

Η Αξιολόγηση του μαθητή.

Προκόπης Μανωλάκος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη: Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί ένα από τα πιο σπουδαία καθημερινά προβλήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το θέμα ελκύει έντονα το ενδιαφέρον όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε διαρκή αναζήτηση τρόπων και μεθόδων, που θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν δίκαια και αντικειμενικά τους μαθητές τους. Η αξιολόγηση της μάθησης έχει ψυχολογική, εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει και το ρόλο του αξιολογητή της μάθησης καθώς αποτελεί ο ίδιος το κλειδί για μια αξιόπιστη, αντικειμενική και αποτελεσματική αξιολόγηση. Μέσα στα πλαίσια αυτής της γενικότερης προσπάθειας για εφαρμογή των παιδαγωγικών λειτουργιών της αξιολόγησης, των χαρακτηριστικών της και των λόγων που την επιβάλλουν, αλλά και την αμφισβητούν, των παραδοσιακών και εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τοποθετείται και η δική μας εργασία.

1. Βασικές έννοιες.

Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο είναι μια διαδικασία στενά συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου. (Παπακωνσταντίνου, 1993). Συνήθως αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία ο διδάσκων συγκεντρώνει πληροφορίες από έναν αριθμό διαφορετικών πηγών, προς το σκοπό διατύπωσης κρίσεων για έναν μαθητή ή για μια ομάδα μαθητών. (Γεωργούσης, 1999). Η αξιολόγηση των μαθητών ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας για να είναι επιτυχής πρέπει να σχεδιάζεται για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών, να ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία της οποίας τα κριτήρια θα χρησιμοποιηθούν για να αποτυπώσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. (Ζαβλανός, 2003). Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου και πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν. (Παπακωνσταντίνου, 1993). Η αξιολόγηση διαφοροποιείται σημαντικά από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση, οι οποίες περιορίζονται περισσότερο στην ποσοτική εκτίμηση της παρουσίας του μαθητή. Δεν στηρίζεται μόνον στους βαθμούς που παίρνει ο μαθητής από σταθμισμένα και μη τεστ, αλλά και σε ερωτήσεις που υποβάλλονται, σε ποικίλες εργασίες και ασκήσεις που αναλαμβάνει να τελειώσει, σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις με τις οποίες ελέγχεται η μάθηση του, σε άτυπες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού κ.ά. Αν η απονομή των βαθμών θεωρείται ως μια διαδικασία, που είναι δυνατό να παραλειφθεί, η αξιολόγηση είναι κάτι το εντελώς απαραίτητο στη διδασκαλία, (Τριλιανός, 1998) γιατί υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Ο Stufflebeam (1971) ορίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για την κρίση εναλλακτικών αποφάσεων. Ενεργεί δηλαδή η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και τελειοποίηση του. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση για να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και στη συνέχεια να διαμορφώνει την εξέλιξη. Φροντίζει να εξασφαλίσει την επιτυχία του αποτελέσματος αντί να περιμένει να τη διαπιστώσει. (Δημητρόπουλος, 1989).

Ωστόσο, ο όρος «αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών. (Κωνσταντίνου, 2000).

Έτσι, η αξιολόγηση έχει αποκτήσει κοινωνικό περιεχόμενο και κυριαρχεί στη συνείδηση του μαθητή, του εκπαιδευτικού και των γονέων.

2. Τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης.

Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις, ορισμένους όρους και πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες θεμελιακές αρχές (Κασσωτάκης, 1999 · Δημητρόπουλος, 1989 · Κωνσταντίνου, 2000) οι σπουδαιότερες από αυτές είναι:

α) Η εγκυρότητα. Το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας λέμε ότι είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς, που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Μια εξέταση σε μάθημα δίνει έγκυρο αξιολογικό αποτέλεσμα, αν οι ερωτήσεις, που τίθενται στον εξεταζόμενο, καλύπτουν, κατά το δυνατό, όλη την ύλη που έχει διδαχτεί.

β) Η αξιοπιστία. Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίδει το ίδιο ή περίπου το αυτό αποτέλεσμα.

γ) Η αντικειμενικότητα. Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον κρινόμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση του κριτή, κ.ά.

3. Είδη αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Ο Bloom αναφέρει τους εξής τρεις τύπους αξιολόγησης: α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση γ) και την τελική ή συνολική αξιολόγηση (Bloom, Hastings, Madaus, 1971)

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές του διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή και βέβαια στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του. (Κωνσταντίνου, 2000). Ευνόητο είναι ότι για να υπάρξει δυνατότητα αξιοποίησης στην πράξη των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης πρέπει να υπάρχει παράλληλα και η δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου. Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες και στοιχεία που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας για να επιτευχθεί η κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου. (Anderson & Faust, 1975).

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση διαμορφώνεται, προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος. Η αξιολόγηση πέραν της αρχικής που έχει περισσότερο διαγνωστικό χαρακτήρα, οφείλει, για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, να έχει συνεχή μορφή, έτσι ώστε σε κάθε μαθησιακό στάδιο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, αν αυτό που είχε τεθεί ως στόχος επιτεύχθηκε και αν είναι σε θέση τις πληροφορίες που συνέλλεξε να τις χρησιμοποιήσει στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς.

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

4. Επίδοση και οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης.

Η επίδοση αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου «μάθηση». (Γκότοβος, 1986). Η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης. (Δήμου, 1989). Έτσι η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης και γενικά εξέλιξης του παιδιού. (Klafki, 1985).

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή είναι σε θέση να κινητοποιήσει το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξει γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Σχετικό με την παιδαγωγική λειτουργία είναι και το «πνεύμα» του Προεδρικού Διατάγματος του Υπουργείου Παιδείας (Π.Δ. 8/1995), που αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου:

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

Ο μαθητής, στη διαδικασία της αξιολόγησης, δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό. (Κασσωτάκης, 2003). Η αξιολόγηση παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, ώστε να παίρνει αποφάσεις για το έργο του, κάνοντας κάθε φορά ανάλογες τροποποιήσεις στον κάθε προγραμματισμό και σε κάθε διδακτική ενέργεια (Capel et al 1995 · Χαρίσης, 2004)

5. Η αμφισβήτηση της αξιολόγησης.

Οι λόγοι που επικαλούνται οι επικριτές της αξιολόγησης, αφορούν κυρίως τη βαθμολόγηση, και συγκεκριμένα τις ανεπιθύμητες παρενέργειες των παραδοσιακών μορφών βαθμολόγησης. (Παπάς, 1980). Οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (1979) εκφράζουν την άποψη ότι διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλο απ' τη στιγμή που ο τελευταίος αναλαμβάνει το ρόλο του βαθμολογητή. Ο Παπάς (1980) δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν είναι εκπαιδευμένος βαθμολογητής, συνεπώς η βαθμολογία του είναι παιδαγωγικά ερασιτεχνική.

Η αξιολόγηση στηρίζεται (Κασσωτάκης, 1999) στο συνεχή έλεγχο και στην αδιάκοπη προσπάθεια, θεσπίζονται διαδικασίες παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Έλλειψη εμπιστοσύνης της κοινωνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στην κρίση της νομιμοποίησης της εκπαίδευσης επιβάλλουν την αξιολόγηση. (Δημητρόπουλος, 1989). Η ανατροφοδότηση και η παρώθηση που παρέχει η αξιολόγηση των μαθητών λειτουργούν ως μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου.(Μαυρογιώργος, 1993). Οι Rosenthal και Jacobson (1968), αναφέρουν ότι η απόσταση ανάμεσα στην ποσοτική βαθμολόγηση και στην πραγματική αξία του μαθητή είναι χαώδης. Ακόμη ο Ingenkamp (1991) αναφέρει ότι με τις εξετάσεις το κοινωνικό σύνολο ασκεί μια καταπίεση πάνω στο άτομο κι ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της αγωγής και της αξιολόγησης. Ο Παπάς (1980) αναφέρει ότι οι εξετάσεις επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοσωματική εξέλιξη των παιδιών κι ότι ακόμη οι ψυχοσωματικές παράμετροι που ισχύουν για το κάθε άτομο στην κάθε φάση της εξέλιξης του επηρεάζουν άμεσα την επίδοσή του. Άλλοι αναφέρονται στην εγγενή δυσκολία που παρουσιάζει η απόδοση ποιοτικών διαστάσεων με ποσοτικά μεγέθη και επισημαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο αποδίδονται οι βαθμοί δίνουν ελάχιστη πληροφόρηση για την ποιότητα και την ποσότητα της σχολικής μάθησης ενός μαθητή και δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να χρησιμοποιηθούν συγκριτικά. (Ματσαγγούρας, 2004).

Η αξιολόγηση έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο διαιώνισης της διαφοράς των τάξεων και των ταξικών διακρίσεων (Ξωχέλλης, 1982 · Ηλιού, 1984) τα σχολικά τεστ δημιουργούν κοινωνική διάκριση σε βάρος των πιο αδύνατων κοινωνικών ομάδων και ότι η σχολική αξιολόγηση καταλήγει σε ταξινόμηση των μαθητών, ταξινόμηση που πολλές φορές δεν ανατρέπεται εφόρου ζωής. (Γκότοβος, 1986). Οι εξετάσεις και τα κάθε είδους διαγωνίσματα παρά τα ψυχικά τραύματα που προκαλούν στους μαθητές συντελούν και στην αναπαραγωγή των αρνητικών γνωμών που έχουν τα παιδιά για το αδέκαστο των μεγαλύτερων (Παπάς, 1980) και παράλληλα ζητούν ένα άλλο πιο ανθρώπινο αξιολογικό σύστημα, λιγότερο ζημιογόνο της παιδικής ψυχής και περισσότερο σύμφωνο προς το σκοπό της αγωγής.

6. Λόγοι υπέρ της σχολικής αξιολόγησης.

Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση χρειάζεται να είναι τακτική και οι επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα και κριτήρια εργασίας να γνωστοποιούνται έγκαιρα και γραπτά στους αξιολογούμενους μαθητές. Η σχολική αξιολόγηση προσφέρει στο μαθητή πληροφορίες για τον ίδιο του τον εαυτό, αποκτά αυτογνωσία και αυτοαντίληψη. Με την αξιολόγηση επιβραβεύονται και αμείβονται εκείνοι που κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, κι αυτό αποτελεί μια ηθική ικανοποίηση, αλλά και ένα αίσθημα δικαιοσύνης. Λειτουργεί παρωθητικά κυρίως για τους μαθητές που οι ίδιοι θεωρούν τις αξιολογήσεις σημαντικές και καθοριστικές για να πετύχουν τους επιθυμητούς στόχους (Slavin, 2007)..Ο εκπαιδευτικός ο ίδιος έχει μεγάλη ανάγκη για ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δικής του διδασκαλίας. Η σχολική αξιολόγηση τροφοδοτεί και την εκπαιδευτική έρευνα με δεδομένα και δίνει την "ανατροφοδότηση" στο εκπαιδευτικό σύστημα Η σχολική αξιολόγηση είναι μία από τις διαδικασίες που βοηθούν στη λήψη αποφάσεων. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συμβάλλει στο να προγνωρίζουν γονείς και μαθητές τις πιθανότητες αξιοποίησης των δυνατοτήτων των παιδιών και επομένως να προσανατολίζονται σωστά ως προς το μελλοντικό επάγγελμά τους.

7. Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.

Α) Προφορική αξιολόγηση. Η προφορική αξιολόγηση χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση και συνηθίζεται να χρησιμοποιείται στο μάθημα της ημέρας (Χάρης, 1995) ή σε ορισμένες περιπτώσεις σε αντικατάσταση των γραπτών αξιολογήσεων. Οι ερωτήσεις αποτελούν σε κάποιο βαθμό τα μέσα ελέγχου της μάθησης, από την άποψη ότι η ποιότητα της απάντησης θα υποδηλώσει στον εκπαιδευτικό σε ποιο βαθμό έχουν κατανοήσει οι μαθητές τη διδασκόμενη ύλη (Airsian, 1994). Η προφορική αξιολόγηση παρέχει όμως την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει - πέραν των γνώσεων και των γνωστικών γενικά ικανοτήτων και άλλα στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή. (Κασσωτάκης, 1999).

Β) Εργασίες στο σπίτι. Οι εργασίες στο σπίτι ανατίθενται στους μαθητές με στόχο: την εξάσκηση και επανάληψη αυτού που έμαθαν στην τάξη, ώστε να είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές για το επόμενο μάθημα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών από βιβλιοθήκες, διαδίκτυο, την ανάπτυξη συνηθειών μελέτης, αυτοπειθαρχίας, διαχείρισης του χρόνου. (Δαρβούδης, 2004).

Γ) Γραπτές εξετάσεις. Η γραπτές εξετάσεις είναι το κατεξοχήν μέσο εξέτασης των επιδόσεων των μαθητών για χρήσεις που υπαγορεύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας. Όμως όταν οι εξετάσεις, παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού, αυτό έχει ως επακόλουθο την υποβάθμιση των διαδικασιών μάθησης.

Το βασικότερο πλεονέκτημα του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης εστιάζεται στη δυνατότητα που δίνουν οι ερωτήσεις να εκφράζει ο κάθε μαθητής την προσωπικότητα του. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι απαντήσεις (Slavin, 2007) απαιτούν κατανόηση, οργάνωση, συνδυασμό διάφορων εννοιών, σύνθεση, έκφραση και παρουσίαση των γνώσεων. Στην αρνητική πλευρά, έχουμε την έλλειψη αντικειμενικότητας στη βαθμολογία των μαθητών, δηλαδή το πρόβλημα της αξιοπιστίας στη βαθμολόγηση των απαντήσεων ανάπτυξης θέματος και ότι η βαρύτητα στην απομνημόνευση ζημιώνει την ουσιαστική μάθηση. (Κασσωτάκης, 1999).

8. Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών.

Χρησιμοποιήστε αυτό για την πρώτη παράγραφο μετά από κάθε τίτλο. Κείμενο πρώτης παραγράφου. Α. Παρατήρηση καθημερινής εργασίας. Η απλή ελεύθερη εμπειρική παρατήρηση είναι η κατεξοχήν μέθοδος με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ποιοτικές, ιδιαίτερα, παραμέτρους της ατομικότητας του μαθητή, της προσπάθειας του για μάθηση και της κοινωνικής συμπεριφοράς. (Χάρης, 1995). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω παρατήρησης της όλης παρουσίας του στο σχολείο αποτελεί επιλογή σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών. (Μαυρομάτης, κ.ά., 2008). Μια πολύ σοβαρή αδυναμία που έχει ο τρόπος αυτός είναι ότι εξαρτάται πολύ από την αξιοσύνη του εκπαιδευτικού, από την αντικειμενικότητα και αμεροληψία του και κυρίως από την ικανότητα του να ξεχωρίζει τα μόνιμα και ζωντανά προϊόντα της μάθησης από την απλή αναμετάδοση εφήμερων, αναφομοίωτων, νεκρών στοιχείων γνώσεων. (Χάρης, 1995).

Β. Αξιολόγηση πρότζεκτ. Τα πρότζεκτ είναι ένας τρόπος εργασίας, αξιοποιούν τη βιωματικότητα καθώς και τη δημιουργική σκέψη και δράση. Τα πρότζεκτ προσφέρονται για την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Βασικά βήματα στην αξιολόγηση είναι: η αποσαφήνιση του βασικού σκοπού του προγράμματος και των επιμέρους στόχων, η επιλογή

των κριτηρίων αξιολόγησης και των μεθόδων αξιολόγησης σε συνεργασία με τους μαθητές και με δυνατότητα ευελιξίας. (Unesco, 1984, Χαρίσης, 2004).

Γ. Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio). Το portfolio επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών περιλαμβάνει στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών, τα οποία δεν προκύπτουν από άλλες διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσης τους. Τα στοιχεία μπορεί να είναι: εργασίες πέραν των υποχρεωτικών, αναφορές για εργασίες και σχολικές δράσεις, επιτυχίες σε εξωσχολικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, παρατηρήσεις ή προτάσεις για τα μαθήματα. Η αξιολόγηση με χρήση του portfolio εξυπηρετεί τη διδασκαλία και μάθηση. (Solomon, 2005, Παμουκτσόγλου, 2005). Ο σκοπός της τήρησης του portfolio είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση της προφορικής βαθμολογίας του μαθητή, αφού μπορεί να συνεκτιμάται στον προφορικό βαθμό το περιεχόμενο του. Αποτελεί μια μέθοδο διαμορφωτικής αξιολόγησης με σημαντικές προεκτάσεις (Bransford et al., 1999).

Δ. Μαθητική Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι η θεσμοθέτηση της μαθητικής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ως αποδεκτών μορφών αξιολόγησης. Σε πολλά σύγχρονα διδακτικά προγράμματα χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά με καλά αποτελέσματα στην προσπάθεια εμπάθυνσης της μάθησης. (Ματσαγγούρας, 2004). Η αυτοαξιολόγηση, προσφέροντας αυτορρύθμιση, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχο, αυτοτροποποίηση συμβάλλει ώστε ο μαθητής να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης. (Costa & Kallick, 2000). Είναι απαραίτητο παιδαγωγικά και κοινωνικά καλό ο κάθε μαθητής να αναλαμβάνει τόσο το ρόλο του αξιολογούμενου όσο και του αξιολογητή και κάθε του αξιολογική κρίση ή αντίρρηση να είναι τεκμηριωμένη. Η σπουδαιότητα της μαθητικής αυτό και ετερο-αξιολόγησης έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του μεταγνωστικού, αλλά και στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων. (Ματσαγγούρας, 2004).

Ε. Κλίμακα γραμμάτων. Σύμφωνα με την κλίμακα γραμμάτων, τους αριθμούς αντικαθιστούν γράμματα της αλφαβήτου. Με τον τρόπο αυτό (Ματσαγγούρας, 2004) εμποδίζεται η μαθηματική επεξεργασία των βαθμών, και απεκδύεται η βαθμολογία από τις ιδιότητες που της αποδίδει η φύση των αριθμών.

ΣΤ. Περιγραφική αξιολόγηση. Η περιγραφική αξιολόγηση, που στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζεται ως αποκλειστική μορφή έκφρασης και ανακοίνωσης της επίδοσης του μαθητή, θεωρείται ότι βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Και αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα απ' αυτήν παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Άλλο ένα θετικό σημείο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός εμπειρικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος αντιμετωπίζεται περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται η τοποθέτηση και η ιεράρχηση του σε κάποια από τις κλίμακες βαθμολόγησης.

Ζ. Σύστημα Πολλαπλής Βαθμολόγησης. Μία άλλη πρόταση, η οποία αμβλύνει πολλά από τα προβλήματα που δημιουργεί η συγκριτική λογική της αριθμητικής βαθμολογίας, είναι η πρόταση της πολλαπλής βαθμολογίας. (Κασσωτάκης, 2003). Σύμφωνα με το σύστημα αυτό, διατηρείται η αριθμητική βαθμολογική κλίμακα, αλλά βαθμολογούνται, εκτός από την επίδοση στο μάθημα, και άλλοι παράγοντες, όπως είναι π.χ. η προσπάθεια και η συμμετοχή στο μάθημα. Έτσι ενθαρρύνεται η προσπάθεια και δίνεται η δυνατότητα και στους αδύνατους μαθητές να αποκτήσουν σχετικά υψηλούς βαθμούς. (Ματσαγγούρας, 2004).

9. Συμπέρασμα.

Η αξιολόγηση των μαθητών, απασχόλησε και απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση φορείς, γιατί σχετίζεται με τους στόχους και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και κυρίως, γιατί σχετίζεται με το σχολικό παιδαγωγικό και διδακτικό κλίμα. Στην εργασία αναφερθήκαμε στις επιστημονικές απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης των μαθητών. Η αξιολόγηση που οδηγεί σε ανατροφοδότηση, οδηγεί στη σωστή επανάδραση για βελτίωση και ανάπτυξη των διδακτικών πρακτικών, αλλά και του ευρύτερου παραγόμενου έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. Για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης του μαθητή είναι επιβεβλημένη η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών και στη συνέχεια η ανάλυση και αξιολόγηση τους, για να αποτελέσουν αφετηρία και σημείο αναφοράς κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης. Η σχολική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με την εξέταση, με την απόρριψη, με την επιλογή. Στο σημερινό κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα η σωστή και πλήρης αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι αναγκαία.

Βιβλιογραφία.

- Airsian, M.(1994). Classroom assesment. New York: Mc Craw Hill.
- Anderson,R. & Faust,G. (1975). Educational Psychology. The Science of Instruction and Learnig, Dodd, Mead & Co. New York.
- Bloom,S. Hastings,T..& Madaus,G. (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill. New York.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R.(1999). How people learn. Brain, mind, experience, and school Washington D.C.: National Academy Press.
- Capel, S., Leask, M. & Turner, T.(1995). Starting to Teach in Secondary School. A companion for the newly gualified teacher. London – New York: Routledge.
- Γεωργούσης, Π.(1999). Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Gutenberg.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2000). Assessing the habits on mind. In: Costa, A. L, & Kallick, B. (eds), Assessing and reporting on habits of mind. Alexandria, VA: ASCD, 29-51.
- Δαρβούδης, Α. (2004). Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονη Εκπαίδευση. 138, 60-79.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση του μαθητή. Μέρος δεύτερο. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δήμου, Γ. (1989). «Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο». Στην: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2, 123-151. Ιωάννινα.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Διδακτική και Αξιολόγηση. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ηλιού, Μ. (1984). Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική. Αθήνα.
- Ingenkamp, K. (1991). Padagogische Diagnostik. In: Roth, L. (Hrsg): Padagogik Handbuch fur Studium und Praxis, S. 760-785. Munchen.
- Κασσωτάκης , Μ, (1999).Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Wein-heim-Basel.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρκαντώνης, Ι. & Κασσωτάκης, Ι. (1979). Στοιχεία διδακτικής και σχολικής αξιολογήσεως. (Σημειώσεις). Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Ένα Ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση ή αναζήτηση αποδιοπομπαίων και την συμμόρφωση. Στο: Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Αθήνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του Μαθητή Στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Π.Ι., 240-280.
- Ξωχέλλης, Π. (1982). Η Κρίση του Σύγχρονου Σχολείου. Νέα Παιδεία. 22.
- Παπάς, Α. (1980). Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Σιδερίης.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2005). Η αξιολόγηση και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.): Ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Στο: Τριλιανός, Α. & Καράμηνας, Ι. (επιμ.) Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης. Πρακτικά Συνεδρίου, τόμ. Β'. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, 388-396.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό Έργο Και Αξιολόγηση Στο Σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.
- Π.Δ. 8/1995. Αξιολόγηση Μαθητών Δημοτικών Σχολείων.
- Rosental, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Holt- Rinehart- Winston. N.Y.
- Slavin, R. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Solomon, N. (2005). Identity work and pedagogy: textually producing the learner-worker. *Journal of Vocational Education and Training*, 57, 1, 95-108.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making in Education*, Peacock, Itaska.
- Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη.
- Unesco-UNEP International Environmental Education Programme. (1984). *Evaluating Environmental Education in Schools, A practical guide for teachers*. UNESCO: Division of Science, Technical and Environmental Education.
- Χάρης, Τ. (1995). *Η Περιπέτεια Της Αξιολόγησης στα σχολεία*. Αθήνα: Κώδικας.
- Χαρίσης, Α. (2004). Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης: 1974-2000. Στο: Χατζηδήμου, Δ. κ.ά. (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στην Αλεξανδρούπολη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 437-444.

Assessment of student Learning

Summary: Assessing student performance is one the most important problems that educators face on a daily basis. The issue mentioned above is of great interest to anyone involved in the educational process. Educators are in constant search of ways and methods which will allow them to apply educational systems that are fair to all students. Learner assessment has a psychological, educational and social dimension. Educators are asked to evaluate student progress and at the same time be the key factor to a reliable, objective and effective assessment. We present our project within the framework of trying to apply the educational aspects of learner assessment, find the reasons why it is both necessary and controversial, as well as to apply the traditional and alternative methods of educational assessment.

Key words: Assessment, performance, feedback.