

## Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2005)

Τεύχος 1

### παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος 1, Οκτ 2005

### Η Αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών

Νικόλαος Ρέλλος

doi: [10.12681/revmata.30922](https://doi.org/10.12681/revmata.30922)

Copyright © 2022, Νικόλαος Ρέλλος



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Ρέλλος Ν. (2022). Η Αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1(1), 50–61. <https://doi.org/10.12681/revmata.30922>

## Η Αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών.<sup>1</sup>

Νικόλαος Ρέλλος\*

Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
[rellos@rhodes.aegean.gr](mailto:rellos@rhodes.aegean.gr)

<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde>

### Περίληψη

«Η αξιολόγηση είναι μια από τις βασικές αποστολές του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων»<sup>2</sup>.

Κατά την αντιπαράθεση με το θέμα της αξιολόγησης του μαθητή ανακύπτει κατ' αρχήν το ερώτημα, κατά πόσον ο εκπαιδευτικός είναι ή αισθάνεται ικανός (δηλαδή επαρκώς κατηγορημένος), για να μπορέσει να ανταποκριθεί επιτυχώς στην εκπλήρωση της ανωτέρω αποστολής.

Επιτυχής ανταπόκριση σημαίνει εδώ να εκφέρει ο εκπαιδευτικός αξιολογική κρίση, η οποία κινούμενη εντός του πνεύματος της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης, υπηρετεί την ατομική ενίσχυση του παιδιού, προσφέροντας σ' αυτό ενθάρρυνση και σημεία στήριξης για την παραπέρα μαθησιακή (και κοινωνικοποιητική) του πορεία.

Δύο μεγάλοι άξονες ερωτήσεων της έρευνας έχουν ως πυρήνα, αντίστοιχα, τη βαθμολογική και περιγραφική αξιολόγηση. Μέσα από πολλές υποερωτήσεις εδώ γίνεται σε τελική ανάλυση κριτική θεώρηση της βαθμολογικής και περιγραφικής αξιολόγησης και παρουσιάζονται -καλυμμένα- τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μιας και της άλλης.

### Zusammenfassung

„Die Beurteilung der Schülerleistungen ist eine der Hauptaufgaben des Lehrers bei der Ausübung seiner didaktischen Pflichten“.

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Schülerleistungen stellt sich zunächst die Frage inwieweit der Lehrer bzw. der griechische Lehrer fähig ist, diese Aufgabe erfolgreich zu erfüllen.

Erfolgreiche Erfüllung bedeutet hier, dass der Lehrer eine Beurteilung abgibt, die im Sinne ihrer pädagogischen Funktion die individuelle Entwicklung des Kindes fördert, indem sie Anregungen für den weiteren Bildungs- und Sozialisationsweg des Kindes enthält.

Zwei große Einheiten von Fragen beziehen sich auf die Noten- und Berichtsbeurteilung. Sie gliedern sich in mehreren Unterfragen, mit denen letztendlich eine kritische Betrachtung der Noten- und Berichtsbeurteilung geschieht und in der Tat ihre Vorteile und Nachteile indirekt dargeboten werden.

### 1. Προπαρατηρήσεις

Μια ιδιαιτερότητα της πρακτικοποιούμενης μαθητικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο είναι ότι, ενώ στο Π.Δ. 8/95 γίνεται λόγος και για περιγραφική αξιολόγηση, συνοδευτική της αξιολογικής κρίσης του εκπαιδευτικού, αυτή δεν αποτυπώνεται πουθενά, σε κανένα έλεγχο προόδου ή τίτλο σπουδών, με εξαίρεση ασφαλώς τις Α' και Β' τάξεις, όπου κι εδώ συμβαίνει μόνο προφορικά<sup>3</sup>.

\* Ο Ν. Ρέλλος είναι Λέκτορας στο ΠΤΔΕ του Παν. Αιγαίου και διδάσκει Σχολική Παιδαγωγική.

Μια άλλη ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει το ελληνικό δημοτικό σχολείο είναι ότι ο μαθητής, ανεξαρτήτως των επιδόσεών του, προάγεται ακώλυτα στην επόμενη τάξη. Αρχιούμαι στην παράθεση αυτής της ιδιαιτερότητας, χωρίς σχολιασμό αυτού του μέτρου και χωρίς τοποθέτησή μου επ' αυτού.

## 2. Εισαγωγικές Σκέψεις επί της Εργασίας – Έρευνας (ή Θεωρητικό Μέρος)

Η παρούσα εργασία θέλει να αποτυπώσει στάσεις, γνώμες και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου έναντι της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, η οποία εντάσσεται στις βασικές αποστολές του εκπαιδευτικού και που, ως «οργανικό και αναπόσπαστο μέρος των μαθησιακών διαδικασιών»<sup>4</sup>, είναι στοιχείο της σχολικής καθημερινότητας τόσο γι' αυτόν όσο επίσης και για το μαθητή.

Για να μπορέσει κανένας να αποκτήσει αντίληψη για το πώς συμπεριφέρονται ή πώς έχουν συμπεριφερθεί διάφορα πρόσωπα ή ποια είναι η στάση τους απέναντι σε κάποιο θέμα ή πρόβλημα, καταφεύγει στην εμπειρική κοινωνιολογική έρευνα και, κατά περίπτωση, κάνει χρήση των μεθόδων αυτής:

- Δημοσκοπήση
- Παρατήρηση
- Ανάλυση μαρτυριών, ανάλυση περιεχομένου (ενός κειμένου, ενός άρθρου εφημερίδας, ενός τίτλου κλπ).

Οι ανωτέρω μέθοδοι κοινωνιολογικής έρευνας στην πρακτικοποίησή τους χρησιμοποιούν μέσα (εργαλεία) που αντιστοίχως έχουν ως εξής<sup>5</sup>:

- Ερωτήσεις (αντιπροσωπευτικές, ατομική συνέντευξη προσώπων -προφορική ή γραπτή-, ομαδικοί διάλογοι κλπ)
- Συμμετοχική ή μη συμμετοχική παρατήρηση
- Ανάλυση του περιεχομένου μιας μαρτυρίας (προφορικής ή γραπτής), του περιεχομένου ενός κειμένου, μιας εκπομπής, ενός φιλμ, ενός άρθρου εφημερίδας, ενός τίτλου, ενός πρωτοκόλλου κλπ., η οποία «βασίζεται στη σημειολογική διάσταση» των χρησιμοποιηθέντων συμβόλων «και στους κανόνες σύνδεσής τους»<sup>6</sup>.

### 2.1. Μέθοδος Έρευνας

Για την πραγμάτωση της έρευνας προς επίτευξη των στόχων αυτής επελέγη σκόπιμα και συνειδητά η μέθοδος των γραπτών ερωτήσεων, γιατί τα πλεονεκτήματα αυτής υπερέρχουν έναντι των μειονεκτημάτων της.

Συνοπτικά, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα έχουν ως εξής<sup>7</sup>:

Πλεονεκτήματα:

- Λίγα έξοδα
- Λίγος χρόνος
- Εμπλοκή στην έρευνα προσώπων που βρίσκονται σε μακρινές αποστάσεις
- Κανένας επηρεασμός του ερευνητή ή συνεντευξιζόντος
- Περισσότερη εμπάθυνση στο περιεχόμενο των ερωτήσεων από πλευράς ερωτώμενων προσώπων
- Θεωρείται ότι οι εδώ απαντήσεις είναι εγκυρότερες, καθ' ότι υποτίθεται ότι έχουν προκύψει μέσα από βαθιά σκέψη, κάτι που ίσως δεν επιτρέπουν και δεν ευνοούν οι

συνθήκες μιας προφορικής συνέντευξης. (Ασφαλώς αυτό το πλεονέκτημα δεν είναι οπωσδήποτε αναμφισβήτητο).

Μειονεκτήματα:

- Χαμηλό ποσοστό επιστροφής συμπληρωμένων ερωτηματολογίων
- Η κατάσταση διεξαγωγής της έρευνας δεν είναι ελέγξιμη
- Στη μη άφιξη των ερωτηματολογίων στον ερευνητή μπορεί να υπεισέρχονται διάφοροι παράγοντες πέρα κι έξω από τον ερωτώμενο π.χ. απώλεια καθ' οδόν, δηλαδή από το ταχυδρομείο κλπ.
- Δεν παρέχεται δυνατότητα διευκρινίσεων μέσω του ερευνητή ή συνεντευξιζόντος.

## 2.2. Εργαλείο της Έρευνας: Ερωτηματολόγιο

Οι ανωτέρω σκέψεις μας οδηγούν στο εργαλείο της έρευνας που είναι το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του προέκυψαν από τους προβληματισμούς πάνω στην αξιολόγηση, ορισμένοι των οποίων διατυπώθηκαν στην περίληψη (Abstract). Ο αριθμός των ερωτήσεων ανήλθε στις (91) και με τις υποερωτήσεις έφτασε τις (139). Πρόκειται για σχετικά μεγάλο ερωτηματολόγιο, γιατί συμπεριέλαβε (όλες) τις σημαντικές, κατά την άποψή μας, παραμέτρους της σχολικής μαθητικής αξιολόγησης.

Αυτό σημαίνει ότι από την έρευνα αυτή, με εργαλείο το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, προέκυψε πλούσιο υλικό για μελέτη.

Εμείς εδώ θα παρουσιάσουμε μόνο ένα μέρος αυτού, που αναφέρεται στη βασική φιλοσοφία των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου για την αξιολόγηση γενικά, στην επαγγελματική αυτογνωσία τους, δηλαδή κατά πόσο αισθάνονται ικανοί, με βάση τις μέχρι τώρα πραγματοποιηθείσες σπουδές τους (βασικές-επιμορφωτικές), να ανταποκριθούν επιτυχώς στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής, καθώς επίσης στη στάση τους για τη βαθμολογική και περιγραφική αξιολόγηση.

## 2.3. Είδος Ερωτήσεων

Σιόπιμα και συνειδητά επελέγησαν κλειστές ερωτήσεις, που, ύστερα από σοβαρό προβληματισμό πάνω σε καθεμιά από αυτές, συνοδευόταν από προορισμένες πιθανές απαντήσεις. Ο τύπος αυτών των ερωτήσεων, πέραν του ότι η συμπλήρωσή τους δεν απαιτεί πολύ χρόνο, διευκολύνει επίσης τα μέγιστα τη στατιστική επεξεργασία των τιμών, έστω κι αν σήμερα με τα υπάρχοντα μέσα (υπολογιστές και διάφορα στατιστικά προγράμματα) ο παράγων χρόνος εκμηδενίζεται.

Οι κλειστές ερωτήσεις (με προορισμένες τις κατά περίπτωση πιθανές απαντήσεις, που αναφέρονται είτε σε ευχάριστα ή σε δυσάρεστα πράγματα) απαλλάσσουν τον ερωτώμενο από τη δοκιμασία ή το δίλημμα «να γράψει ή να μη γράψει» κάτι δυσάρεστο. Μ' άλλα λόγια: Είναι ευκολότερο να «σταυρώσει» ο ερωτώμενος μια ήδη προδιατυπωμένη δυσάρεστη άποψη, από ό,τι να την καταγράψει ο ίδιος<sup>8</sup>.

Ωστόσο, για να μην υπάρχει πιθανή απώλεια πληροφοριών μέσα στην έρευνα με ερωτήσεις αυτής της μορφής, που στις απαντήσεις τους ενδεχομένως να έχει διαφύγει κάτι σημαντικό, έγινε η πρόβλεψη κενών στηλών. Έτσι, ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να καταγράψει μια σημαντική κατ' αυτόν -και για την έρευνα ίσως- άποψη και την οποία δεν βρήκε αυτός στις προορισμένες απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Η πρόβλεψη κενών στηλών έγινε και για ένα άλλο λόγο: Να αποφύγει η έρευνα ή ο ερευνητής τη μομφή ότι με συνοδευτικές των κλειστών ερωτήσεων προδεδωμένες απαντήσεις «μανιπουλάρεται» ή «σύρεται από τη μύτη» ο ερωτώμενος<sup>9</sup>.

Πέραν των, κατά ερώτηση, κενών στηλών, υπήρχε και στο τέλος του ερωτηματολογίου ερώτηση (ανοιχτή) με την οποία προκαλείτο ο ερωτώμενος να διατυπώσει και περαιτέρω προσωπικές απόψεις-θέσεις επί του θέματος της αξιολόγησης.

#### 2.4. Έκταση-Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα, όπως ήδη αναφέραμε, απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία υπηρετούσε εδώ, σε σχολεία της πόλεως Ρόδου και της υπαίθρου της. Στη Ρόδο απευθύνθηκε η έρευνα και σε μετεκπαιδευόμενους δασκάλους στο εδώ «Διδασκαλείο» διετούς διάρκειας. Πέραν των εκπαιδευτικών της Ρόδου, η έρευνα απευθύνθηκε και σε εκπαιδευτικούς μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας του νομού Κιλίκις και σε ένα σχολείο της Νοτιοανατολικής Πελοποννήσου, συγκεκριμένα στη Νεάπολη Λακωνίας.

Ο αριθμός των διανεμηθέντων ερωτηματολογίων έχει ως εξής:

Σχολεία πόλεως Ρόδου	122
Σχολεία υπαίθρου της Ρόδου	96
Διδασκαλείο	30
Σχολεία Α' εκπαιδευτικής περιφέρειας Νομού Κιλίκις	50
Σχολείο Νεάπολης Λακωνίας	5
Σύνολο	303

Αριθμός επιστραφέντων και συμπληρωμένων ερωτηματολογίων: 224, ήτοι ποσοστό 74%. Πρόκειται για ένα εξαιρετικά ικανοποιητικό ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα.

#### 2.5. Χρόνος Διεξαγωγής της Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2004, συγκεκριμένα το δίμηνο Μάρτιος-Απρίλιος 2004.

#### 2.6. Στατιστική Επεξεργασία

Αυτή έγινε με βάση το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

**3. Εμπειρικό Μέρος**  
**3.1. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων**  
**3.1.2.1. Βαθμολογική αξιολόγηση**

**Πίνακας 1.**  
**Πιθανά θετικά επιχειρήματα υπέρ της βαθμολογικής αξιολόγησης**

Ερωτήσεις	N	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μ.Τ.
43. Η αξιολόγηση του μαθητή που εκφράζεται με αριθμητική βαθμολογία προκαλεί ευκολότερα τα κίνητρα μάθησης	218	2,68	1,063	,072
44. Χωρίς βαθμούς, οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν καμία προσπάθεια στο σχολείο, δεν θα επιχειρούσαν αυτοί τίποτα εκεί;	220	3,04	1,179	,080
45. Για την περαιτέρω μαθησιακή /μορφωτική πορεία του παιδιού οι βαθμοί είναι καλύτεροι από ό,τι η περιγραφική αξιολόγηση	220	2,93	1,205	,081
46. Η αριθμητική βαθμολογία είναι αντικειμενικότερη από άλλες μορφές αξιολόγησης π.χ. περιγραφική	217	2,98	1,258	,085
47. Στην αριθμητική βαθμολογία αποτυπώνεται με ακρίβεια η επίδοση του μαθητή	218	2,97	1,166	,079
48. Η αριθμητική βαθμολογία προσφέρει στο μαθητή άμεση και σαφή εικόνα της μαθησιακής του προόδου ή υστέρησης	216	2,94	1,746	,119
49. Η αριθμητική βαθμολογία προκαλεί και ενισχύει την ευγενή άμιλλα μεταξύ των μαθητών	217	2,99	1,171	,079
50. Με την αριθμητική βαθμολογία γνωρίζει ο μαθητής καλύτερα τις ισχυρές και αδύνατες πλευρές του	218	2,83	1,161	,079
51. Η αριθμητική βαθμολογία παρέχει στο μαθητή καλύτερη δυνατότητα σύγκρισης της εκάστοτε παρούσας επίδοσής του με προγενέστερες επιδόσεις του (ενδοατομική σύγκριση)	218	2,71	2,263	,153

52. Η αριθμητική βαθμολογία παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα σύγκρισης των δικών του επιδόσεων με τις αντίστοιχες των άλλων συμμαθητών του (διατομική σύγκριση)	218	2,43	1,085	,073
53. Η αριθμητική βαθμολογία προσφέρει στο μαθητή το ισχυρό ερέθισμα για "αυτοαξιολόγηση" και οδηγεί αυτόν καλύτερα σε "αντικειμενική αυτοεκτίμηση"	217	2,82	1,106	,075
62. Οι μαθητές πρέπει έγκαιρα να συνηθίζουν σε βαθμούς και να εξοικειώνονται έτσι στον κανόνα της διαβάθμισης του αξιώματος της επίδοσης που ισχύει στη ζωή	217	2,71	1,102	,075
54. Είμαι υπέρ της αξιολόγησης με αριθμητική βαθμολογία, γιατί η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό	216	3,41	1,247	,085

**Παρατήρηση:** Οι απαντήσεις που δόθηκαν σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις ήταν του τύπου:

**Συμφωνώ απόλυτα - μάλλον συμφωνώ - έτσι κι έτσι - μάλλον δεν συμφωνώ - δεν συμφωνώ καθόλου**, με την εξής αντιστοιχηση: 1 /2 / 3 /4 /5<sup>10</sup>

Όταν οι μέσες τιμές (Μ. Τ.) κυμαίνονται μεταξύ 1 και 3, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει αντίστοιχα θετική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της συγκεκριμένης ερώτησης ή μαρτυρίας. Δηλαδή όσο πλησιέστερα προς το 1 είναι η Μ.Τ., τόσο θετικότερη είναι η στάση των εκπαιδευτικών έναντι του εκάστοτε συγκεκριμένου ερωτήματος.

Η αρνητική στάση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εκφράζεται με Μ.Τ. μεταξύ 3 και 5, επομένως όσο πλησιέστερα προς το 5 βρίσκεται μία Μ.Τ. τόσο αρνητικότερη είναι η στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το συγκεκριμένο ερώτημα.

**Η διευκρίνιση αυτή ισχύει και για όλες τις περαιτέρω ερωτήσεις που εμπεριέχονται στους επόμενους πίνακες.**

**Πίνακας 2.**  
**Πιθανές αρνητικές πλευρές της βαθμολογικής αξιολόγησης**

Ερωτήσεις	N	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μ.Τ.
55. Η αριθμητική βαθμολογία οδηγεί σε μεγάλο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	219	2,20	,950	,064
56. Κακοί βαθμοί προκαλούν ή αυξάνουν τη σχολική φοβία	217	2,35	1,045	,071

57. Η αριθμητική βαθμολογία, όταν εκφράζεται με κακούς βαθμούς, βλάπτει το αυτοσυναίσθημα, την αυτοεικόνα του παιδιού	218	2,26	,988	,067
58. Ιδιαίτερα ευπαθής στην αριθμητική βαθμολογία είναι ο "αδύνατος" μαθητής	215	1,96	,866	,059
59. Στις πρώτες σχολικές τάξεις οι βαθμοί έχουν πολύπλευρες αρνητικές επιπτώσεις για τα παιδιά	218	2,00	,933	,063
60. Οι βαθμοί μπορεί να παρασύρουν τους γονείς να ασκούν πίεση πάνω στα παιδιά τους για μέγιστη δυνατή επίδοση	218	1,84	,746	,051
61. Το σύστημα των βαθμών είναι στενό και δεν μπορεί να αποδώσει με έναν αριθμό την πολύπλευρη πραγματικότητα της επίδοσης του παιδιού	216	1,91	,993	,068

### 3.1.2.2. Περιγραφική Αξιολόγηση

Πίνακας 3.

Πιθανά θετικά επιχειρήματα υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης

Ερωτήσεις	N	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μ.Τ.
68. Η περιγραφική μορφή αξιολόγησης φαίνεται πως δεν ευνοεί την ανάπτυξη ενός ανταγωνιστικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών της σχολικής τάξης	217	2,65	2,283	,155
69. Η περιγραφική αξιολόγηση μειώνει την εσωτερική ένταση και αγωνία των μαθητών προ διαδικασιών ελέγχου μάθησης στο σχολείο	217	2,24	,854	,058
70. Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει πληρέστερη και ακριβέστερη πληροφόρηση για τη μαθησιακή πρόοδο/ εξέλιξη του παιδιού από ό,τι η με βαθμούς εκφραζόμενη αξιολόγηση	217	2,34	1,077	,073
71. Η περιγραφική αξιολόγηση δύναται να κεντρίζει αποτελεσματικότερα τα διαφέροντα των μαθητών, ενώ παρουσιάζει καλύτερα τις ισχυρές πλευρές τους, σε σχέση με την αριθμητική αξιολόγηση	216	2,32	1,019	,069



72. Η περιγραφική αξιολόγηση δύναται -σε σχέση με την αριθμητική (βαθμολογική) αξιολόγηση- να παρουσιάζει καλύτερα τις αδύνατες πλευρές του μαθητή. Έτσι, φαίνεται πού πρέπει να καταβληθεί περισσότερη και εντατικότερη προσπάθεια	216	2,27	1,063	,072
72.1. Έτσι βλέπει και ο γονέας πού χρειάζεται να συμπαρασταθεί περισσότερο στο παιδί του και να συνεισφέρει τη βοήθειά του	216	2,15	1,030	,070
73. Ενώ ο εκπαιδευτικός εκφέρει την αξιολογική του κρίση περιγραφικά συγκεντρώνεται πάνω σε κάθε παιδί εντατικότερα από ό,τι στην καταγραφή της αριθμητικής αξιολόγησης	213	2,26	1,664	,114
74. Η περιγραφική αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή και ευεργετική για τους αδύνατους μαθητές	216	2,00	,887	,060
75. Η περιγραφική αξιολόγηση βρίσκεται μέσα στο πνεύμα της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης	214	1,95	,857	,059
76. Με την περιγραφική αξιολόγηση εξασφαλίζεται η δημιουργική σύμπραξη του παιδιού σε περίπτωση δρομολόγησης κι εφαρμογής των αναγκαίων αντισταθμιστικών μέτρων για την εξάλειψη των μαθησιακών κενών, τα οποία αποτυπώνονται σ' αυτή σαφέστερα και πληρέστερα	212	2,26	,915	,063

**Πίνακας 4.**

**Πιθανές αρνητικές πλευρές της περιγραφικής αξιολόγησης**

Ερωτήσεις	N	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μ.Τ.
77. Η περιγραφική αξιολόγηση δύναται να παρερμηνευτεί από πλευράς γονέα (δηλαδή άλλα να λείπει ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής και άλλα να καταλαβαίνει ο γονέας)	215	2,72	1,045	,071

78. Η περιγραφική αξιολόγηση εκφράζεται ως γνωστό μέσα από λέξεις. Όμως, οι λέξεις μπορεί να τραυματίζουν περισσότερο από ό,τι οι αριθμοί (= οι βαθμοί)	216	3,01	1,097	,075
79. Η περιγραφική αξιολόγηση, ως αναφερόμενη πάνω και σε διαστάσεις της εργασιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού χρειάζεται τη συστηματική παρατήρηση (δηλαδή στηρίζεται στη συστηματική παρατήρηση)	216	1,94	,744	,051
79.1. Η συνεχής και συστηματική παρατήρηση του μαθητή είναι εξαιρετικά επίπονη και χρονοβόρα για τον εκπαιδευτικό (αν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι οι παρατηρήσεις καταγράφονται)	217	2,06	,938	,064
80. Η περιγραφική αξιολόγηση που αποτυπώνεται στα δελτία ελέγχου και ενδεικτικά δεν προετοιμάζει το μαθητή επαρκώς για τις εκτός σχολείου συνθήκες ζωής	214	2,98	1,063	,073

Πίνακας 5.

Γενική τοποθέτηση έναντι της περιγραφικής αξιολόγησης  
(με κάποια διάσταση απολυτότητας)

Ερωτήσεις	N	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μ.Τ.
82. Στο δημοτικό σχολείο πρέπει να συμβαίνει μόνο περιγραφική αξιολόγηση	216	3,36	1,148	,078
83. Στο δημοτικό σχολείο πρέπει να γίνεται περιγραφική αξιολόγηση μέχρι και την Δ' τάξη και στις υπόλοιπες τάξεις να συμβαίνει αξιολόγηση με βαθμούς	217	3,09	1,171	,079
84. Στο δημοτικό σχολείο πρέπει να γίνεται περιγραφική αξιολόγηση μέχρι και τη Β' τάξη και στις υπόλοιπες τάξεις να συμβαίνει αξιολόγηση με βαθμούς	211	3,25	1,209	,083
85. Στις δύο πρώτες τάξεις πρέπει να γίνεται περιγραφική αξιολόγηση και στις υπόλοιπες τέσσερις τάξεις (Γ', Δ', Ε', ΣΤ') να εκφέρεται η αξιολογική κρίση με βαθμούς συνοδευόμενη από γραπτά σχόλια πάνω στα διάφορα μαθήματα	216	2,12	,995	,068

### 3. Συνοπτική Περιγραφική Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων – Εξαγωγή Συμπερασμάτων

Από μια θεώρηση πινάκων, που χάριν εξοικονόμησης χώρου, απαλείφτηκαν από το κείμενο, προκύπτει ότι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (35% άνδρες και 63,8% γυναίκες) έχουν πραγματοποιήσει τις βασικές σπουδές τους στη διετή Παιδαγωγική Ακαδημία (135), ήτοι ποσοστό 60%. Φαίνεται ότι ο αριθμός των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που προέρχεται από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες έχει μειωθεί δραστηνικά.

Από την αυτή θεώρηση προκύπτει επίσης ότι ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό (61,2%) εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές, δηλαδή δεν έχει μείνει στις βασικές σπουδές στη διετή Παιδαγωγική Ακαδημία ή στο Πανεπιστήμιο.

Όμως, παρ' όλα αυτά ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό (61,4%) δηλώνει ότι δεν έχει λάβει επαρκή θεωρητική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών για το θέμα της αξιολόγησης. Και ένα ακόμη υψηλότερο ποσοστό (71,3%) δηλώνει ότι η μαθητική αξιολόγηση δεν προσφέρθηκε ως αντικείμενο σπουδών τους κατά τη διάρκεια ενός μεταπτυχιακού ή επιμορφωτικού προγράμματος.

Επίσης, από πίνακα που απαλείφθηκε από το κείμενο, χάριν εξοικονόμησης χώρου, προκύπτει ότι το σύνολο των εξετασθέντων εκπαιδευτικών εντάσσεται στις εξής υπηρεσιακές ηλικίες: 0-5 χρόνια (38,4%), 6-10 χρόνια (12,5%), 11-15 χρόνια (13,8%), 16-20 χρόνια (19,2%), 21-25 χρόνια (8,5%) και από 26 και πλέον χρόνια (7,6%).

Η βασική φιλοσοφία των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης, ως «φαινομένου της ζωής» είναι ξεκάθαρα θετική με ένα ποσοστό (71%) και με ένα ποσοστό (18,1%) που αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο «έτσι κι έτσι».

Με ποσοστό (76,4%) συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί στην άποψη ότι η μαθητική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος των μαθησιακών διαδικασιών στο σχολείο, ενώ ένα ποσοστό (15,5%) εντάσσεται στο «έτσι κι έτσι».

Ένα ποσοστό (54,9%) αναγνωρίζει την αξιολόγηση ως βασική αποστολή του εκπαιδευτικού, ενώ ένα ποσοστό (25,3%) αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο «έτσι κι έτσι».

Οι εκπαιδευτικοί ασπάζονται τα πιθανά «θετικά» επιχειρήματα υπέρ της βαθμολογικής αξιολόγησης με Μ. Τ. που κυμαίνεται μεταξύ 2,43 και 2,99<sup>11</sup>, ενώ απορρίπτουν τις θέσεις ότι «χωρίς βαθμούς οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν καμία προσπάθεια...» ή ότι η καταγραφή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο γι' αυτό και προτιμάται (ερ.54). (Οι Μ.Τ. εδώ είναι κατ' αντιστοιχία 3,04 και 3,41).

Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν επίσης και αρνητικές πλευρές στη βαθμολογική (αριθμητική) αξιολόγηση, δηλαδή στην ουσία συμφωνούν με παρουσιαζόμενες στο ερωτηματολόγιο αρνητικές διαστάσεις (επιπτώσεις) αυτής για το μαθητή. Οι Μ. Τ. συμφωνίας τους κυμαίνονται μεταξύ 1,84 και 2,35.

Επίσης, απορρίπτουν την άποψη ότι στο δημοτικό σχολείο δεν πρέπει να χορηγούνται καθόλου βαθμοί (Μ. Τ. 3,45).

Σε ερωτήσεις, περισσότερο ανιχνευτικού χαρακτήρα για την περιγραφική αξιολόγηση, όπως ότι στην αξιολόγηση, πέραν της μαθησιακής συμπεριφοράς, πρέπει να αποτυπώνεται και η εργασιακή καθώς επίσης και η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού με τις ανάλογες εδώ σημαντικές πληροφορίες –υπό την προϋπόθεση ότι αποφεύγονται χαρακτηρισμοί του μαθητή «που βρίσκονται σε αντίφαση με το πνεύμα μιας ενθαρρυντικής κι ενισχυτικής παιδαγωγικής»– οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά, με Μ.Τ. που κείται μεταξύ 1,60 και 1,91.

Οι προτεινόμενες θετικές διαστάσεις της περιγραφικής αξιολόγησης γίνονται αποδεικτές με Μ.Τ. που βρίσκεται μεταξύ 1,95 και 2,65.

Στις υποθετικά αρνητικές πλευρές της περιγραφικής αξιολόγησης, όπως κίνδυνος παρερμηνείας της από πλευράς γονέα ή ότι οι λέξεις είναι περισσότερο τραυματικές από τους αριθμούς ή ότι μέσω αυτής είναι ανεπαρκής η προετοιμασία του παιδιού «για τις εκτός σχολείου συνθήκες ζωής», οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών πλησιάζουν το όριο της απόρριψης. Οι εδώ Μ.Τ. κυμαίνονται μεταξύ 2,72 και 3,01.

Στην εκφρασθείσα «αρνητική»<sup>12</sup> άποψη ότι η περιγραφική αξιολόγηση συνδέεται με συστηματική παρατήρηση και χρονοβόρα διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται θετικά με Μ.Τ. μεταξύ 1,94 και 2,06 (δηλαδή δέχονται ότι η πρακτικοποίηση της περιγραφικής αξιολογικής συνδέεται με πολύ χρόνο).

Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι της περιγραφικής αξιολόγησης, αν πρέπει μόνο αυτή να υπάρχει στο σχολείο ή τουλάχιστον μέχρι την Δ' τάξη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται αρνητικά με Μ.Τ. 3,36 και 3,09 αντίστοιχα. Απορρίπτουν επίσης και την άποψη να εφαρμόζεται περιγραφική αξιολόγηση μέχρι και τη Β' τάξη και στις υπόλοιπες τάξεις να συμβαίνει βαθμολογική αξιολόγηση. Η Μ.Τ. εδώ είναι σχετικά υψηλά απορριπτική 3,25.

Οι εκπαιδευτικοί δέχονται την περιγραφική αξιολόγηση για τις δύο πρώτες τάξεις, ενώ για τις υπόλοιπες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου δέχονται το μικτό σύστημα αξιολόγησης, ήτοι βαθμολογική και περιγραφική μαζί, δηλαδή βαθμολογική και ως συνοδευτική αυτής περιγραφική αξιολόγηση με ανάλογα σχόλια (Μ.Τ. αποδοχής 2,12).

Η ισχύουσα ακώλυτη προαγωγή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, ανεξάρτητα από τους λόγους καθιέρωσής της, θα μπορούσαμε να πούμε ότι απαλλάσσει την αξιολόγηση από την επιλεκτική λειτουργία της, η οποία ως γνωστόν «υπαγορεύθηκε στο σχολείο απέξω, δηλαδή από την κοινωνία ή καλύτερα από το κοινωνικό σύστημα»<sup>13</sup> και η οποία βρίσκεται σε αντίφαση με την παιδαγωγική λειτουργία αυτής. «Και το σχολείο, ως φορέας και των δύο αυτών λειτουργιών, βιώνει αυτή την αντιφατικότητά τους, που αναμφίβολα του δημιουργεί «εσωτερικές» εντάσεις και ενδεχομένως εξωτερικές συγκρουσιακές καταστάσεις. Σε τελική ανάλυση δημιουργεί σ' αυτό κρίση ταυτότητας»<sup>14</sup>.

Έτσι, υπό τις ισχύουσες συνθήκες, η αξιολόγηση δύναται να περιορίζεται στο δημοτικό σχολείο, αποκλειστικά και μόνο, στην παιδαγωγική της λειτουργία και η οποία δύναται να «συμπαράσχει» σε έναν τέτοιο προσανατολισμό το σχεδιασμό, την οργάνωση κι εξέλιξη των διδακτικο-μαθησιακών διαδικασιών. Ως εκ τούτου, μπορεί ο εκπαιδευτικός να επιδίεται απερίσπαστα και «χωρίς εσωτερικές εντάσεις» στην εκπλήρωση της αποστολής της αξιολόγησης στο πνεύμα μιας ενισχυτικής και ενθαρρυντικής παιδαγωγικής: Η ενίσχυση του μαθητή, ως ατόμου στις μαθησιακές και εξελικτικές διαδικασίες είναι άλλωστε -μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα- δεδηλωμένη αξίωση της κοινωνίας προς το σχολείο<sup>15</sup>.

Παρ' όλα αυτά, πρέπει να εξακριβώνεται αντικειμενικά η σχολική επίδοση του παιδιού και να γνωστοποιείται σ' αυτό και τους γονείς του<sup>16</sup>.

#### **Εν κατακλείδι:**

- Προκύπτει μια πέρα για πέρα θετική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης.
- Ομολογείται από τους εκπαιδευτικούς ανεπάρκεια των σπουδών τους για επιτυχή ανταπόκριση στην εκπλήρωση της αποστολής της μαθητικής αξιολόγησης.
- Η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης γενικά, καθώς επίσης και της αξιολόγησης στο σχολείο είναι θετική.

- Προκύπτει, ως επιθυμητός και προτεινόμενος τύπος αξιολόγησης μια μικτή μορφή αυτής, ήτοι βαθμολογική, συνοδευόμενη και από περιγραφική αξιολόγηση για τις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ για τις δύο πρώτες τάξεις αυτού εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί υπέρ της περιγραφικής μόνο.

<sup>1</sup>Πρόκειται για εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου.

<sup>2</sup> Ρέλλος, Ν., 2003, σελ. 15. Οι βασικές αποστολές του εκπαιδευτικού: Διδασκαλία, Αγωγή, Αξιολόγηση, Συμβουλευτική, Καινοτομίες. Βλ. Ρέλλος, Ν., ο.π. 2003, σελ. 147, Ρέλλος, Ν., 2000, σελ. 58, σε στήριξη στο: Deutscher Bildungsrat, 1983, σ. 217-220.

<sup>3</sup>Στις τάξεις Γ' και Δ' χορηγείται έλεγχος προόδου στον οποίο αποτυπώνεται η επίδοση του μαθητή σύμφωνα με κλίμακα που εμπεριέχει τους εξής χαρακτηρισμούς:

A= Άριστα, B= Πολύ Καλά, Γ= Καλά και Δ= Σχεδόν Καλά (αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής έχει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, τις οποίες πρέπει να καλύψει με πρόσθετη, δηλαδή ενισχυτική διδασκαλία). Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' χορηγείται έλεγχος προόδου στον οποίο αναγράφεται η επίδοση του μαθητή πάνω σε αριθμητική κλίμακα, συμπληρούμενη με χαρακτηρισμούς: 10 ή 9 =Άριστα, 8 ή 7 = Πολύ Καλά, 6 ή 5 = Καλά και 4 μέχρι 1=Σχεδόν Καλά.

<sup>4</sup> Ρέλλος, Ν., ό.π., 2003, σελ.150.

<sup>5</sup> Βλ. Karmasin, Fr./Karmasin , H., 1977, σ. 11.

<sup>6</sup> Friedrichs, J., 1999, σ. 315.

<sup>7</sup> Παρβλ. Friedrichs, J., 1999, σ. 236, 237, 315 Marenbach, G., (1969), 1989, σ. 113, 114.

<sup>8</sup> Παρβλ. Marenbach, G., (1969) 1989, σ. 128.

<sup>9</sup> Παρβλ. Marenbach, G., (1969) 1989, σ. 128.

<sup>10</sup> Το ερέθισμα εδώ προσφέρθηκε από την αντίστοιχη διαδικασία στην έρευνα: Lütgert, W. u.a., 2001, σ. 13. Πέραν αυτού, από την έρευνα αυτή αντλήσαμε και ορισμένες ερωτήσεις.

<sup>11</sup> Σύμφωνα με τη διευκρίνιση στη σελ. 59 παρούσας εργασίας.

<sup>12</sup> Σκόπιμα και συνειδητά τίθεται η λέξη σε εισαγωγικά.

<sup>13</sup> Ρέλλος, Ν., 2003, σελ.154.

<sup>14</sup> Ρέλλος, Ν., 2003, σελ.156 (εδώ γίνεται παράθεση σχετικής βιβλιογραφίας).

<sup>15</sup> Παρβλ. μεταξύ άλλων: Lütgert, W. u.a., 2001, σ. 5, βλ. εδώ και Abstrakt.

<sup>16</sup> Παρβλ. Lütgert, W. u.a., 2001, σ. 5, σε στήριξη στους: Tillmann, K.-J. u.a., στο: Beutel, S. L. u.a., 1999, σ. 8-39. Βλ. επίσης εδώ: Ρέλλος, Ν., 2003.