε σχέση με τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς στη σημερινή σχολική πράξη, τα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων, την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης στο σχολείο και τέλος τον τρόπο που επηρεάζει η αξιολογική διαδικασία τη συναισθηματική τους διάθεση και τη σχολική τους παρουσία.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια έγινε αρχικά λόγω του έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος που επικρατεί γύρω από την αξιολόγηση του μαθητή. Πλήθος ελληνικών και διεθνών εκπαιδευτικών ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα και τις διάφορες διαστάσεις του. Ωστόσο, υπάρχει ιδιαίτερο ελληνικό βιβλιογραφικό έλλειμα ως προς τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την οπτική τους γύρω από την αξιολογική διαδικασία.

Από την ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας προέκυψαν κάποια βασικά συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής πάνω στο θέμα της αξιολόγησης του μαθητή.

Αρχικά, θα εστιάσουμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα βάση του οποίου δημιουργήθηκε και η πρώτη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου, δηλαδή τις απόψεις των μαθητών/τριών ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης. Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος, παρατηρείται ότι στη πλειοψηφία τους συμφωνούν με τους αναφερομένους σκοπούς της αξιολόγησης, ενώ ένα μικρό ποσοστό διαφωνεί. Επίσης, διαπιστώνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να πάρει κάποια θέση, κρατώντας ουδέτερη στάση με την επιλογή «ούτε συμφωνώ -ούτε διαφωνώ». Γενικά τα ποσοστά των απαντήσεων σε κάθε μια από τις επτά θέσεις που συγκροτούν την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου συγκεντρώνουν παρόμοιες τιμές χωρίς να παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα σημαντική διαφορά. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (41,8%) συμφωνεί με την άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής τους επίδοσης, το μικρότερο ποσοστό (3%) διαφωνεί ενώ ένα μικρό άλλα

όχι ασήμαντο ποσοστό του 11,9% δήλωσε ότι διαφωνεί τελείως και ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί αντίστοιχα. Στην άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν επιτύχει, το ίδιο ακριβώς ποσοστό με την προηγούμενη άποψη (41,8%) δηλώνει ότι συμφωνεί ενώ το μικρότερο ποσοστό του 3% δήλωσε ότι διαφωνεί και διαφωνεί τελείως. Στο ότι μέσω της αξιολόγησης μπορούν οι μαθητές να βρουν τις αδυναμίες τους, τι εμπόδιζε τη μάθησή τους και να τα διορθώσουν, οι θετικές δηλώσεις «συμφωνώ τελείως» και «συμφωνώ» συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά (47,8% και 22,4% αντίστοιχα), ένα σημαντικό ποσοστό του 20,9% κράτησε ουδέτερη στάση δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνεί - ούτε διαφωνεί και τα μικρότερα ποσοστά του 7,5% και 1,5% δήλωσαν ότι διαφωνούν και ότι διαφωνούν τελείως αντίστοιχα. Με την άποψη ότι με την αξιολόγηση οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο που μελετούν, συμφώνησε το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (32,8%), ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό συμφώνησε τελείως (25,4%), ενώ διαφώνησε μόλις το 9% του δείγματος. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι απαντήσεις των μαθητών στην ανάλογη με την παραπάνω άποψη ότι μέσω της αξιολόγησης οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο που μαθαίνουν. Σχετικά με την άποψη ότι μέσω της αξιολόγησης φαίνονται οι ικανότητές μου το 31,3% των συμμετεχόντων συμφώνησε, ένα μεγάλο ποσοστό (25,4%) δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, ενώ σε αντίθεση με τις παραπάνω απόψεις διαφώνησε τελείως ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών, το 14,9%. Τέλος, η άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι να ενημερώνει τους γονείς για την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, βρήκε σύμφωνο το δείγμα της έρευνας σε ποσοστό 31,3% και το 11,9% δήλωσε ότι διαφωνεί τελείως.

Διαπιστώνεται επομένως ότι οι μαθητές ασπάζονται με τις συγκεκριμένες απόψεις έναν από τους βασικότερους παιδαγωγικούς στόχους της αξιολόγησης, που είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό την πρόοδό τους (Κωνσταντίνου, 2002). Φαίνεται μάλιστα ότι οι στόχοι με περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα, υπερτερούν στη συνείδηση των μαθητών (βάση των ποσοστών) σε σχέση με άλλους όπως είναι η ενημέρωση των γονέων και ο έλεγχος της επίδοσης τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν σε ένα βαθμό με τις έρευνες των Brown & Hirschfeld (2008), Peterson & Irving (2008) και Segers & Tillema (2011). Και στις τρεις αυτές έρευνες, που είναι αλληλοσυνδεόμενες και αφορούν απόψεις μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση, οι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν πως η αξιολόγηση βελτιώνει την επίδοσή τους, τους βοηθά να καταλάβουν

τι να προσέξουν και βελτιώσουν κατά τη μάθηση και αποτελεί κύριο μέσο αναφοράς της εκπαιδευτικής τους πορείας στους ίδιους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και η θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσαν τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό. Στο πρώτο ερώτημα σχετικά με τους τρόπους που αξιολογούνται οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, το 100% των συμμετεχόντων δήλωσε τα διαγωνίσματα και τα τεστ, το 95,5% την προφορική επίδοση, το 91% τις γραπτές εργασίες και το 82,1% την παρατήρηση μέσα στην τάξη. Τα συγκεκριμένα υψηλά ποσοστά ήταν αναμενόμενα, καθώς αυτοί είναι οι πλέον επικρατέστεροι τρόποι, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Το γεγονός ότι κανείς από τους μαθητές δε συμπλήρωσε κάποιον επιπλέον τρόπο αξιολόγησης που δεν είχε αναφερθεί, πιθανόν δηλώνει την έλλειψη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς χώρους, κάτι που είναι ήδη γνωστό από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Παρόμοια αποτελέσματα είχαν προκύψει και στην έρευνα των Μαυρομμάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά (2008). Η συγκεκριμένη έρευνα στόχευε στη διερεύνηση της ποιότητας της αξιολόγησης του μαθητή και είχε τρεις ερευνητικές ομάδες – στόχους, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, σε αντίστοιχη ερώτηση σχετικά με τους τρόπους που αξιολογούν τους μαθητές μέσα στην τάξη, οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης οι οποίες στοχεύουν στην διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος της μάθησης (προφορικά, διαγωνίσματα/τεστ) κέρδιζαν την προτίμηση των εκπαιδευτικών (Μαυρομμάτης κ.α., 2008).

Όσο αφορά την ερώτηση για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενημερώνουν τους μαθητές για την επίδοσή τους καθημερινά, η πλειοψηφία των ερωτώμενων δήλωσε την αριθμητική βαθμολογία (83,6%) με μικρή διαφορά ακολουθεί η φραστική διατύπωση (80,6%), ενώ το μικρότερο αλλά όχι αδιάφορο ποσοστό (30,8%) συγκεντρώνει η περιγραφική αξιολόγηση, υποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη μερική αδυναμία εφαρμογής της από τους εκπαιδευτικούς - τουλάχιστον στα σχολεία που διεξήχθη η έρευνα - αλλά και ότι ταυτόχρονα κερδίζει κάποιο έδαφος στην προτίμηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με παλαιότερα. Ανάλογα, στην έρευνα των Μαυρομμάτη κ.α. (2008) οι εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν κυρίως την φραστική διατύπωση και την αριθμητική βαθμολογία κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους.

Στο τρίτο ερώτημα οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν πόσο σημαντικό ρόλο πιστεύουν ότι παίζουν 8 στοιχεία της επίδοσης και της σχολικής τους παρουσίας, για την αξιολόγησή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δήλωσαν πώς πιστεύουν ότι το πιο σημαντικό ρόλο για την αξιολόγησή τους έχει η συμπεριφορά τους (73,1%- πάρα πολύ), έπειτα η συμμετοχή τους στο μάθημα (55,2%) και στη τρίτη θέση των επιλογών τους, βρίσκονται με το ίδιο ποσοστό (47,8%) η επιμέλεια και οι γραπτές εξετάσεις. Φαίνεται από τις απαντήσεις πόσο σημαντικό στοιχείο της επίδοσης τους πιστεύουν ότι είναι η συμπεριφορά τους και πόσο πεπεισμένοι είναι ότι αυτή αξιολογείται κατά προτεραιότητα από τους εκπαιδευτικούς τους ακόμη και από τις γνώσεις τους. Από την άλλη οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση της δημιουργικότητας και της κριτικής τους ικανότητας καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση οι απαντήσεις «πάρα πολύ» και «πολύ» συγκεντρώνουν τα χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων, ενώ αποτελούν και τα μόνα στοιχεία στα οποία επιλέχθηκε το «καθόλου» (7,5% και 6% αντίστοιχα). Συμπεραίνεται επομένως, ότι μαθητές πιστεύουν πως αντικείμενο της αξιολόγησης του είναι αυστηρά οι γνώσεις, οι επιδόσεις αλλά και η συμπεριφορά τους και όχι η κριτική και δημιουργική ικανότητα όπως προτείνεται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στην αντίστοιχη ερώτηση προς τους μαθητές αυτή τη φορά στην έρευνα των Μαυρομμάτη κ.α. (2008) βρέθηκαν ανάλογα ευρήματα, καθώς οι μαθητές θεωρούν τη συμμετοχή στο μάθημα και τη συμπεριφορά τους σημαντικότερους παράγοντες που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό.

Η τέταρτη ερώτηση, όπως είναι γνωστό, περιείχε θέσεις ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό. Σαφέστερα, με την άποψη ότι οι δάσκαλοί μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν κατά πόσο οι μαθητές έχουν καταλάβει όλα όσα έχουν διδαχθεί συμφώνησαν σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι (53,7%), το 14,4% δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί και διαφώνησε μόλις το 4,5%. Αντίστοιχα, ένα μεγάλο ποσοστό (43,3%) συμφώνησε με την άποψη ότι οι δάσκαλοι μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή των μαθητών, το 40,3% του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί τελείως, το 16,4% ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, ενώ είναι η μόνη περίπτωση όπου κανείς μαθητής δεν διαφώνησε. Με την άποψη ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν επιτύχει, συμφώνησε ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (41,8%), ενώ διαφώνησε το 9%. Οι μαθητές έδειξαν να πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης κατά την εφαρμογή της, καθώς το 38,8% συμφώνησε με την άποψη ότι οι δάσκαλοί κατά την αξιολόγηση βλέπουν τι δεν έχει πάει καλά κατά τη διδασκαλία και έτσι σχεδιάζουν

αναλόγως το επόμενο μάθημα, το 31,3% συμφώνησε τελείως, το 17,9% δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, ενώ το 10,4% διαφώνησε. Στο ίδιο κλίμα, το 34,3% των υποκειμένων της έρευνας συμφωνεί με την άποψη ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την πρόδοό τους. Από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται επομένως, ότι οι μαθητές θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί κατά την χρήση των διάφορων αξιολογικών μεθόδων στην τάξη, εναρμονίζονται με τους βασικούς σκοπούς και αρχές της αξιολόγησης των μαθητών, όπως περιγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που είναι η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και ο εντοπισμός ελλείψεων σε μαθησιακό και προσωπικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή (Κωνσταντίνου,2002). Ανάλογα αποτελέσματα είχαν προκύψει και στην έρευνα των Peterson & Irving (2008) που προαναφέρθηκε, όπου οι μαθητές πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να διαπιστώσουν την πρόοδο των μαθητών και να σχεδιάσουν ανάλογα τις επόμενες διδακτικές κινήσεις τους.

Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών δεν πήρε κάποια θέση στην άποψη ότι όταν δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια (περιγραφικά) επαναλαμβάνει τις ίδιες φράσεις, καθώς το 43,3% απάντησε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 19,4% ότι διαφωνεί, το 16,4% ότι συμφωνεί και το 11,9% ότι συμφωνεί τελείως. Παρατηρείται επομένως, ότι οι μαθητές κράτησαν ουδέτερη στάση σε ένα από τα συχνότερα σφάλματα στα οποία ενδέχεται να υποπέσει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τα μέσα αποτύπωσης των αξιολογικών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές δείχνουν να αποδέχονται την βαθμολογία. Ειδικότερα, στην άποψη ότι οι βαθμοί με παρακινούν να μελετήσω και να μάθω, το 40,3% των υποκειμένων της έρευνας δείχνει την πλήρη αποδοχή του δηλώνοντας ότι συμφωνεί τελείως, το 35,8% ότι συμφωνεί, ενώ διαφωνεί μόλις το 3%. Αυτό το μικρό ποσοστό διαφωνίας συναντάται και στις επόμενες δύο απόψεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές συμφωνούν σε ποσοστό 37,3% με την άποψη ότι οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τι έχω μάθει, με το «τελείως» τάχθηκε το 31,3%, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 9% διαφωνεί. Παρόμοια, με ανάλογη άποψη σχετικά με το αν οι βαθμοί με βοηθούν να καταλάβω τα λάθη που έχω κάνει το 46,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί τελείως, το 31,3% ότι συμφωνεί, μόλις το 3% διαφωνεί και το και το 6% διαφωνεί τελείως. Τα συγκεκριμένα σχετικά

υψηλά ποσοστά συμφωνίας προκαλούν ιδιαίτερη έκπληξη, με δεδομένο ότι ένας από τους σημαντικότερους λόγους που κατηγορείται το σύστημα βαθμολογίας στην εκπαίδευση είναι ότι αδυνατεί να πληροφορήσει τους μαθητές σαφέστερα για τα λάθη και τις αδυναμίες τους και γενικότερα την πρόοδο τους. Φαίνεται πως οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί και ταυτιστεί τόσο πολύ με το σύστημα βαθμολογίας, που το έχουν αποδεχτεί πλήρως σαν τον αυτονόητο τρόπο να αποτυπώνονται τα αξιολογικά τους αποτελέσματα.

Μεγάλα ποσοστά διαφωνίας συναντάμε στις τρεις επόμενες, πιο προσωπικές απόψεις. Σαφέστερα, σχεδόν οι μισοί μαθητές (46,3%) δηλώσαν ότι διαφωνούν τελείως με την άποψη ότι οι βαθμοί τους οδηγούν να συγκρίνονται με τους συμμαθητές τους και τους κάνουν ανταγωνιστικούς μαζί τους, ενώ το 11,9% συμφώνησε τελείως με τη συγκεκριμένη θέση και το 19,4% απάντησε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί. Τα ίδια περίπου ποσοστά συγκέντρωσε και η άποψη ότι οι βαθμοί με κάνουν συμπαθήσω πιο πολύ ή να αντιπαθήσω τον δάσκαλό μου, καθώς διαφωνεί τελείως το 56,7% των μαθητών, το 10,4% συμφωνεί και το 17,9% ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί. Αυτή είναι και η μόνη περίπτωση όπου η επιλογή διαφωνώ τελείως συγκέντρωσε τόσο μεγάλο ποσοστό. Η «ουδέτερη» επιλογή του «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ» συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό της (35,8%) στη θέση ότι οι βαθμοί είναι ένας λόγος που οι μαθητές διαφωνούν με τους γονείς τους. Είναι πιθανό οι μαθητές εξαιτίας της ιδιαιτερότητας της εν λόγω άποψης να μη θέλησαν να πάρουν κάποια θέση. Ωστόσο, αρκετοί ήταν αυτοί, που στο κλίμα των δυο προηγούμενων απόψεων, διαφώνησαν τελείως (29,9%) και συμφώνησε τελείως το 10,4% των μαθητών. Η έντονη διαφωνία των μαθητών στις τρεις παραπάνω απόψεις προκαλεί επίσης εντύπωση, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς, ότι αυτές οι θέσεις αποτελούν ιδιαίτερα ζητήματα της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών και των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Ενδεχομένως, κάποιοι από τους ερωτώμενους να μην ήθελαν να παραδεχτούν ότι οι βαθμοί τους προκαλούν τέτοιες συναισθηματικές αντιδράσεις για το κοινωνικό τους περίγυρο, χωρίς αυτό όμως να αποτελεί ένα ασφαλές συμπέρασμα της έρευνας. Πάντως, το υψηλό ποσοστό της δήλωσης «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ» στη θέση που αφορούσε τους γονείς και το μικρότερο – σε σχέση με τις προηγούμενες δύο- ποσοστό διαφωνίας, δείχνει πως οι βαθμοί μπορούν να αποτελέσουν λόγο έντασης των μαθητών με τους γονείς, κάτι που είναι κοινώς παραδεκτό στην σχολική καθημερινότητα.

Ως προς την περιγραφική αξιολόγηση παρατηρείται μία ανάλογη με αυτή των βαθμών, θετική ανταπόκριση των υποκειμένων της έρευνας. Αρχικά, οι περισσότεροι μαθητές (32,8%) συμφώνησαν με την άποψη ότι όταν αξιολογούνται περιγραφικά μπορούν να καταλάβουν τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους, ελάχιστοι διαφώνησαν (6%), και ένα σημαντικό ποσοστό του 28,4% απάντησε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί. Σε ένα από τα σημαντικότερα αναφερόμενα προτερήματα τα περιγραφικής αξιολόγησης, ότι μέσω της πλήρης πληροφόρησης τους για την εκπαιδευτική τους πορεία, οι μαθητές πιστεύουν πιο πολύ στον εαυτό τους, το 29,9% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 25,4% ότι συμφωνεί τελείως και το 11,9% ότι διαφωνεί τελείως. Σχεδόν οι μισοί μαθητές, όπως και στην αντίστοιχη ερώτηση για την βαθμολογία, διαφώνησαν τελείως με την άποψη ότι όταν αξιολογούνται περιγραφικά ανταγωνίζονται τους συμμαθητές τους και συγκρίνονται μαζί τους, ενώ συμφώνησε το 9% των μαθητών. Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων μαθητών (32,8%) δεν πήρε θέση, απαντώντας ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ, σε μια θέση που αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης, ότι δηλαδή όταν αξιολογούνται περιγραφικά δυσκολεύονται να καταλάβουν τι ακριβώς εννοεί ο δάσκαλός τους. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό του 20,9% των μαθητών διαφώνησε και συμφώνησε το 11,4%. Παρατηρείται επομένως, μέσω των υψηλών ποσοστών στη δήλωση «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ», μια διστακτικότητα και «αμηχανία» ενδεχομένως των μαθητών, κάτι που πιθανόν ερμηνεύεται από την αδυναμία εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο σχολείο, κάτι που διαπιστώθηκε σε ένα βαθμό παραπάνω και στην παρούσα έρευνα.

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η αντίδραση των μαθητών στην ερώτηση για το αν η αξιολόγηση έτσι όπως καταγράφεται στα δελτία ελέγχου δίνει την πραγματική εικόνα της επίδοσής τους. Παραπάνω από τους μισούς μαθητές (56,8%) απαντούν θετικά (συμφωνώ και συμφωνώ τελείως) ότι τα δελτία ελέγχου αντικατοπτρίζουν την πραγματική εικόνα της επίδοσης τους. Το 10,4% και το 9% των ερωτωμένων απάντησαν ότι διαφωνούν τελείως και διαφωνούν αντίστοιχα. Σε μετέπειτα ερώτηση, όσοι διαφώνησαν δήλωσαν στο σύνολο τους, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι τα αξιολογικά αποτελέσματα βρίσκονται «κάτω» από την πραγματική τους επίδοση, θεωρώντας έτσι ότι η προσπάθειά τους δεν έχει εκτιμηθεί ανάλογα από τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται επομένως, πως οι μαθητές στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι η σημερινή σχολική αξιολόγηση έτσι όπως καταγράφεται στους ελέγχους τριμήνου αποδίδει την πραγματική εικόνα της επίδοσής τους. Το μικρό αλλά μη παραβλέψιμο ποσοστό διαφωνίας

ωστόσο (19,4% -απόλυτη διαφωνία και διαφωνία) μαζί με το σημαντικό ποσοστό του 23,9% που δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, δεν θα πρέπει να περάσει απαρατήρητο αλλά να αποτελέσει αφορμή προβληματισμού στο θέμα της σχολικής αξιολόγησης. Η διαπίστωση αυτή δε συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Ρέλλο και Κουτρούμπα (2006), που έχει ήδη αναφερθεί, όπου οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν να θεωρούν στο μεγαλύτερο κομμάτι τους, ότι η αξιολόγηση τους έτσι όπως αποτυπώνεται στους βαθμούς τους, δεν φανερώνει την πραγματική τους επίδοση.

Στην τέταρτη θεματική ενότητα, η οποία αναφέρεται στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης στο σχολείο, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές δείχνουν να αποδέχονται την αξιολογική διαδικασία αλλά με δισταγμό. Ειδικότερα, στη θέση ότι η αξιολόγηση είναι φαινόμενο της ζωής και επομένως είναι αναγκαία στο σχολείο, η πλειοψηφία των μαθητών (43,3%) φαίνεται να δυσκολεύεται ή να μη θέλει να απαντήσει επιλέγοντας να δηλώσει «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ». Το 22,4% των μαθητών συμφωνεί και το 9% δηλώνει πως διαφωνεί. Η μετριοπάθεια της συγκεκριμένης άποψης παρατηρείται και στην επόμενη ερώτηση για το αν τα υποκείμενα της έρευνας θα μελετούσαν και προσπαθούσαν το ίδιο στο σχολείο ακόμη και αν δεν υπήρχε κανένας τρόπος αξιολόγησης τους. Πιο συγκεκριμένα, το 32,8% των μαθητών απαντά ότι ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, ωστόσο το ίδιο ποσοστό δηλώνει ότι συμφωνεί τελείως, ενώ ένα εξίσου σημαντικό μέρος των μαθητών (23,9%) συμφωνεί. Ο δισταγμός και η μετριοπάθεια με την οποία αντιμετώπισαν τις δύο προηγούμενες ερωτήσεις οι μαθητές, δεν παρατηρείται και στην επόμενη ερώτηση. Σαφέστερα, στη θέση για το αν δεν υπήρχε η αξιολόγηση η επίδοσή μου θα ήταν καλύτερη το 73,1% των μαθητών απάντησε αρνητικά (διαφωνώ -37,3% και διαφωνώ τελείως-35,8%). Πρόκειται για τις ελάχιστες περιπτώσεις όπου παρατηρείται σχετικά υψηλό ποσοστό διαφωνίας, καθώς με την συγκεκριμένη άποψη συμφωνεί το 9% των μαθητών και το 4,5% τελείως. Επομένως, οι μαθητές αν και πιστεύουν πως η αξιολόγηση δεν επηρεάζει τον τρόπο και βαθμό στον οποίο μελετούν και προσπαθούν, δείχνουν να θεωρούν αναγκαία για την επίδοση τους την αξιολογική διαδικασία και να εγκρίνουν την ύπαρξη της αξιολόγησης στο σχολείο. Η συγκεκριμένη διαπίστωση για την αποδοχή της σχολικής αξιολόγησης συμφωνεί με τις έρευνες των Ρέλλο και Κουτρούμπα (2006) αλλά και των Peterson & Irving (2008), όπου οι μαθητές αποδέχονται την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής σχολικής ζωής.

Στο πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε τις απόψεις των μαθητών για τις επιδράσεις της αξιολόγησης στη συναισθηματική τους διάθεση και σχολική παρουσία, παρατηρείται ότι η αξιολογική διαδικασία σε γενικές γραμμές επηρεάζει σε αρκετό βαθμό τους μαθητές, καθώς η συγκεκριμένη επιλογή (αρκετά) συγκέντρωσε σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις ένα σημαντικό ποσοστό. Ειδικότερα, τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι σε αρκετό βαθμό κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνονται ότι δεν τα πηγαίνουν καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχουν (32,8%). Από τη συγκεκριμένη κατάσταση ένα σημαντικό ποσοστό επίσης (20,9%), απάντησε ότι επηρεάζεται πάρα πολύ και το 22,4% λίγο. Στο αν ανησυχούν τόσο πολύ πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασής τους, ώστε να δυσκολεύονται να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών, το 26,9%, απάντησε λίγο, αλλά ένας εξίσου σημαντικός αριθμός (23,9%) απάντησε αρκετά. Οι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν ότι ανησυχούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό για το αν τα πήγαν καλά μετά από κάποια αξιολόγηση (37,3%), ενώ το 22,4% ανησυχεί πολύ και το 17,9% αρκετά. Ανάλογα, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (31,3%) δήλωσε ότι ανησυχεί πάρα πολύ για το πόσο καλά τα έχει πάει σε ένα τεστ/ διαγώνισμα μέχρι να πάρει τους βαθμούς, αλλά και οι επιλογές «πολύ» και «αρκετά» συγκέντρωσαν ένα σημαντικό ποσοστό (20,9% και 22,4% αντίστοιχα). Οι ερωτώμενοι παρατηρείται ότι αισθάνονται σε λίγο βαθμό έξω από τα νερά τους και όχι ο εαυτός τους όταν αξιολογούνται (32,8%), ενώ αρκετοί ήταν αυτοί που απάντησαν ότι δε βιώνουν καθόλου αυτή την κατάσταση (29,9%) αλλά και σε αρκετό βαθμό (25,4%). Τα ποσοστά της συγκεκριμένης άποψης κατανοούνται καλύτερα σε συνδυασμό με την αποδοχή της αξιολόγησης από τους μαθητές, που είδαμε παραπάνω. Επίσης, οι μαθητές απάντησαν ότι αισθάνονται πως ότι και αν κάνουν δεν είναι αρκετό σε λίγο βαθμό (29,9%) αλλά και καθόλου (25,4%). Οι μισοί και παραπάνω ερωτώμενοι (58,2%) στο κατά πόσο δεν ολοκληρώνουν εύκολα ή αποφεύγουν γραπτές εργασίες για όσο μπορούν απάντησαν καθόλου. Πρόκειται για το υψηλότερο ποσοστό που συγκέντρωσε η συγκεκριμένη επιλογή. Παρόμοια, μια κατάσταση που δεν φαίνεται να απασχολεί καθόλου τους περισσότερους μαθητές είναι το αν ο δάσκαλός τους θα έχει άσχημη εικόνα για αυτούς αν αποτύχουν σε κάποιο τεστ ή διαγώνισμα (32,8%). Ένα σημαντικό ποσοστό (29,9%) δήλωσε ότι ανησυχεί για αυτό το ενδεχόμενο λίγο και το 17,9% πάρα πολύ.

Διαπιστώνεται επομένως ότι οι μαθητές πιστεύουν πως οι περισσότερες καταστάσεις αξιολόγησης τους επηρεάζουν σε αρκετό αλλά όχι υπερβολικό βαθμό. Ωστόσο, ανησυχούν σε μεγάλο βαθμό μετά τη διάρκεια μιας εξέτασης και μέχρι να πάρουν τους βαθμούς για το αν τα

έχουν πάει καλά. Δε θεωρούν πως αποφεύγουν και δεν ολοκληρώνουν κάποιες εργασίες. Τέλος δεν ανησυχούν ιδιαίτερα για το τι εικόνα θα σχηματίσει ο δάσκαλός τους για αυτούς, μετά από μία αξιολόγηση. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν σε ένα βαθμό με τα ερευνητικά ευρήματα από τους Mulvenon, Stegman & Ritter (2005) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι κάποιες μορφές τεστ δεν αγχώνουν ιδιαίτερα τους μαθητές, με εξαίρεση τους μαθητές με καλές επιδόσεις.

Αναφορικά με τις συσχετίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών με τις ανεξάρτητες της τάξης και του φύλου, σημαντικές προκύπτουσες σχέσεις προέκυψαν κυρίως ως προς την τάξη και σε ορισμένες μόνο απόψεις των θεματικών ενοτήτων. Γενική διαπίστωση αποτελεί ότι οι μαθητές της Στ' τάξης τείνουν να συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό με τις αναφερόμενες απόψεις σε σχέση με τους μαθητές της Ε' τάξης. Για παράδειγμα με την άποψη ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης, οι μαθητές της Στ' τάξης δήλωσαν ότι συμφωνούν σε ποσοστό 47,2% έναντι του 12,9% των μαθητών της Ε' τάξης που έδωσαν την ίδια απάντηση. Ακόμη, οι μαθητές της Στ' τάξης δε φαίνεται να διαφωνούν με τις περισσότερες απόψεις, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις, όπως στην άποψη ότι με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ, δε δήλωσε κανείς από τους συγκεκριμένους ότι διαφωνεί. Ακόμη, οι μαθητές της Ε' τάξης τείνουν να κρατούν περισσότερο ουδέτερη στάση, να μη θέλουν ή να αδυνατούν να πάρουν θέση καθώς συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά στην απάντηση «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ». Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι οι μαθητές της Στ' τάξης όπως είναι αναμενόμενο λόγω της ηλικίας τους, έχουν περισσότερο ολοκληρωμένη άποψη και παίρνουν περισσότερο θέση ως προς την αξιολόγησή τους.

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή του φύλου προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις μόνο σε δύο ερωτήσεις – απόψεις. Πρώτον, στη θεματική ενότητα σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό και στην άποψη ότι οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόοδό μου. Παρατηρείται ότι οι μόνοι μαθητές δείχνουν να εκφράζουν κάποια μικρή διαφωνία με τη συγκεκριμένη άποψη (12,1%). Οι μαθήτριες αντιθέτως, δείχνουν να συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη σε ποσοστό 50% έναντι του 18,2% των αγοριών. Γενικά οι μαθήτριες δείχνουν μια συγκαταβατική τάση στον σχολικό χώρο και μία πιο στενή σχέση με τον εκπαιδευτικό, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι αυτή η συσχέτιση στη συγκεκριμένη άποψη μπορεί να μας οδηγήσει στην εξαγωγή τέτοιων συμπερασμάτων. Τέλος, παρατηρήθηκε σχετικά στατιστικά σημαντική συσχέτιση της μεταβλητής

του φύλου με την άποψη της πέμπτης θεματικής ενότητας, ότι κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω. Φαίνεται ότι οι μαθήτριες πιστεύουν ότι βιώνουν τη συγκεκριμένη κατάσταση σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς οι μισές (50%) δηλώνουν ότι αισθάνονται κάτι τέτοιο «αρκετά» έναντι του 15,2% των μαθητών που έδωσαν την ίδια απάντηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 67 μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξη δύο Δημοτικών Σχολείων της Αττικής, ο μικρός αυτός σχετικά αριθμός υπαγορεύτηκε από την ιδιαιτερότητα της διεξαγωγής της έρευνας σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, παρά τις σχετικές άδειες που φροντίσαμε να διαθέτουμε και τις διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία των συμμετεχόντων δεν υπήρχε μεγάλη προθυμία εκ μέρους γονέων και σχολείων για τη συμμετοχή στην έρευνα. Επίσης, υπήρχε περιορισμός από το ηλικιακό εύρος των μαθητών, καθώς μαθητές μικρότερης ηλικίας δε θα μπορούσαν να κατανοήσουν τον σκοπό της έρευνας και να συμμετέχουν σε αυτή για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Προκειμένου επομένως να διεξαχθούν πιο γενικευμένα και ασφαλή συμπεράσματα είναι σημαντικό η έρευνα να επεκταθεί σε μαθητές και άλλων σχολείων και περιοχών της Ελλάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως τονίστηκε και παραπάνω προκειμένου να εξαχθούν απόλυτα ασφαλή συμπεράσματα είναι απαραίτητο να διεξαχθεί η έρευνα και σε άλλα σχολεία και περιοχές της Ελλάδας. Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις (π.χ. έρευνα-δράση) και διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία (π.χ. ημι-δομημένες συνεντεύξεις), προκειμένου να είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Θα ήταν σκόπιμο το δείγμα τυχόν μετέπειτα ερευνητικών προσπαθειών να μην αποτελέσουν μόνο μαθητές της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εκτός από τους μαθητές όμως είναι σημαντικό να ακουστεί και η φωνή των γονέων που τρέφουν ιδιαίτερες ανησυχίες για την πρόοδο και το μέλλον των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι απόψεις τους, αν και έχουν αποτελέσει πολλές φορές αντικείμενο ερευνών για την αξιολόγηση του μαθητή, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέρος τους δείγματος επίσης. Ακόμη πιο ενδιαφέρον θα ήταν να η έρευνα να απευθυνθεί ταυτόχρονα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς για την αποτύπωση και την σύγκριση των απόψεών τους πάνω στο θέμα της αξιολόγησης του μαθητή.

Τέλος, θα είχε σημαντική αξία από ερευνητική και εκπαιδευτική άποψη να διερευνηθούν οι απόψεις μαθητών πάνω σε συγκεκριμένα θέματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα την περιγραφική αξιολόγηση ή διάφορες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (π.χ. portfolio). Επίσης, πέρα από τις απόψεις των μαθητών θα μπορούσαν να διερευνηθούν και οι προτιμήσεις τους σε θέματα αξιολόγησης.

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής ως προς την αξιολόγησή τους. Προσπαθήσαμε να καλύψουμε σε αρκετό βαθμό τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος και να απαντηθούν στο σύνολό τους τα ερευνητικά ερωτήματα. Ελπίζουμε η προσπάθεια αυτή να αποτελέσει ερέθισμα για με περαιτέρω μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις τους θέματος της αξιολόγησης του μαθητή.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση:

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στη Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009, 1). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*.(21), 5-31.
- Brookhart, S. M. & Bronowicz, D. L. (2003). I don't like writing. It makes fingershurt: students talk about their classroom assessments. *Assessment in Education*,10(2), 221–242.
- Brown, G.T., & Hirschfeld, H. G. (2008, February). Students' conceptions of assesment: Links to outcomes. *Assesment in education: Principles, Policy & Practice*,15 (1), 3-17.
- Brown, G. T. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the Students' Conceptions of Assessment inventory. *Educational Psychology*, 31 (6), 731-748.
- Brown, G. T. (2012). Teachers' thinking about assessment: Juggling improvement and accountability. *Teacher: the International Education Magazine*, 6 (2), 30-35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα.
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64 (1), 119-133.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference?. *Educational studies*, 32 (4), 399-409.
- Mavrommatis, Y. (2006). Classroom assessment in Greek primary schools. *The Curriculum Journal*,7 (2), 259-269.
- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E., & Ritter, G. (2005). Test anxiety: A multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students, and parents. *International Journal of Testing*, 5 (1), 37-61.
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18 (3), 238-250.
- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 49-54.

- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. In *Assessment and evaluation in Higher Education*, 30(4) 325-341.
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645-658.
- Zbainos, D. (1999). What is behind a grade?: Greek primary school teachers' descriptions of their grading criteria and practices (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).

Ελληνόγλωσση:

- Βαϊραμίδου-Δημοπούλου, Σ. (2001). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή ως προϋπόθεση για τη διερεύνηση της σχέσης του ρόλου του εκπαιδευτικού με το μάθημα των Θρησκευτικών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 104 (104-105), 89-119.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλάκη, Ε., και Βάμβουκας, Μ. (1997). Άγχος Αξιολόγησης και Τρόπος Αντιμετώπισης Ψυχοπιεστικών Καταστάσεων από Παιδιά Ηλικίας 11-12 Ετών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 25/97. Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2017, από: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4093/1/vasilaki_p.43-p.59_1997.pdf
- Βασιλόπουλος, Σ. (2009). Ντροπαλότητα και Κοινωνικό Άγχος σε Μαθητές Δημοτικού: Συχνότητα εμφάνισης και ένα νέο ερωτηματολόγιο μέτρησης του, *Ψυχολογία*, 16 (1), 44-59
- Βελεγράκη, Α. (2016). Περιγραφική αξιολόγηση ή αξιολόγηση με βαθμούς: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 6-26.
- Βουγιούκας, Α. (1989). Αξιολόγηση, διόρθωση και βαθμολογία. Συμβολή στην άρση παρανοήσεων και προκαταλήψεων. *Τα εκπαιδευτικά*, (16).
- Γκίνη, Α. (2015). Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την πρόληψη του άγχους εξέτασης σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Γρηγοράτου, Ε., & Μήνας, Α. (χ.χ.). Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή.
- Γρόσδος, Σ. (2006). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση: Αξιολόγηση ή βαθμολογία;. Στο Δ.-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση*

- στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση (σσ.229-238). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δερεδάκης, Ν., & Θάνος, Θ. (2010). Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά. *Επιστημονικό βήμα*, (12), 79- 94
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία - Πράξη - Προβλήματα*. Τόμος β'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημοσθενίδης, Δ., & Συμεωνίδης, Ν. (2015). Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός"* (σσ. 2922 - 2927). Αθήνα.
- Δήμου, Γ. (1989). Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο . *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (σσ. 123-151). Ιωάννινα.
- Θώδης, Γ. (2012). Η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, τ. Α.(σσ.469-480). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2017 από http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/A_to_mos.pdf
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2010). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καυάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο Δ.-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Καβαλάρη Εύη (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σσ. 43-50). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κιτσάκη, Φ. (2008). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο ως μέσο ανίχνευσης της σχολικής πορείας στην Α'δημοτικού (Μεταπτυχιακή εργασία).Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε, Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002,). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (7), 37-51.

- Κωνσταντοπούλου, Φ., Σκαρβελάκη, Δ., Μακρυγιαννάκη, Σ., Στελέτου, Α., Τζάμαλη, Κ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2015). Το άγχος της αξιολόγησης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 721-731.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Έκφρασης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*,(1), 1-8. Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου, 2018, από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Αι., Καυκά, Δ., & Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, (13), 84-98, Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2018, από: <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teychos13>
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σσ. 241-280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μπουζάκης, Σ. (1997). Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική - υποχρεωτική εκπαίδευση: Προβληματική, διεθνείς εμπειρίες - τάσεις, συγκριτική θεώρηση. Στο Σ. Χιωτάκης, Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαντωνίου, Γ. (2011). Σχέσεις μεταξύ του άγχους εξέτασης, της χρήσης στρατηγικών μάθησης και της κατανόησης κειμένου σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος Δ* (σσ. 37-55).
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση με σκοπό τη Μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεκαλίδου, Γ., & Παπαεμμανουήλ, Δ. (2006). Προβληματισμοί και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης και το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της. Στο Δ.-Μ. Κακανά,, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σσ. 175-186). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρέλλος, Ν. (2005). Η αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο. 1*, 50-61
- Ρέλλος, Ν., & Κουτρούμπα, Κ. (2006). Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης από τη σκοπιά του μαθητή. Στο Δ.-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σσ. 199-207).
- Τσαγγαρή, Κ. (2011). Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης. *RCeL. e- περιοδικό*. Ανακτήθηκε, 5 Φεβρουαρίου, 2018, από Rcel. e- περιοδικό: <http://rcel2.enl.uoa.gr/periodical/research5.htm>

- Χανιωτάκης, Ν. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Χανιωτάκης, Ν. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σσ. 271- 290). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζησάββα, Α., & Σιαβίκη, Α. (2016). Ο παιδαγωγικός ρόλος της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα: Ανασκόπηση σχετικών ερευνών. Στο Π. Γ. (Επιμ), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα* (σσ. 153- 165). Πάτρα: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.
- Χιώτάκης, Σ. (1997). Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Σ. Χιώτάκης, *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Νομοθετικό Πλαίσιο:

- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ/9425/29-11-1980 "Ακόλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και κατάργηση αριθμητικής βαθμολογίας αυτών"
- Νόμος. 1566/1985 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
- Προεδρικό Διάταγμα 497/1981 "Περί τροποποιήσεως, συμπληρώσεως και αντικαταστάσεως διατάξεων του Π.Δ.483/1977" (ΦΕΚ 134Α', 25-5-1981).
- Προεδρικό Διάταγμα 214/ 1984"Καθήκοντα και αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων", 29/05/1984
- Προεδρικό Διάταγμα 390/1991 "Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων", 21/11/1990
- Προεδρικό Διάταγμα 462/1991 "Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου", 11/01/1990.
- Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 "Αξιολόγηση Μαθητών Δημοτικού Σχολείου", 10/01/1995
- Προεδρικό Διάταγμα 121/1995 "Συμπλήρωση διατάξεων για την αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού σχολείου", 18/04/1995
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού -Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, άτυπη και από απόσταση εκπαίδευση» πραγματοποιώ έρευνα με θέμα « Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο-Η οπτική των μαθητών» υπό την επίβλεψη του καθηγητή Αθανάσιου Κατσή.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου ως προς την διαδικασία αξιολόγησής τους.

Θα ήθελα να ζητήσω τη βοήθειά σας, γιατί χωρίς τη συμμετοχή σας η έρευνα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Για να είναι σωστά τα αποτελέσματα της έρευνας, σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας μας.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας και τη βοήθειά σας στο έργο μας!

Φράγκου Μαρία

Δασκάλα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο:

- Αγόρι
 Κορίτσι

Τάξη:

- Ε΄
 ΣΤ΄

Α. Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών/τριών.

1. Επίλεξε το βαθμό με τον οποίο συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις.

Απάντησε βάζοντας ένα \surd στο αντίστοιχο κουτάκι.

	Απόψεις για την αξιολόγηση	Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της σχολικής μου επίδοσης.					
2	Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών στόχων που έχω επιτύχει.					
3	Μέσω της αξιολόγησης μπορώ να βρω τις αδυναμίες μου, τι εμπόδιζε τη μάθησή μου και να τα διορθώσω.					
4	Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μελετώ.					
5	Με την αξιολόγηση μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο που μαθαίνω.					

6	Μέσω της αξιολόγησης φαίνονται οι ικανότητές μου.					
7	Σκοπός της αξιολόγησης είναι να ενημερώσει τους γονείς μου για την επίδοση και τη συμπεριφορά μου στο σχολείο.					

B. Τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης από τον δάσκαλο.

1. Απάντησε βάζοντας ένα \surd στο αντίστοιχο κουτάκι. Μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις.

Οι δάσκαλοί μου με αξιολογούν με τους παρακάτω τρόπους.

- Προφορικά
- Διαγωνίσματα / τεστ
- Γραπτές εργασίες
- Παρατηρώντας με μέσα στην τάξη.

Άλλο: _____

2. Απάντησε βάζοντας ένα \surd στο αντίστοιχο κουτάκι. Μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις.

Με ποιο τρόπο οι δάσκαλοί σου σε ενημερώνουν για την επίδοσή σου καθημερινά;

- Φραστική διατύπωση (Καλά, Μπράβο, Άριστα)
- Αριθμητική βαθμολογία (1-10, 1-20)
- Περιγραφική Αξιολόγηση (Λεπτομερή περιγραφικά σχόλια)

3. Πόσο σημαντικό ρόλο πιστεύεις ότι παίζουν τα παρακάτω για την αξιολόγηση σου από τον δάσκαλό σου. Απάντησε βάζοντας ένα \surd στο αντίστοιχο κουτάκι.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Επιμέλεια					
2	Γνώσεις					
3	Συμμετοχή στο μάθημα					
4	Προφορικές επιδόσεις					
5	Γραπτές εξετάσεις					
6	Κριτική ικανότητα					
7	Δημιουργικότητα					
8	Συμπεριφορά					

4. Επίλεξε το βαθμό με τον οποίο συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις. Απάντησε βάζοντας ένα \surd στο αντίστοιχο κουτάκι.

	Απόψεις για την αξιολόγηση	Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	Οι δάσκαλοί μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν πετύχει.					
2	Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης βλέπουν τι δεν έχει πάει καλά κατά τη διδασκαλία και έτσι σχεδιάζουν το επόμενο μάθημα ανάλογα.					
3	Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν την επίδοσή μου.					

4	Οι δάσκαλοί μου μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν κατά πόσο έχω καταλάβει όλα όσα έχω διδαχθεί.					
5	Οι δάσκαλοι μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιώσω την πρόοδό μου.					
6	Όταν ο δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια (περιγραφικά) επαναλαμβάνει τις ίδιες φράσεις.					

Γ. Μέσα αποτύπωσης της αξιολόγησης.

1. Επίλεξε το βαθμό με τον οποίο συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις.

Απάντησε βάζοντας ένα \surd στο αντίστοιχο κουτάκι.

	Απόψεις για την αξιολόγηση	Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	Οι βαθμοί με παρακινούν να μελετήσω και να μάθω.					
2	Οι βαθμοί μου με βοηθούν να καταλάβω τι έχω μάθει.					
3	Οι βαθμοί μου με βοηθούν να καταλάβω τα λάθη που έχω κάνει.					
4	Οι βαθμοί με οδηγούν στο να συγκρίνομαι με τους συμμαθητές μου και με κάνουν ανταγωνιστικό μαζί τους .					

5	Οι βαθμοί με κάνουν να συμπαθήσω πιο πολύ ή να αντιπαθήσω τον δάσκαλό μου.					
6	Οι βαθμοί είναι ένας λόγος που διαφωνούμε με τους γονείς μου.					
7	Όταν ο δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια (περιγραφικά) μπορώ να καταλάβω τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου.					
8	Όταν ο δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια (περιγραφικά) πιστεύω περισσότερο στον εαυτό μου.					
9	Όταν ο δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια (περιγραφικά) ανταγωνίζομαι τους συμμαθητές μου και συγκρίνομαι μαζί τους.					
10	Όταν ο δάσκαλός μου με αξιολογεί με σχόλια (περιγραφικά) δυσκολεύομαι να καταλάβω ακριβώς τι εννοεί.					
11	Η αξιολόγηση μου έτσι όπως καταγράφεται στα δελτία ελέγχου δίνει την πραγματική εικόνα της επίδοσης μου.					

1.1. Αν στην τελευταία άποψη απάντησες ότι Διαφωνείς τελείως ή Διαφωνείς, τα αξιολογικά αποτελέσματα πιστεύεις ότι βρίσκονται κάτω ή πάνω από την πραγματική επίδοση σου;

1○ Πάνω 2○ Κάτω

Δ. Αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης στο σχολείο.

	Απόψεις για την αξιολόγηση	Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	Λέγεται ότι η αξιολόγηση είναι «φαινόμενο της ζωής» και επομένως είναι αναγκαία στο σχολείο.					
2	Θα μελετούσα και προσπαθούσα το ίδιο στο σχολείο ακόμη και αν δεν υπήρχε κανένας τρόπος αξιολόγησης της επίδοσής μου.					
3	Αν δεν υπήρχε αξιολόγηση, η επίδοσή μου θα ήταν καλύτερη.					

Ε. Επιδράσεις της αξιολόγησης.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης αισθάνομαι ότι δεν τα πηγαίνω καλά ή ότι πρόκειται να αποτύχω.					
2	Ανησυχώ τόσο πολύ πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασής μου, ώστε δυσκολεύομαι να δώσω τον καλύτερό μου εαυτό.					
3	Αισθάνομαι έξω από τα νερά μου και όχι ο εαυτός μου όταν αξιολογούμαι.					

4	Μετά από κάποια αξιολόγηση ανησυχώ για το αν τα πήγα καλά.					
5	Δεν ολοκληρώνω εύκολα ή αποφεύγω γραπτές εργασίες για όσο μπορώ.					
6	Αισθάνομαι πως ότι και αν κάνω δεν είναι αρκετό.					
7	Ανησυχώ ότι ο δάσκαλός μου θα έχει άσχημη εικόνα για μένα αν αποτύχω σε κάποιο τεστ ή διαγώνισμα.					
8	Ανησυχώ για το πόσο καλά τα έχω πάει σε ένα τεστ/διαγώνισμα μέχρι να πάρω τους βαθμούς					