

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΒΑΘΜΟΥΣ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Άννα Κ. Βελεγράκη

Δασκάλα, Μεταπτυχιακό στο

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Abstract

The evaluation of students in school is an integral part of the learning process, but also of the overall social function of school. The present study deepens the topical issue of evaluation, focusing on the views of teachers regarding the descriptive assessment and evaluation with grades. Initially, an attempt is conceptual clarification of the concept of evaluation and then to analyze the theoretical background of descriptive assessment and evaluation with degrees, focusing on the benefits and disadvantages of these forms for both teachers and students. Finally, the aim is presented, the objectives, the research methodology, results, conclusions and recommendations of the researches' practical application and further research.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση, βαθμολόγηση, επίδοση, περιγραφική αξιολόγηση, αυθεντική αξιολόγηση.

0. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι ένα αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής πράξης και αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει από διάφορες πηγές πληροφορίες σχετικά με την επίδοση των μαθητών, προκειμένου να διαμορφώσει μια τελική κρίση (Μανωλάκος, 2010, Dorman & Knightley, 2006). Γενικότερα, η αξιολόγηση περιλαμβάνει μια κρίση σχετικά με τις ικανότητες, τις δυνατότητες, την ευφυΐα και την παρακίνηση των μαθητών (Andoh & Jones, 2008). Η αξιολόγηση μπορεί να είναι διαμορφωτική / περιγραφική (formative), δηλαδή να συνδέεται με ασκήσεις αξιολόγησης, που δημιουργούν ποιοτική ανατροφοδότηση και συμβάλλουν στη διαμόρφωση και ανάπτυξη των μαθητών ή συνολική - συγκεντρωτική (summative), η οποία χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο μέτρησης, που παρέχει στοιχεία σχετικά με τα αποτελέσματα της μάθησης, όπως είναι το διαγώνισμα, και η οποία βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών με βαθμούς.

Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί τη βάση για τη βασισμένη και προσανατολισμένη στη μάθηση αξιολόγηση (learning - oriented assessment), η οποία με τη σειρά

της είναι θεμελιωμένη επάνω σε ένα συνεχή διάλογο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτό το είδος αξιολόγησης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν την πρακτική τους κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, προκειμένου να απαντήσουν στις ανάγκες που εγείρονται από τη σχέση διδασκαλίας - μάθησης, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών (Wolffensperger & Patkin, 2013). Αναφορικά με τους μαθητές, η περιγραφική αξιολόγηση τους οδηγεί στο να έχουν αυξημένη ευθύνη για τη μάθηση, ενώ ενισχύει την ικανότητά τους να αξιολογούν ρεαλιστικά τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, καθώς και τη δυνατότητά τους να κατευθύνουν τη μάθησή τους σε έναν πιο παραγωγικό δρόμο (Andoh & Jones, 2008, Wolffensperger & Patkin, 2013).

Η αξιολόγηση με βαθμούς τείνει να παρακινεί τόσο τους μαθητές όσο και την ακαδημαϊκή επιτυχία τους, ενώ σχετίζεται και με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς, της προσπάθειας και της συμμετοχής των μαθητών μέσα στο σχολείο, δηλαδή με πτυχές του μαθητή που δε συνδέονται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία αλλά με μη γνωστικές (Non - cognitive) πτυχές του σχολείου (Bowers, 2010). Ωστόσο, η αξιολόγηση με βαθμούς μπορεί να υπόκειται σε προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, ενδέχεται να οδηγήσει τους μαθητές σε βαθμοθηρία και όχι στην πραγματική γνώση (Smith, 2008), ενώ έχει χαρακτηριστεί και ως ένα μη αξιόπιστο υποκειμενικό εργαλείο μέτρησης της γνώσης των μαθητών (Bowers, 2010), το οποίο ενδέχεται να μην οδηγήσει σε μελλοντική αύξηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Γενικά, η αξιολόγηση των μαθητών δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να γνωρίζει αν έχει αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας, ενώ παράλληλα βοηθά τους μαθητές να γνωρίζουν την πορεία τους, τους κινητοποιεί, τους βοηθά να μαθαίνουν και να εστιάζουν την προσοχή τους σε ζητήματα που πρέπει και έχουν σημασία. Παρά τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης, ωστόσο, υποστηρίζεται ότι είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, που βασίζεται στους παράγοντες που είναι σημαντικοί για τον εκπαιδευτικό και όχι στους παράγοντες που μπορεί να βοηθούν το μαθητή. Επιπλέον, ενδέχεται οι δάσκαλοι να μη θεωρούν την αξιολόγηση ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης, ενώ μπορεί να προκαλέσει και υψηλά επίπεδα άγχους στους μαθητές, κατάσταση που μπορεί να τους καταστήσει λιγότερο παραγωγικούς (Andoh & Jones, 2008, Smith, 2008).

1. Αξιολόγηση με Βαθμούς

1.1. Πλεονεκτήματα της Αξιολόγησης μέσω Βαθμολογίας

Η αξιολόγηση των μαθητών μέσω βαθμών είναι η πιο ευρέως διαδεδομένη μορφή αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χώρων (McMillan et al., 2002, Bowers, 2010). Η αξιολόγηση μέσω βαθμών δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να γνωρίζει αν έχει αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας, ενώ παράλληλα βοηθά τους

μαθητές να γνωρίζουν την πορεία τους, τους κινητοποιεί, τους βοηθά να μαθαίνουν και κατευθύνει την προσοχή τους σε ζητήματα που πρέπει και έχουν σημασία (Dorman & Knightley, 2006, Andoh & Jones, 2008). Η αξιολόγηση, γενικά, μπορεί να είναι διαμορφωτική (formative), δηλαδή να συνδέεται με ασκήσεις αξιολόγησης που δημιουργούν ποιοτική ανατροφοδότηση και συμβάλλουν στη διαμόρφωση και ανάπτυξη των μαθητών, ή περιγραφική-συγκεντρωτική (summative), η οποία χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο μέτρησης για να παρέχει στοιχεία σχετικά με τα αποτελέσματα της μάθησης, όπως είναι το διαγώνισμα. Σε κάθε περίπτωση, είτε είναι διαμορφωτική είτε περιγραφική, η αξιολόγηση είναι σημαντική για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της γνώσης, του βαθμού κατανόησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών (Knight, 2004, Dorman & Knightley, 2006).

Η αξιολόγηση με βαθμούς περιλαμβάνει μια κρίση σχετικά με τις ικανότητες, τις δυνατότητες, την ευφυΐα και οδηγεί στην παρακίνηση των μαθητών να μάθουν (Knight, 2004, Andoh & Jones, 2008, Dahlgren et al., 2009, Sanders & Anderson, 2010), ενώ αποτελεί το πρότυπο μέτρησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Sanders & Anderson, 2010). Εκτός αυτού, αναφέρεται ότι η βαθμολόγηση αντανακλά και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Lekholm & Cliffordson, 2009, Bowers, 2010). Η βαθμολόγηση αποτελεί μια πραγματική ανάγκη στην εκπαίδευση, καθώς ο απώτερος στόχος της είναι η ενδυνάμωση των μαθητών (Smith, 2008), ενώ παράλληλα επηρεάζει και τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι εκπαιδευόμενοι ως μαθητές (MacLellan, 2004). Καθώς η βαθμολόγηση συνδέεται με τη μέτρηση της ποιότητας των εργασιών και των προσπαθειών των μαθητών, μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές ώστε να προσπαθήσουν ακόμη περισσότερο και με αυτόν τον τρόπο να οδηγηθούν στην κατάκτηση της γνώσης και την περισσότερη ενασχόλησή τους με τις εργασίες που τους ανατίθενται (MacLellan, 2004, Smith, 2008).

Τέλος, αναφέρεται ότι η παροχή υψηλών βαθμολογιών μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διακράτησης των μαθητών στο σχολείο και ως εκ τούτου να οδηγήσει στη μείωση της σχολικής διαρροής (Griffith et al., 2010). Με δεδομένο ότι πολλοί μαθητές αντιλαμβάνονται το βαθμό ως μια ένδειξη μελλοντικής επιτυχίας, η χαμηλή βαθμολόγηση ενδέχεται να μειώσει την παραγωγικότητα των μαθητών και το ενδιαφέρον τους για το σχολείο και να συντελέσει έτσι στην πρόωρη εγκατάλειψή του. Μάλιστα, η χαμηλή βαθμολόγηση ενός μαθητή μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη του σχολείου, ιδίως από μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Al-lensworth & Easton, 2005, Balfanz et al., 2007, Bowers, 2010).

1.2. Μειονεκτήματα της Αξιολόγησης με Βαθμούς

Το πρώτο μειονέκτημα της αξιολόγησης των μαθητών με βαθμούς είναι ότι αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία (Andoh & Jones, 2008). Πρόκειται για μια επίπονη

διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, λόγω της κατανάλωσης χρόνου και της καταβολής προσπάθειας, ενώ παράλληλα τείνει να καθιστά τον εκπαιδευτικό 'αυθεντία' και 'δικαστή' εντός της τάξης (Sadler & Good, 2006, Smith, 2008, Andoh & Jones, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί όταν αναπτύσσουν μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών βρίσκονται μπροστά σε ένα δίλημμα. Από τη μία πλευρά επιθυμούν αυτές οι μέθοδοι αξιολόγησης να μετρούν μια ποικιλία ικανοτήτων και γνώσεων, ενώ από την άλλη επιθυμούν αυτές οι μέθοδοι να μην απαιτούν πολλούς πόρους και πολύ χρόνο. Η εφαρμογή εξελιγμένων και πολύπλοκων μεθόδων αξιολόγησης μειώνει το χρόνο των εκπαιδευτικών για άλλες δραστηριότητες, αλλά η εφαρμογή μεθόδων που δεν απαιτούν πολύ χρόνο και αρκετούς πόρους και θεωρούνται πιο εύκολα αξιοποιήσιμες δεν είναι η βέλτιστη (Sadler & Good, 2006).

Η βιβλιογραφία αναφέρεται στη θετική σχέση μεταξύ της υψηλής βαθμολογίας των εκπαιδευομένων και της θετικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από μέρος των εκπαιδευομένων (Boretz, 2004, Isely & Singh, 2005, Woloschuk et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι μαθητές είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι σε εκπαιδευτικούς που βάζουν υψηλούς βαθμούς. Ορισμένες φορές αυτή η θετική σχέση οδηγεί σε μια επιεική, και άρα μη αντικειμενική αλλά μεροληπτική, βαθμολόγηση των μαθητών προκειμένου οι τελευταίοι να έχουν μια θετική άποψη για τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η καλύτερη βαθμολογία οδηγεί και σε θετικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από μέρος των μαθητών (Boretz, 2004), οδηγώντας στο φαινόμενο "grade inflation" και σε ένα φαύλο κύκλο παροχής υψηλών βαθμολογιών, προκειμένου να μην προκληθούν ανησυχίες και ανασφάλεια στους μαθητές (Boretz, 2004). Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί πως η αύξηση του μέσου όρου της βαθμολογίας των μαθητών, που ενδεχομένως να παρατηρείται σε ορισμένες τάξεις ή και σε εκπαιδευτικά συστήματα, μπορεί πράγματι να προκύπτει από αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών ή αντίθετα από μείωση των κριτηρίων αξιολόγησης από τη μεριά του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος και η βαθμολόγηση να συνδέεται με άλλους παράγοντες, όπως είναι η ενίσχυση της εικόνας των εκπαιδευτικών στους μαθητές (Wikström, 2005).

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση με βαθμούς βασίζεται πάνω στους παράγοντες που είναι σημαντικοί για τον εκπαιδευτικό και όχι στους παράγοντες που μπορεί να βοηθούν το μαθητή. Ενδέχεται, επίσης, η βαθμολογική αξιολόγηση να μη θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης, ενώ μπορεί να προκαλέσει και υψηλά επίπεδα άγχους στους μαθητές, που θα τους καταστήσει λιγότερο παραγωγικούς (Landrum & Dietz, 2006, Andoh & Jones, 2008). Πράγματι, η βαθμολόγηση, στην περίπτωση που είναι αρνητική, ενδέχεται να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, όπως λύπη, θυμό και να οδηγήσει ακόμα και σε μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσής τους (Smith, 2008, Sanders & Anderson, 2010). Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα απορρέουν, επίσης, από το γεγονός ότι οι μαθητές

μπορεί να θεωρήσουν το βαθμό που πήραν ως ένα τυχαίο γεγονός, ενώ ορισμένες φορές η βαθμολόγηση ενδέχεται να αντανακλά και τη μεροληψία των εκπαιδευτικών απέναντι σε ορισμένα παιδιά, καθώς εμπεριέχει και τον παράγοντα της υποκειμενικότητας, μαζί με τον παράγοντα της λανθασμένης κρίσης (Smith, 2008, Bowers, 2010).

Αυτή η μορφή αξιολόγησης βασίζεται στις αντιλήψεις και τις αξίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία, οι οποίες όμως διαφοροποιούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η διαφοροποίηση αυτή ενδέχεται να υπάρχει και στη βάση άλλων παραγόντων, όπως είναι τα έτη προϋπηρεσίας τους, το περιβάλλον διδασκαλίας και οι προσωπικές τους εκτιμήσεις σχετικά με τη βαθμολόγηση (Bonner & Chen, 2009). Επίσης, η βαθμολόγηση υπόκειται και σε άλλους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το τελικό της αποτέλεσμα, όπως είναι το φύλο του εκπαιδευτικού, η διδακτική του ικανότητα ή ακόμα και το πόσο 'αρεστός' επιθυμεί να είναι στους μαθητές του (Maclellan, 2004, Isely & Singh, 2005, Lekholm & Cliffordson, 2009). Επιπρόσθετα, η βαθμολόγηση ενδέχεται τελικά να μην οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα της ενδυνάμωσης των μαθητών και της απόκτησης γνώσης, όχι μόνο εξαιτίας των παραγόντων που επιδρούν στον αξιολογητή, αλλά και εξαιτίας των παραγόντων που επιδρούν στους μαθητές, όπως είναι το φύλο τους, ο βαθμός ενδιαφέροντός τους για ένα μάθημα, η εμπλοκή - επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, το τι σημαίνει για τους μαθητές ένας συγκεκριμένος βαθμός αλλά και ο βαθμός προσπάθειάς τους σε ένα μάθημα (Lekholm & Cliffordson, 2009, Bonner & Chen, 2009).

Εκτός από τα παραπάνω, επισημαίνεται ότι η βαθμολόγηση μπορεί να απαξιώσει την πραγματική μάθηση, καθώς οι μαθητές τείνουν να θεωρούν περισσότερο σημαντική την εμφάνιση της επίδοσής τους, όπως αυτή αντανακλάται στη βαθμολογία, παρά την ίδια την επίδοση (Landrum & Dietz, 2006). Σε έρευνά τους, οι Landrum and Dietz (2006) βρήκαν ότι οι μαθητές είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι σε ένα σύστημα μη βαθμολόγησης, καθώς προτιμούν να συγκεντρώνονται στις εργασίες που έχουν και όχι να συμμετέχουν σε ένα σύστημα κοινωνικής σύγκρισης μέσα στην τάξη. Επίσης, έχει βρεθεί ότι η επίδοση των μαθητών που δε λάμβαναν ανατροφοδότηση μέσω βαθμών δε διέφερε από την επίδοση των μαθητών που λάμβαναν ανατροφοδότηση μέσω της βαθμολογίας, γεγονός που συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η βαθμολόγηση δεν έχει ιδιαίτερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών (Landrum & Dietz, 2006, Dłaska & Krekeler, 2013).

Πράγματι, η βασική τοποθέτηση σχετικά με την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της βαθμολόγησης έγκειται στη σύνδεση της βαθμολογίας με την επιτυχία των μαθητών, ιδιαίτερα στη μελλοντική τους ζωή (Knight, 2004), καθώς και στο ότι οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, αλλά αυτό δεν είναι παρά ένας μύθος, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Boretz (2004), δεδομένου ότι

οι μαθητές τείνουν να αξιολογούν περισσότερο θετικά την απόκτηση της γνώσης παρά την υψηλή βαθμολογία. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η λανθασμένη χρήση της πρακτικής της βαθμολόγησης ως μορφής αξιολόγησης για λόγους που συνδέονται με την τιμωρία ή την επιβράβευση μαθητών, καθώς αυτή η πρακτική συνδέει την έννοια της βαθμολόγησης με την έννοια της εξουσίας και του ελέγχου της ακαδημαϊκής και μη συμπεριφοράς του μαθητή (Bonner & Chen, 2009).

2. Η Περιγραφική Αξιολόγηση

2.1. Πλεονεκτήματα της Περιγραφικής Αξιολόγησης

Η περιγραφική αξιολόγηση παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με τη συνολική μάθηση των μαθητών, ενώ παράλληλα αποτελεί και ένα δείκτη της ποιότητας της διδακτικής διαδικασίας στην τάξη, ειδικά όταν τα αποτελέσματα αυτής της μορφής αξιολόγησης συνοδεύονται και από άλλες μορφές πληροφόρησης (Johnson & Jenkins, 2009, Hoover & Abrams, 2013). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση συμβάλλει στην αυτονομία των εκπαιδευτικών και στην κινητοποίηση των μαθητών για μάθηση και για περισσότερη προσπάθεια από τη μεριά τους (Harlen & Crick, 2002, Raupach et al., 2013).

Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτά τα πλεονεκτήματα υφίστανται μόνο στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί είναι προσανατολισμένοι στην ποιότητα της μάθησης από μέρους των εκπαιδευομένων (Harlen & Crick, 2002). Γενικότερα, υπάρχει μια διχογνωμία σχετικά με το αν η περιγραφική αξιολόγηση είναι ανεξάρτητη από τη διδασκαλία ή όχι, καθώς υποστηρίζεται ότι αυτό το είδος αξιολόγησης επηρεάζει το περιβάλλον στο οποίο συντελείται η μάθηση αλλά και την πολιτική που ασκεί μια σχολική μονάδα σε σχέση με το εξωτερικό της περιβάλλον (Sasanguie et al., 2011).

2.2. Μειονεκτήματα της Περιγραφικής Αξιολόγησης

Η περιγραφική αξιολόγηση έχει δεχθεί έντονη κριτική, καθώς συνδέεται με τα ακόλουθα μειονεκτήματα (Knight, 2004, Johnson & Jenkins, 2009): α) παρέχει πληροφόρηση σχετικά με την απόδοση ενός μαθητή αλλά αργά, δεδομένου ότι λαμβάνει χώρα όταν έχει ήδη πραγματοποιηθεί η μάθηση β) δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις πραγματικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη γ) υπόκειται σε 'κατασκευαστική υποεκπροσώπηση' ("construct underrepresentation"), με την έννοια ότι μια αξιολόγηση τυπικά δεν μπορεί να εκπροσωπήσει πολλές περιοχές (π.χ. γνώση, ενδιαφέρον για μάθηση, προσπάθεια μαθητή, κοινωνική συμπεριφορά) και ως εκ τούτου μπορούν να αξιολογηθούν μόνο εκείνες οι περιοχές που μπορούν να μετρηθούν εύκολα δ) πάσχει από έλλειψη 'επακόλουθης εγκυρότητας' ("consequential validity"), που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα των τεστ ενδέχεται να μη χρησιμοποιούνται με αποτελεσματικό τρόπο. Η τελευταία αυτή κριτική συνδέεται με παράγοντες, όπως

η υψηλή αξιολόγηση για λόγους διακράτησης του μαθητή ή εικόνας του εκπαιδευτικού, όπως συμβαίνει και στην αξιολόγηση με βαθμούς, που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Η περιγραφική αξιολόγηση διέπεται και από τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης μέσω της βαθμολόγησης και πιο συγκεκριμένα (Meisels et al., 2001, Tiedemann, 2002, Rodriguez, 2004): α) είναι χρονοβόρα διαδικασία β) υπόκειται σε υποκειμενικότητα που μπορεί να αλλοιώσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να οδηγήσει στα αντίθετα αποτελέσματα, ιδίως στην περίπτωση των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες γ) οδηγεί στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού - δικαστή δ) εξαρτάται από παράγοντες που άπτονται των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα, από την ικανότητα διάκρισης μεταξύ της απόδοσης του μαθητή και του ενδιαφέροντος και/ή της προσπάθειάς του για μάθηση ε) εξαρτάται από παράγοντες που άπτονται των μαθητών, όπως το ενδιαφέρον που δείχνουν για την εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου, η προσπάθεια που καταβάλλουν και η συμπεριφορά τους εντός της τάξης και του σχολείου.

Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην μπορούν να αναπτύξουν εργαλεία περιγραφικής αξιολόγησης (Goldberg & Roswell, 2000) ή να μην μπορούν να ερμηνεύσουν σωστά τα αποτελέσματα από τη χρήση αυτών των εργαλείων (Nolen et al., 1992) ή ακόμα και να μην μπορούν να επικοινωνήσουν σωστά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Πέρα από όλα αυτά, υποστηρίζεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση εναπόκειται σε κρίσεις των αξιολογητών και όχι σε μετρήσεις, κάτι το οποίο μπορεί να μην οδηγήσει σε ακριβή και αξιόπιστα αποτελέσματα (Yorke, 2011).

3. Ερευνητικό Μέρος

3.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων του Νομού Ηρακλείου Κρήτης, αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση και την αξιολόγηση με βαθμούς. Με βάση το σκοπό της έρευνας, τίθενται οι εξής επιμέρους στόχοι

- 1) Να καταγραφούν οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών με βαθμούς.
- 2) Να καταγραφούν οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση.
- 3) Να διερευνηθεί αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δασκάλων επηρεάζουν τις απόψεις που εξέφρασαν σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση και την αξιολόγηση με βαθμούς.

3.2. Ο Πληθυσμός της Έρευνας

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 100 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι) του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε τον Οκτώβριο του 2014 και οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν απροθυμία στο να απαντήσουν, καθιστώντας έτσι δύσκολη τη συγκέντρωση του προκαθορισμένου αριθμού των ερωτηματολογίων (100).

3.3. Περιγραφικά Αποτελέσματα

Στο ερώτημα εάν η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναγκαία στο πλαίσιο της διδασκαλίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα πιστεύει ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι σε αρκετό βαθμό αναγκαία (45%, N=45), λόγω του ότι κατατάσσει τους μαθητές με βάση την επίδοσή τους (Μ.Ο 3,00), συνεισφέρει στην ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου (Μ.Ο 2,86), ενισχύει την προσπάθεια διατήρησης της πειθαρχίας μέσα στην τάξη (Μ.Ο 2,79), προάγει την καλλιέργεια της άμιλλας μεταξύ των μαθητών (Μ.Ο 2,36) και συμβάλλει στη διαπίστωση των ιδιαίτερων κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους (Μ.Ο 2,11).

Εν συνεχεία, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, αναφορικά με συγκεκριμένες απόψεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών με βαθμούς στο δημοτικό σχολείο. Η ανάλυση κατέδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη θέση ότι η αξιολόγηση με βαθμούς βοηθά, κυρίως, στη δημιουργία θετικού κλίματος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Μ.Ο 3,11), στην ακριβή αποτύπωση της επίδοσης των τελευταίων (Μ.Ο 2,92), οι οποίοι χωρίς τους βαθμούς δε θα κατέβαλαν καμία προσπάθεια στο σχολείο (Μ.Ο 2,81), ενώ μπορεί να αποδώσει με συνοπτικό τρόπο την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης των μαθητών (Μ.Ο 2,75), ενισχύοντας παράλληλα την ευγενή άμιλλα ανάμεσά τους (Μ.Ο 2,69). Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η περιγραφική αξιολόγηση δεν είναι για το «παιδαγωγικό συμφέρον» των μαθητών (Μ.Ο 3,21), ενδέχεται να «τραυματίζει» περισσότερο από τους βαθμούς (Μ.Ο 3,08), επιδρά αρνητικά στην εργατικότητα των μαθητών (Μ.Ο 2,95) αναστέλλοντας την ανάπτυξη ευγενούς άμιλλας μεταξύ τους (Μ.Ο 2,93) και στερείται αποτελεσματικότητας, λόγω της συχνής χρήσης στερεότυπων εκφράσεων για λόγους ευκολίας του εκπαιδευτικού (Μ.Ο 2,81).

Σχετικά με την κατάλληλη μορφή αξιολόγησης ανά τάξη, προέκυψε ότι όσο αυξάνεται η τάξη τόσο αυξάνεται το ποσοστό των ερωτηθέντων που θεωρεί την αξιολόγηση με βαθμούς περισσότερο κατάλληλη για την αξιολόγηση των μαθητών. Αντίθετα, όσο μειώνεται η τάξη τόσο αυξάνεται το ποσοστό των ερωτηθέντων που θεωρεί την περιγραφική αξιολόγηση ως κατάλληλη έκφραση της αξιολόγησης των μαθητών (Βλ. Πίνακα 1). Ειδικότερα, για την Α' και Β' τάξη, η πλειοψηφία των ερω-

τηθέντων (94%, N=94) θεωρεί πιο κατάλληλη την περιγραφική αξιολόγηση και όχι την αξιολόγηση με βαθμούς (98%, N=98). Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση της Γ' και Δ' τάξης, με το ποσοστό, όμως, εκείνων που θεωρούν την αξιολόγηση με βαθμούς περισσότερο κατάλληλη να είναι μικρότερο σε σχέση με τις προηγούμενες δύο τάξεις. Η διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτηθέντων παρατηρείται στις Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού σε σχέση με τις προηγούμενες.

Ειδικότερα, το ποσοστό των ερωτηθέντων που θεωρούν την αξιολόγηση με βαθμούς ως πιο κατάλληλη αυξάνεται σε σύγκριση με τις απόψεις για τις πιο μικρές τάξεις, ενώ οι αρνητικές απαντήσεις είναι ίδιες με τις θετικές (50%). Παρόλα αυτά, η περιγραφική αξιολόγηση συνεχίζει να αποτελεί την πιο κατάλληλη μέθοδο, σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων (62%, N=62), αν και σε μικρότερο βαθμό από ό,τι για τις προηγούμενες τάξεις.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε ότι έχει εφαρμόσει μέχρι σήμερα αρκετές φορές την περιγραφική αξιολόγηση (39%, N=39, Βλ. Γράφημα 1). Επιπλέον, όσο μεγαλώνουν οι τάξεις του δημοτικού τόσο μειώνεται το ποσοστό εκείνων που εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση στην τάξη τους (Βλ. Γράφημα 2). Συγκεκριμένα, από όσους έχουν εφαρμόσει την περιγραφική αξιολόγηση, η πλειοψηφία ανέφερε ότι την έχει εφαρμόσει περισσότερο στην Α' (53%, N=53) και τη Β' τάξη (52%, N=52). Το ποσοστό εκείνων που εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση μειώνεται όσο μεγαλώνουν οι τάξεις του δημοτικού. Χαρακτηριστικά, στη ΣΤ' τάξη η περιγραφική αξιολόγηση έχει εφαρμοστεί λιγότερο από όλες τις τάξεις (18%, N=18).

3.4. Επαγωγική Στατιστική

3.4.1. Επίδραση του φύλου στις απόψεις των ερωτηθέντων.

Αρχικά εξετάστηκε εάν το φύλο σχετίζεται με τις απόψεις που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, με τη χρήση του independent samples t - test. Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι το φύλο σχετίζεται με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τον έλεγχο της ετοιμότητας των μαθητών ($p=0.015$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο, δηλαδή μικρότερο βαθμό συμφωνίας ($M=1,84$, $T.A.=0,850$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M=1,44$, $T.A.=0,625$). Επίσης, το φύλο σχετίζεται με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους ($p=0.020$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο, δηλαδή μικρότερο βαθμό συμφωνίας ($M=1,80$, $T.A.=0,866$) από τις γυναίκες ($M=1,40$, $T.A.=0,664$). Το φύλο φαίνεται να σχετίζεται και με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη διάγνωση των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές ($p=0.044$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=1,52$, $T.A.=0,653$) από τις γυναίκες ($M=1,22$, $T.A.=0,481$).

Εκτός από τα παραπάνω, το φύλο σχετίζεται με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την προσφορά εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές που έχουν ανάγκη ($p=0.012$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=1,64$, $T.A.=0,638$) από τις γυναίκες ($M=1,29$, $T.A.=0,568$). Επίσης, συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ του φύλου και της άποψης που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας ($p=0.028$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=1,72$, $T.A.=0,936$) από τις γυναίκες ($M=1,35$, $T.A.=0,632$). Το φύλο σχετίζεται ακόμη με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας ($p=0.014$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=1,92$, $T.A.=0,812$) από τις γυναίκες ($M=1,46$, $T.A.=0,627$). Τέλος, προέκυψε ότι το φύλο σχετίζεται και με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ($p=0.001$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=2,00$, $T.A.=1,000$) από τις γυναίκες ($M=1,54$, $T.A.=0,627$).

Σε ό, τι αφορά στην επίδραση του φύλου στις απόψεις των ερωτηθέντων για την αξιολόγηση με βαθμούς, βρέθηκε ότι το φύλο σχετίζεται με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση με βαθμούς αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης για τους μαθητές ($p=0.024$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=2,80$, $T.A.=0,707$) από τις γυναίκες ($M=2,39$, $T.A.=0,897$). Επίσης, βρέθηκε ότι το φύλο σχετίζεται με τις απόψεις που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση με βαθμούς αποτυπώνει με ακρίβεια την επίδοση των μαθητών ($p=0.022$), με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=2,52$, $T.A.=0,918$) από τους άντρες ($M=3,03$, $T.A.=0,919$) και ότι η αξιολόγηση με βαθμούς δημιουργεί συχνά αρνητικό κλίμα στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών ($p=0.013$), με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=2,04$, $T.A.=0,790$) από τις γυναίκες ($M=1,58$, $T.A.=0,645$).

Τέλος, σε ό, τι αφορά στην επίδραση του φύλου στη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης ανά τάξη διδασκαλίας, βρέθηκε ότι το φύλο σχετίζεται με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στη Γ' τάξη ($p=0.004$), με τους άντρες να έχουν χαμηλότερο μέσο όρο ($M=1,04$, $T.A.=0,735$) από τις γυναίκες ($M=1,56$, $T.A.=0,669$), στη Δ' τάξη ($p=0.005$), με τους άντρες να έχουν χαμηλότερο μέσο όρο ($M=1,04$, $T.A.=0,735$) από τις γυναίκες ($M=1,54$, $T.A.=0,670$), στην Ε' τάξη ($p=0.019$), με τους άντρες να έχουν χαμηλότερο μέσο όρο ($M=1,16$, $T.A.=0,800$) από τις γυναίκες ($M=1,60$, $T.A.=0,664$) και στη ΣΤ' τάξη ($p=0.013$), με τους άντρες να έχουν χαμηλότερο μέσο όρο ($M=1,24$, $T.A.=0,831$) από τις γυναίκες ($M=1,6$, $T.A.=0,653$).

3.4.2. Επίδραση της τάξης διδασκαλίας στις απόψεις των ερωτηθέντων.

Με τη χρήση του One - Way Anova, εξετάστηκε εάν η τάξη που διδάσκουν οι ερωτηθέντες σχετίζεται με τις απόψεις που εξέφρασαν. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η τάξη που διδάσκουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σχετίζεται με:

Την άποψη που εξέφρασαν σχετικά με το ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την καλλιέργεια της άμιλλας μεταξύ των μαθητών ($p=0.016$), με όσους διδάσκουν στην Α' τάξη να έχουν υψηλότερο μέσο όρο, δηλαδή χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας.

- Την άποψη που εξέφρασαν σχετικά με το ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη διαπίστωση των ιδιαίτερων κλίσεων ή ενδιαφερόντων των μαθητών ($p=0.017$), με όσους διδάσκουν στη ΣΤ' τάξη να έχουν υψηλότερο μέσο όρο.
- Την άποψη που εξέφρασαν σχετικά με το ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τον έλεγχο της ετοιμότητας των μαθητών για μια νέα μάθηση ($p=0.028$), με όσους διδάσκουν στη Γ' τάξη να έχουν υψηλότερο μέσο όρο.
- Την άποψη που εξέφρασαν σχετικά με το ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη διάγνωση των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές ($p=0.008$), με όσους διδάσκουν στη Γ' τάξη να έχουν υψηλότερο μέσο όρο.
- Την άποψη που εξέφρασαν σχετικά με το ότι η αξιολόγηση με βαθμούς παρασύρει τους γονείς να ασκήσουν υπερβολική πίεση στα παιδιά τους, για να έχουν υψηλές αποδόσεις ($p=0.046$), με όσους διδάσκουν στην Ε' τάξη να έχουν υψηλότερο μέσο όρο.
- Την άποψη που εξέφρασαν σχετικά με το ότι η αξιολόγηση με βαθμούς δημιουργεί συχνά αρνητικό κλίμα στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών ($p=0.002$), με όσους διδάσκουν στην Ε' τάξη να έχουν υψηλότερο μέσο όρο.

3.4.3. Επίδραση της θέσης υπηρεσίας στις απόψεις των ερωτηθέντων.

Με τη χρήση του independent samples t - test, διερευνήθηκε κατά πόσο η θέση υπηρεσίας (μόνιμος / αναπληρωτής) σχετίζεται με τις απόψεις που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Βρέθηκε ότι η θέση υπηρεσίας σχετίζεται με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη δημιουργία κινήτρων μάθησης στους μαθητές ($p=0.026$), με όσους είναι μόνιμοι να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=1,85$, $T.A.=0,851$) από όσους είναι αναπληρωτές ($M=1,20$, $T.A.=0,447$). Επίσης, η θέση υπηρεσίας σχετίζεται με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την καλλιέργεια της άμιλλας μεταξύ των μαθητών ($p=0.002$), με τους μόνιμους να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=2,41$, $T.A.=0,879$) από τους αναπληρωτές ($M=1,20$, $T.A.=0,447$).

Η θέση υπηρεσίας σχετίζεται και με την άποψη που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την προσφορά εξατομικευμένης βοήθειας στους

μαθητές που έχουν ανάγκη ($p=0.000$), με όσους είναι μόνιμοι να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=1,42$, $T.A.=0,638$) σε σχέση με τους αναπληρωτές ($M=1,00$, $T.A.=0,000$). Επιπρόσθετα, η θέση υπηρεσίας σχετίζεται με την άποψη των ερωτηθέντων, ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ($p=0.000$), με τους μόνιμους να έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M=1,47$, $T.A.=0,606$) από τους αναπληρωτές ($M=1,00$, $T.A.=0,000$).

3.4.4. Επίδραση των ετών υπηρεσίας στις απόψεις των ερωτηθέντων.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε με τη χρήση του One - Way Anova εάν τα χρόνια υπηρεσίας που διδάσκουν οι ερωτηθέντες σχετίζονται με τις απόψεις που εξέφρασαν. Από τη στατιστική ανάλυση βρέθηκε ότι τα χρόνια υπηρεσίας που διδάσκουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σχετίζονται με:

- Την άποψη που εξέφρασαν σχετικά με το ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη συστηματική ενημέρωση των μαθητών για την πρόδοό τους ($p=0.012$), με όσους έχουν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας να έχουν υψηλότερο μέσο όρο.
- Την άποψη που εξέφρασαν σχετικά με το ότι η αξιολόγηση με βαθμούς αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης για τους μαθητές ($p=0.036$), με όσους έχουν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας να έχουν υψηλότερο μέσο όρο.
- Την άποψη που εξέφρασαν σχετικά με το ότι η αξιολόγηση με βαθμούς μπορεί να αποδώσει με συνοπτικό τρόπο την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης των παιδιών ($p=0.032$), με όσους έχουν 1 - 5 χρόνια υπηρεσίας να έχουν υψηλότερο μέσο όρο.

3.4.5. Ανάλυση ανοικτών ερωτήσεων.

Αρχικά ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να περιγράψουν τα κυριότερα οφέλη από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Εν συνεχεία, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να περιγράψουν τις σημαντικότερες δυσκολίες από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων απεικονίζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Οφέλη / Δυσκολίες από την Εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης

Οφέλη	
Άποψη	Αριθμός εκπαιδευτικών
Πληρέστερη αποτύπωση της μαθησιακής προόδου των μαθητών	2
Ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων της μάθησης	4
Παροχή αναλυτικών πληροφοριών / Παροχή ολοκληρωμένης εικόνας για τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών (σε μαθητές, δασκάλους και γονείς)	44
Προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών βοηθώντας τους εκεί που πραγματικά έχουν ανάγκη	4
Δημιουργία θετικού κλίματος ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές	14
Αυτογνωσία, αλληλεγγύη, αυτοβελτίωση, αυτοεκτίμηση, ενδιαφέρον, αυτοπεποίθηση	7
Καλή σχέση με τους γονείς	4
Λιγότερο άγχος στα τεστ	1
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξηγήσουν ακριβώς αυτό που θέλουν	1
Κατανόηση ή ακόμα και βελτίωση δυσκολιών στη μάθηση	1
Βελτίωση του μαθητή σε επίπεδο συμπεριφοράς και μάθησης	1
Ευχέρεια συζήτησης με τους γονείς	1
Μείωση άγχους μαθητών	4
Λιγότερος ανταγωνισμός	2
Οι μαθητές έχουν μία εικόνα για την επίδοσή τους, χωρίς να νιώθουν ότι εγκλωβίζονται στο 'απόλυτο' ενός βαθμού	1
Δε γίνεται κατηγοριοποίηση των μαθητών που συνήθως αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου	1
Καλύτερη απόδοση της πολυεπίπεδης πραγματικότητας της μάθησης	1
ΔΑ	21

Δυσκολίες	
Άποψη	Αριθμός εκπαιδευτικών
Χρειάζεται συστηματική εξάσκηση των δασκάλων	3
Άρνηση / Δυσκολία γονέων να κατανοήσουν / αποδεχτούν τις αδυναμίες των μαθητών/παιδιών τους	9
Οι γονείς χρειάζονται βαθμούς για να κατανοήσουν το επίπεδο των παιδιών τους	2
Οι γονείς των μαθητών με τα περισσότερα προβλήματα συνήθως δεν έρχονται	1
Μη εξοικείωση των μαθητών	3
Οι μαθητές είναι πιο χαλαροί και ότι τόσο εργατικοί	4
Οι γονείς παρερμηνεύουν τα λεγόμενα των δασκάλων	7
Απαιτείται πολύς χρόνος-Έλλειψη επαρκούς χρόνου	33
Αντικειμενική και δίκαιη αξιολόγηση από τους δασκάλους	
Μη αποτελεσματικότητα στους καλούς μαθητές	1
Αμφιβολία ως προς το αν έχουν εντοπιστεί όλες οι αδυναμίες κάθε μαθητή	1
Αρνητικά σχόλια από συναδέλφους	1
Συστηματική ενημέρωση του σχολικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών / Συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων	5
Συνδυασμός με αριθμητική βαθμολογία	1
Μεγάλος αριθμός παιδιών	1
Χρησιμοποίηση κατάλληλου λεξιλογίου	8
Καμία	8
ΔΑ	22

4. Συμπεράσματα

4.1. Συμπεράσματα της Έρευνας

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών;

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό αναγκαία η αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η αξιολόγηση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη διάγνωση των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές, την προσφορά εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές που έχουν ανάγκη, την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιολόγηση των μαθητών και συνεπώς με τους λόγους για τους οποίους αυτή καθίσταται αναγκαία (Andoh & Jones, 2008, Gulikers et al., 2008, Cole & De Maio, 2009).

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών με βαθμούς;

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών με βαθμούς, μέσα από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν - απόλυτα προς αρκετά - με τις προτάσεις που αφορούν τα αρνητικά σημεία αυτού του είδους αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η αξιολόγηση με βαθμούς δεν είναι αντικειμενική, ενώ παράλληλα δε δίνει πληροφορίες για τις ιδιαίτερες δυνατότητες ή τις αδυναμίες των μαθητών. Επίσης, αυτό το είδος αξιολόγησης των μαθητών δημιουργεί συχνά αρνητικό κλίμα τόσο στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών, ενώ παρασύρει και τους γονείς να ασκήσουν υπερβολική πίεση στα παιδιά τους για να έχουν υψηλές επιδόσεις, με αποτέλεσμα να προάγεται η βαθμοθηρία, να δημιουργείται άγχος και φόβος στους μαθητές, ιδίως στους αδύναμους, έχοντας ταυτόχρονα αρνητικό αντίκτυπο στο αυτοσυναισθημα και την αυτοεικόνα των μαθητών. Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν έρχονται σε αντίθεση με όσα τονίζονται και από άλλους ερευνητές (Ξανθάκου κ.ά., 1993, Landrum & Dietz, 2006, Smith, 2008, Bowers, 2010), σχετικά με τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης των μαθητών με βαθμούς, όπως είναι η βαθμοθηρία, η δημιουργία άγχους και φόβου στους μαθητές και η μη αντικειμενικότητα.

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση;

Σε αντίθεση με την αξιολόγηση με βαθμούς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση είναι περισσότερο θετικές. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν - απόλυτα προς αρκετά - με την άποψη που λέει ότι η περιγραφική αξιολόγηση αποτυπώνει πληρέστερα τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, βοηθά τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, αλλά και τους μαθητές να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, παρέχοντάς τους την κατάλληλη κινητοποίηση, ώστε να συνεχίζουν να μαθαίνουν και να αντλούν ευχαρίστηση από αυτή τη διαδικασία. Ταυτόχρονα η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να προσαρμοστεί καλύτερα στις ιδιαιτερότητες και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, προάγοντας έτσι τις παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης.

Δεδομένων των πλεονεκτημάτων της περιγραφικής αξιολόγησης, όπως αποτυπώθηκαν στις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί, η πλειοψηφία απάντησε πως θεωρεί περισσότερο κατάλληλη την περιγραφική αξιολόγηση σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και στις δύο τελευταίες τα ποσοστά ήταν χαμηλότερα από ότι στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Αυτό αποτυπώνεται και στην πράξη, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εφαρμόσει στο παρελθόν την περιγραφική αξιολόγηση, ιδίως στις δύο πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα, στην τελευταία τάξη του δημοτικού η περιγραφική αξιολόγηση έχει εφαρμοστεί λιγότερο, συγκριτικά με τις υπόλοιπες τάξεις. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών, σχετικά με τα πλεονεκτήματα που έχει η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών (Harlen & Crick, 2002, Landrum & Dietz, 2006, Sadler & Good, 2006, Smith, 2008, Andoh & Jones, 2008, Johnson & Jenkins, 2009, Sanders & Anderson, 2010, Bowers, 2010, Hoover & Abrams, 2013, Raupach et al., 2013, Wolffensperger & Patkin, 2013).

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών στα δύο προηγούμενα ερωτήματα με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τον έλεγχο της ετοιμότητας των μαθητών, για την ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους, για την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών, για τη διάγνωση των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές, για την προσφορά εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές που έχουν ανάγκη, για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας, για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, καθώς και για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο από τους άντρες συναδέλφους τους πως η αξιολόγηση με βαθμούς αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης για τους μαθητές, αποτυπώνει με ακρίβεια την επίδοση των μαθητών, αλλά και δημιουργεί συχνά αρνητικό κλίμα στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς των

μαθητών. Τέλος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει περισσότερο από τους άντρες εκπαιδευτικούς την περιγραφική αξιολόγηση στις τάξεις Γ' - ΣΤ'.

Οι απόψεις που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες διαφοροποιούνται, επίσης, και με βάση την τάξη στην οποία διδάσκουν. Πιο αναλυτικά, όσοι διδάσκουν στην Α' τάξη τείνουν να συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την καλλιέργεια της άμιλλας μεταξύ των μαθητών. Επίσης, όσοι διδάσκουν στη Γ' τάξη συμφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τον έλεγχο της ετοιμότητας των μαθητών για μια νέα μάθηση και ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη διάγνωση των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές. Όσοι διδάσκουν στην Ε' τάξη συμφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση με βαθμούς παρασύρει τους γονείς να ασκήσουν υπερβολική πίεση στα παιδιά τους για να έχουν υψηλές αποδόσεις, αλλά και ότι δημιουργεί συχνά αρνητικό κλίμα στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών. Τέλος, όσοι διδάσκουν στη ΣΤ' τάξη συμφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη διαπίστωση των ιδιαίτερων κλίσεων ή ενδιαφερόντων των μαθητών.

Επιπρόσθετα, η θέση υπηρεσίας επηρεάζει ορισμένες από τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί. Πιο αναλυτικά, οι αναπληρωτές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη δημιουργία κινήτρων μάθησης στους μαθητές, για την καλλιέργεια της άμιλλας μεταξύ των μαθητών, για την προσφορά εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές που έχουν ανάγκη και για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Τέλος, οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται και ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, όσοι έχουν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στο ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη συστηματική ενημέρωση των μαθητών σχετικά με την πρόοδό τους, καθώς και στο ότι η αξιολόγηση με βαθμούς αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης για τους μαθητές. Όσοι έχουν 1 - 5 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με το ότι η αξιολόγηση με βαθμούς μπορεί να αποδώσει με συνοπτικό τρόπο την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης των παιδιών, ενώ όσοι έχουν 6 - 15 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με το ότι η περιγραφική αξιολόγηση αναστέλλει την ευγενή άμιλλα μεταξύ των μαθητών. Το γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση διαφοροποιούνται με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές και πιο συγκεκριμένα υπογραμμίζεται η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας (Bonner και Chen, 2009), καθώς και του φύλου (MacLellan, 2004, Isely & Singh, 2005, Lekholm & Cliffordson, 2009).

4.2. Προτάσεις Περαιτέρω Έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Ηρακλείου Κρήτης, σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, την περιγραφική αξιολόγηση, καθώς και την αξιολόγηση με βαθμούς. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά δεν προσφέρονται για γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε σε έναν συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Ως εκ τούτου, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα σε αυτό το πεδίο, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από άλλες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, ούτως ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευθούν.

Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρουσα μια συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών μεταξύ της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να απαντήσει και στο ερώτημα εάν σε μεγαλύτερες τάξεις οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο την αξιολόγηση με βαθμούς έναντι της περιγραφικής ή άλλης μορφής αξιολόγησης. Με αφορμή αυτό το ερώτημα, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διεξαγωγή μιας έρευνας που θα στοχεύει στο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για διάφορα είδη αξιολόγησης, καθώς και τους λόγους για τους οποίους επιλέγεται ή απορρίπτεται κάποια μορφή αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας θα ήταν χρήσιμα σε ένα διάλογο σχετικό με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και στην κατάθεση προτάσεων σχετικά με το πώς μπορεί αυτό το σύστημα να βελτιωθεί, προάγοντας τη μαθησιακή διαδικασία, απαντώντας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και συνεπώς οδηγώντας στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Allensworth, E.M., Easton, J.Q. (2005) *The on-track indicator as a predictor of high school graduation*. Chicago: Consortium on Chicago School Research. Διαθέσιμο στο: <http://www.consortiumchicago.org/publications/p78.html>
- Andoh, B., Jones, P. (2008) Students' self assessment in law. *The Law Teacher*, 42(2), 200-212.
- Balfanz, R., Herzog, L., Maclver, D.J. (2007) Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middlegrades schools: Identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42, 223-235
- Bonner, S.M., Chen, P.P. (2009) Teacher Candidates' Perceptions About Grading and Constructivist Teaching. *Educational Assessment*, 14(2), 57-77.

- Boretz, E. (2004) Grade Inflation And The Myth Of Student Consumerism. *College Teaching*, 52(2), 42-46.
- Bowers, A.J. (2010) Grades and Graduation: A Longitudinal Risk Perspective to Identify Student Dropouts. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 191-207.
- Cole, A., De Maio, J. (2009) What We Learned About Our Assessment Program that has Nothing to do with Student Learning Outcomes. *Journal of Political Science Education*, 5(4), 294-314.
- Dahlgren, L.O., Fejes, A., Abrandt - Dahlgren, M., Trowald, N. (2009) Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185-194.
- Dlaska, A., Krekeler, C. (2013) Does grading undermine feedback? The influence of grades on the effectiveness of corrective feedback on L2 writing. *The Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2013.848226.
- Dorman, J.P., Knightley, W.M. (2006) Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of assessment tasks. *Educational Studies*, 32(1), 47-58.
- Goldberg, G.L., Roswell, B.S. (2000) From perception to practice: The impact of teachers' scoring experience on performance-based instruction and classroom assessment. *Educational Assessment*, 6, 257-290.
- Griffith, C.A., Lloyd, J.W., Lane, K.L., Tankersley, M. (2010) Grade Retention of Students During Grades K-8 Predicts Reading Achievement and Progress During Secondary Schooling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 26(1), 51-66.
- Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., Kester, L. (2008) Authenticity is in the eye of the beholder: student and teacher perceptions of assessment authenticity. *Journal of Vocational Education & Training*, 60(4), 401-412.
- Harlen, W., Crick, R.D. (2002) A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: *Research Evidence in Education Library*, Issue 1. London: Evidence for Policy and Practice Information and Co - Ordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hoover, N.R., Abrams, L.M. (2013) Teachers' Instructional Use of Summative Student Assessment Data. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 219-231.
- Isely, P., Singh, H. (2005) Do Higher Grades Lead to Favorable Student Evaluations? *The Journal of Economic Education*, 36(1), 29-42.

- Johnson, E., Jenkins, J. (2009) Formative and summative assessment. Διαθέσιμο στο: <http://www.education.com/reference/article/formative-and-summative-assessment>
- Knight, J. (2004) Comparison of student perception and performance in individual and group assessments in practical classes. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(1), 63-81.
- Landrum, R.E., Dietz, K.H. (2006) Grading without points does it hurt student performance? *College Teaching*, 54(4), 298-301.
- Lekholm, A.K., 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.
- Μανωλάκος, Π. (2010) Η αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3:1, 1-8. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html
- MacLellan, E. (2004) Authenticity in assessment tasks: a heuristic exploration of academics' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(1), 19-33.
- McMillan, J.H., Myran, S., Workman, D. (2002) Elementary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213.
- Meisels, S.J., Bickel, D.D., Nicholson, J., Xue, Y., Atkins-Burnett, S. (2001) Trusting teachers' judgments: A validity study of a curriculum - embedded performance assessment in kindergarten – Grade 3. *American Educational Research Journal*, 38(1), 73-95.
- Nolen, S.B., Haladyna, T.M., Haas, N.S. (1992) Uses and abuses of achievement test scores. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(2), 9-15.
- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Καίλα, Μ., (1993) Στάσεις μαθητών απέναντι στις διαδικασίες «βαθμολογίας» - ιεράρχησης μέσα στο σχολικό μηχανισμό. Στο Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σσ. 149 -161). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Plake, B. S. (1993) Teacher assessment literacy: Teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-27.
- Raupach, T., Brown, J., Anders, S., Hasenfuss, G., Harendza, S. (2013) Summative assessments are more powerful drivers of student learning than resource intensive teaching formats. *BMC Medicine*, 11, 61.
- Rodriguez, M.C. (2004) The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education*, 17(1), 1-24.

- Sadler, P.M., Good, E. (2006) The Impact of Self - and Peer - Grading on Student Learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31.
- Sanders, M.L., Anderson, S. (2010) The Dilemma of Grades: Reconciling Disappointing Grades With Feelings of Personal Success. *Qualitative Research Reports in Communication*, 11(1), 51-56.
- Sasanguie, D., Elen, J., Clarebout, G., Van den Noortgate, W., Vandenaabeele, J., De Fraine, B. (2011) Disentangling instructional roles: the case of teaching and summative assessment. *Studies in Higher Education*, 36(8), 897-910.
- Smith, L.J. (2008) Grading Written Projects: What Approaches Do Students Find Most Helpful? *Journal of Education for Business*, 83(6), 325-330.
- Tiedemann, J. (2002) Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 49-62.
- Wikström, C. (2005) Grade stability in a criterion referenced grading system: the Swedish example. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(2), 125-144.
- Wolffensperger, Y., Patkin, D. (2013) Self - assessment of self - assessment in a process of co - teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 16-33.
- Woloschuk, W., Coderre, S., Wright, B. & McLaughlin, K. (2011) What Factors Affect Students' Overall Ratings of a Course?. *Academic Medicine*, 86(5), 640-643
- Yorke, M. (2011) Summative assessment: dealing with the 'measurement fallacy'. *Studies in Higher Education*, 36(3), 251-273.