

9.1 Τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάζει τη διδασκαλία του, να την οργανώνει και να την τροποποιεί ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια για την αξιολόγηση των μαθητών του, αν επιθυμεί να κάνει τη διδασκαλία του αποτελεσματικότερη. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης καθώς και τον σκοπό της αξιολόγησής τους, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και να επιτύχει ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004), η μαθητική αξιολόγηση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε 5 στάδια:

1ο στάδιο: Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης

Κατά το στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τους κύριους και ειδικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος.

2ο στάδιο: Επιλογή της τεχνικής

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις τεχνικές που θα τον βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου του. Συγκεκριμένα, με τον όρο «επιλογή τεχνικής», εννοείται η επιλογή του εργαλείου της αξιολόγησης, με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα συλλέξει τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και θα αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών του (π.χ. προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, σύνθετες εργασίες). Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει συνδυασμό τεχνικών.

3ο στάδιο: Ερμηνεία των πληροφοριών

Μετά την ολοκλήρωση του δεύτερου σταδίου, ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται τα αποτελέσματα της χρήσης των τεχνικών και καταλήγει σε συμπεράσματα για την επίδοση των μαθητών του σε ατομικό αλλά και επίπεδο τάξης.

4ο στάδιο: Έκφραση-αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογήσει τους μαθητές του με ποιοτικά (περιγραφική αξιολόγηση) και ποσοτικά μέσα (βαθμολόγηση).

5ο στάδιο: Ανατροφοδότηση-λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων

Στο τελικό στάδιο ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι και εάν παρατηρήθηκαν κενά και ελλείψεις στους μαθητές, με απώτερο στόχο τη λήψη ενισχυτικών καθώς και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων (ανατροφοδοτική διαδικασία).

Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει όλες τις τεχνικές αξιολόγησης που θα τον βοηθήσουν να επιλέξει στο ποια θα είναι η κατάλληλη ώστε να διαμορφώσει την τελική του κρίση. Έτσι μόνο θα μπορέσει να αποδώσει καλύτερα την πρόοδο του κάθε μαθητή του χωριστά και να φτάσει στα επιθυμητά επίπεδα των μαθησιακών του στόχων. Συνεπώς, οι τεχνικές αξιολόγησης έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο της διδασκαλίας αλλά και με τη γνώση του εκπαιδευτικού πάνω στην τεχνική. Τα είδη των τεχνικών αξιολόγησης είναι δύο: 1) οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης και 2) οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης.

Στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης ανήκουν οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις, τα τεστ, τα ερωτηματολόγια και οι ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου. Για την εφαρμογή των τεχνικών αυτών απαιτείται από τον μαθητή η αποστήθιση όλων όσων γράφονται στα εγχειρίδια, αλλά και όσων λέγονται στη διδασκαλία, με συνέπεια να υπερτονίζεται η ικανότητα της απομνημόνευσης χωρίς πολλές φορές να εμβαθύνει ο μαθητής στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Για αυτόν τον λόγο, οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης έχουν συνδεθεί με τη στείρα μάθηση. Άλλωστε, τις περισσότερες φορές το μοναδικό μέσο εξέτασης των μαθητών, γραπτά και προφορικά, είναι οι ερωτήσεις ανάπτυξης, οι οποίες «ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας αποβλέπουν: α) στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, β) στην κατανόηση και εμπέδωση, γ) στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, και δ) στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων, όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Κωνσταντίνου, 2002).

Με την πάροδο του χρόνου και την πρόοδο της κοινωνίας, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αρχίσει πλέον να εφαρμόζουν αρκετές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι ο φάκελος υλικού (portfolio), οι

συνθετικές δημιουργικές εργασίες (projects), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Αυτές οι νέες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης έχουν ως στόχο τη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος. Ταυτόχρονα δίνουν έμφαση στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της, αναδεικνύοντας συγχρόνως τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή «ταυτότητα» του κάθε παιδιού (Κωνσταντίνου, 2002).

9.2 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών

Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών είναι τα σταθμισμένα και μη σταθμισμένα τεστ, που εφαρμόζονται στις καθιερωμένες εξετάσεις ή και σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση, ανάλογα με το πόσο συχνά επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να ελέγξει τις επιδόσεις των μαθητών του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί παραδοσιακά αξιολογούν τους μαθητές τους και με τυπικές ή άτυπες προφορικές εξετάσεις.

A) Ερωτήσεις

Καθημερινά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως βασικό αξιολογικό εργαλείο την ερώτηση, η οποία εμφανίζεται σε ερωτηματολόγια, τεστ, προφορικές και γραπτές εξετάσεις και συνεντεύξεις. Η χρήση των ερωτήσεων επιτρέπει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές να αναγνωρίσουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας και να προχωρήσουν σε διαδικασία ανατροφοδότησης. Μπορεί ακόμη να βοηθήσει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη ή να δυναμιτίσει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με κάποιον μαθητή ή και με ολόκληρη την τάξη. Καταλυτικός παράγοντας και στις δύο περιπτώσεις είναι οι χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο και το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλουν. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συνδεθεί με τη βαθμοθηρία και την αποστήθιση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μαθησιακή διαδικασία να περιορίζεται στις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με αποθήκευση γνώσεων και όχι με την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής ικανότητας, αναζήτησης, αιτιολόγησης και συσχέτισης. Οι ερωτήσεις ως μέσα παιδαγωγικής αλλά και διδακτικής επικοινωνίας στοχεύουν (Κωνσταντίνου, 2004):

α) Στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη: Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει τις ερωτήσεις του με πολύ μεγάλη προσο-

χή, ώστε να ενεργοποιούν τον μαθητή σωματικά αλλά και πνευματικά, να ενθαρρύνεται να συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία καθώς και να έχει ελευθερία έκφρασης της άποψής του αλλά και των συναισθημάτων του.

β) Στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από τον μαθητή.

γ) Στην ανάπτυξη και την ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή: Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτήσεις πρέπει να επιλέγονται ώστε να ενεργοποιηθούν η κριτική του ικανότητα, ο συλλογισμός του, η αναλυτική και συνθετική του σκέψη, καθώς και η δυνατότητα αναζήτησης και παραγωγής. Οι ερωτήσεις στείρας απομνημόνευσης αδρανοποιούν τις ικανότητες αυτές και αναφέρονται μόνο στην ικανότητα της μνήμης.

δ) Στην αξιολόγηση επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων όσων συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η ερώτηση είναι το αξιολογικό εργαλείο που βοηθά τον εκπαιδευτικό να προχωρήσει τόσο στην ανατροφολόγηση τη δική του όσο και του μαθητή σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία.

B) Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με το διδακτικό αντικείμενο που θέλει να εξετάσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του. Οι ερωτήσεις απευθύνονται ταυτόχρονα σε όλους τους μαθητές. Η σύνταξη και η εφαρμογή ενός ερωτηματολογίου δεν είναι απλή. Η έκταση, ο τύπος και η άρθρωση των ερωτήσεων παίζουν καθοριστικό ρόλο. Υπάρχουν δύο τύποι ερωτήσεων, οι ανοικτές ή ανοικτού τύπου ή μετακωδικοποιημένες και οι κλειστές ή κλειστού τύπου ή προκωδικοποιημένες ερωτήσεις (Κωνσταντίνου, 2004).

Οι ανοικτές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να δείξουν το λεξιλόγιό τους και να οργανώσουν την απάντησή τους με τον τρόπο που αυτοί επιθυμούν. Επίσης, οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τον βαθμό εμπέδωσης της ύλης από τον μαθητή. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προσεκτικοί στη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν τι ακριβώς πρέπει να απαντήσουν. Όσον αφορά την επεξεργασία των απαντήσεων, είναι χρονοβόρα και κουραστική δουλειά για τον εκπαιδευτικό και προϋποθέτει προσπάθεια να είναι αντικειμενικός (Κωνσταντίνου, 2004).

Αντίθετα, οι κλειστές ερωτήσεις δεν επιτρέπουν ελευθερία έκφρασης στους εξεταζόμενους, καθώς σε αυτού του τύπου τις ερωτήσεις η απάντη-

ση είναι απλώς η επιλογή μιας από τις προτεινόμενες επιλογές. Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός στερείται της δυνατότητας ανίχνευσης προβλημάτων στην εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές του. Ωστόσο, δεν απαιτεί πολύ χρόνο η επεξεργασία τους και δεν αφήνει πολλά περιθώρια για υποκειμενική κρίση στον διδάσκοντα. Οι κλειστές ερωτήσεις διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες (Κωνσταντίνου, 2004):

- α) Τις ερωτήσεις που ο μαθητής δίνει την απάντηση και είναι είτε:
- Τύπου σύντομης απάντησης, όπου η απάντηση τις περισσότερες φορές είναι μονολεκτική ή
 - Τύπου συμπλήρωσης, συνήθως μιας ημιτελούς πρότασης.
- β) Τις ερωτήσεις με προτεινόμενη απάντηση που διακρίνονται σε:
- Διαζευκτικές ή τύπου «σωστό – λάθος» ή διχοτομικές: Οι διαζευκτικές ερωτήσεις δε μοιάζουν με ερωτήσεις, γιατί διατυπώνονται συνήθως σε κατάφαση. Δηλώνει ο μαθητής αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της ερώτησης ή αν είναι σωστό ή λάθος. Οι διχοτομικές είναι με απάντηση «συμφωνώ» ή «διαφωνώ» και μερικές φορές υπάρχει ως επιλογή το «δεν γνωρίζω». Θεωρούνται εύκολες ερωτήσεις ως προς την απάντησή τους από τους μαθητές αν και περιορίζονται οι δυνατότητες εναλλακτικής απάντησης.
 - Πολλαπλής επιλογής: Θεωρούνται ως ο καλύτερος τύπος ερωτήσεων με προτεινόμενη απάντηση. Τα πλεονεκτήματά τους είναι η αντικειμενικότητα και η εύκολη κωδικοποίησή τους. Επιτρέπουν τη διερεύνηση του θέματος και ο μαθητής βοηθείται στην απόδοση των γνώσεών του. Αν και αυτό μπορεί να θεωρηθεί μειονέκτημα, γιατί μπορεί να βρει απαντήσεις που προηγουμένως δεν είχε σκεφτεί. Μάλιστα, όταν οι προτεινόμενες απαντήσεις είναι 3 ή 5, ο μαθητής επιλέγει την ενδιάμεση εξαιτίας της κεντρικής τάσης του ατόμου. Συνεπώς, είναι καλύτερα να προτιμώνται οι ερωτήσεις ζυγού αριθμού.
 - Κλιμάκωσης ή ιεράρχησης των απαντήσεων: Οι ερωτήσεις κλιμάκωσης είναι παραλλαγή του τύπου πολλαπλής επιλογής, όπου ο μαθητής καλείται να ιεραρχήσει μια σειρά στοιχείων με βάση ένα συγκεκριμένο κριτήριο.

Κάθε κατηγορία ερώτησης, όπως είναι φυσικό, έχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να τις χρησιμοποιεί συνδυαστικά, ώστε να μπορεί να ελέγξει όλες τις ικανότητες των μαθητών του. Σε κάθε περίπτωση οι ερωτήσεις πρέπει να είναι απλές και κατανοητές, μικρής έκτασης, διατυπωμένες με ακρίβεια, χωρίς ασάφειες που προκαλούν αμφιβολίες και άγχος στους μαθητές. Επίσης, πρέπει να αποφεύγονται

σύνθετοι επιστημονικοί και τεχνικοί όροι, ώστε εκπαιδευτικός και μαθητές να κατανοούν ακριβώς το ίδιο πράγμα. Τέλος, οι ερωτήσεις να είναι συναισθηματικά ουδέτερες, ώστε να είναι ανώδυνη η απάντησή τους.

Γ) Γραπτές εξετάσεις

Οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν την αρχαιότερη μέθοδο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Ο θεσμός των γραπτών εξετάσεων καθιερώθηκε όταν προέκυψε η ανάγκη να κατοχυρωθούν τα επαγγελματικά και κοινωνικά δικαιώματα όσων είχαν σπουδάσει. Συγκεκριμένα, για πρώτη φορά εφαρμόστηκαν στην Κίνα την εποχή της αυτοκρατορικής Μοναρχίας, με σκοπό την πρόσληψη υπαλλήλων. Στην Ευρώπη εμφανίστηκε ο θεσμός των γραπτών εξετάσεων τον 12ο και 13ο αιώνα και κατά τον 19ο σε επίπεδο Μέσης Εκπαίδευσης. Η καθιέρωσή τους συνδέθηκε με την επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης και εφαρμόστηκε ως διαδικασία ελέγχου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Τη δεκαετία του 1960, που όλοι οι παραδοσιακοί θεσμοί τέθηκαν σε αμφισβήτηση, ξεκίνησαν και οι πρώτες διαμαρτυρίες εναντίον των γραπτών εξετάσεων. Μάλιστα, ο θεσμός των εξετάσεων επικρίθηκε ως σύμβολο εξουσίας και ως υποκειμενική διαδικασία που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αυθαιρετούν (Κωνσταντίνου, 2004).

Οι γραπτές εξετάσεις μπορεί να είναι επίσημες, οι οποίες γίνονται στο τέλος του εξαμήνου, τετραμήνου, τριμήνου ή του διδακτικού έτους, ή ανεπίσημες, στις οποίες περιλαμβάνονται οι ποικίλες γραπτές ασκήσεις, που δίνονται στους μαθητές, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο, όσο και στο σπίτι, για την καλύτερη κατανόηση του νέου διδακτικού αντικειμένου. Οι γραπτές εξετάσεις θεωρούνται σημαντικές για τον έλεγχο της επίδοσης του μαθητή, επειδή (Αθανασίου, 2000):

- Διευκολύνουν την οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των απαντήσεων κατά πιο οργανωμένο τρόπο.
- Παρέχουν αρκετή άνεση στους μαθητές για να απαντήσουν.
- Τα θέματα που δίνονται για ανάπτυξη είναι κατά κανόνα κοινά για όλους τους μαθητές.
- Διευκολύνουν την οργάνωση της σκέψης και την έκθεση των αποτελεσμάτων ή απαντήσεων κατά πιο οργανωμένο τρόπο.
- Στις γραπτές εξετάσεις τα «γραπτά μένουν» (*scripta manet*), οπότε είναι εύκολος ο έλεγχος της επίδοσης του μαθητή, αν απαιτηθεί.
- Η επίδοση σε μια γραπτή εξέταση δεν επηρεάζεται, άμεσα τουλάχιστον, από άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως: φύλο, εμφάνιση, ντύσιμο κ.λπ.

- Διευκολύνουν τους μαθητές, που έχουν σχετικά προβλήματα στην προφορική επικοινωνία.
- Δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να εκφράσει την προσωπικότητά του, αφού για να ανταποκριθεί σε θέματα ανάπτυξης χρειάζεται να κατανοήσει το ερώτημα, να οργανώσει τη δομή, να συνδυάσει έννοιες, να συνθέσει απαντήσεις και να παρουσιάσει τις γνώσεις του με τρόπο αποτελεσματικό και κατανοητό για τον εξεταστή.

Επίσης, οι γραπτές εξετάσεις είναι σχετικά οικονομικές, δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, υπάρχουν λιγότερες πιθανότητες για λογοκλοπή και οι προκαθορισμένες ημερομηνίες κινητοποιούν τους μαθητές να οργανώσουν το διάβασμά τους και τα όσα μαθαίνουν. Όσον αφορά τα σύντομα και κλειστού τύπου τεστ, αυτά δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγξει πόσο γρήγορα σκέφτονται οι μαθητές και να τους εξετάσει σε μεγαλύτερη ύλη. Θεωρούνται αξιόπιστα, απαιτούν λιγότερη προσπάθεια και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ελεγχθούν οι δεξιότητες ερμηνείας και λήψης αποφάσεων των μαθητών, αλλά και πιο βασικές δεξιότητες (Feargal, 2009).

Όσον αφορά τις αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2004):

- Οι γραπτές εξετάσεις έχουν γίνει αυτοσκοπός –ιδίως στην Γ΄ Λυκείου– με αποτέλεσμα να προκαλείται υποβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Πλέον, σχεδόν όλοι οι μαθητές ασχολούνται με εκείνα τα λίγα μαθήματα, στα οποία πρόκειται να εξεταστούν για την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μάλιστα, τα μαθήματα χωρίζονται σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα και κανείς δεν ασχολείται με τα δεύτερα. Υποβιβάζεται ακόμη και ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναγκάζεται να βάλει ένα βαθμό στους μαθητές του ανεξάρτητα από το αν προσπαθούν ή όχι. Οι μαθητές έχουν μόνο εξωτερικά κίνητρα μάθησης.
- Οι μαθητές γίνονται παθητικοί δέκτες των διαδικασιών που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, αφού δεν ευνοούν την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης κ.ο.κ.
- Οι μαθητές ωθούνται σε ανταγωνισμό και αντιπαλότητα, δεν αναπτύσσεται μεταξύ τους αλληλεγγύη, παρά μόνο εγωιστικές τάσεις.
- Πολλοί μαθητές παρουσιάζουν συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης, αίσθημα κατωτερότητας και αυτοκτονικές τάσεις και όταν έχουν μια αποτυχία αισθάνονται περιθωριοποιημένοι. Συνεπώς το σχολείο αντί να ενθαρρύνει τον μαθητή του προκαλεί προβλήματα στην ψυχολογία του.
- Οι γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης χαρακτηρίζονται πολλές φορές μη αξιόπιστες, μη αντικειμενικές και μη έγκυρες. Επί-

σης, ο τρόπος και τα μέσα που χρησιμοποιούνται προκαλούν προβληματισμό.

Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα, οι μαθητές για να προετοιμαστούν για τις γραπτές εξετάσεις εισαγωγής τους στα Πανεπιστήμια χρησιμοποιούν εξωτερικό βοηθητικό υλικό και πηγαίνουν σε φροντιστήρια που λειτουργούν ως σύστημα παράλληλης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ουσιαστικά, τα φροντιστήρια αναλαμβάνουν την προετοιμασία για τις γραπτές εισαγωγικές εξετάσεις αφήνοντας στο Λύκειο τον ρόλο του τυπικού διεκπεραιωτή των γραφειοκρατικών διαδικασιών για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι μαθητές το πρωί είναι θεατές και διαβάζουν το απόγευμα για το φροντιστήριο, ενώ ο εκπαιδευτικός στο σχολείο έχει αποκτήσει τον ρόλο τυπικής παρουσίας στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δίνουν βαρύτητα στα μαθήματα που εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο, επικεντρώνονται στην απομνημόνευση στείρων γνώσεων, δεν αναπτύσσουν κριτική σκέψη και δυσκολεύονται να εργαστούν ομαδικά αλλά και να αναπτύξουν πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας.

Αν και έχουν αδυναμίες ως μέθοδος αξιολόγησης, οι γραπτές εξετάσεις παραμένουν μια από τις σημαντικές μεθόδους, γιατί γίνονται ταυτόχρονα και είναι προσχεδιασμένες για όλους τους μαθητές με εξαίρεση εκείνους που λόγω μαθησιακών δυσχερειών εξετάζονται προφορικά. Ο εκπαιδευτικός, προσπαθώντας να οργανώσει τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών του, πρέπει να κάνει ένα συστηματικό σχεδιασμό επικεντρώνοντας στα εξής σημεία:

- Επιλογή διδακτικού υλικού
- Επιλογή μορφής αξιολόγησης (γραπτή προφορική, τεστ)
- Επιλογή ασκήσεων (κλειστές, ανοικτές)
- Καθορισμός του επιπέδου των μαθητών
- Καθορισμός της έκτασης των ερωτήσεων-ασκήσεων
- Διατύπωση και διαμόρφωση ερωτήσεων και ασκήσεων
- Διάταξη τους από τα εύκολα στα δύσκολα
- Οργάνωση της εξεταστικής περίπτωσης λαμβάνοντας υπόψη τον ατομικό βαθμό εργασίας, τη χρονική στιγμή, διάρκεια εξέτασης, διάρκεια αυτοσυγκέντρωσης κ.ά..

Δ) Προφορικές εξετάσεις

Οι προφορικές εξετάσεις είναι μια διαδεδομένη μορφή αξιολόγησης που γίνεται στην τάξη. Μπορεί να ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό κάποιοι μαθητές να διηγηθούν το μάθημα, να λύσουν μια άσκηση στον πίνακα ή να

απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένη διδαγμένη ύλη του γνωστικού αντικείμενου. Η εξέταση αυτή έχει διάρκεια μερικά λεπτά και γίνεται συνήθως στην αρχή της διδακτικής ώρας. Μπορεί όμως να είναι και ενταγμένη στην καθημερινή επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή, όπου οι δύο πλευρές συζητούν θέματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο. Μέσα από τον διάλογο δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να πάρει πληροφορίες για την προσωπικότητα του μαθητή, να αξιολογήσει την ικανότητα αφαιρετικής, συνθετικής και κριτικής σκέψης του, την ικανότητά του να αυτενεργεί, να συνεργάζεται και να οδηγείται σε συμπεράσματα. Έτσι, αποκτά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή.

Οι μαθητές με ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα ευνοούνται στη διαδικασία αυτή, διότι μπορούν να επιχειρηματολογήσουν καλύτερα από μαθητές που είναι γνώστες του αντικείμενου, αλλά δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες στην ανάπτυξη του λόγου τους. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός κάνει τις ερωτήσεις, όπως η διατύπωσή τους, η χροιά της φωνής του, το ύφος του, ο χρόνος που αφιερώνει στον κάθε μαθητή για να ξεδιπλώσει τη σκέψη του. Συνεπώς, υπάρχει ένα στοιχείο υποκειμενισμού στην διαδικασία. Εστιάζοντας, τα πλεονεκτήματα της προφορικής εξέτασης είναι τα εξής (Δημητρόπουλος, 1989):

- Με την προφορική εξέταση αναπτύσσεται η ικανότητα έκφρασης απόψεων, θέσεων, γνώσεων κτλ..
- Δεν υπάρχει πρόβλημα νόθευσης της εξέτασης, αφού η κατάσταση ελέγχεται από τον εξεταστή.
- Καλλιεργείται και αναπτύσσεται η ευστροφία και η ταχύτητα την προφορική αντίδραση σε προφορικές ερωτήσεις, δεξιότητα πολύ χρήσιμη στη ζωή.
- Υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση του μαθητή, στοιχειώδες χαρακτηριστικό κάθε καλής αξιολόγησης.
- Γίνεται ταυτόχρονα μία αξιολόγηση του διδάσκοντος, ιδίως, αν η εξέταση γίνεται ομαδικά. Υπάρχει, δηλαδή, ανατροφοδότηση και στον εξεταστή.
- Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής. Αυτοί οι μαθητές διευκολύνονται ουσιαστικά με την προφορική εξέταση.
- Ενθαρρύνεται ο μαθητής να αναπτύξει το αίσθημα της υπευθυνότητας, όταν παίρνει συγκεκριμένες θέσεις. Επίσης, διευκολύνεται η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος.
- Όταν χρησιμοποιείται η ανεπίσημη προφορική εξέταση στην τάξη, υπάρχει ένα απλό αλλά πρακτικό αποτέλεσμα: εξασφαλίζεται ως ένα βαθμό η εγρήγορση και προσοχή του μαθητή κατά το μάθημα.

- Πολλά χαρακτηριστικά του ατόμου είναι αδύνατον να διαπιστωθούν σε μια γραπτή εξέταση, ενώ διαπιστώνονται ευκολότερα σε μια προσωπική επαφή εξεταστή-εξεταζόμενου.
- Σε μια προφορική εξέταση η συζήτηση μπορεί να στραφεί σε κατευθύνσεις που ο εξεταστής θα κρίνει απαραίτητο, υπάρχει, δηλαδή, δυνατότητα για ευελιξία.
Βέβαια, υπάρχουν και οι επικριτές των προφορικών εξετάσεων που στηρίζονται στα εξής στοιχεία:
 - «Η προφορική εξέταση έχει ως σημεία αναφοράς τις ικανότητες του μαθητή που σχετίζονται με την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης και όχι ευρύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις ικανότητες αντίληψης, παραγωγής σκέψης, δημιουργίας, συνεργασίας ή με την αυτενέργεια του μαθητή, τη θέληση και την επιμονή για μάθηση» (Κωνσταντίνου, 2004).
 - «Ο βαθμός μιας προφορικής εξέτασης συνοψίζει συχνά, πολλές συνεκτιμήσεις του εκπαιδευτικού και για άλλες δραστηριότητες του μαθητή και δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη συγκεκριμένη επίδοση» (Αθανασίου, 2000).
 - Αδικούν τους μαθητές που δεν έχουν ευχέρεια στην προφορική έκφραση.
 - «Η εξάρτηση της βαθμολογίας από το ευκαιριακό αποτέλεσμα μιας ή δύο ολιγόλεπτων ατομικών εξετάσεων μεγιστοποιεί το ρόλο της τύχης και μειώνει στο ελάχιστο την αξιοπιστία του αποτελέσματός τους» (Κασσωτάκης, 1997).
 - «Δεν έχουν αντικειμενικότητα, γιατί τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εκτίμηση της επίδοσης, δεν είναι γνωστά» (Αθανασίου, 2000).
 - «Δεν ελέγχονται ομοιόμορφα όλοι οι μαθητές ως προς τις γνώσεις που έχουν στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα, αφού οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές, δεν είναι ίδιες» (Αθανασίου, 2000).
 - «Αυξάνουν το άγχος και την αγωνία των μαθητών, όταν κατά την προφορική εξέταση ακολουθείται η ιεροτελεστία του καταλόγου» (Αθανασίου, 2000).
 - «Δεν παρέχεται πάντα στους μαθητές ο απαιτούμενος χρόνος για την κατανόηση της ερώτησης και την απάντησή της με τεκμηριωμένο τρόπο» (Αθανασίου, 2000).
 - «Δημιουργούν αισθήματα ανασφάλειας, αγωνίας και φόβου στους μαθητές, όπως επίσης και ντροπής, σε περίπτωση που δεν ανταποκριθεί στις αξιώσεις του εξεταστή» (Κωνσταντίνου, 2004).

Βέβαια, υπάρχει και η τυπική προφορική εξέταση που γίνεται σε επιτροπή εξεταστών με προκαθορισμένες ερωτήσεις και αφορά μαθητές που έχουν κάποιο είδος μαθησιακής δυσλεξίας και έχει αντικατασταθεί για αυτούς η γραπτή από προφορική εξέταση. Πρόκειται για επίσημη εξέταση που αφορά την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η αξιολόγηση των προφορικών επιδόσεων των μαθητών δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, μια και υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν το μαθητή στον τρόπο που επικοινωνεί, που συμμετέχει και που χειρίζεται το γλωσσικό κώδικα. Πιο συγκεκριμένα, το αν ένας μαθητής έχει αναπτυγμένη τη γλωσσική του ετοιμότητα και το πόσο συχνά συμμετέχει στο μάθημα, σχετίζεται με την προσωπικότητά του, την αυτοαντίληψή του, το ενδιαφέρον του για το διδακτικό αντικείμενο, τη σωματική και συναισθηματική κατάσταση της στιγμής και τη μαθησιακή περίσταση (αν ομιλεί μόνος ή ως εκπρόσωπος μιας ομάδας, αν υπάρχει ακροατήριο, αν εφαρμόζεται δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική διδασκαλία κλπ). Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της προφορικής εξέτασης ανταλλάσσονται μηνύματα επικοινωνίας και περιεχομένου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, που μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη διαδικασία και την κρίση του εξεταστή. Ο τρόπος που εκφράζεται ο εκπαιδευτικός, οι χειρονομίες που κάνει, ο χρόνος που διαθέτει, το είδος των ερωτήσεων και ο τρόπος που οργανώνει την παιδαγωγική-διδακτική επικοινωνία στην τάξη, είναι οι επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της προφορικής εξέτασης. Είναι απαραίτητο, επομένως, να χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο που στόχο θα έχει τη διαπίστωση και διευκόλυνση των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του μαθητή και όχι ως εργαλείο αυστηρής και μονομερούς εξέτασης (Κωνσταντίνου, 2004, Feargal, 2009).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η γραπτή εξέταση, αν και έχει συσχετιστεί με αρκετά αρνητικά, όπως είναι το έντονο άγχος που αισθάνονται οι μαθητές πριν από κάποιο διαγώνισμα τετραμήνου ή τριμήνου ή κατά τη διάρκεια της εξεταστικής περιόδου του Ιουνίου, παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα έναντι των προφορικών εξετάσεων. Αρχικά, ο μαθητής όταν εξετάζεται γραπτώς έχει τον απαραίτητο χρόνο να σκεφτεί, να κατανοήσει τα ερωτήματα και να δομήσει λογικά τις απαντήσεις του. Έχει τη δυνατότητα να ελέγξει το γραπτό του προτού το παραδώσει και να διορθώσει λάθη ή να συμπληρώσει πληροφορίες. Επιπλέον, στις γραπτές εξετάσεις τα θέματα είναι κοινά για όλους, όπως και τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως και ο χρόνος που διατίθεται για να περατωθεί η διαδικασία, και από αυτή την άποψη είναι πιο δίκαιη η εξέταση. Τέλος, όταν ο μαθητής πάρει πίσω το γραπτό του

μπορεί να ελέγξει και μόνος τα λάθη που έκανε, να κατανοήσει τι διόρθωσε ο δάσκαλος και να ζητήσει διευκρινίσεις που θα τον βοηθήσουν να βελτιώσει τις επιδόσεις του (Μαυρόπουλος, 2004).

Από την άλλη, όταν κάποιος εξετάζεται προφορικά εξασκείται στην έκφραση των ιδεών του και στο ξεδίπλωμα της σκέψης του μπροστά σε ακροατήριο. Στην περίπτωση που παραλείψει αρχικά κάποιες πληροφορίες, έχει την ευκαιρία να δευτερολογήσει και να αξιολογηθεί θετικά για αυτό. Τέλος, ας μην ξεχνάμε πως υπάρχουν μαθητές που διαγνωσμένα αδυνατούν να αντεπεξέλθουν επιτυχώς σε γραπτές δοκιμασίες (π.χ. έχουν δυσλεξία, δυσγραφία κλπ) κι έτσι, μέσω του δικαιώματος που έχουν να εξεταστούν προφορικά, δεν αδικούνται έναντι των συμμαθητών τους και προοδεύουν εξίσου δίχως να αισθάνονται διαφορετικοί από το σύνολο (Μαυρόπουλος, 2004).

Ε) Τεστ

Ο ξένος όρος «τεστ», έχει πλέον καθιερωθεί στο ελληνικό λεξιλόγιο, αν και υπάρχουν οι αντίστοιχοι όροι «ελεγκτική δοκιμασία», «κριτήριο επίτευξης στόχων» και «δοκίμιο» (Κωνσταντίνου, 2004). Τα πλεονεκτήματα των τεστ σχολικής επίδοσης είναι «η δυνατότητα για μια πιο αντικειμενική και αξιόπιστη αξιολόγηση των επιδόσεων και των ικανοτήτων των μαθητών, η εξέταση μεγάλου μέρους της διδαχθείσας ύλης, η σημαντικά μεγαλύτερη, σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους, δυνατότητα σύγκρισης με άλλους μαθητές και γενικώς η ασφαλής και ορθολογική διάγνωση αδυναμιών και ικανοτήτων του μαθητή με στόχο την παιδαγωγική παρέμβαση» (Χανιωτάκης, 1999).

Τα τεστ σχολικής επίδοσης διακρίνονται σε σταθμισμένα και μη σταθμισμένα. Τα σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται από ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα και ειδικούς επιστήμονες και παίρνουν την τελική τους μορφή αφού εφαρμοστούν δοκιμαστικά (Κωνσταντίνου, 2004). Αναφέρονται σε εξειδικευμένες διαδικασίες και σε δομημένα εργαλεία, στη χρήση των οποίων ασκούνται οι εκπαιδευτικοί. Οι αξιολογήσεις με σταθμισμένα τεστ θεωρούνται έγκυρες και αξιόπιστες (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Πρωτοεμφανίστηκαν στις αρχές του 20ού αιώνα, όταν η γαλλική κυβέρνηση ανέθεσε στον Α. Binet να επινοήσει ένα τεστ για να διαχωρίζονται οι μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια από εκείνους που τα κατάφερναν καλά στο σχολείο. Το τεστ που προέκυψε είναι το «τεστ νοημοσύνης» (IQ - Intelligence Quotient), που στοχεύει στη μέτρηση της διανοητικής ηλικίας του παιδιού. Ωστόσο, στις δεκαετίες 1960 και 1970 τα σταθμισμένα τεστ χρησιμοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ώσπου στη δεκαετία του 1990

διαμορφώθηκαν κεντρικά συστήματα αξιολόγησης με πολλαπλές τυποποιημένες διαδικασίες, όχι μόνο στις Η.Π.Α., αλλά και στην Αυστραλία και στην Ευρώπη.

Επίσης, ορίστηκαν αυστηρά κριτήρια (standards) για όλους τους τομείς ανάπτυξης των μαθητών, βάσει των οποίων δημιουργήθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα με ρητές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα σταθμισμένα τεστ έχει καθοριστεί ο σκοπός από πριν, όπως και η βαθμολόγηση και οι διαδικασίες εφαρμογής του τεστ. Επίσης, υπάρχει αναλυτική περιγραφή του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα του τεστ, περιγραφή του «δείγματος στάθμισης» στο οποίο έγινε η πειραματική εφαρμογή του τεστ και οδηγίες για το πώς συγκρίνεται η βαθμολογία του μαθητή με τις βαθμολογίες των άλλων (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Από την άλλη, τα μη σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, που τα χρησιμοποιεί για να διαπιστώσει αν επετεύχθησαν οι στόχοι του μαθήματος (Κωνσταντίνου, 2004). Ονομάζονται αλλιώς «τεστ δασκάλου» («teacher's made tests») ή «τεστ τάξης» («classroom tests») (Κασσωτάκης, 1999).

Στ) Παρατήρηση καθημερινής εργασίας

Η απλή ελεύθερη εμπειρική παρατήρηση είναι η μέθοδος με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ποιοτικές παραμέτρους της ατομικότητας του μαθητή. Η αξιολόγηση του μαθητή, μέσω παρατήρησης της όλης παρουσίας του στο σχολείο, αποτελεί επιλογή σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών (Μαυρομάτης, 2008). Μια πολύ σοβαρή αδυναμία που έχει ο τρόπος αυτός είναι ότι εξαρτάται πολύ από τον εκπαιδευτικό, από την αντικειμενικότητα και αμεροληψία του και κυρίως από την ικανότητα του να ξεχωρίζει τα μόνιμα και ζωντανά προϊόντα της μάθησης από την απλή αναμετάδοση εφήμερων, αναφομοιώτων, νεκρών στοιχείων γνώσεων (Χάρης, 1995).

9.3 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

A) Αυθεντική αξιολόγηση

Οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις δεν έχουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα και την ολιστική φύση της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών, η οποία επηρεάζεται από βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Υπάρχει ανάγκη για αξιολογήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ολότητες, επιδεικνύουν σεβασμό στη διαφορετικότητα τους