

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κατερίνα Κασιμάτη

Πάρεδρος ε.θ. Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης, Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

## Θεωρητικό πλαίσιο

Οι σημερινές κοινωνικές ανάγκες, στην προσπάθεια να δομηθεί μια κοινωνία της γνώσης, επιβάλλουν την ανάπτυξη νέων μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών και κατ' επέκταση τη χρήση νέων συστημάτων αξιολόγησης. Επομένως, οι ικανότητες που οφείλουμε να εφοδιάζουμε τους μαθητές στη διάρκεια της μαθητείας τους και στη συνέχεια στην αξιολόγησή τους, θα πρέπει να εστιάζονται:

- ❖ Στις γνωστικές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης, διατύπωσης ερωτήσεων, εύρεσης πληροφοριών, κριτικής, παρατήρησης, αποτελεσματικής χρήσης πληροφοριών, έρευνας, κατασκευής, επινόησης, ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων, επικοινωνίας και προφορικής και γραπτής έκφρασης.
- ❖ Στις μετα-γνωστικές ικανότητες αυτό-αναστοχασμού και αυτό-αξιολόγησης.
- ❖ Στις κοινωνικές ικανότητες καθοδήγησης, συζήτησης και διαλόγου, πειθούς, συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες.
- ❖ Σε τέτοια συναισθηματική διάθεση, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να εμμένει στο στόχο που έχει θέσει, να έχει κίνητρα, υπευθυνότητα, προσαρμοστικότητα και να μπορεί να χειρίζεται καταστάσεις απογοήτευσης

## Μοντέλα αξιολόγησης

### *Παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση και το αντίστοιχο αξιολογικό μοντέλο*

Στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν ξεχωριστές διαδικασίες, με τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παθητικούς λήπτες της γνώσης. Ο κύριος στόχος της διδασκαλίας εστιάζεται στον γνωστικό τομέα της γνώσης, ενώ δεν καλλιεργείται σε υψηλό βαθμό η δόμηση της κριτικής σκέψης.

Η αξιολόγηση, η οποία συνήθως συνοδεύει αυτή την προσέγγιση διδασκαλίας εστιάζεται στην εξέταση βασικών γνώσεων, οι οποίες έχουν αποκτηθεί μέσω ασκήσεων, πρακτικής εξάσκησης και επανάληψης αυτών που ειπώθηκαν στην τάξη ή είναι γραμμένα στα βιβλία.

### *Σύγχρονη διδακτική προσέγγιση και το αντίστοιχο αξιολογικό μοντέλο*

Βασικό στόχο των σύγχρονων διδακτικών μοντέλων αποτελεί η απόκτηση συγκεκριμένων γνωσιακών, μετα-γνωσιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις στοχεύουν στη δόμηση κριτικής σκέψης στους μαθητές και στην επίτευξη υψηλού επιπέδου κατανόησης. Η μάθηση σημαίνει ενεργή «κατασκευαστική» γνώση και ικανότητες στη βάση της προηγούμενης γνώσης. Επιχειρείται ισορροπία μεταξύ

της ανακαλυπτικής και της προσωπικής διερεύνησης από τη μία και της συστηματικής διδασκαλίας και καθοδήγησης από την άλλη. Οι δραστηριότητες μάθησης συνδέονται με καταστάσεις της πραγματικής ζωής και σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών, ώστε να τους προσφέρουν ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δυνατότητες για χρήση των μαθησιακών ικανοτήτων τους στο μέλλον

### **Αντιλήψεις εκπαιδευτικών**

*Οι εκπαιδευτικοί που κινούνται σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας εκφράζονται συνήθως με τις εξής σκέψεις*

- ❖ Η διδασκαλία και η αξιολόγηση είναι δύο ξεχωριστές διαδικασίες
- ❖ Η διαδικασία αξιολόγησης και η διαδικασία βαθμολόγησης δε συζητούνται συνήθως με τους μαθητές.
- ❖ Οι εξετάσεις γίνονται σε αυστηρό κλίμα επιτήρησης, με χρονικό περιορισμό και χωρίς τη χρήση βοηθητικών εργαλείων.

*Οι εκπαιδευτικοί που προτιμούν τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας έχουν συνήθως τις εξής αντιλήψεις*

- ❖ Ενοποίηση της αξιολόγησης και της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση είναι εργαλείο που εμπλουτίζει τη διαδικασία διδασκαλίας και δε συμβαίνει μόνο στο τέλος της διαδικασίας μάθησης
- ❖ Ο μαθητής είναι ενεργός συμμετοχος στη διαδικασία, αυτοαξιολογείται, συνεργάζεται και επικοινωνεί συνεχώς με τον εκπαιδευτικό και συμμετέχει στην ανάπτυξη των κριτηρίων της αξιολόγησής του.
- ❖ Το προϊόν της αξιολόγησης και η διαδικασία αξιολογούνται.
- ❖ Η αξιολόγηση έχει ποικίλες μορφές.
- ❖ Η αξιολόγηση για το μαθητή δεν είναι ένας βαθμός, αλλά ένα ολοκληρωμένο προφίλ.

### **Στοιχειώδεις έννοιες Αξιολόγησης:**

#### **• Αξιολόγηση-κρίση της αξίας**

Κατά την αντίληψη αυτή η Αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως μία πράξη προσδιορισμένη και κοινωνικά οργανωμένη που καταλήγει στην παραγωγή κρίσης αξίας.

#### **• Αξιολόγηση-μέτρηση**

Στην περίπτωση αυτή το να αξιολογείς είναι μία πράξη κατά την οποία μπορείς να εκφέρεις μια αξιολογική κρίση στο αποτέλεσμα μιας μέτρησης, να δώσεις σημασία σε αυτό το αποτέλεσμα παραπέμποντας σε ένα πλαίσιο αναφοράς, ένα κριτήριο, μία κλίμακα αξιών.

#### **• Αξιολόγηση και Παιδαγωγικοί στόχοι**

Αυτή η πρακτική Αξιολόγησης είναι προσαρμοσμένη σε ορισμένους παιδαγωγικούς στόχους:

α) απόκτησης γνώσεων, β) ικανότητας κατανόησης, γ) ικανότητα σε εφαρμογές, ικανότητες στη σύνθεση και στην ανάλυση.

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων οδηγεί στην απόκτηση αξιολογικής κρίσης.

#### **• Αξιολόγηση και απόφαση**

Κατ'αυτήν την έννοια το να αξιολογείς σημαίνει στο να συλλέγεις κατάλληλες πληροφορίες, έγκυρες και αξιόπιστες, και να εξετάζεις το βαθμό αντιστοιχίας ανάμεσα σ'αυτό το σύνολο πληροφοριών και σ'ένα σύνολο κατάλληλων κριτηρίων.

Η Αξιολόγηση, επομένως, είναι το σύνολο των διαδικασιών και των μηχανισμών της συλλογής, της χρησιμοποίησης, και της μετάδοσης των πληροφοριών που πραγματοποιούνται με σκοπό τη λήψη αποφάσεων.

## **Λειτουργίες της Αξιολόγησης**

### **Προβλεπτική Αξιολόγηση**

Κατ' αυτήν ο εκπαιδευτικός συλλέγει τις κατάλληλες πληροφορίες, για να αποφασίσει το διδακτικό μοντέλο το οποίο θα εφαρμόσει μέσα στη σχολική τάξη

### **Διαμορφωτική Αξιολόγηση**

Η Διαμορφωτική Αξιολόγηση επικεντρώνεται κυρίως στο διδάσκοντα και το μαθητή. Στοχεύει στην ατομική πρόοδο του κάθε μαθητή. Προσαρμόζεται σε μια παιδαγωγική με στόχους, ακολουθώντας τη μορφή μιας κατηγοροποίησης επιτυχημένων ή όχι στόχων. Παρεμβαίνει στη μάθηση, τροποποιώντας τις διδακτικές καταστάσεις και το διδακτικό συμβόλαιο.

Για παράδειγμα, η χρήση του λάθους: σύμφωνα με την “παραδοσιακή” Αξιολόγηση, η οποία εφαρμόζεται ακόμη στα σχολεία μας, το λάθος θα πρέπει να αποφεύγεται να γίνει, και όταν συμβαίνει, θα πρέπει να διορθώνεται, αφού παραπέμπει στην αρνητική έννοια του σφάλματος. Η συνήθης αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στηρίζεται κατά πολύ στη βαθμολόγηση του γραπτού του και η βαθμολογία εξαρτάται σημαντικά από το πλήθος των λαθών. Το κέντρο βάρους στην “παραδοσιακή” διδασκαλία εντοπίζεται κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ταχύτητα και την ακρίβεια των απαντήσεων και όχι στη διαδικασία με την οποία φθάνουμε στην απάντηση.

Για τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση όμως, το λάθος, όχι απλώς πρέπει να γίνει αποδεκτό, αλλά θα πρέπει να “προκαλείται” και να αναλύεται, ώστε να αποκαλύπτονται τα επιστημολογικά εμπόδια, οι αυθόρμητες, δηλαδή και οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του μαθητή, οι οποίες αντιστέκονται στην απόκτηση και κατοχή καινούριων γνώσεων. Τα λάθη των μαθητών μάς επιτρέπουν να ανακαλύψουμε τις προηγούμενες αντιλήψεις τους. Τα λάθη εντάσσονται επομένως στη διαδικασία της μάθησης. Οι λανθασμένες αναπαραστάσεις επιτρέπουν στο διδάσκοντα να αποκαλύψει τις δυσκολίες τις οποίες συναντούν οι μαθητές. Επίσης του επιτρέπουν, να τους βοηθήσει να καλύψουν την απόσταση ανάμεσα στη δική τους γνώση, η οποία πολλές φορές χαρακτηρίζεται ως κοινωνική γνώση, και την επιστημονική γνώση.

Το διδακτικό συμβόλαιο το οποίο συνοδεύει μια Διαμορφωτική αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια υπερεκτίμηση της αναμενόμενης γνώσης.

Πρέπει επομένως να εστιάζουμε στην ενεργητική συμπεριφορά του μαθητή και στο ενδιαφέρον το οποίο εκδηλώνει ως προς τη ζητούμενη μάθηση.

Παρατηρούμε ότι η Διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελείται απ' ό,τι εμφανίζεται ως απόκτημα κατά την πορεία της μάθησης, έτσι ώστε να ρυθμίζει τη μόρφωση.

### **Αθροιστική Αξιολόγηση**

Η Αθροιστική Αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη της τις αναμφισβήτητες αποκτημένες και διαθέσιμες γνώσεις. Εξετάζει αν οι επιδιωκόμενοι στόχοι έχουν επιτευχθεί. Το μειονέκτημα είναι ότι οι παιδαγωγικές κρίσεις δε βελτιώνουν τη συγκεκριμένη διδασκαλία, απλώς οδηγούν σε αποφάσεις απόρριψης ή αποδοχής των αξιολογούμενων.

Παραδοσιακά, στηρίζεται στις δοκιμασίες των εξετάσεων, γραπτών ή προφορικών. Τα διδακτικά μειονεκτήματα δεν μπορούν να αγνοηθούν, εφόσον όλη η στρατηγική της διδασκαλίας επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά, ο ρόλος της αθροιστικής αξιολόγησης μας είναι αναγκαίος, γιατί μας δίνει την εικόνα του τελικού αποτελέσματος της διδακτικής μας πορείας. Στη φιλοσοφία του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος δεν τίθεται θέμα να εγκαταλειφθεί.

### **Προτάσεις**

Η αξιολόγηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, με συνέχεια, ευπροσαρμοστικότητα και ευελιξία, ώστε να εμπλέκει το μαθητή σε όλη την αξιολογική πορεία και να έχει προληπτικό και όχι επιβεβαιωτικό χαρακτήρα. Να εφοδιάζει το μαθητή με δυνατότητες, απόκτησης γνώσεων, κατανόησης πληροφοριών, νοητικές και μεθοδολογικές δεξιότητες, αποτίμησης πιο σύνθετων ικανοτήτων, όπως η κριτική, αναλυτική και συνθετική σκέψη, η φαντασία και η παρατηρητικότητα, η δημιουργικότητα, η

πρωτοτυπία και η επινοητικότητα. Να του παρέχει ικανότητες όχι μόνο αναπαραγωγής γνώσεων, αλλά και αξιοποίησης των γνώσεων σε άλλες καταστάσεις, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και η διαμόρφωση και υιοθέτηση θετικών στάσεων και κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών.

Στις σημερινές κοινωνικοπολιτιστικές μαθησιακές συνθήκες η αξιολόγηση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τα εξής στοιχεία:

ι) Ο μαθητής δεν αποτελεί πλέον αποδέκτη πληροφοριών που προσφέρονται από το διδάσκοντα με τη μορφή αφήγησης ή ερωταπόκρισης, αλλά κατασκευάζει δυναμικά την προσωπική του γνώση.

ιι) Η γνώση αναδεικνύεται μέσα από κατάλληλες και ειδικά διαμορφωμένες διδακτικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες καλύπτουν ένα σύνολο καταστάσεων και προβλημάτων μέσα στα οποία η αντιμετωπιζόμενη γνώση μπορεί να αναδειχθεί και να λειτουργήσει.

Η αξιολόγηση επομένως είναι συνέχεια της διδασκαλίας, η οποία δομεί εννοιολογική μάθηση και οδηγεί τους μαθητές στη δόμηση της γνώσης μέσα από την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Η αξιολόγηση ακολουθεί αναπτυξιακή διαδικασία, αντικατοπτρίζοντας τη μάθηση στην οποία η ανάπτυξη των εννοιών είναι μια συνεχής διαδικασία αναδόμησης και ανάπλασης γνωσιακών σχημάτων που προϋπάρχουν, με αφομοίωση νέων δεδομένων και πληροφοριών και ενσωμάτωση νέων στοιχείων στις προϋπάρχουσες γνώσεις.

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνική**

Carr W., Kemmis, S. Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία, μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη. εκδ. Κώδικας. Αθήνα 1997.

Δημητρόπουλος Ευστάθιος, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Γρηγόρης. Αθήνα 2001.

Habermas J.. «Γνώση και Διαφέρον». Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής, μτφρ. Α. Οικονόμου. εκδ. Πλέθρον. Αθήνα 1990.

Κωνσταντίνου Χ., Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική, Gutenberg, Αθήνα 2000.

Κωνσταντίνου Χ.. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 7 Κ., 2002, σσ. 37-51.

Λάμνιαν Κ., «Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 26, 1997, σσ. 7-35.

Παπακωνσταντίνου Π.. Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Έκφραση. Αθήνα 1993.

Παπαναούμ-Τζίκα Ζ.. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια. Αφοί Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη 1985.

Πηγιάκη Π.. Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Γρηγόρης. Αθήνα 1998.

Σολομών Ι.. Μοντέλα και Πρακτικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Μορφές Κοινωνικού Ελέγχου και Συγκρότηση Παιδαγωγικών Υποκειμένων. [www.auth.gr/virtualschool](http://www.auth.gr/virtualschool), 1999.

ΥΠΕΠΘ – ΚΕΕ. Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Αθήνα, 1998.

ΥΠΕΠΘ – Π.Ι.. Αξιολόγηση του μαθητή. ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, τόμος Α', σσ. 17-9. Αθήνα 2002.

Χιωτάκης Σ. (επιμ.). Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο: επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, Γρηγόρης. Αθήνα 1997.

#### **Ξενόγλωσση**

Aiken, L., R. Nonintellective variables and mathematics achievement, *Journal of school Psychology*, 8, 28 – 36, 1970.

Birenbaum, M. Assessment 2000 towards a pluralist approach to assessment. In M. Birenbaum, and F. Dochy (Eds), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes & prior knowledge*, Kluwer 3-30, 1996.

- De Corte, E. A state-of-the-art of research on learning and teaching. Presented at the 1st European Conference on the First Year Experience in Higher Education. Alborg University, Denmark, April, 1990.
- Dochy, F., & McDowell, L. Assessment as a tool for learning, *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298, 1997.
- Driscoll, M. *Research within research: elementary school mathematics*, St. Louis: Cermel, Inc, 1980.
- Kaiser, H.F. An Index of factorial simplicity, *Psychometrika* 39, 31-36, 1974.
- Kleinasser, A., Horsch, E., & Tastad, S. Walking the talk: moving from a testing culture to an assessment culture. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA April, 1993.
- National Council of Teachers of Mathematics. *Principles and standards for schools mathematics*. Reston, VA: NCTM, 2000.
- Piaget, J. *The psychology of intelligence*, London: Routledge & Regan Paul, 1967.
- Seger, M., Dochy, F., & De Corte, E. Assessment practices and students' knowledge profiles in a problem-based curriculum, *Learning Environments Research*, 2, 163-172, 1999.