ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Εισαγωγικά

Ο όρος αξιολόγηση δεν είναι νέος γιατί οι άνθρωποι ανέκαθεν έκριναν τις πράξεις τους και προσπαθούσαν να τις βελτιώσουν με γνώμονα την πείρα των παλαιότερων. Το νέο στην περίπτωση είναι η συστηματοποίηση των σχετικών ενεργειών και η ένταξή τους σ' ένα χώρο ορισμένων μηχανισμών και κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν. Προσδιορίζουμε, δηλαδή, τη σημασία μιας εφαρμογής σε αναφορά με τις προϋποθέσεις ή τους όρους που απαιτεί ή θεωρεί ως κριτήριο μια «αξία».

Η συστηματική αξιολόγηση του μαθητή θεσμοθετήθηκε στη βασική εκπαίδευση σταδιακά τον 18ο και 19ο αιώνα, όταν κατέρρευσε η κληρονομούμενη κοινωνική ιεραρχία και ξεκίνησε πλέον η επίδοση και όχι η καταγωγή ν' αποτελεί κριτήριο κατάληψης θέσεων στην κρατική μηχανή, ενώ αποτέλεσε έναν σημαντικό θεσμό στη μετεξέλιξη του φεουδαρχικού συστήματος σε αστικό πολιτικό σύστημα. Το σχολείο πλέον ως κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός μετατράπηκε σε σχολείο επίδοσης.

Έκτοτε ο τρόπος και ο σκοπός της αξιολόγησης άλλαξε καθώς αλλάζουν οι κοινωνικο-πολιτικές ανάγκες κάθε κοινωνίας με την οποία είναι στενά συνδεδεμένη. Κάθε προσπάθεια αναμόρφωσης ή μεταρρύθμισης διαμορφωνόταν βάση των κοινωνικών αλλαγών και συγκρούσεων.

Ειδικός παιδαγωγικός κλάδος για την αξιολόγηση διαμορφώθηκε κυρίως μετά το 1960, οπότε έγινε λόγος και έρευνα πλέον για τις διαδικασίες, τα μέσα, τους φορείς και γενικώς ό,τι σχετίζεται με τον πολυσυζητημένο όρο της αξιολόγησης. Ο κλάδος της εκπαιδευτικής

αξιολόγησης κινήθηκε μέσα στο πνεύμα της ψυχομετρίας που αναπτύχθηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και αναζητά, με τη βοήθειά της, να καταγράψει τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, αντικείμενο αξιολόγησης δεν αποτελεί μόνο ο μαθητής αλλά και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, ο εκπαιδευτικός και το έργο του καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού συστήματος. Ωστόσο από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 ξεκίνησαν οι αντιπαραθέσεις στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι «εμπλεκόμενοι» με τη σχολική διαδικασία, γεγονός που έχει προκαλέσει ποικίλες συζητήσεις, ερωτηματικά και, φυσικά, την αμφισβήτηση που ακολουθεί πάντα τον αρχικό ενθουσιασμό για καθετί νεοτεριστικό.

Προσδιορισμός του όρου αξιολόγηση

Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται πολλοί τεχνικοί όροι που αναφέρονται τόσο σε συγγενείς όσο και αλληλοσυγκρουόμενες έννοιες για το περιεχόμενο των οποίων μερικοί επιστήμονες δεν συμφωνούν. Ένας από τους ορισμούς της αξιολόγησης που συναντά κανείς στην πλούσια βιβλιογραφία επί του θέματος είναι ο εξής: «Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στον προσδιορισμό της αξίας και συνδέεται άμεσα με τη μέτρηση. Και το αποτέλεσμα από την κριτική εξέταση ενός συμπληρωμένου έργου, είτε τούτο περιορίζεται στη γενική εντύπωση είτε από σύγκριση με το πρότυπο είτε ύστερα από κρίση βασισμένη στα κριτήρια που τέθηκαν».

Συνεχίζοντας τον προσδιορισμό του όρου αξιολόγηση στην ευρεία βιβλιογραφία που αφορά στο θέμα, παρατηρείται ότι υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία στα οποία οι περισσότεροι συμφωνούν όπως π.χ. σύμφωνα με τον Α. Βερτσέτη (1997) αξιολόγηση είναι «η αποτίμηση της αξίας ενός πράγματος που επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση ποιοτικών χαρακτηρισμών που προκύπτουν από περιγραφικές εκτιμήσεις». Συμπληρωματικά αναφέρεται πως ο Π. Γεωργούσης (1995) ορίζει την αξιολόγηση ως την κρίση και την απόφαση για την αξία μιας εμπειρίας, π.χ. ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, των επιτευγμάτων ενός μαθητή κ.ά. Υποστηρίζει, επίσης, πως σε κάθε περίπτωση επιχειρείται να απαντηθούν και άλλα σημαντικά ερωτήματα, όπως π.χ. πόσο καλά έχουν μάθει οι μαθητές και αν εργάστηκαν σωστά. Τέλος, ορθώς

υπογραμμίζει ότι είναι οφθαλμοφανές πως υπάρχουν τόσοι πολλοί ορισμοί για την αξιολόγηση όσοι και «ειδικοί» για το θέμα.

Εκτεταμένη έρευνα για το ζήτημα της αξιολόγησης έχει πραγματοποιηθεί από τον Μ. Κασσωτάκη (2001) ο οποίος, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό που έχει διατυπωθεί, ισχυρίζεται ότι «αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως». Παραμένοντας σ' αυτό τον περιεκτικό ορισμό, γίνεται αντιληπτό ότι έχει περισσότερη πρακτική έννοια και αναφέρεται κυρίως στην απόδοση μιας ιδιότητας, στη δυνατότητα συγκρίσεως ομοειδών αντικειμένων και στην αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης του αρχικού στόχου. Δηλαδή, η αξιολόγηση ενεργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης του όλου πλαισίου δράσης με σκοπό τη συνεχή βελτίωση κάθε ενέργειας και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων από μέρους του εκτελεστή ορισμένου προγράμματος.

Συναφείς έννοιες

Είναι αλήθεια πως αρκετές φορές ο όρος αξιολόγηση συγχέεται με άλλες συνώνυμες λέξεις, όπως τεστ, μέτρηση ή βαθμολόγηση, και χρησιμοποιείται ο ένας όρος καταχρηστικώς αντί του άλλου. Και οι τρεις όροι είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους, αν και το περιεχόμενό τους είναι αρκετά διαφορετικό. Στεγάζονται κάτω από έναν ευρύτερο όρο, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τον οποίο θα ερευνήσουμε παρακάτω.

Ειδικότερα το τεστ είναι ένα εργαλείο, ένα μέσο, μια συστηματική διαδικασία ή μια σειρά ερωτήσεων με σκοπό τη μέτρηση ενός δείγματος της συμπεριφοράς. Με τα τεστ, που εντάσσονται στο πλαίσιο της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει το ποσοστό αφομοίωσης της γνώσης από το μαθητή και τη δυνατότητα επεξεργασίας και χρησιμοποίησής της. Κατόπιν θα απονείμει ένα βαθμό ή ένα χαρακτηρισμό με βάση τη μέτρηση των ορθών ή λανθασμένων απαντήσεων. Όταν τα τεστ είναι αξιόπιστα, έγκυρα και ορθώς οργανωμένα, τότε γίνονται ένα αξιόπιστο «εργαλείο» για την αξιολόγηση της μάθησης του μαθητή.

Μέτρηση είναι «ο προσδιορισμός του μεγέθους μιας ιδιότητας με

βάση μια κατάλληλη μονάδα» (Γεωργούσης 1995). Η μέτρηση προηγείται συνήθως της αξιολόγησης. Μερικές φορές, όμως, η μέτρηση συγχέεται με την απαρίθμηση αλλά είναι επιστημονική στη φύση της, πράγμα που σημαίνει πως μπορεί να μας δώσει αντικειμενικά και ακριβή αποτελέσματα. Η αξιολόγηση στηρίζεται σε προσεκτικά συλλεγμένα στοιχεία, απαλλαγμένα, στο μέτρο του δυνατού, από υποκειμενικές κρίσεις που της παρέχει η διαδικασία της μέτρησης.

Η βαθμολόγηση αποτελεί τη συνέχεια της διαδικασίας της μέτρησης (κυρίως μέσω σταθμισμένων τεστ) και συνίσταται στην έκφραση του αποτελέσματος της μέτρησης με τη βοήθεια μιας κλίμακας. Τα στοιχεία της κλίμακας αποτελούν τους βαθμούς και η καταχώρηση των βαθμών (ή των χαρακτηρισμών) που έλαβε ένας μαθητής αποτελούν τη βαθμολογία του. Ωστόσο η καθιέρωση και ευρεία χρήση του όρου αξιολόγηση περιόρισε σε σημαντικό βαθμό τη χρήση του όρου βαθμολόγηση και βαθμολογώ (Παπακωνσταντίνου 1993) που έχει σχετιστεί περισσότερο με τον εγκυκλοπαιδισμό και γενικότερα με την άκριτη συσσώρευση γνώσεων, αγαθών κ.ά.

Από τη συνοπτική εννοιολογική ανάλυση των όρων αξιολόγηση και βαθμολόγηση αναγνωρίζουμε ως όμοιο συνθετικό το -λογώ. Πράγματι για τη διεκπεραίωση των δύο παραπάνω διαδικασιών είναι απαραίτητη η λογική αξιοποίηση συγκεκριμένων δεδομένων. Αυτόματα, όμως, υπεισέρχεται ο παράγοντας της υποκειμενικότητας που μπορεί να παραμορφώσει τα τελικά αποτελέσματα της αξιολόγησης και να υποδείξει λανθασμένους δρόμους. Μ' αυτό τον τρόπο η κρίση ενός έργου δεν γίνεται μόνο με ποσοτικούς χαρακτηρισμούς αλλά και με ποιοτικούς, γεγονός που μπορεί να αλλοιώσει σε κάποιο βαθμό τα τελικά αποτελέσματα.

Όλοι όμως οι παραπάνω συναφείς όροι μπορούν να ενταχτούν σ' έναν περιεκτικότερο όρο, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, που χρησιμοποιείται συνήθως για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων σχεδόν των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα.

Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης μπορεί να δώσει την εικόνα των προγραμμάτων που δουλεύουν αποδοτικά και να υποδείξει το δρόμο για τις καλύτερες αποφάσεις και τη γενικότερη βελτίωση. Συμπληρω-

ματικά, αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια συλλογική και πολυεπίπεδη διαδικασία κατά την οποία μέσα από την εκτίμηση της λειτουργίας προσώπων, φορέων και θεσμών, αξιολογείται και μπορεί να αναμορφωθεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Μ' αυτό τον τρόπο βελτιώνεται ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων, η συγγραφή των διδακτικών βιβλίων, το επαγγελματικό επίπεδο των διδασκόντων, ενώ μπορεί να χορηγηθεί πρόσθετη υλικοτεχνική βοήθεια εκεί όπου είναι αναγκαία. Είναι όμως πραγματικότητα το γεγονός ότι στην ελληνική εκπαίδευση η αξιολόγηση έχει περιοριστεί κυρίως στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό με τη δικαιολογία ότι είναι οι κύριοι αποδέκτες των νεοτερισμών και των μεταρρυθμίσεων, αφήνοντας τους υπόλοιπους μετέχοντες στη διαδικασία της εκπαίδευσης με ελλείψεις και δυσεπίλυτα προβλήματα.

Μορφές και είδη της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση, ως ενισχυτική ενθάρρυνση για πρόοδο, οργανώνεται σε τρεις κυρίως μορφές (σύμφωνα με την ταξινόμηση του Bloom):

- Την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση.
- Τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση και
- Την τελική ή συνολική αξιολόγηση.

Στη διαγνωστική αξιολόγηση εντάσσονται οι δοκιμασίες εκείνες που αποσκοπούν στο να προσδιορίσουν το επίπεδο γνώσεων των μαθητών σ' έναν ορισμένο τομέα, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή προσαρμογή τους σ' ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας. Η αρχική αξιολόγηση έχει, δηλαδή, σχέση με τη συλλογή του υλικού και την εύστοχη διάρθρωσή του και ασκείται κατά την εκπόνηση των προγραμμάτων.

Διαμορφωτική λέγεται η αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής του προγράμματος και έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για την επίτευξη των στόχων που επιδιώκονται, οι οποίες μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης, προσδιορίζουν τις διορθωτικές παρεμβάσεις που θα γίνουν όπου αυτό έχει κριθεί αναγκαίο. Είναι μια διαδικασία επαναλαμβανόμενη και έχει παιδαγωγικά κίνητρα. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκο-

πεί στο να προσδιορίσει τα αίτια μιας αποτυχίας, ώστε να σχεδιαστεί εκ νέου η διδακτική διαδικασία και να μειωθούν οι δυσκολίες που παρουσιάζονται.

Η αξιολόγηση που επιδιώκει να προσδιορίσει αθροιστικά το τι επιτεύχθηκε με την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή στη διάρκεια μιας μακράς περιόδου μάθησης, ονομάζεται αθροιστική ή τελική αξιολόγηση. Η τελική αυτή αξιολόγηση δεν είναι πάντα απαραίτητο να πραγματοποιείται στο τέλος μιας μακράς περιόδου ή ύστερα από την ολοκλήρωση ενός ορισμένου κεφαλαίου. Οι εργασίες του Hively (Κασσωτάκης 2001) έδειξαν ότι η τελική αξιολόγηση μπορεί να γίνεται και για υποσύνολα στόχων που απαρτίζουν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού συνόλου.

Άλλοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τους όρους συνεχή και στιγμιαία αξιολόγηση. Ειδικότερα, συνεχής ονομάζεται η αξιολόγηση που πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα παρακολουθώντας μια πορεία διαδικασιών, π.χ. τη διαδικασία μάθησης των μαθητών. Στιγμιαία αξιολόγηση είναι εκείνη που στηρίζεται στην αποτίμηση ενός αποτελέσματος σε μια ορισμένη χρονική στιγμή (τυχαία ή μη).

Άλλα είδη αξιολόγησης είναι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση που έχουν ως κριτήριο τη σχέση αξιολογητή-αξιολογούμενου. Συγκεκριμένα, όταν η αξιολόγηση γίνεται από το ίδιο το άτομο που εμπλέκεται στο εκπαιδευτικό έργο και αφορά στην εκτίμηση της δικής του προσπάθειας, τότε ονομάζεται αυτοαξιολόγηση. Ενώ, όταν κριτής γίνεται κάποιος τρίτος, τότε μιλάμε για ετεροαξιολόγηση η οποία πάλι διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική, αν ο αξιολογητής είναι πρόσωπο ξένο προς την αξιολογική διαδικασία ή εμπλέκεται ενεργά σ' αυτήν.

Από την ανάλυση των μορφών της αξιολόγησης μπορούμε να διαμορφώσουμε και τα μοντέλα της αξιολόγησης τα οποία είναι:

- Το μοντέλο της παράλληλης αξιολόγησης (όπου η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα).
- Το μοντέλο της διαδοχικής αξιολόγησης (όπου η εξωτερική αξιολόγηση διαδέχεται την εσωτερική).
- Το μοντέλο της συνεργατικής αξιολόγησης (όπου η εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιούνται σε πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοσυμπλήρωσης).

Γενικές αρχές αξιολόγησης

Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις οι οποίες, όταν τηρούνται απόλυτα, προσφέρουν στη διαδικασία τις ασφαλιστικές δικλίδες που απαιτούνται.

Αρχικά αναφερόμαστε στην τήρηση ενός κώδικα δεοντολογίας, ο οποίος επιβάλλει το σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα και τον ιδιωτικό βίο του αξιολογούμενου, ώστε να μη συλλέγονται στοιχεία που αφορούν στην καθαυτή διαδικασία της αξιολόγησης και μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την αξιολόγηση.

Κατόπιν η διαδικασία της αξιολόγησης αποκτά αντικειμενικότητα και εγκυρότητα όταν προσδιορίζονται με ακρίβεια και σαφήνεια τα κριτήρια της βαθμολόγησης και η συλλογή των αναγκαίων πληροφοριών γίνεται με υπευθυνότητα όπως και η επιλογή των κατάλληλων μέσων. Μ' αυτό τον τρόπο μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο –περίπου– αποτέλεσμα.

Επιπρόσθετα, μια μέθοδος αξιολόγησης θα πρέπει να έχει πρακτικότητα, που σημαίνει ότι θα πρέπει να πραγματοποιείται στον μικρότερο δυνατό χρόνο με τα λιγότερα δυνατά μέσα. Εξετάσεις με πολυσέλιδο υλικό σκέψεων και ιδεών έχουν συνήθως μικρή πρακτικότητα και αμφίβολα αποτελέσματα.

Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι θα πρέπει να συνεκτιμάται η γνώμη των αξιολογούμενων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Είναι αναγκαίο να πληροφορούνται τι ακριβώς πρόκειται να αξιολογηθεί στη διδασκαλία τους, με ποια μέσα κτλ. Κατόπιν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να γνωστοποιούνται στους αξιολογούμενους ή να δημοσιοποιούνται, αν πρόκειται για φορείς. Φυσικά, ο αξιολογούμενος θα πρέπει να διατηρεί το δικαίωμα της ένστασης σε κάθε περίπτωση.

Ο σκοπός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Από τα σημαντικότερα ερωτήματα που εύλογα τίθεται είναι για ποιο λόγο πρέπει να εντάξουμε την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ποια τα οφέλη που αποκομίζουμε. Είναι αλήθεια πως η αξιο-

λόγηση μπορεί να υπηρετήσει πολλούς διαφορετικούς σκοπούς. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προσφέρουν ανατροφοδότηση σε άτομα που βρίσκονται μέσα στη διαδικασία της αξιολόγησης (π.χ. μαθητές, καθηγητές) και σε άτομα που βρίσκονται έξω από αυτή (γονείς, εκπαιδευτικά συμβούλια) και αποτελούν τις βάσεις για τη λήψη αποφάσεων που αναφέρονται σε μελλοντικές ενέργειες.

Αναλυτικότερα, είναι προφανές πως τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η επιτυχημένη και αποτελεσματική διδασκαλία είναι προϊόν μιας σωστής αξιολόγησης. Επειδή ακριβώς τ' αποτελέσματά της αφορούν στην αναπροσαρμογή και βελτίωση της διδασκαλίας, δεν μπορεί να γίνεται με βάση τη διαίσθηση, την αυθαιρεσία ή το έθιμο. Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να συλλέγουν προσεκτικά όλα τα απαραίτητα στοιχεία και να τα αναλύουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προς όφελος των μαθητών τους.

Επίσης, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την απονομή βαθμών στους μαθητές και την τήρηση αρχείου προόδου τους για μεγάλη χρονική περίοδο. Τα οργανωμένα και συστηματικά τεστ προσφέρονται ως μια αντικειμενική βάση για ανακοίνωση της προόδου κάθε μαθητή στους γονείς του, επικεντρώνοντας την προσοχή του εκπαιδευτικού στο γνωστικό πεδίο και όχι καταφεύγοντας σε γενικότητες και ασάφειες που αποπροσανατολίζουν (π.χ. είναι καλό παιδί αλλά πρέπει να προσπαθήσει περισσότερο).

Κατόπιν η διαδικασία της αξιολόγησης βοηθάει σε σημαντικό βαθμό τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα του περιεχομένου των διάφορων μαθημάτων καθώς και τη δική του. Μπορεί επίσης να προσδιοριστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του αναλυτικού προγράμματος και να εκτιμηθούν διάφορα ειδικά προγράμματα του σχολείου. Ένα πρόγραμμα αξιολόγησης είναι απαραίτητο για τη συγκέντρωση αντικειμενικών πληροφοριών οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν από το διευθυντή του σχολείου προκειμένου αυτός να ερμηνεύσει στην κοινότητα τους σκοπούς και τα επιτεύγματα του σχολείου.

Επίσης πολύ χρήσιμα αποβαίνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς ερευνητές και τους άλλους αξιολογητές. Τελικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος μπορούν ν' αξιολογηθούν από τη διοίκηση της εκπαίδευσης

για τη λήψη αποφάσεων γύρω από τη χρηματοδότηση και την αλλαγή των προγραμμάτων.

Γενικά, μπορούμε να πούμε πως η αξιολόγηση στην καθημερινή παιδευτική πράξη είναι ένας εσωτερικός έλεγχος με ανατροφοδοτικές επεκτάσεις στο σχεδιασμό, τη μέθοδο και την ύλη που συνθέτουν τη διδασκαλία-μάθηση.

Τρόποι μέτρησης και αξιολόγησης

Οι σχολικές εξετάσεις είναι ο βασικός τρόπος μέτρησης της επίδοσης των μαθητών πάνω στην οποία βασίζεται κατόπιν η αξιολογική αποτίμηση του εκπαιδευτικού για τη μαθητική πρόοδο και επιτυχία. Οι διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες διακρίνονται (Κασσωτάκης 2001):

- Ως προς τον τρόπο κατά τον οποίο διεξάγονται, σε γραπτές και προφορικές.
- Ως προς τη σκοπιμότητα που εξυπηρετούν σε εισαγωγικές, τμηματικές, κατατακτήριες, απολυτήριες, πτυχιακές.
- Ως προς το χρονικό διάστημα κατά το οποίο επαναλαμβάνονται σε καθημερινές, διμηνιαίες, τριμηνιαίες, εξαμηνιαίες, ετήσιες.
- Ως προς τα πρόσωπα που εξετάζονται συγχρόνως σε ατομικές και ομαδικές.
- Ως προς την έκταση, σε δοκιμασίες εθνικής κλίμακας (π.χ. πανελλήνιες), τοπικές και ενδοσχολικές εξετάσεις.

Οι προφορικές δοκιμασίες στο παραδοσιακό σχολείο συνίστανται σε αφηγηματική απόδοση του μαθήματος ημέρας ή μέρος αυτού. Ο εκπαιδευτικός, χωρίς φορμαλιστικό τρόπο, θέτει ερωτήσεις σε ολόκληρη την τάξη με ελεύθερη συμμετοχή όλων. Οι υποβαλλόμενες ερωτήσεις πρέπει να είναι διαβαθμισμένες ως προς τη δυσκολία τους, για να υπάρχει η δυνατότητα κάλυψης όλων των γνωστικών επιπέδων.

Οι γραπτές εξετάσεις έχουν κάποια από τις παρακάτω μορφές:

- Ελεύθερη απάντηση σε ερώτηση.
- Σύντομες απαντήσεις σε ορισμένα σύντομα ερωτήματα.
- Απαντήσεις σε αντικειμενικά τεστ επίδοσης.

Τα αντικειμενικά τεστ της τρίτης περίπτωσης μπορεί να είναι σταθμισμένα ή μη. Τα πρώτα απαιτούν ειδική γνώση σχετική μ' αυτά και γίνονται από ειδικούς επιστήμονες. Τα δεύτερα μπορούν να εκπονηθούν και από τους εκπαιδευτικούς και προϋποθέτουν κάποια βασική κατάρτιση στον τρόπο σύνταξής τους. Οι γραπτές εξετάσεις γίνονται κυρίως στο τέλος της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας και στο τέλος του διδακτικού εξαμήνου. Είναι, φυσικά, αδιαμφισβήτητη η χρησιμότητα της καθεμιάς των τριών μορφών γραπτής δοκιμασίας αλλά ο συνδυασμός τους είναι η πλέον εύστοχη επιλογή.

Μερικά βασικά μειονεκτήματα της αξιολόγησης

Επειδή η αξιολόγηση είναι ανθρώπινο δημιούργημα, λογικό είναι να έχει ορισμένα μειονεκτήματα τα οποία παρατίθενται συνοπτικώς:

- *Η μη δυνατότητα παραγωγής γενικεύσιμων αποτελεσμάτων*. Η αξιολόγηση ενός ιδιαίτερου προγράμματος μπορεί να μας προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες αλλά οι πληροφορίες αυτές να μην μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλον τομέα.
- *Το ευμετάβολο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνεχώς μεταβάλλονται σε τέτοιο βαθμό που όταν τα δεδομένα συγκεντρώνονται για ανάλυση, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα είναι ήδη ξεπερασμένο.
- *Η διάκριση μεταξύ διάγνωσης και επανόρθωσης*. Μια μελέτη αξιολόγησης πολλές φορές δεν είναι σε θέση να υποδείξει τις ενδεδειγμένες λύσεις που μπορούν να επιφέρουν τη βελτίωση στους προβληματικούς τομείς, αλλά απλώς να επισημαίνει τις αδυναμίες τους.

Η συνειδητοποίηση των μειονεκτημάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι σημαντική γιατί δίνει απαντήσεις σε όσους τη βλέπουν ως πανάκεια σε κάθε εκπαιδευτικό πρόβλημα. Είναι απλά άλλος ένας βελτιωτικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της γενικής ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τομείς της αξιολόγησης, όψεις και διαστάσεις

Ι) Η αξιολόγηση των μαθητών

Η σημερινή κατάσταση στα ελληνικά σχολεία και το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών θέτει εμπόδια στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, υποθηκεύει κάθε προσπάθεια ανανέωσής του και έχει ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές παρενέργειες με αποτέλεσμα η ελληνική εκπαίδευση να δικαιολογεί πλήρως το χαρακτηρισμό της ως «Μινώταυρο εξετάσεων». Σ' αυτήν τη φάση θα προσπαθήσουμε με συνοπτικό τρόπο να παρουσιάσουμε τα αίτια και τις συνέπειες της κακοδαιμονίας αλλά και να διαμορφώσουμε ένα νέο πλαίσιο πολιτικής πάνω σε αυτό το ζήτημα.

Εννοιολογικές διευκρινίσεις

Με τον όρο αξιολόγηση των μαθητών εννοούμε τη συστηματική διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού επίτευξης από τους μαθητές των στόχων που επιδιώκει το σχολείο και ειδικότερα η διδακτική πράξη. Στόχος της δεν είναι μόνο η απλή ποσοτική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου ή η στατική διαπίστωση της μαθησιακής κατάστασης των ατόμων, αλλά και η συνεχής βελτίωση και διάρθρωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των συντελεστών τους μέσω της ανατροφοδότησής τους με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Με τον όρο όμως αξιολόγηση μπορεί να εκτιμώνται παράλληλα διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή που σχετίζονται με το έργο του σχολείου.

Στο σχολείο ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί το μαθητή ως προσωπικότητα, αξιολογεί κυρίως τις συγκεκριμένες επιδόσεις του πάνω σε συγκεκριμένα μαθήματα και κάτω από δοσμένες συνθήκες. Οι επιδόσεις αυτές δεν είναι σταθερές καθώς μπορούν να μεταβληθούν αν αλλάξει ο τρόπος ελέγχου, ο χρόνος και οι συνθήκες ή έστω κάποιος από αυτούς τους παράγοντες. Κατά συνέπεια, δεν δικαιολογούνται αξιολογικές κρίσεις που να αναφέρονται στη συγκρότηση του μαθητή ή στην προσωπικότητά του.

Σύμφωνα με τον Π. Ν. Γεωργούση (1995) η αξιολόγηση της επίδοσης ενός μαθητή, όπως αυτή μετριέται με τις ισχύουσες μεθοδολογίες,

πολύ λίγα αναφέρει γι' αυτόν ως άτομο ή ως μαθητή. Αυτή η αξιολόγηση αποτελεί απλώς μια ένδειξη για το τι και πόσα έχει μάθει ο μαθητής σε μια ιδιαίτερη ενότητα καθώς η επίδοσή του σε μια εξέταση συγκρίνεται με την επίδοση των συμμαθητών του. Ο βαθμός που αποκομίζει ο μαθητής, δεν παρέχει καμιά πληροφορία για τους λόγους της αποτυχίας ή της επιτυχίας του στη συγκεκριμένη ενότητα.

Η αξιολόγηση των μαθητών σε άλλους τομείς

Παρόλο που η πρόοδος στην επίδοση των μαθημάτων είναι ένας από τους βασικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς, δεν πρέπει να παραλειφθούν άλλοι εξίσου σημαντικοί, αφού η έκταση της κατοχής γνώσεων δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας επιτυχίας στη ζωή. Θεωρητικά, πρέπει να αξιολογούνται ποικίλοι συναισθηματικοί, κοινωνικο-συμμετοχικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι. Ο έλεγχος της επίτευξης αυτών των στόχων απαιτεί διαφορετική μεθοδολογία και δεν μπορεί να γίνει από ένα μονολιθικά οργανωμένο και μονόπλευρα προσανατολισμένο σύστημα αξιολόγησης, όπως είναι το ισχύον.

Όταν στο παραδοσιακό βαθμοθηρικό σύστημα εντάξουμε το αίτημα της πολύπλευρης αξιολόγησης του μαθητή, θα διαπιστώσουμε πως η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι από ανύπαρκτη έως ελλιπής. Το σχετικό με την αξιολόγηση γνωστικό αντικείμενο δεν περιλαμβάνεται στα τμήματα κατάρτισης εκπαιδευτικού προσωπικού και δεν καλύπτεται επαρκώς από τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα). Αποτέλεσμα, βέβαια, της ημιμάθειας είναι οι εκπαιδευτικοί να βάζουν βαθμούς εμπειρικά και να αφήνονται στην ευαισθητοποίηση που πετυχαίνουν οι αυτομορφωτικές τους προσπάθειες.

Δεν είναι σπάνιες, όμως, οι υποκειμενικές κρίσεις των εκπαιδευτικών που εκτός από αυθαίρετες μπορεί να είναι και επικίνδυνες, γιατί μπορούν είτε να απογοητεύσουν το μαθητή και να τον αποθαρρύνουν είτε να τον αποπροσανατολίσουν από τις βασικές αδυναμίες του. Οι αυθαίρετες κρίσεις έχουν κυρίως επίπτωση σε μικρής ηλικίας μαθητές, γιατί οι αρνητικές αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς μπορούν εύκολα να βιωθούν ως αρνητικές αυτοαξιολογήσεις με αποτέλεσμα την απέχθεια του μαθητή προς τη σχολική μονάδα και την τραγική έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Η αποτίμηση της εκπαιδευτικής προσπάθειας του μαθητή δεν

εμπεριέχει τις στάσεις του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, τις ειδικές ικανότητες ή την οικογενειακή του κατάσταση που μπορούν με ποικίλους τρόπους να επηρεάσουν την απόδοσή του μέσα στην αίθουσα. Όταν, όμως, γίνεται προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς αξιολόγησης της μη γνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών, αυτή περιορίζεται στην αναγραφή σε ατομικούς φακέλους ή σχολικούς τίτλους χαρακτηρισμών για τη διαγωγή τους, που διαμορφώνεται κυρίως μέσα από τη στάση τους στη σχολική αίθουσα. Ασυνείδητα, οι εκπαιδευτικοί συνεκτιμούν, κατά την τελική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, διάφορα στοιχεία, όπως π.χ. η επιμέλεια, η ευγένεια, η συνεργατικότητα, η πειθαρχία, η υπακοή κ.ά.

Εύλογα τίθεται το ερώτημα ποια είναι εκείνα τα μέσα που όταν χρησιμοποιηθούν θα οδηγήσουν στην πιο εμπεριστατωμένη αξιολογική προσέγγιση. Ωστόσο σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να συμπληρωθεί πως η χρησιμοποίηση των μέσων επιβάλλει λεπτούς και επιδέξιους χειρισμούς, καθώς καραδοκεί ο υποκειμενικός παράγοντας που μπορεί ν' αλλοιώσει το τελικό αποτέλεσμα. Δεν έχει σημασία μόνο το πόσο ολοκληρωμένα είναι τα μέσα αξιολόγησης αλλά και το πόσο άρτια μπορεί κάποιος να ερμηνεύσει τα αποτελέσματά τους, για να αποφασίσει για τις μελλοντικές του ενέργειες. Πριν από τη λήψη οποιασδήποτε σημαντικής απόφασης, πρέπει να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες σχετικές πληροφορίες γύρω από το μαθητή και να υπάρχει η δυνατότητα εκλογής του κατάλληλου μέσου από το «οπλοστάσιο» του εκπαιδευτικού, για να πετύχει την πιο ρεαλιστική και ολοκληρωμένη αξιολόγηση.

Μέσα αξιολόγησης

Είναι σίγουρο πως κανένα μοναδικό μέσο δεν υπάρχει που να παρέχει σαφείς πληροφορίες για κάθε φάση της ανάπτυξης της προσωπικότητας και της προσαρμογής του μαθητή. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους που συνδυάζουν με σκοπό να κατανοήσουν:

- Την έκταση στην οποία τα άτομα διαφέρουν.
- Την έννοια αυτών των διαφορών και
- Τους παράγοντες που προκαλούν αυτές τις διαφορές.

Μερικές μέθοδοι δεν είναι τυποποιημένες γιατί χρησιμοποιούνται για ν' ανακαλύψουν τις στάσεις ενός μαθητή και τη συμπεριφορά του, ενώ άλλες είναι περισσότερο τυποποιημένες και βοηθούν σε σχετικά αντικειμενικές συγκρίσεις εκδήλωσης μίας ή περισσότερων ιδιοτήτων συμπεριφοράς από ένα ή περισσότερα άτομα.

Ειδικότερα τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται ευρέως σήμερα είναι:

1. Τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή τα ψυχολογικά τεστ (νοητικής ικανότητας, αντίληψης, συλλογισμού, φαντασίας, δημιουργικότητας, μνήμης κ.ά.).
2. Τα μη σταθμισμένα τεστ επίδοσης (τεστ επίδοσης που κατασκευάζονται από το διδάσκοντα).
3. Οι κλίμακες εκτίμησης.
4. Τα μέσα προβολής.
5. Η παρατήρηση σε όλες τις μορφές της.
6. Οι εκθέσεις και οι αναφορές των διδασκόντων.
7. Η συνέντευξη.
8. Η μέθοδος μελέτης περιπτώσεων.
9. Τα ερωτηματολόγια (ενδιαφερόντων, προσωπικότητας, στάσεων κ.λπ.).
10. Η κοινωνιομετρία.
11. Οι κατάλογοι ελέγχου.
12. Οι κρίσεις ομάδας εμπειρογνωμόνων.
13. Οι γραπτές εργασίες του μαθητή.
14. Οι αυτοβιογραφίες και τα ημερολόγια των μαθητών.
15. Οι πρόχειρες εξετάσεις.
16. Η αυτοπεριγραφή των μαθητών.
17. Οι προφορικές ανακοινώσεις των μαθητών.
18. Τα δείγματα εργασιών των μαθητών σε ορισμένα μαθήματα, όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η πηλοπλαστική κ.ά.
19. Η απόδοση των μαθητών σε ορισμένα μαθήματα (π.χ. στη μουσική, στην απαγγελία κ.ά.).