



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Κατεύθυνση: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Διερεύνηση της επίδρασης των μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολογική κρίση και βαθμολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς».

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια : Πανταζή Αικατερίνη(Α.Μ 3032201701118)

Επιβλέπων καθηγητής: Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Μέλη τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

Κατσης Αθανάσιος, Καθηγητής

Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2020

**Στην οικογένεια μου,
που πίστεψε σε μένα και με στήριξε
όλο αυτό το διάστημα.**

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελούσε για μένα μία επιθυμία ετών, ένα εγχείρημα πολύ σημαντικό μα και δύσκολο που προκειμένου να υλοποιηθεί απαιτήθηκε η καταβολή μεγάλης προσπάθειας και κόπου. Ωστόσο η προσπάθεια αυτή δε θα είχε φέρει καρπούς χωρίς την υποστήριξη και συμβολή σημαντικών ανθρώπων στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Δημόπουλο Κωνσταντίνο για το ενδιαφέρον, την κατανόηση και την ενθάρρυνσή του. Οι πολύτιμες συμβουλές και η καθοδήγηση που μου προσέφερε αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Ακολούθως θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της μεταπτυχιακής μου εργασίας, τους καθηγητές κύριο Αθανάσιο Κατσή και κυρία Δέσποινα Τσακίρη, για τη συνεξέταση της εργασίας μου καθώς και τους υπόλοιπους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και υλικό» για τους νέους ορίζοντες και τρόπους σκέψης που ανοίχτηκαν για μένα μέσω της πολύτιμης γνώσης με την οποία με εφοδίασαν κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος.

Ευχαριστώ επίσης θερμά όλους τους συναδέλφους και φίλους μου εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν χωρίς «δεύτερη σκέψη» να συμμετέχουν στην έρευνα μου, παραχωρώντας μου τις απαραίτητες για την ολοκλήρωση του έργου μου συνεντεύξεις.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένεια μου, τον σύντροφό μου και τους φίλους μου που στάθηκαν δίπλα μου με υπομονή και κατανόηση όλο αυτό το χρονικό διάστημα στηρίζοντας με σε αυτήν μου την προσπάθεια, ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αρκτικόλεξα-Συντομογραφίες.....σελ.7
Περίληψησελ.8
Abstractσελ.9
Εισαγωγήσελ.10

A. ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Εισαγωγήσελ.12

1.2 Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.....σελ.12
--

1.2.1 Έννοια και ορισμοί της αξιολόγησης.....σελ.12

1.2.2 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση διαδικασία.....σελ.13
--

1.2.3 Είδη και μορφές αξιολόγησης.....σελ.14
--

1.2.4 Τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης.....σελ.16
--

1.2.5 Οι σκοποί και οι λειτουργίες της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....σελ.18
--

1.2.6 Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών δημοτικού στην Ελλάδα.....σελ.19

1.3 Σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής πρακτικής της αξιολόγησης.....σελ.22

1.3.1 Η έννοια της «προσωπικής θεωρίας» του εκπαιδευτικού.....σελ.22
--

1.3.2 Οι μη γνωστικοί παράγοντες επίδοσης των μαθητών ως μέσο ενεργοποίησης της «προσωπικής» θεωρίας των εκπαιδευτικώνσελ.23
--

1.3.3 Η σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» του εκπαιδευτικού με την εκπαιδευτική πρακτική της αξιολόγησης...σελ.24
--

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Εισαγωγήσελ.26

2.2 Λογική και κριτήρια επιλογής εμπειρικών ερευνών.....σελ.26
--

2.3 Γενικά χαρακτηριστικά των επιλεγμένων ερευνών.....σελ.28
--

2.4 Κύρια ευρήματα ερευνών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους βασικούς μη γνωστικούς παράγοντες που επιδρούν στην αξιολογική τους κρίση.....σελ.31

2.5 Κύρια ευρήματα ερευνών σχετικά με την σύνδεση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών με την αξιολογική τους κρίσησελ.33

B. ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή.....σελ.36

3.2 Διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.....σελ.36

3.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....σελ.37

3.4 Το δείγμα και η μέθοδος επιλογής του (δειγματοληψία).....σελ.38

3.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....σελ.38

3.5.1 Λόγοι επιλογής εργαλείου συλλογής δεδομένων.....σελ.38

3.5.2 Περιγραφή εργαλείου συλλογής δεδομένων.....σελ.39

3.6 Η ερευνητική διαδικασία.....σελ.41

3.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....σελ.42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

4.1 Εισαγωγή.....σελ.43

4.2 Περιγραφή του προφίλ των συνεντευξιαζόμενωνσελ.43

4.3 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς ανά άξονα.....σελ.44

4.3.1 Η έννοια της αξιολόγησης των μαθητών, το νόημα και η σημασία που της αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς καθώς και το πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούνται στη διαμόρφωσή της.....σελ.44
4.3.2 Εξέταση των σημαντικότερων μη γνωστικών παραγόντων επιρροής στη διαμόρφωση της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών.....σελ.50
4.3.3 Βαθμός αντίληψης από τους εκπαιδευτικούς της επιρροή των προηγούμενων μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολογική τους κρίση και βαθμολόγηση.....σελ.59
4.3.4 Σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» του εκάστοτε εκπαιδευτικού με τους παράγοντες μη γνωστικής φύσης που λαμβάνει υπόψη του κατά την αξιολογική διαδικασία.....σελ.65

Γ. ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή.....σελ.73
5.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων και διατύπωση συμπερασμάτων σε σχέση με τα κύρια θέματα της έρευνας.....σελ.73
5.2.1 Νοηματοδότηση της έννοιας της αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.....σελ.73
5.2.2 Οι σημαντικότεροι μη γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο βαθμός επιρροής τους.....σελ.76
5.2.3 Συσχέτιση της «προσωπικής θεωρίας» των εκπαιδευτικών με τους μη γνωστικούς παράγοντες επιρροής της αξιολόγησης.....σελ.79
5.3 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.....σελ.80
5.4 Γενικά συμπεράσματασελ.81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....σελ.87
Παράρτημα 1- Δελτίο ατομικών στοιχείων συνεντευξιζόμενωνσελ. 87
Παράρτημα 2-Οδηγός συνέντευξης.....σελ. 89
Παράρτημα 3- Έντυπο συναίνεσηςσελ. 93
Παράρτημα 4- Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξηςσελ. 94

Αρκτικόλεξα-Συνομογραφίες

ΑΠΣ: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

βλ.: βλέπε

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Ε.Π.Ε: Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ε.Π.Π.Σ: Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών

ΗΠΑ: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

όπ. αναφ. : όπως αναφέρεται

Π.Δ: Προεδρικό Διάταγμα

Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

π.χ.: παραδείγματος χάριν

σελ.: σελίδα

υπ' αριθ. : υπό τον αριθμό

ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ETF: Evaluation Through Follow-up

GOLD: Gothenburg Educational Longitudinal Database

Περίληψη

Η αξιολόγηση των μαθητών τους αποτελεί συχνά μία άβολη και συνάμα περίπλοκη διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς. Η πληθώρα παραγόντων τόσο γνωστικής όσο και μη γνωστικής φύσης που επιδρούν κατά τη διαμόρφωσή της καθώς και το πρίσμα μέσα από το οποίο προσεγγίζει και ερμηνεύει την επιρροή αυτών ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αποτέλεσε συχνά αντικείμενο μελέτης για την εκπαιδευτική έρευνα με σκοπό την διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα.

Στο πλαίσιο αυτό σκοπός και της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς νοηματοδοτούν την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών τους, ποιοι θεωρούν ότι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες μη γνωστικής φύσης που επιδρούν στην διαμόρφωση της αξιολογικής τους κρίσης για τους μαθητές τους και σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται την επίδραση τέτοιων παραγόντων στο αποτέλεσμα της αξιολόγησης τους γι' αυτούς καθώς και το κατά πόσο αυτοί συσχετίζονται ή διαφοροποιούνται ανάλογα με τα διάφορα στοιχεία της «προσωπικής θεωρίας» των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δάσκαλοι, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία των νομών Αιτωλοακαρνανίας και Κορινθίας το τρέχον έτος. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών τους ως το μετρήσιμο αποτέλεσμα των επιδόσεων των μαθητών τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και ως τον βαθμό επίτευξης των αρχικά καθορισμένων από τους εκπαιδευτικούς στόχων. Ωστόσο πέρα από τις επιδόσεις των μαθητών τους αντιλαμβάνονται την «σιωπηρή» επιρροή ποικίλων μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολογική τους κρίση. Οι μη γνωστικοί αυτοί παράγοντες που επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς έχουν να κάνουν με συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών, συγκεκριμένες συμπεριφορές καθώς και με τις επιπτώσεις που απορρέουν από τις ίδιες τις αξιολογικές κρίσεις. Τέλος μέσα από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας καταδεικνύεται σαφής σύνδεση μεταξύ των μη γνωστικών παραγόντων που αναφέρθηκαν προηγουμένως και της «προσωπικής θεωρίας» του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση των μαθητών, μη γνωστικοί παράγοντες, προσωπική θεωρία εκπαιδευτικού

Abstract

Student evaluation is often an uncomfortable and complicated process for teachers. The large number of factors of both cognitive and non-cognitive nature that have an impact in its formulation and the prism through which it approaches and interprets its influence has often been the subject of study by educational researchers in order to explore and capture teacher views on specific issues.

In this context, the purpose of the present empirical research is to investigate the views of Greek teachers on how they conceptualize the concept of student evaluation, which non-cognitive factors are considered to be the most important with regards to student assessment and to what extent they perceive the impact of such factors on the outcome of their evaluation of them followed by whether they are related or differentiated according to different elements of teachers' "personal theory".

The sample consisted of ten primary school teachers who work in schools in the areas of Aitoloakarnania and Corinthia this school year. The qualitative data analysis revealed that teachers perceive the concept of student evaluation as the measurable performance result in specific disciplines and the degree to which the goals initially set by the teachers have been achieved. However, beyond the performance of their students, they perceive the "tacit" influence of various non-cognitive factors on their assessment judgment. These non-cognitive factors that have a major influence on student evaluation are related to specific personal characteristics and trait personalities of the students, specific behaviours and the consequences of the assessment themselves. Finally, from the empirical data of the research it is clearly shown that a link between the previously unrecognized factors and the teacher's "personal theory" exists.

Keywords: Student evaluation, Non-cognitive factors, Teacher's personal theory

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο βρίσκεται πεδίο εφαρμογής και στην εκπαίδευση μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μία διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που αποτελεί πάντα πεδίο προβληματισμού και συζητήσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, και όχι μόνο, είναι η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Τα τελευταία χρόνια μέσα από τα ευρήματα σχετικών με το θέμα εμπειρικών ερευνών έχει αποτυπωθεί μία τάση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους να στρέφεται όχι αποκλειστικά και μόνο στην εξέταση της σχολικής επίδοσης των μαθητών που έχει να κάνει κυρίως με χαρακτηριστικά γνωστικής φύσεως, αλλά συνδυαστικά να εκτιμά και άλλους παράγοντες μη γνωστικής φύσεως που έχουν να κάνουν με τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή ως ατόμου και ως προσωπικότητας στοχεύοντας έτσι σε μία πιο σφαιρική, σαφή και λεπτομερή εικόνα του αξιολογούμενου μαθητή (Κασσωτάκης, 2003).

Ο εκπαιδευτικός τώρα θεωρείται ως ο καθ' όλα υπεύθυνος και κατάλληλος μέσω των ακαδημαϊκών του γνώσεων και της επαγγελματικής του εμπειρίας και θέσης για να διαμορφώσει αξιολογικές κρίσεις για τους μαθητές του στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο οι επιρροές που δέχεται κατά την αξιολόγησή του από πληθώρα παραγόντων (γνωστικής και μη γνωστικής φύσης) του δημιουργούν σύγχυση και τον φέρνουν πολλές φορές σε δύσκολη θέση. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, προκειμένου να βγάλει τον εαυτό του από την άβολη κατάσταση που τον τοποθετεί η ιδιότητα του ως αξιολογητή στρέφεται στον εαυτό του και υιοθετεί έναν δικό του προσωπικό τρόπο αξιολόγησης βασισμένο στη «προσωπική του θεωρία» και στην οπτική που αντιλαμβάνεται μέσω αυτής την εκπαίδευση, τους μαθητές και τη μάθηση.

Το γεγονός αυτό οδηγεί στο να παρατηρείται τις περισσότερες φορές, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Brookhart, 2001), διαφοροποίηση μεταξύ του θεσμικά προτεινόμενου αξιολογικού πλαισίου και των αξιολογικών πρακτικών και κριτηρίων που υιοθετούνται στην πραγματικότητα από τους εκπαιδευτικούς.

Έχοντας τα παραπάνω υπόψη, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση των μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολογική κρίση και βαθμολόγηση των μαθητών τους από αυτούς. Γι' αυτό το σκοπό θα επιχειρηθεί αρχικά να προσδιοριστεί η νοηματοδότηση της έννοιας της αξιολόγησης των μαθητών τους από τους εκπαιδευτικούς, στη συνέχεια θα αναδειχθούν οι σημαντικότεροι παράγοντες μη γνωστικής φύσης που επιδρούν στην αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών και ο βαθμός που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση αυτών στην αξιολόγησή τους καθώς και τη συσχέτιση ή διαφοροποίηση των παραγόντων αυτών με την «προσωπική θεωρία» του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Η φύση του προς διερεύνηση αντικειμένου και η επιδίωξη της σε βάθος προσέγγισης των νοηματοδοτήσεων και απόψεων των υποκειμένων – εκπαιδευτικών μας οδήγησε και στην ποιοτική προσέγγιση του θέματός μας.

Τα δύο πρώτα κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο προσδιορίζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας στο οποίο αρχικά αναλύεται και ορίζεται η έννοια της αξιολόγησης γενικά μα και πιο συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης,

περιγράφονται τα είδη και οι μορφές της, τα χαρακτηριστικά καθώς και οι σκοποί και οι λειτουργίες της. Παρουσιάζεται ακόμη το ισχύον θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών στη χώρα μας. Αναλύεται επίσης η έννοια της «προσωπικής θεωρίας» του εκπαιδευτικού, αναδεικνύονται οι μη γνωστικοί παράγοντες της επίδοσής ως μέσο ενεργοποίησης της και τελικά επιχειρείται η σύνδεσή της με την εκπαιδευτική πρακτική της αξιολόγησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί η επισκόπηση εμπειρικών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικών με το θέμα της επίδρασης των μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κατά την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας δε διαπιστώσαμε την ύπαρξη κάποιας ερευνητικής προσπάθειας που να έχει να κάνει με την ανάδειξη των μη γνωστικών παραγόντων που επιδρούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ούτε του βαθμού της επιρροής της σε αυτή. Έτσι επιχειρήσαμε να καλύψουμε αυτό το κενό εντάσσοντας τα στοιχεία αυτά σε δύο από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Ταυτόχρονα η σύνδεση που εντοπίσαμε κατά την επισκόπηση μεταξύ των παραγόντων αυτών και της «προσωπικής θεωρίας» του εκπαιδευτικού αποτέλεσε το έναυσμα για να εξεταστεί πως προσεγγίζεται η σύνδεση αυτή και στα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα.

Το τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο αποτελούν το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο συγκεκριμένα προχωρούμε στην ανάλυση του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνας μέσω της σαφούς διατύπωσης αρχικά του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της, τον προσδιορισμό της μεθόδου συλλογής δεδομένων, του δείγματος και της μεθόδου επιλογής του, της λεπτομερούς περιγραφής στη συνέχεια του εργαλείου συλλογής δεδομένων καθώς της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε και ολοκληρώνοντας της μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιέχει την περιγραφή του προφίλ των υποκειμένων του δείγματος καθώς και την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας συστηματικά και ανά άξονα καθώς και ανά ερώτηση του κάθε άξονα σύμφωνα με τον οδηγό συνέντευξης που ακολουθήθηκε. Οι τέσσερις αυτοί άξονες αφορούν:

- Την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών, το νόημα και η σημασία που της αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς καθώς και το πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούνται στη διαμόρφωσή της
- Την εξέταση και ανάδειξη των σημαντικότερων μη γνωστικών παραγόντων επιρροής στη διαμόρφωση της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών
- Το βαθμό αντίληψης από τους εκπαιδευτικούς της επιρροή των προηγούμενων μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολογική τους κρίση και βαθμολόγηση
- Τη σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» του εκάστοτε εκπαιδευτικού με τους παράγοντες μη γνωστικής φύσης που λαμβάνει υπόψη του κατά την αξιολογική διαδικασία

Η εργασία ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο επιχειρείται η συζήτηση και ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων μέσα από τον σχολιασμό των σημαντικότερων συγκλίσεων ή αποκλίσεων τους με τα πορίσματα της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας. Ενώ στο τέλος, με βάση αυτά, προβαίνουμε στη διατύπωση συμπερασμάτων για τα κύρια θέματα της έρευνας με σκοπό την κάλυψη των ερευνητικών της ερωτημάτων.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εισαγωγή

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι η εννοιολογική προσέγγιση και αποσαφήνιση της έννοιας της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε σύνδεση με την «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών που τους αξιολογούν.

Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι βασικοί ορισμοί της έννοιας της αξιολόγησης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι μορφές της, τα χαρακτηριστικά που τη συνιστούν καθώς επίσης οι σκοποί και οι λειτουργίες που επιτελεί αυτή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται ακόμη αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών του δημοτικού στη χώρα μας όπως αυτό ορίζεται από τα σχετικά Προεδρικά Διατάγματα καθώς και τους αρμόδιους φορείς (Υπουργείο Παιδείας, ΙΕΠ).

Στη συνέχεια προσδιορίζεται η έννοια της «προσωπικής θεωρίας» των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή της με τους μη γνωστικούς παράγοντες της επίδοσης των μαθητών καθώς και με την εκπαιδευτική πρακτική της αξιολόγησης.

1.2 Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

1.2.1 Έννοια και ορισμοί της αξιολόγησης

Ο όρος *αξιολόγηση* αναφέρεται σε ένα ευρύ εννοιολογικό πεδίο το οποίο προσεγγίζοντάς το τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία συναντάμε μια πληθώρα ορισμών. Σε μια προσπάθεια διατύπωσης ενός γενικού και ταυτόχρονα απλού ορισμού, βασισμένου στην ετυμολογική προέλευση της λέξης, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2003) ως αξιολόγηση ορίζεται «η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση κάποια συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο.

Ο όρος αξία συγκεκριμένα έχει πρακτική κυρίως διάσταση και αναφέρεται:

- α) στην απόδοση μιας ορισμένης είτε θετικής είτε αρνητικής ιδιότητας στο πρόσωπο ή πράγμα που αξιολογείται, π.χ. κατάλληλο ή ακατάλληλο για..., αξιόλογο, ασήμαντο, καλό, κακό, μέτριο,
- β) στο αποτέλεσμα μιας ορισμένης σύγκρισης του με άλλα ομοειδή αντικείμενα σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, π.χ. καλύτερος, χειρότερος, ανώτερος, κατώτερος, μεγαλύτερος, πρώτος, τελευταίος, άριστος, κλπ.
- γ) στο βαθμό επίτευξης σε σχέση με τον αρχικό στόχο, π.χ. αν μία προσπάθεια πέτυχε ή απέτυχε και σε ποιο βαθμό: πλήρως, μερικά ή ελάχιστα.» (σελ. 15).

Συχνά μιλώντας για εκπαιδευτικά ζητήματα ο όρος αξιολόγηση συγχέεται με άλλους παρεμφερείς όρους όπως είναι η βαθμολόγηση και η μέτρηση. Οι έννοιες αυτές είναι βέβαια κοντινές, με ισχυρή σύνδεση και αλληλεπίδραση, δεν είναι όμως σε καμία περίπτωση ταυτόσημες καθώς η έννοια της αξιολόγησης είναι ευρύτερη και περιεκτικότερη τόσο της βαθμολόγησης όσο και της μέτρησης. Η βαθμολόγηση συγκεκριμένα είναι μια πιο περιορισμένη έννοια κατά την οποία εκφράζεται η αποτίμηση ενός αποτελέσματος με τη χρήση των βαθμίδων μιας μετρικής κλίμακας (Ματσαγγούρας,

2007). Η μέτρηση τώρα αποτελεί βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση της αξιολόγησης, ωστόσο προηγείται αυτής και έχει να κάνει με το να καθοριστεί το ποσοτικό μέγεθος ενός αντικειμένου σε σύγκριση με μια ορισμένη μονάδα μέτρησης (Καψάλης, 1998). Με βάση τα παραπάνω λοιπόν η αξιολόγηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια έννοια «ομπρέλα» που ενσωματώνει τις δύο προηγούμενες και εκφράζει το αποτέλεσμα της σύγκρισης των μετρήσεων και των βαθμολογήσεων τόσο μεταξύ τους όσο και ως προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα (Καρακατσάνης, 1994).

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό συστατικό κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. Αρκεί να αναλογιστούμε πως οποιαδήποτε ενέργεια της καθημερινής ζωής, οργανωμένη ή μη, είναι απόλυτα συνδεδεμένη και ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, είτε στην επίσημη (τυπική), είτε στην ανεπίσημη (άτυπη) μορφή της. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση αποτελεί ένα αυτονόητο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο έχει να κάνει με την αποτίμηση του αποτελέσματος μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής ενέργειας. Το τελικό στάδιο οποιασδήποτε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, μετά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της, είναι η αξιολόγησή της. Μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται επομένως σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000) «να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του.» (σελ. 13).

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο της αξιολόγησης που θα πρέπει να τονιστεί είναι η λειτουργία της ως μηχανισμός ανατροφοδότησης (feedback) του συνόλου των ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου. Μέσω των χρήσιμων πληροφοριών που συλλέγονται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα εκτίμησης των πεπραγμένων και λήψης εναλλακτικών αποφάσεων με στόχο την βελτίωση και τελειοποίηση του εν λόγω σχεδίου (Stufflebeam, 1971· Alkin, 1968, όπ. αναφ. Κασσωτάκης, 2003).

1.2.2 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση διαδικασία

Η έννοια της αξιολόγησης ως κοινωνικό φαινόμενο βρίσκει άμεση εφαρμογή και στον χώρο της εκπαίδευσης. Σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία υιοθετούμε τους όρους «εκπαιδευτική» ή «σχολική» αξιολόγηση, εννοώντας «μια συνεχόμενη προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος που οδηγεί στην αποτίμηση της αξίας ενός προσώπου, ενός θεσμού ή συστήματος» (Δημητρόπουλος, 1999:24). Πληρέστερα ο Meigniez (όπ. αναφ. Κασσωτάκης, 2003) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνουν αν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο». (σελ. 22). Οι τεχνικές αυτές αναφέρονται σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται και επιδρούν σε αυτή.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση λοιπόν αποτελεί έναν ιδιαίτερα ευρύ εννοιολογικά όρο, ο οποίος μπορεί να αφορά τόσο τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται από αυτές όσο και εκείνους που τις εφαρμόζουν και επηρεάζονται από αυτές, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς ακόμα και την ίδια τη σχολική μονάδα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Αυτό συνεπάγεται ότι μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν επιχειρείται μόνο η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών αλλά και μια όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και λειτουργεί μέχρι και την απόδοση του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού του.

Επικεντρώνοντας στο κομμάτι της αξιολόγησης των μαθητών, προκειμένου να αποκτηθεί μία σφαιρική και πλήρης εικόνα του αξιολογούμενου εξετάζεται ένα πλήθος στοιχείων και χαρακτηριστικών. Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει στραφεί προς την κατεύθυνση της εξέτασης όχι μόνο της σχολικής επίδοσης του μαθητή, η οποία συνδέεται κυρίως με χαρακτηριστικά γνωστικής φύσεως αλλά συνδυαστικά με την εκτίμηση και άλλων μη γνωστικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του, που σχηματίζουν λεπτομερώς και με σαφήνεια το πορτρέτο του αξιολογούμενου μαθητή (Κασσωτάκης, 2003).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση όπως και κάθε μορφή αξιολόγησης εμπεριέχει το στοιχείο της ανατροφοδότησης. Αποτελεί έναν μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης (monitoring) και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης και έναν από τους βασικότερους παράγοντες ανατροφοδότησης στη διδακτική πράξη. Συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στη βελτίωση της μάθησης, της σχολικής μονάδας καθώς και του σχολικού συστήματος εν γένει ,διαμορφώνοντας έτσι μία καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά , Λουκά, 2008).

Ο γενικός σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι να προσδιοριστεί συστηματικά, με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα το κατά πόσο μια διδακτική και παιδαγωγική πράξη είναι κατάλληλη, λειτουργική και αποτελεσματική σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με βάση ορισμένη μεθοδολογία. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός είναι να έχει προσδιοριστεί προηγουμένως ο γενικός και ο ειδικός στόχος της αξιολόγησης, δηλαδή τι επιδιώκει ο αξιολογητής και που θέλει να καταλήξει. Θα πρέπει επίσης να είναι ξεκάθαρα προσδιορισμένο το αντικείμενο της αξιολόγησης (τι ή ποιος επιδιώκεται να αξιολογηθεί) καθώς και το υποκείμενο της (δηλαδή ο ίδιος ο αξιολογητής). Ειδικά σε σχέση με το υποκείμενο θα πρέπει να τονιστεί η ανάγκη για απόκτηση κατάρτισης και κατάλληλων προσόντων έτσι ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τα ενδεδειγμένα κριτήρια και μεθοδολογία. Χρίζουν ακόμη ιδιαίτερης προσοχής η ειδική περίπτωση διεξαγωγής της αξιολόγησης όσο και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για αυτή προκειμένου να την καταστήσουν σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω έγκυρη αξιόπιστη και αντικειμενική (Κωνσταντίνου, 2000)

1.2.3 Είδη και μορφές αξιολόγησης

Κατά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις των ειδών και μορφών αξιολόγησης ανάλογα με το χρόνο-διάρκεια τους, το σκοπό διεξαγωγής τους καθώς και με τη μέθοδο που ακολουθείται. Προκύπτει ωστόσο ότι κοινό αντικείμενο όλων είναι η μάθηση (Ρεκαλίδου, 2011). Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια σύνοψη και παρουσίαση των βασικότερων από αυτές τις κατηγοριοποιήσεις.

Αρχικά μια από τις πιο διευρυμένες κατηγοριοποιήσεις σύμφωνα με τους Noizet και Caverni (1977, όπ. αναφ. Κωνσταντίνου, 2000& Κασσωτάκης, 2003) είναι αυτή που διαχωρίζει την αξιολόγηση των μαθητών σε «συνεχή» και σε «αποσπασματική» ή «στιγμιαία». Πιο συγκεκριμένα η «συνεχής» αξιολόγηση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και ανά τακτά χρονικά διαστήματα από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Το είδος αυτό αξιολόγησης αποβλέπει στη συνεχή παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών, στη διαμόρφωση όσο το δυνατόν αντικειμενικότερης

γνώμης γι' αυτούς καθώς και στην επισήμανση και εντοπισμό των δυνατοτήτων, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική διαδικασία προκειμένου να βοηθηθούν κατάλληλα και να προσαρμοστούν στο ρυθμό διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά η «*αποσπασματική*» ή «*στιγμιαία*» αξιολόγηση αφορά τις δοκιμασίες εκείνες που πραγματοποιούνται μία δεδομένη στιγμή όπως το τέλος μίας μακράς χρονικής περιόδου (π.χ. στο τέλος του έτους ή του εξαμήνου). Η χρονική αυτή στιγμή καθορίζεται συνήθως από την πολιτεία ή άλλους φορείς και την διεξαγωγή τους μπορεί αναλαμβάνουν και άτομα άγνωστα προς τους εξεταζόμενους. Στην περίπτωση αυτή η γνώμη που διαμορφώνεται για τον εξεταζόμενο είναι αποτέλεσμα μίας και μόνης δοκιμασίας γεγονός που ενισχύει το ρόλο του παράγοντα τύχη. Σκοπός της αποσπασματικής αξιολόγησης είναι να εκτιμηθεί το τελικό αποτέλεσμα των όσων έμαθε ο μαθητής σε μία συγκεκριμένη μεγάλη χρονική περίοδο (π.χ. σε μία τάξη ή σε ένα έτος) ή σε άλλη περίπτωση να επιλεχθούν οι υποψήφιοι εκείνοι που είναι κατάλληλοι για συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερες βαθμίδες ή για κατάληψη συγκεκριμένων θέσεων (Κασσωτάκης, 2003).

Ο ιδανικός συνδυασμός είναι η χρήση δοκιμασιών συνεχούς αξιολόγησης όσο και ενδιάμεσων με τέτοιο τρόπο ώστε και να συλλέγονται οι απαραίτητες πληροφορίες από την αποσπασματική αξιολόγηση και ταυτόχρονα να δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί τακτικά την πρόοδο των μαθητών του προκειμένου να μπορεί να κάνει κατάλληλες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των αδυναμιών τους και τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας.

Μια ακόμα διάκριση γίνεται με βάση τη μέθοδο που ακολουθείται. Σε αυτή την περίπτωση οι μορφές αξιολόγησης διαχωρίζονται σε «*τυπικές*» και «*άτυπες*». Πιο συγκεκριμένα με τον όρο «*τυπικές*» εννοούμε εκείνες τις μορφές αξιολόγησης που λαμβάνουν χώρα σε ορισμένο χώρο και χρόνο ενώ αξιολογούν συγκεκριμένη διδακτέα ύλη. Προκειμένου να διεξαχθούν απαιτείται η παύση της διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός οφείλει εκ των προτέρων να τις έχει σχεδιάσει και να έχει αποφασίσει τις λεπτομέρειες του τρόπου διεξαγωγής τους. Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης θα μπορούσαμε να πούμε ότι εκτιμούν κυρίως τα στοιχεία γνωστικής φύσεως των μαθητών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: τα τεστ, τα διαγωνίσματα καθώς και οι βαθμολογούμενες εργασίες,

Η «*άτυπη αξιολόγηση*» είναι μία ιδιαίτερη μορφή σχολικής αξιολόγησης που δε γίνεται άμεσα αντιληπτή και ορισμένες φορές θεωρείται δευτερευούσης σημασίας ωστόσο έχει σπουδαίο ρόλο. Με τον όρο «*άτυπη αξιολόγηση*» εννοούμε την παρατήρηση των εκφράσεων, των λεγόμενων και της ευκολίας στην κατανόηση προφορικών συζητήσεων από πλευράς μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στοιχεία που συνδέονται κυρίως με μη γνωστικούς παράγοντες μάθησης. Σε αντίθεση με την τυπική, η μορφή αυτή αξιολόγησης πραγματοποιείται παράλληλα με την διδασκαλία και είναι συνήθως αυθόρμητη και αυτοσχέδια μα ορισμένες φορές και συστηματικά προγραμματισμένη (Δημητρόπουλος, 1983). Για παράδειγμα άτυπη αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό όταν οι μαθητές τού εκφράζουν την άποψη ή τις απορίες τους, όταν εξηγεί επανειλημμένα ένα πρόβλημα που δεν έλυσαν και δεν κατανόησαν ή όταν είναι σε από την έκφραση του προσώπου τους να αντιληφθεί αν κατανόησαν μία έννοια ή όχι (Oosterhof, 2010).

Τέλος ο πιο διαδεδομένος διαχωρισμός σύμφωνα με τον Bloom και τους συνεργάτες του διακρίνει την αξιολόγηση σε «*αρχική ή διαγνωστική*»(diagnostic), σε «*διαμορφωτική ή σταδιακή*»(formative) και

σε «αθροιστική, τελική ή συνολική» (summative) (Κασσωτάκης,2003· Κωνσταντίνου 2000· Καρακατσάνης,1994· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Η «αρχική ή διαγνωστική» αξιολόγηση πραγματοποιείται στην αρχή ενός σχολικού έτους ή μίας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου (π.χ. αρχή τριμήνου) και αποσκοπεί στο να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να προσδιορίσει βασικές για τους μαθητές του πληροφορίες όπως το γνωστικό τους επίπεδο, τα ενδιαφέροντα τους καθώς και να εντοπίσει τα πιθανά προβλήματα και αδυναμίες τους. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει κατάλληλα τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή και όσο είναι δυνατόν στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητές του (Κωνσταντίνου,2000).

Η « διαμορφωτική ή σταδιακή» αξιολόγηση τώρα, έχει κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα. Στο συγκεκριμένο είδος ο σκοπός δεν είναι να τοποθετηθεί αξιολογικά ο μαθητής με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητές του σε σχέση με τους συμμαθητές του αλλά να ελέγξει και να πληροφορήσει τον εκπαιδευτικό για την πορεία των μαθητών του ως προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων που επεδίωκε η διδασκαλία. Μέσω του ελέγχου αυτού σε περίπτωση αποτυχίας της προσπάθειας κατάκτησης κάποιου στόχου εξάγονται οι πληροφορίες και τα συμπεράσματα εκείνα που θα οδηγήσουν στην τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας προκειμένου να οδηγηθεί στη συνέχεια η πλειονότητα των μαθητών στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Καρακατσάνης,1994· Κωνσταντίνου,2000).

Το αντικείμενο τώρα της «αθροιστικής, τελικής ή συνολικής» αξιολόγησης είναι η εκτίμηση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που συνολικά επετεύχθησαν, σε σχέση πάντα με αυτό που είχε καθοριστεί εξ αρχής ως τελικός στόχος. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν πραγματοποιείται απαραίτητα στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά μπορεί να γίνεται και για επιμέρους στόχους που όλοι μαζί αποτελούν τον γενικό στόχο (Κωνσταντίνου,2000). Ωστόσο συνήθως στο τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιούνται τελικές εξετάσεις ή διαγωνίσματα στα πλαίσια της αθροιστικής αξιολόγησης που κατατάσσουν τους μαθητές και στη συνέχεια ακολουθεί η χορήγηση ενδεικτικών ή απολυτηρίων για την προαγωγή τους σε επόμενη τάξη ή σε μεγαλύτερη σχολική βαθμίδα αντίστοιχα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009). Η μορφή αυτή αξιολόγησης δεν έχει βελτιωτικό και παρεμβατικό χαρακτήρα, καθώς η πορεία του μαθητή έχει ήδη ολοκληρωθεί αλλά παρέχει πληροφορίες για την πρόοδό του (Ρεκαλίδου, 2011).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με όλα όσα συμβαίνουν μέσα σε μια σχολική τάξη γι'αυτό προκειμένου να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι συνεχής προκειμένου να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός σε κάθε μαθησιακό στάδιο, αφενός το βαθμό επίτευξης από τους μαθητές του στόχου που είχε εξ αρχής τεθεί και αφετέρου να μπορούν να συλλέγονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς του (Κωνσταντίνου,2000).

1.2.4 Τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης

Προκειμένου μια αξιολογική διαδικασία που αφορά μαθητές στα πλαίσια του σχολείου να χαρακτηριστεί καλή και τα αποτελέσματά της να γίνουν αποδεκτά, οφείλει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις και να διακρίνεται από συγκεκριμένα γνωρίσματα τα σπουδαιότερα εκ των οποίων είναι:

α) Εγκυρότητα

Έγκυρο θεωρείται το αποτέλεσμα μίας αξιολογικής διαδικασίας εφόσον μέσω αυτής έχει ελεγχθεί ακριβώς αυτό που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Έτσι στην σχολική πραγματικότητα κατά την εξέταση ενός μαθήματος, προκειμένου να είναι το αποτέλεσμα εγκυρότερο θα πρέπει οι ερωτήσεις που τίθενται στους εξεταζόμενους μαθητές να καλύπτουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος της ύλης που έχει διδαχθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Εάν καλύπτονται μόνο μερικά τμήματα της ακόμα και αν ανήκουν σε διαφορετικά κεφάλαια η εγκυρότητα της εξέτασης μειώνεται καθώς δε μπορεί να παρουσιάσει πλήρως το επίπεδο γνώσεων του αξιολογούμενου ατόμου. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της αξιολόγησης θα πρέπει αυτή να στρέφεται προς τον έλεγχο της κατάκτησης γνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές και όχι απλά και μόνο στο κατά πόσο έχουν απομνημονεύσει οι μαθητές τις πληροφορίες που τους δόθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2003). Υπάρχουν διαφορετικά είδη εγκυρότητας, η εγκυρότητα περιεχομένου είναι αυτή που αναφέρεται στη μάθηση που παρέχεται από το σχολείο και στο βαθμό κατάκτησής της από τους μαθητές (Αθανασίου, 2000). Η προγνωστική εγκυρότητα είναι εκείνη που έχει να κάνει με τη χρήση των αποτελεσμάτων μίας εξέτασης για την πρόγνωση των αποτελεσμάτων σε αντίστοιχες δοκιμασίες στο μέλλον και η κατασκευαστική εγκυρότητα είναι αυτή που μπορεί να ελέγξει το βαθμό ανάπτυξης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών από τους μαθητές, όπως για παράδειγμα η κριτική ή η περιγραφική τους ικανότητα (Κασσωτάκης, 2003).

β) Αξιοπιστία

Μια αξιολογική διαδικασία θεωρείται αξιόπιστη, αν επαληθεύεται δίνοντας το ίδιο ή παραπλήσιο αποτέλεσμα όσες φορές και να επαναληφθεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Για παράδειγμα αν το γραπτό κείμενο ενός μαθητή βαθμολογηθεί από τον ίδιο κριτή σε διαφορετικό χρόνο ή από διαφορετικούς κριτές και σε κάθε περίπτωση η βαθμολογία είναι η ίδια, διατηρώντας έτσι ίδιο το αποτέλεσμα της αξιολόγησης παρά τα διαφορετικά πλαίσια εφαρμογής, τότε διασφαλίζεται ότι η διαδικασία είναι αξιόπιστη (Αθανασίου, 2000).

γ) Αντικειμενικότητα

Για να θεωρηθούν αντικειμενικά τα αποτελέσματα μίας αξιολόγησης θα πρέπει η διαδικασία να έχει πραγματοποιηθεί με ομοιόμορφο και αυστηρά καθορισμένο τρόπο και με σαφή κριτήρια εκτίμησης της επιτυχίας ή αποτυχίας του αξιολογούμενου. Συχνά η επιρροή των μη γνωστικών στοιχείων ενός μαθητή που συνυπολογίζονται και επιδρούν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να μειώσει την αντικειμενικότητα της. Η αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αμερόληπτη και δε θα πρέπει να επηρεάζεται από παράγοντες που δεν έχουν σχέση με το αντικείμενό της όπως για παράδειγμα η ψυχική κατάσταση του αξιολογητή, η συμπάθεια ή αντιπάθεια του απέναντι στον αξιολογούμενο καθώς και οι υποκειμενικές αντιλήψεις του για το κατά πόσο μία απάντηση είναι σωστή (Κασσωτάκης, 2003). Ωστόσο δεδομένου του ότι σε κάθε αξιολογική διαδικασία εξ ορισμού εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας τόσο από πλευράς αξιολογητή όσο και αξιολογούμενου το να διατηρηθεί η διαδικασία απόλυτα αντικειμενική είναι δύσκολα εφικτό.

δ) Διακριτικότητα

Μια αξιολογική δοκιμασία στο σχολείο έχει την ιδιότητα να κατατάσσει τους μαθητές σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με την αξία του καθενός. Όσο πιο ομοιόμορφα κατανέμονται σε όλους τους βαθμούς (άριστα, καλά, σχεδόν καλά, μέτρια, κακά, πολύ κακά) τα αποτελέσματα μίας δοκιμασίας τόσο μεγαλύτερη διακριτική ικανότητα λέμε ότι έχει η διαδικασία, ενώ όταν η πλειονότητα των μαθητών κατατάσσεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες τότε η διακριτική ικανότητα είναι μικρή (Κασσωτάκης, 2003).

ε) Πρακτικότητα και οικονομία

Πρακτικότητα έχει μία αξιολογική δοκιμασία όταν μπορεί να γίνει εύκολα χρήση της τόσο από τους αξιολογητές όσο και από τους αξιολογούμενους. Όταν μιλάμε για ευκολία χρήσης εννοούμε ότι δεν απαιτούνται δύσκολα υλικά ή περίπλοκες και λεπτομερείς επεξηγήσεις. Η πρακτικότητα μίας μεθόδου αξιολόγησης συνεπάγεται και οικονομία καθώς εξοικονομείται μέσω αυτής χρόνος και προσωπικό τόσο κατά τη διάρκειά της όσο και σε περίπτωση που χρειαστεί να διορθωθεί ή να βελτιωθεί (Κασσωτάκης, 2003).

1.2.5 Οι σκοποί και οι λειτουργίες της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο όρος αξιολόγηση όπως αναφέρθηκε και παραπάνω εμπεριέχει την έννοια της αξίας η οποία σχετίζεται άμεσα με το βαθμό υλοποίησης και επίτευξης συγκεκριμένων σκοπών. Έτσι και μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης «ελέγχεται» ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτευχθεί από τους μαθητές οι σκοποί-στόχοι της διδασκαλίας. Ο σαφής καθορισμός των διδακτικών στόχων εξ αρχής, αποτελεί βασική προϋπόθεση για μία ακριβή αξιολόγηση καθώς με αυτό τον τρόπο ελέγχεται το αποτέλεσμα της μάθησης και η αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών που προκαλείται από αυτή.

Οι σκοποί τους οποίους μπορεί να καλύψει και να «ελέγξει» η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αρκετοί, θα μπορούσαν όμως να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τη διάστασή τους σε παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς. Οι παιδαγωγικοί σκοποί είναι αυτοί που συντελούν στο να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανακαλύψει τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών του, τις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτουν καθώς και αυτοί που παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να βελτιώσει το διδακτικό του έργο προκειμένου να ξεπεραστούν πιθανές δυσκολίες και αδυναμίες τους που θα προκύψουν.

Μέσω των ψυχολογικών σκοπών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει τη ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι μαθητές του, στοιχεία του χαρακτήρα τους όπως το αν διαθέτουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και σε περίπτωση που είναι σε έλλειψη ή σε πολύ χαμηλά επίπεδα ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να συμβάλλει ενεργά στην ενθάρρυνσή τους και στη δημιουργία κινήτρων συμμετοχής τους στη διδακτική διαδικασία.

Οι κοινωνικοί σκοποί είναι αυτοί που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσπαθήσει ώστε να δημιουργηθούν ισχυρές συνδέσεις μεταξύ του σχολείου τόσο με τον κοντινό κοινωνικό περίγυρο όσο και με την ευρύτερη κοινωνία (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Επιπλέον η αξιολόγηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι οι εξής:

α. Η λειτουργία της επιλογής: Μέσω της αξιολόγησης οι μαθητές μπαίνουν σε μία διαδικασία επιλογής όπου χαρακτηρίζονται με βάση τη μέτρηση των επιδόσεών τους βάζοντας τα περιεχόμενα μάθησης και τους εκπαιδευτικούς στόχους στο περιθώριο.

β. Η λειτουργία της πρόγνωσης: Η συγκεκριμένη λειτουργία συχνά συνδέεται με τη λειτουργία της επιλογής. Έτσι μέσω της εκτίμησης της σχολικής επίδοσης του μαθητή μπορεί να προκύψει η πρόγνωση τυχόν αδυναμιών ή προβλημάτων του, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η περίπτωση του λάθους.

γ. Η λειτουργία της κοινωνικής διάστασης της αξιολόγησης: Η κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης είναι κάτι που οι μαθητές το βιώνουν από νωρίς τόσο στο σπίτι τους όσο και στο σχολείο. Οι καλές επιδόσεις στο σχολείο επαινούνται και επιβραβεύονται ενώ οι κακές επισύρουν κυρώσεις από τον εκπαιδευτικό ακριβώς όπως συμβαίνει και στο σπίτι τους με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους από το οικογενειακό τους περιβάλλον .

δ. Η λειτουργία της ενίσχυσης κινήτρων μάθησης: Η αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για ενίσχυση των προσπαθειών τους για βελτίωση και προαγωγή των ικανοτήτων τους. Ωστόσο υπάρχει και η πιθανότητα η συνεχής αξιολόγηση να επιδράσει αρνητικά δημιουργώντας πίεση και στρες ακόμα και στους καλούς μαθητές, ενώ αντίστοιχα οι αδύναμοι μπορεί να αποθαρρυνθούν λόγω των χαμηλών ή μη ικανοποιητικών επιδόσεών τους.

ε. Η λειτουργία της ενημέρωσης: Μέσω της αξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα στους γονείς των παιδιών μα και στα ίδια τα παιδιά να ενημερώνονται για το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι επιδόσεις τους και κατά πόσο αυτές είναι ικανοποιητικές. Αποτελεί ακόμη μέσο ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ο οποίος έτσι αντιλαμβάνεται καλύτερα το επίπεδο της τάξης του και προχωρά εφόσον καταστεί αναγκαίο σε βελτιωτικές ενέργειες.

στ. Η λειτουργία ως μέσω επιβολής πειθαρχίας στην τάξη: Μια από τις πλέον αμφισβητούμενες λειτουργίες της αξιολόγησης είναι εκείνη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει το επιθυμητό για εκείνον κλίμα στην τάξη μέσω της «απειλής» της χρήσης μεθόδων αξιολόγησης.

ζ. Η λειτουργία της αξιολόγησης στη συγκριτική έρευνα: Πολλές είναι οι φορές που μέσω της αξιολόγησης δοκιμάζονται, συγκρίνονται και επιλέγονται εκπαιδευτικά συστήματα. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει και προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως μοχλός κίνησης για τη λήψη και εκτέλεση αποφάσεων σχετικών με καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα (Καρακατσάνης,1994).

1.2.6 Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών δημοτικού στην Ελλάδα

Από την μεταπολίτευση και μετά στην εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας κυριαρχεί μια τάση εκδημοκρατισμού και ίσων ευκαιριών που είχε ως στόχο να αμβλύνει τον κοινωνικό έλεγχο και της

κοινωνικές ανισότητες της που ενισχύονται μέσω της εκπαίδευσης από την επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης.

Προς την κατεύθυνση αυτή λοιπόν για πρώτη φορά με το Προεδρικό Διάταγμα 497/1981 καθιερώνεται η ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του δημοτικού και καταργείται η αριθμητική βαθμολογία η οποία με την υπ' Αριθ. 9425/29-11-80 Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ αντικαθίσταται από λεκτικούς χαρακτηρισμούς : Πολύ Καλά (Α), Καλά (Β), Σχεδόν Καλά (Γ) για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' στους τίτλους σπουδών δίπλα στην αριθμητική βαθμολογία προβλέπονται οι αντίστοιχοι λεκτικοί χαρακτηρισμοί (9-10 άριστα, 7-8 πολύ καλά, 6 καλά, 5 σχεδόν καλά) καθώς και η κατάργηση των γραπτών εξετάσεων για τις συγκεκριμένες τάξεις (Π.Δ. 497/81).

Στα νέα βιβλία δασκάλου και μαθητή του 1982 υπάρχουν ανά διδακτική ενότητα ξεχωριστά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου να ελεγχθεί έτσι το κατά πόσο εμπέδωσαν οι μαθητές όσα διδάχθηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα. Έχουμε έτσι ένα πρώτο δείγμα παιδαγωγικής αξιολόγησης στο σχολείο. Με το Π.Δ. 462/91 επανεισάγονται (χωρίς όμως να διεξαχθούν ποτέ) οι εξετάσεις στη Ε' και ΣΤ', οι επαναληπτικές εξετάσεις τριμήνου καθώς και η αριθμητική βαθμολογία στους ελέγχους των μαθητών. Στο συγκεκριμένο Π.Δ. δίνεται για πρώτη φορά έμφαση πέρα από τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών στον έλεγχο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Δίνονται επίσης οδηγίες για την διαδικασία και την κλίμακα αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί και με τον Ν.2083/92 το νεοσύστατο τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι αυτό που αναλαμβάνει το σχεδιασμό και την παρακολούθηση της αξιολόγησης των μαθητών.

Μετέπειτα τόσο το Π.Δ. 409/94 και 8/95 όσο και το Π.Δ. 121/95 που λειτούργησε συμπληρωματικά στα προηγούμενα προσδίδουν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση ένα περιεχόμενο πιο ποιοτικό και προσανατολισμένο στην παιδαγωγική της λειτουργία. Συγκεκριμένα στο πρώτο άρθρο του Π.Δ. 8/95 γίνεται λεπτομερής αναφορά στην έννοια και τους σκοπούς της αξιολόγησης η οποία ορίζεται ως *«η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησης, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του (μαθητή), τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου»*. Στο άρθρο αυτό του συγκεκριμένου Προεδρικού Διατάγματος γίνεται για πρώτη φορά λόγος για κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά τα οποία συνεκτιμώνται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης πέρα από την επίδοση του μαθητή στα διαφορά γνωστικά αντικείμενα που διδάσκεται. Μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτά ορίζονται σαφώς όπως: η προσπάθεια που καταβάλλεται από το μαθητή, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα καθώς και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου κ.α. Είναι φανερό πως τα στοιχεία αυτά που αφορούν κυρίως την προσωπικότητα του μαθητή έχουν να κάνουν με μη γνωστικούς παράγοντες μάθησης των οποίων η επίδραση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αναδεικνύεται και τονίζεται στο εν λόγω άρθρο.

Στη συνέχεια η διαδικασία αξιολόγησης που θα πρέπει να ακολουθείται από τον εκπαιδευτικό αποτελεί το βασικό θέμα και περιγράφεται εκτενώς στο δεύτερο άρθρο του συγκεκριμένου Π.Δ. ενώ στο τρίτο άρθρο καθιερώνεται ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών όλων των τάξεων του δημοτικού. Καθιερώνεται επίσης η τήρηση παιδαγωγικού ημερολογίου από το δάσκαλο της τάξης, σύμφωνα με οδηγίες που παρέχονται σχετικά από το Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Δ. 8/95).

Ωστόσο στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι στην ουσία η περιγραφική αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε ποτέ, οπότε το άρθρο αυτό έχει κυρίως τυπική ισχύ.

Στο τέταρτο άρθρο γίνεται αναφορά στην κλίμακα βαθμολογίας όπου ορίζεται ότι στις πρώτες δύο τάξεις θα χρησιμοποιείται μόνο η περιγραφική αξιολόγηση, στις δύο επόμενες η περιγραφική αξιολόγηση και η αλφαβητική κλίμακα και στις δύο τελευταίες τάξεις χρησιμοποιείται η δεκάβαθμη αριθμητική κλίμακα και η λεκτική κλίμακα. Το άρθρο 5 ορίζει πως με τη λήξη κάθε τριμήνου θα πραγματοποιούνται τακτικές παιδαγωγικές συσκέψεις του διδακτικού προσωπικού του σχολείου για την εκτίμηση της προόδου των μαθητών σε επίπεδο τάξης αλλά και σχολικής μονάδας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης θα ενημερώνει τους γονείς των μαθητών και στο τέλος κάθε τριμήνου και θα χορηγείται «έλεγχος προόδου» σε όλους τους μαθητές, εκτός της Α΄ και Β΄ τάξης όπου δεν θα παραδίδεται βαθμολογία αλλά θα υπάρχει συνάντηση των εκπαιδευτικών με τους γονείς προκειμένου να τους ενημερώσουν για την πρόοδο των μαθητών (Ρεκαλίδου, 2011). Οι συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/1995 καθορίζουν κυρίως τις περιπτώσεις προαγωγής και επανάληψης της τάξης.

Στο ίδιο πνεύμα με τις παραπάνω διατάξεις, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξέδωσε οδηγίες (Π.Ι., 1994) για την εκπαιδευτική αξιολόγηση σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί τον μαθητή :

α) Από την καθημερινή του συμμετοχή στις εργασίες της τάξης όπου παράλληλα με τα μαθησιακά του επιτεύγματα θα συνεκτιμώνται η προσπάθεια του, το ενδιαφέρον του, η ικανότητα να συμμετέχει σε διάλογο στην τάξη και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί, η ακρίβεια στο λόγο του, η κριτική αντιμετώπιση προσώπων, γεγονότων και καταστάσεων καθώς και η ικανότητα εφαρμογής των γνώσεών του σε καθημερινές καταστάσεις κ.α. Παρατηρούμε σε αυτό το σημείο πως και οι οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θεωρούν απαραίτητο κατά την αξιολογική διαδικασία τον συνυπολογισμό τόσο των γνωστικών όσο και των μη γνωστικών στοιχείων της επίδοσης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να έχει στα χέρια του μία πλήρη εικόνα των μαθητών που θα τον οδηγήσει σε ασφαλέστερα και πιο αξιόπιστα συμπεράσματα γι' αυτούς.

β) Από τα αποτελέσματα της επίδοσής του σε κριτήρια αξιολόγησης ή επαναληπτικά μαθήματα που θα βρίσκονται είτε στο τέλος κάθε γενικής ενότητας των βιβλίων ή σε ξεχωριστά για κάθε μάθημα φυλλάδια.

γ) Από τα αποτελέσματα της επίδοσής του σε κριτήρια αξιολόγησης που εκπονεί πρόσθετα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις.

δ) Από τις εργασίες των μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

Σκοπός των κριτηρίων αυτών είναι η συστηματική συγκέντρωση πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του προκειμένου να προβεί σε βελτιώσεις καθώς και ο εντοπισμός ελλείψεων και αδυναμιών των μαθητών του προκειμένου να τους ενισχύσει.

Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί ότι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση των μαθητών τους παρείχε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και μέσω του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ, 1998), του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ 2002) που συνέταξε. Κατά την αναμόρφωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ συγκεκριμένα δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας στην εκπαίδευση που έχει ως αντικείμενο την αποτίμηση της διδακτικής διαδικασίας με

βάση τους διδακτικούς στόχους που είχαν τεθεί εξαρχής, τον ίδιο το μαθητή, τον εκπαιδευτικό μα και την ίδια τη διαδικασία και τα μέσα μάθησης (Κωνσταντίνου,2002).

1.3 Σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής πρακτικής της αξιολόγησης

1.3.1 Η έννοια της «προσωπικής θεωρίας» του εκπαιδευτικού

Κάθε άνθρωπος έχει την τάση να διαμορφώνει μία δική του προσωπική ερμηνεία μια δική του κοσμοθεωρία θα λέγαμε για όσα συμβαίνουν γύρω του. Έτσι και ο εκπαιδευτικός στο χώρο εργασίας του αναπτύσσει, όπως και κάθε επαγγελματίας, μια δική του «προσωπική θεωρία» για να ερμηνεύσει τα διάφορα φαινόμενα που συμβαίνουν εκεί ή για να εφαρμόσει τις απαραίτητες εκπαιδευτικές πρακτικές μία εκ των οποίων είναι και η αξιολόγηση των μαθητών του.

Πολλοί είναι οι όροι με τους οποίους απαντάται βιβλιογραφικά η έννοια της «προσωπικής θεωρίας» κάποιοι από αυτούς είναι: «λανθάνουσα θεωρία» (implicit theory), «προσωπική, πρακτική γνώση» (personal, practical knowledge), «υποκειμενική θεωρία» (subjective theory), «θεωρία ή απόψεις εκπαιδευτικών» (teacher's theorperspective) (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Μασσαγγούρας, 2002).

Κάνοντας μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας θα λέγαμε ότι η «προσωπική θεωρία» έχει να κάνει με το σύνολο των αξιών, των ηθικών κανόνων καθώς και των στερεότυπων υποκειμενικών αντιλήψεων και θέσεων, οι οποίες έχουν παγιωθεί και έχουν αποκτηθεί από το άτομο συνήθως χωρίς να το συνειδητοποιήσει με το πέρασμα των χρόνων. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συγκεκριμένα η «προσωπική θεωρία» που έχει αποκτήσει, είναι αυτή που διαμορφώνει την κρίση του εκπαιδευτικού απέναντι στις διαφορετικές σχολικές καταστάσεις και συμπεριφορές των μαθητών του τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει κατά την άσκηση του διδακτικού του έργου στην εργασιακή του καθημερινότητα. Πρόκειται δηλαδή για μία ερμηνεία και κρίση περισσότερο εμπειρική και λιγότερο ή καθόλου επιστημονική θα λέγαμε σε σχέση με τα διάφορα σχολικά φαινόμενα και συμπεριφορές (Ρέλλος, 2003).

Οι «θεωρίες» αυτές μπορούν ακόμα να αφορούν ένα σύνολο από γνώσεις, πεποιθήσεις, αξίες και εκτιμήσεις τις οποίες αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους. Αποτελούν στην ουσία διαδεδομένες απόψεις της «κοινής λογικής» ή της «λαϊκής σοφίας», απλοποιημένες, που έχουν δημιουργηθεί στη συνείδηση του εκπαιδευτικού με την πάροδο του χρόνου και πηγάζουν είτε από τις δικές του εμπειρίες του είτε από αυτές των συναδέλφων του. Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι όσο περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο ισχυρή και αναπτυγμένη είναι «η προσωπική του θεωρία» (Ρέλλος 2003).

Οι γνώσεις που περιλαμβάνονται στις «θεωρίες» των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν να κάνουν με πρακτικά ζητήματα του επαγγέλματος (π.χ. πειθαρχία), με το πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης και των μαθητών της ή με τεχνικές γνώσεις (π.χ. κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας).Μπορεί ακόμα να συνδέονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ευρύτερα εκπαιδευτικά ζητήματα και όχι μόνο όπως ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου ή κοινωνικά και ηθικά ζητήματα κ.α. (Carr & Kemmis, 1986) .

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η «προσωπική θεωρία» δημιουργείται και συνήθως παραμένει σε λανθάνουσα και μη συστηματοποιημένη μορφή στη συνείδηση των εκπαιδευτικών γι' αυτό και όταν καλούνται να αιτιολογήσουν την άποψη ή τη συμπεριφορά τους σπάνια χρησιμοποιούν επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις αλλά αρκούνται κυρίως στη χρήση αναλογιών, μεταφορών και εμπειρικών ερμηνειών για τα τεκταινόμενα της διδακτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Ο ρόλος της θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός διότι μέσω αυτής ασκείται ισχυρή επιρροή στον εκπαιδευτικό ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τις διδακτικές διαδικασίες, που τις ερμηνεύει και προβληματίζεται γι' αυτές, που τις επεξεργάζεται καθώς και το πώς τελικά παρεμβαίνει για τη βελτίωση τους (Munby, 1982). Ακόμη εφόσον πρόκειται για παγιωμένη πεποίθηση του εκπαιδευτικού, δύσκολα αλλάζει και αποτελεί μάλιστα το μέσο αξιολόγησής του για οτιδήποτε νέο, είτε πρόκειται για εργαλείο, τεχνική ή θεωρία. Τέλος η δυνατότητα συνειδητοποίησης της αρχικά και συστηματικής ανάπτυξής της στη συνέχεια μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος του εκπαιδευτικού συντελώντας στην αυτοβελτίωση του ίδιου και κατά συνέπεια και ολόκληρης της διδακτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2002).

1.3.2 Οι μη γνωστικοί παράγοντες επίδοσης των μαθητών ως μέσο ενεργοποίησης της «προσωπικής» θεωρίας των εκπαιδευτικών .

Η σχολική επίδοση των μαθητών όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως αποτελεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο φαινόμενο, στην διαμόρφωση του οποίου επιδρούν μία ποικιλία παραγόντων που έχουν να κάνουν με τα εγγενή χαρακτηριστικά των μαθητών όσο και με την αλληλεπίδραση αυτών με το εξωτερικό τους περιβάλλον. Έτσι λοιπόν κατά την αξιολόγησή της θα πρέπει να συνυπολογίζονται τόσο το σύνολο των γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (γνωστικοί παράγοντες) όσο και το σύνολο των συμπεριφορών, δεξιοτήτων και στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία άλλα δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές και μετρήσιμες από τις γνωστικές αξιολογικές διαδικασίες (π.χ. τεστ, εξετάσεις), οι παράγοντες αυτοί συναντώνται στην διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο *μη γνωστικοί παράγοντες μάθησης* (noncognitive skills).

Σε μία προσπάθεια διεύρυνσης του όρου η Farrington και οι συνεργάτες της (2012) προτείνει μία θεώρηση των μη γνωστικών παραγόντων «πέρα από το κομμάτι των δεξιοτήτων επικεντρώνοντας στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται και τις επιπτώσεις αυτών στις στάσεις, τα κίνητρα και την επίδοσή τους» (σελ.2)

Χαρακτηριστικά παραδείγματα μη γνωστικών παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών όπως αυτά αναφέρονται μεταξύ άλλων σε σχετικές έρευνες (Farrington et.al., 2012) μα και σε θεσμικά κείμενα (Π.Δ. 8/95, Π.Ι, 1994) αποτελούν η επιμονή, η προσπάθεια, η αποτελεσματικότητα, η συνεργασία, η ευσυνειδησία, ο αυτοέλεγχος, η οργάνωση, η κριτική σκέψη. Στην ουσία αυτοί οι λεγόμενοι μη γνωστικοί παράγοντες έχουν μία συνεχή και ουσιαστική αλληλεπίδραση με τους γνωστικούς για τη δημιουργία της μάθησης κατά τη διδακτική πράξη γεγονός που αντικατοπτρίζεται και εκφράζεται από το αποτέλεσμα της αξιολογικής κρίσης του εκπαιδευτικού.

Τα ερεθίσματα τώρα που εκπέμπονται από αυτούς τους μη γνωστικούς παράγοντες και έχουν να κάνουν με τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις στρατηγικές των μαθητών γίνονται αντιληπτά και

δεκτά από τον εκπαιδευτικό ο οποίος συχνά ανταποκρίνεται σε αυτά, λόγω της αδυναμίας μετρήσιμης αξιολόγησης τους, ανασύροντας ασυνείδητα στοιχεία της «προσωπικής του θεωρίας» προκειμένου να προβεί στην καλύτερη ανάλυση και εκτίμησή τους. Συνοψίζοντας λοιπόν, οι μη γνωστικοί παράγοντες επίδοσης των μαθητών είναι αυτοί που συντελούν στην ενεργοποίηση ,ανάλογα με την κάθε περίπτωση, της υπάρχουσας «προσωπικής θεωρίας» που έχει αναπτύξει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και το υπόβαθρο των εσωτερικών αξιών και πεποιθήσεων από το οποίο απαρτίζεται αυτή ,θα αποτελέσει το εργαλείο ερμηνείας, αξιοποίησης και αξιολόγησης των συγκεκριμένων παραγόντων (Ρέλλος, 2003).

1.3.3 Η σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» του εκπαιδευτικού με την εκπαιδευτική πρακτική της αξιολόγησης

Κρίνεται απαραίτητο πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση της σύνδεσης μεταξύ «προσωπικής θεωρίας» και εκπαιδευτικής πρακτικής της αξιολόγησης να προσπαθήσουμε να διευκρινίσουμε τι περιλαμβάνει ο όρος «εκπαιδευτική πρακτική» και πως η αξιολόγηση των μαθητών εντάσσεται σε αυτόν. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η εκπαιδευτική πρακτική έχει να κάνει τόσο με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας ως εργαλεία από τον εκπαιδευτικό στην τάξη, ταυτόχρονα όμως αφορά γενικότερα τον τρόπο συμπεριφοράς και ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στις διάφορες καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει στα πλαίσια της τάξης του. Αποτελεί άρα το ευρύτερο σύνολο των επιλογών και ενεργειών του εκπαιδευτικού τόσο στα πιο ειδικά θέματα όπως είναι οι τεχνικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει, όσο και στα γενικά που φανερώνουν τη φιλοσοφία δράσης του. Η εκπαιδευτική πρακτική θα μπορούσε λοιπόν να σχετίζεται με τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός, το βαθμό κινητοποίησης του, την προσπάθεια του ακόμα και το κατά πόσο ελέγχει την τάξη του.

Η αξιολόγηση των μαθητών τώρα, η οποία ως έννοια αναλύθηκε εκτενώς στην προηγούμενη ενότητα, αποτελεί μια ιδιαίτερα διαδεδομένη και σύνθετη εκπαιδευτική πρακτική καθώς μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκτιμά πολύπλευρα τα αποτελέσματα των προηγούμενων επιλογών και τεχνικών που εφάρμοσε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ανάλογα με το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχε θέσει για τους μαθητές του. Ταυτόχρονα του δίνεται η ευκαιρία να συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες και να εντοπίσει τις αδυναμίες που παρουσιάστηκαν προκειμένου στη συνέχεια να προβεί στη διόρθωση και βελτίωση τους με σκοπό το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για την διδακτική διαδικασία.

Ο Hangreaves (όπ. αναφ. στο Σωτηροπούλου, 1998) συνδέει άμεσα τις επιλογές του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθεί, με τις πεποιθήσεις του σχετικά με την εκπαίδευση, τους μαθητές και τη μάθηση. Μέσω των πεποιθήσεων αυτών ο εκπαιδευτικός γίνεται φορέας της «προσωπικής του θεωρίας» την οποία ακολουθεί πιστά και σπάνια αμφισβητεί ειδικά όταν έχει επαληθευτεί στο παρελθόν. Μέσα από το πρίσμα της «θεωρίας» του ο εκπαιδευτικός συσχετίζει, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη ή αμφιβολίες, διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών του, που είναι πιθανόν να μη συνδέονται, προβαίνοντας έτσι σε αντίστοιχη αξιολογική κρίση βασιζόμενος στη συσχέτιση του αυτή. Μια τέτοια αξιολογική κρίση είναι φανερό ότι υστερεί τόσο από πλευράς εγκυρότητας όσο και αντικειμενικότητας γεγονός που την καθιστά αναξιόπιστη.

Είναι συχνό φαινόμενο ο εκπαιδευτικός μπροστά στην πίεση και το άγχος που πιθανόν του προκαλεί το δύσκολο έργο της αξιολόγησης των μαθητών του προκειμένου να το φέρει εις πέρας όσο το δυνατόν πιο «ανώδυνα» γι' αυτόν να καταφεύγει στην εύκολη λύση της παγιωμένης «προσωπικής του θεωρίας». Κατηγοριοποιεί με τον τρόπο αυτό αυθαίρετα τους μαθητές του καταλήγοντας συχνά σε λανθασμένα, βιαστικά και αναξιόπιστα συμπεράσματα που στερούνται επιστημονικότητας και κατευθύνονται μόνο από τη λογική κρίση και εμπειρία του εκπαιδευτικού (Ρέλλος,2003).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αποστολές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η αξιολόγηση έχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι σε αντίθεση με τη μέτρηση που μπορεί να πραγματοποιηθεί και από ένα άψυχο όργανο αποτελεί έργο ανθρώπινο. Ως τέτοιο έργο λοιπόν, υπόκειται στις ανθρώπινες αδυναμίες και ενέχει πάντα τον παράγοντα της υποκειμενικότητας παρά τις όποιες προσπάθειες και επιδιώξεις για απόλυτη αντικειμενικότητα. Μία αξιολογική κρίση επομένως «κινδυνεύει» πάντα να χαρακτηριστεί αναξιόπιστη αν εμπλακούν σε αυτή αθέλητα και μη συνειδητά πολλές φορές, υποκειμενικοί παράγοντες που την προσδιορίζουν. Οι παράγοντες αυτοί είναι ανεξάντλητοι, μεταβλητοί και άσχετοι με την γνωστική φύση της επίδοσης των μαθητών. Έχουν σχέση κυρίως με τους μη γνωστικούς στοιχεία του μαθητή όπως αυτά αναφέρθηκαν προηγουμένως και μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τη σχολική πραγματικότητα καθώς και να αλλοιώσουν την αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού (Ρέλλος,2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ακόμα και μια αρχικά αντικειμενική μέτρηση ή κρίση με την επίδραση των παραγόντων αυτών που βρίσκουν πρόσφορο έδαφος ερμηνείας στην «προσωπική θεωρία» κάθε εκπαιδευτικού να αποκτά αναπόφευκτα υποκειμενική χροιά χάνοντας έτσι την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά μίας ορθής αξιολογικής κρίσης.

Κεφάλαιο 2^ο: Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση της σχετικής με το θέμα διεθνούς βιβλιογραφίας βασισμένης κυρίως στην παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων διεθνών εμπειρικών ερευνών και αφορούν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή των παραγόντων μη γνωστικής φύσης στην αξιολογική τους κρίση και στη βαθμολόγηση των μαθητών τους. Παρουσιάζονται ακόμη δεδομένα ερευνών σχετικά με την πιθανή σύνδεση των μη γνωστικών αυτών παραγόντων με την προσωπική θεωρία και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Αρχικά λοιπόν, θα αναλυθεί η λογική και τα κριτήρια που ακολουθήθηκαν κατά τη διαδικασία επιλογής των συγκεκριμένων εμπειρικών ερευνών που αξιοποιήθηκαν στο παρόν κεφάλαιο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν σύντομα τα γενικά χαρακτηριστικά τους όπως η μεθοδολογία, το δείγμα και η προβληματική στην οποία βασίζονται.

Στο τέλος του κεφαλαίου, θα επιχειρηθεί η παρουσίαση των κυριότερων ευρημάτων τους καθώς και μία συνολική κριτική αποτίμηση τους.

2.2 Λογική και κριτήρια επιλογής εμπειρικών ερευνών

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί ένα εργαλείο μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η συστηματική εξέταση κάθε εκπαιδευτικής άποψης σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών, τις διδακτικές μεθόδους, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη δυναμική των τάξεων (Anderson & Arsenault, 1998). Τα διάφορα επιστημονικά πεδία που περικλείονται σε αυτή αποτελούν το μέσο για την καλύτερη κατανόηση και βελτίωση της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει.

Από τους βασικότερους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός, γεγονός που δικαιολογεί το έντονο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας για τη μελέτη των απόψεων του πάνω σε διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα. Οι ερευνητές επιχειρούν με αυτό τον τρόπο να αντιληφθούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια τον τρόπο σκέψης, ερμηνείας και λήψης αποφάσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τα τεκταινόμενα της τάξης καθώς και τους παράγοντες που τους επηρεάζουν στη λήψη των σχετικών αποφάσεων.

Προς την κατεύθυνση αυτή στρέφεται και το θέμα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας γεγονός που θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μας, τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Κατά την επισκόπηση λοιπόν των διεθνών βιβλιογραφικών αναφορών δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναζήτηση και επιλογή κατάλληλων εμπειρικών ερευνών προς εξέταση, μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων τα οποία θα αναλυθούν εκτενώς παρακάτω.

Αρχικά το βασικότερο κριτήριο αναζήτησης αυτονομία αποτέλεσε η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη **συνάφεια του θέματος** μεταξύ των βιβλιογραφικών αναφορών που τελικά επιλέχθηκαν και της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας. Καταλήξαμε λοιπόν ύστερα από αναζήτηση στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία στην επιλογή εμπειρικών κυρίως ερευνών στραμμένων σε δυο βασικούς θεματικούς άξονες.

Ο πρώτος άξονας αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη και καταγραφή μη γνωστικών παραγόντων που επηρεάζουν την αξιολογική τους κρίση. Κατά την αναζήτηση αυτή χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά όπως ο όρος «μη γνωστικοί παράγοντες» (non cognitive factors) σε συνδυασμό με τις έννοιες «αξιολόγηση» (assessment) και βαθμολόγηση (grading).

Ο δεύτερος άξονας σε μία προσπάθεια σύνδεσης των παραπάνω παραγόντων με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, έστρεψε το ενδιαφέρον μας σε έρευνες που προσεγγίζουν την «προσωπική θεωρία» του εκπαιδευτικού, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του δηλαδή για τα τεκταινόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία, και την ενεργή εμπλοκή αυτής στην εκτίμηση των παραγόντων που λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός κατά την διαμόρφωσή της αξιολογικής κρίσης του για τους μαθητές του. Η αναζήτηση στο σημείο αυτό βασίστηκε στους όρους «προσωπική θεωρία» (implicit theories), «απόψεις και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού» (teacher's beliefs).

Ένα ακόμη βασικό κριτήριο ήταν η *χρονολογία διεξαγωγής* των συγκεκριμένων ερευνών. Έγινε μία προσπάθεια αναζήτησης όσο το δυνατόν πιο πρόσφατων ερευνών, με την πλειοψηφία αυτών να χρονολογούνται στην τελευταία εικοσαετία (από το 2000 και μετά). Ωστόσο για μια πιο σφαιρική θεώρηση των πραγμάτων, έγινε επιλογή και ορισμένων προγενέστερων ερευνών όπως για παράδειγμα η έρευνα των Wood&Naphthali (1975), η οποία αποτέλεσε τη βάση της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας και τον συνδετικό της κρίκο με τις προγενέστερες έρευνες.

Η επιλογή με βάση το χρονικό κριτήριο αναδεικνύει τη διαχρονικότητα του ζητήματος της αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών που απασχολούσε ανέκαθεν και συνεχίζει να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα. Η προσθήκη της προγενέστερης έρευνας των Wood&Naphthali (1975) καθώς και η συμπερίληψη επιλεγμένων ερευνών οι οποίες δημοσιεύθηκαν κατά την τελευταία εικοσαετία συντελεί επίσης στο να γίνουν φανερές οι τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές τους και κυρίως στο ποιοι είναι εκείνοι οι *μη γνωστικοί παράγοντες* που τους επηρεάζουν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ανάλογα με την κάθε περίοδο.

Το σύνολο των ερευνών που προέκυψαν από την αναζήτηση αυτή προέρχεται από το ξενόγλωσσο βιβλιογραφία και παρουσιάζει ερευνητικά δεδομένα από διάφορες χώρες της Ευρώπης (Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία) καθώς και από τις ΗΠΑ και τον Καναδά. Η ποικιλία των ερευνών όσο αφορά *τον τόπο διεξαγωγής τους* ήταν ένα ακόμα κριτήριο που συνετέλεσε στην επιλογή τους, καθώς αντιλαμβανόμαστε ότι το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο σε συνδυασμό με το ξεχωριστό εκπαιδευτικό περιβάλλον κάθε χώρας αποτελεί το πεδίο ανάπτυξης και διαμόρφωσης των απόψεων, των πεποιθήσεων και των θεωριών των εκάστοτε εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως παρά την σχετική προσπάθεια που καταβάλαμε, δεν μπορέσαμε να εντοπίσουμε κάποια συναφή έρευνα στη χώρα μας, στοιχείο το οποίο τεκμηριώνει απόλυτα την πρωτοτυπία της παρούσας διπλωματικής διατριβής.

Καταλήξαμε λοιπόν στον εντοπισμό και στην επεξεργασία, σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια, ένδεκα ερευνών δημοσιευμένων σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Η πλειοψηφία αυτών αποτελούν εμπειρικές έρευνες (εννέα στον αριθμό) οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε πανεπιστημιακά ιδρύματα διάφορων χωρών του κόσμου όπως του Ηνωμένου Βασιλείου (Wood&Naphthali,1975 ` Doherty & Conolly, 1985), της Σουηδίας (KlappLekholm & Cliffordson,2009), του Καναδά (Duncan & Noonan, 2007

Duffee&Aikenhead, 1992), των Ηνωμένων Πολιτειών (Nespor, 1987 Brookhart, 1993 McMillan, 2001 Mottet&Beebe, 2006). Στις επιλεγμένες έρευνες περιλαμβάνεται ακόμη μια επισκόπηση (review) της σχετικής βιβλιογραφίας (Harlen, 2005) καθώς και μία θεωρητική εργασία (Delandshere, 2001) στην οποία περιλαμβάνεται μία μελέτη περίπτωσης.

2.3 Γενικά χαρακτηριστικά των επιλεγμένων ερευνών

Το σύνολο σχεδόν των εμπειρικών ερευνών που τελικά επιλέχθηκαν, πραγματεύονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στρέφοντας κυρίως το ενδιαφέρον τους στις απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή τη διαδικασία.

Το πρώτο μέρος των ερευνών εντάσσεται στην προβληματική της ανάλυσης της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, της σύνδεσής της με την έννοια της βαθμολόγησης και του καθορισμού του περιεχομένου που δίνεται σε αυτή από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές (Delandshere, 2001 Brookhart, 1993 McMillan, 2001). Στη συνέχεια η πλειοψηφία των επιλεγμένων ερευνών στρέφεται προς την ανάδειξη των μη γνωστικών εκείνων παραγόντων που ασκούν τη δική τους επιρροή και σε συνδυασμό με την επίδοση των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα διαμορφώνουν τη συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους (Wood&Naphthali, 1975 Duncan&Noonan, 2007 KlappLekholm&Cliffordson, 2009).

Πιο συγκεκριμένα η Delandshere (2001) σε μία πιο γενική και καθαρά θεωρητική εργασία αναλύει τη βάση των αξιολογικών κρίσεων που διατυπώνονται κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση και εξετάζει μερικές από τις σιωπηρές παραδοχές και ιδέες που ενέχονται σε αυτήν. Στα τρία μέρη της συγκεκριμένης εργασίας αρχικά λαμβάνονται υπόψη οι σκοποί και οι διαδικασίες που ερμηνεύουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «τεχνολογία» και όχι ως «πρακτική» όπως θα έπρεπε σύμφωνα με τη συγγραφέα, στη συνέχεια προτείνεται ένα θεωρητικό πλαίσιο βασισμένο σε κοινωνιολογικά, φιλοσοφικά και εθνικο-πολιτικά ερωτήματα για την αξιολόγηση και τέλος αναλύεται μία περίπτωση αξιολόγησης προκειμένου να αναδειχθούν οι παραδοχές και θεωρίες που υπονοούνται κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η Brookhart (1993) με τη σειρά της, με μία πιο εμπειρική προσέγγιση επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν και στη συνέχεια βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους, μέσα από ένα δείγμα 84 δασκάλων οι οποίοι καλούνται να απαντήσουν για τον τρόπο δράσης τους σε υποθετικά συνήθη βαθμολογικά σενάρια και να αιτιολογήσουν τις διάφορες επιλογές τους. Το νόημα που αποδίδεται λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς καθώς και τα θέματα που τους απασχολούν κατά την διαμόρφωση της αξιολογικής τους κρίσης (όπως η αίσθηση δικαίου ή οι συνέπειες της βαθμολόγησής τους) αποτελούν το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας. Βασισμένος σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο ο McMillan (2001) προχωρά λίγο παραπέρα και ασχολείται τόσο με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση όσο και τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και την συσχέτισή τους με το επίπεδο της τάξης, το μάθημα που διδάσκεται καθώς τις ικανότητες των μαθητών. Το δείγμα του αποτελούν καθηγητές φυσικής, μαθηματικών και Αγγλικών από 69 σχολεία αστικών και μητροπολιτικών περιοχών της πολιτείας της Βιρτζίνια των Ηνωμένων Πολιτειών. Πολύ κοντά σε αυτή την προσέγγιση είναι και οι Duncan και Noonan (2007) οι οποίοι ασχολούνται και αυτοί στη δική τους έρευνα με τις πρακτικές αξιολόγησης

που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, βασιζόμενοι σε δεδομένα από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Καναδά. Ειδικότερα επικεντρώνονται στην διερεύνηση της επιρροής εξωτερικών παραγόντων μη γνωστικής φύσης όπως το θέμα του μαθήματος και το μέγεθος της τάξης ή του σχολείου στην επιλογή συγκεκριμένων πρακτικών αξιολόγησης καθώς και στο σύνολο των αποφάσεων των εκπαιδευτικών κατά τη διαμόρφωση των αξιολογικών τους κρίσεων.

Με μία πιο ερμηνευτική προσέγγιση η εμπειρική έρευνα των Wood & Naphali (1975) στοχεύει ειδικότερα στη διερεύνηση εκείνων των γνωρισμάτων των μαθητών που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πραγματικά υπόψη τους κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Προσέγγισαν λοιπόν το θέμα τους ποιοτικά με μία τεχνική συνέντευξης (repertory grid) που χρησιμοποιεί την μη παραμετρική ανάλυση παραγόντων προκειμένου να προσδιοριστεί με ένα ιδιογραφικό μέτρο η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και να εξαχθούν συμπεράσματα για το τι πραγματικά κρύβεται πίσω από τις αποφάσεις τους.

Από την πλευρά τους οι KlappLekholm και Cliffordson (2009) προσέγγισαν το θέμα από τη σκοπιά της επιρροής κυρίως των ιδιαίτερων προσωπικών χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή στην βαθμολόγηση του από τον εκπαιδευτικό. Βασισμένοι στα αποτελέσματα προηγούμενης σχετικής ερευνάς τους(KlappLekholm & Cliffordson,2008)όπου είχε γίνει φανερό η επιρροή του φύλου των μαθητών στη βαθμολόγηση τους, προχωρούν στη διερεύνηση της έμμεσης επίδρασης και άλλων μη γνωστικών μαθητικών χαρακτηριστικών σε αυτή. Ως εργαλείο τους χρησιμοποιούν τη συλλογή δεδομένων από την βάση εκπαιδευτικών δεδομένων GOLD (Gothenburg Educational Longitudinal Database) της Σουηδίας, η οποία παρέχει στατιστικά και πληροφορίες (όπως φύλο, βαθμολογίες, επίπεδο εκπαίδευσης γονέων) για μέρος του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Συγκεντρώθηκαν λοιπόν για μαθητές γεννημένους το 1987 πληροφορίες όπως οι βαθμοί τους στο σχολείο, τα αποτελέσματα τους στις εθνικές εξετάσεις κατά το τελευταίο έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα μαθήματα (σουηδικά, αγγλικά και μαθηματικά) καθώς και το φύλο τους. Τα δεδομένα αυτά συσχετίστηκαν με τα στοιχεία μαθητικών ερωτηματολογίων που είχαν συγκεντρωθεί κατά τη διάρκεια σχετικού project (ETF). Τα στοιχεία των ερωτηματολογίων διερεύνησαν συγκεκριμένα μαθητικά χαρακτηριστικά (όπως η αυτοαντίληψη του μαθητή για την συμμετοχή του στο σχολείο, το ενδιαφέρον του για το κάθε μάθημα, την εμπλοκή των γονιών με το σχολείο κ.ά.) προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση του κάθε χαρακτηριστικού με την βαθμολογία του μαθητή σε κάθε μάθημα. Οι ερευνητές ξεκινούν οριοθετώντας δύο κατευθύνσεις στην βαθμολόγηση, μία πιο εξειδικευμένη που έχει να κάνει με το ίδιο το μάθημα (γνωστικοί παράγοντες) και μία πιο κοινή διάσταση (μη γνωστικοί παράγοντες). Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται λοιπόν στην κοινή (μη γνωστική) διάσταση της βαθμολόγησης και αποσκοπεί στη διερεύνηση της έμμεσης ενσωμάτωσης αξιολογήσεων που έχουν να κάνουν με τα ατομικά μη γνωστικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή στη διαμόρφωση της τελικής του βαθμολογίας και κατ' επέκταση μέσω της μεσολάβησης των χαρακτηριστικών αυτών να δικαιολογηθούν οι βαθμολογικές διαφορές που παρουσιάζονται σε μαθητές διαφορετικού φύλου.

Σε αυτή την κατεύθυνση της επιρροής στην αξιολογική διαδικασία των ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών κινούνται και οι Mottet και Beebe(2006) δίνοντας έμφαση στην επίδραση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και γνωρισμάτων που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Ο βαθμός στον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λεκτική και μη λεκτική ανταπόκριση καθώς και για το σύνολο των επικοινωνιακών συμπεριφορών των μαθητών τους

στα πλαίσια της τάξης σχετίζεται και επηρεάζει τις αξιολογικές τους κρίσεις για το έργο των μαθητών αποτελεί το αντικείμενο προς διερεύνηση της συγκεκριμένης έρευνας.

Οι Doherty και Conolly (1985) προσεγγίζουν το θέμα της επίδρασης συγκεκριμένων παραγόντων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από μία διαφορετική σκοπιά. Στην εμπειρική έρευνα που διεξήγαγαν σε σχολεία αστικών περιοχών του Λονδίνου, οι επτά εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν διατύπωσαν αξιολογικές κρίσεις σε μορφή «πρόβλεψης» βαθμολογίας για το βαθμό που πρόκειται να επιτύχουν συγκεκριμένοι μαθητές τους (δείγμα 145 μαθητών) στις γραπτές εξετάσεις τριών συγκεκριμένων μαθημάτων. Το στοιχείο εκείνο που συνδέει τη συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα με τη δική μας και της προσδίδει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εμάς είναι το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες αξιολογικές κρίσεις – προβλέψεις εξετάζονται μέσα από το φάσμα επιρροής τριών μεταβλητών μη γνωστικής φύσης: του φύλου, της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητή (όπως την αντιλαμβάνεται ο μαθητής) και της κοσμιότητας του μαθητή (όπως την αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός).

Συμπληρωματικά με τις παραπάνω διαμορφώθηκε και μία ακόμα κατηγορία ερευνών. Είναι αυτές που ασχολούνται ειδικότερα με το θέμα των πεποιθήσεων, αξιών και αρχών που έχει αναπτύξει ο κάθε εκπαιδευτικός, της «προσωπικής του θεωρίας», όπως ορίστηκε σε προηγούμενη ενότητα και της σύνδεσής και επιρροής της θεωρίας αυτής στη διαμόρφωση αξιολογικών κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μία γενική εικόνα για το ρόλο των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της επίδρασης αυτών στην επιλογή εκπαιδευτικών πρακτικών μα και στη λήψη αποφάσεων παίρνουμε από την έρευνα του Nespor (1987). Στη συνέχεια επικεντρωνόμαστε μέσω των Duffee και Aikenhead (1992) στις αποφάσεις εκείνες των εκπαιδευτικών, που έχουν να κάνουν ειδικότερα με την αξιολόγηση των μαθητών τους, οι οποίες λαμβάνονται με βάση τα προσωπικά συναισθήματα και παρορμήσεις των εκπαιδευτικών που πηγάζουν από την εμπειρία ζωής τους καθώς και από την προηγούμενη εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Στο θεωρητικό τους πλαίσιο οι Duffee και Aikenhead (1992) αναλύουν λεπτομερώς την έννοια και τη σημασία της «πρακτικής γνώσης» των εκπαιδευτικών όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν « η πρακτική της διδασκαλίας μπορεί να γίνει ορατή ως αλληλεπίδραση μεταξύ των συστατικών της ανθρώπινης εμπειρίας» (σελ.494). Επομένως οι εμπειρίες του παρελθόντος καθοδηγούν την αντίδραση και τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε καταστάσεις διδακτικού περιεχομένου σύμφωνα με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, αξίες ή αντιλήψεις για το πώς θα έπρεπε να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη κατάσταση. Βασιζόμενοι στην παραδοχή αυτή μέσω της έρευνας τους, η οποία στηρίζεται σε δεδομένα προερχόμενα από έξι καθηγητές φυσικών επιστημών, επιχειρούν να διερευνήσουν τους λόγους που τους οδήγησαν να επιλέξουν ή όχι συγκεκριμένες πρακτικές αξιολόγησης για τους μαθητές τους.

Το σύνολο των επιλεγμένων βιβλιογραφικών αναφορών ολοκληρώνεται με μία επισκόπηση (review) (Harlen, 2005) ερευνών που έχουν να κάνουν με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εξετάζοντας κυρίως τις συνθήκες που επιδρούν στη σχετική διαδικασία. Ξεκινώντας οι ερευνητές από ένα ευρύ δείγμα 431 ερευνών κατέληξαν τελικά στην σε βάθος επισκόπηση των 30 πιο σχετικών με το θέμα ερευνών, παρουσιάζοντας τις μεθόδους και τα ευρήματα τους αφού προηγήθηκε η διευκρίνιση των όρων αξιοπιστία και εγκυρότητα καθώς των πρακτικών και πολιτικών που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση της αξιολόγησης.

2.4 Κύρια ευρήματα ερευνών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους βασικούς μη γνωστικούς παράγοντες που επιδρούν στην αξιολογική τους κρίση

Η αξιολόγηση των μαθητών τους γενικότερα, και η βαθμολόγηση τους ειδικότερα, αποτελεί για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς μια ιδιαίτερα άβολη διαδικασία. Το κανονιστικό και ρυθμιστικό σύστημα βαθμολόγησης που επικρατεί και στο οποίο καλούνται να ενταχθούν οι εκπαιδευτικοί, τους προκαλεί επιπλέον πίεση και παρά το γεγονός ότι τους δίνεται ένα είδος εξουσίας απέναντι στους μαθητές τους μέσω των βαθμών, εκείνοι προκειμένου να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν και να υπερκεράσουν τόσο τα οργανωτικά ζητήματα που προκύπτουν όσο και τις προσωπικές και υποκειμενικές τους απόψεις και θεωρίες αναπτύσσουν ένα δικό τους ιδιαίτερο και «μυστικό» θα λέγαμε τρόπο βαθμολόγησης (Τσακίρη, 2018). Πολύ συχνά λοιπόν δεν ακολουθούν τις προτεινόμενες πρακτικές αξιολόγησης είτε γιατί δε συμφωνούν με αυτές, είτε γιατί τις βρίσκουν ανεπαρκείς, είτε γιατί δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση και κατάρτιση για να το κάνουν (Brookhart, 1993). Ως φυσικό επακόλουθο οδηγούνται τις περισσότερες φορές στην υιοθέτηση διαφοροποιημένων πρακτικών αξιολόγησης η επιλογή των οποίων διαμορφώνεται από μεγάλη ποικιλία παραγόντων δικαιολογώντας έτσι το σύνθετο, πολυδιάστατο και πολύπλοκο χαρακτήρα της έννοιας της αξιολόγησης.

Μια ευνοϊκή βαθμολόγηση για τους εκπαιδευτικούς γίνεται αντιληπτή τόσο ως ανταμοιβή των μαθητών για την «καλή δουλειά τους», αντανakλώντας έτσι κυρίως την επιρροή της επίδοσης στην αξιολόγησή τους (Brookhart, 1993) όσο όμως και της επιρροής αρκετών μη γνωστικών παραγόντων όπως φανερώνεται από πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων. Οι μη γνωστικοί αυτοί παράγοντες συχνά σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών ή με τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα τους με βάση τα οποία οι τελευταίοι ενεργούν και συμπεριφέρονται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (KlappLekholm&Cliffordson, 2009· Harlen 2005).

Έχοντας ως αφετηρία τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας των Woodκαι Naphthali (1975) τα οποία επιβεβαιώνονται και από μεταγενέστερες έρευνες καταλήγουμε αρχικά σε πέντε συμπληρωματικούς παράγοντες μη γνωστικής φύσης που έχουν να κάνουν με στοιχεία του χαρακτήρα που διαφοροποιούνται ανά μαθητή και επιδρούν σε συνδυασμό με την επίδοση και την γνωστική ικανότητα των μαθητών σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο στη διαμόρφωση αξιολογικής από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα η **συμμετοχή** και **ενεργοποίηση** του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η **ποιότητα** και η **κόσμια εικόνα** της δουλειάς που παρουσιάζει, **το ενδιαφέρον** για το αντικείμενο της διδασκαλίας καθώς επίσης η **ανταπόκριση** (λεκτική και μη λεκτική) και η **επικοινωνιακή συμπεριφορά** που επιδεικνύει στα πλαίσια της τάξης είναι κάποιοι από τους μη γνωστικούς παράγοντες που αξιολογούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς (McMillan, 2001· Brookhart, 1993· Mottet&Beebe, 2006· KlappLekholm&Cliffordson, 2009· Harlen, 2005).

Στους παραπάνω θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και την **προσωπική προσπάθεια** που καταβάλλεται από το μαθητή στο πλαίσιο της τάξης η οποία σε συνδυασμό με **την ενεργή συμμετοχή** που αναφέρθηκε προηγουμένως μπορεί να οδηγήσει σε **βελτίωση της αυτοεικόνας** που παρουσιάζει ο μαθητής στην τάξη, μα και της επίδοσής του γενικότερα. Τα παραπάνω στοιχεία αναφέρονται σε ορισμένες περιπτώσεις ως ακαδημαϊκοί παράγοντες ενεργοποίησης (academic enablers) ή ως «κινητήρια δύναμη» (motivational) και συνδέονται άμεσα σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα με την **κινητοποίηση, τα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών** (Wood&Naphthali, 1975· Brookhart, 1993·

McMillan,2001). Χαρακτηριστικά η πρακτική της προσμέτρησης των λιγότερων χαμηλών βαθμολογιών (use of zeros) από τους εκπαιδευτικούς προς όφελος των μαθητών τους όπως αναφέρεται στον McMillan (2001) λειτουργεί προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης της προσπάθειας για βελτίωση και της ενίσχυσης των κινήτρων ειδικά σε δύσκολες και οριακές περιπτώσεις μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ενέχει μία υποψία σύγκρισης με άλλους συμμαθητές τους που δεν έχουν προσπαθήσει ή βελτιωθεί το ίδιο. Τη σημασία της κινητοποίησης των μαθητών και την αναγωγή της σε ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των μαθητών που αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν στην έρευνά τους και οι KlappLekholm&Cliffordson (2009) με τον McMillan (2001) να δικαιολογεί την ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία των κινήτρων κατά τη βαθμολόγηση από την έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιτυχία των μαθητών τους καθώς και από την επικρατούσα πεποίθηση ότι η εντονότερη προσπάθεια από πλευράς μαθητών οδηγεί εν τέλει σε καλύτερες επιδόσεις. Επίσης, η δέσμευση και προσήλωση των μαθητών καθώς και η ανταπόκριση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί πολύ θετικά στην αξιολόγηση τους ειδικά στο σημείο που συναντά την προσωπική ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιβεβαίωση και επικύρωση του διδακτικού τους έργου (Mottet&Beebe, 2006).

Η αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών σχετίζεται όπως αναφέρθηκε και παραπάνω και με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή. Ειδικότερα οι KlappLekholm&Cliffordson (2009) επεκτείνοντας προηγούμενη σχετική έρευνά τους (KlappLekholm&Cliffordson ,2008) πραγματεύονται την **επίδραση του φύλου** των μαθητών κατά τη βαθμολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα ευρήματα τους λοιπόν παρατηρείται μια τάση τα κορίτσια να ανταμείβονται με καλύτερη βαθμολογία σε σύγκριση με τα αποτελέσματα τους στις εθνικές εξετάσεις της χώρας τους. Κάνοντας μία προσπάθεια αιτιολόγησης του εν λόγω ευρήματος οι ερευνητές επιχειρούν μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα σύνδεση μεταξύ του φύλου και των κοινωνικών μη γνωστικών παραγόντων που επιδρούν στην αξιολόγηση. Συγκεκριμένα σημειώνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες της καλύτερης ανταπόκρισης και προσαρμογής στο μαθησιακό περιβάλλον, σε συνδυασμό με το αυξημένο σχολικό ενδιαφέρον και κινητοποίηση που φαίνεται ότι παρουσιάζουν τα κορίτσια λειτουργούν τελικά προς όφελός τους βαθμολογικά. Ένα παρόμοιο παράδειγμα της επιρροής των παραγόντων αυτών σε συνδυασμό με το φύλο είναι οι περιπτώσεις όπου «φρόνιμα» μα μέτρια από πλευράς επίδοσης κορίτσια, αξιολογούνται πιο θετικά από «πιο ζωηρά» μα ικανότερα αγόρια συμμαθητές τους (Wood&Naphthali,1975).

Σε συνέχεια των παραπάνω και τα ευρήματα των Doherty και Conolly (1985)φανερώνουν μία **ισχυρή σύνδεση μεταξύ του φύλου και της κόσμιας συμπεριφοράς** που παρουσιάζει ένας μαθητής (όπως γίνεται αυτή αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό).Η συσχέτιση των δύο αυτών παραγόντων επιδρά άμεσα στην διατύπωση αξιολογικών κρίσεων από πλευράς εκπαιδευτικών. Όπως έγινε φανερό στην εν λόγω έρευνα, θετικότερες αξιολογικές κρίσεις και προβλέψεις από τους εκπαιδευτικούς απολάμβαναν εκείνες οι περιπτώσεις μαθητών (ειδικά αυτό ισχύει στην περίπτωση των αγοριών) οι οποίοι παρουσίαζαν ταυτόχρονα υψηλότερα ποσοστά κόσμιας συμπεριφοράς. **Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή** (από την πλευρά του μαθητή) ήταν μία ακόμα μεταβλητή μη γνωστικής φύσης που η ανάλυση της στη συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα κατέδειξε σημαντική συσχέτιση της με τις αξιολογικές προβλέψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν για του μαθητές τους.

Επίσης **οι επιπτώσεις** καθώς και **οι κοινωνικές συνέπειες** που θα επέλθουν στους μαθητές τους ως αποτέλεσμα των αξιολογικών τους αποφάσεων, ιδιαίτερα όταν αυτές έχουν να κάνουν με το να περάσει ή να αποτύχει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, είναι ένα στοιχείο το οποίο επηρεάζει την

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατά τη διαμόρφωση των βαθμολογικών τους κρίσεων (Brookhart, 1993 · KlappLekholm & Cliffordson, 2009). Αντιθέτως εξωτερικοί παράγοντες που έχουν να κάνουν με το μαθησιακό περιβάλλον, στα πλαίσια του οποίου λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση όπως η θεματική περιοχή συγκεκριμένων μαθημάτων ή το μέγεθος του σχολείου ή της τάξης φαίνεται να μην έχουν τόσο άμεση επιρροή και σύνδεση με τις αξιολογικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών (Duncan & Noonan, 2007).

Τονίζεται ακόμα πως παρά το γεγονός ότι δεν γίνεται συνειδητή προσπάθεια να αξιολογηθούν οι συγκεκριμένοι παράγοντες ωστόσο αποτελούν συμφυές κομμάτι της αξιολόγησης που πηγάζει από την υποκειμενική χροιά της (Wood & Naphthali, 1975). Ο όρος σιωπηρές (implicit) που συναντάται σε κάποια σημεία των εξεταζόμενων αναφορών, και χαρακτηρίζει τις παραδοχές και αντιλήψεις που προέρχονται από την αξιολόγηση των παραπάνω μη γνωστικής φύσης παραγόντων, καταδεικνύει αυτή την μη θεσμοθετημένη και οριοθετημένη επιρροή τους στις αξιολογικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών.

2.5 Κύρια ευρήματα ερευνών σχετικά με την σύνδεση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών με την αξιολογική τους κρίση

Θέλοντας να αποδώσουμε στην αξιολόγηση και στην βαθμολόγηση την σημασία που τους αρμόζει οφείλουμε να αναλογιστούμε τον κρίσιμο ρόλο που παίζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός της τάξης στην λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή των κατάλληλων κατά τη γνώμη του πρακτικών για την βαθμολόγηση και αξιολόγηση των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που εμπλέκεται τόσο στη συλλογή των στοιχείων της επίδοσης των μαθητών του, όσο και στην εφαρμογή των κριτηρίων μέσω των οποίων την κρίνει και την αξιολογεί (Harlen, 2005). Οι προσωπικές πεποιθήσεις, αντιλήψεις αξίες και αρχές που διαθέτει ο εκπαιδευτικός επομένως είναι αυτές μέσω των οποίων νοηματοδοτεί και ερμηνεύει τα εκπαιδευτικά ζητήματα και έννοιες και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές του (Nespor, 1987).

Προς αυτή την κατεύθυνση και οι Wood και Naphthali (1975) φαίνεται να αντιλαμβάνονται την **κεκαλυμμένη επιρροή του εκπαιδευτικού** ως οντότητα στα αποτελέσματα τόσο των εξεταστικών διαδικασιών όσο και των αξιολογικών του κρίσεων για τους μαθητές του, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια της επίδοσης και διαθέτουν διαφορετικές ικανότητες για την ανάδειξη συγκεκριμένων γνωρισμάτων της» (σελ. 151). Αναγνωρίζεται λοιπόν **η δυσκολία καθορισμού ενός συγκεκριμένου και οριοθετημένου προγράμματος αξιολόγησης από όλους τους εκπαιδευτικούς**. Σημειώνουν ότι αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει είναι στην καλύτερη των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί να καταφέρνουν να προσαρμόσουν τα ποικίλα προσωπικά τους γνωρίσματα και πεποιθήσεις στις αξιολογικές κατηγοριοποιήσεις που επικρατούν ενώ σε αντίθετη περίπτωση να έχουν ελλιπή κατανόηση και γρήγορη απόρριψη των κατηγοριών αυτών. Όπως και να έχει, καμία από τις δύο περιπτώσεις δεν εγγυάται την ύπαρξη ομοιομορφίας στις πρακτικές αξιολόγησης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και πλήρη αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων τους. Το βαρύ φορτίο της αξιολόγησης φέρνει πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς σε άβολη θέση και παρουσιάζονται συχνά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αξιολογικών πρακτικών που συνίστανται και αυτών που εφαρμόζονται στην πράξη.

Οι Stiggins, Frisbie και Griswold (1989 όπ. αναφ. στην Brookhart, 1993) θεωρούν ότι οι λόγοι που συμβαίνει κάτι τέτοιο είναι **η υποκειμενικότητα της έννοιας της καλής πρακτικής, η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς καθώς και το ότι συχνά οι προτεινόμενες αξιολογικές πρακτικές δε λαμβάνουν υπόψη τους βασικές πρακτικές πλευρές της διδασκαλίας**. Η δυσκολία των εκπαιδευτικών και η διαφοροποίηση τους ως προς τις πρακτικές αξιολόγησης που υιοθετούν και χρησιμοποιούν στην τάξη **ερμηνεύεται από την επιρροή των προσωπικών τους απόψεων, αξιών, σκέψεων και αντιλήψεων τόσο σε σχέση με την ίδια την αξιολογική διαδικασία όσο και με τις συνέπειές της** (Duffee & Aikenhead, 1992· Brookhart, 1993· Harlen, 2005). Η φύση των αντιλήψεων και αξιών αυτών είναι βαθιά ριζωμένη στο υποσυνείδητο των εκπαιδευτικών και αναπτύσσεται σε βάθος χρόνου με την επιρροή των προσωπικών τους εμπειριών πάνω στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, τις οικογενειακές τους επιρροές καθώς και τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους (Duffee & Aikenhead, 1992). Το γεγονός αυτό τονίζει και ο McMillan (2001) ο οποίος αναγάγει τη διαφοροποίηση των αξιολογικών πρακτικών που υιοθετούνται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με την ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού και πιστεύει ότι θα ήταν καλό ο κάθε εκπαιδευτικός να παρέχει στους μαθητές και τους γονείς τους τις απαραίτητες πληροφορίες για το τι θεωρεί σημαντικό κατά την αξιολόγηση του, προκειμένου αυτοί να μπορούν να ανταποκριθούν ανάλογα.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω οι Wood και Naphthali, (1975) προβάλλουν μία παρόμοια αντίληψη, που βρίσκει βάση στην βιβλιογραφία της επιστήμης της ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν **ατομικές διαφορές στην ικανότητα των ατόμων να κατηγοριοποιούν τους άλλους**. Η κατηγοριοποίηση αυτή μπορεί να πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη διάφορες διαστάσεις του **χαρακτήρα ενός ατόμου** όπως η αισθητική, η αποτελεσματικότητα ή η οξυδέρκειά του. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών όπου **οι διαφορετικές τους προσωπικότητες, ικανότητες καθώς και τα διαφορετικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται** συντελούν στο να ερμηνεύουν και να ταξινομούν διαφορετικά τους μαθητές τους δημιουργώντας έτσι αυτό που γενικότερα αναφέρεται ως «προκατάληψη». Κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση σχετικών ερευνών (όπ. αναφ. στους Wood & Naphthali, 1975) καταγράφονται διαφοροποιημένες συμπεριφορές και κατ' επέκταση αξιολογήσεις εκπαιδευτικών απέναντι σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, για παράδειγμα με υψηλή ή χαμηλή επίδοση, ευπαρουσίαστους ή μη, σε αγόρια ή κορίτσια. Οι υποκειμενικές κοινωνικοταξικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους φαίνονται επίσης παράγοντες ικανοί να επηρεάσουν και να στρεβλώσουν την αξιολογική τους κρίση (Nash, 1973· Dion, 1974 όπ. αναφ. Wood & Naphthali, 1975).

Επιπλέον **η διαφοροποίηση στον τρόπο που προσλαμβάνει, μεταφράζει και ανταποκρίνεται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις δικές του προσωπικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις στις εξωτερικές διοικητικές πιέσεις και απαιτήσεις της κοινωνίας**, μας κάνει να αναλογιστούμε το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι αξιολογικές του κρίσεις στη διαιώνιση και αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων και στερεοτύπων. Ο προβληματισμός αυτός διατυπώνεται ξεκάθαρα και στην Delanshere (2001) η οποία τονίζει πως οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών είναι σαφώς επηρεασμένες από το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό τους «κεφάλαιο» σύμφωνα με τους όρους του Bourdieu (1989, 1994 όπ. αναφ στη Delanshere, 2001). Αποτέλεσμα αυτού είναι το να ευνοούνται βαθμολογικά οι μαθητές εκείνοι που έχουν κληρονομήσει ένα «κεφάλαιο» κοντινό ή αποδεκτό σε σχέση με αυτό

των εκπαιδευτικών που τους αξιολογεί, γεγονός που με τη σειρά του ευνοεί την ύπαρξη ανισοτήτων στην αξιολόγηση των μαθητών μα και στην εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει.

Συνοψίζοντας από τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών αναδεικνύεται μια μεγάλη ποικιλία παραγόντων μη γνωστικής φύσης που αξιολογούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, όπως η συμπεριφορά, η συμμετοχή στην τάξη, η πειθαρχία κ.ά. γεγονός που ερμηνεύεται από τις διαφορετικές προσδοκίες και απαιτήσεις που προβάλλει στους μαθητές του ο κάθε εκπαιδευτικός και οι οποίες πηγάζουν και συνδέονται με την προσωπικότητα του, τις ικανότητές του και το τι θεωρεί σημαντικό ο ίδιος με αυτό που ονομάζεται αλλιώς «προσωπική θεωρία». Αναδεικνύεται και τονίζεται έτσι ο «υποκειμενικός» χαρακτήρας της αξιολόγησης και η ακούσια επίδραση παραγόντων που προέρχονται τόσο από τον ίδιο το μαθητή όσο και από τον εκπαιδευτικό αλλά και από την αλληλεπίδραση των δυο μερών και οι οποίοι είναι δύσκολο αν όχι αδύνατον να μετρηθούν ή να οριοθετηθούν με σαφήνεια. Γίνεται τέλος αντιληπτό ότι το σύνολο σχεδόν των συγκεκριμένων ερευνητικών δεδομένων προκύπτει από την καταγραφή αντιλήψεων και απόψεων εκπαιδευτικών σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση χωρίς ωστόσο κάτι τέτοιο να διασφαλίζει το κατά πόσο αποτελούν την σταθερή πρακτική τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν αναλυτικά και με ακρίβεια όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τον ακριβή τρόπο διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Αρχικά διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ακολούθως, θα παρουσιαστεί η μέθοδος συλλογής των δεδομένων της έρευνας, δηλαδή η επιλεχθείσα προσέγγιση και ο λόγος επιλογής της καθώς και το είδος των δεδομένων που προήλθαν από αυτή. Στη συνέχεια θα περιγραφεί αναλυτικά τα βασικά στοιχεία της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή το ποιοι αποτελούν τους συμμετέχοντες της έρευνας (πληθυσμό, δείγμα, δειγματοληψία), το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Τέλος θα γίνει εκτενής αναφορά στη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων που επιλέχθηκε.

3.2 Διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας

Η εκτενής αναφορά μας στην έννοια της αξιολόγησης και ειδικότερα η προσέγγιση της εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ανέδειξαν την κοινωνική βάση του φαινομένου καθώς και την πολυπλοκότητα που το χαρακτηρίζει. Σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ένα πλήθος στοιχείων συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν είτε άμεσα είτε έμμεσα. Στο πλαίσιο αυτό έγινε φανερό πως και η αξιολόγηση των μαθητών ως βασική εκπαιδευτική πρακτική διαμορφώνεται από τη σύνθεση ποικίλων παραγόντων. Προκειμένου λοιπόν να αποκτηθεί μια σφαιρική εικόνα του αξιολογούμενου συνεξετάζονται άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό στοιχεία και χαρακτηριστικά των μαθητών τόσο γνωστικής όσο και μη γνωστικής φύσεως. Ακόμη με βάση τα πορίσματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (βλέπε κεφάλαιο 2) αναδείχθηκε η σχέση των «προσωπικών θεωριών» των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αξιολογικής τους κρίσης ως φυσικό επακόλουθο της εξ ορισμού εμπλοκής του ανθρώπινου παράγοντα στην αξιολογική διαδικασία.

Συνδυαστικά με τα παραπάνω η ανασκόπηση ερευνών ποιοτικής προσέγγισης που προέρχονται κυρίως από την ξένη βιβλιογραφία και εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο για τους μη γνωστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολογική τους κρίση όσο και τη σύνδεση αυτών με τις «προσωπικές τους θεωρίες» οδήγησε στη σκέψη πως θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον μία παρόμοια διερεύνηση πάνω στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα στη χώρα μας. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι θεωρήσαμε πιο δόκιμο να στραφούμε κυρίως στην διερεύνηση των παραγόντων μη γνωστικής φύσης και την επίδρασή τους στην αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών καθώς η σύνδεσή τους με τις προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες που συνθέτουν την «θεωρία» του εκάστοτε εκπαιδευτικού είναι πιο άμεση όπως έγινε φανερό και από τη σχετική βιβλιογραφία. Αποφασίσαμε λοιπόν τη διεξαγωγή μίας ποιοτικής έρευνας με δείγμα Έλλήνων εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σκοπός της οποίας θα είναι η διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες μη γνωστικής φύσης που θεωρούν οι ίδιοι ότι επιδρούν στην διαμόρφωση της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών για τους

μαθητές τους, σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται την επίδραση τέτοιων παραγόντων στο αποτέλεσμα της αξιολόγησης των μαθητών τους και κατά πόσο αυτοί συσχετίζονται ή διαφοροποιούνται ανάλογα με διάφορα στοιχεία της «προσωπικής θεωρίας» των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω καταλήξαμε στη διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- α) Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών τους;

- β) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιους θεωρούν ως σημαντικότερους παράγοντες μη γνωστικής φύσης που επιδρούν στην αξιολογική τους κρίση;

- γ) Σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση των μη γνωστικών παραγόντων κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών τους;

- δ) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συσχέτιση της «προσωπική τους θεωρία» με τους εκάστοτε μη γνωστικούς παράγοντες που τους επηρεάζουν κατά την αξιολόγηση;

3.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα εμπειρική έρευνα επιλέχθηκε από πλευράς μεθοδολογίας η ποιοτική προσέγγιση ως η καταλληλότερη για την επίτευξη του στόχου της. Όπως αναφέρει και ο Βάμβουκας (1993) ορισμένα αντικείμενα μελέτης είναι δύσκολο να αποτιμηθούν ποσοτικά και άλλα εντελώς αδύνατο να καταμετρηθούν. Έτσι λοιπόν η ίδια η φύση του δικού μας αντικειμένου διερεύνησης ήταν αυτή που υπαγόρευσε την συγκεκριμένη επιλογή μας. Μέσω της ποιοτικής έρευνας επιδιώκεται να διερευνηθούν σε βάθος οι νοηματοδοτήσεις των υποκειμένων- εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών τους, οι απόψεις τους για τους σημαντικότερους μη γνωστικούς παράγοντες που την επηρεάζουν και σε ποιο βαθμό, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα υποκείμενα τον συσχετισμό μεταξύ της «προσωπικής τους θεωρίας» και των μη γνωστικών παραγόντων που επηρεάζουν την αξιολογική τους κρίση. Ο ποιοτικός προσανατολισμός της έρευνας, μας εξασφαλίζει την καλύτερη πρόσβαση στις προσωπικές απόψεις και νοήματα των υποκειμένων προσεγγίζοντας το θέμα ολιστικά, σε βάθος και με την απαραίτητη ευαισθησία. Η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση επιλέχθηκε επίσης με την πεποίθηση ότι μέσω της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να είναι ελεύθερος, ανοιχτός και ευέλικτος να τροποποιήσει τον αρχικό του σχεδιασμό ανάλογα με την ανατροφοδότηση και τις απαντήσεις των υποκειμένων προκειμένου να επιτύχει το στόχο του, δηλαδή να αποκτήσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το θέμα που τον ενδιαφέρει (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.4 Το δείγμα και η μέθοδος επιλογής του (δειγματοληψία)

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί το στόχο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ο οποίος υπαγορεύει και την επιλογή του δείγματός της. Για το λόγο αυτό δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οκτώ μόνιμοι και δύο αναπληρωτές, διαφορετικής ηλικίας, φύλου και χρόνων εμπειρίας αποτελούν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι δάσκαλοι που έχουν εμπειρία στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' είτε κατά το τρέχον διδακτικό έτος είτε από προηγούμενα διδακτικά έτη. Επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας στις συγκεκριμένες τάξεις καθώς σε αυτές καλούνται οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα να το ισχύον Π.Δ να προβούν σε αξιολόγηση των μαθητών τους με λεκτικούς χαρακτηρισμούς για τη Γ' και Δ' και με αριθμητική βαθμολογία για την Ε' και ΣΤ' τάξη στο τέλος κάθε τριμήνου.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν από 2 δημοτικά σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας (4 εκπαιδευτικοί) και από 3 δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας (6 εκπαιδευτικοί). Τα σχολεία από τα οποία επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν μόνο δημοτικά καθώς το ενδιαφέρον της έρευνάς μας επικεντρώνεται στη διερεύνηση του θέματος σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «συνήθη» σχολεία, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό. Η επιλογή των νομών Αιτωλοακαρνανίας και Κορινθίας για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων έγινε διότι η ερευνήτρια τα τελευταία δώδεκα χρόνια έχει υπηρετήσει ως δασκάλα σε Δημοτικά Σχολεία των συγκεκριμένων νομών. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων μέσω της επιλογής ενός βολικού δείγματος (Creswell, 2011) καθώς οι φιλικές σχέσεις της ερευνήτριας με συναδέλφους στους εν λόγω νομούς έκανε ευκολότερη τη συμμετοχή τους ως δείγμα στην ερευνητική αυτή προσπάθεια και εξασφάλισε την εμπιστοσύνη τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι προκειμένου να επιτευχθεί μέσω της ποιοτικής έρευνας η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών, η ολιστική κατανόηση και η εμπάθυνση στο υπό διερεύνηση αντικείμενο στην περίπτωσή μας ακολουθήθηκε η τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας για την επιλογή του δείγματος. Με τη συγκεκριμένη τεχνική ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει σκόπιμα και με πρόθεση συγκεκριμένες περιπτώσεις, άτομα και τοποθεσίες που εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες της έρευνάς του (Creswell, 2011). Επίσης η δειγματοληπτική στρατηγική μας είναι αυτή της τυπικής περίπτωσης (typical case sampling) καθώς επιλέχθηκαν περιπτώσεις που τοποθετούνται δηλαδή στο μέσο όρο ως προς τα χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Με τη στρατηγική αυτή οι πληροφορίες που συνέλεξε ο ερευνητής προέρχονται από «τυπικές» θα λέγαμε περιπτώσεις και όχι από ειδικές ή αποκλίνουσες, ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο να απορριφθούν (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

3.5.1 Λόγοι επιλογής εργαλείου συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη εις βάθος. Αυτό το είδος συνέντευξης σύμφωνα με τον Robson(2007, όπως

αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015) ενδείκνυται για νέους ερευνητές όπως στην περίπτωση μας, καθώς αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων που αποτελεί έναν οδηγό των θεμάτων που θεωρούνται σημαντικά από τον ερευνητή να καλυφθούν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Πρόκειται για ένα εργαλείο που εξασφαλίζει την ευελιξία ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων σε σχέση με τον ερωτώμενο, τη σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις, την τυχόν πρόσθεση ή αφαίρεση ορισμένων από αυτές καθώς και την εμβάθυνση σε κάποια θέματα όταν οι ερωτώμενοι κριθούν κατάλληλοι (Robson, 2007). Τα βασικά σημεία λοιπόν της ημι-δομημένης συνέντευξης καταγράφονται στον οδηγό συνέντευξης παίζοντας το ρόλο του «χάρτη» υπενθυμίζοντας στον ερευνητή το θέμα του μα και το που θέλει να φτάσει. Ωστόσο η επιλογή της διαδρομής δεν είναι πάντα η ίδια δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να επιλέξει διαφορετικό «μονοπάτι» ανάλογα με την περίπτωση.

Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη τεχνική άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να καταγράφει τις στάσεις, τις πιθανές αντιδράσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των συνεντευξιαζόμενων ενώ ταυτόχρονα απαντούν στις ερωτήσεις του. Η αποτύπωση των στάσεων και των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων απαιτεί την ταυτόχρονη παρουσία του ερευνητή καθώς πρόκειται για το αποτέλεσμα σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων που εκφράζονται με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους (Ιωσηφίδης, 2003). Γενικά, η συνέντευξη είναι μια διαδικασία οικοδόμησης της πραγματικότητας, ένα έργο στο οποίο συμβάλλουν και τα δύο μέλη, δηλαδή, ο συνεντευκτής και ο συνεντευξιαζόμενος (Κυριαζή, 2005).

Ωστόσο σε ότι έχει να κάνει με τα αδύναμα σημεία της συνέντευξης θα πρέπει να αναφερθεί ότι πρόκειται για μία ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία τόσο κατά την υλοποίησή της, αλλά και ως προς το σχεδιασμό της και την απόκτηση πρόσβασης στους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2003). Επίσης, κατά τη χρήση της ενέχει πάντοτε τον κίνδυνο της προκατάληψης λόγω της υποκειμενικότητάς της (Bell, 1997). Υπάρχει λοιπόν ο κίνδυνος ο συνεντευκτής, ακούσια, να προκαταλάβει τον ερωτώμενο και αυτός να μην διατυπώσει την απάντησή του, όπως πραγματικά θα το ήθελε, γεγονός που εγείρει αμφιβολίες για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Τέλος, η ομαδοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων που προήλθαν από τη συνέντευξη και στη συνέχεια η διατύπωση των συμπερασμάτων πάνω σε αυτά παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία.

3.5.2 Περιγραφή εργαλείου συλλογής δεδομένων

Το σύνολο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας βασίστηκαν σε έναν οδηγό συνέντευξης που περιελάμβανε εκείνες τις θεματικές περιοχές που θα έπρεπε ο ερευνητής να καλύψει με τις ερωτήσεις του (Ιωσηφίδης, 2003) και οι οποίες αντιστοιχούν σε άξονες ομόλογους με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής. Η ύπαρξη του συγκεκριμένου οδηγού κρίθηκε απαραίτητη κατά τον σχεδιασμό των συνεντεύξεων προκειμένου να λειτουργήσει βοηθητικά στο ερευνητικό έργο.

Παράλληλα, δημιουργήθηκε ένα ατομικό δελτίο για τους συνεντευξιαζόμενους όπου εκεί θα καταγράφονταν τα δημογραφικά τους στοιχεία καθώς και στοιχεία που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους κατάσταση (βλ. παράρτημα 1). Η συλλογή των στοιχείων

αυτών θα βοηθήσει στη σκιαγράφηση του προφίλ τους και στη συνέχεια κατά τη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων τώρα προκειμένου να διευκολυνθεί η οργάνωση, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που θα συλλεχτούν από αυτές είναι οργανωμένες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα σε αντίστοιχους άξονες.

Στη συνέχεια παρατίθεται ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε (βλ. παράρτημα 3) καθώς και η ανάλυση των αξόνων του:

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: Η έννοια της αξιολόγησης των μαθητών, το νόημα και η σημασία που της αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς καθώς και το πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούνται στη διαμόρφωσή της.

Αρχικά σε αυτό τον άξονα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσδιορίσουν πως αντιλαμβάνονται την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών τους, τη σημασία που έχει αυτή για την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και ενδεχόμενα οφέλη και δυσκολίες που απορρέουν από αυτή. Στη συνέχεια ζητείται από αυτούς να διατυπώσουν τη γνώμη τους για τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν μια επιτυχημένη αξιολογική διαδικασία και να ξεχωρίσουν τον κύριο παράγοντα που λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη διαμόρφωση αξιολογικών κρίσεων για τους μαθητές τους. Τέλος καλούνται να ορίσουν την προέλευση του πλαισίου από το οποίο παίρνουν οδηγίες για τη διαμόρφωση της αξιολογικής διαδικασίας είναι από θεσμικές πηγές ή λειτουργούν πιο «αυτόνομα» στο ζήτημα αυτό.

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: Εξέταση των σημαντικότερων μη γνωστικών παραγόντων επιρροής στη διαμόρφωση της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών που έχουν να κάνουν με τα ιδιαίτερα προσωπικά και συμπεριφοριστικά στοιχεία των μαθητών, τις επιπτώσεις της αξιολόγησης και άλλους εξωτερικούς παράγοντες.

Σε αυτόν τον άξονα οι ερωτήσεις στρέφονται εξολοκλήρου στους παράγοντες μη γνωστικής φύσης που εν δυνάμει θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που εξετάζουν κατά πόσο συμβαίνει αυτό και στους ίδιους και με ποιον τρόπο. Πιο συγκεκριμένα στις πρώτες ερωτήσεις του άξονα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν από την προσωπική τους εμπειρία μα και από παραδείγματα συναδέλφων που πιθανόν να γνωρίζουν ποια είναι εκείνα τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αξιολογική τους κρίση. Στη συνέχεια εξετάζεται ποια ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών θα μπορούσαν να επιδράσουν είτε θετικά είτε αρνητικά στους ίδιους ή σε συναδέλφους τους. Ακολούθως περνάμε στις συμπεριφορές εκείνες των μαθητών εντός και εκτός τάξης καθώς και στην εικόνα που παρουσιάζουν που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ευνοϊκά για αυτούς κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες ερωτώνται ακόμη κατά πόσο λαμβάνουν υπόψη τους τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις των αξιολογικών τους κρίσεων πριν προβούν σε αυτές. Καλούνται προς το τέλος να απαντήσουν αν υπάρχει κάποιος εξωτερικός παράγοντας άσχετος με τους μαθητές τους που επιδρά κατά την αξιολόγηση τους. Συνοψίζοντας στην τελευταία ερώτηση όλους τους παραπάνω παράγοντες τους ζητείται να αναδείξουν εκείνον που έχει τη σημαντικότερη επιρροή στη τόσο δική τους αξιολογική κρίση ή των εκπαιδευτικών γενικότερα.

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: Ο βαθμός στον οποίο γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς η επιρροή των μη γνωστικών παραγόντων που αναφέρθηκαν προηγουμένως στην αξιολογική τους κρίση και βαθμολόγηση.

Στον άξονα αυτό εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επιρροή των μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολόγηση τους. Συγκεκριμένα στις πρώτες ερωτήσεις καλούνται να απαντήσουν στο αν θεωρούν ότι αξιολογούν όλους τους μαθητές τους με τα ίδια κριτήρια και ακόμη αν τα κριτήρια αυτά παραμένουν τα ίδια τόσο στις καθημερινές σχολικές εργασίες όσο και στη βαθμολογία τριμήνου ή την τελική αξιολόγηση. Ακόμη από την μέχρι τώρα εμπειρία τους, τους ζητείται να αναλογιστούν αν έχουν διαφοροποιήσει ποτέ την αξιολογική τους κρίση σε μαθητές που παρουσιάζουν παρόμοια επίδοση σε κάποια δοκιμασία ενός γνωστικού αντικειμένου και αν συνέβη να αιτιολογήσουν αυτή τους την ενέργεια. Καλούνται στη συνέχεια να απαντήσουν αν και σε ποιο βαθμό η ανταπόκριση του μαθητή και η αλληλεπίδρασή του με τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να έχει αντίκτυπο στη βαθμολόγηση τους. Ακολουθεί ένα παράδειγμα αξιολογικής περίπτωσης και ζητείται να απαντήσουν με ποιον τρόπο θα ανταποκρίνονταν οι ίδιοι σε αυτό και τέλος καλούνται να πάρουν θέση και να ερμηνεύσουν την αντίληψη που συναντάται στη βιβλιογραφία περί ευνοϊκότερης βαθμολόγησης των κοριτσιών από τους εκπαιδευτικούς λόγω της καλύτερης συμπεριφοράς τους.

4^{ος} άξονας ερωτήσεων: Σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» του εκάστοτε εκπαιδευτικού με τους παράγοντες μη γνωστικής φύσης που λαμβάνει υπόψη του κατά την αξιολογική διαδικασία.

Στον άξονα αυτό οι ερωτήσεις περιστρέφονται γύρω από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στη συμβολή των δικών του προσωπικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση των αξιολογικών κρίσεων των μαθητών του. Αρχικά λοιπόν οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτώνται αν πιστεύουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν με τον ίδιο τρόπο μία ευνοϊκή αξιολογική κρίση και αν πιστεύουν ότι χρησιμοποιούν όλοι τα ίδια κριτήρια και τις ίδιες πρακτικές αξιολόγησης. Καλούνται ακόμα να ερμηνεύσουν τους λόγους για τους οποίους πιθανόν να υπάρχει διαφοροποίηση. Στη συνέχεια στρέφονται στα κριτήρια αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν αν και κατά πόσο πιστεύουν ότι υπαγορεύονται αυτά θεσμικά ή οδηγούνται σε αυτά από άλλους παράγοντες. Συνεχίζει εξετάζοντας τον ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού και της «προσωπικής του θεωρίας» στη διαμόρφωση αυτών των κριτηρίων αξιολόγησης. Ακόμη καλεί τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στο ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες γνωστικοί ή μη που συνδέονται περισσότερο με την προσωπική τους θεωρία και για ποιο λόγο. Ολοκληρώνοντας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διατυπώσουν τη δική τους θέση σχετικά με την υποκειμενικότητα της αξιολόγησης και την επιρροή των προσωπικών χαρακτηριστικών τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών τους στην αξιολογική διαδικασία.

3.6 Η ερευνητική διαδικασία

Σε πρώτη φάση αποφασίστηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνά μας καθώς και τα απαιτούμενα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία αναλύθηκαν παραπάνω.

Στη συνέχεια ήρθαμε σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι ενημερώθηκαν με λεπτομέρειες για τον σκοπό της έρευνας. Δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις από πλευράς μας

για τη διασφάλιση της ανωνυμία τους, την κωδικοποίηση των ονομάτων τους και την τήρηση των κανόνων της ηθικής και επιστημονικής δεοντολογίας για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα μέσω ενός εντύπου συναίνεσης (βλ. παράρτημα 2) . Τέλος ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την παραχώρηση της συνέντευξης και η υπογραφή του συγκεκριμένου εντύπου. Αξίζει να σημειωθεί πως το σύνολο των ατόμων που επιλέχθηκε να συμμετάσχει ως δείγμα στην έρευνα δέχθηκε με μεγάλη προθυμία και ευχαρίστηση, καθώς επρόκειτο για συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Ακολούθως ορίστηκε ο τόπος και ο χρόνος συνάντησης σύμφωνα με τη δική τους προτίμηση ως προς το χρόνο και τον τόπο. Οι συναντήσεις έγιναν κανονικά όπως είχαν προγραμματισθεί χωρίς προβλήματα ή εμπόδια.

Πριν προβούμε στη διεξαγωγή των βασικών συνεντεύξεων διενεργήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη προκειμένου να ελεγχθούν οι οδηγοί των ερωτήσεων και να γίνουν βελτιώσεις αν κάτι τέτοιο κρινόταν απαραίτητο. Από την πιλοτική αυτή συνέντευξη προέκυψαν κάποιες μικρές δυσκολίες ως προς τη σαφή διατύπωση των ερωτήσεων και την ανάγκη για ενσωμάτωση κάποιων επιπλέον επεξηγηματικών σχολίων προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι βασικές έννοιες. Στη συνέχεια έγιναν οι σχετικές διορθώσεις που είχαν επισημανθεί και προχωρήσαμε στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση (ψηφιακού) μέσου μαγνητοφώνησης, ενώ απομαγνητοφωνήθηκαν σε αρχεία του Word.

3.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της εμπειρικής μας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ενδεδειγμένη για νέους ερευνητές καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες χρήσιμες για την διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015, οπ. αναφ. στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015). Συγκεκριμένα επιχειρήθηκε ο εντοπισμός, η περιγραφή, η αναφορά και «θεματοποίηση» των επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα.

Μέσω της συστηματικής ανάλυσης των δεδομένων θα εστιάσουμε στα νοήματα εκείνα που είναι κατάλληλα για να μπορέσουν να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε παραπάνω και θα αποτελέσουν στην ουσία τον οδηγό μας για τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης που ακολουθεί (Τσιώλης, 2017).

Κεφάλαιο 4^ο : Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις.

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν σε δείγμα δέκα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αιτωλοακαρνανίας και Κορινθίας, σχετικά με το πώς νοηματοδοτούν οι ίδιοι την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών τους, ποιους θεωρούν ως τους σημαντικότερους παράγοντες μη γνωστικής φύσης που επιδρούν στην αξιολογική τους κρίση και σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται αυτή τους την επίδρασή καθώς και το κατά πόσο συσχετίζουν την «προσωπική τους θεωρία» με τους εκάστοτε μη γνωστικούς παράγοντες που τους επηρεάζουν αξιολογικά. Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων θα γίνει συστηματικά ανά άξονα καθώς και ανά ερώτηση του κάθε άξονα. Προηγουμένως όμως θα προβούμε σε μια σκιαγράφιση του προφίλ των συνεντευξιαζόμενων, όπως αυτό προέκυψε από το δελτίο ατομικών στοιχείων που συμπλήρωσε ο καθένας πριν τη συνέντευξη (βλ. παράρτημα 1). Η περιγραφή αυτή του προφίλ των συμμετεχόντων κρίθηκε απαραίτητη καθώς θεωρούμε ότι θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του «ιστορικού» τους που έχει να κάνει με τη «θέση» από την οποία μιλούν στις συνεντεύξεις τους.

4.2 Περιγραφή του προφίλ των συνεντευξιαζόμενων

Μέσω του δελτίου ατομικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων μας δίνεται η δυνατότητα να σκιαγραφήσουμε το προφίλ τους και να αντλήσουμε πληροφορίες, από αυτά που έχουν συμπληρώσει, σε σχέση με το φύλο, τα χαρακτηριστικά τους, την ειδικότητά τους, τα έτη υπηρεσίας τους και εμπειρίας τους σε συγκεκριμένες τάξεις, τις σπουδές και τις λοιπές τους γνώσεις καθώς και τη συμμετοχή τους σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις (βλ. παράρτημα 1). Τα στοιχεία αυτά μας βοηθούν στο να κατανοήσουμε σε κάποιο βαθμό το «ιστορικό» των συμμετεχόντων που αποτελεί την αφετηρία και τη βάση όσων θα πουν στη συνέχεια στη συνέντευξη. Θεωρούμε ότι τα στοιχεία αυτά του ιστορικού τους σε συνδυασμό βέβαια και με άλλους παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, απόψεων και επιλογών τους για την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και ειδικά για την αξιολογική τους κρίση που είναι και το θέμα που μας απασχολεί.

Στις συνεντεύξεις λοιπόν συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οκτώ από αυτούς μόνιμοι και δύο αναπληρωτές και ανήκουν όλοι στην ειδικότητα των δασκάλων. Έξι από τους συνεντευξιαζόμενους είναι γυναίκες ηλικίας από 31 έως 45 ετών και οι υπόλοιποι τέσσερις άντρες ηλικίας από 31 έως 59 ετών, ένας εκ των οποίων είναι και υποδιευθυντής στο σχολείο που εργάζεται. Το τρέχον σχολικό έτος, έξι από τους εκπαιδευτικούς υπηρετούν σε σχολεία του νομού Κορινθίας και τέσσερις του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Πιο συγκεκριμένα τώρα, για πέντε εξ αυτών το σχολείο τους βρίσκεται σε αγροτική περιοχή, για τρεις σε αστική και για δύο σε ημιαστική περιοχή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του δελτίου που έχουν να κάνουν με τις σπουδές τους διαπιστώνουμε ότι οι εννιά από αυτούς έχουν βασικό πτυχίο από διάφορα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας και τέσσερις εξ αυτών έχουν Μεταπτυχιακά διπλώματα σχετικά

είτε με τις Επιστήμες Αγωγής (2 εκπαιδευτικοί) ή με τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (2 εκπαιδευτικοί). Ο μεγαλύτερος σε ηλικία εκπαιδευτικός έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης και έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης του πτυχίου του.

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, ο αριθμός τους κυμαίνεται από 11 έως 35 χρόνια ενώ τα χρόνια που έχουν διδάξει σε τάξεις από Γ΄ μέχρι ΣΤ΄ ώστε να έχουν εμπειρία βαθμολόγησης κυμαίνονται από 2 μέχρι 28 χρόνια.

Ακόμη παρατηρούμε από την μελέτη των ατομικών τους στοιχείων ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει από πολύ καλό έως άριστο επίπεδο γνώσεων στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) με τους οχτώ από αυτούς να κατέχουν πιστοποίηση επιπέδου 1 (ΤΠΕ1) και δύο από αυτούς πιστοποίηση επιπέδου 2 (ΤΠΕ 2). Τέλος, όλοι έχουν συμμετάσχει σε διαφόρων ειδών εκπαιδευτικά προγράμματα όπως Περιβαλλοντικά ,προγράμματα Αγωγής Υγείας, Ευρωπαϊκά Καινοτόμα προγράμματα (teachers4Europe, E-twinning) και εκπαιδευτικές ημερίδες.

4.3 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς ανά άξονα

4.3.1 Η έννοια της αξιολόγησης των μαθητών, το νόημα και η σημασία που της αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς καθώς και το πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούνται στη διαμόρφωσή της

Στο πρώτο ερώτημα αυτού του άξονα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσδιορίσουν το πως αντιλαμβάνονται την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ορίζει την αξιολόγηση των μαθητών τους ως μία διαδικασία που έχει να κάνει με *«τη μέτρηση της επίδοσής τους σε αυτά που έχουμε κάνει μέσα στην τάξη σε γνωστικό επίπεδο»* (Ε.Π.Ε 3) με βάση μία *«βαθμολογική κλίμακα ας πούμε είτε με το άλφα και το βήτα είτε με αριθμητική κλίμακα»* (Ε.Π.Ε 4) συνδέοντας έτσι άμεσα την αξιολόγηση κυρίως με την βαθμολόγηση των μαθητών *«η βαθμολογία του καταρχήν, τι βαθμό θα του βάλω κάθε φορά. Έτσι τον αξιολογώ»* (Ε.Π.Ε 2) ή την απόδοση χαρακτηρισμών *«κάποιος τρόπος χαρακτηρισμού, που του αποδίδουμε χαρακτηρισμό χαρακτηριστικά (θετικά ή αρνητικά)»* (Ε.Π.Ε 5)

Ένας εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι η αξιολόγηση των μαθητών έχει να κάνει με το *« να αποτιμήσουμε θα έλεγα τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουμε θέσει για τους μαθητές μας. Σε ποιο βαθμό δηλαδή τα έχουν καταφέρει»* (Ε.Π.Ε 7), στο ίδιο πάντα πλαίσιο γίνεται άμεση αναφορά από μία εκπαιδευτικό στον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης λέγοντας : *«[...] αυτό που θα έλεγα σαν έννοια είναι ότι είναι μία μικρή ανατροφοδότηση. Δηλαδή να καταλάβουμε πάνω σε αυτό που εξηγήσαμε τι έχει αντιληφθεί ο μαθητής. Αυτό για να το κάνουμε σημαίνει ότι πρέπει να αξιολογήσουμε κατά πόσο το αντικείμενο που έχουμε διδάξει εεε ... το παιδί μπορεί να τα φέρει μόνο του εις πέρας χωρίς τη δική μας καθοδήγηση και βοήθεια»* (Ε.Π.Ε 1).

Ε.Π.Ε (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) 8: *«Με τη λέξη αξιολόγηση θα όριζα τη διαδικασία μέσω της οποίας κυρίως διαπιστώνουμε αν οι μαθητές μας έχουν κατανοήσει αυτά τα οποία έχουν διδαχτεί, και τους κατατάσσουμε αποδίδοντάς τους συγκεκριμένους βαθμούς».*

Ε.Π.Ε 10 : «*Η αξιολόγηση για μένα είναι η διαδικασία εκείνη που θα με βοηθήσει να διαπιστώσω εάν οι μαθητές μου έχουν καταφέρει να κατακτήσουν κάτι που έχει διδαχτεί . Ο τρόπος δηλαδή για να αντιληφθώ αν έχουν κατανοήσει και αν έχουν μάθει μία έννοια ».*

Υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός του οποίου η απάντηση διαφοροποιήθηκε κάπως από αυτές των υπολοίπων καθώς έδειξε να αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση μέσα από ένα σύνολο παραγόντων που την διαμορφώνουν δηλαδή: «*[...] θα έλεγα ότι η αξιολόγηση του μαθητή έχει να κάνει κάπως με την κοινωνικοποίηση του μαθητή γιατί το κοιτάμε και αυτό... ίσως η συμπεριφορά μέσα στο χώρο του σχολείου ή η προσπάθεια που κάνει στη μάθηση και το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής... όλα αυτά νομίζω ότι είναι η αξιολόγηση»*(Ε.Π.Ε 9).

Στο πρώτο σκέλος του δεύτερου ερωτήματος, σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία βασιζόμενοι στην ανατροφοδότηση που παρέχεται μέσω αυτής καθώς «*είναι πολύ σημαντικό για εμάς τους εκπαιδευτικούς να πάρουμε, μέσω της αξιολόγησης, την απαραίτητη ανατροφοδότηση, ώστε να δούμε πού τα πήγαν καλά οι μαθητές μας και πού όχι και στη συνέχεια να αναπροσαρμόσουμε, αν και όπου χρειάζεται τις εκπαιδευτικές μας μεθόδους και εργαλεία»* (Ε.Π.Ε 7). Χωρίς τη συμβολή αυτή της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι «*δεν μπορείς να προχωρήσεις και να πας παρακάτω»* (Ε.Π.Ε 10) ότι «*δεν μπορείς να στηρίζεις το επόμενο βήμα σου στη μαθησιακή διαδικασία»* (Ε.Π.Ε 1).

Ε.Π.Ε 4 : « *[...] είναι σημαντική για μένα για να αντιληφθεί ο μαθητής σε ποιο επίπεδο βρίσκεται ανά μάθημα και το που θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή του ώστε να βελτιωθεί. [...] Το να μπορέσει να πάρει τέλος πάντων ο μαθητής την ανατροφοδότηση και να βελτιωθεί εκεί που υστερεί.»*

Ε.Π.Ε 6: « *Πιστεύω ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς σε βοηθάει να δεις τα κενά που έχει κάποιος μαθητής, τα σημεία που πιθανόν να δυσκολεύεται, έτσι ώστε στη συνέχεια να μπορέσεις να κατανοήσεις κι εσύ ο ίδιος ως εκπαιδευτικός τι χρειάζεται να αλλάξεις στον τρόπο διδασκαλίας σου ή τι πρέπει πιθανόν να ξαναδιδάξεις.»*

Τρεις εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν ελαφρά τη θέση τους από τους παραπάνω θεωρώντας ότι «*ίσως κάποιες φορές την έχουμε υπερεκτιμήσει την αξιολόγηση και δεν τη χρησιμοποιούμε με τον σωστό τρόπο»* (Ε.Π.Ε 4) διαφωνώντας «*με τη μορφή που έχει τώρα δηλαδή με τη μορφή της τρίμηνης βαθμολόγησης και όλη αυτή την βαθμοθηρία που έχει πάρει η αξιολόγηση»* (Ε.Π.Ε 3) προβάλλοντας την περιγραφική αξιολόγηση ως το είδος αξιολόγησης που θεωρούν πιο σημαντικό. Συγκεκριμένα από μία εκπαιδευτικό αναφέρεται «*[...]η περιγραφική αξιολόγηση είναι σημαντική, γιατί βοηθάει τον μαθητή να βελτιωθεί. Η αξιολόγηση μόνο με τους... με τη βαθμολογία, με μία απλή βαθμολογία θεωρώ ότι δεν τον βοηθάει πουθενά....»* (Ε.Π.Ε 5).

Υπάρχει και ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δίνει μία τελείως διαφορετική διάσταση της σημασίας της αξιολόγησης για την εκπαιδευτική διαδικασία «*και κυρίως για τον εκπαιδευτικό»* (Ε.Π.Ε 9) καθώς πιστεύει ότι «*μέσα από το αποτέλεσμα της ίσως να έρχεται η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, ότι δηλαδή έχει αποτέλεσμα η προσπάθεια που κάνει μέσα στην τάξη...»*(Ε.Π.Ε 9).

Στο δεύτερο σκέλος του συγκεκριμένου ερωτήματος οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συγκεκριμένα ποια είναι κατά τη γνώμη τους τα σημαντικότερα οφέλη και δυσκολίες που απορρέουν από την αξιολόγηση. Όσο αφορά τα οφέλη υπάρχει μία σχεδόν απόλυτη ταύτιση απόψεων καθώς εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς συνδυαστικά με όσα ειπώθηκαν παραπάνω από ορισμένους αναδεικνύουν και εδώ τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης ως το σημαντικότερο όφελος που απορρέει από αυτή. Πιο συγκεκριμένα το γεγονός ότι μπορεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός *«ανά πάσα στιγμή σε ποιο επίπεδο βρίσκεται το κάθε παιδάκι της τάξης»*(Ε.Π.Ε 10) όσο και ο μαθητής του *«σε περίπτωση ας πούμε που δεν έχει το απόλυτο 10, να δει που υστερεί. Το πως αυτή η προσπάθεια του καρποφόρησε ή όχι»* (Ε.Π.Ε 4) έχει ως αποτέλεσμα για τον εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόσει την διδασκαλία του κάνοντας *«διορθωτικές κινήσεις αν χρειαστεί»* (Ε.Π.Ε 8) και οδηγεί το μαθητή στο *«να βελτιωθεί ως χαρακτήρας, ως συμπεριφορά, ως επίδοση στα μαθήματα του»* (Ε.Π.Ε5).

Μία εκπαιδευτικός επίσης αναφέρει ως *«το μόνο θετικό»* της αξιολόγησης την ενθάρρυνση και την κινητοποίηση των μαθητών να *«προσπαθούν για κάτι καλύτερο»* (Ε.Π.Ε 3). Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Αυτοί που θέλουν να προσπαθήσουν όταν δεν έχουν πάρει καλούς βαθμούς, εντός εισαγωγικών πεισμώνουν και προσπαθούν»* (Ε.Π.Ε 3).

Στο κομμάτι των δυσκολιών τώρα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στέκεται στον *«σύνθετο»* και *«πολυδιάστατο»* (Ε.Π.Ε 1) χαρακτήρα της αξιολόγησης και στον αντίκτυπο που έχει αυτός για τους ίδιους καθώς διαπιστώνουν ότι *«δεν παίζουν πάντα οι ίδιοι παράγοντες... κάθε φορά στη βαθμολόγηση είναι και άλλοι»* (Ε.Π.Ε 2) εκφράζοντας επίσης τη σύγχυση τους σχετικά με το ποια είναι κριτήρια αξιολόγησης που θα πρέπει να υιοθετούν κάθε φορά και τον έντονο προβληματισμό τους για το αν πρέπει να είναι ίδια για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις *«ατομικές ιδιαιτερότητες και διάφορες τους»* (Ε.Π.Ε 10).

Ε.Π.Ε 1: *« [...] , γιατί στο να φτάσεις να αξιολογήσεις έναν μαθητή είναι λίγο σύνθετο, από την άποψη ότι... τι δυνατότητες έχει αυτός ο μαθητής ακόμα και το... εεε... σε τι ψυχολογική κατάσταση μπορεί να βρίσκεται εκείνη τη συγκεκριμένη περίοδο. Με τα μικρά παιδιά δηλαδή, το θέμα της αξιολόγησης έχει αυτές τις δυσκολίες ότι επηρεάζεται από πάρα πολλές καταστάσεις είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το περιβάλλον μέσα στην τάξη, είναι ο χαρακτήρας τους πόσο ευαίσθητα μπορεί να είναι καμιά φορά.... το πόσο μπορεί να ντρέπονται να σου πουν ότι κάτι αν το έχουν καταλάβει ή όχι ... άρα η αξιολόγησή μας μπορεί να μη βασίζεται και σε και σε πολύ σωστές.... πώς να το πω... σε πολύ σωστές βάσεις πάντα».*

Ε.Π.Ε 4 : *«[...] Ναι, είναι πολύ δύσκολο να αξιολογήσω κάποιους μαθητές γιατί προβληματίζομαι για το ποια πρέπει να είναι τα κριτήρια που θα υιοθετήσω στην αξιολόγησή τους και πολλές φορές εκτός από το ποια θα είναι τα κριτήρια, δυσκολεύομαι στο να τηρώ ίδια μέτρα και ίδια σταθμά για όλα τα παιδιά. [...]*».

Ε.Π.Ε 10 : *«Τώρα οι δυσκολίες είναι ότι πολλές φορές επειδή ακριβώς υπάρχουν ατομικές ιδιαιτερότητες και διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ... πολλές φορές οι ερωτήσεις που κάνουμε για να αξιολογήσουμε τα παιδιά είναι ίδιες σε όλους αλλά δεν θα έπρεπε να είναι ίδιες. Δηλαδή θα έπρεπε κάθε παιδί να αξιολογείται με βάση τα δικά του... τις δικές του δυνατότητες, τις δικές τους δυσκολίες, το δικό του τρόπο που αντιλαμβάνεται κάποια πράγματα.»*

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς στρέφονται στις δυσκολίες της αξιολόγησης που αφορούν τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο να αντιληφθούν σε τι συνίσταται το νόημα των βαθμολογικών αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών για αυτούς «το παιδί δεν μπορεί να καταλάβει τι σημαίνει το 10, τι σημαίνει το 7, τι σημαίνει το 8. Δεν μπορεί να αντιληφθεί το 7 συνήθως ως προς τι συνίσταται [...] Δεν τον βοηθάει στο να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα...» (Ε.Π.Ε 5) και στο ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησής τους «δυσκολίες που προέρχονται από την αξιολόγηση μπορώ να πω ότι δεν θα υπάρχουν.... πότε όμως... όταν οι μαθητές μίας τάξης κατανοήσουν ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης [...] εντάξει βέβαια ξέρουμε ότι δεν είναι εύκολο αυτό...» (Ε.Π.Ε 9). Μία ακόμη εκπαιδευτικός στέκεται στην ψυχολογική πίεση και το άγχος που προκαλείται στους μαθητές εξαιτίας της και σημειώνει πως «ειδικά όταν η αξιολόγηση έχει τη μορφή διαγωνίσματος το άγχος των παιδιών κορυφώνεται και αυτό μπορεί να επηρεάσει και την επίδοσή τους ακόμα» (Ε.Π.Ε 6).

Παράλληλα και η διαχείριση ή ο έλεγχος των αντιδράσεων για τις αξιολογικές τους κρίσεις από τους γονείς και το γενικότερο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών φαίνεται πως είναι ένα στοιχείο που δυσκολεύει αρκετά κάποιους από τους εκπαιδευτικούς.

Ε.Π.Ε 3 : « Το αρνητικό είναι τα παράπονα των γονέων, τα οποία στο τέλος βγαίνουν επάνω στα παιδιά αν δεν έχουνε πάρει τον βαθμό που οι γονείς αξιώνουν για εκείνα και αυτό μπορεί να έχει άσχημες επιπτώσεις για τα ίδια τα παιδιά στο σπίτι».

Ε.Π.Ε 8: «[...] και φυσικά το οικογενειακό περιβάλλον..... δηλαδή οι γονείς που πολλές φορές συμβαίνει να αντιδρούν έντονα άμα αξιολογήσουμε αρνητικά το παιδί τους.. δε καταλαβαίνουν ότι το κάνουμε για το καλό των μαθητών, για τη βελτίωσή τους».

Το επόμενο ερώτημα έχει να κάνει με τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν για τους εκπαιδευτικούς μία επιτυχημένη αξιολογική διαδικασία. Εδώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μία επιτυχημένη αξιολογική διαδικασία «αφορά τη συνολική παρουσία του μαθητή» δηλαδή το να έχουν «μία καθαρή εικόνα από την επίδοση του μαθητή δηλαδή να είναι σαφές να μην έχουμε αμφιβολίες» (Ε.Π.Ε 4). Προϋποθέτει το «να μην κρίνεται ο μαθητής από ένα πράγμα μόνο (π.χ. ένα τεστ)» (Ε.Π.Ε 6) αλλά να συνυπολογίζονται «όχι μόνο η απόδοσή τους αλλά και η καλή του διάθεση και τη διάθεσή του να βρίσκεται εκεί και να συνυπολογίζουμε και όλους τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν ένα παιδί» (Ε.Π.Ε3)όπως «από πού προέρχεται αυτό το παιδί, το οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο του, δηλαδή αν έχει βοήθεια από την οικογένεια, τι μορφωτικό επίπεδο έχουν οι γονείς, κτλ» (Ε.Π.Ε6).

Ε.Π.Ε 1 : «Ότι θα πρέπει να ξέρεις εεε... όλες τις συνθήκες που βιώνει αυτός ο μαθητής. Για παράδειγμα πολλές φορές αξιολογούμε τους μαθητές και όπως κάνουμε... με αυτό που αποδίδουν είτε σε γραπτά η προφορικά, παραβλέποντας το περιβάλλον του κάθε παιδιού, [...] αλλά όμως πολλές φορές ξεχνάμε από που μας έρχεται ένα παιδί, από ότι η οικογένεια πώς μπορεί να μεγαλώνει σε αυτήν την οικογένεια σε τι συνθήκες, αν έχει κάποια βοήθεια, αν έχει κάποια υποστήριξη».

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς επίσης τόνισαν την ανάγκη προσδιορισμού «ακριβώς και εκ των προτέρων» (Ε.Π.Ε 4) των κριτηρίων και του σκοπού σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογήσουν,

προκειμένου στη συνέχεια να σχηματιστεί «μία σαφής εικόνα του μαθητή ως προς αυτά τα κριτήρια»(Ε.Π.Ε 4).

Ε.Π.Ε 8: «Πιστεύω ότι προκειμένου να έχουμε μία επιτυχημένη αξιολογική διαδικασία θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουμε στο μυαλό μας εξ αρχής τι είναι αυτό που θέλουμε να αξιολογήσουμε... σε ποια στοιχεία θα σταθούμε, ποια θα είναι τα κριτήρια μας και ποιος ο σκοπός.... τι θέλουμε δηλαδή να πετύχουμε με την αξιολόγηση μας αυτή».

Ε.Π.Ε 9 : «Πρέπει ο δάσκαλος να έχει τη εμπειρία και να γνωρίζει τι πρέπει πάρει κάθε μαθητής στη σχολική αυτή χρονιά που έρχεται... τι πρέπει να τους διδάξει... τι πρέπει να μάθει [...] και από εκεί ας πούμε μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τον κάθε μαθητή...».

Μία εκπαιδευτικός επίσης στάθηκε στα στοιχεία που πιστεύει ότι πρέπει να έχει η ίδια ως εκπαιδευτικός προκειμένου να προβεί σε μία επιτυχημένη αξιολογική κρίση λέγοντας συγκεκριμένα : «θα πρέπει να έχω καθαρό μυαλό, να είμαι αντικειμενική, να μην επηρεάζομαι συναισθηματικά από διάφορες καταστάσεις, [...] να μην βάζω δηλαδή για μένα μιλάω... συναισθηματικούς παράγοντες όταν είναι να αξιολογήσω γιατί και αυτοί παίζουν ρόλο... άνθρωποι είμαστε...» (Ε.Π.Ε 2).

Επίσης αναφέρθηκαν ότι στην επιτυχία της αξιολόγησης συμβάλουν στοιχεία όπως η συχνότητα της και η σύνδεση της με «την επιβράβευση της προσπάθειας» και όχι με έναν «τιμωρητικό χαρακτήρα» (Ε.Π.Ε 8)

Ε.Π.Ε 3: «Θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνεται σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Δηλαδή να τροφοδοτούμε συνέχεια τα παιδιά με αξιολογήσεις, ας πούμε σε διάστημα δύο εβδομάδων με μικρά γραπτά διαγωνίσματα όχι με μεγάλα διαγωνίσματα όχι με πολύ ύλη και ούτε με βαθμούς».

Στο προτελευταίο ερώτημα αυτού του άξονα σχετικά με τον κύριο παράγοντα που λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη διαμόρφωση της αξιολογικής τους κρίσης για τους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως στην επίδοση των μαθητών τους δηλαδή στο «πώς τα πάει στα μαθήματα, στα γραπτά του, αν είναι διαβασμένος» (Ε.Π.Ε 8) με τα επαναληπτικά διαγωνίσματα να αποτελούν «περισσότερο ένα αποδεικτικό στοιχείο, για την περίπτωση που κάποιος γονέας-κηδεμόνας εκφράσει αντιρρήσεις για τη βαθμολογία του παιδιού του» (Ε.Π.Ε 7). Ωστόσο σχεδόν ισάξια και πολλές φορές «συνδυαστικά» (Ε.Π.Ε1) με την επίδοση λειτουργεί και « η προσπάθεια που κάνει ο μαθητής» (Ε.Π.Ε9). Αυτοί οι δύο παράγοντες η επίδοση και η προσπάθεια είτε ανεξάρτητα είτε ως συνδυασμός αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες που συντελούν στην αξιολόγηση τους σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών.

Ε.Π.Ε 3: «Για μένα προσωπικά ο κύριος παράγοντας είναι η προσπάθεια. Το πόσο θα δω το παιδί ότι προσπαθεί γιατί κάθε παιδί έχει ένα σημείο στο οποίο φτάνει οπότε ο καθένας πρέπει να φτάσει σε αυτό το ανώτερο σημείο για τον εαυτό του. Δεν έχουμε όλοι το ίδιο νοητικό επίπεδο, δε φτάνουμε όλοι στο ίδιο σημείο οπότε ούτως ή άλλως για τη δική μου λογική εξ ορισμού με αυτό το πράγμα δεν μπορούμε να βαθμολογηθούμε επί ίσοις όροις. Οπότε το βασικότερο στοιχείο για μένα είναι η προσπάθεια του παιδιού».

Ε.Π.Ε 4: «Θα σου μιλήσω για το πιο πρόσφατο παράδειγμα που έχω, που ίσως ήταν και το πιο το πιο ισχυρό ή καλύτερα έντονο που χρειαζόταν να είμαι πιο δίκαιη πιο αντικειμενική [...] και νομίζω ότι ξεκάθαρα μέτρησα τις επιδόσεις με βάση το γνωσιακό τους επίπεδο όπως αποτυπωνόταν μέσα από τις αξιολογήσεις, τις γραπτές αξιολογήσεις εννοώ τα τεστ αλλά και από την καθημερινή τους παρουσία[...]».

Ε.Π.Ε 8: «Κοιτάζτε, βασικός παράγοντας για μένα είναι σίγουρα το πώς τα πάει στα μαθήματα, στα γραπτά του, αν είναι διαβασμένο αλλά ταυτόχρονα κοιτάζω και το κατά πόσο προσπαθεί και συμμετέχει. Είναι συνδυασμός παραγόντων λοιπόν αυτά που λαμβάνω υπόψη».

Το πέμπτο και τελευταίο ερώτημα αυτού του άξονα που αφορά το βαθμό αυτονομίας των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους σε σχέση με τις οδηγίες από επίσημα κείμενα, το ΙΕΠ ή του βιβλίου δασκάλου, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν σχετική αυτονομία, με την πλειοψηφία αυτών να λειτουργούν «κυρίως αυτόνομα» αξιολογώντας «με τον δικό τους τρόπο» (Ε.Π.Ε6) και ένα μικρότερο ποσοστό συνδυάζοντας και λαμβάνοντας υπόψη «τις οδηγίες που έχουμε από το βιβλίο του δασκάλου ή από το υπουργείο» (Ε.Π.Ε 5). Η αυτονομία τους έχει να κάνει τόσο με τα κριτήρια που υιοθετούν όσο και με τις πρακτικές και τα είδη αξιολόγησης που χρησιμοποιούν.

Ε.Π.Ε 3: «[...] Όμως στα απλά διαγωνίσματα που τους βάζω μπορεί η δική μου αξιολόγηση να είναι περιγραφική, να μην είναι αρνητική, να ακολουθήσω κάποιον άλλο κανόνα [...]»

Τα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σχετικά τους λόγους της αυτονομίας τους κατά την αξιολογική διαδικασία έχουν να κάνουν αρχικά με τις ίδιες τις οδηγίες, για τις οποίες ένα μέρος των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δε γνωρίζει «[...] αν υπάρχουν σαφείς τέτοιες οδηγίες περί αξιολόγησης, το τι ακριβώς μετράμε [...]» (Ε.Π.Ε 4) ή ότι πιστεύουν ότι «ότι είναι κάπως ασαφείς... αν και να πω την αλήθεια δε τις έχω μελετήσει ιδιαίτερα» (Ε.Π.Ε 6). Κάποιοι ακόμα προέβαλλαν το επιχείρημα του χρόνου «ξέρω ότι οι οδηγίες αυτές έχουν τεράστιο όγκο και απαιτούν πολύ χρόνο για να τις διαβάσει κανείς, τον οποίο οι περισσότεροι δεν διαθέτουμε» (Ε.Π.Ε 7) καθώς και της πιθανής δυσκολίας στην κατανόηση και εφαρμογή τους « [...] αν θα έπρεπε να βγάλω μόνη μου τα κριτήρια μέσα από διαβάζοντας τη στοχοθεσία του ΙΕΠ είναι κάτι πιο χρονοβόρο και μάλλον πιο δύσκολο να αξιολογήσω αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι αυτοί ανά μαθητή [...]» (Ε.Π.Ε 4).

Επίσης πολλοί από τους εκπαιδευτικούς βασιζόμενοι στον «ανθρώπινο παράγοντα»(Ε.Π.Ε 2) ο οποίος έχει άμεση εμπλοκή στην αξιολόγηση εξέφρασαν την αντίρρησή τους στην «κάπως πιο ψυχρή...»(Ε.Π.Ε 8) διατύπωση των οδηγιών, θεωρώντας πιο δόκιμη μία προσέγγιση «με περισσότερη ευελιξία» (Ε.Π.Ε 8), προσαρμοσμένη στο «κλίμα που υπάρχει στην τάξη» και «στο επίπεδο των αναγκών των μαθητών» (Ε.Π.Ε 1) στο κομμάτι της αξιολόγησης.

Ε.Π.Ε 2: «[...] Το ότι είμαστε άνθρωποι, είμαστε δάσκαλοι, έχουμε να κάνουμε με παιδιά όχι με έγγραφα με χαρτιά... να αξιολογήσουμε ας πούμε ένα έγγραφο δε ξέρω... κάτι άλλο που δεν έχει ψυχή τελοσπάντων... έχουμε να κάνουμε με ψυχές .. με παιδιά και όταν έχουμε να κάνουμε με ψυχές παίζουν πολλά ρόλο και πρέπει να λειτουργήσουμε και λίγο αυτόνομα εμείς οι δάσκαλοι και όχι μόνο με βάση κάποια οδό που μας δίνουν κάποιο δρόμο που μας δείχνουν [...]»

Ε.Π.Ε 1 : « [...] είναι πολύ διαφορετικό το να φτιάχνεις κανόνες και νόμους στο πως να στηρίζεις και να αξιολογήσεις τους μαθητές, παρά όταν ζεις με αυτούς τους μαθητές, είσαι καθημερινά μαζί τους βιώνεις τα άγχη τους, βιώνεις την προσπάθειά τους ή και το αντίθετο το να μην τους νοιάζει όλο αυτό που γίνεται σε μία τάξη, να μην υπάρχει ενδιαφέρον [...]».

Υπάρχει τέλος και εκείνη η μερίδα εκπαιδευτικών που δε βρίσκουν απαραίτητη την χρήση των συγκεκριμένων οδηγιών αξιολόγησης καθώς θεωρούν ότι «επαρκεί ο τρόπος» (Ε.Π.Ε 10) που χρησιμοποιούν οι ίδιοι και πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι: «ότι οι Πανεπιστημιακές μας σπουδές αλλά και η εμπειρία που έχουμε αποκτήσει όλα αυτά τα χρόνια που εργαζόμαστε, είναι αρκετά για να είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε ορθά τους μαθητές μας. Οπότε οι οδηγίες έρχονται σε δεύτερη μοίρα...» (Ε.Π.Ε 7).

4.3.2 Εξέταση των σημαντικότερων μη γνωστικών παραγόντων επιρροής στη διαμόρφωση της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών

Στην αρχή του άξονα αυτού με τη μορφή σύντομης εισαγωγής επιβεβαιώνεται στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως δεδομένη, σύμφωνα με συμπεράσματα εμπειρικών ερευνών και τα λεγόμενα των κειμένων του θεσμικού πλαισίου, η επιρροή της επίδοσης των μαθητών στην αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών για αυτούς. Το πρώτο ερώτημα του άξονα αυτού καλεί τους εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν αν υπάρχει πέρα από την επίδοση κάποιος παράγοντας που να σχετίζεται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους ο οποίος να επηρεάζει την διαμόρφωση της αξιολογικής τους κρίσης. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι δόθηκαν και κάποια διευκρινιστικά παραδείγματα του όρου «προσωπικά χαρακτηριστικά» τα οποία ήταν το φύλο, η καταγωγή και η κοινωνική προέλευση των μαθητών. Το σύνολο των εκπαιδευτικών λοιπόν, θεωρεί ότι το φύλο των μαθητών τους «είναι ένας παράγοντας που δεν επηρεάζει την αξιολόγηση... καθόλου θα έλεγα» (Ε.Π.Ε 8). Δύο από αυτούς χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Ε.Π.Ε 3: « [...] Δεν ξεχωρίζω τα παιδιά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, δεν θεωρώ ότι αυτό είναι κριτήριο, ότι το φύλο είναι κριτήριο για την επίδοση πλέον ενώ παλιότερα μπορεί να το θεωρούσαν [...]».

Ε.Π.Ε 10 : «[...] Στερεοτυπικά δηλαδή στην περίπτωση του φύλου ας πούμε... ότι ένα κοριτσάκι μπορεί να μην τα καταφέρει στα μαθηματικά οπότε να έχει ένα ελαφρυντικό και να της βάλω ένα μεγαλύτερο βαθμό.... όχι δε λειτουργώ έτσι..ούτε κάποιο άλλο προσωπικό χαρακτηριστικό λαμβάνω υπόψη μου».

Τα χαρακτηριστικά της καταγωγής και της κοινωνικής προέλευσης τώρα, διχάζουν εν μέρει τους εκπαιδευτικούς καθώς υπάρχουν αυτοί που δεν βρίσκουν καμία σύνδεση αυτών των προσωπικών χαρακτηριστικών με την αξιολόγησή τους «Αυτό όχι... δε νομίζω [...] δηλαδή αν είναι θήλυ, αν είναι άρρεν, αν είναι κίτρινος, αν είναι μαύρος, αν είναι Κινέζος ή αν είναι Τούρκος, παραδείγματα λέω. Όχι, όχι δεν θα βαθμολογούσα με βάση αυτά» (Ε.Π.Ε 2) αλλά από την άλλη η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τους επηρεάζουν και μάλιστα σημαντικά καθώς λαμβάνουν υπόψη μέσω αυτών «τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης και τις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίσει» (Ε.Π.Ε 8) ένα παιδί από ξένη χώρα ή ένα παιδί από ένα φτωχό οικογενειακό περιβάλλον με σκοπό «πιο πολύ να βοηθήσουν όμως, όχι με αρνητικό τρόπο» (Ε.Π.Ε 8).

Αντιμετωπίζουν λοιπόν επηρεασμένοι τόσο από την καταγωγή όσο και από την κοινωνική προέλευση, την οποία συνδέουν κυρίως με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, με «μεγαλύτερη επιείκεια» (Ε.Π.Ε 6) σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, εκείνους τους μαθητές που «η προσπάθεια τους δυσχεραίνεται από παράγοντες όπως η καταγωγή και η κοινωνική προέλευση» έχοντας μία θετική στάση απέναντί τους και την τάση να τους βοηθήσουν καθώς έχουν «έχω έναν λόγο παραπάνω να επιβραβεύσουν» (Ε.Π.Ε7) την προσπάθειά τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι παρακάτω αναφορές:

Ε.Π.Ε 1 : «*Σίγουρα θα το λάβω διαφορετικά υπόψη μου όταν δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα που του μιλάω [...]Θα είμαι πιο επιεικής σε αυτό το κομμάτι, [...] ανάλογα με το... τι δυνατότητες έχουν τα παιδιά στο συγκεκριμένο τμήμα, πως είναι το γενικότερο περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μεγαλώνουν και τα επηρεάζει, γιατί αν ένα παιδί σε μία οικογένεια που δεν μιλάνε καθόλου τα ελληνικά καταλαβαίνω και τη δυσκολία του να παρακολουθήσει και εμένα μετά μέσα στην τάξη. Άρα δεν μπορώ να το κρίνω το ίδιο [...]*».

Ε.Π.Ε 7 : «*[...] Γίνεται, για παράδειγμα να μην επιβραβεύσεις έναν αλλοδαπό μαθητή για την προσπάθειά του, όταν ξέρεις ότι, λόγω γλώσσας, αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες; Κατά τη γνώμη μου, όχι.*»

Ε.Π.Ε 6 : «*[...] Για παράδειγμα, μια χρονιά που είχα ένα παιδί που μόλις είχε έρθει από την Αλβανία στην Γ' δημοτικού και δεν ήξερε καθόλου ελληνικά, ήρθα σε δύσκολη θέση και προβληματίστηκα καθώς δεν μπορούσα να το αξιολογήσω με τον ίδιο τρόπο που αξιολογούσα τους υπόλοιπους μαθητές, εφ' όσον δεν ήξερε καθόλου τη γλώσσα. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση που ένας μαθητής ξέρω ότι δεν έχει καθόλου βοήθεια από το σπίτι. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις λειτουργώ με μεγαλύτερη επιείκεια»*

Επίσης η ύπαρξη κάποιας ιδιαιτερότητας που να συνδέεται «με κάποιο θέμα υγείας του μαθητή» (Ε.Π.Ε 8) αναφέρεται από δύο εκπαιδευτικούς ως παράγοντας που πιθανόν θα λάμβαναν υπόψη τους κατά την αξιολογική διαδικασία διαφοροποιώντας την θετικά για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Ε.Π.Ε 5 : «*Εεε, το μόνο που πιθανόν θα επηρέαζε την αξιολόγησή μου είναι ... κάποια ιδιαιτερότητα του. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ο οποίος χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης. Ένα παιδί το οποίο έχει... είναι παιδάκι με ειδικές ανάγκες . Αυτό ναι, εκεί πέρα η αξιολόγηση είναι διαφορετική από των άλλων παιδιών [...] θα ήμουν πολύ πιο ευέλικτη... θετικά εννοείται».*

Η δεύτερη ερώτηση του άξονα εμμένει στην επιρροή συγκεκριμένων προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία, ζητώντας όμως από τους συμμετέχοντες να στραφούν αυτή τη φορά προς τους συναδέλφους τους και να αναφέρουν εφόσον γνωρίζουν παραδείγματα τέτοιων χαρακτηριστικών που επηρέασαν ή υποθέτουν ότι θα μπορούσαν να τους επηρεάσουν αξιολογικά. Στο σύνολο των απαντήσεων των συμμετεχόντων ακόμα και σε αυτούς που δεν είχαν συγκεκριμένα παραδείγματα συναδέλφων στο μυαλό τους, κυριαρχεί η πεποίθηση ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν την αξιολογική κρίση των συναδέλφων τους με την καταγωγή του μαθητή να αποτελεί το προσωπικό χαρακτηριστικό που συναντούν συχνότερα, η κοινωνική προέλευση - οικογενειακό περιβάλλον ακολουθεί ενώ το θέμα του φύλου συμφωνούν όλοι ότι « δεν τους απασχολεί» (Ε.Π.Ε 7). Συγκεκριμένα εννέα από τους δέκα εκπαιδευτικούς της έρευνας, πιστεύουν ότι η

αξιολόγηση των συναδέλφων τους είναι πιθανόν να επηρεάζεται από την καταγωγή των μαθητών τους, τέσσερις εκ των οποίων την αναφέρουν σε συνδυασμό με την κοινωνική προέλευση, ενώ μόνο μία εκπαιδευτικός αναφέρεται αποκλειστικά στην οικογενειακή κατάσταση του μαθητή ως παράγοντα επιρροής.

Ε.Π.Ε 7: « Πιστεύω όπως και εγώ στέκονται και αυτοί κυρίως στην καταγωγή και την κοινωνική προέλευση.... νομίζω ότι το φύλο δε μας απασχολεί».

Ε.Π.Ε 3 : «Κοιτάζτε... επιδρά κυρίως η οικογενειακή κατάσταση του παιδιού. Φέτος έχω την πέμπτη τάξη και ανάμεσα στους μαθητές μου είναι ένα παιδί το οποίο δεν έχει γονείς μεγαλώνει με τη γιαγιά του, έχει χάσει τους γονείς του όταν ήταν μόλις δύο ετών. Όλοι οι δάσκαλοι λοιπόν είναι κάπως πιο ευνοϊκοί μαζί του [...]».

Η πλειοψηφία τώρα των εκπαιδευτικών αποδίδουν στις περισσότερες περιπτώσεις αρνητικό χαρακτήρα στην επιρροή της καταγωγής και της κοινωνικής προέλευσης στους συναδέλφους τους, χωρίς να λείπουν βέβαια και αυτοί που εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για το αν ο συνάδελφος «τελικά βαθμολόγησε στο τέλος αποτυπώνοντας αυτό» δηλαδή προϋποθέσμενος αρνητικά από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή «αν η πορεία του μαθητή είναι ικανή να ανατρέψει την αρχική εντύπωση» (Ε.Π.Ε 4). Παρακάτω έχουμε κάποιες από τις αναφορές τους:

Ε.Π.Ε 5: «Ναι, θεωρώ ότι είναι συνάδελφοι οι οποίοι επηρεάζονται από την καταγωγή των μαθητών και δεν τους βάζουν και δεν τους αξιολογούν σωστά. Για παράδειγμα, θεωρούν ότι οι μαθητές οι οποίοι είναι από την Αλβανία δεν είναι και καλοί μαθητές ή δεν πρόκειται ποτέ να βελτιωθούν την τάξη. Κάτι το οποίο είναι εντάξει τραγικό, είναι λάθος».

Ε.Π.Ε 6: «Μπορώ να πω ότι έχω δει συναδέλφους που θεωρώ ότι ήταν προκατειλημμένοι αρνητικά για παιδιά άλλης καταγωγής π.χ. για παιδιά από την Αλβανία ή για παιδιά που έχουν ένα περίεργο οικογενειακό περιβάλλον π.χ. παιδιά χωρισμένων γονιών ή με γονείς που είχαν κάποιο εθισμό. Δε μπορώ να είμαι σίγουρη σε ποιο βαθμό τους επηρέασαν βαθμολογικά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά πάντως κατά τη γνώμη μου τα έλαβαν υπόψη έστω και άθελα τους».

Ε.Π.Ε 7: «Τώρα αν στέκονται όλοι οι συνάδελφοί μου απέναντι σε χαρακτηριστικά όπως η καταγωγή με τον τρόπο που σου ανέφερα ότι το βλέπω εγώ παραπάνω... δε το γνωρίζω... πολύ φοβάμαι ότι ίσως κάποιος να το λαμβάνουν και αρνητικά υπόψη... αλλά αυτό δεν είναι κάτι που μπορείς εύκολα να το πεις».

Ε.Π.Ε 10: «Δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό για να σας πω ένα συγκεκριμένο παράδειγμα... ωστόσο μέσα από κουβέντα ή από συζητήσεις στον ελεύθερο μας χρόνο έχω διαπιστώσει ότι έχουν στο μυαλό τους εδώ να πω ένα παράδειγμα ότι ένα παιδάκι που είναι ας πούμε παιδί μεταναστών ίσως να μην τα καταφέρνει τόσο καλά, ίσως να μη μιλάει τόσο καλά ελληνικά στο σπίτι για αυτό δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στα μαθήματα. Αυτό μου χει τύχει [...] λειτουργεί αρνητικά φαντάζομαι, εγώ το εκλαμβάνω αρνητικά ότι το λένε».

Στο τρίτο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί απαντούν αρχικά στο κατά πόσο λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών τους στην αξιολογική διαδικασία και στη συνέχεια τους ζητείται να αναφερθούν σε συγκεκριμένα στοιχεία που θεωρούν ότι επηρεάζουν τους ίδιους σε περίπτωση που ισχύει κάτι τέτοιο για αυτούς, είτε τους συναδέλφους τους αν δεν ισχύει για τους ίδιους. Οι έξι από τους δέκα συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι «ο χαρακτήρας επηρεάζει πάρα πολύ την κρίση τους» (Ε.Π.Ε 4) και αναφέρονται εκτενώς στα στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών τους που μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά, είτε αρνητικά την αξιολόγησή τους. Συγκεκριμένα η προσπάθεια που κάνει ο μαθητής ακόμα και όταν «το αποτέλεσμα του δεν ανταποκρίνεται» (Ε.Π.Ε 10) στην επιθυμητή επίδοση, το να είναι «καλοπροαίρετος, καλοσυνάτος, ευγενικός και χαμογελαστός» (Ε.Π.Ε 4), ήσυχος, με «χιούμορ» (Ε.Π.Ε 5), «ευαίσθητος» (Ε.Π.Ε 2) καθώς επίσης και το να επιδεικνύει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία την απαραίτητη υπευθυνότητα, ωριμότητα, προσοχή και συνέπεια αναδεικνύονται από τις αναφορές των συμμετεχόντων ως στοιχεία του χαρακτήρα που μπορούν να οδηγήσουν σε θετικότερη αξιολόγηση του από τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη ένας μαθητής που είναι αγενής γενικά είτε συγκεκριμένα «με τους συμμαθητές τους και να προσπαθεί να τους στιγματίσει σε τυχόν λάθη» (Ε.Π.Ε 5), προσβλητικός, οξύθυμος ίσως και επιθετικός, υπερβολικά ζωηρός και ατίθασος «σε σημείο ενοχλητικό » (Ε.Π.Ε 4) ή αδιάφορος και ασυνεπής προδιαθέτει αρνητικά τον εκπαιδευτικό «να μην είναι τόσο επιεικής μαζί του» (Ε.Π.Ε 6). Όπως τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς η επιρροή των αρνητικών στοιχείων του χαρακτήρα στην αξιολόγηση του μαθητή δεν λειτουργεί τιμωρητικά αλλά μένει στη μη πριμοδότησή του, δε θα του έδιναν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί «το κάτι παραπάνω» (Ε.Π.Ε 8) αλλά «αυτό που πραγματικά αξίζει» (Ε.Π.Ε 6) χωρίς βέβαια και «να τον αδικήσουν» (Ε.Π.Ε 6). Κάποιες αναφορές στις οποίες αξίζει να σταθούμε είναι:

Ε.Π.Ε 4: «Ε βέβαια ο χαρακτήρας επηρεάζει πάρα πολύ την κρίση! [...] Θα σου μιλήσω για εμένα προσωπικά... είμαι πολύ πιο επιεικής με τα παιδιά που έχουν ένα καλό χαρακτήρα και μία καλή συμπεριφορά κατά τη βαθμολόγησή μου. Μπορεί να μην τους βάλω το «απόλυτο δέκα» αλλά σίγουρα ένα βαθμό θα τον κλέψουν από τον χαρακτήρα όπως και το αντίθετο δηλαδή ένα παιδί που δεν είναι τόσο καλός χαρακτήρας ...για να μην το πω αλλιώς [...] εεε.... εκεί σίγουρα δεν θα το χαρίσω το βαθμό, θα του βάλω αυτό που πραγματικά αξίζει, απλά δεν θα το πριμοδοτήσω δε θα το αδικήσω».

Ε.Π.Ε 6: «Φυσικά και λαμβάνω υπόψη μου τον χαρακτήρα των μαθητών, σίγουρα είναι ένας παράγοντας που με επηρεάζει θέλοντας και μη [...] Αν ένας μαθητής είναι ήσυχος, ευγενικός, φιλότιμος και προσπαθεί και προσέχει με επηρεάζει σίγουρα θετικά στην αξιολογική μου κρίση. Αν όμως είναι ένας μαθητής αδιάφορος στην τάξη ή δεν έχει διάθεση για το σχολείο, ή είναι ειρωνικός, νευριάζει εύκολα και τσακώνεται συνέχεια με τους συμμαθητές του εννοείται πως με προδιαθέτει αρνητικά και ίσως να μην είμαι τόσο επιεικής μαζί του χωρίς βέβαια να τον αδικήσω».

Ε.Π.Ε 8: «Εντάξει... όταν βλέπεις ένα παιδί ώριμο, ευγενικό με ένα χαρακτήρα που παρουσιάζει πολλά θετικά στοιχεία ακόμα και χωρίς να το αντιλαμβάνεσαι σου δημιουργεί μια θετική στάση... όχι να του βάζεις καλούς βαθμούς χωρίς λόγο... αλλά αν ήμουν ανάμεσα στο εννιά και στο δέκα για το συγκεκριμένο παιδί.. ε πολύ πιθανόν να έβαζα δέκα. Η αντίστοιχα αρνητικά θα μπορούσαν να με επηρεάσει ένα παιδί που είναι ακραία αγενές ή προσβλητικό ή επιθετικό απέναντι στους συμμαθητές του και σε μένα, υπερβολικά ζωηρό ή αδιάφορο... μα και πάλι δε θα λειτουργούσα τιμωρητικά απλά δε θα του έδινα το κάτι παραπάνω... αυτό».

Στον αντίποδα των παραπάνω εκπαιδευτικών που παραδέχονται την επιρροή του χαρακτήρα των μαθητών υπάρχουν τέσσερις εκπαιδευτικοί που είτε δηλώνουν εξαρχής ότι δεν επηρεάζονται καθόλου αξιολογικά από στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών τους «εμένα προσωπικά δε νομίζω ότι ο χαρακτήρας ενός μαθητή μπορεί να με επηρεάσει, είτε θετικά είτε αρνητικά ως προς την αξιολόγησή του» (Ε.Π.Ε 7), είτε δηλώνουν ότι προσπαθούν «να τα αφήνουν απέξω» (Ε.Π.Ε 3) και ενώ μπορεί να τα σκεφτούν στο τέλος προσπαθούν και πιστεύουν «ότι σε μεγάλο βαθμό τα έχω καταφέρει να μην επηρεάζομαι» (Ε.Π.Ε 1). Επίσης αν και οι ίδιοι διαφωνούν με αυτό, αντιλαμβάνονται και αναφέρουν στοιχεία που πιστεύουν ότι επιδρούν στους συναδέλφους τους.

Ε.Π.Ε 7: «Εεεε, ναι υπάρχουν αρκετοί συνάδελφοι που, κακώς κατ' εμέ, επηρεάζονται από στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών τους, κυρίως όταν αυτά εκδηλώνονται με τη μορφή άσχημης συμπεριφοράς εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Έχω ακούσει συναδέλφους να αιτιολογούν τη χαμηλή βαθμολογία που έβαλαν σε μαθητή τους, με την κακή του συμπεριφορά».

Εντύπωση προκαλεί και η άποψη ενός εκπαιδευτικού ο οποίος θεωρώντας ότι ο χαρακτήρας δε θα έπρεπε να επηρεάζει την αξιολόγηση των μαθητών αναφέρει ότι «ρόλος του δασκάλου είναι να βρει από πού προέρχονται αυτά τα ιδιαίτερα αρνητικά κυρίως στοιχεία του χαρακτήρα και να τα μειώσει ή να τα εξαλείψει» (Ε.Π.Ε 9).

Στη συνέχεια στο επόμενο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν αν υπάρχουν περιπτώσεις όπου συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών τους τόσο στα πλαίσια της τάξης όσο και εκτός αυτής, πιστεύουν ότι έπαιξαν ρόλο στη διαμόρφωση της αξιολογικής τους κρίσης για αυτούς και να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα εφόσον υπάρχουν ή να αναλογιστούν κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά μαθητή που θα μπορούσε να τους επηρεάσει ευνοϊκά για αυτόν. Αρχικά σημειώνεται πως κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αντιλαμβάνονται την συμπεριφορά ως έννοια «αλληλένδετη με το χαρακτήρα. [...] που απορρέει από το χαρακτήρα» (Ε.Π.Ε 4). Με βάση αυτό και εδώ όπως και στην προηγούμενη ερώτηση το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών στέκεται και προσμετρά αξιολογικά κατά κύριο λόγο τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών τους καθώς θεωρεί τους δίνεται «ένα βήμα, ένα σκαλάκι να τους αξιολογήσουν λίγο παραπάνω». Ακόμη και εκείνοι που δηλώνουν ότι προσπαθούν να μην «να μην επηρεάζονται από το κομμάτι της συμπεριφοράς» (Ε.Π.Ε 1) φαίνεται να μην καταφέρνουν να μένουν πάντα ανεπηρέαστοι από «ένα παιδί που είναι συνεργάσιμο, συμμετέχει και προσπαθεί στην τάξη ή ακόμα περισσότερο που προσπαθεί προκειμένου να αντιμετωπίσει κάποιες πιθανές μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει» (Ε.Π.Ε.6). Ειδικά η προσπάθεια και η συμμετοχή στην τάξη σε συνδυασμό με τη βοήθεια «σε ένα συμμαθητή που έχει την ανάγκη του» (Ε.Π.Ε 5) αποτελούν παραδείγματα συμπεριφορών που συντελούν στην ευνοϊκότερη αξιολόγηση των μαθητών σύμφωνα με τα λεγόμενα των περισσότερων συμμετεχόντων. Θα πρέπει ωστόσο στο σημείο αυτό να αναφέρουμε και τη άποψη ενός εκπαιδευτικού που για εκείνον «ούτε ο χαρακτήρας ούτε η συμπεριφορά παίζουν ρόλο» καθώς θεωρεί «ότι η συμπεριφορά ενός μαθητή, όσο καλή και να είναι, δε μπορεί να με επηρεάσει ώστε να τον αξιολογήσω πιο ευνοϊκά, αν αυτή δε συνοδεύεται και από επίτευξη κάποιων μαθησιακών στόχων» (Ε.Π.Ε 7).

Από την άλλη αρνητικές συμπεριφορές όπως όταν έχουμε ένα μαθητή που είναι «αντιδραστικός» (Ε.Π.Ε 5), που έχει «μία συμπεριφορά επιθετική απέναντι στα άλλα παιδιά, συνεχώς δημιουργεί

πρόβλημα, δεν σέβεται, δεν υπακούει στους κανόνες, αντιμιλάει συνεχώς σε εμένα και γενικά γίνεται το κέντρο της τάξης όχι όμως για καλό λόγο τελοσπάντων...» (Ε.Π.Ε 4) επηρεάζουν ένα πιο μικρό μέρος των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως και πάλι όπως και στην περίπτωση των στοιχείων του χαρακτήρα να στέκονται τιμωρητικά απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές αλλά προσπαθώντας να μην τους αδικήσουν από πλευράς επίδοσης καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από έναν εκπαιδευτικό « [...] έχει τύχει να έχω μαθητές οι οποίοι έχουν πολύ άσχημη συμπεριφορά που όμως ήταν πάρα πολύ καλοί σαν επίδοση. Δηλαδή δεν θα μπορούσα να δικαιολογήσω ένα οχτώ ας πούμε ενώ το παιδί ήταν για δέκα ξεκάθαρα ήταν [...] δεν θα μπορούσα σε κανέναν να το δικαιολογήσω ούτε στον εαυτό μου ούτε τους γονείς του ούτε στο ίδιο το παιδί» (Ε.Π.Ε 10).

Εξαιρέση στην παραπάνω στάση που φαίνεται να τηρούν απέναντι στους μαθητές με άσχημες συμπεριφορές η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, αποτελεί μία εκπαιδευτικός η οποία περιγράφοντας ένα παράδειγμα από την εμπειρία της αναφέρει πως βαθμολόγησε ένα μαθητή της πιο χαμηλά από την επίδοσή του βασιζόμενη στην ακραία συμπεριφορά του στην τάξη, συγκεκριμένα λέει:

Ε.Π.Ε 3: «Στο τμήμα μου έχω φέτος έναν άριστο μαθητή [...] είναι όμως ο πιο φασαριόζος μαθητής και είναι το παιδί που υποκινεί όλη τη φασαρία στην τάξη. Και πολύ ξεκάθαρα είπα και στον ίδιο και στη μαμά του ας πούμε ότι του είχα στα μαθηματικά 9 γιατί δεν μπορούσα να του βάλω 10 γιατί το παιδί μέσα στην τάξη δεν κάθεται πουθενά, δεν μπορώ να κάνω μάθημα, δεν μπορώ να κάνω τη δουλειά μου. Ενώ ήταν άσογος, ενώ ήταν άριστος. [...] Δε το συνήθιζα αλλά φέτος, ναι το χρησιμοποίησα γιατί ήταν πάρα πολύ δύσκολη κατάσταση».

Ακολουθως μέσω της επόμενης ερώτησης του άξονα οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τα στοιχεία εκείνα της εικόνας που παρουσιάζει ένας μαθητής στα πλαίσια της τάξης που θα συνέβαλαν στο να τον αξιολογήσουν θετικά. Με μεγαλύτερη συχνότητα αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως θετικά για την αξιολόγηση των μαθητών τους στοιχεία όπως η προσπάθεια, η θέληση για μάθηση και η ενεργός συμμετοχή στην τάξη «αν διαμορφώνει απορίες δηλαδή αν δείχνει ενδιαφέρον και ρωτάει για να μάθει» (Ε.Π.Ε 9), η επιμέλεια, οργανωτικότητα και συνέπειά του μαθητή «αν φέρνει τις ασκήσεις του στην ώρα τους, αν κάνει τις εργασίες του προσεκτικά και όχι βιαστικά» (Ε.Π.Ε 7), η συνεργασία και το κατά πόσο «προσαρμόζεται εύκολα στους κανόνες και το κλίμα της τάξης» (Ε.Π.Ε 8) καθώς και η εικόνα των γραπτών του «αν αυτά είναι καθαρογραμμένα, με ωραίο γραφικό χαρακτήρα, χωρίς μουντζούρες» (Ε.Π.Ε7).

Ε.Π.Ε 1: «Ένα παιδί που είναι υπεύθυνο, ένα παιδί το οποίο είναι οργανωτικό, ένα παιδί το οποίο φέρνει εις πέρας μία υποχρέωση που θα αναλάβει. Ένα παιδί που το βλέπεις ότι μέσα στην ομάδα μπορεί να λειτουργήσει, να επικοινωνήσει με τους άλλους συμμαθητές του καλύτερα, να μην φέρνει δυσκολίες μετράει και αυτό. Θεωρώ ότι είναι πράγματα που έχει κατακτήσει ένας μαθητής και τα αξιολογείς θετικά».

Ε.Π.Ε 3: «Εεεε... η προσπάθειά του, το να έχει όλα του τα βιβλία και να μην έχει τη δικαιολογία ξέχασα αυτό ξέχασα το άλλο δηλαδή να είναι οργανωμένος και να ακολουθεί το πρόγραμμα. Η θέληση του να συμμετέχει στην τάξη και βασικά η θέληση του να προχωράει μαζί με την τάξη και να γίνονται τα ευχάριστα πράγματα μέσα σε αυτή. Αυτά είναι στοιχεία που θα τα πρόσεχα πολύ ».

Μία εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε στην απάντησή της από τα παραπάνω στοιχεία δηλώνοντας ότι πριν αξιολογήσει έλεγξε συμβουλευτικά τους βαθμούς των μαθητών της από προηγούμενες χρονιές διαμορφώνοντας έτσι «μια εικόνα πιο σίγουρη για το τι μαθητές ήτανε πριν» (Ε.Π.Ε 4) γεγονός που όπως αναφέρει: « [...] εννοείται ότι με επηρέασε , εννοείται στο λέω με σιγουριά. Δηλαδή το ότι με επηρέασε δεν έχει μεγάλη απόκλιση από αυτό που ήτανε [...]».

Στο επόμενο ερώτημα αυτού του άξονα εννιά από τους δέκα συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι τα αποτελέσματα των αξιολογικών τους κρίσεων και οι επιπτώσεις αυτών για τους μαθητές τους, είναι ένας παράγοντας που σίγουρα λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη διαμόρφωσή της αξιολόγησής τους, με δύο από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι είναι «ειλικρινά ο πιο βασικός παράγοντας» (Ε.Π.Ε 3) και «το πρώτο πράγμα» (Ε.Π.Ε 9) που λαμβάνουν υπόψη τους. Μόνο μία εκπαιδευτικός διαφοροποιείται του συνόλου μη λαμβάνοντας υπόψη της αξιολογικά τις επιπτώσεις των κρίσεων της για τους μαθητές της, σημειώνοντας πως η μόνη παράμετρος που πιθανόν θα την έκανε να αλλάξει γνώμη για την κρίση της για κάποιον μαθητή της θα ήταν η σκέψη « μήπως τον αδικώ σε σχέση με κάποιον άλλον. Αυτό δε θα το ήθελα γι' αυτό θα το σκεφτόμουν επιπλέον...» (Ε.Π.Ε6). Από τους υπόλοιπους, έξι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως επηρεάζονται αρκετά από τον άμεσο αντίκτυπο που θα έχει η κρίση τους στον ίδιο τον μαθητή δηλαδή στο «συναισθηματικό του κομμάτι» (Ε.Π.Ε 1) στο πόσο δηλαδή μπορεί «να τον επηρέαζε την άλλη μέρα στην τάξη» (Ε.Π.Ε 5) αντιλαμβανόμενοι βέβαια ότι «οι επιπτώσεις ανά μαθητή ποικίλουν» (Ε.Π.Ε 4) και ότι σημαντικό ρόλο στην επίδραση αυτή παίζει «το πώς ψυχολογεί ο κάθε δάσκαλος τους μαθητές του» (Ε.Π.Ε 4).

Ε.Π.Ε 1: «Ναι και αυτό το λαμβάνω υπόψη μου. Γιατί είναι τα παιδάκια που μπορεί να δούνε μία λίγο αρνητική αξιολόγηση και να κλειστούν παραπάνω στον εαυτό τους ενώ είναι άλλα παιδάκια που μπορεί να πειστώσουν και να δουν και να ανακαλύψουν ικανότητες και δυνατότητες που είχαν που ούτε και τα ίδια ίσως δεν τα περίμεναν για τον εαυτό τους, το πόσο μπορεί να αλλάζουν και να είναι πιο αποδοτικά. Βέβαια αυτό εγκυμονεί κινδύνους, γιατί καμιά φορά μπορεί να έχουμε ψυχολογήσει λάθος ένα παιδί και ενώ περιμένουμε ότι θα το πειστώσει και θα το κάνει να θέλει να αποδώσει ακόμα περισσότερο να μην έχει τελικά αυτό το αποτέλεσμα».

Ε.Π.Ε 7: « Χμμμμ..... μου έχει συμβεί είναι η αλήθεια κάποιες φορές να αναπροσαρμόσω μια αξιολόγηση ενός μαθητή προς τα πάνω, αν σκεφτώ ότι αυτή μου η κρίση μπορεί να τον απογοητεύσει, με αρνητικό αντίκτυπο στην περαιτέρω πορεία του. Κάποιες φορές όμως συμβαίνει και το αντίστροφο, δηλ. αν ένας μαθητής μου έχει δείξει ότι επαναπαύεται μετά από υψηλές βαθμολογίες, συνήθως θα έλεγα ότι είμαι λίγο περισσότερο αυστηρός στην αξιολόγησή μου και αυτό το κάνω ώστε να του δώσω κίνητρο να προσπαθεί περισσότερο».

Επίσης τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην επίδραση που έχει στη διαμόρφωση των αξιολογικών κρίσεων τους για τους μαθητές τους, το κομμάτι εκείνο των επιπτώσεων, που προέρχονται από την αντίδραση των γονέων ή του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής επηρεάζεται έμμεσα όμως είναι και αυτή μία σημαντική παράμετρος των επιπτώσεων των αξιολογικών κρίσεων που λαμβάνουν υπόψη τους οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί και πιθανόν θα τους έκανε να αλλάξουν γνώμη για κάποια κρίση τους. Δύο από αυτούς περιγράφουν και τα παρακάτω σχετικά παραδείγματα από την προσωπική τους εμπειρία:

(Ε.Π.Ε 3): « [...] το πρώτο που σκέφτομαι πριν να βάλω βαθμούς είναι ποιοι είναι οι γονείς πίσω από αυτά τα παιδιά. Μου έχει τύχει στα πρώτα χρόνια που δούλευα, να βάλω 9 σε μαθήτρια και να έρθει την επόμενη μέρα στο σχολείο μαυρισμένη [...] την είχανε χτυπήσει οι γονείς της στο σπίτι γιατί πήρε 9.... από εκείνη τη φορά και έπειτα είναι πρώτος παράγοντας, είναι το πρώτο που ελέγχω, ποιοι είναι οι γονείς πίσω από τα παιδιά και τι επιπτώσεις θα έχουν επάνω στα παιδιά».

(Ε.Π.Ε 10): «Υπάρχει ναι μία παράμετρος αλλά είναι κάτι πολύ πιο σοβαρό από την εικόνα του παιδιού. Δηλαδή μου έχει τύχει ας πούμε να έρχεται μητέρα με πρόβλημα υγείας και να μου λέει: «ότι εγώ αν το παιδί μου δε πάρει καλό βαθμό εγώ θα μείνω» σε αυτή την περίπτωση ας πούμε ήρθα σε πολύ δύσκολη θέση, το σκεφτόμουνα πάρα πολύ μα όταν ένας άνθρωπος με πρόβλημα υγείας σου λέει κάτι τέτοιο σε μια τέτοια κατάσταση επηρεάζεσαι πάρα πολύ. Για να μη το έχω και βάρος στη συνείδησή μου, όταν βλέπεις έτσι έναν άνθρωπο επηρεάζεσαι...».

Η προτελευταία ερώτηση ζητά από του εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν υπάρχει κάποιος εξωτερικός παράγοντας άσχετος από τους μαθητές τους που πιστεύουν ότι παίζει ρόλο όταν αξιολογούν. Με εξαίρεση τρεις εκπαιδευτικούς που δεν αντιλαμβάνονται την επιρροή κανενός εξωτερικού παράγοντα στην αξιολόγησή τους καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία από αυτούς «δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι που δεν έχει σχέση με τα παιδιά και θα με επηρεάζε» (Ε.Π.Ε 3), οι υπόλοιποι οκτώ διατυπώνουν μία ποικιλία τέτοιων παραγόντων που τους επηρεάζουν σε μικρότερο η μεγαλύτερο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα η γνώμη ενός συναδέλφου «που μπορεί να είχε τη συγκεκριμένη τάξη στο παρελθόν...» (Ε.Π.Ε 8) ή που διδάσκει την τρέχουσα χρονιά «στο αδελφό τμήμα» ή ακόμα και η γνώμη «του διευθυντή του σχολείου» (Ε.Π.Ε2) φαίνεται να επηρεάζει δύο εκπαιδευτικούς στην αξιολόγηση των μαθητών τους. Άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν εξωτερικούς παράγοντες επιρροής που έχουν να κάνουν με το οικογενειακό περιβάλλον, όπως οι «προσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς τους των μαθητών τους [...] ή αν έχουν και επαγγελματικές σχέσεις με τους γονείς δηλαδή αν είναι παιδιά συναδέλφων» (Ε.Π.Ε 1), «οι αδιάφοροι γονείς» (Ε.Π.Ε 6) ή «ένα ατυχές συμβάν στο οικογενειακό περιβάλλον» (Ε.Π.Ε 7). Ακόμη και η τάξη στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός θεωρείται ότι επιδρά στην αξιολόγηση του σύμφωνα με μία εκπαιδευτικό καθώς για παράδειγμα στην Ε΄τάξη που διακυβεύεται η επιλογή σημαιοφόρων τα πράγματα είναι πιο αυστηρά σε σχέση με τη ΣΤ΄ που βαθμολογεί «με μεγαλύτερη επιείκεια και όχι τόσο να ζυγίζοντας ας πούμε ακριβώς τα γραπτά τους και όλα αυτά» (Ε.Π.Ε 4).

Ε.Π.Ε 2: «Ναι θα αναφέρω ... τα αδελφά τμήματα. Συνάδελφοι από τα αδελφά τμήματα που μπορεί να κάνουμε μεταξύ μας μία κουβέντα για την βαθμολογία και μπορεί ίσως να επηρεαστώ από αυτό.[...] Για καλύτερους βαθμούς. Αν και το άλλο τμήμα έχει ανεβασμένους βαθμούς υπάρχει μία περίπτωση να σκεφτώ να ανεβάσω και γω τους δικούς μου. Όχι πάντα αυτό... όχι κάθε φορά στην εκπαιδευτική μου καριέρα... δε γίνεται κάθε φορά... υπάρχει μία πιθανότητα λέω».

Ε.Π.Ε 6: «Εξωτερικός παράγοντας ...ξέρετε τι... θυμώνω πολύ αν βλέπω αδιάφορους γονείς, γονείς οι οποίοι δε νοιάζονται καθόλου για το πώς έρχεται το παιδί τους στο σχολείο, σε τι κατάσταση είναι το ίδιο, η τσάντα του, τα βιβλία του, χωρίς να έχουν ελέγξει αν κάνει τις ασκήσεις του και γενικά χωρίς να

νοιάζονται για την επίδοσή του. Μου έχει συμβεί δηλαδή να αξιολογήσω κάπου αρνητικά έναν μαθητή σκεπτόμενη ότι ίσως έτσι να ταρακουνήσω και λίγο τους γονείς».

Στην τελευταία ερώτηση αυτού του άξονα το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (έξι από τους δέκα) αναδεικνύει την προσπάθεια του μαθητή σε συνάρτηση με τη θέληση του για μάθηση, βελτίωση και «για ατομική πρόοδο» (Ε.Π.Ε 4) ως το μη γνωστικό εκείνο παράγοντα που ασκεί τη σημαντικότερη επιρροή στη δική τους αξιολογική κρίση.

Ε.Π.Ε 3: «Ο πιο σημαντικός μη γνωστικός παράγοντας για μένα είναι η θέληση του παιδιού να βρίσκεται στο σχολείο και να μαθαίνει μέσα από αυτό. Αυτό είναι το πρώτο και βασικό και η προσπάθεια του αυτό που είπα πιο πριν [...]».

Ε.Π.Ε 7: «Αναμφίβολα πιστεύω ότι τόσο η δική μου αξιολογική κρίση και ίσως των περισσότερων συναδέλφων, επηρεάζεται από την προσπάθεια που καταβάλλει κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από το κατά πόσο πετυχαίνει τελικά τους μαθησιακούς στόχους».

Τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζονται κυρίως από τη συμπεριφορά των μαθητών με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό «από τους μη γνωστικούς παράγοντες πιστεύω ότι σημαντικότερη επιρροή ασκεί η συμπεριφορά ενός μαθητή δηλαδή όπως προανέφερα αν είναι αδιάφορος ή αν προσπαθεί και γενικά το «στυλάκι» του» (Ε.Π.Ε 6) και μία εκπαιδευτικός διαφοροποιείται τελείως από τους προηγούμενους δίνοντας βάση κατά τη διαμόρφωση της δικής της αξιολογικής κρίσης στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και στο πώς αυτό επιδρά πάνω του. Συγκεκριμένα αναφέρει: « για μένα θα πω ότι ο κύριος παράγοντας που κυρίως επηρεάζομαι είναι από το λόγο που ανέφερα τελευταίο.... δηλαδή και αν μία φορά θα μου έχει τύχει... το οικογενειακό περιβάλλον αυτό μπορεί να με επηρεάσει. Δηλαδή μου έχει τύχει να έχω πολύ αδύναμο μαθητή, να σημειωθεί όμως ότι ξέρω ότι περνάει πολύ δύσκολα στο σπίτι του και ενώ είναι αδύναμος, για να μην το φορτώσω μία ακόμα στεναχώρια σε συζήτηση μαζί του να του έχω εξηγήσει την προσπάθεια που χρειάζεται.... αλλά δεν θα χει πάρει και το βήτα όμως[...]» (Ε.Π.Ε 1).

Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι για τους εκπαιδευτικούς η γνώμη που έχουν για τους παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολογική τους κρίση ταυτίζεται τις περισσότερες φορές πλην λίγων εξαιρέσεων με την αίσθηση που έχουν και για την κρίση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Ε.Π.Ε 10: «Για μένα είναι αυτό που έλεγα και πριν η προσπάθεια και ο τρόπος που ένα παιδί είναι πρόθυμο και θέλει ακόμα και αν τελικά δεν ανταποκρίνεται και νομίζω για όλους τους εκπαιδευτικούς μετράει αυτό η προσπάθεια του παιδιού ανεξάρτητα από το αν καταφέρνει αυτό που θέλει».

Ε.Π.Ε 9: « [...] Οι περισσότεροι από ότι έχω δει δεν κοιτάζουν την ουσία του μαθητή. Κοιτάζουν δηλαδή πιο πολύ αν ο μαθητής έρχεται από το σπίτι με τις φωτοτυπίες έτοιμες και τέτοια. Επίσης τους πιο πολλούς νομίζω τους επηρεάζει η συμπεριφορά του μαθητή ο παράγοντας αλλά αυτός έχει να κάνει και με αυτό που είπαμε πριν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, αυτό το έχω δει σε πολλά παραδείγματα [...]».

4.3.3 Βαθμός αντίληψης από τους εκπαιδευτικούς της επιρροή των προηγούμενων μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολογική τους κρίση και βαθμολόγηση

Η πρώτη ερώτηση αυτού του άξονα έχει να κάνει με τα κριτήρια που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση τους, δύο μόνο εκπαιδευτικοί από τους δέκα συμμετέχοντες απαντούν ότι προσπαθούν και καταφέρνουν να αξιολογούν τους μαθητές τους πάντα με τα ίδια κριτήρια απλά στην περίπτωση της μίας αναφέρεται ότι ίσως να διαφοροποιείται ο βαθμός επιρροής κάποιων κριτηρίων.

Ε.Π.Ε 3: *«Ναι, προσπαθώ όσο μπορώ να χρησιμοποιώ τα ίδια κριτήρια. Απλά, όπως σας είπα και προηγουμένως αυτά τα κριτήρια... δηλαδή η οικογενειακή κατάσταση είναι κριτήριο που εφαρμόζεται σε όλους τους μαθητές απλά ίσως να αλλάζει το πόσο μετράει. Δεν θα μιλήσω, δεν θα είμαι πάρα πολύ αυστηρή με ένα παιδί που ξέρω ότι ενδεχομένως κακοποιείται στο σπίτι, γιατί φοβάμαι μήπως με αυτό που κάνω έχει χειρότερα αποτελέσματα πάνω στο παιδί αλλά αυτός ο παράγοντας είναι σε όλα και είναι το πρώτο βασικό».*

Οι υπόλοιποι οκτώ εκπαιδευτικοί απαντούν ότι δεν υιοθετούν για όλους τους μαθητές τους πάντα τα ίδια κριτήρια γεγονός που μια μερίδα αυτών αναφέρει ότι το προσπαθεί μα δε το καταφέρνει γεγονός που το θεωρεί «πρόβλημα» (Ε.Π.Ε 4).

Ε.Π.Ε4: *«Όχι , αυτό είναι ένα πρόβλημα ότι δεν αξιολογώ με τα ίδια κριτήρια. Γιατί αλλιώς θα βαθμολογήσω τον πολύ δυνατό μαθητή, [...] οι πολύ δυνατοί μαθητές μετριοούνται με άλλα κριτήρια, οι μέτριοι με αλλά και οι τελείως αδιάφοροι με άλλα κριτήρια... υπάρχει ένα θέμα δηλαδή εκεί ότι τα κριτήρια δεν είναι ίδια».*

Ωστόσο η πλειοψηφία αυτών, έξι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να έχουν απενοχοποιήσει τη διαφοροποίηση αυτή των κριτηρίων θεωρώντας τη λογική, καθώς όπως αναφέρουν *«στην πορεία μπορεί να προκύψουν κάποιες αμφιβολίες που έχουν σχέση με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει κατά τη μαθησιακή διαδικασία ο κάθε μαθητής»* (Ε.Π.Ε8). Αντιλαμβανόμενοι λοιπόν, την επιρροή και άλλων παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως *«το οικογενειακό περιβάλλον»* (Ε.Π.Ε 10), *«η καταγωγή και η κοινωνική προέλευση, οι δυνατότητες ενός μαθητή και πως τις αξιοποιεί»* (Ε.Π.Ε 7) ή ακόμα *«οι μαθησιακές δυσκολίες»* (Ε.Π.Ε 6) που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί και σεβόμενοι τη *«διαφορετικότητα του»* (Ε.Π.Ε 5) οδηγούνται *«στην προσαρμογή των κριτηρίων ανά περίπτωση»* έχοντας ως στόχο *«τη βελτίωση»* (Ε.Π.Ε 8) των μαθητών.

Ε.Π.Ε 5: *«Εεεε.. όχι δεν μπορεί να αξιολογήσουμε το ίδιο τους μαθητές. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τη διαφορετικότητα τους, ότι είναι διαφορετικά παιδιά, θέλουν και διαφορετικά κριτήρια για την αξιολόγηση τους. [...] πέρα από την προσπάθειά τους και το γνωστικό, είναι και το οικογενειακό περιβάλλον που έχουν, ένα παιδί τι δυνατότητες έχει από το σπίτι, αν δέχεται βοήθεια από το σπίτι, αν ένα παιδί είναι δίγλωσσο ... όλα αυτά πρέπει να τα λάβουμε υπόψη για να το βελτιώσουμε πάντα.».*

Έτσι σύμφωνα και με τα όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και δύο από τους εκπαιδευτικούς, μαθητές που θεωρούνται πιο *«αδύναμοι»* (Ε.Π.Ε 9) δεν αξιολογούνται πάντα *«με τα ίδια κριτήρια με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά σύμφωνα με αυτά που μπορεί ο καθένας και σίγουρα με μεγαλύτερη επιείκεια»*

(Ε.Π.Ε6)

Ε.Π.Ε 9 :« [...] Θα διαφοροποιηθώ δηλαδή για παράδειγμα σε μαθητές που θεωρούνται «αδύναμοι», πρέπει να εντοπίσουμε από πού προέρχονται αυτές οι αδυναμίες, ασχολούμαστε λίγο περισσότερο με τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια».

Μένοντας στο θέμα των κριτηρίων αξιολόγησης στην επόμενη ερώτηση προς τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς τέθηκε ο διαχωρισμός ανάμεσα στην αξιολόγηση της καθημερινής εργασίας των μαθητών και την αξιολόγηση του τριμήνου ή την τελική βαθμολογία, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις διαφορετικές αυτές συνθήκες. Η πλειοψηφία λοιπόν των εκπαιδευτικών, εφτά από τους δέκα, ισχυρίζεται ότι και στις δύο περιπτώσεις υιοθετούν τα ίδια «πάνω κάτω» (Ε.Π.Ε 7) κριτήρια.

Ε.Π.Ε 7: «Εεε κοιτάζετε... τα κριτήρια νομίζω ότι είναι πάνω – κάτω τα ίδια. Είτε πρόκειται για καθημερινή εργασία, είτε για τη βαθμολογία του τριμήνου, η αξιολόγηση γίνεται με βάση το γραπτό (ή τα γραπτά) σε συνδυασμό με την προσπάθειά του και τη συνολική του εικόνα μέσα στην τάξη. Οπότε ναι πιστεύω ότι αξιολογώ περίπου το ίδιο και στις δύο περιπτώσεις».

Την ίδια άποψη συμμερίζεται και μια άλλη εκπαιδευτικός δικαιολογώντας όμως την απάντησή της ως εξής: « [...] Γιατί να τα άλλαζα; Δε βρίσκω τον λόγο εφόσον και στις δύο περιπτώσεις έχω να κάνω με τους ίδιους μαθητές» (Ε.Π.Ε 6) όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.

Ωστόσο οι περισσότεροι από αυτούς τους εφτά εκπαιδευτικούς παρά το γεγονός ότι όπως λένε δεν διαφοροποιούν τα κριτήρια τους ανά περίπτωση, αντιλαμβάνονται την τελική αξιολόγηση ως «ένα μέσο όρο των καθημερινών αξιολογήσεων» (Ε.Π.Ε 10) ή ως μία αποτύπωση της «συνολικής» (Ε.Π.Ε 9) εικόνας του μαθητή κατά την οποία όπως σημειώνει η (Ε.Π.Ε 3) «είμαι υποχρεωμένη να δώσω αριθμητικούς βαθμούς ενώ σε μία καθημερινή αξιολόγηση μπορώ να έχω μία περιγραφική αξιολόγηση ή να μην έχω καθόλου βαθμούς».

Τρεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ωστόσο απαντούν πως τα κριτήρια του διαφοροποιούνται ανά περίπτωση καθώς όπως αναφέρει μία εξ αυτών στο καθημερινό στέκεται κατά κύριο λόγο στο «γνωστικό» ενώ στη βαθμολογία τριμήνου «μπαίνουν και άλλοι παράγοντες» (Ε.Π.Ε 2) κυρίως μη γνωστικής φύσης όπως « η προσπάθεια ή η συμπεριφορά» (Ε.Π.Ε 4). Προς αυτή την κατεύθυνση λίγο διαφοροποιημένα όμως οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί πέρα από τη γνώση εντοπίζουν και τη συμβολή τυχαίων παραγόντων στην καθημερινή εργασία γεγονός που τους κάνει πιο ευέλικτους σε σχέση με τη βαθμολογία τριμήνου που διαμορφώνεται πιο συγκεντρωτικά.

Ε.Π.Ε 5: «Εεε ... μία καθημερινή εργασία έχει να κάνει με το τι έχει περάσει και την προηγούμενη μέρα το παιδί στο σπίτι του, το οποίο μπορεί να ήταν αδιάθετο, ή να είχε ένα άσχημο απόγευμα, μία ένταση στο σπίτι και να μην μπορέσει να ανταποκριθεί στην εργασία άρα σε αυτή την περίπτωση είμαι πιο επιεικής ενώ στο τέλος του τριμήνου έχουμε μία συνολική εικόνα του μαθητή, γενικότερα πως έχει συμπεριφερθεί, τι επιδόσεις έχει... είναι διαφορετικά από την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης ημέρας, μιας καθημερινής».

Ε.Π.Ε 8: « [...] Αυτό που θέλω να πω ότι στην καθημερινή εργασία μπορεί να επιδράσουν και τυχαίοι παράγοντες ενώ η βαθμολογία τριμήνου είναι η συνολική εικόνα που έχω από πολλές αξιολογήσεις είμαι πιο αναλυτικός και δίνω μεγαλύτερη σημασία σε περισσότερους παράγοντες».

Στην τρίτη ερώτηση του άξονα το σύνολο των εκπαιδευτικών παραδέχεται ότι τους έχει τύχει μία ή και περισσότερες φορές στην καριέρα τους να διαφοροποιήσουν την αξιολογική τους κρίση για μαθητές τους παρά το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν επιτύχει παρόμοιες επιδόσεις σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σύμφωνα με τα αποτελέσματα αξιολογικών πρακτικών (π.χ. μίας γραπτής δοκιμασίας- τεστ). Αιτιολογώντας την απόφασή τους αυτή, οι απαντήσεις των περισσότερων ταυτίζονται σε αρκετά σημεία. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δε βασίζονται στην αξιολόγηση τους αποκλειστικά και μόνο στις γραπτές δοκιμασίες δηλαδή όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «δεν είναι μόνο το τεστ το κριτήριο για μένα» (Ε.Π.Ε 4) αλλά αποτελεί συνδυασμό πολλών διαφορετικών για κάθε εκπαιδευτικό παραγόντων. Η «προφορική» (Ε.Π.Ε 2) συμμετοχή, η συνολική του «προσπάθεια» (Ε.Π.Ε 4) και «εικόνα στην τάξη» Ε.Π.Ε 3) καθώς και «η γενικότερη επίδοση του μαθητή και τις προηγούμενες ημέρες» (Ε.Π.Ε 5) είναι κάποιοι από τους παράγοντες που συνυπολογίζουν οι εκπαιδευτικοί, αν το προηγούμενο διάστημα οι συγκεκριμένοι μαθητές «κάπου εκεί παρουσιάζουν διαφορές» μεταξύ τους είναι πιθανόν και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών «να διαφέρει για αυτούς» (Ε.Π.Ε 6) παρά τις παρόμοιες γραπτές τους επιδόσεις.

Ε.Π.Ε 8: «Ναι εντάξει έχει τύχει κάτι παρόμοιο [...] Γιατί μπορεί οι συγκεκριμένοι μαθητές να μην είχαν την ίδια συμμετοχή στο μάθημα ή να μην ήταν το ίδιο επιμελείς... Τα εξετάζω και αυτά στην αξιολόγηση μου δε στέκομαι μόνο στα γραπτά... λαμβάνω υπόψη μία πιο σφαιρική εικόνα...»

Ε.Π.Ε 10: «Το τεστ είναι μία γραπτή εξέταση που γίνεται όμως μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή ως πούμε στο τέλος του κεφαλαίου. Μέχρι τότε όμως καθημερινά αξιολογώ τους μαθητές στο μάθημα της ημέρας ως πούμε.. Οπότε μπορεί να έχουν γράψει το ίδιο όμως να μην έχουν τον ίδιο βαθμό στο τρίμηνο γιατί να διαφοροποιείται η βαθμολογία τους καθημερινή εξέταση όταν βλέπω ότι ένας υστερεί ή δεν απαντάει γιατί δεν γνωρίζει ενώ ο άλλος ως πούμε έχει μία πιο επιτυχημένη πορεία».

Περίπου στο ίδιο μοτίβο με τα παραπάνω και ο Ε.Π.Ε 7 δίνει όμως μία δική του διάσταση για τους λόγους που θα μπορούσαν τον οδηγήσουν στη διαφοροποίηση της αξιολογικής του κρίσης στην συγκεκριμένη περίπτωση αναφέροντας σχετικά ότι θα μπορούσε να συμβεί εφόσον «ο ένας μαθητής μου είχε δώσει την εντύπωση ότι έχει χάσει το κίνητρό του, ότι έχει επαναπαυθεί, ενώ ένας άλλος μαθητής έδειχνε ότι καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια και η απόδοσή του έχει βελτιωθεί το τελευταίο διάστημα. Τότε θα αξιολογήσω λίγο πιο αυστηρά τον πρώτο μαθητή ώστε να του δώσω κίνητρο, ενώ τον δεύτερο θα τον αξιολογήσω πιο ευνοϊκά ώστε να τον επιβραβεύσω, να τον ανατροφοδοτήσω και να ενδυναμώσω το δικό του κίνητρο».

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το πώς και σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη τους θα μπορούσε να επηρεάσει τον εκπαιδευτικό στη βαθμολόγηση του, κρίνοντας φυσικά και από τον εαυτό τους, ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται και αλληλεπιδρά ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο σημείο αυτό διατυπώθηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις από τους εκπαιδευτικούς που στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι τα

συγκεκριμένα στοιχεία παίζουν σημαντικό ρόλο και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη βαθμολόγησή των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Μία εκπαιδευτικός δικαιολογεί τη σημασία των συγκεκριμένων στοιχείων προσδίδοντάς τους ένα διερευνητικό θα λέγαμε χαρακτήρα, συγκεκριμένα αναφέρει: « [...] παίζει παρά πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί η αλληλεπίδραση ουσιαστικά μέσα στην τάξη είναι και το πιο ουσιαστικό κομμάτι για μένα... γιατί είναι εκεί που αντιλαμβάνεσαι στο καθημερινό το τι το παιδί έχει καταλάβει [...] Βλέπεις άμεσα την αντίδρασή τους στο κατά πόσο το κατάλαβε ή όχι αυτό που το ρώτησες αυτό που του έχεις αναθέσει να κάνει και είναι και πιο ολοκληρωμένη ίσως η εικόνα που έχεις» (Ε.Π.Ε1).

Άλλοι σημειώνουν ότι μέσω του τρόπου ανταπόκρισης του μαθητή γίνονται αντιληπτά στοιχεία όπως η προσπάθεια, η ενεργός συμμετοχή και η προθυμία του μαθητή που αξιολογούνται ως ιδιαίτερα θετικά από τους εκπαιδευτικούς και συνδυασμένα «με καλές επιδόσεις» (Ε.Π.Ε6) μπορούν να οδηγήσουν σε ευνοϊκότερες βαθμολογήσεις.

Ε.Π.Ε 6: «Ναι σίγουρα θα μπορούσε να επηρεάσει πιστεύω σε σημαντικό βαθμό. Γιατί φέρνω στο μυαλό μου το παράδειγμα ενός μαθητή που είναι ενεργός μέσα στην τάξη, συμμετέχει, δείχνει ενδιαφέρον στον δάσκαλο του είναι πάντα πρόθυμος, πιστεύω πως ο τρόπος του αυτός θα λειτουργήσει σίγουρα ευνοϊκά για τον ίδιο, αυτό βέβαια πρέπει να πω ότι θα πρέπει να συνδυαστεί και με κάποια καλή επίδοση στα γραπτά του για να έχει ακόμα πιο θετικό αποτέλεσμα».

Ε.Π.Ε 10: «Ναι αυτό εντάζει παίζει ρόλο γιατί όταν λέω για το αν ένα παιδί είναι πρόθυμο να κάνει κάτι ακριβώς αυτό που περιγράφετε έχω στο μυαλό μου. Με επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό γιατί όταν σας λέω ότι βαθμολογώ πολύ θετικά την προθυμία ενός παιδιού και θα τον βοηθήσω, φαντάζομαι ότι αυτό το κομμάτι ακριβώς της αλληλεπίδρασης και της ανταπόκρισης με κάνει να καταλαβαίνω ότι αυτή τη στιγμή προσπαθεί πάρα πολύ να καταλάβει κάτι, με ρωτάει ,έχει το μυαλό του εκεί οπότε μετράει για μένα».

Μία εκπαιδευτικός επίσης σημειώνει ότι η καλύτερη χημεία και επικοινωνία που σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, τους οδηγεί σε καλύτερη αλληλεπίδραση γεγονός που έχει αποτέλεσμα τις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα κατά τη γνώμη της στην ουσία αυτό που προσμετρούν οι εκπαιδευτικοί με τις αξιολογικές τους κρίσεις είναι τα αποτελέσματα αυτά της αλληλεπίδρασής με τους μαθητές που γίνονται φανερά μέσα από τον τρόπο ανταπόκρισης τους.

Ε.Π.Ε 4 «Όταν υπάρχει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ μας... υπάρχει και μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα επομένως αυτό το βαθμολογώ θετικά. Δεν είναι ότι είναι ακριβώς η αλληλεπίδραση μαζί μου είναι ένα κριτήριο αλλά τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης είναι ορατά μέσα στην τάξη... της θετικής αλληλεπίδρασης... και το αντίθετο όταν ένα παιδί δεν με συμπαθεί για τον άλφα βήτα λόγο και δεν υπάρχει αυτή η επικοινωνία, ε.. αυτό έχει αντίκτυπο και στην επίδοσή του. Την επίδοση εγώ θα βαθμολογήσω όχι αν δεν με συμπαθεί».

Δύο από τους συμμετέχοντες διαφοροποιούν τη θέση τους σε σχέση με τα παραπάνω καθώς πιστεύουν ότι η επιρροή της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή «έγκειται στο δικό μας εγωισμό σαν δάσκαλοι» και θεωρούν ότι δε θα έπρεπε ,αν και συμβαίνει, να επιδρούν στη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών τέτοια στοιχεία καθώς όπως σημειώνει η Ε.Π.Ε 3 «πρέπει να

καταλάβουμε ότι δεν είμαστε πάντα αρεστοί σε όλους τους μαθητές οπότε ένας μαθητής στον οποίο βλέπω ότι δεν είμαι αρεστή όμως είναι καλός δεν μπορώ να του βάλω λιγότερο βαθμό γιατί δεν του αρέσω εγώ». Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει σύμφωνα και με τον Ε.Π.Ε 9 να σέβεται το διαφορετικό τρόπο ανταπόκρισης του κάθε μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει «τη διάθεση να περιμένει την εξέλιξη αυτή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να δει μέχρι ποιο σημείο μπορεί να φτάσει ένας μαθητής άλλος μπορεί να φτάσει σε ένα πιο χαμηλό σημείο άλλοι σε πιο ψηλό σημείο» συμπληρώνει ο Ε.Π.Ε 9.

Στην υποθετική περίπτωση που ένας ιδιαίτερα κινητοποιημένος και ενεργός μαθητής στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας δεν καταφέρει να επιτύχει υψηλές επιδόσεις σε κάποια γραπτή δοκιμασία, εφτά από τους δέκα εκπαιδευτικούς ισχυρίζονται πως το γεγονός αυτό θα επηρεάσει τη βαθμολόγηση τους στο τέλος του τριμήνου «ελάχιστα, έως καθόλου» (Ε.Π.Ε 7) σκεπτόμενοι «ότι δε κρίνεται ο μαθητής μόνο από τα τεστ ή τις γραπτές δοκιμασίες» (Ε.Π.Ε 9) και δηλώνοντας πως για αυτούς η βαθμολόγηση του τριμήνου «είναι μία σύνοψη όλης της διαδικασίας και της καθημερινής τους προσπάθειας και της καθημερινής τους συμμετοχής και της γραπτής τους επίδοσης» (Ε.Π.Ε3).

Ε.Π.Ε 7 : «Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση στο τρίμηνο, θα επηρεαστεί ελάχιστα, έως καθόλου, εξαρτάται και από τον βαθμό της αποτυχίας. Το ποια θα είναι η αξιολόγησή του, τελικά θα κριθεί κατά κύριο λόγο από την εικόνα που σχημάτισα γι' αυτόν μέσα από την καθημερινή τριβή μαζί του καθ' όλη τη διάρκεια του τριμήνου και όχι αποκλειστικά και μόνο από μία γραπτή δοκιμασία».

Βέβαια η αντίδραση αυτή όπως τονίζουν τρεις από αυτούς θα ήταν «σε πρώτη φάση» (Ε.Π.Ε 5) δικαιολογώντας την αποτυχία του αυτή ως μία «ατυχία» (Ε.Π.Ε 8), μία «κακή στιγμή» (Ε.Π.Ε 5). Στην περίπτωση που οι αποτυχίες στις γραπτές δοκιμασίες ήταν πιο συχνές θα χρειαζόταν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς «διερεύνηση» (Ε.Π.Ε5) για το «τι μπορεί να συμβαίνει σε αυτό το παιδί και δεν μπορεί να αποδώσει στον γραπτό λόγο» (Ε.Π.Ε 1).

Διαφορετική άποψη πάνω στο θέμα εκφράζουν τρεις άλλες εκπαιδευτικοί, καθώς δηλώνουν ότι μία τέτοια αποτυχία θα τις επηρέαζε σε ένα βαθμό αρνητικά είτε γιατί θα σκέφτονταν «τη σύγκριση του και με τους άλλους» διατηρώντας έτσι μία «ισορροπία» (Ε.Π.Ε 4) μεταξύ των μαθητών, είτε γιατί λειτουργούν «συνδυαστικά» (Ε.Π.Ε6) λαμβάνοντας υπόψη τους τόσο τη συμμετοχή όσο και τις γραπτές δοκιμασίες. Και εδώ βέβαια η αποτυχία στη γραπτή δοκιμασία θα ήταν αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση και συζήτηση σε σχέση με τις αιτίες της για το μαθητή μα όπως αναφέρει η Ε.Π.Ε 2 και αυτοκριτικής για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Ε.Π.Ε 2: «Κοιτάζτε... θα το μετρούσα, θα το λάμβανα πολύ σοβαρά υπόψη μου ότι δε μπόρεσε να ανταποκριθεί στα τεστ [...] Αλλά βέβαια μετά θα προσπαθούσα να το βελτιώσουμε μαζί, θα τον ρωτούσα, θα έμπαινα σε άλλη διαδικασία μετά... θα προσπαθούσα να δω τι έφταιξε [...] Ααα, να προσθέσω και κάτι ακόμα... μετά θα το σκεφτόμουν και για μένα.... γιατί μια γραπτή αξιολόγηση ίσως εγώ να είχα κάνει κάτι που να μην το κατάλαβε ο μαθητής, να έπαιζα και γω ρόλο. Γι' αυτό θα έψαχνα να το βρω μετά, να το λύσω».

Στην τελευταία ερώτηση του άξονα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν θέση πάνω στην αντίληψη που συναντάται στη βιβλιογραφία περί ευνοϊκής βαθμολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των

φρόνιμων κοριτσιών έναντι των ζωνηρών αγοριών. Το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών δε βρίσκει καμία σύνδεση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας με το βαθμολογικό διαχωρισμό των παιδιών σύμφωνα με το φύλο τους ειδικά, με τους περισσότερους από αυτούς να τονίζουν ότι πρόκειται για μία πρακτική που ίσως ίσχυε στο παρελθόν, για ένα «μύθο που έχει καταρριφθεί» (Ε.Π.Ε 5) ή για μία αντίληψη που έχουν «άνθρωποι μιας άλλης γενιάς ή άνθρωποι που δεν μπαίνουν μέσα στην τάξη» (Ε.Π.Ε 10).

Ε.Π.Ε 3: *«Δε θεωρώ ότι το φύλο είναι κριτήριο για να τα χωρίσουμε σε φρόνιμους και μη φρόνιμους. Αυτή είναι μία ταμπέλα που εμείς φορέσαμε ή μάλλον μας φόρεσαν όταν εμείς οι ίδιοι ήμασταν μαθητές, κρατάει από πολύ παλιά θέλω να πω. Έεε για μένα τα παιδιά πρέπει να είναι ισότιμα είτε είναι αγόρια είτε είναι κορίτσια ανεξάρτητα από το φύλο και δεν επηρεάζει αυτό το κριτήριο τη δική μου βαθμολόγηση».*

Ωστόσο στο κομμάτι της συμπεριφοράς ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς εκφράζουν την άποψη ότι πιθανώς να υπάρχει ακόμα σε ισχύ καθώς όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ε.Π.Ε 4 *«θα σου πω ότι όντως... τα φρόνιμα παιδιά και αυτά που πειθαρχούν και υπακούουν και δεν δημιουργούν ... όχι άβουλα... αλλά που δε δημιουργούν πρόβλημα μέσα στην τάξη σίγουρα προμοδοτούνται , άσχετα από το φύλο».* Η πλειοψηφία λοιπόν των εκπαιδευτικών εκφράζει την ασυμφωνία της με την συγκεκριμένη αντίληψη ως έχει, αφήνοντας βέβαια ορισμένοι κάποια ερωτηματικά σχετικά με την επιρροή των συγκεκριμένων στοιχείων συμπεριφοράς στη βαθμολόγηση των μαθητών. Στη συνέχεια παρατίθενται κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Ε.Π.Ε 1: *«Ναι πιστεύω ότι ένα ζωνηρό κορίτσι με ένα ήσυχο αγόρι, δεν θα το ξεχώριζα βασικά... σε αγόρι και κορίτσι, στο φρόνιμο και ήσυχο θα το ξεχώριζα αν κάποιος λάβει υπόψη του τη συμπεριφορά του μαθητή. Ένας φρόνιμος μαθητής ένας ήσυχος μαθητής, αλλά αγόρι και κορίτσι όχι δεν θα το ξεχώριζα».*

Ε.Π.Ε 6: *«Εγώ προσωπικά δε συμφωνώ καθόλου με αυτό. Πιστεύω εντάξει ότι παλιότερα μπορεί και να ίσχυε αυτός ο διαχωρισμός κορίτσι ή αγόρι στις μέρες μας πιστεύω και καλώς έχει γίνει... έχει γίνει. Τώρα στο κομμάτι του φρόνιμος – ζωνηρός για μένα δε θα έλεγα ότι ούτε αυτό ισχύει... Άρα σε κανένα από τα δύο συμφωνώ απόλυτα.... ίσως βέβαια αν το φρόνιμος μεταφραζόταν ως πρόθυμος πιστεύω ότι για μερικούς εκπαιδευτικούς ίσως να ισχύει άλλα και πάλι μιλάω για το κομμάτι των συγκεκριμένων συμπεριφορών όχι του φύλου σε καμία περίπτωση».*

Ε.Π.Ε 8: *«Η άποψη μου είναι ότι η αντίληψη αυτή ίσως να ισχύει πιο πολύ στο κομμάτι της συμπεριφοράς από κάποιους εκπαιδευτικούς. Το φύλο δε νομίζω ότι έχει να κάνει σχέση. Δηλαδή ίσως σε κάποιες περιπτώσεις να ευνοούνται οι πιο φρόνιμοι μαθητές γιατί έχουν μια συμπεριφορά η οποία είναι επιθυμητή από τον εκπαιδευτικό, ότι δηλαδή δεν ενοχλούν μέσα στην τάξη και το μάθημα κυλάει ήσυχα και ωραία σε αντίθεση με κάποιους ζωνηρούς μαθητές που μπορεί να δυσαρεστούν ή δυσκολεύουν με τη συμπεριφορά αυτή τους εκπαιδευτικούς γεγονός που φαίνεται και στην αξιολόγησή τους. Εγώ προσωπικά δε συμφωνώ με κανένα από τα δύο κριτήρια και ειδικά με το φύλο ... σε καμία περίπτωση».*

4.3.4 Σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» του εκάστοτε εκπαιδευτικού με τους παράγοντες μη γνωστικής φύσης που λαμβάνει υπόψη του κατά την αξιολογική διαδικασία

Στο αρχικό ερώτημα αυτού του άξονα, εννιά στους δέκα συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι ο τρόπος προσδιορισμού μίας ευνοϊκής αξιολογικής κρίσης σε σχέση με ένα μαθητή διαφέρει από δάσκαλο σε δάσκαλο. Μία μόνο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι για τους δασκάλους είναι «πάνω κάτω» (Ε.Π.Ε2) τα ίδια εντοπίζοντας πιθανή διαφοροποίηση μόνο με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων λόγω της διαφοράς των γνωστικών αντικειμένων, σχετικά αναφέρει: «Το κάθε μάθημα αξιολογείται αλλιώς φαντάζομαι. Αλλιώς αξιολογώ εγώ στα μαθηματικά αλλιώς μία ειδικότητα στα εικαστικά ή τα αγγλικά» (Ε.Π.Ε 2).

Όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται διαφοροποιήσεις στον τρόπο προσδιορισμού των αξιολογικών κρίσεων ανά δάσκαλο δικαιολογώντας το γεγονός είτε λόγω της διαφορετικής «προσωπικότητας», «ιδεολογίας» και «background» (Ε.Π.Ε5) του κάθε εκπαιδευτικού, είτε της διαφορετικής αλληλεπίδρασης που έχει «το ίδιο παιδί σε διαφορετικούς δασκάλους», είτε σύμφωνα με τους περισσότερους λόγω του διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης δηλαδή των διαφορετικών κριτηρίων και απαιτήσεων που λαμβάνει υπόψη του ο κάθε εκπαιδευτικός κατά την αξιολογική διαδικασία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Ε.Π.Ε 1: «Όχι είναι τελείως διαφορετικό, γιατί δεν βαθμολογούν και δεν αξιολογούν όλοι θεωρώ με τον ίδιο τρόπο. Εγώ μπορεί να πω ότι είναι καλός γιατί αυτός ο μαθητής έχει προσπαθήσει πάρα πολύ, μπορεί να μην έχει φτάσει να μου έχει απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις που είτε έχω κάνει προφορικά, είτε γραπτά αλλά για μένα είναι καλός γιατί μέχρι εκεί που έκανε θεωρώ ότι είναι υπεραρκετό. Κι άλλος να θεωρεί καλό αυτόν που φέρει εις πέρας ακριβώς ότι έχει ζητήσει. [...]Θα το διαφοροποιούσα στο γεγονός ότι.... που στέκεται ο καθένας περισσότερο και στο τι είναι αυτό που θέλει από τους μαθητές του».

Ε.Π.Ε 4: «Με ρωτάς λοιπόν αν έχουμε όλοι τα ίδια κριτήρια ... αυτό είναι δύσκολο, εδώ διαφέρουν τα κριτήρια των εκπαιδευτικών ανά μαθητή, πόσο μάλλον να βρεθεί ένας κοινός τόπος για όλους τους εκπαιδευτικούς. Θεωρώ είναι κάτι υποκειμενικό το να εκφέρεις αξιολογική κρίση για ένα μαθητή. Το να μετρήσεις τις επιδόσεις καθαρά είναι κάτι αντικειμενικό αλλά μετά η τελική αξιολόγηση ενέχει μεγάλη υποκειμενικότητα [...]υπάρχουν πολλά κριτήρια που μπορούν να επηρεάσουν συνειδητά και ακόμα και ασυνείδητα τους εκπαιδευτικούς».

Ε.Π.Ε 7: «Γιατί ο καθένας έχει τα δικά του κριτήρια με τα οποία αξιολογεί τους μαθητές του, άλλος επηρεάζεται από τη συμπεριφορά, άλλος όχι, άλλος βαθμολογεί με γνώμονα αποκλειστικά τις γραπτές δοκιμασίες ενώ άλλος όχι κτλ. Συνεπώς καθένας από μας προσδιορίζει διαφορετικά μια ευνοϊκή αξιολόγηση».

Ε.Π.Ε 10: «Για όλους όχι. Εμένα μου έχει τύχει πολλές φορές να συζητώ με συναδέλφους δασκάλους, μα και με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και να καταλαβαίνω ότι ένα άτομο, ένα συγκεκριμένο άτομο, ένα συγκεκριμένο παιδί ή κάποιο συγκεκριμένο μαθητή δεν θα το βαθμολογούσαμε όλοι με τον ίδιο τρόπο. Ότι σε μένα, στο δικό μου μάθημα θα είχε 10, στο δικό σου θα είχε 7 στου άλλου θα είχε 8 [...]

Φαντάζομαι ότι αυτό συμβαίνει γιατί έχουμε διαφορετικά κριτήρια όταν βαθμολογούμε με άλλα πράγματα φαντάζομαι μένω ικανοποιημένος εγώ με άλλα πράγματα μένουν ικανοποιημένοι άλλοι συνάδελφοί μου».

Ακριβώς πάνω σε αυτό το κομμάτι των κριτηρίων και των πρακτικών αξιολόγησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί έρχεται να ακουμπήσει το επόμενο ερώτημα, όπου και εδώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαπιστώνει διαφοροποιήσεις είτε στα ίδια τα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί είτε στο «πόσο σημαντικό θεωρεί το κάθε κριτήριο» ή στο «βαθμό που αυτό επηρεάζει» (Ε.Π.Ε 8) τον κάθε εκπαιδευτικό. Μία μόνο εκπαιδευτικός όπως και στο προηγούμενο ερώτημα θεωρεί ότι «σε ένα μεγάλο ποσοστό» τα κριτήρια που υιοθετούνται είναι ίδια «πολύ λίγοι πιστεύω είναι αυτοί που λειτουργούν διαφορετικά» (Ε.Π.Ε 2). Στο κομμάτι των πρακτικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τα πράγματα είναι κάπως πιο μοιρασμένα με τους περισσότερους βέβαια να πιστεύουν ότι είναι περίπου οι ίδιες με διαφορές στη συχνότητα χρήσης της κάθε μίας.

Ε.Π.Ε 8: «Ναι στο κομμάτι των πρακτικών που υιοθετούν πιστεύω είναι περίπου οι ίδιες... δε διαφέρουν πολύ .. απλά άλλες χρησιμοποιούνται πιο συχνά και άλλες λιγότερο... ανάλογα».

Στο επόμενο ερώτημα τώρα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσδιορίσουν τις περιπτώσεις που πιθανόν υπάρχει διαφοροποίηση, σε ποια κριτήρια δηλαδή διαφοροποιούνται συνήθως οι εκπαιδευτικοί, και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Εδώ οι περισσότεροι στέκονται στο κριτήριο της επίδοσης στις γραπτές δοκιμασίες δηλαδή στη «βαρύτητα που δίνουν κάποιος στα διαγωνίσματα για να βαθμολογήσουν στο τέλος του τριμήνου» (Ε.Π.Ε 7) , της συμπεριφοράς, ή στα «κοινωνικά και οικογενειακά κριτήρια που λαμβάνει κάποιος υπόψη του ανάλογα τον κάθε μαθητή που έχει απέναντί του» (Ε.Π.Ε 6) δικαιολογώντας τη διαφοροποίηση αυτή αφενός με στοιχεία που έχουν να κάνουν με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ε.Π.Ε 5 «όλα έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα, με το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, με τις εμπειρίες του, με την ιδεολογία, τον τρόπο σκέψης και τη φιλοσοφία του» και αφετέρου με τη μη ύπαρξη συγκεκριμένου «οδηγού» (Ε.Π.Ε 4) με «αυστηρά κριτήρια» (Ε.Π.Ε 3) μέσω του οποίου να δίνεται «μία πεπατημένη για το πώς θα βαθμολογήσουν» (Ε.Π.Ε 5) οι εκπαιδευτικοί γεγονός που οδηγεί στο να βάζει ο καθένας « την προσωπική του, υποκειμενική κρίση» (Ε.Π.Ε 5) κατά την αξιολόγηση.

Ε.Π.Ε 2: «: Εεε... στη συμπεριφορά... και στην επίδοση... κυρίως... ας ξεκινήσω από την επίδοση πρώτα και στη συμπεριφορά νομίζω στο πως τους συμπεριφέρονται οι μαθητές».

Ε.Π.Ε 6: «Διαφοροποίηση υπάρχει νομίζω όσον αφορά τα κοινωνικά και οικογενειακά κριτήρια που λαμβάνει κάποιος υπόψη του ανάλογα τον κάθε μαθητή που έχει απέναντί του, επίσης και στο κομμάτι της συμπεριφοράς του παιδιού, γιατί είναι κάτι μη χειροπιαστό και εντελώς υποκειμενικό το σε ποιο βαθμό θα την λάβει υπόψη ο κάθε εκπαιδευτικός».

Έκτος των παραπάνω ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται ειδικά στις διαφορές που εντοπίζονται στα κριτήρια που υιοθετούν «οι δάσκαλοι και σ' αυτά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων» (Ε.Π.Ε 7) με τους τελευταίους να εμφανίζονται «πιο ελαστικοί» χωρίς όμως να εξηγεί περαιτέρω το λόγο που πιστεύει ότι γίνεται αυτό. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής:

Ε.Π.Ε 7: «Σημαντικές διαφορές υπάρχουν στα κριτήρια που υιοθετούν οι δάσκαλοι και σ' αυτά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Οι τελευταίοι έχω διαπιστώσει ότι είναι πολύ περισσότερο ελαστικοί σε σχέση μ' εμάς τους δασκάλους. Διαφορές υπάρχουν και ως προς τη βαρύτητα που δίνουν κάποιιοι στα διαγωνίσματα για να βαθμολογήσουν στο τέλος του τριμήνου [...] Επίσης, διαφοροποιήσεις υπάρχουν στο αν και κατά πόσο προσμετράται η συμπεριφορά στη διαμόρφωση της βαθμολογίας αλλά και άλλοι παράγοντες όπως η καταγωγή, η εθνικότητα, τυχόν μαθησιακά προβλήματα. Πιστεύω ότι αυτές οι διαφορές οφείλονται στις διαφορές που έχουμε γενικά στις αντιλήψεις μας και στον χαρακτήρα μας».

Μένοντας στα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, σε αυτό το ερώτημα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σχετικά με το κατά πόσο γίνεται πιστή υιοθέτηση των κριτηρίων που υπαγορεύονται από τις οδηγίες αξιολόγησης του θεσμικού πλαισίου της χώρας από τους εκπαιδευτικούς και που οφείλονται οι τυχόν διαφοροποιήσεις αν υπάρχουν. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν πιστεύει στην πιστή υιοθέτηση των κριτηρίων αξιολόγησης που υπαγορεύονται από το θεσμικό πλαίσιο, δύο από αυτούς μάλιστα ισχυρίζονται ακριβώς αντίθετο ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δρουν «μεγάλη υποκειμενικότητα» (Ε.Π.Ε 4) και τελείως αυτόνομα καθώς όπως πιστεύουν δε γνωρίζουν καν τι αναφέρουν οι εν λόγω οδηγίες άρα «πως να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν κάτι που δεν το γνωρίζουν» (Ε.Π.Ε 7).

Ε.Π.Ε 4: «Όχι δεν τις ακολουθούν πιστά, ακριβώς το αντίθετο. Υπάρχει τόσο μεγάλη υποκειμενικότητα που.... καταρχάς αυτό που είπα και εγώ για μένα την ίδια, δεν ξέρω καν αν γνωρίζουν οι οδηγίες αυτές τι λένε και αν ορίζουν το τι πρέπει να αξιολογήσουν».

Ε.Π.Ε 7: «Ούτε κατά διάνοια! Αμφιβάλλω κατ' αρχήν αν υπάρχει έστω ένα 5% των εκπαιδευτικών που να έχει διαβάσει αυτόν τον κυκεώνα οδηγιών του θεσμικού πλαισίου που αφορά στην αξιολόγηση. Πώς λοιπόν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν κάτι που δεν το γνωρίζουν; Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων και των εκπαιδευτικών γενικότερα, αξιολογεί τους μαθητές ανάλογα με τη δική τους φιλοσοφία και το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή».

Πέντε από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι οι οδηγίες αυτές υιοθετούνται σε μικρό βαθμό και οι εκπαιδευτικοί αρκούνται κυρίως «στις δικές τους δυνάμεις» (Ε.Π.Ε 10) ενώ τρεις πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους τα όσα υπαγορεύονται από το θεσμικό πλαίσιο βάζοντας όμως λίγο και «την προσωπική τους πινελιά σε όλο αυτό» (Ε.Π.Ε 2).

Ε.Π.Ε 5: «Όχι, το λαμβάνουν υπόψη πιστεύω αρκετά αλλά όχι να το ακολουθούν πιστά».

Ε.Π.Ε 6: «Για να πω την αλήθεια δεν πιστεύω ότι τις ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό οι περισσότεροι, μέσα σε αυτούς και γω...»

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δικαιολογήσουν τη μη υιοθέτηση των οδηγιών σχετικά με την αξιολόγηση που υπαγορεύονται από το θεσμικό πλαίσιο και το ότι λειτουργούν κυρίως με τα προσωπικά τους κριτήρια προβάλλουν επιχειρήματα που έχουν να κάνουν κυρίως με το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν καν τις εν λόγω οδηγίες ή θεωρούν ότι είναι «χρονοβόρες,

κουραστικές και ασαφείς» (Ε.Π.Ε 6), «δύσκολες στην εφαρμογή» (Ε.Π.Ε 8) ή που απαιτούν επιπλέον «επιμόρφωση» (Ε.Π.Ε 7) των εκπαιδευτικών. Τονίζουν ακόμη τη μη ύπαρξη «υποχρεωτικού» (Ε.Π.Ε 10) και «αυστηρού» (Ε.Π.Ε 3) πλαισίου με ρητά κριτήρια αξιολόγησης γεγονός που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντάσσουν και δικά τους στοιχεία τα οποία προσαρμόζονται στους υποκειμενικούς παράγοντες και στο αντικείμενο αξιολόγησης καθώς έχουν να κάνουν «με παιδιά και τον χαρακτήρα τους και δε μπορούν όλα να γίνουν ακριβώς όπως μας τα δίνουν τα βιβλία» (Ε.Π.Ε 5). Πάνω σε αυτό μία εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «η αξιολόγηση από μόνη της είναι μία έννοια που έχει μέσα το προσωπικό κριτήριο, μια προσωπική εκτίμηση» (Ε.Π.Ε 4).

Στην επόμενη ερώτηση του άξονα λοιπόν το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως άτομο σε συνδυασμό με την προσωπική θεωρία που πρεσβεύει παίζουν «καταλυτικό ρόλο» (Ε.Π.Ε 4) στη διαμόρφωση της αξιολογικής του κρίσης και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αυτή. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν στοιχεία όπως η διαφορετικότητα, τα προσωπικά βιώματα που προέρχονται από τα «παιδικά χρόνια» (Ε.Π.Ε 2) και το οικογενειακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, «τις εμπειρίες και τα πρότυπα που είχε ο ίδιος σαν μαθητής» (Ε.Π.Ε 7), τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του, τις αντιλήψεις του σχετικά με την όλη διαδικασία αλλά και συγκεκριμένα για τους ίδιους τους μαθητές του ακόμα και «το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον καλό μαθητή» (Ε.Π.Ε 6) όπως σημειώνει μία εκπαιδευτικός, στοιχεία τα οποία θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός βγάζει και κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου και κυρίως κατά τη διαμόρφωση της αξιολογικής του κρίσης. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει μία εκπαιδευτικός «είναι εξαιρετικά δύσκολο αν όχι αδύνατο για έναν εκπαιδευτικό το να ξεχωρίσει το κομμάτι της προσωπικής του ζωής με το κομμάτι της δουλειάς και της επαφής του με τους μαθητές» (Ε.Π.Ε 5) άρα να μπορέσει να διαχειριστεί και να ελέγξει την επιρροή των στοιχείων «της προσωπικής του θεωρίας» στη δουλειά του. Μια άλλη εκπαιδευτικός στέκεται επίσης τόσο στην άμεση όσο και στην έμμεση επιρροή του εκπαιδευτικού ως ατόμου μέσω της «προσωπικής του θεωρίας» στους μαθητές του και κατ' επέκταση στην αξιολόγηση τους καθώς όπως αναφέρει έχει να κάνει «και το πως ο ίδιος επηρεάζει τους μαθητές του ως προς την επίδοσή τους οπότε είτε άμεσα είτε έμμεσα ο εκπαιδευτικός παίζει καταλυτικό ρόλο. Με το έμμεσα εννοώ ότι ο ίδιος σαν προσωπικότητα μπορεί να βγάζει κάτι άλλο στα παιδιά του. Έχουν μία σχέση αλληλεπίδρασης πέρα από το τι δίνουν τα παιδιά, είναι και το τι τους δίνει ο δάσκαλος γεγονός που φαίνεται στην επίδοσή τους» (Ε.Π.Ε 4). Σχετικά λοιπόν, με το ρόλο «της προσωπικής θεωρίας» του εκπαιδευτικού στην αξιολογική του κρίση χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Ε.Π.Ε 2: «Παίζει παίζει και αυτό ρόλο... γιατί κάθε δάσκαλος είναι διαφορετικός άνθρωπος. Ο καθένας μας είμαστε διαφορετικός άνθρωπος, κουβαλάμε από τα παιδικά μας χρόνια ιδέες, αντιλήψεις διαφορετικές ο καθένας, μεγαλώσαμε διαφορετικά [...], προερχόμαστε από διαφορετικές οικογένειες, όλα αυτά διαμορφώνουν το χαρακτήρα μας, την προσωπικότητά μας, η οποία επηρεάζει κάπως και αυτό την προσωπική μας κρίση και αξιολόγηση, το να αξιολογήσουμε έναν μαθητή».

Ε.Π.Ε 8: «Νομίζω ότι το πως αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τη στάση των παιδιών απέναντι στα μαθήματα, την συμπεριφορά τους στο σχολείο ακόμα και τον ίδιο τους τον χαρακτήρα έχει να κάνει πάρα πολύ με το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον εαυτό του. Αν δηλαδή για παράδειγμα εγώ στη ζωή μου είμαι πιο αυστηρός, θα είμαι και απέναντι στους μαθητές μου, ενώ... άλλο παράδειγμα... αν για μένα η συμπεριφορά κάποιου απέναντι μου έχει μεγάλη σημασία με τον ίδιο τρόπο θα αξιολογήσω και την

συμπεριφορά των μαθητών απέναντι μου. Όλα ξεκινούν από το πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός όσα συμβαίνουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανάλογα με το πώς τα αντιλαμβάνεται αυτό βγαίνει στο επάγγελμά του, στη διδασκαλία του και φυσικά στην αξιολόγηση του. Άρα σίγουρα ο ίδιος του ο εαυτός και η προσωπικότητα του τον διαμορφώνουν και σαν δάσκαλο σε όλους τους τομείς».

Ε.Π.Ε 10: «Αααα το μεγαλύτερο καταρχήν και τα κριτήρια εμείς οι ίδιοι τα φτιάχνουμε .Οπότε φαντάζομαι ότι εμείς οι ίδιοι καθορίζουμε τον τρόπο που βαθμολογούμε, εμείς οι ίδιοι μας έχουμε στο μυαλό μας, σύμφωνα με τις προσωπικές μας εμπειρίες και με τα προσωπικά μας δεδομένα αποφασίζουμε τον τρόπο που θα αξιολογήσουμε τους μαθητές μας».

Στην προτελευταία ερώτηση αυτού του άξονα καλούνται να προσδιορίσουν με ποιους από τους παράγοντες που επιδρούν στην αξιολόγηση (γνωστικούς και μη γνωστικούς) συνδέεται περισσότερο η «προσωπική θεωρία» του εκπαιδευτικού και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οκτώ από τους συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ισχυρότερη σύνδεση μεταξύ της προσωπικής θεωρίας και των μη γνωστικών παραγόντων που επιδρούν στην αξιολόγηση καθώς όπως αναφέρουν οι περισσότεροι οι γνωστικοί είναι «συγκεκριμένοι» και «συνδέονται με την επίδοση» (Ε.Π.Ε2) άρα μπορούν πολύ εύκολα «να μετρηθούν βάζοντας ένα απλό τεστ που είναι καθαρά γνώσεις» (Ε.Π.Ε 4) και «δίνουμε όλοι, λίγο-πολύ την ίδια σημασία» (Ε.Π.Ε 7) ενώ οι μη γνωστικοί είναι όπως σημειώνουν αυτοί οι οποίοι «διαφοροποιούνται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό» (Ε.Π.Ε 6) οπότε έχουν να κάνουν με το «τι επηρεάζει τον καθένα, είναι ανάλογα με τις αντιλήψεις του» (Ε.Π.Ε 4) ακουμπούν δηλαδή στην «προσωπική θεωρία» του κάθε εκπαιδευτικού.

Ε.Π.Ε 5: «Πιστεύω ή μη γνωστικοί παράγοντες. Γιατί όπως είπα πριν έχουμε να κάνουμε με μαθητές, με παιδιά, με την καθημερινότητά τους. Ότι μπαίνουμε μέσα στη ζωή τους, μπαίνουμε στο σπίτι τους και επηρεαζόμαστε και από την προσωπική τους ζωή και αυτά από τη δική μας. Εκεί δεν μπορούμε να στηριχτούμε μόνο στις επιδόσεις τους όπως στους γνωστικούς».

Ε.Π.Ε 6: «Όπως το αντιλαμβάνομαι είναι ξεκάθαρα οι μη γνωστικοί. Αυτοί νομίζω ότι είναι που διαφοροποιούνται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, οι γνωστικοί είναι νομίζω ποιο συγκεκριμένοι. Όλα αυτά που έχω εγώ στο μυαλό μου από τις προσωπικές μου αντιλήψεις και αξίες θα με κάνουν να υιοθετήσω τους σωστούς για μένα.. αν μπορώ να το πω έτσι... τους κατάλληλους ίσως μη γνωστικούς παράγοντες ή κριτήρια τελοσπάντων για να αξιολογήσω... συνδυαστικά βέβαια με τους γνωστικούς».

Ε.Π.Ε 8: «Εεεε... ναι πιστεύω αυτοί που επηρεάζουν κυρίως είναι οι μη γνωστικοί παράγοντες καθώς είναι αυτοί που έχουν σχέση και συνδέονται άμεσα με τις άξίες και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα αν για μένα έχει πολύ μεγάλη σημασία η συμπεριφορά, θα αξιολογήσω πολύ πιο θετικά ένα παιδί που είναι φρόνιμο από ένα που είναι ζωηρό, γιατί αυτό θα δικαιολογηθεί μέσα μου από τις αξίες και τις αντιλήψεις που καβαλάω. Η γνώση είναι κάτι πιο συγκεκριμένο και δεν μπορείς να διαφοροποιηθείς και πολύ σε αυτό το κομμάτι».

Δύο από τους εκπαιδευτικούς εντοπίζουν μεν σύνδεση «της προσωπικής θεωρίας» με τους μη γνωστικούς αλλά δίνουν και μία δική τους διάσταση στο πως θα μπορούσαν να επηρεαστούν και οι γνωστικοί παράγοντες καθώς όπως το αντιλαμβάνεται ο ένας από αυτούς «όταν η προσωπικότητα του

εκπαιδευτικού εμπνέει, οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις που επηρεάζουν και το γνωστικό κομμάτι της αξιολόγησης» (Ε.Π.Ε 9) στην ίδια κατεύθυνση και η άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει «νομίζω ότι είναι ο συνδυασμός τους. Ίσως λίγο παραπάνω τους μη γνωστικούς σίγουρα μα νομίζω ότι είναι συνδυασμός. Γιατί δεν υπάρχει δάσκαλος που να μην έχει παίζει ρόλο η προσωπικότητα του στο πως θα μεταδώσει τη γνώση σε ένα παιδί και άρα στο τι θα αξιολογήσει στη συνέχεια ...» .

Στην τελευταία ερώτηση ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την υποκειμενική φύση της αξιολόγησης και για το αν τα προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών και μαθητών έχουν επιρροή στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως μία διαδικασία «εξ ορισμού» (Ε.Π.Ε 8) υποκειμενική που όσο έχει μέσα της την «ατομική κρίση»(Ε.Π.Ε 4) του εκπαιδευτικού θα συνεχίσει έτσι . Η υποκειμενικότητα της αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι επηρεάζεται «άμεσα» (Ε.Π.Ε 10) και σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, από τα προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, σύνδεση την οποία δύο εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν «αλληλένδετη» (Ε.Π.Ε 3, Ε.Π.Ε5).

Ε.Π.Ε 7: «Ναι , σίγουρα θεωρώ ότι η αξιολόγηση είναι μια υποκειμενική διαδικασία αφού επηρεάζεται από τη γενικότερη αντίληψη που έχει κάθε εκπαιδευτικός προσωπικά για τη διαδικασία αυτή και τους στόχους που προσπαθεί να επιτύχει μέσω αυτής. Αντίστοιχα, τα χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν κι αυτά τη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό, ανάλογα πάλι με τις προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού».

Ε.Π.Ε 10: «Άμεσα επηρεάζουν. Για παράδειγμα ακόμα και εμείς οι ίδιοι έχουμε και είχαμε ως μαθητές ένα μάθημα το αγαπημένο μας που φαντάζομαι ότι θέλουμε να περάσει στους μαθητές ότι αυτό το μάθημα είναι το πιο ωραίο ή αντίθετα έχουμε μαθήματα δεν συμπαθούσαμε ως μαθητές και που τώρα ότι τώρα κάνουμε μεγαλύτερο κόπο θα το διδάξουμε. Οπότε όπως στη διδασκαλία έτσι και στην αξιολόγηση ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα του άμεσα επηρεάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους μαθητές, ακόμα και το μάθημα ή οι ερωτήσεις μας είναι φτιαγμένες με αυτό τον τρόπο ώστε στη συνέχεια να αξιολογήσουμε τους μαθητές με τα δικά μας δεδομένα σε συνδυασμό με τις δικές τους ιδιαιτερότητες».

Πολλοί είναι επίσης οι προβληματισμοί και οι απόψεις που διατυπώθηκαν στο σημείο αυτό σχετικά με το κατά πόσο θα έπρεπε να υπάρχει υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση των μαθητών και πως μπορεί αυτή να περιοριστεί. Μία εκπαιδευτικός συγκεκριμένα σημειώνει πως αυτή «η κατάσταση υποκειμενικότητας που δημιουργούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνωρίσματα εκπαιδευτικών και μαθητών, αντισταθμίζει κάπως ο γραπτός λόγος, τα λεγόμενα τεστ, που έχουν πιο αντικειμενικό χαρακτήρα όσον αφορά στην επίδοση των μαθητών [...]αυτά τα δύο κομμάτια της αξιολόγησης φέρνουν μια σχετική ισορροπία και μπορούμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούμε πιο δίκαια θα έλεγα ... στο μέτρο του δυνατού» (Ε.Π.Ε 6). Ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει πως το θέμα της υποκειμενικότητας της αξιολόγησης «[...]δεν είναι απαραίτητα και κακό, καθώς τα αποτελέσματα των αξιολογικών κρίσεων έχουν να κάνουν με ανθρώπινες ψυχές, ειδικά στο δημοτικό που είναι μια τρυφερή ηλικία για τα παιδιά και δεν μπορούμε να είμαστε ψυχροί και απόλυτα αντικειμενικοί» (Ε.Π.Ε 8) και στο

σημείο αυτό έρχεται να συμπληρώσει μία άλλη εκπαιδευτικός ότι «[...] την υποκειμενικότητα της αξιολόγησης δεν μπορούμε να την εξαλείψουμε, όσο γίνεται με αυτό τον τρόπο, εκτός και αν βαθμολογούνται μόνο από ένα διαγώνισμα τα παιδιά. Από τη στιγμή που μετράνε και άλλα πράγματα όλα αυτά που αναφέραμε είναι η αξιολόγηση θα είναι υποκειμενική δεν θα εξαλειφθεί η υποκειμενικότητά της. Το θέμα είναι αυτό το που την χρειαζόμαστε την αξιολόγηση. Θεωρώ ότι εκεί θα πρέπει να δώσουμε βάση εκεί να είναι το ενδιαφέρον μας επειδή ο στόχος της πρέπει να είναι η βελτίωση του κάθε μαθητή» (Ε.Π.Ε 4). Στο θέμα της βελτίωσης του μαθητή μέσω της αξιολόγησης στέκονται και άλλοι εκπαιδευτικοί, η Ε.Π.Ε 2 συγκεκριμένα θεωρεί ότι «για αυτό τα λαμβάνουμε όλα αυτά υπόψη και γνωστικούς και μη γνωστικούς παράγοντες γιατί θέλουμε κατά βάση να βοηθήσουμε τον μαθητή μας να προχωρήσει».

Τέλος ολοκληρώνοντας τη συνέντευξη δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσθέσουν κάτι σχετικό με όσα συζητήθηκαν παραπάνω. Πέντε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ένωσαν την ανάγκη να συμπληρώσουν τις τοποθετήσεις τους τονίζοντας κάποια σημεία που θεώρησαν σημαντικά ή που θα ήθελαν να αναλύσουν περαιτέρω. Οι δύο από τους εκπαιδευτικούς στέκονται στην καταληκτική τους τοποθέτηση στην ανάγκη ύπαρξης ενός πλαισίου περιγραφικής αξιολόγησης για τους μαθητές παράλληλα με την αριθμητική αξιολόγηση στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να εκθέτει στοιχεία του χαρακτήρα, της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του μαθητή που θεωρούν «ότι έχουν παραγκωνιστεί λίγο» (Ε.Π.Ε 1) ή έχουν πάρει «αρνητική» (Ε.Π.Ε 1) διάσταση στο μυαλό μας. Μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης ο Ε.Π.Ε 7 πιστεύει ότι θα ενσωματωθούν οι «μη γνωστικοί παράγοντες» που επιδρούν στην αξιολόγηση λειτουργώντας «προς όφελος πρωτίστως των ίδιων των μαθητών, αφού θα παίρνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση, θα εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και θα γνωρίζουν πού πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο».

Ε.Π.Ε 1: «Θα μπορούσε να υπάρχει περιγραφική αξιολόγηση έστω να πούμε δύο πράγματα για αυτό το παιδί [...] Είναι κάτι που το κάνουμε μόνο προφορικά στους γονείς, να μιλήσουμε για το χαρακτήρα του παιδιού [...] Δηλαδή θεωρώ είναι ένα κομμάτι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του παιδιού που το έχουμε παραγκωνίσει λίγο και πάντα όταν μιλάμε για αυτό πάει το μυαλό μας στο αρνητικό αλλά είναι και το θετικό κομμάτι ότι ένα παιδί είναι ίσως πιο ώριμο από την ηλικία του, πιο υπεύθυνο ότι μπορεί να πατήσει στα πόδια του καλύτερα από ένα άλλο παιδί του δηλαδή και η θετική επιβράβευση».

Οι δύο άλλες εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις επιπτώσεις που έχει η αξιολόγηση στο συναισθηματικό κομμάτι των μαθητών και τονίζουν πως βασικός στόχος των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησής τους θα πρέπει να είναι σε σχέση με τα παιδιά «να τα βελτιώσουμε ως ανθρώπους πρώτα και στη συνέχεια ως μαθητές. Ναι μεν το γνωστικό κομμάτι αλλά πιο σημαντικό είναι η ψυχή των παιδιών. Θα πρέπει να είναι ήρεμη και γαλήνια» (Ε.Π.Ε 5) γεγονός στο οποίο ταυτίζεται σχεδόν και η Ε.Π.Ε 3 καθώς πιστεύει ότι θα πρέπει « [...] να φεύγουν τα παιδιά χαρούμενα από το σχολείο είτε με θετική αξιολόγηση είτε με αρνητική. Αλλά να μπορούμε να έχουμε και εμείς την πολυτέλεια βάζοντας τους ένα λιγότερο καλό βαθμό να μη νιώθουμε ούτε φόβο για το τι θα συμβεί στο παιδί, ούτε να το έχουμε ότι είναι κάτι άσχημο και είναι ο χειρότερος μαθητής και αυτός μετά να φορά μία ταμπέλα και με αυτή να κινείται μία ζωή».

Η τελευταία εκπαιδευτικός (Ε.Π.Ε 4) τώρα δικαιολογεί ως θετική την ύπαρξη της υποκειμενικότητας της αξιολόγησης στη βαθμίδα του δημοτικού λέγοντας ότι «δεν θα ήταν πολύ ευχάριστο για τα παιδιά, ούτε εποικοδομητικό να τα βάλουμε σε μία διαδικασία αντικειμενικής αξιολόγησης όπως είναι ας πούμε σε επίπεδο τρίτης λυκείου σε ένα κνήγι βαθμοθηρικό» και συνεχίζει προσδιορίζοντας ότι ο ιδανικός για

εκείνη στόχο της αξιολόγησης σε επίπεδο δημοτικού τουλάχιστον «πρέπει να είναι να κάνουμε τα παιδιά να θέλουν να γίνουν καλύτερα μέσα από αυτό. Αυτό θα πρέπει να είναι το νόημα της αξιολόγησης να τους δίνουμε ένα κίνητρο...» καταλήγοντας στην πεποίθηση ότι «[...] έχοντας αποκτήσει αυτή την αντίληψη περί βαθμολογίας και περί εκπαιδευτικής διαδικασίας θα θέλουν και στην μετέπειτα ζωή τους να προοδεύουν».

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, έχοντας ως γνώμονα το θεωρητικό πλαίσιο (βλ. κεφάλαιο 1) σε συνδυασμό με τα στοιχεία της βιβλιογραφικής επισκόπησης που προηγήθηκε (βλ. κεφάλαιο 2) θα επιχειρηθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων σε σχέση με τα κύρια θέματα της έρευνάς μας και η διατύπωση συμπερασμάτων πάνω σε αυτά, εστιασμένων στην κάλυψη των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Αρχικά λοιπόν θα αναδειχθεί η νοηματοδότηση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της αξιολόγησης των μαθητών τους, θα προσδιοριστούν οι σημαντικότεροι μη γνωστικοί παράγοντες που επιδρούν στην αξιολογική τους κρίση καθώς και ο βαθμός στον οποίο αντιλαμβάνονται την συγκεκριμένη επιρροή οι ίδιοι. Επίσης θα διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν ή όχι την «προσωπική τους θεωρία» με τους εκάστοτε μη γνωστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγησή τους. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα προβούμε τέλος στη διατύπωση των γενικών συμπερασμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών, θα καταγραφούν οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις μας για περαιτέρω διερεύνηση.

5.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων και διατύπωση συμπερασμάτων σε σχέση με τα κύρια θέματα της έρευνας

Κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψαν αποτελέσματα για τα παρακάτω κύρια θέματα που είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας. Θα επιχειρηθεί λοιπόν, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αιώνια το κάθε θέμα ξεχωριστά με βάση τα στοιχεία του θεωρητικού πλαισίου και της βιβλιογραφικής επισκόπησης της έρευνας μας, με σκοπό την εξαγωγή και διατύπωση σχετικών συμπερασμάτων.

5.2.1 Νοηματοδότηση της έννοιας της αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς

Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί όπως αναδείχθηκε από τα ευρήματα της έρευνας μας, ορίζουν την αξιολόγηση των μαθητών τους κυρίως ως το μετρήσιμο αποτέλεσμα της επίδοσης τους που είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη βαθμολόγηση και την απόδοση χαρακτηρισμών γι' αυτούς αντανακλώντας στο σημείο αυτό την επιρροή κυρίως της επίδοσης στην αξιολόγηση τους όπως γίνεται φανερό και στην έρευνα της Brookhart (1993). Από τα λεγόμενα τους όμως δείχνουν να αντιλαμβάνονται ταυτόχρονα και την ευρύτητα της έννοιας της αξιολόγησης καθώς και την πολυπλοκότητά της, τονίζοντας παράλληλα την ποικιλία των παραγόντων που εκτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαμόρφωσή της «...ίσως η συμπεριφορά μέσα στο χώρο του σχολείου ή η προσπάθεια που κάνει στη μάθηση και το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής... όλα αυτά νομίζω ότι είναι η αξιολόγηση» (Ε.Π.Ε 9), παράγοντες που συνδέονται με στοιχεία και χαρακτηριστικά τόσο γνωστικής φύσης όπως η επίδοση που αναφέραμε προηγουμένως όσο και μη γνωστικής φύσης που συνδυαστικά σχηματίζουν με σαφήνεια την εικόνα του αξιολογούμενου μαθητή (Κασσωτάκης, 2003).

Πιο συγκεκριμένα τόσο η επίδοση που αναφέρθηκε προηγουμένως όσο και η προσπάθεια του μαθητή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προβάλλονται εξ αρχής από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως οι σημαντικότεροι παράγοντες που είτε ξεχωριστά ο καθένας, είτε συνδυαστικά ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στην αξιολόγησή τους, άποψη που επιβεβαιώνεται και από πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων στα οποία αναγνωρίζεται επίσης η επιρροή του συγκεκριμένου μη γνωστικού παράγοντα της προσπάθειας σε συνδυασμό με την επίδοση του μαθητή στη διαμόρφωση της συνολικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους (Wood&Naphthali,1975· Duncan&Noonan,2007· KlappLekholm&Cliffordson,2009). Ιδιαίτερο στοιχείο στο οποίο θα πρέπει να σταθούμε στο σημείο αυτό είναι η πεποίθηση που εκφράζεται από έναν εκπαιδευτικό σύμφωνα με την οποία οι γραπτές δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους λειτουργούν παράλληλα και ως «*αποδεικτικό στοιχείο*» (Ε.Π.Ε7)για την αντιμετώπιση πιθανόν αντιδράσεων από τους γονείς, κάνοντας φανερή παράλληλα και τη σημαντική επιρροή των επιπτώσεων της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή της.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προβάλλουν ακόμη την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως το μέσο που συντελεί στο να γίνει αντιληπτός «*ο βαθμός επίτευξης των στόχων*» (Ε.Π.Ε 7) που οι ίδιοι είχαν θέσει για τους μαθητές τους, σημείο στο οποίο στέκονται επίσης ο Meigniez (όπ.αναφ.Κασσωτάκης,2003) και ο Κωνσταντίνου (2000), με τον δεύτερο να αναφέρει χαρακτηριστικά ως βασική επιδίωξη της αξιολόγησης «*το να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του*» (σελ. 13).

Η αξιολόγηση των μαθητών τους προβάλλεται για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως ένα από τα σημαντικότερα συστατικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα οφέλη που προκύπτουν από την ανατροφοδοτική της λειτουργία ή όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό μας πλαίσιο στη λειτουργία της ενημέρωσης (Καρακατσάνης, 1994). Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ενήμεροι «*ανά πάσα στιγμή σε ποιο επίπεδο βρίσκεται το κάθε παιδάκι της τάξης*»(Ε.Π.Ε 10) άρα μπορούν με αυτό τον τρόπο να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα των αποφάσεων και πράξεων τους μέχρι εκείνη τη στιγμή και να προβούν στην αναπροσαρμογή τους σε περίπτωση που χρειαστεί, με γνώμονα πάντα τη βελτίωση του μαθητή και την τελειοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stufflebeam,1971; Alkin,1968, όπ.αναφ.Κασσωτάκης,2003). Πέρα όμως από τους ίδιους αναγνωρίζουν τα οφέλη της ανατροφοδότησης που παρέχει η αξιολόγηση και για τους μαθητές τους καθώς μπορούν και εκείνοι να αντιληφθούν μέσω αυτής αν είναι ικανοποιητικό ή όχι το επίπεδο των επιδόσεων τους και να προσπαθήσουν να το βελτιώσουν όσο είναι δυνατόν. Έτσι ως όφελος προερχόμενο από την αξιολόγηση αναγνωρίζουν επίσης την ενθάρρυνση και την κινητοποίηση των μαθητών να «*προσπαθούν για κάτι καλύτερο*» (Ε.Π.Ε 3), άποψη η οποία συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία της ενίσχυσης των κινήτρων μάθησης (Καρακατσάνης,1994).

Δείχνουν να αντιλαμβάνονται ωστόσο και τις δυσκολίες που απορρέουν από το «*σύνθετο*» και «*πολυδιάστατο*» (Ε.Π.Ε 1) χαρακτήρα της αξιολόγησης που απαιτεί πολλές φορές διαφοροποίηση στα κριτήρια που υιοθετούν ανά περίπτωση και ανά μαθητή, γεγονός που τους δημιουργεί βέβαια αμφιβολίες και ερωτηματικά σχετικά με το κατά πόσο στηρίζονται «*σε πολύ σωστές βάσεις πάντα*» (Ε.Π.Ε 1) κατά την αξιολόγησή τους, αναλογιζόμενοι ότι πλήττουν με αυτό τον τρόπο την αντικειμενικότητα της. Το στοιχείο αυτό ωστόσο δε φαίνεται να τους επηρεάζει ιδιαίτερα, καθώς η πλειονότητα αυτών θεωρεί αυτή τη διαφοροποίηση και μη ύπαρξη αντικειμενικών κριτηρίων λογική και σωστή με τον (Ε.Π.Ε 10) να εκφράζει την αντίφαση αυτή λέγοντας χαρακτηριστικά «*πολλές φορές*

οι ερωτήσεις που κάνουμε για να αξιολογήσουμε τα παιδιά είναι ίδιες σε όλους αλλά δεν θα έπρεπε να είναι ίδιες. Δηλαδή θα έπρεπε κάθε παιδί να αξιολογείται με βάση τα δικά του... τις δικές του δυνατότητες, τις δικές τους δυσκολίες, το δικό του τρόπο που αντιλαμβάνεται κάποια πράγματα». Ως δύσκολο σημείο της αξιολόγησης αναδεικνύουν επίσης την ψυχολογική πίεση η οποία προκαλείται στους μαθητές τους κατά την αξιολογική διαδικασία, ιδιαίτερα όταν αυτή έχει τη μορφή γραπτής δοκιμασίας καθώς και τη διαχείριση των αντιδράσεων που πιθανόν να υπάρχουν από τους γονείς των μαθητών τους σχετικά με τις αξιολογικές τους κρίσεις, σημεία τα οποία συνδέονται άμεσα με τον παράγοντα των επιπτώσεων από την αξιολόγηση που όπως αναφέρθηκε και στις έρευνες των Brookhart (1993) και KlappLekholm και Cliffordson (2009) λαμβάνονται υπόψη από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατά τη διαμόρφωση των αξιολογικών τους κρίσεων.

Ως επιτυχημένη οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται μία αξιολογική διαδικασία η οποία λαμβάνει υπόψη της τη συνολική εικόνα του μαθητή και σε σχέση με την επίδοσή του άλλα και σε σχέση με τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Τονίζουν ακόμα την ανάγκη σαφούς προσδιορισμού «*εκ των προτέρων*» (Ε.Π.Ε 4) των κριτηρίων και των γενικών και ειδικών σκοπών της αξιολόγησης καθώς και τη ύπαρξη κατάλληλης κατάρτισης από πλευράς αξιολογητή προκειμένου να μπορέσει να εφαρμόσει τα επιλεγμένα από αυτόν κριτήρια, στοιχεία τα οποία συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με όσα αναφέρονται στον Κωνσταντίνου (2000) ως προϋποθέσεις μίας επιτυχούς αξιολογικής διαδικασίας.

Ενδιαφέρον προκαλεί στο σημείο αυτό η αναφορά της Ε.Π.Ε 2 περί αναγκαιότητας της αντικειμενικότητας του αξιολογητή την οποία όμως παρακάτω αμφισβητεί αντιλαμβανόμενη την επιρροή και συναισθηματικών παραγόντων στην αξιολόγηση αναφέροντας χαρακτηριστικά «*να προσπαθώ να μην βάζω δηλαδή για μένα μιλάω... συναισθηματικούς παράγοντες όταν είναι να αξιολογήσω γιατί και αυτοί παίζουν ρόλο... άνθρωποι είμαστε όμως...*» (Ε.Π.Ε 2).

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκούν την αξιολόγηση των μαθητών τους διαμορφώνεται σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων με σχετική αυτονομία και με «*το δικό τους τρόπο*» (Ε.Π.Ε6) χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένες πρακτικές και υιοθετώντας δικά τους κριτήρια χωρίς απαραίτητα να ακολουθούν πιστά τα προτεινόμενα από το θεσμικό πλαίσιο της χώρας, γεγονός που συμβαίνει όπως σημειώνει και η Brookhart (1993) είτε γιατί δε συμφωνούν με αυτές, είτε γιατί τις βρίσκουν ανεπαρκείς, είτε γιατί δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση και κατάρτιση για να το κάνουν.

Συνοψίζοντας λοιπόν τα παραπάνω, οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των μαθητών τους ως μία έννοια σύνθετη και πολυδιάστατη για τη διαμόρφωση της οποίας λαμβάνονται υπόψη πλήθος παραγόντων γνωστικής και μη φύσης, με σημαντικότερους από αυτούς την επίδοση άλλα και την προσπάθεια που επιδεικνύουν οι μαθητές τους. Μέσω αυτής ελέγχεται ακόμη ο βαθμός επίτευξης των εξ αρχής καθορισμένων από τους εκπαιδευτικούς στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εξαιρετική σημασία της γι αυτούς συνίσταται στη λειτουργία της ως μηχανισμός ανατροφοδότησης που οδηγεί στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως μέσο κινητοποίησης και ενθάρρυνσης των μαθητών τους με σκοπό την προσωπική τους βελτίωση. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία μίας αξιολογικής διαδικασίας σύμφωνα με τα λεγόμενά τους αποτελεί η εκτίμηση της συνολικής εικόνας του μαθητή μέσα από ρητά και εξαρχής καθορισμένα, από έναν κατάλληλα καταρτισμένο αξιολογητή, κριτήρια που θα επιτελούν συγκεκριμένους αξιολογικούς σκοπούς. Ωστόσο η προσπάθειά τους να ισορροπήσουν ανάμεσα στην ποικιλία παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωσή της σε συνδυασμό με τη μη ύπαρξη συγκεκριμένων πρακτικών και

κριτηρίων για το σύνολο των εκπαιδευτικών και στην αντικειμενικότητα των αξιολογικών τους κρίσεων δείχνει να προβληματίζει και να δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιλέγουν τελικώς να λειτουργούν κυρίως αυτόνομα, διαμορφώνοντας κατά κύριο λόγο το προσωπικό τους αξιολογικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας αξιολογικές πρακτικές και υιοθετώντας τα κριτήρια που ίδιοι θεωρούν καταλληλότερα ανά περίπτωση.

5.2.2 Οι σημαντικότεροι μη γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο βαθμός επιρροής τους

Όπως τονίστηκε και προηγουμένως, η επιρροή πέραν της επίδοσης των μαθητών τους και παραγόντων μη γνωστικής φύσης στη διαμόρφωση των αξιολογικών τους κρίσεων γίνεται σε μεγάλο βαθμό αντιληπτή και θεωρείται λογική και δικαιολογημένη από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς. Εξετάζοντας τους παράγοντες αυτούς ανά κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν αυτούς που θεωρούν σημαντικότερους και οριοθετούν το βαθμό και τον τρόπο επιρροής τους.

Αρχικά σε σχέση με τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η καταγωγή και η κοινωνική προέλευση των μαθητών τους κυρίως με την έννοια του οικογενειακού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται και της επίδρασης αυτού πάνω τους, αναδεικνύονται ως εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να επηρεάσουν σημαντικά τόσο τους ίδιους όσο και τους συναδέλφους τους κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους. Οφείλουμε στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η επίδραση που αφορά το οικογενειακό περιβάλλον εντοπίζεται και στην Delanshere (2001).

Εντύπωση προκαλεί η αντιφατική άποψη που παρουσιάζεται από την πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία θεωρούν ότι η καταγωγή των μαθητών τους ή το μη ευνοϊκό οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο μπορεί να προέρχονται έχει θετική επίδραση στην προσωπική τους αξιολογική κρίση καθώς αντιμετωπίζουν όπως αναφέρουν αυτούς τους μαθητές με μεγαλύτερη επιείκεια αναλογιζόμενοι *«τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης και τις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίζουν»* (Ε.Π.Ε 8). Αντίθετα κατά τη γνώμη τους λειτουργεί με εντελώς διαφορετικό τρόπο στους συναδέλφους τους αποδίδοντας αρνητικό χαρακτήρα στην επιρροή των συγκεκριμένων προσωπικών χαρακτηριστικών σε αυτούς. Η διαφοροποίηση αυτή που έχει να κάνει με τον τρόπο που επηρεάζουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ερμηνευτεί από τη διαπίστωση της Delanshere (2001) περί σαφούς επίδρασης στην αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης του κοινωνικού, πολιτιστικού και οικονομικού «κεφαλαίου» (Bourdieu,1989,1994 όπ.αναφ στηDelanshere, 2001) του εκάστοτε εκπαιδευτικού με αυτό του εκάστοτε μαθητή του, ή θα μπορούσε να αποτελεί τη διατύπωση μίας «κοινωνικά αποδεκτής» απάντησης των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους κάτι το οποίο δε θεωρούν αναγκαίο στην περίπτωση των συναδέλφων τους.

Όσο αφορά τώρα την επιρροή του προσωπικού χαρακτηριστικού του φύλου των μαθητών στην αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς, του οποίου η επίδραση αναδείχθηκε κατά την επισκόπηση σχετικών ερευνών (βλέπε κεφάλαιο 2) είτε σε συνάρτηση με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (KlappLekholm&Cliffordson,2009), είτε σε σχέση με τη συμπεριφορά τους (Wood&Naphthali,1975· Doherty&Conolly, 1985) οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εκφράζουν στο σύνολό τους

αντίθετη άποψη δηλώνοντας ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα που θα επηρέαζε την αξιολόγησή τους τονίζοντας μάλιστα πως δε βρίσκουν καμία σύνδεσή του με την συμπεριφορά των μαθητών τους και ανάγοντας μάλιστα την αντίληψη αυτή σε «*μύθο που έχει καταρριφθεί*» (Ε.Π.Ε 5).

Κατά κύριο λόγο η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών στέκεται και αναδεικνύει τα στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών τους καθώς και τις αντίστοιχες συμπεριφορές που απορρέουν από αυτά ως παράγοντες που επιδρούν άμεσα και σημαντικά στη διαμόρφωση των αξιολογικών τους κρίσεων. Πιο συγκεκριμένα η προσπάθεια του μαθητή ανεξάρτητα από το αν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα καθώς και η γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών τους φαίνεται να είναι σύμφωνα με τα λεγόμενά τους οι σημαντικότεροι μη γνωστικοί παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα με αυτούς η υπευθυνότητα και ωριμότητα που επιδεικνύει, η ενεργός συμμετοχή και η επικοινωνιακή και κόσμια συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αποτελούν επιπλέον στοιχεία του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των μαθητών που πριμοδοτούνται και αξιολογούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες εμπειρικές έρευνες της επισκόπησής μας (McMillan,2001· Brookhart,1993· Mottet&Beebe,2006· KlappLekholm&Cliffordson,2009· Harlen, 2005).

Σύμφωνα τώρα με κάποια από τα ερευνητικά ευρήματα που εξετάστηκαν παραπάνω, τα στοιχεία αυτά του χαρακτήρα των μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ακαδημαϊκοί παράγοντες ενεργοποίησης (academic enablers) βοηθώντας στη βελτίωση της αυτοεικόνας των μαθητών, στην κινητοποίηση και τη δέσμευσή τους (Wood&Naphali,1975· Brookhart,1993· McMillan,2001), σημείο στο οποίο ταυτίζονται και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καθώς στην πλειοψηφία τους δηλώνουν πως λαμβάνουν υπόψη τους και πριμοδοτούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά των μαθητών τους με σκοπό να τους ενισχύσουν και να τους κινητοποιήσουν δίνοντάς τους ώθηση για βελτίωση ειδικά σε οριακές και δύσκολες περιπτώσεις. Τονίζεται ακόμη ότι στην πιθανή απουσία των χαρακτηριστικών αυτών ή στην εμφάνιση αντίθετων με αυτά συμπεριφορών δε λειτουργούν τιμωρητικά με αρνητικές αξιολογικές κρίσεις, αλλά δε θα τους δώσουν «το κάτι παραπάνω» (Ε.Π.Ε 8) αξιολογώντας τους συγκεκριμένους μαθητές με «*αυτό που πραγματικά αξίζουν*» (Ε.Π.Ε 6) χωρίς βέβαια και «*να τους αδικήσουν*» (Ε.Π.Ε 6) όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο εξ αυτών.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και την επίδραση στοιχείων της εικόνας των μαθητών τους στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορούν να τους επηρεάσουν τις αξιολογικές τους κρίσεις για αυτούς. Η θέληση για μάθηση και το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο της διδασκαλίας, η συνέπεια, ποιότητα και καλή εικόνα των γραπτών και εργασιών τους «*αν αυτά είναι καθαρογραμμένα, με ωραίο γραφικό χαρακτήρα, χωρίς μουντζούρες*» (Ε.Π.Ε7) καθώς και η οργανωτικότητα, επιμέλεια και συνεργασία που επιδεικνύουν στην τάξη συναποτελούν στοιχεία της εικόνας ενός μαθητή που αποτιμούνται ως θετικά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας όσο και από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (McMillan,2001· Brookhart,1993· Mottet&Beebe,2006).

Ακόμη ο τρόπος και ο βαθμός ανταπόκρισης (λεκτικής και μη λεκτικής) των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όπως σημειώνεται και στους Mottet και Beebe (2006), καθώς και η αλληλεπίδραση και σχέση που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς τους σύμφωνα με τους Doherty και Conolly (1985) αποτελούν δύο ακόμα μεταβλητές μη γνωστικής φύσης που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αξιολόγησή. Στη περίπτωση των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών ωστόσο δίνεται

βαρύτητα κυρίως στον παράγοντα της ανταπόκρισης των μαθητών στην τάξη ενώ διαφοροποιούνται ελαφρά στο κομμάτι της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, καθώς στο σημείο αυτό εκφράζονται ορισμένες αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο είναι αξιόπιστος και επηρεάζει τελικά ο συγκεκριμένος παράγοντας εντοπίζοντας σε αυτόν στοιχεία που έχουν να κάνουν με τον προσωπικό εγωισμό των εκπαιδευτικών και τις συμπάθειες που πιθανόν αναπτύσσουν με τον καιρό.

Ως παράγοντας τώρα, στον οποίο αποδίδεται εξαιρετική σημασία και ο οποίος επιδρά σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των αξιολογικών τους κρίσεων, προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς οι επιπτώσεις και οι συνέπειες που θα επέλθουν ως αποτέλεσμα των αξιολογικών τους κρίσεων. Εντοπίζουν αφενός την επιρροή που δέχονται από συνέπειες που έχουν να κάνουν με το πώς επηρεάζεται η ψυχοσύνθεση, το συναισθηματικό κομμάτι και το κοινωνικό κομμάτι (ιδιαίτερα σε περιπτώσεις αποτυχίας) του ίδιου του μαθητή τους, σημείο στο οποίο στέκονται κυρίως και άλλες έρευνες (Brookhart, 1993· KlappLekholm&Cliffordson, 2009), αφετέρου όμως δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και σε επιπτώσεις που έχουν να κάνουν με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, κυρίως τους γονείς του, καθώς και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Οι επιπτώσεις αυτές είτε έχουν αντίκτυπο στον ίδιο το μαθητή είτε έχουν τη μορφή αντιδράσεων- παραπόνων προς τους εκπαιδευτικούς δείχνουν να τους απασχολούν ιδιαίτερα και να τις λαμβάνουν σοβαρά υπόψη κατά την αξιολόγησή τους.

Στο κομμάτι των εξωτερικών παραγόντων που πιθανώς επηρεάζουν την αξιολογική τους κρίση οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τα ευρήματα των ερευνών που προσεγγίστηκαν κατά την επισκόπηση, εντοπίζοντας κάποια επιρροή στην αξιολογική τους κρίση από παράγοντες που έχουν να κάνουν με τη γνώμη των συναδέλφων τους ή του διευθυντή τους γι' αυτή ή με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών όπως για παράδειγμα οι προσωπικές σχέσεις που πιθανόν να αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ωστόσο οι συγκεκριμένοι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν σε μικρότερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με όσους αναφέρθηκαν παραπάνω.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό την επιρροή στην αξιολόγησή τους πέρα από την επίδοση παραγόντων μη γνωστικής φύσης όπως αυτοί που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Στο σύνολό τους σχεδόν έχουν συνειδητοποιήσει και οι περισσότεροι από αυτούς θα λέγαμε ότι έχουν «απενοχοποιήσει» και δικαιολογήσει ως φυσική και λογική τη διαφοροποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης που υιοθετούν ανά μαθητή και ανά περίπτωση, εξαιτίας της επιρροής των μη γνωστικών αυτών παραγόντων που επιδρούν χωρίς συνειδητή προσπάθεια από πλευράς τους καθώς αποτελεί συμφυές κομμάτι της αξιολόγησης προερχόμενο από την υποκειμενική χροιά της (Wood&Naphthali, 1975).

Αντίφαση ωστόσο στα λεγόμενα ορισμένων εκπαιδευτικών αποτελεί ότι παρά το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται την επιρροή των μη γνωστικών παραγόντων στη διαφοροποίηση των κριτηρίων τους ανά μαθητή θεωρούν ωστόσο ότι αξιολογούν με τα ίδια «πάνω κάτω» (Ε.Π.Ε 7) κριτήρια με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις στις καθημερινές τους εργασίες όπως και στην τελική τους βαθμολογία γεγονός το οποίο δικαιολογούν με την πεποίθηση ότι απευθύνονται στους ίδιους μαθητές όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία εκπαιδευτικός : « [...] Γιατί να τα άλλαξα; Δε βρίσκω τον λόγο εφόσον και στις δύο περιπτώσεις έχω να κάνω με τους ίδιους μαθητές» (Ε.Π.Ε 6).

Συμπεραίνουμε τέλος, ότι η επιρροή των μη γνωστικών παραγόντων όπως για παράδειγμα η προσπάθεια, η συμμετοχή και η θέληση για μάθηση στη διαμόρφωση των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική σε σημείο που μπορεί να εξισορροπήσει και να μετριάσει σε

κάποιο βαθμό τις αρνητικές εντυπώσεις που σχηματίζονται από πιθανές χαμηλές επιδόσεις του μαθητή σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο δεν μπορεί να υπερκαλύψει και να εξαλείψει σε καμία περίπτωση την επίδοση όπως φαίνεται και από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών αλλά συνδυαστικά οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις αξιολογικές τους κρίσεις σχηματίζοντας μία «σφαιρική» εικόνα του μαθητή τους με την επιρροή τόσο των γνωστικών όσο και των μη γνωστικών παραγόντων σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ανάλογα την περίπτωση.

5.2.3 Συσχέτιση της « προσωπικής θεωρίας» των εκπαιδευτικών με τους μη γνωστικούς παράγοντες επιρροής της αξιολόγησης

Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναλογιζόμενοι τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τόσο οι ίδιοι όσο και οι συνάδελφοί τους εντοπίζουν και σημειώνουν διαφοροποιήσεις τόσο ως προς τον τρόπο προσδιορισμού των αξιολογικών τους κρίσεων, όσο και ως προς τα κριτήρια που υιοθετούνται ανά εκπαιδευτικό ή ως προς το βαθμό επιρροής του κάθε κριτηρίου σε αυτούς. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα διαφοροποιούνται σύμφωνα με τα λεγόμενα τους ακόμα και οι πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός κατά την αξιολόγησή του. Όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις έχουν να κάνουν σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και δικαιολογούνται από τις αντίστοιχες διαφορές σε σχέση με την «προσωπικότητα», «ιδεολογία» και «background» (Ε.Π.Ε5) του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών του είναι πρωταρχικός, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που εμπλέκεται τόσο στη συλλογή των στοιχείων της επίδοσης των μαθητών του, όσο και στην εφαρμογή των κριτηρίων μέσω των οποίων την κρίνει και την αξιολογεί (Harlen,2005). Άρα λοιπόν όπως σημειώνει και ο Nespor (1987) ο εκάστοτε εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί και ερμηνεύει μέσω των προσωπικών του πεποιθήσεων, αντιλήψεων, αξιών και αρχών τα εκπαιδευτικά ζητήματα και τις έννοιες που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές του δικαιολογώντας έτσι και ερμηνεύοντας τις διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν παραπάνω.

Γίνεται ακόμα αντιληπτό από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς ότι τόσο οι ίδιοι όσο και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατά τη γνώμη τους δε προβαίνει σε πιστή υιοθέτηση των κριτηρίων αξιολόγησης που υπαγορεύονται από το θεσμικό πλαίσιο της χώρας δρώντας κατά κύριο λόγο αυτόνομα καθώς όπως αναφέρουν είτε «*δε τις γνωρίζουν*» (Ε.Π.Ε 7), είτε τις θεωρούν «*ασαφείς*» και «*δύσκολές στην εφαρμογή*» (Ε.Π.Ε8) που απαιτούν «*επιπλέον επιμόρφωση*» (Ε.Π.Ε 7) από μεριάς τους, είτε απλά θέλουν να στηριχτούν στις «*δικές τους δυνάμεις*» (Ε.Π.Ε 10) και να ενσωματώσουν «*την προσωπική τους πινελιά*» (Ε.Π.Ε2) στην αξιολόγησή τους καθώς θεωρούν ότι η αξιολόγηση από μόνη της σαν έννοια «*έχει μέσα το προσωπικό κριτήριο, μια προσωπική εκτίμηση*» (Ε.Π.Ε 4). Αυτή ακριβώς τη δυσκολία καθορισμού ενός συγκεκριμένου και οριοθετημένου προγράμματος αξιολόγησης από όλους τους εκπαιδευτικούς εντοπίζουν στην έρευνά τους και οι Wood και Naphthali(1975) καθώς όπως σημειώνουν είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να ταυτιστούν ή στην καλύτερη των περιπτώσεων να καταφέρνουν να προσαρμόσουν τα ποικίλα προσωπικά τους γνωρίσματα και πεποιθήσεις στις αξιολογικές κατηγοριοποιήσεις που επικρατούν έτσι πολύ συχνά έχοντας ελλιπή κατανόηση αυτών προχωρούν σε γρήγορη απόρριψή τους. Ακόμη πάνω στο ίδιο θέμα οι Stiggins, Frisbie και Griswold (1989 όπ. αναφ. στην Brookhart,1993) θεωρούν ότι οι λόγοι που συμβαίνει αυτό έχουν να κάνουν με την υποκειμενικότητα της έννοιας της καλής πρακτικής, την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης στους

εκπαιδευτικούς καθώς και το ότι συχνά οι προτεινόμενες αξιολογικές πρακτικές δε λαμβάνουν υπόψη τους βασικές πρακτικές πλευρές της διδασκαλίας, σημεία στα οποία στάθηκαν παραπάνω και οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί.

Αναδεικνύουν λοιπόν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με όσα ειπώθηκαν παραπάνω τον «καταλυτικό ρόλο» που παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως φορέας της «προσωπικής του θεωρίας» στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων σχετικών με την αξιολόγηση των μαθητών του. Αντιλαμβάνονται την «προσωπική θεωρία» του εκπαιδευτικού τόσο ως παράγοντα που έχει να κάνει με τα προσωπικά «βιώματα, εμπειρίες και πρότυπα», το οικογενειακό περιβάλλον και τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και ως τον τρόπο που προσλαμβάνει, μεταφράζει και ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις δικές του προσωπικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις στα τεκταινόμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα παραπάνω στοιχεία που απαρτίζουν την «προσωπική θεωρία» του εκάστοτε εκπαιδευτικού θεωρούν ότι ασυνείδητα βγαίνουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου και εν συνεχεία διαμορφώνουν την αξιολογική του κρίση. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν στην έρευνά τους και οι Wood και Naphthali(1975) οι οποίοι σημειώνουν πως οι διαφορετικές προσωπικότητες, ικανότητες καθώς και τα διαφορετικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι εκπαιδευτικοί συντελούν στο να ερμηνεύουν και να ταξινομούν διαφορετικά τους μαθητές τους ενώ καταγράφουν και ευρήματα άλλων ερευνών που φανερώνουν την επίδραση των υποκειμενικών κοινωνικοταξικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ή ακόμα πιθανόν και του φύλου τους στη διαμόρφωση της αξιολογικής τους κρίσης (Nash,1973· Dion,1974 όπ.αναφ.Wood&Naphthali, 1975).

Οι εκπαιδευτικοί τώρα αντιλαμβάνονται στην πλειοψηφία τους την ισχυρή σύνδεση των μη γνωστικών παραγόντων που επιδρούν στην αξιολόγηση με την «προσωπική θεωρία» του κάθε εκπαιδευτικού δικαιολογώντας την αντίληψη τους αυτή από τον πιο αόριστο και δύσκολο μετρήσιμο χαρακτήρα των μη γνωστικών παραγόντων που μπορεί εύκολα να αποτελέσει πεδίο εφαρμογής για την «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών πράγμα που στους συγκεκριμένους γνωστικούς παράγοντες μπορεί πιο δύσκολα να συμβεί.

Τέλος το σύνολο των εκπαιδευτικών καταδεικνύει την «εξ ορισμού» (Ε.Π.Ε 8) υποκειμενική φύση της αξιολόγησης εφόσον εμπεριέχονται σε αυτή ατομικές κρίσεις. Η υποκειμενικότητα της σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς ενισχύεται και τονίζεται από την επίδραση παραγόντων που έχουν να κάνουν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τόσο των μαθητών, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς και με τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Παράγοντες οι οποίοι δρουν ακούσια και «σιωπηρά» θα λέγαμε και η επίδραση των οποίων είναι δύσκολο να οριοθετηθεί ή να μετρηθεί αλλά μπορεί ως ένα σημείο να εξισορροπηθεί μέσω της επιρροής των γνωστικών παραγόντων οι οποίοι προσδίδουν σύμφωνα τους εκπαιδευτικούς την αντικειμενικότητα που απαιτείται.

5.3 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Λίγο πριν ολοκληρώσουμε, στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφερθούμε στους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα. Αρχικά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας προέρχονται από ένα μικρό δείγμα που περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από δύο νομούς της χώρας,

(Αιτωλοακαρνανίας και Κορινθίας) συνεπώς δεν είναι δυνατόν να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα και γενικεύσεις για το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας. Ακόμη, παρά το γεγονός ότι υπήρξε τόσο προφορική όσο και γραπτή επιβεβαίωση για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο οι συμμετέχοντες σε ορισμένες από τις ερωτήσεις να έχουν δώσει «κοινωνικά αποδεκτές» απαντήσεις οι οποίες πιθανόν δε συμφωνούν με τις πραγματικές τους απόψεις ή με τις πρακτικές που καθημερινά υιοθετούν κατά την αξιολογική διαδικασία. Ωστόσο, παρά τις αδυναμίες αυτές που αναδείχθηκαν θεωρούμε ότι η παρούσα ερευνητική προσπάθεια και τα ευρήματα που προέκυψαν από αυτή, μπορούν να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της γνώσης πάνω στο θέμα της επίδρασης των μη γνωστικών παραγόντων στη διαμόρφωση της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών και να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελλοντικές προσπάθειες.

Συγκεκριμένα πιστεύουμε ότι θα είχε ενδιαφέρον να υπάρξει μία μελλοντική ερευνητική προσπάθεια που να προσεγγίζει το θέμα της επιρροής των μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολόγηση των μαθητών σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιθανόν στη συνέχεια μία συγκριτική ανάλυση αυτής με τα ευρήματα της πρωτοβάθμιας. Στο ίδιο πλαίσιο σε μία άλλη έρευνα θα μπορούσαν να ενταχθούν ποιοτικά δεδομένα και από γονείς μαθητών προκειμένου να διερευνηθεί το πώς εκείνοι αντιλαμβάνονται την επίδραση των μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολόγηση των παιδιών τους από τους εκπαιδευτικούς και σε ποιο βαθμό την εγκρίνουν ή όχι. Τέλος με αφορμή το θέμα της περιγραφικής αξιολόγησης το οποίο ανέδειξαν στα λεγόμενα τους κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους και με δεδομένο ότι γίνονται βήματα προς την κατεύθυνση της θεσμοθέτησης της στις μέρες μας, θεωρούμε ότι θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον η διερεύνηση της αξίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην περιγραφική αξιολόγηση ως πρακτική ενσωμάτωσης των μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολόγηση των μαθητών.

5.4 Γενικά συμπεράσματα

Μέσα από την ερευνητική μας προσπάθεια αυτή έγινε φανερό ότι η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μια ιδιαίτερα άβολη μα αναγκαία διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό τη σημασία και τα οφέλη που απορρέουν από αυτή ωστόσο προβληματίζονται ιδιαίτερα για το ποιος θα έπρεπε να είναι ο σκοπός και το πλαίσιο διαμόρφωσής της.

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε πολλά σημεία την διαφωνία τους σχετικά με αυτό που πρεσβεύει η αξιολόγηση σήμερα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θεωρώντας πως έχει χαθεί η ουσία που γι' αυτούς είναι κατά κύριο λόγο η βελτίωση στο μέτρο του δυνατού των μαθητών τους.

Η μη ύπαρξη, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, συγκεκριμένου και σαφούς θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση, παρά δυσνόητων οδηγιών που απαιτούν χρόνο για την επεξεργασία και εφαρμογή τους σε συνδυασμό βέβαια με τη συμμετοχή του προσωπικού παράγοντα που συνδέεται με την υποκειμενική φύση της αξιολόγησης σαν έννοια, τους κάνουν να λειτουργούν κυρίως «αυτόνομα» υιοθετώντας δικά τους κριτήρια και πρακτικές αξιολόγησης ανάλογα με το τι θεωρούν οι ίδιοι καταλληλότερο ανά περίπτωση.

Αυτή ακριβώς η «αυτονομία» σε συνδυασμό με την επιρροή ποικιλίας μη γνωστικών παραγόντων που έχουν να κάνουν με τον ίδιο το μαθητή, το οικογενειακό του περιβάλλον αλλά και με το ευρύτερο

κοινωνικό σύνολο οδηγεί τον εκπαιδευτικό στο να ανασύρει στοιχεία της δικής του «προσωπικής θεωρίας» προκειμένου να καταφέρει να αντιμετωπίσει και να υπερκεράσει τα ζητήματα που προκύπτουν, διαμορφώνοντας έτσι ένα δικό του ιδιαίτερο τρόπο αξιολόγησης, γεγονός που ενισχύει την υποκειμενικότητα της αξιολογικής του κρίσης.

Την επιρροή αυτή των μη γνωστικών παραγόντων οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό θεωρώντας την ωστόσο απαραίτητη σε συνδυασμό με την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών τους για τη διαμόρφωση μίας «σφαιρικής» και πλήρους εικόνας που θα οδηγήσει στη διατύπωση μίας σωστής αντιπροσωπευτικής κρίσης για αυτούς που θα έχει ως στόχο τη βελτίωση και την κινητοποίηση των μαθητών και δε θα λειτουργεί τιμωρητικά για αυτούς ακόμα και αν πρόκειται για αρνητική κρίση. Πάνω σε αυτό εκφράζεται η ανάγκη σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς της ενσωμάτωσης στο αξιολογικό σύστημα της χώρας των μη γνωστικών στοιχείων που αξιολογούνται μέσω της γραπτής περιγραφικής αξιολόγησης.

Η εξάλειψη της υποκειμενικότητας δεν είναι το ζητούμενο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς καθώς από τη στιγμή που εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας σε αυτή είναι φύσει αδύνατο να συμβεί. Το ενδιαφέρον και ο στόχος της αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυρίως άλλα και στις υπόλοιπες βαθμίδες θα πρέπει να στραφεί σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στην κινητοποίηση να επιδιώκουν τη βελτίωση τους, όχι βαθμοθηρικά όμως αλλά ανατροφοδοτικά και επικοινωνιακά ως στάση ζωής για το μέλλον τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αθανασίου, Λ.(2000).*Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1983). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης*. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρακατσάνης, Γ. (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: Artoftext
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών-Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλουμπαριστή , Α.&Ματσαγγούρας, Η. (2005). Ο φάκελος εργασιών του μαθητή: η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 1-10.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7,37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., Λουκά Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο: Δ. Βλάχος Ι. Α. Δαγκλής (Επίμ.). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση* (σ.242-280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ρέλλος, Ν.(2003).*Ελεγχος Μάθησης, Αξιολόγηση της Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση, Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φανταστικό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιώλης, Γ. (επιμ.) (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ (συμπληρωματικό ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για ΘΕ «Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη»).

Ξενόγλωσση

- Anderson, G., & Arsenault, N. (1998). *Fundamental of Educational Research*. London and New York: Taylor & Francis.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' Grading Practices: Meaning and Values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123-142
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Educational, knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press. Ανακτήθηκε στις 2/2/2019 από: <https://enotez.files.wordpress.com/2011/09/becoming-critical.pdf>.
- Delandshere G. (2001). Implicit Theories, Unexamined Assumptions and the Status Quo of Educational Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(2), 113-133.
- Doherty J. & Conolly M. (1985). How Accurately can Primary School Teachers Predict the Scores of their Pupils in Standardised Tests of Attainment? A Study of some non-Cognitive Factors that Influence Specific Judgements. *Educational Studies*, 11(1), 41-60.
- Duffee, L. and Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education* 76(5) : 493-506.
- Duncan , C. R., & Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 1-21.
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Ανακτήθηκε στις 8/2/2019 από : <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>
- Harlen, W. (2005). Trusting teachers 'judgment: research evidence of the reliability an validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research Papers in Education*, 20(3), 245-270.

- Klapp Lekholm, A., & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 15(1), 1-23.
- Klapp Lekholm, A., & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: Effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 14, 181–199).
- McMillan, J. H. (2001). Secondary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1) 20-32.
- Mottet, T.P & Beebe, S.A. (2006). The Relationships Between Student Responsive Behaviors, Student Socio-Communicative Style, and Instructors' Subjective and Objective Assessments of Student Work. *Communication Education*, 55(3), 295-312.
- Mnubby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225. Ανακτήθηκε στις 2-2-2019 από <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00414280>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4),317-328.
- Wood R. & Naphali W.A. (1975). Assessment in the Classroom: What do Teachers Look For? *Educational Studies*, 1(3), 151-161.

Μεταφρασμένη

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (Μτφρ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 10/10/2019 από <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Oosterhof, A. (2010). (Επιμ.) Κασιμάτη, Κ. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην. (Μετάφραση: Θεοδωρακάκου, Α.)
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ.Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Θεσμικά κείμενα

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) .Ανακτήθηκε στις 30-1-2019 από : http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1994)*Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Π.Δ. 497/1981, άρθρο 4, παρ. 10-12 ΦΕΚ 134 τα Α'29.5.1981 «Περί τροποποίησης, συμπλήρωσης και αντικατάστασης διατάξεων του Π.Δ. 483/1977, περί οργάνωσης και λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων Δημοσίας και Ιδιωτικής Εκπαιδευσεως». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Ανακτήθηκε στις 30-1-2019 από: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/02_ProedrikaDiatagmata/pd497_8_1.pdf

Π.Δ. 462/1991, ΦΕΚ 171/11.11.1991, τ. Α' «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών του Δημοτικού Σχολείου». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 20-2-2019 από : <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/pd-462-1991.html>

Π.Δ. 8/1995, ΦΕΚ 3/10.1.1995, τ. Α'. «Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού σχολείου». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 30-1-2019 από : http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%208%20-1995-%20FEK.%203%20-A-%2010-1-95.pdf

Π.Δ. 121/1995, ΦΕΚ 75/18.4.1995, τ. Α'. «Συμπλήρωση των διατάξεων για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 1-2-2019 από <http://dipe.ilei.sch.gr/ekpth/antoniou/meri/nomothesia/pd12195.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων

Φύλο: Αντρας Γυναίκα

Ηλικία:

Μέχρι 30

31-35

36-40

41-45

46-50

άνω των 50

Σπουδές/Κατάρτιση:.....

.....
Ειδικότητα:.....

Σχέση εργασίας: Μόνιμος εκπαιδευτικός Αναπληρωτής εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας:.....

Θέση στο σχολείο που υπηρετείτε:

Διευθυντής

Υποδιευθυντής

Εκπαιδευτικός της τάξης

Νομός που βρίσκεται το σχολείο που υπηρετείτε:.....

Περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο διδάσκετε:

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

Χρόνια που έχετε διδάξει στις τάξεις Γ'-ΣΤ':.....

Άλλες γνώσεις: ΤΠΕ1 ΤΠΕ2 Ξένες γλώσσες

Επίπεδο γνώσεων χειρισμού Η/Υ:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

Ξένες γλώσσες / Επίπεδο:

...../.....

...../.....

Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα:

.....

Ευχαριστώ πολύ.

Παράρτημα 2

Οδηγός συνέντευξης

Εκφώνηση

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της Μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Συγκεκριμένα, διερευνά τους μη γνωστικούς παράγοντες που επιδρούν στην αξιολογική κρίση και βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών.

Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιούμε συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας και Κορινθίας. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική για την πραγματοποίηση της μελέτης και σας ευχαριστώ πολύ, εκ των προτέρων, για την ανταπόκρισή σας στην πρόσκλησή μου.

Θα σας παρακαλούσα να μου επιτρέψετε να χρησιμοποιήσω το μαγνητόφωνο, προκειμένου να καταγραφεί η συνομιλία μας και να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα για την έρευνά μου στοιχεία. Σας διαβεβαιώνω ότι θα τηρηθεί με απόλυτο σεβασμό η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Αξονες ερωτήσεων:

Αξονας 1^{ος}: Η έννοια της αξιολόγησης των μαθητών, το νόημα και η σημασία που της αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς καθώς και το πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούνται στη διαμόρφωσή της.

1. Μια πολυσυζητημένη έννοια στον χώρο της εκπαίδευσης που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αποτελεί η αξιολόγηση των μαθητών του. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την συγκεκριμένη έννοια, πώς θα την ορίζατε;
2. Πόσο σημαντική πιστεύετε ότι είναι η αξιολόγηση των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία; Για ποιους λόγους; Ποια οφέλη και ποιες δυσκολίες απορρέουν από αυτή;
3. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν μία επιτυχημένη αξιολογική διαδικασία;
4. Ποιος είναι ο κύριος παράγοντας που λαμβάνετε υπόψη σας κατά τη διαμόρφωση αξιολογικής κρίσης για τους μαθητές σας;
5. Ακολουθείτε κατά την διαδικασία της αξιολόγησης τις οδηγίες που προέρχονται από επίσημα κείμενα, οδηγίες ΙΕΠ, βιβλίου δασκάλου ή λειτουργείτε περισσότερο «αυτόνομα»; Αν λειτουργείτε και «αυτόνομα» για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;

Αξονας 2^{ος} : Εξέταση των σημαντικότερων μη γνωστικών παραγόντων επιρροής στη διαμόρφωση της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών που έχουν να κάνουν με τα ιδιαίτερα προσωπικά και συμπεριφοριστικά στοιχεία των μαθητών, τις επιπτώσεις της αξιολόγησης και άλλους εξωτερικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με δεδομένα εμπειρικών ερευνών άλλα και με βάση τις υποδείξεις του Π.Δ 8/95 και του κειμένου οδηγιών του Π.Ι (1994) η επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα αναδεικνύεται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους.

6. Πέρα όμως από την επίδοση των μαθητών σας υπάρχουν κάποιιοι άλλοι παράγοντες που να σχετίζονται με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, καταγωγή, κοινωνική προέλευση) οι οποίοι πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αξιολογική σας κρίση;
 7. Έχετε στο μυαλό σας παραδείγματα συναδέλφων σας που πιστεύετε ότι επηρεασμένοι από συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά μαθητών τους προέβησαν σε συγκεκριμένες αξιολογικές κρίσεις;
Αν ναι, ποια ήταν εκείνα τα χαρακτηριστικά;
Αν όχι, πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια τέτοια χαρακτηριστικά μαθητών που θα μπορούσαν να επιδράσουν κατά κάποιο τρόπο στους εκπαιδευτικούς κατά την διαδικασία της αξιολόγησης;
 8. Τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών σας είναι ένας παράγοντας που λαμβάνετε υπόψη σας κατά την αξιολογική διαδικασία;
Αν ναι, θα μπορούσατε να μου αναφέρετε ορισμένα από αυτά τα στοιχεία που μπορούν να σας επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά ;
Αν όχι, από την εμπειρία σας θα μπορούσατε να μου αναφέρετε τέτοια στοιχεία που πιστεύετε ότι πιθανόν να επηρέαζαν κάποιους συναδέλφους σας;
 9. Στο κομμάτι της συμπεριφοράς των μαθητών σας στα πλαίσια της τάξης αλλά και εκτός αυτής, υπάρχουν συγκεκριμένες περιπτώσεις που θα λέγατε ότι η συμπεριφορά των μαθητών σας έπαιξε ρόλο στη διαμόρφωση της αξιολογικής σας κρίσης για αυτούς;
Αν ναι, μπορείτε να μου αναφέρετε ένα τέτοιο παράδειγμα.
Αν όχι, υπάρχει κάποια συμπεριφορά που θα μπορούσε ίσως να σας κάνει να διατυπώσετε μία ευνοϊκότερη κρίση για κάποιον μαθητή σας ;
 10. Ποια είναι εκείνα τα στοιχεία της εικόνας που θα παρουσίαζε ένας μαθητής σας στην τάξη που θα συνέβαλαν στο να τον αξιολογήσετε θετικά;
 11. Τα αποτελέσματα των αξιολογικών σας κρίσεων και οι επιπτώσεις αυτών στους μαθητές σας είναι ένας παράγοντας που λαμβάνετε υπόψη σας πριν τους αξιολογήσετε; Ποιες είναι εκείνες οι παράμετροι αυτών των επιπτώσεων που πιθανόν θα σας έκαναν να αλλάξετε γνώμη για μία αξιολογική σας κρίση;
 12. Υπάρχει κάποιος άλλος εξωτερικός παράγοντας που δεν έχει να κάνει σχέση με τους μαθητές σας ο οποίος πιστεύετε ότι θα μπορούσε να επηρεάσει τον τρόπο που αξιολογείτε τους μαθητές σας;
 13. Έχοντας στο μυαλό σας όλους τους μη γνωστικούς παράγοντες που εξετάστηκαν προηγουμένως ποιος είναι αυτός που κατά τη γνώμη σας ασκεί τη σημαντικότερη επιρροή στη δική σας αξιολογική κρίση μα και στον εκπαιδευτικών γενικότερα;
- Άξονας 3^{ος}:** Βαθμός στον οποίο γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς η επιρροή των μη γνωστικών παραγόντων που αναφέρθηκαν προηγουμένως στην αξιολογική τους κρίση και βαθμολόγηση.
14. Θεωρείτε ότι αξιολογείτε όλους τους μαθητές σας πάντα με τα ίδια κριτήρια;
 15. Αξιολογείτε με τα ίδια κριτήρια τους μαθητές σας σε μία καθημερινή εργασία του σχολείου όπως στη

βαθμολογία του τριμήνου ή στο τέλος του έτους; Σε ποιους παράγοντες βασίζεται η αξιολόγησή σας ανά περίπτωση και για ποιο λόγο;

16. Έχετε διαφοροποιήσει ποτέ την αξιολογική σας κρίση για μαθητές που παρουσιάζουν σύμφωνα με την αξιολογική πρακτική που επιλέξατε (π.χ. γραπτή δοκιμασία) παρόμοιες επιδόσεις σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο; Αν ναι, για ποιο λόγο; Αν όχι, σε ποια περίπτωση θα μπορούσε να συμβεί αυτό;
17. Ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται ένας μαθητής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η αλληλεπίδρασή του με τον εκπαιδευτικό, πώς θα μπορούσε να επηρεάσει κατά τη γνώμη σας τη βαθμολόγησή του και σε ποιο βαθμό;
18. Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής σας ο οποίος είναι ιδιαίτερα κινητοποιημένος και ενεργός κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας δεν καταφέρνει να επιτύχει τόσο καλές επιδόσεις στις γραπτές δοκιμασίες. Σε ποιο βαθμό αυτές του οι αποτυχίες θα επηρεάσουν τη βαθμολόγησή του στο τέλος του τριμήνου;
19. Στη βιβλιογραφία συχνά συναντάται η αντίληψη «ότι ευνοούνται βαθμολογικά από τους εκπαιδευτικούς τα φρόνιμα κορίτσια έναντι των ζωντών αγοριών». Ποια είναι η θέση σας πάνω σε αυτό;

Άξονας 4^{ος}: Σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» του εκάστοτε εκπαιδευτικού με τους παράγοντες μη γνωστικής φύσης που λαμβάνει υπόψη του κατά την αξιολογική διαδικασία.

20. Θεωρείτε ότι μία ευνοϊκή αξιολογική κρίση ενός μαθητή μπορεί να προσδιοριστεί με τον ίδιο τρόπο από όλους τους δασκάλους; Αν ναι σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορεί να ταυτίζονται. Αν όχι, πως θα δικαιολογούσατε αυτή τη διαφοροποίηση;
21. Από την εμπειρία σας, μα και από την συναναστροφή σας με άλλους εκπαιδευτικούς πιστεύετε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τα ίδια κριτήρια και τις ίδιες πρακτικές αξιολόγησης;
22. Σε ποιες περιπτώσεις υπάρχει διαφοροποίηση και για ποιο λόγο;
23. Κατά τη γνώμη σας τα κριτήρια που τελικά υιοθετούν και εφαρμόζουν κατά την αξιολογική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά τις οδηγίες του θεσμικού πλαισίου της χώρας; Αν όχι τι είναι αυτό που πιθανόν οδηγεί στη μη υιοθέτησή τους;
24. Τι ρόλο πιστεύετε ότι παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως άτομο, με τις δικές του προσωπικές αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις με άλλα λόγια την δική του «προσωπική θεωρία», στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης γενικά, αλλά και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τα κριτήρια και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν;

25. Ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες (γνωστικοί ή μη γνωστικοί) που συνδέονται περισσότερο με την «προσωπική θεωρία» του εκπαιδευτικού και για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;
26. Συνοψίζοντας, ποια είναι η άποψή σας σχετικά με την υποκειμενική φύση της αξιολόγησης; Θεωρείτε ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών τους επιδρούν στην διαμόρφωση συγκεκριμένων αξιολογικών κρίσεων;

Ολοκληρώνοντας μήπως θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σε σχέση με αυτά που συζητήσαμε παραπάνω;

Σας ευχαριστώ πολύ.

Παράρτημα 3

Έντυπο συναίνεσης

Ονομάζομαι Πανταζή Κατερίνα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, ενώ ταυτόχρονα εργάζομαι ως μόνιμη εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μετά την παρακολούθηση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με κατεύθυνση «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό» προχώρησα στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας στα πλαίσια της οποίας σχεδιάστηκε η παρούσα ποιοτική έρευνα με τη χρήση συνεντεύξεων.

Η έρευνα που θα διεξαχθεί στοχεύει στην διερεύνηση της επίδρασης των μη γνωστικών παραγόντων στην αξιολογική κρίση και βαθμολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλείστε να απαντήσετε σε ανοικτές ερωτήσεις ελεύθερης διατύπωσης και στη συνέχεια οι απαντήσεις σας θα συγκεντρωθούν και θα αναλυθούν ερευνητικά. Δεν υπάρχει καμία πρόθεση αξιολόγησης των απαντήσεων σας γι' αυτό θα παρακαλούσα για τη διατύπωση των αυθόρμητων και ειλικρινών σκέψεων και απόψεών σας.

Το όνομα σας δεν θα συσχετιστεί κατά κανέναν τρόπο με τα ευρήματα. Εγγυώμαι προσωπικά για τη διατήρηση της ανωνυμίας σας καθώς μόνο εγώ θα είμαι σε θέση να γνωρίζω την ταυτότητά σας.

Σας ενημερώνω ακόμα ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και αυθόρμητη. Δεν δεσμεύεστε σε κανένα σημείο της και μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία όποτε και για οποιοδήποτε λόγο το θελήσετε.

Παρακαλώ μη διστάσετε να μου κάνετε ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα τόσο πριν την συμμετοχή σας σε αυτή όσο και κατά τη διάρκεια της. Μπορείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας εφόσον το επιθυμείτε.

Με την άδειά σας η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί για πρακτικούς λόγους, η διάρκειά της αναμένεται να είναι περίπου τριάντα λεπτά.

Εφόσον συμφωνείτε με τα παραπάνω, παρακαλώ υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Θα σας δοθεί αντίγραφο αυτού του εντύπου για προσωπική σας χρήση.

Ημερομηνία

Υπογραφή

Παράρτημα 4

Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε)

Εισαγωγή

Αρχικά θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ που δεχτήκατε να συμμετέχετε στην έρευνά μου. Θα ήθελα εξ αρχής να γνωρίζετε ότι ανά πάσα στιγμή μπορούμε να σταματήσουμε τη συνέντευξη αν το επιθυμείτε και με ρωτήσετε ότι θέλετε..

Ε.Π.Ε: « Ωραία... ωραία».

Να ξεκινήσουμε;

Ε.Π.Ε: «Ναι, ναι είμαι έτοιμος...»

Άξονας 1^{ος}: Η έννοια της αξιολόγησης των μαθητών, το νόημα και η σημασία που της αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς καθώς και το πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούνται στη διαμόρφωσή της.

1. Λοιπόν ... μια πολυσυζητημένη έννοια στον χώρο της εκπαίδευσης που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ρόλο του εκπαιδευτικού , αποτελεί η αξιολόγηση των μαθητών του. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την συγκεκριμένη έννοια, και πώς θα την ορίζατε;

Ε.Π.Ε: «Μάλιστα ... όντως πολυσυζητημένη έννοια..Η αξιολόγηση των μαθητών είναι , κατά τη γνώμη μου πάντα , μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούμε να αποτιμήσουμε θα έλεγα τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουμε θέσει για τους μαθητές μας. Σε ποιο βαθμό δηλαδή τα έχουν καταφέρει».

2. Ωραία..Πόσο σημαντική πιστεύετε τώρα ότι είναι η αξιολόγηση των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιους λόγους; Ποια είναι τα οφέλη και ποιες οι δυσκολίες που απορρέουν από αυτή;

Ε.Π.Ε: «Κοιτάζτε... σίγουρα η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι πολύ σημαντικό για εμάς τους εκπαιδευτικούς να πάρουμε, μέσω της αξιολόγησης, την απαραίτητη ανατροφοδότηση, ώστε να δούμε πού τα πήγαν καλά οι μαθητές μας και πού όχι και στη συνέχεια να αναπροσαρμόσουμε, αν και όπου χρειάζεται τις εκπαιδευτικές μας μεθόδους και εργαλεία. Έτσι ωφελούμαστε και εμείς οι ίδιοι, αφού κάνουμε τη δουλειά μας πιο αποτελεσματικά και, φυσικά, οι μαθητές μας, οι οποίοι βελτιώνονται μαθησιακά. Τώρα όσο αφορά τις δυσκολίες θα έλεγα ότι αυτό που δυσκολεύει και προβληματίζει περισσότερο εμένα προσωπικά αλλά πιστεύω και τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η μεγάλη ποικιλία παραγόντων που πρέπει να λάβω υπόψη μου κάθε φορά ανάλογα με το ποιον μαθητή αξιολογώ και τα διαφορετικά κριτήρια που πρέπει να βάλω ...και το πως με όλα αυτά να επιδρούν θα καταφέρω τελικά να αξιολογήσω δίκαια και σωστά τους μαθητές μου».

3. Μάλιστα... κατάλαβα. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν μία

επιτυχημένη αξιολογική διαδικασία;

Ε.Π.Ε: «Εεε..μια αξιολογική διαδικασία είναι για μένα επιτυχημένη, όταν προσφέρει στον μαθητή αυτό που είπα και πριν... θετική ανατροφοδότηση και όταν του δίνει κίνητρο ανεξάρτητα από το αν είναι καλός ή αδύναμος. Επίσης, θέλω σε αυτό το σημείο να πω, ότι πιστεύω ότι η αξιολογική μας κρίση δεν πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα από την άλλη βέβαια ,οφείλουμε όμως, να επιβραβεύσουμε την προσπάθεια που καταβάλλει κάθε μαθητής μας. Εγώ για παράδειγμα, έχω πολλές φορές βάλει « κάτι παραπάνω » σε μαθητές μου που μπορεί να μην απέδωσαν τόσο καλά, αλλά έκαναν προσπάθεια. Ποτέ όμως δεν έχω κάνει το αντίθετο, να «κόσω βαθμό» δηλαδή, από κάποιον μαθητή, επειδή δεν προσπάθησε ή - ακόμα χειρότερα- επειδή δεν είχε σωστή συμπεριφορά για παράδειγμα».

4 Ποιος είναι ο κύριος παράγοντας που λαμβάνετε υπόψη σας κατά τη διαμόρφωση αξιολογικής κρίσης για τους μαθητές σας;

Ε.Π.Ε: «Η αξιολογική μου κρίση διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο καθημερινά, μέσα στην τάξη. Μέσα από τις διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητες ελέγχω κατά πόσο κάθε μαθητής κατανοεί τη νέα γνώση, αλλά και τον βαθμό της προσπάθειάς του. Σίγουρα λαμβάνω υπόψη μου τα διάφορα τεστ – επαναληπτικά διαγωνίσματα κτλ., αλλά αυτά αποτελούν περισσότερο ένα « αποδεικτικό στοιχείο», για την περίπτωση που κάποιος γονέας-κηδεμόνας εκφράσει αντιρρήσεις για τη βαθμολογία του παιδιού του».

5. Ακολουθείτε κατά την διαδικασία της αξιολόγησης τις οδηγίες που προέρχονται από επίσημα κείμενα, οδηγίες ΙΕΠ, βιβλίου δασκάλου ή λειτουργείτε περισσότερο «αυτόνομα»;

Ε.Π.Ε: « Θα έλεγα ότι λειτουργώ περισσότερο «αυτόνομα» είναι η αλήθεια».

Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

Ε.Π.Ε : «Εεε..για τον λόγο ότι είναι πολλές (γέλιο) ... Ξέρω ότι οι οδηγίες αυτές έχουν τεράστιο όγκο και απαιτούν πολύ χρόνο για να τις διαβάσει κανείς, τον οποίο οι περισσότεροι δεν διαθέτουμε καθώς οι διάφορες εξωδιδασκτικές μας εργασίες όπως η του προετοιμασία μαθήματος ή το να ... διορθώνουμε γραπτά ακόμη και η προετοιμασία εκδηλώσεων δηλαδή είναι ιδιαίτερα απαιτητικές και ασχολούμαστε κυρίως με αυτές. Όμως, εκτός αυτού, για να πω την αλήθεια θεωρώ ότι οι Πανεπιστημιακές μας σπουδές αλλά και η εμπειρία που έχουμε αποκτήσει όλα αυτά τα χρόνια που εργαζόμαστε , είναι αρκετά για να είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε ορθά τους μαθητές μας. Οπότε οι οδηγίες έρχονται σε δεύτερη μοίρα...».

Άξονας 2^{ος} : Εξέταση των σημαντικότερων μη γνωστικών παραγόντων επιρροής στη διαμόρφωση της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών που έχουν να κάνουν με τα ιδιαίτερα προσωπικά και συμπεριφοριστικά στοιχεία των μαθητών, τις επιπτώσεις της αξιολόγησης και άλλους εξωτερικούς παράγοντες.

Τώρα σύμφωνα με δεδομένα εμπειρικών ερευνών άλλα και με βάση τις υποδείξεις του Π.Δ 8/95 και του κειμένου οδηγιών του Π.Ι (1994) η επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα αναδεικνύεται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους.

6. Ας πάμε όμως εμείς πέρα από την επίδοση των μαθητών σας, υπάρχουν κάποιοι άλλοι παράγοντες που να σχετίζονται με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, καταγωγή, κοινωνική προέλευση) οι οποίοι πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αξιολογική σας κρίση;

Ε.Π.Ε: *«Ναι, ξεκάθαρα. Όπως ανέφερα και παραπάνω, δεν αξιολογώ τους μαθητές μου αποκλειστικά βάσει της επίδοσής τους. Λαμβάνω ιδιαίτερα υπόψη μου και την προσπάθεια που κατέβαλε κάθε μαθητής, μόνο όμως όταν θέλω να επιβραβεύσω κάποιο μαθητή που προσπάθησε. Όταν λοιπόν αυτή η προσπάθεια δυσχεραίνεται από παράγοντες όπως η καταγωγή και η κοινωνική προέλευση, έχω έναν λόγο παραπάνω να την επιβραβεύσω. Γίνεται, για παράδειγμα να μην επιβραβεύσεις έναν αλλοδαπό μαθητή για την προσπάθειά του, όταν ξέρεις ότι, λόγω γλώσσας, αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες; Κατά τη γνώμη μου, όχι. Τώρα, όσον αφορά στο φύλο, όχι είναι ένα χαρακτηριστικό που δεν επηρεάζει τη διαδικασία αξιολόγησης για μένα με κανένα τρόπο».*

7. Τώρα έχετε στο μυαλό σας παραδείγματα συναδέλφων σας που πιστεύετε ότι επηρεασμένοι από συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά μαθητών τους προέβησαν σε συγκεκριμένες αξιολογικές κρίσεις;

Ε.Π.Ε: *«Όπως σου είπα και στην προηγούμενη ερώτηση, κι εγώ ο ίδιος επηρεάζομαι στην αξιολόγησή μου από παράγοντες όπως η καταγωγή και η κοινωνική προέλευση, αλλά γνωρίζω και πολλούς συναδέλφους που λειτουργούν μ' αυτόν τον τρόπο».*

Ποια είναι εκείνα τα προσωπικά χαρακτηριστικά που πιστεύετε ότι επηρεάζουν τους συναδέλφους σας;

Ε.Π.Ε: *«Πιστεύω όπως και εγώ στέκονται και αυτοί κυρίως στην καταγωγή και την κοινωνική προέλευση.... νομίζω ότι το φύλο δε μας απασχολεί. Τώρα αν στέκονται όλοι οι συνάδελφοί μου απέναντι σε χαρακτηριστικά όπως η καταγωγή με τον τρόπο που σου ανέφερα ότι το βλέπω εγώ παραπάνω... δε το γνωρίζω... πολύ φοβάμαι ότι ίσως κάποιοι να το λαμβάνουν και αρνητικά υπόψη... αλλά αυτό δεν είναι κάτι που μπορείς εύκολα να το πεις».*

8. Τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών σας τώρα είναι ένας παράγοντας που λαμβάνετε υπόψη σας κατά την αξιολογική διαδικασία;

Ε.Π.Ε: *«Όχι, εμένα προσωπικά δε νομίζω ότι ο χαρακτήρας ενός μαθητή μπορεί να με επηρεάσει, είτε θετικά είτε αρνητικά ως προς την αξιολόγησή του».*

Από την εμπειρία σας θα μπορούσατε να μου αναφέρετε τέτοια στοιχεία που πιστεύετε ότι πιθανόν να επηρέαζαν κάποιους συναδέλφους σας;

Ε.Π.Ε: «Εεεε, ναι υπάρχουν αρκετοί συνάδελφοι που , κακώς κατ'εμέ, επηρεάζονται από στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών τους, κυρίως όταν αυτά εκδηλώνονται με τη μορφή άσχημης συμπεριφοράς εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Έχω ακούσει συναδέλφους να αιτιολογούν τη χαμηλή βαθμολογία που έβαλαν σε μαθητή τους, με την κακή του συμπεριφορά».

9. Στο κομμάτι της συμπεριφοράς των μαθητών σας που αναφέρατε και εσείς προηγουμένως, στα πλαίσια της τάξης αλλά και εκτός αυτής, υπάρχουν συγκεκριμένες περιπτώσεις που θα λέγατε ότι η συμπεριφορά των μαθητών σας έπαιξε ρόλο στη διαμόρφωση της αξιολογικής σας κρίσης για αυτούς;

Ε.Π.Ε : «Όχι , για μένα ούτε ο χαρακτήρας ούτε η συμπεριφορά παίζουν ρόλο όπως σας είπα».

Υπάρχει κάποια συμπεριφορά που θα μπορούσε ίσως να σας κάνει να διατυπώσετε μία ευνοϊκότερη κρίση για κάποιον μαθητή σας ;

Ε.Π.Ε : «Όχι, όχι... θεωρώ ότι η συμπεριφορά ενός μαθητή, όσο καλή και να είναι, δε μπορεί να με επηρεάσει ώστε να τον αξιολογήσω πιο ευνοϊκά, αν αυτή δε συνοδεύεται και από επίτευξη κάποιων μαθησιακών στόχων».

10. Ποια είναι εκείνα τα στοιχεία της εικόνας που θα παρουσίαζε ένας μαθητής σας στην τάξη που θα συνέβαλαν στο να τον αξιολογήσετε θετικά;

Ε.Π.Ε: «Πολλά μπορεί να συμβάλουν ώστε να αξιολογήσω θετικά έναν μαθητή. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι το αν και κατά πόσο είναι συγκεντρωμένος στο μάθημα, αν συμμετέχει σε αυτό, αν είναι συνεπής και φέρνει τις ασκήσεις του στην ώρα τους, αν κάνει τις εργασίες του προσεκτικά και όχι βιαστικά κτλ. Η εικόνα των γραπτών του, τετράδια, βιβλία , διαγωνίσματα κτλ, παίζει ρόλο στο να τον αξιολογήσω ευνοϊκότερα, αν αυτά είναι καθαρογραμμένα, με ωραίο γραφικό χαρακτήρα, χωρίς μουντζούρες κτλ».

11. Τα αποτελέσματα των αξιολογικών σας κρίσεων και οι επιπτώσεις αυτών στους μαθητές σας είναι ένας παράγοντας που λαμβάνετε υπόψη σας πριν τους αξιολογήσετε; Ποιες είναι εκείνες οι παράμετροι αυτών των επιπτώσεων που πιθανόν θα σας έκαναν να αλλάξετε γνώμη για μία αξιολογική σας κρίση ;

Ε.Π.Ε: «Χμμμμ..... μου έχει συμβεί είναι η αλήθεια κάποιες φορές να αναπροσαρμόσω μια αξιολόγηση ενός μαθητή προς τα πάνω, αν σκεφτώ ότι αυτή μου η κρίση μπορεί να τον απογοητεύσει, με αρνητικό αντίκτυπο στην περαιτέρω πορεία του. Κάποιες φορές όμως συμβαίνει και το αντίστροφο, δηλ. αν ένας μαθητής μου έχει δείξει ότι επαναπαύεται μετά από υψηλές βαθμολογίες , συνήθως θα έλεγα ότι είμαι λίγο περισσότερο αυστηρός στην αξιολόγησή μου και αυτό το κάνω ώστε να του δώσω κίνητρο να προσπαθεί περισσότερο».

12. Υπάρχει κάποιος άλλος εξωτερικός παράγοντας που δεν έχει να κάνει σχέση με τους μαθητές σας ο οποίος πιστεύετε ότι θα μπορούσε να επηρεάσει τον τρόπο που αξιολογείτε τους μαθητές σας;

Ε.Π.Ε: «Ναι, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Για παράδειγμα συμβαίνει συχνά, ένα ατυχές συμβάν στο οικογενειακό περιβάλλον για παράδειγμα να χωρίσουν οι γονείς ή κάποιο πρόβλημα υγείας ενός οικείου προσώπου που καταλαβαίνω ότι πιθανόν θα επηρεάσει αρνητικά την απόδοση ενός μαθητή. Εεεε ... σε μια τέτοια περίπτωση η αξιολόγησή μου είναι οπωσδήποτε πιο επιεικής».

13. Έχοντας στο μυαλό σας όλους τους μη γνωστικούς παράγοντες που εξετάστηκαν προηγουμένως ποιος είναι αυτός που κατά τη γνώμη σας ασκεί τη σημαντικότερη επιρροή στη δική σας αξιολογική κρίση μα και στων εκπαιδευτικών γενικότερα;

Ε.Π.Ε: «Αναμφίβολα πιστεύω ότι τόσο η δική μου αξιολογική κρίση και ίσως των περισσότερων συναδέλφων, επηρεάζεται από την προσπάθεια που καταβάλλει κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από το κατά πόσο πετυχαίνει τελικά τους μαθησιακούς στόχους».

Άξονας 3^{ος}: Βαθμός στον οποίο γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς η επιρροή των μη γνωστικών παραγόντων που αναφέρθηκαν προηγουμένως στην αξιολογική τους κρίση και βαθμολόγηση

14. Θεωρείτε ότι αξιολογείτε όλους τους μαθητές σας πάντα με τα ίδια κριτήρια;

Ε.Π.Ε: «Και βέβαια όχι. Όπως είπα και παραπάνω, τα κριτήρια διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή ανάλογα με την καταγωγή και την κοινωνική προέλευση, τις δυνατότητες που έχει και το κατά πόσο τις αξιοποιεί».

15 Αξιολογείτε με τα ίδια κριτήρια τους μαθητές σας σε μία καθημερινή εργασία τού σχολείου όπως στη βαθμολογία του τριμήνου ή στο τέλος του έτους; Σε ποιους παράγοντες βασίζεται η αξιολόγησή σας ανά περίπτωση και για ποιο λόγο;

Ε.Π.Ε: «Εεε κοιτάζτε... τα κριτήρια νομίζω ότι είναι πάνω – κάτω τα ίδια. Είτε πρόκειται για καθημερινή εργασία, είτε για τη βαθμολογία του τριμήνου, η αξιολόγηση γίνεται με βάση το γραπτό ή... τα γραπτά σε συνδυασμό με την προσπάθειά του και τη συνολική του εικόνα μέσα στην τάξη. Οπότε ναι πιστεύω ότι αξιολογώ περίπου το ίδιο και στις δύο περιπτώσεις».

16. Έχετε διαφοροποιήσει ποτέ την αξιολογική σας κρίση για μαθητές που παρουσιάζουν σύμφωνα με την αξιολογική πρακτική που επιλέξατε (π.χ. γραπτή δοκιμασία) παρόμοιες επιδόσεις σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο;

Ε.Π.Ε: «Ναι μου έχει συμβεί κάποιες φορές σε κάποιο διαγώνισμα κάποιιοι να τα έχουν πάει εξίσου καλά, αλλά να μην τους βάλω τον ίδιο βαθμό».

Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι διαφοροποιηθήκατε;

Ε.Π.Ε: *«Αυτή η διαφοροποίηση έχει γίνει σε περίπτωση που ο ένας μαθητής μου είχε δώσει την εντύπωση ότι έχει χάσει το κίνητρό του, ότι έχει επαναπαυθεί, ενώ ένας άλλος μαθητής έδειχνε ότι καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια και η απόδοσή του έχει βελτιωθεί το τελευταίο διάστημα. Τότε θα αξιολογήσω λίγο πιο αυστηρά τον πρώτο μαθητή ώστε να του δώσω κίνητρο, ενώ τον δεύτερο θα τον αξιολογήσω πιο ευνοϊκά ώστε να τον επιβραβεύσω, να τον ανατροφοδοτήσω και να ενδυναμώσω το δικό του κίνητρο».*

17. Ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται ένας μαθητής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η αλληλεπίδρασή του με τον εκπαιδευτικό, δηλαδή μαζί σας, πώς θα μπορούσε να επηρεάσει κατά τη γνώμη σας τη βαθμολόγησή του και σε ποιο βαθμό;

Ε.Π.Ε: *«Οπωσδήποτε η βαθμολόγηση του μαθητή επηρεάζεται αρκετά από την ανταπόκρισή του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν γίνεται να αξιολογήσω το ίδιο έναν μαθητή που συμμετέχει ενεργά, που είναι εργατικός και συνεπής, με κάποιον άλλο που είναι αδιάφορος και απρόθυμος, ακόμα και αν η απόδοσή τους στις γραπτές δοκιμασίες είναι σχεδόν ίδια. Ακόμη δηλαδή κι αν έχουν κατακτήσει τους στόχους της τάξης τους στον ίδιο βαθμό, θα προσμετρηθούν και οι παραπάνω παράγοντες, με αποτέλεσμα ο πρώτος μαθητής να αξιολογηθεί ευνοϊκότερα».*

18. Ας υποθέσουμε τώρα ότι ένας μαθητής σας ο οποίος είναι ιδιαίτερα κινητοποιημένος και ενεργός κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας δεν καταφέρνει να επιτύχει τόσο καλές επιδόσεις στις γραπτές δοκιμασίες. Σε ποιο βαθμό αυτές του οι αποτυχίες θα επηρεάσουν τη βαθμολόγησή του στο τέλος του τριμήνου;

Ε.Π.Ε: *«Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση στο τρίμηνο, θα επηρεαστεί ελάχιστα, έως καθόλου, εξαρτάται και από τον βαθμό της αποτυχίας. Το ποια θα είναι η αξιολόγησή του, τελικά θα κριθεί κατά κύριο λόγο από την εικόνα που σχημάτισα γι' αυτόν μέσα από την καθημερινή τριβή μαζί του καθ' όλη τη διάρκεια του τριμήνου και όχι αποκλειστικά και μόνο από μία γραπτή δοκιμασία».*

19. Στη βιβλιογραφία συχνά συναντάται η αντίληψη «ότι ευνοούνται βαθμολογικά από τους εκπαιδευτικούς τα φρόνιμα κορίτσια έναντι των ζωντανών αγοριών». Ποια είναι η θέση σας πάνω σε αυτό;

Ε.Π.Ε: *«Κάτι τέτοιο, μου φαίνεται πραγματικά ανήκουστο. Σας το είπα και παραπάνω, για μένα παράγοντες όπως η συμπεριφορά ή – ακόμα χειρότερα – το φύλο, θεωρώ ότι δεν πρέπει να επηρεάζουν την αξιολογική κρίση κανενός εκπαιδευτικού».*

Άξονας 4^{ος}: Σύνδεση της «προσωπικής θεωρίας» του εκάστοτε εκπαιδευτικού με τους παράγοντες μη γνωστικής φύσης που λαμβάνει υπόψη του κατά την αξιολογική διαδικασία.

20. Θεωρείτε ότι μία ευνοϊκή αξιολογική κρίση ενός μαθητή μπορεί να προσδιοριστεί με τον ίδιο τρόπο από όλους τους δασκάλους;

Ε.Π.Ε: *«Όχι, σίγουρα όχι».*

Πώς θα δικαιολογούσατε αυτή τη διαφοροποίηση;

Ε.Π.Ε: «Γιατί ο καθένας έχει τα δικά του κριτήρια με τα οποία αξιολογεί τους μαθητές του , άλλος επηρεάζεται από τη συμπεριφορά, άλλος όχι, άλλος βαθμολογεί με γνώμονα αποκλειστικά τις γραπτές δοκιμασίες ενώ άλλος όχι κτλ. Συνεπώς καθένας από μας προσδιορίζει διαφορετικά μια ευνοϊκή αξιολόγηση».

21. Από την εμπειρία σας, μα και από την συναναστροφή σας με άλλους εκπαιδευτικούς πιστεύετε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τα ίδια κριτήρια και τις ίδιες πρακτικές αξιολόγησης;

Ε.Π.Ε: «Με τίποτα. Έχω παρατηρήσει μεγάλες διαφορές ως προς τα κριτήρια και τα διάφορα εργαλεία και πρακτικές που χρησιμοποιεί καθένας από εμάς για να αξιολογήσουμε τους μαθητές μας.

22. Σε ποιες περιπτώσεις υπάρχει διαφοροποίηση και για ποιο λόγο;

Ε.Π.Ε: «Σημαντικές διαφορές υπάρχουν στα κριτήρια που υιοθετούν οι δάσκαλοι και σ' αυτά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Οι τελευταίοι έχω διαπιστώσει ότι είναι πολύ περισσότερο ελαστικοί σε σχέση μ' εμάς τους δασκάλους. Διαφορές υπάρχουν και ως προς τη βαρύτητα που δίνουν κάποιοι στα διαγωνίσματα για να βαθμολογήσουν στο τέλος του τριμήνου. Ο μόνος λόγος που μπορώ να σκεφτώ, είναι ότι κάποιοι επιλέγουν την πιο «εύκολη οδό» να κρίνουν δηλαδή τους μαθητές τους αποκλειστικά βάσει των επιδόσεών του στα διαγωνίσματα χωρίς να χρειάζεται επιπλέον σκέψη..Επίσης, διαφοροποιήσεις υπάρχουν στο αν και κατά πόσο προσμετράται η συμπεριφορά στη διαμόρφωση της βαθμολογίας αλλά και άλλοι παράγοντες όπως η καταγωγή, η εθνικότητα, τυχόν μαθησιακά προβλήματα. Πιστεύω ότι αυτές οι διαφορές οφείλονται στις διαφορές που έχουμε γενικά στις αντιλήψεις μας και στον χαρακτήρα μας»

23. Κατά τη γνώμη σας τα κριτήρια που τελικά υιοθετούν και εφαρμόζουν κατά την αξιολογική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά τις οδηγίες του θεσμικού πλαισίου της χώρας;

Ε.Π.Ε: «Ούτε κατά διάνοια! Αμφιβάλλω κατ' αρχήν αν υπάρχει έστω ένα 5% των εκπαιδευτικών που να έχει διαβάσει αυτόν τον κυκεώνα οδηγιών του θεσμικού πλαισίου που αφορά στην αξιολόγηση. Πώς λοιπόν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν κάτι που δεν το γνωρίζουν; Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων και των εκπαιδευτικών γενικότερα, αξιολογεί τους μαθητές ανάλογα με τη δική τους φιλοσοφία και το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή».

Τι είναι αυτό που πιθανόν οδηγεί στη μη υιοθέτησή τους κατά τη γνώμη σας;

Ε.Π.Ε: «Νομίζω ότι είναι αυτό που είπα, ότι πολλοί δε τα γνωρίζουμε καν γιατί οι περισσότεροι δεν έχουμε τόσο χρόνο ώστε να διαβάσουμε τον τεράστιο όγκο των οδηγιών. Θεωρώ ότι σ' αυτόν τον τομέα χρειαζόμαστε επιμόρφωση για να δούμε τι ακριβώς προτείνετε από τα επίσημα κείμενα πάνω στο θέμα της αξιολόγησης μα και πως μπορούμε τις οδηγίες αυτές να τις εφαρμόσουμε».

24. Πάνω σε αυτά που είπαμε και προηγουμένως ρόλο πιστεύετε ότι παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως άτομο, με τις δικές του προσωπικές αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις ,με άλλα

λόγια την δική του «προσωπική θεωρία» στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης γενικά ,αλλά και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τα κριτήρια και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν;

Ε.Π.Ε: «Νομίζω ότι όλα αυτά τα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στους παράγοντες που διαμορφώνουν την αξιολογική του κρίση. Οι εμπειρίες που έχει ίδιος ο εκπαιδευτικός ως μαθητής, το πρότυπο του δασκάλου που έχει στο μυαλό του ακόμα και το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε , πιστεύω ότι επηρεάζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή και , κατά συνέπεια και αυτό που είπατε τις αποφάσεις που παίρνει όταν αξιολογεί».

25. Ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες οι γνωστικοί ή μη γνωστικοί, που συνδέονται περισσότερο με την «προσωπική θεωρία» του εκπαιδευτικού και για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;

Ε.Π.Ε: «Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, θεωρώ ότι συνδέεται περισσότερο με τους μη γνωστικούς παράγοντες, καθώς στους γνωστικούς δίνουμε όλοι , λίγο-πολύ την ίδια σημασία. Εκεί που διαφοροποιούμαστε είναι οι μη γνωστικοί παράγοντες και το κατά πόσο μας επηρεάζουν όταν αξιολογούμε τους μαθητές μας».

26. Συνοψίζοντας, ποια είναι η άποψή σας σχετικά με την υποκειμενική φύση της αξιολόγησης; Θεωρείτε ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών τους επιδρούν στην διαμόρφωση συγκεκριμένων αξιολογικών κρίσεων;

Ε.Π.Ε: «Ναι , σίγουρα θεωρώ ότι η αξιολόγηση είναι μια υποκειμενική διαδικασία αφού επηρεάζεται από τη γενικότερη αντίληψη που έχει κάθε εκπαιδευτικός προσωπικά για τη διαδικασία αυτή και τους στόχους που προσπαθεί να επιτύχει μέσω αυτής. Αντίστοιχα, τα χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν κι αυτά τη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό, ανάλογα πάλι με τις προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού».

Σύνοψη

Ωραία. Ολοκληρώνοντας τώρα, μήπως θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σε σχέση με αυτά που συζητήσαμε παραπάνω;

Ε.Π.Ε: «Ναι η αλήθεια είναι ότι με βάση και τα παραπάνω που είπαμε θα ήθελα να θίξω το ζήτημα της περιγραφικής αξιολόγησης , ελπίζοντας ότι τα βήματα που έχουν αρχίσει να γίνονται προς αυτή την κατεύθυνση θα συνεχιστούν. Κάτι τέτοιο νομίζω ότι θα είναι προς όφελος πρωτίστως των ίδιων των μαθητών , αφού θα παίρνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση, θα εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και θα γνωρίζουν πού πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο ενσωματώνοντας έτσι και τους μη γνωστικούς παράγοντες που αναφέραμε προηγουμένως ,κάτι που δε συμβαίνει με την αριθμητική βαθμολογία».

Πολύ ωραία... σας ευχαριστώ πολύ..