

ρούν να ισχύσουν, όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων, και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις.<sup>6</sup>

Όπως κι αν έχουν τα πράγματα, η γνώση της μεθοδολογίας διεξαγωγής μιας επιστημονικής έρευνας είναι αναγκαία για όσους επιθυμούν να ασχοληθούν συστηματικά με τον τομέα της αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, τα στοιχεία που προκύπτουν από διάφορες έρευνες χρησιμοποιούνται μερικές φορές και για αξιολογικούς σκοπούς.

### 1.5. Τι είναι μέτρηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση;

Στις προηγούμενες ενότητες αναφερθήκαμε, γενικά, στην έννοια των όρων: μέτρηση και αξιολόγηση. Στην παρούσα ενότητα θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε την έννοια που έχουν οι όροι αυτοί στην εκπαίδευση και, ειδικότερα, στον τομέα της επίδοσης των μαθητών. Πριν προβούμε, όμως, στον ορισμό αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να παραθέσουμε ορισμένους περιορισμούς στους οποίους υπόκεινται οι μετρήσεις των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, στοιχείο το οποίο θα διευκολύνει την εννοιολογική διασαφήση των παραπάνω όρων.

Έχουμε ήδη σημειώσει ότι η μέτρηση στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως και σε άλλους τομείς των Κοινωνικών Επιστημών, δεν χαρακτηρίζεται, πάντοτε, από τις ιδιότητες των μετρήσεων, οι οποίες αφορούν στα φυσικά μεγέθη. Το μηδέν π.χ. στις μετρήσεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δεν σημαίνει πλήρη απουσία της μετρούμενης ιδιότητας. Δεν μπορούμε, δηλαδή, να υποστηρίξουμε την άποψη ότι ένας μαθητής που παίρνει μηδέν σε ένα διαγώνισμα έχει μηδενικές γνώσεις στο αντίστοιχο μάθημα, όπως αυτό ισχύει για μετρήσεις σχετικές με το βάρος, το ύψος, την ταχύτητα και άλλα φυσικά μεγέθη. Ούτε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ίσα διαστήματα μεταξύ των μετρήσεων της επίδοσης των μαθητών αντιστοιχούν σε ίσες ποσότητες γνώσεων και ικανοτήτων τους. Ένας μαθητής π.χ. που έχει βαθμό 10 σε ορισμένο μάθημα δεν θεωρείται ότι γνωρίζει τις μισές γνώσεις από αυτές που κατέχει ένας άλλος μαθητής, ο οποίος έχει, στο ίδιο μάθημα, βαθμό 20. Ούτε μπορούμε να πούμε ότι η διαφορά μεταξύ των γνώσεων και ικανοτήτων δύο μαθητών, οι οποίοι σε ένα τεστ 100 ερωτήσεων διχοτομικού τύπου (1/0) επιτυγχάνουν 60 μόρια ο ένας και 70 ο άλλος, είναι ακριβώς η ίδια μ' αυτήν δύο άλλων μαθητών, τα «σχορ» των οποίων στο ίδιο τεστ είναι 70 και 80 αντίστοιχα.

6. Περισσότερες πληροφορίες για τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ έρευνας και αξιολόγησης βλ. στο Levin-Rozalis (2003).

τε άλλες παρό-  
 ιας διεξαγωγής  
 υμούν να ασχο-  
 ισθετα, τα στοι-  
 ται μερικές φο-

ση;

έννοια των όρων:  
 σπαθήσουμε να  
 εκπαίδευση και,  
 τροβούμε, όμως,  
 ισμένους περιο-  
 τελεσμάτων της  
 λογική διασάφη-

παίδευσης, όπως  
 ακτηρίζεται, πά-  
 στα φυσικά με-  
 στελεσμάτων δεν  
 μπορούμε, δηλα-  
 παίρνει μηδέν σε  
 άθημα, όπως αυ-  
 την ταχύτητα και  
 ι ίσα διαστήματα  
 στοιχούν σε ίσες  
 τ.χ. που έχει βαθ-  
 τις μισές γνώσεις  
 ει, στο ίδιο μάθη-  
 μεταξύ των γνώ-  
 ιτ 100 ερωτήσεων  
 και 70 ο άλλος, εί-  
 κωρ» των οποίων

Με άλλα λόγια, η μέτρηση στην εκπαίδευση είναι σχετική, αν εξαιρε-  
 θούν ορισμένες μεταβλητές, οι οποίες επιδέχονται ακριβείς μετρήσεις (π.χ.  
 εκπαιδευτικές δαπάνες, διδακτικός χρόνος, πλήθος μαθητών, απουσίες κτλ.).  
 Αυτό σημαίνει ότι οι απόλυτες τιμές των μετρήσεων σε αρκετούς τομείς της  
 εκπαίδευσης και κυρίως σ' αυτούς που σχετίζονται με την επίδοση των μα-  
 θητών, η οποία αποτελεί το αντικείμενο του παρόντος βιβλίου, δεν έχουν,  
 όταν εξετάζονται μεμονωμένα, απόλυτο νόημα, όπως συμβαίνει π.χ., με τη  
 θερμοκρασία, το βάρος, το μήκος και άλλα φυσικά μεγέθη. Αν αναφερθεί  
 π.χ. ότι ένας μαθητής έχει 15 στα Μαθηματικά (με άριστα το 20) και δεν  
 δοθεί κανένα άλλο στοιχείο, δεν μπορούμε να εξαγάγουμε, με βεβαιότητα,  
 ακριβή συμπεράσματα από την πληροφορία αυτή. Αν, όμως, γνωρίζουμε ότι  
 ο μέσος όρος των βαθμών των συμμαθητών του είναι 14, τότε το 15 απο-  
 κτά σαφέστερο νόημα: δηλαδή, οι γνώσεις και οι δεξιότητες του συγκεκρι-  
 μένου ατόμου στα Μαθηματικά είναι πάνω από το μέσο όρο των αντιστοι-  
 χων γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμαθητών του. Αν, βέβαια, διαθέτου-  
 με και άλλα στοιχεία για την κατανομή της βαθμολογίας των μαθητών της  
 παραπάνω τάξης, όπως είναι π.χ. η τυπική της απόκλιση, τότε το νόημά  
 της γίνεται ακόμη σαφέστερο.<sup>7</sup>

Μια άλλη αδυναμία των μετρήσεων που πραγματοποιούνται σε αρκε-  
 τούς εκπαιδευτικούς τομείς είναι το γεγονός ότι οι μετρήσεις αυτές είναι  
 έμμεσες. Δεν μετρούν, δηλαδή, αυτά καθαυτά τα στοιχεία των οποίων επι-  
 διώκεται η μέτρηση, τη μάθηση π.χ., αλλά ορισμένα εξωτερικά στοιχεία, τα  
 οποία θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν το χαρακτηριστικό εκείνο, το οποίο  
 θέλουμε να μετρήσουμε, την ικανότητα π.χ. του μαθητή να ανακαλεί πλη-  
 ροφορίες, να κατανοεί ένα κείμενο, να λύνει προβλήματα, να εκτελεί ορι-  
 σμένες ενέργειες και άλλα παρόμοια, ύστερα από την παρακολούθηση συ-  
 γκεκριμένων μαθημάτων και σχετική άσκηση.

Τα τελευταία, βέβαια, χρόνια έχουν σημειωθεί σημαντικές επιστημονι-  
 κές πρόοδοι, οι οποίες έχουν συμβάλει στην ακριβέστερη διερεύνηση των  
 ψυχοπαιδαγωγικών φαινομένων και, κατ' επέκταση, στη μείωση της σχετι-  
 κότητας των αντιστοιχων μετρήσεων. Οι πρόοδοι αυτές αναμένεται να εντα-  
 θούν ακόμη περισσότερο στο μέλλον. Παρ' όλα αυτά, η σχετικότητα των εκ-  
 παιδευτικών μετρήσεων δεν φαίνεται να εξαλείφεται.

Οι παραπάνω αδυναμίες δεν πρέπει, ασφαλώς, να γίνουν πρόφαση, για  
 να εγκαταλειφθεί κάθε είδους μέτρηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευ-

7. Ακόμη και στην περίπτωση που οι επιδόσεις των μαθητών προκύπτουν από «τεστ-  
 κριτήρια» (βλ. παρακάτω), η πλήρης κατανόηση της σημασίας τους, προϋποθέτει τη γνώση  
 των κριτηρίων αυτών και το πώς προσδιορίζονται.

σης. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε επιστημονική στασιμότητα. Ας μη μας διαφεύγει ότι επιστήμη, με τη θετικιστική έννοια του όρου, χωρίς τη δυνατότητα κάποιου είδους μέτρησης των αντικειμένων ή των φαινομένων με τα οποία ασχολείται, δεν μπορεί να υπάρξει, όπως εύστοχα παρατηρεί ο De Landsheere (1974: 236). Αυτό ισχύει και για την Παιδαγωγική. Η θέση, μάλιστα, αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο, αν ληφθεί υπόψη η άποψη που διατυπώνουν ορισμένοι συγγραφείς – αν και υπερβολική, κατά τη γνώμη μας – σύμφωνα με την οποία «όλα τα σημαντικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης είναι μετρήσιμα» με κάποιο τρόπο (Ebel, 1972: 57).

Η σχετικότητα των μετρήσεων στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να περιορισθεί, σε κάποιο βαθμό, αν τα κριτήρια με τα οποία συλλέγονται τα αναγκαία δεδομένα είναι τα ίδια σε όλες τις περιπτώσεις και αν γίνεται επιτυχής συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών συγκέντρωσής τους. Προς τα εκεί, ακριβώς, στρέφονται οι προσπάθειες του κλάδου των Επιστημών της Αγωγής που ασχολείται με την αξιολόγηση. Τα τελευταία, μάλιστα, χρόνια ενισχύεται η τάση να συνδυάζονται στοιχεία ποσοτικών μετρήσεων με ποιοτικά δεδομένα, με στόχο την κάλυψη των αδυναμιών που εμφανίζουν οι αυστηρές ποσοτικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ο συνδυασμός αυτός έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη πιο έγκυρου και πιο αξιόπιστου αξιολογικού αποτελέσματος και, κυρίως, την ενίσχυση του πληροφοριακού χαρακτήρα της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, θέματα που θα μας απασχολήσουν εκτενώς σε επόμενα κεφάλαια.

Αξίζει, τέλος, να σημειώσουμε ότι οι μετρήσεις στην εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός. Δεν είναι, δηλαδή, κύριος στόχος της Παιδαγωγικής το να επιτύχει απόλυτα ακριβή μέτρηση ορισμένων στοιχείων, αλλά να βρει ένα σύστημα που να εξυπηρετεί, όσο γίνεται καλύτερα, το σκοπό για τον οποίο αυτό χρησιμοποιείται, τον έλεγχο, δηλαδή, των αποτελεσμάτων της αγωγής και, ειδικότερα, της μάθησης και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η σχετικότητα των μετρήσεων, για την οποία έγινε προηγουμένως λόγος, δεν έχει τόση βαρύτητα στην Παιδαγωγική, όση θα είχε π.χ. στη Φυσική ή στη Χημεία ή σε άλλες Θετικές Επιστήμες.

Όσα μνημονεύθηκαν παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή τόσο ως προς το πώς ορίζονται όσο και ως προς το πώς ερμηνεύονται οι μετρήσεις στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, εκείνες που αφορούν στην επίδοση των μαθητών, οι οποίες, παρά τις αδυναμίες τους, θεωρούνται απολύτως αναγκαίες, για να υπάρξει έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση. Στην ερμηνεία των μετρήσεων αυτών θα αναφερθούμε αναλυτικά σε άλλο κεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο ΙΕ'). Εδώ θα περιο-

μη μας διαφεύ-  
τη δυνατότητα  
ων με τα οποία  
ρεί ο De Land-  
. Η θέση, μάλι-  
η η άποψη που  
κατά τη γνώμη  
έσματα τής εκ-  
: 57).

ίτερα στην αξιο-  
μό, αν τα κριτή-  
τα ίδια σε όλες  
όδων και τεχνι-  
αι οι προσπάθει-  
κι με την αξιολό-  
να συνδυάζονται  
στόχο την κάλυ-  
ές εκτιμήσεις των  
ι ως αποτέλεσμα  
ύ αποτελέσματος  
ι της αξιολόγησης  
ολήσουν εκτενώς

εκπαίδευση δεν εί-  
κιδωγωγικής το να  
αλλά να βρει ένα  
κόπο για τον οποίο  
μάτων της αγωγής  
τελεσματικότητας  
ων, για την οποία  
Παιδαγωγική, όση  
ές Επιστήμες.  
ρασμα ότι απαιτεί-  
όσο και ως προς το  
αίτερα, εκείνες που  
τις αδυναμίες τους,  
υρη, αξιόπιστη και  
ων αυτών θα ανα-  
IE'). Εδώ θα περιο-

ριστούμε, συμμορφούμενοι προς όσα αναφέραμε προηγουμένως, σε εννοιολογικές μόνο διασαφήσεις.

Συνεκτιμώντας όσα ήδη μνημονεύθηκαν, μπορούμε να δεχτούμε την ακόλουθη άποψη, σύμφωνα με την οποία η μέτρηση στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής (περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών) έχει την έννοια της «απόδοσης στα αντικείμενα, στα πρόσωπα και στα πράγματα αριθμητικών τιμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις τιμές αυτές να αντιστοιχούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκείνων στα οποία αποδίδονται» (Eysenck et al., 1975: 639). Οι σχέσεις αυτές δεν είναι πάντοτε σταθερές και η σημασία των μετρήσεων μπορεί να μεταβάλλεται από περίπτωση σε περίπτωση. Ανάλογη είναι και η θέση των Guilford και Fruchter (1973), για τους οποίους μέτρηση στον τομέα των Ψυχοπαιδαγωγικών Επιστημών είναι η απόδοση αριθμών σε αντικείμενα ή γεγονότα ή χαρακτηριστικά, με βάση κάποιο λογικά αποδεκτό κανόνα. Ο Cangelosi (1990: 25) θεωρεί, επίσης, ως μέτρηση τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, μέσω της εμπειρικής παρατήρησης. Αλλά και οι Belanoff και Dikson (1991) προσδιορίζουν την έννοια της μέτρησης στην εκπαίδευση ως διαδικασία ποσοτικοποίησης της επίδοσης ή ως απόδοση αριθμών σ' αυτήν. Παρόμοιο ορισμό δίνει και ο Παπαναστασίου (1993: 2), σύμφωνα με τον οποίο «ο όρος μέτρηση αναφέρεται στην αριθμητική αποτίμηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων αντικειμένων, προσώπων ή γεγονότων, με βάση ένα κανόνα, ένα μέτρο μέτρησης».

Υπό την έννοια αυτήν, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η βαθμολογία των μαθητών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα είδος μέτρησης, εφόσον, με βάση τους βαθμούς, προσπαθούμε να εκφράσουμε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της συγκεκριμένης επίδοσης ενός μαθητή και του επιπέδου επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων ή ανάμεσα στο μαθησιακό επίπεδο διαφορετικών ατόμων. Για το λόγο αυτό η διαδικασία της εξέτασης στο πλαίσιο του σχολείου «δεν είναι», όπως γράφει η Παπαναούμ-Τζίκα (1985: 16), «τίποτε άλλο, παρά ένας συστηματικός τρόπος συλλογής στοιχείων, στα οποία θα στηριχθεί η αξιολόγηση, είναι δηλαδή, «μέτρηση». Αλλά και ο Airasian (1994: 6 και 213) θεωρεί τη μέτρηση στην εκπαίδευση ως «διαδικασία ποσοτικοποίησης και απονομής αριθμών σε επιδόσεις». Σημειώνει δε ότι «το πιο συχνό παράδειγμα μέτρησης στην τάξη είναι, όταν ο δάσκαλος βαθμολογεί ένα τεστ ή ένα «κουίζ». Αποδίδοντας βαθμούς», γράφει, «παράγεται μια αριθμητική περιγραφή της επίδοσης». Αλλά και στα σταθμισμένα τεστ επίδοσης η βαθμολογία, η οποία εκφράζει είτε το πλήθος των ερωτημάτων στα οποία οι εξεταζόμενοι απάντησαν

σωστά είτε το άθροισμα των μορίων, τα οποία συγκέντρωσαν, μπορεί να θεωρηθεί ως μέτρηση.

Αυστηρή, πάντως, διάκριση μεταξύ βαθμολόγησης και αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών δεν τηρείται πάντοτε στην εκπαιδευτική πράξη. Η βαθμολογία είναι δυνατόν να θεωρηθεί και ως ποσοτική έκφραση του αποτελέσματος των διαδικασιών μέτρησης (εξετάσεων, ασκήσεων κτλ.) μέσω των οποίων συλλέγονται στοιχεία σχετικά με το επίπεδο επίτευξης εκ μέρους των διδασκομένων των επιδιωκόμενων στόχων (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 14). Έτσι, τα διαχωριστικά όρια μεταξύ βαθμολόγησης και αξιολόγησης, υπό τη στενή έννοια της κατάταξης των μαθητών σε ορισμένο βαθμολογικό επίπεδο, γίνονται ασαφή, αν και η αξιολόγηση έχει, συνήθως, ευρύτερο περιεχόμενο από αυτό της βαθμολογικής κατάταξης των διδασκομένων και προϋποθέτει, όπως θα δούμε στη συνέχεια, την ερμηνεία των βαθμών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Συχνά, επίσης, οι αριθμητικοί βαθμοί μετατρέπονται σε ποιοτικούς χαρακτηρισμούς ή αντιστοιχίζονται προς αυτούς (π.χ. μέτρια, καλώς, λίαν καλώς, άριστα), διαδικασία, η οποία αποκτά τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης. Τις περισσότερες φορές, άλλωστε, όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αυτή συσχετίζεται από το ευρύ κοινό αλλά και από αρκετούς εκπαιδευτικούς με την εξέταση και τη βαθμολογία τους ή με την απόδοση σ' αυτούς ποιοτικών χαρακτηρισμών, όπως σημειώνει ο Popham (1993: 1).<sup>8</sup>

Από μερικούς, τέλος, συγγραφείς γίνεται χρήση του όρου «εκτίμηση» αντί του όρου μέτρηση, όταν αναφέρονται σε ψυχικά φαινόμενα, πνευματικά βιώματα, κοινωνικές στάσεις κτλ., επειδή ισχυρίζονται ότι τα φαινόμενα αυτά δεν μπορούν να μετρηθούν με μέσα μαθηματικού τύπου, αλλά προσεγγίζονται με «γενική μάλλον περιγραφική εκτίμηση, με βιωματική-ένορατική μετάσταση στον άλλον» (Μαρκαντώνης, 1967: 428-429). Παρά το γεγονός, ότι ο παραπάνω ισχυρισμός φαίνεται να ευσταθεί, η χρήση του όρου μέτρηση έχει καθιερωθεί για αρκετές από τις περιπτώσεις αυτές, όπως είναι π.χ. οι στάσεις, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων (Φράγκος, 1977: 426),<sup>9</sup> χάρη στην πρόοδο των επιστημών που ασχολούνται με τα ζητήματα αυτά, όπως σημειώσαμε προηγουμένως.

8. Για τους παραπάνω λόγους χρησιμοποιείται, ενίοτε, και στο παρόν βιβλίο ο όρος αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με την έννοια της βαθμολόγησής τους, ιδιαιτέρως δε όταν αυτή αποτιμά το μαθησιακό τους επίπεδο.

9. Αξίζει να αναφερθεί η περίφημη φράση του Thorndike: «ό,τι υπάρχει, υφίσταται σε κάποια ποσότητα» (Thorndike, 1918: 6), την οποία συμπλήρωσε ο McCall, γράφοντας «ό,τι υπάρχει σε κάποια ποσότητα, μπορεί να μετρηθεί» (McCall, 1939: 15).

τρωσαν, μπορεί να

αι αξιολόγησης της κριτικής πράξης. Η έκφραση του αποκλήσεων κτλ.) μέσω του επίτευξης εκ μέτρας & Χανιωβαθμολόγησης και ιαθητών σε ορισμένη αξιολόγηση έχει, συνήθως, κατάταξη των διέξεων, την ερμηνεία της, οι αριθμητικοί ή αντιστοιχίζονται διαδικασία, η οποία ισότερες φορές, άλλων μαθητών, αυκετούς εκπαιδευτική απόδοση σ' αυτούς (1993: 1).<sup>8</sup>

ο όρου «εκτίμηση» γινόμενα, πνευματικά ότι τα φαινόμενα, αλλά ηση, μέ βιωματική-67: 428-429). Παράσταθεί, η χρήση του τώσεις αυτές, όπως η άλλα ψυχολογικά η στην πρόοδο των σημειώσαμε προη-

το παρόν βιβλίο ο όρος ησής τους, ιδιαίτερος δε

υπάρχει, υφίσταται σε McCall, γράφοντας «ό,τι : 15).

Στην έννοια εκπαιδευτική αξιολόγηση δίνονται ποικίλοι ορισμοί από τους συγγραφείς που έχουν ασχοληθεί μ' αυτήν. Οι εν λόγω ορισμοί διαφέρουν κάπως μεταξύ τους, ανάλογα με την οπτική γωνία, υπό την οποία βλέπει ο καθένας την αξιολόγηση και την έμφαση που δίνει στις επιμέρους λειτουργίες της. Από τους ορισμούς αυτούς σημειώνουμε ενδεικτικά τους ακόλουθους:

Ο Cronbach (1954: 488) θεωρεί ότι εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «η διαδικασία εκείνη κατά την οποία δάσκαλος και μαθητής κρίνουν αν οι σκοποί των προσπαθειών του σχολείου επιτυγχάνονται». Ο Popham (1993) θεωρεί ότι εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία εκτίμησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών φαινομένων, τα οποία σχετίζονται με ποικίλους παράγοντες και καλύπτουν διαφορετικούς τομείς. Ο Gronlund (1976) πιστεύει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια συστηματική και συνεχής διαδικασία, η οποία επιδιώκει, με τη βοήθεια ποικίλων τρόπων και μέσων, να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Παραπλήσιος είναι και ο ορισμός που δίνεται από τους Gage και Berliner, σύμφωνα με τον οποίο εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία, με βάση την οποία αποφασίζουμε: «α) κατά πόσον ένας μαθητής πρέπει να κριθεί ότι πέτυχε ικανοποιητικά, β) μία σχολική τάξη ή μια ομάδα παιδιών έχει φτωχή απόδοση, γ) ένα σχολείο πετυχαίνει σε εξαιρετο επίπεδο, δ) η εκπαίδευση είναι πετυχημένη» (αναφέρεται στο Λεοντίου, 1978: 19).

Πληρέστερος είναι ο ορισμός που δίνει ο Megniesz, ο οποίος ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια, το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σ' όλους, γενικά, τους παράγοντες που υπεισέρχονται στη συγκεκριμένη εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (αναφέρεται στο Léon et al., 1977: 268). Η εκτίμηση των αποτελεσμάτων αυτών προϋποθέτει τη συλλογή ποικίλων ποσοτικών δεδομένων (μετρήσεις) και ποιοτικών στοιχείων που καλύπτουν διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης.

Ο Stufflebeam (1971) και ο Alkin (1974) ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως διαδικασία, με βάση την οποία συλλέγονται πληροφορίες που είναι αναγκαίες για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα. Παρόμοιο περιεχόμενο στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δίνουν και άλλοι ξενόγλωσσοι συγγραφείς.

Αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία απαντώνται ποικίλοι ορισμοί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Κατά τον Πολυχρονόπουλο (1980: 42), η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνίσταται στον «προσδιορισμό της επάρκειας του

μετασχηματισμού τῶν ἐκπαιδευτικῶν σκοπῶν καί τῶν ἐκπαιδευτικῶν ἐπιδιώξεων σέ μορφωτικές συναλλαγές καί τόν καθορισμό τῆς ἀποτελεσματικότητας καί τῆς ἀποδοτικότητας τῶν μορφωτικῶν συναλλαγῶν στήν πραγμάτωση τῶν σκοπῶν». Με τον ὄρο «μορφωτική συναλλαγή» ο παραπάνω συγγραφέας εννοεῖ «μιά δυναμική δοσοληψία δασκάλων καί διδασκομένων διά μέσου τῶν γνώσεων, ἀξιῶν, δεξιοτήτων, προσανατολισμῶν κτλ. καί τήν εὐκαιρία γιά ἔκφραση τῶν μαθητῶν». Ο Δημητρόπουλος (2004: 30) θεωρεῖ ὅτι εκπαιδευτική ἀξιολόγηση εἶναι ἡ «συστηματική καί οργανωμένη διαδικασία, κατά τήν ὁποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ἢ ἀποτελέσματα ενός εκπαιδευτικοῦ μηχανισμοῦ ἐκτιμούνται με βάση προκαθορισμένους σκοπούς καί προκαθορισμένα κριτήρια». Ὡς διαδικασία, ἡ ὁποία ἔχει στόχο νά προσδιορίσει κατά τρόπο συστηματικό, ἐγκυρο, ἀξιόπιστο καί ἀντικειμενικό τήν καταλληλότητα, τή λειτουργικότητα καί τὸ ἀποτέλεσμα τῆς διδακτικῆς καί τῆς παιδαγωγικῆς, ευρύτερα, δραστηριότητας ορίζει τήν ἀξιολόγηση καί ὁ Κωνσταντίνου (2000: 15). Παρόμοιους ὁρισμούς δίνονται καί ἀπό ἄλλους Ἕλληνες μελετητές (Παπαναοῦμ-Τζίκα, 1985: 14· Αθανασίου, 2000: 31· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2001: 9-12).

Από ὅσα ἀναφέρθηκαν προηγουμένως προκύπτει ὅτι τὸ ἐννοιολογικό πεδίο τοῦ ὄρου εκπαιδευτική ἀξιολόγηση εἶναι ευρύτατο. Περιλαμβάνει ὄχι μόνο τὸν ἔλεγχο τῆς προόδου τῶν μαθητῶν ἀλλὰ καί τήν ἀξιολόγηση τῆς λειτουργίας ὁλόκληρου τοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος, τοῦ τρόπου ὁργάνωσής του, τῶν εκπαιδευτικῶν προγραμμάτων, τῶν παιδαγωγικῶν μεθόδων, τῆς καταλληλότητας καί τῆς ἀποτελεσματικότητας τοῦ διδακτικοῦ, ἐποπτικοῦ καί διοικητικοῦ προσωπικοῦ καί κάθε ἄλλου παράγοντα πού υπεισέρχεται στήν εκπαιδευτική διαδικασία καί ἐπηρεάζει τὰ ἀποτελέσματά της. Στὸ πεδίο τῆς εκπαιδευτικῆς ἀξιολόγησης, ὑπὸ τὴν εὐρεία τῆς ἐννοια, μπορεῖ ἀκόμη νά ἐνταχθεῖ ἡ ἀποτίμηση τῆς ἀναπόκρισης τῶν «προϊόντων» τῆς ἐκπαίδευσης στὶς ἀνάγκες τοῦ ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικοῦ συστήματος, τοῦ ὁποίου ἡ ἐκπαίδευση θεωρεῖται ὑποσύστημα.

Ἵστερα ἀπὸ ὅλα αὐτά, γίνεται φανερό ὅτι ἡ ἀξιολόγηση τῶν μαθητῶν δὲν ἀποτελεῖ παρά ἓνα μόνο τομέα τῆς εκπαιδευτικῆς ἀξιολόγησης. Ἀλλὰ καί ἀν ἀκόμη περιορισθούμε στήν ἀξιολόγηση τοῦ μαθητῆ, ὁ τομέας αὐτὸς εξακολουθεῖ νά παραμένει ευρύτατος. Ὅταν ἀξιολογούμε τὸ μαθητῆ, ἔχουμε πλήθος στοιχείων νά ἐξετάσουμε, γιὰ νά σχηματίσουμε πλήρη εικόνα τῆς προσωπικότητάς του (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κλίσεις, ἐνδιαφέροντα, αὐτοαντίληψη κτλ.). Ἡ σχολικὴ επίδοση, με τὴν ὁποία ἀσχολεῖται τὸ παρόν βιβλίο, δὲν ἀποτελεῖ παρά ἓνα μόνον ἀπὸ τὰ στοιχεῖα αὐτά.

Λαμβάνοντας ὑπόψη ὅσα ἀναφέρθηκαν προηγουμένως, μπορούμε νά ὀρίσουμε τὴν ἀξιολόγηση τῆς ἐπίδοσης τῶν μαθητῶν ὡς τὴ συστηματικὴ δια-

δικασία που επιδιώκει να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο οι διδασκόμενοι επιτυγχάνουν τους στόχους που επιδιώκονται στο πλαίσιο των διαφόρων μαθημάτων και λοιπών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται στο σχολείο.<sup>10</sup> Η διαδικασία αυτή υπηρετεί ποικίλες ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικο-οικονομικές λειτουργίες, όπως θα δούμε σε άλλο κεφάλαιο.

Σ' αυτή την πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποδίδει ιδιαίτερη σημασία το ευρύ κοινό, το οποίο, συχνά, ταυτίζει, την αξιολόγηση των μαθητών με τις εξετάσεις και τους βαθμούς στα διάφορα μαθήματα, όπως σημειώσαμε προηγουμένως. Η έμφαση στη σχολική βαθμολογία προέρχεται από τη βαρύτητα που διαχρονικά έδιναν και εξακολουθούν και σήμερα να δίνουν στο εν λόγω ζήτημα τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι εξετάσεις και οι βαθμοί είναι, όπως ήδη τονίσαμε, καθημερινό πρόβλημα διδασκόντων, γονέων και μαθητών, γιατί οι συνέπειές τους για τους εκπαιδευόμενους είναι άμεσες και σημαντικές (π.χ. επανάληψη της ίδιας τάξης, αν προβλέπεται κάτι τέτοιο για τη βαθμίδα στην οποία φοιτούν, αποτυχία εισαγωγής σε ανώτατα ιδρύματα ή αποφοίτηση από αυτά κτλ.). Είναι, μάλιστα, συνηθισμένο φαινόμενο να αποδίδεται από τον πολύ κόσμο μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, παρά στην ίδια τη διδασκαλία, όπως παρατηρεί ο Diu. «Αν μια χρονιά δεν διέλθω όλο το πρόγραμμα διδασκαλίας», γράφει, «κάνεις δεν θα παραπονεθεί, αλλά αν αποφασίσω να μην κάνω εξετάσεις ή να περάσω όλο τον κόσμο, αυτό θα προκαλέσει κατακραυγή» (αναφέρεται στο Saltiel, 1979: 9).

Η γενικότερη, αντίθετα, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, η εξέταση, δηλαδή, της καταλληλότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων, η αποτίμηση της επάρκειας, ποιοτικής και ποσοτικής, του διδακτικού, διοικητικού και εποπτικού προσωπικού, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, η αντιστοιχία μεταξύ των «προϊόντων» του εκπαιδευτικού συστήματος και των κοινωνικο-οικονομικών αναγκών της χώρας κτλ. δεν τυγχάνουν, πάντοτε, του ίδιου ενδιαφέροντος, αν και ένα πλήρες σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης οφείλει να καλύπτει επαρκώς και τους τομείς αυτούς.

Στο παρόν εγχειρίδιο θα περιοριστούμε στη αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως την προσδιορίζουμε αναλυτικότερα παρακάτω, αφήνοντας τις λοιπές πτυχές της ευρύτερης εκπαιδευτικής αξιολόγησης για μελλοντικές εργασίες.

10. Ο όρος «σχολείο» χρησιμοποιείται στο παρόν βιβλίο με διεσταλμένη έννοια και υποδηλώνει κάθε είδους εκπαιδευτικό ίδρυμα.



για την ερμηνεία της διαφοροποίησης των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών και την αποτελεσματική υποβοήθησή τους απαιτείται ευρεία θεώρηση των σχετικών φαινομένων. Η θεώρηση αυτή υπερβαίνει την απλή διαπίστωση του τι ξέρουν ή του τι μπορούν να κάνουν οι διδασκόμενοι. Καλύπτει γενικότερα ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με τους παράγοντες που μνημονεύτηκαν. Η εξέταση τέτοιου είδους ζητημάτων εντάσσεται, συχνά, στο πεδίο των μελετών και των ερευνών που έχουν ως αντικείμενο την επίδοση των μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προηγήθηκαν, εστίασαμε την παρούσα εργασία στον έλεγχο της επίτευξης γνωστικών, κυρίως, στόχων ήτοι στην εκμάθηση γνώσεων και στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, όπως τις προσδιορίσαμε προηγουμένως, επειδή ήταν αδύνατο να καλύψουμε όλα τα ζητήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Δεν αγνοούμε, ωστόσο, τελείως τις λοιπές πτυχές της αξιολόγησης των μαθητών, ιδιαίτερα δε αυτές που έχουν σχέση με την επίτευξη συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών στόχων, τους οποίους επιδιώκει το σχολείο. Ωστόσο, η αναφορά στα ζητήματα αυτά έχει συνοπτικό και ενδεικτικό χαρακτήρα και συναρτάται, στις περισσότερες περιπτώσεις, με άλλα ζητήματα, όπως είναι π.χ. οι διδακτικοί στόχοι, οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών, η αυτοαξιολόγησή τους και άλλα παρόμοια. Συνοπτική αναφορά γίνεται, επίσης, στην επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού περιγυρου στην επίδοση των μαθητών. Η βαθύτερη, όμως, ανάλυση των ζητημάτων αυτών είναι εκτός των στόχων του παρόντος συγγράμματος.

### 1.7. Μορφές της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Οι Noizet και Caverni (1977), αναφερόμενοι στα είδη της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, σημειώνουν ότι είναι δυνατόν να διακρίνουμε, κατ' αρχήν, δύο μορφές της: α) τη **συνεχή αξιολόγηση**, κατά την οποία η τελική κρίση για τον κάθε μαθητή είναι αποτέλεσμα αδιάκοπης αξιολογικής διαδικασίας και β) την **αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση** (évaluation ponctuelle) που στηρίζεται στο αποτέλεσμα μιας δοκιμασίας, η οποία πραγματοποιείται σε ορισμένη χρονική φάση.<sup>13</sup>

13. Άλλες ταξινομήσεις των μορφών της σχολικής αξιολόγησης βλ. στα βιβλία: α) De Landsheere (1980: 225-241), β) Πασσάκος (1980: 1105-1107), καθώς και στα άρθρα: Κονετάς (1979) και Λεοντίου (1978). Αναφορές στις μορφές και στα είδη της αξιολόγησης περιλαμβάνονται και σε άλλα συγγράμματα, λήμματα ή άρθρα, τα οποία αναγράφονται στον πίνακα της βιβλιογραφίας. Σ' αυτά εντάσσονται και δικές μας εργασίες που έχουν δημοσιευθεί στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό.

Η συνεχής αξιολόγηση περιλαμβάνει ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλεται κατά μικρά χρονικά διαστήματα ο εκπαιδευόμενος σ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Στη συνεχή αξιολόγηση εντάσσεται και η προφορική εξέταση των μαθητών που γίνεται στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας. Η συνεχής, δηλαδή, αξιολόγηση λαμβάνει χώρα παράλληλα με την εξέλιξη της διδασκαλίας ορισμένου μαθήματος. Σκοπός της είναι η αδιάκοπη παρακολούθηση της προόδου των διδασκομένων, η διαμόρφωση σφαιρικής γνώμης για τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους, καθώς και για άλλα στοιχεία που έχουν άμεση αλλά και έμμεση σχέση με τη σχολική μάθηση (π.χ. ενδιαφέρον, προσπάθεια, επιμονή, συνεργασία με άλλους κτλ.). Στις επιδιώξεις της περιλαμβάνεται, ακόμη, η επισήμανση δυσκολιών και προβλημάτων, τα οποία συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη μάθηση όσων διδάσκονται, η οποία στοχεύει στην υποβοήθησή τους να τα υπερπηδήσουν και να προσαρμοσθούν στο ρυθμό και στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση της δεύτερης μορφής περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες που πραγματοποιούνται μια μόνο φορά στη διάρκεια ορισμένης διδακτικής περιόδου (π.χ. τετραμήνου, εξαμήνου, σχολικού έτους κτλ.) και συμπίπτουν, κατά κανόνα, με τη λήξη της. Η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιούνται οι σχετικές εξετάσεις καθορίζεται, συνήθως, από την πολιτεία και περιλαμβάνεται στην οικεία νομοθεσία, μαζί με άλλες λεπτομέρειες σχετικές με τη διεξαγωγή τους. Σκοπός των εν λόγω δοκιμασιών είναι η τελική εκτίμηση του τι έμαθε ο μαθητής στη διάρκεια της αντίστοιχης χρονικής περιόδου, στο τέλος π.χ. της τάξης ή του σχολικού έτους ή στο τέλος της φοίτησής του σε ορισμένη Σχολή (προαγωγικές, τμηματικές, απολυτήριες ή πτυχιακές εξετάσεις). Οι παραπάνω δοκιμασίες είναι δυνατόν να διεξάγονται από τα άτομα, τα οποία δίδαξαν τους εξεταζομένους αλλά και από εξωτερικούς εξεταστές. Κατά την αξιολόγηση του είδους αυτού, η γνώμη που σχηματίζεται για την αξία του μαθητή σε ορισμένο γνωστικό αντικείμενο στηρίζεται στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μιας και μόνης δοκιμασίας, γεγονός που έχει ως συνέπεια την αύξηση του ρόλου, τον οποίο διαδραματίζει ο παράγοντας: τύχη.

Στις αποσπασματικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να ενταχθούν και οι εξετάσεις που γίνονται σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα, με σκοπό την επιλογή των ικανότερων μεταξύ πολλών υποψηφίων για τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερες βαθμίδες, καθώς και οι διαγωνισμοί που πραγματοποιούνται για την πλήρωση θέσεων στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα ή για τη χορήγηση υποτροφιών ή για άλλους λόγους.

Η θεωρητική διάκριση μεταξύ των δύο ειδών της αξιολόγησης, που ανα-

φέρθηκαν παραπάνω, δεν τηρείται πάντοτε στην πράξη, όπως παρατηρούν οι ίδιοι συγγραφείς (Noizet & Caverni, 1977). Συχνά, η τελική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προέρχεται από το συμψηφισμό του αποτελέσματος των τελικών εξετάσεων με εκείνα των ενδιάμεσων δοκιμασιών της συνεχούς αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται αντικειμενικότερη εκτίμηση της μαθησιακής εξέλιξης των διδασκομένων και περιορίζεται ο ρόλος της τύχης. Κάτι τέτοιο, όμως, έχει συχνά και ανεπιθύμητες συνέπειες. Οι ενδιάμεσες αξιολογήσεις γίνονται, έτσι, υποδιαίρεση της τελικής εξέτασης. Χάνουν τον αυτόνομο πληροφοριακό τους χαρακτήρα, που συνιστά βασική πτυχή της αξιολόγησης, υπό την ευρεία έννοια, και καταντούν να χρησιμοποιούνται μόνο και μόνο, για να δοθεί κάποιος βαθμός στο μαθητή, ο οποίος θα συμψηφιστεί με το αποτέλεσμα των τελικών εξετάσεων.

Ιδανική λύση είναι ο συνδυασμός της συνεχούς αξιολόγησης με τα αποτελέσματα των τελικών εξετάσεων, χωρίς, όμως, να χάνεται ο πληροφοριακός και ανατροφοδοτικός της χαρακτήρας, κάτι που στερεί το δάσκαλο από τα στοιχεία εκείνα, τα οποία θα του επέτρεπαν να παρακολουθεί, χωρίς διακοπή, την πρόοδο των μαθητών του, να διαπιστώνει τις αδυναμίες τους, να εντοπίζει τα αίτια που τις προκαλούν και να προβαίνει στις απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες, για να τα εξαλείψει.

Σε άλλα παιδαγωγικά συγγράμματα γίνονται, υπό το πρίσμα διαφορετικών θεωρήσεων της αξιολόγησης, άλλες διακρίσεις των τύπων και των μορφών της, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες σε νεότερες εξελίξεις των κλάδων των Επιστημών της Αγωγής που ασχολούνται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης (Madaus & Airasian, 1970· Bloom et al., 1971, 1981· Kellenghan et al., 1999· Linn & Gronlund, 2000· Swearingen, 2002· McMillan, 2007, 2010· Holtz, n.d.)<sup>14</sup> Ως πιο δόκιμη θεωρούμε τη διάκριση που περιλαμβάνει τους εξής τρεις τύπους αξιολόγησης:

α) την αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση (*initial or diagnostic evaluation or assessment*)

14. Βλ., επίσης, τις ιστοσελίδες: α) [http://en.wikipedia.org/wiki/assessment\\_for\\_learning](http://en.wikipedia.org/wiki/assessment_for_learning), β) <http://www.justsciencenow.com/assessment>, γ) <http://serc.carleton.edu/intro-geo/assessment/formative.html> δ) [http://www.saskschools.ca/~school/Drafting\\_10/curr/part25.htm](http://www.saskschools.ca/~school/Drafting_10/curr/part25.htm), ε) <http://www.universityessays.com/example-essays/teaching/assessment-profiles.php> και στ) [http://www.highlandsschools-virtualib.org.uk/lt/whole\\_learner/diagnosis.htm](http://www.highlandsschools-virtualib.org.uk/lt/whole_learner/diagnosis.htm) (Ανακτήθηκαν στις 6 Φεβρουαρίου 2012).

- β) τη διαμορφωτική αξιολόγηση (*formative evaluation or assessment*)  
 γ) και την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (*summative evaluation or assessment*).

Στους τύπους αυτούς θα αναφερθούμε παρακάτω.

### 1.7.1. Αρχική - διαγνωστική αξιολόγηση

Αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση<sup>15</sup> είναι η συγκέντρωση και ερμηνεία πληροφοριών για τους μαθητές, η οποία πραγματοποιείται κατά την έναρξη ορισμένης εκπαιδευτικής περιόδου (π.χ. εξαμήνου, σχολικού έτους κτλ.) ή διδακτικής δραστηριότητας και αφορά, ως επί το πλείστον, στους μαθητές για τους οποίους ο διδάσκων δεν διαθέτει επαρκείς πληροφορίες. Η αρχική διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών σε ορισμένο τομέα, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα το πρόγραμμα ή η οργάνωση της διδασκαλίας ή για να τους παρασχεθεί πρόσθετη διδακτική στήριξη ή για να ενταχθούν σε εκπαιδευτικά επίπεδα, όπου αυτό είναι επιτρεπτό.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006, τόμος Β'), για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας δεν αρκεί η απάντηση στα ερωτήματα: α) πού πάω; (ποιους στόχους θέτω;), β) πώς θα πάω; (ποιες μεθόδους και ποια μέσα θα χρησιμοποιήσω;) και γ) πώς θα ξέρω ότι έφτασα; (αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας), θέματα στα οποία αναφερόμαστε αναλυτικότερα σε άλλα κεφάλαια. Χρειάζεται να δοθεί απάντηση και στο ερώτημα: από πού ξεκινώ, το οποίο προηγείται όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως (Ramaprasad, 1983). Η απάντηση σ' αυτό θα προέλθει από την αρχική διαγνωστική αξιολόγηση.

15. Ορισμένοι συγγραφείς (π.χ. Linn & Gronlund, 2000: 40-41, Lahoylahoy, n.d.) ονομάζουν τη μορφή αυτή «αξιολόγηση ένταξης» και τη διαχωρίζουν από τη διαγνωστική, διαμορφώνοντας έτσι τέσσερις τύπους αξιολόγησης, ήτοι: α) την αρχική, β) τη διαμορφωτική, γ) τη διαγνωστική και δ) την αθροιστική. Η αρχική αναφέρεται, κατ'αυτούς, αποκλειστικά στην εξακρίβωση των προαπαιτούμενων για την αποτελεσματική διδασκαλία στοιχείων, ενώ η διαγνωστική έχει πιο ειδική έννοια και αφορά στη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, η οποία μπορεί να γίνεται και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η διαγνωστική αξιολόγηση εξετάζεται από μας τόσο στο πλαίσιο της αρχικής όσο και σ' αυτό της διαμορφωτικής αξιολόγησης (βλ. παρακάτω).

Άλλοι συγγραφείς (π.χ. Oosterhof, 2010), αναφερόμενοι στο θέμα αυτό, δεν κάνουν λόγο για μορφές αξιολόγησης αλλά για λειτουργίες, τις οποίες αυτή υπηρετεί στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας (προκαταρκτική, διαμορφωτική, διαγνωστική, αθροιστική λειτουργία).

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση μπορεί να προκύπτει από τη γενική εντύπωση που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός, κατά το πρώτο διάστημα της επαφής του με νέους μαθητές, στηριζόμενος στην παρατήρησή τους και στην ερμηνεία της συμμετοχής τους στο μάθημα, στη συνεργασία τους μέσα στην τάξη και στη γενικότερη εμφάνιση και συμπεριφορά τους. Η παρατήρηση αυτή συνδυάζεται, συνήθως, με τη σκόπιμη διενέργεια, κατά την έναρξη μιας διδακτικής περιόδου ή δραστηριότητας, προφορικών ή/και γραπτών δοκιμασιών, με στόχο την αποτίμηση του επιπέδου των προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Με το συνδυασμό αυτό επιτυγχάνονται πιο έγκυρα διαγνωστικά αποτελέσματα.

Στην αξιολόγηση αυτή μπορούν, ακόμη, να ενταχθούν: α) η συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από συναδέλφους τους, οι οποίοι είχαν ως μαθητές τα συγκεκριμένα άτομα κατά το προηγούμενο ή τα προηγούμενα σχολικό/ά έτος/η, β) η μελέτη παλαιότερων επιδόσεων των μαθητών ή χαρακτηρισμών σχετικών με τις επιδόσεις τους ή των παρατηρήσεων ή των σχολίων που έχουν γίνει από προηγούμενους διδάσκοντες και γ) η εξέταση του φακέλου (portfolio) εργασιών των μαθητών, κατά τα παρελθόντα έτη, αν τηρούνται τέτοιου είδους φάκελοι, καθώς και άλλων στοιχείων που περιέχονται σ' αυτούς (βλ. και το Κεφάλαιο ΙΓ').

Η αρχική διαγνωστική αξιολόγηση κατέχει σπουδαία θέση στις σύγχρονες διδακτικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν ως στόχο να οδηγήσουν όλους τους μαθητές στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων μαθησιακών επιτευγμάτων (mastery learning).<sup>16</sup>

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται, μερικές φορές, ειδικές δοκιμασίες, γνωστές με το όνομα **δοκιμασίες επιπέδου**. Οι δοκιμασίες αυτές επιτρέπουν την κατάταξη των μαθητών σε διάφορα επίπεδα, ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις τους και τις δεξιότητες που ο καθένας διαθέτει στο αντίστοιχο αντικείμενο (π.χ. στη χρήση μιας ξένης γλώσσας). Η παραπάνω κατάταξη διευκολύνει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις δυνατότητες των μαθητών και συμβάλλει στη δημιουργία ομοιογενών τάξεων ως προς το επίπεδο των γνώσεων και των δυνατοτήτων των ατόμων που τις αποτελούν.

Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα δεν γίνεται από πολλούς παιδαγωγούς και άλλους κοινωνικούς επιστήμονες αποδεκτή, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις (π.χ. στη διδασκαλία ξένων γλωσσών), επειδή η διάκριση αυτή θεωρείται ότι συμβάλλει στη διεύρυνση των κοινωνικο-εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τούτο οφείλεται στη διαπίστω-

16. Ανάλυση και παρουσίαση των μεθόδων αυτών βλ. στα Block & Anderson (1975) και Bloom (1974).

ση ότι η επίδοση των μαθητών δεν είναι ανεξάρτητη από την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και το πολιτιστικό επίπεδο του περιβάλλοντός τους, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες, στις οποίες θα αναφερθούμε σε επόμενα κεφάλαια.

Αλλά και στην περίπτωση που δεν γίνεται κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα, οι πληροφορίες, τις οποίες αντλεί ο διδάσκων από τις δοκιμασίες της αρχικής διαγνωστικής αξιολόγησης, είναι πολύ σημαντικές για την οργάνωση της διδασκαλίας και την υποβοήθηση της προόδου των μαθητών. Για το λόγο αυτό η εν λόγω αξιολόγηση χαρακτηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, μαζί με τη διαμορφωτική, ως **αξιολόγηση για τη μάθηση**, ενώ η τελική ή αθροιστική αναφέρεται ως **αξιολόγηση της μάθησης** (Stiggins, 2005· Ρεκαλίδου, 2011).

Ο Airasian (1994: 7) εντάσσει στους βασικούς σκοπούς της σχολικής αξιολόγησης και τη διάγνωση των προβλημάτων των μαθητών, καθώς και την αναζήτηση τρόπων υποβοήθησής τους. Ύπ' αυτήν την έννοια, η διαγνωστική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα και επικαλύπτεται με τη διαμορφωτική (βλ. παρακάτω), εφόσον στοχεύει στη διάγνωση των δυσκολιών, που εμφανίζονται κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας, και στην αντιμετώπισή τους. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι ορισμένοι συγγραφείς κάνουν διάκριση μεταξύ της αρχικής<sup>17</sup> και της εν εξελίξει διαγνωστικής αξιολόγησης των διδασκομένων, όπως ήδη αναφέραμε. Η πρώτη γίνεται κατά την έναρξη ορισμένης διδακτικής περιόδου ή κατά την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας καινούργιας μεγάλης διδακτικής ενότητας, ενώ η δεύτερη εντάσσεται, κατά την άποψή μας, στη συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση.

Για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης, αρχικής και συνεχιζόμενης, πρέπει να υπάρχει δυνατότητα παροχής πρόσθετης διδακτικής στήριξης, όπου αυτό απαιτείται, καθώς και ευχέρεια εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, μικρό αριθμό μαθητών μέσα στην τάξη, κατάλληλη υποδομή και, κυρίως, ειδική εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού. Στις συνήθεις σχολικές τάξεις μικτής ικαγότητας η διδασκαλία προσαρμόζεται, κατά κανόνα, στο μέσο επίπεδο των μαθητών και, παράλληλα, καταβάλλεται προσπάθεια να ενταχθούν στη διδακτική διαδικασία φάσεις εξατομικευσής της (π.χ. παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σε αδύνατους μαθητές κατά τη διάρκεια εκτέλεσης εργασιών, αξιοποίηση της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας κτλ.) (Tomlinson, 2003· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

17. Η αρχική αξιολόγηση αναφέρεται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία και ως «προ-αξιολόγηση».

Στη διαγνωστική αξιολόγηση, υπό την ευρεία έννοια του όρου, εντάσσεται από ορισμένους συγγραφείς και η διάγνωση των ψυχολογικής φύσης ικανοτήτων των μαθητών (νοημοσύνη, ειδικές κλίσεις, ενδιαφέροντα κλπ.). Με βάση τη διάγνωση αυτή είναι δυνατόν να γίνει κάποια πρόγνωση ως προς τη μελλοντική τους επίδοση αλλά και ως προς τη σχολική κατεύθυνση που ταιριάζει καλύτερα στον καθένα. Η παραπάνω πρόγνωση στηρίζεται στην άποψη ότι η επίδοση των μαθητών δεν εξαρτάται, όπως σημειώσαμε προηγουμένως, από τη διδασκαλία και τη μελέτη μόνον αλλά και από ποικίλες έμφυτες ή επίκτητες ψυχοπνευματικές ικανότητες. Αν, λοιπόν, καταστεί δυνατή η διάγνωση και η αποτίμησή τους, τότε είναι, κατά κάποιο τρόπο, δυνατός ο προσδιορισμός του τομέα στον οποίο το κάθε άτομο έχει τις περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. Η αξιολόγηση της μορφής αυτής θεωρείται ιδιαίτερα αναγκαία για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και έχει, κατά κανόνα, συμβουλευτικό χαρακτήρα.

Η αξιολόγηση των ψυχοπνευματικών ικανοτήτων των μαθητών βρίσκεται έξω από τους στόχους του παρόντος βιβλίου. Δεν αποτελεί, άλλωστε, έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι περιορίζονται στη διάγνωση παιδαγωγικών χαρακτηριστικών (π.χ. προηγούμενες γνώσεις, ενδιαφέρον για το μάθημα, προσπάθεια, συνεργασία κτλ.). Η ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση είναι έργο ειδικευμένων ατόμων και, κυρίως, των Σχολικών Ψυχολόγων και των Συμβούλων Σταδιοδρομίας και όχι των εκπαιδευτικών.<sup>18</sup> Για το λόγο αυτό δεν επεκτεινόμαστε περαιτέρω ως προς το ζήτημα αυτό.

### 1.7.2. Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η **διαμορφωτική αξιολόγηση**<sup>19</sup> πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής ορισμένου προγράμματος. Γι' αυτό λέγεται και **ενδιάμεση** ή **σταδιακή** ή **συντρέχουσα**. Έχει ενημερωτικό κυρίως, χαρακτήρα και απο-

18. Ορισμένοι, μάλιστα, ισχυρίζονται ότι η γνώση από τους εκπαιδευτικούς πληροφοριών σχετικών με τις νοητικές ικανότητες ή άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών τους ενδέχεται να τους επηρεάζει κατά την αξιολόγηση της επίδοσής τους. Όσοι ασπάζονται την άποψη αυτή θεωρούν ότι τέτοιου είδους στοιχεία τηρούνται μόνον από ειδικούς και αξιοποιούνται, κυρίως, για την καθοδήγηση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών ή για την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών μάθησης ή άλλων προβλημάτων.

19. Η αφετηρία της διάκρισης μεταξύ διαμορφωτικής και τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης (formative and summative evaluation) ανάγεται στην εργασία του Cronbach (1963). Η αποσαφήνιση και καθιέρωση, όμως, των όρων αυτών αποδίδεται, συνήθως, στο Scriven (1967). Στο σαφέστερο διαχωρισμό τους και στη συστηματοποίηση της εφαρμογής τους στην εκπαίδευση συνέβαλαν, επίσης, ο Bloom και οι συνεργάτες του (1971, 1981) καθώς και άλλοι συγγραφείς. Για το θέμα αυτό βλ., επίσης, το άρθρο της Taras (2009) και το βιβλίο του Popham (1993).

σκοπεί στον έλεγχο της πορείας υλοποίησης ενός έργου και στη βελτίωσή της, αν απαιτείται. Όσον αφορά στον τομέα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, η παραπάνω μορφή αξιολόγησης επιδιώκει να ελέγξει την πορεία των μαθητών προς την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Από το έλεγχο αυτό εξάγονται πληροφορίες και άλλα στοιχεία που είναι αναγκαία για την τροποποίηση του σχετικού προγράμματος ή των μεθόδων διδασκαλίας ή άλλων πτυχών της, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση των επιθυμητών στόχων, αν φυσικά αυτό δεν γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό με τη διαδικασία που ακολουθείται (Anderson & Faust, 1973· Brookhart, 2007). Η ανατροφοδότηση αυτή αποτελεί την κύρια λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία θεωρείται, από παιδαγωγική άποψη, ως η πιο σημαντική πτυχή της αξιολόγησης των μαθητών.<sup>20</sup>

Διάφορες, μάλιστα, μελέτες (Natriello, 1987· Crooks, 1988· Black & Wiliam, 1998a· Black & Wiliam, 2005· Brookhart, 2005, αναφέρονται στο McMillan, 2007: 1) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση βελτιώνει την επίδοση των μαθητών. Αποδεικνύεται δε ιδιαίτερα επωφελής για τους αδύνατους μαθητές. Θεωρείται, μάλιστα, από ορισμένους συγγραφείς (Wiliam & Leahy, 2007) ως το πιο αποτελεσματικό, από οικονομική άποψη, μέσο για τη βελτίωση της επίδοσης των διδασκόμενων. Με άλλα λόγια, η διαμορφωτική αξιολόγηση λειτουργεί ως μηχανισμός αυτορρύθμισης της μάθησης (Perrenoud, 1998· Ρεκαλίδου, 2011).

Για να επιτελεί η εν λόγω αξιολόγηση το έργο αυτό με επιτυχία, πρέπει οι διδακτικοί στόχοι να προσδιορίζονται με σαφήνεια (Stiggins, 2007). Αυτό υποβοηθεί τον έλεγχο της πραγματοποίησής τους και την υιοθέτηση των κατάλληλων για κάθε περίπτωση διορθωτικών στρατηγικών, αν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται.

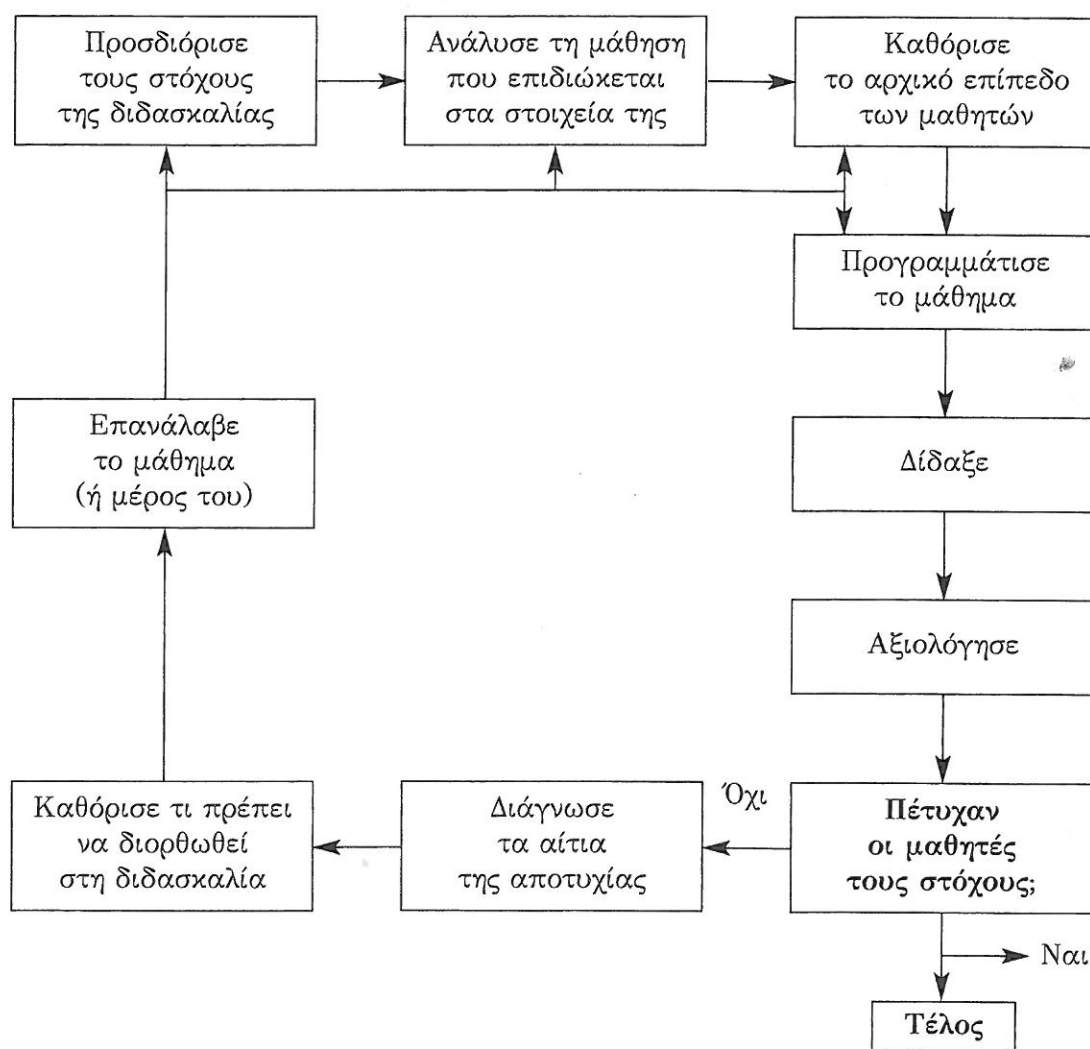
Στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα ή/και στα διδακτικά εγχειρίδια αναγράφονται οι διδακτικοί στόχοι και προσδιορίζεται με ακρίβεια και, μάλιστα, κατά ενότητες της διδακτέας ύλης το τι επιδιώκει κάθε φορά η διδακτική πράξη. Κάθε επιμέρους στόχος εντάσσεται σ' ένα γενικό σκοπό, ο οποίος συνιστά την τελική επιδίωξη της διδασκαλίας ορισμένου μαθήματος. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αναφέρεται σ' αυτήν, ακριβώς, την κατάκτηση από τους μαθητές των επιμέρους στόχων της διδασκαλίας. Πρώτιστη επιδίωξή της δεν είναι να τους ιεραρχήσει αξιολογικά, με βάση τις γνώσεις

20. Για το λόγο αυτό μερικές ασκήσεις και εργασίες των μαθητών που εντάσσονται στο πλαίσιο της άτυπης διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι δυνατόν να σχολιάζονται απλώς χωρίς να βαθμολογούνται, ιδιαίτερα δεν αυτές που διενεργούνται στα αρχικά στάδια της διδακτικής διαδικασίας. Στόχος τους είναι η ανατροφοδότηση των μαθητών, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να προσπαθήσουν να τις εξαλείψουν.



και τις ικανότητές τους, κάτι που αποτελούσε παλαιότερα τον κανόνα σχεδόν για όλες τις μορφές της παραδοσιακής αξιολόγησης, αλλά να προσδιορίσει πόσο ο καθένας απ' αυτούς πέτυχε τους στόχους που επιδίωκε η διδασκαλία. Με άλλα λόγια, το είδος αυτό της αξιολόγησης συνιστά αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής πράξης και χρησιμοποιείται, πρωτίστως, ως «μέσο μάθησης» και όχι ως «μέσο αποτίμησης» των αποτελεσμάτων της.

Στο σχήμα 2 φαίνεται παραστατικά ο ανατροφοδοτικός ρόλος, τον οποίο διαδραματίζει η διαμορφωτική αξιολόγηση στα πλαίσια της διδασκαλίας.



Σχήμα 2: Η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης κατά τη διδασκαλία  
 Πηγή: Anderson & Faust (1973: 170)

Η ανατροφοδότηση αυτή νοείται, όπως επισημαίνει ο Ramaprasad (1983: 4), ως πληροφόρηση σχετική με την απόσταση που υπάρχει μεταξύ του υπάρχοντος επιπέδου και του επιπέδου αναφοράς διαφόρων παραμέτρων, που καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, και αξιοποίησή της για την μείωση ή την εξάλειψη της απόστασης αυτής. Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί ακόμη και σε ωριαία μαθήματα, αν έχουν με σαφήνεια προσδιοριστεί: α) το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και β) οι αντίστοιχοι ενδιάμεσοι μικροστόχοι, η κατάκτηση των οποίων θα οδηγήσει στην επίτευξη του επιθυμητού στόχου.

Πρέπει να τονισθεί ότι στις αρχικές προσεγγίσεις της έννοιας της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η ανατροφοδότηση αναφερόταν, κυρίως, στην αναμόρφωση ενεργειών που αφορούσαν στους διδάσκοντες (π.χ. συμπληρωματικές επεξηγήσεις του μαθήματος, επανάληψη ορισμένων σημείων του, αναμόρφωση στόχων, αλλαγή διδακτικών στρατηγικών κτλ.).

Στη νεότερη βιβλιογραφία (Brookhart, 1997α, 1997β, 2007· Natriello, 1987· Crooks, 1988· Sadler, 1989· Black & Wiliam, 1998α, 1998β) τονίζεται ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενεργοποιούνται και οι μαθητές, εξέλιξη η οποία αναφέρεται ως **νέα προσέγγιση της διαμορφωτικής αξιολόγησης** (Ρεκαλίδου, 2011: 99). Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνον ο διδάσκων ανασχεδιάζει ή βελτιώνει τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθεί ή τα μέσα που χρησιμοποιεί, στηριζόμενος στην ενδιάμεση αξιολόγηση, αλλά και οι μαθητές αποκτούν συνείδηση του επιπέδου στο οποίο βρίσκονται και εκείνου στο οποίο επιθυμούν να φτάσουν. Κατανοούν, έτσι, τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους και αναμορφώνουν, ανάλογα, τις μαθησιακές τους στρατηγικές (Broadfoot et al., 1999· Black et al. 2003, 2004). Για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα αυτό, απαιτείται η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή όχι μόνον στη διδακτική διαδικασία, αλλά και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Έτσι, διδασκαλία και αξιολόγηση διαμορφώνουν ένα ενιαίο όλο. Για τη διασύνδεση αυτή προτείνονται ποικίλες στρατηγικές, η αναλυτική παρουσίαση των οποίων εκφεύγει των στόχων της παρούσας εργασίας.<sup>21</sup> Σημειώνουμε, μόνον, ότι με βάση τις νέες θεωρήσεις, δεν αρκεί να ξέρει ο μαθητής που οδηγείται, όπως είχαμε σημειώσει σε παλαιότερες εκδόσεις της ανά χείρας εργασίας. Επιπρόσθετα, απαιτείται η γνώση και η πλήρης κατανόηση των κριτηρίων, σύμφωνα με τα οποία οι ίδιοι οι «μανθάνοντες» μπορούν να αξιολογούν την επίτευξη των

21. Λεπτομερέστερη αναφορά στη διασύνδεση αυτή γίνεται στη εργασία: Κασσωτάκης & Φλουρής (2006). Για το ίδιο θέμα βλ., επίσης, Wiliam (2010) και Ρεκαλίδου (2011).

επιδιωκόμενων στόχων (Berry, 2008· Chappuis, 2009· McMillan, 2010· William, 2010· Goodman, 2012).

Αναφέρθηκε, προηγουμένως, ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να ενσωματώνει και διαδικασίες διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών ή άλλων προβλημάτων που εμφανίζονται κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας και ενδέχεται να μην έγιναν αντιληπτές/ά κατά την αρχική διαγνωστική αξιολόγηση. Υπό την έννοια αυτή, η διαμορφωτική αξιολόγηση συνδυάζεται και επικαλύπτεται με τη συνεχή διαγνωστική αξιολόγηση, όπως έχουμε ήδη υπογραμμίσει, λόγος για τον οποίο δεν την εξετάζουμε χωριστά, όπως κάνουν άλλοι συγγραφείς (Linn & Gronlund, 2000). Η διάγνωση αυτή καθίσταται ιδιαίτερα αναγκαία, όταν κάποιος μαθητής αποτυγχάνει επανειλημμένα να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους, παρά τα υποστηρικτικά μέτρα που έχουν ληφθεί και την ιδιαίτερη βοήθεια που του έχει προσφερθεί. Για το σκοπό αυτό είναι, συχνά, αναγκαία η χρήση ειδικών διαγνωστικών μέσων και η συνεργασία με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό (Ingenkamp, 1993: 21-28).

Για να επιτελεί αποτελεσματικά την αποστολή της η διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι απαραίτητο να τηρούνται οι ακόλουθες αρχές:<sup>22</sup>

1. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να εντάσσεται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ο διδάσκων οφείλει να έχει εκ των προτέρων σκεφθεί τρόπους και να έχει επεξεργασθεί μέσα (π.χ. κατάλληλες ερωτήσεις, ασκήσεις, προβλήματα κτλ.), για να μπορεί να ελέγχει την πορεία που ακολουθούν οι μαθητές, προκειμένου να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο έλεγχος αυτός πρέπει να παρέχει στο διδάσκοντα επαρκείς πληροφορίες, για να είναι σε θέση να διαγιγνώσκει πιθανά μαθησιακά κενά, ελλείψεις ή παρανοήσεις ή άλλα προβλήματα των μαθητών και να προβαίνει στις αναγκαίες διορθώσεις και συμπληρώσεις, πριν ολοκληρωθεί το μάθημα. Τα παραπάνω ενισχύουν την προαναφερθείσα άποψη ότι η συντρέχουσα ή διαμορφωτική αξιολόγηση οφείλει να είναι συνεχής, να συνδέεται με όλες τις φάσεις της εξέλιξης της διδακτικής πράξης και να διατρέχει όλα τα μαθήματα.

22. Βλέπε για το θέμα αυτό τις προτάσεις που διαμόρφωσε η ομάδα για τη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης στο Ηνωμένο Βασίλειο (Assessment Reform Group (A.R.G.) με επικεφαλής την Broadfoot U.K. (2002), τις οποίες έχει αποδώσει στην ελληνική γλώσσα ο Βλάχος (<http://users.otenet.gr/givla1/10principles.htm>- Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου 2012). Οι 10 βασικές αρχές της παραπάνω επιστημονικής ομάδας, οι οποίες εντάσσονται στη σύγχρονη θεώρηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης (αξιολόγηση για τη μάθηση), παρουσιάζονται εδώ διασκευασμένες από μας και συγχωνευμένες σε έξι. Αναλυτική παρουσίαση των αρχών αυτών βλ. στο Ρεκαλίδου (2011: 110-113) και στο Βλάχος (όπ. παρ.).

2. Η ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας πρέπει να είναι εφικτή. Για να μπορούν να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που προκύπτουν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας, πρέπει να υπάρχει δυνατότητα ανατροφοδότησής της (π.χ. επανάληψη ορισμένων σημείων της ύλης, παροχή συμπληρωματικών διευκρινίσεων κτλ.). Η πρόβλεψη αυτή σχετίζεται με την κατάλληλη κατανομή του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, τη δεξιότητα διαχείρισης της τάξης και την ενδεδειγμένη επιλογή του όγκου της ύλης που διδάσκεται κάθε φορά. Με άλλα λόγια, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία έτσι, ώστε να είναι δυνατή η τροποποίησή τους, αν απαιτείται. Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός της διδακτικής διαδικασίας πρέπει να επιτρέπει και ολιγάριθμες επαναλήψεις κάποιων μαθημάτων.
3. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να βοηθά τους διδασκόμενους να συνειδητοποιούν την πρόοδό τους ως προς την κατάκτηση των επιθυμητών γνώσεων και δεξιοτήτων, τις ελλείψεις τους και τις δυνατότητές τους και να τους δημιουργεί κίνητρα για βελτίωση. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, η ανάλυση των σφαλμάτων τους, ο αναστοχασμός για το μάθημα, η πρόσθετη βοήθεια και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση. «Η αξιολόγηση, που ενθαρρύνει τη μάθηση, προάγει και ενισχύει τα κίνητρα, δίνοντας έμφαση στην πρόοδο, στα επιτεύγματα και όχι στις αποτυχίες. Η σύγκριση με άλλους, οι οποίοι θεωρούνται επιτυχημένοι, είναι απίθανο να καλλιεργήσει κίνητρα [...]. Τα κίνητρα μπορούν να παραμείνουν ενεργά και να ενισχυθούν με μεθόδους αξιολόγησης που προστατεύουν τους ατομικούς ρυθμούς μάθησης, προσφέρουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και αποτελεσματική ανατροφοδότηση» (Α.Ρ.Γ., 2002).
4. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, αλλά αξιοποιεί τη συνεργασία μέσα στην τάξη. Η συζήτηση στην τάξη, η αποτίμηση της διδασκαλίας που κάνουν οι μαθητές, η διόρθωση των σφαλμάτων τους, καθώς και η αξιοποίηση των διαδικασιών ετεροαξιολόγησης, υπό κατάλληλες συνθήκες, συνεισφέρουν στη λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Όλα αυτά έχουν θετικές επιδράσεις και στην τελική επίδοση των μαθητών. Απαιτούν, όμως, τη ριζική μεταβολή της σχολικής κουλτούρας και την αλλαγή του κλίματος της σχολικής τάξης και, κυρίως, της ψυχοσυναισθηματικής δυναμικής που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (Stiggins, 2007). Η αλλαγή αυτή δεν είναι εύκολη σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, στα οποία η αξιολόγηση των μαθητών έχει ταυτισθεί με την απονομή αριθ-

μητικών βαθμών ή γραμμάτων (Α, Β, Γ, Δ) ή μονολεκτικών ποιοτικών χαρακτηρισμών. Την υλοποίησή της δυσχεραίνει, ακόμη περισσότερο, η παγίωση στους εκπαιδευτικούς άκαμπτων στάσεων και στερεότυπων πρακτικών αξιολόγησης, τις οποίες δύσκολα απαρνούνται.

5. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να συσχετίζεται με την ανάπτυξη στους μαθητές μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η συνειδητοποίηση του πώς μαθαίνουμε κάτι, γιατί διαπράξαμε κάποιο λάθος και πώς δεν θα το επαναλάβουμε στο μέλλον, καθώς και η ανάπτυξη της αυτοδιαχείρισης της μάθησης σχετίζονται με τις δεξιότητες αυτές. Η καλλιέργειά τους ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει και, σε τελική ανάλυση, υποβοηθεί τη βελτίωση των επιδόσεών του.
6. Τέλος, για να επιτελεί αποτελεσματικά το σκοπό της η διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι απαραίτητη η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, η αμοιβαία κατανόηση των προσδοκιών και των απαιτήσεων της κάθε πλευράς και, κυρίως, η συναντίληψη ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους. Η ανάπτυξη ανάλογης επικοινωνίας κρίνεται χρήσιμη και μεταξύ διδασκόντων, γονέων και κηδεμόνων των μαθητών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012).

Στην ανάπτυξη της επικοινωνίας αυτής συμβάλλει, κυρίως, η περιγραφική αξιολόγηση των διδασκομένων, για την οποία θα κάνουμε εκτενέστερα λόγο αλλού. Η αριθμητική βαθμολογία ελάχιστα υπηρετεί τους παραπάνω στόχους, στοιχείο που επιβεβαιώνει όσα μνημονεύσαμε αλλού για τη διαφορά μεταξύ βαθμολόγησης και αξιολόγησης, υπό την ευρεία της έννοια. Το κίνημα για τη εφαρμογή στην εκπαίδευση «αυθεντικών» μορφών αξιολόγησης (βλ. οικείο κεφάλαιο) υπηρετεί καλύτερα τη διαμορφωτική αξιολόγηση, σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους παρακολούθησης της προόδου των εκπαιδευομένων και ενισχύει την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι προφανές ότι για την εφαρμογή στη διδακτική πράξη όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως κρίνεται απαραίτητη η κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού στη μεθοδολογία της διαμορφωτικής αξιολόγησης και ιδιαίτερα στο πώς αυτή μπορεί να αξιοποιείται για την προαγωγή της μάθησης, για την ανάπτυξη στους μαθητές αυτορυθμιστικών μαθησιακών μηχανισμών, καθώς και για την ενίσχυση των κινήτρων τους (Stiggins, 2007). Η κατάρτιση αυτή θεωρείται εξ ίσου απαραίτητη και για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και, προπάντων, για τους σχολικούς ή παιδαγωγικούς συμβούλους και τους «μέντορες».

### 1.7.3. Αθροιστική ή τελική αξιολόγηση

Αθροιστική ή τελική αξιολόγηση είναι η συνολική εκτίμηση του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε, σε σύγκριση με ό,τι είχε αρχικά καθοριστεί ως τελική επιδίωξη κατά τη διάρκεια ορισμένης περιόδου. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι τελικοί στόχοι ορισμένου μαθήματος επιμερίζονται σε υποστόχους, κατά διδακτικές ενότητες. Ο σταδιακός έλεγχός τους μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί αντικείμενο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως ήδη αναφέρθηκε, ενώ η αποτίμηση του βαθμού επίτευξης όλων ή ενός, έστω, συνόλου επιμέρους στόχων, που συνιστούν μια ολοκληρωμένη ενότητα, αποτελεί αντικείμενο της αθροιστικής αξιολόγησης.

Υπό την έννοια αυτή, η αθροιστική ή τελική αξιολόγηση έχει διαπιστωτικό, κυρίως, χαρακτήρα και πληροφορεί τους ενδιαφερομένους για το επιδιωκόμενο συνολικό επίτευγμα. Δεν λειτουργεί, σε αντίθεση προς τη διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση, ως άμεση παρέμβαση, με στόχο τη διόρθωση μιας εξελισσόμενης διδακτικής διαδικασίας ή τη λήψη βελτιωτικών μέτρων, πριν από την ολοκλήρωσή της, προκειμένου να επιτευχθεί, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο το επιθυμητό αποτέλεσμα. Θεωρείται ότι απηχεί παραδοσιακές και συντηρητικές, ως επί το πλείστον, παιδαγωγικές αντιλήψεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας της. Παρά ταύτα, το αποτέλεσμα της τελικής αξιολόγησης μπορεί, εκ των υστέρων, να ληφθεί υπόψη στο πλαίσιο του σχεδιασμού ή/και της υλοποίησης άλλων ανάλογων μελλοντικών εγχειρημάτων, με στόχο την καλύτερη εφαρμογή τους.

Αυτή η μορφή αξιολόγησης ανταποκρίνεται στο αίτημα της «λογοδότησης» στην κοινωνία των πολιτών (McMillan, 2007) και υπηρετεί, περισσότερο από ό,τι οι υπόλοιπες, τη λήψη σημαντικών αποφάσεων για το μέλλον των εκπαιδευομένων (π.χ. προαγωγή, απονομή διπλωμάτων κτλ). Αθροιστικές θεωρούνται, επίσης, οι αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται σε περιφερειακό ή/και εθνικό επίπεδο, και έχουν ως στόχο την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και τη λήψη μέτρων για τη βελτίωσή της, όταν αυτή δεν κρίνεται ικανοποιητική.

Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση έχει, τις περισσότερες φορές, επίσημο χαρακτήρα και εντάσσεται στη σύγχρονη θεώρηση της αξιολόγησης της μάθησης, η οποία, όπως τονίσαμε, αντιδιαστέλλεται από την αξιολόγηση για τη μάθηση (Berry, 2008· Wiliam, 2010· Ρεκαλίδου, 2011· Goodman, 2012).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι οι παραπάνω μορφές αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική ή τελική) εφαρμόζο-

νται και σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης πέραν την αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Λόγω, όμως, της εστίασης του παρόντος βιβλίου στην επίδοση των μαθητών δεν ασχολούμαστε με την εφαρμογή τους σε άλλους τομείς της ευρύτερης εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Τέλος, η αθροιστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση, αν και επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους (συνολική αποτίμηση της μάθησης η πρώτη και υποβοήθηση της μάθησης η δεύτερη), είναι δυνατόν να συνδυάζονται (Taras, 2005· Harlen, 2005). Με το συνδυασμό αυτό, υπηρετούνται αποτελεσματικότερα και οι δύο από τους στόχους που αναφέρθηκαν προηγουμένως και, επιπρόσθετα, επιτυγχάνονται πιο έγκυρα αξιολογικά αποτελέσματα, υπό τον όρο ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση διατηρεί το ρόλο της και δεν υποτάσσεται στην αθροιστική.

#### 1.7.4. Άλλες διακρίσεις της αξιολόγησης

Μερικοί συγγραφείς κάνουν, ακόμη, διάκριση μεταξύ: α) της επίσημης και β) της ανεπίσημης αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 1993· Δημητρόπουλος, 2004· Κωνσταντίνου, 2004· Ρεκαλίδου, 2011). Επίσημη θεωρείται η αξιολόγηση που γίνεται από τα αρμόδια για τα αντίστοιχα ζητήματα άτομα, τα οποία έχουν θεσμικά εξουσιοδοτηθεί για το έργο αυτό και ακολουθεί συγκεκριμένες προδιαγραφές, οι οποίες αφορούν στο χρόνο, στο χώρο, στους όρους πραγματοποίησής της, στην εξεταστέα ύλη κτλ. Η επίσημη αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται και ως τυπική αξιολόγηση, μπορεί να γίνεται και από συλλογικούς φορείς (π.χ. από επιτροπές εξετάσεων που λειτουργούν σε διάφορα επίπεδα). Όταν η επίσημη αξιολόγηση γίνεται με βάση τους σχετικούς επιστημονικούς κανόνες και με έγκυρα και αξιόπιστα μέσα, τότε αποκαλείται και επιστημονική αξιολόγηση.

Ανεπίσημη είναι η αξιολόγηση η οποία δεν διέπεται από αυστηρούς κανονισμούς και προκαθορισμένα «τελετουργικά» χαρακτηριστικά, όπως είναι αυτά που αναφέρθηκαν για την επίσημη αξιολόγηση. Η ανεπίσημη ή άτυπη αξιολόγηση εφαρμόζεται με ευθύνη του εκάστοτε εκπαιδευτικού στη καθημερινή διδακτική πράξη. Υποδιαιρείται από ορισμένους συγγραφείς σε σκόπιμη και καθημερινή (Κωνσταντίνου, 2004· Oosterhof, 2010· Ρεκαλίδου, 2011). Η πρώτη λαμβάνει σκόπιμα χώρα μέσα στην τάξη και υπηρετεί συγκεκριμένο στόχο (π.χ. να ανακαλέσουν οι μαθητές προηγούμενες γνώσεις, να διαγνώσει ο διδάσκων το τι γνωρίζουν για ένα θέμα, να προσδιορίσει αν κατανόησαν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, να εκτιμήσει την πρόδοό τους και άλλα παρόμοια). Μπορεί να διενεργείται προφορικώς ή γραπτώς (π.χ. με πρόχειρα διαγωνίσματα). Η δεύτερη έχει πιο αυθόρμητο χαρακτή-

ρα και περιλαμβάνει όλες τις πληροφορίες που συλλέγει ο εκπαιδευτικός, μέσω της άτυπης καθημερινής παρατήρησης των μαθητών και των ποικίλων αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Κεντρική θέση στην άτυπη αξιολόγηση κατέχουν οι προφορικές ερωτήσεις του δασκάλου προς τους μαθητές κατά τη διάρκεια των καθημερινών μαθημάτων. Μπορεί, όμως, αυτές να συνδυάζονται και με άλλες τεχνικές συγκέντρωσης πληροφοριών.

Συχνά, επίσης, γίνεται διάκριση μεταξύ: α) **αυτοαξιολόγησης** και β) **ετεροαξιολόγησης**. Αυτοαξιολόγηση είναι η διατύπωση γνώμης για το βαθμό κατάκτησης των επιδιωκόμενων στόχων ή για το επίπεδο γνώσεων ή δεξιοτήτων ή ικανοτήτων ενός ατόμου από το ίδιο. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να έχει περιγραφικό χαρακτήρα ή να γίνεται με τη χρήση ποιοτικών χαρακτηρισμών. Είναι, όμως, δυνατόν να εκφράζεται και ποσοτικά (π.χ. αυτοβαθμολόγηση, με βάση δεδομένη κλίμακα) ή να γίνεται συνδυασμός των παραπάνω τρόπων.

Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αυτογνωσία του ατόμου, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για την ενίσχυση των προσπαθειών του. Το υποβοηθεί, επίσης, στη λήψη αποφάσεων σχετικών με τον εκπαιδευτικό και τον επαγγελματικό του προσανατολισμό.

Ετεροαξιολόγηση είναι η αποτίμηση των στοιχείων που αναφέρθηκαν προηγουμένως από άλλο ή άλλα άτομα, τα οποία μπορούν να έχουν έγκυρη άποψη για τον αξιολογούμενο. Ετεροαξιολόγηση είναι αυτή που κάνουν οι διδάσκοντες για τους μαθητές τους. Ετεροαξιολόγηση, όμως, μπορεί να γίνεται, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, και από τους συμμαθητές ή/και από άλλα πρόσωπα. Η ετεροαξιολόγηση από συμμαθητές εξυπηρετεί παιδαγωγικούς, κυρίως, στόχους, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Το ζήτημα αυτό θα εξετάσουμε εκτενέστερα στο κεφάλαιο ΙΓ'.

Ευρύτατα χρησιμοποιείται σήμερα σε διεθνές επίπεδο ο όρος «**αυθεντική αξιολόγηση**» (Hart, 1994· Fisher & King, 1995· Schurr, 1999· Luongo-Orlando, 2003· Burke, 2009), ο οποίος έχει εισαχθεί, τα τελευταία χρόνια, και στην ελληνική βιβλιογραφία (Γεωργούσης, 1998· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· Κ.Ε.Ε., 1999, Ανδρεαδάκης, 2006· Στυλιανού, 2008· Βαρσαμίδου, 2009). Με τον όρο αυτό προσδιορίζονται διάφορες, νέες, ως επί το πλείστον, μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, οι οποίες προήλθαν, κυρίως, από την κριτική εναντίον των αντικειμενικών τεστ επίδοσης. Οι μορφές αυτές δεν περιορίζονται στην αποτίμηση των γνώσεων και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών με τη βοήθεια εξετάσεων παραδοσιακού τύπου ή με τεστ (π.χ. με τεστ πολλαπλής επιλογής), αλλά αξιοποιούν και άλλους τρόπους, οι οποίοι επιτρέπουν την ποιοτική αξιολόγηση των διδασκομένων, την ενεργητική συμμετοχή τους στις σχετικές διαδικασίες και



την αποτίμηση των δυνατοτήτων τους, τις οποίες εκδηλώνουν σε καταστάσεις που προσομοιάζουν με αυτές της καθημερινής πραγματικότητας.

Συχνά, επίσης, χρησιμοποιείται και ο όρος: **περιγραφική αξιολόγηση**, με τον οποίο υποδηλώνεται ο εκτενής λεκτικός σχολιασμός της μαθησιακής πορείας του μαθητή, του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, των δυνατοτήτων και αδυναμιών του, καθώς και άλλων ανάλογων στοιχείων, τα οποία προκύπτουν από τη δραστηριότητά του στο σχολείο (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 1994α, 1994β· Χανιωτάκης, 1999· Brgualdi 1998· Κωνσταντίνου, 2004). Συστηματικότερη παρουσίαση και κριτική ανάλυση των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης, καθώς και της περιγραφικής αξιολόγησης γίνεται σε άλλο κεφάλαιο.

Απαραίτητη θεωρούμε, ακόμη, την αποσαφήνιση του όρου **μετα-αξιολόγηση**, ο οποίος χρησιμοποιείται όλο και συχνότερα τα τελευταία χρόνια. Με το συγκεκριμένο όρο ο Scriven (1991: 228) εννοεί την αξιολόγηση της αξιολόγησης, τον έλεγχο, δηλαδή, του βαθμού στον οποίο η αξιολογική διαδικασία πληροί τις προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες για την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων και ανταποκρίνεται στη δεοντολογία που πρέπει να τη διέπει (Stufflebeam, 1981· Δημητρόπουλος, 2004). Η μετα-αξιολόγηση αφορά και στην αποτίμηση της καταλληλότητας των αξιολογητών, οι οποίοι οφείλουν να διαθέτουν την απαραίτητη γνώση και την εμπειρία που απαιτεί το δύσκολο έργο τους. Η μετα-αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της σχετικής διαδικασίας, από το σχεδιασμό μέχρι την εφαρμογή της. Ορισμένοι (Cook, 1974) αποκαλούν τη μετα-αξιολόγηση **δευτερογενή αξιολόγηση**. Για τη διενέργειά της, η οποία μπορεί να έχει ενδιαμεσο ή τελικό χαρακτήρα, χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι και διάφορες τυποποιημένες ή μη τεχνικές (π.χ. προκατασκευασμένος κατάλογος ερωτημάτων (checklists), σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης και άλλα παρόμοια).

### 1.8. Μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών

Μερικοί συγγραφείς (Airasian, 1994) κατατάσσουν τις μεθόδους συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε δύο, κυρίως, κατηγορίες: α) στις ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες που καλύπτουν ευρύτατο φάσμα μορφών και τρόπων αποτίμησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και β) στην παρατήρηση, η οποία περιλαμβάνει, επίσης, διάφορες τεχνικές.

Η παρατήρηση εφαρμόζεται, κυρίως, στην αξιολόγηση χαρακτηριστικών της μαθησιακής συμπεριφοράς στην τάξη ή στο σχολείο, γενικότερα, η οποία σχετίζεται, άμεσα ή έμμεσα, με τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (π.χ. ενδιαφέρον για το μάθημα, συμμετοχή σ' αυτό, ανάπτυξη πρωτο-

βουλιών, συμβολή σε συλλογικές προσπάθειες, εκτέλεση ενός πειράματος ή άλλου έργου κτλ.). Τα αποτελέσματα της παρατήρησης συνεκτιμώνται, συνήθως, από τους εκπαιδευτικούς κατά την απονομή της επονομαζόμενης στη χώρα μας προφορικής βαθμολογίας, όπως θα δούμε, πιο αναλυτικά, σε επόμενα κεφάλαια. Χρησιμεύουν, ακόμη, στη λήψη αποφάσεων άλλης μορφής, οι οποίες συνδέονται με τη σχολική μάθηση και την επίδοση των διδασκομένων (π.χ. στη συγκρότηση ομάδων εργασίας). Στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες αποτιμάται χωριστά η καθαρά ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και χωριστά η σχολική τους συμπεριφορά ή οι τρόποι εργασίας τους και αναγράφονται αντίστοιχες ενδείξεις στα σχετικά ενημερωτικά έντυπα, τα στοιχεία της παρατήρησης αποτελούν την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών για τη συμπεριφορά και τους τρόπους εργασίας των διδασκομένων.

Η παρατήρηση μπορεί να είναι **άτυπη** ή **συστηματική**. Η άτυπη αντιστοιχεί στη γενική εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός, μέσα από την καθημερινή επαφή του και την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές. Η συστηματική παρατήρηση γίνεται με βάση συγκεκριμένο προγραμματισμό και σύμφωνα με καθορισμένη τεχνική.

Μερικοί συγγραφείς αναφέρουν ως μεθόδους αξιολόγησης (αντί μορφών): α) την ετεροαξιολόγηση και β) την αυτοαξιολόγηση, όρους τους οποίους έχουμε ήδη διευκρινίσει.

Ως προς τις εξεταστικές δοκιμασίες και τις τεχνικές που εφαρμόζονται για τη διεξαγωγή τους, σημειώνουμε τα ακόλουθα.

### 1.8.1. Είδη εξετάσεων

Οι εξετάσεις διακρίνονται:

- α) ως προς τον τρόπο, κατά τον οποίο διεξάγονται, σε γραπτές και προφορικές,<sup>23</sup>
- β) ως προς το χρονικό διάστημα, κατά το οποίο πραγματοποιούνται, σε καθημερινές και περιοδικές (διμηνιαίες, τριμηνιαίες, εξαμηνιαίες, ετήσιες),
- γ) ως προς τη σκοπιμότητα που υπηρετούν, σε εισαγωγικές, τμηματικές, κατατακτικές, απολυτήριες, πτυχιακές,
- δ) ως προς τον αριθμό των προσώπων που εξετάζονται, σε ατομικές και ομαδικές,

23. Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών καθιστά σήμερα δυνατή την εξέταση των διδασκομένων και με τη βοήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών, στην οθόνη των οποίων εμφανίζονται τα σχετικά ερωτήματα και οι πιθανές απαντήσεις από τις οποίες ο εξεταζόμενος επιλέγει την ορθή ή τις ορθές.

- ε) ως προς τον τυπικό χαρακτήρα τους, σε πρόχειρες ή άτυπες και σε επίσημες ή τυπικές (σχετικές διευκρινίσεις αναφέρθηκαν σε προηγούμενη υποενότητα),
- στ) ως προς την έκτασή τους, σε δοκιμασίες εθνικής κλίμακας (π.χ. πανελλήνιες ή πανελλαδικές εξετάσεις), τοπικές ή περιφερειακές και ενδοσχολικές εξετάσεις,
- ζ) ως προς τη χρήση βοηθητικών βιβλίων ή σημειώσεων, σε εξετάσεις με κλειστά ή με ανοικτά βιβλία.

Παλαιά είναι, επίσης, η διάκριση των εξεταστικών δοκιμασιών σε:

- α) εξετάσεις και
- β) διαγωνισμούς (Capelle, 1966).

Κατά τις εξετάσεις επιδιώκεται να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο το εξεταζόμενο άτομο κατέχει την αντίστοιχη ύλη, προκειμένου να κριθεί αν είναι ικανό να προχωρήσει σε νέο αντικείμενο μάθησης, να προαχθεί από το ένα επίπεδο στο άλλο, να αποφοιτήσει από ορισμένη εκπαιδευτική βαθμίδα ή για άλλο λόγο.

Ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής κατέχει το αντικείμενο, στο οποίο εξετάζεται, εκφράζεται με τη βοήθεια μιας αριθμητικής, συνήθως, κλίμακας. Στην κλίμακα αυτή καθορίζεται ορισμένο σημείο ως βάση, κάτω από το οποίο οι βαθμοί δείχνουν ότι οι γνώσεις των εξεταζόμενων δεν είναι επαρκείς και θα χρειαστεί επανάληψη της προσπάθειας για την εκμάθηση όσων διδάχτηκαν. Σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται κατά παρόμοιο τρόπο ονομαστικές κλίμακες ή άλλοι τρόποι έκφρασης της αξιολόγησης για τους οποίους γίνεται αλλού εκτενέστερος λόγος.

Σκοπός, αντίθετα, των διαγωνισμών είναι η κατάταξη των ατόμων σε ιεραρχική σειρά, ανάλογα με την επίδοσή τους, προκειμένου να επιλεγούν απ' αυτά τα ικανότερα είτε για κατάληψη θέσεων στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα είτε για τη φοίτηση σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες είτε για άλλους λόγους.

Αυτό σημαίνει ότι μεταξύ εκείνων που αποτυγχάνουν στους διαγωνισμούς υπάρχουν άτομα που κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά δεν επιλέγονται, επειδή υπάρχουν άλλοι καλύτεροι από αυτούς. Στις εξετάσεις, αντίθετα, η αποτυχία δεν έχει το ίδιο νόημα. Και στις εξετάσεις εμφανίζεται, βέβαια, ιεραρχική κατάταξη των εξεταζομένων, ανάλογα με το βαθμό που πήραν. Η κατάταξη, όμως, αυτή είναι το δευτερογενές αποτέλεσμά τους και όχι ο πρωταρχικός τους στόχος. Η ιεράρχηση με βάση τα αποτελέσματα των σχολικών εξετάσεων έχει άλλους σκοπούς, όπως π.χ. την άμιλλα μεταξύ των μαθητών και όχι

την επιλογή. Σε μερικές, πάντως, περιπτώσεις λαμβάνονται υπόψη σε διαδικασίες επιλογής και τα αποτελέσματα των εσωτερικών σχολικών εξετάσεων (π.χ. για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση).

### 1.8.2. Τρόποι διενέργειας των γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, οι εξετάσεις μπορεί να είναι προφορικές ή γραπτές. Κατά παράδοση, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις γραπτές δοκιμασίες, για τη διενέργεια των οποίων χρησιμοποιούνται διάφορες εξεταστικές τεχνικές.<sup>24</sup> Οι γραπτές δοκιμασίες μπορούν, κατά τη γνώμη μας, να καταταχθούν στις εξής γενικές κατηγορίες: α) σ' εκείνες που απαιτούν από τον εξεταζόμενο ελεύθερες απαντήσεις σε συγκεκριμένο/α θέμα/τα, β) σ' εκείνες που χρησιμοποιούν κλειστού ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις και γ) στη *μικτή εξεταστική τεχνική* που αποτελεί συνδυασμό των δύο προηγούμενων.

Οι εξεταστικές δοκιμασίες της πρώτης κατηγορίας είναι δυνατόν να διαιρεθούν σε δύο υποκατηγορίες: α) σ' εκείνες, κατά τις οποίες δίδονται στον εξεταζόμενο ερωτήσεις που απαιτούν ελεύθερη, μακροσκελή, συνήθως, ανάπτυξη ορισμένου θέματος και β) σ' εκείνες, κατά τις οποίες χρησιμοποιούνται ερωτήσεις που απαιτούν απάντηση περιορισμένης έκτασης.<sup>25</sup>

Οι γραπτές δοκιμασίες, που βασίζονται σε κλειστού τύπου ερωτήσεις, είναι, σε σχέση με τους προηγούμενους τρόπους, νεότερες εξεταστικές τεχνικές, όσον αφορά στη χώρα μας τουλάχιστον.

Στις Η.Π.Α., κυρίως αλλά και σε άλλες χώρες εφαρμόστηκαν και εξακολουθούν και σήμερα να εφαρμόζονται σε ευρεία κλίμακα τα αντικειμενικά τεστ επίδοσης, αν και τις τελευταίες δεκαετίες έχει ασκηθεί έντονη κριτική εναντίον τους. Η κριτική αυτή είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμό τους ή το συνδυασμό τους με άλλες τεχνικές αξιολόγησης, θέμα στο οποίο θα αναφερθούμε, λεπτομερέστερα, σε άλλα κεφάλαια.

Τα τεστ επίδοσης υποδιαιρούνται σε: α) *μη σταθμισμένα* και β) *σταθμισμένα*. Τα μη σταθμισμένα μπορούν να γίνουν από οποιονδήποτε εκ-

24. Σε παλαιότερες εκδόσεις του παρόντος βιβλίου είχαμε χρησιμοποιήσει για την συγκεκριμένη περίπτωση τον όρο *εξεταστικές μέθοδοι*. Μετά από επανεξέταση των πραγμάτων, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ο όρος *τεχνική ανταποκρίνεται* καλύτερα στη διαδικασία αυτή, ενώ ο όρος *μέθοδος* εκφράζει κάτι ευρύτερο.

25. Από ορισμένους συγγραφείς οι ερωτήσεις ανάπτυξης και οι ερωτήσεις περιορισμένης σε έκταση απάντησης συνεξετάζονται ως παραδοσιακού τύπου ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Βαλασαμάκη-Ράλλη, 1979: 75-76). Εξυπακούεται ότι είναι δυνατός ο συνδυασμός των ερωτήσεων των δύο αυτών κατηγοριών.

παιδευτικό και χρησιμοποιούνται, συνήθως, για την εξέταση των μαθητών ορισμένης τάξης. Για το λόγο αυτό και ονομάζονται «*τεστ διδασκάλου*» (*teacher's made tests*) ή «*τεστ τάξης*» (*classroom tests*).

Με τα τεστ δασκάλου επιδιώκεται να εξακριβωθεί αν επιτεύχθηκαν συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι αποτελούν τον άξονα διάρθρωσης του τεστ και τη βάση για την κατασκευή του. Κατά γενικό κανόνα, οι ελεγχόμενοι με τα τεστ αυτά στόχοι είναι ολιγάριθμοι, αφορούν συγκεκριμένη χρονική περίοδο και ορισμένη ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου. Η ευχέρεια του διδάσκοντος να χρησιμοποιεί στο πλαίσιο των τεστ που εκπονεί ποικίλους συνδυασμούς ερωτήσεων, για να επιτύχει, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, το αποτέλεσμα που επιδιώκει, είναι μεγάλη.

Τα σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται, συνήθως, με τη συνεργασία ειδικών επιστημόνων, ειδικευμένων σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ειδικών επί της ύλης στην οποία αναφέρεται το καθένα από αυτά. Πρόκειται για δύσκολο εγχείρημα, το οποίο απαιτεί χρονοβόρες και πολυδάπανες, συνήθως, διαδικασίες. Για το λόγο αυτό τέτοιου είδους τεστ εκπονούνται, συνήθως, από ειδικά επιστημονικά κέντρα ή από μεγάλους εκδοτικούς οίκους ή από άλλους ανάλογους φορείς.

Τα σταθμισμένα τεστ είναι τυποποιημένες δοκιμασίες που εφαρμόζονται κατά ομοιόμορφο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις. Η ομοιομορφία αυτή αφορά τόσο στον τρόπο και στη χρονική διάρκεια της εξέτασης όσο και στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των εξεταζομένων, καθώς και στην ερμηνεία των τελικών τους επιδόσεων (Airasian, 1994). Περισσότερες πληροφορίες για τις μορφές των τεστ αυτών, τις διαδικασίες κατασκευής τους και άλλα συναφή θέματα παρέχονται σε επόμενα κεφάλαια. Εδώ θα περιοριστούμε σε γενικές μόνο διευκρινίσεις.

Τα τυποποιημένα τεστ επίδοσης διακρίνονται σε: α) αυτά που βασίζονται σε *νόρμες* (*norm-referenced tests-N.R.T.*) και β) εκείνα που έχουν ως πλαίσιο αναφοράς την επίτευξη καθορισμένων στόχων, οι οποίοι χρησιμεύουν ως *κριτήρια* αξιολόγησης της επίδοσης των εξεταζομένων (*criterion-referenced tests-C.R.T.*).<sup>26</sup> Τα τελευταία αναφέρονται, μερικές φορές,

26. Ακόμη και η απονομή βαθμολογικών χαρακτηρισμών στους μαθητές μιας τάξης με βάση τη σύγκριση της επίδοσης του καθενός προς την κατανομή της βαθμολογίας του συνόλου της τάξης χαρακτηρίζεται από ορισμένους συγγραφείς ως *βαθμολόγηση βασισμένη σε νόρμες* (*norm-referenced grading*) ή ως *σχετική βαθμολόγηση* (*relative grading*) (Airasian, 1994: 293). Π.χ. ένας εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές της τάξης του ένα τεστ και με βάση τα μόρια που συγκεντρώνουν τους κατατάσσει σε φθίνουσα σειρά και τους εντάσσει κατόπιν σε ομάδες με βάση συγκεκριμένα ποσοστά (π.χ. 15% στην πρώτη ομάδα, η οποία περιλαμβάνει τους μαθητές με τη μεγαλύτερη επίδοση, 20% στη δεύτερη, 25% στην τρίτη, 20%

στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία και ως τεστ κατάκτησης ενός γνωστικού αντικειμένου (mastery tests) (Luecht, 2007: 575).

Οι κύριες διαφορές μεταξύ των παραπάνω μορφών τεστ σχετίζονται τόσο με τη μεθοδολογία της εκπόνησής τους όσο και με τον τρόπο ερμηνείας των αποτελεσμάτων τους, κυρίως. Τα τεστ που αναφέρονται σε νόρμες παρέχουν τη δυνατότητα σύγκρισης της επίδοσης μεμονωμένων μαθητών με αυτήν που έχει προκύψει από τη χορήγησή τους σε ένα δείγμα ατόμων, αντιπροσωπευτικό του αντίστοιχου πληθυσμού. Έτσι, καθίσταται δυνατός ο προσδιορισμός της θέσης στην οποία βρίσκεται ορισμένο άτομο σε σχέση με τον αντίστοιχο πληθυσμό αναφοράς. Μπορεί π.χ. να προσδιοριστεί το ποσοστό των μελών του πληθυσμού αυτού που έχουν την ίδια επίδοση με το συγκεκριμένο άτομο ή τα ποσοστά εκείνων που έχουν επίδοση μικρότερη ή μεγαλύτερη από αυτό. Αντίθετα, ένα τεστ κριτήριο δείχνει σε ποιο βαθμό ένας εξεταζόμενος κατέκτησε τους επιδιωκόμενους στόχους, οι οποίοι καλύπτουν ορισμένο γνωστικό τομέα. Λόγω αυτής της διαφοράς των δύο κατηγοριών τεστ, η έμφαση κατά την κατασκευή τους δίνεται σε διαφορετικές πτυχές. Στα πρώτα, η όλη προσπάθεια εστιάζεται στην επιλογή ερωτημάτων (items), τα οποία διαφοροποιούν τα άτομα μεταξύ τους, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ενώ όσον αφορά στα τεστ-κριτήρια η έμφαση επικεντρώνεται στην κάλυψη της ύλης και στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων, στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν ότι ο εξεταζόμενος είναι κάτοχος ορισμένου γνωστικού τομέα ή αντικειμένου. Υπό την έννοια αυτή, τα τεστ που έχουν ως πλαίσιο αναφοράς προκαθορισμένα κριτήρια σχετίζονται περισσότερο με τις επιδιώξεις της διδακτικής διαδικασίας και συνδέονται στενότερα με το πρόγραμμα διδασκαλίας, σε σύγκριση με εκείνα που βασίζονται σε νόρμες.

Αυτές οι δύο κατηγορίες τεστ αποτελούν, όπως παρατηρούν οι Linn και Gronlund (2000: 44), μάλλον τα άκρα ενός συνεχούς (continuum), παρά συνιστούν μια αυστηρή διχοτομική διάκριση των εξεταστικών τεχνικών. Για το λόγο αυτό ο διαχωρισμός τους δεν τηρείται πάντοτε στην πράξη. Αρκετοί, άλλωστε, συντάκτες τεστ που βασίζονται σε νόρμες, προσπαθούν να τα κάμουν πιο περιγραφικά, όπως σημειώνουν οι παραπάνω συγγραφείς, ώστε να ικανοποιούν και τους δύο τρόπους ερμηνείας των αποτελεσμάτων

στην τέταρτη και 15% στην πέμπτη και 5% στην έκτη). Στη συνέχεια, απονέμει στους μαθητές των ομάδων αυτών βαθμολογικούς χαρακτηρισμούς ή γράμματα Α, Β, C. κτλ. Είναι προφανές ότι η καμπύλη κατανομής της βαθμολογίας που προκύπτει από τα τεστ του δασκάλου και η κατανομή των μαθητών σε ομάδες διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από τάξη σε τάξη, ενώ στα τυποποιημένα σταθμισμένα τεστ οι «νόρμες» αναφοράς είναι κοινές είτε σε περιφερειακό είτε σε εθνικό επίπεδο.

παιδευτικό και χρησιμοποιούνται, συνήθως, για την εξέταση των μαθητών ορισμένης τάξης. Για το λόγο αυτό και ονομάζονται «*τεστ διδασκάλου*» (*teacher's made tests*) ή «*τεστ τάξης*» (*classroom tests*).

Με τα τεστ δασκάλου επιδιώκεται να εξακριβωθεί αν επιτεύχθηκαν συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι αποτελούν τον άξονα διάθρωσης του τεστ και τη βάση για την κατασκευή του. Κατά γενικό κανόνα, οι ελεγχόμενοι με τα τεστ αυτά στόχοι είναι ολιγάριθμοι, αφορούν συγκεκριμένη χρονική περίοδο και ορισμένη ύλη ενός γνωστικού αντικείμενου. Η ευχέρεια του διδάσκοντος να χρησιμοποιεί στο πλαίσιο των τεστ που εκπονεί ποικίλους συνδυασμούς ερωτήσεων, για να επιτύχει, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, το αποτέλεσμα που επιδιώκει, είναι μεγάλη.

Τα σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται, συνήθως, με τη συνεργασία ειδικών επιστημόνων, ειδικευμένων σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ειδικών επί της ύλης στην οποία αναφέρεται το καθένα από αυτά. Πρόκειται για δύσκολο έργο, το οποίο απαιτεί χρονοβόρες και πολυδάπανες, συνήθως, διαδικασίες. Για το λόγο αυτό τέτοιου είδους τεστ εκπονούνται, συνήθως, από ειδικά επιστημονικά κέντρα ή από μεγάλους εκδοτικούς οίκους ή από άλλους ανάλογους φορείς.

Τα σταθμισμένα τεστ είναι τυποποιημένες δοκιμασίες που εφαρμόζονται κατά ομοίμορφο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις. Η ομοιομορφία αυτή αφορά τόσο στον τρόπο και στη χρονική διάρκεια της εξέτασης όσο και στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των εξεταζόμενων, καθώς και στην ερμηνεία των τελικών τους επιδόσεων (Aitasian, 1994). Περισσότερες πληροφορίες για τις μορφές των τεστ αυτών, τις διαδικασίες κατασκευής τους και άλλα συναφή θέματα παρέχονται σε επόμενα κεφάλαια. Εδώ θα περιοριστούμε σε γενικές μόνο διευκρινίσεις.

Τα τυποποιημένα τεστ επίδοσης διακρίνονται σε: α) αυτά που βασίζονται σε *νόρμες* (*norm-referenced tests-N.R.T.*) και β) εκείνα που έχουν ως πλαίσιο αναφοράς την επίτευξη καθορισμένων στόχων, οι οποίοι χρησιμεύουν ως *κριτήρια αξιολόγησης* της επίδοσης των εξεταζόμενων (*criterion-referenced tests-C.R.T.*)<sup>26</sup> Τα τελευταία αναφέρονται, μερικές φορές,

26. Ακόμη και η απονομή βαθμολογικών χαρακτηρισμών στους μαθητές μιας τάξης με βάση τη σύγκριση της επίδοσης του καθενός προς την κατανομή της βαθμολογίας του συνόλου της τάξης χαρακτηρίζεται από ορισμένους συγγραφείς ως *βαθμολόγηση βασισμένη σε νόρμες* (*norm-referenced grading*) ή ως *σχετική βαθμολόγηση* (*relative grading*) (Aitasian, 1994: 293). Π.χ. ένας εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές της τάξης του ένα τεστ και με βάση τα μόρια που συγκεντρώνουν τους κατατάσσει σε φθίνουσα σειρά και τους εντάσσει κατόπιν σε ομάδες με βάση συγκεκριμένα ποσοστά (π.χ. 15% στην πρώτη ομάδα, η οποία περιλαμβάνει τους μαθητές με τη μεγαλύτερη επίδοση, 20% στη δεύτερη, 25% στην τρίτη, 20%

στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία και ως τεστ κατάκτησης ενός γνωστικού αντικείμενου (*mastery tests*) (Luecht, 2007: 575).

Οι χύριες διαφορές μεταξύ των παραπάνω μορφών τεστ σχετίζονται τόσο με τη μεθοδολογία της εκπόνησής τους όσο και με τον τρόπο ερμηνείας των αποτελεσμάτων τους, κυρίως. Τα τεστ που αναφέρονται σε νόρμες παρέχουν τη δυνατότητα σύγκρισης της επίδοσης μεμονωμένων μαθητών με αυτήν που έχει προκύψει από τη χορήγησή τους σε ένα δείγμα ατόμων, αντιπροσωπευτικό του αντίστοιχου πληθυσμού. Έτσι, καθίσταται δυνατός ο προσδιορισμός της θέσης στην οποία βρίσκεται ορισμένο άτομο σε σχέση με το αντίστοιχο πληθυσμό αναφοράς. Μπορεί π.χ. να προσδιοπιστεί το ποσοστό των μελών του πληθυσμού αυτού που έχουν την ίδια επίδοση με το συγκεκριμένο άτομο ή τα ποσοστά εκείνων που έχουν επίδοση μικρότερη ή μεγαλύτερη από αυτό. Αντίθετα, ένα τεστ κριτήριο δείχνει σε ποιο βαθμό ένας εξεταζόμενος κατέκτησε τους επιδιωκόμενους στόχους, οι οποίοι καλύπτουν ορισμένο γνωστικό τομέα. Λόγω αυτής της διαφοράς των δύο κατηγοριών τεστ, η έμφαση κατά την κατασκευή τους δίνεται σε διαφορετικές πτυχές. Στα πρώτα, η όλη προσπάθεια εστιάζεται στην επιλογή ερωτημάτων (*items*), τα οποία διαφοροποιούν τα άτομα μεταξύ τους, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ενώ όσον αφορά στα τεστ-κριτήρια η έμφαση επικεντρώνεται στην κάλυψη της ύλης και στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων, στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν ότι ο εξεταζόμενος είναι κάταχος ορισμένου γνωστικού τομέα ή αντικείμενου. Υπό την έννοια αυτή, τα τεστ που έχουν ως πλαίσιο αναφοράς προκαθορισμένα κριτήρια σχετίζονται περισσότερο με τις επιδιώξεις της διδακτικής διαδικασίας και συνδέονται στενότερα με το πρόγραμμα διδασκαλίας, σε σύγκριση με εκείνα που βασίζονται σε νόρμες.

Αυτές οι δύο κατηγορίες τεστ αποτελούν, όπως παρατηρούν οι Linn και Gronlund (2000: 44), μάλλον τα άκρα ενός συνεχούς (*continuum*), παρά συνιστούν μια αυστηρή διχοτομική διάκριση των εξεταστικών τεχνικών. Για το λόγο αυτό ο διαχωρισμός τους δεν τηρείται πάντοτε στην πράξη. Αρχετοί, άλλωστε, συντάχτες τεστ που βασίζονται σε νόρμες, προσπαθούν να τα κάμουν πιο περιγραφικά, όπως σημειώνουν οι παραπάνω συγγραφείς, ώστε να ικανοποιούν και τους δύο τρόπους ερμηνείας των αποτελεσμάτων

στην τέταρτη και 15% στην πέμπτη και 5% στην έκτη). Στη συνέχεια, απονέμει στους μαθητές των ομάδων αυτών βαθμολογικούς χαρακτηρισμούς ή γράμματα Α, Β, C, κτλ. Είναι προφανές ότι η καμπύλη κατανομής της βαθμολογίας που προκύπτει από τα τεστ του δασκάλου και η κατανομή των μαθητών σε ομάδες διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από τάξη σε τάξη, ενώ στα τυποποιημένα σταθμισμένα τεστ οι «νόρμες» αναφορές είναι κοινές είτε σε περιφερειακό είτε σε εθνικό επίπεδο.

τους. Αρχικά, επίσης, τεστ-κριτήρια σταθμίζονται, με στόχο να καταστεί δυνατή η ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών με βάση νόρμες.<sup>27</sup>

Τα σταθμισμένα τεστ, τα οποία διατίθενται σε ορισμένες χώρες από εκδοτικούς οίκους ή άλλους φορείς είναι, συνήθως, δοκιμασίες που βασίζονται σε νόρμες, ενώ αυτά που αφορούν την αξιολόγηση μαθητών σε περιφερειακό επίπεδο είναι, κατά κανόνα, τεστ-κριτήρια (Akrasiam, 1994: 377).

Υπάρχουν, ακόμη, τεστ που καλύπτουν διαφορετικούς τομείς (π.χ. γνώση, αφιθμητική, κοινωνικές σπουδές κτλ.), τα οποία έχουν σταθμισθεί στο ίδιο δείγμα. Τα τεστ αυτά ονομάζονται **συστοιχίες εξεταστικών δοκιμασιών** ή «**μπαταρίες τεστ**». Οι συστοιχίες αυτές καλύπτουν, συνήθως, βασικές δεξιότητες, οι οποίες αποκοτώνται, ως επί το πλείστον, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, σπανιότερα, σε μεγαλύτερες βαθμίδες. Επιτρέτουν τη σύγκριση των επιδόσεων του ίδιου ατόμου σε διαφορετικούς γνωστικούς τομείς, εμφανίζουν, όμως, το μειονέκτημα της ανεπαρκούς αντιστοιχισής τους προς το περιεχόμενο των μαθημάτων, τα οποία διδάσκονται στα διάφορα σχολεία, καθώς και προς τους, κατά περίπτωση, επιδιωκόμενους στόχους.

Συχνά, επίσης, χρησιμοποιούνται στην αγγλοσαξονική, κυρίως, βιβλιογραφία και, ειδικότερα, στην αμερικάνικη οι όροι: **υψηλές και μικρές σημασίας τεστ** (high-stakes tests, low-stakes tests). Ως υψηλές σημασίας θεωρούνται εκείνα, τα αποτελέσματά των οποίων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή και στην εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία των ατόμων (π.χ. επιλογή για την εισαγωγή σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αποφοίτηση από αυτά, ένταξη σε επαγγελματικούς κλάδους κτλ.), καθώς και στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Ως χαμηλές σημασίας χαρακτηρίζονται εκείνα που δεν έχουν καθοριστικές επιπτώσεις στη σταδιοδρομία ή στην εκπαιδευτική πορεία των εξεταζομένων ή των σχολείων και του διδακτικού τους προσωπικού (π.χ. τα διαγωνίσματα που κάνει κάποιος εκπαιδευτικός στην τάξη του).

Τα πρώτα απαιτούν, συνήθως, συστηματική προετοιμασία και από την άποψη εκείνων που τα εκπονούν και από την άποψη εκείνων που εξετάζονται μ' αυτά, κάτι το οποίο δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό για τα τεστ της δεύτερης περιπτώσης, αν και οι βασικοί κανόνες της δεοντολογίας της αξιολόγησης πρέπει να τηρούνται και σ' αυτά.

Τυποποιημένα τεστ είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται, εκτός από την

27. Μερικοί, όμως, συγγραφείς (π.χ. Popham, 1993: 136) υποστηρίζουν την άποψη ότι ένα τεστ-κριτήριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί, μετά από κατάλληλη επεξεργασία, και ως τεστ αναφοράς σε νόρμες, ενώ θεωρούν ως μη έγκυρο το αντίθετο. τη μετατροπή, δηλαδή, ενός τεστ, που έχει αναπτυχθεί με βάση την αναφορά σε νόρμες, σε τεστ-κριτήριο.

αξιολόγηση των επιμέρους ατόμων, και για τον έλεγχο της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και σε συγκριτικές διεθνείς μελέτες, όπως είναι π.χ. το Πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) του Ο.Ο.Σ.Α.

Διάκριση γίνεται, ακόμη, μεταξύ των **τεστ επίδοσης** (achievement tests) και των **τεστ δεξιότητων** (aptitude tests ή ability tests). Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται, κατά τη Reynolds και τους συνεργάτες της (2010: 331), οι δοκιμασίες εκείνες το περιεχόμενο των οποίων συνδέεται άμεσα με γνώσεις και δεξιότητες που έχουν γίνει, προηγουμένως, αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν αυτά που μετρούν γενικότερες δεξιότητες του ατόμου, οι οποίες απορρέουν από τη συνολική εμπειρία της ζωής του. Μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών υπάρχουν πολλές ομοιότητες και συχνά επικαλύψεις. Και τα δύο μετρούν δεξιότητες, οι οποίες καλλιεργούνται και μπορούν, όπως σημειώνουν οι Reynolds και συνεργάτες (όπ. παρ.), να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές σχετικό με το βαθμό εξάρτησης της ανάπτυξής τους από την επίδραση του σχολείου. Τα τεστ επίδοσης σχετίζονται, κυρίως, με τη σχολική εκπαίδευση, ενώ τα τεστ δεξιότητων έχουν μικρότερη σχέση μ' αυτήν.

Στην κατηγορία των τεστ δεξιότητων ανήκουν και τα αποκαλούμενα **τεστ μαθησιακής ικανότητας ή γνωστικής ικανότητας** (learning ability tests ή cognitive ability tests) (Linn & Gronlund, 2000: 432). Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται σε αντικατάσταση των παλαιότερων τεστ νοημοσύνης για τον προσδιορισμό των δυνατοτήτων μάθησης των ατόμων. Η χρήση τους για παιδαγωγικούς σκοπούς είναι σημαντική, όπως θα δούμε σε άλλο κεφάλαιο.

Πολυάριστερα τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης βασίζονταν, ως επί το πλείστον, σε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η χρήση τέτοιου είδους ερωτήσεων εξυπηρετούσε τη βαθμολόγηση των τεστ από μηχανές, γεγονός που συνέβαλε στην εξακλόνησή τους (Myford & Cline, 2002). Τα τελευταία, όμως, χρόνια χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο η μικτή τεχνική. Κατά την τεχνική αυτή, γίνεται χρήση τόσο αντικειμενικού τύπου ερωτήσεων όσο και ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Η διόρθωση των ερωτήσεων ανάπτυξης, στην περίπτωση αυτή, γίνεται συνήθως από πρόσωπα, αν και έχουν αναπτυχθεί τεχνικές που επιτρέπουν τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και για τη βαθμολόγηση εκτενών απαντήσεων.

Ο συνδυασμός διαφορετικού τύπου ερωτήσεων εφαρμόζεται εύκολα στην αξιολόγηση που πραγματοποιούν από μόνι τους οι εκπαιδευτικοί. Μπορεί δε να γίνεται ταυτόχρονα στο πλαίσιο της ίδιας γραπτής εξέτασης (Hopkins, 1998). Είναι, π.χ., δυνατόν μαζί με ένα τεστ επίδοσης που αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήματα να δίδονται στους εξεταζόμενους και μία ή δύο



ερωτήσεις ανάπτυξης, οι οποίες συναξιολογούνται με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του τεστ. Είναι, όμως, δυνατόν να γίνονται χωριστές εξετάσεις με διαφορετικές μεθόδους και να συνδυάζεται το αποτέλεσμα τους. Στα σταθμισμένα τεστ επίδοσης, τα οποία βαθμολογούνται, συνήθως, με οπτικούς αναγνώστες είναι δυσκολότερος ο συνδυασμός ερωτήσεων αντικειμενικού και μη αντικειμενικού τύπου, αλλά και στις περιπτώσεις αυτές προβλέπεται συχνά ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Ενόστε, σε τέτοιου είδους τεστ υπάρχει χωριστό τμήμα που περιλαμβάνει ερωτήσεις ανάπτυξης (π.χ. section of analytical or essay writing).

Στις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών μπορούν ακόμη να ενταχθούν διάφορα ήδη γραπτών εργασιών και ασκήσεων, οι οποίες γίνονται είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι, καθώς και ορισμένες τεχνικές που ανήκουν στις σύγχρονες αυθεντικές (ή εναλλακτικές) μορφές αξιολόγησης των μαθητών, όπως είναι π.χ. οι προσομοιώσεις προβλημάτων της καθημερινής ζωής, οι εννοιολογικοί χάρτες και άλλα παρόμοια. Σε ορισμένα μαθήματα (π.χ. στα τεχνολογικά ή στα καλλιτεχνικά) οι εργασίες που ανατίθενται στο μαθητή μπορεί να μην έχουν τη μορφή του γραπτού δοκιμίου, αλλά να είναι τεχνικές κατασκευές ή παραγωγή καλλιτεχνικών έργων (π.χ. σχέδιον, απεικονίσεων κτλ.), τα οποία αποδεικνύουν την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν διδαχθεί ή να δημιουργούν κάτι νέο. Για τις γραπτές εργασίες και τις λοιπές εξεταστικές τεχνικές, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, γίνεται, επίσης, εκτενής λόγος σε επόμενη κεφάλαια.<sup>28</sup>

### 1.8.3. Οι κύριες φάσεις της εκπόνησης μιας εξεταστικής δοκιμασίας

Πριν κλείσουμε το κεφάλαιο αυτό, το οποίο έχει εισαγωγικό χαρακτήρα, θεωρούμε απαραίτητο να σημειώσουμε επιγραμματικά τις κύριες φάσεις από τις οποίες διέρχεται, συνήθως, η εκπόνηση μιας εξεταστικής δοκιμασίας, τις οποίες θα αναλύσουμε συστηματικότερα σε πιο εξειδικευμένα κεφάλαια. Η αναφορά τους αποσκοπεί στην υποβοήθηση του αναγνώστη να αντιληφθεί τον τρόπο διάθρωση των κεφαλαίων αυτών.

Οι παραπάνω φάσεις είναι οι ακόλουθες:

- α) Καθορισμός του περιεχομένου και των στόχων της εξέτασης.
- β) Επιλογή της εξεταστικής τεχνικής που θα χρησιμοποιηθεί και αρχική σύναξη των ερωτήσεων.

28. Ορισμένοι (Στυλιανού, 2008: 14) εντάσσουν στις τεχνικές αξιολόγησης και άλλες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης, όπως είναι π.χ. ο φάκελος «ολικού», οι συνθετικές-δημιουργικές εργασίες, καθώς και άλλους τρόπους αξιολόγησης (π.χ. την αυτοαξιολόγηση, η συστημική παρατήρηση κ.ά.)

- γ) Έλεγχος της καταλληλότητας των ερωτήσεων και ανάλυσή τους (όπου αυτό είναι δυνατόν).
- δ) Τελική διαμόρφωση του εξεταστικού μέσου και σύνταξη των οδηγιών επίδοσης και βαθμολογίας του.
- ε) Σταθμισμό της δοκιμασίας (αν πρόκειται για σταθμισμένο τεστ).
- στ) Χορήγηση της δοκιμασίας στους εξεταζόμενους.
- ζ) Βαθμολόγηση των απαντήσεών τους και ερμηνεία των τελικών αποτελεσμάτων.

Καθεμιά από τις παραπάνω φάσεις περιλαμβάνει ποικίλες επιμέρους διεργασίες, η εκτέλεση των οποίων απαιτεί, εκτός από την κατοχή της ύλης στην οποία αναφέρεται η εξέταση, πλήθος άλλων ειδικών γνώσεων, τις οποίες σφείλει να κατέχει ο κάθε εκπαιδευτικός, και, κυρίως, όσοι ασχολούνται με την εκπόνηση δοκιμασιών που προβλέπεται να χρησιμοποιηθούν σε πλαίσιο ευρύτερο αυτού της σχολικής τάξης.

### 1.9. Δεοντολογία της αξιολόγησης των μαθητών

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε σε ορισμένες ηθικές και άλλες πτυχές της αξιολόγησης των μαθητών, υπό την ευρεία έννοια του όρου, οι οποίες συνιστούν ένα είδος κώδικα δεοντολογίας, που πρέπει να τηρείται από τους εκπαιδευτικούς και όλους τους εξεταστές, γενικότερα. Οι πτυχές αυτές συνίστανται στα εξής (Fenstermacher, 1990· Strike & Solits, 1992· Airasian, 1994· N.C.M.E., 1995· AERA et al. 1999· Crocker, 2003· J.C.S.E.E. 2003· J.C.T.P. 2004· Zieky, 2006· Reynolds et al., 2010):<sup>29</sup>

- 1) Κάθε εξεταζόμενο άτομο πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό. Εκφράσεις ή χαρακτηρισμοί που θίγουν την προσωπικότητά του ή άλλες ενέργειες, οι οποίες σκόπιμα ασκούν σ' αυτό ψυχολογική πίεση ή εξαγνασισμό, δεν επιτρέπονται. Η αρχή αυτή ισχύει και για το σχολικό και των επιδόσεων των μαθητών στις σχολικές και λοιπές εξετάσεις.
- 2) Όλοι οι εξεταζόμενοι, ανεξάρτητα από το φύλο τους, τη φυλετική ή εθνοπολιτισμική τους καταγωγή, την κοινωνικο-οικονομική τους προ-

29. Ορισμένοι (π.χ. J.C.S.E.E. 2003· N.C.M.E., 1995) τάξιμοιόν τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις όσον εμπλέκονται σε θέματα αξιολόγησης των εκπαιδευμένων σε κατηγορίες, οι οποίες σχετίζονται είτε με βάση τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευμένων μετρήσεων (σφήνεια, χρησιμότητα, πρακτικότητα, ακρίβεια κτλ.) είτε με βάση τους ρόλους που τα πρόσωπα αυτά αναλαμβάνουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή των εξεταστικών δοκιμασιών. Εμείς, προτιμάμε τη γενική παρουσίαση των σημαντικότερων δεοντολογικών κανόνων που πρέπει να διέπουν την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, δίνοντας έμφαση στο ρόλο και στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών.

έλευση, τις θρησκευτικές ή πολιτικο-ιδεολογικές τους πεποιθήσεις ή άλλες διαφοροποιήσεις τους, πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα και, στο βαθμό του δυνατού, αντικειμενικά από το δάσκαλο ή τον εκάστοτε εξεταστή.

- 3) Ερωτήματα ή συνοδευτικά κείμενα που περιέχουν αμφισβητούμενες απόψεις, προκλητικές θέσεις, στερεοτυπικές ή ρατσιστικές αντιλήψεις πρέπει να αποφεύγονται.
- 4) Σε κάθε εξεταστική διαδικασία πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε να αξιολογείται το αντικείμενο στο οποίο αυτή αναφέρεται και να περιορίζεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό η επίδραση άσχετων παραγόντων.
- 5) Κάθε εκπαιδευτικός αποδέχεται την ευθύνη της βαθμολογίας ή των αξιολογικών κρίσεων ή των χαρακτηρισμών των μαθητών του στον τομέα της ειδικότητάς του και εργάζεται ευσυνείδητα για τη βελτίωση των σχετικών διαδικασιών.
- 6) Τα στοιχεία της αξιολόγησης των μαθητών θεωρούνται προσωπικά δεδομένα και δεν επιτρέπεται η ονομαστική δημοσιοποίησή τους, χωρίς όσον έχουν συμπληρώσει το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους.
- 7) Δικαίωμα πρόσβασης στα στοιχεία αξιολόγησης των μαθητών έχουν, εκτός από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο ίδιος ο μαθητής και οι γονείς ή οι κηδεμόνες του. Για κάθε άλλη γνωστοποίηση απαιτείται η συγκατάθεση των γονέων ή των κηδεμόνων των εξετασθέντων ή των ιδίων, εφ' όσον είναι ενήλικοι.
- 8) Η δημόσια ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των εξεταζομένων πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη θίγεται η κοινωνική τους υπόληψη, σε περίπτωση μη ικανοποιητικής επίδοσης (π.χ. με βάση τους αριθμούς μητρώου τους και όχι ονομαστικά).
- 9) Η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί υποβοηθητικά, να προωθεί τη μάθηση και να δημιουργεί κίνητρα στο μαθητή για συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων του και διαρκή εμπλουτισμό των γνώσεων και εμπειριών του.
- 10) Η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να συντελεί στην αυτογνωσία του μαθητή και, ιδιαιτέρως, στην ισχυροποίηση του αισθήματος της ικανότητας επιτυχίας, ως αποτελέσματος αντίστοιχης προσπάθειας.
- 11) Όλοι οι μαθητές, ως αποτελέσματα βελτίωσης των επιδόσεών τους κατά τη διάρκεια της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.
- 12) Τα άτομα με ιδιαιτερότητες (π.χ. με ειδικές ανάγκες) πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον κατάλληλο για κάθε περίπτωση τρόπο.
- 13) Οι κρίσιμες αποφάσεις, που στηρίζονται στην αξιολόγηση των μαθητών (π.χ. προσαγωγή, αποφοίτηση, επιλογή κτλ.), πρέπει να βασίζονται

σε επαρκή, έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα και να είναι σύμφωνες με τους ισχύοντες σε κάθε χώρα νόμους, καθώς και με τους σκοπούς και τους στόχους που προβλέπονται από τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών.

- 14) Κάθε εκπαιδευτικός έχει χρέος να ενημερώνει όχι μόνον τους αξιολογούμενους για την πρόοδο και την επίδοσή τους, αλλά και τους γονείς τους ή/και τους κηδεμόνες τους και να συνεργάζεται μαζί τους, με στόχο τη συνεχή βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών.
  - 15) Οι μαθητές και οι γονείς ή οι κηδεμόνες τους έχουν δικαίωμα ενστάσεων ή αιτήσεων για αναβαθμολόγηση, όπου αυτό προβλέπεται, αν κρίνουν ότι αδικήθηκαν ή ότι υπήρξε κάποιο λάθος στη σχετική διαδικασία. Πριν προβούν σε οποιαδήποτε επίσημη αμφισβήτηση της αξιολόγησης, επιβάλλεται να ζητούν αιτιολόγηση από τον αξιολογητή της κρίσης του, να δουν τα γραπτά τους (ή των παιδιών τους) και να ακούσουν με προσοχή την άποψη των εκπαιδευτικών.
- Για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, πρέπει να αποκτήσει επαρκείς γνώσεις σχετικές με τη μεθοδολογία της αξιολόγησης και να αναπτύξει ποιτικές δεξιότητες, όπως:
- να είναι σε θέση να επιλέγει τις διαδικασίες αξιολόγησης που συνάδουν με τη μέθοδο διδασκαλίας, την οποία εφαρμόζει, για να επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους,
  - να μπορεί να αναπτύσσει ο ίδιος μέσα κατάλληλα για την αξιολόγηση των μαθητών,
  - να είναι ικανός να εφαρμόζει τις ενδεδειγμένες δοκιμασίες, να τις βαθμολογεί και να ερμηνεύει σωστά τα αποτελέσματά τους χωρίς να επηρεάζεται, στο βαθμό του δυνατού, από παράγοντες άσχετους με κάθε συγκεκριμένη αξιολόγηση,
  - να μπορεί να αξιοποιεί επιτυχώς τα αποτελέσματα αυτά για τη λήψη των πιο κατάλληλων αποφάσεων για τους διδασκόμενους, τη βελτίωση του προγράμματος της διδασκαλίας και την αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας του σχολείου,
  - να είναι σε θέση να επικριτικά αποτιμήσει με τους μαθητές, τους γονείς και κηδεμόνες τους, καθώς και με τη Διεύθυνση του σχολείου και τις λοιπές εκπαιδευτικές αρχές (όπου και όταν απαιτείται), να τηρεί τους κανόνες δεοντολογίας στους οποίους αναφερθήκαμε προηγουμένως.<sup>30</sup>

30. Περισσότερες πληροφορίες για θέματα σχετικά με τη δεοντολογία που οφείλει να διέπει τη διενέργεια των διαφόρων εξεταστικών δοκιμασιών, τα δικαιώματα και τις υποχρεώ-

Η παροχή των γνώσεων που είναι αναγκαίες για όλα αυτά αποτελεί το στόχο των κεφαλαίων που ακολουθούν. Πριν, όμως, προχωρήσουμε στην παρουσίαση και ανάλυση των θεμάτων αυτών, κρίνουμε σκόπιμο να προσλάβουμε σε μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της εξελικτικής πορείας των διαδικασιών αξιολόγησης των διδασκωμένων και να εξετάσουμε ορισμένα κρίσιμα γενικά ζητήματα που τίθενται σε σχέση με την αξιολόγηση αυτή.

Κ  
Ε  
Φ  
Α  
Λ  
Α  
Ι  
Ο

## ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

### 2.1. Εισαγωγή

Οι απαρχές της αξιολόγησης των γνώσεων και των ικανοτήτων των ατόμων ανάγονται στην αρχαιότητα. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι στην αρχαία Κίνα οι αξιωματικοί του κράτους επιλέγονταν ήδη κατά την πρώτη χιλιετία π.Χ. με τη βοήθεια εξεταστικών δοκιμασιών, σύμφωνα με το τυπικό της εκπαίδευσης των «εννέα βαθμίδων». Κατά το τυπικό αυτό, ο διορισμός ατόμων σε διάφορες θέσεις, αντίστοιχες των προσόντων τους, γινόταν με βάση τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα (Elman, 1989: 382. Has-hway, 1998: 1. Ebrey et al., 2006: 26). Έκτοτε, η αξιολόγηση των διδασκωμένων ακολούθησε μια μακρά πορεία εξέλιξης και πέρασε από ποικίλες φάσεις στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Η ανάγκη να περιορίσουμε την έκταση του παρόντος συγγραμματος δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε εκτενείς ιστορικές εκθέσεις, οι οποίες καλύπτουν μεγάλα χρονικά διαστήματα του παρελθόντος. Επιπρόσθετα, μεταξύ των επιμέρους χωρών παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το ζήτημα αυτό. Η παραπάνω διαπίστωση καθιστά πολύ δύσκολη έως σχεδόν αδύνατη τη λεπτομερή περιγραφή της εξέλιξης αυτής, η οποία να έχει ισχύ για όλες τις χώρες. Η εν λόγω δυσκολία επαυξάνεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει μεταξύ των ειδικών πλήρης σύμπτωση ως προς τον προσδιορισμό των εξελικτικών φάσεων και των διαφόρων σταδίων, από τα οποία πέρασε η αξιολόγηση των διδασκωμένων (Guba & Lincoln, 1989· Doll, 1993· Grundy, 1995· M.E.N.E.S.R., 2005· Schavelson, 2007).

Για τους λόγους αυτούς θα περιοριστούμε σε μια σύντομη ενδεικτική ιστορική ανασκόπηση των κύριων σημείων των υπό εξέταση εξελίξεων<sup>1</sup> και,

1. Παρά τον περιορισμό αυτό, λόγω της ανεπαρκούς βιβλιογραφίας που είχαμε στη διάθεσή μας κατά τη συγγραφή του παρόντος κεφαλαίου και του μεγάλου εύρους του θέματος

σεις όσων εμπλέκονται στα ζητήματα αυτά βλ. στο Reynolds et al. (2010) (παράρτημα Α έως D), όπου παρατίθενται και διάφοροι σχετικοί κώδικες. Βλ. επίσης, το παράρτημα D του βιβλίου: Linn & Gronlund (2000: 535-541) για τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του δύσκολου έργου της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους.